

פרק 2: המשגה של למידה רגשית-חברתית



בפרק הקודם הדגשנו שסקירת הספרות שלנו מתמקדת במידה רבה בלמידה רגשית-חברתית. בפרק זה מטרתנו לבחון באופן ביקורתי את המשגות שהוצעו למונח זה, בדרכים שיסייעו להבין את תחום הידע ולקבל החלטות ברמות השונות.

מסקירת הספרות עולים קשיים ניכרים בהגדרות ובהמשגות של המושג מיומנויות רגשיות-חברתיות. מצאנו מסגרות מושגיות רבות שהתפתחו עם השנים, ולכל אחת הגדרה שונה של המושג, אם כי מקבצי המיומנויות או הכישורים (skills or competencies) הנכללים במסגרות השונות חופפים בחלקם. יתרה מזו, לצד הביטויים מיומנויות או כישורים, ישנן מסגרות אשר משתמשות גם במושגים ובמבנים פסיכולוגיים שלרוב אינם מזוהים במחקר ובתאוריה, וגם בשימוש היום-יומי, עם כישורים ומיומנויות. לדוגמה, עמדות ערכיות, תפיסות עצמי (כגון תפיסת מסוגלות), תפיסות עולם ולעיתים גם תפיסה של אחרים (אמון) ואף מוטיבציה. משום כך בחרנו להתייחס למושג למידה רגשית-חברתית (- Social Emotional Learning - SEL), שהוא מושג רחב יותר.

הבחירה בביטוי למידה רגשית-חברתית נעשתה לאחר דיונים והתלבטויות רבות. בין היתר היא נועדה להפנות את תשומת הלב לכך שמיומנויות וכישורים הם ביטויים מצומצמים העלולים ליצור רושם מוטעה שמדובר במיומנויות טכניות גרידא, ולכן די באמצעים המקובלים בהקניית מיומנויות טכניות כדי לטפחן ולהקנותן. כאמור, זהו רושם מוטעה משום שחלק מהמרכיבים הנכללים במסגרות העיוניות (frameworks) שנסקור בהמשך הם ערכים ותפיסות, ולא מיומנויות במובן המקובל בשפת היום-יום.

יתרה מזו, חלק נכבד מהספרות המשתמשת בביטוי מיומנויות רגשיות-חברתיות עוסקת בתחומי עניין ומושגים קרובים ומשיקים שאינם נוגעים בהכרח להקניה של מיומנויות קונקרטיות. בין תחומי עניין אלו אפשר לציין את: מיומנויות המאה ה-21, Emotional Intelligence, Growth Mindset, Character Education, Positive Psychology and Positive Youth Development.

בפרק זה ננתח את ההגדרות השונות של המושג למידה רגשית-חברתית; נציג מושגים קרובים ומשיקים; נתאר מסגרות עיוניות שונות העוסקות בהיבטים שונים של המושג; נעמוד על העמימות המושגית הנובעת מריבוי ההגדרות והמסגרות ועל ניסיונות להבהיר עמימות זו; ונבחן מהם השיקולים המוצעים לבחירה של דגשים בלמידה רגשית-חברתית שבהם יש להתמקד. בחלק האחרון נסכם את המסקנות של הוועדה באשר להמשגה ולדגשים הרלוונטיים למערכת החינוך בישראל.

1. מסגרות מחשבתיות ועיוניות והגדרותיהן למושג למידה רגשית-חברתית

1.1 שמות רבים

האתגר הראשון העומד בפני מי שמנסה לסקור ולהמשיג את תחום הלמידה הרגשית-חברתית, הוא העובדה שבמהלך השנים השתמשו ברחבי העולם בביטויים שונים לתאר סוגיות דומות בתחום והתפתחו מסגרות מחשבתיות שונות (frameworks). מסגרות אלו מגדירות בצורה שונה את התחום ומבוססות, בחלקן לפחות, על תאוריות ועל גישות נבדלות עם דגשים שונים על המיומנויות ועל הגורמים המקדמים הקניה של למידה רגשית-חברתית. לתיאור מצב זה השתמשו ברקוביץ ועמיתיו במטפורה של מגדל בבל - מגדל ובו ערבוב לשונות - וכן בדימוי של עיוורים המנסים לתאר פיל מתוך מישוש, אך אינם מצליחים שכן לאיש מהם אין תמונה אינטגרטיבית ומלאה שלו (Berkowitz, Althof & Bier, 2012). ג'ונס ועמיתיה (Jones, McGarrah & Kahn, 2019), המעמיקים בחקר תחום זה, כינו את שלל ההגדרות הללו mess, בלגן. גם עבודתם המקיפה של ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017), שתתואר בקצרה בהמשך הדברים, מצביעה על ריבוי השמות וההגדרות בתחום זה. כידוע, קושי זה אינו ייחודי לנושא הלמידה הרגשית-חברתית. תחומי ידע ומחקר רבים התפתחו בד בבד בכיוונים ובתחומי דעת שונים (דוגמה לכך היא הפסיכולוגיה החברתית, שהתפתחה הן בפסיכולוגיה הן בסוציולוגיה).

בסקירה מעמיקה של תחום הלמידה הרגשית-חברתית הצביעו גם צ'פאי ועמיתיו, מהרשת האקדמאית האירופית הלומדת תחום זה (NESET; Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018), על מגוון רב של ביטויים המשמשים לתיאור המושג ברחבי העולם ועל מספר רב של מסגרות תאורטיות העוסקות בו. בין היתר הם סוקרים את הביטויים social emotional learning, social emotional education, social and emotional skills, social and emotional competencies, social emotional well-being, life skills, personal and social development/education. חוקרים אלו גם מציעים הגדרות מפורטות לכל אחד מביטויים אלו. ראו הגדרות מפורטות [בדוח המלא של הרשת האירופית](#).

חוקרים אחרים הדגישו את הבלבול המושגי בין הביטוי social emotional skills לבין הביטויים new basic skills, 21st century and employability skills, soft skills, non-cognitive skills (Chernyshenko et al., 2018).

עם זאת, מעיון בהגדרות השונות של המושג למידה רגשית-חברתית עולה שלצד ההבדלים ביניהן יש דמיון רב במרכיביהן. כולן עוסקות, למשל, במודעות עצמית (self awareness), בוויסות רגשי (emotional regulation) וביכולת לנהל יחסים עם אחרים. ההבדלים נובעים בין היתר מההבחנה בין תהליך הלמידה (או הרכישה) של מיומנויות (learning) לבין המיומנויות והכישורים עצמם (skills), ואף בינם לבין התוצאה של הלמידה, שהיא הרווחה הרגשית והחברתית של התלמידים (social and emotional well-being). ההגדרות שונות זו מזו גם במידה שבה הן מתמקדות בהקניה של מיומנויות ספציפיות - גישת ה-Social Emotional Learning, למשל, לעומת גישות כגון Social Emotional Education, המבוססות על תפיסה רחבה יותר של השינויים שיכול החינוך לחולל.

כמו כן נראה שיש הבדלים ברוחב היריעה של המיומנויות והתחומים הנכללים בביטויים השונים, במסגרת המחשבתית של Personal and Social development Education, למשל יש התייחסות מובנית לסוגיות חברתיות של שוויון, צדק חברתי ומגדר, ואילו המסגרת המושגית של Social Emotional Learning, כפי שהיא באה לידי ביטוי, למשל, בהמשגה של ארגון CASEL, מתייחסת לעולם מיומנויות צר יותר. עם זאת נציין שהגבולות של מסגרות אלו גמישים ומטושטשים למדי, ולכן גם מובילי דעה בארגון CASEL, שהמודל הבסיסי שלו אינו מדגיש היבטים של צדק חברתי, מציינים את החשיבות של מושגים כגון equity (Gregory & Fergus, 2017; Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019).

מהסקירה של הרשת האירופית באשר לדרכים שבהן מדינות באירופה משתמשות בביטויים השונים עולה מגוון גדול של דגשים: באוסטריה הדגש הוא על social learning, בצרפת על Emotional and social education, בגרמניה על Social learning ו-Social and emotional skills, ביוון על Civics, Social and Values based education, Mental health promotion, Social and emotional education ובשוודיה על emotional skills. בישראל היה במשך השנים דגש מיוחד על הביטוי כישורי חיים (life skills), לכן נרחיב בנושא זה בהמשך המסמך.

לפני שנתאר במפורט את המסגרות העיוניות העוסקות במושג למידה רגשית-חברתית, נדון בקצרה בכמה מושגים ותחומי עניין קרובים, משיקים ואף חופפים בחלקם.

1.2 מושגים ותחומי עניין הקשורים ומשיקים לעיסוק בלמידה רגשית-חברתית

soft skills, 21st-century skills, grit, growth mindset

מושגים אלו מופיעים לעיתים קרובות בנפרד, אך לענייננו הם חופפים במידה רבה. עיקר ההתמקדות שלהם היא במיומנויות, בעמדות ובתפיסות הדרושות כדי להצליח בעולם התעסוקה העתידי (employability), בעיקר לנוכח אי-הבהירות באשר למאפיינים של תעסוקה בעולם המשתנה בקצב מהיר. התחום ניזון ממחקרים רבים המדגישים לא רק מיומנויות קוגניטיביות וידע, אלא גם את חשיבותן של מיומנויות לא קוגניטיביות, עמדות ותפיסות המבטיחות השתלבות בשוק העבודה והיבטים נוספים הקשורים להצלחה חומרית בחיים. כך, למשל, דרך מקובלת לדון במיומנויות המאה ה-21 היא לחלקן לשלושה מרכיבים: למידה וחדשנות; כישורי מידע, מדיה וטכנולוגיה; וכישורי חיים. התחום האחרון, הרלוונטי לענייננו, מדגיש מיומנויות רגשיות-חברתיות וכן עמדות ותפיסות הנדרשות כדי לתפקד בסביבה חברתית ורב-תרבותית.

חינוך לערכים, חינוך למוסר, לאתיקה ולאופי וכן חינוך לאזרחות (Moral, Ethical and Character Education, Citizenship Education)

גם תחום זה חופף במידה רבה לתחום הלמידה הרגשית-חברתית. מרווין ברקוביץ, אחד המובילים בחינוך לאופי ולאזרחות (ראו, למשל, [Center for Character & Citizenship](#)), טוען שכל תהליך חינוכי משפיע באופן חיובי או שלילי על מיומנויות, על ערכים ועל תפיסות ועמדות של תלמידים, בין שהמורה מתכוון לכך ובין שלא. לכן יש לפעול בצורה מכוונת ומודעת כדי להשיג את היעדים הרצויים. ברקוביץ מקדם את הרעיון של חינוך פרו-חברתי (Berkowitz et al., 2012) (prosocial education). מטרת החינוך הפרו-חברתי היא לקדם התפתחות של מאפיינים פסיכולוגיים של תלמידים, שיניעו אותם ויאפשרו להם לפעול בדרכים אתיות, דמוקרטיות, יעילות ובעלות ערך חברתי. הכוונה היא לקידום של מיומנויות קוגניטיביות וידע לצד קידום המוטיבציה והמיומנויות החברתיות והרגשיות הנדרשות כדי לתפקד בדרך זו.

בדומה לכך טוענים אליאס ועמיתיו (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008) שחינוך לאופי ולמוסר, המדגיש ערכים ודרך פעולה נכונה ורצויה, דורש גם הוא שליטה במיומנויות. אליאס רואה בערכים ובמוסר מצפן של ספינה המונעת על ידי המיומנויות (Elias, 2009). למרות היחסיות של הביטויים מוסר, ערכים ודרך פעולה נכונה ורצויה, ברקוביץ ועמיתיו (Berkowitz et al., 2012) מאמינים שיש מידה רבה של הסכמה באשר למיומנויות ולדרכי הפעולה הנדרשות לשם השתלבות בחברה. דלטון ועמיתיו (Dalton, Wandersman, & Elias, 2007) המשיגו זאת כ-participatory competencies - מקבץ של מיומנויות קוגניטיביות, התנהגותיות ורגשיות הנדרשות לשם תפקוד בהקשר החברתי. לפי ברקוביץ ועמיתיו, מדובר גם בתפקוד כאזרחים במדינה דמוקרטית (Berkowitz, Althof, & Jones, 2008).

הקישור בין למידה רגשית-חברתית לערכים מעלה את השאלה אילו ערכים יש להדגיש. נראה שברקוביץ ועמיתיו מדגישים ערכים הרלוונטיים לתפקוד אזרחי והם מוסכמים לכאורה על הכול, ואילו אחרים מדגישים את המשמעותיות השונות שיש לערכים עבור קבוצות שונות באוכלוסייה. גרין (Greene, 2019), למשל, טוען שהעיסוק הנוכחי בלמידה רגשית-חברתית אינו מביא בחשבון היבטים דתיים-מוסריים של החינוך, שלגישתו, הם אלו שהגבירו את העניין במיומנויות לא קוגניטיביות של תלמידים. מנקודת מבטו מדובר בחינוך המסורתי לאופי (הקשור במידה רבה לחינוך דתי), שהיום נעשה בו שימוש בשפה אחרת, טכנית וניטרלית לכאורה מבחינה ערכית.

לתפיסה זו שמייצג גרין יש חשיבות רבה משום שהיא מדגישה שלמידה רגשית-חברתית אין משמעה מיומנויות טכניות בלבד, אלא היא ביטוי למסורות ולערכים של קהילות. ואכן, אגבאריה במאמרו מדגיש את החשיבות של ההקשר הספציפי של התרבות והזהות הקבוצתית (ראו נספח 4: חינוך רגשית-חברתי: על הצורך לטפח יכולות בין-תרבותיות ואזרחיות). הוא מציין שבכל הנוגע ללמידה רגשית-חברתית חשוב לחרוג מהניסוחים הסטנדרטיים והאינדיווידואליסטים ולפתח גישה הרגישה לתרבות (Alim & Paris, 2017) ולהיסטוריה של הקבוצה שאליה שייך התלמיד. לראיתו, פיתוח גישה רגישה לתרבות היא קריטית בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בלשון, במסורת ובאורח החיים. עבור מיעוטים אלו השפה היא בבחינת חותם זהות. כמו כן ילידים ומיעוטים לאומיים (למשל המיעוט הערבי בישראל על עדותיו השונות) חווים לרוב מציאות של גזענות ואפליה, וחוויה זו מעצימה רגשות של קיפוח, הדרה ועוול היסטורי והופכת למרכיב אינטגרלי בזהותם הקולקטיבית. לפי אגבאריה (2019), פיתוח גישה רגישה לתרבות בהטמעה של למידה רגשית-חברתית בבתי הספר, בהקשר של חינוך למיעוטים בכלל ובחינוך הערבי בישראל בפרט, מחייב פיתוח חומרים בשפת האם של הילדים והמחנכים ולצידם מתן אפשרות לביטוי אותנטי של מצוקות חברתיות ואתגרים תרבותיים ייחודיים, לרבות מתן לגיטימציה להנכחת חוויות של גזענות וניכור. הדבר מחייב מידה רבה של אמון בצוותי בתי הספר ועידודם להשמיע קול וליזום בתחום זה.

לדעת חוקרים רבים העיסוק במיומנויות רגשיות וחברתיות ובלמידה רגשית-חברתית אינו יכול להיות מנותק מהיבטים רחבים יותר של החינוך. אליאס, שעסק רבות בחינוך לאופי (character education), וווייסברג, שעוסק בלמידה רגשית-חברתית, קוראים לחבר בין שני עולמות אלו (Elias & Weissberg, 2000). לטענתם, במיומנויות אפשר להשתמש בצורה טובה או רעה, אך כדי להשתמש בהן ביעילות חובה לשלוט בהן. במילים אחרות, חינוך ערכי הוא חיוני. עוד הם טוענים שכדי לפתח תכונות אופי רצויות - אחריות, כבוד, יושר ועוד - חשוב שיהיו לאדם מיומנויות רגשיות-חברתיות.

בהקשר זה נציין שהמודל ללמידה רגשית-חברתית שהחילה ממשלת [סינגפור](#), מתייחס לקבוצת חמש המיומנויות שהציע ארגון CASEL (שתוצג בהרחבה בהמשך), אך הליכה שלו הם ערכים אשר מכוונים את ההתנהגויות ואת המיומנויות.

פסיכולוגיה חיובית וחינוך חיובי

המושגים positive education ו-positive psychology (וגם אינטליגנציה רגשית, emotional intelligence) מוזכרים פעמים רבות בהקשר של למידה רגשית-חברתית. למעשה ניתוח היסטורי של התפתחות המושג ללמידה רגשית-חברתית בעשורים האחרונים (ראו: Seligman & Adler, 2018) קושר את התפתחות העניין באינטליגנציה רגשית להרחבה של הדיון בתחום החינוך - לא עוד עיסוק באינטליגנציה מסורתית וברכישת ידע בלבד, אלא עיסוק רחב יותר במיומנויות לא קוגניטיביות שיש בהן דגש רב על היחסים של אדם עם עצמו ועם זולתו.

ככלל, הדגש בפסיכולוגיה חיובית אינו רק על מיומנויות, אלא על מכלול התנאים הנדרשים לאדם כדי להגיע להתפתחות מיטבית (להבדיל מהתפתחות סבירה או מינימלית). זליגמן ואדלר (Seligman & Adler, 2018)

מציינים, למשל, שמורים המצליחים להעביר לתלמידיהם תחושות של אופטימיות, אמון ותקווה לעתיד טוב, משפיעים השפעה חיובית יותר על תפיסות עולמם ומגדילים את רווחתם הנפשית. חינוך חיובי (המקביל לפסיכולוגיה חיובית) משמעו אפוא שבתי ספר חיוביים ומורים חיוביים יביאו לרווחה (well-being) בחברה כולה.

בתוך כך יש הלימה מסוימת בין ההתערבויות הנובעות מגישה זו לבין התערבויות המתמקדות בלמידה רגשית-חברתית. זליגמן ואדלר (Seligman & Adler, 2018), למשל, מתארים את התוכניות השונות להקניית מיומנויות (כגון אמפתיה, התמודדות עם רגשות וקבלת החלטות יעילה) וכלים לפתרון בעיות כתוכניות הנובעות מהתפיסה של הפסיכולוגיה החיובית. אחת הדוגמאות שהם מביאים לתוכניות המשקפות תפיסה זו בכל הנוגע לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות היא התוכנית "מיטיב" הישראלית, המבוססת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית ועוסקת בוויסות רגשי ובקידום יחסים בין-אישיים. דוגמה אחרת ליישום של תפיסה זו ניתן למצוא בפעילותה של האגודה לחינוך חיובי (PESA) הפועלת באוסטרליה ומקדמת הטמעה של חינוך חיובי מבוסס מחקר בקרב בתי הספר.

1.3 הקשרים שבין דמות הבוגר והחזון החינוכי-ערכי לבין למידה רגשית-חברתית

בחלק הקודם הצבענו על חלקו של החינוך לערכים בקידום של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך. לערכים יש היבט נוסף: יש קשר בין החזון החינוכי של מערכת החינוך ודמות הבוגר שהיא וכל אחד מבתי הספר שבתוכה מבקשים לעצב, לבין המיומנויות, העמדות, תפיסות העולם והערכים שהיא מקנה כדי לממש חזון חינוכי-ערכי זה. יש חברות השמות דגש רב על מיומנויות הנדרשות לשם הצלחה בעבודה, אחרות מתמקדות במיומנויות המקדמות את נכונותם של הבוגרים לתרום לחברה ולקדם צדק חברתי. אופייה של הלמידה הרגשית-חברתית שמערכת החינוך מטפחת ומקנה נובע אפוא במידה רבה מהערכים ומהחזון המנחים אותה.

בולנד (Boland, 2015), לדוגמה, מנתח את ההגדרות של המיומנויות שמציע ה-OECD ומצביע על כך שהן ממוקדות בהישגים אישיים וכלכליים, מדגישות החצנה (extroversion) על פני מופנמות (introversion), מעודדות קונפורמיות ואינן מכוונות את התלמיד לנסות לשנות את החברה ולשפרה. אם כן, ניתן לראות שהבחירה בהיבטים מסוימים של למידה רגשית-חברתית משקפת (או צריכה לשקף) גם את הערכים של החברה, או של קבוצה מסוימת בתוכה.

ההגדרה של חינוך **במדינת דלהי** שבהודו מבטאת העדפות וערכים אחרים: לפי תפיסה זו חינוך נועד בראש ובראשונה ליצור אדם מאושר, בטוח ומסופק (fulfilled human being), הממלא תפקיד משמעותי בחברה. זו לגישתם המטרה המוסרית החשובה ביותר והדרך החשובה ביותר לשמר את האידיאלים של דמוקרטיה בקרב האזרחים (State Council of Educational Research and Training, 2019) משום כך הלמידה הרגשית-חברתית שמטפחת ומקנה מערכת החינוך בהודו שונה מזו שבמדינות בהן החזון החינוכי והערכי הוא אחר.

אגבאריה (ראו נספח 4) טוען שחברות מערביות שהתנערו מתפקידן כמדינות רווחה מדגישות שעל האינדיווידואל מוטלת אחריות אישית להתמודד עם המשימות העומדות בפניו, ובכך הופכות אותו לאחראי בלעדי לתוצאות (שלעיתים קרובות אינן בשליטתו). מסרים מעין אלו מחלחלים ומשפיעים על הדרכים שבהן מערכות חינוך מקנות מיומנויות לתלמידיהן. למעשה גם היבטים כמו הבנה וביטוי של רגשות, שהם לכאורה מיומנויות טכניות, ממושטרים על ידי הנורמות המקובלות באשר למה שראוי ומה שראוי פחות לבטא.

בהקשר זה של ערכים, מוסר וחינוך לאופי ולאזרחות טובה חשוב להביא את הקולות המבקשים לראות בשאיפה ובחתיירה לשוויון ולצדק חברתי חלק בלתי נפרד מקידום למידה רגשית-חברתית. לדוגמה, ג'יגרס

ועמיתיו בארצות הברית (Jagers, Rivas-Drake, & Williams, 2019) מציגים את המושג: Transformative social and emotional learning. ג'ייגרס, המשתיך לארגון CASEL, שכפי שנראה בהמשך אינו מתייחס למושג ערכים באופן ישיר, טוען שלמידה רגשית-חברתית משרתת את המאמץ לקדם את הלמידה של כל התלמידים ולהביא לשוויון רב יותר בין קבוצות באוכלוסייה. תפיסה זו של ג'ייגרס מושפעת מרעיונות של קידום דמות בוגר המבוססת על אזרחות ביקורתית ועל מחויבות לצדק חברתי.

יש מערכות חינוך שפועלות לקידום מיומנויות המסייעות להבין, להכיל ולנהל דיאלוג בין-תרבותי (Social Emotional and Intercultural skills – SEI). למשל הפרויקט האירופי [Hand in Hand](#), המתמקד בקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות והיבטים תרבותיים. בסקירת ספרות של השותפים למיזם זה (Nielsen et al., 2019) הגיעו החוקרים למסקנה שאף כי מיומנויות בין-תרבותיות הן חלק בלתי נפרד מהמיומנויות הרגשיות-חברתיות (“in the core”), בדרך כלל הן אינן מקבלות ביטוי נאות בספרות על למידה רגשית-חברתית.

בסקירה נוספת (Perry & Southwell, 2011) מצוינים היבטים של למידה רגשית-חברתית הקשורים באופן ישיר ליחסים בין-תרבותיים, ובהם היבטים קוגניטיביים, רגשיים ומוטיבציוניים הקשורים להבנה בין-תרבותית, לרגישות בין-תרבותית, למיומנות בין-תרבותית (Intercultural competency) (Hiller & Wozniak, 2009) ולתקשורת בין-תרבותית. בין השאר מוזכרות היכולות האלה: היכולת לשאת עמימות, היכולת לגלות אמפתיה לשונה ויכולת מילולית ולא מילולית לתקשר.

מכאן נובע שכל מערכת חינוך הבוחרת בדגשים של למידה רגשית-חברתית (ובאמצעים לקידום), חייבת לבסס את בחירתה על דיון ועל בחינה מעמיקה של הערכים ושל המטרות העומדים בבסיסה. בין היתר עליה לשאול אם דמות הבוגר הרצויה היא ברוח הדמוקרטיה הנאו-ליברלית, שבה מצופה מכל אדם לקבל את המסגרת הקיימת ולחפש את הדרכים הטובות ביותר להשתלב בה ולהפיק ממנה את המרב, או הדמוקרטיה הביקורתית, הבוחנת בהתמדה את פני החברה ומחפשת דרכים לשפרה (Mirra & Morrell, 2011). עוד יש לדון באיזון הרצוי בין אינדיווידואליזם וקולקטיביזם, בין מחויבות למטרות אישיות ומחויבות למטרות רחבות יותר ובין התנהגות המחזקת את הסטטוס קוו לזו המעודדת חשיבה ביקורתית. לבחירות אלו עשויה להיות השפעה ניכרת בעיקר על קבוצות מודרות, שלא פעם מערכת החינוך מצפה מהן לקבל את מקומן בחברה, ולא מעודדת אותן להבחין בחוסר השוויון ובאי-הצדק ולהתגייס התגייסות אזרחית לשנות את הסטטוס קוו.

1.4 מסגרות עיוניות של למידה רגשית-חברתית והדגשים הנגזרים מהן

מסקירת הספרות עולה שמסגרות עיוניות (frameworks) רבות עוסקות באופן ישיר בלמידה רגשית-חברתית וכל אחת מהן נדרשת לתחומים שונים של מיומנויות, עמדות ותפיסות. סקירתנו מבוססת במידה רבה על העבודה של צ'רנישנקו ועמיתיו ב-OECD (Chernyshenko et al., 2018), על עבודות מקבילות של קבוצת חוקרים ב-AIR (American Institute of Research) (Berg et al., 2017) ושל הצוות בראשותה של ג'ונס מהמעבדה האקולוגית ללמידה רגשית-חברתית באוניברסיטת הרווארד. בסקירות אלו מוצגות עשרות רבות של מסגרות עיוניות (ראו, למשל, נספח 1b אצל Berg et al., 2017, והאתר [Explore SEL](#)), שבכל אחת מהן כמה קטגוריות של מיומנויות, ובכל קטגוריה כמה מיומנויות ותפיסות ספציפיות. אין ספק שמדובר בתמונה עשירה ומורכבת.

כפי שנראה בהמשך, יש דמיון בין המסגרות בחלק מהמרכיבים, אך יש גם הבדלים ניכרים ועמימות מושגית רבה בהגדרות של המרכיבים השונים. בחלק זה נציג כמה מסגרות עיוניות שיש להן השפעה ניכרת על מערכות חינוך שונות, ובהמשך נבחן עד כמה ברורות מסגרות עיוניות אלו מבחינה מושגית.

(The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) CASEL

נראה שלמסגרת המושגית של CASEL יש ההשפעה הגדולה ביותר על מערכות חינוך בעולם. לבד מהתפוצה הרחבה של המשגה זו בארצות הברית, היא מקובלת כתשתית לדיון במערכות חינוך רבות בעולם. המודל של CASEL משלב מיומנויות במובן הצר והמקובל של הביטוי (כגון יכולת לזהות רגשות של העצמי ושל האחר) ותפיסות רחבות יותר (ביטחון עצמי, אופטימיות ודפוס חשיבה מתפתח), ועוסק בחמישה תחומים מרכזיים השלובים זה בזה:

- **מודעות עצמית (self-awareness)** - היכולת של אדם לזהות את רגשותיו, מחשבותיו וערכיו ואת האופן שבו הם משפיעים על התנהגותו. היכולת להעריך נכון חוזקות ומגבלות, לחוש ביטחון עצמי, אופטימיות ולסגל דפוס חשיבה מתפתח. בתחום זה נכללים בין היתר הבנה של סיבות ונסיבות שגורמות להרגיש בצורה מסוימת, שיום של רגשות (גם של אחרים), הבנה של הצרכים שלי ושל אחרים, קבלה עצמית ואמון ביכולת.
 - **ניהול עצמי (self-management)** - היכולת של אדם לווסת את רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו בסיטואציות שונות. ניהול יעיל של דחק (stress), שליטה בדחפים, יכולת להנעה עצמית והיכולת להציב מטרות אישיות ולימודיות ולפעול להשגתן. בתחום זה נכללות בין היתר שליטה בתוקפנות ובהתנהגות הרסנית ואנטי-חברתית, התאמה של התנהגות על פי משוב, הנעה עצמית חיובית, שאיפה למיצוי פוטנציאל ותפיסה אופטימית.
 - **מודעות בין-אישית וחברתית (social awareness)** - היכולת לגלות אמפתיה לאחרים ולהבין נקודת מבט שונה. היכולת להבין נורמות חברתיות ומוסריות של התנהגות, לזהות משאבים של המשפחה, של בית הספר ושל הקהילה ולהישען עליהם. בתחום זה נכללים בין היתר הערכה למגוון ולשונות, מתן כבוד לאחרים, הקשבה, רגישות ואמפתיה לרגשות של אחרים, שליטה בדחפים, ניהול דחק ומשמעת עצמית.
 - **מיומנויות ביחסים בין-אישיים (relationship skills)** - היכולת ליצור ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אחרים ממגוון קבוצות חברתיות-תרבותיות, לקיים תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים, לשתף פעולה, להתנגד ללחץ חברתי שלילי, לנווט קונפליקטים, לסייע ולבקש סיוע.
 - **קבלת החלטות אחראית (responsible decision making)** - היכולת לבחור בחירות מושכלות, מוסריות ומועילות בכל הנוגע להתנהגות אישית ולאינטראקציות חברתיות, להעריך הערכה ריאלית תוצאות אפשריות של פעולות, להתחשב ברווחה האישית וברווחתם של אחרים. בתחום זה נכללים בין היתר ניתוח מצבים, פתרון בעיות, רפלקציה ואחריות מוסרית.
- ההתייחסות לאחריות מוסרית משקפת את העובדה שמסגרת מושגית זו, כמו האחרות, כוללת תערובת של מיומנויות, נטיות וערכים. ברור, למשל, שאחריות מוסרית אינה מיומנות במובן המקובל והצר של המילה, ולעומת זאת היכולת לבחור בחירה מועילה הנוגעת להתנהגות אישית, עשויה להיות מיומנות קונקרטית.

לפי דוח של האקדמיה האמריקנית למדעים (National Research Council (NRC), 2012a), המודל של חמשת הגדולים (The Big Five) מקובל מאוד לאפיון יכולות ותכונות תוך-אישיות ובין-אישיות. מודל זה משמש לארגון ה-OECD מסגרת תאורטית מנחה בתחום הלמידה הרגשית-חברתית, והוא מבסס עליה מחקר רחב היקף על מיומנויות רגשיות וחברתיות בכמה מקומות בעולם (Chernyshenko et al., 2018). נציין שחברי הוועדה הביעו הסתייגויות מהשימוש במודל זה, בעיקר משום שאין בו די הבחנה בין תכונות אישיות (שקשה לשנותן) לבין מיומנויות - שאפשר להקנות ולטפח. עם זאת, מכיוון שלארגון השפעה רבה בעולם והוא מקיים בעת הנוכחית מחקר בין-לאומי רחב היקף המתבסס על מודל זה, מצאנו לנכון לסקור אותו.

מודל חמשת הגדולים מתייחס לחמישה ממדים רחבים של האישיות:

- **מודעות (conscientiousness)** - ממד זה כולל את נטיית הפרט לשליטה עצמית ולהתנהגות מאורגנת ומתוכננת בזהירות מצד אחד, ולמאמץ אמביציוזי, עקבי ומסור להגשמת היעדים האישיים מצד שני.
- **מוחצנות (extraversion)** - ממד זה משקף את נטיית הפרט לחפש שותפים, לקיים אינטימיות, להיות במערכות יחסים ולהרגיש נוח בנוכחות האחר. הוא מאופיין ברמות גבוהות של אנרגיה ותשוקה לחיים ומאפשר למי שניחן בו להפגין אסרטיביות רבה יותר במצבים חברתיים ולהנהיג.
- **נועם, נינוחות ושיתוף פעולה (agreeableness, collaboration)** - ממד זה מתייחס לנטייה לשתף פעולה, לתחזק מערכות יחסים חיוביות, להימנע מקונפליקטים בין-אישיים או לנסות לצמצמם. הוא כולל גם דאגה פעילה לרווחת האחר ונקיטה של עמדות חיוביות בנוגע לאנשים.
- **יציבות רגשית (neuroticism)** - ממד זה מייצג את רמת השליטה ברגשות ובמצבי הרוח ואת איכות המצב הרגשי באופן כללי. בני אדם הניחנים בממד זה יפגינו חוסן רב יותר במצבים מתוחים, ותהיה להם עמדה חיובית יותר ביחס לעולם ולעתידי. הם גם ייטו פחות לחוות כעס ושינויים פתאומיים במצבי הרוח.
- **פתיחות לניסיון (openness to experience)** - ממד זה מייצג את הפתיחות לגירויים מחשבתיים, כפי שהיא משתקפת בסקרנות האינטלקטואלית של בני אדם, בדמיונם, ביצירתיות שלהם ובהעדפתם לחדש ולמגוון. היבט אחר של ממד זה קשור במידה שבה בני אדם מעדיפים גירויים התנסותיים, והוא בא לידי ביטוי בהערכת אומנות, בהתנסויות אסתטיות, ברפלקציה עצמית ובגילוי עצמי.

חוקרי ה-OECD מציינים שבחרו במסגרת עיונית זו להיות הבסיס למחקרם על מיומנויות רגשיות-חברתיות (בשפתם - social emotional skills) מכמה טעמים: משום התשתית האמפירית המוצקה שלה והיותה סיכום מקיף, חסכוני ויעיל של הבדלים בין-אישיים במיומנויות; משום יכולתה המוכחת לנבא תוצאות בתחומים רבים (למשל הישגים בהשכלה, בתעסוקה, באיכות החיים ומעורבות אזרחית-חברתית); ומשום שממדים אלו ניתנים לשינוי (malleability) ובה בעת הם ביטוי יציב (temporal stability) של המודל (John & De Fruyt, 2015). עם זאת נציין שאף שחוקרים אלו מנו את היתרונות דלעיל, הם גם סקרו מסגרות מושגיות אחרות והתייחסו למיומנויות חשובות שמצאו בהן, חלקן חורגות באופן ניכר מההגדרה הצרה של מיומנויות - skills.

לכל אחד מהממדים במודל יש כמה תת-ממדים הקרובים יותר למושג מיומנות (skill). בטבלה להלן נציג את הממדים שבהם מתמקד המחקר של ה-OECD ואת המיומנויות הספציפיות הנגזרות מהם. כאמור, החוקרים חרגו מהמסגרת התאורטית של חמשת הגדולים וצירפו למסגרת העיונית המנחה את ה-OECD

גם את מה שכינו מיומנויות מורכבות (compound skills), הכוללות מושגים שאינם בהכרח מיומנויות: חשיבה ביקורתית, מטא-קוגניציה ואמון עצמי.

טבלה 1: ממדים ומיומנויות לפי המודל של ה-OECD

ממדים	תת-ממדים או מיומנויות
ביצוע מטלות (מודעות)	מוטיבציה להישגיות, אחריות, שליטה עצמית והתמדה
ויסות רגשי (יציבות רגשית)	עמידות בפני לחץ, שליטה רגשית ואופטימיות
שיתוף פעולה (נועם, נינוחות)	אמפתיה, אמון ועבודה משותפת
מערכות עם אחרים (מוחצנות)	חברותיות, אסרטיביות ואנרגטיות
כתיחות מחשבתית (כתיחות להתנסות)	סקרנות, סובלנות ויצירתיות
כישורים מורכבים (נלקח ממסגרות מושגיות אחרות)	חשיבה ביקורתית, מטא-קוגניציה ואמון עצמי

המודל של ג'ונס ועמיתיה

ג'ונס ועמיתיה (Jones et al., 2017) מדגישים מיומנויות הדומות לאלו של CASEL, אך מחלקים את קבוצת היכולות והמיומנויות של למידה רגשית-חברתית לשלושה מקבצי כישורים:

- **ויסות עצמי קוגניטיבי** - כישורים ומיומנויות של קשב ותשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית ועוד.
- **תהליכים רגשיים** - מגוון כישורים לרבות מודעות רגשית, ביטוי רגשי, ויסות התנהגות, אמפתיה ויכולת להתבונן מכמה נקודות מבט שונות.
- **מיומנויות חברתיות או בין-אישיות** - הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו-חברתית ועוד.

לגישת ג'ונס, כדי להשתמש בכל אחת מהמיומנויות, יש צורך ביכולת ויסות מרכזית (central capacity for regulation).

Positive Youth Development (5 C's)

ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) זיהו במסגרת עיונית זו כמה יכולות וחוזקות שעשויות לתרום לשגשוג (thriving) של צעירים. לפי הגישה הזאת, ככל שלצעירים יהיו נכסים התפתחותיים (developmental assets) רבים יותר, כך יגבר הסיכוי שהם ישגשו ולא יסבלו ממצבים קשים בהתבגרותם ובבגרותם. לדברי הסוקרים, הספרות שעליה נשענת מסגרת עיונית זו כוללת גם את הנכסים ההתפתחותיים לפי גישתו של בנסון (Benson, 2003) וכן את הגישה של SDT - Self Determination Theory המזהה צרכים בסיסיים לאוטונומיה, שייכות וכשירות (autonomy, relatedness, and competence).

במסגרת זו זוהו חמש יכולות וחוזקות: כשירות (competence), ביטחון (confidence), אופי (character), התקשרות (connection) ודאגה לאחר (caring). כאשר כל חמש היכולות קיימות, מוסיפים גם את השישית - contribution (תרומה לאחרים).

האיגוד לחקר בתי הספר בשיקגו (Chicago Consortium on School Research)

מסגרת עיונית זו מדגישה את הפן ההתפתחותי של מיומנויות בכמה היבטים. המצדדים בה טוענים שחלק מהמיומנויות משמשות תשתית למיומנויות אחרות ומשום כך יש לשלוט בהן לפני שמתקדמים למיומנויות אחרות (נציין שעל כך יש חילוקי דעות רבים). כמו כן אותה מיומנות מקבלת פנים חדשות בכל שלב התפתחותי. כך, למשל, המשמעות של קבלת החלטות אחרת משתנה בכל שלב התפתחותי (Farrington et al., 2012; Nagaoka, Farrington, Ehrlich, & Heath, 2015).

לפי גישה זו של האיגוד לחקר בתי הספר בשיקגו, ילדים לומדים במהלך התפתחותם דרך חוויות המשלבות פעולה ורפלקציה על הפעולה. למידה זו נעשית באופן היעיל ביותר במסגרת של יחסי אמון עם מבוגרים. ביחסים אלו הילדים יכולים להתנסות בהתנהגויות שונות ובתפקידים שונים, והמשוב שהם מקבלים מסייע להם בבניית זהות אינטגרטיבית. גישה זו מדגישה את העובדה שהכוונות של מבוגרים אינן כה חשובות. חשובה יותר ההתנהגות שלהם כלפי הילדים והאופן שבו היא נתפסת על ידי הילדים, כלומר כיצד הם חווים את התנהגות המבוגרים, והמשמעות שצעירים אלו נותנים לחוויותיהם.

הגישה מבחינה בכמה מרכיבים: ויסות עצמי (self-regulation), ידע (knowledge), מיומנויות (skills) תפיסות (mindsets) וערכים (values). לפי גישה זו, להיות מצליח משמעו להיות בעל יכולת לפעול באופן עצמאי (agency), לבחור בחירות אקטיביות באשר למסלול החיים, להיות בעל יכולת להתאים לדרישות במגוון הקשרים ולהכיל היבטים שונים של העצמי בזהות אחת אינטגרטיבית.

2. למידה רגשית-חברתית במבט על

מהדוגמאות שהבאנו ובעיקר מהסקירות המדעיות השיטתיות עולה שמסגרות עיוניות רבות עוסקות בהיבטים שונים של למידה רגשית-חברתית (ראו סקירות אצל Osher et al., 2016; Berg et al., 2017). צוות מהרווארד בראשותה של פרופ' סטפני ג'ונס ערך ניתוח מעמיק ושיטתי ומיפה מסגרות עיוניות שונות העוסקות בלמידה רגשית-חברתית (Taxonomy Project). כמו כן הצוות אפיין כל מסגרת עיונית על פני כמה ממדים: ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות, מיומנויות חברתיות, תפיסות של העצמי ושל העולם וערכים.

נקדים ונאמר שמצאנו שמבין הניסיונות לכנס את המסגרות העיוניות הרבות לכלל מערכת קידוד אחת, זהו הניסיון המעמיק ביותר. אף שעלו בקרב חברי הוועדה שאלות כבודות משקל באשר לבחירות שעשה הצוות של ג'ונס, למשל בהכללה של מושגים שאינם בהכרח מיומנויות כגון ערכים, פרספקטיבות ותפיסות וזהות אישית, החלטנו להביא עבודה מעמיקה ומעודכנת זו לידיעת הקוראים. זאת משום שהיא משקפת, ככל שידענו מגעת, את הניסיון הרחב ביותר לאפיין את השונות ואת המורכבות הרבה בשדה זה של מסגרות עיוניות ומעשיות העוסקות בלמידה רגשית-חברתית.

נציין שג'ונס ועמיתיה אומנם עומדים על קשיים מושגיים לא מעטים, ועם זאת אינם מציעים ביטוי אחר במקום מיומנויות רגשיות-חברתיות. הערה זו נכונה גם לכותבים אחרים בתחום (כגון Berg et al., 2017).

טבלה 2: הממדים השונים שזוהו במסגרות העיוניות שבחן הצוות של ג'ונס

ממד	הגדרה	דוגמאות למיומנויות
יסות קוגניטיבי	הכישורים הקוגניטיביים הבסיסיים הנחוצים להכוונת ההתנהגות לצורך השגת מטרות. יסות קוגניטיבי קשור למשימות המצריכות ריכוז ומיקוד, זכירה של הוראות, תיעודן, שליטה בדחפים, שימוש במידע לצורך קבלת החלטות ועוד.	שליטה בקשב, זיכרון עבודה, תכנון, גמישות קוגניטיבית, חשיבה ביקורתית ועוד.
מיומנויות רגשיות	מיומנויות המסייעות לאדם לזהות את רגשותיו, לבטא אותם ולשלוט בהם, וכן להבין רגשות של אחרים ולגלות אמפתיה כלפיהם. מיומנויות אלו חשובות לא רק לניהול עצמי של רגשות והתנהגויות, אלא גם לאינטראקציה פרו־חברתית עם אחרים.	ידע על רגשות ועל דרכי ביטוי, יסות של רגשות והתנהגות, אמפתיה ואימוץ של נקודות מבט שונות.
מיומנויות חברתיות	מיומנויות המסייעות לפרש נכון התנהגויות של אחרים, לנווט ביעילות במצבים חברתיים ולקיים אינטראקציות חיוביות עם אחרים. הן נדרשות כדי לעבוד בשיתוף פעולה, לפתור בעיות חברתיות ולחיות בשלום לצד אחרים.	הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים, פתרון בעיות, שיתוף פעולה והתנהגות פרו־חברתית.
ערכים	מיומנויות, תכונות אופי והרגלים המסייעים לאדם להיות חבר יצרני ופרו־חברתי בקהילה מסוימת; תחום זה כולל הבנה של ערכי ליבה מוסריים ופעולה לאורם, מיצוי פוטנציאל אישי ודרכי פעולה המאפשרות לעבוד ולחיות יחד עם אחרים: חברים, בני משפחה ואזרחים במדינה.	ערכי מוסר, ערכי התנהגות, ערכים אינטלקטואליים ואזרחיים.
פרספקטיבות ותפיסות	דרך ההסתכלות של האדם על העולם משפיעה על האופן שבו הוא תופס את עצמו ואת האחרים וכן על התייחסותו לנסיבות החיים ועל גישתו לאתגרים. גישה חיובית מסייעת להתגבר על קשיים ועל רגשות שליליים, להשיג מטרות ולקיים יחסים תקינים עם אחרים.	אופטימיות, הכרת תודה, פתיחות והתלהבות.
זהות ודימוי עצמי (identity, self-image)	הדרך שבה אדם תופס את עצמו ואת יכולותיו, ובכלל זה אמונות ביחס לעצמו וליכולת ללמוד ולצמוח. כאשר אדם מרגיש טוב ביחס לעצמו, בטוח במקומו בעולם וביכולתו להתפתח ולהתגבר על מכשולים, קל לו יותר להתמודד עם אתגרים ולבנות מערכות יחסים חיוביות.	הכרת העצמי, יעילות, הערכה עצמית ודפוס חשיבה מתפתח

* אנו מביאים תרגום של הלוח כפי שמציגה אותו ג'ונס. חברי ועדה אחדים ציינו שההגדרות הנוגעות לערכים ולזהות אינן מקובלות כלל בספרות התאורטית והמחקרית, ועלולות לגרום בלבול מחשבת.

זיהוי הממדים המשותפים ואפיון המסגרות העיוניות השונות באמצעות ממדים אלו חשובים משום שהם מאפשרים לראות את המרכיבים המרכזיים בכל מסגרת עיונית ולכוון את תשומת ליבנו הן למרכיבים המשותפים למסגרות העיוניות השונות, הן למרכיבים המבדילים ביניהן. ניתוח זה עשוי להקל את הבחירה במסגרת עיונית מתאימה בהקשר מסוים, ומאפשר לחבר ולשלב בין מערכות עיוניות שונות כדי ליצור תמהיל המתאים לצרכים של מערכת חינוך ספציפית.

עם זאת, אלו המנסים להיעזר במיפוי זה בקבלת החלטות עשויים להיתקל בשני קשיים גדולים. הראשון שבהם הוא מספרן הרב של המסגרות העיוניות הרלוונטיות. הצוות של ג'ונס זיהה 35 מסגרות ועד עתה הנגיש מידע על 16 מתוכן (ראו פירוט בהמשך). בעבודת המשך השתמשו ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) מארגון AIR (American Institute of Research), הפעיל מאוד בתחום זה, בשיטת הקידוד שהציעה הקבוצה

של ג'ונס ועמיתיה בהרווארד. הם זיהו 136 מסגרות מושגיות שונות מ-20 תחומים קרובים. נציין שבנספח המצורף לעבודתם של ברג ועמיתיה מופיעות יותר מ-1,300 מיומנויות שונות! המחברים מציינים שמסגרות אלו כוללות מגוון רב של מרכיבים שאינם רק קוגניציות ומיומנויות תוך-אישיות ובין-אישיות במובן הצר, אלא נוגעים גם בהיבטים אתיים, בקשר עם הקהילה וברגישות לצדק חברתי.

הקושי הנוסף, וכנראה הגדול יותר, הוא העמימות המושגית. נמצא שלא פעם מסגרות שונות משתמשות במילים ובמושגים דומים אך מגדירות אותם אחרת, או משתמשות בביטויים שונים אך כוונתם דומה. דוגמה לכך הוא המושג שליטה עצמית (self-control): רבים השתמשו בו, אך הגדירו ומדדו אותו בדרכים שונות, ולכן התקבלו ממצאים שונים באשר להשפעותיו בפרקטיקה; והיו שהתכוונו למושג שליטה עצמית, אך כינו אותו self-management או conscientiousness. גם ברג ועמיתיה מציינים שלעיתים קרובות משתמשים בכינויים דומים למיומנויות שונות ובמילים שונות למיומנות דומות.

העמימות המושגית בתחום זה מעוררת קשיים. כך למשל, ג'ונס ועמיתיה מנתחים את העמימות בתחום ה-non-cognitive skills ומציינים שבהיעדר בהירות מושגית והבחנות חדות בין המושגים ובין הגישות השונות בתחום, יש סכנה של שימוש לא מדויק במושגים השונים, שיביא למחקר לא מדויק ולקושי ניכר בתרגום הלקחים מהמחקר לפרקטיקה ולמדיניות. הם אומרים שלמילים יש משמעות (words matter), ואם אינן חד-משמעיות וכל אחד משתמש בהן באופן אחר, איננו יכולים לקשור בין תוצאות של מחקר מדעי לאסטרטגיות של התערבות, ובין ההתערבויות שנבחרו לאופן שבו נמדדו התוצאות.

ג'ונס ועמיתיה מביאים, לדוגמה, את המחקר המשפיע של מופיט ועמיתיה (Moffitt et al., 2011), שנחשב מחקר המחזק את חשיבותו הפרקטית של המושג התאורטי שליטה עצמית. על פי הגדרת החוקרים, מושג זה מכיל כמה וכמה מושגים קרובים: impulsivity, conscientiousness, self-regulation, delay of gratification, inattention, hyperactivity, executive function, willpower, intertemporal choice. אולם, כפי שמראים ג'ונס ועמיתיה, המדידה במחקר הייתה מוגבלת והתייחסה רק להיבטים אחדים של המושג הרחב. משום כך הניסיון להסיק מהמחקר מסקנות פרקטיות הנוגעות לכל המושגים הקשורים לשליטה עצמית, אינו מוצדק, שהרי רק חלקם נבחן במחקר. לכן כל מי שנשען על המחקר האמפירי בבואו להכין תוכניות שנועדו לקדם שליטה עצמית, צריך להיות בטוח שהדרך שבה הוא מגדיר שליטה עצמית דומה לדרך שבה נמדד המושג במחקר.

בשולי הדברים נציין שהספרות בעברית (וכנראה גם בשפות אחרות) נתקלת בקושי נוסף, והוא הבחירה בתרגום הראוי לביטויים באנגלית. כאן יש סכנה ברורה של תרגום שלא יקלע למורכבות של הביטוי באנגלית, ויעורר אסוציאציות שאינן בהכרח זהות לאלו שבשפות אחרות.

לנוכח הקשיים שתוארו למעלה, חיפשה הוועדה דרכים להתמודד עם העמימות המושגית ולהגיע לבהירות רבה יותר. לשם כך היא בחנה את הידע הקיים בעולם וקיימה דיונים באשר למשמעותו של ידע זה עבור מערכת החינוך בישראל. מסקנות הוועדה באשר לסוגיות אלו מופיעות בסוף הפרק, לאחר סקירת הספרות הקיימת, המנסה להתמודד עם העמימות המושגית הגדולה בתחום.

3. התמודדות עם העמימות המושגית

לפי ג'ונס ועמיתיה, יש שתי דרכים מקובלות להתמודד עם המורכבות המושגית:

- להתאים את המושגים השונים לשפה של אחת המסגרות התאורטיות הקיימות (מסגרות מקובלות כמו The Big Five, CASEL, Chicago Consortium on School Research). אולם ניסיונם של המחברים לעשות זאת לא עלה יפה, כי לכל אחת מהמסגרות מגבלות משלה.

- ליצור מסגרת עיונית חדשה המכילה את כל המושגים הרלוונטיים. נמצא שגם בדרך זו יש מגבלות רבות המקשות ליצור מסגרת אחת המכילה את כל המורכבויות. לדעת ג'ונס ועמיתיה, לא רק ששום מסגרת חדשה אינה מבהירה את כל המושגים הקיימים על ההבדלים והדמיון שביניהם, אלא שמסגרת כזו אף עלולה להוסיף רשת של הגדרות חדשות, שאינן חופפות בהכרח את הקודמות.

3.1 פרויקט המיפוי - The Taxonomy Project

בשל הקשיים בתחום זה וחוסר היכולת להישען על מסגרת עיונית אחת קיימת או חדשה, בחרה הקבוצה של ג'ונס לפעול בדרך אחרת, שאותה הם כינו [The Taxonomy Project](#). עבודת המיון והמיפוי (טקסונומיה) של ג'ונס במעבדת EASEL (The Ecological Approaches to Social Emotional Learning) בהרווארד - עבודה יסודית ומעמיקה של מיטב אנשי האקדמיה והשדה - השפיעה על המסקנות ועל ההמלצות של הוועדה, ולכן נציג אותה כאן בהרחבה.

כפי שציינו, בפרויקט זה נעשה מיפוי של מסגרות עיוניות קיימות על בסיס הממדים שהצגנו למעלה (ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות וכן הלאה). החוקרים מזהים את הביטויים, המושגים והמיומנויות שבהם משתמשים בכל מסגרת עיונית וכיצד הם מוגדרים בה, ובוחנים אם הם מופיעים במסגרות עיוניות אחרות וכיצד הם מוגדרים בהן. הקבוצה מדמה את המהלך ליצירת אבן רוזטה - לוח אבן שהתגלה במצרים ב-1799 ובו הופיע אותו טקסט בשלוש שפות עתיקות. שתיים מהשפות היו ידועות לחוקרים ובאמצעותן פוענח הטקסט שהיה כתוב בכתב החרטומים.

הצוות של ג'ונס בחר לנתח 16 מסגרות עיוניות מבין מסגרות קיימות רבות. לפי ג'ונס, מסגרות אלו נבחרו משום שהן מייצגות מספר רב של תחומים, רבים אימצו אותם ואפשר לקודד בצורה שיטתית את הביטויים ואת המושגים המוגדרים בהם (רשימת המסגרות ותיאור קצר שלהם מופיעים [באתר מעבדת EASEL](#). כמו כן מכיל האתר [תיאור של פעילות המעבדה](#) וכן [הנגשות לתוצרי הניתוח](#) שערכו החוקרים במעבדה).

הכלי שפותח מאפשר שלוש פעילויות משלימות:

- **Domain Focus** - מאפשר לקבוע עד כמה ממוקדת כל מסגרת עיונית בכל אחת משש הקטגוריות: ויסות קוגניטיבי, מיומנויות רגשיות, מיומנויות חברתיות, ערכים, תפיסות עולם וכן זהות ודימוי עצמי.
- **Compare Frameworks** - מאפשר להשוות ישירות בין מסגרות שונות.
- **Compare Terms** - מאפשר להשוות בין הגדרות של אותו ביטוי במסגרות שונות.

נציג בקצרה את שלוש הפעילויות שמאפשר הכלי:

● Domain Focus

עבור כל מסגרת עיונית הכלי מציין עד כמה היא ממוקדת בכל אחת משש הקטגוריות. כלומר הוא נותן תמונה של החלק היחסי של כל אחת משש הקטגוריות בכל אחת מהמסגרות העיוניות, ובכך מאפשר למקבלי החלטות בעלי סדר עדיפות מסוים לבחור במסגרת המתאימה ביותר לצורכיהם. לדוגמה, מקבל החלטות שיש לו עניין מיוחד לקדם מיומנויות חברתיות יכול למיין את המסגרות לפי מידת המיקוד שלהם במיומנויות חברתיות. מיון זה יראה שהמסגרת העיונית הבולטת ביותר בדגש שלה על מיומנויות חברתיות היא employability skills (39%), ולאחריה כמה וכמה מסגרות עיוניות שבהן המיקוד בקטגוריה זה גבוה

(28%-30%), כגון CASEL ו-Head Start. כמו כן הוא יצביע על כמה מסגרות שבהן פחות מעשרה אחוזים ממוקדים במיומנויות חברתיות (כגון MESH ו-KIPP), ועל כך שבמסגרת העיונית של אינטליגנציה רגשית אין כלל התייחסות למיומנויות חברתיות. באופן דומה אפשר למיין על פי מידת המיקוד בקטגוריות אחרות, למשל ערכים, ולהבחין שה-The Big Five ממוקד במידה רבה בערכים (43%) ולאחריו ה-OECD (36%), ואילו המסגרות העיוניות של Employability skills (4%) ואינטליגנציה רגשית (0%) אינן נותנות כלל מקום לנושא הערכים.

לעומת מקבלי החלטות המבקשים להדגיש תחום מסוים, עשויים אחרים לבקש מסגרות עיוניות מאוזנות, הנותנות משקל דומה לקטגוריות השונות. ככלל יש מסגרות שבהן המיקוד דומה בכמה קטגוריות (כגון ACT ו-Character Lab), ומסגרות הממוקדות במספר קטן של קטגוריות (כגון 21 Century, והמקרה הקיצוני של אינטליגנציה רגשית, הממוקדת רק במיומנויות רגשיות).

כלי זה עשוי לסייע למקבלי החלטות בדרגים השונים לבחור במסגרת עיונית המתאימה לצורכיהם ולסדרי העדיפויות שלהם. כמו כן עשוי הכלי לסייע למי שמעוניינים לעצב מסגרת משולבת ובה דגשים המתאימים לצרכים מקומיים, על ידי התמקדות במספר קטן של מסגרות, שלכל אחת דגש מתאים.

● Compare Frameworks

כלי זה מאפשר השוואה ישירה בין מסגרות עיוניות שונות. הוא מציג מפה של המיומנויות המופיעות בכל אחת מהמסגרות וקושר בין מיומנויות דומות. לדוגמה, כשמשווים את המסגרת של חמשת הגדולים לזו של CASEL, מתברר שממד ה-conscientiousness בחמשת הגדולים מקביל ל-Self-management במסגרת של CASEL, והממד של extraversion בחמשת הגדולים מתקשר למושגים social awareness ו-responsible decision making במסגרת של CASEL. כמו כן אפשר להבחין בממדים המופיעים במסגרת עיונית אחת ואין להם מקבילה במסגרת האחרת. לממדים openness to experience, neuroticism ו-agreeableness, למשל, אין מקבילות במסגרת של CASEL, ולממדים self-awareness ו-relationship skills במסגרת של CASEL אין מקבילות ב-Big Five. וכך מקבלי החלטות השוקלים לאמץ מסגרת מסוימת, עשויים לגלות שאין בה מיומנויות שמודגשות במסגרת אחרת. על בסיס ניתוח זה אפשר לשקול שילובים בין מסגרות עיוניות שונות המשלימות זו את זו.

● Identify Related Skills across Frameworks

ראינו שאפשר להשוות בין מסגרות עיוניות ולהבחין בדמיון בממדים שהן כוללות, אולם חיוני לזכור שמסגרות שונות מגדירות באופן שונה מושגים הנראים דומים מאוד או אף זהים. משום כך יש מקום לכלי הבוחן לעומק כיצד מסגרות עיוניות שונות מגדירות מושגים קרובים. ראשית נציין את הכלי [Thesaurus](#), המציג את אוצר המילים המאפיין את המסגרות השונות. כלי זה מציג לצד כל מסגרת עיונית רשימה של מושגים וביטויים שהיא מכילה. כל אחד מביטויים אלו מקושר להגדרה (שלעיתים קרובות כוללת גם התנהגויות נצפות הרלוונטיות לה), ולצד כל הגדרה מופיעה רשימה של ביטויים הקרובים במידה כלשהי לביטוי המוגדר. האתר מציג גם [כלי ויזואלי](#) המאפשר לבחון באילו מסגרות מופיעה מיומנות שיש לנו בה עניין.

דוגמה לדרך שבה מערכת חינוך בוחרת בשיטתיות בין מסגרות עיוניות ומיומנויות ספציפיות, היא שיתוף הפעולה בין משרד החינוך הלבנוני, אוניברסיטת NYU והצוות של ג'ונס בהרווארד (Taxonomy Project). הצוות של ג'ונס הדריך את אנשי משרד החינוך הלבנוני כיצד למפות את כל המסגרות העיוניות הרלוונטיות למערכת החינוך הלבנונית, ולהקשר התרבותי שבה היא פועלת. בהמשך נבנו כלים מקוונים שיתופיים כדי לאפשר לכלל המערכת להבין את כלל המושגים והמסגרות המשמשים בתחום ולהגיע לקונצנזוס לגביהם.

4. מהי המסגרת העיונית המתאימה ללמידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בישראל?

בבואה לנסח המלצות באשר לאימוץ של מסגרת עיונית ללמידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בישראל, עמדו בפני הוועדה שלוש אפשרויות: לאמץ את אחת המסגרות הקיימות (כגון זו של CASEL); לפתח מסגרת מושגית משלה; או להציג את המסגרות השונות ואת מרכיביהן ולהציע דרכים לבחירה מושכלת של מרכיבים ממסגרות שונות. לאחר דיונים והתלבטויות החלטנו שאין מקום לאמץ מסגרת מושגית אחת במלואה ומוטב לבחור מרכיבים ממסגרות שונות. **תהליך** בחירה כזה ידגיש את המשותף למערכת החינוך בישראל ולמערכות חינוך אחרות בעולם, אך גם את המייחד את מערכת החינוך בישראל על המגוון שבה: קבוצות תרבותיות, דתיות וחברתיות, רשתות חינוך ורשויות מקומיות ואף בתי ספר יחידים המבקשים להדגיש יעדים וערכים מסוימים.

בספרות מובאות כמה הצעות באשר לתהליך הבחירה במסגרת עיונית של למידה רגשית-חברתית. חלקן טכניות, אחרות מורכבות יותר ומבוססות גם על שיקולים ערכיים. הקבוצה [Assessment Work Group](#), המשלבת אנשי מחקר ומקצוע מכמה ארגונים, מציעה עשרה קריטריונים שעל פיהן תיעשה הבחירה (Blyth & Borowski, 2018). חמישה מהם מתייחסים לבהירות המושגית של כל מסגרת והחמישה האחרים לסוגיה של מאפייני היישום. סוגיה זו רלוונטית פחות לישראל משום שאין מדובר ביישום ישיר של תוכניות אמריקניות המבוססות על מסגרות אלו. באשר לבהירות המושגית ולדגשים של התוכניות הם מציינים את הקריטריונים האלה:

- על המרכיבים של למידה רגשית-חברתית להיות מתוארים ומוגדרים במסגרת העיונית בצורה ספציפית ומפורטת.
- על המסגרת לאזן בין המרכיבים השונים ולהתייחס לידע, למיומנויות ולעמדות.
- על המסגרת להיות בעלת דגש התפתחותי.
- על המסגרת להיות רגישה תרבותית ועליה לתת מקום לשונות תרבותית.
- על המסגרת להציע מידע אמפירי המראה את הקשר בין שליטה במיומנויות לתוצאות הרצויות.

בשונה מהגישה הטכנית המוצגת ברשימה לעיל, חברי הוועדה סבורים שראוי שהקריטריון הראשון והמרכזי לבחירה יהיה מידת ההתאמה של המסגרת העיונית למאפיינים וליעדים הייחודיים של מערכת החינוך הישראלית, כגון דמות הבוגר, הערכים המכוננים והאתגרים החברתיים הבולטים ביותר. נדון כעת בקשר בין האתגרים המרכזיים שעומדים מערכת חינוך לבין הבחירה בדגשים בלמידה רגשית-חברתית בישראל.

4.1 אתגרים מרכזיים בישראל והשפעתם על בחירה בדגשים של למידה רגשית-חברתית

לאתגרים מרכזיים שעומדים מערכת חינוך מסוימת יש השפעה רבה על מאפייני הלמידה הרגשית-חברתית שהיא מבקשת לקדם. מדינת ישראל עומדת בפני אתגרים רבים, ועליהם להשפיע על בחירת הדגשים באשר ללמידה רגשית-חברתית במערכת החינוך. הוועדה התמקדה בשניים מאתגרים אלו: התמודדות עם מתחים ושסעים בין קבוצות בחברה הישראלית והתמודדות עם מצבי איום וחשיפה לאלימות.

התמודדות עם מתחים ועם שסעים בין קבוצות בחברה הישראלית

החברה הישראלית מתמודדת עם מתחים קשים בין קבוצות בתוכה ועם גזענות, חוסר סובלנות, הדרה של יחידים ושל קבוצות אחרות ותופעות קשות אחרות שמערכת החינוך חייבת להתמודד איתן. קידום למידה רגשית-חברתית כחלק מהחינוך של כל ילדי ישראל עשוי לסייע בהתמודדות עם מתחים חברתיים אלו ויש בו משום העברת מסר ברור בדבר סדר העדיפויות בחברה הישראלית.

המסקנה שלנו מניתוח זה היא שלצד קידום למידה רגשית-חברתית בתחום התוך-אישי והבין-אישי, יש להדגיש למידה רגשית-חברתית המקדמת תפקוד אזרחי בחברה דמוקרטית רבת-תרבותית, המאופיינת במתחים ובשסעים בין קבוצות רבות באוכלוסייה. זוהי קריאה דומה לקריאתם של עמיתים בארצות הברית ובישראל ל-Transformative SEL (ראו נספח 4; Jagers, Rivas-Drake, et al., 2019). בתחום זה של למידה רגשית-חברתית אנו מתייחסים לידע, ליכולת ולמוטיבציה של התלמידים, להבנה אמפתית וליכולת לנהל תקשורת קונסטרוקטיבית גם עם חברי קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות משלהם, ורואים חשיבות בכל אלו לתפקודו של אזרח בחברה רבת-תרבותית.

התמודדות עם מצבי איום וחשיפה לאלימות

האוכלוסייה בישראל מתמודדת שנים ארוכות עם מצבי טרור ומלחמה. כמו כן יש קבוצות תלמידים החשופות באופן מתמיד לאלימות ולפשע. מצאנו שמערכות חינוך באזורי קונפליקט פוליטי מעצבות את המסגרת המושגית והפרקטית של למידה רגשית-חברתית באופן שתיתן כלים להתמודדות עם המצב המיוחד. כפי שציינו בחלקים קודמים, ארגונים בין-לאומיים שונים ובהם ארגונים של האו"ם והארגון האמריקני USAID פועלים מתוך גישה האומרת שבאזורי קונפליקט ומשבר יש לקדם סביבות למידה מוגנות רגשית, ויש חשיבות לנוכחותם של מבוגרים הפועלים באופן מכוון ויזום בדרכים המשקפות ומקדמות למידה רגשית-חברתית. בהקשר זה ראו גם נייר רקע של INEE (The Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2016) וראו גם: Varela, Kelcey, Reyes, Gould, & Sklar, 2013; UNICEF, 2013.

בהקשר של מצבי קונפליקט אנו מבקשים לדון במושג חוסן וביחסים בינו לבין למידה רגשית-חברתית. למידה זו נתפסת ככלי חינוכי ליצירת חוסן, ועל מערכות חינוך לטפח אותה. קשר זה בין למידה רגשית-חברתית לחוסן אינו מוגבל לסביבות של משבר וקונפליקט. עבודתה המושגית של פאולו (Poulo, 2007) מציגה את יחסי הגומלין בין המושג חוסן לבין למידה רגשית-חברתית במחקר בכלל ובמערכת החינוך בפרט. לדבריה, עבודות מחקר שבחנו את המאפיינים של ילדים שהראו חוסן, הצביעו במקרים רבים על אותן התנהגויות ועל מיומנויות שמנסים לקדם בהקשרים של למידה רגשית-חברתית. בין היתר היא מצטטת מחקרים המראים שילדים המפגינים חוסן הם אותם ילדים המפגינים שליטה בלמידה רגשית-חברתית. למשל, ילדים המודעים לרגשות המתעוררים במצבי הלחץ אצלם ואצל חבריהם, בעלי ביטחון ביכולות שלהם ובעלי יכולת לפתור בעיות (Dent & Cameron, 2003; Howard & Johnson, 2000). חלק מקשר זה כנראה אינו סיבתי ונובע מגורמים מתערבים כגון סביבה אנושית מגינה, מטפחת ותומכת, אך חלקו נובע מההקניה ומטיפוח של למידה רגשית המאפשרת להתמודד עם אתגרים בסביבה (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013).

נציין שמערכת החינוך ערה כמובן לצורך בתמיכה בתלמידים ובטיפוח של חוסן אישי וקבוצתי. בישראל יש כמה קבוצות של אנשי אקדמיה וטיפול העוסקים בקידום חוסן שהן מהמובילות בעולם בתחומן. המסקנה שלנו היא שלנוכח מצבה המיוחד של ישראל, חשוב לשקול בעת בחירת הדגשים של למידה רגשית-חברתית כיצד לשלב קידום חוסן אישי וקבוצתי של תלמידים המתמודדים עם מצבי קונפליקט ומשבר. כפי שנפרט בפרק 5, בתוכנית כישורי חיים משולבת תוכנית "חוסן חינוך" המכוונת להתמודדות עם מצבי לחץ נורמטיביים ומטרתה לשפר את היכולת להתמודד גם במצבים קשים יותר. במסגרת התוכנית התלמידים משפרים את יכולת הניהול התפקודי שלהם (למשל שחרור והרפיה של הגוף, ניהול מחשבות ורגשות, מיקוד קשב, גמישות ותכנון) ואת תפקוד מנגנוני התמודדות שלהם אל מול מציאות מאתגרת ועל פי שלבי התפתחותם השונים.

5. סיכום והמלצות הוועדה באשר לבחירה בדגשים בלמידה רגשית-חברתית

בסקירה הביקורתית של הספרות עלו קשיים ניכרים בהגדרות ובהמשגות של המושג מיומנויות רגשיות-חברתיות. נמצא שמסגרות מושגיות רבות התפתחו עם השנים - חלקן חופפות זו לזו וחלקן שונות מאוד זו מזו. עוד נמצא שרק חלק מהמרכיבים שמכילות המסגרות הם מיומנויות במובן השגור של המילה. יש, למשל, מסגרות הכוללות עמדות ערכיות, מוטיבציות, תפיסות עצמי (כגון תפיסת מסוגלות) ותפיסות עולם. קשה מאוד להבחין בין מסגרות העוסקות בלמידה רגשית-חברתית לבין אלו העוסקות בתחומים קרובים כמו מיומנויות המאה ה-21 וחינוך לאופי (character education). כמו כן נמצא שמסגרות שונות משתמשות באותו המושג לתיאור של תופעות שונות או בביטויים שונים לתיאור של אותה התופעה. משום כך יש הסכמה רחבה בספרות וגם בין חברי הוועדה באשר לקושי הרב בהמשגה של התחום. נציין כי עבודת המיון של ג'ונס ועמיתיה (The Taxonomy Project) עשויה לסייע למי שרוצה לבחור בין מסגרות עיוניות שונות או לעצב תמהיל המתאים לנסיבות הרלוונטיות למערכת החינוך בישראל.

מפאת (ולמרות) קשיים מושגיים אלו, ולאחר דיונים מעמיקים, החליטה הוועדה שלא לבחור במסגרת עיונית אחת ולא להציע מסגרת עיונית חדשה, אלא להשתמש בביטוי למידה רגשית-חברתית (SEL - Social Emotional Learning), שהוא מושג רחב ומקובל בספרות.

משום שמושג זה עמום וכל מסגרת עיונית מדגישה היבטים שונים, ממליצה הוועדה למערכת החינוך בישראל לבחור בדגשים המתאימים לה על פי העקרונות האלה:

1. הבחירה בדגשים בלמידה רגשית-חברתית שיש להקנות ולטפח במערכת החינוך בישראל תיעשה בשתי רמות משולבות:

1.1 ברמת מערכת החינוך כולה הבחירה בדגשים תשקף את הערכים האוניברסליים, את היעדים ואת סדרי העדיפויות המשותפים לכלל החברה הישראלית.

1.2 ברמה המקומית יבחרו דגשים נוספים לפי המיוחד לקבוצות, לדתות, למגזרים, לרשתות חינוך, לרשויות מקומיות, לבתי ספר ולקבוצות הורים.

בעת הבחירה בדגשים, יש מקום לדיון מעמיק על הקשר בין דמות הבוגר הרצויה ברמת המערכת כולה וברמה המקומית. לכן חשוב לתרגם אמירות כלליות של חזון וערכים ליעדים קונקרטיים יותר ולגזור מהם את הדגשים הנדרשים.

כדי שהלמידה הרגשית-חברתית תחלחל לכל מערכת החינוך ודרכה לחברה הישראלית, חשוב שתהליך הבחירה ישתף וישקף את מגוון בעלי העניין הן ברמה הלאומית, הן ברמה המקומית. ברמה הלאומית מן הראוי שהבחירה תיעשה בשיתוף כל אגפי משרד החינוך, מורים ומנהלים וכן נציגים של הציבור בכלל ושל תלמידים והוריהם בפרט. כמו כן חשוב שהבחירה תהיה מושכלת, מבוססת על מיטב הידע הקיים ומנומקת.

2. הלמידה הרגשית-חברתית תטפח ותקנה מיומנויות רגשיות וקוגניטיביות, ערכים, תפיסות עצמי ותפיסות עולם הן ברמה הארצית, הן ברמה המקומית במרחבים האלה:

2.1 ברמה הארצית:

2.1.1 המרחב התוך-אישי: למידה רגשית-חברתית הנוגעת למודעות עצמית ולניהול עצמי של התלמיד (כגון יכולת ויסות עצמי, שליטה בדחפים, יכולת לפתור בעיות, מודעות לרגשות, יכולת להתמיד במשימות, ביטחון עצמי, אופטימיות ודפוס חשיבה מתפתח, וכן למידה רגשית-חברתית המסייעת להתמודד עם מצבי לחץ ומשבר שמקורם באיום או בחשיפה לאלימות לסוגיה).

- 2.1.2 המרחב הבין-אישי: למידה רגשית-חברתית הנוגעת ליחסים בין התלמיד לחברה הקרובה לו (כגון יכולת להבין נקודות מבט שונות, רגישות ואמפתיה לאחרים, תקשורת ברורה וקשובה עם אחרים וכן שיתוף פעולה ויכולת להתנגד ללחץ חברתי שלילי).
- 2.1.3 המרחב האזרחי: למידה רגשית-חברתית הנוגעת להיות האדם אזרח אחראי התורם לזולת במדינה דמוקרטית ומגוונת מבחינה חברתית ותרבותית, ומבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי (כגון רגישות תרבותית, אכפתיות, שייכות, מעורבות ותרומה לקהילה, יכולת להתמודד עם מצבי עמימות ערכית ולקבל החלטות מוסריות).
- 2.2 ברמה המקומית: נוסף על הדגשים ברמה הלאומית, יושם דגש על ערכים ועל אתגרים מקומיים ייחודיים. קהילות ובתי ספר עשויים להדגיש למידה רגשית-חברתית הנוגעת לשייכות לקהילה תרבותית מסוימת, לנטילת אחריות אישית, לפעולה למען שוויון וצדק חברתי, התמודדות עם הדרה, הגברת רגישות לשונה ולאחר, התמודדות עם מצבי איום ביטחוני מתמשך ועוד. חיוני לאפשר בחירה מושכלת ומנומקת על פי התנאים והערכים הייחודיים לכל מסגרת ומסגרת, ובזיקה לחזון ולתהליכים החינוכיים המקומיים.
3. למידה רגשית-חברתית תשולב בתוכנית הלימודים בכל טווח הגילים מהגן ועד לסיום התיכון בדגשים המתאימים לכל שלב התפתחות.
4. יש להבטיח שהבחירה בדגשים בלמידה רגשית-חברתית לא תהיה חד-פעמית, אלא תהליך חינוכי מתמשך המגיב לשינויים באתגרים העומדים בפני המסגרת החינוכית.