

## פרק 3: למידה רגשית-חברתית כאורח חיים במערכת החינוך



עיצוב סביבה בית ספרית המעודדת למידה רגשית-חברתית הוא אחד האפיקים החשובים ביותר בהטמעה של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בישראל. בחלק זה נסקור כמה דרכים לעיצוב סביבה כזו.

### 1. שילוב ותמיכה מערכתיים בלמידה רגשית-חברתית בחיי היום-יום ובשגרות של בית הספר

#### 1.1 אקלים ותרבות בית ספריים

בתי ספר המקדמים אמונות (beliefs), נורמות וערכים פרו-חברתיים ואזרחיים ותפיסות עצמי ואחר חיוביות הם בתי ספר המסייעים לתלמידים להרגיש מוגנים, שייכים, מעורבים ובעלי יכולת לבטא את עצמם ולעסוק בפעילויות שמשמעותיות להם. אפשר לחזק אקלים כזה בקיום פעילויות לכלל התלמידים, ובהן עצרות, מפגשי בוקר ופרויקטים בבית הספר המדגישים ערכים חשובים ומחזקים תחושות מסוגלות של תלמידים; שעות קבועות של מעגלי שיח כמה פעמים בשבוע, שעות של דיאלוג בין תלמיד למורה - זמנים מובנים שבהם המורים משוחחים שיחות אישיות עם התלמידים בעקבות מבחן או משוב ומסייעים להם להתמודד עם אי-הצלחה, לווסת רגשות, לדחות סיפוקים, לתכנן ולהניע את עצמם; שעות מובנות שבהן הקהילה פועלת כקהילה אכפתית המנסה לשפר בצוותא את תחושות החברים בה (ובכלל זה תחושות המורים), זמנים קבועים בפתיחה ובסיום של שיעורים שבהם עוסקים במיומנויות רלוונטיות (עבודה בקבוצות, דיון כיתתי ועוד), פעילות משותפת של קשיבות ועוד. מבנים חינוכיים-ארגוניים סדירים ושגרות מאפשרים ליישם ולתרגל את הלמידה הרגשית-חברתית הנלמדת בהקשר רלוונטי ומגבירים את הסיכוי להפנימה.

כדי לחזק למידה רגשית-חברתית בבית הספר יש ליצור הזדמנויות שבהן תלמידים ישמיעו את קולם, יהיו מעורבים ויקבלו על עצמם אחריות אישית וקבוצתית להיבטים שונים בחיי בית הספר. בתי ספר יכולים לזמן לתלמידים התנסויות בקבלת החלטות משותפת, בעבודה קבוצתית להשגת יעד משותף, בתהליכים המביאים להגברת האמפתיה לאֶחָר והנכונות לסייע לו וכן בתהליכים של פתרון בעיות וקונפליקטים הרלוונטיים לחייהם בבית הספר.

הספרות העוסקת באקלים בית ספרי ובלמידה רגשית-חברתית מדגישה את יחסי הגומלין בין שני מושגים אלו. בתי ספר שבהם התלמידים מרגישים מוגנים, שיחס המבוגרים אליהם הוא תומך ומכבד, שמציבים כללים וגבולות המבטיחים הגנה, ומספקים לתלמידים הזדמנויות להשתתף בקבלת החלטות הנוגעות לחייהם - הם בתי ספר המטפחים את הלמידה הרגשית-חברתית של תלמידיהם. בה בעת תלמידים שרכשו מיומנויות אישיות ובין-אישיות יוצרים סביבה בית ספרית בטוחה המקדמת את התפתחות כלל התלמידים.

## 1.2 התנהגויות מורים להקניה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית בכיתה

מניתוח הספרות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית ניתן להצביע על שני סוגים של התנהגויות מורה שכל אחד מהם תורם ללמידה רגשית-חברתית:

(1) התנהגויות מורה היוצרות סביבה תומכת; דהיינו, התנהגויות שלא עוסקות בהקניה ישירה של למידה רגשית-חברתית, אך יוצרות חוויה וסביבה לימודית וחברתית המאפשרת פניות ומגבירה את הרצון לקחת חלק פעיל בלמידה רגשית-חברתית. התנהגויות מורה אלו גם תורמות ישירות להתפתחות מרכיבים כגון תפיסה עצמית חיובית, ערכים ומוטיבציה. חלק מהתנהגויות מורה אלו גם מקדמות למידת מיומנויות רגשיות-חברתיות באמצעות הדגמתן בתפקוד השוטף של המורה (Cohen, 2006; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018; Elias et al., 1997; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012; Osher et al., 2020).

(2) התנהגויות המתמקדות בהקניה ישירה של למידה רגשית-חברתית (Jones, Bailey, Brush & Kahn, 2017c; Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2018).

בחלק הבא נציג ונדגים את שני סוגי ההתנהגויות באמצעות התייחסות לשני מקורות בספרות המייצגים אותם.

### דרכי הוראה והתייחסות לתלמידים היוצרות פניות, רצון ללמידה, ורכישה של למידה רגשית-חברתית

חשוב מאוד שמורים ינהגו באופנים המטפחים ומקנים למידה רגשית-חברתית בכל מפגש ואינטראקציה עם תלמידים, ולא רק בשיעורים ייעודיים (כגון כישורי חיים, ראו להלן) או במפגשים מובנים שהם חלק מתוכנית התערבות. בשל תפקידם המרכזי של המורים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית-חברתית הקדשנו להם פרק נפרד (ראו בהמשך, פרק 8).

בחלק זה נעסוק באופן כללי בהתנהגויות מורים שתורמות לאורח החיים בבתי ספר ולסביבה לימודית-חברתית בכיתה ומעודדות למידה רגשית-חברתית. נדגיש ראשית שבמסגרת מסמך מסכם זה חשוב לנו להצביע על המתח המובנה שבין הרצון להציג קונקרטיזציה של פרקטיקות ספציפיות לבין החשש של חברי הוועדה מיישום אוטומטי, שטחי וטכני של פרקטיקות אלו כאשר הן מנותקות מהקשר וממשמעות. נדגיש שהפרקטיקות שאנו סוקרים כאן מספרות הלמידה רגשית-חברתית חופפות במידה רבה פרקטיקות שנמצאו כבעלות ערך גם בספרות הרחבה יותר. נביא להלן כמה דוגמאות לכך:

- פרקטיקות אשר לפי תאוריית ההכוונה העצמית תומכות בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים בקשר, בשייכות, באוטונומיה ובמסוגלות (עשור, 2001, 2004, 2015; Assor, 2019; Aelterman et al., 2012; Cheon, Reeve, & Vansteenkiste, 2020).
- פרקטיקות התומכות במוטיבציה משימתית בניגוד למוטיבציית אגו (ניקולס 2001; ניקולס ונולן, 2001; Ames, 1992a; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011).
- פרקטיקות התומכות בתפיסות עצמי חיוביות בתחום הקשר והמוגנות (Pianta, Hamre & Allen, 2012).
- פרקטיקות התומכות בהתמודדות ומעורבות בבית הספר (Skinner, Kinderman, Connell, & Wellborn, 2009).
- פרקטיקות התומכות בתפיסות עצמי כבעל יכולת (Schunk & Zimmerman, 2007).

מאחר שהמסמך הנוכחי מתמקד בספרות של הלמידה הרגשית-חברתית אנו משתמשים במונחים המקובלים בספרות זו. אנו מפנים את הקוראים המעוניינים לנספח 1 שבו נסקרת ספרות מתחומי ידע אחרים על ההמשגה המקובלת של פרקטיקות דומות העשויות לתרום לקידום למידה רגשית-חברתית.

חשוב לציין כי בספרות המקצועית שעסקה בהתנהגויות הספציפיות שנמליץ עליהן להלן, לא נבדקה אמפירית מידת התרומה הישירה של כל אחת מהתנהגויות אלו. מדובר בניחוח של תוכניות התערבות שהוכחה יעילותן, אך אין מידע אמפירי ישיר הקושר בין התנהגויות ספציפיות אלו, שהן חלק מההתערבויות שהוכחה יעילותן, לבין התוצאות. עם זאת אפשר לצפות שלמגוון רחב זה של התנהגויות יהיו יתרונות מעבר להקניה של מיומנויות ספציפיות. מידת היעילות של ההתנהגויות הקונקרטיות שנסקור בהמשך נבחנת בימים אלו, ועדיין אין ממצאים המצביעים על מידת היעילות שבאימוצן.

יודר מפרט התנהגויות מורה העשויות לתרום להקניה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית (Yoder, 2014a). לטענתם, התנהלות נכונה של מורים בתהליכי ההוראה והחינוך בכיתה - המכוונת לילד כולו - יכולה לחזק למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים. הם ניתחו את הספרות הקיימת העוסקת בתוכניות התערבויות שהוכחה יעילותן בקידום למידה רגשית-חברתית, וזיהו בה עשר קבוצות מרכזיות של התנהגויות מורה:

- **משמעת ממוקדת תלמיד (student-centered discipline):** על המורים להשתמש באסטרטגיות משמעת שמתאימות לשלב ההתפתחותי של התלמידים ויניעו אותם להתנהג כראוי בכיתה. יש להעניק לתלמידים הזדמנויות להכוונה עצמית ולהבעת דעה. על האסטרטגיות לניהול הכיתה להיות יזומות ולא תגובתיות. התגובה על הפרת כלל משמעת צריכה להיות קשורה לכלל שהופר.
- **השפה של המורה (teacher language):** על המורים לשבח תלמידים על עבודה ועל מאמץ, לעודד אותם, לציין מה עשו, ולומר להם מה עליהם לעשות כדי להשתפר. על המורים להשתמש בשפה המעודדת את התלמידים לשלוט בהתנהגותם ולווסת אותה, וחשוב שלא יאמרו להם רק כיצד להתנהג. מורים יכולים, למשל, להזמין את התלמידים לחשוב אילו אסטרטגיות שכבר למדו יוכלו לסייע להם בהתמודדות עם אתגר מסוים.
- **אחריות ובחירה (responsibility and choice):** חשוב להעניק לתלמידים הזדמנויות לקבל החלטות ולהיות אחראים לפעילויות שונות בכיתה. לשם כך חשוב ליצור סביבה כיתתית דמוקרטית שהנורמות בה נקבעות בשיתוף התלמידים. אפשר לפתח את תחושת האחריות של התלמידים באמצעות התכנים הנלמדים ואופן הוראתם, וגם באמצעות שיעורים שמעבירים התלמידים עצמם, השתתפות בפעילות קהילתית, התנדבות וכדומה.
- **תמיכה וחום (warmth and support):** על המורים ליצור סביבת למידה בטוחה ואכפתית שבה ירגישו התלמידים מוערכים ושייכים ויהיו חופשיים ליטול סיכונים ולשאול שאלות. על המורים לגלות התעניינות בתלמידים ובבעיות שלהם, והם יכולים לשתף אותם באנקדוטות אישיות.
- **למידה שיתופית (cooperative learning):** כדי ליישם למידה שיתופית ביעילות ולוודא שכל התלמידים משתתפים במשימה, על המורים להקפיד על חמישה עקרונות ומרכיבים: תלות הדדית חיובית, אחריותיות אישית (וקבוצתית), עידוד הדדי להצלחה, שימוש בכישורים בין-אישיים וחברתיים והליך קבוצתי של בחינת ההתקדמות לקראת המטרה המשותפת.
- **דיונים בכיתה (classroom discussions):** דיונים בכיתה עשויים לפתח את כישורי התקשורת של התלמידים ואת יכולתם לנהל דיאלוג פורה עם אחרים. לשם כך על המורים לשאול שאלות פתוחות, להדגיש הסתמכות על ידע, לעורר רפלקציה על תהליך החשיבה, לעודד הקשבה פעילה והישענות על רעיונות שהביעו אחרים, לפתח את היכולת להבחין בין העיקר לטפל ולאפשר לכל התלמידים לבטא את רעיונותיהם.

- **רפלקציה והערכה עצמית (self-reflection and self-assessment):** על המורים להטיל על התלמידים משימות הדורשות מהם לחשוב על עבודה שעשו, ולנסות להעריך אותה בעצמם על פי אמות מידה שהציב המורה או קבעה הכיתה. תהליך זה אינו מסתיים בהערכה עצמית, אלא דורש מהתלמידים לחפש דרך לשפר את עבודתם.
- **הדרכה מאוזנת (balanced instruction):** על המורים לשמור על איזון בין למידה פעילה לבין הוראה ישירה, וכן על האיזון בין למידה אישית ללמידה משותפת. באיזון אין מדובר בהכרח על חלוקה שווה. למעשה, רוב התוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית מעודדות למידה פעילה במגוון דרכים ובהן משחקים או פרויקטים, אך יש לאזן זאת גם בהוראה המבטיחה שליטה של התלמידים בחומר הנלמד.
- **דרישות וציפיות אקדמיות (academic press and expectations):** על המורים לפתח אצל תלמידיהם תפיסה בדבר חשיבות הלימודים וההשקעה בהם, וכן אמונה שאם יעבדו קשה יצליחו. תלמידים צריכים להרגיש שהמורה מאמין בהם, ובד בבד להבין שהאחריות להצלחה מוטלת עליהם.
- **בניית יכולות על ידי מודלינג, תרגול, משוב ואימון (competence building – modeling, practicing, feedback, coaching):** מורים יכולים לסייע בבניית יכולות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהם במהלך הפעלה של מעגל למידה אופייני: הצגת מטרות השיעור, מודלינג, התנסות אישית וקבוצתית, הסקת מסקנות ורפלקציה על התהליך ועל תוצאותיו. בכל חלק של מעגל זה אפשר לחזק למידה רגשית-חברתית.

יש לציין שבספרות הפופולרית מוצעות דרכים רבות נוספות לקידום למידה רגשית-חברתית באמצעות פעולות מכוונות בכיתה. האתר "נתיבים להצלחה" ([pathways 2 success](#)) מציע 25 פעילויות העשויות לטפח למידה רגשית-חברתית בכיתה, ובהן כתיבת יומן תלמיד ובו תיאור של חוויות ורגשות, בחינת הרגשות המובעים בקטע קריאה שהוא חלק משיעור בתחום דעת מסוים (למשל היסטוריה), מפגש בוקר, הטלת אחריות בתחום מסוים על תלמידים, תרגול של פתרון בעיות (כגון מתן כרטיסים שבהם מתוארת בעיה בין-אישית, דיון בכיתה על הקושי וחיפוש דרכים להתמודד איתו), מתן משימות קבוצתיות, עידוד ל-*positive self talk* (דיבור פנימי חיובי), תרגול קשיבות, טיפוח דפוס חשיבה מתפתח (למשל, באמצעות חיפוש דמויות אמיתיות או פיקטיביות שהצליחו להתגבר על מכשולים בחייהם), עידוד לפעול בנדיבות ובחביבות (למשל בעזרת ספסל ידידות, שנועד להפחית את הבדידות שחשים תלמידים) ועוד.

### אימוץ מודולרי של התנהגויות מורים מתוך תוכניות אפקטיביות

גישות אחרות לזיהוי ולאימוץ התנהגויות מורים שתומכות בלמידה רגשית-חברתית של תלמידיהם הוצעו ג'ונס ועמיתיה (Jones, Bailey, Brush, Kahn, 2017) ולאוסון ועמיתיה (Lawson, McKenzie, Becker, Selby & Hoover, 2019). השיטה של ג'ונס היא לזהות גרעיני פרקטיקה (*Kernels of Practice*). הצוות שבראשותה ניתח את 25 תוכניות ההתערבות המרכזיות שזיהה בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (ראו פירוט למטה), ואיתר את כל השגרות, הפעילויות והתרגילים הננקטים בתוכניות אלו. הצוות ביקש להתמקד בטכניקות ובפעילויות שאינן דורשות משאבים רבים; שהן קלות ללמידה וליישום (*low-cost and low-burden*) ושאפשר להפעילן בהקשרים שונים של בית הספר (וגם בבית או בפעילות אחרי שעות הלימודים).

הצוות של לאוסון עשה עבודה דומה. הוא בחן לעומק 14 תוכניות התערבות ומיפה את המרכיבים המשותפים להן. שתי גישות אלו מבוססות על זיהוי המרכיבים האפקטיביים (*active ingredients*) הספציפיים המשותפים לתוכניות התערבות שהוכחה יעילותן, ועל אימוצם בקלות יחסית שלא במסגרת תוכניות התערבות מורכבות ויקרות.

ג'ונס, לאוסון ועמיתיהן מציינים יתרונות נוספים של גישה זו המבוססת על חיפוש core components וגרעיני ידע, למשל שהיא מאפשרת התאמה מקומית טובה יותר ובחירה מושכלת של מרכיבים רלוונטיים של תוכנית במקום אימוץ של תוכנית שלמה. יתרון נוסף הוא היכולת להשתמש באותו גרעין במקומות רבים במהלך היום וכן לקיים פעילות מסוימת בשיעור, בהפסקה, בדרך הביתה וכשיעורי בית - ככל ששומרים על הגרעין.

שימוש מודולרי במרכיבים של טכניקות שונות שנמצאו יעילות מקובל למדי ונמצא יעיל גם בתחומים אחרים של טיפול (ראו הרחבה בנושאים אלו אצל: Weisz et al., 2012). אך כפי שנראה בהמשך, יש להביא בחשבון שבתחום הלמידה הרגשית-חברתית העדות האמפירית להשפעה ייחודית של מרכיב זה או אחר בהתערבות בדרך כלל חלשה מהעדות באשר ליעילות של כלל ההתערבות.

כדי להמחיש את עבודתה של ג'ונס ואת דרכי יישומה נפנה לנושא של ניהול רגשות (managing emotions). בתהליך של סינון הדרגתי זיהה הצוות שלה 212 פעילויות שאפשר לראות בהן גרעיני ידע הקשורים לקידום היכולת לנהל רגשות. את הפעילויות הקונקרטיות האלה הם סיווגו לחמש קבוצות: נשימה עמוקה (deep breathing), דיבור פנימי חיובי (positive self-talk), פרוצדורות של צעד אחר צעד (step-by-step procedures), יוגה ואימון פיזי אחר (yoga and exercise) וארגז כלים של אסטרטגיות לניהול רגשות. לפי ג'ונס, השימוש בכל אחת מפעילויות אלו חייב לכלול שלושה חלקים: הכנה והסבר, הפעילות עצמה, סיכום והפקת לקחים.

ג'ונס ועמיתה מדגישים שאת אותה פעילות אפשר למסגר בדרך שונה בהקשרים שונים כדי שתהיה רלוונטית לתלמידים. לדוגמה, פעילות של נשימה עמוקה יכולה להיות מוצגת לתלמידים המתעניינים בסרט "מלחמת הכוכבים" כ-Darth Vader breathing, ובגילים בוגרים יותר אפשר לקשור אותה ללמידה על המוח או על קשיבות. גם חוקרים אלו מדגישים את העובדה שפעילויות אלו נעשות בהקשר, ולכן חשוב שהוא יתמוך בצמיחת הגרעין (kernel).

הצוות של לאוסון פעל בדרך מעט שונה מזו שפעל הצוות של ג'ונס. הוא ניתח את התדריכים (manuals) של התוכניות ללמידה רגשית-חברתית והתמקד בהתנהגויות קונקרטיות בכל אחד מהתחומים שהתוכנית עוסקת בהם. וכך, עבור כל אחד מתחומי המיומנויות שהגדיר ארגון CASEL, זיהו החוקרים סט של התנהגויות מורה ספציפיות שנועדו לקדם תחום זה, וקודדו את המידה שבה התנהגות זו מופיעה בתוכניות ההתערבויות השונות. לדוגמה, באשר למיומנות self-management זיהו החוקרים ארבע קבוצות של מיומנויות: התנהגות מתמודדת - הרפיה, התמודדות קוגניטיבית - דיבור עצמי (self talk), קביעת מטרות ומיקוד תשומת לב (קשיבות).

בכל אחת מקבוצות אלו היו התנהגויות קונקרטיות. בקבוצה של התנהגות מתמודדת - הרפיה, למשל, נכללו התנהגויות שבהן מנחה המורה את התלמידים לבצע פעילויות קונקרטיות המגבירות את יכולתם להרפות, כגון נשימה מהבטן (טכניקת הרפיה ידועה), הרפיית שרירים וספירה לפני פעולה כדי להסיח את הדעת, מה שמסייע להתמודדות עם קושי.

אף שיש ערך בזיהוי של טכניקות ספציפיות, חשוב להדגיש כי יהיה להן ערך גבוה יותר אם המורים המלמדים אותם יקבלו הדרכה מכשירה, יזכו בליווי ובמשוב, יתמכו בצורכי התלמידים ויהיו רגישים למצבם תמיד (ולא רק בזמן הוראת הטכניקות) ויפעלו ליצירת סביבה לימודית וחברתית תומכת.

### 1.3 שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקות יסיוניות גם מחוץ לגבולות הכיתה

בבתי ספר רבים למידה רגשית-חברתית היא חלק מרכזי מהמשימה החינוכית, ואילו באחרים רואים בה לא פעם למידה חיצונית לתוכנית הלימודים, או תוספת משנית, ולכן לא ניכר מאמץ מיוחד לשלב אותה בחיי היום-יום של בית הספר. התפיסה של למידה רגשית-חברתית כאורח חיים בבית הספר מחייבת את צוות בית הספר לחשוב ללא הרף על דרכים להטמיע אותה בסדר היום החינוכי כולו, ולא רק במסגרת הכיתה. למשל במגרשי המשחקים, בקפטריה, במסדרונות, בצהרון, מחוץ לשערי בית הספר, בפעילויות ברשתות החברתיות, בפעילות בארגונים לא פורמליים לאחר שעות הלימוד, בכל מקום ובכל זמן שבהם מתקיימת אינטראקציה עם התלמידים. כך למשל, אפשר לראות בהפסקות פעילות הזדמנות לקדם כישורים של עבודה קבוצתית בקרב תלמידים על ידי התלמידים עצמם. תפיסה כזו תחזק את מידת האמון שלהם ביכולתם לקבל החלטות, לבצען ולהיות מעורבים בפעילות למען עמיתיהם, ותפתח את היכולת שלהם לראות את הדברים מנקודת המבט של הזולת. גם פעילויות של חונכות מאפשרות לתלמידים ליטול אחריות ולסייע לתלמידים אחרים. ודוגמה נוספת: יש בתי ספר ובהם חללים מיוחדים שנועדו להירגעות, למדיטציה ולהתבוננות פנימית. חללים אלו מקלים על תלמידים לווסת את רגשותיהם, לבצע רפלקציה ועוד.

ישנם תלמידים הנשארים בצהרון של בית הספר, אחרים משתתפים בפעילויות לא פורמליות של ארגוני נוער, תנועות נוער, חוגים וקבוצות ספורט. פעילויות אלו, המתקיימות לאחר שעות הלימודים, הן חשובות, משום שהן מבטיחות את רציפות הלמידה הרגשית-חברתית של התלמידים.

#### צהרונים

בחינוך הלא פורמלי יש הזדמנויות נוספות שלא תמיד מנוצלות. כך, למשל, בשעות הפעילות של הצהרונים (המכונים לעיתים מועדוניות ובתי תלמיד), התלמידים נמצאים בסביבה לא פורמלית שבה הם יכולים להשתתף בפעילויות קבוצתיות ואישיות המקדמות למידה רגשית-חברתית. במסגרת הצהרונים אפשר להטמיע תוכניות שמיועדות במוצהר לקדם למידה רגשית-חברתית או פעילויות שונות כמו גרעיני הפרקטיקה שהוזכרו קודם. הגמישות הרבה שמאפיינת את הצהרונים, והעובדה שאינם פועלים על פי תוכנית מובנה ודרישות אקדמיות, יוצרות הזדמנויות למנף אותן לקידומה של הלמידה הרגשית-חברתית. דוגמה לכך היא התוכנית הפדגוגית "צוהריים טובים" שמפעילה חברת המתנ"סים, המדגישה מיומנויות רגשיות-חברתיות.

עד לאחרונה פעלו הצהרונים ללא פיקוח מוסדר על התכנים החינוכיים ועל הצוות המפעיל (וויסבלאי, 2016). החל בשנת 2019 האחריות על הצהרונים עברה ליחידה לתוכניות משלימות למידה במינהל הפדגוגי המפעילה את **תוכנית "ניצנים"**. זאת בעקבות החוק להעשרה בתום יום הלימודים עבור ילדים בני 3-8. ממפגש עם מנהלי היחידה למדנו כי היחידה פועלת כיום בשיתוף עם הרשויות המקומיות, קובעת את הסטנדרטים למפעילי התוכניות ומגבשת תכנים ופעילויות שחלקם נוגע ישירות ללמידה רגשית-חברתית. הוועדה רואה בהתפתחות זו הזדמנות חשובה לקידום למידה רגשית-חברתית גם מחוץ לשעות הלימוד הפורמליות.

#### החינוך הלא-פורמלי

בבתי הספר מתקיימת פעילות חינוכית חווייתית גם מחוץ לשיעורים בתחומי הדעת. אגף של"ח למשל, מקיים תוכנית חינוכית בחטיבות הביניים ובתיכונים. התוכנית משלבת לימודים בכיתה עם סיורים וטיולים בשטח, וההתנסות החווייתית שהיא מציעה נועדה לטפח אחריות אזרחית-מוסרית ודמוקרטיה, מימוש עצמי, מעורבות חברתית ומחויבות לארץ ולמדינת ישראל. מינהל חברה ונוער מוביל גם תוכנית להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית הכוללת בין היתר את הפרויקט למחויבות אישית.

חלק מהפעילויות הלא פורמליות מתקיימות לאחר יום הלימודים וללא קשר ישיר לבית הספר, וגם בהן יש פוטנציאל רב לקדם למידה רגשית-חברתית של ילדים ובני נוער. תנועות נוער רבות מנסות להקנות לחניכיהם מיומנויות, עמדות ותפיסות עולם הרלוונטיות ללמידה רגשית-חברתית, ובכללן יכולת ונכונות לסייע לזולת ולקהילה, דוגמה אישית באשר להתנהגות נאותה ולקבלת החלטות אחראית, יכולת לשתף פעולה עם עמיתים בביצוע משימות משותפות ונכונות לעבודה מאומצת לאורך זמן כדי לבצע משימה כלשהי (כגון בניית מחנה קיץ). תנועת הצופים, למשל, מתארת חמישה שבילים למסע בצופים, ובהם שביל הדמוקרטיה, האחריות החברתית, כישורי החיים, הצופיות והזהות היהודית והישראלית. כל השבילים רלוונטיים מאוד ללמידה הרגשית-חברתית. גוף רלוונטי נוסף היא [מועצת ארגוני הילדים והנוער](#) שבמסגרתה פועלים כ-15 ארגונים כמו "אחריי", נוער מתנדב במד"א ואחרים, המקדמים בעיקר מעורבות בקהילה, התנדבות, חינוך לערכים והכנה לשירות צבאי ולאומי. במפגשים שערכו נציגי הוועדה עם מועצה זו עלה שיש עניין רב בהטמעה של השפה והעקרונות של למידה רגשית-חברתית בפעולות החברתיות-חינוכיות שמקיימות תנועות הנוער השונות.

לדעת הוועדה, שיתוף פעולה של משרד החינוך עם מסגרות אלו יביא לקידומה של למידה רגשית-חברתית העוטפת את הילדים ואת המתבגרים בחלקים רבים ככל האפשר של חייהם.

בפרק הבא נדון בהטמעת למידה רגשית-חברתית בכל תחומי הדעת ובכלל זה בשיעורי החינוך הגופני. כאן נבקש להדגיש את הפעילות הספורטיבית הלא פורמלית המתקיימת לאחר יום הלימודים ומאורגנת בדרך כלל על ידי מועדוני ספורט.

הוועדה הלאומית האמריקנית שעסקה בהתפתחות רגשית-חברתית וקוגניטיבית (National Commission on Social, Emotional, and Academic Development – The Aspen Institute, 2019), פרסמה תדריך מיוחד למאמני ספורט לילדים ([Calls for Coaches](#)) המצביע על יכולתן של קבוצות ספורט לקדם מיומנויות חברתיות, רגשיות וקוגניטיביות ותפיסות עצמי חיוביות. מסמך זה מדגיש שלושה היבטים מרכזיים:

- **ויסות קוגניטיבי:** מעורבות בספורט מגבירה את הצורך בריכוז, בתכנון, בפתרון בעיות ובקבלת החלטות ומסייעת להתגבר על רצונות ועל אימפולסים העלולים לחבל בהשגת המטרה.
- **כישורים רגשיים:** מעורבות בספורט מגבירה את היכולת של תלמידים לזהות את רגשותיהם ולשלוט בהם.
- **כישורים בין-אישיים:** מעורבות בספורט מגבירה את היכולת של תלמידים להבין אחרים ולשתף פעולה איתם, גם כשמדובר בחברי הקבוצה וגם במצבי תחרות.

לפי הדוח האמריקני, קידום מיומנויות אלו נמצא באינטראקציה מתמדת עם פיתוחן של תכונות אופי, אמונות ותפיסות עולם. פעילויות ספורט מערבות גם עמדות ותפיסות הנוגעות לספורטיביות, ליושר ולהגינות, ולתפיסה עצמית של יכולת ושל יכולת להשתפר, שייכות ונכונות לתרום לאחרים ולקבוצה.

בישראל תפיסות מעין אלו הן הבסיס לפעילותן של עמותות וארגונים הפועלים ליד או מחוץ לבתי הספר בענפי ספורט שונים ובעיקר בכדורגל. [שער שוויון](#), למשל, היא עמותה ארצית הפועלת כמיזם חינוכי, חברתי וספורטיבי שמטרתו לקדם ילדים מאוכלוסיות חלשות ולהפגיש בין ילדים מקהילות ומרקע תרבותי שונה. הילדים פעילים בפרויקט ארבע פעמים בשבוע. שני מפגשים מוקדשים לאימון כדורגל והשניים האחרים ללימודים עיוניים, להכנת שיעורי בית ולהתכוננות לבחינות. השתתפות הילדים בפעילויות הכדורגל מותנית בהשתתפותם במרכזי הלמידה ובהתנהגות תקינה בבתי הספר. לפי מנהלי העמותה, עם התוצרים של הפרויקט נמנים אלו:

- עיסוק בספורט, התורם לפיתוח כישורים חברתיים, משמעת, הגינות, התמדה והתמודדות עם קשיים, ביטחון עצמי והערכה עצמית, תחושת שייכות, כושר גופני, בריאות והנאה.
- שיפור ההישגים האקדמיים של הילדים.
- מפגש עם ילדים בני אותו גיל מרקע תרבותי שונה, ובכלל זה ילדים ממגזרים שונים (דתיים וחילוניים) ומדתות ולאומים שונים. מפגש כזה מביא להפלת מחיצות ולניפוץ סטראוטיפים, מקדם סובלנות ואי-אלימות ומונע גזענות.

בדומה ל"שער שוויון" פועלות ברחבי הארץ יוזמות שונות, למשל פרויקט **ליגת השכונות**, מיסודה של הפועל קטמון ירושלים. בפרויקט חברתי זה, שהחל בירושלים והורחב מאז על ידי חברת **המתנ"סים**, משמש הכדורגל כלי לקידום חינוכי ולמפגש בין-תרבותי בין ילדים וילדות בכיתות ד'-ח'. חלק ממועדוני הכדורגל הגדולים מפעילים גם הם בתי ספר לכדורגל, ואלו מקנים בראש ובראשונה התנהגות ספורטיבית, הדורשת ויסות רגשי והתנהגותי, מתן כבוד ליריבים, שיתוף פעולה ומיומנויות נוספות מתחום הלמידה הרגשית-חברתית (להרחבה ראו: גיא, 2011).

חשוב להדגיש שאין בידינו עדויות אמפיריות מובהקות המצביעות על כך שהפוטנציאל הטמון בספורט אכן ממומש במלואו, אפילו לא באשר למקומות שמצהירים כי מטרתם לקדם למידה רגשית-חברתית באמצעות הספורט. חשוב אפוא לערוך מחקרים שיבחנו באופן ביקורתי אם ההצהרות והכוונות אכן מתממשות. יתרה מזו, חשוב לשוב ולהדגיש את החשיבות המרכזית שבהכשרת כל אנשי צוות בית הספר, ובכלל זה מפעילי צהרונים, נהגי הסעות, מאמני ספורט ואנשי צוות אחרים האמונים על החינוך הלא פורמלי לאחר יום הלימודים. נרחיב בנושא זה בפרק 8.

## 2. סיכום והמלצות

בפרק זה בחנו את הספרות העוסקת בדרכים שבהן הסביבה העוטפת את התלמיד בשעות הלימודים בבית הספר ומחוצה לו יכולה לסייע לטפח למידה רגשית-חברתית ולתמוך באפיקים האחרים לקידומה. עמדנו על תרומתם של אורח החיים בבית הספר ובסביבתו, ובעיקר אקלים ותרבות בית ספריים, התנהגויות מורים ודרכי ההוראה וכן שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקות יום-יומיות גם מחוץ לגבולות הכיתה (צהרונים, חינוך לא פורמלי, פעילויות ספורט ועוד). לנוכח סקירה זו אנו ממליצים:

1. לעצב אקלים בית ספרי מיטבי המקדם למידה רגשית-חברתית.
2. לעצב את הסביבה הבית ספרית ואת שגרות בית הספר מתוך מודעות להשפעתן על הלמידה הרגשית-חברתית.
3. להרחיב את המודעות של הצוותים בבית הספר לדרכים שבהן משפיעה התנהגותם על הלמידה הרגשית-חברתית של התלמידים, ולהבטיח הכשרה, ליווי ותמיכה בנושאים אלו לכל המבוגרים בבית הספר, הן לצוותים החינוכיים הן לאדמיניסטרטיביים.
4. לשתף פעולה עם גורמים העשויים לקדם למידה רגשית-חברתית מחוץ לכותלי הכיתה ולשיעורים הפורמליים, ובהם מפעילי צהרונים, ארגונים העוסקים בחינוך לא פורמלי (תנועות וארגוני נוער, אגודות ספורט וכדומה), ולהביא למודעותם את חשיבותה של הלמידה הרגשית-חברתית ואת יכולתם לתרום לטיפוחה ולהקנייתה בקרב ילדים ובני הנוער.
5. לבחון באופן מחקרי את ההשפעה של פעילויות לא פורמליות שונות על למידה רגשית-חברתית.