

בפרקים הקודמים הצגנו דרכים לקידום למידה רגשית-חברתית והדגשנו שהתפיסה היא מערכתית - כדי שהאסטרטגיות השונות יפעלו באופן מיטבי חשוב ליצור תנאים שיתמכו בהן. בשער זה נדון בתנאים נלווים ותומכים אלו.

בפרק 8 נתמקד באנשי הצוות החינוכי, שהם הסביבה התומכת המרכזית החיונית להקניה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך. בפרק 9 נדון במקומם של ההורים בטיפוח ובהקניה של למידה רגשית-חברתית. בפרק 10 נעסוק בהערכה, שהיא חלק בלתי נפרד מהסביבה המאפשרת ומקדמת למידה זו, ולסיום נציג בפרק 11 דרכים המבטיחות הטמעה לאורך זמן של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך.

פרק 8: מקומם של צוותים חינוכיים בקידום למידה רגשית-חברתית בבית הספר



בפרק זה נדון בצוותים החינוכיים ובתפקידם ביצירת התנאים הנדרשים לטיפוח ולקידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים. תחילה נעמוד על חשיבותם של מורים בהקניית למידה רגשית-חברתית לתלמידים, נציין אילו מיומנויות והתנהגויות של מורים רלוונטיות להקניית למידה זו לתלמידים ונתאר ממצאים באשר לעמדותיהם של מורים ביחס ללמידה רגשית-חברתית. בהמשך נדון בהרחבה בדרכים לטיפוח יכולתם של מורים לקדם למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים. בין היתר נעסוק במיון מועמדים להוראה, בהכשרת פרחי הוראה, בפיתוח ובקידום מקצועי ובמניעת דחק בקרב צוותי ההוראה. כמו כן נציג אמצעים שיכולים לסייע בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של צוותים חינוכיים (in-service-1 pre-service). לבסוף נציין היבטים המייחדים את אנשי הצוות החינוכי בתפקידיהם השונים. נקדים ונאמר שחשוב לכלול בתפיסה זו גם את הצוות האדמיניסטרטיבי והטכני של בית הספר.

1. חשיבותם של מורים בהקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות לתלמידים

יש הסכמה בדבר תפקידו המרכזי של הצוות החינוכי בבית הספר בהתפתחות רגשית-חברתית של תלמידים. עם הצוות החינוכי נמנים מורים, מנהלים, יועצות ופסיכולוגיות, מטפלים באומנות ואנשי מקצוע נוספים המעורבים בתהליך החינוכי (לשם נוחות נכנה את כולם "מורים").

על פי הספרות שנסקרה, חשיבותו של הצוות החינוכי להתפתחות רגשית-חברתית של תלמידים נובעת מכמה סיבות. לפי המודל Prosocial Classroom של ג'נינגס וגרינברג (Jennings & Greenberg, 2009), יכולות הלמידה הרגשית-חברתית של המורים עצמם ורווחתם (well being) הם קריטיים להקניה ולטיפוח של למידה זו בקרב התלמידים: מורים בעלי יכולות בתחום זה מנהלים היטב את יחסיהם עם הילדים ותורמים לטיפוח למידה רגשית-חברתית בקרבם. כאשר המורים משמשים דוגמה שלילית בהתנהגותם, אין לצפות שהתלמידים יתקדמו בלמידה הרגשית-חברתית, ולהפך - ככל שהמורים מקדמים ומחזקים את הלמידה

הרגשית-חברתית בהתנהגותם היום-יומית בבית הספר, ובכל מגעיהם עם התלמידים, כך הם עוטפים את התלמידים ומבטיחים עקביות בלמידה הרגשית-חברתית לאורך זמן.

ככלל הספרות מדגישה את הקשר שבין שליטה טובה של מורים במיומנויות רגשיות-חברתיות לבין יכולתם ליצור יחסים טובים יותר עם תלמידיהם וסביבה תומכת ומקדמת יותר. גם הספרות על אינטליגנציה רגשית של מורים (שבחלקה לפחות חופפת את הספרות על למידה רגשית-חברתית) מצביעה על כך שמורים בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, מתמודדים טוב יותר עם מצבים מאתגרים, אינם מגיבים באופן הגנתי ותוקפני (למשל, בהטלה תכופה של עונשים) ומצליחים, בשל היכולת שלהם ליצור יחסים טובים יותר עם תלמידיהם, להתמודד ביעילות רבה יותר עם קשייהם הרגשיים-התנהגותיים.

כפי שצינו בפרקים 3 ו-4, למורים תפקיד חשוב בקידום למידה רגשית-חברתית בהוראה בשיעורים בתחומי הדעת השונים. לא פעם הם מעבירים באמצעות מסרים סמויים (hidden curriculum) או דוגמה אישית את הציפיות החברתיות שלהם באשר להתנהגויות הראויות ביחסים עם אחרים ובאשר לדרכים לפתור קונפליקטים. מיומנויות ועמדות רגשיות-חברתיות הן התשתית ליכולתם של מורים להקנות למידה רגשית-חברתית בסביבות למידה הטרוגניות מבחינה תרבותית ושפתית (Jagers et al., 2019).

למורים תפקיד מרכזי גם בתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית המבוססות על מערך שיעורים מובנה. טיב ההוראה שלהם ועמדותיהם כלפי תוכניות אלו, גם אם הם עצמם אינם מלמדים בהם, חשובות כדי להבטיח את הצלחתן והישרדותן (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012).

2. מהן מיומנויות רגשיות-חברתיות של מורים

יודר ונולן (Yoder & Nolan, 2018) רואים דמיון בין למידה רגשית-חברתית של מורים וזו של תלמידים, אך הם מדגישים את המיוחד למורים. לדוגמה, מודעות עצמית (self-awareness) בהקשר של מורים מתייחסת בין השאר ליכולתם להבין שתגובותיהם לתלמידים או לנושאים מסוימים (למשל התנהגות של חוסר כבוד מצד תלמיד), משקפות לא פעם רגישויות אישיות שלהם. יכולת הוויסות הרגשי של מורים באה לידי ביטוי, למשל, באופי התגובה שלהם לפרובוקציות קשות (מורים שלהם מיומנויות ויסות רגשי טובות יותר, מצליחים להתמודד איתן טוב יותר); קבלת החלטות אחראית מתייחסת במידה רבה לתהליך הקצר והמהיר שבו על המורים להחליט כיצד להגיב על אירועים בכיתה, אגב איזון בין צרכים שונים של ההוראה (למשל ההחלטה אם להישאר ממוקדים בנושא הלימוד או להגיב על אינטראקציה בין-אישית כלשהי).

3. התנהגויות של מורים המשפיעות על הקניית למידה רגשית-חברתית לתלמידים

כאמור, הדרכים שבהן המורים מנהלים את השיעורים הרגילים תורמות לקידום למידה רגשית-חברתית של תלמידים (ראו בפרק 3 את הלוח של יודר על עשר דרכים שונות לקדם למידה רגשית-חברתית של תלמידים בתהליכי ההוראה). אפשר להבחין בשני סוגי פרקטיקות שאפשר לקדם בהן למידה רגשית-חברתית בתהליך ההוראה הרגיל:

א. פרקטיקות הקשורות לניהול היחסים עם התלמידים (social teaching practices), כגון השפה שבה משתמש המורה בפנייתו לתלמידים, הדרכים שבהן הוא משליט בקרבם משמעת, מטיל עליהם אחריות, מאפשר להם לבחור, המידה שבה הוא מפגין כלפיהם חום ותמיכה והמידה שבה הוא עצמו משמש מודל חיובי לחיקוי.

ב. פרקטיקות הקשורות לדרך שבה המורה מלמד חומר (instructional teaching practices): עד כמה הוא מתכנן שיעורים הנשענים על החוזקות ועל היכולות של התלמידים, מעודד למידה שיתופית, דיונים בכיתה ורפלקציה, תורם לבנייה של תפיסת יכולות אצל התלמידים, מציב בפניהם ציפיות ואתגרים וכדומה (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007).

לעיתים המורים (בדרך כלל המחנכים) הם שמעבירים את השיעורים בלמידה רגשית-חברתית (את מערכי השיעור בכישורי חיים, או תוכניות התערבות כגון תוכניות התקשרות ומיטיב). גם במדינות אחרות המורים הם שמעבירים חלק ניכר מהתוכניות. בהקשרים אלו יש אפוא חשיבות מיוחדת לא רק למיומנויות הרגשיות-חברתיות של המורים עצמם, אלא גם ליכולתם להקנות למידה רגשית-חברתית לתלמידים. נרחיב מעט בנושא זה בדיון על הכשרה והכנה של מורים.

4. מודעות, עמדות וצרכים של מורים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית

עמדות המורים באשר להקניה של למידה רגשית-חברתית חשובות משום שהן קובעות במידה רבה עד כמה יהיו המורים מעורבים בתוכניות ההתערבות לתלמידים, ועד כמה יהיו נכונים להשתתף בתוכניות הכשרה בתחום. חשוב אפוא שקובעי מדיניות, חוקרים ואנשי המקצוע יכירו עמדות ותפיסות של מורים וצוותי חינוך בתחום זה ואף ישקלו דרכים להשפיע עליהם כדי להצליח בהטמעה של למידה רגשית-חברתית.

אגף אסטרטגיה במשרד החינוך ערך סקר באשר למיומנויות הלמידה שנקבעו כמרכזיות בפרויקט 2030 (שליטה והכוונה עצמית, עבודה שיתופית ועבודה בצוות, חשיבה ביקורתית ואוריינות מילולית). הסקר נערך באמצעות חברת מחקר חיצונית בקרב מדגם של 1,438 מורים (שיעור השבה 9%). כדי להדגים את החשיבות שבמידע על עמדות מורים, נביא כאן את הממצאים המרכזיים הנוגעים להכוונה עצמית, מיומנות הקשורה ישירות ללמידה רגשית-חברתית: שיעור גבוה מהמורים מייחסים חשיבות רבה ללימוד המיומנות (82%); רק 21% עברו הכשרה להקניית מיומנויות שליטה והכוונה עצמית; רק 34% חושבים שהציפיות מהתלמידים באשר להכוונה עצמית הן ברורות ו-46% חושבים שבית הספר מייחס לכך חשיבות; 57% חושבים שההכשרה שעברו בעניין הייתה אפקטיבית; רק 42% מהמורים חשו שהם מצליחים להקנות את המיומנות (אם כי השיעור עלה ל-62% בקרב המורים שציינו שזו מיומנות החשובה להם); מחצית המורים חשבו שמשרד החינוך יכול לעזור בהדרכה ובליוי; 20% התייחסו להגדלת הזמן המוקצה ללמוד מיומנויות; 19% התייחסו לצורך במשאבים (ובעיקר הקטנת מספר התלמידים בכיתה) ו-14% חשבו ששיפור אמצעי הלימוד יסייע.

מצאנו בארצות הברית שני סקרים רלוונטיים הבוחנים סוגיות אלו. אף שלא ברור עד כמה דומה המצב שם למצב בישראל, נראה שחשוב להכיר את האתגרים שמערכות חינוך בעולם מתמודדות איתם בכל הנוגע למעורבות מורים בקידום למידה רגשית-חברתית. סקר ארצי שנערך עבור CASEL בקרב 605 מורים, בחן עמדות באשר להטמעת למידה רגשית-חברתית. הסקר לא התפרסם בכתב עת מדעי, ולכן קשה להעריך את איכותו המתודולוגית, עם זאת הוא נערך על ידי גוף מחקרי מכובד. הסקר מציג תוצאות חיוביות באשר ליחסם של מורים למיומנויות רגשיות-חברתיות: מורים רבים מעריכים את חשיבותן של מיומנויות אלו, מצדדים בעידוד כל תלמידיהם להשיגן ומאמינים שהן יסייעו להם בחיים ויביאו לשיפור בהישגים הלימודיים; מורים רואים במחסור בגישות כלל בית ספריות לטיפול למידה רגשית-חברתית, בעיקר בבתי הספר התיכוניים, מחסום משמעותי, וזו גם עמדתם באשר למחסור בזמן הוראה. מורים רואים חשיבות הן בהכללת המיומנויות הרגשיות-חברתיות בהגדרת הסטנדרטים המחייבים, הן בפיתוח מקצועי של המורים עצמם. הם מצביעים על הקושי הנובע מכך שרבות מהמשפחות אינן מחזקות מיומנויות רגשיות-חברתיות, ורואים חשיבות בהכללת המשפחות בתהליכים להקניית מיומנויות אלו.

גם הארגון רנד (Rand) ערך סקר בנושא. ארגון זה נוהג לערוך סקר תקופתי רחב היקף (American Educator Panels - AEP) בקרב מורים ומנהלים, ובו הוא עוקב במשך כמה שנים אחר עמדותיהם ותפיסותיהם בנושאים רלוונטיים. באביב 2018 נערך הסקר בקרב 15,719 מורים (שיעור השבה 54%) ו-3,530 מנהלים (שיעור השבה 27%) (Hamilton, Doss, & Steiner, 2019). שיעורי ההשבה היו נמוכים, אך החוקרים הצביעו על כך שמהספרות המדעית עולה ששיעורי ההשבה של מנהלים ומורים בסקרים הם בדרך נמוכים משיעור ההשבה במחקרם. להלן הממצאים המרכזיים בסקר שערכו:

- רוב המנהלים רואים בלמידה רגשית-חברתית נושא בעדיפות עליונה.
- רוב הצוות החינוכי (אם כי מורים יותר ממנהלים) מייחס חשיבות רבה למגוון רחב של מיומנויות רגשיות-חברתיות.
- הצוות החינוכי מאמין כי תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית יכולות לשפר את הישגי התלמידים ואת האקלים הבית ספרי.
- מורים ומנהלים בבתי ספר יסודיים משתמשים בתוכניות ייעודיות לקידום למידה רגשית-חברתית, ואילו בבתי ספר על-יסודיים נוטים להשתמש בפרקטיקות לא פורמליות.
- המשתתפים מדווחים על מגוון אסטרטגיות ויזמות שנקטו לשיפור הלמידה הרגשית-חברתית בקרב התלמידים, החל מפעילויות בכיתה ועד למעורבות בקהילה.
- ברוב בתי הספר שנבדקו נעשית מדידה של הלמידה הרגשית-חברתית.
- רוב המורים והמנהלים קיבלו הכשרה לקידום למידה רגשית-חברתית (בתהליך הפיתוח המקצועי יותר מאשר בתהליכי ההכשרה וההכנה).
- מורים ומנהלים סבורים שיוכלו לשפר את הלמידה רגשית-חברתית בבית ספרם אם יינתן להם זמן לכך. סקרים אלו מראים כיצד מחקר שנערך בקרב מורים ומנהלים עשוי לתרום לזיהוי הגורמים המקדמים או מעכבים את מעורבות המורים והמנהלים בהקניה ובטיפוח של למידה רגשית-חברתית. נראה כי יש מקום לערוך סקר נוסף בישראל, שהמדגם בו יהיה מייצג ושיעור ההשבה גבוה יותר.

5. איך מקדמים למידה רגשית-חברתית של מורים?

הסקירה לעיל מדגישה את החשיבות שבהכנת מורים ובהכשרתם. טיפוח היכולות הרגשיות-חברתיות של המורים יעזרו להם להתמקד ביחסי מורה-תלמיד ולקדם כישורים רגשיים-חברתיים בקרב תלמידיהם. אפשר להבחין בתוכניות ההכשרה בכמה שלבים ומסלולים של הכנת מורים. חלק מהתוכניות נוגעות לכלל המורים, וחלק אחר מיועד למורים או לאנשי צוות חינוכי אחרים הנוטלים חלק פעיל בהקניית למידה רגשית-חברתית. נסקור ראשית את השלבים הרלוונטיים לכלל המורים במערכת, ואחר כך נעמוד בקצרה על הכנת צוותים להעברת מערכי השיעור בשיעורי כישורי חיים ובתוכניות התערבות להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות (כגון התקשרות, מיטיב וא.י.ל.). בחלקים האחרונים של הפרק נדגיש את תפקידם של מנהלים ואנשי צוות אחרים בטיפוח יכולות רגשיות-חברתיות בבית הספר. בסוף הפרק נעסוק בשימוש בסטנדרטים של הערכה לקידום למידה רגשית-חברתית בקרב צוותים חינוכיים וכן נביא מסקנות והמלצות.

5.1 מיון מועמדים להוראה

אחת הדרכים לוודא שחברי הצוות החינוכי יהיו בעלי מיומנויות רגשיות-חברתיות היא לכלול בתהליך הסינון של המועמדים לתפקידים חינוכיים גם דרישות בתחום זה. סוגיית הסינון בתהליכי מיון למקצוע היא סוגיה סבוכה שלא כאן המקום לדון בה לעומקה. יש לתת את הדעת על השאלה אם פרחי הוראה אמורים להגיע לתוכנית ההכשרה כשהם מצוידיים במיומנויות רגשיות-חברתיות, או שתהליך ההכשרה אמור להקנות אותן. כמו כן יש להבחין בין תהליך סינון שיזעה מועמדים עם מיומנויות והתנהגויות בין-אישיות קיצוניות באופן המעלה חשש שמא לא יתאימו לעבוד עם תלמידים, לבין שקלול ההערכה של התנהגויות אלו כחלק מציון ההתאמה הכללי. כמו כן יש לשאול מהו החלק היחסי של מיומנויות אלו בציון ההתאמה של המועמדים. יש להביא בחשבון שיקולים אלו נוסף על סוגיות הקשורות לתכונות הפסיכומטריות של כלי המיון.

בישראל מתנהל מהלך לבחינת דרכים למיון סטודנטים להוראה, ונראה שיש בו ניסיון להעריך גם מיומנויות לא קוגניטיביות, נוסף על המיומנויות הקוגניטיביות הנמדדות במבחני הקבלה ובמבחן הפסיכומטרי. ככל שהצלחנו לזהות, המרכיב היחיד במבחני הקבלה שאפשר לקשור בבירור למיומנויות רגשיות-חברתיות הוא אמפתיה ורגישות. לא ברור מדוח המחקר שכתבה גולדנברג (2018) כיצד מוערכת מיומנות זו ועד כמה מהימנים כלי ההערכה.

תהליך המיון טרם הבשיל, והמצאים באשר לתיקופו הם חלקיים ומתבססים על גרסה קודמת של הכלי. נראה שהמצאים המדווחים באשר לתרומה של המרכיבים הלא קוגניטיביים אינם חד-משמעיים. להערכתנו, כלי המיון בשלב זה של הפיתוח אינו יעיל בסינון מועמדים שהמיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם אינן מספקות. גם אם יוחלט לבנות כלי סינון הממוקד במיומנויות רגשיות-חברתיות וכלי זה יהיה בעל תכונות פסיכומטריות מעולות, יש לצפות שמטרתו תהיה לסנן רק מועמדים שיכולותיהם ומאפייני האישיות שלהם קיצוניים במיוחד. ברור אפוא שאת מרב המאמץ יש להשקיע לאחר הקבלה לתוכנית, בשלבים השונים של ההכשרה.

נציין שני עקרונות שהופיעו בטיוטה למתווה החדש של המל"ג (ועדת ודמני-ענבר לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל) ונוגעים לתהליכי המיון והקבלה.

בראש ובראשונה העלאת **תנאי הקבלה להוראה** ופיתוח של שיטות מיון והערכה בתיאום עם המל"ג ומשרד החינוך. כמו כן מועמדים להכשרה להוראה יתקבלו על פי **מגוון כלי מיון** שיבדקו אם יש להם היכולת הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית לעמוד בדרישות התואר, ובכלל זה בהתנסות המעשית ובעבודה עם תלמידים.

5.2 הכשרה של פרחי הוראה

עם התגברות העניין בלמידה רגשית-חברתית (ראו פרק 1) גובר גם העניין בהכשרת פרחי הוראה בתחום זה. קבוצת חוקרים (Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017) עורכת מחקר מתמשך הבוחן עד כמה תוכניות ההכשרה לפרחי הוראה בארצות הברית עוסקות גם בתחום הלמידה הרגשית-חברתית. כדי להטמיע למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך, טוענים החוקרים, יש לתת עליה את הדעת כבר בדרישות לתעודת הוראה ובתהליכי הכשרת המורים. החוקרים סקרו את הדרישות לתעודת הוראה (teacher certification) בכל המדינות בארצות הברית, וכן את הקורסים הרלוונטיים בתוכניות להכשרת מורים. הם מצאו שתוכניות רבות מקנות ידע באשר להתפתחות הרגשית-חברתית של התלמידים, אך לא באשר להתמודדות עם קשיים רגשיים ובעיות נפשיות. כמו כן תשומת לב מועטה מדי ניתנת לסוגיות של ניהול כיתה (העשויות להשיק לסוגיות של למידה רגשית-חברתית).

אשר לרישוי מורים נמצאו הממצאים האלה: בכל המדינות בארצות הברית נכלל היבט מסוים של המיומנויות הרגשיות-חברתיות של מורים בדרישות הרישוי; יותר ממחצית המדינות כוללות דרישות מפורטות הנוגעות להקניה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית של תלמידים; כמעט כל המדינות דורשות שהכנת מורים להוראה תכלול רכישת ידע באשר לסביבות למידה (learning context), כלומר באשר לדרכים שבהן משפיעה הסביבה הלימודית על ההישגים הלימודיים.

עוד נמצא שמוסדות הכשרה רבים משלבים תכנים שמטרתם קידום הלמידה הרגשית-חברתית של מועמדים להוראה. עם זאת בקורסי החובה יש תשומת לב מעטה בלבד לאופנים שבהם מוקנית למידה רגשית-חברתית לתלמידים ותשומת לב רבה לרכישת ידע בנושא סביבות למידה והתפתחות הילד והמתבגר. יש קשר בין דרישות הרישוי במדינה לבין קורסי החובה הנוגעים ללמידה רגשית-חברתית של מורים, אך לא לזו של תלמידים.

עורכי המחקר ממליצים לשלב בתוכניות להכשרת מורים הקניית ידע מעודכן בכל תחומי הלמידה הרגשית-חברתית, ולבחון את היכולת של פרחי ההוראה לשלב ידע זה לא רק בתוכני השיעור אלא גם בהתנהגותם בכיתה. בהכנת תוכני השיעור יש לוודא שפרחי ההוראה מודעים לקשיים ולצרכים של התלמידים בתחום זה. כמה מחקרים איכותניים מוגבלים בהיקפם מרמזים שהכנסת תכנים של למידה רגשית-חברתית לתוכנית ההכשרה הביאה לשינויים חיוביים בתפיסות ובעמדות הסטודנטים להוראה (Kimber, Skoog, & Sandell, 2013; Waajid, Garner, & Owen, 2013). עוד ממליצים החוקרים שתוכני הלמידה הרגשית-חברתית ישולבו בכל התהליכים של ההכשרה להוראה, ולא רק בשיעורים ייעודיים נפרדים.

הכשרת פרחי הוראה בישראל

כדי להתוודע לנעשה בישראל בתחום הכשרת פרחי ההוראה, פנינו בדואר אלקטרוני אישי לכל מנהלי המוסדות האקדמיים המכשירים אנשי מקצוע בתחום ההוראה, וביקשנו מהם מידע באשר לדרכים שבהן למידה רגשית-חברתית מוטמעת בתהליכי ההוראה וההכשרה.

גם לאחר פניות חוזרות ונשנות קיבלנו מענה משמונה מוסדות בלבד: האוניברסיטה העברית בירושלים, אוניברסיטת בראילן, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכללת אוהלו, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, המכללה האקדמית הרצוג, המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום ומגמת חינוך בתיכון (משרד החינוך). סך הכול קיבלנו מידע על 36 קורסים רלוונטיים, וארבעה מוסדות העבירו לנו התייחסויות כלליות באשר לאופן שבו למידה רגשית-חברתית מוטמעת בתהליכי ההוראה וההכשרה. מהמידע שקיבלנו עולה כי הנושא של למידה רגשית-חברתית אינו נלמד כנושא בפני עצמו, ואין קורס ייעודי המציג את הידע המחקרי והמעשי בתחום. עם זאת נראה כי תכנים הקשורים ללמידה רגשית-חברתית מוטמעים בתהליכי ההוראה וההכשרה בשני אפיקים: חיזוק המיומנויות הרגשיות-חברתיות של הסטודנטים להוראה עצמם והכשרתם לחיזוק יכולות הלמידה הרגשית-חברתית של תלמידיהם.

רוב הקורסים הנוגעים בנושא ניתנים במסגרת לימודי פדגוגיה, ורק מעטים בהקשר של תחומי הדעת. למעשה רק אוניברסיטה אחת ציינה שיש בה התייחסות מפורשת ללמידה רגשית-חברתית בקורס, בסדנה ובהכשרה מעשית שנועדו להקנות ולתרגל כלים ועקרונות מתודיים ופדגוגיים להוראת תחום דעת ספציפי (מדעי החברה, תנ"ך, ביולוגיה, ספרות, כימיה וכיוצא באלה). באחד הסילבוסים שקיבלנו צוין בין השאר כי הסטודנטים יתנסו בהטמעת למידה רגשית-חברתית, בדגש על חמישה מערכים: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול אינטראקציות וקבלת אחריות. סילבוס אחר התייחס להקניית למידה רגשית-חברתית בדגש על ניהול שיח רגשי-חברתי בקרב סטודנטים; מסוגלות ביכולתם לנהל שיח רגשי-חברתי; מודעות לרגשותיהם ורגשות האחר, וקידום יכולת להמשגה ולהבעה של רגשות.

עם זאת גם במוסדות אחרים יש התייחסויות להיבטים של למידה רגשית-חברתית של פרחי ההוראה - הן מבחינה עיונית, הן מבחינה מעשית, בלי לכנותם כך. בין היתר נציין קורסים כמו הוראת כישורי חיים, המדגיש את השיח הרגשי-חברתי-חינוכי כהליך המקביל לעבודת המורים והיועצות בבתי הספר. במסגרת הקורס מוצגת התוכנית "כישורי חיים" של משרד החינוך ונלמדות התאוריות שעליהן מבוססת התוכנית. הקורס נועד להקנות ולתרגל כישורי חיים, והוא מלווה בתצפיות על יועצות ומורות המלמדות את התוכנית כישורי חיים בבתי ספר שונים. להלן קורסים נוספים הנוגעים ללמידה רגשית-חברתית:

- **"היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים בהוראה"** - קורס העוסק בתפקיד המורה בקידום הרווחה האישית של התלמיד, בפרקטיקות תומכות ובהתנהגויות סיכון.
- **"ניווט כיתה ופתרון בעיות"** - קורס העוסק ביחסי מורה-תלמיד, בדמות המורה המקדם והמיטיב, באינטראקציות חיוביות וביצירת אקלים חברתי תומך.
- **"סמינר בזהות אישית ומקצועית"** - קורס שעניינו הרחבת הידע התוך-אישי וחיזוק היכולות הבין-אישיות של המורים.
- **"אינטליגנציה רגשית"** - קורס העוסק בהכרת יסודות המושג ובחינתו מול מקורות הידע של התרבות היהודית.

זאת ועוד, בסדנאות של עבודה מודרכת בשדה מצאנו שהדגשים הם על חיזוק מסוגלות עצמית, ניהול כיתה, פיתוח יכולת רפלקטיבית, הכרה ופיתוח של יכולות אישיות ובין-אישיות, בניית תחושת מסוגלות וביטחון בכניסה לעולם ההוראה (למשל סדנת "אני ואתה", שעוסקת בשכלול מיומנויות התקשורת הבין-אישית ובהקניית כלים לניהול ריאיון ושיחה אישית עם תלמידים).

בתוכניות ההכשרה מצאנו גם התייחסויות להיבטים שונים של למידה רגשית-חברתית בעיקר בקורסים המתמקדים בנוער בסיכון, במניעת נשירה, בילדים בחינוך המיוחד או בילדים חריגים בכיתה. במהלך ההתנסות המעשית בבתי הספר פרחי ההוראה נחשפים למגוון של תוכניות התערבות בתחום הרגשי-חברתי, הן של משרד החינוך, הן של ארגונים חיצוניים.

ראוי לציין כי בטיטה של המל"ג למתווה החדש להכשרת מורים (ודמני-ענבר) נושא ההתפתחות הקוגניטיבית-רגשית-חברתית של תלמידים מצוין כתחום ליבה. בין רכיבי הלימוד המחייבים אפשר למצוא את אלו: חינוך רגשי, היבטים רגשיים-חברתיים של ילדים עם צרכים מיוחדים, פתרון קונפליקטים, מניעת גזענות וחינוך לערכים.

5.3 הכשרה, ליווי ותמיכה בתהליכי הפיתוח המקצועי

יש הסכמה בקרב החוקרים שיש לתמוך בלמידה רגשית-חברתית של מורים לא רק בעת הסוציאליזציה למקצוע ההוראה ובשלבי ההכשרה הראשוניים, אלא לכל אורך חייהם המקצועיים.

בכמה מדינות בארצות הברית (וסביר שגם במקומות אחרים) מצאנו שיש חומרי הדרכה מונגשים (toolkits) שנועדו לסייע בקידום המיומנויות הרגשיות-חברתיות של מורים. דוגמה לכך היא שיתוף הפעולה של מחלקת החינוך במדינת טנסי עם הארגון AIR. הארגון זיהה עשר התנהגויות של מורים המקדמות למידה רגשית-חברתית (ובהן האופן שבו מוטלת משמעת בכיתה, השפה שבה משתמשים המורים והמידה שבה הם מטילים אחריות על התלמידים ונותנים להם לבחור), ופיתח ערכת כלים מפורטת להדרכת מורים המבוססת על התנהגויות אלו. בערכה זו מגדירים ומתארים את הדרכים שבהן המורה מקדם למידה רגשית-חברתית; מראים כיצד שליטה במיומנות זו מתקשרת לתהליכי ההערכה והפיתוח המקצועי; ונותנים דוגמאות מצולמות להתנהגויות של מורים ודוגמאות לטריגרים לדיונים בכיתה.

תהליכי הכשרה הדרגתיים למומחיות בתחום (specialists)

בתוכנית ההכשרה למורים בקולומביה הבריטית יכולים התלמידים לבחור במסלול המדגיש במיוחד היבטים של למידה רגשית-חברתית. במסלול זה הם רוכשים ידע מקיף בסוגיות רלוונטיות וזוכים להשתתף בכמה סדנאות בתחום. ככל הידוע לנו, זו תוכנית ההכשרה היחידה לפרחי הוראה המאפשרת מיקוד זה.

כמה מוסדות אקדמיים בעולם מציעים הכשרה ייעודית למי שרכשו ניסיון וידע בלמידה רגשית-חברתית ומבקשים להתמחות בתחום זה. תוכניות אלו כוללות כמה קורסים וכן הכשרה מעשית, תהליך של מנטורינג וחיבור לקהילה של לומדים ואנשי מקצוע בתחום זה. תוכנית באוניברסיטת רטגרס בארצות הברית, למשל, מציעה כמה שיעורי בחירה הממוקדים בלמידה רגשית-חברתית, וצירופם יחד לצד פרקטיקום מקנה תעודה בתחום. גם אוניברסיטת דנבר בקולורדו מציעה סדרה של קורסים מקוונים המקנים מומחיות בתחום זה לצוותים חינוכיים ולמנהלים.

ארגונים פרטיים רבים מציעים גם הם תוכניות פיתוח מקצועי עבור מורים המעוניינים לקדם את יכולותיהם בתחום זה (למשל: [Erikson Institute](#) באילינוי או [Peacemaker Resources](#) במינסוטה).

לארגון התומך בתוכנית open circle, למשל, תוכנית בת כמה שלבים. המומחיות בה נבנית בצורה הדרגתית מהבסיס, דרך הכנה למנהיגות בתחום זה והכשרה להדרכה של אחרים, ועד להשגת מומחיות בתחום זה.

קורסים לפיתוח מקצועי בנושאים הקשורים ללמידה רגשית-חברתית בישראל

חיפשנו בקטלוג הקורסים הארצי לפיתוח מקצועי בפורטל עובדי הוראה מידע על פי מילות חיפוש רלוונטיות. להלן התוצאות (לעיתים ישנה חפיפה כי אותו קורס מועבר במקומות שונים):

- "כישורי חיים" - 44 תוצאות ובהן קורסים ליועצים, למנחים, לגנות ולמובילים בית ספריים.
- "רגשות" - 31 תוצאות ובהן ויסות רגשות בתהליך למידה-הוראה, יחסים ורגשות בהוראה, ויסות רגשות - האתגר, CBT, כלים לוויסות רגשי.
- "פסיכולוגיה חיובית" - 31 תוצאות ובהן קורסים של מכון מיטיב ושיח פדגוגי בעקרונות הפסיכולוגיה החיובית.
- "חברתי" - אומנם יותר מ-100 תוצאות, אבל רובן אינן רלוונטיות ומתייחסות לקורסים לרכזים חברתיים. 13 קורסים נוגעים לכישורים חברתיים הרלוונטיים לענייננו, לדוגמה פיתוח מיומנויות חברתיות בגיל הרך, בקרב ילדים לקויי למידה, בכיתה המשלבת וכן אינטליגנציה חברתית.
- "קשיבות-מיינדפולנס" - 11 תוצאות ובהן מיינדפולנס ונתינה כשפה חינוכית, מיינדפולנס וחמלה, מיינדפולנס ואקלים חינוכי חדש.
- "אקלים בית ספרי" - ארבע תוצאות ובהן הובלת אקלים בית ספרי מיטבי, אקלים בית ספרי בדגש על חוסן רגשי.
- "אמפתיה" - שתי תוצאות ובהן טיפוח, אמפתיה ופסיכו-פדגוגיה בשירות הלמידה.

מסקירה זו עולה שהקניה וטיפוח של למידה רגשית-חברתית אינם זוכים לדגש רב בקורסים לפיתוח מקצועי (יוצאים מן הכלל הם הקורסים של מיטיב וכן אלו הממוקדים בכישורי חיים).

5.4 הכנת המורים להוראת מיומנויות רגשיות-חברתיות במסגרת תוכניות התערבות לתלמידים

כפי שראינו יש הקניה מועטה בלבד של למידה רגשית-חברתית במוסדות להכשרת מורים. תוכניות להקניית למידה רגשית-חברתית בבתי הספר מחייבות אפוא את המורים להשתתף בפעולות הכנה ומלוות אותם במהלך ההתערבות. הכנה זו חיונית הן משום שבתוכניות רבות המורים הם המקנים את המיומנויות, הן משום שלנכונות המורים להשתתף בתוכניות ולמודעות שלהם למיומנויות רגשיות-חברתיות השפעה על מידת ההטמעה של התוכניות ועל סיכוייהן לשרוד.

מסקירת הספרות עולה שיש מעט מאוד פרטים על תוכניות הכנה אלו (הקשורות לתוכניות ספציפיות). כמו כן יש הבדלים ניכרים במידת המחויבות של התוכניות להכנה ולהכשרה - משימוש וולונטרי באתר התוכנית ועד מחויבות לשנה של פיתוח מקצועי בהדרכה צמודה, הכולל גם ארבעה ימים של סדנה אינטנסיבית.

בין התוכניות שמכינות מורים להקניה של למידה רגשית-חברתית אפשר לציין את [RULER](#), שמתמקדת בשלב הראשון של יישום התוכנית בפיתוח מקצועי ואישי של צוות ההוראה. ההכשרה מתחילה בקבוצה קטנה הכוללת נציג של הנהלת בית הספר ולפחות שני מחנכים או אנשי מקצוע מבריאות הנפש. את המפגשים מובילה קבוצה מהמרכז [לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל](#). המנחים מעבירים את הכלים ואת העוגנים של התוכנית, ובהם זיהוי, הבנה ושיום של רגשות, זיהוי ההשלכות של רגשות על ההתנהגות, אסטרטגיות לזיווג רגשות, בנייה ושימור של אקלים רגשי חיובי, פעילויות לבניית מיומנויות, הצעות ליישומים ולהטמעה וכיוצא באלה. צוות בית הספר שמתתף בהכשרה הוא שיוביל את יישום התוכנית בבית הספר או במחוז. גם אחרי ההכשרה הראשונית הצוות המוביל זוכה לתמיכה מתמשכת - ייעוץ להטמעה יעילה, ניוזלטרס, גישה לחומרים מקוונים, קורסים לצוות, שיעורי הדגמה ומשאבים נוספים. המטרה היא שכל צוות בית הספר יהיה מיומן בכלים ובשפה שמציעה התוכנית לפני שהיא מופעלת בקרב התלמידים.

תוכנית הנחשבת לאינטנסיבית במיוחד היא [Open Circle](#), המציעה מודולות לכל חברי קהילת בית הספר:

- **המורים** לומדים ומתרגלים כישורי תמיכה ולומדים איך להורות כישורים רגשיים-חברתיים - הן באמצעות הקוריקולום של [open circle](#), הן באמצעות שילוב התכנים בשגרות בית הספר.
- **היועצים** לומדים להשתמש בתוכנית בעבודתם עם תלמידים ועם קבוצות.
- **המנהלים** מפתחים אסטרטגיות להטמעה עקבית ויעילה של התוכנית, לומדים להפעיל כלי מדידה למעקב אחרי ההתקדמות והתוצאות של הלמידה הרגשית-חברתית ולומדים ליישם את הגישה של התוכנית ביחסיהם עם צוות ההוראה, התלמידים וההורים.
- **המומחים (כגון קלינאי תקשורת) והסייעות** לומדים את עיקרי הגישה שמציעה התוכנית ומיישמים אותם באופן מעשי בעבודתם.
- **המשפחות** מעורבות בתוכנית באמצעות סדנאות ומכתבים שמציגים את תוכנית הלימודים ואת מושגי המפתח.

תהליכי ההכשרה משלבים הרצאות הנוגעות לתאוריה ולפרקטיקה של התוכנית והזדמנויות לתרגול - הן בסדנה, הן בתהליכי ההוראה הרגילים. התוכנית מקנה בין היתר מיומנויות הקשורות לשפת הגוף ולטון הדיבור של המורים, לדרכים שבהן הם מדריכים תלמידים בפתרון בעיות, מעודדים דיון ודיאלוג בין תלמידים, מקשיבים הקשבה אמפתית ומגיבים תגובות לא שיפוטיות, מגלים רגשות תרבותית לתלמידים השונים בכיתה, עוזרים בפיתוח תחושת לכידות קבוצתית בכיתה, בונים שיעור הרגיש לקצב השונה של תלמידים,

עושים מודלינג למיומנויות רגשיות-חברתיות ומסוגלים להתבוננות פנימית (reflection) ולקשיבות. בתי ספר המאמצים את התוכנית יכולים לבחור גם במודולה המתמקדת במיומנויות של המורים עצמם ובקשר בין ובין התנהגותם בכיתה ומידת השחיקה שהם חווים (Prosocial Education Program). עוד מציעה התוכנית סדנה הקושרת בין אופי היחסים בין המבוגרים בבית הספר לבין איכות ההוראה והאקלים בבית הספר.

הכנת המורים להטמעת תוכניות לתלמידים בישראל

● הכשרה להוראת התוכנית כישורי חיים

בתוכנית כישורי חיים עסקנו בפרק נפרד. בהקשר זה נציין שיש הכשרה המיועדת ליועצות, לגנות ולמורים. חיפוש הצירוף "כישורי חיים" במאגר הקורסים של פורטל עובדי הוראה העלה 44 קורסים, ובהם קורס למנחי יועצים, כישורי חיים ליועצות, כישורי חיים בחינוך המיוחד, כישורי חיים בגיל הרך, כישורי חיים למובילים בית ספריים ועוד. ברוב המקרים היועצות החינוכיות הן שאחראיות להכנת המנחים להוראת כישורי חיים במפגש המתקיים פעם בשלושה שבועות לפחות. על פי ההנחיות, על היועצות להדריך את כל חדר המורים שלוש פעמים בשנה לפחות. על פי הידוע לנו, התוכנית כישורי חיים עומדת בפני שינוי מבני ותוכני.

● מיטיב

התוכנית מיטיב (ראו פרק 6) מבוססת על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית ומיועדת לתלמידים. מורי בית הספר עוברים תהליך הכשרה להוראת התכנים המבוסס על כמה שלבים:

- א. שתי פגישות שבהן מוצגת הפסיכולוגיה החיובית על ידי פסיכולוג קליני שהוכשר לכך.
- ב. מפגש הכנה לכל אחד מ-15 השיעורים (המפגש נמשך כשעה וחצי עד שעתיים, חלקו מוקדש לנושא השיעור וחלקו לשיטות להעברת החומר).
- ג. תהליכי משוב ושיתוף בין עמיתים לאחר העברת החומר לתלמידים.

התוכנית מיטיב מאפשרת הכשרה הדרגתית - מי שהשתתף בתוכנית הבסיסית יכול להצטרף לתוכנית מתקדמת. בתוכניות הכשרה אלו המנחים מעודדים את המורים ואת הגנות להיות מעורבים אישית בחומר הנלמד ולשתף בחוויות אישיות. חומרי עזר כתובים מלווים את התוכנית.

● התקשרו"ת

גם תוכנית התקשרו"ת עבור ילדי הגן (ראו פרק 6) כוללת הכשרה של הגנות. על פי המידע שקיבלנו משפ"י, תוכנית ההכשרה לגנות פועלת באמצעות מרכזי הפסג"ה והשפ"ח המקומי בתיאום עם מפקחות הגיל הרך. פסיכולוגים חינוכיים מהשפ"חים שהוכשרו לכך מכשירים את הגנות.

● אני יכול להצליח (א.י.ל)

בתוכנית זו (ראו פרק 6) מוקם בראש ובראשונה בכל בית ספר צוות מוביל הכולל את מנהלת בית הספר, היועצות, רכזי השכבות, המנחות ופסיכולוגיות בית הספר. צוות זה מקבל הכשרה וליווי ממנהלת תהליך מטעם א.י.ל ומעביר את הידע הלאה לצוות החינוכי של בית הספר. מלבד דרכים להעביר את החומר לילדים, ההכשרה כוללת טיפוח מיומנויות של הצוות באמצעות למידה חווייתית הרלוונטית לחייהם האישיים והמקצועיים. התוכנית מציעה גם השתלמות בית ספרית שמטרתה להעמיק את הידע התאורטי והיישומי שבבסיס התוכנית בקרב כלל המורים בבית הספר. תהליך ההכשרה נמשך שנתיים לפחות, ותדירות ההדרכה משתנה על פי צורכי בית הספר והשלב שבו נמצאת התוכנית. השאיפה היא שצוות בית הספר ירכוש בהדרגה את הידע ואת המיומנויות הדרושים להפעלת התוכנית באופן עצמאי, ללא ליווי חיצוני.

5.5 הנגשת משאבים

יש תוכניות הכשרה העוסקות בהנגשת משאבים לאנשי הצוות החינוכי הנזקקים לתמיכה. הן מציעות, למשל, התייעצויות עם מומחים ללמידה רגשית-חברתית, נגישות לאמצעים דידיקטיים המסייעים להעברת תכנים בנושא זה והמשך פיתוח מקצועי. יש עדויות לכך שאנשי צוות הזוכים לליווי ולתמיכה נגישים, מגיבים לתלמידים באופן חיובי יותר (Zinsser, Zulauf, Das, & Silver, 2019).

5.6 קידום מיומנויות רגשיות-חברתיות של מורים באמצעות טיפוח מסוגלות ורווחה נפשית ובאמצעות מניעת דחק

הנחת העבודה של שפ"י היא שהיכולת לקדם צרכים של תלמידים מושפעת ישירות מההתפתחות האישית של המורה. כדי שמורים יוכלו להיות דמויות משמעותיות, דמויות מגדלות, הם עצמם צריכים לעבור תהליך של היכרות עם עצמם והתבוננות פנימית בעולמם הרגשי. עליהם להכיר את הערכים המנחים את עולמם ואת החוזקות והיכולות הרגשיות-חברתיות שלהם. על פי שפ"י, ההתנסות בהתבוננות פנימית מאפשרת למורים להוביל תהליכים של קידום למידה רגשית-חברתית ומחזקת את הקשר האישי שלהם עם תלמידיהם. שפ"י ממשיך בפיתוח הנושא עם אשלים ג'וינט.

אחת הדרכים לקדם מסוגלות ורווחה נפשית של מורים (ובכך לתרום לקידום למידה רגשית-חברתית של התלמידים) היא לסייע להם להתמודד עם הדחק שהם חווים בהוראה. יש עדויות רבות לכך שמורים חווים רמות גבוהות של דחק הפוגעות בבריאותם הנפשית ומגבירות שחיקה ונשירה. כמו כן הן פוגעות ביחסיהם עם תלמידיהם. יש עדויות מסוימות לכך שמורים שאינם מסוגלים לשלוט בתגובות הדחק שלהם, "מדביקים" את תלמידיהם (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

הדיון בתוכניות לצמצום שחיקת מורים חורג מתחומי העיסוק של הוועדה (ראו סקירת ספרות שיטתית מעודכנת, von der Embse, Ryan, Gibbs, & Mankin, 2019). נציין בקצרה רק שיש כמה סוגים של תוכניות שנועדו להקטין את הדחק של מורים ובהן תוכניות המקנות ידע על דחק ועל השפעותיו (התערבויות פסיכו-חינוכיות), התערבויות התנהגותיות-קוגניטיביות (כגון ACT), התערבויות התנהגותיות, תוכניות מנטליזציה ותוכניות קשיבות. התוכנית Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE for Teachers) היא אחת מהתוכניות המבוססות על קשיבות שנבחנו באופן אמפירי ונמצאו יעילות. מטרתה לקדם את היכולות הרגשיות-חברתיות של המורים ולשפר את האקלים הכיתתי (Jennings et al., 2017). בארץ מתקיימת פעילות רבה למורים בתחום הקשיבות מטעם גופים שונים ובהם [מכון מודע](#), [מכון מופ"ת](#), [אוניברסיטת בר אילן](#), [המרכז לחינוך קשוב ואכפת](#). להרחבה ראו נספח 7 בנושא קשיבות.

6. שימוש באמצעים בהכשרה ובפיתוח מקצועי בתחום הלמידה רגשית-חברתית

כפי שראינו בחלקים הקודמים, יש חשיבות רבה להכשרה ולפיתוח מקצועי של צוותים חינוכיים. נבחן אמצעים שונים לתמיכה בתהליכים אלו.

6.1 סימולציות

למידה רגשית-חברתית נועדה להקנות מודעות, ידע ואופני התנהגות. ללמידה אפקטיבית נדרשים אמצעים המאפשרים תרגול מעשי, למשל באמצעות סימולציות בסביבה מבוקרת תומכת למידה.

משרד החינוך מפעיל **תוכנית ארצית למרכזי סימולציות בחינוך**. מטרת התוכנית לקדם את היכולות של עובדי ההוראה בממד הבין-אישי באמצעות למידה המבוססת על התנסות בסימולציות. למידה כזו משכללת מיומנויות המקדמות תקשורת של אמון וכבוד. היא מקנה לתלמידים ולמורים תחושת ביטחון בתהליכי הוראה-למידה ומקדמת רכישת מיומנויות רגשיות, חברתיות ואקדמיות. אנשי החינוך המשתתפים בסדנאות מתנסים בין היתר באינטראקציות קונפליקטואליות בסביבה בטוחה. הסימולציות מצולמות בווידאו ומדמות מצבי חיים. מנחים אותן אנשי מקצוע ומשתתפים בהן שחקנים ועמיתים. לאחר ההתנסות נעשה ניתוח של הסימולציה ובסימו המתנסה מקבל משוב מהמנחים.

הסדנאות מיועדות לאנשי חינוך בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית: סטודנטים בשלב ההכשרה, מתמחים בשלב ההתמחות, מורים חדשים בשלב הכניסה להוראה וצוותי הוראה במסגרת הפיתוח המקצועי. הסדנאות מתקיימות הן בשפה העברית, הן בשפה הערבית.

מינהל עובדי הוראה מתקצב את הפעלת מרכזי הסימולציה, ואת הפעילות מובילה מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה. תוכנית הסימולציה החלה את דרכה במרכז הסימולציה "הלב" בבר אילן, ומאז נפתחו מרכזי סימולציה ב-16 מוסדות אקדמיים נוספים, שלהם ניסיון וידע בתחום הלמידה המבוססת סימולציה. כרגע הפעילות של רוב מרכזי הסימולציה אינה מלווה במחקר, בעיקר בגלל מחסור במשאבים. בבר אילן, שם ביקרו חברי הוועדה, חוקרים מבית הספר לחינוך מעורבים בפעילות במרכז הסימולציה ומנסים לכוון תהליך של למידה מתמשכת מבוססת מחקר. יש לברך על מחקרים כאלו הבוחנים את יעילותם של תהליכי סימולציות.

נציין שאף שגדל מספרם של מרכזי הסימולציה, אין הם נותנים מענה על כל הצרכים. יש לבחון את האפשרות שמרכזים אלו יתרמו לפיתוח של **יכולות מקומיות לערוך סימולציה**. בעידן הנוכחי, שבו הנגישות לצילומי וידאו ולעריכתם רבה מאוד, יש לחפש דרכים לבצע סימולציות מקומיות שהן חלק מתהליכי הלמידה, הבקרה וההערכה. אין ספק שיש יתרונות למרכזי סימולציה המשתמשים בשחקנים ובאנשי מקצוע מומחים, אך יש לבחון דרכים להטמעה של תהליכים הנגישים לכלל הצוותים החינוכיים. גם כאן הדרכה מקוונת והנגשת דוגמאות וחומרים דומים במרשתת יוכלו לסייע בתהליך.

6.2 טכנולוגיות

בתהליך עבודת הוועדה העריכו חבריה כי השינויים שיציעו יחייבו הכשרה נרחבת של הצוותים החינוכיים בכל השלבים. אחת הדרכים להתמודד עם היקף רחב מאוד של הכשרה היא להיעזר בטכנולוגיות חינוכיות שאפשר להנגישן לקהל רחב יחסית. גוף מוביל בתחום זה בישראל הוא המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), המשמש בין השאר זכיון של משרד החינוך להשתלמויות מקוונות של מורים ופועל בשיתוף פעולה עם שפ"י ועם אגפים נוספים במשרד החינוך, ובעיקר עם הקרן לקידום מקצועי בהסתדרות המורים.

בפגישה איתם התוודעו חברי הוועדה לתוכניות, לפרויקטים ולאיתרים שמוביל הצוות לחינוך חברתי ולכישורי חיים במטח. במסגרת פרויקט "בין הצלצולים" (ראו בהמשך) ובשיתוף מכון אדלר מקיים מטח מפגשים בחדרי מורים. המפגשים נסבים על ניהול רגשות, גבולות שמציבים מורים, דחייה חברתית, ניהול כיתה ועוד. בשנת הלימודים תשע"ח התקיימו כמעט 400 מפגשים בבתי ספר ובמכללות למורים (בכל בית ספר מתקיימים בין מפגש אחד לחמישה מפגשים). בתי ספר בכלל המגזרים מזמינים השתלמויות. כמו כן מקיים מטח בכל שנה השתלמויות מקוונות (השתלמות לגמול בהיקף של 30 שעות). בשנת תשע"ט התקיימה השתלמות ליועצות חינוכיות בתוכנית "אל תלעגו לי", שכללה כ-30 משתתפות; השתלמות למחנכות בנושא כישורי חיים ומיומנויות רגשיות-חברתיות, שכללה 96 משתתפות; והשתלמות לגננות בנושא כישורי חיים. ההשתלמות לגננות התקיימה השנה לראשונה והשתתפו בה 73 גננות. לדברי אנשי מטח, לפני פיתוחים משמעותיים ובמהלכם הם מקיימים קבוצות מיקוד עם תלמידים ומורים כדי ללמוד על צורכיהם, על

הנושאים החשובים להם ועוד. כמו כן הם מלווים פרויקטים חדשים בתצפיות בשטח ומעריכים הערכה בסיסית של יעילות הפרויקט. להלן כמה פרויקטים הרלוונטיים ללמידה רגשית-חברתית:

- **אתר בין הצלולים** - מאגר הכולל תכנים ופעילויות, סרטונים, מצגות אינטראקטיביות ועצות של מומחים בנושא כישורי חיים, בדגש על טיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות;
- **פרזנטציה בריבוע** - מצגות אינטראקטיביות להוראה חווייתית בתחום של חינוך חברתי וכישורי חיים;
- **אופק** - הילקוט הדיגיטלי לחינוך חברתי ולכישורי חיים;
- **סדרת Freeze** - סדרה העוסקת בדילמות חברתיות מעולמם החברתי של בני הנוער;
- **נפגשים ומדברים בחדר מורים** - ערכות הנחיה לצוותי ניהול בנושאים רגשיים כמו עלבון, גבולות, ובקרב גם יחסי צוות;
- **אל תלעגו לי** - תוכנית מערכתית לכיתות ב'-ה' העוסקת ביצירת אקלים חיובי ובטוח ומתמקדת בארבעה נושאים: הבעת רגשות, אכפתיות והתחשבות, פתרון יצירתי לסכסוכים וקבלת השונה;
- **מורים מעבירים את זה הלאה** - מיזם בעברית ובערבית ובו מורים משתפים באמצעות סרטונים קצרים את חבריהם בפרקטיקה, בשיטה או בפדגוגיה ייחודית שהם מיישמים בכיתה;
- **דיבור אחר בחברה וברשת** - יחידת לימוד הכוללת כמה מערכי שיעור העוסקים במפגש בין תרבויות וקהילות שונות בחברה הישראלית, ובדרך שבה הרשתות החברתיות משפיעות על מפגשים אלו (בשיתוף גוגל, קרן לאוטמן ועוד);
- **אפליקציית סל"ב (סלולר בכיתה)** - אפליקציה המאפשרת לנהל בכיתה דיונים, סקרים, משחקים ומגוון פעילויות, ולהביע דעה או עמדה בצורה אנונימית.

7. מנהלים

למנהלים מקום מרכזי בהטמעת למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך משתי סיבות עיקריות. ראשית, המנהלים זקוקים למיומנויות רגשיות-חברתיות כדי למלא את תפקידם בבית הספר; שנית, מנהלים הם השער להטמעה, לקיימות ולהישרדות של למידה רגשית-חברתית בבית ספרם.

מחקרים מראים שיש קשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות של מנהלים לבין יכולתם להנהיג את בית הספר. בסקירה נרחבת של פטי ועמיתיה (Patti, Senge, Madrazo, & Stern, 2015) מפורטות הדרכים השונות שבהן יכולות רגשיות-חברתיות של מנהלים תורמות לכושר המנהיגות והביצוע שלהם. בין היתר הם מצביעים על חשיבותה של היכולת לבחינה עצמית (self reflection) ועל היותה אחד האמצעים לקיים יחסים פוריים עם חברי הצוות. יתרה מזו, מנהלים בעלי יכולות רגשיות-חברתיות עשויים ליצור אווירה של אמון בין חברי הצוות ולקדם בכך את בית הספר כולו.

למנהלים תפקיד מרכזי בהחלטות בדבר הדגש שיינתן ללמידה רגשית-חברתית בתרבות בית הספר: האם לאמץ תוכנית התערבות עבור התלמידים או להעניק הכשרה למורים; עד כמה יהיו נושאים רגשיים-חברתיים חלק מתהליכי ההערכה של מורים; אילו משאבים יושקעו בקידום למידה רגשית-חברתית ובהטמעתה בשגרות של המורים והתלמידים; אילו הזדמנויות יינתנו לצוות להשתלב בתוכניות הכשרה ללמידה רגשית-חברתית ועוד. מדובר בהחלטות מודעות של מנהלים, ותהליך זה בהנהגתם קובע במידה רבה עד כמה תצליח ההטמעה של תוכניות התערבות ללמידה רגשית-חברתית (Kam, Wong & Fung, 2011).

לפי הגישה של CASEL, יש למנהלים כמה תפקידים בהטמעה של למידה רגשית-חברתית בבית הספר:

- עליהם לפתח חזון ששם דגש על למידה רגשית-חברתית.
- עליהם לבצע הערכה של משאבים וצרכים כדי לקבוע מטרות להטמעת למידה רגשית-חברתית בכלל בית הספר (school-wide SEL).
- עליהם לתכנן וליישם תוכניות אפקטיביות ללמידה ולפיתוח מקצועי של מורים כדי לבנות יכולות פנים בית ספריות בנושא של למידה רגשית-חברתית.
- עליהם לאמץ וליישם תוכניות התערבות מבוססות עדויות לכל שכבות הגיל בבית הספר.
- עליהם לשלב למידה רגשית-חברתית בכל הרמות של בית הספר: בתוכנית ההוראה, בפרקטיקות ובמדיניות בית הספר, ובכל הנוגע לשותפות עם ההורים ועם הקהילה.
- עליהם לחתור לשיפור תמידי של הלמידה הרגשית-חברתית באמצעות בדיקה ואיסוף נתונים עקבי.

באילינוי, לדוגמה, מבססים את התוכנית של המדינה לקידום למידה רגשית-חברתית על יכולתם של המנהלים להובילה. לדבריהם, כך הם מגייסים את המנהלים ומחליטים אילו מנהלים ימשיכו בתפקידם. בתהליך ההכשרה למנהלים הם מבקשים לקדם את יכולתם לשמש instructional leaders של המורים, אמצעי שיביא לשיפור המיומנויות רגשיות-חברתיות של התלמידים.

7.1 תוכניות ייעודיות להכשרת מנהלים בישראל

מכון אבני ראשה עוסק בהכשרה ובפיתוח מקצועי של כלל מנהלי בתי הספר והמפקחים בישראל מתוך הכרה בכך שמנהיגותם היא המפתח לקידום מערכת החינוך בישראל. בראש הוועד המנהל של המכון עומד שר החינוך. תוכניותיהם להכשרה ולפיתוח מקצועי של מנהלים נעשות בשיתוף פעולה מלא עם משרד החינוך ולפי הצרכים וסדרי העדיפויות שלו. למשל, כאשר בחר המשרד להדגיש את הנושא "למידה משמעותית", הותאמו תהליכי הפיתוח וההכשרה לנושא הזה. בעת כתיבת שורות אלו מכינים באבני ראשה תוכניות הכשרה ופיתוח למנהלים הכוללות היבטים של למידה רגשית-חברתית.

במכון אבני ראשה יצרו את תפיסת תפקיד המנהל כמנהיג פדגוגי בית ספרי. עם היסודות לניהול פדגוגי הנוגעים לכישורים רגשיים-חברתיים נמנים אלו: היכולת לכוון אתוס משותף, לייצר תמונת עתיד, להוביל מהלכים עם ציבורים שונים (מורים, תלמידים והורים) וכן לדעת לבנות סדירויות בהתאם לחזון. מתפיסה זו נגזרות כל דרכי הפעולה של המכון ובכללן תהליכי המיון, ההכשרה והפיתוח המקצועי. בתוכנית הקיימת בעת כתיבת הדברים האלה, המושג "למידה רגשית-חברתית" אינו מופיע באופן ישיר, אבל יש התייחסות למיומנויות אישיות הנוגעות להיבט הרגשי-חברתי. בתהליכי המיון בודקים, למשל, את יכולת השיתוף, ההקשבה, המנהיגות, הרפלקטיביות, תפיסת המציאות וכיוצא באלה.

בהכשרה טרום-תפקידית למנהלים (500 שעות בשנה) שמתקיימת בעשרה מוסדות אקדמיים, מוצעים כמה תוכני ליבה שרלוונטיים ללמידה רגשית-חברתית: דרכים לניהול פיתוח מקצועי בתוך בית הספר, מתן משובים למורים, ניהול קשר עם הקהילה ומעורבות הורים, ניהול של תוכניות התערבות בבית הספר, יצירת חזון ותמונת עתיד ובניית אסטרטגיה למימוש החזון.

אשר לפיתוח מקצועי של מנהלים מכהנים, הנושא הרלוונטי ללמידה רגשית-חברתית הוא ניהול המשאב האנושי: תקשורת בין-אישית, הנעת צוות וניהול שותפות. צוות אבני ראשה הגדיר שישה תחומים של ציפיות ממנהל מכהן, ורובם רלוונטיים לתחום הרגשי-חברתי. לדוגמה: שיפור איכות הלמידה - על המנהל להתנהג באופן הוגן, דואג, שוויוני, קשוב וכיוצא באלה, שיקדם שייכות ומעורבות; והנהגת צוות - דרכים לקליטה ולליווי של מורים בראשית דרכם, לעבודה עם קהילה ועם הורים וליצירת סדירויות יום-יומיות.

8. שימוש בסטנדרטים ובהערכת מורים ומנהלים לקידום הלמידה הרגשית- חברתית שלהם

אחת הדרכים שבהן מודגשת חשיבותו של תחום מסוים היא הכללתו בסטנדרטים מחייבים ובתהליכי הערכה. מורים נוטים לקדם את התלמידים בתחומים שנבדקים במבחנים סטנדרטים (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013). חשיבות ההערכה מתקשרת לרעיון של system-wide SEL, למידה רגשית-חברתית המגובה בכל המערך של מערכת החינוך: אידאולוגיה, מדיניות, סטנדרטים, הכשרה, פיתוח מקצועי, פיקוח ושימוש בנתונים לצורך שיפור מתמיד.

דוסנברי ועמיתיה (Dusenbury, Weissberg, Goren & Domitrovich, 2014) מביאים את הרציונל להכללה של למידה רגשית-חברתית בסטנדרטים. בין היתר הם מציינים שהסטנדרטים מביאים לשימוש בשפה משותפת, מתווים סדרי עדיפויות ויוצרים מסגרת קוהרנטית המשלבת בין כל מרכיבי התהליך החינוכי. הסטנדרטים מאפשרים להגדיר מדדים מדידים ליעדים חינוכיים ותוכניות ואמצעים להשיג יעדים אלו, ובכלל זה תוכניות התערבות והכשרה. ככל שסטנדרטים אלו קשורים לתהליכי ההערכה, הם בעלי השפעה רבה יותר.

מדינות רבות בארצות הברית החלו לכלול מיומנויות רגשיות-חברתיות בסטנדרטים החינוכיים שלהם (ראו, למשל, [אילינוי](#)), כלומר קבעו מה מצופה מתלמידים בהיבטים שונים של למידה רגשית-חברתית בהתאם לשלב ההתפתחותי. נראה שהכללת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים בסטנדרטים המדינתיים העלתה את העניין בתוכניות הכשרה לאנשי צוות, כדי שיוכלו לסייע לתלמידים לרכוש את הלמידה המצופה, והעצימה את שילוב נושא הלמידה רגשית-חברתית בהערכה של תפקוד מורים. כך הוגדרו הציפיות ממורים, וציפיות אלו שולבו במתווים קיימים להערכת מורים בארצות הברית.

יודר (Yoder, 2014a), למשל, מציג את ההתאמה בין כל אחת מעשר המיומנויות הרגשיות-חברתיות של מורים לבין שלוש מהשיטות להערכת מורים הנפוצות בארה"ב:

1. [Classroom Assessment Scoring System](#) (Pianta).
2. [Danielson's Framework for Teaching](#).
3. [Marzano's Observational Protocol](#).

להכללה של הערכת מיומנויות רגשיות-חברתיות של מורים בתהליכי ההערכה שלהם עלולות להיות כמובן גם השלכות שליליות, כפי שעולה ממקרים אחרים של הפעלת הערכות עתירות סיכון. אחת הדרכים המאיימות פחות עשויה להיות הטמעה של תהליכי הערכה עצמית ורפלקציה. תהליכים אלו עשויים לקדם את הלמידה של המורה, בלי להפוך את ההערכה לכלי שיש בו סיכון רב כל כך עד כי הוא פוגע בתהליך הלמידה.

דוגמה לכלי כזה הוא הכלי שהציע יודר (Yoder, 2014b) המכוון להערכה עצמית של חמש מיומנויות של המורה. הוא מאפשר למורים להעריך הן את המיומנויות שלהם, הן את המידה שבה הם מצליחים להקנות מיומנויות לתלמידים.

בישראל, [בבחינה של מבנה ההערכה](#) שפיתחה ראמ"ה, נמצאו ארבעה מדדי-על (תפיסת תפקוד ואתיקה מקצועית, תחום הדעת, תהליכים לימודיים וחינוכיים ושותפות בקהילה המקצועית). ככלל לא נמצא עיסוק ישיר בסוגיות של למידה רגשית-חברתית, לא אצל המורה ולא אצל תלמידיו. עם זאת נמצאו, בעיקר במדד-על 1 - תפיסת תפקיד ואתיקה מקצועית - כמה התייחסויות הקשורות ללמידה רגשית-חברתית:

- מחויבות להצלחת כל התלמידים בהיבט הקוגניטיבי, הרגשי, הערכי והחברתי.

- מכוונות להטמעת ערכים וביטויים בתהליכי הוראה-למידה.

לדעת חברי הוועדה יש מקום לשלב בהערכה מעצבת התייחסות ישירה להיבטים של למידה רגשית-חברתית של המורים ובעיקר ליכולתם לטפח למידה זו בקרב תלמידיהם.

9. חשיבותם של כלל המבוגרים בצוות בית הספר

בחלקים הקודמים הדגשנו את מקומם של מחנכים, מורים ומנהלים בהטמעה של למידה רגשית-חברתית בבית הספר. יש מקום להפנות את תשומת הלב גם לחברי צוות נוספים.

לצוות היועצות והפסיכולוגיות יש חשיבות מרכזית בהטמעת למידה רגשית-חברתית בבית הספר. חלק מהיועצות עוסקות בהקניה ישירה של כישורי חיים בשיעורים פורמליים בנושאים אלו. כל היועצות והפסיכולוגיות עשויות לתרום לקידום הכשרים הרגשיים-חברתיים של כלל המורים והתלמידים הבאים איתן במגע. הן מדגימות בעבודתן ובהתנהגותן את היכולות ואת התפיסות הכלולות בלמידה רגשית-חברתית, ומעצם כך מחזקות אותן בקרב התלמידים וצוות בית הספר.

נוסף על הצוות החינוכי פוגשים התלמידים בבית הספר מגוון רב של מבוגרים - שומרים, מזכירות, אב הבית, מתנדבים, סיעות ומפעילי צהרונים. כדי שביית הספר יעביר לתלמיד מסר עקבי, וכדי להקטין את הסבירות שחלק מהמבוגרים בבית הספר יפעלו בניגוד לגישה של "בית הספר כולו" (Whole School), חיוני להכין וללוות גם את אנשי הצוות שנושאים אלו אינם חלק מהסוציאליזציה שלהם לתפקיד. ראוי, למשל, את התוכנית [open circle](#), אשר מכשירה את כל המבוגרים בבית הספר "לדבֵר" בשפה של למידה רגשית-חברתית.

10. סיכום והמלצות

הספרות מצביעה באופן חד-משמעי על מקומם המרכזי של הצוותים החינוכיים בטיפול ובהקניה של למידה רגשית-חברתית לתלמידים. לצוותים אלו תפקיד חשוב הן בהתנהלותם היום-יומית מול תלמידים, הן כאשר הם ממלאים תפקיד בהקניה ישירה של למידה רגשית-חברתית, כגון בהוראת כישורי חיים או בהשתתפות בתוכניות התערבות מובנות. חברי הוועדה סוברים אפוא שכל מהלך של הטמעה, טיפוח והקניה של למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך חייב להיות מותנה במתן הכשרה וליווי לצוותים החינוכיים.

להלן המלצות הוועדה:

1. יש לכלול בכלים למיון פרחי הוראה גם הערכה של היכולות והפוטנציאל שלהם בתחום הלמידה הרגשית-חברתית.
2. יש להטמיע תכנים הקשורים ללמידה רגשית-חברתית בתהליכי ההכשרה של פרחי ההוראה ובפיתוח המקצועי של מורים. יש להציע אפשרויות להתמחות בנושאים אלו.
3. יש למצוא דרכים להבטיח שגם הצוותים הנלווים, כגון הצוות האדמיניסטרטיבי, יקבלו הדרכה כדי שהתנהגותם תתמוך בקידום למידה רגשית-חברתית אצל תלמידים ולא תפגע בה.
4. יש להקפיד שכל המעורבים בהקניה ישירה של למידה רגשית-חברתית יקבלו הכשרה מקדימה, ליווי והדרכה, כדי להבטיח שמעורבותם תהיה מבוססת על ידע ועל מיומנויות שיתרמו לתלמידים.
5. יש להעניק תשומת לב מיוחדת להכשרה ולליווי של מנהלים, וכן של מפקחים ואנשי מטה, כדי שיהיו

מודעים לחשיבותה של למידה רגשית-חברתית, יקדמו את הטמעתה במערכת החינוך ויתמכו בעבודת הצוותים החינוכיים.

6. כדי לסייע בתהליכים אלו יש לפתח כלי הכשרה והדרכה נגישים לכלל הצוותים במערכת, בעיקר כלים מקוונים שיסייעו לפיתוח קהילות לומדות המתמקדות בלמידה רגשית-חברתית.

7. יש לקדם את הלמידה הרגשית-חברתית של מורים הן כדי לסייע להם לקדם את הלמידה הרגשית-חברתית של תלמידיהם, הן כדי לסייע להם להתמודד עם דחק בעבודתם. אפשר להיעזר לשם כך בכלים שונים, כגון תוכניות להפחתת דחק ובהן תוכניות קשיבות.

8. יש לשלב בהערכה המעצבת ובמשוב הניתן למנהלים ולמורים התייחסות ישירה ללמידה הרגשית-חברתית שלהם, הקשורה ליחסיהם עם עמיתיהם, ליכולתם לקדם למידה רגשית-חברתית אצל תלמידיהם, וליכולתם להתמודד ביעילות עם הדחק בעבודתם.