

**זווית אחרת על מהותה של למידה רגשית חברתית משמעותית:**

משאבים מרכזיים ומשניים, וכיצד מטפחים אותם

פרופ' אבי עשור  
אוניברסיטת בן גוריון

תוכניות רבות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL; social emotional learning), התחילו את דרכן כאשר הן מתמקדות בעיקר בהקניית משאב ההתפתחות והתמודדות המכונה: מיומנויות רגשיות חברתיות (מרח"ב). עם חלוף השנים, התברר שחשוב מאד גם לפתח משאבי התפתחות אחרים, כגון: תפיסות עצמי חיוביות בתחומים שונים (קשר ושייכות, מסוגלות בתחומים שונים, תפיסת עצמי כמי שיש לו מטרות וזהות אותנטית), הפנמה של ערכים פרו-חברתיים, עניין פנימי בלמידה, והנחות אופטימיות על העולם. משאבים נוספים אלו יכוננו כאן: משאבי רגש והנעה ישירים, והם מובחנים ממיומנויות. סקירה של מאמרים בתחום ה SEL (לדוגמא, אובלי ושונרט-רייכל, 20XX) מראה כי, לעיתים קרובות, חסרה הבחנה ברורה בין שני סוגי משאבי התפתחות והתמודדות האלו, האופן בו הם תורמים להתפתחות רגשית מיטבית, הדרכים השונות לטפח אותם, ויחסי הגומלין ביניהם. וזאת, למרות שיש ספרות מחקרית ותאורטית ענפה שמבחינה בין משאבי הרגש וההנעה הנ"ל לבין מיומנויות.

מאחר שטיפוח שני סוגי משאבי ההתפתחות והתמודדות ע"י אותו מורה (בנוסף להוראת תחומי דעת, קידום יכולות חשיבה, ניהול כיתה, וחינוך) היא משימה תובענית ביותר, סביר להניח כי מערכות חינוך רבות יצטרכו להחליט על סדר עדיפויות: במה משקיעים קדם או יותר ובמה פחות, ואם משלבים: איך עושים זאת. כדי לקבל החלטה כזו באופן מושכל, חשוב שאנשי החינוך יהיו מודעים לתפיסות שונות לגבי שני סוגי המשאבים שזכרו לעיל. במאמר קצר זה אתמקד בעיקר בגישות ומחקר הרואים במשאבי ההנעה והרגש הישירים (תפיסות חיוביות, ערכים פרו חברתיים, ועניין פנימי) את המשאב המרכזי של ההתפתחות הרגשית המיטבית. גישות אלו מכירות בחשיבות הגדולה של מיומנויות, אך עדיין רואות בהן משאב מסייע, שמורים יכולים לפתחו ביעילות רק כאשר הם תומכים ישירות במשאבי ההנעה והרגש הישירים.

שני סוגים של משאבי צמיחה ותפקוד רגשי-חברתי מיטבי וכיצד מטפחים אותם:

תמיכה ישירה לעומת הוראת כישורים: מסלול מרכזי ומסלול מסייע



### משאבי רגש והנעה ישירים של למידה ותפקוד מיטבי: חוויות, תפיסות חיוביות, וערכים:

תפיסות חשובות בחינוך, ותיאוריות ומחקר פסיכולוגי, מדגישות זה שנים רבות שיש מספר משאבים רגשיים-מוטיבציוניים חשובים ביותר, שאינם מיומנויות, שהם הבסיס העיקרי והישיר לתפקוד ולהתפתחות רגשית-חברתית מיטבית. ספציפית מדובר על חוויות מצטברות של קשר, שייכות, ומוגנות (בולבי, איינסוורו, פיאנטה), מסוגלות ואפקטיביות (בנדורה, רוטר, זליגמן, אנטונובסקי, ועוד), ואוטונומיה (אריקסון, דה צ'רמס, וויניקוט, רוגרס, דסי וראיין, סלוטגניות, ועוד), מוטיבציה פנימית (ראיין ודסי), וכן תפיסות חיוביות של עצמי ואחר המבוססות על חוויות אלו (קוהוט, מסלו, רוגרס, ברטרטון ועוד). כן מדובר על פיתוח זהות הכוללת ערכים ושאיפות שהתגבשו באמצעות תהליך הזדהותי ורפלקטיבי, ועל מטרות או יעוד שמאפשרים משמעות ומימוש עצמי (אריקסון, מרשה, דמון, ווטרמן, סטגר, ופרנקל). החשיבות המיוחדת למשאבי המיטביות והסגולות שנמנו לעיל (כולם או חלקם) אינה מבוססת רק על מחקר פסיכולוגי, שכן תפיסות חינוכיות מרכזיות גם הן הדגישו את חשיבותן (אריסטו, רוסו, מיל, דיואי, קורצ'אק, פוסטמן, טיילור, ועוד). חשוב לציין כי קיים מחקר ענף המראה כי משאבי הנעה ורגש אלו תורמים לתפקוד רגשי, חברתי ולימודי מיטבי (לדוגמא Baumesiter & Leary, 1995; Sroufe, ;Hagerty et al, 1996; Sheldon et al., 2001; Soenens, Deci & Damon, Vansteenkiste, 2017; Sroufe, ; Damon, מוגנים, שייכים לסביבה החברתית בה הם נמצאים, בעלי יכולת להתמודד עם אתגרים קשים, חופשיים מכפייה, ובעלי ערכים ונטיות עניין שנותנים להם כוון שמורגש כאותנטי, הם חווים רגשות חיוביים, תחושות של מרץ ואופטימיות, ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (לדוגמא: למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין, מעורבות חברתית); וכתוצאה מפעילויות אלו הם חשים תחושות של סיפוק ומשמעות. סיבה נוספת לחשיבות המרכזית של חוויות ותפיסות של עצמי כאהוב, שייך ומסוגל, וחופשי מכפייה, היא כי כאשר ילדים חשים כך, הם מעוניינים ללמוד דברים שיכולים לתרום להם. ואכן יש מחקר שמראה כי כאשר ילדים נחשפים למבוגרים התומכות בחוויות ותפיסות עצמי חיוביות מסג זה, ילדים מפתחים מיומנויות רגשיות חברתיות, ובמיוחד כישורים של ויסות עצמי, גם בהעדר הוראה ישירה בנושא (בינדמן ועמיתיו, ; ברנייר ועמיתיה, ).

### משאבים אישיים עקיפים של למידה ותפקוד רגשי-חברתי מיטבי: מיומנויות רגשיות חברתיות

התפיסות המדגישות משאבי רגש והנעה ישירים גם הן מייחסות מקום חשוב למיומנויות רגשיות חברתיות. אולם, הן רואות בהן גורם מסייע, אשר מקדם למידה ותפקוד מיטבי באמצעות השפעתו על תפיסות עצמי חיוביות. לדוגמא, מיומנויות התמודדות עם תסכול ותכנון משפרות את תחושת המסוגלות של התלמיד, ובעקבות זאת את הרגשות, והמוטיבציה שלו להתמודד עם אתגרים שיכולים לתרום לתחושות סיפוק ומשמעות. באופן דומה, מיומנויות של יצירת ושימור קשרים חברתיים (כולל פתרון קונפליקטים והקשבה), תורמות לתפיסת התלמיד את עצמו כבעל מסוגלות חברתית, ותחושה זו יוצרת הרגשה טובה, ומחזקת את המוטיבציה ליצור ולשמר קשרים עמוקים, אשר תורמים לרווחה נפשית.

למרות תרומתן, המיומנויות אינן הגורם המרכזי לפיתוח תפיסות עצמי חיוביות ומוטיבציה התורמות לתפקוד

מיטבי של תלמידים. גורם נוסף, חשוב כנראה אף יותר, הוא תמיכה הישירה של הסביבה החינוכית (בעיקר מורים ותלמידים אחרים) בתפיסות חיוביות וברורות של התלמיד לגבי עצמו והעולם החברתי. בחלק הבא נעסוק בקצרה באופן בו מורים יכולים לתמוך ישירות בתפיסות עצמי חיוביות של תלמידים, גם בלי לעסוק בהוראת מיומנויות.

### פרקטיקות מורה וסביבת כיתה התומכות ישירות במשאבי הרגש וההנעה התורמים לתפקוד מיטבי

מחקר רב מראה כי יש מספר פרקטיקות מורים ומבנים חינוכיים אשר תורמים ישירות לתפיסות חיוביות של התלמיד לגבי עצמו ואחרים, ולהפנמה של ערכים פרו-חברתיים, ובאמצעותם לתפקוד רגשי מיטבי (ריב, פיאנטה, מהר, ועוד). כך, ניתן לתמוך בתפיסת התלמיד את עצמו כראוי לאהבה ושייך ע"י יצירת נורמות של הקשבה וכבוד של התלמידים זה לזה, מניעת דחייה חברתית, היכרות מורה עם כל תלמידיו, התייחסות לכל התלמידים ולא רק למבריקים או המפריעים, ומתן אפשרות לכל תלמיד לבטא עצמו בכיתה. בדומה לכך, ניתן לתמוך בתפיסת התלמיד את עצמו כבעל יכולות ע"י פרקטיקות תומכות מסוגלות כגון: יצירת מבנה לימודי מאפשר הצלחות (לדוגמא, הצבת אתגרים שניתן להצליח בהתמודדות איתם על סמך אבחון מוקדם; מתן משוב ספציפי, לא השוואתי, ובזמן סביר; הטרמה, סיוע בהתמודדות עם אי-הצלחה). כמו כן, ניתן ליצור מבנים חינוכיים שנותנים תחושת שייכות ואוטונומיה: מעגלי שיח בשעות קבועות על נושאים שמעסיקים את התלמידים, עבודות בקבוצות שבהן יש נורמות ונהלים של הקשבה, שיתוף וסיוע בפתרון בעיות; זמנים ונהלים קבועים המאפשרים דיבור עם התלמיד בעקבות החזרת מבחנים או משוב על עבודות. באשר להפנמת ערכים פרו-חברתיים, ניתן לקדם הפנמה כזו ע"י פרקטיקות מורה ובי"ס המדגישות את חשיבות הערכים באמצעות נורמות ותקנות מתאימות, ועוד יותר באמצעות שותפות פעילה של התלמידים בחשיבה על ובקביעה

בפעל של הערכים והנורמות המכוונים את פעילות ביי"ס. דוגמאות לגישה זו הן הקהילה הצודקת של קולברג, תפיסת הפנמת ערכים לפי SDT, גישת פיירברג, והקהילה האכפתית של בטיסטיטיץ ועמיתיו). גישות אלו אינן מבטלות דיונים על ערכים כחלק מתוכנית הלימודים, אבל רואות בהם אמצעי משני, שיש לו טעם רק אם הסביבה החינוכית בבי"ס מממשת את הערכים יום יום, וגם משתפת את הילדים בעיצובם.

### פרקטיקות מורה וסביבת כיתה תומכות כתשתית חינוכית להוראה יעילה של מיומנויות מרח"ב

פרקטיקות ומבנים תומכים מהסוג הנ"ל חשובים גם כיוון שהם יוצרים מוטיבציה ללמוד מהמורה את המיומנויות שהיא מנסה ללמד. זאת כיוון שהמורה נתפסת כדמות אכפתית שרוצים לשתף פעולה איתה, והיא גם מדגימה את המיומנויות בפעולותיה. כאשר המורה נתפסת כמי שאינה תומכת בצרכי התלמידים, או לפחות מנסה לקיים איתה שיח על קשייהם ומאוייהם, סביר שתהיה התנגדות ללמידת מיומנויות מהמורה.

### סוגי שילוב שונים של פרקטיקות מורה וסביבה תומכות עם הוראת מיומנויות: קריטריונים לבחירת השילוב המתאים

#### לתפיסה החינוכית של ביי"ס

החשיבות המרכזית של פרקטיקות מורה וסביבה תומכות אינה מבטלת את האפשרות של שילוב יעיל בין פרקטיקות וסביבה תומכת להוראת מיומנויות. שילוב זה גם מודגש בתוכניות מובילות המתמקדות במיומנויות (לדוגמה, Communities that care קהילות שאכפת להן, Hawkins & Catalano; תכנית 4-h.org/about/what-is-4-h). הדגש הגובר על שילוב הוראה ישירה של מיומנויות יחד עם תמיכת מורה בחוויות מעצימות, בתפיסות עצמי ואחר חיוביות, ובערכים פרו חברתיים, הוא צעד אינטגרטיבי מתבקש. עם זאת, כאשר בוחנים תוכניות המדגישות שילוב של הוראת כישורים ישירה יחד עם פרקטיקות מורה המקדמות סביבה לימודית וחברתית תומכת, חשוב להיות מודע שיש אופני שילוב שונים המונחים (באופן מפורש או לא מודע), ע"י הנחות יסוד חינוכיות והתפתחותיות שונות, גם כאשר יש הדגשה של שני סוגי המשאבים. כך, יכולות להיות תוכניות משלבות שמשקפות בעיקר את גישת המיומנויות, והתמיכה הישירה בתפיסות עצמי חיוביות ובערכים פרו-חברתיים היא רק מרכיב שולי שלהן. מצד שני, יכולות להיות תוכניות משלבות שמשקפות בעיקר את התמיכה במשאבי רגש והנעה ישירים (חוויות, תפיסות וערכים).

לנוכח האפשרות שתוכנית שנראית משלבת היא בעצם תוכנית שבעיקרה מבטאת רק גישה אחת, חשוב

שלאנשי חינוך יהיה קריטריון אשר יסייע להבחין בין סוגי שילובים שונים, כבסיס לבחירת סוג השילוב שמתאים להם. בנושא זה, ניתן להציע שני קריטריונים: (1) מה מידת ההשקעה של התוכנית בטיפוח פרקטיקות מורים ומבנים חינוכיים התומכים ישירות בתפיסות עצמי חיוביות וערכים ופרו חברתיים של תלמידים (ללא הוראת מיומנויות מובנית), לעומת ההשקעה בהקניית מיומנויות? גם אם תוכנית מצהירה על חשיבות פרקטיקות ומבנים התומכים בתפיסות תלמיד חיוביות, צריך לבדוק שאכן עיקר הזמן מוקדש להכשרה ולווי של המורים בנושא זה.

(2) איך נעשה השילוב של הוראת מיומנויות עם התמיכה הישירה בתפיסות ובערכי התלמידים? כך, בתוכניות השמות את עיקר הדגש על תמיכה ישירה בצרכי, תפיסות וערכי תלמידים, חשוב שהמיומנויות אותן מלמדים ייבחרו באופן המשלים את העשייה המכוונת ליצירת סביבה לימודית וחברתית תומכת בתפיסות תלמיד חיוביות ובערכים פרו חברתיים, ובהתאם לצרכים שעלו מתוך שיחות ועבודה עם התלמידים. זאת בניגוד לבחירת המיומנויות בהתאם לתוכנית לימודים קשיחה, בה יש הקנייה של מיומנויות לפי תכנון קבוע מראש. לדוגמה, לפי תפיסה זו רצוי בהתחלת השנה לבדוק אילו היבטים בתפקוד האישי והכיתתי מציקים לתלמידים ולמורים והיו רוצים לשפר, ואז לקיים מהלך חינוכי מתמשך המכוון לחיזוק חוויות תלמיד, תפיסות, מוטיבציות וערכים רלוונטיים. לדוגמה, ניח שמתברר שתלמידים רבים תופסים עצמם כשוליים או דחויים, וחוששים מחרס, או הדרה. בנוסף רבים מצטרפים לפעולות של הדרה מתוך חשש להיות מודרים בעצמם (ראה מחקרי פאריס, ). בתגובה לכך יכולים המורים להתחיל במהלך הכולל: (א) דיונים שמעלים את הנושא למודעות, (ב) הפעלת שיטות לימוד ועבודה קבוצתית שמפחיתות דחייה, מאפשרות היכרות וביטוי חוזקות לכל לילד ומקדמות חברויות (ארונסון, ; ג'ונסון ג'ונסון ), (ג) הפחתת דרכי הוראה שיוצרות השוואה חברתית ותחרות על סטטוס (ניקולס, מהר, מדגלי ועמיתיהם). כדי לחזק את האפקטיביות של הפרקטיקות והמבנים החינוכיים האלו, יכולים המורים להוסיף הוראה ותרגול של מיומנויות הקשבה ופתרון קונפליקטים, אשר תורמות לעבודה קבוצתית אפקטיבית, ומחזקות אמפטיה עם האחר. דוגמה זו מבהירה שעל מנת שמורים יוכלו להתאים את המיומנויות הנלמדות למהלכים חינוכיים הרלוונטיים לנושאים שמעסיקים אותם ואת תלמידיהם, חשוב שלבתי ספר יוכלו לבחור את המיומנויות המתאימות.

#### סיכום

לסיכום, התפיסות והמחקר שהוצגו בסיכום זה מדגישים כי למידה רגשית חברתית כוללת הרבה יותר מאשר

רכישת מיומנויות. לפי תפיסות אלו, המרכיב החשוב ביותר של למידה רגשית חברתית הוא פיתוח משאבי התפתחות והתמודדות כגון תפיסות עצמי ואחר חיוביות, עניין פנימי, וערכים פרו-חברתיים. כלומר, כאשר מתרחשת למידה רגשית-

חברתית משמעותית, ילדים לומדים שהם אנשים אשר ראויים לאהבה והערכה, ומסוגלים להתמודד עם אתגרים; שיש רבים בעולם שאפשר לתת בהם אמון, שנכון ומספק להתחשב באחר, שיש דברים שמעניינים אותם באמת, ושיש להם ערכים ומטרות שהם מזדהים איתם ולכן מהווים בסיס לזהות אישית ותחושת משמעות. מיומנויות עוזרות לחזק את הלמידה של התפיסות והערכים האלו, אבל הן עדיין משאב משני. הגורם העיקרי בבית הספר שעוזר לחזק למידה של תפיסות והערכים המהווים את המשאב המרכזי של התפתחות והתמודדות מיטבית הוא התנהגות מורים ובני גיל, וסביבה לימודית חברתית (בכיתה ובבי"ס), היוצרים חוויות של קבלה חברתית והצלחה לימודית, והשתתפות בפעילויות אשר מחזקות נטיות עניין, ערכים, ומטרות נותני משמעות. על כן, במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב ששתי ספר ישקיעו קדם כל בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית-חברתית התומכים במשאבי התפיסות, המוטיבציה והערכים שתוארו. בנוסף, כדאי גם שישקיעו באותן מיומנויות, אשר סביר שהן תורמות למהלכים החינוכיים העיקריים שבית הספר עושה לקידום סביבה לימודית-חברתית אופטימאלית.

### פרקטיקות מורה ומבנים חינוכיים התומכים באופן ישיר בצרכי תלמידים

#### תמיכה במסוגלות:

1. הצבת אתגרים אופטימליים, מבוססת על הערכה ושיחה עם התלמיד. רצוי בשיתוף התלמיד.
2. משוב אישי ספציפי מכיוון משימה, ידע ואסטרטגיות, לא השוואתי, לא תכונתי, חיובי לפני שלילי, ובזמן סביר, אחרי בצוע (המיוחד אחרי החזרת עבודות ומבחנים).
3. הצבת יעדי למידה ברי השגה בטווח קצר, שהשגתם מתחזקת את תחושת המסוגלות (Schunk).
4. תחזוק תחושת המסוגלות של התלמיד ע"י קיום דיאלוג איתו כאשר לא מצליח או לא משקיע. מוקדים אפשריים חשובים של הדיאלוג יכולים להיות:
  4. א. סיוע בהתמודדות עם אי הצלחה באמצעות פרושים התומכים בתיאוריה (מיינדסט) בונה של הצלחה וכשלון (ראה עבוד של עשור לתפיסת דואק בנושא בשילוב עם תפיסות ראיין ודסי). הפרושים העוזרים להבין שההצלחה נקבעת במידה רבה על ידי ידע קודמת ואסטרטגיות מסוגים שונים (לימודיות, מוטיבציוניות, רגשיות וחברתיות, ומאמץ, יותר מאשר כשרון מולד שאי אפשר לפתחו. עוזר להפחית תחושות חסר מסוגלות בעקבות כשלון או אי הצלחה.
  4. ב. סיוע בהתמודדות עם אי הצלחה באמצעות למידת אסטרטגיות מסוגים שונים (לימודיות, מוטיבציוניות, רגשיות וחברתיות) בהתאם לצרכי הילד ועל בסיס שיחה ועבודה אישית אתו (בניגוד להוראת אסטרטגיות לכל הכיתה או עבודה עליהן גם כאשר הילד לא נזקק להן). (צימרמן, עשור, ועוד). סיוע על ידי הפניה למקורות שונים והתחלת תהליך של סיוע ומשוב מתמשך (חומרי למידה ובחינה עצמית, וכן גורמים מסייעים בבי"ס, או מסגרת לפניה ובקשת משוב וסיוע בהמשך.
5. דגש על תהליך יותר מאשר התוצאה במהלך הלימוד (מעגל הוויסות עצמי בלמידה של צימרמן).
6. התייחסות לטעות כחלק מתהליך הלמידה וכאירוע מועיל לכיתה וללמידה.
7. יצירת מפת דרכים המאפשרת לתלמיד להבין את הכיוון והדרך שיעשו בלמידה בתחום ספציפי. מה יהיו תוצרים או ידע סופי אפשריים. כל זאת תוך כדי הדגשת חשיבות הדרך ותוצרי ביניים.
8. דגש על ריבוי אינטליגנציות. יש כל מיני יכולות, וכולן ניתנות לפיתוח על ידי מאמץ. משמעותו שאי הצלחה בתחום ספציפי לא מלמדת על חסר מסוגלות כללי.
9. יצירת מסגרות, ונורמות של עבודה בקבוצות המאפשרות בקשת עזרה, משוב בונה, וסיוע בין תלמידים.

10. יצירת **תרבות כיתה** המדגישה את כל העקרונות הנ"ל בכל השעורים וכחלק מהכיתה. שיחות, סיפורים, חמרי אינטרנט, וסרטים המבהירים את העניין, דוגמאות מתוך חייו והתפתחות המורה עצמו, פלקטים ועזרים המבטאים את העקרונות באופן פיזי, ועוד (ראו מאמר עשור על הנושא בפרסומים של אופק חדש והד החינוך, וכן באנגלית).
11. **מסגרות עבודה, זמנים ונהלים קבועים המאפשרים** עבודה אישית עם תלמידים על הצבת אתגרים אופטימליים, וסיוע בהתמודדות עם כשלון על ידי פרושים בונים, ואסטרטגיות מתאימות. (ראו מאמר עשור על הנושא בפרסומים של אופק חדש והד החינוך, וכן באנגלית).

### **תמיכה בצורך באוטונומיה :**

1. **ניסיון להבין את הפרספקטיבה של התלמידים** (רגשות, רצונות, דעות) - כאשר קובעים יעדי למידה, דרכי למידה, ודרכי הערכה. לא מחייב להסכים תמיד.
2. **מתן אפשרות ליוזמה ובחירה בתהליך הלמידה**; שיתוף התלמיד בקביעת מטרות הלמידה אם מתאים..
3. **עידוד דיאלוג על משמעות הלמידה וחמר הלימוד לתלמידים**, כולל מתן אפשרות לביקורת בונה על תהליך הלמידה. ראה מאמר באנגלית על רלוונטיות כחשובה יותר מבחירה.
4. **הימנעות משיטות הנעה וניהול כיתה הפוגעות בתחושת אוטונומיה ובמוטיבציה אוטונומית**: איומים ועונשים, ביוש (שמינג), תחרות והשוואה בין תלמידים, התניית חוס והערכה בהישג, ותגמולים חיצוניים שלא קשורים לנושא. יוצר תחושה של כפייה ופגיעה באוטונומיה.
5. **שיחות ועבודות הסייעות לתלמידים לבנות את המצפן הפנימי האותנטי שלהם** (מה חשוב להם ומה מעריכים בחיים, מה עמדתם בנושאים מרכזיים במחבר החיים שלהם). מה הערכים, העמדות והתפיסות שלהם בנושאים שחשובים להם ולמורה, ובנושאים בולטים בציבוריות הישראלית. איזה כשורים ותחומי ידע ועניין חשוב להם במיוחד לפתח. רלוונטי במיוחד מכתה ו-ז והלאה. ראה מאמר עשור על טיפוח מצפן פנימי בספר הרפז (בדפוס).
6. **מתן רציונל לחמר הנלמד, תוך התייחסות למצפן הפנימי** (ערכים, שאיפות ונטיות עניין) כאשר זה נראה לא מספיק רלוונטי (רק אם יש רציונל משכנע).
7. **אפשרות למורה להתמקד ולהקדיש מקום רב יחסית לנושאים שמלהיבים אותו** ו/או שהיה רוצה להתפתח בהם. הדגמת הערך והעניין שיש בנושא על ידי המורה מקדמת הזדהות ומוטיבציה אוטונומית ללמוד אותו.
8. **ערור עניין בלמידה בשיטות שונות** (המחשה רגשית ומוחשית של משמעויות רציניות, פער מושגי, ועוד).
9. **מסגרות קבועים המאפשרים לשתף התלמידים בהפיכת הכיתה לקהילה אכפתית לומדת**: מאפשרות שיחה רצינית ונהלים ותהליכי קבלת החלטות ויישום החלטות על דרכי התנהלות, עבודה, ומשמעת בכיתה, אשר יאפשרו להפוך את הכיתה לקהילה אכפתית; קהילה שיש בה למידה, ביטוי אישי והעזרות באחר - באווירה תומכת ומכבדת.
10. **מסגרות למידה ועבודה המאפשרות ביטוי עצמי**, והעמקה בנושאים שמעניינים את התלמיד. ראה פרק על בייס מקשיב, בספר על בייס עתידני.

1. יצירת תרבות כיתה של אכפתיות והתחשבות: נורמות, שגרות עבודה והתנהלות, ומבני עבודה, אשר מחזקים התחשבות ואכפתיות כלפי תלמידים אחרים, על בסיס הבנה, הזדהות, והפנמה אוטונומית של הערכים של התחשבות באחר, וכבוד לשונה. ראה מאמר בדפים על פרויקט הקהילה האכפתית. מעגלי שיח, עבודה בקבוצות המבוססת על נורמות ונהלי התחשבות, שיתוף ועזרה. כאן אפשר ורצוי בחלט לשלב כשורים של הקשבה, ואולי גם ניהול קונפליקט.
2. מניעת הדרה, חרם, ביוש ואלימות בכיתה. דגש מיוחד על הפחתת שימוש באלימות מילולית או אינטרנטית לקדום סטטוס חברתי. הפסקת השיעור והתייחסות מיידית כאשר יש התנהגות פוגענית.
3. יצירת אפשרויות ונהלים המאפשרים ביטוי אישי ותפקיד לכל תלמיד.
4. מזעור תחרויות והשוואה חברתית בין תלמידים כאמצעי לקדום משמעת או הישגים.
5. היכרות, קשר, ודיאלוג של המורה עם כל תלמיד (במיוחד חשוב בכיתות הראשונות של היסודי). הקדשת זמן, שיח אישי, הקשבה, והפגנת אכפתיות ביחס לכל תלמיד, גילוי עניין וידע על הנושאים החשובים לתלמיד והתחומים המעניינים אותו. רצוי מאד גם ביקור בבית והכרות עם הרקע המשפחתי.
6. נורמות, נהלים ומסגרות לפתרון בונה של קונפליקטים. לדוגמא גישור. כאן אפשר לשלב לימוד מיומנויות פתרון קונפליקטים.
7. חלוקה הוגנת של תשומת הלב של המורה לתלמידים. ההפך מהתייחסות דיפרנציאלית מפלה (אפקט פיגמליון ועבודות של אלישע באב"ד, תהליכי למידת מורים מבוססי תצפית שנוסו בהולנד ובמקומות אחרים).

