

גישה מוטיבציונית-התפתחותית ללמידה רגשית-חברתית:

קידום חוויות צמיחה של תמיכה בצרכים (ולא מיומנויות) הוא הגורם העיקרי של התפתחות רגשית חברתית מיטבית

אבי עשור ונעם יצחקי, אוניברסיטת בן גוריון

רקע ומבוא

כיום, יש הכרה בכך שטיפוח יכולות קוגניטיביות וידע לא מספיקים כדי שתלמידים ובוגרי מערכת החינוך יוכלו לתפקד היטב וירגישו טוב. כן ברור, שכדי שתלמידים יתפתחו ויתפקדו היטב, הם חייבים לפתח משאבי צמיחה רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים שיאפשרו שגשוג, רווחה נפשית, והתמודדות עם אתגרים וקשיים. על בסיס הכרה זאת, פנו רבים בעולם אל תפיסות ותוכניות המכונות SEL. בעוד שמטרת הפנייה והדאגה שעומדת ביסודה הן חשובות, נראה כי הפתרון שכביכול נמצא לקידום התפתחות רגשית חברתית מיטבית הוא בעייתי. זאת משום שהאופן בו תוכניות (Social Emotional Learning) מוצגות לעיתים, שם דגש מרכזי (ולדעתנו מטעה) על הקניית מיומנויות. במאמר זה נביא גישה מבוססת מחקר שהיא רחבה יותר, ונציג התנהגויות מורה מקדמות-צמיחה הנובעות מגישה זו. בעמוד האחרון נפרט השלכות קריטיות על חשיבה והקצאת משאבים ברמות השונות של מערכת החינוך. נתחיל בהצגה של **שלוש ממשלות של**

גישות ותוכניות SEL:

- (1) זיהוי מוטעה של מיומנויות רגשיות חברתיות כמשאב המרכזי של התפתחות ותפקוד רגשית חברתית מיטביים. בחלק הבא תוצג תפיסה, המבוססת על תיאוריות ומחקרים רבים, אשר מבהירה שמשאבי הצמיחה וההתמודדות העיקריים שחשוב לטפח בתלמידים הן חוויות צמיחה מספקות צרכים, כאשר מיומנויות הן רק גורם מסייע.
 - (2) זיהוי מוטעה של תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מוטיבציה פנימית, ולעיתים גם ערכים, כמיומנויות רגשיות-חברתיות שאפשר ללמדן. זאת מכשלה רצינית מאד, שכן הדרכים החינוכיות לטפוח משאבי צמיחה אלו שונות מאד מהדרכים המתאימות לטפוח מיומנויות, ובלבול בעניין זה יביא להשקעת מאמצים עקרים ואולי אף מזיקים.
 - (3) זיהוי מוטעה של הוראת מיומנויות כאמצעי מרכזי לקדום התפתחות ותפקוד רגשי-חברתי מיטביים. זאת בעיה קשה, שכן היא עלולה להביא לכך שבמקום להשקיע את עיקר המאמץ בהדרכת מורים בפרקטיקות המקדמות בתלמידים חוויות סיפוק צרכים, תפיסות עצמי חיוביות, והפנמת ערכים, יעמיסו על מורים הוראת מיומנויות שתתרום מעט מאד לצמיחה רגשית חברתית, ואף תסיט את המערכת מהפעלת תהליכי שינוי חינוכי הרבה יותר משמעותיים ונחוצים.
- כדי להבין מדוע מדובר בממשלות, וכבסיס לשילוב הוראת מיומנויות במסגרת תיאורטית, מחקרית וחינוכית רחבה ומבוססת יותר, נציג בחלק הבא תפיסה אינטגרטיבית ביחס למשאבי הצמיחה הפנימיים התורמים להתפתחות מיטבית של התלמידים, ופרקטיקות מורה שמקדמות אותם. עיקרי התפיסה מוצגים בתרשים למטה.

מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום ה SEL ?

איך מורים יכולים לקדם "למידה" כזאת ?



מה חשוב שתלמידים יפתחו וילמדו בתחום ה SEL? חוויות צמיחה הן המשאב המרכזי, מיומנויות רק משאב מסייע.

חוויות צמיחה והפנמת ערכים. מחקר רב ותפיסות מרכזיות בפסיכולוגיה ובחינוך, תומכים בתפיסה לפיה הגורם הישיר והבסיסי להתפתחות מיטבית הוא חוויות של סיפוק צרכים בקשר ושייכות, מוגנות, מסוגלות, ואוטונומיה, והפנמה של ערכים ומטרות פרו-חברתיים. כפי שמוצג בתרשים בעמוד הקודם, חוויות אלו יוצרות תפיסות עצמי ואחר חיוביות, ובעקבותיהן רגשות חיוביים ומוטיבציה אוטונומית, המביאים לפעולות היוצרות תחושות סיפוק ומשמעות (עשור, 2004; Baumeister, 2012; Bowlby, 1969; Damon, 2008; Elliot et al. 2002; MacKenzie & Baumeister, 2014, חווים ותופסים את עצמם כראויים לאהבה, מוגנים, שייכים לסביבה החברתית בה הם נמצאים, בעלי יכולת להתמודד עם אתגרים קשים, חופשיים מכפייה, ובעלי ערכים ונטיות עניין שנותנים להם כוון שמורגש כאוטנטי, הם מוכנים לתת אמון באחרים, חווים רגשות חיוביים ותחושות של מרץ ואופטימיות, ומפתחים מוטיבציה אוטונומית להשקיע בפעולות ובמטרות מאתגרות וחיוביות (לדוגמא: למידה, עזרה לזולת, פיתוח נטיות עניין, מעורבות חברתית); כתוצאה מפעולות 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 התומכים בחוויות צמיחה ותפיסות עצמי חיוביות, הם מפתחים מיומנויות רגשיות חברתיות, ובמיוחד כישורים של ויסות עצמי, גם בהעדר הוראה ישירה בנושא (Bindman et al. 2015).

מיומנויות כגורם משני מסייע. התפיסות המדגישות את חשיבותן של חוויות צמיחה גם הן מייחסות מקום חשוב למיומנויות רגשיות חברתיות. אולם, הן רואות בהן גורם מסייע. לדוגמא, התפיסה העצמית של התלמיד כמי שיש לו מיומנויות התמודדות עם כשלון מאפשרת לו לנסות להתמודד ולקחת סיכון - בסביבה שיש בה סיכוי להצלחה ויחס תומך כאשר לא מצליחים. ההצלחה בהתמודדות יוצרת חוויה ותפיסה של מסוגלות, אשר יוצרות רגשות חיוביים ומוטיבציה שמאפשרת להתמיד, להצליח, ולהרגיש סיפוק. כפי שמוצג בדוגמא זו, המיומנויות אינן מביאות באופן ישיר להצלחה וסיפוק, והשפעתן מושגת ע"י כך שהן יוצרות חוויות סיפוק צרכים (מסוגלות) ותחושות עצמי חיוביות. יש לציין, כי בעוד שהשקעה בהוראה שיטתית של מיומנויות אצל ילדים לפי תוכנית קבועה מראש היא בעייתית לדעתנו, הרי שטיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות אצל מורים, הוא דבר רצוי בהחלט, כפי שמוסבר בפרק X, של הדו"ח. כמובן, בתנאי שטיפוח כזה נעשה בדרך התומכת בצרכי המורים במסוגלות, באוטונומיה, ובשייכות. מתוך האמור עד כה, ברור שלחוויות צמיחה של סיפוק צרכים ותפיסות עצמי חיוביות יש תפקיד מכריע בהתפתחות ותפקוד מיטבי של תלמידים. על כן, חשוב לבדוק אילו פרקטיקות של מורים יכולות לקדם חוויות ותפיסות כאלה. בחלק הבא אנסה להראות כי הפרקטיקות החשובות שמקדמות חוויות צמיחה הן **דרכי עבודה והתייחסות** (דע"ה) אשר תומכות בסיפוק צרכים, תפיסות חיוביות, והפנמת ערכים באופן ישיר, וללא הוראת מיומנויות שיטתית.

דרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורים (ללא הוראת מיומנויות) – הן גורם הצמיחה העיקרי

מחקר רב מראה כי יש כמה דרכי עבודה והתייחסות של מורים ומחנכים התומכות ישירות בצרכי התלמידים ובתפיסות עצמי חיוביות, ומקדמות הפנמת ערכים פרו-חברתיים, והן גורם הצמיחה החשוב ביותר (ראו: עשור, 2000; Hamre & Pianta, 2001; Baker et al. 2003; Eccles & Roeser, 2009; Patall et al. 2018; Salomon et al. 1996; Reeve & Cheon, 2014; Shim et al, 2013; Schunk & Miller, 2002; Ruzek et al., 2016; Urden, 2006; מקורות נוספים בקישור לרשימת מקורות בסוף המאמר). פרקטיקות אלו מקדמות צמיחה והתמודדות באמצעות: (א) התייחסויות ישירות של המורה לתלמיד, התומכות בצרכיו; (ב) דרכי עבודה והתנהלות כיתתית המאפשרות חוויות הצלחה לתלמידים, מצמצמות חוויות חסר יכולת ובושה עקב כשלון, מקדמות תחושות אוטונומיה ועניין בלמידה, ויוצרות סביבה חברתית התומכת בתחושת השייכות של התלמיד, ומונעת דחייה. ניתן להבחין בין 3 קבוצות דרכי עבודה והתייחסות, לפי הצרכים בהם הן תומכות. במסגרת זו לא ניתן להרחיב, אולם פירוט והדגמה של הפרקטיקות מופיע בעשור (2004), ובקישור https://in.bgu.ac.il/humsos/edu/pages/staff/avi_assor.aspx בנספח של מסמך ששמו "על מהותה של למידה רגשית-חברתית. כאן נביא רק כמה דרכי עבודה והתייחסות חשובות, לפי הצרכים שהן תומכות בהם:

(1) דרכי עבודה והתייחסות שיוצרות בתלמיד **תחושת מסוגלות עקב הצלחות לימודיות**. לדוגמא: יצירת מבנה לימודי מאפשר הצלחות אשר כולל: הצבת אתגרים שניתן להצליח בהתמודדות איתם על סמך בדיקה ראשונית ושיחה של המורה עם התלמיד; הצבת יעדי ביניים ברי השגה, מתן משווא ספציפי, לא תכונתי, לא השוואתי, ותכוף; הטרמה, סיוע בהתמודדות עם אי-הצלחה; תגובה מכבדת ובונה לטעויות; פעילויות ומסרים היוצרים תרבות כיתה המתמקדת בשיפור יכולת ולא בהפגנת יכולת, ולכן מצמצמת ביוש (שיימינג) והימנעות מבקשת עזרה, ומקדמת נכונות לחשוף קושי ולבקש

עזרה; מסרים לתלמידים המביעים אמונה ביכולתם, ומייחסים אי הצלחה להעדר ידע קודם או מחסור באסטרטגיות, ולא ליכולת מולדת מוגבלת (ראה עשור, 2013; Dweck, 1999).

(2) דרכי התייחסות ועבודה שיוצרות **תחושת קשר, שייכות ומוגנות, קבלה ומניעת דחייה חברתית**. לדוגמא:

היכרות עם כל תלמיד, שיחות בזמנים קבועים ולפי צורך המאופיינות בהקשבה אמפטיית, זמן לכל תלמיד, וגילוי עניין בחוזקות ותחומי עניין של התלמיד; פעולות תקיפות למניעת הדרה, ביוש (שיימינג), תוקפנות לסוגיה בכיתה ומחוצה לה; יצירת נורמות ושגרות, תרבות כיתתית, ואוריינטציה ערכית שמגבירות התחשבות, שת"פ, עזרה, אכפתיות, וכבוד בין כל תלמידים (לדוגמא: מעגלי שיתוף); יצירת אפשרויות לכל התלמידים להשתתף בדיונים, ולקבל תפקידים; התייחסות לכל התלמידים, ולא רק למבריקים או מפריעים; קידום עבודה שיתופית, והפחתת תחרות והשוואה בין תלמידים.

(3) דרכי התייחסות ועבודה שתורמות **לתחושות אוטונומיה, עניין בלמידה, גיבוש מצפן פנימי אותנטי, וזהות**

נותנת משמעות. כפי שמסבירים עשור ועמיתיו (עשור ויצחקי, בדפוס; Assor et al., 2019, 2020; Assor, 2018) הצורך באוטונומיה הוא למעשה צורך על הכולל לפחות שני מרכיבים: (א) חופש מכפייה וחופש לחקור ולכוון את עצמך, ו (ב) צורך בקיום מצפן פנימי אותנטי הכולל ערכים, שאיפות, נטיות עניין, ומטרות שנגזרות מהם, ומתוות כיוון המורגש כאותנטי. **הצורך בחופש** מסופק באמצעות דרכי התייחסות הבאות: ניסיון להבין את הפרספקטיבה של תלמיד ואת רגשותיו, ולאפשר ביקורת, גם אשר הוא לא משתף פעולה; עידוד בחירה וזיומה של תלמידים; מתן הסבר של הרציונל של משימות לימודיות ונורמות התנהגות; הימנעות מפרקטיקות של איום ושליטה, כולל השוואות חברתיות והתניית אהבה. **הצורך במצפן פנימי** מסופק באמצעות פעולות מורה התורמות להפנמה או גיבוש של ערכים, מטרות, ומחויבויות שהתלמידים מזדהים איתם עמוקות על ידי: א. טיפוח קשב פנימי להעדפות ורגשות אותנטיים (במיוחד במצבי בחירה); ב. חשיבה, חקירה, התנסות, ודיאלוג על ערכים וכיווני פעולה; ג. הדגמת הערך של השקעה בפעולות משמעותיות; ד. טיפוח נטיות עניין. בגיבוש מצפן הפנימי מקדם צמיחה, חשובה במיוחד **ההפנמת ערכים פרו-חברתיים**. לכן יש חשיבות מיוחדת לפרקטיקות המקדמות הפנמה כזו. לדוגמא: פרקטיקות מורה ובי"ס המדגישות את חשיבות ערכים אלו באמצעות נורמות ותקנות מתאימות, ועוד יותר באמצעות שותפות פעילה של התלמידים בחשיבה על ובקביעה בפועל של הערכים והנורמות המכוונים את פעילות בי"ס. דוגמאות לגישה זו הן הקהילה הצודקת של קולברג, והקהילה האכפתית המתוארת בפרק 6 (Battistich et al., 1997). גישות אלו רואות בדיונים על ערכים אמצעי משני, שיש לו טעם רק אם הסביבה החינוכית מממשת את הערכים יום יום, וגם משתפת את הילדים בעיצובם.

בחלק זה ראינו שכדי שמורים יוכלו לקדם צמיחה רגשית חברתית משמעותית אצל תלמידים, הם חייבים להפנים מספר ניכר של פרקטיקות מורכבות. יתר על כן, מאחר שההפעלה של פרקטיקות אלו בתנאים השוררים בבתי ספר רבים היא **משימה קשה**, נראה שאם רוצים שמורים אכן יפנימו אפילו רק חלק מהפרקטיקות האלו ויפעילו אותן באופן איכותי, חייבים להקדיש לכך מאמצי הכשרה, וליווי משמעותי. לפיכך, אין זה סביר לדרוש ממורים שעוד לא הגיעו לרמה סבירה של הפנמה והפעלת של פרקטיקות צמיחה חינוכיות, להשקיע מאמץ נוסף בהשתלמות מקיפה בהוראת מיומנויות.

הוראה יעילה של מיומנויות רגשיות חברתיות – גורם משני בקידום צמיחה ותפקוד מיטבי

הוראת מיומנויות רגשיות חברתיות יכולה לתרום לצמיחה מכיוון שכאשר ילד תופס שיש לו מיומנויות זה מגביר את הסיכוי שיפעל בדרך תביא לחוויות של סיפוק צרכים. אולם, לפי תפיסות המוטיבציה וההתפתחות שהוצגו, הוראת מיומנויות היא **גורם משני**, יחסית לדרכי עבודה והתייחסות (דע"ה) של מורה שהוצגו לעיל, אשר מונעות תסכול ופגיעה צרכים, וגם תורמות ישירות לסיפוקם. שכן, **גם אם לילד יש מיומנות מסוימת, חשוב שהמורה יצור תהליך הוראה וסביבה חברתית שיאפשרו לתלמיד ליישם את המיומנות בהצלחה ולהפיק מהצלחה**. לדוגמא, גם ילד שלמד להתמודד עם תסכול ולהתמיד בהשקעה לימודית, לא יתמודד עם אתגרים קשים אם המשימות לא מאפשרות הצלחה, אם המורה לא נותן משוב (או נותן משוב תכונתי והשוואתי מלחיץ), אם טעות או אי הצלחה גורמים לזלזול מצד תלמידים או אחרים, או שאין התייחסות ועזרה אחרי אי הצלחה. סיבה נוספת לכך שהוראת מיומנויות היא גורם משני היא **שהילד יהיה מוכן ומעוניין ללמוד את המיומנויות מהמורה רק אם זה מפגין כלפיו יחס אכפתי ומכבד**. שכן, התלמיד לא פנוי ללמידה מהמורה כאשר זה נתפס על ידו כמי שלא מתעניין בו ולא מקיים אתו שיח, אדיש או לא מנסה לעזור (ברמה הלימודית והחברתית), ולעיתים אף גורם ישירות לתסכול ע"י מתן משימות לא מתאימות או הערות לא רגישות. לעיתים, התלמיד אף יגיב בחשדנות, ציניות, ואף התרסה. החץ המקווקו בתרשים מבטא את העובדה שהיעילות של הוראת מיומנויות ישירה **מותנה** בקיום דרכי עבודה והתייחסות המשדרות אכפתיות לצרכי התלמיד.

שילוב הוראת מיומנויות בפרקטיקות מורה התומכות ישירות בצרכי ובערכי תלמידים

מתוך האמור עד כה עולה כי יש לתת עדיפות להדרכת וליווי מורים בלימוד והפעלה של דרכי עבודה והתייחסות

תומכות, בלי להעמיס עליהם הוראה ישירה שיטתית של מיומנויות, לפי תוכנית קבועה מראש. אולם, ייתכן מאוד

שאפשר לשלב הוראת מיומנויות ספציפיות כחלק מהמאמץ של המורה לתמוך בצרכי התלמידים ובהפנמת ערכים פרו-חברתיים. כאשר מתבצע שילוב כזה, חשוב שהמיומנויות אותן מלמדים ייבחרו באופן המשלים את העשייה המכוונת ליצירת סביבה לימודית-חברתית תומכת, ובהתאם לצרכים שעלו מתוך שיחות ועבודה עם התלמידים. זאת בניגוד לבחירת המיומנויות בהתאם לתוכנית לימודים קשיחה, בה המיומנויות מוקנות לפי תכנון קבוע מראש. לדוגמא, לפי תפיסה זאת רצוי בתחילת השנה לבדוק אילו היבטים בתפקוד האישי והכיתתי מציקים לתלמידים ולמורים והיו רוצים לשפרם, ואז לקיים מהלך חינוכי מתמשך ורב ממדי. לדוגמא, נניח שמתברר שתלמידים רבים תופסים עצמם כחברי חברים, או חוששים מהדרה. בנוסף רבים מצטרפים לפעולות הדרה מחשש להיות מודרים בעצמם. בתגובה לכך, ניתן להתחיל במהלך הכולל: (א) שיחות ודיונים שמעלים את הנושא למודעות, (ב) הפעלת שיטות לימוד קבוצתי שמפחיתות דחייה, מאפשרות הכרת החוזקות של כל לילד ומקדמות חברויות, (ג) הפחתת דרכי הוראה שיוצרות השוואה חברתית ותחרות על סטטוס. כדי לחזק את האפקטיביות של הפרקטיקות והמבנים החינוכיים האלו, יכולים המורים להוסיף הוראה ותרגול של מיומנויות הקשבה, ופתרון קונפליקטים, אשר תורמות לעבודה קבוצתית, ומחזקות אמפטיה. דוגמאות לשילוב במהלכים חינוכיים יותר מצומצמים התומכים בתחושות מסוגלות, אוטונומיה ושייכות מופיעות בתוכנית הקהילה האכפתית (פרק 6), ובעשור (2004, 2013, 2018); פירוט המקורות בקישור לביבליוגרפיה לפי נושאים, ובעמודים xxx – yyy בדו"ח).

השלכות שליליות אפשריות של תוכנית SEL המתמקדות בעיקר בהוראת מיומנויות לפי תוכנית קבועה

לתוכניות המתמקדות בעיקר בהוראת מיומנויות יכולות להיות ארבע השפעות שליליות. (1) חיזוק תפיסה וחשיבה חינוכית מוטעה הרואה את תפקידו של המורה בתחום הרגשי כמלמד מיומנויות יותר מאשר מקדם חוויות צמיחה, ותפיסות עצמי וזולת חיוביות אצל תלמידים. (2) ברמת מטה משרד החינוך וגופים מממנים נוספים: הסטת משאבי זמן וכסף לתוכניות שאינן מתמקדות בקידום משאבי צמיחה העיקריים. (3) גזילת זמן מורה יקר לצורך למידה והפעלה של הוראת מיומנויות, אשר פוגעת ביכולתו של המורה להקדיש זמן ללמידה והפעלה של דרכי התייחסות ועבודה תומכות צרכים; זאת כאשר למידה והפעלה איכותית של פרקטיקות חשובות אלו היא משימה קשה מאד בכל מקרה, בוודאי במציאות של מערכת החינוך הישראלית. (4) החמצה של ההזדמנות לשינוי משמעותי עקב ההכרה הגוברת בתפקידה החשוב של מערכת החינוך בקידום התפתחות רגשית מיטבית. שכן, במקום לבצע שינויים משמעותיים בדרכי העבודה וההתייחסות של מורים לתלמידים, ובסביבה הלימודית והחברתית הקיימת בבי"ס, חוזרים שוב אל הפתרון המוכר של הוספת עוד שיעור, והפעם בתחום הרגשי חברתי. במובן זה, הסתמכות על הוראה ישירה כחלק מתוכנית קבועה, לא רק שאינה מקדמת שינוי, אלא מספקת "תירוץ" שאולי אף מונע פעולה רצינית לשינוי. כך, תוכנית סדורה של הוראת מיומנויות, עלולה רק לחזק את תקרת הזכוכית הבולמת שינוי חינוכי משמעותי.

סיכום

התפיסות והמחקר שהוצגו במאמר זה מדגישים כי למידה רגשית-חברתית כוללת הרבה יותר מאשר רכישת מיומנויות. לפי תפיסות אלו, המשאב החשוב ביותר של למידה רגשית חברתית הוא חוויות צמיחה תומכות צרכים, המשמשות בסיס להתפתחות תפיסות עצמי ואחר חיוביות, מטרות ונטיות 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 בבי"ס אשר יכול לחזק למידה של תפיסות והערכים המהווים את המשאב המרכזי של התפתחות מיטבית הוא התנהגות מורים, תהליך לימודי, וסביבה חברתית (בכיתה ובבי"ס), היוצרים חוויות קבלה חברתית והצלחה לימודית, וכן פעילויות אשר מחזקות נטיות עניין, ערכים, ומטרות נותני משמעות. במצב הנוכחי, נראה כי מורים רבים עובדים בתנאים המקשים עליהם מאד להתמודד עם האתגרים של: (1) התייחסות והקשבה לכל תלמיד, מניעת דחייה חברתית והצקה בין תלמידים, (2) תמיכה בהצלחת התלמידים בלימודים, ובעניין שלהם בלמידה, ו (3) הוראה איכותית ויעילה, שהיא אתגר קשה מאד בכלל (Shulman, 2004), ובוודאי בסביבות קשות בהן פועלים מורים רבים. על כן, במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב שבתי ספר ישקיעו קדם כל בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית-חברתית התומכים בחוויות הצמיחה, בתפיסות, במוטיבציה, ובערכים שתוארו. לעיתים, סביר להשקיע, זמנית, גם בהוראת מיומנויות ספציפיות, אשר נראה שיתרמו למהלך חינוכי מתמשך של תמיכה בצרכי התלמיד, ושיפור הסביבה הלימודית והחברתית.

ביבליוגרפיה

לינק להרצאה בנושא: https://drive.google.com/file/d/1X-OX3Axeam_P8X4pErFc6ITbRN9nq4nv/view

רשימה של המקורות מופיע בקישור: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

פרקטיקות מורה ומבנים חינוכיים התומכים באופן ישיר בצרכי תלמידים ובהתפתחות רגשית חברתית מיטבית

תמיכה במסוגלות :

1. הצבת אתגרים אופטימליים, מבוססת על הערכה ושיחה עם התלמיד. רצוי בשיתוף התלמיד.
2. משוב אישי ספציפי מכוון 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 עליה 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 ומוטיבציה אוטונומית: איומים ועונשים, ביוש (שמינג), תחרות והשוואה בין תלמידים, התניית חוס והערכה בהישג, ותגמולים חיזוניים שלא קשורים לנושא. יוצר תחושה של כפייה ופגיעה באוטונומיה.
5. שיחות ועבודות הסייעות לתלמידים לבנות את המצפן הפנימי האוטונומי שלהם (מה חשוב להם ומה מעריכים בחיים, מה עמדתם בנושאים מרכזיים במרחב 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 לשותף 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 ביי"ס מקשיב, בספר על ביי"ס עתידני.

תמיכה בצורך בקשר, שייכות ומוגנות

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 מיידיית 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).