**ל"ב של"ם: מודל להטמעת מיומנויות חברתיות-רגשיות בכיתה**

**אודליה אלקובי ושירה רוזנברג**

**תקציר**

בשנים האחרונות חלה תמורה במערכות החינוך וניתן מקום רחב יותר למיומנויות חברתיות-רגשיות SEL –Social Emotional Learning, כיוון שתחום זה נמצא כבעל השפעה דרמטית על הוויית הילד והצלחתו בהווה ובעתיד. מיומנויות אלו ניתנות לקידום ופיתוח. למורים השפעה ייחודית לתווך וקידום SEL, משום שהם נוכחים בזירה החברתית ושוהים שעות רבות עם הילדים, עם זאת, נמצא כי רבים מתקשים ונמנעים מעיסוק ישיר בSEL בכיתה.

עם השנים, התרבו הפרקטיקות והגישות וחל בלבול בהגדרת המושגים ודרכי יישומם. מטרתו של מאמר זה היא להציג מודל מארגן, ייחודי להטמעת מיומנויות חברתיות-רגשיות בכיתה.  למודל חמישה רכיבים: **למידה מובנית**- למידה סדורה של SEL בכיתה באופן קבוע; **ברית הורים-מורים**- מעורבות הורית; **שגרות-** יצירת שגרות מבנים וטקסים; **למידה חמה**- תיווך בזמן אמת ל-  SEL לאור גירויים בלתי מתוכננים  **ומודלינג-** המיומנויות החברתיות-רגשיות של המורה.

 **SEL**

העיסוק בתכנים חברתיים־רגשיים במערכות החינוך הוא חידוש לגבי מדינות רבות בעולם שבהן הדגש הוא על היבט לימודי־קוגניטיבי ופחות על ההיבטים אלו (Schonert-Reichl, 2017). בשנים האחרונות ניתן מקום רחב יותר לאספקט זה, מתוך הכרה בהשפעתו הדרמטית על הוויית הילד ועל הצלחתו בהווה ובעתיד בתחומים שונים כגון למידה; התפתחות אישית; התפתחות מקצועית; רווחה נפשית; רווחה כלכלית; רווחה זוגית ואף בריאותית ( Frydenberg, Liang & Muller, 2017; Blfield, et. al., 2015; Kubacka, 2015; Miyamoto & Huerta, 2015), ובמקביל מתפתחת ההכרה בהשפעות הקשות של חסך במיומנויות חברתיות־רגשיות על יצירת קשרים מיטיבים; על למידה והסתגלות (הדר־פקר, 2013;Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbott, 2008);

**כוחו של מורה בקידום SEL**

הספרות המקצועית בנושא SEL וכן מעצבי מדיניות ואנשי חינוך, מדגישים את הצורך להתייחס אל המערכת החינוכית כולה ואל מכלול האינטראקציות שלה עם ה"תלמיד כולו". משמעות תפיסה זו היא שעל מנת להטמיע ולקדם למידה חברתית-רגשית, בנוסף להוראה ישירה של המיומנויות יש צורך ביצירת סביבה רחבה המטפחת ומחזקת למידה חברתית-רגשית, בקרב התלמידים ובקרב הצוות החינוכי ובמכלול הפעילויות במסגרת החינוכית ומחוצה לה. כך, הסביבה מחזקת תחושות של קשר ושייכות, מוגנות ומסוגלות, היוצרות תשתית, פנִיּות ומוטיבציה ללמידה רגשית־חברתית.

בנוסף, בית הספר הוא זירה חברתית מרכזית עבור תלמידים, הם שוהים בו שעות רבות ומתחככים עם קבוצת השווים, ובכך 'מתאמנים' בזירה החברתית. בבית הספר נחשפים התלמידים להתנהגויות ונורמות חברתיות שונות (באב"ד, 2011).  למורים השפעה ייחודית לקידום SEL. נוכחותם בזמן אמת כאשר התלמידים באינטראקציה חברתית, מאפשרת להם לתווך בו במקום את המיומנויות החברתיות, להציב את הנורמה החברתית הרצויה, לאפשר משחק מוגן, ולתווך מיומנויות שונות (Taylor, Oberle Durlak & Weissberg, 2017; Schonert-Reichl, 2017).

 **מדוע מורים נמנעים לעסוק ב־SEL ?**

למרות כוחם הייחודי של המורים ב SEL נמצאו מספר סיבות לקושי והימנעות מעיסוק בכך:

א. חוסר בידע כיצד לתווך SEL. מורים מזהים מצוקות חברתיות ולעיתים יודעים מהי המיומנות הנדרשת לתיווך, אך חשים שאין להם, אסטרטגיה ברורה כיצד לתווך זאת לתלמידים. חוסר הידע מתחיל עוד בתחילת הדרך, כאשר אין קורסים סדורים ב SEL במוסדות להכשרת מורים, ובהמשך קיים מחסור בהשתלמויות לפיתוח מקצועי של מורים. נתון זה רלוונטי לעולם בכלל ולישראל בפרט (Schonert-Reichl, 2017; Taylor, et. al., 2017; שפרלינג, 2018).

ב. ישנם מורים שמרגישים שאין גיבוי מצד ההנהלה, הפיקוח והרשות החינוכית לעצור את המהלך הפדגוגי ולעסוק באופן ישיר ב- SEL־(Schonert-Reichl, 2017 ; רן ועמיתיו, 2018).

ג. יש מורים שחשים שהם חוטאים לתפקידם בעצם עצירת ההיבט הפדגוגי ומעבר לשיח חברתי-רגשי. החוויה העיקרית היא שעיסוק בתחום החברתי 'מבזבז זמן' שהיה צריך להיות מתועל ללמידה. טיפול בקושי בתחום החברתי נתפס כמיומנות של איש מקצוע טיפולי בלבד. מורה המשוחח עם תלמיד על התנהגות חברתית חש כי הוא פולש לאזור לא לו (באב"ד, 2011).

ד. יש המצביעים על פער מובנה בין עמדת המורה הדורשת משמעת והספק לימודי, ובין יחס חברתי מקרב. פער זה קשה להכלה ועלול ליצור קונפליקט הגורם להימנעות מעיסוק בנושא (Schonert-Reichl, 2017), ואף חוסר פניות לעיסוק בהיבטים חברתיים־רגשיים (הדר־פיקר, 2013).

ה. גם מורים הרואים חשיבות בתחום מוצאים לא פעם שתוכניות התערבות קיימות ל־SEL בנויות בצורה שאינה רלוונטית לחיי היום־יום של התלמידים ולכן אין הם מפעילים אותן (Bailey, et. al., 2019).

**מקדמים תלמידים בל"ב של"ם**

כמענה לאתגר של מורים לעסוק ב־SEL, פוּתח במרכז 'תעצומות'[[1]](#footnote-1) מודל ל"ב של"ם. בהשראת מודל העבודה של שונרט־רייקל, בו היא ממליצה על עבודה רב-תחומית, הקניית SEL לתלמידים, יצירת אקלים של SEL, והמורה משמש כמודל חברתי-רגשי  (Schonert-Reichl, 2017).

מודל ל"ב של"ם, הינו מודל הוליסטי וחדשני, בהיותו מארגן את אוסף הפעולות ומייצר שפה חברתית-רגשית במרחב הכיתתי לאורך יום הלימודים ובכך מקדם את הטמעתן של המיומנויות החברתיות-רגשיות. המעשה החינוכי איננו נגזר מפעולה אחת או מעשה אחד, הוא מורכב מאוסף של פעולות המכוונות להטמעת ה SEL. כיום, קיימות תוכניות התערבות רבות, המציעות דרכי פעולה להטמעת SEL בכיתה, לעיתים ללא ציר מארגן ואף לעיתים ללא נאמנות לעקרונות ה SEL. מודל ל"ב של"ם פותח כמענה לכך, ובמטרה לארגן את העשייה החינוכית.

למודל חמישה רכיבים המשלימים זה את זה: **ל**מידה מובנית, **ב**רית הורים מורים, **ש**גרות וטקסים, **ל**מידה חמה ו**מ**ודלינג של המורה. ייחודיות המודל, הוא בעבודה במימדים שונים, לעיתים אף בו זמנית.



*איור1.* מודל ל"ב של"ם

**חמשת רכיבי המודל**

להלן יוצגו חמשת רכיבי המודל, ומשמעותן להטמעת מיומנויות חברתיות-רגשיות בכיתה. בכל רכיב יוצג האתגר שביישומו.

**רכיב ראשון: למידה מובנית**

בשנים האחרונות חודרת ההבנה כי ניתן להקנות מיומנויות חברתיות־רגשיות (Durlak, et. al., 2015; Schonert-Reichl, 2016). מחקרים בתחום מדעי המוח מצאו כי מיומנויות אלו גמישות יותר מאשר מנת המשכל (2016, Schonert-Reichl).

למידה מובנית הינה הקניה ישירה של למידה רגשית־חברתית ,Kahn & Brush, Bailey, Jones 2018, Hoover & Selby, Becker, McKenzie, Lawson ; 2017c. הקניה זו נעשית בשני אופנים:

1. בשיעור ייעודי הקבוע במערכת. במהלכו התלמידים ילמדו מיומנויות חברתיות-רגשיות ויפתחו  תפיסות לגבי העצמי ומערכות יחסים. תוכניות התערבות בהן היתה הקניה ישירה של SEL נמצאו אפקטיביות ומקדמות את מיומנויתם החברתיות-רגשיות של התלמידים (Frydenberg, et. al., 2017). דוגמה לכך שיעור העוסק באופן מובנה בפיתוח אמפתיה וכד'.

2. שילוב של למידה חברתית-רגשית בהוראה בתחומי הדעת השונים כחלק מובנה מתוכנית הלימודים הרגילה. בשיעור בתחום הדעת תתקיים הוראה ישירה, מתוכננת, פיתוח תרבות דיון, עבודה בקבוצות, סיפורים ועוד. דוגמא לכך היא למשל כשמפמ"ר להוראת הפיזיקה המדגיש את חשיבותם של עבודת צוות ושיתוף פעולה בין צוותים, של סובלנות לטעויות, פתיחות לרעיונות, קבלה של האחר ואחריות חברתית (משרד החינוך, 2019). דוגמא נוספת לשילוב למידה חברתית רגשית יכולה לבוא לידי ביטוי בשיעורי מתמטיקה, כאשר לפני השיעור, ניתן לדבר על "אומץ מתמטי", או על הרעיון שתלמידים צריכים לשאול שאלות כאשר הם לא מבינים משהו, לא לפחד לטעות, להסביר את חשיבתם, להקשיב לאנשים אחרים שחשבו על בעיה ולהיות פתוחים להצעות.

**איך מלמדים SEL בכיתה?**

למידה חברתית־רגשית איננה למידה טכנית המכוונת לאוסף פעולות ספציפיות, אלה מכוונת ללמידה משמעותית. הלמידה המובנית צריכה להיות תואמת את שלבי ההתפתחות של התלמידים. הן בתכנים בהם עוסקים בגילאים השונים, והן בדרך העברתם. חשוב שהלמידה המובנית תהיה מותאמת תרבותית: יהודים, ערבים, חילוניים, דתיים, חרדים, עולים, מהגרי עבודה ועוד.

למידה מובנית כוללת התנסות חווייתית ורפלקציה של התלמיד בהכוונת המורה. עם השנים התקבל **'מעגל למידה'** של קולב (Kolb, 1975).לפי קולב, למידה היא תהליך שבו נוצר ידע באמצעות טרנספורמציה של התנסות. הנחת היסוד היא שהתנסות קונקרטית וחווייתית בלבד אינה מספיקה כדי לקדם למידה משמעותית. יש צורך לערוך רפלקציה על ההתנסות כדי להכליל ולנסח מושגים שיהיה אפשר ליישמם בסיטואציה חדשה. במעגל של קולב ארבעה שלבים המתפתחים זה מזה: 1) התנסות קונקרטית; 2) רפלקציה; 3) הבניה של מושגים מופשטים; 4) שימוש במושגים במצבים חדשים.

האתגר בלמידה מובנית, הוא הקושי ביישומה. הסיבה המרכזית לקשיי יישום של המודל היא המעבר מלמידה מסורתית ללמידה התנסותית. הלמידה התנסותית דורשת פרֵדה מלמידה מסורתית שרוב המורים מורגלים בה בהוראה (לוין ונבו, 2000; Le Fevre, 2014) כמורים וכתלמידים בעבר (Fullan, 2007). בנוסף, למידה התנסותית דורשת מהמורה מאמץ רב בניהול השיח והכיתה, כיוון שלמידה זו היא תהליך למידה העולה מן השטח, בשונה מלמידה מסורתית שהיא סדורה וידועה ברובה מראש  (Karmon, 2007; 2007, Cuban). בד בבד קיים חשש מהתמודדות עם תכנים לא מתוכננים ומאתגרים שעלולים לעלות בשיח עם התלמידים ( Giddens, 2007). יש לציין, כי למידה התנסותית הינה נרכשת ונלמדת ושכרה בצידה (זוהר, 2020).

**רכיב שני: ברית הורים־מורים**

רכיב זה במודל מושתת על ההבנה כי מעורבות הורים בתהליכים חינוכיים מגבירה את האפקטיביות ומרחיבה את טווח ההשפעה (עומר, 2018; Hill & Tyson, 2009). ברונפנברנר (1999) מציג גישה אקולוגית לקשרים ויחסי גומלין בין הסביבות הקרובות השונות אליהן שייך התלמיד. לדוגמה, הבית, והמסגרת החינוכית. לטענתו, בכל סביבה משודרים מסרים לגבי אופני התנהגות ראויים, לגבי אופן ההתייחסות לרגשות הילד, לצפיות ממנו, למידת האמפתיה המתגלה כלפי אתגרים וכו'. כאשר הסביבות השונות מעבירות מסרים התואמים זה לזה, התלמיד יוכל יותר להבין ולהפנים את המסרים ולפתח יכולות חברתיות-רגשיות בשלות. אך כאשר התלמיד נחשף למסרים שונים או סותרים, הוא עלול להתקשות בהבנה והפנמה של המסרים, לחוש תסכול ובלבול, ולפגום באיכות הלמידה חברתית- רגשית שלו. עבודה משותפת ומתואמת בין המסגרת החינוכית והמשפחה תעצים את ההשפעות החיוביות של פעילויות לקידום למידה חברתית-רגשית המתרחשת במסגרת החינוכית (2006 ,Cohen).

הדגש במושג **ברית הורים-מורים** הוא לא רק על הפעולות שנוקטים ההורים וצוות בית הספר, אלא גם על האופן שבו  הם תופסים את  מערכת היחסים ביניהם (Albright & Weissberg, 2010).

ההורים הינם סוכני החברות הראשונים של הילד, וממלאים תפקיד מרכזי בהתפתחותו הרגשית והחברתית במשך כל שנות הילדות וההתבגרות, ואף לאחר מכן. ישנה חשיבות עליונה  בשיתוף ומעורבות ההורים בפרקטיקות חברתיות-רגשיות כדי שהתלמידים יוכלו ליישם את המושגים הללו גם בחיים מחוץ לכיתה (Christenson and Reschly (pp. 246–265). העצמת הידע והמיומנויות החברתיות רגשיות של הורים ומורים מאפשר להם להדגים וליישם ביעילות את הכישורים שתלמידים זקוקים ללמוד. יתר על כן, כאשר הורים ומורים משתמשים באסטרטגיות דומות לטיפוח SEL, זה מקל על המעבר בין הבית לבית הספר ויוצר עקביות והמשכיות בציפיות להתנהגות, אשר מעשיר לא רק את ארגז הכלים של הכישורים המתפתחים אצל הילדים, אלא גם משפר את היחסים בין הילדים לבין ההורים, המורים, האחים ובני גילם(2012., al et Sheridan ). מסגרות חינוך המפתחות מנגנונים לשותפות הורים יוכלו להיעזר באותם מנגנונים לקידום מיומנויות  SEL.(Patrikakou & Weissberg, 2007).

הספרות התיאורטית והמחקרית תומכת בחשיבותה של השותפות בין ההורים ובית הספר לקידום למידה רגשית־חברתית בכל הגילאים (-Swanger, Garbacz 2011, 2015, Sheridan & Gagne.) אל־נוקאלי ועמיתיו (2010, Drzal-Votruba, & Bachman, Nokali El ) מצאו כי בכל שנות בית הספר היסודי מעורבות הורים, ושותפות בין הורים ובית הספר ניבאו הפחתה בבעיות התנהגות ועלייה בכישורים החברתיים של הילדים על פי דיווחי ההורים כמו גם על פי דיווחי המורים. ספות‘ ועמיתים (,Spoth 2008, Shin & Randall ) דיווחו כי בגיל חטיבת הביניים והתיכון תוכנית ממוקדת שותפות בין הבית ובית הספר שעסקה בשיפור היכולות החברתיות-רגשיות בהשתתפות ההורים והילדים בבית הספר הביאה להעלאת תחושת הרווחה הרגשית ולשיפור במיומנויות חברתיות-רגשיות.

ברית הורים-מורים, היא חרב פיפיות, וזהו האתגר של הרכיב. מצד אחד ישנה מעורבות יתר של הורים הגורמת לאיום על הצוות החינוכי, המנסה לעשות הפרדות ונמנע ממעורבות מחשש לביקורת ואף פגיעה בהליך החינוכי. מצד שני יש תחושה שהורים לא נענים לשותפויות בתחום הSEL גם כאשר המורה מושיט ידו לשותפות (בנבנישתי ופרדימן, 2020).

יצירת ברית בין מורים להורים, באה לידי ביטוי בגיוס משותף להנחלת ערכי ה-SEL, יצירת שפה משותפת שתנכח בזירות השונות של התלמיד (בית ובית-ספר) ומודלינג של ניהול מערכות יחסים דרך מערכת היחסים מורה והורה.

**רכיב שלישי: שגרות וטקסים**

שגרות הן התנהגויות החוזרות ונשנות, מבנים מפורשים, ממוקדי מטרה, קלים ללמידה וזכירה ושימושיים במגוון הקשרים. שגרות נהפכות לדפוסי התנהגות, כאשר משתמשים בהן שוב ושוב ובאופן גמיש.  שגרות וטקסים מאפשרים ליישם ולתרגל את הלמידה הרגשית־חברתית הנלמדת בהקשר רלוונטי ומגבירים את הסיכוי להפנמה.

לשגרות וטקסים כוח ייחודי, בכך שהם פועלים באופן עקיף על תפיסות, התנהגויות ורגשות ללא הפרדה דיכוטומית ביניהן. כיום התערערה ההבחנה הדיכוטומית בין מיומנויות קוגניטיביות וידע לבין מיומנויות רגשיות וחברתיות, וישנו מעבר אל תפיסות הוליסטיות (אופלטקה, 2018). תפיסות אלו, מדגישות את הצורך ואת החשיבות ביצירת שגרות וטקסים המאפשרים לתלמיד בכיתה לחוות הזדמנויות לתרגול מיומנויות חברתיות-רגשיות בסביבה תומכת ובאופן אינטגרלי בסדר יומו.

אף הוועדה מטעם היוזמה (בנבנישתי ופרדימן, 2020) ממליצה לעצב את הסביבה הבית ספרית ואת שגרות בית הספר מתוך מודעות להשפעתן על הלמידה החברתית-רגשית. המורה יכול ליצור שגרות וטקסים חינוכיים הנותנים תחושת שייכות ואוטונומיה: מעגלי שיח בשעות קבועות על נושאים שמעסיקים את התלמידים, עבודות בקבוצות שבהן יש נורמות ונהלים של הקשבה, שיתוף וסיוע בפתרון בעיות בזמן אמת; זמנים ונהלים קבועים המאפשרים דיבור עם התלמיד בעקבות החזרת מבחנים או משוב על עבודות.

האתגר ביצירת שגרות וטקסים ב SEL הוא, שלמרות שSEL הינו חיוני להתפתחות ותפקוד מיטבי של התלמיד, ושגרות בתחום זה ידועות כיעילות, רוב השגרות המתרחשות בבית ספר כיום, מכוונות לקידום למידה משמעותית, ולא לרכישת דפוסי התנהלות חברתית נאותים. דוגמה לכך, היא התעודה שברובה עוסקת בהערכת הלמידה הקוגניטיבית וממעטת בהערכת התחום החברתי-רגשי (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

יש לתת את הדעת, כי יתכנו שגרות הבולמות את רכישת המיומנויות החברתיות-רגשיות, כגון: בית ספר המעודד הישגיות והציונים הם חזות הכל, התלמידים מקבלים מסר למיקוד בציונים ולא במערכות יחסים. על המורה לתת לדעתו לצמצום שגרות בולמות SEL והרחבת שגרות מקדמות SEL.

**רכיב רביעי: למידה חמה**

למידה חמה היא תווך חברתי-רגשי הנעשה על ידי המורה, ללא תכנון מראש, בעקבות אירוע מזדמן. הבסיס ללמידה חמה, הוא ההבנה כי כל אינטראקציה בסביבה בית ספרית המתקיימת עם התלמידים היא הזדמנות חשובה להבטיח את רציפות והפנמת הלמידה הרגשית־חברתית.

העיקרון המנחה הראשון ללמידה החמה, הוא שלמידה חברתית-רגשית נעשית מתוך **הקשר** (2012, Bouffard & Jones). מעורבותם של מורים באינטראקציות שונות ומגוונות עם התלמידים, מאפשרת להם לייצר למידה חמה מתוך הקשר טיבעי. מעורבות זו מתבצעת בדרכים שונות כגון: הצבת הנורמה החברתית הרצויה, איפשור משחק מוגן, רפלקציה ואף התערבות ישירה בזמן אירוע ( Taylor, Oberle Durlak & Weissberg, 2017; רוזנטל, גת וצור, 2012)

העיקרון המנחה השני ללמידה חמה הוא התיווך. תיווך על פי פוירשטיין (Feuerstein et al, 2015), הינו מפגש בין הורה או מורה (מתוֵוך) לתלמיד (מתווך), הפוגש גירויי. המתוֵוך מעניק למתווך ארגון ומשמעות כתגובה לגירוי ובהתאם למטרה ולאופי הקשר בין השניים. כאשר מתקיים שיתוף פעולה פורה בין מתוֵוך למתּווך, התלמיד מקבל משמעות לגירוי ומאפשר לו למידה שנשארת עימו לסיטואציות דומות, על ידי הכוונה לבקרה עצמית כלפי התנהגותו.

עשור (2018) מעריך שלמידה מיטבית של SEL אינה מוטמעת על ידי  שיעור ייעודי ומובנה של מיומנויות אלה, אלא על ידי  חשיפה אליהן במרחב הבית ספרי. הוא מציין שהמרכיב החשוב ביותר של למידה רגשית חברתית הוא פיתוח משאבי התפתחות והתמודדות כגון תפיסות עצמי ואחר חיוביות, עניין פנימי, וערכים פרו-חברתיים המתרחשים בהקשר הטבעי ובתווך המורה.

מיומנויות חברתיות-רגשיות נוכחות בכיתה ללא הרף: בהפסקה, בעבודה קבוצתית, בכל שיעור ועוד. על המורים לזהות הזדמנויות, בהן ניתן לתווך את המיומנויות החברתיות-רגשיות. למידה חמה אינה נרתעת מקונפליקטים המתעוררים, מסימולציות בכיתה, מניהול שיח ישיר ונוגע עם התלמידים. למידה חמה רואה בקונפליקטים והתמודדויות הזדמנות לתווך ולקשר בין מושגים שנלמדו באופן מובנה למציאות החיים.

האתגר ברכיב למידה חמה, הוא בהיותו בלתי מתוכנן, בעל מעורבות רגשית גבוהה של המורה, התלמיד והסובבים. למידה חמה דורשת מהמורה להפגין את כל חמשת היכולות של מיומנויות חברתיות רגשיות: מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים, יכולת ויסות וקבלת החלטות אחראית (CASEL, 2016).

**רכיב חמישי: מודלינג של המורה**

מקצוע ההוראה מצריך מן המורה רמות גבוהות של אינטראקציות עם תלמידיו, הינו תובעני במיוחד מבחינה רגשית (Phillip & Schüpbach, 2010) והוא מתאפיין ברמות גבוהות של שחיקה ושל תשישות רגשית (Chang, 2010).המורה בהנהגותיו החברתיות-רגשיות משפיע על הנורמות הנהוגות בכיתה, ומשמש מודל לחיקוי (Schonert-Reichl, 2017). המסוגלות החברתית-רגשית של המורים משתקפות בהתנהגותם בכיתה ובאינטראקציות שלהם עם התלמידים. ילדים מתפתחים בתוך הקשרים ואינטראקציות: משפחה, חברים, כיתה, בית הספר. ג'ונס ועמיתיה (2017. al et, Brush, Jones ,) מייחסים חשיבות ליחסים חיוביים עם מבוגרים ולסביבה בטוחה ותומכת. הם טוענים כי, יחסים חיוביים וסביבות תומכות הם הקרקע שבה צומחת הלמידה הרגשית־חברתית של ילדים.

יתרה מזאת, התלמיד מצידו יהיה מוכן ללמוד את המיומנויות החברתיות-רגשיות מהמורה רק אם המורה יפגין כלפיו מיומנויות אלו כגון: יחס אמפתי ומכבד. זאת משום שהתלמיד לא פנוי ללמידה מהמורה כאשר המורה נתפס בעיניו כמי שלא מתעניין בו ולא מקיים איתו שיח, אדיש או לא מנסה לעזור בהיבטים לימודיים וחברתיים, ולעיתים אף גורם לתלמיד לחוש תסכול על ידי מתן משימות לא מתאימות או הערות לא רגישות (עשור 2001, 2004)

האתגר במורה כמודלינג הוא במבנה ההוראה כיום. מורים נתונים תחת עומס ואינטנסיביות בעבודה ההוראה, ותחת לחצים מגורמים שונים, נדרשים להספקי חומר ואחזקת משמעת (פריצקר וחן, 2010).  מבנה זה עלול לגרום למורה להיות ממוקד משימות והספקים ופחות ממוקד יחסים. בנוסף, לעיתים המורה חוו תסכול סביב יחסיו עם התלמידים, בהם הוא נאלץ להפגין רגשות שאינן בהלימה עם רגשותיו הכנים. פער זה עלול להיות מקור לשחיקה ותסכול (אופלטקה, 2018). מודעות להשפעת התנהגות המורה בתוספת המורכבות של ויסות רגשות היא המפתח להתמודדות עם האתגר (אופלטקה, 2018).

**סיכום:**

מאמר זה מציע מודל מארגן, ייחודי לקידום SEL בכיתה. תרומתו של המודל היא בארגון אספקטים שונים בעבודת המורה. המודל מאגד בתוכו חמישה רכיבים, היוצרים יחד שיטת עבודה סדורה, כוללת ומקיפה להטמעת SEL על ידי המורה בכיתה. אין מדובר כאן באוסף פרטים, אלא בהצעת מודל סדור הכולל חמישה רכיבים שאין לוותר על אף אחד מהם. המודל נגיש לכל איש חינוך, מתאים לגלאים השונים ואינו כרוך בעלות כספית.

הרכיב הראשון למידה מובנית, הינו הקניה ישירה של מיומנויות חברתיות-רגשיות. הקניה זו מתבצעת בשני אופניים, בשיעור קבוע אחת לשבוע, או בהקנייה השזורה במקצועות השונים. הרכיב השני, ברית הורים-מורים, עוסק ביצירת בשפה משותפת ובהתגייסות הדדית להנחלת ערכי ה-SEL, בבית ובבית-ספר. הרכיב השלישי, שגרות וטקסים, היא עשיה יום־יומיות החוזרת על עצמה  במהלך יום הלימודים, וקיום טקסים בעלי ריטואל קבוע. השגרות והטקסים מהווים חלק בלתי נפרד מסדר יומם של התלמידים, וחלק אינטגרלי מאקלים הכיתה. הרכיב הרביעי, הוא למידה חמה. שימוש באירועים מזדמנים לצורך הטמעת המיומנויות החברתיות-רגשיות. המורה נתקל באירועים, ומזהה אותם כהזדמנות לתווך מיומנויות חברתית-רגשית בהקשר טבעי לתלמיד. הרכיב החמישי, מודלינג של המורה, המורה הינו מודל לחיקוי בהתנהגויותיו. יכולת הטמעת למידה חברתית קשורה בהלימה של התכנים והשפה המונחלת להתנהגותו של המורה. לכל רכיב ישנו אתגר הייחודי לו כפי שפורט במאמר.

המודל מושתת על שתי גישות שונות להטמעת SEL, אשר ממבט ראשון נראות כסותרות. הגישה הראשונה קוראת ללמידה מובנית וישירה על ידי המורה לתלמיד, מתוך הבנה כי לא כל התלמידים יפתחו מאליהן את ההמיומנויות החברתיות-רגשיות באופן טבעי, וכי לימוד מובנה ומכוון יסייע לקידום הSEL Durlak & Weissberg, 2017). הגישה השניה הרואה בשגרות במבנים ובהקשר בו מתבצעת הלמידה את כוחה של הלמידה חברתיות-רגשיות, למידה מסוג זה מתבצעת לא פעם באופן עקיף (עשור, 2018). מודל זה איננו רואה סתירה בין הגישות, להיפך הוא רואה בהן השלמה, ואפשרות ליצור שפה חברתית-רגשית נרחבת ולא עוד תוכנית התערבות שהשפעתה עלולה לפוג עם סיומה. שילוב זה יעלה את מידת ההטמעה והאפקטיביות של עבודת ה SEL בכיתה  (Schonert-Reichl, 2017).

1. מרכז תעצומות הוקם ב-2011 במטרה לקדם מיומנויות חברתיות-רגשיות במסגרות חינוכיות ועוד. כחלק מפעילותו, המרכז מכשיר להתערבות בSEL, מורים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים, גננות ופרחי הוראה במכללת להכשרת מורים. ההכשרות מוכרות על ידי משרד החינוך. [↑](#footnote-ref-1)