



# מסה

# אדם, טכנולוגיה, תרבות: דילמות בהוראה מרחוק של למידה חברתית-רגשית

עידית פינקלשטיין ושירה סופר-ויטל

## מבוא

הוראת תחום הלמידה החברתית-רגשית מהווה בשנים האחרונות מרכיב חשוב בתוכניות הלימודים בבתי הספר. למידה חברתית-רגשית היא התהליך שבאמצעותו הלומדים רוכשים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה במישור הלימודי, בתחום המקצועי, בפן האישי והבין-אישי ובהיבט האזרחי בכללותו (OECD, 2021; קופלמן-רובין וטובין, 2020). המעבר ללמידה מרחוק שנכפה על מערכת החינוך בעת משבר הקורונה הציב אתגרים של ממש בהוראה בכלל, ובכל הנוגע ללמידה רגשית-חברתית בפרט, שכן האינטראקציה הבין-אישית והקרבה הפיזית, שהן מרכיב חשוב בהוראת התחום, נעדרו כמעט לחלוטין ממרחב הלמידה הווירטואלי. יתרה מכך, המצב החדש שמט את הקרקע בכל הנוגע להכשרת המורים להוראת תחום דעת זה – הכשרה שנעשתה עד אז בהתבסס על פעילויות שמצריכות מרחב פיזי וסביבת בית ספר. התאמתה של הוראת הלמידה החברתית-רגשית ללמידה מרחוק מחייבת אפוא – מעבר להתאמות קונקרטיות – גם חשיבה מחדש על מהות התחום, חשיבה שהמקום להתחיל בה הוא מערך ההכשרה של אנשי חינוך ומורים.

במסגרת זו נציג דילמות לגבי הוראה מרחוק של תחום הלמידה החברתית-רגשית, ונבחן את המורכבות הפילוסופית והאנליטית של התחום, מתוך התמקדות במשולש היחסים אדם – טכנולוגיה – תרבות. ההבנה כיום היא שההתייחסות הן ללומד והן למורה אינה יכולה להיות גנרית, אלא כסובייקט ייחודי ופרסונלי שיש להתאים אליו את החינוך והלמידה. בד בבד, בחיים בעידן הטכנולוגי, המאופייין

בהתפתחויות טכנולוגיות מהפכניות ותכופות, הקשרים החברתיים הם פעמים רבות מתווכי טכנולוגיה ומבוססי מדיה דיגיטלית ורשתות חברתיות. מערכות טכנולוגיות וחברתיות קשורות זו בזו, והשפעתן ההדדית באה לידי ביטוי באינטראקציות ביניהן (אלוני ואח', 2007). בהתאם, אופני האינטראקציה החברתית משתנים תדיר. באורח דומה, החינוך והלמידה מושפעים ישירות מהפלטפורמות הטכנולוגיות, שנעשו זה מכבר חלק בלתי נפרד מחיינו. כך, הלמידה מרחוק בעקבות משבר הקורונה הפכה עד מהרה ללמידה מתווכת כלים טכנולוגיים. אלא שבתחום זה בולט הפער בין לומדים שונים וכן בין קבוצות חברתיות שונות בנגישות לטכנולוגיה ובאוריינות הטכנולוגית – מצב שתורם להתרחבותם של הפערים בין הלומדים. על רקע זה עולה הצורך להתאים ולעצב הן את תפקיד איש החינוך בעידן הטכנולוגי והן את יעדי הפרופסיה הלימודית (Slovák & Fitzpatrick, 2015; Whitelaw, et al., 2020). מלבד האתגר הטכנולוגי, גם השינויים הדמוגרפיים, המוביליות החברתית ותהליכים פוליטיים שחוללו מציאות רבת-תרבותית במדינות רבות בעולם, ובפרט בישראל, תרמו לפערים אלה. זאת ועוד, בייחוד בישראל, בהיותה מדינה דמוקרטית המבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי, חיוני שהלמידה החברתית-רגשית, תהיה רגישה-תרבות ומותאמת למגוון התרבותי הרחב של הלומדים (פינקלשטיין וסופר-ויטל, בשיפוט).

למידה מרחוק אינה רעיון חדש; למעשה, כבר שנים רבות שמשדר החינוך מציע השתלמויות למורים בנושאים טכנולוגיים ושילוב כלים טכנולוגיים בהוראה. בפועל, עד לא מכבר היו "איים" של הטמעת טכנולוגיות בהוראה ובלמידה, אבל לא הייתה הטמעה כוללת ובוודאי לא התקיימה הוראה מרחוק כחלק אינטגרלי מתהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. זאת עד לחודש מרס 2020, אז פרצה מגפת הקורונה שגזרה על כולנו ריחוק חברתי למען שמירה על בריאותנו. בבת אחת, אומצה פלטפורמת הזום וגויסה לצורכי הוראה ושמירה על שגרת הלמידה הבית-ספרית. כל זאת בלי הכנה מוקדמת ובלי הכשרה מקיפה, סדורה ומעמיקה, אלא בלמידה מהירה למדי של השימוש בפלטפורמה, תוך כדי תנועה (Chiu et al., 2021). ההוראה מרחוק הציבה שאלות פילוסופיות, סוציולוגיות ואתיות שעמן נדרשו המורים להתמודד. על רקע התמודדות זו התחדדו סוגיות ערכיות מהותיות בנוגע להכשרת מורים בכל הקשור להיבטים החברתיים-רגשיים הרבת-תרבותיים של הוראה מרחוק.

## הטכנולוגיה כגורם מתווך במערכות יחסים

טכנולוגיה חודרת לחיינו במבחר רחב של תחומים, ובתוך כך מעוררת התחבטויות רבות בקרב אנשי חינוך, בשאלה האם ועד כמה לאפשר כניסת טכנולוגיות לכל היבט בחיינו. הדילמה הראשונה קשורה לתפקיד המחשב והטכנולוגיה בחיינו כאמצעי מתווך ליחסים בין־אישיים. רבים מהקשרים החברתיים כיום נרקמים באמצעות פלטפורמות דיגיטליות, אלא שלעתים קשרים אלה אינם משקפים מערכות יחסים אמיתיות, אלא רק אשליה של קשרים ויחסים בין־אישיים, שכן במקרים רבים מדובר בקשרים שאינם מתקיימים אלא בזירות הווירטואליות, ובאים לידי ביטוי בתיוג או במעקב בין גולשים ברשתות החברתיות, כך שהם אינם משקפים ואינם יכולים להוות חלופה ראויה למערכות יחסים הנרקמות במפגשים בין־אישיים פנים־אל־פנים. אחד האתגרים החברתיים של העידן הטכנולוגי הוא קיומן של מערכות יחסים חברתיות פנים־אל־פנים בד בבד עם אלה הווירטואליות (Skjuve et al., 2022; Zhou et al., 2020).

אחת המיומנויות הבין־אישיות המרכזיות שלמידה חברתית־רגשית עוסקת בהן היא ניהול מערכות יחסים. במסגרת זו מפתחים אצל הפרט את היכולת ליצור מערכות יחסים מיטיבות ולתחזק אותן, וכן לקיים תקשורת ולשתף פעולה עם פרטים ממגוון קבוצות חברתיות־תרבותיות. ההתפתחויות הטכנולוגיות מאפשרות כיום ללמד מיומנויות בין־אישיות כגון אלה גם באמצעות פלטפורמות דיגיטליות. למתכונת הנבחרת יהיו משמעויות והשלכות מבחינת הבנתו של הילד את הדקויות והפרשנויות של מערכות יחסים וחברויות, וכן מבחינת מנעד היישום של מיומנויות אלה בפועל. לאור זאת, מתעוררת הדילמה, האם כאנשי חינוך אכן רצוי ללמד באמצעות טכנולוגיה מיומנויות בין־אישיות המאופיינות ברגישות גבוהה? האם גם בעידן שלאחר משבר הקורונה נבחר ללמד מיומנויות חברתיות־רגשיות בתיווך טכנולוגי באופן מקוון? לימוד מיומנויות אלה בתיווך טכנולוגי מעלה את החשש להיווצרותו של קושי בקרב התלמידים ברכישה, בהתאמה וביישום של אותן מיומנויות גם בהקשרים של מערכות יחסים המתקיימות מחוץ למרחב המקוון. כך לדוגמה, החשיבות הרבה של מיומנויות תקשורת לא־מילוליות, ובכלל זה קשר עין, חיוך, או מחוות גופניות אחרות. יתרה מכך, יש לתת את הדעת לשאלות כגון האם אין בלמידה מרחוק של מיומנויות חברתיות כדי לעודד את התלמידים להשתמש במכלול האפשרויות הטכנולוגיות ליצירת קשרים חברתיים־רגשיים עם

דמויות וירטואליות, כרוגמת בוטים? או מהן המשמעויות של פיתוח מיומנויות למידה חברתית-רגשית כיום, כשהאפשרות הטכנולוגית ליצור חברויות עם דמויות וירטואליות זמינה מאי-פעם (Zhou et al., 2020)?

כשבוחנים את קיומן של מערכות יחסים בתיווך טכנולוגי, יש לתת את הדעת אף לכך שבראי תרבויות מסוימות, עצם השימוש בטכנולוגיה מעורר מחלוקת לעתים. כך, הטכנולוגיה עלולה להתפרש כאיום עבור קהילות סגורות השומרות באדיקות על ערכיהן ועל הלכות דתן, עד כדי כך שהשימוש בפלטפורמות טכנולוגיות כפוף לעתים לפסיקתם של המנהיגים ההלכתיים או הפוסקים למיניהם. לדוגמה, בתקופת הקורונה, משלא התאפשרה למידה פרונטלית, הוכשר בהדרגה ובדוחק השימוש בטכנולוגיה ללמידה גם באוכלוסיות שמרניות כאלה. כשילדים נחשפים לכלי טכנולוגי, מיד עולה השאלה האם כלי זה ישמש ללמידת מקצועות לימודיים בלבד, או שיוכל לשמש גם ללמידה חברתית-רגשית? כיצד אפשר להגדיר את גבולותיה של למידה חברתית-רגשית באמצעות פלטפורמות טכנולוגיות? היכן עובר הגבול בין הנושאים שהיינו רוצים שהילד או הילדה ילמדו באמצעות הכלים הטכנולוגיים?

## טשטוש הגבולות בין המרחב הפרטי לציבורי

בהוראה מרחוק עוברים המורים והתלמידים מהמרחב הציבורי בכיתה למרחב האישי-פרטי בכית. הגבול בין המרחב הציבורי למרחב הפרטי מיטשטש, המורה והילדים מתקשרים כל אחד מביתו, כשלהוב בני הבית מצויים בסביבתם. מצב זה בולט יותר בהוראה של למידה חברתית-רגשית מרחוק, מאחר שהיא מצריכה בהכרח שימוש במצלמות של כל המשתתפים, כדי לאפשר חשיפה להבעות פנים ולמחוות, כחלק מהותי בלמידה. השימוש הנחוץ במצלמות הופך את המרחב האישי הפרטי לציבורי. לצד היתרונות החשובים הנובעים מכך בהקשר הרב-תרבותי, הרי שהעניין מעורר גם דילמות. טשטוש הגבולות בין המרחב הפרטי לציבורי מאפשר חשיפה לעולמות תרבותיים מגוונים של הלומדים. סביבת המגורים של הלומדים מתרבויות שונות מאפשרת לנחשפים להיות מודעים לגיוון התרבותי, לבסס היכרות ולהיפתח לתרבויות שונות. מנגד, לעתים דווקא מרחב פרטי דומה של תלמידים בני תרבויות שונות עשוי לייצר קרבה והזדהות ביניהם, שלא היו מתאפשרות בלמידה פנים-אל-פנים בבית הספר. עם זאת, יש לזכור את הדילמות שהטשטוש בין המרחבים יכול לעורר. כך לדוגמה, במגזר הערבי-מוסלמי הדתי, שבו עטיית חיג'אב היא עניין

מהותי, מתעוררת בעייתיות אם התלמידה או מישהי מבנות ביתה, בהיסח הדעת, לא עטתה חגי'אב בעת השיעור. הפלטפורמות ללמידה מרחוק מתמקדות בפניו של הלומד. הדבר משמעותי עוד יותר כשהשיעור מוקלט וזמין לצפייה באינטרנט. דוגמה נוספת לדילמה שטשטוש מרחבים עלול לעורר היא עניין החדירה לפרטיות. יש תרבויות שבהן מקובל שהמחשב אינו ממוקם בחדר פרטי, אלא במרחב המשותף של הבית. בדרך זו, בזמן הלמידה המקוונת, המרחב הציבורי־משפחתי חשוף לעין המצלמה, וכך נוצרת חדירה למרחב שהלומד ומשפחתו אינם חשים בנוח לחשוף. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי בהיבטים הנוגעים, לדוגמה, לצנעת הפרט או למצב כלכלי ירוד של המשפחה. ההוראה מרחוק העצימה את סוגיית נראותו של האדם עצמו וסביבת הלמידה שלו בבית, עניין שכשלעצמו מעורר סוגיות חברתיות־רגשיות.

## פתיחות תרבותית מול איום תרבותי

במסגרת המיומנויות הנכללות בלמידה חברתית־רגשית, מושם דגש על מודעות עצמית (self-awareness) ועל מודעות בין־אישית וחברתית (social awareness) של הלומד. מודעות עצמית של הלומד נמדדת ביכולתו לזהות את רגשותיו, מחשבותיו וערכיו ואת השפעתם על התנהגותו כשהוא פוגש עמיתים מתרבויות אחרות. מודעות בין־אישית וחברתית מורכבת מכישוריו של הפרט להביע רגישות ואמפתיה לאחר, להבין נורמות חברתיות ומוסריות של התנהגות, ובייחוד להעריך מגוון ושונות חברתית בסביבות רבת־תרבותיות המתאפיינות במגוון של בני אדם מתרבויות שונות, בני דתות אחרות, מוצאים אתניים מגוונים, מגזרים נבדלים ושפות שאינן מוכרות לו. חשיפת הלומד לתרבויות אחרות מביאה עמה עושר גדול, שמטרתו פתיחות תרבותית. כך הלומד נחשף לתרבויות שונות ומפתח מיומנויות להבחין בייחודיותה של כל תרבות. עם זאת, במסגרת הלמידה החברתית־רגשית, כשהמטרה היא לפתח בילד פתיחות לתרבויות שונות, עולה הדילמה האם לחשוף אותו גם לתרבויות שמערכת הערכים שלהן אינה תואמת את זו שלו? לדוגמה, פתיחות תרבותית של קהילות ממגוון מגזרים כלפי הקהילה הלהט"בית. בייחוד בהקשרים של חשיפה לעולמות תרבותיים חדשים, איש חינוך נדרש לתווך באופן דינמי את תכניה של הפתיחות התרבותית כדי להתמודד עם מצבים שעלולים ליצור איום תרבותי. למידה פרונטלית מבוססת בעיקרה על תיווך אנושי בין התוכן

הנלמד לבין הלומד. לעומת זאת, למידה מקוונת – ובעיקר למידה מקוונת א-סינכרונית, שבה הלומד צופה בתוכן הלימודי בלי מגבלת זמן ומקום – אינה מתווכת ישירות בידי איש חינוך. בלמידה א-סינכרונית, התוכן הלימודי והטקסטים הנלמדים נתונים לפרשנות הלומד, בלי שיינתנו הסברים נלווים ומענה לשאלות הלומד בזמן אמת. בלמידה מסוג זה, האפשרות הדינמית לבצע התאמות תרבותיות מצומצמת מאשר בלמידה סינכרונית או פרונטלית. כך, כשלמידה חברתית-רגשית נלמדת באופן א-סינכרוני, בלי תיווך דינמי של איש החינוך בלמידה, עולה הדילמה לגבי לימוד תכנים שאינם עולים בקנה אחד עם אמונותיו של הלומד ועם מערכת ערכיו, לצד השפעתם של תכנים אלה על הלומד. כיצד יש להתאים את הלמידה למגוון התרבותי בכיתה? האם היינו רוצים לחשוף את ילדינו לערכיהן של תרבויות אחרות ולאמונותיהן, כשיש אפשרות שירצו לאמצם ולהעדיפם על פני הערכים שעל בסיסם חונכו? כך, עולה האפשרות להתערערות תהליך החברות של הילדים בנתיב הנבחר והרצוי בעיני איש החינוך – בפרט בגילאים צעירים, כשהילדים עדיין אינם בשלים דיים להתמודדות עם דילמות אלה. כמו כן עולה השאלה, היכן עובר הגבול בין פתיחות וקבלת תרבותו של האחר לבין שמירה על ערכי התרבות המסוימת שלי? האם יש זליגה בין הערכים שהלומד חי לפיהם ומאמין בהם לבין השפעת תרבותו של האחר עליו, ועד כמה מן הראוי לאפשר לתרבותו של האחר להשפיע על מערכת הערכים של הלומד? מה קורה כשמתרחשת התנגשות ערכית? שאלות אלו מתעצמות בלמידה מקוונת א-סינכרונית, כאמור, עקב היעדרו של איש חינוך שמתפקידו לתווך את הדברים מתוך מודעות ל"חווית הכאן והעכשיו" של התלמידים, ובשאיפה למענה מידי להתרחשויות בתהליך הלמידה. אלא שגם בלמידה סינכרונית, יכולתו של איש ההוראה לספק מענה מידי מוגבלת בהשוואה לזירה הפרונטלית, שכן הלמידה מרחוק מקשה על איש ההוראה לזהות את התהליכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים בזמן הלמידה.

### למידה חברתית-רגשית רב-תרבותית בעידן הטכנולוגי

הדילמות המתוארות במסה זו מציבות אתגר הן בפני התחום המחקרי והן בפני התחום היישומי של למידה חברתית-רגשית. המודל הבסיסי המקובל כיום בתחום זה, כפי שמציג ארגון CASEL, מהווה מסגרת התייחסות מושגית המתווה את הדרך החינוכית למדינות רבות ברחבי העולם. מודל זה של למידה חברתית-רגשית שואף

לקדם ערכי הוגנות, שוויון ומערכות יחסים של שותפות לצד רגישות חברתית. המודל מונה חמישה כישורי ליבה חברתיים־רגשיים שכל אדם זקוק להם בחייו: (1) ניהול עצמי; (2) מודעות עצמית; (3) מודעות חברתית; (4) ניהול מערכות יחסים; (5) קבלת החלטות אחראית. כישורי ליבה אלה על פי המודל מיושמים בארבעה מעגלי התייחסות: (1) הכיתה; (2) בית הספר; (3) הבית; (4) הקהילה (CASEL, 2022). במסה זו אנו מבקשות להרחיב את המודל הבסיסי של CASEL כדי להציע דרכי התמודדות עם הדילמות שהועלו. תרשים 1 שלהלן מציג את המודל המורחב.



תרשים 1:

למידה חברתית־רגשית רב־תרבותית בעידן הטכנולוגי (הרחבה של CASEL, 2022)

המודל מרחיב את נקודות המבט על תחום הלמידה החברתית־רגשית בהקשרים העכשוויים, הקשורים לרב־תרבותיות ולטכנולוגיה. מודל זה מציע התייחסות הוליסטית ואינטגרטיבית לתחום הלמידה החברתית־רגשית, שבו ההתפתחויות הטכנולוגיות והרב־תרבותיות הן חלק בלתי נפרד ממנו. אנו מציעות לבחון את המודל בשילובם של שלושה היבטים חדשניים:



**ההיבט הראשון – היבט הרב-תרבותיות בהתייחסות ללמידה חברתית-רגשית.** להטמעת היבט זה נודעת חשיבות רבה בתחום הלמידה החברתית-רגשית. היבט הרב-תרבותיות מהווה חלק בלתי נפרד מהוראת התחום בפלטפורמות טכנולוגיות מרחוק. פדגוגיה של למידה חברתית-רגשית רב-תרבותית מכירה בתרבות הלומד והופכת את הלמידה לרלוונטית עבורו. למידה בדרך זו מעצימה את הלומדים ומעודדת אותם לפתח את קולם האישי ואת תודעתם הייחודית. קישור תוכן ההוראה להיבטים תרבותיים של הלומדים עשוי להעצים את קולם האישי בלמידה היומיומית, להעמיק את מעורבותם בחומר הנלמד, ולהפוך את הלמידה לאוטנטית לחייהם כתלמידים. בדרך זו ניתן לקדם הנעה ללמידה, שוויון הזדמנויות בחינוך וצמצום פערים בהישגים בין הלומדים. בהקשר זה חשוב לציין כי גם הטכנולוגיה כאמצעי מאפשרת מבחר ערוצים לביטוי הקול האישי, ולעתים זהו הערוץ היחיד להשמעת קולו של הלומד (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2021). השמעת הקול האישי עשויה לאפשר ביטוי מיטבי של זהות הלומד, ובכך יש כדי להפחית דיכאונות הקשורות לתחושות של איום תרבותי, ולאפשר שיפור בפתוחות וברגישות התרבותית. במחקר שפורסם בשפה הערבית בכתב העת של אוניברסיטת אל-קורס נטען כי למידה חברתית-רגשית מגיבת תרבות בבתי ספר קשורה בהפחתה ברמתן של הבריונות, האלימות וההתנהגות התוקפנית (الهادي و عدنان, 2018). זאת ועוד, ממחקר שנערך ביפן עולה כי לאנשי החינוך תפקיד חשוב בקידום תחושת השייכות של מגוון הלומדים לכיתה. יפן היא דוגמה למדינה שמערכת החינוך בה מקדמת ערכים מגוונים, ולפיכך למידה חברתית-רגשית תואמת את תרבות הלמידה במדינה זו. מורים ביפן אחראים על פיתוח מיומנויות של תלמידים, יכולות, ערכים ותחושת שייכות לכיתה הספר, באמצעות פעילויות כיתתיות יומיומיות ואירועי בית הספר. המחקר מדגים כיצד יש בכוחם של אנשי החינוך להגביר את תחושת שייכותם של התלמידים לכיתה הספר, וכן כיצד התמקדות באקלים הכיתתי עשויה לשפר הן את זיקתם של התלמידים לבית הספר והן את יכולתם של אנשי החינוך בעילות הניהול הכיתתי שלהם (Ito, 2011). חקר הלמידה החברתית-רגשית בתרבויות שונות מאפשר בחינה בין-תרבותית השוואתית של יישום למידה זו והטמעתה.

**ההיבט השני – הכללת המוסדות להכשרת מורים כחלק אינטגרלי מהמסגרת להטמעת למידה חברתית-רגשית,** כזרוע תכנונית של בית הספר, שהוא במהותו

זרוע ביצועית. הכללת המוסדות להכשרת המורים כחלק ממעגל ההתייחסות של בית הספר חשובה לצורך יצירת ממשק בין ההתרחשות בבית הספר לבין התכנים הנלמדים במוסדות להכשרת מורים. כך יקבל המורה את המעטפת הנחוצה בהתייחסות להיבטים חברתיים־רגשיים שלו עצמו, בשאיפה להכשירו להקנות מיומנויות אלה לילדים. נמצא כי האקלים החברתי־רגשי הכיתתי הוא בעל השפעה רבה על הישגיהם האקדמיים של לומדים, ובייחוד כשמוטמעות תוכניות התערבות ממוקדות מיומנויות חברתיות־רגשיות. יתר על כן, הולכות ומצטברות עדויות להשפעה חיובית של שילוב היבטים רגשיים בתהליכי ההוראה והלמידה גם על ההיבט הקוגניטיבי ועל ההישגים הלימודיים (קופלמן־רובין וטובין, 2020). ההתייחסות לתחום הלמידה החברתית־רגשית במוסדות להכשרת מורים אינה מפותחת דיה מהבחינה המחקרית, והתחום נחקר באופן מצומצם למדי, זאת למרות השפעתה הפוטנציאלית של הלמידה החברתית־רגשית גם במוסדות חינוכיים אלה (OECD, 2021). לפיכך, רצוי לכלול את המוסדות להכשרת מורים כזירה חשובה לבחינת השפעותיה של הטמעת למידה חברתית־רגשית על קידום הלמידה בבתי הספר, הן בהוראה הפרונטלית והן בהוראה מרחוק. בהיותם זרוע אסטרטגית, המוסדות להכשרת מורים מהווים מגדלור עבור כלל בתי הספר, בכל הקשור לתכנון פדגוגי וניהולי, והם מצויים בתקשורת מתמדת עם בתי הספר. יצירת מתאם בין המוסדות להכשרת מורים לבין בתי הספר והכללת מוסדות אלה במעגל ההתייחסות ללמידה חברתית־רגשית יעודדו שפה משותפת והפחתת דיילמות. הטמעת למידה חברתית־רגשית בהכשרת המורים תגביר את תחושתם שהצרכים החברתיים־רגשיים שלהם נענים, כחלק מהכשרתם המיטבית להקנות מיומנויות אלה לתלמידים, לרבות אסטרטגיות להקנייתן מרחוק. כך עשויה להתפתח ולהתעצם מסוגלותם של המורים בהנחלת מיומנויות אלה לדרורות הבאים ובהפיכתן לחלק מזהותם הפרופסיונלית. לנוכח הדילמות שהוצגו במסה זו, הרי שהכשרת מורים בהוראה מקוונת של למידה חברתית־רגשית היא נדבך חשוב בהכשרתם, ויתרה מכך, הכשרה בהוראה מקוונת של מיומנויות רגשיות־חברתיות תחלחל בתורה גם להוראה המקוונת בכלל, ותהא בעלת תרומה רבה להתאמת מקצוע ההוראה לעידן הטכנולוגי.

**ההיבט השלישי** – התייחסות לפלטפורמות הטכנולוגיות הרלוונטיות והעדכניות לעידן הדיגיטלי של ימינו. במסה זו אנו מבקשות להתייחס לפלטפורמות הטכנולוגיות שנעשו חלק מחיינו, כמעגל התייחסות נוסף במערכת האקולוגית

שמיישמים בה למידה חברתית-רגשית. פלטפורמות טכנולוגיות מהוות ערוץ תקשורת מרכזי בין הורים, לומדים, סגל חינוכי וקהילה, ולפיכך אפשר לומר שהן נדבך מרכזי בעיצוב מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב לומדים. כיום רווחות גישות בעלות זיקה ליישום ולהערכה של מאמצים הקשורים בהתייחסות כוללת של בתי ספר (a whole school approach), ובכלל זה קשרים משפחתיים ושותפויות עם הקהילה. פלטפורמות טכנולוגיות מוכוונות למידה חברתית-רגשית עשויות לתרום לתקשורת השוטפת ולהבנת תפקידים של העמיתים, המשפחות, המורים והמדיניות הציבורית באימוץ מיומנויות חברתיות-רגשיות (Osher et al., 2016). פלטפורמות טכנולוגיות מבוססות למידה חברתית-רגשית עשויות לקדם את ההתמודדות עם הדילמה העוסקת בקשר אדם-מחשב-קהילה. לדוגמה, תלם מציעה שימוש בכלי טכנולוגי ייעודי – מערכת מידע ניהולית בית-ספרית לפיתוח קשרי הגומלין ולביצוע בקרה על יעילותה של התקשורת בין אנשי החינוך לבין הורי התלמידים (Telem, 2005). פלטפורמות טכנולוגיות מבוססות למידה חברתית-רגשית מעודדות תקשורת מיטבית בין אנשי החינוך להורים, ועשויות לקדם הבנה ואמון בין אנשי החינוך לבין ההורים ואף להגדיל את מידת השיתוף הפעולה ביניהם (Kashy-Rosenbaum et al., 2018).

## סיכום

במסה זו הועלו דילמות פילוסופיות וסוציולוגיות בנוגע להוראה מרחוק של למידה חברתית-רגשית. טיפוח והעצמה של מיומנויות חברתיות רגשיות רבת-תרבותיות בלמידה מרחוק בפלטפורמות טכנולוגיות עשויים לקדם את טיב החינוך והכשרת המורים, וכן את תחושת השייכות, המוגנות והמסוגלות. כל אלה הם התשתית לקידומה של סביבה תומכת, כזו המעודדת התפתחות של תפיסה עצמית חיובית המאפשרת הן למורה והן ללומד פניות ומוטיבציה להוראה וללמידה (Cefai et al., 2018; Jones, McGarrah, & Kahn, 2019; Schonert-Reichl, 2019; OECD, 2021). למידה חברתית-רגשית מרחוק המותאמת תרבותית היא צורך השעה, שכן היא עשויה לסייע בקידום שוויון הזדמנויות ובצמצום פערים לימודיים, חברתיים ורגשיים בקרב הלומדים.

לפיכך, נחוצה חשיבה בכל הנוגע לבנייתן ולשילובן של תוכניות התערבות חברתיות-רגשיות רגשיות תרבות במערכת החינוך כולה – החל בגיל הגן, עבור

דרך בתי הספר וכלה במוסדות להשכלה גבוהה – באופן המתייחס למכלול האינטראקציות של תוכניות אלה עם המורה ועם הלומד בכללותו (The whole learner). אתגרי החינוך בעידן הטכנולוגי מחייבים שינויים בתפקיד ובפרקטיקות בהכשרת מורים, שיבטיחו בין השאר שוויון הזדמנויות בקרב הלומדים – גורם שעשוי אף למנוע נשירה גלויה וסמויה של הלומדים ומוריהם. המודל ללמידה חברתית-רגשית רבת-תרבותית בעת למידה מרחוק, כפי שמוצע במסה זו, מרחיב את המודל הקיים, וכך מאפשר לבחון לעומקן בראייה רחבה והוליסטית את הדילמות שהועלו, ולנתחן בדרך ביקורתית ודיאלקטית.

## מקורות

- الهادي، ع. وعدنان، د. س. (2018). مقدمة السعي نحو تعلم اجتماعي انفعالي توجّهات حديثة في التعليم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.
- אלוני, נ', אבישר, א', הופ, ד' ויוגב, א' (2007). השכלה כללית ותשתית תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- פינקלשטיין, ע' וסופר-ויטל, ש' (בשיפוט). פדגוגיה מבוססת למידה רגשית חברתית בקרב נוער בסיכון בתקופת הקורונה. מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון.
- קופלמן-רובין, ד' וטובין ב' (2020). אני יכול להצליח – א.י.ל – תוכנית לקידום תפקוד לימודי-רגשי-חברתי מהגן עד התיכון. היעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה. ירושלים: רסלינג.
- Au, K. (2009). Isn't culturally responsive instruction just good teaching? *Social Education*, 73(4), 179–183.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- CASEL (2022). *Introduction to SEL. What is SEL?* [casel.org/why-it-matters/what-is-sel/](https://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/)
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Chiu, T. K., Lin, T. J., & Lonka, K. (2021). Motivating online learning: The challenges of COVID-19 and beyond. *The asia-pacific education researcher*, 30(3), 187–190.
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., et al. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 185–209). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.
- Elias, M. J., Friedlander, B. S., & Tobias, S. E. (2006). Integrating SEL and technology within the curriculum. In *Emotionally intelligent school counseling* (pp. 231–244). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- Huang, Y. C., & Lee, I. J. (2020, July). Using augmented reality and concept mapping to improve ability to master social relationships and social reciprocity for children with autism spectrum disorder. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 19–37). Springer, Cham.
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 41–62.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools*, 55(7), 770–782.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 142–156.

- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris.  
doi.org/10.1787/92a11084-en
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54, 222–232.
- Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K. I., & Brandtzaeg, P. B. (2022). A longitudinal study of human–chatbot relationships. *International Journal of Human-Computer Studies*, 168, 102903.
- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(4), 1–34.
- Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher–parents interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 661–678.
- Whitelaw, S., Mamas, M. A., Topol, E., & Van Spall, H. G. (2020). Applications of digital technology in COVID-19 pandemic planning and response. *The Lancet Digital Health*, 2(8), e435–e440.
- Zhou, L., Gao, J., Li, D., & Shum, H. Y. (2020). The design and implementation of Xiaolce, an empathetic social chatbot. *Computational Linguistics*, 46(1), 53–93.