

מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהכשרת מורים

עורכים:

אורן אָרְגָז, עמוס אבישר

Mindfulness and social-emotional learning in teacher education

Editors: *Oren Ergas, Amos Avisar*

עורכים: אורן אָרְגָז, המכללה האקדמית בית ברל
עמוס אבישר, המרכז הבינתחומי הרצליה

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכות אקדמיות: יהודית ברק ויהודית שטיימן

עורכת לשון ותוכן: מיכל סגל

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: בלה טאובר

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,
נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 978-965-530-192-2

© כל הזכויות לתמונות וליצירות שמורות ליוצרים

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ב/2022

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: שיאים בע"מ

תוכן עניינים

- פתח דבר | איל רם.....5
- מבוא | אורן אָרגז, עמוס אבישר.....9

חלק א' - היבטים תיאורטיים

- פרק 1: מיינדפולנס, למידה חברתית-רגשית והקשרים ביניהם | אורן אָרגז,
עמוס אבישר.....23
- פרק 2: מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהכשרת מורים | אורן אָרגז,
לינור הדר.....51
- פרק 3: היבטים נוירופדגוגיים של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בעבודה
עם מורים | אורן אָרגז, נועה אלבלדה, ריקרדו טרש, אביבה ברקוביץ'-אוחנה,
נאוה לויט בן-נון.....82
- פרק 4: רפלקציה, מיינדפולנס וחקר עצמי בהכשרת מורים | אורן אָרגז,
אסף פדרמן, אסף אל-בר.....104

חלק ב' - יישומים

- פרק 5: למידה חברתית-רגשית מבוססת מיינדפולנס למורים - איך זה
נראה בשטח? | עמוס אבישר.....127
- פרק 6: מיינדפולנס כחקר עצמי, גיבוש זהות ותפיסה חינוכית בקורסים
להכשרת מורים | אורן אָרגז.....151
- פרק 7: חקר מוח מתבונן כשער למיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית: השתלמות
מורים מסוג אחר | נאוה לויט בן-נון, נועה אלבלדה, עמוס אבישר, אורן אָרגז.....167
- פרק 8: מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהוראת המדעים: פדגוגיה מתבוננת
בכיתות ד', ה' | ריקרדו טרש, ניר פלג, אורית שלח-ענבר, אורן אָרגז.....183

חלק ג' - עדויות

- פרק 9: מורים מספרים על תהליכי למידה של מיינדפולנס, התפתחות מודעות עצמית, ויסות רגשי ודאגה לעצמנו | עמוס אבישר, סלעית אפודי-כץ, אורן אָרגז, מאיה אשר, דנה בר-גיל, נטי ברנדס, מתן הרפז מתתיהו, איילת רייטר, מירב שני.....197
- פרק 10: מורים מספרים על השפעת תרגול מיינדפולנס על עבודתם בבית הספר, מערכות יחסים ודאגה לאחר | עמוס אבישר, סלעית אפודי-כץ, אורן אָרגז, מאיה אשר, דנה בר-גיל, נטי ברנדס, מתן הרפז מתתיהו, איילת רייטר, מירב שני212
- אחרית דבר | אורן אָרגז, עמוס אבישר.....223
- על הכותבים.....227
- תקציר באנגלית.....233

פתח דבר

ערב היום השישי בסדנת מיינדפולנס בשתיקה היה עבורי מיוחד במינו. לאחר קשיי ההתחלה, המחשבות כבר שקטו זה מספר ימים, מושפעות פחות מתחושות ורגעים חולפים. תחושת ההנאה מהדברים הקטנים בקיום נוכחת באופן מפליא ומפעים. המנחה האוסטרלית הזמינה לשתף בשאלות וקשיים. לאחר שני שיתופים החלטתי לעלות לבמה ושאלתי שאלה שהעסיקה אותי לא פעם: "כיצד ניתן להעניק את חוויית צלילות הדעת הזאת למורים?".

אין ספק שאותה צלילות דעת שחווייתי בסדנה היא בעיניי מפתח להצלחתם במשימת ההוראה והחינוך היומיומית. מורה נדרש להתאים ידע ופעולה למקום, לזמן ולקהל יעד ולקבל מאות החלטות בכל שיעור ובכל מפגש. המקום ממנו הוא פועל, תחושותיו ורגשותיו, מעצבים את מחשבתו ופעולותיו אל מול תלמידים, ואין בידו שהות לעבד ולתכנן כראוי את תגובותיו. עמוד השדרה של המורה, מיומנויותיו האישיות והאינטליגנציה הרגשית שלו הן שיקבעו את מערכות היחסים שיצליח לפתח עם תלמידיו ועם עמיתיו, ובסופו של דבר את הצלחתו בתפקידו.

מעבר למפתח להצלחה, הוויסות הרגשי ויכולת ההתבוננות ישמרו גם על החוסן של המורה עצמו במצבים קשים, ימנעו ממנו להישחק ויאפשרו לו התפתחות ולמידה; הכי חשוב - המורה מהווה דוגמה אישית באישיותו ובהתנהלותו, ואלו מהווים מרכיב מרכזי ביכולת של תלמידיו לרכוש מיומנויות תוך אישיות ובינאישיות, שהן המיומנויות החשובות ביותר במאה ה-21. המיומנויות התוך אישיות כוללות הכוונה עצמית (ויסות עצמי, הנעה עצמית והתמודדות עם משבר) ומודעות עצמית (הכרת העצמי, זיהוי רגשות ומסוגלות עצמית). המיומנויות הבינאישיות כוללות מודעות חברתית (הבנת האחר, זיהוי מצבים חברתיים ורגישות חברתית-תרבותית) והתנהלות חברתית (תקשורת, ניהול קונפליקטים, עבודת צוות וניהול יחסים בינאישיים).¹

1 משרד החינוך, מערכת החינוך 2030, מיומנויות דמות הבוגר, תש"ף.

מדוע אם כך נראה שטיפוח המיומנויות האלה אינו עומד בבסיס ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורים?

להערכתי יש לכך שתי סיבות מרכזיות:

1. העומס על המורים והצורך שלהם לשלוט לא רק בתחומי הדעת, אלא גם בפרקטיקות מרובות - מהכלה והשתלבות ועד למידה מרחוק. מצופה מהמורה להיות 'סופר מן' או 'וונדר וומן', בעל (או בעלת) יכולות אינסופיות.
2. להבדיל מידע או אפילו מפרקטיקת הוראה - קשה למדוד חוויית מיינדפולנס, למידה חברתית-רגשית והתפתחות אישית.

בשנת 2002 הגעתי לעולם הכשרת המורים כמנחה קבוצות - הנחיתי שתי "חממות" בחממה ליזמות חינוכית-חברתית, תוכנית משותפת של סמינר הקיבוצים והמכון לחינוך דמוקרטי. בכל שבוע, במהלך שלוש שנים נפגשה קבוצת פרחי הוראה ועברה תהליך עמוק של התבוננות שכללה שנת חיפוש, שנת העמקה ושנת הפקה. הקבוצה היוותה מעין מראה עבור משתתפיה, והיא היוותה מוקד משיכה לצעירים שמחפשים לא רק הכשרה פורמלית ומעשית, אלא גם התפתחותית, ובמידה מסוימת אף רוחנית. ההתנסות הזו לימדה אותי שעיזוב וגיבוש הזהות של המחנך חשובים לא פחות, ואולי אף יותר, מהידע הדיסציפלינרי הנרכש. תהליך זה דורש שהות ומשך ארוכים יותר ונמצא בסתירה עם מגמת ההכשרות ההולכות ומתקצרות בכל תחומי החיים, ולא פעם נראה כמתנגש עם העולם האקדמי, שדורש סילבוס, קריאה וייצוג של ידע בתהליכי ההערכה. בפיתוח המקצועי זה קשה אף יותר. עומס צורכי הלמידה של המורים - התמקצעות בתחום הדעת, פרקטיקות הוראה, שיטות חדשניות, התמודדות עם תלמידים מתקשים והורים תובעניים, תפקידים ייעודיים ועוד - גדול לאין שיעור מהזמן שיש להם ללמוד.

ובכל זאת השילוב של תרגולי מיינדפולנס ולמידה חברתית רגשית תופסים תאוצה רבה. מפעילויות שנדמו עד לא מזמן כ"הזויות" או "רוחניות" הן נכנסות יותר ויותר לקורסים להכשרת מורים. להערכתי מספר הקורסים הנוגעים בהן הוכפל פי ארבעה במערכת מתשע"ח לתש"ף. בנוסף לקורסים בבתי הספר ובמרכזי הפסג"ה, שבהם למדו אלפי מורים ומורות, הוקמו גם עשרים מרכזי סימולציה לטיפול בהיבטים קונפליקטואליים מחיי המורה, וגובשה תפיסת "חקר הפרקטיקה" בפיתוח המקצועי, שעיקרה - התבוננות לומדת בקבוצה על מעשה ההוראה.

כתיבתו של הספר שאתם מחזיקים בידכם הסתיימה בתחילת שנת 2020, ו'פתח דבר' זה נכתב לקראת סוף יולי 2020. במהלך פרק זמן קצר של מספר חודשים העולם משתנה, ובעשורים האחרונים מדגישים במיוחד את קצב השינויים ההולך וגדל, שמציב בפנינו תנודתיות, אי-ודאות, מורכבות וחוסר-בהירות גדלים. אך החודשים הספציפיים שבהם מדובר במקרה זה, היו ועודם גורליים יותר ככל הנראה; מגפת הקורונה שינתה את החיים בארץ ובעולם ללא הכר. כולנו חוונו שינויים משמעותיים בחיינו; אך אם נצטרך לחשוב על שדה אחד שהטלטל באופן דרמטי במיוחד - **חינוך** יהיה ככל הנראה השדה הראשון שעליו נצביע. מאז מרץ 2020 מאות אלפי תלמידים ואלפי הגננות, המורות, המורים, המנהלים והמנהלות חוו עולם תנודתי, לא-ודאי, מורכב וחסר בהירות מהו. מורים ומורות שהתנסו בחודשים האחרונים בהוראה מרחוק ואף חזרו להוראה ב"שגרת קורונה" עם מסיכות על הפנים ואלכוהול יכולים ודאי להציע תובנות חשובות מתוך ניסיונם בשטח, אך גם בימים אלו, בעיצומו של 'גל שני', אנחנו רחוקים עדיין מלהבין כיצד יתפתחו הדברים ואילו השלכות בדיוק יהיו לתקופה זו. אף על פי כן ישנה תובנה אחת עמוקה שעולה מן החודשים הללו, שאפשר לנסח באותיות של קידוש לבנה, והיא הופכת ספר זה לספר חשוב במיוחד שראוי שייקרא לא רק על ידי מורים ומורות אלא אף על ידי מתווי מדיניות - **הכשרה ולמידה של מורים חייבת להקנות למורים מיומנויות רגשיות-חברתיות כבסיס לעבודתם.**

הספר הזה פותח לפני הקוראים והקוראות מבוא מצוין לתחום הזה, למחקר וליישומים שלו. עורכי הספר וכלל הכותבים אשר כתבו את פרקיו הם מומחים בתחומים של מיינדפולנס ולמידה רגשית-חברתית, והם מיישמים אותם וחוקרים אותם במסגרת הכשרה ולמידה של מורים. אין לי ספק כי מי שיקרא בספר יצא נשכר, וכי ספר זה מהווה דחיפה משמעותית לקידום תחום חשוב זה, ואני תקווה כי קריאה בו תהווה אבן דרך משמעותית לכל העוסקים בהכשרה ובפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ומחנכים בכלל. מי ייתן ונמצא יחד את הדרך להעניק למורים את שנדרש ומגיע - מרחב מיטיב להתפתח, לצמוח ולהביא את אישיותם אל המעשה החינוכי.

איל רם

סמנכ"ל מנהל עובדי הוראה במשרד החינוך

יולי, 2020

מבוא

אורן ארגז, עמוס אבישר

מקורות הצמיחה של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בשדה החינוך

מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית הם שני תחומים שהתפתחו באופן עצמאי בשלהי המאה ה-20. החל מהעשור השני של המאה ה-21 הם הולכים ומשתלבים זה בזה בשדה החינוך ובתוכניות והשתלמויות להכשרה ולמידה של מורים. מיינדפולנס הוא אוסף של תרגולים מנטליים, המפתחים את יכולתנו להפנות קשב באופן מכיל ובלתי שיפוטי לעצמנו ולאחרים. מחקרים רבים מראים את התועלת שהתרגול מביא לרווחה נפשית, ליכולות קוגניטיביות, ואף לפיתוח תחושת משמעות בחיים. למידה חברתית-רגשית היא תחום המשוך למה שמכונה "מיומנויות רכות" (soft skills). מקובל לכלול ביניהן: מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, יכולות תקשורת בינאישית וקבלת החלטות אחראית. הופעת התחומים הללו בנופו של החינוך בן-זמננו היא עניין הטעון הסבר, ובעיקר בכל האמור במיינדפולנס, וזאת גם נוכח הכניסה המסיבית של המדע לחקר השפעות מיינדפולנס. ככלות הכול, מיינדפולנס הוא אופן של תרגול מדיטציה ו/או מצב תודעתי שניתן לטיפול על ידי תרגול מדיטטיבי זה. הן העובדה שמדובר בתרגול מדיטציה והן העובדה שמקורותיו של תרגול זה בבודהיזם הופכת את שילובו בשדה החינוך ברחבי העולם לעניין שאינו מובן מאליו. גם למידה חברתית-רגשית לא תמיד ניצבת בראש סדר עניינם של מנהלים ומורים בבתי הספר, שבמקרים רבים טרודים יותר ברמת ההישגים במתמטיקה ובאנגלית ובאחוזי הניגשים לבגרות. מה, אם כן, הביא לכך ששני התחומים הללו הולכים ומקבלים מעמד מרכזי בשיח של החינוך בן-זמננו? ניתן להצביע על שתי מגמות בעלות אופי שונה, אך משלים, שהביאו למהלך. המגמה הראשונה היא פסיבית, והיא מגולמת בתגובה לשינויים מהותיים שהתחוללו לאורך המאה ה-20 והשפיעו באופן משמעותי על המציאות בבתי ספר בעולם המערבי. בין אלה למשל, שינויים דמוגרפיים משמעותיים, כמו גידול ניכר במספר התלמידים בבתי הספר ועלייה ניכרת בהטרוגניות של התלמידים בעקבות גלי הגירה ותהליכי גלובליזציה. בארצות הברית למשל, מספר התלמידים הממוצע בבית ספר בשנת 1900 היה 40, ובשנת 2001 - 400 (Greenberg et al.,)

2003). שינויים משמעותיים אלה הביאו עימם עלייה דרמטית בתופעות בעייתיות ומאתגרות, כמו גזענות, פערים חברתיים עצומים, עוני, אלימות ובריונות בבתי ספר, בעיות משמעת, דיכאון בקרב בני נוער, נשירה מבתי ספר ושימוש בחומרים מסוכנים. גם אם ממדיה של מדינת ישראל מצומצמים יותר, הרי תהליכים דומים התחוללו גם בה מאז קום המדינה. במקביל ובנוסף לתהליכים שנזכרו, הכניסה המסיבית של טלפונים חכמים ורשתות חברתיות לחיינו החל מן המאה ה-21, העצימה רבים מן האתגרים הללו. במקביל ליתרונות העצומים שהביאה הטכנולוגיה, הונחו לפתחנו גם תופעות חברתיות, כמו "שיימינג", התמכרות למשחקי מחשב, פורנוגרפיה זמינה לכל דורש, ניכור, התחזות ברשת ופדופיליה, אשר העצימו עוד את התופעות השליליות שזוהו כבר בסוף המאה ה-20. ועל כל אלה אפשר להוסיף גם עלייה משמעותית בקשיי קשב, ריכוז והיפראקטיביות, שאולי קשורה בתזזיתיות הכללית האופפת את המציאות על גווניה הריאליים והווירטואליים במאה ה-21.

כלל התופעות הללו מתגלגלות באופנים סמויים וגלויים לפתחו של היומיום בבית הספר. כמות הרעש החיצוני והפנימי בחיינו כיחידים וכחברה יוצרת מצב שבו אפשר לומר ש"קו הבסיס" (baseline) השתנה ללא הכר. נקודת הפתיחה שממנה מתחיל שיעור בבית הספר בעשור השלישי של המאה ה-21 שונה בתכלית מנקודת הפתיחה שדור המבוגרים, הוריהם וסביהם חוו בילדותם כתלמידים. אין מדובר במופע סטנדרטי של הפער בין דור האבות והאימהות לדור הבנים והבנות, שאפיין תמיד את האנושות; מדובר בקפיצת נחשון ובתהום פעורה. מורות ומורים הניגשים היום ללמד שיעור, נכנסים אל תוך מרחב רועש ותזזיתי, שיש בו ריבוי של גורמים מונעי למידה המופיעים בתצורות שונות מלאות פיתוי - כמו פייסבוק, אינסטגרם וקונסולות משחקים - שתמיד מושכות יותר מאשר תרגילים במתמטיקה. ובתוך כל אלה ניתן למנות גם התראות מתמידות מן המכשירים הסלולריים, המשאירות את הילדים "זמינים" תמיד, וגם הן מעצימות את אותו חשש מלהחמיץ התרחשויות שכבר זכה לכינוי "פומו" (fomo - fear of missing out). הגורמים הללו מועצמים עוד בשל כך שתלמידים מבלים היום זמן רב מול אמצעי תקשורת המאפשרים להם לשרד את חווייתם בלחיצת כפתור בכל פעם שסרטון יוטיוב אינו מעניין במידה מספקת. הם מופיעים בצורת אינטראקציות חברתיות המלוות אותם 24/7 ברשתות חברתיות, אשר אינן מאפשרות לחוות את השקט שהיה פעם בילדות, שבה לפחות אחת הצוהריים יכול היה מי שרצה בכך להתנתק. הם מופיעים גם בצורת תקשורת שהופכת

בקלות לאלימה יותר, כיוון שרבים מן המסרים מועברים היום באמצעות לחיצה על מסך - דבר המאפשר לכתוב את מה שלא היינו אומרים לאדם אחר, לו היינו רואים את פניו. ואנו המבוגרים - האם איננו חלק מכל זה? מתי בפעם האחרונה ישבנו בישיבת עבודה מבלי לגעת במכשיר הסלולרי?

האתגר של התמודדות עם המציאות שתוארה לעיל גלוי וברור לעין. המענה לקשיים הללו איננו נמצא ככל הנראה במקצועות הליבה, בספרי הלימוד או בדרכי ההוראה המוצעות בבית הספר. נדרש כאן מהלך חינוכי העוסק בהתמודדות עם מציאות יומיומית, ולו על מנת להפוך את בתי הספר למקומות בטוחים ונעימים, להנמיך קצת את רמת הפעילות ("הווליום"), לאפשר למידה, ובעיקר - להביא להפחתה של אלימות, גזענות, דיכאון, התמכרויות ונשירה מבתי ספר ושל תחושת ניכור חברתי. מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית מהווים מענה אפשרי למהלך החינוכי הנדרש, משום שהם מכוונים למה שנראה שאנו זקוקים לו נוכח מציאות חיינו - פיתוח מודעות, חוסן נפשי, אמפתיה, כבוד הדדי ויכולת הקשבה לאחרים. כל אלה הם גם תנאים בסיסיים ליצירת אווירה המאפשרת חיים משותפים, למידה ושגשוג. המגמה הראשונה של צמיחת מיינדפולנס בחינוך ובלימודה חברתית-רגשית מבטאת אם כן תגובה למצב משתנה שהכול מרגישים בו, ובמידה רבה עומדים מולו חסרי-אונים.

המגמה השנייה היא פרו-אקטיבית. היא מפנה אצבע אל הבעיה העמוקה יותר שמתוכה צמחו חלק מן הקשיים שהוזכרו - בעיות משמעת, נשירה מבית הספר, בעיות קשב וריכוז - אשר אינם אלא סימפטום שלה. שיח ציבורי הולך ומתעצם התפתח בעשורים האחרונים סביב חוסר הרלוונטיות של חלק ניכר מן התכנים הנלמדים היום בבתי הספר (הרפז, 2019). שיח זה מחלחל אל התלמידים וגם מגיע מהם. קשה יותר ללמד היום, לא רק בשל חוסר קשב, אלא גם משום שתלמידים חשופים היום באופן יומיומי לעולם הווירטואלי שמדבר בשפה אחרת מזו שמדברים מוריהם. ניל פוסטמן המנוח - מגדולי מבקרי התרבות של המאה ה-20 - זיהה כבר בתחילת שנות ה-90 שהאמריקני הממוצע מקבל את חינוכו בעיקר מתוך שעות צפייה ארוכות בפרסומות בטלוויזיה (פוסטמן, 1998). מה הוא היה אומר היום נוכח שעות המסך שצוברים ילדים ונוער ונוכח התחכום המטריד של אלגוריתמים המזהים אילו תכנים לספק להם? קשה ללמד תנ"ך תלמידה שעסוקה בסרטון שתעלה אחר הצהריים לערוץ היוטיוב שפתחה. קשה ללמד נוכח תופעות של "גיימרים" צעירים המתפרנסים ממשחק בפורטנייט, ונוכח נערות בנות 12 בעלות מיליוני עוקבים באינסטגרם. המצב החדש הזה מציג מסר

שונה מאוד מזה שרבים מאיתנו גדלו על ברכיו. מסתבר שניתן להצליח, לכל הפחות כלכלית, גם בלי ללמוד מתמטיקה והיסטוריה. מעמדה של המשוואה הישנה: הצלחה בבגרות = הצלחה בחיים - נשחק. השאלה אם המסרים הללו מן העולם הווירטואלי הם אמינים היא לגיטימית, אבל היא שאלה שמקורה (שוב) מנקודת המבט של המבוגר הביקורתי, ולא מנקודת המבט של מי שמבליים שעות מול תוכניות ריאליטי ומשתכנעים מתוך הכמות, ולא דווקא מתוך האיכות.

האם פירוש הדבר שצריך לוותר על ידע עולם, על היסטוריה, תנ"ך, ספרות, מתמטיקה? לעניות דעתנו, התשובה היא לא; אבל ללא ספק חייבים להיות בררנים יותר בבחירת התכנים, ובייחוד באופן הוראתם. חייבים להבין שהבעיות שאנו עומדים מולן לא תיעלמנה, אלא ככל הנראה רק תתעצמנה.

המגמה הראשונה שהביאה לעלייה משמעותית בשילוב מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בתוכניות לימודים, היא כזכור מגמה פסיבית המגיבה לבעיות או חותרת למניעתן. לעומתה, המגמה השנייה נענית לאתגר הרלוונטיות באופן פרו-אקטיבי. מדיניות חינוכית ותוכניות לימודים אינן יכולות רק להגיב לבעיות. חינוך הרי כרוך בהכנת הדור הצעיר לעתיד, ומכך משתמע שהמחשבה על מה צריך ללמד בבית הספר נגזרת לא רק מתוך מענה לבעיות השעה, אלא גם מתוך חשיבה על העתיד.

ארגוני גג עולמיים כמו ה-OECD ואונסק"ו מנסים להיענות לאתגר זה, ובעקבותיהם גם משרד החינוך בארץ (פרידמן, 2019). הם פועלים היום מתוך גישה פרו-אקטיבית ותוך ניסיון להביא בחשבון שהעולם בן-זמננו שונה מזה שבו גדלנו בילדותנו וקצב השינוי עצמו גדל. ילד שיסיים 12 שנות לימוד היום יצא לעולם שחלק מן המקצועות בו נכחדו, ואת מקומם תפסו מקצועות אחרים. נשאלות אם כן כמה שאלות: למה זקוקים ילדים ונוער בעולם כזה? מה ישרת אותם כאינדיבידואלים ואת החברה והכלכלה שלתוכן הם גדלים? מה נשאר רלוונטי ויידרש מכל אחד מאיתנו גם בעוד עשר ועשרים שנה? כאשר מתבוננים במיומנויות, בכישורים ובתכונות האופי שמיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית חותרים לעבר פיתוחם, נראה שלא משנה בני כמה אנו ובאיזה מקצוע אנו עובדים, וגם לא משנה אם מדובר בשנה הנוכחית או בעתיד - הם יישארו ככל הנראה משמעותיים ורלוונטיים לפחות כל עוד המין האנושי יהיה דומה למה שהוא היום. יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על כך שסיכויי של אדם עם יכולות רגשיות-חברתיות גבוהות להצליח כלכלית, לחיות בזוגיות, לגדל ילדים, להתפתח בעבודתו ולחיות חיים משמעותיים עולים לאין ערוך בהשוואה למי

שיכולותיו בתחומים הללו נמוכות (Davidson, 2017; Heckman & Katuz, 2012; Mischel, 2014). שוב, אין להבין את הטענות המובאות כאן כזלזול בחשיבות של ידע עולם ושל מיומנויות קריאה, כתיבה וחשבון, אלא כהדגשה של החשיבות של טיפוח מודעות עצמית, מודעות לאחר, יכולות קשב, ויסות רגשי ותקשורת בינאישית.

מאליה עולה השאלה, האם אין מדובר בתחומים שכבר קיימים במערכת החינוך? האם לא קיימים שיעורים שבהם מוקנים כישורי חיים, כמו שיעורי "מפתח הלב" ודומיהם, במערכת השעות? אכן, האחרונים מצויים במידה מסוימת במשבצת שבה נמצא ספר זה, אך בכל זאת קיימים ארבעה הבדלים משמעותיים בין מה שמוצע במערכת החינוך הציבורית לבין מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית, כמתואר להלן.

ראשית, מבט חטוף על מערכת השעות של תלמיד ממוצע בחינוך הציבורי ימחיש עד מהרה מהי רמת החשיבות המיוחסת למיומנויות חברתיות-רגשיות לעומת, למשל, למידת מדעים. שעה שבועית במקרה הטוב היא לכל היותר מס-שפתיים. כוונתנו כאן היא להעניק לתחומים הללו משנה חשיבות ולהבהיר כיצד הם נוכחים בכל רגע בכיתה ובחיים, ועל כן אנו נדרשים לתרגול משמעותי הרבה יותר שלהם. אולם אין מדובר בהבדל כמותי בלבד. ההבנה השוררת היום ביחס למושגים כמו "כישורי חיים" אינה מדגישה בדרך כלל את העובדה שמדובר במיומנויות שיש לטפח באמצעות תרגול מתמיד. כפי שצריך לתרגל מתמטיקה כדי לשכלל יכולות מתמטיות, כך גם צריך לתרגל הקשבה כדי להיות אדם שמקשיב טוב יותר, ולתרגל אמפתיה כדי להפוך לאדם אמפתי יותר שרואה את הסובבים אותו. טענות אלה מגיעות ישירות מתחומי חקר המוח בתחומים המדוברים, כפי שיורחב בהמשך הספר, והן מחדדות בין היתר את החשיבות של הענקת מעמד מרכזי יותר למיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בשיח ובעשייה החינוכית.

שנית, הנושאים הללו נתפסים במקרים רבים כתחומה של היועצת או של מחנכת הכיתה, ואילו אנו מציבים אותם כתחומים הרלוונטיים לכלל המורים, וככאלו שהם קריטיים למורים עצמם הרבה לפני שנעבור לעסוק בהוראתם לתלמידים. אנו רואים בהכשרה בתחומים הללו חלק בלתי נפרד מעיצוב דמות המורה. עיון בספרות בתחום הכשרת המורים יעיד כי מבחינה זו איננו חדשנים גדולים. החידוש כאן הוא בהדגשת דרכים, כמו תרגול מיינדפולנס, המכוונות באופן ישיר לטיפוח דמות המורה כאדם קשוב, מודע ואמפתי.

שלישית, מעבר למענה לאתגרי המציאות העכשווית ולחשיבה פרו-אקטיבית לגבי העתיד קיים היבט נוסף ורחב הרבה יותר. מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית אינם רק בגדר מְקַנֵי מיומנויות. מדובר בתחומים מעוגני ערכים שמקורותיהם במסורות חוכמה שונות, שמהותם היא טיפוח חיים מוסריים ומשמעותיים. המטרות הרחבות של הטמעת מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהכשרות ובהשתלמויות מורים, ובעקבות זאת גם בבתי הספר - הן פיתוח בני אדם רגישים, נדיבים, מוסריים, סקרנים ומודעים. אלה לא רק "כישורי חיים" שנועדו לכך שנתנהל בעולם משתנה, אלא גם התנאים לתחושת חיבור עמוקה שלנו עם הווייתנו, פיתוח יכולת בחירה אותנטית ומוסרית וחיי משמעות. לכן, בניגוד לשיעורי כישורי חיים המופרדים משאר שעות הלימוד, האופק שאליו אנו מכוונים הוא מצב שבו המיומנויות, התרגולים והערכים שמיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית מביאים לשיח החינוכי יהיו נוכחים הן בכל שיעור, הן בהפסקות והן בשגרה של הצוות החינוכי, ולמעשה שזורים בכל מארג חיי בית הספר.

קודם כול - מורות, מורים, גננות, גנים, מנהלות, מנהלים

הספר הזה מתמקד במורות ובמורים, בגננות ובגנים וכמובן פונה גם למנהלים ולמנהלות, יועצים ויועצות, והסיבות לכך רבות. הסיבה הראשונה ניצבת על כלל בסיסי שהמעורבים בכתיבת ספר זה דוגלים בו: מה שמוצע לתלמידים, חייב להיות רלוונטי למורים; ואם אינו כזה, אין לו מקום בבית הספר לנוכח אתגר הרלוונטיות שתיארנו לעיל. הצורך להתמקד במורים נובע ראשית כול מכך שהם עצמם צריכים לחוש שהתחומים הללו רלוונטיים, לפני שהם יוצעו לתלמידים. הסיבה השנייה היא שהמורים הם סוכני השינוי החברתי הראשונים במעלה, ואין שום סיכוי לשינוי בר-קיימא המדלג מעל ראשיהם; הכול מתחיל במורים. האיכויות שאנו רוצים לראות בתלמידים, חייבות להופיע ראשית כול במוריהם. כל מצב אחר מייצג מצג שווא, והתלמידים יהיו הראשונים לזהות זאת. מורים ומורות לא יכולים ללמד את מה שלא למדו או תרגלו בעצמם ומצאו אותו רלוונטי וחשוב, לכן יש הכרח להתחיל בהם. קיימים בהחלט היבטים תיאורטיים בתחומים של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית, אך המשמעות העמוקה של תחומים אלו גלומה בטרנספורמציה שעוברים מורים המתרגלים אותם עד שהם הופכים להיות מגולמים בהתנהלותם. ללא תרגול כזה הם יידמו למורים להתעמלות המלמדים שיעור כשהם לבושים בג'ינס, מעשנים כבדים, ויושבים כפופים עם הסלולר בזמן שהתלמידים מקיפים את המגרש. תהליך משמעותי בתחומים הללו חייב להתחיל מן המורים ולכלול הן את הכשרות המורים והן את

ההשתלמויות למורים מכהנים, שבהן יתאפשר למורים ולמורות לצלול לעומקם של תחומים אלה באותה הרצינות שבה הם לומדים היום להורות את תחום הידע (דיסציפלינה) שעליו הם אמונים.

הסיבה השלישית למוקד של הספר עולה מתיאור המציאות הכללית והבית ספרית שבה מורים פועלים בימינו. מורים ומורות קורסים היום תחת מכבש הלחצים הבית ספרי נוכח כלל הבעיות שצוינו. מחקרים רבים מצביעים על כך שלחץ ושחיקת מורים משפיעים באופן ישיר על כל היבט של חיי בית הספר, ובכלל זה כמובן על התלמידים עצמם (Birchinall, Spendlove, & Buck, 2019; Kyriacou, 2001). מורים ומורות הם דמויות מפתח בעיצוב האווירה בכיתה, והיכולות שהם זקוקים להן לשם כך מתחילות בקשב, בוויסות הרגשי ובאמפתיה. יכולות אלה הן הבסיס לבניית אמון ומערכות יחסים בינאישיות מיטיבות, תנאים שהם הכרחיים ללמידה. בהיעדר היכולות הללו, מוביל הלחץ המתמשך לשחיקה ולייאוש ולבעיה הידועה של פרישת מורים מן המקצוע (Jennings & Greenberg, 2009). בעיה זו עצמה מוסיפה רעש נוסף למערכת בשל תחלופת מורים תדירה. יתרה מכך, לעיתים דווקא הפורשים מן המקצוע הם בעלי איכויות גבוהות, אלה שהגיעו מתוך תחושת שליחות גבוהה אך חשים שהמערכת אינה מאפשרת להם לממש את שליחותם. וההפסד הוא כולו שלנו כחברה; הרי בחינוך אנו רוצים את טובי אנשינו. ראוי אם כן לדאוג ליצירת אקלים ארגוני שמורים ירצו לעבוד בו, ויצירת אקלים שכזה מתחילה במורים ובמנהלים המודעים לעצמם ולאחר, אמפתיים ובעלי מיומנויות חברתיות-רגשיות משובחות.

הסיבה הרביעית היא לכאורה טכנית, אבל היא בעלת משמעות בעת יישום תהליכי שינוי בבתי ספר הלכה למעשה. העבודה עם המורים מגדילה את הסיכוי שתהליך השינוי יהיה בר-קיימא בשני אופנים: ראשית, המורים נשארים בבית הספר לאורך שנים ויכולים להתמיד בתפעול מהלך השינוי; שנית, עבודה ישירה עם תלמידים על ידי מנחה חיצוני יקרה מאוד כלכלית, ואינה מתקצבת מתוך המערכת, אלא מתוך התשלומים המוגבלים של ההורים, שלעיתים אף משנים את ייעודם ומופנים לתוכניות שונות המוצעות בשוק; והתוצאה העגומה היא היעדר אפשרות להתמיד לאורך שנים.

הסיבה החמישית להתמקדות הספר במיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית למורים היא ממצאים מחקרניים בתחומים הללו המעידים על התועלת הגדולה שהם מביאים למורים הלומדים אותם. ממצאים אלה מגובים בניסיונם האישי של כותבי הספר ושל קבוצה הולכת ומתרחבת של חוקרים ומומחים, שבמהלך

העשור האחרון עסקו בהוראת מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בפקולטות ובבתי ספר לחינוך במכללות ובאוניברסיטאות בארץ, בהשתלמויות מורים, ואף בהטמעת מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית בבתי ספר. לאורך עשור זה התפתחו יוזמות העוסקות בתחומים הללו בהיקפים שונים, ובכללן המרכז לחקר וטיפוח רוח האדם שבאוניברסיטת חיפה, מרכז סגול שבמרכז הבינתחומי בהרצליה, המרכז לפדגוגיה מתבוננת שבסמינר הקיבוצים, המרכז לחינוך קשוב ואמפתי ומרכז גוף-נפש. במסגרות אלו ובקורסים שאותם לימדו כותבי הספר הצטברו עדויות משכנעות להשפעה המיטיבה של לימוד מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית על מורים מכהנים ועל מורים בהכשרה ומורים בכניסתם להוראה, והם טיפחו תחושת מסוגלות ורווחה נפשית גבוהות יותר ויצרו אווירה מיטיבה יותר בכיתותיהם ואף בחייהם האישיים והמקצועיים. מעבר לכך השתפרה גם התנהלותם במערכות יחסים עם אנשי צוות אחרים, עם תלמידים ועם הוריהם, וחלקם אף לימדו את תלמידיהם לתרגל ושכללו את אופני ההוראה שלהם.

לאור כל הנתונים הללו, מטרת ספר זה היא לחשוף מורים, מנהלים, מורי מורים, קובעי מדיניות ומרצים לחינוך לתרומה הגדולה של תרגול מיינדפולנס ושל למידה חברתית-רגשית למורים בהכשרה ולמורים בפועל. ניסיונו מעיד על כך שתרומה זו אפשרית רק כאשר התרגול נעשה ברצינות ומונחה על ידי מנחים מקצועיים. מתוך ניסיון זה אנו סבורים שהגיעה השעה להציע בסיסים תיאורטיים, מחקריים ויישומיים בתחום זה. בספר נתאר הן את הפוטנציאל של התחום והן את הקשיים שבו, מתוך תקווה לסלול את הדרך להמשך ההתפתחות התחום בארץ, כפי שהדבר מתרחש במקומות אחרים בעולם.

מבנה הספר

לספר שלושה חלקים: חלק א' כולל 4 פרקים שיציגו את שני התחומים שבהם עוסק הספר - מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית - ואת הקשרים ביניהם. העיסוק בהם יהיה תיאורטי ומחקרי ויבחן גם את הקשר שלהם לשיח הרחב יותר של הכשרת מורים. מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית יוצגו תחילה כתחומים נפרדים, ולאחר מכן נדון בקשרים ביניהם. בהמשכו של הספר נדון בהם במשותף, כשהדגש יושם על מיינדפולנס כתשתית ללמידה חברתית-רגשית. חלק ב' כולל 4 פרקים המציגים יישומים שונים של מיינדפולנס מנקודות מבט של הכשרת מורים, השתלמויות מורים והוראה בכיתה. חלק ג' יספק עדויות של מורים שלמדו לתרגל מיינדפולנס במסגרות שונות.

קריאת הפרקים על פי סדר הופעתם בונה הבנה הדרגתית מן התיאוריה אל המעשה, והיא מומלצת בעיקר עבור קוראים שהתחומים חדשים להם. עם זאת, הפרקים עומדים גם בפני עצמם ומספקים נקודות מבט שונות על מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית, ובהם שאפשרית גם קריאה שאינה רציפה. פרקי הספר מְזַמְּנים ומזמינים קריאה בנושאים מגוונים בתחומים של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית, ובהם: מקורות התחומים בחינוך (פרק 1); מקומם בהכשרה ובלמידה של מורים (פרק 2); היבטים פסיכולוגיים ומוחיים הקושרים בין תרגול לבין עבודת המורה בכיתה (פרק 3); התמקדות בהבדלים בין פרקטיקות מוכרות בשיח הכשרת מורים, כגון רפלקציה, ובין מיינדפולנס (פרק 4); יישומים בשטח בקורסים ובהכשרות (פרקים 5-8); עדויות של מורים על תהליכים והשפעתם (פרקים 9-10). לכתובת הפרקים הזמנו חברי סגל ועמיתים מאוניברסיטאות וממכללות ברחבי הארץ. לכל אחד מהם מומחיות בתחומים ספציפיים בנושאים המדוברים שאותם הם מלמדים לקהלים של מורים וסטודנטים במסגרות שונות. ראינו חשיבות רבה בהזמנה זו, הן משום שהכתיבה עם מומחים אלה תרמה רבות לעושרו של הספר והן משום שהתחומים עצמם נלמדים היום כמעט בכל מוסד אקדמי בישראל, וחשוב היה לספק ייצוג לכל הפחות לחלק מן המוסדות הללו. אנו מקווים שהספר יתרום להבנת תרומתם של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית, לשילובם בהכשרה ובלמידה של מורים וכן להמשך המחקר וההעמקה בהם בארץ.

תודות

ספר זה נולד מתוך שיתוף פעולה הדוק המתקיים בין אורן ארגז, המרצה בתחומים של מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית במכללה האקדמית בית ברל, ובין עמוס אבישר המנהל את תוכנית "בית ספר סגול" במסגרת מכון מודע למיינדפולנס, מדע וחברה במרכז סגול למוח ותודעה בבית ספר ברוך איבצ'ר לפסיכולוגיה שבמרכז הבינתחומי הרצליה. לחיבור הזה צירפנו עמיתים ממוסדות רבים להשכלה גבוהה בארץ שאיתם שיתפנו ועודנו משתפים פעולה לאורך השנים. תרומתם חיונית מאוד את הבסיס התיאורטי של הספר, ועל כך אנחנו רוצים להודות להם מקרב לב. אנחנו רוצים להודות גם לסטודנטים ולמורים הנפלאים שלמדו בקורסים ובהשתלמויות שלימדנו לאורך השנים, והסכימו להצטרף ככותבים לפרקי העדויות שבסוף הספר.

מלבד לכותבי הספר אנחנו מבקשים להודות לאנשים שבלי עבודתם המסורה ספר זה לא היה יכול לקרום עור וגידים - לפרופ' ישעיהו תדמור ויוסי בן אשר

שקראו את טיוטת הספר והציעו תיקונים והערות שתרמו לגרסה הסופית; לאיל רם, סמנכ"ל מנהל עובדי הוראה במשרד החינוך, שכתב הקדמה מאירת עיניים; לאנשי מכון מופ"ת שהוציא לאור את הספר, ובכלל זה לד"ר דודו רוטמן העורך הראשי, ד"ר יהודית ברק וד"ר יהודית שטיימן העורכות האקדמיות, לחני שושטרי רכזת ההוצאה, לבלה טאובר המעצבת הגרפית של הספר, ותודה מיוחדת לד"ר מיכל סגל על העריכה הלשונית המוקפדת וההערות המקצועיות והמלמדות.

ספר לא נכתב בחלל ריק, והוא מבוסס על עבודה מסורה של אנשים רבים. אנחנו רוצים להודות גם על הרוח הגבית המתמדת של האנשים שאינם נמנים עם כותבי הספר, אך עשייתם הברוכה בתחומי מיינדפולנס ולמידה חברתית-רגשית מהווה עידוד מתמשך עבורנו. בכלל אלו אנחנו רוצים להודות לפרופ' עפרה מייזלס שזה שנים רבות היא אחת מן החלוצות בתחום חקר וטיפוח רוח האדם בחינוך, כך גם לפרופ' ישעיהו תדמור ועמיר פריימן שעשו ועודם עושים רבות לקידום התחומים הללו בחינוך. אנו מודים גם לד"ר מיקי מוטולה, פרופ' נמרוד אלוני, ד"ר נטע בר-יוסף, מתי ליבליך, ד"ר רוני ברגר וד"ר נמרוד שיינמן - כולם חברים לדרך זו שאנחנו תקווה שתתרום לרווחתם ולהתפתחותם של מורי מורים, מורים, מנהלים, אנשי חינוך וכמובן לתלמידים ולסטודנטים הלומדים במוסדות חינוך בארץ.

כל אחד מאיתנו מעוניין להודות גם לחוד לאנשים שבמחיצתם הוא פעל ופועל: אורן - מבקש להודות למכללה האקדמית בית ברל ולמי שעמדו ועומדים בראשה, ופתחו דלת רחבה למיינדפולנס ולתרגולי התבוננות, ובכללם לנשיאת המכללה לשעבר, פרופ' תמר אריאב, לנשיאה הנוכחית, פרופ' יולי תמיר, לסגן הנשיאה לעניינים אקדמיים לשעבר, פרופ' עמוס הופמן, למנכ"ל המכללה ניר הכהן, לדיקנית הפקולטה לחינוך לשעבר, פרופ' ברכה אלפרט ולדיקנית הנוכחית, ד"ר אילנה פאול-בנימין. עמוס - מבקש להודות בראש ובראשונה לד"ר נאוה לויט בן נון אשר הקימה את מכון מודע ומרכז סגול, המהווים עבורו בית בשנים האחרונות, ואשר לצד פעילותה האקדמית הענפה עוסקת בעשייה חברתית ערכית במסירות נפש; לד"ר אסף פדרמן, שעד לאחרונה היה אחראי לפיתוח ולהכשרה במכון מודע ותרם רבות לתכנים ולחשיבה על ההשתלמויות והקורסים בבתי הספר; לשימי לוי שהייתה חלוצה בתחום של הכנסת מיינדפולנס לבתי הספר כבר לפני שני עשורים, ומאז מהווה למכון מודע ולמרכז סגול ולו עצמו מורה ומקור השראה; לשותפות בהנהלת תוכנית בית ספר סגול, תמר חביב

וד"ר נועה אלבלדה, שהן הלב הפועם והמוח החושב מאחורי התוכנית; לכל צוות הפיתוח - ד"ר אורה סתר, איריס זיו, אלון אלקובי, אלונה אייזנברג, יובל צור, מיה שלם ונירית רקוץ'; לראש מסלול מבוא, חנן יפת, התומך במנחים במקצועיות וברגישות ותרם רבות לפיתוח השתלמות המבוא; וכמובן לצוות המנחים המעולים הנמצאים בשטח יומיום, מלמדים ומגלמים מיינדפולנס בהווייתם.

מקורות

- הרפז, י' (2019). פרט אחד קטן: מטרת החינוך. תל אביב: ספרית פועלים.
- פרידמן, ט' (עורכת) (2019). למידה חברתית-רגשית: מיפוי מושגי ובסיס תיאורטי - דגשים מתוך סקירה. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
<http://education.academy.ac.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=21133>
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919-102929.
- Davidson, C. N. (2017). *The new education: How to revolutionize the university to prepare students for a world in flux*. London: Hachette.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-485.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. New York: Random House.