

תשתית ידע מחקרי: חינוך הילד השלם



משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

ליאת צבירן | ד"ר הילה טל | ד"ר אודט סלע

יוני 2022

מסמך זה הוא חלק מסדרת מסמכים שמטרתם לספק למערכת החינוך הישראלית ידע עדכני, מתוקף, אמין ובהיר לגבי סוגיות העומדות על הפרק. הידע פרוס במסמך זה באופן תמציתי כדי להקל על הקוראים, וניתן להרחבה באמצעות קישורים המופיעים לאורך המסמך ומפנים לספרות נוספת. המסמך הנוכחי מציג את גישת "חינוך הילד השלם", ונכתב בהמשך לפעילות קבוצת עבודה בנושא שילוב היבטים רגשיים-חברתיים בהוראת תחומי דעת¹.

לשם מה?

גישת חינוך הילד השלם מכוונת לתמיכה הוליסטית בהתפתחות הלומדים.

בזכות מאפייניה, גישה זו עשויה לתמוך ביצירת מענה חינוכי **רציף וקוהרנטי** בשגרה ובחירום, בלמידה אפקטיבית ובקידום שלומות אישית וקולקטיבית. זאת מכיוון שיישומה תורם, בין השאר, ליצירת תחושת מסוגלות אצל הלומדים, לאימוץ תודעת צמיחה ולרכישת יכולות אשר ישמשו אותם לטובת למידה לאורך החיים.

נוסף על כך, הגישה פועלת לקידום הוגנות במערכת החינוך, ליצירת קהילה הסובבת את הלומדים, למניעת נשירה ולאקוסיסטם התומך במורים.

תמצית

אסטרטגיות שאינן מומלצות

- **יישום אחיד ונקודתי:** יישום מלמעלה למטה, במודל של חליפה אחידה וללא ראייה תהליכית.
- **פער בהתייחסות לתפקיד המורה:** יישום ללא השקעה מקדימה בביסוס תפיסות ועמדות אשר מרחיבות את תפיסת תפקיד המורה.
- **ויתור על עיסוק בטיבה של מערכת יחסים מיטבית בין לומדים לצוות.**
- **הערכה:** יישום התפיסה ללא התייחסות לממד ההערכה (הכולל הערכה של המורים והלומדים).

אסטרטגיות מומלצות

- **יישום פדגוגי וארגוני מערכתי,** המבטיח כלי יישום ויוצר מעטפת תומכת ומאפשרת.
- הכרה בתפקידו המכריע של **ההון האנושי**, הנסמך על ידע והבנה, מוטיבציה, בחירה לאמץ את גישת חינוך הילד השלם והכשרה.
- **אמצעי יישום בבתי ספר** הכוללים בניית אקלים מיטיב בבתי הספר, מענה מרובד וכולל (MTSS), תגובה להתערבות (RTI) וחינוך רגיש תרבותית (CRE).
- תכנון ויישום **תהליך** מתפתח, משתפר ומיועד ראיות על בסיס תשתית לאיסוף וניתוח מידע.
- **התאמת ההכשרה והפיתוח המקצועי** כך שיהלמו את גישת חינוך הילד השלם.

התייחסות לנושא

חינוך הילד השלם פועל לתמוך בהתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הלומדים. הדבר נעשה באמצעות מענה המותאם דינמית לצורכיהם בסביבה המקדמת למידה אפקטיבית. גישה זו נועדה לסייע בפיתוח כולל של רוח האדם ויכולותיו, בשותפות מיטבית עם הורי התלמידים. על פי גישה זו אין סתירה בין הוראה מיטבית לבין מענה לצורכיהם הרגשיים והחברתיים של ילדים.

¹ **חברי קבוצת העבודה (לפי סדר האלף-בית):** פרופ' לילי אורלנד ברק, גב' ארג'זאן אלקרינאווי, פרופ' קריסטה אסטרסון, גב' שירה בלייכר, ד"ר אדר בן אליהו, גב' יעל בריל, מר זיו גולדברג, ד"ר הילה טל, ד"ר אורלי ליפקה, ד"ר אודט סלע, ד"ר אלכסנדרה סעד, פרופ' דיוויד פורטוס, וגב' ליאת צבירן.

חינוך הילד השלם: לשם מה?

גישת חינוך הילד השלם שואפת לתמוך במתן מענה חינוכי רציף¹, ובכך לסייע ללומדים ולחברה לצלוח אתגרים ומשברים². היכולת לייצר רציפות מבוססת על דינמיות³ המענה בהתאם לצרכים המשתנים של הלומדים (פיזיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים)⁴ ולנסיבות המשתנות⁵ (כולל מצבי שגרה⁶ וחירום⁷).



יצירת תנאים התומכים בלמידה⁸ אפקטיבית⁹: ממצאי מחקר מתחומי מדעי המוח ומדעי הלמידה מצביעים על כך שלמידה אפקטיבית מסתמכת על מערכות יחסים בטוחות (secure) על מטרות יציבות ומאשררות, חוויות למידה פעילות, אותנטיות ועשירות ושילוב מפורש של מיומנויות ואקדמיות, חברתיות ורגשיות¹⁰.

אפשר לצפות להשקעת מאמץ ומעורבות מצד הלומדים כאשר: **(א)** הם אינם מסווגים לפי סטראוטיפים; **(ב)** הקשר בין מאמץ לשיפור ברור; **(ג)** ההתנהלות מבוססת על כבוד והערכה מצד מורים ועמיתים; **(ד)** הנושאים שבהם עוסקים בסביבה החינוכית משמעותיים לתלמידים ולסובבים אותם¹¹.

מכך עולה כי התאמת ההוראה¹² והסביבה הבית-ספרית לצרכים השונים של הלומדים תקדם את אפקטיביות הלמידה.

תמיכה בשלומות אישית וקולקטיבית ובמיצוי עצמי¹³ של הלומדים באמצעות מענה כולל¹⁴ לצורכיהם¹⁵. שלומות הלומדים נובעת מהתפתחותם ומאיכות החיים שהם חווים, והיא מושפעת מתפקודם וממיומנויות פסיכולוגיות, קוגניטיביות, חברתיות ופיזיות שלהן נזקקים אנשים כדי לחוות הגשמה ושמחה בחייהם¹⁶. כאשר ילדים וצעירים חשים בטוחים רגשית ופיזית, מחוברים לסביבתם, נתמכים, מעורבים ומאותגרים, וכאשר יש להם היצע עשיר של אפשרויות למידה¹⁷ ותמיכה בתכנון, יישום ורפלקציה הנוגעת לתהליכי למידה, קיים סיכוי גבוה יותר להתפתחות בריאה של המוח ולפיתוח מיומנויות שונות¹⁷. אלו בתורם יתמכו ביכולתם של הצעירים לפתח שלומות אישית ולמצות את הפוטנציאל הגלום בהם. השילוב בין מיומנות והישגים אקדמיים למיומנויות רגשיות וחברתיות מסייע לפרטים לתפקד ולתרום לחברה¹⁸. כפועל יוצא מכך מקודמים גם השלומות הקולקטיבית והחוסן החברתי.

תמיכה בפיתוח יכולות למידה עצמאית ותמיכה בלמידה לאורך החיים: גישה ללמידה ונטייה ללמידה לאורך החיים מושפעות מחוויות למידה¹⁹. גישת חינוך היוצרת חוויית למידה חיובית²⁰ מטפחת את יכולות הלמידה, ההערכה וקביעת המטרות²¹ של הלומדים ועשויה לעודד למידה לאורך החיים²².

תמיכה בתודעת צמיחה: באמצעות יצירה של חוויית למידה חיובית²³. הגישה מטפחת אצל הלומדים נכונות להתנסות באתגרים המביאים אותם לקצה גבול יכולתם ובכך תומכת בהתפתחותה של תודעת צמיחה (growth mindset)²⁴.

ביסוס מעמד צוות ההוראה, מקצועיות חבריו וגמישות פדגוגית-ניהולית כחלק אינהרנטי מיישום התפיסה: יישום מענה כולל לצורכי הלומדים דורש כי לצוותי החינוך תהיה יכולת להתנהל באופן גמיש ואוטונומי. במסגרת תנאים אלו הצוותים יכולים להפעיל שיקול דעת ולבנות מענה דינמי ומגיב המותאם לתנאי הסביבה המשתנים ולצרכים המשתנים והמגוונים של הלומדים²⁵. יצירת מענה אפקטיבי נסמכת על יכולתם המקצועית וניסיונם של הצוותים, על הכשרתם, על השקפתם ועל מכלול הידע, המיומנויות, הערכים, והיכרות שלהם עם הלומדים ועם ההקשר המקומי.

מניעת נשירה: גישת הילד השלם, הדוגלת במתן מענה כולל לצורכי התלמידים²⁶ והימנעות מגישות הענשה להוראה ומשמעת, יוצרת תחושת מסוגלות אצל הלומדים, מעודדת את מעורבותם בנעשה בבית הספר, תומכת בהתמדתם בלימודים ובכך מונעת נשירה¹⁷. פעילות למניעת נשירה יכולה לסייע לפרט ולחברה בטווח הארוך. נמצא כי לאנשים אשר השלימו את לימודיהם בבית הספר סיכוי נמוך יותר לעוני ולהזדקקות לתמיכת המדינה²³.

קידום הוגנות בחינוך באמצעות מתן מענה כולל ומותאם לצורכי הלומדים²⁷: ממצאי מחקר מראים כי יישום מאפייני גישת חינוך הילד השלם, כולל תמיכה בלומדים במסגרת סביבה מעשירה והפעלת התערבויות, מסייע במיוחד לאוכלוסיות מוחלשות²⁸.

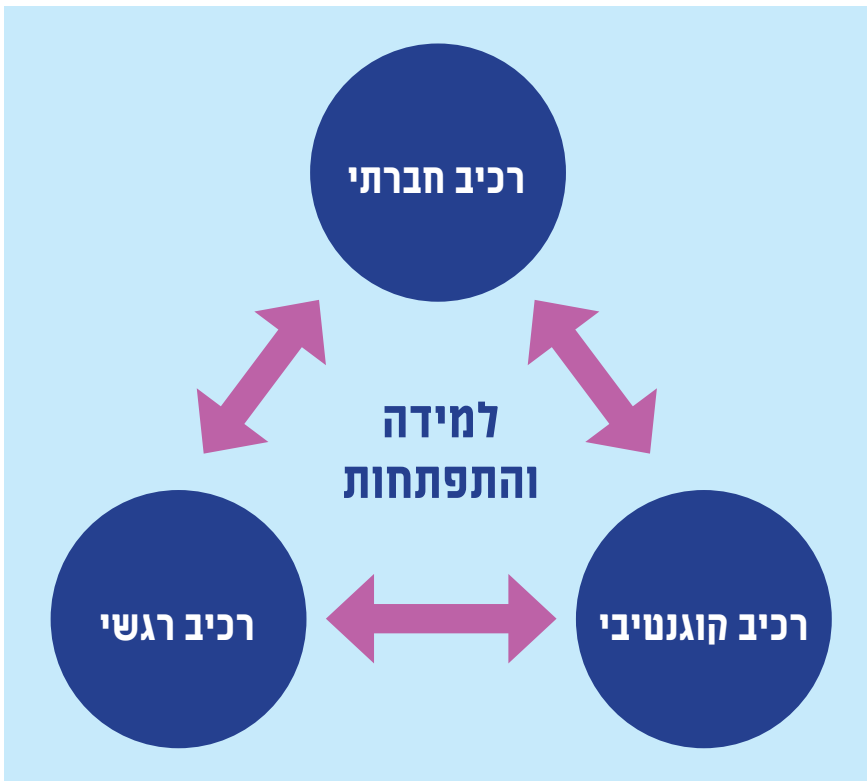
גישת חינוך הילד השלם - התייחסות לנושא

רעיון הליבה של הגישה הוא מענה משולב (קוגניטיבי, רגשי וחברתי) המותאם²⁹ לצורכיהם ויכולותיהם של הלומדים ונתמך על ידי מעטפת פדגוגית וארגונית. הגישה מתייחסת ליכולתה של מערכת החינוך לתמוך במיצוי הפוטנציאל ובהתפתחות הכוללת של הלומדים³⁰, בשותפות מיטבית עם הוריהם. על פי גישה זו, אין סתירה בין הוראה מיטבית לבין מענה לצורכיהם הרגשיים והחברתיים של ילדים. כלומר, המענה הדינמי לצורכי הלומדים מורכב **מתמהיל** של רכיבים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים בהתאם לנדרש.

כנורמה, קיימת שונות בהתפתחות האנושית: במסגרת מתווה כללי מצופה, לכל ילד קצב התפתחות ודרך התפתחות ייחודיים³¹, ולכן יש הגיון בהתאמת המענה החינוכי ללומד³².

קשרי גומלין בגישת הילד השלם

התייחסות לקשרי גומלין: גישת חינוך הילד השלם מכירה בקשרי הגומלין בין ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית, ומעצבת מדיניות חינוך ופרקטיקות התומכות בקשרי גומלין אלו. מעטפת חינוך המקדמת גישה זו כוללת, בין השאר, תמיכה ביחסים מיטביים בין הלומדים והצוות החינוכי והזדמנויות למידה המתוכננות כדי לאתגר את הלומדים ולעודד את מעורבותם (engagement). נוסף על כך, מעטפת חינוך כזו כוללת תמיכה בביטחון העצמי של הלומדים, במוטיבציה שלהם, במיצוי יכולותיהם ובאמונה ביכולתם להצליח³³.



קשרי גומלין בין רכיבי גישת חינוך הילד השלם ובין התפתחות הילד: התפתחות ילדים מושפעת מסביבתם. כאשר הסביבה מציעה מענה רגשי, חברתי וקוגניטיבי המוענק במסגרת יחסים חמים ועקביים, נוצרת סביבה התומכת בהתפתחות המוח ובלמידה אפקטיבית³⁴. מאפייני סביבה כזו יכולים לכלול תמיכה, תקשורת הדדית אמפתית, אתגר, מעורבות, כבוד הדדי, פעלנות (agency) ודוגמה אישית של התנהגויות פרודוקטיביות.

היבטים רגשיים ולמידה: הרגש הוא רכיב בלתי נפרד מתהליך הלמידה, ויש הרואים בו את הבסיס לה³⁵. רגשות קשורים ליכולתם של התלמידים לזכור

קשב (attention) והתנהגות, הם משפיעים על מידת המוטיבציה בתהליכי למידה ועל ההתמדה בהם³¹ ועל הבחירה באסטרטגיות הלמידה³⁶. בהינתן זאת, רגשות עשויים להשפיע לטובה או לרעה על יכולת הלמידה³⁷. רגשות חיוביים כגון עניין והתרגשות עשויים לעודד פתיחות לתהליכי למידה³⁸, בעוד שרגשות שליליים, כגון פחד מכשלון, חרדה וספק עצמי מורידים את יכולתו של המוח לעבד מידע חדש וללמוד³⁹. בשל כך, רגשות חיוביים או שליליים יכולים להשפיע על תוצאות הלמידה, למשל על מידת שימור הלמידה⁴⁰ והישגי התלמידים⁴¹. רגשות הלומדים כלפי תהליכי הלמידה עשויים להיות כלליים או מסוימים כלפי תחום דעת⁴².

היבטים חברתיים ולמידה:⁴³ המיומנויות החברתיות של הלומדים עשויות להשפיע על טיב הלמידה, ולתמוך בקיומה של למידה אפקטיבית או להקשות עליה⁴⁴. למשל, יכולתם של הלומדים לקיים אינטראקציה חיובית עם עמיתים ומבוגרים, ליישב קונפליקטים ולעבוד בצוותים תשפיע על תהליכי הלמידה שלהם. קיימות מיומנויות חברתיות הניתנות להוראה וללמידה, כגון מודעות לרגשות הסובבים, מיומנויות תקשורת ומיומנויות פתרון בעיות. בחינה של מיומנויות ותפקוד חברתי כחלק מהקשר רחב של תהליכי למידה ותוצרי למידה עשויה לסייע בהבנת סיבות ותהליכים המובילים להצלחות וכישלונות בבית הספר (schooling)⁴⁵. לדוגמה, נמצא כי מערכות יחסים חיוביות ובטוחות הן גורם משמעותי המשפיע לטובה על הישגי התלמידים⁴⁶. מערכות אלו מבוססות על אמון בסובבים ומעודדות פתיחות לתהליכי למידה ומעורבות בהם⁴⁷.

היבטים קוגניטיביים ולמידה: למידה קשורה בקשר הדוק ליכולת הקוגניטיבית של הפרט⁴⁸, כלומר ליכולתו לקלוט, לעבד, לקשר ולאחסן מידע⁴⁹. יכולת מטא-קוגניטיבית תורמת ללמידה אפקטיבית במגוון אופנים. למשל בכך שהיא מאפשרת לפרט להעריך אסטרטגיות למידה, להשקיע מאמץ מספק להשגת הצלחה, ליישם ידע ומיומנויות שרכש בעת מילוי משימות מורכבות יותר ויותר ולנטר ולהעריך את למידתו ואת מידת הבנתו⁵⁰.

אסטרטגיות מומלצות

יישום כתפיסה מערכתית כוללת: גישת חינוך הילד השלם, מעצם מהותה, מטילה על צוותי החינוך אחריות כבדה לקידום רווחתם הכוללת והתפתחותם של תלמידים, בשותפות ובהלימה עם אחריות ההורים. יישום תפיסה זאת מחייב הסתכלות מערכתית כוללת והשתתפות של כלל הדרגים במערכת החינוך באבחון היכולות והצרכים של התלמידים ובמתן מענה להם. יישום מושכל של הגישה יכול להתבצע באופן הדרגתי, להסתמך על ממצאי האבחון ולהתייחס להיבטים שונים כגון בניית יכולות, הקצאת משאבים והקשר מקומי.

תחומי יישום: יישום הגישה, ברובד הארצי, המקומי והבית-ספרי, תלוי הן בתחום הארגוני והפדגוגי והן בהון האנושי:

בתחום הארגוני והפדגוגי יש צורך ביצירת מעטפת ארגונית ופדגוגית תומכת ומאפשרת⁵¹. לטובת הנושא נדרש תכנון; ארגון וכלי יישום; תיאום בין בעלי העניין השונים⁵²; הגדרת קווים מנחים וסטנדרטים ליישום⁵³; הגדרת סף ליכולת תפקוד רגשית, חברתית וקוגניטיבית תקינה⁵⁴ ומתן כלים לאבחונה⁵⁵. נוסף על כך, יש צורך בהתאמה של תוכנית הלימודים⁵⁶, העזרים וחומרי הלימוד⁵⁷; התאמה של מסגרת ההערכה⁵⁸ ומדיניות המשמעת⁵⁹ בדגש על תמיכה בלמידה והתפתחות; התאמה של מדדי אחריותיות⁶⁰; ויישום תהליך בחינה ושיפור מתמיד מערכתי ומקומי על סמך ראיות⁶¹. מובן שנדרש לשם כך גם תקצוב⁶². יש להתייחס לרמות השונות במערכת, ובכללן לצורך במעטפת בית-ספרית וביצירת אקלים מיטיב⁶³.

לגבי ההיבט האנושי, פעילותם של בעלי התפקידים השונים במערכת החינוך, כולל צוותי החינוך, נגזרת מהסביבה המערכתית שבה הם מתפקדים, מיכולותיהם, מאמונותיהם האישיות ומרצונותיהם. אם צוותי החינוך יבחרו לאמץ את תפיסת חינוך הילד השלם מתוך הבנה עמוקה של הנושא ויהיו בעלי הידע והיכולות הנדרשים, הם יוכלו לתכנן ולפעול ליישומה בכל עשייתם⁶⁴. לשם כך נדרשת התייחסות במסגרת תהליכי גיוס ושימור של הון אנושי⁶⁵ והענקת הכשרה והתפתחות מקצועית⁶⁶. כמו כן, כפי שקיים צורך לראות את הילד כשלם ולהציע מענה כולל לצרכיו, כך יש צורך להתייחס לבעלי עניין נוספים במערכת החינוך.

מערכת תמיכה מרובדת (MTSS: Multitiered system of supports): מסגרת קונספטואלית לארגון שנועדה להעניק לכלל התלמידים, על פי צורכיהם האישיים, מענה הכולל התייחסות לצרכים אקדמיים, חברתיים ורגשיים. מקובל לחלק את המענה הנדרש לשלוש רמות: **הרמה ראשונה היא המענה האוניברסלי** (universal) המוצע לכלל הלומדים. רמה זו יכולה לכלול את תוכנית הלימודים ופרקטיקות הליבה. דוגמה למדד מקובל לאפקטיביות של רמה זו הוא התקדמות משביעת רצון של 80% מהלומדים. **הרמה השנייה** היא המענה המוגבר (heightened). במסגרת הוראת הליבה ניתנים לתלמידים הזקוקים לכך שירותים נוספים ומעני תיקון (remediation) בקבוצות קטנות או באופן פרטני. קיימת הערכה כי כ-15% מכלל הלומדים – שאינם מקבלים מענה מספק במסגרת הרמה האוניברסלית – יזדקקו לרמת תמיכה זו. **הרמה השלישית** היא מענה בעצימות גבוהה (intense). רמה זו מספקת שירותים מותאמים אישית או ממוקדי תלמיד המעניקים מענה נוסף, מעבר לרמה הראשונה והשנייה. על פי ההערכות, כ-5% מכלל הלומדים יזדקקו למענה זה⁶⁷.

מענה להתערבות (RTI: Response to intervention): גישה זאת נמצאת בהלימה עם גישת מערכת התמיכה המרובדת, ומתמקדת במענה לצרכים אקדמיים. זוהי גישה מערכתית כוללת להוראה ולמידה, שנועדה לנטר את ההתקדמות האקדמית וההתנהגותית של כלל הלומדים. במסגרת זו מותאם סיוע לתלמידים מתקשים, והיא טומנת בחובה פוטנציאל לזיהוי תלמידים עם קשיי למידה. יישום המודל מבוסס על שילוב בין רבדים של הוראה, התערבות והערכה. רכיבי המפתח של המודל כוללים הוראה איכותית המותאמת לצורכי הלומדים, התערבויות מבוססות ראיות, בעוצמה גוברת בהתאם לצורך; ניטור התקדמות מתמיד וקבלת החלטות מונעת מידע⁶⁸.

■ **חינוך רגיש תרבותית (CRE: Culturally Responsive Education):** חינוך בגישה זו מכיר בתרבותם של הלומדים, מעריך אותה ומתאים אליה את הסביבה החינוכית. הוראה בגישה זו ממנפת את חוזקות הלומדים ורואה ערך בשונות ביניהם⁶⁹. במסגרת ההוראה יש ניסיון לחבר בין חוויות מסביבתו הביתית של הלומד לחוויותיו בבית הספר, ולקשר בין ידע אקדמי מופשט ומציאות סוציו-תרבותית. בגישה זו תלמידים לומדים להכיר ולהעריך את מורשתם התרבותית שלהם ושל עמיתיהם⁷⁰. פעילויות החינוך משלבות מידע ומשאבים רב-תרבותיים בכלל תחומי הלימוד והמיומנויות הנלמדות בבית הספר. גישה זו מכירה באתגרים הטמונים בכל סביבה חינוכית ופועלת לתת להם מענה באופן בונה, חיובי ומקובל תרבותית. יישום הגישה כולל התייחסות במסגרת תוכני הלימוד וסביבות הלימוד, ההוראה והפדגוגיה והכשרת המורים⁷¹. נוסף על זכותם הבסיסית של הלומדים להכרה והתאמה לתרבותם במסגרת החינוכית, ממצאי מחקר מראים קשר בין חינוך רגיש תרבותית לשיפור בהישגי הלומדים⁷². יישום מיטבי של הגישה במערכת החינוך מבוסס על הבנה עמוקה ואימוצה כהשקפת עולם על ידי בעלי העניין השונים, ובראשם הצוות החינוכי. קיימת טענה כי גישה זו מסייעת לקדם הוגנות (equity) בחינוך, קשורה למינוף מערכת החינוך לטובת קידומו של צדק חברתי, ותורמת לתפיסת הכיתה כזירה לשינוי חברתי⁷³.

■ **פדגוגיה של יחסים (Relational pedagogies) ומעורבות (Engaged pedagogy):** פדגוגיה של יחסים כוללת היבטים קוגניטיביים, חברתיים ואתיים בהוראה ובלמידה. היא מתייחסת למתן המענה לתלמידים בהיבט אתי, ורואה ערך רב בידע הנוצר כתוצאה מאינטראקציה משותפת בין מורים ותלמידים. פדגוגיה זו מעודדת קרבה בין בעלי העניין השונים הקשורים לתהליך הלמידה, ואף בין הנושאים השונים הנלמדים. אחת מהפרקטיקות ליישום גישה זו עושה שימוש בשיח בקבוצות. הכוונה היא לייצר שיח אותנטי, שבמסגרתו תלמידים מפתחים את קולם ומקבלים אשרור מעצם היותם דיאלוג עם אחרים⁷⁴. פדגוגיה של מעורבות מדגישה את שלמות המורים והלומדים. לטובת יצירה של דיאלוג ומעורבות במסגרתה, על המורה להכיר את הלומדים ולהכיר בשונות של כל כיתה. במסגרת הוראה בגישה זו על המורים לערב את התלמידים באופן אישי וישיר עם מידע וידע כדי לאפשר להם לרכוש אותם באופן שימושי⁷⁵.

אסטרטגיות שאינן מומלצות

יישום אחיד ונקודתי: הגדרת רפורמה אחידה ליישום הגישה בגישת Top-Down. רפורמה כזו תתאפיין במסגרת זמנים נוקשה המוגדרת מראש שאינה מתחשבת במגוון פרמטרים רלוונטיים (כגון היחס בין מספר המורים למספר התלמידים, מידת ההטרוגניות בכיתה ודרישות מגוונות כגון הספק למידה והערכה).

פער בהתייחסות לתפקיד המורה: יישום ללא השקעה מקדימה בביסוס תפיסות ועמדות אשר מרחיבות את תפיסת תפקיד המורה. ביסוס זה עשוי להיות רלוונטי לבעלי עניין שונים, בדגש על מורים ותלמידים⁷⁶.

ויתור על עיסוק בטיבה של מערכת יחסים מיטבית בין לומדים לצוות: מערכות יחסים חיוביות ומגיבות הן הזרז ההכרחי להתפתחות בריאה וללמידה⁷⁷. במסגרת חינוך הילד השלם יש לתת מענה לצורכיהם הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של הלומדים במסגרת תהליכי ההוראה והלמידה. בהינתן זאת, יש מקום לעסוק בטיבה של מערכת יחסים מיטבית בין הלומדים והצוות⁷⁸.

התייחסות לא מספקת לנושא המדידה והערכה: יישום התפיסה ללא התייחסות מספקת לנושא המדידה וההערכה (כולל היבטי הערכה של מורים⁷⁹ ולומדים⁸⁰).

מקורות מידע

- אדרת-גרמן, טי, דלי, ני וטל, הי (2021). [הערכה מוכוונת מגוון בכיתה](#). משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר' וחורי-כסאברי, מי (2008). [מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך - הצעה למדיניות](#). **דפים כתב עת לעיון ומחקר בחינוך (46)**. ע' 93-116. **תל-אביב: מכון מופ"ת**.
- ברבר, מי ומורשד, מי (2007). [דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם](#). פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21.
- דניאל, מי (2014). [התפתחות הילד](#). משרד הכלכלה, האגף להכשרה מקצועית ולפיתוח כוח אדם, תחום פדגוגיה.
- יפרח, מי, גלובמן, ר' וספקטור-לוי, אי (2016). [מודל הוליסטי להוראה ולמידה של מדע וטכנולוגיה בכיתה הטרוגנית משלבת: פיתוח, עיצוב ויישום](#). **מגמות, נ(2)**, 354-315.
- משרד החינוך (2020). [חוזר מנכ"ל משרד החינוך, אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון](#).
- ספקטור-לוי, אי, אלוני, אי, גונדה, יי ויפרח, מי (2020). [מודל הוליסטי רב-ערוצי - כלי עזר למורה במתן מענה למגוון הלומדים](#). **אאוריקה, 43**, 30-21.
- ויגוצקי, ל, צלרמאיר, מ, וקוזולין, א. (2004). [למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים / לב ויגוצקי; עורכים: מיכל צלרמאיר ואלכס קוזולין](#). הקיבוץ המאוחד.
- שוובסקי, ני (2010). [עמדות ותחזיות לשינוי בהכשרת מורים: סיכוי וסיכון](#). **דפים, 50**, 47-17.
- שוורץ, אי, בן מאיר, אי, סומך, סי (2020). [הקנייתם של כישורים רכים ומדידתם בעולם העבודה המשתנה](#). מכון מאיר-ס-ג'וינט-ברוקדייל.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). [The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas](#). *Review of Educational Research, 86*(1), 163–206.
- Austin, D. B. (2006). [Building on a foundation of strengths](#). *Educational Horizons, 84*(3), 176–182.
- Barron, M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Ciarrusta, I. S. (2021). [The changing role of teachers and technologies amidst the COVID 19 pandemic: Key findings from a cross-country study](#). *World Bank Blogs*.
- Baseline assessment. Oxford Reference. Retrieved 22 Dec. 2021, from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095449856>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128.
- Ben-Eliyahu, A. (2019). [Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle](#). *Educational Psychologist, 54*(2), 84–105.
- Ben-Eliyahu, A. (2021). Sustainable learning in education. *Sustainability, 13*(8), 4250.
- Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A., & Wilichowski, T. (2020). *Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19*.
- Blakemore, S. J. (2010). [The developing social brain: Implications for education](#). *Neuron, 65*(6), 744–747.

- Blank, M., & Berg, A. (2006). [All together now: Sharing responsibility for the whole child](#). Coalition for community schools at the institute for educational leadership, Washington, DC: Association for supervision and curriculum development report.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4–16.
- Carleton, L. E., Fitch, J. C., & Krockover, G. H. (2007, October). [An in-service teacher education program's effect on teacher efficacy and attitudes](#). *The Educational Forum*, 72(1), 46–62. Taylor & Francis Group.
- Chen, J. Q., Krechevsky, M., Viens, J., & Isberg, E. (1998). [Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum](#). Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Volume 1. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020.
- 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.
- Chriqui, J. F., Leider, J., Temkin, D., Piekarz-Porter, E., Schermbeck, R. M., & Stuart-Cassel, V. (2020). [State laws matter when it comes to district policymaking relative to the whole school, whole community, whole child framework](#). *Journal of School Health*, 90(12), 907–917.
- Clapper, T. C. (2010). Creating the safe learning environment. *Pailal Newsletter*, 3(2), 1–6.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dooley, D. G., Bandy, A., & Tschudy, M. M. (2020). [Low-income children and coronavirus disease 2019 \(COVID-19\) in the US](#). *JAMA pediatrics*, 174(10), 922–923.
- Eppolito, A., White, K., & Klingner, J. (2013). [Response to intervention](#). Oxford Bibliographies in Education.
- Esposito, S., & Principi, N. (2020). [School closure during the coronavirus disease 2019 \(COVID-19\) pandemic: An effective intervention at the global level?](#). *JAMA Pediatrics*, 174(10), 921–922. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1892>
- Fullan, M. (2000). [The three stories of education reform](#). *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581–584.
- García, E., & Weiss, E. (2016). [Making whole-child education the norm: How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children's education](#). Economic Policy Institute.
- Gin, D. H., & Hearn, M. C. (2019). [Why you do what you do: The power in knowing and naming pedagogies](#). *Teaching Theology & Religion*, 22(1), 30–51.
- Grider, C. (1993). *Foundations of cognitive theory: A concise review*.
- Hanna, D., David, I., & Francisco, B. (Eds.). (2010). *Educational research and innovation the nature of learning: using research to inspire practice*. OECD publishing.
- Hooks, B. (1996). [Teaching to transgress: Education as the practice of freedom](#). *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Johnson, E. (2021). [Response to Intervention](#). In *Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. Oxford University Press. Retrieved 16 Nov. 2021.

- Jones, A. (2019). Responsive teaching: A narrative analysis of three teachers' process and practice. *Issues in Teacher Education*, 28(1), 21–35.
- King, R. B., & Chen, J. (2019). [Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching](#). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279–281.
- Learning policy institute (n.d.). *Whole Child Equity project*.
- Lee, J., & Lee, M. (2020). [Is “whole child” education obsolete? Public school principals’ educational goal priorities in the era of accountability](#). *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856–884.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H., & Kahangwa, G. L. (2017). [Culturally responsive education](#). London: Routledge.
- Mann, M. J., Smith, M. L., Kristjansson, A. L., Daily, S., McDowell, S., & Traywick, P. (2021). [Our children are not “behind” due to the COVID-19 pandemic, but our institutional response might be](#). *The Journal of School Health*, 91(6), 447–450.
- Moller, B., & Wahl, E. (2000). [Appendix E; Science for all: Including each student](#). *NSTA Pathways to the science standards*, 147–160.
- Morse, L. L., & Allensworth, D. D. (2015). [Placing students at the center: The whole school, whole community, whole child model](#). *Journal Of School Health*, 85(11), 785–794.
- Murray, S.D., Hurley, J., & Ahmed, S.R. (2015). [Supporting the whole child through coordinated policies, processes, and practices](#). *Journal of School Health*, 85(11), 795–801.
- New South Wales Government – NSW Department of Education and Communities (2015). [The wellbeing framework for schools](#).
- New South Wales Government – NSW Department of Education and Communities (2020). [Wellbeing for school excellence - Evaluation support tool](#).
- New York State – Education department (n.d.) [Culturally responsive-sustaining education framework](#).
- OECD (2017). [Students’ well-being: What it is and how it can be measured](#).
- OECD (2020). [Philanthropy and education - Education giving in the midst of COVID-19](#). OECD Development Centre, Paris.
- OECD (2020). [The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings](#).
- OECD (2021). [OECD skills outlook 2021: Learning for Life](#), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). [Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development](#). *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36.
- Park, O., & Lee, J. (2004). [Adaptive Instructional Systems](#). DH Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 651–684).

- Pattison, K. L., Hoke, A. M., Schaefer, E. W., Alter, J., & Sekhar, D. L. (2021). [National survey of school employees: COVID-19, school reopening, and student wellness](#). *Journal of School Health*, 91(5), 376–383.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series*, 24(1), 1–31.
- Prokhorov, A. O., Chernov, A. V., & Yusupov, M. G. (2016). [The relationships of mental states and intellectual processes in the learning activities of students](#). *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1031–1037.
- Ramsden, J. M. (1998). [Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science?](#). *International Journal of Science Education*, 20(2), 125–137.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). [Chapter 1: Individual and social aspects of learning](#). *Review of research in education*, 23(1), 1–24.
- Sanderse, W., Walker, D. I., & Jones, C. (2015). [Developing the whole child in an age of academic measurement: Can this be done according to UK teachers?](#). *Teaching and Teacher Education*, 47, 195–203.
- Schleicher, A. (2021). [How can we foster lifelong learning attitudes in students?](#)
- Slade, S., & Griffith, D. (2013). [A whole child approach to student success](#). *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(3).
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). [Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships](#). *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- States, J., Detrich, R. & Keyworth, R. (2017). [Multitiered system of support](#) (Wing institute original paper).
- Stembridge, A. (2019). [Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy](#). Routledge.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). [What can be done about school bullying? Linking research to educational practice](#). *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.
- Telhaj, S. (2018). [Do social interactions in the classroom improve academic attainment?](#) IZA World of Labor.
- Tuckett, A., & Field, J. (2016). [Factors and motivations affecting attitudes towards and propensity to learn through the life course](#).
- UNICEF. (2011). [Education in emergencies and post-crisis transition \(EEPCT\): Consolidated progress report to the government of the netherlands and the european commission](#). In *Education in emergencies and post-crisis transition (EEPCT): Consolidated progress report to the Government of the Netherlands and the European Commission*. UNICEF.
- Watkins, C., Lodge, C., Whalley, C., Wagner, P., & Carnell, E. (2002). [Effective learning](#). University College London.
- Webb, P. T. (2002). [Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability](#). *Teacher Development*, 6(1), 47–62.
- Wisconsin Department of Public Instruction (n.d.). [Culturally responsive education](#).
- Zull, J. E. (2006). [Key aspects of how the brain learns](#). *New directions for adult and continuing education*, 110, 3–9.

הערות סיום

- 1 **דוח** יוניסף מתאר פרויקט אשר עסק בחינוך במצבי חירום ובמעבר מחירום לשגרה ומציין את חשיבות המענה הרציף בטווח הקצר והארוך (עמ' 6). נושא זה עלה במסגרת מענה לסקר לאומי שבוצע בעקבות מגפת הקורונה ושלומות (wellness) התלמידים, אשר התמקד במודל Whole School, Whole Community, Whole Child. צוותי חינוך בארצות הברית **ציינו** את הצורך במענה פסיכולוגי וחברתי, לצד המענה המתייחס להיבטים בריאותיים של המגפה, במסגרת פתיחה מחודשת של בתי הספר (עמ' 4).
- 2 גורמים שונים מצביעים על הנזק האפשרי הטמון בקטיעת רצף המענה החינוכי. נזק זה עשוי להשפיע על הלומדים ומשפחותיהם, על המורים ועל החברה בכללה, והוא מתואר במסמכים שונים של ארגון ה-OECD ועבודות נוספות. אחד מהמסמכים האלו מתייחס לנזק ללומדים בגין אובדן למידה, נשירה ונשירה סמויה, שיבוש שלבי מעבר (כגון תחילת בית ספר יסודי, חטיבה או תיכון או סיום לימודים), ירידה בהישגים ובזכאות לתעודות גמר וירידה בהכנסות עתידיות (**שם**, עמ' 13). מסמך נוסף מתייחס לסיכון **לבריאות המנטלית** של התלמידים (**שם**, Ensuring that socio-emotional needs are being met). מעבר לכך, **מאמרם** של אספסו ופרינסיפי מצביע על אפשרות להרחבת פערים חברתיים, כלכליים ובריאותיים וכן פערים בתחום החינוך (עמ' 1). **מאמרם** של דולי, בנדלי, וצ'ידי מחזק טענות אלו, ומתמקד באוכלוסיית התלמידים בסיכון (עמ' 2-1). התייחסות לנושא נכללת גם **בדוח** של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם. בדוח מצוין כי יחסים חיוביים ויציבים יכולים להוות חוצץ להשפעות שליליות פוטנציאליות של אירועים הגורמים למצוקה (עמ' v).
- 3 הבנק העולמי **מתאר** את הצורך של מורים להגיב באופן מהיר לתנאים המשתנים שנוצרו בעת מגפת הקורונה וליצור מענים חדשים לקשר האנושי ולתיווך הלמידה. צורך בהתייחסות מערכתית לצרכים מגוונים של התלמידים עולה גם בממצאי סקר בין-לאומי שהועבר על ידי יונסקו, יוניסף והבנק העולמי למשרדי חינוך ועסק בתגובתם למגפת הקורונה. **הממצאים** העלו כי כ-90% מהמדינות שהשיבו תמכו במורים על ידי פרסום קווים מנחים אשר הדגישו את החשיבות של מתן היזון חוזר לתלמידים, שמירה על קשר רציף עם משפחותיהם (caretakers) ודיווח ליחידות חינוך מקומיות כדי לאפשר מעקב אחרי הלמידה. **דוח יוניסף** העוסק במענה חינוכי במצבי משבר ובמעבר לשגרה מתייחס אף הוא לצורך להתאים את המענה לתנאים המשתנים (עמ' 7).
- 4 לדוגמה, **דוח** של ארגון יוניסף העוסק במענה חינוכי בזמני משבר ובחזרה לשגרה מציין ארבע מטרות שהוגדרו לפעילות. אחת מהמטרות מתמקדת בשיפור איכות המענה החינוכי במצבי חירום ובחזרה לשגרה. מטרה זו נתמכת לפי הדוח במתן מענה לצורכי הילד כלומד ובווידוא כי בתי הספר יהיו סביבה בטוחה המספקת מענה פסיכולוגי ורגשי לילדים. בהקשר זה מוזכרות שיטות הוראה השמות את הלומד במרכז (child centered teaching methods) כגורם תורם משמעותי (עמ' 8). דוגמה נוספת מוצגת על ידי ארגון ה-OECD, המציין כי תלמידים ככלל, ומגוון אוכלוסיות פגיעות בפרט, עשויים להזדקק **למענה רגשי וחברתי** כתוצאה מתנאי הבידוד החברתי שנכפו עליהם בעקבות מגפת הקורונה (**שם**, Ensuring that socio-emotional needs are being met).
- 5 התייחסות לקשר בין הוראה מותאמת פרטנית להישגי לומדים נכללת **במאמרם** של פארק ולי. הכותבים מציעים כי תהליך ההוראה יותאם באופן רציף ודינמי לצורכי הלומד, בהתבסס על ראיות הנוגעות לתהליך הלימוד. מן ועמיתיו **מציעים** כי תיעודף הצרכים האנושיים ושיפור תנאי המחיה והלימוד של הלומדים הם הדרך הטובה ביותר ליצירת מוטיבציה ולעידוד למידה וצמיחה, בפרט בתקופות מאתגרות.
- 6 לדוגמה, צ'וי, לין ולונקה **בוחנים** כיצד עיצוב פדגוגי עשוי לתת מענה לצורכי הלומדים, לתמוך במוטיבציה ולעודד מעורבות במטלות למידה (ראו **שם** במבוא).
- 7 **במאמרם** מתייחסת בו-אליהו לאמצעים המסייעים לשמר רצף למידה במצבי שגרה וחירום ובמעברים ביניהם, וקושרת בין רצף זה לבין חוסן אישי וקולקטיבי (עמ' 7).
- 8 למידה מורכבת מהיבטים שונים. לדוגמה יכולת למידה עצמאית, אסטרטגיות למידה, הרגלי למידה, תהליכי למידה ותוצרי למידה. נוסף על כך, למידה מיוחסת להקשרים וגישות שונים, כגון למידה לאורך החיים. "למידה אפקטיבית" בפסקה זו מתייחסת לתהליכי למידה ותוצרי למידה, כמפורט בהערה הבאה.
- 9 **למידה אפקטיבית** מוגדרת על ידי ווטקינס ועמיתיו כפעילות בונה (construction), המבוצעת עם או בהקשר של אחרים, ומונעת על ידי פעולות (agency) הלומד. בלמידה מסוג זה הלומד מנטר ובוחן אם הגישות (approaches) והאסטרטגיות המופעלות אפקטיביות עבור המטרות או ההקשר של הלמידה. (**שם**, עמ' 4). תוצאות פוטנציאליות ללמידה זו כוללות ידע מקושר, מגוון אסטרטגיות למידה, מורכבות רבה יותר בהבנת הידע, שיפור בפעולות המותאמות למטרות הלמידה או להקשר, עלייה במעורבות והכוונה עצמית, עלייה בשימוש בגישה רפלקטיבית, עלייה בהרגשות חיוביים והרגשת השייכות ללמידה, תמונה מפורטת יותר של הפרט כלומד בעתיד, יכולת טובה יותר ללמידה משותפת עם אחרים ותחושת שייכות גבוהה יותר לקהילת ידע (עמ' 5).
- 10 התייחסות לנושא נכללת **בדוח** של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם (**שם**, עמ' v).
- 11 התייחסות לנושא ההשפעה האפשרית של לחץ (stress) ותנאי מצוקה מתמשכים על ילדים (גם בשגרה) נכללת **בדוח** של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם (עמ' 3). למשל, מצוין כי תנאים כאלה עשויים להקשות על ההתמדה בבית הספר. הדוח מציין פעולות שונות שניתן לנקוט במסגרת בית הספר, משפחות וקהילות ועשויות לקדם תוצאות חיוביות עבור ילדים במצבים אלו. בין השאר מוזכרים התייחסות ליחסי מבוגר-ילד תומכים לאורך זמן, בניית תחושת מסוגלות ושלטת בעזרת פיתוח יכולות חברתיות-רגשיות (כגון יכולת הרגעה עצמית ויוסות רגשות) המסייעות להתמודד עם מצוקה, יצירת שגרות איתנות, אמינות ותומכות לניהול כיתה וניטור צורכי תלמידים (**שם**, עמ' 6-8).
- 12 קיימות עדויות שלפיהן למידת ילדים היא מיטבית כאשר נכללת התייחסות למאפייניהם האישיים (Case, 1978; Chen et al., 1998; Gardner, 1991; Gardner, 1993). **מאמרם** של פארק ולי מפנה לממצאים המציגים את הקשר בין התאמה פרטנית של ההוראה לצורכי הלומדים לבין הצלחתה. בהקשר זה, ייתכן שניתן לבחון את ההתאמה האישית בהתייחס **לבעיית שתי הסיגמות של בלום**, המתארת את ההבדל המשמעותי בין הישגי תלמידים בהוראה פרטנית לעומת הוראה בקבוצה (**שם**, עמ' 3). ספקטור לוי ועמיתיה **מפרטות** כיצד המודל ההוליסטי הרב-ערוצי תומך בהתפתחות יכולות שונות במסגרת הלמידה, כולל חשיבה על חשיבה, שיתוף פעולה והדדיות, משוב חיובי ובונה וביצוע תהליכים מורכבים ומרובי שלבים (עמ' 4, איור 1).

- 13 התייחסות לנושא ניתן למצוא [במאמרם](#) של סלייד וגריפית (עמ' 1), כמו גם [בדוח](#) העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 9).
- 14 ספקטור לוי ועמיתיה מציעים את גישת המודל ההוליסטי הרב-ערוצי ככלי עזר למורה: "מודל זה מציע הפעלה של מגוון מתודות הוראה ולמידה, שבהן כל תלמיד ותלמידה ימצאו את מקומם ואת העדפותיהם בתהליכי הלמידה בכיתותיהם, ללא קשר לנתוני הרקע שלהם, ללא הדרתם ממליאת הכיתה, ללא צמצום הדרישות והציפיות מהם ותוך ראיית והדגשת מקור החוזק שלהם והעצמתם" (עמ' 4).
- 15 מערכת החינוך בניו סאות' וילס באוסטרליה פרסמה [מסגרת התייחסות לשלומות](#) בבתי ספר. מסגרת זו מיועדת לסייע לצוותי החינוך בבתי הספר לתמוך בהתפתחותם של תלמידים, בין השאר על ידי התייחסות להיבטים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים (עמ' 1). [הדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי העוסק בחינוך הילד השלם מתייחס גם הוא לטיפוח פוטנציאל הלומדים (עמ' 9).
- 16 מתוך [מסמך](#) של ארגון ה־OECD העוסק בשלומות (עמ' 2-3).
- 17 התייחסות לנושא נכללת [בדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם. (עמ' 4-5).
- 18 גרסיה ווייס מתייחסים לנושא [בדוח](#) המקדם את רעיון חינוך הילד השלם כנורמה רצויה (עמ' 5).
- 19 הנושא מוצג [בדוח](#) הבוחן את הגורמים המשפיעים על הנטייה ללמידה לאורך החיים (עמ' 4).
- 20 [במאמרו](#) מתאר בלום את הגישה החיובית כלפי משימות שחוו תלמידים שישומו עם מוריהם תהליך של היזון חוזר לעבודתם ותיקון. תהליך זה סיפק מענה מותאם חלקית לצורכי הלומדים (עמ' 5). [מסמך של ה־OECD](#) הבוחן כיצד ניתן לטפח אצל תלמידים גישות של למידה לאורך החיים מציין מספר נקודות מפתח. למשל, הנאה מקריאה ומוטיבציה להשלמת משימות מוזכרות כתומות להתפתחות הלך רוח (mindset) של למידה לאורך החיים.
- 21 התייחסות לנושא נכללת [בדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם. (עמ' 8).
- 22 [במאמרה](#) מתייחסת בן-אליהו לאלמנטים שונים הקשורים ללמידה בת קיימה, המבוססת (בין השאר) על למידה לאורך החיים. למידה זו כוללת התייחסות להיבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים, ומבוצעת על ידי התלמידים בתמיכה של הסובבים, כולל מורים הבונים "פיגומים" מותאמים כדי לסייע לתלמידים (עמ' 6).
- 23 ראו הערה 19.
- 24 התייחסות לנושא נכללת [בדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם. (עמ' 8).
- 25 [ממצאי מחקרנו של ווב](#) מצביעים על מורים אשר השתמשו באוטונומיה שניתנה להם כדי לשנות את תוכניות הלימודים ואמצעי ההערכה במטרה לשפר את הישגי תלמידיהם. מורים אלו ביצעו את השינויים על סמך אבחון של צרכים אקדמיים ורגשיים של תלמידיהם (עמ' 1).
- 26 [במאמרם](#) מציגים סלייד וגריפית משמעויות אפשריות של נשירה מבתי ספר ואת הצורך בהצעת סל מענים לתלמידים כדי למנוע נשירה (עמ' 8).
- 27 התייחסות לביסוס הוגנות על מענה מותאם לצורכי הלומד מופיעה [בספרו](#) של סטמברידג' על חינוך רגיש תרבותית והוגנות (עמ' 24).
- 28 התייחסות לנושא נכללת [בדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם (עמ' 10). דוגמת יישום לכך ניתן לראות בבחירה בגישת החינוך השלם כדי לקדם הוגנות בחינוך במסגרת [פרויקט](#) (Whole Child Equity project).
- 29 [ספרם](#) של צ'ן ועמיתיו מתאר את פרויקט ספקטרום שבמסגרתו הותאמו תהליכי חינוך באופנים שונים ליכולותיהם וחוזקותיהם של הלומדים.
- 30 [במאמרו](#) מציג אוסטין התערבות שמטרתה לבחון אם ניתן לחזק היבטים הקשורים ללמידה (כגון הישגים ותפיסת המסוגלות של התלמידים) באמצעות חיזוק תפיסת החוזקות של הלומדים. ממצאי ההתערבות הראו שיפור בקבוצת הביקורת מול קבוצת הניסוי בחלק מההיבטים שנבחנו.
- 31 ראו שם (עמ' 7). תיאור מתווה ההתפתחות הכללי והשונות אישית במסגרת מופיע [בחוברת](#) של משרד הכלכלה העוסקת בהתפתחות הילד.
- 32 הרחבה והמחשה באמצעות תחום ההערכה כלולים [במסמך](#) של אדרת-גרמן, דלי ועל בנושא הערכה מוכוונת מגוון בכיתה.
- 33 התייחסות לנושא נכללת [בדוח](#) של דרלינג-המונד וקוק-הרווי על חינוך הילד השלם. (עמ' 1).
- 34 [במאמרם](#) מציגים אושר ועמיתיו את המנועים (drivers) להתפתחות אנושית ומתארים כיצד מערכות יחסים והקשר משפיעים על התפתחות ולמידה (עמ' 8). [בדוח](#) המתייחס לחינוך הילד השלם מציגות דרלינג-המונד וקוק-הרווי ממצאים ממחקרים בתחום מדעי המוח ומתחום מדעי הלמידה. אחד מהמצאים מתייחס להיבט ההסתגלותי של השינוי ולתנאים המיטיבים הנדרשים לשם התפתחות (עמ' v). ראה גם הערה 9 להלן.
- 35 לדוגמה, התייחסות שכזו נכללת [במאמרו](#) של זול העוסק בהיבטים נירולוגיים מרכזיים הקשורים ללמידה (עמ' 5).
- 36 בהקדמה [לחוברת המידע](#) בנושא רגשות ולמידה מציג פרופ' רינהרד פקרון את אופן ההשפעה של הרגש על הלמידה (עמ' 6).
- 37 [במאמרה](#) מתייחסת בן-אליהו לצורך ביכולת לוויסות רגשי כדי להקטין את ההשפעה השלילית של רגשות מסוימים כגון חרדה על יכולת הפרט ללמוד (עמ' 7). [מאמר](#) נוסף של החוקרת מתייחס ללמידה אקדמית רגשית.
- 38 [בדוח](#) הבוחן את חינוך הילד השלם מתוארת השפעה אפשרית של רגשות על למידה (שם, עמ' vi ועמ' 7).
- 39 התייחסות זו נכללת [במסמך](#) ה־OECD הודן באופי הלמידה (עמ' 4).

- 40 **במאמרם** מתארים קינג וצ'ן את הקשרים בין רגש להוראה ולמידה.
- 41 לדוגמה, על פי **ממצאי פיזה** 2018, קיים מתאם גבוה בין הישגי תלמידים לבין הנאתם מקריאה, המוטיבציה שלהם להצליח בביצוע משימות ותחושת המסוגלות העצמית שלהם (שם, *Starting young: Building the foundations of lifelong learning*).
- 42 לדוגמה, תחום המדע והטכנולוגיה נתפס בעיני תלמידים רבים כתחום דעת מורכב וקשה להבנה. **מולר וואהל** טענו כי תפיסה זו עשויה ליצור רתיעה וחשש כלפיו. ורמסדן מציג **במאמרו** את עמדתם של מורים שלפיה לגישתם של תלמידים כלפי תחום המדעים השפעה ניכרת על מעורבותם בתחום.
- 43 עדויות מחקר מצביעות על תפקידה החשוב של האינטראקציה החברתית בלמידה במסגרת בית הספר (Brown et al., 1996; Collins, Brown & Newman, 1989; Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978). **במאמרם** בוחנים סלומון ופרקינס את ההיבטים האינדיבידואליים והחברתיים של הלמידה, ומציגים שש הנחות בהקשר זה (עמ' 4-7).
- 44 לדוגמה, טלהג' בוחנת **במאמרה** את ההשפעות החיוביות של עמיתים בכיתה על הישגי התלמידים בה לאור השפעת האינטראקציה החברתית על התנהגותו של הפרט (עמ' 1). דוגמה אחרת היא ההשפעה השלילית של בריונות על הישגי התלמידים. התייחסות לנושא נכללת במאמרם של נפוליענו, אספלגה, ולנקורט, והימל הדן באפשרויות ההתמודדות עם בריונות בבתי ספר (עמ' 1). ראו גם התייחסות לנושא הלמידה האפקטיבית בהערה 9 להלן.
- 45 **במאמרו** בוחן בלקמור השלכות אפשריות בתחום החינוך הנובעות ממצאים הנוגעים להתפתחות המוח החברתי. (עמ' 3).
- 46 שתי סקירות, אשר בחנו מעל ל-400 מחקרים, מצאו כי אקלים בית-ספרי חיובי משפר את ההישגים האקדמיים של התלמידים ואת מעורבותם. האלמנטים המשמעותיים ביותר שנמצאו כמשפיעים קשורים למערכות היחסים בין מורים לתלמידים, כולל חום, קבלה ותמיכה מצד המורים (שם, עמ' vii).
- 47 **בדוח** הבוחן את חינוך הילד השלם התייחסות להשפעה של מערכות יחסים על למידה (עמ' v ועמ' 7), והלמידה מוגדרת כפעולה חברתית, רגשית ואקדמית (עמ' vi).
- 48 הרחבה בנושא ניתן למצוא בעבודתו של לב ויגוצקי, כפי שהיא מתוארת **בביוגרפיה** אשר נערכה על ידי קוזולין וצלרמאיר.
- 49 קלינט סוקר **במאמרו** את תיאוריות הקוגניציה והקשרן ללמידה.
- 50 **בדוח** הבוחן את חינוך הילד השלם נכללת התייחסות לנושא (עמ' 7-8).
- 51 התייחסות להיבט מערכתי נכללת **בדוח חברת מקינזי** אשר בחן את מאפייניהן של מערכות חינוך מובילות בעולם (עמ' 8). סלייד וגריפית מתייחסים **במאמרם** לתהליכי שינוי במערכת החינוך, ומציינים כי יצירת שינוי בר קיימה דורשת התגייסות רחבה ומערכתית של בתי ספר, וכי שינוי נקודתי או הדרגתי עשוי להוביל ליישום מצומצם (עמ' 27). **מסמך** של הבנק המרכזי העולמי מדגים מעטפת תמיכה במורים בזמן מגפת הקורונה (עמ' 1).
- 52 **מאמרם** של מורי ועמיתיו בוחן את תפקידים המשמעותיים של מחוזות בית ספר ובתי הספר עצמם בתיאום, פיתוח ויישום מדיניות, תהליכים ופרקטיקות ליצירת סביבות למידה אופטימליות התומכות בילד השלם (עמ' 1).
- 53 ממצאי **מחקרם** של ציריקי ועמיתיהם הראו כי מדיניות מחוזות ומדיניות הנוגעת לגישת חינוך הילד השלם השפיעה לטובה על מידת היישום הבית-ספרית (עמ' 1). התייחסות לנושא כלולה גם בדוח העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 10).
- 54 לדוגמה, פרוקרובר צירנוב ויוסופוב מתייחסים **במאמרם** לקשרי הגומלין בין מצב מנטלי לתהליכים קוגניטיביים (עמ' 1).
- 55 בהקשר זה ייתכן שכלי **baseline assessment** עשויים לסייע.
- 56 ארגון ASCD **מציין** בהקשר זה, במסמך העוסק בחינוך הילד השלם, כי כאשר תוכנית לימודי הליבה האקדמית משקפת קשר לקהילה, הישגי הלומדים משתפרים (עמ' 8). ראו גם **בדוח** העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 20, 29, 34, 53).
- 57 התייחסות לנושא כלולה **בעבודתו** של יפרח, גלובמן וספקטור לוי לגבי המודל ההוליסטי הרב-ערוצי (עמ' 20).
- 58 **מחקרם** של סנדרס, ווקר וגוינס מציג מסקנות המבוססות על ניתוח ראיונות עם 102 מורים במוסדות על-יסודיים בנוגע לגישת חינוך הילד השלם. המורים הצביעו על קושי ביישום השיטה לאור מסגרת ההערכה הקיימת והמיקוד בהישגים אקדמיים. (עמ' 1). **מאמרם** של סלייד וגריפית מצביע אף הוא על הצורך בשינוי בתחום ההערכה לטובת יישום גישת חינוך הילד השלם (שם, עמ' 24, 28). כמו כן ראו **בדוח** הדן בחינוך הילד השלם (עמ' 9, 22, 33, 43), וראו גם הערה 54.
- 59 מסמכן של גרסיה וויס מציע להפוך את גישת חינוך הילד השלם לנורמה. הן מציינות כי אמצעי המשמעת הרווחים מכוונים כנגד התנהגות שאינה נאותה מצד התלמידים ואינם תומכים בטיפוח מיומנויות שאינן קוגניטיביות. הן מציעות כי אמצעי המשמעת של בית הספר ימוקדו בתמיכה ובקידום שיפור בהתנהגות ובמניעה של התנהגות שאינה נאותה (עמ' 3). התייחסות נוספת לנושא ראו **בדוח** העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 7).
- 60 ממצאי **מחקרם** של לי ולי מצביעים על כך שמטרות מנהלים הנוגעות להישגים אקדמיים עוצבו בהתאם למדדי אחריותיות, וכי ייתכן שכתוצאה מכך נדחקו מטרות חשובות אחרות. החוקרים מצביעים על חשיבות יכולתם של מנהלים לתכנן מחדש מערכות אחריותיות ולשלב מדדים שאינם אקדמיים לטובת חינוך הילד השלם (עמ' 1). ראו גם התייחסות לנושא בדוח העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 10).

- 61 ראו ההתייחסות לנושא [בדוח](#) הדן בחינוך הילד השלם (שם, 50-52).
- 62 ראו שם (עמ' 10).
- 63 ראו שם (עמ' 11). קלפר בוחן [במאמרו](#) את ההיבט הפסיכולוגי הנכלל ביצירת סביבה לימודית בטוחה. כמו כן, יש התייחסות לנושא גם במאמרם של כהן, פיקרל, ומקלוסקי (עמ' 1).
- 64 תפיסה זו, המציגה את חשיבות "הכשרת הלבבות" כחלק ממהלך שינוי במערכת החינוך הישראלית מוזכרת במסמכים שונים. ביניהם [בנייר העמדה](#) של בנבנישתי, אסטור וחורי-כסאברי הנוגע למניעת אלימות (עמ' 101), [בהמלצות](#) של שוובסקי במסמך הנוגע להכשרת מורים (עמ' 42) [ובמסמכם](#) של גורדון ושרון לגבי חסמים בהתנהלות תלמידים (עמ' 12).
- 65 התייחסות לנושא נכללת בדוח העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 12).
- 66 ספקטור לוי ועמיתיה מציגות תפיסה של הוראה שלמה המתייחסת לחשיבות המודעות של מורים לצורכי הלומד השלם, ליצירת מענה לצרכים אלו במסגרת ההכשרה והפיתוח המקצועי למורים ולתמיכה בהם בעבודתם בכיתה (עמ' 2). [ממצאי מחקרם](#) של קרלטון וקרקובר מדגימים את יכולתה של ההכשרה המקצועית להשפיע על תחושת המסוגלות ועל גישותיהם של מורים (עמ' 1). סקירת ספרות של שוורץ, בן מאיר וסומך בחנה את נושא הקנייתם של כישורים רכים ומידתם בעולם העבודה המשתנה, ובין השאר את הכשרת המבוגרים לנושא (פרק 6, סעיף 6.2). ראו גם [בדוח](#) העוסק בחינוך הילד השלם (עמ' 11-12, 46-47).
- 67 ראו הרחבה בנושא [במאמרם](#) של סטייטס, דטריך וקייורט.
- 68 הרחבה בנושא, כולל הפניה למקורות מידע נוספים, כלולה בערך [Response to intervention](#) במאגר המידע Oxford Bibliographies.
- 69 ראו גם [בהתייחסות](#) מחלקת ההוראה הציבורית של ויסקונסין לנושא.
- 70 ראו [ההתייחסות](#) של מחלקת החינוך של מדינת ניו יורק לחינוך בר־קיימה רגיש תרבותית.
- 71 הרחבה ניתן למצוא [בפרסום](#) העוסק בנושא, בעריכתם של לטומקי, גנהונן-אברוקה וקהנגווה.
- 72 ארונסון ולגטר מציגות [במאמרו](#) סינטזה של ממצאי מחקר המראים כי הוראה ופדגוגיה רגישות תרבות משפיעות לטובה על הישגי הלומדים.
- 73 ראו [מאמרו](#) של ארונסון ולגטר משנת 2016 (עמ' 2).
- 74 גין והרן כוללים [במאמרם](#) הצגה של פדגוגיית היחסים (עמ' 10).
- 75 ראו התייחסות לנושא זה [במאמרה](#) של הוק על חינוך כפרקטיקה של חופש.
- 76 ורלופ ועמיתיו בוחנים את [במאמרם](#) את המחקר על זהותם המקצועית של מורים ומצביעים על אפשרויות לבחינת הנושא.
- 77 דרלינג-המונד והרווי-קוק מתייחסות לנושא זה [בדוח](#) על חינוך הילד כשלם, במסגרת הצגת ממצאי מחקר מתחומי מדעי המוח ומדעי הלימדה (עמ' vi).
- 78 גיונס מתייחסת [במאמרה](#) לנושא אתיקת הטיפול (Ethic of care), וייתכן שתחום זה רלוונטי לשאלה (ראו עמ' 3).
- 79 דוגמה לשילוב ממדים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים ניתן לראות במפות הערכה של עובדי הוראה, כגון [מפת ממדים להערכת מנהלים ומנהלות לקביעות בניהול ולהערכה מעצבת - תשפ"א](#), [מפת הממדים להערכה מעצבת של מורים ומורות](#), [ומפת ממדים להערכת מתמחות ומתמחים בהוראה ולמועמדות ולמועמדים לקביעות בהוראה](#).
- 80 [מחקרם](#) של סנדרס, ווקר וג'ונס מציג מסקנות המבוססות על ניתוח ראיונות עם 102 מורים בחינוך העל-יסודי בנוגע לגישת חינוך הילד השלם. המורים הצביעו על קושי ביישום השיטה לאור מסגרת ההערכה הקיימת והמיקוד בהישגים אקדמיים (עמ' 1).