

התערבותית לטיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות (SEL) והטמעתן במערכת החינוך

**מידענות מחקר וכתיבה: ד"ר עמליה רן
מרכז המידע הבין מכלאתי, מכון מופ"ת**

**ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן- יהושע
מרכז המידע הבין מכלאתי, מכון מופ"ת**

יעוץ אקדמי: פרופ' שלמה רומי

**מוגש לוועדת המומחים בנושא טיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות במערכת החינוך
היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הישראלית למדעים**

נובמבר 2018

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
השימוש בסקירה ובכל חלק ממנו מותר בכפוף לרישיון CC (Creative Commons), מסוג ייחוס-שימוש לא מסחרי-
שיתוף זהה (cc-by-sa). יש לצטט את הסקירה באופן הבא: רן ע', רומי, ש', וויספברג-בן יהושע, ל' (2018).
התערבותיות לטיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות (Social emotional learning; SEL) והטמעתן במערכת החינוך.
סקירה מוגנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא "התאמת תכניות
اللّيُّودِيُّونَ وَالْحُومُرِيُّونَ لِلِّيُّوْدَهِ الْأَبْعَادِيَّةِ". Tel Aviv: הוצאת מכון מופית.

תוכן עניינים

3	תוכן עניינים
5	רשימת לוחות
7	תקציר
8	Abstract
9	מבוא
13	מתודולוגיה
15	1. תוכניות בית ספריות אוניברסליות לקידום במידה חברתיות ורגשית
15	1.1 הכללי
21	1.2 חקר מקרה 1 : תוכנית PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)
27	1.3 רצולר (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, & Regulating)
32	1.4 חקר מקרה 3 : תוכנית SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning)
36	1.5 תוכנית אוניברסלית בית ספרית בישראל : "כישורי חיים"
38	2. תוכניות ייעודיות מבוססות בית ספר לקידום מיומנויות חברתיות ורגשות
38	2.1 הכללי
40	2.2 חקר מקרה 4 : תוכנית Stop and Think
43	2.3 חקר מקרה 5 : תוכנית Check, Connect and Expect
49	2.4 חקר מקרה 6 : תוכנית Making Choices
53	3. תוכניות התערבות נוספות בסיסיות בבית ספר המתמקדות בתחום מסויים
53	3.1 תוכניות להקניית כישורי פתרון קוגניטיביים
53	3.2 תוכניות התערבות לפיתוח כישורי מתמטיקה
55	3.3 תוכנית התערבות לצמצום חרדה בחינות
55	3.4 תוכנית התערבות בחודשי הקיץ עבור ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך
56	3.5 תוכנית לצמצום סמן-מצוקה ודיכאון וקידום פסיכולוגיה חיובית
58	3.6 תוכנית התערבות לפיתוח תפוקדים ניהוליים : א.יל. (אני יכול להצליח)
60	4. האפקטיביות של תוכניות לקידום מיומנויות חברתיות ורגשות
61	4.1 גורמים תרבותיים, חברתיים ודמותיים המשפיעים על האפקטיביות של תוכניות התערבות
62	4.2 הסביבה החינית ספרית, אקלים בית ספרי וצורות המורים
63	4.3 הקשר בין סוגיות תוכניות התערבות והאפקטיביות של השפה
65	5. מערכות חינוך והטמעת מדיניות המעודדות הקניית מיומנויות חברתיות ורגשות
65	5.1 מדיניות חינוך למידה חברתיות ורגשות בארץ הארץ
69	5.2 מדיניות לקידום במידה חברתיות ורגשות באירופה
69	5.2.1 אנגליה
69	5.2.2 שבדיה
70	5.2.3 ספרד
70	5.2.4 פינלנד
70	5.3 מדיניות לקידום במידה חברתיות ורגשות בארצות הברית הלטיניות
71	5.3.1 מקסיקו

71	5.3.2 קולומביה
71	5.3.3 פרו
71	5.3.4 ציליה
72	5.4 מדיניות בישראל
73	6. סיכום : אתגרים מרכזיים וمسקנות
73	6.1 כללי
73	6.2 צוות בית ספרי וכיישורי SEL של מורים
74	6.3 שיפור האקלים בבית ספרי
74	6.4 העדר מידי הערכה אחידים
75	6.5 מעורבות מפתחי התוכניות במחקר ומצאים מוטיבים
75	6.6 קושי ביצירת סטנדרטים אחידים ובניסוח מדיניות חינוכית כלל-ארצית ואזורית
76	6.7 אתגר הסקלובלות והרחבת התוכניות
76	6.8 סיכום
78	רשימת מקורות

רשימת לוחות

27	לוח 1 : סיכום עקרונות תוכנית <u>PATHS</u>
32	לוח 2 : סיכום עקרונות תוכנית <u>RULER</u>
35	לוח 3 : סיכום עקרונות תוכנית <u>SEAL</u>
43	לוח 4 : סיכום עקרונות תוכנית <u>Stop & Think</u>
49	לוח 5 : סיכום עקרונות תוכנית <u>Check, Connect, & Expect</u>
52	לוח 6 : סיכום עקרונות תוכנית <u>Making Choices</u>

תקציר

סקירה זו מתמקדת בתוכניות למידה חברתית רגשית (Social Emotional Learning; SEL) ובתוכניות התערבות לפיתוח CISHERIM חברתיים ורגשיים והטמעתן במערכות החינוך בישראל ובעולם בשלוש רמות שונות: ברמת התלמיד, ברמת ההוראה ובית הספר, וברמה מערכתית (מחוזית וארצית).

ניתן לסוג תוכניות SEL לתוכניות כלל בית ספריות המקדמות למידה חברתית ורגשית ולתוכניות התערבות ייעודיות לאוכלוסיות תלמידים בסיכון ובתחומי דעת מסוימים (חרדט מבחןים, CISHERIM במתמטיקה) וכן לתוכניות לאחר שנות הלימודים בהן לא נעסק בסקירה זו. הסקירה עוסקת בגורמי המשפיעים על אפקטיביות של תוכניות למידה CISHERIM חברתיות ורגשיות ושאלת האם מדובר בהשפעה הדדית של תוכניות CISHERIM על פיתוח CISHERIM חברתיות ורגשיות ולהפך: האם בת ספר המקדים CISHERIM חברתיות ורגשיות מטמייעים באפקטיביות רבה יותר תוכניות SEL. לבסוף, אנו בוחנים את המדיניות החינוכית ברמה עירונית, אזורית וארצית להטמעת למידה חברתית ורגשית ושאלת האפקטיביות והתועלת של מדיניות שכזו. לשם ניתוח עמוק של שאלות אלו נבחרו מספר תוכניות במחקר מקרים ייצוגיים, אשר יסקרו בפרטורט לאור מחקרים שהתמקדו בהן. התוכניות שנבחרו הן: תוכנית PATHS, RULER, SEAL, תוכנית "CISHERIM חיים", תוכנית Stop & Think, תוכנית Making Choices, וכן תוכניות CISHERIM המתמקדות בפיתוח CISHERIM בתחום מסוים. הקriterיוונים לבחירת תוכניות אלו היו:

- ✓ תוכניות מבוססות מחקר, הפעולות לפי עקרונות SAFE שיפורטו להלן;
- ✓ תוכניות אשר נבחנו לאורך מספר שנים בקרב אוכלוסיות שונות נרחבות ובסתי ספר שונים;
- ✓ תוכניות אשר מצאים מחקרים משמשים את האפקטיביות שלהן או את תרומתן למידה חברתית ורגשית;
- ✓ תוכניות מבוססות מחקרית, אשר כללו השוואה מול קבוצות ביקורת.

מהספרות המקצועית עולה כי לתוכניות התערבות למידה חברתית ורגשית יתרונות רבים עבור תלמידים בכל הרמות (או-יבי), עבור צוותים בית ספריים ועבור המוסד האקדמי. מרבית התוכניות אכן מובילות להישגים חיוביים בפיתוח CISHERIM חברתיים ורגשיים, ומוכחות שלמידה חברתית ורגשית מצמצמת התנהגוויות בסיכון ומשמעות הישגים למידה בכל שכבות הגיל ובקרב אוכלוסיות שונות. יחד עם זאת, ישנים אתגרים רבים הטמונים בהטמעת התוכניות הללו, שראוי כי מחייב החלטות יתיחסו אליהם בכובד ראש, כגון העדר מחקרי אורך על אפקטיביות התוכניות לאחר שלוש שנים מיום הקידום ואילך, תוכאות מעורבות בנוגע להצלחת תוכניות שעברו מהקשר תרבותי אחד לשנהו, והעדר אחידות בהקשר למורים, כלי הערכה ואיסוף נתונים.

מילות מפתח: למידה חברתיות-רגשית, CISHERIM חברתיות-רגשיות, תוכניות התערבות, למידה חברתית, CISHERIM חברתיות?, CISHERIM חברתיים, אינטלקנציה רגשית, SEL, social skills, emotional intelligence, early intervention, behavioral inhibition, social competence, social development, social inclusion

Abstract

This literature review focuses on Social and Emotional Learning (SEL) programs and interventions aimed at developing social and emotional skills and implementing them in education systems in Israel and around the world on three different levels: on the student level, the classroom and school level, and the systematic level (the district and nation-wide).

Research literature on SEL classifies three types of SEL programs: universal school-based programs that promote social and emotional learning; indicative school-based intervention programs for students at risk; and after-school extracurricular programs (which will not be studied in this review). In this review we study the factors that impact on the effectiveness of SEL programs and whether it is a mutual effect: do schools that promote SEL learning implement interventions more effectively than schools that do not and vice versa? Moreover, we focus on educational policies at the municipal, regional and national levels for implementing SEL learning, and the effectiveness and efficacy of these policies. In order to analyze these questions, we selected several programs to be examined as case studies: *PATHS*, *RULER*, *SEAL*, *Making Choices*, *Stop & Think*, *Check, Connect & Expect*, as well as several research-based local Israeli programs. The criteria for selecting these programs were as follows:

- Research-based programs that follow SEAL principles;
- Programs that have been researched for several years among different research populations and in different school contexts;
- Research findings on these programs confirm their effectiveness and/or their contribution for promoting SEL;
- Randomized research-based programs.

Research literature on SEL programs highlights multiple benefits for students (preschool to twelfth grade), for teachers and schools staff, and for schools. SEL programs lead to positive achievements in developing SEL skills, reduce risk behaviors, and improve academic achievements in different group ages and populations. Nonetheless, many challenges lie in implementing SEL programs, and decision-makers should consider them carefully: lack of long-term research on the effectiveness of SEL programs; mixed results in studies on programs, which were exported and implemented in different cultural contexts; inconsistency concerning the use of research tools, measures, and data sources used in research.

Keywords: Social-emotional learning, SEL, social skills, emotional intelligence, early intervention, behavioral inhibition, social competence, social development, social inclusion.

מבוא

סקירה זו מתמקדת בתוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית (Social Emotional Learning; SEL) ובתוכניות התערבות לפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים והטמעתן במערכות החינוך בישראל ובעולם בשלוש רמות שונות: ברמת התלמיד, ברמת הכהה ובית הספר, וברמה מערכתית (מחוזית וארצית). הספרות המקצועית על אודוות תוכניות אלו כוללת מעל ל-500 מחקרים הערכה שונים על תוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית, החל מרמת הגן וכלה במערכת החשלה הגבוהה (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). חשוב להבהיר כי קיימות תוכניות הממוקדות בلامידה חברתית ורגשית, אותן ננתח באמצעות חקר מקרים ייצוגיים בפרקם הבאים, המנקות כישוריים חברתיים ורגשיים, לעומת תוכניות התערבות רבות נוספות, המקדמות נושאים מסוימים כ"חברתיים ורגשיים" אף הם (כמו קידום חינוך אזרחי ודמוקרטי), אשר תזכרנה בקצתה סקירה זו אם כי הן אין מהות את ליבת הניתוח המוצע כאן.

בין השאלות שייבחנו בסקירה: האם תוכניות מסוימות מובילות להישגים טובים יותר? האם יש קבועות שמרוויחות יותר מהתוכניות אלו? האם ניתן לאמוד לאורך זמן את אפקטיביות התוכניות והישגיהן ואת היעילות שלהם? מהם המדדים לבחינת האפקטיביות והיעילות והאם הםatri הערכה? האם ניתן למנות אופני הטמעת תוכניות התערבות ייעילים יותר מאחרים? אילו סוגים תוכניות והתערבות קיימים, שהוכחה במחקרים אמפיריים כמקדים למידה חברתית-רגשית?

המושג למידה חברתית ורגשית נטבע לראשונה בשנת 1997 כדי לתאר מסגרת פעולה המתמקדת ביכולת האישית להבין, לבטא, ולשלוט בהיבטים הרגשיים בדרכיהם ותרומות לממצאות התפתחותיות חיוביות בתחוםים לימודים וחברתיים. המונח "למידה חברתית ורגשית" מתייחס לתוכניות התערבות רבות המיועדות ללמד מילניאוות מסוימות ו/או כלויות לילדים מרמת הגן ועד לבגרות. התוכניות מגוונות מבחינה התכנים, היישום, מידת המעורבות, שכבת הגיל של המשתתפים, ומדדי התוצאות, והן חולקות מספר מטרות שיפורטו להלן בדגש על העצמת התנהגות פרו-חברתית ומצוות התנהגות אנטי-חברתית (Elias et al., 1997; Garner, Mahatmya, Brown & Vesely, 2014 ו-World Economic Forum, 2016).

ברמת התלמיד, למידה חברתית ורגשית מוצבצת באמצעות תוכניות ייעודיות המיועדות לפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים או למניעה של מצבי סיכון בקרב אוכלוסיות תלמידים מסוימות. הלמידה נעשית באמצעות הנחיה אישית, מטלות אישיות, השתתפות בשיעורים ייעודיים העוסקים בلامידה חברתית ורגשית, ובמטלות משותפות עם המשפחה מעבר לשעות הלימודים. **ברמת הכהה**, למידה חברתית ורגשית כוללת הזרמוויות למידה שונות במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה בבית הספר. הזרמוויות אלה מוטמעות בשיעורים וגילים כדי לבנות את המסגולות החברתיות והרגשיות של תלמידים ולפתח את ההתנהגות החביבית שלהם (Durlak, 2016; Elias et al., 1997; Jones & Bouffard, 2012; McDaniel, Bruhn, & Troughton, 2017; Weissberg et al., 2016; Yoder, 2014).

¹ לסקירת מידע בנושא מיפוי מושגי ותיאורטי של למידה חברתית ורגשית (SEL), ראה: ספרילינג, 2018.

בא לידי ביטוי בקביעת נחלים, יצירת פרקטיקות או מבנים הקשורים לאקלים הבית ספרי, וכן בשירותי תמייה לתלמידים. לדעת דורלאק, אסטרטגיות אלו מקדמות אקלים בית ספרי בטוח וחובי, המשפיע באופן חיובי על תוכנות למידה ועל התנהגות תלמידים (Durlak, et al., 2016). זאת ועוד, ברמת בית הספר, יש חשיבות למסוגיות החברתית והרגשית של מורים ולכישוריים הפגזים שלהם בתחום הוראת הלמידה החברתית והרגשית, שכן אלה משפיעים על האקלים הכתתי והבית ספרי ועל התרבות בבית ספרית. ברמה הקהילתית, יש חשיבות גם לשותפות עם משפחות התלמידים ועם הקהילה הבית ספרית הרחבה יותר, המסייעת לקדם את הלמידה החברתית והרגשית מעבר לכוטלי בית הספר (Durlak et al., 2011; Durlak, et al., 2016).

כפי שנスクור בפרקם הבאים, סיכויי ההצלחה של קידום תוכניות התרבות למידה חברתית ורגשית הם רבים יותר כאשר תוכניות אלו נכללות בסדר העדיפויות של המחו"ז במערכת החינוך (למשל בארץ הארץ ובאנגליה) וכאשר הן זוכות לתמייה תקציבית, לסיוע מטעם המנהל הבית ספרי ומארגוני מורים (Durlak, et al., 2011). כמו כן, לתמייה פדרלית וממשלתית יש תפקיד מהותי באימוץ תוכניות התרבות למידה חברתית ורגשית מבוססות-מחקר בrama כיתתי, בית ספרית ומחוזית, וכן לתימרוץ חיובי באמצעות תקציבי חינוך וקביעת סטנדרטים (Weissberg et al., 2016; Ikesako & Miyamoto, 2015). על אף האמור לעיל קיימים מחסומים רבים בדרך לקידום אפקטיבית של תוכניות המקדמות למידה חברתית ורגשית כמו: מודעות מוגבלת לחשיבות הנושא, סדר עדיפות ממשתי נמוך, העדר קונצנזוס לגבי שיטות הוראה וכלי מדידה של למידה חברתית ורגשית, מקורות מימון מוגבלים, ומספר תוכניות והתרבותיות מצומצם.

אחד הגופים הראשונים שהוקמו לקידום נושא הלמידה החברתית הרגשית הוא ארגון CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL 2013), רשות לקידום למידה חברתית ורגשית שננוסדה בשנת 1994 בארץ הארץ. הארגון שואף למסד מערכת לקידום התפתחותות חברתית-רגשית וקוגניטיבית וביצועים אקדמיים לכל התלמידים מרמת הגן ועד בית הספר התיכון על בסיס פרקטיקות מבוססות מחקר. הארגון מדגיש את קידום הциשרים הבאים (Caspada, 2016; CASEL, 2013):

- (1) **מודעת העצמית (self-awareness)**: הבנת הרגשות, המטרות והערכות של האדם. מיוונות זו כוללת הערכת העצמות והחולשות של הפרט, קידום אורח חשיבה חיובי, פיתוח תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות.
- (2) **ניהול העצמי (self-management)**: כישוריים וגישות המקדמות יכולת לשלוט ברגשנות ובהתנהגוויות, לדוחות סייפוקים, להתמודד עם לחצים, לשלוט בדחפים, ולהתמודד עם אתגרים כדי להשיג מטרות חיוכיות ואישיות.
- (3) **מודעת חברתית (Social Awareness)**: היכולת להבין עמדות של אחרים המגיעים מרקע שונה, לחוש אמפתיה וحملת כלפיהם. כמו כן, זהה מיוונות להבנת נורמות חברתיות להתנהגות והיכרות עם מקורות משפחתיים, בית ספריים וקהילתיים ובתמיכה שלהם.

² ראה: <https://casel.org/history>

4) **מיומנות יחסים בין אישיים (Relationship Skill)**: מתן כלים כדי למסד ולקיים מערכות יחסים בריאות ומייטבויות ולהתנהג בהתאם לנורמות החברתיות. הקשרורים כוללים תקשורת ברורה, הקשבה פעילה, שיתוף פעולה, עמידה בלחץ חברתי, משא ומתן בקונפליקט וחיפוש עזרה במידה הצורך.

5) **יכולת קבלת החלטות אחראית (Responsible Decision Making)**: היכולת לשקל קודים אתיים, שיקולי בטיחות, נורמות התנהגות מקובלות, לבצע הערכה מציאותית של ההשלכות של פעולות מסויימות ולהתחשב באחרים, בבריאותם ובטובתם.

ניתן לסווג את תוכניות ה-SEL לשישה סוגים עיקריים (Cooper, & Cefai, 2013; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; CASEL 2013, 2015

1) **תוכניות אוניברסליות מבוססות בית ספר (Universal school-based programs)**: תוכניות כלל בית ספריות המיעודות לכל אוכלוסייה בית הספר (כלומר, אוניברסליות) המתמקדות בפיתוח קישורים כמו פתרון סכטוכים, אמפתיה, בקידום מערכות יחסים חברתיות ומחובות כיתתיות. תוכניות מסוג זה פונות לכל ציבור התלמידים וכוללות עבודה על פיתוח קישורים וידע נוספים מעבר ללמידה חברתית ורגשית, כמו קידום הישגים אקדמיים או קישורים מסוימים הקיימים לדיסציפלינה (מתמטיקה) או ללמידה (חידת מבחן). מרבית התוכניות האוניברסליות הן מניעתיות (preventive) מאשר טיפוליות (corrective). התוכניות האוניברסליות חמחו לאור מחקרים שונים על שיפור הישגים לימודים ורווחת תלמידים עם הקנייה קישורים חברתיים ורגשיים (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997). בקבוצה זו נכללות רוב התוכניות שהוtmpו והוערכו בעשרות האחוריים.

2) **תוכניות מבוססות בית ספר יעדיות (Indicated school-based programs)** – תוכניות אלה מיועדות לאוכלוסיות תלמידים מסוימות, למשל לתלמידים עם בעיות התנהגות, העדר קישורים או בעיות בהישגים לימודיים. לרוב הן תוכניות טיפוליות באופיין, אם כי לעיתים תוכניות אלו פונות לתלמידים בסיכון, העתידים לפתח בעיות אלו והמගלים סימנים של בעיות חברתיות, רגשות, התנהגותיות או לימודיות. המטרה של התוכניות מסוג זה היא למנוע את התפתחות בעיות אלו, הן מגוונות מאוד ומיעדות לטיפול במגוון בעיות מאגרסיביות ועד להפרעות רגשיות כמו דכאון או חרדה (Payton et al., 2008).

3) **תוכניות לאחר שעות הלימודים (After school programs)** – תוכניות אלו מיועדות לפיתוח קישורים חברתיים ורגשיים באמצעות פעילויות אקסטרא-קוריקולריות כמו אומנות או ספורט.

הספרות המחקרית בה נתמקד בסקרה זו מדגישה כי תוכניות בית ספריות אשר פועלו לפי ארבע פרקטיקות מומלצות (עקרונות ה-SAFE), שיפורטו להלן היו יעילות יותר בהטמעת הלמידה החברתית והרגשית מאשר תוכניות שלא פועלו לפי עקרונות אלו: (Durlak, et al., 2011; Durlak, 2016; Jones & Bouffard, 2012).

1. **Sequenced** – (לצף) שימוש במערך פעילויות מתואם ומקשור כדי להשיג את המטרות הקשורות לפיתוח הקשרים החברתיים והרגשיים.
2. **Active** – (אקטיבית) צוררות למידה אקטיביות כדי לסייע לתלמידים ללמידה מיומנויות חדשות.
3. **Focused** – (מיוך) מרכזב אחד לפחות בתוכנית קשרו לפיתוח מיומנויות אישית או חברתית.
4. **Explicit** – (דges) מיקוד בכישורים חברתיים ורגשיים מסוימים או בכישורים כלליים והתפתחות חיובית.

כפי שננתח בעמודים הבאים, מרבית התוכניות, אשר הוכח מחקרית כי הן מקדמות למידה חברתית ורגשית ונמצאו כאפקטיביות מבחןת שיפור היישgi תלמידים, קידום אקלים בית ספרי חיובי והטמעת CISORIM חברתיים ורגשיים, היו תוכניות שפעלו לפי עקרונות אלו.

הפרק הראשון בסקירה מתמקד בתוכניות אוניברסליות בית ספריות המבוססות-מחקרית ומקדמות למידה חברתית ורגשית. הפרק השני בוחן תוכניות התרבות ייעודיות התורמות לשיפור מיומנויות חברותיות ורגשות של תלמידים בדגש תלמידים בסיכון ולקידום CISORIM (מוטיבציה, יחסים בין אישיים, רוחה אישית). הפרק השלישי מציג תוכניות התרבות המתמקדות בנושא מסויים (דיסציפילינרי או מיומנות SEL כמו CISORIM פתרון סכunciosים בדרך כללם או התמודדות עם חרdot מבחןים, אשר אין בהכרח תוכניות SEL אך עוסקות בקידום CISORIM חברתיים ורגשיים. הפרק הרביעי עוסק בגורמים המשפיעים על אפקטיביות של תוכניות לkidom מיומנויות חברותיות ורגשות, וכן בשאלת האם מדובר בהשפעה הדדית וכייזד היא פועלת. לבסוף, הפרק החמישי בסקירה בוחן את המדיניות החינוכית ברמה עירונית, אזורית וארצית להטמעת למידה חברתית ורגשית ושאלת האפקטיביות והתועלת של מדיניות שכזו. לשם ניתוח עמוק של שאלות אלו נבחרו מספר תוכניות כחקלאיים מקרים ייצוגיים, אשר יסקרו בפורטוט וענו על כל הקритריונים הבאים: תוכניות מבוססות מחקר, הפעולות לפי עקרונות SAFE שייפורטו להלן;

- ✓ תוכניות אשר נבחנו לאורך מספר שנים בקרב אוכלוסיות שונות נרחבות ובבטי ספר שונים ;
- ✓ תוכניות אשר מצאים מחקרים מאשימים את האפקטיביות שלהם או את תרומתן לkidom למידה חברתית ורגשית ;
- ✓ תוכניות מבוססות מחקרית, אשר כללו השוואה מול קבוצות ביקורת.

סקירת התוכניות כוללת אבחנה בין תוכניות שהתקיימו בבריטניה ובאנגליה ומתיקיותם ברחבי העולם ובין תוכניות מקומיות שנושדו בישראל, אשר היא רלוונטית לפרק ה"סיכום : אתגרים ודילמות מרכזיות". פרק זה עוסק בתובנות העולות מן הפרקים השונים ומניתוח התוכניות ומציג את האתגרים והמסקנות העיקריות הנובעות מן הסקירה.

מחודלוגיה

סקירה זו בוחנת את סוגיות תוכניות לטיפוח למידה חברתית ורגשית והטמעתן במערכות חינוך בישראל ובעולם בשלוש רמות שונות: ברמת התלמיד, ברמת הכתה ובית הספר, וברמה מערכתית. כמו כן, מתמקדת הסקירה במדדים הקיימים במחקריהם האמפיריים העוסקים בנושא כדי להעריך את יעילותן של תוכניות אלו ואת הקשר, אם קיים, בין הטמעת תוכניות התערבות לקידום מילויים חברתיות-רגשיות ושיפור ה קישוריהם והמילויים הללו.

לשם כך, סקירה זו מנהלת מחקרים השוואתיים, מחקרים אמפיריים ומחקרי מטה-אנגליזה העוסקים בנושא, לצד דוחות מחקר של גופים שונים המקדמים את סוגיות הלמידה החברתית והרגשית והאפקטיביות שלה ומקורות נספחים כמו מסמכים ממשלטיים, אתרי תוכניות וחומר לימוד. הסקירה מתבססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים, ובאתרים רשמיים של גופים הרלבנטיים לנושא הסקירה תחת מילות המפתח הבאות: למידה חברתית-רגשית, מילויים חברתיות-רגשיות, תוכניות התערבות, למידה חברתית, כשרות חברתית, כישורים רגשיים-חברתיים, אינטלקנציה רגשית Social-emotional learning, SEL, social skills, emotional intelligence, early intervention, behavioral inhibition, social competence, social development, social inclusion.

מאגרי המידע בהם נעשו חיפושים אחר ספרות מקצועית, ניירות עמדה ודוחות ממשלטיים לצורך סקירה זו הינם ERIC, EBSCO, ProQuest, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, אתרים רשמיים של משרד חינוך בעולם ובישראל ושל הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח אורי (OECD), ארגוני מחקר כמו CASEL, AIR ומכו רנד, וכן בתים שעוסקים בתוכניות התערבות לפיתוח מילויים חברתיות ורגשיות בישראל ובעולם ובפרסומים שונים אודוטיהן, כולל פרסומים שאינם אקדמיים, המתיחסים לתוכניות ולהתערבות לקידום מילויים חברתיות-רגשיות.

לצורך איסוף המידע על התוכניות והטמעתן במערכות החינוך, אותרו בתהליכי חיפוש מידע עמוק במרשתת מסמכים ודוחות שונים הנוגעים לתוכניות והתערבותיות לטיפוח מילויים חברתיות-רגשיות וקידום למידה חברתית-רגשית במערכות החינוך בישראל ובעולם, לצד חיפוש מחקרים אמפיריים, מחקרי מטה-אנגליזה ומחקרי הרכה העוסקים בנושא. כמו כן, פנה צוות כתבי הסקירה לאנשי קשר מרכזיים ומשרדים ממשלטיים שונים במדינות שננסקרו לצורך השלמת פער המידע וऐושם. לצד בחינת הספרות המדעית והאתרים הרשמיים של גופי המדיניות, הסתיע צוות המידע בצוות המומחים מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך ובעמיהTEM בעולם ובישראל, החוקרים את תחום הלמידה החברתית והרגשית ובבעלי תפקידים במערכות החינוך במדינות וב גופים שייסקו...

תהליך איסוף המידע כלל איתור מקורות מידע בהתאם למילויים המפתח בדגש על מחקרים תיאורתיים, מחקרים אמפיריים, מחקרי מטה-אנגליזה, דוחות מחקר ומסמכים מדיניים עדכניים (שנתיים 2018-2011). כמו כן, בוצעו סבבי חיפוש משללים לאור הפניות מחקרים ומאמרים רלוונטיים. בכל אחד מסבבי חיפוש מקורות המידע נמצאו מקורות מידע רבים (מאות פריטים), אשר דרשו תהליך מיון סיינון קפדי, כגון בחירת פרסומים שפורסמו בכתביהם שפיטים הכלולים הערצת עמיתים, פרסומים עדכניים החל משנת 2011 ואילך, מחקרים שנכתבו בידי חוקרים מובילים בתחום, פרסומים בשפות עברית ובאנגלית, וכיוצא באלה.

כמו כן, נעשה שימוש במחקרים ודוחות מחקר שהוגשו לצוות כותבי הסקירה על ידי ועדת המומחים. לאחר סיום שלב הסינון הראשוני, קריית המאמרים וסיכום הנקודות הרלוונטיות לסקירה זו, נעשה ניתוח כולל של הספרות המקצועית שאותרה, בהתאם לשאלות המחקר שנבחרו. במקביל, התבכזו סבבי חיפוש משלים אחר מקורות נוספים שנבעו מתוךליק סינון חומרי הקריאה בשלב הראשוני, כולל דוחות מחקר ומחקרים הנוגעים לחקר המקרים שנבחרו לניתוח מעמיק ומסמכים מדיניות שונים כמו מסמכים בשפה הספרדית הקשורים למדייניות לקידום במידה חברתיות ורגשית באמריקה הלטינית. רישימת המקורות הסיים סקירה זו כוללת 138 פריטים נבחרים שבהם הסתייע צוות כותבי הסקירה בהפקת מסמך זה.

1. תוכניות בית ספריות אוניברסליות לקידום למידה חברתית ורגשית

1.1 כללי

בקרב מחנכים, מключи החלטות והציבור רוחחת ההסכמה בוגע לכך שמערכת החינוך צריכה להכשיר תלמידים עם אוריינות אקדמית במקצועות ליבה, המסוגלים לעבוד עם אחרים מרקע שונה באמצעות מיומנויות חברתיות ורגשיות, להפgin התנהגות בריאה ולהתנהג באופן אחראי ומכבד (Greenberg et al., 2005). לבתי ספר יש תפקיד חשוב בהכשרת ילדים בראים על ידי פיתוח קוגניטיבי אך גם רגשי וחברתי (Durlak, et al., 2011). בבתי ספר המטמיעים את הלמידה החברתית והרגשית, יש להבחן באסטרטגיה של הוראה של מיומנויות חברתיות ורגשיות (במדיניות ובבחירה המערכתית, מחזוזית ובית ספרית להטמעת תוכניות SEL) ובפדגוגיה (הדרך בה אסטרטגיה זו מוטמעת בכיתה וmovebraת לתלמידים) של למידה חברתית ורגשית המוטמעת בהוראת תחומי הדעת:³

אסטרטגיית ה-SEL כוללת הוראה, קידום ויישום סלקטיבי של CISORים חברתיים ורגשיים בדרכים מותאמות מבחינה התפתחותית, הקשרית, ותרבותית לאוכלוסייה התלמידים, לאקלים הבית ספרי ולמטרות הארגון הבית ספרי. בנוסף, אסטרטגייה זו מסייעת לתלמידים לישם CISORים חברתיים ורגשיים במניעה של בעיות התנהגות מסוימות כמו שימוש בסמים, אלימות בין אישית, בריאות, וכיישון לימודים. הטמעת תוכניות ההתערבות מספקת הזדמנויות לתלמידים לתרום לכיתות שלהם, לבית הספר ולקהילה ולהושא שביעות רצון, תחושת שייכות וモטיבציה גוברת. זאת ועוד, האסטרטגיה מסייעת ביצירת סביבת לימודים תומכת ובטוחה, הכוללת יוזמות משפחתיות ושל חברים לכיתה, ופעילות קהילתיות ובית ספריות. **הпедagogיה** נשענת על הוראה מגוונת באמצעות הנחיה מערכתית או אישית, מודלינג, ואימון קבוצתי כדי ליישם את הלמידה החברתית ורגשית במגוון מצבים כחלק ממארג התנהגותיות יומיומיות של התלמידים.

מרבית התוכניות הבית ספריות לקידום למידה חברתית ורגשית הן תוכניות כלל בבית ספריות. המחקר המקיים ביותר שנערך על תוכניות אלה הוא מחקר מתה אנליזה על 213 אודות 213 תוכניות שהוטמעו בקרב 270,034 תלמידים מכיתות הגן ועד בית הספר התיכון (Durlak, et al., 2011). מחקר זה היה המחקר הראשון שעסוק בתוכניות מבוססות בית ספר לקידום למידה חברתית ורגשית, ובחן את ההשפעות של תוכניות ההתערבות בבחינת תוכנות מגוונות: פיתוח CISORים חברתיים ורגשיים, פיתוח גישות חיובית, כלפי אני והאחר, התנהגות חברתית חיובית, פיתוח מיומנויות ניהול משברים, צמצום מצוקה ורגשית, ושיפור ביצועים לימודים.

דורלאק ואחרים (שם) מילנו את התוכניות השונות בהתאם לעקרונות SAFE (תוכניות אשר עקבו אחר עקרונות אלו או לא). יותר ממחצית מהתוכניות (56%) הועברו בבתי ספר יסודיים, 31% מהתוכניות העברו בקרב תלמידי חטיבות הביניים, ושאר התוכניות בבתי ספר תיכון. 77% מהתוכניות ארכו פחות משנה, 11% מהתוכניות ארכו בין 1-2 שנים, ו-12% נמשכו מעל לשנתיים. החוקרים (שם) ציינו ש-75% מהחוקרים שנייתחו תוכניות אלו פורסמו במהלך שני העשורים האחרונים. כ-47% מן החוקרים המתוארים במטה-אנליזה השתמשו במודלים מבוקרים. שליש מהחוקרים לא כללו נתונים על מוצא אתני/גזעי של התלמידים (31%) או על מצבם החברתי-כלכלי (32%). אף על פי כן, מדוחים החוקרים (שם) כי חלק מתוכניות

³ לפירוט נוסף ראה שפרלינג, 2018.

התערבותיות הוטמעו בבתי ספר עם אוכלוסייה תלמידים מעורבת מבחינה אתנית (35%) או חברתית כלכלית (25%), ו-47% מהחוקרים בוצעו בבתי ספר אורתנויים. מרבית התוכניות היו מבוססות-כיתה והועברו על ידי מורים (53%) או על ידי צוות חיצוני (21%). יש לציין כי 15% מחקריה הערכה המשיכו לפחות נtones על אוכלוסיות המשתתפים לפחות ששה חודשים מעתה (במהלך 92 שבועות בממוצע).

דורלאק ואחרים (שם) מדגישים שתוכניות התערבות למידה חברתית ורגשית היו בעלות השפעה חיובית משמעותית על פיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות וקידום גישות חיוביות כלפי אני והאחר וכלי בית הספר. החוקרים גם מذוחים כי התוכניות האוניברסיליות למידה חברתית ורגשית העצימו את ה漈ורות התנהגותית של תלמידים באמצעות פיתוח התנהגות פרו-חברתית וצמצום בעיות התנהגות. מעבר לכך, החוקרים שנוחחו במטה-אנגליזה זו דיווחו על שיפור הביצועים האקדמיים במבחני היגייניס ובצוויניס. בהשוואה לקבוצת הביקורת, המשתתפים הראו שיפור משמעותי וצמיחה, שצומצמו בהיקף בהערכות מעקב. אמנם רק אחוז קטן מהחוקרים אספו נתונים מעקב, אך יחד עם זאת ההשפעות עדין נמצאו כמשמעותי סטטיסטיות גם ששווה לחודשים לאחר ההתערבות.

מצאי מחקר מטה-אנגליזה (שם) מצבעים גם על הנחיה אפקטיבית של תוכניות למידה חברתית ורגשית על ידי המורים והצוות הביתי ספרי. מכאן מסיקים החוקרים שתוכניות אלו יכולות להיות מושלבות בפרקטיות חינוכיות רגילות ולא דורשות צוות חיצוני להנחיה אפקטיבית. כמו כן מסתמן שתוכניות התערבות מצלחות בכל הרמות (יסודי, חטיבות הביניים והתקיכון) ובבתי ספר שונים (בתי ספר אורתנויים, בפרוריים ובאזורים כפריים). ראוי לציין כי מחקרים של דורלאק ואחרים (2011) התמקד במידה הפתוחה ביותר במחקריהם שנסבו על תוכנית SEL שהוטמעו באזוריים כפריים ובבתי ספר תיכוניים. ממציא חשוב נוסף במחקר מטה-אנגליזה זה הקשור לתרומות התמייה הבין אישית, הסביבתית והלימודית לשיפור הביצועים בבית ספריים על ידי :

- פיתוח נורמות בקרב תלמידים ומורים, הכוללות רמת ציפיות גבוהה ותמייה להצלחה אקדמית;
- פיתוח מערכות יחסים בין תלמידים ומורים התומכות ומחזקות מחויבות וקשר לבית הספר;
- פיתוח גישות הוראה מעורבות כמו ניהול כיתה פרואקטיבי ולמידה שיתופית;
- פיתוח סביבות למידה תומכות ובטוחות המעודדות ותומכות בהתנהגות כיתתית חיובית.

למחקר של דורלאק ואחרים (2011) היו מספר מגבלות שחייב לציין בהקשר של הערכת תוכניות למידה חברתית ורגשית. ראשית, יש צורך באיסוף נתונים מתמשך על אפקטיביות התוכניות לאורך השנה. בנוסף, רק 32% מהתוכניות ביצעו הערכה של הכווניות הנרכשים כתוצאה מפעולות הקידום של תוכנית התערבות. החוקרים מצינו ש כדי לאמוד הצלחה של תוכנית יש צורך להגדיר מטרה זו מראש. יש חשיבות גם להערכת המאפיינים הביתי ספריים. בתים ספר רבים אינם משתמשים בתוכניות מנעה מבוססות מחקר. בתים ספר מטמיעים תוכניות באופן בלתי עקבי, אין מודעות לתוכניות אפקטיביות קיימות, והטמעת תוכניות אינה מתבצעת כראוי. בנוסף, בתים ספר רבים אינם מושיכים להטמעה תוכניות מוצלחות עם תום תקופת הניסיון.

מסקנות החוקרים ממחקר מקיף זה הן כי יש פער רב בין המחקר העוסק בתוכניות SEL ובין הפרקטיקה בשטח: כדי להרחב את הטמעת התוכניות הללו יש צורך בהפצת מידע על תוכניות קיימות, ראוי לאמץ

תוכניות המתאימות באופן המיטבי לנסיבות המקומיות, ישليلים כראוי תוכניות חדשות שאומצו, לבצע הערכה של תוכניות מצלחות, ולקבוע שיטות כדי לקיים התרבותיות יעילה לטווח ארוך.

זאת ועוד, חשוב לתעד את סוגיות העליות והיתרונות של תוכניות אלו. הוקינס ואחרים (Hawkins et al., 2004) טענו שתוכניות התרבותות לקידום במידה חברתית ורגשית הן השקעה פיננסית טובה, אך יש צורך לבחון זאת במחקריהם עתידיים. כפי שנציג בפרק הבא, שאלת המימון והתמיכה הכלכלית בתוכניות לקידום במידה חברתית ורגשית אינה זוכה להתייחסות במחקרים שנסקרו, ופניות מטעם צוות כותבי הסקירה בנושא עלויות התוכניות לקידום במידה חברתית ורגשית ברמה בית ספרית, אזורית וארצית הן בישראל והן לגורמים שונים ברחבי העולם טרם נכוון למועד סיום הסקירה.

החוקרים וויר ונד (Weare & Nind, 2011), שניתחו 46 מחקרים מטה-אנגליזה ומחקרים נרטיביים בקרב אוכלוסיות משתתפים של למעלה מחצי מיליון תלמידים, הציבו על כך שתוכניות התרבותות אוניברסליות מבוססות בית ספר הובילו להשפעה חיובית מידית לאחר התרבותות. החוקרים ציינו כי יש לחקור עוד את ההשפעות לטווח ארוך. למסקנה זו הגיעו גם קטלנו ואחרים (Catalano et al., 2002), שהדגישו כי יש צורך במחקרנים נוספים כדי לקבוע האם תוכניות התרבות מסוגלות לשמור את ההשפעות החיוביות המידיות שלhon לטווח זמן.

טיילור ואחרים (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2007) ערכו מחקר מטה-אנגליזה שסקר 82 תוכניות התרבותות בבית ספריות אוניברסליות לקידום במידה חברתית וגשת בקרוב 97,406 תלמידים מרמת הגן ועד בית הספר התיכון ובחנו סוגיה זו באמצעות ניתוח של 38 תוכניות אוניברסליות ברחבי העולם. מטרת מחקר זה הייתה להשלים את הפער המחקרי בהמשך למחקר של דורלאק ואחרים (2011) ולבחון את ההשפעות ארוכות הטווח. טיילור ואחרים (2017) התמקדו במחקר על תוכניות שהיו מגוונות מבחינה משך התוכנית, מיקומן, אוכלוסיות המשתתפים, אך המשותף לכלן היה התנאי שלaisוף נתוני הערכה לאחר התרבותות במשך ששה חודשים או יותר לאחר מכן, והן כללו תוכניות התרבותות שהוטמעו משנת 1981 ועד לשנת 2014. שאלת המחקר הייתה האם תוכניות התרבות אלואפקטיביות בקידום התפתחות חיובית בקרב אוכלוסיות שונות ו מגוונות. לאור מחקרים שונים (Conduct Problems Prevention Research Group, 2010) שעסקו בתוכניות התרבותות מבחן לארצות הברית ושהוטמעו בקרב אוכלוסיות תלמידים מרקע אתני/גזעי או חברתי-כלכלי מגוון ודיוחו על התפתחות חיובית ללא קשר למוצא האתני או הגזעי, לאור ממצאים קודמים שהצביעו על כך שתוכניות אוניברסליות היו אפקטיביות פחות בבעלי ספר בהם היו שיעורים גבוהים של אוכלוסיות תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (שם), טיילור ואחרים (2017) נקבעה בגישה כמותנית ומערכותית בדומה למחקר של דורלאק ואחרים (2011), כדי לבחון האם במידה חברתית רגשיות היא אסטרטגיה אפקטיבית בארצות הברית ובמדינות אחרות בקרב תלמידים המגיעים מרקע שונה.

שלוש השערות המחקר במטה-אנגליזה זו (Taylor et al., 2007) הינו:
1. השפעת תוכנית התרבות הנמשכת לאחר 6 חודשים או יותר תסיע באופן משמעותי יותר למשתתפים בתוכניות התרבותות לעומת קבוצות הביקורת;

2. תוכניות התערבותות למידה חברתית ורגשית הפעולות לאור גישת ההתקפות החיובית יהיו אפקטיביות בקרב אוכלוסיות מגוונות מבחינה אתנית וכלכלי-חברתית, במדינות מוצא שונות, ובקרב תלמידים המגיעים ממערכות חברתיים שונים ;
3. יש צפי לפיתוח כישורים חברתיים ורגשיים בשל ההשפעה ארוכת הטווח של תוכנית ההתערבות.

התמקדות במחקר זה (שם) הייתה על תוכניות התערבות שהוטמעו בקרב תלמידים בכיתות ג-ה' (37.8%), בכיתות ו-ח' (45.1%), ובכיתות ט'-יב' (13.4%). אוכלוסיית התלמידים המשתתפים היוצאה מיצג של מגוון אוכלוסיות לומדים מבחינה אתנית, חברתית-כלכליות ודתית. מkrב התוכניות שנתחוו, 44 הוטמעו בארץית, 38 תוכניות הוטמעו במדינות שונות. מבחינת פרישה גיאוגרפית, 41 תוכניות התערבות הוטמעו בבתי ספר עירוניים במחוות אורבניים, 8 בבתי ספר פרווריים, 9 באזורי כפריים, 5 במחוות מעורבים. יש לציין כי רק 51 מתוך 82 תוכניות ההתערבות שנתחוו במטה-אנגליזה דיווחו על המאפיינים החברתיים-כלכליים של אוכלוסיות משתתפים. 26 תוכניות סייפקו מידע על אחוזי התלמידים המשתתפים שהגיעו מרקע חברתי-כלכלי נמוך. לצורך ניתוח המטה-אנגליזה אוטרו תוכניות ההתערבות שמתוכן לפחות 75% מהתלמידים היו מממד חברתי כלכלי מסוים, וכן נבחרו כמייצגים של השפעת ההתערבות על אוכלוסייה דמוגרפית מסוימת. זאת ועוד, 14 תוכניות התערבות הוטמעו בקרב תלמידים ממשפחות עניות או מממד הפעלים, 9 תוכניות הוטמעו בקרב תלמידים ממשפחות מממד בינוני וגובה.

מבחינות המחקרים שנסקרו במטה-אנגליזה זו (שם) ראוי לציין כי 28 מחקרים עוסקו בתוכניות ההתערבות בקרב אוכלוסייה מעורבת ללא מאפיינים מסוימים. זאת ועוד, רק 54 מהמחקרים דיווחו על מאפיין המוצא האתני של המשתתפים, מתוכם 46 מחקרים ספקו מידע על אחוזי תלמידים ממוצא שאינו לבן (non-White students). המשתתפים התלויים שנבדקו במחקרים שנסקרו במטה אנגליזה היו מעתנים שהובילו לשינוי בקרב תלמידים. תוצאות ההתערבות מוננו לשבע קטגוריות שונות : כישורים חברתיים ורגשיים, גישות עצמוניות, גישות כלפי الآخر וכחפי בית ספר, התנהגות חברתית חיובית, ביצועים אקדמיים, בעיות התנהגות, מצוקה רגשית ושימוש באלכוהול וסמים.

מצאי מחקר זה (שם) רלוונטיים לסוגיות הטעמאות תוכניות אוניברסליות לקידום למידה חברתית ורגשית לאורך טווח :

- בכל הקשור למשך ההשפעות של תוכניות ההתערבות לקידום למידה חברתית ורגשית בבתי ספר נמצאו כי תלמידים המשיכו להפגין יתרונות חיוביים משמעותיים במהלך 195-56 שבועות (3.75 שנים) לאחר ההשתתפות בתוכנית ;
- מבחינת היתרונות של תוכניות אלו נמצא כי תלמידים שהשתתפו בתוכניות ההתערבות הראו שיפור משמעותי בכישורים, בגישות חיובית ובהתנהגות פרו-חברתית, וביצועים אקדמיים. תוכניות אלו גם שמשו כמגן בפני התפתחות של בעיות נלות כמו מצוקה רגשית או שימוש בסמים. מכאן שהעכמת ההתקפות הכספיים באמצעות למידה חברתית ורגשית עשויה גם להשפיע מבחינת קידום רוחה רגשית וחברתית וגם אסטרטגיית מניעה ;
- למידה החברתית ורגשית נמצאה כמועילה בקרב כל האוכלוסיות שנבדקו. השפעות חיוביות עיקריות נמצאו במקבץ לאחר תוכניות ההתערבות באוכלוסיות מקבוצות אתניות שונות, המגיעות מרקע חברתי-כלכלי מגוון, בארצות הברית ובמדינות אחרות. חשוב להזכיר כי אין

(Taylor et al., 2017, p. 1166) המשמעו של דבר שתוכנית אחת מתאימה לכל "one size fits all" אלא שההשפעות החזויות בעקבות הטמעת תוכניות אוניברסליות לקידום במידה חברתית ורגשית נמצאו בקרוב כל אוכלוסיות המשתתפים גם לאחר שששה חודשים מזמן תוכנית התרבותות. החוקרים מדגימים את חשיבות ההתאמאה החברתית והתרבותית בפיתוח של תוכניות התרבותות ובמחקר עליו;

- נמצא קשר חיובי בין כישורים חברתיים ורגשיים ובין רמות גבוהות יותר של רוחות תלמידים בהמשך. לאור זאת, הממחקר מסחש את ההנחה שיש שיפור ניכר בכישורי ההסתגלות של תלמידים בטוח.Arök;
- הממצאים מסחשים גם השפעה חיובית של הישגים התפתחותיים נוספים לאורך 936 שבועות (18 שנה) עם תום תוכנית התרבותות. כך למשל, שיפור מערכות יחסים חברתיות עתידיות, העלתה שיעורי סיום מבית ספר ונוכחות תלמידים, מצויים תוצאות שליליות מאוחרות כמו מאסרים או הפרעות קליניות, הם הישגים ראויים לצין אותם;
- הישגים אלו משקפים את היתרונות הפרקטיטיים של תוכניות התרבותות לאורץ זמן, וכן את היתרון הכלכלי הטמון בהשקעה בתוכניות התרבותות: אם כי רק מספר מצומצם של תוכניות התרבותות אסף נתונים על סוגיות העליות, בפליפילד ואחרים (Belfield et al., 2015) דיווחו כי על כל 1 דולר שימושו בתוכנית התרבותות אפקטיבית שנחקרה לעומק בארצות הברית, החזר לאורץ זמן עומד על 11 דולר. יש צורך במחקרנים נוספים כדי לאש קביעה זו גם בהקשרים נוספים ובמגוון תוכניות. בפליפילד ואחרים בחנו את כדאיות ההשקעה הכלכלית במודל כלכלי שפותחו ובחנו באמצעותו שעicciones SEL שהוכחו כאפקטיביות במחקריהם קודמים (שם).

על אף חשיבות ממצאים אלו במחקר של טילור ואחרים (2017), ראוי לציין מספר מגבלות מחקר מרכזיות: מרבית התרבותיות שניתחו טילור ואחרים (2017) היו תוכניות שפלו לפיקודנותSAFE-, לאור זאת לא ניתן לקבוע שתוכניות התרבותות שאינן פועלות לפי מודל זה יובילו לתוצאות דומות. זאת ועוד, 75% מהמחקרנים נשקרו נעשו על דיווח עצמי כדי להעריך הישגי תלמידים. חשוב לכלול אומדנים נוספים כמו עמדות של גורמים נוספים (הורמים, מורים) ונתונים ציבוריים (שיעור סיום, תעסוקה, הכנסה). בנוסף, למרות שהיחס בין גיל המשתתפים בתוכניות התרבותות ובין גיל המשתתפים נמצא כשלילי במחקר זה (שם) וכן היחס בין משך תוכנית התרבותות המוצע ובין גיל המשתתפים נמצא כשלילי (שכן תוכניות התרבותות בקרוב משתתפים צעירים הועברו במשך זמן רב יותר), יש להיזהר מלקיים שתוכניות התרבותות יעילות יותר בקרוב משתתפים צעירים בכיוות הנמוכות מאשר בכיוות גבוהות. לבסוף, למרות הממצאים על השפעות חיוביות של התרבותיות בקרוב תלמידים מרקע שונה, המחקרנים שנוחתו היו מוגבלים בשל העדר נתונים דמוגרפיים על אוכלוסיית המשתתפים. מעל ל-40% מהמחקרנים (34 מתוך 82) לא דיווחו על נתוני המוצא אתני של המשתתפים, שלישי מהמחקרנים (26 מתוך 82%) דיווחו על תלמידים מרקע עני. חשוב לבחון בעתיד האם תלמידים המגיעים מרקע שונה מגיבים אחרת להתרבותיות מבחינת הישגים חברתיים ורגשיים שונים.

לסיכום תת-פרק זה, נציין כי הממחקר העדכני ביוטר (עד מועד סיום הסקירה) בנושא תוכניות לקידום במידה חברתית ורגשית הוא מחקר של יאנג ובר (Yang & Bear, 2018). מחקר התרבותות זה בוצע בגישה רב שלבית כדי לבחון שלושה משתנים שונים (הוראת מימון רגשות וחברתיות, מערכות יחסים בין מורים

ותלמידים, ומערכות יחסים בין תלמידים לתלמידים) הקשורים למעורבות תלמידים ברמת בית הספר וברמת התלמיד בעקבות הטמעת אסטרטגיית למידה והוראה בגישה הלמידה החברתית והרגשית בתבי ספר. מחקר זה התמקד בשלוש רמות שונות של בתי ספר: בתי ספר יסודים, חוות ביניים, ובתי ספר תיכוניים, ובוחן 25,896 תלמידים (כיתות ד'-יב') מ-114 בתים ציבוריים במדינת דלורו, שבארצות הברית.

המיעד הדמוגרפי על אודות התלמידים (מגדר, מוצא אתני, ורמת בית ספר) נאסף מסקר תלמידים על אקלים בית ספרי בדלוור (Delaware School Climate Survey).⁴ המיעד הדמוגרפי על אודות בתי ספר נאסף ממשרד החינוך בדלוור, והוא כולל נתונים על גודל מוסד, רמת המוסד, אחוז תלמידים הזוכים לאירועים מסובסדות, ואינדקס חלוקה אתנית. ההשתתפות בסקר שנתי זה בנושא אקלים בית ספרי הייתה התנדבותית וכל בתי הספר במדינה הזמננו להשתתף בו. מן הממצאים במחקרם של יאנג ובר (2018) עולה כי הן ברמת התלמיד והן ברמת בית הספר כל שלושת המאפיינים שנבדקו (הוראת מימון רגשות וחברתיות, מערכות יחסים בין מורים ותלמידים, ומערכות יחסים בין תלמידים לתלמידים) נמצאו כקשורים באופן משמעותי למעורבות רגשית, בדגש על קשר בין תלמיד למורה. כמו כן, נמצא קשר משמעותי בין שלושת המאפיינים עם מעורבות קוגניטיבית התנהגותית ברמת התלמיד, אך ברמת בית הספר הממצאים מצבעים על מאפיין מערכת היחסים בין תלמידים למורים כגורם למעורבות קוגניטיבית התנהגותית.

מסקנות החוקרים הם שתלמידים הזוכים לתמיכה מונחת של למידה חברתית ורגשיות ממורים, יפתחו כישורים חברתיים ורגשיים ברמה גבוהה יותר מהתלמידים שלא זוכים לתמיכה זו ויפתחו מערכות יחסים חייבות יותר עם מורים וחברים לכיתה, בהשוואה לתלמידים שלא פתחו מערכות יחסים כאלו עם מורים, מה שיוביל בתורו לתפיסות חייבות יותר של מעורבות ורגשיות. ברמת בית הספר התיכון נמצאו הבדלים משמעותיים בעורבות ורגשיות בשתי הרמות (תלמיד ובית ספר) והבדלים בעורבות קוגניטיבית-הנהגותית ברמת התלמיד. החוקרים סבורים שהבדלים אלו נובעים מגורמים התפתחותיים וסביבתיים, שכן תלמידי בתי ספר תיכוניים נוטים יותר לעצמאות חברתית ורגשיות ומסוגלים לרכיב מימון רגשות חברתיות ורגשיות בכוחות עצם ללא תלות בערכות יחסים עם מורים או עם תלמידים עמיתים.

יש לציין כי מחקר זה נועד בעיקר על שיטת הדיווח העצמי של תלמידים ועל ההנחה שתלמידים יודעים לקרוא ולהבין הנחיות במילוי שאלוני סקר. על אף מגבלה זו, מסתמן מחקר זה כי מעורבות תלמידים מושפעת לא רק מהחויה המדידת של תלמידים עם המורים, עם החברים ומהלמידה החברתית והרגשית, אלא גם מהתפיסות החברתיות והרגשיות שלהם שלחוויות אלו במהלך היום ברחבי בית הספר. החוקרים מסיקים כי מחנכים וקובעי מדיניות צריכים להכיר בכך שמערכות תלמידים היא פונקציה של מאפיינים שונים ברמה האישית והבית ספרית. בנוסף, יש חשיבות ליסוד מערכת תמיכה בית ספרית כדי לקדם תפיסות בית ספריות חייבות ולחכשרת מורים עם המימון רשות הנדרשות להטמעת הלמידה החברתית ורגשית. מסקנה זו אינה קשורה רק לקידום הישגי תלמידים אלא גם לקידום רווחת המורים, לצמצום מתח עבודה ולשחיקת מורים (שם). לא נמצא מידע על סוג התוכניות שהושו במטה-אנגליזה ועל התנאים

⁴ ראה: <http://wh1.oet.udel.edu/pbs/school-climate/delaware-school-climate-survey-2017-18/>

להטמעתו. כמו כן, המחקר אינו מרחיב בנושא האפקטיביות של התוכניות הללו בהתאם למאפיינים החברתיים דמוגרפיים.

כדי ל深וק את המסקנות העולות מחקרים המטה-אנליזה שצינו להלן התמקדו במספר חקר מקרים לצורך ניתוח מעמיק של תוכניות מסוימות, שנבחרו לפי הクリיטריונים שצינו בפרק המבוא, כלומר תוכניות מבוססות מחקרית, שככלו קובצת ביקורת, פועלו לפי עקרונות ה-SAFE ונבחנו לאורך זמן בהקשרים בית ספריים, חברתיים ותרבותיים שונים.

1.2 חקר מקרא 1 : תוכנית PATHS ⁵(Promoting Alternative Thinking Strategies) PATHS אחת מהתוכניות הוותיקות והנחרחות ביותר לקידום מיידת חברתיות ורגשית היא תוכנית PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), תוכנית מבוססת-מחקר אוניברסלי, המיועדת לתלמידים בין חובה ובבית ספר יסודי והמורטמעת בתבניות ספר שונות ברחבי העולם. מטרות התוכנית הן :

- פיתוח CISORI שליטה עצמית בקרב תלמידים צעירים ;
- שיפור CISORI חברתיים (חלוקת, אמפתיה, דאגה לאחר) ;
- הعلاאת הביטחון העצמי והערך העצמי ;
- שיפור היכולת להבין ולבטא באופן מילולי את אוצר המלים הרגשי שלהם ;
- סיוע לתלמידים לזהות ולהבין כיצד התחנהגות שלהם משפיעה על אחרים ;
- סיוע להבנה ולשימוש באוצר מילים לפתרון קונפליקטים ולኒוקים לוגיים ;
- שיפור הידע של תלמידים והכישורים הנוגעים לפתרון בעיות חברתיות.

התוכנית מבוססת על מערך פעילויות בכיתה בפרק של 20-30 דקות המועבר מספר פעמים בשבוע בכיתה. התכנים מועברים באמצעות שימוש בבובות יד, פוסטרים ואביוזרים ויזואליים אחרים, וכן פעילויות לעבודה משותפת בבית עבר הורים וילדים בלבד. העיקרון המנחה את התוכנית הוא עקרון ה-ABCD (affective-behavioral-cognitive-dynamic) שפותחו גריינברג וקושה (1993). עקרון זה נשען על קידום התפתחותית של רגש, התחנהגות והבנה קוגניטיבית ביחס ליכולות חברתיות ורגשיות. לאור זאת, התוכנית פועלת לפי ארבע הנחות המבוססות על עקרון זה :

1. יכולת תלמידים להבין ולדעת בריגשות קשורה להתחנהגות הקומוניקטיבית, לשולט בהתחנהגות ולהפגין שליטה עצמית ;
2. יכולה ילדים לנצל, להבין ולדעת בריגשות מושפעת מפרקטיות חברתיות ומתהליכיים התפתחותיים ;
3. יכולה ילדים להבין את רגשותיהם ורגשות אחרים היא מרכיב חשוב בפתרון בעיות רגשיות ;
4. הסביבה הבית ספרית מהוות מרחב אקולוגי מהותי בו ניתן לבצע שינוי.

⁵ ראה : <https://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/introducing-paths.html>

התוכנית מבוססת על הנחיה מורים בתמיכת צוות התוכנית, שמעבירים באופן קבוע לאורך כל שנת הלימודים פעילויות יומיומיות במהלך 30-20 דקוט לקידום הלמידה החברתית והרגשית. הלמידה נעשית לפי הידות לימוד עבור כל שכבת גיל בהתאם.

מחקרים רבים נערךו על התוכנית במהלך העשורים האחרונים בקרבת אוכלוסיות משתתפים שונות (תלמידים במיצג החינוך הרגיל, תלמידים בכדי שמיעה ותלמידים מיוחד), אם כי חשוב לציין שרובם המחקרים (66%) נערכו בארצות הברית, ומקרים מסוימים בוצעו על ידי החוקרים שפתחו את תוכנית הלימודים (Greenberg & Kusché, 1993, 1998; 2004; Greenberg, Kusché, Cook, & Quamma, 1995; Kam, Greenberg, & Kusché, 2004). על אף האמור לעיל, תוכנית PATHS היא אחת התוכניות הנפוצות ביותר בארץ אמריקה הדרומית, ארץ המוצא של התוכנית, ואך הנחקרה ביותר, כך שניתן להשוו את הממצאים על אודוט אפקטיביות התוכנית ותרומתה לפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים בהקשרים תרבותיים וגיאוגרפיים שונים הוכחו כי בתוך הקצר התוכנית הייתה עיליה (Greenberg, et al., 1995; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Greenberg & Kusché, 1998). מחקרים אלה ערכו השוואה בין אוכלוסיות משתתפים וקבוצות ביקורת, והוכיחו שתלמידים שהשתתפו בתוכנית במהלך שנתי לימודים אחת הראו שיפור ניכר ביכולת זהות ולהבין רגשות ובפיתוח כישורי פתרון בעיות. הערכות המורים בנוגע להנהגות פרו-חברתית של התלמידים (שליטה עצמית, הבנה רגשית, יכולת לעמוד בתפקיד) היו גבוהות יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת. כמו כן, נמצאה התוכנית כתרומה לפיתוח כישורי תכנון בפתרון מטלות מורכבות, לצמצום אימפרוביזציה, ולקיים היגיינה קריאה בקרב תלמידים חשים. אחר שנתי התערבות אחת, הצביעו ממצאי מחקרים אלו כי חל צמצום ניכר בהנהגות תוקפניות ומפריעות לאחר ארבעה חודשים ראשונים מרגע הטמעת התוכנית. מדיווחי מורים ותלמידים בשנה השנייה להטמעת התוכנית עולה כי התוכנית סייעה במצבם דכוון ובסמאניות (עצב, חרדה ונינוח). החוקרים מדגימים את חשיבות הקידום האICONית של התוכנית. אICONות ההוראה ברמת הכתיבה הייתה אחד מן המאפיינים החשובים להצלחת התוכנית ויש צורך בתמיכה מתמשכת של מנהלי בית ספר לקידום מורים ICONיות המטמיעים את התוכנית.

במחקר מבוקר (Kam, Greenberg, & Kusche, 2004) שבחן את אפקטיביות התוכנית לאורך זמן בקרבת תלמידים בחינוך מיוחד ובשילוב החברתי שלהם בעקבות ההתערבות נמצאה כי תוכנית הלימודים של PATHS הייתה אפקטיבית כשהווטמעה בסביבת הלימודים של החינוך המיוחד. במחקר השתתפו 18 כיתות של חינוך מיוחד (אי-ג'), שנבחרו באופן אקראי, בקרב תלמידים עם מוגבלות ($M=133$) שלמדו במשך שבעה בתים ספר יסודיים במחוזות סייטל, היילין, ושורליין במדינת וושינגטון שבארצות הברית. גיל ממוצע המשתתפים עמד על 8.8 שנים. המורים שהטמעו את ההתערבות השתתפו בסדנת הscrere וזכו לaimon מתמשך בעט שהעבירו את התוכנית. הנתונים עברו מחקר זה נאספו לפני הטמעת התוכנית ובמהלך שלוש שנים אחידה וככלו פיתוח אוצר מילים רגשי, כישורי פתרון בעיות חברתיות, דיווח עצמי של תלמידים בנוגע לדיכאון, דירוגי מורים בנוגע לביעות התנהגות, וכן נתונים על דירוגי מורים בנוגע למסוגות חברתית של תלמידים.

מטרת תוכנית ההתערבות בקרבת אוכלוסייה זו הייתה למנוע התפתחות של בעיות התנהגות בטרם יהפכו לבליתי ניתנות לשינוי. ממצאי התוכנית מצביעים על השפעה משמעותית בדיווחי מורים בנוגע לצמצום

התנהוגיות מוחצנות ומופנמות בקרב תלמידים וכן בדיווחים עצמים של תלמידים בנוגע לדיכאון כשתיים לאחר הטמעת התהערבות. מעבר לכך, הן התלמידים והן המורים הכירו בהשפעות אלו. זאת ועוד, השפעות אלו נמשכו גם שנתיים עם תום תוכנית התהערבות. התנהוגיות מוחצנות ומופנמות בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית המשיכו להציגם בעוד שבקרבם קבוצת הביקורת דוחה כי התנהוגיות אלו התעצמו. התוכנית גם הובילה לשיפור מיידי ומשמעותי בידע אודות רגשות נעימים ובלתי נעימים. התלמידים שהשתתפו בתוכנית נטו יותר לספק פתרונות בדרכי שלום תוך הפגנת שליטה עצמית.

החוקרים סבורים שהסיבה העיקרית לממצאים משמעותיים אלו היא המודל התיאורטי עליו נשענת התוכנית, הכולל דגש על התפתחות רגשית, התנהוגותית, קוגניטיבית ושיתפית של תלמידים, השואב את הראותו מדעי המוח, מפסיכואנליה, וمتפיסה בית ספרית אקולוגית המקדמת אינטראקטיות התנהוגותיות חברתיות. המודל של תוכנית התהערבות של PATHS נשען על מחקר ההתפתחותי הגורס ש피תוח של תוכניות וסטרטגיות מדויקות ומורכבות יותר מבחינה חברתית-קוגניטיבית בנוגע לביעות בין אישיות משפייע באופן משמעותי על התנהוגות חברתיות של ילדים. ההנחה הבסיסית שהנחה מחקר זה הייתה שהתמודדות ילדים, המשתקפת בהתנהוגות שלהם ובשליטה פנימית, היא פונקציה של מודעות רגשית, שליטה רגשית-קוגניטיבית וכיישורים התנהוגתיים וכן הבנה חברתית קוגניטיבית. חשוב לציין שוב את הסבירות לממצאים מוטים במחקר זה (שם) בשל מעורבות החוקרים בפיתוח תוכנית התהערבות.

מחקר נוסף (Hamre, Pianta, & Mashburn, 2012) בוחן את יעילות התוכנית בקרב תלמידים (n=980) בגיל הגן ותרומתה לפיתוח מסוגלות חברתיות בעקבות הערצת תפוקת הגאנות שלהם (n=233). הגאנות שהשתתפו במחקר זה היו חלק מתוכנית ארצית לילדים גן המוגדרים כילדים בסיכון. המשתתפים חולקו לשולש קבוצות מחקר: גנים שהיו קבוצת ביקורת, גנים בהם הוטמעה התוכנית ברמה Low-Low-PATHS, גנים בהם הוטמעה תוכנית ברמת High-PATHS בה זכו הגאנות לילויו ופיתוח מקצועני מוגבר. כל הגאנות השתתפו בסדנאות הכשרה בקייז לפני תחילת שנת הלימודים, שהועברו על ידי אנשי מחקר וכללו 30-5 משתתפים בכל סדנה. לגאנות נאמר כי מטרת המחקר היא למדוד על אוריינות תלמידים והתפתחות חברתית ולהתנסות בחומר לימודי חדש, וכן גם התאמנו בתהערבות והודרכו בנוגע לדרישות הנתונים במחקר.

תוכנית הלימודים של PATHS עברו תלמידי הגן כלליה מערך של 36 שיעורים, שאורגנו בשמונה יחידות הוראה והتمקדמו ארבעה תחומיים :

1. **כישורי חברות פרו-חברתיים**
2. **כישורי הבנת רגשות וبيוטיים**
3. **שליטה עצמית**
4. **פתרון בעיות בדגש על משא ומתן בין אישי ופתרון קונפליקטים.**

כל שיעור ארך 30-15 דקות ונשען על שימוש באביזרים שונים כגון בובות, קלפי תמונות וספרים. בנוסף לתכנים השיעורים ולשימוש באתר הפיתוח המקצועי, מורים בקבוצת ה-High-PATHS זכו גם להתערבות במהלך השנה שכלה אימון אישי ומשוב על הטמעת התוכנית, תוך הענotta על סרטוני וידאו שצלמו המורים.

מצאי המחקר מASHSIM את ייעול התוכנית ברמת ילדי הגן. זהו המחקה העצמאי הראשון על הטמעת התוכנית (Hamre, Pianta, & Mashburn, 2012) שלא בוצע על ידי מפתחי התוכנית. בשונה מהתוצאות מחקרים של בירמן ואחרים (Bierman et al., 2008) שהצביעו על ההשפעות החשובות בעיקר בכל הקשור לכישוריים חברתיים קוגניטיביים כמו זיהוי רגשות וקבלת החלטות אחרתית, המחקה הנוכחית הראה השפעות חיוביות על פיתוח כישורים כמו אסרטיביות, ניהול מערכות יחסים עם עמיתים, מיקוד במשימה וקרבה במערוכות יחסים בין מורים ותלמידים. הגנות דרגו כישורים אלו כחינויים ביותר עבור ילדי הגן האמורים לעבור לבית הספר היסודי וכמגד להצלחתם האקדמית והחברתית לאורך זמן בבית הספר. התלמידים שהשתתפו בתוכנית הפגינו רמות גבוהות יותר שלمسؤولות חברתיות בהתאם לדיווחי הגנות במהלך שנות הלימודים לאחר הטמעת התוכנית. יחד עם זאת, לא נמצא קשר בין הטמעת התוכנית ובין מצויים בעיות חברתיות בגיל הגן, ייתכן בשל רמות נמוכות של בעיות התנהגות בגיל זה ובשל העבודה שתוכנית PATHS, בדומה לתוכניות אוניברסליות אחרות, אינה תוכנית טיפולית המתמקדת במצויים בעיות התנהגות. תוכנית PATHS היא תוכנית מניעתית המתמקדת בהעצמת השליטה העצמית ובכישורי פתרון בעיות של כלל התלמידים והיא אינה מיועדת באופן פרטני לתלמידים עם הפרעות התנהגות.

מצאי המחקר (Hamre, Pianta, & Mashburn, 2012) מצביעים על כל שאנשי הוצאות, שעשו שימוש בתמיכה המקוונת באמצעות אתר ייעודי לפיתוח מקצועני (MyTeachingPartner) באופן תדרי יותר, דיווחו על הישגים רבים יותר בפיתוח המ███ יכולות החברתיות של התלמידים. האתר הציע מערכי שיעור מבוססי וידאו וIENTRAKCIOT לתמיכה אפקטיבית בדגש על ניתוח לציפיות על התנהגות מורים וגננות. בנוסף, הוענק תמיכה באמצעות יועץ מהתוכנית לפיתוח מקצוע של צוותי הגנים. המחקה גם בוחן את מידת בה שני אופני התמיכה לצוותי ההוראה בתוכנית קשורים ל佗אות חברתיות בקרב תלמידים. שתי קבוצות הגנות שהתמינו את התוכנית ונסחפו לאתר התמיכה (PATHS-Low; PATHS-High) הציבו על שיפור במסוגלות החברתיות בקרב תלמידים. זהו המחקה הראשון הקשר בין שימוש בתמיכה מקוונת להטמעת התוכניות והישגי תלמידים. למרות שהגנות בילו זמן מועט יחסית באתר, המקורות המקוונים עוצבו כך שיוכלו להעניק תמיכה בזמן אמיתי באופן יעיל. הגנות יכולים לגשת לאתר ולהוריד עמוד המתאר פעילות לשיעור מסוים, כולל קישור לקטעי וידאו קרים (דקות ספורות), אשר הדגימו כיצד מורים מטמעים באופן אפקטיבי שיעור מסוים. סוג זה של תמיכה קצרה בזמן אמיתי לאנשי צוות ההוראה עלולה להיות בעלי השכלות חיוביות לתלמידים בכיתות. קשר זה הוא משמעותי בהתחשב בעלות הנמוכה ובאינטנסיביות הנמוכה של צורת התרבות זו.

החוקרים (שם) מציעים מספר מגבלות למחקר זה : לא נמצאו הוכחות שתמיכה אינטנסיבית יותר כמו אימון אישי תרמה לתלמידים ולמורים. כמו כן, המחקה התבבס על דיווחי מורים, ולא כלל הערכה ישירה או צפויות על התנהגות תלמידים במחקר.

התוכנית שהומעה גם מחוץ לארצות הברית, הוערכה גם בהקשרים גיאוגרפיים ותרבותיים אחרים. מחקה (Humphrey et al., 2016) שנערך בקרב 45 בתים ספר משתתפים בתוכנית במחוז מנצ'סטר באנגליה שנבחרו באופן מבוקר כדי להטמע את PATHS במהלך שנתיים (2012-2014) בקרב תלמידים בגילים 7-9 ($n=4516$) ושם מן על ידי המכון הלאומי למחקר רפואיים (NIHR; National Institute for Health Research) בתמיכה Education Endowment Foundation

ולמיון הערכת התוצאות (Humphrey, Barlow, & Wigelsworth, 2013, 2015) מעלה ממצאים סותרים. החוקרים (Humphrey et al., 2016) גורסים כי ככל לתוכנית לא הייתה השפעה חיובית על הישגים אקדמיים של תלמידים. ממצאי הממחקר באנגליה לא הציבו על כך שהתוכנית הובילה להישגים שונים בקרב תלמידים מטעם חברתי-כלכלי נזוק (הזוכים לארוחות מסובסדות). בנוסף, מורים שהטמינו את התוכנית באנגליה דיווחו על העדר זמן ליישם את התוכנית בתדריות המבוקשת, ובמוצע, הועברו רק מחצית מן השיעורים.

הטמעת התוכנית בהיקף רחב באנגליה נעשתה לאור פרסום מספר מחקרים מטה-אנגליזה שהתקיימו בעיקר במקומות מארצות הברית (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wigelsworth et al., 2016), שיפורו הוכחות מבוססות לעילות התוכניות בשיפור כישוריים חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים ולמצומים בעיות نفسיות. האMPIRI ואחרים (2016) מצינים כי ניתן שבשל המעבר מהקשר תרבותי לחברתי אחד לשנהו נגמה יעילות התוכנית באנגליה, כפי שעולה מחקרים נוספים (Castro, Barrera, & Martinez, 2004; Chi-, Ming, Lance, & Kennis, 2011; Novak et al., 2017 PATHS בוצעו על ידי מפתחי התוכניות (Wigelsworth et al., 2016) עללה החשש שתוצאות מחקרים אלה הן מוטאות (Greenberg et al., 1995; Greenberg & Kusche, 1998; Kam, Greenberg & Kusche, 2004) אולם על בסיסם התוכנית הפכה לאחת התוכניות הנפוצות ביותר ממעבר לגבולות ארצות הברית בה נסדה.

מחקר מבוקר נרחב בארצות הברית לא מצא השפעות משמעותיות של התוכנית על פיתוח מסוגיות חברתיות ורגשיות או הישגים אקדמיים (Social and Character Development Research Consortium, 2010) שני מחקרים מצומצמים וניסיוניים למחצה שביצעו באנגליה הציבו על ממצאים מבטחים בנוגע להשפעות התוכנית על מסוגיות חברתיות ורגשיות ובריאות نفسית (Curtis & Norgate, 2007; Hughes & Clime, 2015) אבל מחקר מבוקר שנערך בברמנגאם שבאנגליה ציין את ההשפעה האפסית הראשונית של התוכנית ומחקר נוסף שנערך בבלפסט שבצפון אירלנד הציע על השפעות מעורבות אם כי חיוביות במידה מועטה (Sheard, Ross, & Cheung, 2013).

הMPIRI ואחרים (2016) בחנו את השפעות תוכנית על תלמידים בסיכון וכן בקרב תלמידים בוגרים יותר. במחקר השתתפו 58 בתים ספר, 45 נבחרו מתוכם באופן רנדומלי, ואוכלוסיית המשתתפים מנתה 4,516 תלמידים בגילים 9-7 שנים. התוצאות נבחנו לאור דיווחי מורים וסקרים של דיווחים עצמאיים של תלמידים במחקר מעקב שארך 24 חודשים לאחר הטמעת התוכנית.

ממצאי הממחקר מצבעים על השפעה רחבה ראשונית של התוכנית בשיפור המסוגיות החברתיות והרגשיות של תלמידים והשפעות משנהות בצמצום סימפטומים רגשיים ושיפור התנהלות פרו-חברתית ומעורבות עם תלמידים אחרים המשווים לתלמידים בסיכון. יחד עם זאת, נמצא גם הוכחות להשפעות ראשונית בקרב משתתפים ב��מת הביקורת בתוכניות בית ספריות רגילות אחרות, שעסקו בבעיות בין תלמידים וכן השפעות משנהות הקשורות לניהול בעיות ושיתוף פעולה בקרב תלמידים בסיכון. הממצאים שעלו מבחןת אחזoon השיפור: הוא נع- 6% (השפעה משנהית והתנהלות פרו-חברתית) ל- 18% (השפעה ראשונית ומסוגיות חברותית ורגשית). בנגדוד לציפיות החוקרים, נמצא הוכחות שתוכניות בית ספריות רגילות היו אפקטיביות יותר מתוכנית PATHS במצומים בעיות רגשות ובעיות חברותיות בין תלמידים בקרב כלל אוכלוסיות

התלמידים. לדעת החוקרים (שם), מצויים בלתי צפויים אלה ניתנים להסביר על רקע התרבותות השימוש בפרקטיקות נרחבות למידה חברתית ורגשית בקרב כלל אוכלוסיות בית הספר. נימוק אפשרי נוספת שמעלים החוקרים (שם) הוא שתוכנית PATHS החליפה תוכנית התערבות אחרת עיליה יותר, שהוקדש לה זמן ייעודי בתוכנית הלימודים בנוסף יתכן שתוצאות בלתי צפויות אלו הן כתוצאה מדיווח יתר של מורים בעקבות מודעות גוברת לנושא הלמידה החברתית רגשית.

שם התוכנית	PATHS
גוף יזם	חברת Channing-Bete. התוכנית פותחה על ידי מארק גרינברג וקרול קושה באוניברסיטת וושינגטון שבארצות הברית
ऋינל	תוכנית אוניברסלית
קהל היעד של התוכנית	תלמידים בבית הספר היסודי
יעד ההתערבות	קידום למידה חברתית ורגשית באמצעות מודל רב ממדי הכלול היבטים קוגניטיביים ורגשיים בדגש על פיתוח כישורי שליטה עצמית, הבנה רגשית, דימוי עצמי חיובי, מערכות יחסים חיוביות, כישורי פתרון בעיות בין אישיות וכן שיפור הישגים אקדמיים
תוכנית והתערבות והפעילות	פעיליות בכיתה באמצעות מערכי שיעור קצרי המועברים לאורך השנה על ידי המורים הרגילים המקבלים הדרכה ייעודית וכן פעילות לעובדה בבית להורים ולילדים. התוכנית מותאמת לרמות הוראה שונות
משמעות התוכנית ומידת האינטנסיביות	תוכנית שנתית המועברות בכיתות השונות בתוכנית מנעה באמצעות מערכי שיעור ופעילות, התכנים מונגים במודולות הכוללות מערכי שיעור קצרי של 30-20 דקות
מה נדרש מהמשתתף	השתתפות בשיעורים ועובדת בבית עם המשפחה
מה נדרש ממערכת החינוך, בית ספר, משפחת התלמיד	המורים והганנות המטמיעים את התוכנית משתתפים בסדנת הכשרה מטעם צוות התוכנית, הם זכאים אף לשיזוע מקוון לפיתוח מקצועי וכן למשוב ולإيمانים אישיים במידה הצורך. בית הספר מטמיע את התוכנית בתוכנית הלימודים הרגילה שלו ועליו להקצתם לערכי השיעור זמן ייעודי לכך כדי להבטיח את יעילותה. בנוסף, מציעה התוכנית מערכי שיעור לעובדה בבית
מה היקף ההתערבות היום	התוכנית מועברת במספר מדינות מחוץ לארצות הברית (כמו קראטיה, Chi-Ming, Lance, & Kennis, 2011, Novak et al., 2017), הונג קונג
מדדים לבחינת יעילות התוכנית וההתערבות וההתוכנית	מחקרים רבים עוסקו בתוכנית אולם לא הצליחו ממדים אחידים לבחינת יעילות התוכנית. המדדים בהם נעשו שימוש לרוב לצרכי הערכה הם דיוקנים עצמאיים של תלמידים ומורים

<p>המחקרדים עוסקו באוכלוסיות משתתפים מגוונות (חינוך רגיל, חינוך מיוחד ובעלי מוגבלויות) בגילים שונים (חיל מגיל הגן וכלה בגילים בוגרים יותר בבית הספר היסודי). מחקרים עצמאיים וمبוקרים הציבו על ממצאים מעורבים בנוגע ליעילות התוכנית לעומת ממצאים שנערכו על ידי חוקרים ממקימי התוכנית. כמו כן, מצביעים מחקרים שונים כי ההקשרים התרבותיים והחברתיים משפיעים על יעילות הטמעת התוכנית, בעיקר כאשר היא מתבצעת מחוץ לארץ המוצא שלה. ניתן לסכם כי הממצאים הם מעורבים בנוגע ליעילות התוכנית לקידום במידה חברתיות ורגשית בהשוואה לתוכניות אחרות.</p>	<p>ההתערבות והתוכנית</p>
<p>עלות חומרiy לימוד ותוכנית לימודים היא \$600-350 לכיתה בהתאם לרמת הכתיבה. עלות הכשרת צוות המורים בסדנה בת-יומיים היא \$4,000, כנחצית מהסכום מכוסה על ידי בית הספר. עלות בית ספרית כוללת לשנה בבית ספר יסודי לדוגמה עומדת על סכום של \$59,000⁶.</p>	<p>הערכת עלות</p>

לוח 1 : סיכום עקרונות תוכנית PATHS

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, & Regulating) תוכנית RULER⁷ מיזמת המרכז לאינטלקנציה ורגשיות אוניברסיטאית ייל מקדמת במידה חברתיות ורגשיות ופרקטיות לקידום במידה חברתיות ורגשיות מבוססות-מחקר ברמת בית הספר והמחוץ. התוכנית כוללת פרקטיקות של במידה חברתיות ורגשיות בבית הספר או במחוץ בדגש על פיתוח חמישה כישוריים מרכזיים (Nathanson et al., 2016 :

1. זיהוי (recognizing) רגשות של הפרט ושל الآخر ;
2. הבנה (understanding) של המנייעים וההשלכות של רגשות אלו ;
3. שיום (labeling) רגשות באמצעות שימוש באוצר מילים מגוון ומדויק ;
4. ביטוי (expressing) רגשות באופן בונה בהקשרים שונים ;
5. וויסות (regulating) של רגשות באופן אפקטיבי .

התוכנית שמה דגש על העצמת האינטלקנציה הרגשית של מנהיגי בתים ספרי, התלמידים ובני משפחותיהם באמצעות ארבעה כלים מרכזיים מבוססי-מחקר (RULER, 2018; Nathanson, et al., 2016;

(1) **מסמך אמנה (Charter)**: האקלים הרגשי של בתים ספרי משפיע על רווחת הקהילה הבית ספרית ועל מסוגלות התלמידים ללמידה. המסמך השיתופי מסייע לבתים ספרי למסוד סביבות במידה תומכות וחיויבות. המסמך מנוטח על ידי חברי הקהילה הבית ספרית המנתחים כללים ונורמות להתנהגות

⁶ לפרוט נוסף ראה : <https://www.blueprintsprograms.org/program-costs/promoting-alternative-thinking-strategies-paths>
⁷ ראה : <http://ei.yale.edu/ruler/the-anchor-tools/>

בית ספרית, קידום תחושות חיוביות ומניעה של תחושות שליליות וקונפליקטיבים. עבודה הצעות בניוסח מסמך האמונה מסייעת למסד מטרות משותפות ולהעצים את תחושת האחוריות לציראת אקלים בית ספרי חיובי. חברי הקהילה או הקהילה הבית ספרית מגדרים כיצד הם רוצים לחוש אילו התנהלות יקדמו וgeshot אלו (understanding), וכי札 יש לנוכח בזמן שהם ממלאים אחר התנאי האמונה (labeling). בנוסף, נערכות בדיקות תקופתיות כדי לאש שכאן האמונה מותקינה ומוטמעת בתוכנית הלימודים.

(2) **כלי לניטוח מצב רגשי (Mood Meter)**: זיהוי וסיווג רגשות הוא צעד חשוב למיסוד למידה חברתיות ורגשית. הכללי מאפשר לתלמידים ולמורים להיות מודעים לשינוי ברגשותיהם במהלך יום הלימודים וכי札 רגשות אלו מעצבים את הפעולות שלהם. הכללי מסייע בפיתוח מודעות עצמית הדורשת כדי לקבל החלטות מושכלות. בסיווע הכללי התלמידים מרחיבים את אוצר המלים הרגשי שלהם ולהבחן במנעד הרגשות הרחב יותר כדי להתמודד באופן אפקטיבי יותר עם. הכללי כולל טבלה המחולקת לאربעה ובעים המייצגים שני ממדים של רגשות עיקריים: ציר ה-X המייצג את הערכות (valence) – ציר הנע מתחושת "נעימים" ל"לא נעימים" וציר ה-Y המייצג את עצמת הרגש (מנמוך לגבוה). הכללי מאפשר למבוגרים ולנוער להגדיר את עצמם לפי מספרים ומילים (אני מרגש 2+שלו) בעוד שתלמידים צעירים יותר ישתמשו בסולם הצבאים של הכללי (צדוב, אדום, כחול וירוק) ובמללה המגדירה תחושה (אני בירוק, רגוע). הפשטות של הכללי מאפשרת למורים להטמע בקלות את הלמידה הרגשית בשגרת היום.

(3) **כלי רפלקטיבי המשיע ללמידים ולמורים להתמודד עם רגשות כדי לקבל החלטות הzcורה מושכלת**. הכללי מאפשר לנתח באופן אנליטי כיצד "האני המוצלח שלי" (best self) ינаг בסייטואציה דומה, באילו אסטרטגיות יבחר כדי שהפעולות ישקפו אותו באופן מיטבי. הכללי מבוסס על תהליך רב שלבי, המועד להאריך את משך זמן התגובה הרגשית לטריגר שלו. הכללי מיועד למורים ולתלמידים כדי שיוכלו למודד להגיב באופן אפקטיבי לטריגר רגשי על ידי נשימה عمוקה, דמיון של מצבם האידיאלי, ובחירה אסטרטגית תגובה לפי חזון זה. הכללי כולל את כל חמשת המיוומניות ומתמקד לפתח רגולציה של רגשות.

(4) **כלי ה-Blueprint**: מערכות יחסים בית ספריות משפיעות על רמת הביצועים בכיתה ועל האקלים בבית ספרי. סכוסכים בין תלמידים יכולים לפגום בתהליכי הלמידה ובהצלחת תלמידים ולהסיח מורים ממשימת החוראה. הכללי מאפשר למורים ולתלמידים להתמודד עם אי הסכמה על ידי חישוב שיקולים מנוקדת الآخر, פיתוח כישורים אמפטיים על ידי התחשבות ברגשות الآخر ועובדת בשיתוף פעולה כדי לזהות פתרונות חיוביים לסכוסכים. הכללי מסייע גם בשיקום אקלים בית ספרי ומערכות יחסים על ידי יצירת סביבות בית ספריות בטוחות יותר המאפשרות לתלמידים ללמידה ולהצליח.

התוכנית שמה דגש בראש ובראשונה על הכשרת הצעות הבית ספרי ברמה אישית ומקצועית כדי שהמורים ושאר אנשי הצעות יশמשו כדמות מפתח שיוכלו ליישם באופן מושכל את מטרות התוכנית ולהנחות תלמידים בהתאם. התוכנית מיועדת לסייע למורים לפתח את האינטלקטואלית הרגשית שלהם וללמוד זאת לתלמידים באמצעות כלים המוטמעים בבית הספר ובכיתה. תוכנית הלימודים הרגילה הכוללת גישה פדגוגית המטמעה רגשות ובנייה כישורים רגשיים בהוראה בכיתה, וכן סדרת שיעורים מתקדמים לתלמידי בית ספר תיכון. התוכנית גם כוללת מקורות למשפחות והיא מסיעת לבתי ספר להטמע את הלמידה

הריגשיות באמצעות נורמות, שגורות, מדיניות, הוראה בכיתה ופיתוח מערכות יחסים בין אישיות (Brattell et al., 2012; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

הכרת הוצאות הבית ספרי מתבצעת בקבוצות קטנות, הכוללות את מנהל בית הספר, מורים ואנשי מקצוע בתחום בריאות הנפש מבית הספר, בסדנה האורכת יומיים במכון לאינטלקנטיה רגשית אוניברסיטית ייל. במכון מוצגים לאנשי הוצאות הכלים המכשירים והכישוריים הנלמדים וכן כלים כיצד ליצור אקלים בבית ספרי תומך וחובי בעת שללמידים כישורי למידה חברתית ורגשית לתלמידים. אנשי הוצאות הבית ספרי ימונו לנציגי התוכנית שיטמיעו את תכני RULER בבית הספר או במחוז. בנוסף, כל צוות בית ספרי ממשיך זכאי לתמיכה מתמשכת באמצעות הנחיה, ניוולטר מקוונים ומקורות מקוונים כולל קורסי הכרה לצוותים, מערכי וידאו והנחיות לפעילויות, שיעורים לדוגמה ותמיכה נוספת לפיתוח מקצועי של אנשי הוצאות, להוראה בכיתה של תוכני התוכנית ולמעורבות משפחתיות.

לאחר הצגת עיקרי התוכנית לתלמידים ולצוות הבית ספרי, מוצגים עקרונות תוכנית RULER גם למשפחות התלמידים באמצעות תרגילים לחיזוק היכישורים הנרכשים המיעודים לבית ולבית הספר. התכנים למשפחות כוללים סדרניות מנהיגות להורים, וכן פעילויות מונגשות למשפחות באמצעות מקוונים ועל ידי הוצאות הבית ספרי (RULER, 2018). בשנה השניה להטמעת התוכנית, מיושמת תוכנית הלימודים *The feeling words curriculum* לאחר שהוטמעו הכלים הבסיסיים.

מחקרדים שונים שערכו על התוכנית ממציעים על תרומתה לשיפור האקלים בבית ספרי, לשיפור הביצועים האקדמיים, לפיתוח כישוריים וلتמצום תופעות חברתיות שליליות כמו בריונות, ודכאון ומצוקה בקרב תלמידים (Brattell et al., 2012; Castillo-Gualda et al., 2017; Nathanson, et al., 2016; Rimm et al., 2016; Kaufman & Hulleman, 2015; Rivers et al., 2016). יש לציין כי בספרות המקצועית שנסקירה לא נערכה הבחנה ברורה בין השפעת הוראת המימוןיות החברתיות רגשיות ובין פעולות אחרות שנעשו בבית הספר לשיפור האקלים בבית ספרי. מגבלה זו של הצמדה (confounding) בין השפעת תוכנית-SEL ובין השפעת פעולות אחרות שנערכו רואיה להתייחסות במחקרדים עתידיים שיעסקו בקשר בין השפעת תוכניות SEL ובין שיפור אקלים בבית ספרי.⁸

מחקרדים שונים מדגישים את תרומת התוכנית לשיפור הישגים בקרב תלמידים (Castillo, Fernández-Berrocal & Brattell, 2013) ובקבב מורים (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) בקשר הימוגניטי (Castillo, Fernández-Berrocal & Brattell, 2013) בקשר תלמידים (156=מ) בשלושה מרכזים שונים לגיל הרך שהגיעו ממשפחות מרקע לימודי גון בוגדים נמוך. הילדים בתוכנית הפגינו ידע יותר בנוגע לרגשותיהם עם יכולת להשתמש ב-Mood Meter בהשוואה לקבוצת הביקורת. בנוסף יכולת התלמידים להשתמש בכלים לקרأت סוף השנה הייתה קשורה למשימות בזיהוי רגשות. התלמידים בצעו טעויות מעטות יותר והפגינו יכולת רבה יותר לסוג רגשות באופן מדויק מאשר תלמידים בקבוצת הביקורת. ילדים שנחשפו

⁸ צוות כתבי הסקירה מודעה לחבר וועדת המומחים, פרופ' עשור על הפניה לסקירה בנושא מגבלה מחקרית זו.

לתוכנית במהלך שנתיים רצופות טעו פחות בזיהוי רגשות וספרו את יכולת סיוג הרגשות שלהם בהשוואה לקבוצת הביקורת (Rivers et al., 2016).

מחקר נוסף בחרן את השפעת התוכנית בקרב תלמידי כיתות ה'-ו' (n=273) ב-15 כיתות שונות בשלושה בתים ספר יסודדים (Brackett et al., 2012). החוקרים עקבו אחר התלמידים במשך שנה מלאה, שענו לסקר דיווח עצמי לפני הטמעת התוכנית ואחריה. כמו כן, נעשן המחקר על דיווחי מורים בנוגע ליכולות החברתיות והרגשות של התלמידים. מצא המחקר מצביעים על כך שהתלמידים בכיתות בהן הוטמעה התוכנית היו בעלי ביצועים אקדמיים גבוהים יותר באופן משמעותי מקבוצת הביקורת מבחינת ציוני סוף שנה. מניתוח של מחקר המעקב לאחר הטמעת התוכנית עולה שתלמידים שהשתתפו בתוכנית השיגו ציונים גבוהים יותר באנגלית, פיתחו הרגלי עבודה וכיישורים חברתיים במידה רבה יותר מהתלמידים בקבוצת הביקורת. מניתוח רב-משתנים עולה של תלמידים שהשתתפו בתוכנית היו ציוני הסתגלות גבוהים יותר באופן משמעותי מתלמידים בקבוצת הביקורת והם הפגינו פחות בעיות התנהגות.

זאת ועוד, במחקר מבוקר שארך שנתיים בקרב 62 בתים ספר, שככלו 155 כיתות (n=3,824 students; n=105 teachers), בתים ספר התבקשו להטמע את התוכנית בכיתות ה'-ו'. מצויים על בסיס תכפיות בשיעורים מצולמים ודוחות תלמידים ומורים הוכיחו כי בסוף השנה הראשונה, הנסיבות שהשתתפו בתוכנית היו אמפטיות יותר וקיימו מערכות יחסים קרובות יותר בין מורים לתלמידים מאשר כיתות בקבוצת הביקורת. כמו כן, המצאים הציבו על האקלים בית ספרי חיובי יותר והתיחסות רבה יותר לעמדות תלמידים בהשוואה לקבוצת הביקורת. כפי שצווין קודם לכן גם במחקר זה לא נעשתה הבחנה ברורה בין השפעת הוראת המימוןיות ובין פעולות אחריות שננקטו לשיפור האקלים בבית ספרי. דוחות המורים הראו אינטראקציות ממוקדות-רגשית רבות יותר בין מורים לתלמידים ואסטרטגיות במידה שיתופיות. מחקר מעקב הוכיח שהשינויים החיבוביים בעקבות השנה הראשונה בה הוטמעה התוכנית השפיעו על האקלים הרגשי בכיתה. בנוסף, חלו שיפוריםesaragon הלמידה בכיתה ובהוראה לkrarat סיום השנה השנייה להטמעת התוכנית (Hagelskamp et al., 2013). הנסיבות שהשתתפו בתוכנית הפגינו תמייה רגשית רבה יותר במערכות יחסים בין תלמידים ומורים, ומורים זכו לתמיכה רבה יותר בהוראה בכיתה מצד התלמידים.

מחקר נוסף שנערך בספרד בקרב 47 מורים בשני בתים ספר שונים, שהטמעו את התוכנית, הצבע על שיפור בלימידה רגשית בקרב מורים. המורים עברו הכשרה של 30 שעות, ומלאו שאלוני סקר לפני הטמעת התוכנית ואחריה. בהשוואה לקבוצת הביקורת במחקר זה, מורים שהשתתפו בתוכנית היו בעלי דירוג גבוה ואחריה. ניתו רוח-רב-משתנים הצבע על כך שהמורים שהשתתפו בתוכנית השתפרו ממשמעותית לעומת קבוצת הביקורת. ניתו רוח-רב-משתנים הצבע על כך שהמורים שהשתתפו בתוכנית השתפרו ממשמעותית מבחינת התפיסה הרגשית שלהם, ההבנה והשליטה בתוכני התוכנית, וכן בשביעות רצון ובמחויבות לעבודה עם סיום סדנת ההכשרה ולאחר מכן שלושה חודשים לאחר.

ראוי לציין כי יש חשיבות לאופן בו מטמיעים את התוכנית בסביבה הבית ספרית. מחקר שבחן את אפקטיביות התוכנית ויישומה (Reyes et al., 2012) הצבע על כך שתלמידים הפגינו תוכנות חיוביות יותר, כולל בכישוריים חברתיים בפרטן בעיות ובאינטלקנציה הרגשית שלהם, כאשר המורים שלהם השתתפו

בسدנאות הכרה רבות יותר ולימדו יותר שיעורים הכללים למידה חברתית ורגשית. על אף העובדה שהתוכנית מוצעת במאור בתי ספר בארצות הברית, יש צורך במחקרדים נוספים, כולל מחקרי אורך, כדי לבחון את אפקטיביות התוכנית לאורך זמן וכן את השפעות האקלים בבית ספר על הטמעת התוכנית באופן אפקטיבי.

שם התוכנית	RULER
גופים יזמים	Yale Center for Emotional Intelligence
רצינול	תוכנית אוניברסלית
קהל היעד של התוכנית	תלמידים בגנים, בתים ספר יסודים ועל יסודים, מורים ואנשי הוצאות הבית ספרי, הורים ובני משפחות
יעד התרבות	פיתוח כישורי אינטלקטואלי רגשיות בדגש על זיהוי רגשות של הפרט ושל الآخر; הבנה של המניעים וההשלכות של רגשות אלו; סיווג רגשות באמצעות שימוש באוצר מילים מגוון ומדויק; ביטוי רגשות באופן בונה בהקשרים שונים; והסדרה של רגשות באופן אפקטיבי
תוכן התרבות והפעיליות	פעילות בכיתה וכן פעילויות לעבודה בבית להורים ולילדים. שיפור אקלים בית ספרי וקידום הישגים אקדמיים על ידי שימוש במערכות שיעור ובראבעה כלים מרכזיים שפותחו עבור התוכנית
משך התוכנית ומידת האינטנסיביות	תוכנית שנתית המוצעת בתוכנית הלימודים בכיתות השונות בתוכנית לפיתוח כישורי אינטלקטואלי רגשיות באמצעות מערכyi שיעור ופעיליות, וכן תוכנית המשך לשנה השנייה. התוכנית נשענת על הכרה ראשונית של אנשי הוצאות הבית ספרי, אשר משמשים דמויות מפתח בהוראת תכני התוכנית לתלמידים באמצעות מודלינג
מה נדרש מהמשתתף	רכישת מיומנויות באמצעות שימוש בכלים השונים, השתתפות בפעילויות בבית ובבית הספר
מה נדרש ממערכת החינוך, בית ספר, משפחת התלמיד	בשל הרASON בית הספר והמחוז נדרשים לשלוות את הוצאות האמורים על התוכנית להשתקauf בסדנה האורכת יומיים, המציגת בפנייהם את עיקרי התוכנית. סדנה זו היא תחילת הפיתוח המכווני של הוצאות הבית ספרי/מחוזי בתוכנית. בהמשך, מתמנים בוגרי הסדנה לאחראים על הטמעת התוכנית בבית הספר או המחוז. התכנים מוטמעים בתוכנית הלימודים ובפעילויות האקסטרעה-קוריאקולוגיות המיועדות לתלמידים ולמשפחותיהם בבית
מה היקף ההתערבות היום	התוכנית מותקינה במאור בתי ספר ברחבי ארץ הארץ. כמו כן, דוח על יישום התוכנית בספרד
מדדים לבחינת UILות ההתערבות והתוכנית	לא נמצא מדדים אחידים לבחינת UILות התוכנית. המדדים בהם נעשה שימוש הם ציוני סוף שנה של תלמידים ודיוחי מורים

	לגביו	מזהירים שונים על אפקטיביות התוכנית מצבעים על תרומה לשיפור האקלים בבית ספר, על שיפור הישגים אקדמיים של תלמידים כמו ציוני סוף שנה, על צמצום בעיות התנהגות כמו בריאות וכן מצוקה ודכאו בקרבת תלמידים וכל קידום מערכות יחסים חיוביות בין תלמידים ומורים	יעילות ההתערבות והתוכנית
	הערכת עלות		
	הערכת עלות	נכון למועד סיום סקירה זו לא נמצא נתונים	לוח 2 : סיכום עקרונות תוכנית RULER

 יעילות ההתערבות והתוכנית | לוח 2 : סיכום עקרונות תוכנית RULER |

	לגביו	מזהירים שונים על אפקטיביות התוכנית מצבעים על תרומה לשיפור האקלים בבית ספר, על שיפור הישגים אקדמיים של תלמידים כמו ציוני סוף שנה, על צמצום בעיות התנהגות כמו בריאות וכן מצוקה ודכאו בקרבת תלמידים וכל קידום מערכות יחסים חיוביות בין תלמידים ומורים	יעילות ההתערבות והתוכנית
	הערכת עלות		
	הערכת עלות	נכון למועד סיום סקירה זו לא נמצא נתונים	לוח 2 : סיכום עקרונות תוכנית RULER

لוח 2 : סיכום עקרונות תוכנית RULER

1.4 החק מקרא 3 : תוכנית SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) כפי שצוין במבוא לסקירה זו, מרבית תוכניות ההתערבות פותחו בארץות הברית ורוב המזהירים העוסקים בהן בוצעו בהקשר גאוגרפי זה. קיימות מספר תוכניות שפותחו גם במדינות אחרות. תוכנית SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) היא אחת מתוכניות ההתערבות הפועלות באנגליה. התוכנית התחלה לפעול ברמה ארצית בשנת 2007 והיא מבוססת על גישה בית ספרית אוניברסלית ומכוונת להשפיע באופן חיובי על מגוון הישגי תלמידים, כולל חיזוק כישוריים רגשיים וחברתיים, שיפור התנהגות, וצמצום קשיים נפשיים.

הענין הגובל בעשורים האחוריים בקידום למידה חברתית ורגשית בבתי ספר מאפיין גם את מערכת החינוך באנגליה, כפי שמעידים מספר מסמכי מדיניות שתמכו בגישה הוליסטית לחינוך ילדים מעבר למיקוד המסורתי בתוכנית הלימודים האקדמית (Department for Education & Skills, 2003, 2004, 2005, 2006). ואור הצלחת הטמעת תוכנית SEAL בכ- 80% מבתי ספר היסודיים באנגליה (Department of Education & Department for Children, Schools and Families, 2007 Skills, 2005; תיכוניים.¹⁰

התוכנית מבוססת על תיאוריות האינטלקגנציה הרגשית של גולמן (Goleman, 1996) ומתמקדת בחמש מיומנויות בין אישיות (מודעות עצמית, יסות עצמי, מוטיבציה, אמפתייה וכישוריים חברתיים), וכן בקידום פעיל מטעם בית הספר של מיומנויות אלו כדי להוביל להישגים רצויים, כולל הישגים לימודיים, שיפור התנהגות ורוחה וצמצום היעדרויות מלימודים (Department for Children, Schools and Families, 2007).

מאפייני התוכנית הם :

1. **nist monotie bitt sefriat :** נדבך מרכז ביישום התוכנית בבתי ספר על יסודותים הוא הדגש על ההקשר הבית ספרי הנרחב כולל ברמת הארון, המבנים, ההליכים והחזון הבית ספרי, ולא רק מיקוד בתלמידים פרטניים או בתהליכי למידה על ידי פעילות ברמות שונות בתוך כתלי בית הספר ומעבר להם (פיתוח שותפות עם הורים והקהילה המקומית). התוכנית מעודדת בתי ספר לפתח אקלים לימודי (פיתוח ציפיות ברורות וחיבויות מכל אוכלוסייה התלמידים), אקלים חברתי (להבטיח שהশקות הוצאות, התלמידים, ההורים ובבעלי עניין אחרים נלקחות בחשבון בנושאם הקשורים לפיתוח בית הספר), והסביבה הפיזית (להבטיח שבית הספר משקף באופן ממשי ו邏輯י

⁹ ראה : <http://www.sealcommunity.org/node/356>

¹⁰ ראה גם :

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110812101121/http://nsonline.org.uk/node/87009>

את מגוון התרבותיות והרקע החברתי המגוון של התלמידים ואנשי הצוות), כדי לקדם אקלים בית ספרי חיובי.

2. **הוואה ישרה וברואה של פישוריים חברתיים ורגשיים**: גישה קוריקולרית שבאה לידי ביטוי בסדרת שיעורים הנלמדים בקבוצות מיקוד, בהן תלמידים בהנחיית מבוגר (מורה, סייעת הוראה) משתתפים בפעילויות המיעדותקדם למידה חברתית ורגשית. בתзи הספר העל יסודיים הפעיליות נסובות סביב נושאים מסוימים (שליטה ברשות, עבודת צוות), השיעורים באורך 20 דקות מועברים במהלך ששה שבועות כיחידה אחת או בחלוקת של יחידות קטנות.
3. **שימוש בגישות הוראה ולמידה המקדמות סביבת למידה מיתתית בטוחה ותומכת**: קידום גישה פדגוגית המאפשרת גם בשיעורים מן המניין המועברים לפי עקרונות התוכנית, למשל תוך שימוש בעקרון עבודת הצוות, למידה בשותפות, או ניהול פרויקטים קבוצתיים באמצעות קידום מוטמע של כישוריים חברתיים. כל שיעור ללא קשר לנושא הוא הזדמנות לסייע לתלמידים לעצב את המיומנויות החברתיות והרגשיות שלהם. לדוגמה שימוש בשיעור במתמטיקה כדי לדון בהשפעות החיוביות של מוטיבציה והתמדה.
4. **הכשרת הצוות הביתי ספרי ופיתוח מקצועי מתמשך**: כיוזמה בית ספרית, התוכנית מיועדת לפחות מודעות בנושא חשיבות היחסים החברתיים והרגשיים בקרבת הצוות הביתי ספרי, הן כדי לאפשר לצוות להפגין הנהגות תואמת והן כדי לתרום לרוחה האישית של אנשי הצוות. באופן זה, מעבר להכשרה בסיסית בנושא התוכנית, ניתנות הזדמנויות נוספות לצוות הביתי ספרי לפיתוח מקצועי חלק מיישום האסטרטגיה הבית ספרית. למשל על ידי שיעורי הנהיה ואמון, או אימון בתחוםים מסוימים כמו ניהולibus או אסרטיביות. התוכנית יוצאת דופן בכך שהיא מעניקה מסגרת גמישה לשיפור בית ספרי במקומות תוכנית מובנית המושמת בתзи ספר. התוכנית מעודדת לבחון גישות בית ספריות שונות כדי ליישם את מטרות התוכנית במקום מודל אחד. גישה זו "מלמטה למעלה" (up-bottom) המושמת ברחבי אירופה פועלת לפי עקרונות העצמה, האוטונומיה, והדמוקרטיה (Weare & Nind, 2010) אך נוגדת לגישת ה"מלמעלה למטה" של מרבית תוכניות ההתערבות המתוארות לרוב במחקר מטה-אנגליזה ובמחקר הערכה (Durlak et al., 2011).

מחקר הערכה כМОתני וחצי-ניסיוני (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012), שדגם 22 בתзи ספר (2360=t) שהטמייע את תוכנית SEAL וערך השוואת מול קבוצת ביקורת של 19 בתзи ספר (1991=m=ת) בעלי מאפיינים דומים ביוזמת משרד החינוך באנגליה, ביצע הערכה ארצית של תוכנית SEAL בתзи ספר על יסודותים בשתי דרכים שונות: באמצעות מחקר אורך שבחן את יישום התוכנית ועל ידי מחקר הערכה כМОתני חצי-ניסיוני שבחן את השפעת התוכנית על כישוריים חברתיים ורגשיים של תלמידים, על קשיים נפשיים ועל הנהגות פרו-חברתית באמצעות מדגם ארכי.

החוקרים (שם) עסקו בהשפעת התוכנית על כישוריים חברתיים ורגשיים של תלמידים, בהשפעת התוכנית על קשיים נפשיים של תלמידים, ובשפעת התוכנית על הנהגות פרו-חברתיות של תלמידים. שיטת המחקר כללת גישת מחקר אורך רב ממדדי, כולל מודל של קבוצת ביקורת לפני ואחרי המחק (pre-test-post-test). גישת מחקר המחק כללת 26 בתзи ספר, שהטמייע את התוכנית ב-25 רשותות מקומיות (control group design). קבוצת המחק כללת 23 בתзи ספר מקבילים לקבוצת הביקורת, שנבחרו לפי המיקום באנגליה בשנים 2008-2007. בהתאם, נבחרו מקבילים לקבוצת הביקורת, שנבחרו לפי המיקום הגיאוגרפי (בשכונות לבתי הספר המשתתפים בתוכנית), רמת הישגים דומה, אחוזי השתתפות, גודל מוסד,

וכרכי חינוך מיוחדים. אוכלוסיית המשתתפים כללת התלמידים מכיתות ז' (שנה ראשונה במערכת העל יסודית באנגליה) בני 11-12 שנים (1079=מ בມומוץ לבית ספר). מבחינת הרכב האתני של אוכלוסיות המשתתפים: 82.3% היו ממוצא לבן (white ethnicity) ואילו בקבוצת הביקורת 86.2% היו תלמידים ממוצא לבן. הנתונים נאספו מהתלמידים בתחילת המחקר בשנת 2008 ושנתיים לאחר מכן (שם).

מצאי מחקר הערכה נוגדים את הספרות המקצועית הענפה על השפעה חיובית של תוכניות לקידום למידה חברתית רגשית (Durlak et al., 2011; Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; Weare & Nind, 2010) ועל ההשפעה החיובית על מגוון תוכנות (כולל מסוגות רגשית וחברתית, קשיים נפשיים, גישות בית ספריות וביצועים אקדמיים). המחקר לא מצא השפעה משמעותית על פיתוח CISROIM חברתיים ורגשיים של תלמידים, במצצום קשיים נפשיים או בקידום התנהגות פרו-חברתית. החוקרים (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012) מצינו שיש שינוי רב במטרות התוכניות השונות (כמו צמצום אלימות, קידום בריאות, שיפור CISROIM חברתיים, מניעת שימוש בסמים), בשיטות העברה (הוראת תוכן, מסגר שעות הוראה, העברה על ידי הצעות הבית ספרי או על ידי גורם הצעוני) ובמבנה (תוכנית לימודים, תוכנית קהילתית/הוראה, סביבה בית ספרית/חוץ). לדעת החוקרים (שם) ניתן להסביר ממצאים אלו לאור בעיות מתודולוגיות במחקריהם קודמים שעסקו בתוכנית SEL (Durlak & Weissberg, 2007; Humphrey et al., 2008; Smith et al., 2007; Wigelsworth, Humphrey & Lendrum, 2012) שאין מסויימות לעיגון ממצאים חד משמעותיים: העדר קבוצות ביקורת, שימוש במצאים של התערבות מסויימת כדי לטעון טענות על השפעות כלל בית ספריות, ואוכלוסיות מחקר קטנות, הן חלק מן הסוגיות הקשורות על הסקט מסוימת חד משמעותית בוגעת לתורמת התוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית. בנוסף יש לציין את מיעוט החוקרים העוסקים בהטמעת תוכניות התערבות בתיא ספר על יסודות, לאור ההבדלים בתיא ספר יסודים ועל-יסודים (גודל בית הספר, מספר תלמידים).

מצאי מחקר הערכה גם סותרים ממצאים אחרים (Durlak et al., 2011; Catalano et al., 2004; Adi et al., 2007; Wigelsworth et al., 2012). שדווח על השפעה חיובית של התוכנית בהקשרים תרבותיים אחרים. יתרון שפירים אלו במצאים נובעים מן השוני התרבותי בין אוכלוסיות התלמידים בארצות הברית ובאנגליה. כמו כן, מרבית החוקרים עוסקו בהשפעת הייעילות (efficacy) של התוכנית¹¹ בעוד שמחקר ההערכה הנובי ח奸 את אפקטיביות התוכנית (effectiveness). הבדלים נוספים נובעים מגמיישות התוכנית, בשל הטמעתה ה"מלמטה למלגה" שאינה מוכיחה עצמה כיילה, מאחר והיא לא מספקת הוכחית ברורה, מובנית ומוצחרת עבור בתיא ספר מלגה. גם סוגיות מתודולוגיות ונימוחיות עשוות להסביר את הפער במצאים בהתחשב במספר המשתנים ובמודל הרב רמתים (שם).

מגבלה עיקרית במחקר זה הייתה כי לא אוטרו בתיא ספר באופן רנדומלי עבור קבוצת הביקורת, דבר שייתכן והתה את תוכנות המחקר. כמו כן, המחקר נשען על תשובה תלמידים בשאלונים, ללא השוואה עם מקורות נוספים (דיווחי הורים או מורים). ממסקנות החוקרים (שם) עולה המלצה עבור מדיניות ממשלתית עתידית להציג את חשיבות האיסוף והשימוש בהוכחות אמפיריות. יש לשים משקל רב יותר על "מה עובד"

¹¹ ראה פרק 4 בסקירה זו על ההבדלים בין מחקרים שבחנו את יעילות ההתערבות לעומת מחקרים שבחנו את האפקטיביות שלהם.

ביחס למבנה התוכנית, ולבחון בקפדנות רבה יותר תוכניות ניסיוניות בטרם הן מיוושמות ברמה ארצית. לא יותרו מחקרים נוספים על התוכנית עד סיום מועד כתיבת הסקירה.

שם התוכנית	SEAL
גופים יזמים	משרד החינוך באנגלית
רצינול	גישה כלל בית-ספרית
קהל היעד של התוכנית	תלמידי בתים ספר על יסודים באנגלית
יעד התרבות	קידום כישורים חברתיים רגשיים, קידום בריאות نفسית, קידום המנהיגות פרו-חברתית
תוכן התרבות והפעילות	מערכות שיעור יהודים (20 דקות) המועברים על ידי הוצאות הבית ספרי (מורה, סייעת הוראה) וכן הטמעת תכני התוכנית בתוכנית הלימודים הרגילה
משך התוכנית ומידת האינטנסיביות	6 שבועות שלפגשים קבועים בתוכנית הייחודית וכן במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה של בית הספר
מה נדרש מהמשתתף	השתתפות בשיעורים מצד התלמידים, השתתפות בקורס הכנה לצוות הבית ספרי וכן בפעילויות מקצועית בהמשך התוכנית
מה נדרש מערכות בית החינוך, ספר, משפחת התלמיד ספרית	הטמעת תכני התוכנית הן במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה והן בתוכנית העברות ייחודית של ששה שבועות, הכשרת הוצאות הבית ספרי, התאמת תכני התוכנית לחזון הבית ספרי וליעדיו. כמו כן, יש חשיבות למעורבות הורית ומשפחתיyah בהטמעת תכני הלימודים מחוץ לכתלי בית ספר – בית ספר הפיצו חברות הדרכה להורים או קיימוימי עיון, כמו כן, נערך שיתופי פעולה עם הקהילה המקומית כדי להטמע את העשייה בנושא מעבר לעשייה הבית ספרית
מה היקף התרבותות היום	התוכנית ממשיכה להתקיים בבית ספר על יסודים ברוחבי בריטניה. בשנים 2012 והקמה קהילת SEAL – ארגון ללא מטרות רווח – לקידום התוכנית ומטרותיה
מדדים לבחינת התרבותות והתוכנית	בחינת אפקטיביות התוכנית על ידי שאלוני תלמידים לפני הטמעת התוכנית ולאחריה והשוואתם לקבוצות בקרות של תלמידים בהם לא הוטמעה התוכנית. המדים בחנו את השפעת התוכנית על 3 מאפיינים: פיתוח כישורים חברתיים ורגשיים, קשיים נפשיים והמנהיגות פרו-חברתית
ממצאים לגבי התרבותות והתוכנית	הממצאים אינם מצביעים על תרומה משמעותית של התוכנית לקידום כישוריים חברתיים ורגשיים, לצמצום קשיים נפשיים ולפיתוח המנהיגות פרו-חברתית
הערצת עלות	לא נמצא נתונים נכונים למועד סיום הסקירה

לוח 3 : סיכום עקרונות תוכנית SEAL

1.5 תוכנית אוניברסלית בית ספרית בישראל: "כישורי חיים"

תוכנית "כישורי חיים" היא תוכנית כלל בית-ספרית המוצטמתה בבתי ספר בישראל ומיעdetת לתלמידי כיתות א'–ב' מיזמת שפ"י (הางף לשירותי פסיכולוגיים ייעוצי). התוכנית מתמקדת בשלשה תחומיים בחני תלמידים: חיים פרטיים, המשפחה והחברה. התוכנית עוסקת בתמודדות של תלמידים עם עצם ועם העולם הסובב אותם תוך פיתוח יכולות וכישורים חברתיים ורגשיים. התוכנית מתמקדת בפיתוח כישורים שיסייעו לתלמידים להתמודד עם מצבים משתנים ולהימנע מטופעות שליליות (נווי, 1996). מטרות התוכנית הן:

- לקדם התפתחות וצמיחה אישית, משפחתיות, קבוצתית וחברתית;
- לפתח כישורים שיעניקו כלים להתמודדות פעילה עם בעיות החיים בהווה ולקראת אורח חיים בריא ומשמעותי בעתיד;
- להכין להתמודדות עם מצבים משתנים בעתיד;
- לתת לגיטימציה להתלבטוויות;
- לפתח כלים לקבלת החלטות ובחירה בין חלופות ערכיות והתנהגותיות לטוח קצר ולטוח ארוך;
- לפתח כישורי מניעה, שיאפשרו התמודדות עם טופעות שליליות בחברה ועמידה במצב לחץ ופיתוי.

התוכנית מציעה התערבות חינוכית בשלושה מעגלים: אישי, בין אישי ומערכות חברתי. **המעגל האישי** מתמקד בלמידה חברתית ורגשית ככלית בנושא חירות הפרט, רוחה נשית, התפתחות אישית וIMPLEMENT עצמי לצד טיפול כישורים כמו מודעות עצמית, הערכה עצמית, שליטה עצמית, תחושות זהות, תחושות שליטה ובראה, הומור וערכים אישיים כמו אופטימיות, עצמאות מחשבתיות, אחריות אישית, בחירה חופשית, מודעות ומתן ביטוי לעולם הרגשות. **המעגל בין אישי** עוסק בתפקוד התלמיד בתוך קבוצות החשתייכות שלו (משפחה, עמיתים, כיתה, תנועת נוער) ומתמקד בהפנייה כישורים כמו שיתוף פעולה, הימנעות מניצול ומניפולציה, הימנעות מאלימות, שוווניות, הקשבה, אמפתיה, מתן משוב וקבלתו, יישוב קונפליקטים, קיום תקשורת פתוחה ותומכת. **המעגל השלישי-מערכת** עוסק במילונות שמטרתן לפתח מעורבות ותרומה לחברה ויכולת התמודדות במסגרת מערכתיות שונות.

בכל אחד משלושת המעגלים התוכנית מתייחסת למרכיבים הקוגניטיביים, הרגשיים והישומיים-התנהגותיים. באופן זה, בשלב המעגל האישי התלמיד מקבל מטלה אישית עמה הוא צריך להתמודד בלבד. המעגל הבין אישי מתקיים בקבוצה קטנה, בה התלמידים דנים בסוגיה ולומדים זה מזה, מתרגלים את מה שנלמד בשיעור, מקבלים משוב וחיזוקים וחולקים עם חברותם את הרגשות, התחשות והמחשבות שלהם. במעגל המערכתן כל הכיתה מתייחסת לנושא הכלול פעילותות כמו משחק תפקידים, יצירה, כתיבה יוצרת ועוד. תחילת השיעור כוללת הסברים והוראות כליליות, המשגה ושלב היישום בו מתקיימת הפעילות מוחז לכוטלי הכתיבה (שם).

תוכנית "כישורי חיים" היא תוכנית ההתערבות הנפוצה ביותר בישראל אך לא אוטרו מחקרים שהתפרסמו על התוכנית עד למועד סיום סקירה זו.¹² דוח מחקר שמצאו לא פורסמו ערך השוואה וכלל קבוצת ביקורת, אך לא מצא הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות, ייתכן שתוצאה זו נבעה מדרך הטמעת התוכנית בcities. מידי המחבר כללו מדרדים אישיים (כישוריים חברתיים, כישורי חיים, כיתתיים) אקלים (כיתה, רמת אלימוט), ומורים (מוסgalot). התוכנית מועברת ביום בבתי ספר אך נעשו בה התאמות מבחינת התכנים וארגונים. לא ביצעו מחקרים נוספים בשנים האחרונות על התוכנית.¹³

¹² כתובות ישירה עם פרופ' ציפורה שכטמן מאוניברסיטת חיפה. צוות הסוקרים מודה לפרופ' שכטמן על הנגשת מידע זה בהתקבות עmeno.

¹³ כתובות ישירה עם פרופ' ציפורה שכטמן, אוניברסיטת חיפה ועם גבי חנה שדמי, מנהלת אגף שפ"י במשרד החינוך. צוות החוקרים מודה לפרופ' שכטמן ולגב' שדמי על הנגשת מידע זה בהתקבות עmeno.

2. תוכניות ייעודיות מבוססות בית ספר לקידום מילומניות חברתית ורגשית

2.1 כללי

תוכניות ייעודיות מבוססות בית ספר הן תוכניות טיפוליות המיעדות לקבוצות תלמידים המגלים סימנים של בעיות חברתיות, רגשיות, התנהגות או לימודיות. המטרה של תוכניות אלו היא למנוע את התפתחות בעיות אלו. המיקוד בקבוצות מסוימות גם עשוי לחסוך בעלותם לחברה בטוחה הארוך מבחינות טיפולים רפואיים או הוצאות של שירותים חברתיים. תוכניות מסווג זה הן מגוונות מאוד ומיעדות לטיפול במגוון בעיות מאגרסיביות להפרעות רגשיות כמו דכאון או חרדה. תוכניות התערבות ייעודיות לקידום מילומניות חברתיות מעוררות על בסיס קבוצות קטנות או אופן פרטני (Gresham, 2016; McDaniel, Bryne & Myhre, 2017). תוכניות אלו מעניקות מענה על מגוון מצבים עזים במיוחדם בנסיבות בכירות ובנסיבות המשותפים בבית הספר על בסיס יומיומי (Kerr & Nelson, 2010). מטרת תוכניות אלו להטמע רצף של כישורים חברתיים שהוא מוגדר, מתקדם אך גמיש דיו, המכשיר בכישורים בסיסיים שיש לשולט בהם בטרם כישורים מורכבים יותר נרכשים. תוכניות התערבות לפיתוח כישורים חברתיים ורגשיים אף מציעות תרגול וחיזוק של כישורים אלו במהלך השנה הלימודים (Cartledge & Milburn, 1995), תוך שימוש בשפה אוניברסלית הקלה לרכישה וティוך על ידי מורים, וכן אימון והקנין מילומניות בנושא לקיחת אחריות על ההתנהגות כדרך ליישום התערבות (Dwyer, Osher, & Warger, 1998; Kerr & Nelson, 2010).

הספרות המקצועית מדגישה כי ילדים עם בעיות ההתנהגות נמצאים בסיכון מתקשים להשתלב בחינוך רגיל ומפריעים להוראה בכיתה עם תלמידים אחרים, שיעורי הנשירה והכשלון בלימודים גבויים יותר, הם אינם נוטים להמשיך להשכלה גבוהה, והם בעלי קשיים במערכות יחסים חברתיים ובמציאות תעסוקה עציריים וכמבוגרים (Cheney et al., 2010). מילומניות חברתיות ורגשיות חיוניות עבור היכולת להתמקד וללמוד. עדויות מחקריות שונות גורסות כי הבסיס הנוירולוגי של מסוגלות חברתיות ורגשית הוא חזק כמו הבסיס הנוירולוגי לפיתוח כישורים מתמטיים ולשוניים (Bar On et al., 2003; Garner, Mahatmya, Brown & Vesely, 2014). מנגד, אי מסוגלות חברתיות ורגשיות פוגמת ביכולת ילדים להיזכר במידע לימודי רלוונטי ובליל צער Rice et al., 2007; Ensminger & Slusarick, 1992; Garner et al., 2014).

ניתן לסוג תוכניות התערבות ייעודיות לפי שלושה סוגים עיקריים (נוי, 1996) :

1. מניעה ראשונית – למניעת נזקים עתידיים או צמצומים ;
2. מנעה שניונית – פועלות המיעדות לצמצם או למנוע נזקים כאשר קיימים כבר היום, מיקוד ההתערבות בשלב זה הוא באוכלוסייה מועדת לפגיעה, המכונה אף אוכלוסייה בסיכון ;
3. מנעה שלישונית – תוכנית "טיפולית" המיעדת לשקם את אלו שנפגעו ישירות.

אנו לא נרحب בהיבטים הטיפוליים של תוכניות התערבות במסגרת זו, אך נדגיש כי למנהל בית הספר יש אחריות בהפעלת התוכנית במסגרת מערבי השיעור בבית ספרו, והוא אחראי גם על איתור צרכי תלמידים, תכנון הפעלה, הכשרה שיטית של צוות המורים, ביצוע ומעקב. תפקיד המורים הוא להנחות את התוכנית ולהטמעה בסביבה הלימודית. גם להורים יש תפקיד חשוב כשותפים פעילים בתהליך הלמידה ובהטמעת התוכנית בבית (נוי, 1996).

גרשם (Gresham, 2015) מדווח על 9 מחקרים מטה-אנליזה שנערךו על תוכניות התרבות יהודית. מניתוחם נמצא כי מחקרים אלו עולה ש- 35% מהתלמידים בקבוצות הביקורת שיפרו את כישורייהם החברתיים והרגשיים בהשוואה ל- 65% מהתלמידים המשתתפים שיפורו את כישורייהם החברתיים והרגשיים לאחר תוכניות התרבות. אולם סאליבן וצדקה (Sullivan & Sadeh, 2014), שבחן 9 מחקרים ניסיוניים על אודוטות תוכניות התרבות יהודיות, קבעו שאין הוכחות מספקות כדי לתמוך בתוכניות התרבות לפיתוח כישוריים חברתיים בקרב תלמידים עם קשיים התנהגותיים. מגוון התוכניות (הנחיה, ישירה, הנחיה עמיתים, הוראה בכיתה, שיעורי תגבור, הערכה עצמית) ומדד תוצאות הקשו על הסקט מסווג נונג' להשפעות תוכניות אלו. כמו כן, בשל חוסר עקבות מבחינה מתודולוגית בין החוקרים השונים קובעים החוקרים (שם) שלא ניתן להסיק באופן חד משמעי לגבי יעילות התוכניות הייעודיות.

הדווח המקיים היחיד על תוכניות התרבות יהודיות בוצע על ידי ארגון CASEL (Payton et al., 2008) באוניברסיטת אילינוי (ומכאן שיש סיכוי שתוצאותיו מוטות בשל העובדה דוח מחקר ממומן מטעם הארגון). מחברי הדוח ניתחו 80 מחקרים על התרבות יהודית, שפთחו ברובן לאחר שנת 1990. מרבית התלמידים המשתתפים שהשתתפו בתוכניות הייעודיות הפגינו בעיות התנהגות (38%), מצוקה רגשית (23%), או בעיות במערכות יחסים עם חברים לכיתה (10%). תוכניות נוספות (29%) נועדו למשתתפים עם מספר בעיות חברתיות ורגשיות גם יחד. המחקר מדגיש כי 69% מהתוכניות הוטמעו בבית ספר יסודי, מחציתם בתתי ספר מרכזיים אורבניים. מבחינה מתודולוגית, מרבית התוכניות (80%) השתמשו במודול ניסיוני עם משתתפים מבוקרים בקבוצות. זאת ועוד, 59% מהתוכניות התמקדו בחתurbation מסווג אחד ; 41% מהתוכניות התמקדו במספר מרכזי התרבות כמו אימון אישי ומפגשי קבוצות ; 23% מהתוכניות כללו מעורבות הורית לצורכי חיזוק תכני התרבות של התלמידים רכשו בבית הספר. יותר ממחצית מהתוכניות עשו שימוש בצוותים חיצוניים כדי להטמע את התוכניות ואילו 21% השתמשו בצוות הבית ספרי. מרבית התוכניות ארכו פהרות משישה חודשים.

פייטון ואחרים (2008) מדגישים כי בהשוואה לקבוצות הביקורת, המשתתפים בתוכניות הייעודיות הפגינו שיפור משמעותית בכישוריים החברתיים והרגשיים, אך היקף ההשפעה השתנה בהתאם לסוג המימון הנקראת. בממוצע השיפור ביחס לכלי ה"עצמי", בית הספר והחברים לכיתה עמד על גודל אפקט של 0.38 וביחס לפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים נמצא שיפור ממוצע בגודל אפקט של 0.77. יש לציין כי ההשפעה הזו פחתה ככל שחלף זמן מסיום התרבות. החוקרים גם מצינים שהחלק מהמחקרדים השפעת תוכנית התרבות נמצאה כיעילה יותר כאשר התוכנית הועברה על ידי המורים לא על ידי צוות חיצוני. כמו כן, נמצא השפעה רבה יותר של תוכניות המיעודות לתלמידים עם בעיות שונות לעומת תוכניות המיעודות לתלמידים בעלי אותה בעיה. בכלל, התוכניות תרמו לשיפור הכישוריים החברתיים והרגשיים, אם כי ממצאי חלק מהתוכניות לא הראו הבדלים משמעותיים בין קבוצות הביקורת לקבוצות המשתתפים. יחד עם זאת, לא דוחו כל ממצאים על נסיגה בהתקפות ה/cgiורים.

מבחינות השפעת התוכניות הייעודיות על תוצאות אחרות ותוצאות לא קוגניטיביות נמצאו כי מרבית התוכניות הראו תוצאות חיוביות במצטום התנהגות בסיכון וחובילו לשיפור בהישגים לימודים. אף תוכנית לא פגמה בהישגים הלימודים או תרמה להחדרת התנהגות בסיכון. החוקרים (Payton et al., 2008) הסיקו שבעוד שתוכניות אוניברסיליות מבוססות בית ספר מ>Showcases תוצאות חיוביות ללא הבדלים עבור כלל אוכלוסיות המשתתפים, תוכניות ייעודיות עברו לתלמידים עם מגוון בעיות מובילות להישגים טובים מאשר

תוכניות המיעודות לטיפול בבעיה מסוימת. תוכניות רבות אין עוקבות אחר השפעות ההתערבות על המשתתפים לאחר סיום התוכנית. התוכניות הייעודיות שכן מציאות נתוני מעקב גורסות שההשפעה פוחתת עם הזמן **ביחוד בסביבה לימודית**.

2.2 **חקר מקרה 4: תוכנית Stop and Think**

תוכנית Stop and Think היא תוכנית התערבות קצרה עבור תלמידים עם בעיות התנהגות המועברת באربعة שלבים מרכזיים : הוראה, מודלינג, משחקי תפקדים ומשוב על ביצועים. התוכנית מיועדת לתלמידי כיתות ג' עד כיתה ח' ושם דגש על פיתוח של ארבע קבוצות של CISORIM חברתיים ויעודיים :

- CISORIM הישרדות (הקשבה, מילוי אחר הוראות, בקשת עזרה, הימנעות מהסתה דעת, תרומה לדין/מענה על שאלות) ;
- CISORIM בין אישיים (שיתופיות, התנצלות, המתנה לשושמת לב של מבוגר, CISORIM התערבות, התמודדות עם השלכות, הבנת רגשות) ;
- CISORIM פתרון בעיות (בקשת עזרה, קבלת החלטות, בקשת רשות) ;
- CISORIM פתרון קופליקטיבים (עמידה בלחץ חברתי, התמודדות עם הקנטה, התמודדות עם כאס, התמודדות עם דחיפה, התמודדות עם לחץ חברתי).

התוכנית היא חלק מפרויקט Achieve¹⁴ המבוסס על מודל ללמידה חברתית ורגשית מבוסס מחקרית לקידום התנהגות חיובית. הפרויקט יושם ברחבי ארצות הברית משנת 1990 כחלק מרפורמה חדשנית באלווי בתים ספר ובמחוזות באזוריים שונים בקרב אוכלוסיות מגוונות. בשנת 2000 הפרויקט הוכר כמודל מניעה מבוסס מחקרית וכתוכנית התערבות על ידי המשרד לענייני בריאות והמשרד לשירותי בריאות הנפש (U.S. Department of Health and Human Services' Substance Abuse and Mental Health Administration's National Registry of Effective and Promising Practices; SAMHSA). גם המשרד למניעת עברירנות נוער ולמשפט צעירים הכיר בפרויקט כ"פרקтика מבטיחה" (Knoff, 2005, p. 1). התוכנית בנויה כתוכנית המיעודת לכיתות רגילה בכל סביבות הלמידה בהנחיית מורים מן החינוך הרגיל, אך ניתן להטמע אותה גם כתוכנית ייעודים בקרב אוכלוסיות בסיכון על ידי מורים לחינוך מיוחד.

הוראת התוכנית מתבצעת על ידי מורי בית הספר, והיא מלאה גם בתוכניות משנה עבור הורים, בתים ספר תיכוניים ומרכזי נוער אחרים כחלק מתוכניות טיפוליות לתלמידים עם בעיות רגשות והתנהגותיות. התוכנית בנויה מחמישה שלבי הוראה בכל אחת מקבוצות CISORIM :

- (1) "עוצר וחשוב!"
- (2) "האם אתה עומד לקבל החלטה טובה או לא?"
- (3) "מהן האפשרויות הפרושות בפניך או ה策דים הבאים?"
- (4) "עשה זאת!"
- (5) "כל הכבוד!"

¹⁴ ראה <http://projectachieve.info/store/stop-think-books>

בשלב הראשון, המשתתפים צריכים ללמידה שליטה עצמית וניהול עצמי המיעדים כדי ללמד את המשתתפים להתנות את עצם בקבלה החלטות רגעה . הצעד השני מיועד ליצור מוטיבציה בקרב המשתתפים בוגען לקבלה החלטות שלהם וההתנהגות שהם מפגינים. המורים מאמנים את התלמידים לשקל את ההשלכות השליליות או התוצאות שבקבות בחירה שוגה. חיזוקים חיוביים ניתנים על החלטות נכונות. באופן זה, המורים מעודדים אתה תלמידים לקבל החלטות נכונות באופן מושכל. הצעד השלישי נשען על יסודות הפסיכולוגיה ההתנהגותית החביבית כדי לסייע לארון, להכין ולהנחות תלמידים לחשוב על ההתנהגות הנאותה לפני ביצועה. בשלב זה המורים מלמדים את היכשרים המשווים הנחוצים להפוגת בחירה נבונה – היכשרים פרו-חברתיים – באמצעות תרחישים שונים המלמדים צעד אחר צעד את היכשור הנרכש. לדוגמה הוראת מיוםנות "מעקב אחר הוראות" באמצעות תרחיש מנהה בדרך היחידה שתוביל להתנהגות מוצחת: הקשبة להוראה, חקר עצמי האם מבנים את ההוראה (אם לא, לשאול שלאלה), לחזור על שלבי ההוראה בשקט לעצמך, התכוונות לעקוב אחר ההוראה. בשלב הרביעי המשתתפים מפגינים בהתנהגותם את תוכנית הפעולה, מיישמים את המיוםנות הנרכשת ומעריכים האם היא הייתה מוצלחת או לא. בקרב משתתפים צעירים יותר, מורים זוקקים לעתים לחזור על שלבים אלו או אפילו להנחות באופן מוחשי כדי להציג לתלמידים את תהליך יישום הלמידה. בשלב האחרון המשתתפים עושים שימוש בכישורים קוגניטיביים והתנהגותיים של חיזוק עצמי בשל השימוש המוצלח במיוםנות הנרכשת במצב שנוצר. באופן זה תלמידים לומדיםゾחות מתי הם מצלחים ומקבלים החלטות נבונות חלק מטהlixir של ניהול עצמי .(Knoff, 2005)

תהליך זה מסייע לתלמידים להפוך למודעים יותר לבעה, להעריך אפשרויות, ליישם אסטרטגיות ולהזק אותם. כל שיעור כולל את מידת תהליך חממת השלבים באמצעות מודלינג, משחקים תפקידיים, מתן משוב על ביצועים ויישום היכשור הנרכש. המחקר על התוכנית הוא מועט, מרביתו עוסק בתערבות זו במסגרת רחבה יותר של הטמעת תוכנית לימודים בית ספרית לניהול ההתנהגות ומשמעות (שם).

ראוי להתייחס בהסתיגות למצאי מחקרו של קנוフ (2005) על התוכנית לאור תפיקדו כمفנתה תוכנית הלימודים עבור פרויקט Achieve. הול ואחרים (Hall, Jones & Claxton, 2008) הערכו את השפעת התוכנית על פיתוח כישורים חברתיים של תלמידי גן באמצעות שיטת הערכה של דירוג כישורים חברתיים אלו (Social Skills Rating System; SSRS). החוקרים התהקו אחר הוראת מערך של 39 שיעורים שהועברו פעמיים בשבוע במהלך שבועות על ידי סטודנטים לתואר שני בchinוך לגיל הרך (זאת בוגרי לדיוחיו של קנוフ בוגע להטמעת התוכנית על מורים, 2005). התלמידים בקבוצת המחקר הראשונה ($n=29$) הראו נסיגה משמעותית בתוכנית עליליה ברמת היכשרים החברתיים וביכולת הלימודית בעקבות הטמעת התוכנית. התלמידים בקבוצת הביקורת ($n=34$), הראו שיפור משמעותי בתנהגותם בעיתיות מסוימות ובכישורים החברתיים אך לא במידה אקדמית. בשל גודל אוכלוסיית המחקר והעדיף מגדדים כלליים יש להתייחס למחקר זה בהסתיגות. כמו כן המחקר לא כלל תלמידים עם מוגבלות או התבוסס על תוצאות ישירות על בעיות ההתנהגות או כישורים חברתיים.

מחקר נוסף (McDaniel, Bruhn & Troughton, 2017) נערך בבית ספר לחינוך אלטרנטיבי לתלמידים עם בעיות התנהגות שלמדו בתוכניות לימוד פרטניות (Individualized Education Plans) באזורי פרורי בדרכים מזורה ארצות הברית בשני מחוזות שונים. התוכנית כללה הוראה בקבוצות של 6-8 תלמידים לצד מורה ותומך הוראה. אוכלוסיית המחקר כללה שתי קטגוריות מקבילות בשכבות ב-ג'. בנוסף, התוכנית הציעה סדנת הכשרה

באורך שעתים למורים שהועברה על ידי חוקרי התוכנית. החוקרים ואנשי הצוות הבית ספרי זיהו שתלמידים עם קשיי התנהגות מתמודדים עם קשיים חברתיים, התנהגותיים ולימודים רבים הפגמים ביכולתם ללמידה ולפתח מערכות יחסים חיוביות.

למרות ההחלטה של תוכניות התרבות רבות בנושא פיתוח CISORIES חברתיים בקרב תלמידים עם בעיות התנהגותיות, מחקרים מטה אנלויזה ומחקרים ארוך הזמן עסקו על השפעות מוצעות בלבד בכל הנוגע לשיפור Gresham, 2016; Sullivan & Sadeh, 2014; McDaniel, Bruhn & Troughton, 2017). תוכניות החברתיים והרגשיים (McDaniel, Bruhn, & Troughton, 2017) מוצמצם זה (McDaniel, Bruhn, & Troughton, 2017) כללה את הקניית CISORIES הבאים: הקשבה, שיח נעים, קבלת השלכות, התעלמות מאחרים, ומילוי אחר הוראות. הטמעת התוכנית כללה הוראה בחמישה שלבים שונים של כל CISORIES חברתי כמפורט לעיל. ממצאי הממחקר מASHIM את תרומת התרבות לשיפור בתנהגות ומצביעים על אפקטיביות התוכנית, אך מוגבלותו העיקרי של הממחקר נובעת מוגודל אוכלוסיית הממחקר. יש לבחון את השפעות התוכנית בסביבות במידה אחרת ולאסוף נתונים על אודות הישgi התלמידים לאורך טווח (שם).

שם התוכנית	Stop & Think
góפim יזמיים	Achieve
רצינול	תוכנית ייעודית מניעתית קקרה לשיפור CISORIES חברתיים ורגשיים בקרב אוכלוסיות תלמידים בסיכון
קהל היעד של התוכנית	תלמיד גן, בתים ספר יסודיים עד כיתות ח'
יעד התרבות	פיתוח CISORIES חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים בסיכון בדגש על CISORIES היישרדות (הקשבה, מילוי אחר הוראות, בקשת עזרה, הימנעות מהסהרות דעת, תרומה לדיווק/מענה על שאלות); CISORIES בין אישיים (שיתופיות, התנצלות, המנתנה לתשומת לב של מבוגר, CISORIES התרבות, התמודדות עם השלכות, הבנת רגשות); CISORIES פתרון בעיות (בקשת עזרה, קבלת החלטות, בקשת רשות); CISORIES פתרון קונפליקטים (עמידה בלחץ חברתי, התמודדות עם הקנאה, התמודדות עם כאס, התמודדות עם דחיפה, התמודדות עם לחץ חברתי)
תוכנית התרבות והפעילות	הורה של תוכני התרבות באמצעות מודל של חמישה שלבים. תהליך זה מסייע לתלמידים להפוך למדועים יותר לבעה, להעירך אפשרויות, לישם אסטרטגיות ולחזק אותם. כל שיעור כולל את מידת תהליכי חמישה שלבים באמצעות מודלינג, משחקי תפקידים, מתן משוב על ביצועים ויישום CISORIES הנרכש
משך התוכנית ומידת האינטנסיביות	תוכנית התרבות קקרה המועברת באמצעות מערכי שיעור ממוקדי מטרה, המועברים על ידי המורים

מה המשתתף נדרש	מה השתפות בשיעורים. קיימים מערכי פעילותות לחיזוק הטמעת התכנים עבור הורי התלמידים
מה נדרש ממערכת החינוך, בית ספר, משפחתי התלמיד	התוכנית מיועדת לקידום בית ספרית והוא מועברת על ידי המורים. המורים נדשים לקרוא את חומר התוכנית ולהטמעם בכיתה באמצעות תהליך ההוראה, מודלינג, הנחיה והעברת מושב לתלמידים
מה התקף התערבות היהום	התוכנית מתקימת באליי בתים ספר ברחבי ארץ ישראל. לפי קנו (2005), התוכנית מוטמעת גם במדיניות נוספות אך לא נמצא מחקרים על אפקטיביות התוכנית בהקשרים אלה
מדדים לבחינה יעילות התערבות והתוכנית	לא נמצא מדדים אחידים לבחינת יעילות התוכנית
מצאים לגבי יעילות התערבות והתוכנית	החוקרים ציינו את תרומת התערבות לפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים, לשיפור המנהיגות ולקידום למידה
הערכת עלות	התוכנית הינה חלק מפרויקט Archive, לא נמצא נתונים ספציפיים על עלויות התוכנית עד למועד סיום סקירה זו

לוח 4 : סיכום עקרונות תוכנית Stop & Think

2.3 חקר מקהה 5: תוכנית Check, Connect and Expect¹⁵ תוכנית ההתערבות Check, Connect & Expect¹⁵ היא תוכנית טיפולית (tier 2), שפותחה לאור המחקר על תוכנית האם (Check & Connect) ועל הניסיון שנוצר בתוכנית התערבות לשיפור המנהיגות חברתית (Sinclair et al., 1998). התוכנית מיועדת לתלמידי כיתות א'-יב' המוגדרים כתלמידים בסיכון ושמה דגש על קידום מערכות יחסים מבוססות אמון בין תלמידים ומורים. התלמידים מופנים לתוכנית התערבות כאשר הם מגלים סמנים מדאיים כמו נוכחות מועטה בשיעורים, בעיות המנהיגות וציוונים נזוכים. מרכיב הבדיקה (check) של ההנהגות הביעיתית מתיחס לתהליך בו המורים המאמנים בוחנים באופן מערכת את משתני הביצועים של התלמידים (היעדרויות, אייחורים, הערות המנהיגות, ציוונים) בעוד שמרכיב החיבור (connect) מתיחס להתערבות האישית כדי לסייע לתלמידים לפתור בעיות, לרכוש כישורים, ולפתח מסוגלות חברתית ורגשית.

התוכנית מבוססת על תמייה חיובית מצד מבוגרים המספקים אינטראקציות יומיומיות ופיקוח מובנה לתלמידים עם בעיות המנהיגות. מבוגרים אלה מכונים "מאננים" (coaches), אשר בודקים את התלמידים

¹⁵ ראה : <http://checkandconnect.umn.edu/>

ומעניינים להם חשוב על ההתקדמות הלימודית והחברתית שלהם. המאמנים מסייעים לתלמידים להציג מטרות חברתיות יומיות כדי להצליח ומחזקים אותם כאשר הם מגשים את המטרות הללו. בנוסף לפיקוח על ההתקדמות היומית, המאמנים מסייעים לתלמידים להתגבר על הקשיים החברתיים ולרוכש מיומנויות חברתיות חדשות כדי להצליח בבית הספר. הם מאמנים את התלמידים כדי להפעיל שליטה עצמית בנוגע להתנהגותם לפני שיסיימו את התוכנית. המאמנים גם אחראים להעניק שירותים אלו ולשמש כמודל חיובי לתלמידים עם בעיות התנהגות הפגומות בהצלחה שלהם בבית הספר.

התוכנית נשענת על מודל של שלושה שלבים לتمיכה בהתנהגות חיובית בסביבה בית ספרית, ומדגישה את השימוש בשיטות בית ספריות כדי לעודד התנהגות חיובית ולצמצם התנהגות בעיתיות בקרב כלל ציבור התלמידים. התוכנית ניתנת לקידום בשלוש רמות שונות :

- 1) ברמה הראשונה (1 tier) כתוכנית כלל בית ספרית להטמעת התנהגות חברתית חיובית וצמצום בעיות התנהגות בקרב כלל התלמידים ;
- 2) ברמה השנייה (2 tier) התוכנית מציעה התערבות ממוקדת לתלמידים בסיכון ;
- 3) ברמה השלישית (3 tier) התוכנית מספקת שירותים מותאימים אישית וחוראה אינטנסיבית לתלמידים פרטיים.

המורים מטמיעים באופן מערכתי את הכישורים ומחזקים התנהגות חברתית חיובית בכל שלושת הרמות הללו (Cheney et al., 2010).

התוכנית ברמה זו נשענת על מספר אסטרטגיות :

1. המאמנים מיישמים את התוכנית
2. אינטראקציות יומיות חיוביות בין המאמנים, התלמידים והמורים
3. פיקוח ובחינה של הביצועים החברתיים של התלמידים
4. הנחיה של כישורים חברתיים כחלק מתוכנית הלימודים
5. חיזוקים חיוביים לתלמידים המגשים מטרות יומיות ושבועיות
6. מעורבות הורית באמצעות עדכונים יומיים הנשלחים הביתה.

התוכנית מעסיקה מאמנים במשרה מלאה כדי להפעיל את התוכנית בבית הספר. המאמן מועסק על ידי המחווז כתומך הוראה (paraprofessional) שעבר הכשרה ייעודית כדי להטמע את תוכנית ההתערבות בבית הספר. הכשרת המאמנים כוללת סדנת הכשרה הנערכת בקייז במשך ימיים כדי לדוחו באחריות התפקיד וכן באימונים עוקבים במהלך שנת הלימודים. האחריות הראשונה בה דנים היא חשיבות הדאגה החביבית ולא תנאי לתלמידים עם בעיות התנהגות. המאמנים מונחים לעודד תלמידים להצליח יומיית, להציג את הפוטנציאלי שלהם ולשם עבורים כמודל חיובי בו הם תלויים. המאמנים גם מכירים בסדנת ההכשרה בקייז את שלושת השלבים הראשוניים של התוכנית : השלב הבסיסי, הבסיסי פלוס, והפיקוח העצמי. בממוצע, מאמנים מנהים כ-25-20 תלמידים בו בעת. הם זוקרים לשושן שעות במהלך ימים כדי לסייע את התוכנית הבסיסית. זמן זה כולל את הבדיקה בבוקר, עדכוני נתונים ומידע במערכות המקונות לפיקוח על ההתקדמות, והשלמת הדיווח אחר הצהריים. שלוש שעות נוספות ביום מוקדשות כדי לסייע דגשים מיוחדים בקרב תלמידים פרטיים, הכולל הנחיה של כישורים חברתיים ושיעורים לפתרון בעיות (Cheney et al., 2010).

המאנים מתאימים עם הוצאות הבית ספרי ועם המורים בכיתות את הענקת המשוב ומסיעים לתלמידים ולמורים בהטמעת הבקרה העצמית. שאר הזמן מוקדש לאינטראקציה בלתי פורמלית עם תלמידים ומורים ולבוחנת התנוגות של התלמידים. מומחה התנוגות מתאמים את פעילות התוכנית ברוחבי המחו ז בבתי ספר שונים. איש קשר זה הוא בעל ניסיון בחינוך מיוחד או בפסיכולוגיה חינוכית והמומחים שלו היא לסייע למאן בקבלת החלטות ובמחלצות של התוכנית. גם מומחה התנוגות משתתף בסדנת ההכשרה בקי' ויש לו הכשרה רבונית וימי עיון בנושא פיקוח עם אנשי צוות התוכנית. מנהלי בתיה הספר מפקחים על המאנים אך המומחההתנוגות מטעם המחו פועל עם המאו על בסיס שבועי כדי להבטיח את הטמעת התוכנית באופן מיטבי, הערצת התוכנית והפיתוח המכווני.

מאז שנת 2005 התוכנית מיושמת באופן מערכתי ב-18 בתים יסודים אורתוגניים באזור העיר סייטל, שבמדינת וושינגטון בארצות הברית. בתים ספר ממוקמים בשלושה מחוזות שונים, בכל אחד מהם בממוצע כ-500 תלמידים, וההרכב האתני של אוכלוסיות התלמידים הוא כדלקמן: 55% לבן 45% אחר (14% אפרו אמריקניים, 15% אסייתים-אמריקניים, 15% היספניים, 1% אחרים). זאת ועוד, 51% מהתלמידים זכאים לארכחות מסובסדות או חינם בשל מצב משפחתי חברתי כלכלי (Cheney et al., 2010).

מאחר והתוכנית נחשבת לתוכנית התערבות ברמה 2, המטרה היא לזהות תלמידים בסיכון בשלבים המוקדמים על בסיס בעיות התנוגות, זאת על בסיס מבחן Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD; Walker & Severson, 1992) המSEN תלמידים לתוכנית. צוות המורים נדרש להציג תלמידים לתוכנית ולדרג את התנוגות שלהם כדי לקבוע האם הם בסיכון לכישלון. בשלב הראשון, המורים מדרגים את כל התלמידים שלהם לפי מאפייני התנוגות מוחצנים (אגressiveות, קריית אתגר) או מופנים (בישנות, חרדה, מופנות). בשלב השני, המורים משלימים את הדירוג בקשר לשולשות התלמידים שדורגו במקום הגבוה ביותר כמופנים ושלשות התלמידים שדורגו במקום הגבוה ביותר כמופנים. נעשית השוואة מול מדגם ארכי נורמיובי, ותלמידים העונים על ההגדרות של תלמידים בסיכון לכשל התנוגות זכאים להשתתף בתוכנית התערבות בהסכמה החורדים.

התוכנית הבסיסית כוללת שלב הפניות (*check in*): התלמידים נפגשים עם המאו שלהם בכל יום במהלך 8 שבועות. הפגישה בבוקר נערכת לפני הלימודים במהלך 2-3 דקות כדי להבטיח שהתלמידים מוכנים מבחינה חומרית הלימוד. המאנים בוחנים את המטרות של התלמידים, מעניקים להם עידוד מילולי כדי להגשים את המטרה, ובוחנים את חתימת הוריהם על העדכון היומי מיום אש. התלמידים מקבלים בבוקר את כרטיס דוח ההתקדמות שלהם. ה الكرטיס מפרט את ציפיות בית הספר (כבוד, אחריות, בטיחות) מהתלמיד בשלושה שלבים שונים בהתקדמותם שלו. כך מנוטחות הציפיות מהתלמיד בצורה ברורה ומעניקות למורה משבחת כדי לדרג את התנוגות התלמיד במהלך יום הלימודים. ה الكرטיס מעוצב כך שמורים יכולים להעניק לתלמידים משוב מילולי חיובי על התנוגות מסוימת וכן לציין מה עליהם לשפר באופן מסוים כדי להתקדם בcitah.

שלב דילוג המורה (*teacher rating*): לאחר שלב הכניסה, התלמיד נוטל את ה الكرטיס עמו לביתה והמורים עושים בו שימוש כדי לדרג את יכולת התלמיד לעמוד בציפיות החברתיות בדירוג של 1-4 לאורך נקודות זמן מסוימות במהלך יום הלימודים (למשל במהלך הפסקות, או לאחר שיעור). בהפוגות אלו המורה נפגש עם התלמיד כדי לדון בביטויים שלו בcitah או בבית הספר באמצעות עיון משותף בקרטיס. דירוג גבוה ומשוב חיובי מילולי ניתנים כשהתלמיד עומד בציפיות, וכשיש קשיים המורה מעניק הנחיות חדש. בתום יום הלימודים, התלמידים נוטלים את ה الكرטיס הדירוג ומוסרים אותו למאו בשלב היציאה.

שלב הייציאה (check out): זהו מועד נוסף עבור תלמידים ומאמנים לבחון את ההתקדמות היוםית באמצעות הクリטיים. המאמנים משבחים את התלמידים ומחזקים אותם כשהם עומדים בzieיפות. כאשר התלמידים אינם עומדים בכך, המאמנים דנים עם כיצד ניתן להשתפר למשך. במידת הצורך, המאמנים גם קובעים פגישת פתרון בעיות עם התלמידים. התלמידים לוקחים הביתה העתק של הクリטי כדי לחלק עם הוריהם. בבייה, התלמידים מקבלים חיזוק נוספת להתנהגותם. עליהם להוכיח הצלחה משתמשת על ידי עמידה במטרות החברתיות בתקופת מינימום האורך 8 שבועות טרם הם עוברים לשלב הפיקוח העצמי. הצלחה בתוכנית נאמדת לפי יכולת התלמיד להרוויח יותר מ-75% מהנקודות בכל יום במשך יותר מ-80% מהזמן בשבועות השבועות. תלמידים המתקשים לעמוד בכך עוברים לשלב הבסיסי פלוס של התוכנית.

שלב הבסיסי-פלוס של התוכנית בניו באותו אוף כשלב הבסיסי אך הוא מספק הזדמנויות רבות יותר לפתרון בעיות ולהוראת כישוריים חברתיים. שיעורי פתרון בעיות חברתיות נמשכים כ-15 דקות והם נשענים על גישת פתרון בעיות מתוכנית Stop and Think Social Skills. המאמנים בוחנים את הבעה, דנים באפשרויות חלופיות, מזהים את הבחירה החביבה והשליליות ומקשים מהתלמידים להתאמן במילויים החברתיים של הבחירה הטובה. התלמידים מתחייבים להשתמש במילויים הזו במהלך יום הלימודים. כשהתלמידים מרוויחים לפחות 75% מהנקודות היוםית במהלך שבועות השבועות בשלב זה, הם שבים להכשרה בשלב הבסיסי. מצופה מהם שיצליחו בשלב זה לפחות 4 שבועות נוספות במהלך השבועות בשלב זה, הם שבים לשלב הפיקוח העצמי. הוצאות הבית ספרי רשאי לבצע הערצת תפקוד או להשתמש בתמיכת בית ספרית נוספת כמו תוכניות סיוע.

שלב הפיקוח העצמי (self-monitoring) מרכיב שני תתי-שלבים: ראשית התלמידים ממשיכים לקבל את המשוב בכניסה וביציאה מבית הספר כמו בשלב הבסיסי. הם מדרגים עצמם בהתאם ביצועיהם ומשווים עם דירוג המורים. המטרה היא שתלמידים יעריצו באופן מדויק את ההזדמנויות שלהם בדומה לדירוג המורים שלהם. התלמידים מקבלים חיזוקים על עמידה בzieיפות ועל דיקוק בהערכתה. לאחר שבסהילך 15-10 יום המורים והתלמידים מדרגים באופן דומה, והתלמיד עומד במטרות היוםיות, הוא עבר לשלב השני בפיקוח העצמי. אם התלמיד אינו עומד בzieיפות, הוא מקיים מפגש לפתרון בעיות עם המאמן כדי לסייע לו, המאמן גם יכול להציג לתלמיד שוב בשלב הבסיסי במשך 1-2 שבועות. בשלב השני, התלמידים אינם נדרשים לדוח בכניסה וביציאה בכל יום, השימוש בクリטי הדיווח מצטמצם במהלך חדש. המאמנים עומדים לרשות התלמידים כדי לקיים פגישות לפתרון בעיות או לדון בכך לקרה סיום התוכנית.

שלב הסיום כולל חגיגה בה המאמנים מעניקים תלמידים את התואר "בוגר" של התוכנית. חלק מהבוגרים משמש כמאמן לתלמידים חדשים. הם עדין מלאים כריטיס חדש כדי להעיר את ההתקדמות שלהם.

חוקרי הערכה שונים בחנו את יעילות התוכנית אך הגיעו לنتائج מעורבות. כך למשל, במחקר מבוקר שנערך במחוז סן דייגו שבמדינת קליפורניה ומומן על ידי המכון למדעי החינוך בקרב תלמידים בסיכון לשירה מלימודים (553=ת) בוגרי כיילות ט'-י (Heppen et al., 2015), נמצא כי לאחר שנתיים של מחקר בנושא למעורבות תלמידים והתקדמות לקרה סיום לימודיים במהלך לא נמצאה תרומה משמעותית מבחינה סטטיסטית של התוכנית לקידום מטרות אלו. מחקר מבוקר נוסף (Maynard, Kjellstrand, & Thomson, 2015) בקרב אוכלוסייה משתתפים מעורבת (189-מ) מ- 9 חטיבות ביןיהם, 4 בתים ספר תיכוניים ובית ספר על יסודי נוסף בדרום מערב ארצות הברית הוביל למצאים מעורבים ביחס לאפקטיביות התוכנית. התוכנית הושטעה במהלך שלוש שנים בליווי חמישה מאמנים שגויסו מטעם הקהילה המקומית כדי להטמע את

התכנים. המאמנים זכו להכשרה ולתמייה מפותחי התוכנית ולאימון על ידי מאמן מוביל במחוז. מדי העריכה התבasso על דיווחים אדמיניסטרטיביים מטעם צוות התוכנית בבית הספר, סקר תלמידים, וдиוחי מאמנים חודשיים בנוגע לכל משתף. יש לציין כי זהו אחד מן החוקרים העצמאים המבוקרים הראשונים שלא בוצע על ידי מפתחי התוכנית והוא התמקד באוכלוסייה תלמידים ממוצא היספני, אשר נמצאת בסיכון מוגבר לנשירה בהשוואה לקבוצות אחרות של תלמידים שאינם לבנים. ממצאי המחקר (שם) מצביעים על תרומת התוכנית לשיפור ביצועים אקדמיים אך לא נמצא השפעות משמעותיות מבחינה הנווכחית בלמידה.

מחקר של צ'יני ואחרים (2010) עולה כי 70% מהתלמידים שהשתתפו בתוכנית שיפרו את התנהגות החברתית שלהם ולא פתחו מוגבלות רגשית או התנהגותית. 15-10% נוספים הרווחו מהתמייה הנוסף בשלב הבסיסי פלוס. בוגרי התוכנית שיפרו את הקשרים החברתיים שלהם וצמצמו התנהגותם בעיות בהשוואה לתלמידים לא השתתפו בתוכנית ההתערבות או עם תלמידים מקבוצות ביקורת.

מחקר נסף (Stage & Galanti, 2017) שנערך בקרב תלמידים בבית ספר יסודי (95=מ), מתוכם 33% היו זכאים לחינוך מיוחד (10 עס קשיי למידה, 8 עס הפרעות קשב וריכוז, 7 עס מוגבלות בריאותית אחרת, 3 עס קשיי שפה ודיבור, 2 עס הפרעות רגשות, 1 עס אוטיזם, 1 עס חרשות ואחד עס פיגור), לעומת זאת צוותים תומכים הנוספות הושפעו מיחסים התלמידים עם המורים. תלמידים שזכו לחיזוק ותשומת לב אישית מהמורים הגיעו יותר טובות יותר. מנגד, תלמידים שמערכת היחסים עם המורים שלהם הייתה בלתי עקבית נותרו מעלה לקו הגבול הקליני בהתנהוגות בסיכון. לאור ממצא זה ניתן להסיק שתוכנית התערבות מסוג Check, Connect & Expect לא תהיה אפקטיבית עבור תלמידים שאינם רואים במערכת היחסים שלהם עם המורים כתומכת או מספקת מבחינה חברתית. זאת ועוד, החוקרים דיווחו על ממצאים מעורבים בכל הנוגע לתרומות מושב המורה באמצעות הכרטיס. תוכניות התערבות באמצעות משוב התנהוגות הובילו לתוצאות מעורבות בנוגע למערכות יחסים בין מבוגרים (מורים ומאמים) ובין תלמידים ולהשפעות שלهن על צמום בעיות התנהוגות.

מחקר עוקב נסף (Tsai & Cheney, 2012) עסק בהשפעת מערכות היחסים בין תלמידים ומורים על תוצאות הלמידה בבית ספר של התלמידים המשתתפים (103=מ). הנחת המחקר הייתה שעוצמת מערכת היחסים תשפי על הקשרים החברתיים, בעיות התנהוגות, יכולת לימודית, ומעורבות בית ספרית של התלמידים המשתתפים. הנחה נוספת הייתה שמידת החיזוק שקיבלו התלמידים ורמת בעיות התנהוגות שלהם ישפיעו על תוצאות אלו. ממצאות המחקר עולה כי מערכת היחסים בין המורים לתלמידים הייתה בעלת ההשפעה הרבה ביותר על תוצאות המחקר ומערכות היחסים בין המאמן-لتלמידים תרמה לשיפור הקשרים החברתיים של התלמידים אך לא לפתרון בעיות התנהוגות, רקידוםمسؤولות לימודית ולפיתוח מעורבות בית ספרית. מכאן שמערכות יחסים תומכת עם המורים יכולה לצמצם את השפעת הרמה הראשונית של ההפרעה התנהוגותית על כישוריים חברתיים. לפיכך מסיקים טסי וצ'יני (2012) bahwa הוכחה נוספת שיחסים מורה-תלמיד יכולים לחזות את המסוגלות החברתית של ילדים בבית ספר.

בנוגע לחברות יחסים מבוגר-תלמיד ובין תוצאות הפרעת התנהוגות, נמצא שלמערכות היחסים בין מורים לתלמידים יש קשר לצמצום בעיות התנהוגות בקרב תלמידים (Zinsser et al., 2014). תמייתת מבוגרים היא מרכיב חיוני בשינוי בעיות התנהוגות של ילדים. בתוכנית התערבות, המורים והמאמים אומנו כדי

למלא פונקציה זו עבור תלמידים על ידי הכרה בתנהגות החיובית של תלמידים ותוצרת כיצד עליהם למלא אחר המטרות החברתיות שלהם. המאמנים חבירו לתלמידים פעמיים ביום לפחות וסייעו להם להתכוון לבית הספר בכך שווידאו שיש בידיהם שיעורי בית וחומר לימוד בכל יום. זהה אינטראקטיבית משמעותית בין מבוגר וילד, הבונה מערכות יחסים חיובית ביניהם. מערכתיחסים תומכת כזו עשויה לסייע לתלמידים עם בעיות התנהגות חמורות כדי להשיג תוכאות למידה והתקדמות טובה יותר.

מערכת היחסים בין המורים לתלמידים הייתה הגורם המנба הטוב ביותר למעורבות בית ספרית. מכיוון שמערכת יחסים חיובית בין מורים ולתלמידים עשויה לתרום למסוגנות לימודית. יחד עם זאת, מבחינה סטטיסטית, התרומה של מערכת יחסים זו על מסוגנות לימודית הייתה נמוכה, מה שהוביל את החוקרים להסיק שכדי להשפיע באמצעות על מסוגנות לימודית של תלמיד, יש צורך בהנחה לימודית ישירה ומערכתית (Tsai & Cheney, 2012). מערכת היחסים בין מורים לתלמידים תרמה באופן ייחודי לכל תוכאות הלימודים של כל התלמידים שנבחנו במחקר, בעוד שמערכת היחסים בין המאמנים לתלמידים תרמה באופן ייחודי לפיתוח הקשרים החברתיים של התלמיד. יש לציין כי מחקר זה נגע על דיווח עצמי של מורים ומאמנים בלבד, ללא הצלה עם ראיונות תלמידים למשל או עם נתונים בית ספריים אחרים וזוהי מוגבלותו העיקרית.¹⁶

שם התוכנית	Check, Connect and Expect
גופים יזמים	המשרד לתוכניות לחינוך מיוחד, משרד החינוך האמריקני
רצינול	מנעה וטיפול בתלמידים בסיכון
קהל היעד של התוכנית	תלמידי בת ספר יסודיים אורתוגניים במדינת וושינגטון, בארצות הברית
יעד ההתערבות	קידום התנהגות חברתית חיובית ופיתוח קשרים חברתיים בקרב תלמידים בסיכון
תוכן ההתערבות והפעילות	התוכנית פועלת בשתי רמות שונות: בסיסי ובסיסי-פלוס. כל אחד מן שלבים מורכב מתתי-שלבים: שלב כניסה, שלב דירוג המורה, שלב יציאה, שלב פיקוח עצמי ושלב יציאה, הנמשכים כשבועות. התוכנית היא תוכנית אינטנסיבית יומיומית במהלך המשתפים נפגשים הן עם מאמן אישי בבוקר יום הלימודים ובסיומו וכן עם המורה הישיר שלהם, המדריך את ביצועיהם החברתיים במהלך יום הלימודים. הפעולות כוללות מילוי כרטיסים דירוג עצמי ומשמעות אישיותם עם מאמנים ומורים חלק מפיתוח מערכות יחסים בין אישיות

¹⁶ הנחיות למורים, ראה : [https://www.ocde.us/PBIS/Documents/Articles/What+is+Teacher+Check+Connect+and+Expect++\(TCCE\).pdf](https://www.ocde.us/PBIS/Documents/Articles/What+is+Teacher+Check+Connect+and+Expect++(TCCE).pdf)

			הערכת עלות והתוכנית
לא נמצאו נתונים	ההתוכנית והתרבות והתוכנית	עלות התוכנית והתרבות והתוכנית	לגביה יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית
ממצאים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית	ממצאים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית	ממצאים מעורבים. נמצא קשר חיובי בין מערכת יחסים מורה-תלמיד תומכת ובין שיפורمسؤولות חברתיות אך לא נמצא קשר בין מאפיין זה וצמצום בעיות התנהגות בקשר תלמידים בבית ספר יסודי	ממצאים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית
בדידים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית	בדידים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית	המחקרים שנסקרו במסגרת זו אינם מציעים מדדים אחידים לבחינת יעילות התוכנית. חלקם עוסקו בהשפעת מערכות היחסים בין מורים ותלמידים על שיפור CISORIM חברתיים, ובהשפעת CRITIS דירוג של שיפור ההתנהגות. יש השענות על דיווחי מורים ומאמנים ללא הצלבה עם נתוניים ממבדדים נוספים כמו דיווחי תלמידים	בדידים יעילות ההתוכנית והתרבות והתוכנית
מה החינוך, ספר, התלמיד	מה החינוך, ספר, התלמיד	הטכנית החינוך נדרש להעסיק מאמן במשרה מלאה לצורך ניתור הטענת התוכנית. המאמן עובד בבית הספר ואחראי על הקשר בין התלמיד ומשפחותו, בית הספר וצוות המורים. תפקיד המורים הוא לדרג את התלמידים במהלך היום ולהעניק משובים מתחשכים מותאמים על ההתנהגות של התלמיד. ההורים אחרים קרוואו את הדיווח היומי שנשלח עם התלמיד הביתה ולחותם עלייו	מה החינוך, ספר, התלמיד
מה ההתערבות היום	מה היקף	התוכנית ממשיכה להתקיים בבתי ספר יסודים במדינת וושינגטון כחלק מתוכנית התערבות מניעתית לאוכלוסיות תלמידים בסיכון	מה ההתערבות היום
מה נדרש מה משתנה	מה נדרש נדרש	התלמידים נדרשים למפגשים יומיים עם המאמן ועם המורים וכן מילוי CRITIS לדירוג אחר מילוי ציפיות בכל הקשור להציג מטרות יומיות/שבועיות. המאמנים עוברים סדנת ה/contact בקייז'ן וכן ה/contact נספהת במהלך השנה. המורים נדרשים למלא CRITIS דירוג לתלמידים ולנהל מעקב ושיחות עם התלמידים על ההתנהגות.	ההתוכנית החינוך נדרש
8 שבועות של מפגשים יומיים עם מאמן ומורים, מילוי CRITIS דירוג יומיים, ודיווחו להורים. התוכנית כוללת שלושה שלבים עיקריים: שלב הבסיסי, שלב בסיסי פלוטס ושלב הפיקוח העצמי, שלאחריו מסיימים את התוכנית. הפיקוח היומי כולל מפגש בוקר עם המאמן, דירוג יומי עם המורה, מפגש סיוכם אחר הצהריים עם המאמן. במידה הצורך נערךים שיעורים בני 15 דקות לפחות בעיות.			

ЛОח 5 : סיכום עקרונות תוכנית Check, Connect, & Expect

2.4 ה' מקרה 6: תוכנית Making Choices תוכנית Making Choices¹⁷ מיועדת לתלמידים בסיכון כאמצעי לפיתוח כישורי פתרון בעיות בהקשר של מרכיבות יחסים עם חברים לכיתה. התוכנית כוללת מערך של 30 שיעורים במהלכם התלמידים לומדים

¹⁷ להלן קישורים לתוכניות הבחירה: <https://www.childtrends.org/programs/making-choices> ו-<http://ssw.unc.edu/jif/makingchoices/about-whatmc.htm>. ראה:

לזהות את רגשותיהם (מודעות עצמית) באמצעות פגישות הסברה וחקיר מקרים ולשלוט בתגובה לרגשות אלו במידה והיא כוללת תוקפנות מילולית או גופנית (ניהול עצמי). לתלמידים מוצגות דרכי חלופיות כיצד להגיב כאשר הם חשים רגשות אלו (כעס) ולהגיב באמצעות מודעות עצמית וניהול עצמי תוך הימנעות מהתפרצויות אלימות וקידום מערכות יחסים בראיות עם חברים לכיתה כדי לבנות ולחזק חברותיות.

מחקר שעקב אחר התוכנית בקרב תלמידי כיתות ג' ($n=688$), שולקו לאור דיווחי מורים ל-4 קבוצות סיון לפי מדדי תוקפנות, מסוגלות חברתית, ריכוז בכיתה, ומערכות יחסים עם חברים לכיתה הניח כי תלמידים בקבוצת הסיון הגבוה היו תוקפניים יותר ובעלי מסוגלות חברתית נמוכה יותר, פחות מרווחים ופחות אהודים על ידי חבריהם (Fraser, Thompson, & Day 2014). תלמידים בסיכון נמוך היו תוקפניים פחות, בעלי מסוגלות חברתית גבוהה יותר, מרווחים יותר ואhoodים יותר על חבריהם. השפעות התוכנית נמדדו בשינויים בפרופיל המשתתפים לפני ואחרי התוכנית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתלמידים בסיכון גבוה עברו לקבוצת הסיון הנמוך בהיקפים גדולים יחסית לאחר תוכנית ההתערבות, זאת בהשוואה לקבוצת הביקורת. זאת ועוד, תלמידים בסיכון נמוך נטו להישאר בקבוצה זו. מחקר אורך זה נערך בשני בתים יסודים בדרום מזרח ארצות הברית: בשנת המחקר הראשונה (2001-2000) הוטמעה התוכנית בתשע כיתות ($n=177$) בשנת השנייה (2001-2002) השתתף מספר זהה של כיתות ($n=173$) ואילו בשנת השלישי ($n=177$) (שם).

(2003) השתתפו 11 כיתות ($n=198$) בגרסה משופרת של התוכנית (Making Choices Plus), שכלה תוספת של מעורבות באמצעות פעילות מורים והורים. בשנת הרביעית למחקר (2004-2005) לאחר שנת הפסקה, הוטמעה התוכנית בקרב קבוצת משתתפים נוספת ($n=140$) שכלה שמונה כיתות שלמדה את תוכנית הלימודים הרגילה. מבחינה אוכלוסיונית המשתתפים עמד גיל הממוצע על 8.7 שנים, 44.8% מהתלמידים היו ממוצא היספני; 18.6% ממוצא אפרו-אמריקני שאינו לטיני; 32.3% ממוצא אירופי שאינו היספני; ואילו 4.4% היו ממוצא אחר. אוכלוסיית המורים שהטמעו את התוכנית עמדה על ששה-עשר אנשי צוות בית ספרי ($n=16$) (שם).

המחקר מאש שתוכנית ההתערבות הייתה בעלת השפעה ממוצעת חיובית על CISORI עיבוד מידע חברותיים והיא צמhma משמעותית בעיות התנהגות, כולל תוקפנות חברתית. מעבר לכך במקבב של שישה חודשים לאחר ההתערבות, התלמידים המשתתפים היו תוקפניים פחות בהשוואה לתלמידים בקבוצת הביקורת. מכאן מיסיקים החוקרים (שם) כי התוכנית מציעה שני יתרונות שונים: תלמידים בסיכון נמוך שמרו על רמת סיון זו לאחר השתתפות בתוכנית בעוד שתלמידים בסיכון גבוה שנחשפו לתוכנית עברו לקבוצת הסיון הנמוך. החלוקה לארבע קבוצות אפשרה גם לנתח ילדים בקבוצות ביןיהם – ברמת סיון ביןוני-גבוה וברמת סיון ביןוני-נמוך. תלמידים שאינם מפיקים תועלת מתוכניות אוניברסליות, יקבלו הזדמנויות להשתתף בתוכניות אינטנסיביות יותר כגון תוכנית Making Choices (שם).

	Making Choices	שם התוכנית
גופים יזמיים	מכון גיordan למשפחות, אוניברסיטת צפון קרולינה בצ'יאפל היל, בית הספר לעבודה סוציאלית	וגופים יזמיים
רצינול	תוכנית ייעודית לבנייה של מערכות יחסים חיוביות, עבודה בשיתוף פעולה בקבוצות והתמודדות עם מצבים חברתיים חדשים	רצינול
קהל היעד של התוכנית	תלמידים עם התנהגויות בסיכון בבית ספר יסודי ובחטיבות ביניהם	קהל היעד של התוכנית
יעד ההתערבות	זיהוי רגשות ומודעות עצמית, ניהול עצמי וקידום מערכות יחסים בריאות	יעד ההתערבות
תוכן ההתערבות והפעילותיות	התלמידים לומדים באמצעות פגישות הסברה וחקיר מקרים להזנת את רגשותיהם (מודעות עצמית) ולשלוט בתגובה לרגשות אלו במידה והיא כוללת תוקפנות מילולית או גופנית (ניהול עצמי). לתלמידים מוצגות דרכי פעולה כיצד להגיב כאשר הם חשים רגשות אלו (כעס) ולהגיב באמצעות מודעות עצמית וניהול עצמי תוך הימנעות מהתפרצויות אלימות וקידום מערכות יחסים בריאות עם חברים לכיתה כדי לבנות ולהזק חברות. הפעולות כוללות עבודה בקבוצות, דינונים, משחקים ומשחקי תפקידים	תוכן ההתערבות והפעילותיות
משך התוכנית ומידת האינטנסיביות	30 שיעורים שבועיים בקבוצות קטנות בהנחיית מורים, יועצי בית ספר, פסיכולוגים או עובדים סוציאליים.	משך התוכנית ומידת האינטנסיביות
מה נדרש מהתשתתף	השתתפות בשיעורים ובפעילותיות, מילוי שאלון סקר טרום-תוכנית ובתר-	מה נדרש מהתשתתף
מה נדרש ממערכת החינוך, בית ספר, משפחת התלמיד	הטמעת התוכנית באמצעות מורים שיעוריים לאורך השנה המועברים בכיתות קטנות על ידי איש סגל בית ספר. התוכנית כוללת חוברות הדרכה לצוות הבית ספרי הכוולות הנחיות לגבי כל אחד ממערכות השיעור. בנוסף למערכיו השיעור של התוכנית, נושאים הקשורים למשימות התפתחות מרכזיות מועברים בכל שכבה.	מה נדרש ממערכת החינוך, בית ספר, משפחת התלמיד
מה היקף ההתערבות היום	התוכנית מועברת בקרב ילדי בית הספר היסודי מגיל גן חובה ועד כיתה ה.	מה היקף ההתערבות היום
מדדים לבחינת UILות ההתערבות והתוכנית	מבחון Carolina Child Checklist-Teacher Forum למדידת מאפיינים בסיכון בהתנהגות תוקפנית בקרב ילדים בגיל 6-12, לפי מדדי מגע חברתי, ריכוז קוגניטיבי, מסוגלות חברתיות, תוקפנות וקבלת בקרב חברים לכיתה.	מדדים לבחינת UILות ההתערבות והתוכנית
ממצאים לגבי UILות	תלמידים בסיכון גבוה עברו לקבוצת הסיכון הנמוך בהיקפים גדולים יחסית לאחר התוכנית, בהשוואה לקבוצת הביקורת, תלמידים בסיכון נמוך נטו להישאר בקבוצה זו. השפעה מוגעת חיובית על CISורי עיבוד מידע חברתיים	ממצאים לגבי UILות

<p>והיא צמצמה משמעותית בעיות התנהגות, כולל תוקפנות חברתית. מעבר לכך במקבב של שישה חודשים לאחר התרבות, התלמידים המשתתפים היו תוקפניים פחות בהשוואה לתלמידים בקבוצת הביקורת. מכאן שלתוכנית יש שני יתרונות שונים: תלמידים בסיכון נמוך שמרו על רמת סיכון זו לאחר ההשתתפות בתוכנית בעוד שתלמידים בסיכון גבוה שנחשפו לתוכנית עברו לקבוצת הסיכון הנמוך.</p>	ההתurbation והתוכנית
הערכת עלות	<p>נכון למועד סיום סקירה זו לא נמצא נתונים.</p>

לוח 6 : סיכום עקרונות תוכנית Making Choices

3. תוכניות התרבות נוספות מבוססות בית ספר המתמקדות בתחום מסוים

3.1 תוכניות להקנית כישורי פתרון קונפליקטים

תוכניות שונות ברחבי העולם מיעדות כדי ללמד תלמידים להתמודד עם סכוכים ולחכש מילומניות פתרון קונפליקטים בדרך שלום. תוכנית הברית מסיעת Can Problem Solve I¹⁸ בארץ הדרישה מטיוטה לתלמידים למצוא פתרונות חלופיים ולהזות השלכות בלתי צפויות המtauוררות בעקבות סכוכים בהקשר הבין אישי והבית ספרי, וכן למצוא גישות אפקטיביות לפתרון קונפליקטים בחיים. התוכנית פונה לקהל משתתפים מגוון הכלול בשלוש קבוצות עיקריות: ילדים גן, תלמידי בית ספר יסודי ותלמידי בית ספר על יסודי. התוכניות בניה מערך שיעורים של 20 דקודות במהלכם מוצגים מושגי יסוד חברתיים ורגשיים והשתתפים לומדים כיצד ליחסים אותם בפרקטייה באמצעותו שיח על מצבים מצויים במהלך בעיות. התלמידים צריכים לקבל החלטות כיצד להתמודד עם הנושא על סמך הנסיבות הנלמדים לניהול עצמי של הרגשות שלהם באופן שיכבד את שאר חברי הקבוצה. התוכנית נשענת על הדיאלוג בין המורה לתלמיד: המורים מקבלים מקורות מידע כדי ליחסם מתודולוגיה זו מעבר לשיעורים המסויימים הללו, כך שగבורת האינטראקטיבית בין התלמידים. גם להורים יש גישה לחומר הלימוד והם יכולים לסייע באסטרטגיות כדי ליחסים פתרון בעיות בנושאים לימודיים. ראוי להציג כי המורים המטמעים את התוכנית בעבריים הכרה בת יומיים כיצד ליחס את התוכנית והם מקבלים תמייה מתמשכת מצוות התוכנית (Caspada, 2016).

גם בישראל הוטמעו תוכניות התרבות שונות לניהול קונפליקטים. כך למשל, מחקר בקרב מתבגרים ערבים בכיתות ח'-ט' (n=600) מזכיר אחד עשר בתים ספר בישראל, כולל קבוצת ביכון, המתמקד בתוכנית "נושאים בתגובה" (Haddad & Schetman, a/n). ההתרבות כללה מפגשים שבועיים במשך שעה וחצי לאורך שנה, שבועות במסגרת יום הלימודים הרגילים. המשתתפים דנו במצבי משבר נפוצים הקשורים ברמה האישית, בחוויות משותפות במחקר עצמי ובעריכת שינוי. קבוצת משתתפים ראשונה עשתה שימוש טיפולי בקטעי סרטים וקבוצת משתתפים שנייה השתמשה באמצעותים טיפוליים אחרים. בקבוצה ללא סרטים הוקדו שני מפגשים לבניית אيمון ותמייה הדידית, וששת המפגשים הבאים הוקדו לנושאים כמו זהות אישית, קבלת החלטות עצמאית, שליטה הורית,icus וטינה. הכלים בהם נעשה שימוש בקטעי סרטים הקשורים לכל אחד מן הנושאים, כולל שימוש בתמונות ובקליפים. בקבוצה בה נעשה שימוש בקטעי סרטים הקשורים לכל אחד מן הנושאים, כולל ההתרבות צפיה בכל אחד מן הקטעים שנבחרו, דיוון תלמידים במחשבות וברגשות הדמיות ושיתוף בקבוצה שלחוויותיהם האישיות בתהליך הבין אישי בקבוצה. המחקר לא נמצא הבדלים משמעותיים בין שתי קבוצות התרבות (z=.08, k=.42), אך לפי דיווחי ההורמים חול צמצום ברמת הקונפליקט ועליה ברמת השלים (בדיווחי האימהות, לעומת האבות, דוחה על צמצום רק בקבוצת התרבות שכלה סרטים). מסקנות המחקר היו שאין תרומה ייחודית להתרבות באמצעות קטעי סרטים לצמצום קונפליקטים אך יש תרומה ככל לתוכנית התרבות ביצירת מ对照检查 קונפליקט.

3.2 תוכניות התרבות לפיתוח כישורי מתמטיקה

నכון למועד סיום סקירה זו, לא נמצא מידע על תוכניות התרבות שהתמקדו במיוחד בשיפור מיומנויות בתחום ידע, כמו מתמטיקה, באמצעות שיפור מיומנויות חברתיות. הספרות המקצועית על סוגיה זו מדגישה

¹⁸ <http://www.icanproblemsolve.info/program-overview>

כ"י בקרב תלמידים בגיל הרך התפתחות כישורי מתמטיקה עשויים לנבא הישגים בקריאה ובמתמטיקה בהמשך ומשפיעים על גורמים כמו גישות חיוביות כלפי בית ספר ומעורבות CITATTI (Duncan et al., 2007; Lou, Houghes, Liew, & Kwok, 2009). החוקרים בנושא פיתוח כישורי מתמטיקה התמקדו בעיקר במאפייני מוטיבציה בקרב תלמידי בית ספר ופיתוח כישורים אקדמיים (Ma, 1997). באחד החוקרים הבודדים על היחס בין עניין כישורי מתמטיקה וכישורים חברתיים ורגשיים בקרב ילדי גן (Fisher et al., 2012) נמצא קשר שני המאפיינים בקרב קבוצת תלמידים מממד כלכלי נמוך. כישורי מתמטיקה מוקדמים חזו עניין של התלמידים בלימודים ופיתוח מוטיבציה להישגים. החוקרים בודדים בקרב תלמידי בית ספר יסודי הוכיחו שרמות גבוהות יותר של התנהגות מותאמת חברתיות ורמת נוכחות יותר של בעיות התנהגות חזו כישורי מתמטיקה של תלמידים (Bramlett, Scott, & Rowell, 2000; Teo et al., 1996). מחקר על היחס בין כישורים חברתיים ורגשיים וכישורים במתמטיקה בקרב מוגדים של תלמידים בגיל הגן משפחות מממד נמוך (Dobbs, et al., 2006) מצא שבזעות התנהגות הקשורות ליחסים עם המורה (כולל מופנסות, נסיגה, בעיות חברתיות, ובעיות ריכוז) היו קשורות באופן שלילי עם כישורי מתמטיקה בגיל הרך. בו בעת, כישורים כמו זימה, שליטה עצמית ומחובות היו קשורים באופן חיובי לכישורים במתמטיקה. החוקרים (שם) הציבו על מעגל יחסים בין הישגים אקדמיים, בעיות התנהגות שימושיות למאבקים לימודיים, ומשם לתוצאות תסכול, הערכה עצמית נוכחה, ואיבוד עניין בבית ספר. רגשות שליליים אלו עשויים לתרום לעביעות התנהגות, לחוסר שיתוף פעולה ולהסור תשומת לב, בעוד שמערכות יחסים תומכות וביקורת עצמית יכולה לסייע לתלמידים לפתח עניין ולגשת לאפשרויות למידה. רמות גבוהות יותר של בעיות התנהגות וקשב, וקשיים חברתיים ורגשיים, נמצאו כתורמים להישגים נוכחים יותר במתמטיקה ובקריאה, אם כי מרבית החוקרים נערכו בקרב ילדים בוגרים יותר (Denham et al., 2012; Dobbs et al., 2006).

מחקר שבחן את הקשר בין כישורים מתמטיים וכישורים חברתיים ורגשיים, עניין בלמידה ועניין ספציפי במתמטיקה חובה (Doctoroff, Fisher, Burrows, & Edman, 2016) על בסיס מוגדים של דוחות מורים, תכפיות התנהגות בקרב תלמידים בגיל הגן ($n=61$) בארץות הברית מצא כי התלמידים המשתתפים הפגינו רמת כישורי מתמטיקה ממוצעת עד ממוצעת גבוהה. לפי הערכת הגננות, מרבית הילדים הפגינו רמה ממוצעת של כישורים חברתיים ורגשיים ועניין כללי בלמידה. המחקר נערך בקרב 61 תלמידים בגיל הגן (גיל 5.5-6.3) בהרכב דמוגרפי מעורב: 86.2% היו ממוצא לבן; 3.5% ממוצא היספני לבן; 1.7% ממוצא אמריקני; 1.7% ממוצא קריבי; 1.7% אסייתי; 5.2% ממוצא מעורב. ממצאי המחקר מצביעים על קשר חיובי בין מאפיינים של עניין, כולל עניין כללי בלמידה, עניין ספציפי במתמטיקה, ומשחק מכון מטרה וכישורי מתמטיקה. תלמידים שהרاؤ עניין רב יותר, הפגינו רמות גבוהות יותר של כישורי מתמטיקה. הממצאים מצביעים על כך שיש קשר חשוב בין עניין ספציפי במתמטיקה וכישורים חברתיים וכן שכישורים מתמטיים חשובים הם בקרב ילדים מממד נמוך (Fisher et al., 2012) והן בקרב ילדים מרקע כלכלי חברתי גבוה. בנויגוד לממצאי המחקר של פישר ואחרים (2012), המחקר הנוכחי (Doctoroff, Fisher, Burrows, & Edman, 2016) לא מצא קשר בין זמן המשחק וההנאה ובין כישורים במתמטיקה. דירוגי המורים בכל הקשור לכישורים החברתיים והרגשיים של התלמידים היו קשורים באופן משמעותי לעניין כללי בלמידה, ושליטה במאפיין היכולת המילולית. רמות גבוהות של קושי חברתי רגשי ורמת נוכחות של התאמה היו הקשורות עם עניין מועט בלמידה. זאת ועוד, מבחינת מערכות יחסים בין מורים ותלמידים נמצא קשר בין מערכת יחסים הדידית לבין כישורים חברתיים ורגשיים ועניין. בנויגוד להנחה המחקר (שם), כישורים חברתיים ורגשיים לא נמצאו כקשורים באופן משמעותי לעניין במשמעות מתמטיקה מבוססת משחק. זהו המחקר הראשון שככל מכך תכפיות על עניין במתמטיקה על בסיס משחק ביחס לכישורים חברתיים ורגשיים. יתכן שתוצאות אלו

קשריות למוגבלות המשימה או שהמשתנים החברתיים והרגשיים אין קשרים לעניין ספציפי במתמטיקה בקבוצת גיל זו. אולם ממצאי המחקר משתמשים כי כישורים חברתיים ורגשיים קשורים לעניין כללי בלמידה. יש צורך במחקרדים נוספים בקרב אוכלוסיות משתתפים גדולים ומגוונות יותר כדי לחזק ממצאים אלו. ניתן להסיק ממחקר זה כי פעילותות מוקדות-تلמיד, המונוט כישורים מתמטיים בגיל הרך כמו בישול או קניה באזורי משחק, תורמות לקידום מעורבות ולמידה באמצעות יישום של כישורים. הקשר שנמצא בין כישורי מתמטיקה לעניין במתמטיקה, עניין כללי בלמידה, וכישורים חברתיים ורגשיים הוא אף בעל חשיבות לקידום אקלים חייתי חיובי.

3.3 תוכנית התערבות לצמצום חרדת החינוך

הספרות המקצועית מצביעה על קשר שלילי בין חרדה מבחןם וביצועים לימודיהם. תוכניות התערבות קצרות טוחו שנות מסייעות לתלמידים להתמודדות עם חרדה זו ולפתח כישורי התמודדות עמה. מחקר זה עוסק בתרומתה של סדנה חינוכית-טיפולית שמטרתה הפחתת הקושי הרגשי והתקופודי של חרדה מבחןם בקרב תלמידי חטיבות בינaries, שאוטרו כסובלים מן הבעיה והשתתפות בתוכנית. חרדה מבחןם נמצאה בקשרה באופן שלילי במידה מוגנית עד בינוונית עם שורה ארוכה של מעתנים של תפוקדים והישגים בית ספריים (Zeidner, 2014). מחקר מטה אנליזה (Ergene, 2003) שבחן 56 מחקרים ($n=2,482$) על תוכניות התערבות לצמצום חרדה מבחןם מצא השפעה ממוצעת (effect size 0.65) של תוכניות התנהגות או קוגניטיביות. כמו כן, תוכניות פרטניות ותוכניות שלבבו יעוץ פרטני וקובוצתי הובילו לשינויים רבים בביתר.

3.4 תוכנית התערבות בחודשי הקיץ עבור ילדים מרקע חברתי-כלכלי נموך

תוכנית התערבות לאוכלוסייה בסיכון לשיפור כישורים במתמטיקה ובאוריגיניות שפתית היא תוכנית קיז התנדבותית בארץות הברית המיעדת לתלמידים מבתי ספר א/orבניים מרקע חברתי כלכלי נמוך, National Summer Learning Project, שנושדה בשנת 2011 על ידי קרן וואלס מתבצעת בחובלת המחו. התוכנית ימי העשרה ותכנים לימודים ומווערת במהלך חמישה ימים בשבוע לאורך חמישה שבועות לפחות. בכל יום התלמידים זוכים לשעות לפחות של הנחיה (אומניות השפה ומתמטיקה) בכיתות קטנות של 15 תלמידים לכל היוטר. התוכנית היא ללא עלות השתתפות עבור משפחות התלמידים, והיא כוללת הסעות ואירועים למשתתפים.

מחקר אורץ מטעם מכון רנד (Augustin et al., 2016), שעקב במהלך שנתיים על הצלחת התוכנית והערך את האפקטיביות שלה, עשה שימוש במבחנים מבוקרים ובשיטות אנליטיות אחרות כדי להעריך את השפעות התוכנית על הישגים אקדמיים, על כישורים חברתיים ורגשיים, ועל ההתנהגות בטוויה הקצר והארוך. כל התלמידים המשתתפים היו בוגרי כיתה ג'-ז' במחוזות בוסטון, דלאס, מרכז דובל פלורידה, פיטסבורג, ורוצ'סטר במדינת ניו יורק ($n=3,000$). המחקר החל בשנת 2013 בקרב קבוצת משתתפים שהשתתפה בשתי תוכניות קיז עוקבות ובהשוואה לקבוצת ביקורת. ממצאי המחקר מצביעים על נוכחות דיליה יותר בקיז השני של התוכנית. כ- 20% מהמשתתפים לא השתתפו בקיז הראשון וכמחצית מהמשתתפים לא השתתפו בתוכנית השני. אף על פי כן, יש לציין כי שיעור 20% מהמשתתפים הנדרדים בקיז 2013 היה נמוך משיעור המשתתפים הנדרדים לשנים 2011 ו-2012 בטרם החלת התוכנית, ומכאן שלמאצוי המחו הייתה חשיבות במצומם התופעה. ניתן לנמק את העליה בשיעורי אי השתתפות בקיז 2014 בשיעורי הגירת

התלמידים מן המחזו (11%) וכן מהשילוב עם אחוז התלמידים שלא השתתפו בהתערבותה חן בקץ 2013 והן בקץ 2014. תלמידים שהשתתפו נכוו בממוצע 75% מהזמן.

מצאי המחקר מצביעים על שיפור קל בכישורי מתמטיקה לאחר ההתערבות בקץ בראשון. השפעת הממוצע הסטנדרטי של התוכנית היה 0.08 ולא נמצא הבדלים בין קבוצות תלמידים שונות מבחינות שיפור זה. כמו כן, לא נמצא הוכחות לכך שתי תוכניות קייז עוקבות עשוית לתרום יותר לשיפור ההישגים במתמטיקה, באוריינות שפתית, בפיתוח כישורים חברתיים ורגשיים או בהתנהגות בית ספריות. בהתחשב בעובדה שכמחצית מן התלמידים לא השתתפו בתוכנית בשנה העוקבת תוצאה זו אינה מפתיעה.

המחקר מצביע על תוכניות מבטיחות לגבי הקשר בין נוכחות גבוהה בתוכנית הראשונה ובין יתרונות במתמטיקה בשנה שלאחר מכן. תלמידים שהפיגנו נוכחות גבוהה בתוכנית ההתערבות השיגו יתרון במתמטיקה (25% מהרוווח השנתי הממוצע), בשנה העוקבת ב מבחני הערך (13% מהרוווח השנתי המוצע). אולם הנוכחות הגבוהה בתוכנית ההתערבות לא השפיעה על כישורי שפה, על היכשרים החברתיים והרגשיים או על ההתנהגות בית ספרית. בנוסף, נמצא יתרון חיובי לתלמידים שהפיגנו נוכחות גבוהה בתוכנית ההתערבות בקץ 2014 מבחן פיתוח כישורים חברתיים ורגשיים, אך בשל העדר מדים להערכת כישורים אלו, אין ודאות לכך שאין סטיה במצב זה. מסקנות החוקרים (שם) הן שיש להציג תוכניות באורך חמישה שבועות לפחות, המכילות סדר יום מאורגן מבחינת זמן ההוראה. זאת ועוד, יש להשיקע בבחינות סוגיות נוכחות המשתתפים בתוכנית ולעקב אחריה. מבחינת המחזו, המלצת החוקרים (שם) היא כי תוכניות ההתערבות יכולו הזדמנויות העשרה אקדמית המלהיבות לתלמידים, עוסקו מנחימים היכולים להתמקד בהתנהגות תלמידים כדי לצמצם בריאות וآلימות בקרב תלמידים, ויקפידו על קשר אישי עם המשפחות של תלמידים הנוטים לנוכחות נמוכה (הישגים נמוכים יותר, מעמד נמוך יותר, עם רקורד נוכחות נמוך בבית ספר). המלצה נוספת היא למסד תוכניות חובה לתלמידים בעלי הביצועים הנמוכים ביותר, שאינם נוטים להשתתף בתוכניות התנדבותיות בשיעורים גבוהים. לבסוף, מספקים החוקרים נתונים על עליות התוכנית, אשר נעדרים מרוב החוקרים שניסקרו במסגרת זו, ומכאן חשיבותם הרבה בקביעת מדיניות להפעלת תוכניות התערבות כגון זו. מאידך, מנתונים על שיעורי אי נוכחות (20%) עולה כי בחישוב עליות תוכניות הקיץ (הערכת החוקרים היא כי התוכנית עולתה למחזו כ-1,340\$ לתלמיד) יש ל淮南 את המוצע הצפוי של אי השתתפות וכן עלויות צפויות הקשורות להעסקת מורים ורכישת חומר לירוד לרכיש.

3.5 תוכנית לצמצום סטטוטי מצוקה ודיכאון וקידום פסיכולוגיה חיובית

תוכניות התערבות מסוימות מתקדמות בקידום שינויים חיוביים ובצמצום סטטוטי מצוקה ודיכאון בקרב תלמידים. לדוגמה, תוכנית מיט'יב היא תוכנית שטורתה להגברת תחושת ההנאה ושביעות הרצון של תלמידים, המעורבות, המשמעות, התמיכה החברתית, ההישגים והרווחה הפסיכולוגית של תלמידים באמצעות כלים וכישורים.¹⁹ זוהי תוכנית מקומית שפותחה בישראל ושמה דגש על פיתוח כישורים נוספים כמו חמלה וחישול אופי. התוכנית כוללת שני מסלולי הכשרה: למורים ולתלמידים. המורים משתתפים בסדנת פיתוח מקצועי הכוללת מספר מפגשים, ולאחר כל מפגש הכנה למורים, המורה מעביר את השיעור בכניסה, זאת מתוך הבנה שמורים הם סוכני שינוי טביעים בעלי הפוטנציאל הרב ביותר להפעיל על תלמידים. המורים גם משתתפים בשני שיעורי הכשרה מקדימה באורך 90 דקות ומקבלים חוברת עם פירוט של כל

¹⁹ צוות הסוקרים מודה לפרופ' ענת שושני על הנגשת החוקרים המצוטטים על אודוטות תוכנית מיט'יב.

חומר הלימוד, וכן מערבי שיעור מודוקדים והחسن ניד עם מצגות פואר-פויינט עבור כל שיעור לצד חומי ר מולטימדיה נוספים.

התוכנית לתלמידים כוללת 15 שיעורים באורך 90 דקות שמועברים כל שבועיים. כל שיעור מעוצב בחמישה שלבים :

- (1) סיפוריים (30-20 דקות) כחומר רקע המשמש לשיעורים ;
- (2) תרגילים (30-40 דקות) לעובדה בזוגות, בקבוצות קטנות או בכיתה, הכוללים משחק תפקידים, ציור וכיו"ב ;
- (3) דיוון (20-10 דקות) סביר מספר שאלות שצצו בעקבות הפעולות ;
- (4) כתיבה (15-10 דקות) על הסיפור הנלמד, התרגיל או הדיוון, כולל ניתוח ורפלקציה ;
- (5) פעולה הכוללת הפיכה של הרעיון לפרקтика כגון הכנת פוסטר לכיתה, כתיבת נאום או סדרה על החומר הנלמד .

מחקרדים בודדים הערכו את תוכנית מיטיב עד כה (Shoshani, & Steinmetz, 2014; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016; Shoshani, & Slone, 2017) בבחינות ביןניים בישראל בוחן את השפעת התוכנית לפיתוח קישורים כמו מסוגיות חברתיות (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016). המחקר כלל 845 תלמידי כיתה ז' ($n=418$ intervention; $n=417$ control), 841 תלמידי כיתות ח' ($n=424$ התערבות; $n=424$ ביקורת), ו- 831 תלמידי כיתות ט' ($n=418$ ביקורת ט') (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016). מידי ההערכתה במחקר היו דיווחי מורים ולומדים. מממצאי המחקר עולה שהתלמידים בקבוצת ההתערבות הפגינו עלייה במסוגיות החברתית שלהם, במיוחד בין עמיתים, במערכות רגשיות, במערכות קוגניטיבית ובצינוי מבחנים. לעומת זאת, תלמידי קבוצת הביקורת הפגינו צניחה בריגשות חיוביים ובעורבות קוגניטיבית, ולא הפגינו כל שינוי במערכות יחסים בין עמיתים, בעורבות רגשיות או בהישגים הלמדים .

החוקיות (שם) מצינו שמדובר במחקר מבנית ממוצע גודל ההשפעה (effect size) (מעורבות בית ספרית ; שיפור ציונים 0.24 ; ורואה חברתיות 0.26-0.40 ; שם) היה דומה לממוצע גודל ההשפעה של שינוי בקשר תלמידים בסיום ההתערבות ב-180 מחקרים ההתערבות בנושא במידה חברתיות ורגשית, שעמד על 0.28 ביצועים אקדמיים ; 0.24 בהתנהגות חברתיות חיובית ; ו- 0.23 במקואה نفسית (Payton et al., 2008). ההשפעה החביבה על מעורבות קוגניטיבית ועל צינוי בתים ספר הייתה צנואה אך לדברי החוקרים חשובה לציין בהקשר הלחץ התמיידי על בתים ספר לשפר צינוי תלמידים. יחד עם זאת, ניתן>Showalter ביכולות במידה דרשו רפורמות בית ספריות מורכבות יותר, ארוכות טווח וממוקדות יותר מתוכנית ההתערבות .

מחקר הערכה מבוקר נוספת על התוכנית בקרבת תלמידי כיתות ז'-ט' בשני בתים ספר חטיבת ביןניים במרכז הארץ ($n=537$) בוחן באמצעות מעקב דו שנתי האם השתתפות בתוכנית הובילה לתוצאות נפשיות חיוביות יותר לאורך זמן, וכן האם התערבות עילתה באותה מידת בהקשרים חברתיים ודמוגרפיים שונים (Shoshani, & Steinmetz, 2014). מממצאי המחקר מצבעים על צמצום משמעותי במקואה כללית ובסמנטי דכוון בקבוצת המשתתפים לעומת התלמידים בקבוצת הביקורת שם צמחו הסטטוסים הללו. ההתערבות חזקה את הביטחון העצמי, היעילות עצמית, האופטימיות וצמצום סטטוס רגשיות בין אישיות בקרבת קבוצת המשתתפים. מדיווחי משתתפים עולה כי תחושת ההערכתה העצמית והיעילות העצמית עלו לעומת צמצום

בתחשושות אלו בקרוב תלמידי קבוצת הביקורת. עילוות התוכנית בחיזוק החוסן הנפשי (resilience) של תלמידים הייתה תלולה רבות במורים שהטמיינו את תוכנית ההתערבות בכיתות. לדברי החוקרים חשוב להציג כי תוכנית מיטי'יב נוצרה מלבתחילה עבור מורים כדי לקדם את רוחותם ולהתמודד עם אטרגים בהוראה. יכולת מורים לעורק שינויים חיוביים בחיניהם הייתה מרכיב חיוני בהטמעת המחויבות, כמו גם ההתלהבות והאמפתיה שלהם.

בחינת עילות התוכנית בהקשרים דמוגרפיים שונים עולה כי גורמים בסיכון כמו עוני ומשפחות חד-הוריות משפיעים על רמות ראשוניות של סטטוס בריאות نفسית גם בהמשך שנות הלימודים. ההתערבות נמצאה אפקטיבית בשיפור שימושותי בבריאות نفسית של תלמידים בסיכון גובה ונמוך אחד (שם). לבסוף נדוע כי גם מחקר שלishi בקרוב 12 גנים של תלמידים בני-6 (n=155 intervention; n=160 control) מצא שיפור ברוחה ובהתנהגויות במידה חיוביות בעקבות הטמעת ההתערבות. בקבוצת הביקורת לא חלו שינויים (Shoshani & Slone, 2017).

3.6 תוכנית התערבות לפיתוח תפוקדים ניהוליים: א.יל. (אני יכול להצליח)

תוכנית מקומית נוספת בישראל היא תוכנית א.יל. (אני יכול להצליח) מטעם היחידה ללקויות למידה והפרעות קשב, המיועדת לשיפור היכישורים החברתיים, הבין אישיים, הרגשיים והאקדמיים של תלמידים בדגש על הפונקציות הביצועיות (executive functions)²⁰. התוכנית מדגישה את הקשר הדדי בין המאפיינים הרגשיים ללימודים, ומתקדמת בהקנית כיורי חוסן נשוי המקדים התפתחות חיובית לאורץ החיים. מספר מחקרים שטרם ראו אור ושהצגו באוקטובר 2018 בכנס אוניברסיטת תל אביב בוחנים את הטמעה התוכנית בקרוב אוכלוסיות משתפות שונות.²¹ באופן זה, מחקר דו-שנתי בקרוב תלמידי כיתות ד'-ה' במשך שבעה בתים ספר ו-19 כיתות (n=419) נמצא שיפור משמעותי בסטטוטים של דכאון וחרדה, אסרטיביות וצמצום בריוונות בקרוב התלמידים המשתתפים (Kupelman-Rubin, 2018). לא נמצא הבדלים הקשורים לשיתוף פעולה, אחريות, היפראקטיביות, אמפתיה, שליטה עצמית, וסטטוטים של התנהגות מוחצת. זאת ועוד, הישגים אקדמיים בשפה העברית (שפה אם) השתפרו רק בקרוב המשתתפים ואילו בשפה האנגלית (שפה שנייה) הם נותרו כשהיו. בקבוצת הביקורת הציונית בשפה שנייה ירדזו. לא נמצא הבדלים בהישגים מתמטיים. המורים דיווחו על שביעות רצון כלילית גבוהה מן התוכנית וצינו שהם מיישמים אותה בתוכנית הלימודים הרגילה, שכן היא מספקת להם כלים להתמודד טוב יותר עם צרכים של תלמידים מתקשים.

מחקר מבוקר נוסף בוחן את אפקטיביות התוכנית בקרוב תלמידי גן (Kats Gold, 2018). ההתערבות כללת המשגת מושגים וככלים, בניית מודעות עצמית, זיכרון העבודה, מוסגולות עצמית ופתרון בעיות חברתיות. ששה גנים נבחרו באופן אקראי (control; n=43 intervention; n=49) והנתונים נאספו באמצעות שאלוני מורים ומשימות תלמידים לפני ואחרי ההתערבות. נמצא מחקר זה ממציעים על שיפור משמעותי בפונקציות הביצועיות, בקליטת מידע רגשי, ובהפקמת בעיות ופתרונות אורייניטס בקרוב אוכלוסיית המשתתפים, אם כי לא

²⁰ צוות כתבי הסירה מודה לד"ר דפנה קופלמן-רובין על הנגשת המאמרים המציגים העוסקים בתוכנית זו. על התוכנית: <http://www.ildadhd.idc.ac.il/ics>

²¹ תכנית ישירה עם ד"ר קופלמן-רובין. מחקרים אלו יוצגו בכנס בנושא תוכניות מניעה שייערך באוניברסיטת תל TAU-EADP 2018 Conference on Prevention, The Jaime and Joan Constantiner : 2018 School of Education, Tel Aviv University, October 2018.

נמצאו שינויים בכישוריים החברתיים. לדעת החוקרים, ממצא זה מעיד שיש צורך באימון אינטנסיבי יותר לפיתוח כישוריים חברתיים בשלבים מוקדמים יותר של התוכנית. מחקר מבוקר שלישי על אפקטיביות התוכנית בקרבת משתתפים בחטיבות הביניים (Dvir, 2018) בוחן את השפעת ההתערבות שהוטמעה במהלך 18 מפגשים שבועיים בקבוצות של 8-6 תלמידים בהנחיית מורים. המשתתפים היו תלמידי כיתות ז'-ח' ($n=69$) שאותנו עם הפרעות קשב וכן משתתפים ($n=40$) מבית ספר רגיל. גם ממצאי מחקר זה מדגישים כי שיפור חל רק בקרבת המשתתפים בכישורי תקשורת ואמפתיה, וכן במצבם בעיות התנהלות, בעיות מוחצנות, בעיות מופנמות ובריאות.

4. האפקטיביות של תוכניות לקידום מילוי נזונות חברתיות ורגשיות

סוגיות האפקטיביות (effectiveness) של תוכניות לקידום במידה חברתיות ורגשיות ככלי לשיפור מילוי נזונות ושל היעילות (efficacy) של תוכניות אלו מעסיקה חוקרים רבים (Aber et al., 2003; Barnett et al., 2008; Caspada, 2016; Garner, Mahatmya, Brown & Vesely, 2014; Kumpfer et al., 2012).²² בין השאלות העולות מחוקרים אלו: האם תוכניות התרבות מסוימות מובילות להישגים טובים יותר? האם יש קבוצות שמרוחיקות יותר מאשר מילוי נזונות אלו? כמה זמן נמשכת ההשפעה החיוותית של התרבות? האם הטמעת התרבות מסוימת יعلا יותר מאשר אחרות? אילו השפעות תרבותיות, דמוגרפיות ואחרות מגדריות את רמת היעילות והאפקטיביות של התרבות הללו? האם מדובר בהשפעות מקדומות או ממוגנות? האם אלו השפעות הדדיות?

ראשית נציין כי מרבית החוקרים (69%) שאיתרנו במסגרת הסקירה מתמקדים בסוגיות היעילות ולא בסוגיות האפקטיביות של תוכניות התרבות (Durlak & Wissberg, 2007; Wiglesworth, Humphrey & Lendrum, 2012). יש צורך במחקרנים נוספים וארכוי טוח שיבחנו את השפעת התרבות בנקודת זמן שונה לאחר הטמעת התוכנית. שנית, כפי שהדגשו בפרק המבוא, תוכניות שהוטמעו על בסיס עקרונות SAFE הצליחו יותר בהשוואה לתוכניות שלא הוטמעו לפי עקרונות אלו, ומכאן שערך היעילות והאפקטיביות שלהם צפוי כי יהיה גבוה יותר מילוי התרבות אחרות שלא פעלו לפי עקרונות SAFE (Caspada, 2016). גם בנקודה זו חשוב להציג את מילוי החוקרים שעסוק באפקטיביות התוכניות שלא עקבו אחר עקרונותSAFE ויש צורך במחקרנים נוספים כדי לבחון זאת לעומק.

השפעה החיוותית של תוכניות התרבות עולה מספר מחקרים (Boncu, Costea & Minulesco, 2017; Durlak et al., 2011) אך לא חל שינוי בתוצאות האפקטיביות של תוכניות התרבות השונות משנת 2008 (שנת מחקר המטה-אנליזה של דורלאק ואחרים, 2011) ואילך. תוכניות התרבות משפיעות על חិי ילדים ומתבגרים עם הטמעתן אך לא מסתמן כי השפעתן גוברת עם חלוף הזמן מותם תוכנית התרבות. בהקשר זה יש לציין כי מעורבות של מפתחי התוכניות השונות בהערכתן נתחה לדיווח חיובי יותר של תוכניות התרבות, מכאן שייתכן ודיווחי האפקטיביות של תוכניות מסוימות, אשר נחקרו על ידי מפתחן היו מוטים.

מקרב 40 תוכניות התרבות שערכו הערכה (67%) ברמת בית ספר יסודי, (35%) בחטיבות הביניים, ובבתי ספר על יסודים (13%) רק מיעוט מהן (13%) ערכו הערכה ברמות בית ספר שונות. ברמת בית הספר היסודי נמצאו השפעות חיוביות בפיתוח כישורים בין אישיים (80% מההתרבויות ביסוד), ובכישורים אישיים (53%), שיפור אקלים בית ספרי ובטיחות (28%), הישגים אקדמיים (155), משמעת (10%), שיעורי הישארות בבית הספר (5%) וגישות אזרחיות והתנהגות (5%). ברמת חטיבות הביניים נמצאו תוכניות חיוביות בפיתוח

²² לשם הבהרה, המונח יעילות (efficacy) מתייחס במידה בה התרבות משפיעה באופן חיובי על המשתתפים בנסיבות מוקשרות על ידי החוקרים, בשלבים מוקדמים של הטמעת התוכנית, אשר לרוב מobileים לתוצאות משמעותיות לעומת שלבי הערכה מאוחרים יותר, בעוד שהמונח אפקטיביות (effectiveness) מתייחס להערכת פרטימיטית של הפרקטיקה: האם התרבות השפיעה לחוב יותר מאשר לשיליה בנסיבות רגילים של פרקטיקה טיפולית ולאורך זמן לאחר הטמעת התוכנית. ראה: Wiglesworth et al., 2016

כישורים אישיים ובין אישיים (57%), אקלים בית ספרי ובתיוחות (33%), משמעת (295), השארות (19%), גישות והתנהגות אזרחיות (14%), והישגים אקדמיים (10%). ברמת בית הספר העל יסודי, נמצאו השפעות חיוביות על פיתוח כישורים אישיים (50%), כישורים בין אישיים (38%), התנהגות וגישות אזרחיות (25%), הישגים אקדמיים והשארות (13%), אקלים בית ספרי (13%) (Grant et al., 2017). על אף האמור לעיל, יש צורך במחקריהם השוואתיים נוספים המעריכים את האפקטיביות של ההתערבות בקרבת מספר אוכלוסיות שונות מבחינה גיל המשתתפים, חוץ דמוגרפי, מיקום גיאוגרפי, רמה חברתית-כלכלית וכיווץ באלה, כפי שנפרט בהמשך.

4.1 גורמים תרבותיים, חברתיים ודמוגרפיים המשפיעים על האפקטיביות של תוכניות התערבות מאפיינים תרבותיים, חברתיים ודמוגרפיים מעצבים את התפתחות החברתית והרגשות של תלמידים. חלקם הם גורמי אפיוון קבועים (כמו גזע, מוצא אתני, מגדר, ומווגבלות) וחלקים הם גורמים משתנים בלתי קבועים (כמו מיקום גיאוגרפי). גרנר ואחרים (Garner et al., 2014), אשר תמקדו במאפייני ההקשר האישי, המשפחתי והחברתי המשמעותיים בזיהוי התנאים והנסיבות שיבילו לתוצאות אופטימליות של תוכניות התערבות, ניתחו את המאפיינים החברתיים והתרבותיים (מוצא אתני/גזע, מצב חברתי כלכלי ורמת הכנסה משפחתית, מגדר, בעיות התפתחות), משתנים הקשורים להקשר הביתי והשכונתי, וכן משתנים הקשורים לסביבה הבית ספרית (מיקום גיאוגרפי והרכב אוכלוסיית בית הספר). מחקרים קודמים, שבודדו את השפעות הרקע האתני/גזע ובחנו את הייעילות והאפקטיביות של תוכניות התערבות, הצבעו על תוצאות מעורבות (Aber et al., 2003; Barnett et al., 2008; Kumpfer et al., 2012). החוקרים (Garner et al., 2014) בחנו 23 תוכניות התערבות שהופיעו בדוח CASEL לשנת 2013²³ ומצאו שרק מיעוטן נוצרו כתוצאה ממאמץ מתוכנן ומערכות כדי להתחשב במאפייני הרקע התרבותי, השפחתי והחברתי של המשתתפים. לרוב נעשו מיקוד בМОצא האתני/גזע, במצבכלכלי-חברתי ובמגדר. דגש מועט ניתן לצרכים המסורימים של תת-קיימות פרטניות.

אם כי קבוצות המשתתפים מסוימות כתלמידים בסיכון בשל מוצא אתני/גזע (למשל תלמידים ממוצא היספני בארצות הברית) או רמה חברתית-כלכלית (תלמידים ממwandן נמוך הזכאים למשל לאירועים מסובסדות) בחלק מן המחקרים שסקרנו (Augustin et al., 2016; Smokowski et al., 2004), מצאי מחקרים שהשו אוכלוסיות אלו מול אוכלוסיות אחרות הגיבו לתוצאות מעורבות. מכאן ניתן להסיק שהאפקטיביות של התוכנית אינה מושפעת רק מגורמים תרבותיים, חברתיים ודמוגרפיים. טילור ואחרים (2016) למשל מצאו כי השפעות חיוביות עקבות אובייחו עמוק במקבב לאחר הטמעת תוכניות התערבות באוכלוסיות מקבוצות אתניות שונות, המגיעות מרקע חברתי-כלכלי מגוון, בארצות הברית ובמדינות אחרות גם לאחר ששחחו חדשניים מתוך תוכניות התערבות.

גם מחקר המטה-אנליזה שערך רווי וטריקט התמקד בשאלת האפקטיביות של תוכניות התערבות בקרבת אוכלוסיות שונות ומגוונות (Rowe & Trickett, 2018). החוקרים הגידרו שונות לפי הקטגוריות הבאות: מגדר, גזע ואתניות, מצב חברתי-כלכלי, מווגבלות, ונטייה מינית זהות מגדרית, העשויות להשפיע על תוצאות הטמעת התוכנית. לאחר ניתוח של 213 מחקרים ניסיוניים וחצי-ניסיוניים ($n=270,034$) על תוכניות

²³ <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

התערבות אוניברסליות, שהוטענו מרמת הגן ועד בית הספר התיכון, ממצאים החוקרים להיות זהירים בהערכת הממצאים החיוبيים של התוכניות בקרב משתתפים שונים, שכן מחקרים רבים לא דיווחו על נتוני שונות של אוכלוסיות המשתתפים. בנוסף, לא נבחנו ההשפעות של התוכניות בקרב אוכלוסיות שונות באופן השוואתי, ומחקרים רבים לא עסקו בניתוח הקשר בין השונות בקרב אוכלוסיות המשתתפים ובין התוצאות המחקריות. לאור זאת, קשה להסיק באופן כוללני על אפקטיביות של תוכניות התערבות שלא נבחנו בקרב אוכלוסיות מסוימות פרטנויות, ויש צורך במחקר מטה-אנליזה ומחקרים נוספים כדי לבחון סוגיה זו.

הופמן (Hoffman, 2009) מדגיש כי מחקרים בהקשרים תרבותיים שאינם מערביים הוכיחו כי נורמות בנוגע לביטוי רגשות, חוויות רגשות וויסות רגשות מותנות במידה רבה על ידי התרבות. מכאן שעל מנת שתוכניות למידה חברתיות ורגשות תהינה אפקטיביות עליהם להיות מותאמות תרבותית להקשר המקומי בו הן מועלבות בתוכנית הלימודים. זאת ועוד, חשוב שפתחי תוכניות וחוקרם יבחנו אסטרטגיות שונות כדי לעצב ולילישם תוכניות התערבות בדרכים תואמות תרבותית (Hecht & Shin, 2015; Hoffman, 2009).

4.2 הסביבה הבית ספרית, אקלים בית ספרי וצוחות המורים
יש השפעה רבה למשתנה המורים על אפקטיביות הקידום של במידה חברתיות ורגשות. סקר ארצי בקרב מורים (גן-יבי) בארצות הברית שנערך כדי לאמוד את תפקיד הלמידה החברתיות והרגשות בבתי ספר מצא שמורים שמבינים, מעריכים ומטמיעים במידה חברתיות ורגשות עבור כלל התלמידים, מורים המאמינים שלמידה חברתיות ורגשות מסייעת להישג תלמידים בכל תחומי החיים, ומורים שמצוינים גורמים ממראתיים ללמידה חברתיות ורגשות נמצאו כמשמעות תוכניות התערבות (Bridgeland, Bruce, & Harritharan, 2013; Pouloou, 2015; Whear et al., 2013). זאת ועוד, תוכניות שהועברו על ידי מורים בלבד היו אפקטיביות באותה מידת כמו תוכניות שככלו צוות חיצוני בכל רמות בית הספר (Skald et al., 2012) ויעילות תוכניות התערבות הייתה רבה יותר כאשר היא הועברה על ידי המורים ולא על ידי צוות חיצוני מטעם מאגרי התוכנית (Whear et al., 2013).

בכל הקשור לסביבה הבית ספרית, גיונס ובורף (Jones & Bouffard, 2012) מצבעים על מגבלות תוכניות ההתערבות והאפקטיביות שלhn בשל נסיבות בית ספריות: שיעורים קצרים המועברים אחת לשבוע, דילוג על שיעורי SEL בשתוכניות הלימודים עמו, הטמעת ההתערבות על חשבון שיעורים פנוים של מורים במקומות להקצות זמן נפרד לכך, והטמעת תוכניות שאינן מבוססות מחקרית. זאת ועוד, בתני ספר אינם מטמיעים הוראת CISHERIES חברתיות ורגשות כחלק מהמשמעות החינוכית, ורק חלק מן התוכניות מנקות CISHERIES המוטמעים בתוכנית הלימודים הרגילה. המיקוד של תוכניות ההתערבות הוא רק ברמת הכתיבה, אך CISHERIES דרושים גם לשאר מർחב בית הספר: למשחקים בחצר, בהפסכות אוכל, בensedronot בית ספר ובשירותים. תלמידים חשים חוסר ביחסם בעיקר באזוריים אלו שאינם מפוקחים והם זוקקים לתמיכה כדי לנוט במרחבים אלו וכך להפוך את כל סביבת בית הספר למקום בטוח, חיובי ומקדם במידה מסוימת, CISHERIES מציינים החוקרם את ההכשרה המוגבלת של הצוות הבית ספרי כדי לקדם הוראת CISHERIES (שם). לבסוף, CISHERIES מוצמצמת במהלך ההוראה. צוות בית ספרי נוסף (נהגים, עובדי קפיטריה, מורי חינוך גופני) הפוגש תלמידים באינטראקציות הדורשות את מרבית CISHERIES הלמידה החברתיות ורגשות, עבור הכשרה אף מצומצמת יותר (שם).

מבחן מסיקים החוקרים (שם) שלא די בצוות מורים בעל כישורים בין אישיים המקדמים למידה חברתית ורגשית אלא יש צורך גם בסביבה בית ספרית המגדמת את הטמעת הלמידה על ידי:

1. מימון מספק וגיוש כדי להתאים את התוכניות לצרכי בית ספר שונים;
2. ייצרת סטנדרטים למידה חברתית ורגשית ויישום בשטח;
3. הטמעת למידה חברתית ורגשית בהכשרה מורים, מנהלים וצוות בית ספר;
4. תמיכה בהערכת CIS מורים ופרקטיות ההוראה;
5. ייצרת חזדמנויות למידה ושיפור מתמיד;
6. פיתוח הקשר בין למידה חברתית ורגשית ובין למידה אקדמית;
7. תמיכה במחקר על אסטרטגיות להטמעת למידה חברתית ורגשית בשגרת בית הספר.

אחד הכלים לבחינת האפקטיביות של תוכניות התערבות הוא שיפור האקלים בבית ספרי, שניתן להעיד באמצעות מדדים שונים: סקרי אקלים בית ספרי שימושו על ידי תלמידים, מורים והורים; תצפיות בפרקטיות ההוראה והלמידה בכיתה; ותצפיות בפרקטיות בית ספריות כולל בהטמעת תוכניות התערבות וסקרי איכות. חשוב לציין כי המושג "אקלים בית ספרי" זוכה להגדרות רבות והוא קשה לכימוט. מעבר לכך, כפי שציינו קודם לנו ואנו מדגשים שוב בהקשר זה, מחקרים רבים אינם עורכים הבחנה ברורה בין הגורמים התורמים להORAאת אפקטיבית של מיזמנויות SEL לבין פעולות אחרות שנעשות במקביל כדי לשפר את האקלים בבית ספרי.

ארגוני AIR ו-CASEL פיתחו כלי למדידת הטמעת הלמידה החברתית ורגשית,²⁴ אשר אינם מתחמק בהערכת תוכנות אלא בוחן את הפעולות בבית ספריות, מדגיש תחומי צמיחה והתפתחות במוסד החינוכי, ומציב סדרי עדיפויות להמשך התפתחות (Melnick, Cook-Harvey, & Darling-Hammond, 2017). הכלי מאפשר לעקוב אחר קיומן פגישות ועדת היגוי להטמעת התערבות, הנחיה שבועית של שיעורי למידה חברתית ורגשית, חינוך הורים בנושא זה, הטמעת אסטרטגיות למידה חברתית ורגשית בהוראה, קיומן מפגשים קבועים המשותפים למורים, לאמנים ולמנהל בית ספר. כלים אלו עשויים לסייע באבחנה בין גורמים המשפירים את האקלים בבית ספרי ובין השפעת הטמעת התוכניות על בית הספר, אם כי המחקרים (שם) לא מספקים על כך נתונים נוספים.

4.3 הקשר בין סוגיות התערבות והאפקטיביות שלהן
מחקר מטה-אנגליזה על תוכניות התערבות אוניברסליות ותרומתן ככלי אפקטיבי להתפתחות חברתית ורגשית התמקד ב- 75 מחקרים על תוכניות אוניברסליות מבוססות בית ספר מהשנים 1995-2008, שהוטמעו בארץ הברית ומהווים לה (Skald et al., 2012). הממצא העיקרי יהיה כי לתוכניות הייתה השפעה חיובית על מספר תוצאות: חיזוק CIS מורים חברתיים ורגשיים, דימוי עצמי חיובי, התנהגות פרו-חברתית, מניעה וצמצום של התנהגות אנטי-חברתית, ובעיות נפשיות והפרעות. בנוסף, התוכניות הובילו לשיפור הישגים אקדמיים. בטוחה הקצר (עד 6 חודשים), ההשפעות הרבות ביותר היו בתחום CIS החברתיים הרגשיים, אקדמיים. בטווח הקצר (עד 6 חודשים), ההשפעות הרבות ביותר היו בתחום CIS החברתיים הרגשיים, בגישות חיובית כלפי ה"אני" ובהנהגות פרו-חברתית. כמו כן, תרמו התוכניות לקידום הישגים אקדמיים

²⁴ ראה: <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/09/Theory-of-Action-CDI-District-Rubric.pdf>

וצמצום התנהגות אנטו-חברתית. במחקר המשך, ניכרו השפעות חיוביות שהצטמצמו לאורך זמן, ככלומר יעילות התוכנית עמדה ביחס הפוך לזמן שחלף מרגע השירות. מכאן שגם ממש תקופת הקידום והזמן שחלף מסיום התערבות יש השפעה על אפקטיביות התוכניות לאורך זמן (Wiglesworth et al., 2016). בנוסף, תוכניות אוניברסליות מבוססות בית ספר ארמן משיגות תוצאות חיוביות בקרב אוכלוסיות מגוונות של לומדים, אך תוצאות אלו משתנות בהתאם להקשר התרבותי והגיאוגרפי, ולמזהה ההערכה של התוכנית (בחינת היעילות מול בחינת האפקטיביות), כפי שמעידים החוקרים שהתקשו בהטמעת תוכנית PATHS בארכזות הברית ובאנגליה שנבחנו בפרק 1.

בכל הנוגע לתוכניות ייעודיות הפונוט לקבוצות תלמידים עם מגוון קשיים והתמודדות, עולה כי הן אפקטיביות יותר מתוכניות המיעודות לכיתות תלמידים עם בעיה מסוימת. תוכניות ההתערבות השונות תורמות לשיפור הקשרים החברתיים והרגשיים של משתתפים, ואף תוכנית לא דיווחה על נסיגה בהתפתחות הקשרים הללו. מרבית התוכניות הדגימו תוצאות חיוביות במצ祖ם התנהוגיות בסיכון והגבירו הישגים לימודיים. לא דווח על נסיגה בהישגים הלימודיים או חרפה של התנהוגיות בסיכון בעקבות השתתפות בתוכנית.

ראוי להציג לסייע פרק זה כי סוגיית האפקטיביות של תוכניות ההתערבות קשורה למזהה ההערכה של התוכניות. כפי שעולה מסקירת הספרות המקצועית, בהיעדר מידי הערכה קבועים ואחדים לא ניתן לבצע השוואה בין האפקטיביות של התוכניות השונות. בפרק הבא נדוע לצורך ביצירת סטנדרטים ומידי הערכה אחידים כדי להעריך באופן מיטבי יותר גם את אפקטיביות ההתערבות השונות בהקשרים שונים.

5. מערכות חינוך והטמעת מדיניות מילומניות חברתית ורגשית

ראוי להציג בהקדמה לפArk זה כי יש מקום להרחיב את הדין בסוגיות המדיניות בנושא הקניית מילומניות חברתיות ורגשיות במסגרת נפרדת, לאור המחקרים הרבים העוסקים בנושא זה והចורך במערכות חינוך רבות ברחבי העולם לנשא סטנדרטים להטמעת במידה חברתית ורגשית, להקצות משאים במחקר ובפיתוח תוכניות, ולשלב את הקניית המילומניות החברתיות והרגשיות במסגרת מילומניות המאה ה-21 הנדרשות כיום מולדמים.

המדיניות בנוגע למידה החברתית והרגשית אינה איחוד, מדיניות שונות מנשאות כללים, סטנדרטים והנחיות ברמות שונות (מחוזית, אזורית, מדינית ופדרלית) ומודישות עקרונות וכיישורים מגוונים. בפרק זה נסקור מספר מערכות חינוך לדוגמה (ברמות שונות) המטמייעות מדיניות מעודדת במידה חברתית ורגשית ונבחן כיצד מדיניות זו באה לידי ביטוי מבחינה משפטית והקצת תקציבים להטמעת תוכניות לאור הספרות המקצועית שתספר להלן. ארגונים שונים כמו ארגון OECD מנשכים מסגרות תיאורתיות שונות להגדלת התחום והמילומניות הנכללות בו, אולם אין תמיינות דעים בכל הקשור להטמעת הנושא (Chernyshenko, 2018).

5.1 מדיניות חינוך למידה חברתית ורגשית בארצות הברית

גם בסוגיות מדיניות החינוך למידה חברתית ורגשית מרבית המחקרים ודוחות המחקר עוסקים במדינות הברית, בה קיימות מדיניות פדרלית בנושא זה לצד מדיניות מקומית במדינות השונות. המדיניות הפדרלית כוללת שלושה היבטים שונים: מדיניות חברתית באמצעות יוזמות חקיקה בكونגרס, מדיניות חברתית באמצעות יוזמות מטעם הרשות המבצעת המיועדת להנחות פרקטיקות בבית ספר ובסביבות במידה אחרות, ומדיניות בנושא מחקר על ידי מימון של מחקרים וקביעת סטנדרטים למחקר.

חשוב להזכיר כי כל היוזמות המדיניות הפדרליות נוגעות בעיקר במצבם הנוכחי בתחום התנהגות בדגש על אוכלוסיות מסוימות ופחות במדינות לקידום רווחה חברתית, התנהגות חיובית או שיפור אקלים בית ספרי (Zaslow et al., 2015) :

1) יוזמות חוקתיות (legislative branch activities): המדיניות הפדרלית בנושא במידה חברתית

ורגשית באמצעות יוזמות חקיקה בكونגרס האמריקני מתאפיינת בעיות אלומות ובריונות בתבונת ספר לאור רמת האלימות הוגואה בארצות הברית בסביבה הלימודית בבית ספר. יוזמות העוסקות בלמידה חברתית ורגשית ובקידום כישוריים חברתיים חיוביים בקרב תלמידים אוכלוסייה התלמידים ובקרב אוכלוסיות ייעודיות. מעבר לכך, יוזמות הקונגרס האמריקני מתאפיינות יותר לגישות במידה חברתית ורגשית אוניברסליות ולמגוון תוכאות במידה. למשל The Academic, Social and Emotional Learning Act לשנת 2011 (תיקון לחוק No Child Left Behind) קובע כי "כדי להצליח בבית ספר, תלמידים צריכים להיות מעורבים. הם צריכים לדעת להיות מרווחים וממקדים [...]. לעבוד באופןטיבי עם אחרים, לתקשר עם אחרים ולפתח עוויות" (Zaslow et al., 2015, p. 551). בהתאם לכך, יש מיקוד במחקר המשרת מילומניות ביוזמות אלו, המבטא את המודעות הגוברת להשפעת הלמידה החברתית ורגשית על הישגים אקדמיים, על רווחת תלמידים, על פיתוח ארוץ טוווח ועל שיפור אקלים בית ספרי. יוזמות חוקתיות המתמקדות בעיות התנהגות בקרב אוכלוסיות

יעודיות - למשל בטיפול בבריאות, בסיעוע לצוותים הבית ספריים בהתמודדות עם קונפליקטים בבית ספר, בתמיכה נפשית בבתי ספר, או בענה על אפליה על בסיס מגדרי או מיני – הן עדין בגדר יוזמות חוקתיות וטרם אושרו בחוקים. לsicום, מרבית היוזמות החוקתיות עוסקות במצבים תוקפנות בקרבת תלמידים, במקומות להתחמק ביוזמות לחיזוק התנהגויות חיוביות ולצמצום התנהגויות חברתיות שליליות בקרבת כלל התלמידים. כמו כן, חסרות היוזמות חוקתיות המעניינות הزادניות נספנות לתלמידים בסיכון גבוהה.

(2) **יוזמות מטעם הרשות המבצעת הממוקדות בפרקטייה (executive branch activity)** : גם היוזמות מטעם הרשות המבצעת בארצות הברית מבינות בין יוזמות הנוגעות לתוכניות אוניברסליות ויווזמות לקידום תוכניות ייעודיות. מנהל הנשייא אובמה פעל באמצעות הסדרת פטורים (waivers) The Academic, Social and Emotional Learning Act שהעניק למדיינות בכל הקשור ליישום חוק משנת 2011. באופן זה, 43 מדינות וכן מחוז קולומביה זכו לפטור כדי לקדם אקלים בית ספרי חיובי בעיקר בבתי ספר בעלי ביצועים נמנאים וכדי לתמוך בקידום כישוריים חברתיים ורגשיים בקרבת תלמידים. מרבית המדיניות הטמעו תוכניות יוזמה זו בקרבת בתיה ספרי יסודיים ועל יסודיים זכו בಗמישות כדי לתת מענה למטרות החוק ולפתח מטרות מדידה שנתיות חדשות כדי לאמוד התקדמות שנתית. יוזמות ממוקדות פרקטיקה ייעודיות שאינן דואקה בגדיר מידת חברתיות ורגשיות כמו Information MemorandumPATHS (Zaslow et al., 2015).

בארצות הברית, החוק הפדרלי מעניק סמכות למזכיר האמריקני הממונה על משרד החינוך להקצות תקציבים פדרליים לתמיכה בלמידה חברתיות ורגשיות למחויבות ולמדיניות (Durlak et al., 2011; Gayl, 2017; Grant et al., 2017). סעיף 4 בחוק מכיר בהזאות מימון לתוכניות המיעודות לשיפור הזרמוויות למידה (2017-2020), כולל מימון ישיר לתוכניות למידה חברתיות. סעיפים 1 ו-2 בחוק מספקים הזרמוויות לתמיכה בלמידה חברתיות ורגשיות. מדיניות שונות יכולות לקדם בסדרי העדיפויות שלהם את הלמידה החברתית והרגשית ולאחר מכן עבור מחקר והערכת מדדי תוצאות. החוק מכיר בשלוש רמות של שונות של התערבות מוססota מחקר :

- (1) תוכניות מ מבוססות היבט מחקרית (strong evidence-based; tier I)
- (2) תוכניות מ מבוססות מחקרית (moderate; tier II)
- (3) תוכניות מבטיחות שאינן מבוססות מחקרית עדין (promising; tier III)

כמו כן, מכיר החוק בתוכניות שאינן דורשות הוכחות אמפיריות (tier IV) אלא תוכניות ברצינן מ מבוסש שההтурבות תוביל לשיפור בתוצאות ו实施方案 הערכה.

בשל מעורפלות החוק, מחלוקת החינוך בארצות הברית הציגה כללים מנהים הממליצים על קритריונים נוטפים ומפורטים לזיהוי הוכחות להצלחת התוכנית בכל אחת מן הרמות. ביום פועלות בארצות הברית 60 תוכניות ברמות I, II, III, שעברו הערכה והן מוטמעות בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים. יש לציין כי מרבית

התוכניות שעברו הערכה הוטמעו בบทי ספר יסודים באזורי אורבניים. תוכניות רבות שעברו הערכה כללן אוכלסיות משתתפים מרקע חברתי-כלכלי נמוך או מוגבלות מיוערת. (Grant et al., 2017).

החוק מעניק מימון למדינות בהתאם לרמת התוכנית הנוצר מתקציב כללי להוצאות חינוך : כך למשל, בrama I מוגדר תקציב בסך 62.5 מיליארד דולר להוצאות חינוך (לשנים 2020-2017). חלק קטן מתקציב זה מוקדש למחוות ולפיתוח בית ספרי בנושא תוכניות התערבות מסויימות למשל בקרב תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. כל מדינה נדרשת להקציב 7% מסעיף החוק הזה לתמיכה בית ספרית ולSHIPOR פעילות בית ספרי, שהמדינה מזדהה כבעל הביצועים הנموכים באותה שנה. תקציב זה ניתן על בסיס תחרותי כדי להטיען תוכניות התערבות ופרקטיות לשיפור הישגי תלמידים, כולל CISORIM חברתיים ורגשיים (, Grant et al., 2017).

החוק אף מזקציב 11.1 מיליארד דולר (2020-2017) לתמיכה בהכנה, הכשרה, וגיוס מורים בכל רמות בית הספר, כולל הכשרת מורים להערכת תוכניות התערבות לקידום למידה חברתית ורגשית והטמעתן. תקציב נוסף בסך 7.3 מיליארד דולר מוקצים בחוק לתמיכה במגוון תוכניות המקדמות הזדמנויות למידה לתלמידים. זאת ועוד, מחוות זכאים לתקציב של מעל ל-30,000 דולר כדי לבצע מחקרים הערכה על תוכניות המקדמות בריאות של תלמידים וסבירות לימודים בטוחה (שם).

במספר מדינות בארצות הברית (כמו ניו יורק או אילינוי) צוות אף יוזמות למסד ולישם סטנדרטים למידה חברתית ורגשית, זאת לאור העימיות המושגית והתיאורטיבית בכל הקשור להגדרות CISORIM חברתיים ורגשיים. אילינוי לדוגמה הייתה המדינה הראשונה שדרשה מכל מהוז לפתח תוכנית ליישום תוכניות התערבות למידה חברתית ורגשית בבית ספר. הוועד המנהל במשרד החינוך המקומי הגדר את הקניית CISORIM הלמידה החברתית ורגשית כחלק מהסטנדרטים הנדרשים בתהליכי הלמידה ומשלות המטרות החינוכיות שהציבה המדינה : לפתח CISORIM מודעות עצמית וניהול עצמי כדי להצליח בבית הספר ובחיים ; לפתח מודעות חברתית וכישורים בין אישיים כדי למסד ולקיים מערכות יחסים חיוביות ; ולפתח CISORIM קבלת החלטות והתנהגות אחרתית בהקשרים אישיים, בית ספריים וקהילתיים.²⁵ מדינות מסוימות בארצות הברית מקדמות ותומכות במחוות המטמיעים למידה חברתית, רגשית וקדמית בחזון שלhn באמצעות קביעת מדיניות וסטנדרטים למידה חברתית ורגשית, ומספר מדינות אף מממנות את היוזמות השונות Berman, Chaffee, & Sarmiento, 2018; Gayl, 2017; Osher, Friedman, & Kendziora, (, 2015).

לסיכום, החוק הפדרלי בארצות הברית אינו מתייחס במפורש למידה חברתית ורגשית אך הוא מספק מגוון הזדמנויות למדינות ולמחוזות לעשות שימוש בתקציבים פדרליים עבור תוכניות התערבות התומכות למידה חברתית ורגשית. תוכניות המבוססות היבט מבחינה מחקרית (I tier) מופנות לתלמידים משכבות מצוקה, וניתן לעשות בהן שימוש לקידום מיזמות אלו. המימון הרוב ביותר מוענק ברמה היסודית ולבתי ספר אורבניים.

²⁵ ראה <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>

סוגיה חשובה נוספת בקביעת מדיניות לקידום למידה חברתית ורגשית היא יצירת סטנדרטים של איכות לכל אוכלוסיות הלומדים. הסטנדרטים מוחים את ניסוח מטרות התוכנית והקווים המוחים ללמידה תלמידים, מסיעים בקביעת סדר עדיפויות, וטורמים לניסוח שפה אחידה ויצירת מבנה להנחיות. יצירת סטנדרטים ללמידה חברתית ורגשית עשויה להוביל לתוכנית עבודה, שתעצב ותשפיע על מה שמתורחש בכיתה. במידה והסטודנטים הם מבוססי הערכה השפעתם רבה יותר בקביעת מדיניות. מדינות שונות בארכות הברית ניסחו סטנדרטים ללמידה חברתית ורגשית בקרב תלמידי גן, תוך שימוש במילים "חברתי" ו"רגשי" בគורת ההגדרה של סטנדרטים אלו. הסטנדרטים ברמת המדינה הגדרו מאפיינים של תלמידים משתפים, הנחיות כיצד אנשי צוות ומורים עשויים לתמוך בפיתוח למידה חברתית ורגשית, והנחיות כיצד ליצור סביבת למידה חיובית. זאת ועוד, 9 מתוך 10 מדיניות ספקו כללים מוחים כיצד להפוך את ההוראה לשלונתית מבחינה תרבותית ו-8 מתוך 10 מדיניות ספקו הנחיות כיצד להתאים מילולית את ההוראה של תוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית (Dusenbury et al., 2015).

יחד עם זאת נמצא רב בין הסטנדרטים בכל מדינה ומדינה כמו הבדלים הנובעים מגיל המשתתפים וממספר הסטנדרטים המגדירים כל קבוצה. כך למשל במדינת אלבמה מנוסחים 16 סטנדרטים למשתתפים בגיל 4 בעוד שבמדינת אלסקה מנוסחים 77 סטנדרטים לחתק גיל זה. הסטנדרטים עبور בתי ספר יסודיים ועל יסודיים שונים אף הם בכל מדינה: מדינות כגון אילינוי, קנטקי ופנסילבניה מצו סדרת סטנדרטים לכל אוכלוסיות בתי הספר (12-k), בעוד שמדינות כמו אידaho וושינגטון מצו סטנדרטים אחידים מגיל הגן ועד לגילים המוקדמים בבית ספר יסודי. מדינת טנסי נקבעה בגישה אחרת וניסחה סטנדרטים ממוקדים למשתתפים בני 12-9, הכוללים הקניית כישוריים כמו קבלת החלטות, פתרון בעיות, הצבת מטרות, פיתוח תוכנית פעולה, הצגת תכליות ותקשורת. ראוי להזכיר כי כל המדינות הטמינו את הסטנדרטים ללמידה חברתית ורגשית בסטנדרטים ללמידה בתחום אחרים, כמו למשל במסגרת מכלול הגדירות כישורי המאה ה-21 (שם). ניתן לסכם שבארצות הברית כל מדינה מגדירה לעצמה את הסטנדרטים ללמידה חברתית ורגשית, אין איחדות בנוגע גיל המשתתפים, סוג ההנחייה הנדרשים, הרמה התרבותית או הבדלים שפתיים של אוכלוסיות המשתתפים. כמו כן, אין כיוום הנחיות ברורות וסטודנטים כיצד ליצור סביבות למידה מקדמות או אקלים בית ספרי חיובי, ביחס לפרקטיקות מורים רצויות התומכות בה��פות חברתית ורגשית או באסטרטגיות ליישום מיטבי.

דו"ח מטעם חברי הוועדה הלאומית לאקלים בית ספרי ולשיפור חינוכי פרו-חברתי (Teachers College Record, 2015) גורס כי מדיניות חינוכית ברמה ארצית ופדרלית מתמקדות ביום בתוכן האקדמי או בלמידה קוגניטיבית וכי בתי ספר אינם מודדים או תומכים בלמידה פרו-חברתית ובשותפות בין בתי ספר, משפחות והקהילה. רפורמות לשיפור אקלים בית ספרי נתמכות על ידי סוכנויות פדרליות ומהחותם בארצות הברית כאסטרטגיות מנעה הממצמצמות התנהגויות בלתי רצויות בין תלמידים, אולם הן מתמקדות יותר במאפיינים של איכות האקלים בבית ספרי מאשר בשיפור האקלים עצמו על ידי קידום למידה חברתית ורגשית, זאת על אף הדגש בספרות המקצועית על הקשר בין תוכנות התתערבות ושיפור כישוריים חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים ובין מדיניות מחוזית להטמעת מדיניות המעודדת הקניית מימון מנותן אלו (Grant et al., 2017; Osher et al., 2014).

בכל הקשור למדיניות לשיפור אקלים בית ספרי באמצעות קידום במידה חברתית ורגשית, יש לציין את רפורמת משרד החינוך והמשפטים בארץות הברית בנושא זה משנת 2014, שהגדירה קוים מנהים למחוזות ולבתי ספר. מדיניות שונות (קונטיקט, גירגיה, מינסוטה ומסצ'וסטס) ומחוזות שונים פיתחו בעקבות הרפורמה מדיניות לשיפור אקלים בית ספרי וחוקים לתמיכה בתלמידים, בהורים, בצוות הבית ספרי ובחברי קהילה נוספים כדי ליצור בית ספר תומכים, בטוחים ומשגננים (Cohen, 2014). באופן פרדוקסלי מצין Cohen (2014), מרבית מנהיגי בתיה הספריים מבינים לאשרה את מעמדו הרפורמה וחשים מאורגנים על ידי המדיניות החינוכית הפדרלית והמדינית, וחשים זוקקים לקוים מנהים בהטמעת תמיכה מניעתית ובשיעור הרווחה הנפשית במוסד הלימודים שלהם.

ברמה המחויזית, קביעת מדיניות בנושא במידה חברתית ורגשית באח לידי ביטוי בניסוח קוד התנהגות הפרט, נורמות התנהגותיות, רגשות וחברתיות, ערכים וציפיות מתלמידים ומהצדות הבית ספרי, וכן הנחיות למניעת בריאות (Oberle & Schonert-Reichl, 2017).

5.2 מדיניות לקידום במידה חברתית ורגשית באירופה

המדיניות באירופה לקידום במידה חברתית ורגשית מורכבת מגוון רחב של יוזמות שונות ברמה מדינית, אזורית ומקומית, וטוחמים שונים של התקדמות בטמעת תוכניות התרבות. מדיניות אירופאיות בודדות הטמינו תוכניות למידה של כישורי חיים, הכוללות גם במידה חברתית ורגשית, אך מדיניות רבות מתיחסות במסכי המשל שלהם לשם Learning : *The treasure within* מטעם ארגון אונסק"ו (UN Educational, Scientific and Cultural Organization) ²⁶ משנת 1996 שהתקמקד בחינוך במאה ה-21, בדגש על במידה הרמוניית המוביילה להפתחות אישית ולקידום מערכות יחסים בין אישיות ובין קבוצתיות. הדוח ציין שני עמודי תוך מרכזיים הרלוונטיים למידה חברתית ורגשית: למידה לחיים משותפים ולמידה לאוטונומיות (Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015). להלן מפורט ניתוח מדיניות ברמה ארצית לקידום במידה חברתית ורגשית. פניות לנציגי ממשל כמו משרד החינוך האנגלי לא נענו עד למועד סיום הסקירה. בשל מגבלות זמן והיקף הסקירה, מתבסס המידע הנスター להלן על הספרות המקצועית שאותרה כמפורט בפרק המתודולוגיה.

5.2.1 אנגליה

שינויים מבניים ותקציביים במוסדות המשל באנגליה כדי לספק שירותים מיטביים לילדים ולנוער הובילו לפיתוח מדיניות ארצית וליוזמות כמו SEAL שנותחה בפирוט בפרק 1. תוכנית הלימודים הארצית באנגליה כוללת דגש על חינוך לאזרחות ודגש על התפתחות אישית, חברתית ובריאותית עבור כלל אוכלוסיות הלומדים. כך למשל מגדרה תוכנית הלימודים הארצית של הדגשים בשלב 1 (גיל 7-5) בהקניית כישוריים כמו אבחנה בין טוב לרע, התמודדות עם רגשות, הצבת מטרות, מעקב אחר הוראות, תרומה לכיתה, האונה يولת, זיהוי הבדלים ודמיון בין אנשים. חשוב לציין כי בתיה ספר באנגליה אינם משתמשים במודל אחד של במידה חברתית ורגשית, אלא במסגרת הגמישות ברמה ארצית רשאים בתיה ספר ורשות מקומיות להחליט ולפתח תוכניות מותאמות סביבה בית ספרית (Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015).

5.2.2 שבדיה

המשלת השבדית החליטה שבתי ספר יתמכו בפיתוח ערכים בסיסיים חלק מתהליך הלמידה. לאור זאת, מדיניות החינוך ותוכנית הלימודים הארצית מדגישים את תפקיד בית הספר בגידול ילדים, כולל הקניית

²⁶ ראה : <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

כישורי אמפתיה, תחושת קהילתיות, סולידריות וגישות דמוקרטיות. יחד עם זאת אין תוכנית כלל-ארצית לkidom למידה חברתית ורגשית (Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015) וישנה אף ביקורת על טכניקות הוויסות העצמי המוטמעות בקרב תלמידים כחלק מاستراتيجיה בית ספרית להטמעת חינוך אזרחי (Barholdsson, Gustafsson-Lundberg, & Hultin, 2014).

5.2.3 ספרד

חוק החינוך הכללי בספרד משנת 2006 (Ley Orgánica 2006)²⁷ מדגיש שחינוך צריך לפחות ערכיהם דמוקרטיים, אחריות, חיים משותפים, סולידריות, סובלנות, כבוד, צדק ורוחה חברתית. באחריות המורים לדאגה להתרפות החברתיות, חברתית ומוסרית של תלמידים. כמו אנגליה, גם ספרד היא אחת המדינות האירופאיות הבודדות שהטמעו מדיניות ברורה בנושא למידה חברתית ורגשית, המדגישה קודם את ה�建ת המורים בנושא הלמידה החברתית והרגשית כבר בשלבי הלימודים במכונים למדעי החינוך בכל אוניברסיטה בספרד ובמרכז ההכשרה למורים (רשות החוק בענין לחינוך בכל קהילה אוטונומית), שמנועו כאחראים לkidom הנושא בתוכניות להכשרה למורים. ה�建ת המורים משמשת מנוף להטמעת הלמידה החברתית והרגשית בקרב תלמידים ברמות השונות בכל מערכת החינוך בספרד (שם).

5.2.4 פינלנד

למידה חברתית ורגשית היא סוגיה מרכזית בחברה הפינית, ותוכניות הלימודים הארץ-ישראלית כמו גם תוכניות התערבותיות מבוססות מחקר תורמות לkidom הנושא ברמה ארצית. תוכניות הלימודים הפינית מדגישה את אחריות הקהילה הבית ספרית לkidom סוגיות כמו רוחות תלמידים. פינלנד היא בין המדינות הבודדות ששיפור המוטיבציה ושביעות רצון של מורים חלק מהרצינול לkidom למידה חברתית ורגשית וכישוריים חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים (שם).

5.3 מדיניות לkidom למידה חברתית ורגשית באמריקה הלטינית

מדינות אחדות באמריקה הלטינית מצאו מדיניות לkidom חינוך אזרחי, במסגרת תוכניות למידה חברתית ורגשית, דוגמת מדיניות ארצות הברית. אחד מן המאפיינים הבולטים בתנויות האזרחות שמצו באמריקה הלטינית בעקבות עשייתם של אלימות פוליטית ומלחמות אזרחים הוא ההכרה בחשיבות כישוריים קוגניטיביים, רגשיים, וחברתיים ודרך הפעלה הנדרשת כדי לשלב ביניהם. מסמך למידה מטעם הבנק העולמי (The World Bank, 2013) על רוחה חברתית ורגשית וחושן נפשי בסביבות המאפיינות באלימות ובקונפליקט מדגיש את ההשפעה השלילית של אסונות טבעי, משברים פוליטיים, מגיפות, אלימות וקונפליקטים על רוחה נפשית וגופנית של ילדים, כולל על תוכאות לימודים. תוכניות חינוכיות שמקדשות למידה חברתית ורגשית יכולות לתמוך לצמצום השפעות שליליות אלו באמצעות רכישת כישוריים אישיים ובין אישיים לניהול רגשות ובניות מערכות יחסים בריאות. תוכניות אלו עלות בקנה אחד עם המלצות הבנק העולמי למדיניות בנושא למידה חברתית ורגשית (The World Bank, 2013) :

- להכיר באופן מפורש בחשיבות הциוניים החברתיים והרגשיים בתוצאות הלמידה ;
- להשתמש במסגרות למניעת ולבניית חוסן נפשי כדי להבין אסטרטגיות התמודדות של לומדים ולספק בחירות חלופיות שניתן להטמע ;
- לשקל שימוש במידויומים מעוגנים תרבותית כדי לתמוך בלמידה חברתית ורגשית בסביבות למידה ;
- לשלב למידה חברתית ורגשית במבני ליבת מערכת החינוך והfonקציות שלה.

²⁷ ראה : <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

5.3.1 מקסיקו

המשרד לחינוך ציבורי אימץ גישה להטמעת CISROERS לחינוך אזרחי ואתי כדי לעודד תלמידים לחשיבה ביקורתית. המדיניות החינוכית הפדרלית במקסיקו שמה דגש על הקנייה שמונה CISROERS חברתיים ורגשיים: הכרה עצמית, יסות עצמי ושימוש אחראי בחירות, כבוד והערכתם כלפי שונות, תחושת שייכות לקהילה ולארום ולאנושות, פתרון סכוסוכים, השתתפות חברתית ופוליטית, תחושת צדק וכבוד לנורמות, הבנה והערכתם לדמוקרטי (Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015).

5.3.2 קולומביה

בקולומביה ביצעה הממשלה בשנת 2004 רפורמה כוללת במערכת החינוך בהשפעת הצהרת זכויות הילד ובכעה מדיניות חינוכית במטרה לבנות את השפעות האלימות הפליטית שגאהה במדינתם במהלך שנים של מלחמה פנימית. המדיניות לקידום במידה חברתית ורגשית מתמקדת בהקניית CISROERS ולא ברכישת ידע: CISROERS תקשורת, CISROERS קוגניטיביים, CISROERS רגשיים ואינטגרטיביים. כך למשל נעשה שימוש במדיום הריקוד בבית הספר Colegio del Cuerpo de Cartagena de Indias בעיר קרטחנה זה אינדייס, המשמשותי בתורות הקולומביאנית, דרך אלטרנטיבית לייצוגו גוף לעומת במהלך הקונפליקט האלים במדינה וכאמצעי לבניית חוסן נפשי בקרב תלמידים (The World Bank, 2013). גם בקולומביה נוסחו סטנדרטים ללמידה חברתית ורגשית בשנת 2004 על ידי משרד החינוך (*Estándares de Competencia Ciudadanas*) לקידום ערכי פלורליזם, שלום ודמוקרטיה, וכן מיזומנים תקשורת כמו הקשבה פעילה, CISROERS קוגניטיביים (הציג שאלות וביקורת כלפי מידע המגיע באמצעות תקשורת), CISROERS רגשיים (היכולת ליחס ול老子ת רשות במסביי קונפליקט).²⁸ חוק מס' 1620 משנת 2013 (*Ley de Convivencia Escolar*) מעניק מסגרת משפטית כדי למסד את עקרונות החיים המשותפים בסביבה הבית ספרית בריאה.²⁹ במסגרת זו, תוכניות התערבות כדוגמת *Aulas en Paz* (Classrooms in Peace) נעודהקדם CISROERS אזרחיים ולמנוע אלימות והיא כוללת מאפיינים מתוכניות אוניברסליות וייעודיות שנמצאו כאפקטיביות ברחבי העולם, ופונה לכל אוכלוסייה התלמידים. התוכנית מכשירה בשמונה מיזומנים חינוכיים שנגזרים מתוכניות הסטנדרטים הלאומית: אמפתיה, ניהולibus, נטילת עמדה, יצירת حلופות יצירתיות, נטילת השלכות בחשבו, הקשבה פעילה, אסטרטיביות וחשיבה ביקורתית על אמונות (Chaux, 2009).

5.3.3 פרו

בפרו נקטה הממשלה באסטרטגיית חינוך לאומית נגד אלימות נגד ספרית (2013-2016) כחלק מגישה ממוסדת ומערכותית להטמעת במידה חברתית ורגשית, שכונתה *Escuela Amiga* ("בית ספר חבר"), ונשענה של שיתוף פעולה בין משרד ממשלה שונים כדי להתמקדש בשיפור אקלים בית ספרי, בפיתוח CISROERS חברתיים ורגשיים, ובחזקוק מערכות יחסים בית ספריות וקהילתיות. רפורמה בתוכנית הלימודים הטמעה את נושא ההתפתחות העצמית כתוצאה של מידה מרכזית לתלמידים בגיל גן-יא' לפי פירוט מדויק ותיאור מאפיינים של כל מיזומים נדרש (The World Bank, 2013).

5.3.4 צ'ילה

גם משרד החינוך בציילה החל להטמעת סדרת תוכניות לקידום אזרחות דמוקרטית, מתוך הכרה בכך של ילדים לרכוש תחושת שייכות לקהילה האוניברסלית, לפתח CISROERS עצמי, אוטונומיה וסולידריות

²⁸ ראה: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

²⁹ ראה: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

(Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015). משרד החינוך הצ'יליאני אף ניסח סטנדרטים במסגרת חוק החינוך במדינה בשנת 2013 להסדרת תוכניות אלו (Ministerio de Educación, 2013).

5.4 מדיניות בישראל

לבסוף נציין כי בישראל מוקדם מראש משרד החינוך את תפיסת הלמידה החברתית ורגשית במסגרת תפיסת מערכת חינוך ערכי בדגש על ערכים כמו ערבות הדדית, שוויון וזהות יהודית ודמוקרטיבית, מעורבות ואזרחות פעילה (אתר משרד החינוך, 2018). לא אוטרו מסמכים מדיניים הנוגעים לקביעת סטנדרטים ליישום במידה חברתית ורגשית או לתקצוב תוכניות העוסקות בהטמעת כישוריים חברתיים ורגשיים כמו "כישורי חיים", "א.ג.ל." או "מיטיב" נכון למועד סיום סקירה זו.

6. סיכום: אתגרים מרכזים וمسקנות

6.1 כללי

סקירה זו התמקדה בהטמעת תוכניות למידה חברתית ורגשית מבוססות בית-ספר: תוכניות אוניברסליות כלל בית ספריות ותוכניות התרבות ייעודיות לתלמידים בסיכון בדגש על קידום כישורים ספציפיים (מוטיבציה, יחסים בין אישיים, רוחה אישית). כמו כן, הוצגו תוכניות התרבות המתמקדות בנושא מסוים (דיסציפליני או מומננו) כמו כישורי פתרון סכטוכים בדרך שלום או התמודדות עם חרדה מבחן. שני הפרקים האחרונים בסקירה זו מתמקדו בסוגיות האפקטיביות של תוכניות לקידום מיומנויות חברותית ורגשית, ובמדיניות חינוכית ברמה עירונית, אזורית וארצית להטמעת למידה חברתית ורגשית. ראוי להזכיר שוב כי הדיוון המובא בסקירה זו הוא מצומצם ביותר ויש צורך במחקר נספחים כדי לנתח לעומק סוגיות חשובות אלו.

מספר תוכניות ייצוגיות נבחרו לחקור מקרים ניתוח מאפייני התוכניות: PATHS; RULER; SEAL; Stop; Think, Check, Connect, & Expect; Making Choices ו"מייטי"ב" - תוכניות מקומיות בפיתוח ישראלי - נוחתו בקרה כדי להאריך נדבך נוסף בסקירה (תמונה מצלב מקומית במדינת ישראל) וכן להעמק את הדיוון באפקטיביות תוכניות התרבות להטמעת למידה חברתית ורגשית בהקשרים תרבותיים וגיאוגרפיים שונים.

מן המחקרים שנסקרו במסגרת זו עולה כי בכלל הקשור להטמעת תוכניות למידה חברתית ורגשית קיימים הבדלים רבים במטרות התוכניות (מניעה, טיפול, קידום ערכים), בגישה הדיסציפלינרית והתייאורתית להטמעת התרבות (פסיכולוגיה חיובית, רוחה, אינטיליגנציה נפשית), במדדי ההערכה (שאלוני דיווח עצמי, תצפיות, סקרים ארצים, ניתוחים סטטיסטיים), ובטופוחי המחקר (יעילות מול אפקטיביות). הבדלים נוספים נובעים מסוג אוכלוסייה המשתתפים הנחקרת: הבדלים חברתיים-כלכליים, תרבותיים, גיאוגרפיים, הבדלי גיל וכן הבדלים הנובעים מהגדירות טיפוליות (אוכלוסייה בסיכון מול אוכלוסייה תלמידים כל בית ספרית) משפיעים בתורם על הממצאים ומסבירים את שונות התוצאות. שונה במצאי המחקרים נובע גם ממערכות החוקרים בתוכניות אותן הערכו: חוקרים אשר היו מעורבים בפיתוח התוכניות וההטמעתן נטו לדוח על תוצאות חיוביות רבות יותר מאשר חוקרים שלחו את התהילה או חוקרים עצמאים.

מגבלוות מחקרים רבים נוגעות להעדר קבוצת ביקורת, העדר מדדים מוגדרים וברורים להערכת אפקטיביות התוכניות, העדר הבחנה ברורה בין גורמים התורמים לשיפור הטמעת התרבות ובין גורמים נוספיםים התורמים לשיפור האקלים בבית ספרי והצמדה (confounding) בכל הנוגע ליחסים הגומלין בין שני מאפיינים אלו, וכן העדר נתונים דמוגרפיים על אוכלוסיות המשתתפים כמו מוצא אתני או מצב חברתי כלכלי במחקרים רבים.

6.2 צוות בית ספרי וכישורי SEL של מורים

מניתוח המחקרים השונים בסקירה זו עולה כי תוכניות התרבות שהוטמעו על ידי הצוות בבית ספרי והמורים היו אפקטיביות באותה מידה כמו תוכניות שהוטמעו על ידי צוות חיצוני (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008), אולם יש חשיבות להכרת הצוות בבית ספרי בלמידה חברתית ורגשית. הספרות המקצועית מצביעה על הקשר בין העדר עניין של תלמידים בבית ספר ובלימודים ובין בתיהם ספר עם דגש מועט על למידה חברתית ורגשית (Bridgeland, Bruce, & Harriharan, 2013).

מסקירת התוכניות השונות שנבחנו כאן עולה כי תוכניות התערבות אשר שמם דגש על הכרת צוות המורים בושא הקניית CISHERIM חברתיים ורגשיים על ידי סדאות הינה, תוכניות אימון, וכן ליווי מתשך מטעם מפתחי התוכנית חלק מתהליך של פיתוח מקצועי דיווחו על תוכנות חיוביות בהטמעת התוכניות. יחד עם זאת, רוב בתיה הספר אינם מקיימים הכרה בנושא למידה חברתי ורגשית לצוות הבית ספרי (שם). במידה וכן התקיימה הכרה שכזו, היא נמצאה כתרומה לפיתוח מערכות יחסים חיוביות בין מורים ותלמידים, Durlak et al., 2011; Durlak, 2016) מציינת את ההשפעה החיובית של מסוגות חברתיות רגשיות של מורים והכישורים הפגוגיים שליהם בתחום הוראת SEL על קידום למידה חברתיות רגשיות בקרב תלמידים. בסקרה זו לא אוטרו מחקרים על הכרת אנשי סגל בית ספרי אחרים מאשר מורים (יעודים, תומכי הוראה, מנהלים, מאנים) **במידה חברתיות ורגשית.**

6.3 שיפור האקלים בבית ספרי

סוגיות שיפור האקלים בבית ספרי עם הטמעת תוכניות SEL בתיה ספר קשה להערכתה בשל העדר מדדים אחידים והדרות מבוססות מחקר בנושא זה. שורה עמיות רבה בכל הקשור לייחס בין השפעת הוראת MIOMONIOT ה-SEL ובין פעולות אחרות לשיפור אקלים בית ספרי. בבחן השאלת האם האקלים בבית ספרי הוא גורם ממtan או תורם לקידום למידה חברתיות ורגשיות יש לצין כי תהליכי מוסדים כמו קביעת נחליים, יצירת פרקטיקות או מבנים, וכן מתן שירותים לתלמידים נמצאו כאסטרטגיות המקדמות אקלים בית ספרי בטוח וחביבי, המשפיע באופן חיובי על תוכנות למידה ועל התנהגות תלמידים (Durlak et al., 2016). הספרות המקצועית (Durlak et al., 2011; Durlak, 2016) מציינת את ההשפעה החיובית של מסוגות חברתיות רגשיות של מורים והכישורים הפגוגיים שליהם בתחום הוראת SEL על האקליםxicity והבית ספרי ועל התרבות בבית ספרית.

תוכניות רבות כמו RULER לדוגמה שמורות דגש על יצירת כלים שונים לקידום אקלים בית ספרי חיובי. מנגד, בתיה ספר עם אקלים בית ספרי ירוד, שהטמעו תוכניות התערבות למידה חברתיות ורגשיות דיווחו על שיפור לאחר הקידום (Boncu, Costea & Minulesco, 2017). מחקרי המתה-אנליזה שנסקרו במסגרת זו מצבעים על קידום מוצלח של התוכניות בהקשרים בית ספריים שונים, אם כי מרבית המחקרים התמקדו בתיה ספרי אורבניים וחקרו פחות בתיה ספר באזוריים כפריים או מעורבים, אולם הם אינם מפרטים האם האקלים בבית ספרי נמצא כגורם ממtan או מדם בהטמעת התוכניות לקידום למידה חברתיות. כפי שנדגיש שוב, אפקטיביות התוכניות נמדדת לאור שילוב של מספר גורמים, כולל תנאי האקלים בבית ספרי, והספרות המחקרית אינה מבודדת משתנה זה בהערכת התוכניות.

6.4 העדר מדדי הערכה אחידים

מניתוח הספרות המקצועית עולה הקושי בהערכת התוכניות בשל העדר מדדים אחידים: מחקרים רבים עושים שימוש בכלי מדידה כמו דיווח עצמי (תלמידים או מורים על תלמידיהם) או סקרי הערכה ארציים. מחקרים מועטים מצליבים מידע זה עם כלי מדידה נוספים כמו תוצאות בכיתה, דיווחי הורים, וכיוצא באלה (Hutchins et al., 2017; Stearns, 2016).

6.5 מעורבות מפתחי תוכניות במחקר ומצאים מוטים
מחקרדים רבים מתבצעים על ידי מפתחי התוכניות עצמם, דבר המעלה חשש לתוצאות מוטות בשל מעורבות החוקרים. ראוי לציין בהקשר זה מחקר מטה-אנגליזה (Wigelsworth et al., 2016) שהתמקד ב- 89 מחקרים על תוכניות אוניברסליות מבוססות בית ספר, ובוחן מעורבות מפתחי התוכנית בתהליכי הערכה (בחוקרים מוביילים, חוקרים מעורבים או חוקרים עצמאיים). במצבים-אנגליזה זו מצביעים על מנגד רחוב של דיווחים על השפעות התוכנית. המחקר מצבע על השפעת משך התקופה שהלפה משלב פיתוח התוכנית עד להערכתה על ידי החוקר המוביל על דיווחי החוקרים. תוכניות כמו PATHS למשל, אשר נחקרו לעומק על ידי מפתחיה במהלך כשי עשרים מדוחות על אפקטיביות גבוהה של התוכנית בקרב אוכלוסיות משתתפות שונות במידה המוערכת כמהימנה בשל פרק הזמן שחלף בין פיתוח התוכנית ובין המחקר על האפקטיביות שלא שבוצע על ידי המפתחים (למעלה מעשור).

6.6 קושי ביצירת סטנדרטים אחידים ובנישוח מדיניות חינוך כלל-ארצית ואזורית
נושא הלמידה החברתית הגיע מודגש במערכות חינוך רבות ברחבי העולם לרבות בישראל. אולם על אף המלצות ארגונים כמו ה-OECD, AIR ו-CASEL טרם נסחה מדיניות אחידה להטמעת למידה חברתית ורגשית ברמה אזורית, ארצית ואף בין לאומיות. מדיניות שונות שנות דגש על הקנייה כישורים שונים בהתאם להקשר הפוליטי, התרבותי והגיאוגרפי שלון. כך למשל במדינות כמו ישראל או להבדיל, קולומביה, פרו וצ'ילה, המדיניות בנושא למידה חברתית ורגשית קשורה לחינוך לפתרון סכසוכים בדרכי שלום לאור המציאות, המציגות הפוליטית באותו זמן ולהיכזב אזרחי ודמוקרטי. בארצות הברית, לעומת זאת, הוצרך בזמנים ממדי האלים בספר והמלחמה בבריות הוביל להטמעת תוכניות התרבות להקניית כישורים לצמצום תופעות אלו.

ברמה בין לאומיות גוברת ההכרה בעשורים האחרונים בחשיבות מיומנויות חברותית ורגשות להצלחה בעולם התעסוקה ולşıיפור הייגמים אקדמיים, אך ברמה המקומית (מחוזית וארצית) כל מדינה בוחרת במדיניות שונה ובדגשים שונים ליישום הכרה זו בפועל בלמידה ובהוראה.

מניתוח הספרות המקצועית עולה כי מדיניות שונות פועלות כדי לענן את הלמידה החברתית והרגשית בסטנדרטים (למשל ציילה וקולומביה, וכן סינגפור). במדינות אלה הסטנדרטים מנחים את תהליכי הקנייה המיומנויות החברתיות והרגשות בבתי ספר חלק ממדינות לאומיות להטמעת ערכיים אזרחיים, חברותיים ודמוקרטיים. בארצות הברית לעומת זאת, על אף ההמלצות הפדרליות במסגרת הצעות חוק שונות, אין אפשרות ברמה ארצית של הטמעת תוכניות לקידום למידה חברתית ורגשית אלא מדיניות פדרלית הדוגלת בתימroz באמצעות מענק מחקר, גמול למדינות ומחוזות המטמעים תוכניות וכיוצה באלה.

סוגיות התקציב של הטמעת המדיניות החינוכית בנושא למידה חברתית ורגשות היא חשובה ועליה מכל החוקרי המדיניות שסקרנו בפרק הקודם. על אף זאת, לא אוטרו במסגרת הסקירה נתונים על עלויות התוכניות, על עלות התקציב מחקרי ההערכה ועל עלות הטמעת המדיניות. במקרה של ארצות הברית למשל, במסגרת חוק החינוך הכללי ניתן להקציב לתוכניות לקידום למידה חברתית ורגשות התקציב מסוים מתוך סך התקציב המוענק לכל מדינה.

6.7 אתגר הסקלבליות³⁰ והרחבת התוכניות
ניתוח חקר המקרים במסגרת זו בדש על תוכניות כמו PATHS ו-RULER מצביע על כך שתוכניות התרבות רבות המוטמעות לאורך זמן הן תוכניות סקלבליות : כמובן, הן הופכות מתוכניות ניסיוניות מוצלחות לתוכניות המוטמעות בהקשרים תרבותיים שונים ובקרב מגוון אוכלוסיות ולמוצר בר-קיימא. יחד עם זאת, יש לסוג ולומר כי מחקרים הערכה רבים שדיוחו על תוצאות חיוביות בהרחבת התוכניות בוצעו על ידי מפתחי התוכנית עצם. במקורה של הטמעת תוכנית PATHS אף דוח על קשיים בתהליכי ההרחבה שכן החוקרים על אפקטיביות התוכנית הצביעו על ממצאים מעורבים. יש חשיבות לילויו מתמשך של מפתחי התוכנית בכל הקשור להטמעתה, הערכטה ופיתוחה בהתאם לתנאי להרחבת התוכנית, אך חשוב לציין כי מעורבות זו עשויה להטוט את ממצאי החוקרים כפי שציינו.

6.8 סיכום
הספרות המקצועית מזכירה על היתרונות הרבים הטמונה בקידום תוכניות התרבות למידה חברתית רגשית עבור תלמידים בכל הרמות (גן-יבי), עבור צוותים בית ספריים ועבור המוסד האקדמי. כמו כן, מהחוקרים ומדוחות המחקר שנסקרו עולה תרומות תוכניות ה-SEL לקידום נושאים כמו חשיבה חיובית, קידום ערכים חברתיים ואזרחיים, מצומצם אלימות, או פתרון סכוסכים בדרך שלום.

הספרות המקצועית גורסת שתוכניות התרבות שפלו לפי עקרונות ה-SAFE היו אפקטיביות יותר מתוכניות שלא פלו לפי עקרונות אלו. ההשפעה החיובית של התוכניות שיוושמו לפי עקרונות SAFE נמשכה מתום תקופת ההתרבות ועד ששה חודשים לאחריה. גם לאחר תקופה של ששה חודשים מעתם ההתרבות נמשכה ההשפעה החיובית אם כי במידה פחותה יותר. יחד עם זאת, יש להציג כי מרבית התוכניות הללו הוטמעו בארץות הברית ובאנגליה ורבית החוקרים שנעשו עליהם בקשרים אלו. יש צורך בחוקרים נוספים (אמפיריים והשוואתיים) על תוכניות מגוון הקשורים תרבותיים, חברתיים וגאוגרפיים מגוונים.

השפעה השונה של התוכניות תליה בהרכב אוכלוסיית התלמידים (אתניות, רקע חברתי כלכלי, מקום גאוגרפי) אך תלות זו אינה נלקחת בחשבון במחקריהם. ייתכן ויש תוכניות נוספות שאינן פועלות לפי עקרונות ה-SAFE אך מוטמעות בהצלחה בהקשרים שונים, כמו התוכניות הקיימות בארצות הברית הלטינית שיש לבסס אותן מחקרית.

ניתוח החוקרים עולה נוסף הקשור לדאות בנוגע למשך השפעות התוכניות לאורך זמן (לאחר ששה חודשים ואילך) ויש לחזור היבט זה בדש על התרחבות תוכניות ניסיוניות באופן סקלברי למגוון בתים ספר ואוכלוסיות לומדים. זאת ועוד, אין החוקרים בנוגע לשאלת האם השתתפות ביותר מתוכנית אחת בו בעת היא חיובית באותה מידה כמו השתתפות בתוכנית התרבות אחת, ומה השפעתה על פיתוח כישורים חברתיים ורגשיים.

לסיכום, ישנו אתגרים רבים הטמונה בהטמעת התוכניות הללו, ראוי להתייחס אליהם בכובד ראש כגון :

- העדר מחקרי אורך על אפקטיביות התוכניות לאחר שלוש שנים מיום הקידום ואילך ;

³⁰ מידע נוסף על סקלבליות בתוכניות חינוך, ראה : רן, 2016.
76

- תוצאות מעורבות בנוגע להצלחת תוכניות שעברו מהקשר תרבותי אחד לשנהו ;
- העדר מדים אחידים להערכת הצלחת התוכניות ;
- הטייה ממזאים בשל מעורבות החוקרים כפתחי התוכניות ;
- עמיות בכל הקשור להשפעת הטמעת המימוןיות ושיפור אקלים בית ספרי.

מרבית התוכניות אכן מובילות להישגים חיוביים בפיתוח כישוריים חברתיים ורגשיים ומוכחות שלמידה חברתית רגשית מוצמת התנהלות בסיכון, וכן משפרת הישגים לימודים בכל שכבות הגיל ובקרב אוכלוסיות שונות, אך יש צורך במחקרים נוספים שיבנו סוגיות אלו על מנת שמקבלי החלטות יוכלו לנוקוט במדיניות מושכלת בנושא זה.

רשימת מקורות

- יפה, י., וזרי, מ. (2017). בחינת יעילותה של תוכנית התערבות קבוצתית בחרדת בחינוך בקשר תלמידי תיכון. *זמן חינוך: כתבת עת לעיון ומחקר בחינוך*, 2, 97-111.
- יערי, א. (1991). *חרדת בחינות: מהות וטיפול*. תל אביב: הוצאת דיוון.
- משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי (1996). *כישורי חיים: כישורים, נושאים התפתחותיים ומונעתיים*. ירושלים: מעולות, נו, ש. (1996). הפעלת תוכניות מניעה בבית ספר. בתוך: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הпедagogic, *כישורי חיים: כישורים, נושאים התפתחותיים ומונעתיים*, 27-35. ירושלים: מעולות, הוצאה ספרים בע"מ.
- רנו, ע. (2016). *סקלביות ורחبات יישום השימוש במוצר חינוכי במערכת החינוך*. עורכת: ל. יוספסברג בן-יהושע. ת"א: הוצאה מכון מופית.
- שפרלינג, ד. (2018). *למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי*. עורכת: ל. יוספסברג בן-יהושע. ת"א: הוצאה מכון מופית.
- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324–348
- Adi, Y., Schrader-McMillan, A., Kiloran, A., & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools*. London: National Institute for Health and Clinical Excellence.
- Augustine, C. H., Mccombs, J. S., Pane, J. F., Schwartz, H. L., Schweig, J., Mceachin, A., & Siler-Evans, K. (2016). *Learning from summer: Effects of voluntary summer learning programs on low-income urban youth*. Retrieved from www.rand.org/t/RR1557.
- Bar On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790–1800.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., et al. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: a randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299–313.
- Bartholdsson, A., Gustafsson-Lundberg, J., & Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: Bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55 (2), 201-212.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). *The economic value of social and emotional learning*. New York, NY: Center for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University.
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A Meta analysis. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 11 (4), 37-44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Berman, S., Chaffee, S., & Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on

- Social, Emotional, and Academic Development. The Aspen Institute.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218–224. doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Bramlett, R. K., Scott, P., & Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16, 147–158.
- Capsada, Q. (2016). Are social and emotional learning programs effective tools to improve students' skills? *What works in Education: Using Evidence to Improve Education*, 5? Retrieved from http://www.ivalua.cat/documents/1/22_12_2016_10_17_17_emotionallearning_QF5_221216.pdf
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1995). *Teaching social skills to children: Innovative approaches* (2nd Ed.). New York: Pergamon.
- CASEL (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL (2015). *013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*.
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER Approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068>
- Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5, 41–45.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and treatment*, 591, 98–124.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian Educational Response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93.
- Cheney, D., Stage, S., Hawken, L., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A two-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at-risk of severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17, 226–243.
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš and F. Drasgow (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*, *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Chi-Ming, K., Lance, W. W., Kennis, M. F. (2011). Promoting social-emotional learning in

- Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47.
- Chung, H., & Kim, H. (2010). Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States: Preservice teachers' understanding of teaching standards. *KJEP*, 7(2), 355–377.
- Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: A paradox. *Teachers College Records*. Retrieved from: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/SCPpolicy&PracticeTrends-CommentaryTCRecord2-28-14.pdf>
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156–168. <https://doi.org/10.1037/a0018607>
- Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in Practice* 23 (1), 33-44.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 178–189.
- Depaoli, J. L., Atwell, M. N., & Bridgeland, J. (2017). *A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools: A report for CASEL*. Retrieved from: http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/ReadyToLead_FINAL.pdf
- Department for Children, Schools and Families. (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools*. Nottingham: DCSF Publications.
- Department for Education and Skills. (2003). *Every child matters*. London: DfES.
- Department for Education and Skills. (2004). *Promoting emotional health and well-being through the National healthy school standard*. London: DfES.
- Department for Education and Skills. (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning*. Nottingham: DfES.
- Department for Education and Skills. (2006). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning: Key stage 2 small group activities*. Nottingham: DfES.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., & Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socioemotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 27, 97–108.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 333-345.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote*

personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Dusenbury, L. A., Newman, J. Z., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E., & Mart, A. K. (2015). The case for preschools through high school state learning standards for SEL. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P., Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 532-548. New York & London: The Guilford Press.
- Dvir, E. (2018). I Can Succeed- Junior High (ICS-JH), TAU-EADP 2018 Conference on Prevention, The Jaime and Joan Constantiner School of Education, Tel Aviv University, October 2018.
- Dwyer, K.P., Osher, D., & Wagner, W. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ensminger, M., & Slusarick, A. (1992). Paths to high school graduation or dropout: a longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95–113.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24 (3), 313-328.
- Fisher, P. H., Dobbs-Oates, J., Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2012). Early math interest and the development of math skill. *Journal of Educational Psychology*, 104, 673–681.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 165-189. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7>
- Gayl, C. L. (2017). *How state planning for the every studeny succeeds act (ESSA) can promote student academic, social, and emotional learning: An examination of five key strategies*. CASEL. Retrieved from: <http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/04/ESSA-and-SEL-Five-Strategies-April-2017-041717.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A., Leschitz, J. T., Ramos, A. (2017). *Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds*

Act: Evidence review. Retrieved from www.rand.org/giving/contribute

- Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P., & Zins, J. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research and practice*. Rockville, MD: CMHS
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. R., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. Retrieved from www.futureofchildren.org
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-aged deaf children: The PATHS Curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS Curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenberg, M. T. (1997). Promoting social and emotional competence: *The PATHS Curriculum and the CASEL Network. Reaching Today's Youth*, 49-52.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Gueldner, B., & Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. <https://doi.org/10.1080/10474412.2010.522876>
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530-543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Hall, J. D., Jones, C. H., & Claxton, A. F. (2008). Evaluation of the stop & think social skills program with kindergarten students. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 265-283.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Mashburn, A. J. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832.
- Haddad, L., & Schetman, Z. (2013). School-based counseling groups to reduce parent-adolescent conflict.
- Hart, P. D., Associates, R., Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. A report for CASEL. Retrieved from www.civicenterprises.net.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.

- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). New York, NY: Guilford.
- Heppen, J., O'Cummings, M., Poland, L., Zeiser, K., & Mills, N. (2015). Implementing and impact of the Check & Connect mentoring program. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 1-10.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review Of Educational Research*, 79 (2), 533-556
- Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice* 3(1), 73-85.
- Humphrey, N., Barlow, A., & Wigelsworth, (2015). *Promoting alternative thinking strategies (PATHS): Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephans, E., Wo, L., Squires, G., Woods., K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the promoting alternative thinking strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C., & Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning: Evaluation of small group work*. Nottingham: DCSF
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme, 18(3), 248–260. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.819251>
- Hutchins, N., Burke, M. D., Hatton, H., & Bowman-Perrott, L. (2017). Social skills interventions for students with challenging behavior: Evaluating the quality of the evidence base. *Remedial and Special Education*, 38 (1), 13-27.
- Ikesako, H., & K. Miyamoto (2015). *Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research*. OECD Education Working Papers, No. 121. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5js07529lwf0-en>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools.: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26 (4), 1-33.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66-78.
- Kats-Gold, I. (2018). I Can Succeed - Preschools (ICS-PS), TAU-EADP 2018 Conference on Prevention, The Jaime and Joan Constantiner School of Education, Tel Aviv, October 2018.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6th Edition). Boston: Pearson. Knoff,
- Knoff, H. M. (2005). *The Stop and Think social skills program: Exploring its research base and rationale*.

- Kopelman Rubin, D. (2018). I Can Succeed- Elementary Schools (ICS-ES), TAU-EADP 2018 Conference on Prevention, The Jaime and Joan Constantiner School of Education, Tel Aviv University, October 2018.
- Kumpfer, K. L., Xie, J., & O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a culturally adapted strengthening families program 12–16 years for high-risk Irish families. *Child & Youth Care Forum*, 41, 173–195
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1994) *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Lendrum, A., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Wigelsworth, M. (2009). Implementing primary social and emotional aspects of learning (SEAL) small group interventions: Recommendations for practitioners. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27 (3), 219-239. <https://doi.org/10.1080/13632750903073509>.
- Luo, W., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: Association with long-term achievement trajectories. *The Elementary School Journal*, 109, 380–405.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90, 221–229.
- McBride, A. M., Chung, S., & Robertson, A. (2016). Preventing academic disengagement through a middle school-based social and emotional learning program. *Journal of Experiential Education*, 39 (4), 37-385. <https://doi.org/10.1177/1053825916668901>
- McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26, 53-74.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check & Connect on attendance, behavior, and academics: A randomized effectiveness trial. *Research on Social Work Practice*, 24 (3), 1-11.
- Melnick, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2017). *Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*. Retrieved from <http://learningpolicyinstitute.org/product/sel-new-accountability>.
- Ministerio de Educación (2013). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenidores*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Minitserio de Educación. Retrieved from: http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos_estandares.pdf
- Miyamoto, K., Huerta, M. C., & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50 (2), 147-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M., & Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8 (4), 1-6.
- Novak, M., Mihic, J., Basic, J., & Nix, R. L. (2017). PATHS in Croatia: A school-based randomisd-controlled trial of a social and emotional learning curriculum. *International Journal of Psychology*, 52 (2), 87-95.

- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In: J. A. Durlak, R. P. Weissberg, C. E. Domitrovich, T. P. Gullotto (eds.), 406-421. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, New York & London: Guilford Press.
- Osher, D., Friedman, L. B., & Kendziora, K. (2015). *CASEL/NoVo collaborating districts initiative: 2014 Cross-district outcome*. AIR, American Institutes for Research.
<https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Cleveland-Cross-District-Outcome-Evaluation-Report-2014.pdf>.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students*. Retrieved from www.lpfch.org/sel.
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system: K-3*. Baltimore, MD: Brookes.
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *IJEP-International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 2014–3591.
<https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82–99.
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). “Just stop thinking about it”: effects of emotional disengagement on children’s memory for educational material. *Emotion*, 7, 812–823.
- Rivers, S. E., Tominey, S. L., Bailey, C. S., O’Bryon, E. C., Olsen, S. G., Sneeden, C. K., Brackett, M. A. (2016). *Promoting social and emotional skill development in early childhood with preschool RULER*.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. Durlak & R. P. Weissberg (eds.), *The handbook of social and emotional learning*, 151–166. New York, NY: The Guilford Press..
- Robinson, D., Levin, J. R., Schraw, G., Patall, E. A., & Hunt, E. B. (2013). Going (way) beyond one’s data: a proposal to restrict recommendations for practice in primary educational research journals. *Educational Psychology Review*, 25, 291–302.
- Rowe, H. L., & Trickett, E. J. (2018). Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programs: Implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, 30(2), 559-583. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9425-3>
- Schetman, Z., & Tutian, R. (2016). Teachers treat aggressive children: An outcome study.

Teaching and Teacher Education, 58, 28-34.

- Schonert-Reichl, K. A., Jennifer Kitil, M., Hanson-Peterson, J., Jaramillo, A., Joosse, S., LeRose, M., Weissberg, R. P. (2017). *A report prepared for CASEL: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning Teaching*.
- Sinclair, M. F., Christensen, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for high-risk youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*, 7-21.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49* (9), 898-902. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sheard, M. K., Ross, M., & Cheung, A. (2013). Social-emotional learning championing freedom, education and development: A vehicle for at-risk students to succeed. *Cypriot Journal of Educational Sciences 8*(1), 1-18.
- Shoshani, A., & Sloane, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology, 8*, 1866.
- Shoshani, A. & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*, 1289-1311.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology, 57*, 73-92.
- Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C., & Rudd, P. (2007). Secondary social, emotional and behavioural skills (SEBS) pilot evaluation. London: NFER.
- Smokowski, P.R., Fraser, M.W., Day, S.H., Galinsky, M.J., & Bacallao, M.L. (2004). School-based skills training to prevent aggressive behavior and peer rejection in childhood: Evaluating the Making Choices Program. *Journal of Primary Prevention, 25* (2), 233-251.
- Social and Character Development Research Consortium (2010). *Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behaviour in elementary school children*, Retrieved from: <https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20112001/pdf/20112001.pdf>
- Stage, S. A., & Galanti, S. B. (2017). The therapeutic mechanism of Check, Connect and Expect. *School Psychology Review, 46* (1), 3-20.
- Stearns, C. (2016). Responsive Classroom?: A critique of a social emotional learning program. *Critical Studies in Education, 57* (3), 330-341.
- Sullivan, A. L., & Sadeh, S. S. (2014). Is there evidence to support the use of social skills interventions for students with emotional disabilities? *Journal of Applied School Psychology 30* (2), 107-131.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis

- of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of skills. *Journal of School Psychology*, 34, 285–306.
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on SEL. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P., Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 566-587. New York & London: The Guilford Press.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (1992). *Systematic screening for behavior disorders (SSBD): User's guide and administration manual*. Longmont, CO: Sorpis West.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2016). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3-17., New York and London: The Guilford Press.
- Weare, K., & Nind, M. (2010). Identifying evidence-based work on mental health promotion in schools in Europe: An interim report on the DataPrev Project. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3,37-45
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 1, 29-69.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2016). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3-17., New York and London: The Guilford Press.
- Whear, R., Thompson-Coon, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D., & Stein, K. (2013). The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: A systematic review. *British Educational Research Journal*, 39 (2), 383-420.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012) A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology*, 32 (2), 213-238.
- Wigelsworth, M. M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Bokkel, I. t., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal Of Education*, 46 (3), 347-376.
- The World Bank, The International Rescue Committee (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/pdf/832590Revised00Box0382116B00PUBLIC0.pdf>
- World Economic Forum (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003.V47-1>
- Yeo, L. S., Goh, V. G., & Liem, G. A. (2016). School-based intervention for test anxiety. *Child Youth Care Forum*, 45, 1-17.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Washington DC: American Institutes for Research. Retrieved from:
<https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>
- Zaslow, M., Mackintosh, B., Mancoll, S., & Mandell, S. (2015). Federal policy initiatives and children's SEL. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P., Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 549-565. New York & London: The Guilford Press.
- Ziedner, M. (2014). Test anxiety. In: P. Emmelkamp & T. Eharing (eds.), *The Wiley handbook of anxiety disorders: Vol. 2 Theory and research*, 581-596. UK: John Wiley & Sons. Ltd.
- Zinsser, K. M., Shwark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 471-493.