

למידה חברתית רגשית : מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי

נכתב ונערך על-ידי : ד"ר דניאל שפרלינג
מרכז המידע מכון מופ"ת

מוגש ליזמה למחקר יישומי בחינוך

ניהול ועריכה : ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע, מרכז המידע מכון מופ"ת.
ייעוץ אקדמי : פרופ' אליעזר יריב, מכללת גורדון.

אוגוסט 2018

יש לצטט את הסקירה באופן הבא: שפרלינג, ד' (2018). **למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך.
[/http://education.academy.ac.il/hebrew](http://education.academy.ac.il/hebrew)

תקציר

סקירה זו מציעה מיפוי מושגי, תיאורטי ואמפירי של תחום הלמידה החברתית רגשית (SEL). לאחר הצגת מספר הגדרות לתחום נדון הקשר בין תחום זה לבין מושגים קרובים כמו פסיכולוגיה חיובית, חינוך לאופי, מוטיבציה ומיומנויות המאה ה-21. בהמשך מובאות מספר הצעות בספרות הקוראות לשלב בין מושגים שונים לכדי הגדרות אינטגרטיביות שבהן למידה חברתית רגשית מהווה רכיב חשוב.

הסקירה מתארת כמה מסגרות תיאורטיות של למידה חברתית רגשית ומציגה שישה מודלים להטמעתם התחום, המקובלים בספרות. כן היא דנה בקשרי הגומלין שבין הלמידה החברתית למיומנויות חברתיות רגשיות של עובדי הוראה, למסוגלות עצמיות של תלמידים ולאקלים בית ספרי.

בחלק האחרון של הסקירה, נדונה תרומתו של התחום לרווחה האישית של תלמידים, לקידום התנהגותם המיטיבה ולהפחתת התנהגותם השלילית, להצלחתם בכיתה, בבית הספר ומחוצה לו, ליחסיהם הבין-אישיים ולתפקודם בחברה. הדיון נשען על סקירות מחקרים או מטא-אנליזות הבוחנות מספר מישורי השפעה במקביל ועל מחקרים, המתמקדים בהיבטים מסוימים של תרומה.

דיון בממצאי הסקירה מצביע על יתרונותיה הרבים של למידה חברתית רגשית ועל חשיבותה לצד הפדגוגיה הקוגניטיבית. ממצאים אלה מבטאים תפיסה הרואה במעשה החינוכי תהליך מתמשך של עיצוב דמותו הערכית והאזרחית של התלמיד והכנתו למאה ה-21 תוך הבניית תפקיד מרכזי שיש לסביבות הלמידה של דור העתיד.

מילות מפתח: למידה חברתית רגשית; התפתחות חברתית רגשית; למידה לא-קוגניטיבית; מסוגלות עצמית; מוטיבציה; פסיכולוגיה חיובית; חינוך מוסרי; אינטליגנציה רגשית.

Abstract

The literature review offers conceptual, theoretical and empirical framework for the field of social and emotional learning (SEL). After introducing a few definitions of SEL, the review discusses the conceptual relationship between SEL and related areas such as positive psychology, character education, motivation and 21st century skills. The review then provides a few calls to integrate SEL with other areas to create a unified definition of this field.

In addition, the review discusses major theories that inform SEL and six models to implement it which have been offered in the literature. It also analyzes the conceptual and pragmatical relationship between SEL and teachers' SEL skills, student's self-efficacy and school climate.

In the last part of the review, the contribution and impact of SEL programs are being discussed. Areas of contribution included in this section refer to students' welfare, promotion of positive behavior and reduction of behavioral problems, success and achievement in classroom, at school and outside school, inter-relations and function within the society. The discussion is based on review of research and meta-analyses which analyze various areas of contribution and on studies examining specific areas of impact.

The discussion attests to many of SEL's benefits and its important contribution as an educational field operating aside the cognitive pedagogy. The findings presented in the review express a notion which regards the educational activity an enduring process to shape and moral and civic character of students and prepare them for the 21st century while placing a central role to learning environments in such a process.

| | |
|----|--|
| 3 | תקציר |
| 4 | Abstract |
| 7 | מתודולוגיה של ביצוע הסקירה |
| 8 | הגדרות |
| 9 | גישות לשילוב SEL עם רכיבים נוספים המשפיעים על הלמידה |
| 12 | מסגרות תיאורטיות של למידה חברתית רגשית |
| 12 | תיאוריות של למידה חברתית רגשית |
| 12 | תיאוריות של מערכות (System Theories) |
| 12 | תיאוריות של למידה (Theories of Learning) |
| 12 | תיאוריות של התפתחות ילדים (Child Development Theories) |
| 13 | תיאוריות של עיבוד מידע חברתי (Theory of Social Information Processing) |
| 13 | תיאוריות של שינוי התנהגותי (Behavioral Change Theories) |
| 15 | מודלים ומסגרות תיאורטיות להטמעת ה-SEL במערכת החינוכית |
| 15 | מודל חמש היכולות המרכזיות של אינטליגנציה רגשית (Bar-On, 1997) |
| 16 | מודל חמש היכולות של CASEL |
| 17 | מודל מארגן של SEL (Jones & Bouffard, 2012) |
| 18 | מודל יכולות ה-SEL ממוקדות באדם (Zins et al., 2004) |
| 19 | מודל Denham (2005) ליכולות חברתיות רגשיות |
| 19 | מודל ה-Big Five למאפייני אישיות |
| 20 | דיון בתיאוריות ובמודלים והשוואה ביניהם |
| 21 | רקע והתפתחות התחום של למידה חברתית רגשית |
| 25 | היבטים כלליים של הקניית כישורים חברתיים רגשיים |
| 28 | הקשר בין SEL למושגים קרובים |
| 28 | פסיכולוגיה חיובית |
| 29 | חינוך לאופי (character education) |
| 29 | מוטיבציה |
| 30 | מיומנויות המאה ה-21 |
| 32 | קשרי גומלין של SEL עם נושאים נוספים |
| 32 | מיומנויות חברתיות-רגשיות של עובדי הוראה ותפיסותיהם בנוגע לכך |
| 35 | תפיסות עצמיות של תלמידים |
| 36 | אקלים בית ספרי |
| 37 | החשיבות והתרומה של למידה חברתית-רגשית |
| 37 | ידע אמפירי כללי |
| 39 | חשיבות ותרומת SEL במהלך הלימודים |

| | |
|---------|--|
| 40..... | תרומה להישגים לימודיים ולהשתתפות בתהליך הלימודי |
| 40..... | תרומה למיומנויות חברתיות רגשיות של תלמידים |
| 40..... | תרומה להישגים אקדמיים |
| 41..... | חשיבות ותרומת SEL לאחר סיום הלימודים ו/או לטווח ארוך |
| 42..... | הקשר שבין מיומנויות ספציפיות של SEL לתפקוד |
| 42..... | תרומת מיומנויות SEL בתחומי דעת שונים |
| 43..... | דיון ומסקנות |
| 43..... | 1. הגדרות ומבנה מושגי |
| 43..... | 2. מודלים ומסגרות תיאורטיות להטמעת SEL |
| 43..... | 3. הוראה של מיומנויות חברתיות רגשיות |
| 44..... | 4. תרומה והשפעה של למידה חברתית רגשית |
| 44..... | כללי |
| 44..... | תרומה להישגי התלמידים |
| 44..... | הקשר שבין סביבת הלמידה והקשרה להשפעה של למידה חברתית רגשית |
| 44..... | היבטים סוציו-אקונומיים הקשורים להשפעה של למידה חברתית-רגשית |
| 44..... | השפעה לטווח ארוך של למידה חברתית-רגשית |
| 44..... | מגבלות מתודולוגיות של מחקרים הבוחנים השפעה של למידה חברתית-רגשית |
| 46..... | רשימת מקורות |

מתודולוגיה של ביצוע הסקירה

מטרתה של סקירה זו היא לתאר את הידע המחקרי הקיים בנוגע לבסיס המושגי, התיאורטי והאמפירי של למידה חברתית רגשית ולדון בו. סקירה זו מתבססת על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים, ובאתרים רשמיים של גופים, הרלבנטיים לנשוא הסקירה תחת מילות המפתח הבאות: social emotional learning/or social emotional skills, character education, positive psychology, 21 century skills, motivation, teachers, impact, self-efficacy, self-perception, interpersonal relationships, academic achievements

מאגרי המידע בהם נעשה חיפוש אחר ספרות אקדמית ומקצועית לצורך סקירה זו הינם EBSCO, ProQuest, ERIC, Google scholar, European Commission, מאגרי המידע של מכון מופ"ת, באתרים רשמיים של משרדי חינוך בעולם וארגונים הקשורים ללמידה חברתית ורגשית במדינות שונות וכן בארגונים כמו ה-OECD ועוד.

תהליך חיפוש הסקירה הינו מעגלי. ראשית, נעשה שימוש במילות מפתח כלליים, הרלוונטיים לבסיס המושגי והתיאורטי של התחום. לאחר מכן, נעשה חיפוש בוליאני הכולל את מושג הלמידה החברתית רגשית או ההתפתחות החברתית הרגשית בצירוף עם מושגים קרובים מבין אלה המפורטים לעיל. מקורות הסקירה בשלבי חיפוש אלה כוללים ברובם המכריע פרסומים אקדמיים שפיטים שראו אור בעשר השנים האחרונות. בשלב השלישי, נעשה חיפוש כללי בנוגע להשפעה של רכישת מיומנויות חברתיות-רגשיות בתקופות חיים שונות.. מקורות החיפוש ששימשו לחיפוש זה כללו בעיקר מטה-אנליזות ומחקרים בהיקף גדול, שהתייחסו למספר רב של תוכניות ושל תלמידים ושפורסמו בעשר השנים האחרונות. לבסוף, אותרו חללים בחיפוש המקורות ואלה נמלאו על-ידי חיפוש ממוקד ושניוני באמצעות מילות מפתח צרות, שפותחו בתהליך מתקדם. המקורות ששימשו לחיפוש זה כללו מקורות אקדמיים שפורסמו בעשר השנים האחרונות וכן דוחות של גופים הערכה בנושאים של למידה חברתית רגשית. הוקפד לכלול בסקירה מחקרים אמפיריים ומטא-אנליזות מבוקרים, רנדומליים עם שלוש חזרות לפחות. לאחר עיון ובחינה של החומר שנסקר, נערכו השלמות ותיקונים של חיפוש מקורות נוספים מהספרות האקדמית. מתוך למעלה מ-300 מקורות שעלו בכל תהליך החיפוש, מספר המקורות שסקירה זו נשענת עליה עומד על 148 מקורות.

הסקירה דנה בהיבטים הבאים:

- ✓ הגדרות, מושגים וממדים תיאורטיים בנושא של למידה חברתית-רגשית, הקשר בין רכיבים אלה ושילובם עם מושגים קרובים כמו פסיכולוגיה חיובית, חינוך לאופי, מוטיבציה ומיומנויות המאה ה-21;
- ✓ מסגרות תיאורטיות המבססות את התחום של למידה חברתית רגשית ומודלים תיאורטיים מרכזיים להטמעתו ולביצוע זיהוי מיומנויות של למידה חברתית-רגשית, הגדרתן והערכת חשיבותן;

- ✓ הקשר שבין מושגים תיאורטיים וממצאים אמפיריים הנוגעים ללמידה חברתית-רגשית של תלמידים עם מיומנויות חברתיות-רגשיות של עובדי הוראה, תפיסות עצמיות של תלמידים (לרבות מסוגלות עצמית, מוטיבציה וערכים) ואקלים בית ספרי.
- ✓ ממצאים אמפיריים הנוגעים להשלכות של רכישת מיומנויות חברתיות-רגשיות במהלך הלימודים ולאחר מכן, תרומתן של מיומנויות ספציפיות לתפקוד כולל, למוטיבציה אישית, להישגים אקדמיים, ליחסים בין-אישיים, לרווחה נפשית וכיו"ב.

הגדרות

המושג מיומנויות חברתיות-רגשיות או בשמן הנרדף מיומנויות לא-קוגניטיביות שגור באופן תדיר בספרות, והוא מכוון, בדרך כלל למיומנויות המשתייכות לשלוש קטגוריות רחבות הכוללות יכולת לייצר מטרות לטווח ארוך, יכולת לעבוד עם אחרים ויכולת לנהל רגשות. קטגוריות אלה נחלקות למיומנויות משנה, לרבות עיקשות, תשוקה למטרות, חברתיות, כבוד, דאגה, הערכה עצמית, אופטימיות וביטחון (OECD, 2015). מיומנויות אלה, כוללות, לפי תפיסה נוספת, ידע רגשי, יכולת אסדרה של רגשות והתנהגות ומיומנויות חברתיות (Denham, 2006).

אף שישנה ביקורת בספרות על כך שקיימת חוסר עקיבות בהגדרות, במדידה, וביעילות שבשימוש של המושג למידה חברתית רגשית (social and emotional learning - SEL) (Humphrey et al., 2011), ישנן מספר הגדרות למושג זה:

1. מושג מטריה, שמקפל לתוכו כמה רעיונות, ובהם פיתוח לא-קוגניטיבי, חינוך לאופי, מיומנויות המאה ה-21 ולמידה בהמשך לטראומות (Jones et al., 2017).
2. חלק ממסגרת מושגית רחבה יותר, המכונה חינוך פרו-חברתי (Berkowitz, Althof, & Bier, 2012).
3. תהליך שבו פרטים לומדים לזהות ולנהל רגשות, לדאוג לאחרים, לקבל החלטות טובות להתנהג באופן אתי ואחראי, לפתח מערכות יחסים חיוביות ולהימנע מהתנהגויות שליליות (Elias, 1997).
4. כולל יצירה של חברויות חיוביות והתמודדות עם אתגרים ומצבים באופן אפקטיבי (Gunter, Caldarella, Korth, & Young, 2012).
5. תהליך שבו נעשה יישום של מערך מסוים של מיומנויות חברתיות, רגשיות, התנהגותיות ואישיותיות, הנדרשות להצלחה בבית הספר, במקום העבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים (Jones et al., 2017).
6. מושג המתייחס ללמידה ממוקדת בעיבוד, בשילוב וביישום סלקטיבי של מיומנויות חברתיות ורגשיות בדרכים מגוונות, לרבות מודלינג של מיומנויות אלה, הנעשה על-ידי מבוגרים לילדים, המציע לאחרונים הזדמנויות לתרגל אותן בסיטואציות שונות כך שתיווצרנה סביבות למידה בטוחות ואכפתיות לרוחב הארגון (Durlak et al., 2011).

הספרות הנוגעת ללמידה חברתית רגשית מפורסמת עוד בשנת 1900 והיא התפתחה באופן משמעותי בעיקר בשנות ה-90 של המאה הקודמת (Osher et al., 2016). המונח עצמו של SEL נוסד לראשונה בקבוצת 'Fetzer', מפגש מחנכים, חוקרים ופעילים לזכויות ילדים במכון פצר, שנוצר כדי לדון בתיאום אסטרטגיות למידה לקידום יכולותיהם החברתיות-רגשיות של ילדים לצד ביצועיהם האקדמיים, בריאותם והיותם אזרחים טובים.¹ הקבוצה הגתה את הרעיון של הלמידה החברתית רגשית כדי להגשים מטרות חינוכיות אלה (Elias et al., 1997). הקבוצה יצרה גם ארגון בשם Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), ששוקד על איסוף עובדות מדעיות לצד תכניות המדגישות למידה חברתית רגשית מגיל הגן ועד בית הספר העל-יסודי. תכניות אלה פועלות להקניית הקנייה? ידע, מיומנויות ותפיסות ילדים ומבוגרים שיקדמו פיתוח אישי, יפתחו קשרים בין-אישיים ויבילו לעבודה אתית ופרודוקטיבית. בין היכולות, שתוכניות אלה פועלות להשאתן כלולות היכולת לנהל רגשות, לקבוע ולהשיג מטרות חיוביות, להרגיש ולהפגין דאגה לאחר, לתחזק מערכות יחסים חיוביות ולקבל החלטות אחריות (CASEL, 2012).

מבחינה מושגית, למידה חברתית רגשית נשענת על מסגרות תיאורטיות שונות, לרבות טקסונומיית חמשת מרכיבי האישיות (John & De Fruyt, 2014), פסיכולוגיה חיובית, מסגרת הלמידה החברתית-רגשית (CASEL, 2018a); מסגרת KIPP לאישיות (KIPP, 2018) ועוד. והיא מתחרה עם גישות נוספות בפסיכולוגיה התפתחותית (Clio, 2018). המיומנויות הנקשרות במסגרתה הן בעלות מספר מאפיינים: הן באות לידי ביטוי בדפוסים עקביים של מחשבה, רגשות והתנהגויות; הן מתפתחות באמצעות התנסויות למידה פורמליות ובלתי-פורמליות; והן משמשות גורמים מניעים חשובים המשליכים גם על מצבו הסוציו-אקונומי של הפרט לאורך חייו, כגון היכולת להשתלב בחברה ובעבודה, להתפרנס ולהיות עצמאי (OECD, 2015; Kautz, et al., 2014).

גישות לשילוב SEL עם רכיבים נוספים המשפיעים על הלמידה

בשנים האחרונות נראית בספרות קריאה לשלב בין רכיבי הלמידה החברתית רגשית ובין רכיבים נוספים קשורים, כמו הגברת מוטיבציה, ערכים, אקלים בית ספרי וכיו"ב. נקודת המוצא של קריאה זו היא שהחינוך הבית ספרי הוא לעולם חברתי, רגשי, אתי, אזרחי ואינטלקטואלי באופיו (National School Climate Council, 2015; Brown, Corrigan, & Higgins-D'Alessandro, 2012). הוא מבקש לטפח משאבים שונים, המקדמים את סיכוייהם של בוגריו לחיות חיים מספקים ומשמעותיים. אלה קשורים בחוויות של סיפוק הצרכים הבסיסיים בקשר ובשייכות, ביכולת ובאוטונומיה; חוויות לפיתוח תפיסות עצמי ותפיסות זולת חיוביות; כישורים, ערכים ונטיות שמאפשרים קשב פנימי ונטייה להתחשבות באחר (עשור, 2004).

השתקפותה של נקודת מוצא זו היא בתחומים רבים שלמידה חברתית רגשית משיקה להם: חינוך לאופי (character education), חינוך מוסרי, תפיסה כולית של הילד/בית הספר, אינטליגנציה רגשית, פסיכולוגיה חיובית, חינוך רגיש תרבותית, מיומנויות חיים, מניעה מבוססת-בית ספר, קידום בריאות ולמידה אזרחית (Cohen, 2017). היא גם נראית בשינוי שחל בגישות להוראה ולמידה

¹ לשילוב שבין בריאות לחינוך מוצלח ראו ASCD, 2014.

חברתית רגשית: מגישה הממוקדת במאמצי הוראה שמטרתם לקדם מיומנויות חברתיות רגשיות למודל SEL/בית הספר הכוללני, שמשלב בין הוראה, מערכת/ארגון ויישום מדעי (שם; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). כך, גוברים הקולות לפיתוח מודלים דינמיים ואינטגרטיביים שמקיפים תהליכים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ורגשיים-אפקטיביים (יוסטמן ובוקובה, 2010).

בעוד שחינוך מוסרי (וחינוך לאופי) מתמקד בערכים ובכוחן של חשיבה "נכונה" ובידיעת הטוב ולמידה חברתית רגשית מתמקדת במיומנויות ובעמדות הנחוצות לתפקוד בסביבות חברתיות מגוונות תוך דגש על פתרון בעיות, שתי גישות אלה התמזגו לפדגוגיה מרכזית המשמשת להנחיית התנהגות תלמידים בבית הספר. סימנים למיזוג פדגוגי זה ניתן לראות בכתבים המוקדמים של ג'ון דיואי, (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008). לפי תפיסה זו, ילדים מוסריים הם אלה שיש להם סימפטיה, אמפטיה וחמלה כלפי ילדים אחרים. תפקידם של המבוגרים הוא לאפשר לילדים להגיע לאיזון בהערכה, בהזדהות, בתמיכה באחר. חינוך ילדים בדרך שהיא נבונה מבחינה רגשית וחברתית מחזקת את האוריינטציה של הילדים לפעולה מוסרית.

גישה זו מבקרת את העמדה והמדיניות הנוכחית של משרדי חינוך במדינות רבות בעולם הממוקדות בלמידה מבוססת תוכן ובלמידה קוגניטיבית של תלמידים ואינן מודדות למידה חברתית של תלמידים ומערכות יחסים שבין בית הספר, המשפחה והקהילה. היא תובעת מחדש (reclaiming) את תנאי הסביבה בה מתרחשת למידה באופן שבו מוצעת יותר תמיכה לפרט, מוכר האינטרס של הפרט (התלמיד) לשלוט ולהיות אחראי על מצבו, ניתנת לו הזדמנות לעצב את עתידו לצד זכות החברה למנוע התנהגות מזיקה ולגלם תפקיד מכיל ודואג ולא רק תלוי בטיפול ובדאגה שמוצעת על-ידי דמות מבוגרת (Brendtro, Brokenleg, & Van Bockern, 2009). לצד זאת, קיימת הכרה גוברת ברפורמות לפיתוח אקלים בית ספרי חיובי ולהוראה חברתית כאסטרטגיות שמפחיתות אינטראקציות בלתי רצויות בין התלמידים, נשירת תלמידים ועוד. הסעיפים הבאים יפרטו את נקודות הממשק עם המושג "אקלים בית ספרי" בהקשר זה.

הגדרות אינטגרטיביות של SEL נשענות גם על מקור תיאורטי נוסף, הקשור לתפיסה הוליסטית של התפתחות ומושג ההצלחה בפתחה של המאה ה-21 (Nagaoka, Farrington, Ehrlich, & Heath, 2015). לפי תפיסה זו, הצלחת הדור הצעיר מוגדרת בשלושה מושגים: **פעילות** (agency), המשליכה על האינטראקציה עם העולם; **זהות משולבת (אינטגרטיבית)**, המכוונת לרכיב פנימי שבאמצעותו הפרט מקבל החלטות באופן קונסיסטנטי עם ערכיו, אמונותיו ומטרותיו; ו**כשירויות**, המעידות על מסוגלות הפרט להיות אפקטיבי במשימות שונות. שלושת מושגים אלה מאפשרים לפרט לנהל ולהתאים עצמו לסביבות ולתנאים משתנים ולנווט באופן מוצלח ציפיות ומערכות תרבותיות שונות. לצורך זה, על הפרט לקחת חלק פעיל בקבלת החלטות, לתכנן ולהוציא אל הפועל באופן אקטיבי פרקטיקות וידע; עליו לפעול באופן קונסיסטנטי לאורך זמן ועל-פני מערכות חברתיות שונות (מבחינה תרבותית, מגדרית, דתית וכיו"ב) ולהיות בעל יכולות כמו חשיבה ביקורתית, קבלת החלטות, יכולת לשיתוף פעולה וכיו"ב, שיאפשרו לו להיות מעורב ולקחת חלק פעיל בהקשרים שונים של חיי. מימוש שלושת המושגים מתאפשר, לפי תפיסה זו, באמצעות ארבע יכולות יסודיות, המהוות בסיס להגדרה אינטגרטיבית של למידה חברתית רגשית (Jones et al., 2017): 1) ויסות

עצמי, הכולל מודעות עצמית ומודעות לסביבה והיכולת לנהל תשומות לב, רגשות והתנהגויות בדרכים מוכוונות-משימה; (2) ידע ומיומנויות, הכוללים מערך ידע, עובדות והבנות לביצוע משימות מתוך מטרה להשיג תוצאות מסוימות; (3) דפוסי חשיבה, הכוללות תפיסות ועמדות ביחס לעצמי ולאחרים והקשר ביניהם, לרבות הטיות לא מודעות, נטיות טבעיות ועוד; (4) ערכים, המתייחסים לאמונות מתמשכות בנוגע לטוב ולרע ולחשוב בחיים, לרבות יעדים ארוכי טווח כגון ניהול משפחה ותרומה לקהילה ולמדינה (שם).

כיוון אחר של הרחבה תיאורטית רואה בלמידה חברתית רגשית מקור לפיתוח גישת בריאות הציבור לחינוך (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). תפיסה זו גורסת שמטרת העל של בריאות הציבור היא שיפור רווחת הכלל, הבא לידי ביטוי לא רק במניעת מחלות, הפרעות, פגיעות וכו' אלא גם ביצירת תוצאות חיוביות שמשפרות את איכות החיים. ההנחה היא שבתי ספר הם אתרים מצוינים לפיתוח מיומנות חברתית רגשית של ילדים בהינתן שילדים שוהים בהם זמן רב ולאורך שנים; שתוכניות של SEL המבוססות בית-ספר עשויות לשפר את כשירות התלמידים, לקדם את הישגיהם ולהפחית את הסיכוי להתנהגות מסוכנת ומזיקה; ושהתערבויות אוניברסליות או כאלה שנשענות על עדויות מכלל התוכניות מבוססות-בית הספר עשויות להשפיע על בריאות הציבור. גישה כזו תתמקד בפיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות לא רק בקרב תלמידים שמזוהים עם בעיה מהותית או הפרעה בהקשר זה אלא גם כדרך למנוע בעיות עתידיות ולחזק כשירויות ואיכויות חיוביות אצל הילדים. התערבויות במישור זה מתפרשות אל מעבר לרמת הפרט ומחלחלות לתרבות בית הספר, לבית התלמיד ולקבוצת העמיתים שלו (שם).

באופן כללי יש מי שיוצא מהמושג "למידה חברתית רגשית" ומרחיבו למושג "פיתוח חיובי של הדור הצעיר" (positive youth development). מושג זה מלמד על תהליך שמטרתו לקדם את החוזקות של אנשים צעירים, את יכולתם לפעול בהקשרים של תמיכה ומעורבות וליצור הזדמנויות לאינטראקציות הדדיות וקונסטרוקטיביות (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017; Chung & McBride, 2015). מקורו קשור בשלוש יכולות חיוניות: מוטיבציה פנימית, שמשמעה הרצון לפעול ולהשקיע בפעילות מסוימת; מעורבות מתוכננת עם הסביבה הכוללת תשומת לב ביחס למגבלות, לכללים, למורכבות המאפיינים את המציאות החיצונית; והתרחשות לאורך זמן המשלבת חזרות, נסיגות, הערכות מחדש וכיו"ב הקשורות ביצירת המוטיבציה הפנימית ובמעורבות המתוכננת עם הסביבה (Larson, 2000). תפיסה זו נשענת על חמש יכולות וחוזקות (5 Cs): כשירות (competence), בטחון (confidence), character (אופי), התקשרות (connection) ודאגה לאחר (caring) (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). התקיימותן של חמש היכולות והחוזקות ברמת הפרט מובילה ליכולת שיטית, והיא התרומה (contribution) לעצמי, למשפחה, לקהילה ולחברה האזרחית (Lerner, 2004). ייחודיותה של תפיסה זו היא שיש לה נוכחות גבוהה בפעילויות חוץ-בית ספריות או כאלה המתקיימות בקהילה (Elias et al., 2015). למידה חברתית רגשית מבוססת בית-ספר מהווה אמצעי להגשמת מטרה רחבה יותר של פיתוח חיובי של הדור הצעיר. מבחינה מושגית הן משקפות חריגה מהתמקדות בפתרון בעיות ומתייחסת לגורמי סיכון והגנה בקרב משפחת התלמיד, חבריו, בית הספר וקהילות נוספות המשפיעות על ביצועים מוצלחים של משימות התפתחותיות חיוביות (Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016).

מסגרות תיאורטיות של למידה חברתית רגשית

הדיון בסעיף זה יתחלק לשני חלקים. בחלק האחד יוצגו התיאוריות המרכזיות שמנחות את החינוך החברתי רגשי. בחלק השני, יתוארו מספר מסגרות ומודלים שפותחו להטמעת ה-SEL במערכת החינוכית תוך הגדרה ברורה של המיומנויות והיכולות הקשורות לתהליך ה-SEL.

תיאוריות של למידה חברתית רגשית

מקובל לתאר מספר תיאוריות המנחות את החינוך החברתי רגשי (Bracket, Elberstone, Rivers,) (2015).

תיאוריות של מערכות (System Theories)

תיאוריות אלה קובעות שהסביבה משפיעה על התנהגותם והסתגלותם של ילדים למשל האופן שבו בנוי בית הספר משפיע על הישגי התלמידים. גם לסגל המורים ישנה תרומה לעניין הנורמות וכללי ההתנהגות. מכאן, שלמידה חברתית רגשית מתייחסת לנורמות, לצרכים ולמיומנויות של כל קבוצה במערכת (כגון: התרבות הבית ספרית והאקלים בו) ובונה תכנית חינוכית מותאמת (Luhmann,) (2013).

תיאוריות של למידה (Theories of Learning)

למידה חברתית רגשית מבוססת, בין היתר על תיאוריה של למידה חברתית ועל תיאוריות אחרות של למידה. תיאוריית הלמידה החברתית טוענת, שקשרים חברתיים לרבות דוגמא אישית שאנשים נותנים והנחיות מילוליות ומשוב משפיעים על רכישת התנהגויות חדשות (Bandura, 1986, 1991). תיאוריה זאת רלוונטית במיוחד ללמידה רגשית משום שהיא מבוססת על מתן דוגמא אישית של הדמויות המבוגרות בבית הספר. דוגמא לתכנית שמבוססת על תיאוריה זו עוסקת בהקניה של מודעות וחוסן נפשי בחינוך (CARE) שמקנה למבוגרים ידע ומיומנויות של הקשבה בעבודתם עם ילדים ושיטות כיצד להפחית לחץ וכיצד לתרגל חמלה. תכנית זאת הופכת את המחנכים לדמויות חיקוי ותמיכה וגם מאפשר להם לשפר את האקלים בכיתה ובבית הספר. (Braungart & Braungart,) (2018).

תיאוריות של התפתחות ילדים (Child Development Theories)

הגישה ההתפתחותית מתייחסת להתפתחותם של כישורים אנושיים כלליים, המאפשרים צמיחה והתפתחות כגון היכולת לחשוב, לחוש שלל רגשות ולקשור קשרים בין-אישיים מתמשכים (Shute & Slee, 2015). גישה זו מציעה נקודת מבט על אופן התרחשותה של ההתפתחות, על מאפייניה, על האופן בו מתארגנות התנהגויות ומשתנות על רצף ההתפתחות ועל הגורמים המעצבים את מהלך ההתפתחות. משום שילדים עומדים במוקד המאמצים ללמידה חברתית רגשית, תיאוריות של התפתחות ילדים חיוניות בבנייה של תכנית ילדים שמותאמת לגיל, לתרבות, לרמה הלשונית, לשלב הרגשי והחברתי שבו נתונים הילדים. רוב התכניות לוקחות בחשבון את המאפיינים האלה. למשל, הן מבוססות על דרגת הכיתה של התלמידים או על סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים, בי"ס תיכון). תיאוריות של התפתחות רגשית חשובות גם הן להבנה והתייחסות לשלב ההתפתחותי של הילדים ליכולות שלהם ולמיומנויות שהם כבר רכשו. דוגמא לתוכנית המיועדת לפי תיאוריה זו היא תוכנית PATHS. תוכנית זו מדגישה את החשיבות של מודעות וחשיפת רגשות בשונה מהדחקתם (לסקירה מורחבת אודות תכנית זו ואחרות ניתן לפנות לרן, 2018).

תיאוריות של עיבוד מידע חברתי (Theory of Social Information Processing) תיאוריות אלה צמחו מתוך הבנה שכל מידע שנקלט ומעובד מובן באופן שונה מהאופן בו אחרים קלטו והבינו אותו. תיאוריות של עיבוד מידע מציגות דרכים כיצד לשפר זכירה בטווח הקצר והארוך וכיצד לקלוט מידע חדש (Walther, 1992). לדוגמא, התיאוריה של עיבוד מידע חברתי ממחישה כיצד ילדים מפרשים רמזים חברתיים, מקבלים החלטות על יסוד ניסיונם ועל סמך המטרות שיש להם באותן נסיבות וגם על פי התוצאות שהם מקווים להשיג ועל פי תחושת היכולת שלהם. מספר גישות בלמידה חברתית רגשית טוענות שכדי לעזור לילדים להבין יותר טוב את ההתנסות החברתית, עליהם לקלוט מידע כך שיעזור להם להבין רמזים מילוליים, מידע חזותי, ביטויים, להיות מסוגלים לשיים אותו (encoding), לייצגו במחשבה (mental representation), בדיקת אפשרויות הפעולה (response accessing), הערכה מה התגובה המתאימה לסיטואציה (evaluation), וביצוע התגובה המתאימה (enactment) ועוד. לדוגמא, תכנית PATHS מסייעת לילדים ללמוד כיצד לשלוט בהתנהגותם לפתור בעיות ביעילות באמצעות כרזה של "אותות שליטה". הכרזה הזו מציגה רמזור תנועה בעל שלושה צבעים שכל אחד מהם מייצג התנהגות. באמצעות מילים פשוטות הצבע האדום משמעותו "עצור-הירגע". משמעות הצבע הצהוב היא- "האט וחשוב". ומשמעות הצבע הירוק היא-"התקדם בהתאם לתכניותיך".

תיאוריות של שינוי התנהגותי (Behavioral Change Theories) תיאוריות אלה מבקשות להסביר מדוע התנהגויות מסוימות משתנות. הן מפנות למאפיינים אישיותיים, סביבתיים והתנהגותיים כגורמים עיקריים לשינוי התנהגות (Bandura, 1977). אחת המטרות העיקריות של חינוך רגשי היא לשנות התנהגות של יחידים, מבוגרים וילדים. מטרה אחרת שלו היא לשנות את דפוסי הפעולה של ארגונים, לרבות תפקוד בית הספר. תוכניות רבות מנסות להתייחס לילד כמכלול שלם ולענות על צרכיו הרגשיים, החברתיים והלימודיים. תוכניות אלה עוסקות גם בהקנייה של מיומנויות כמו הקשבה ומילוי הנחיות. תוכניות אלה מעודדות התנהגויות פרו-חברתיות כגון הפגנה של אכפתיות ותמיכה. הן גם מקדמות בריאות ותחושת רווחה, למשל באמצעות פעילות ספורטיבית וקבלת החלטות ביחס לאכילה, מין בטוח והגבלה של שתיית אלכוהול. תיאוריות של שינוי התנהגותי מספקות רפרטואר רחב של כלים כיצד ללמד מיומנויות אלה.

תיאוריה של התפתחות חברתית (Social Development Theory)

תיאוריה זו טוענת, שילדים לומדים התנהגויות חיוביות ושליליות מסביבתם. הגישה שבסביבה היא שאינטראקציה חברתית קודמת התפתחות ושיכולת קוגניטיבית ומודעות עצמית הן תוצרים של סוציאליזציה והתנהגות חברתית (Crawford, 1996). תיאוריה זו מפרטת כיצד המעורבות של הילדים, המיומנויות שיש להם, החיזוקים שלהם, הקשרים החברתיים בתוך ומחוץ לבית הספר וגם איכות ההתקשרות שלהם, המחויבויות והאמונות שהם מפתחים משפיעים על התנהגותם. התיאוריה של ההתפתחות החברתית מציינת כיצד ילדים מצייתים לערכים והנורמות שסביבן. תוכניות של חינוך רגשי חברתי משתמשות בתיאוריה החברתית קוגניטיבית כדי לעזור לילדים להבין את האופן השגוי שבו הם מפרשים את הכוונות וההתנהגויות של ילדים אחרים למשל התכנית מציגה נתונים על השכיחות הנמוכה של שתייה חריפה הוא בשונה ממה שילדים חושבים.

שתי תיאוריות קוגניטיביות הן רלוונטיות ללמידה חברתית רגשית. האחת, התיאוריה של התנהגות מתוכננת (Theory of planned behavior) השנייה - תיאוריה של פעולה מחושבת (Theory of reasoned action). תיאוריות אלה טוענות שנחוץ לשנות את הכוונות המוקדמות כדי לשנות את ההתנהגות בפועל. לדעת המחזיקים בהן, העמדות והאמונות אודות היכולת של ילד להתנהג ולהצליח משפיעות על מעשיו. גם האופן בו ילדים תופסים את הנורמות החברתיות ("האם כולם עושים את זה?") משפיעות על הנכונות לנקוט בפעולה. אחת הדוגמאות שמיישמות גישה זו היא תוכנית שבה מורים מקיימים שיחות בכיתה ומשחקי תפקידים שעוסקים בערכים ובנקודות המבט של ילדים אודותיהם. פעילויות אלה למשל מערערות את המוסכמה שסכסוך הוא דבר שלילי. לדעת בוני התכנית דווקא שיחה שמתרחשת בעקבות סכסוך עשויה לעזור לפתור בעיות. השימוש במשחקי תפקידים עוזר למשתתפים להבין את נקודת המבט של ילדים אחרים, למשל אלה שעומדים וצופים באירועים אלימים.

מודלים ומסגרות תיאורטיות להטמעת ה-SEL במערכת החינוכית

לצד התיאוריות המיידעות את מהלכי החשיבה והפעולה של החינוך הרגשי הלמידה הרגשית חברתית, בשנים האחרונות פותחו כמה מסגרות תיאורטיות להטמעת ה-SEL במערכת החינוכית. סקירה זו תפרט חמישה מודלים עיקריים בספרות. בחירת המודלים נעשתה בהתאם לעקרונות שהוצעו בספרות לבחירת תיאוריות בתחום הלמידה החברתית רגשית (Chernyshenko et al., 2018, p. 106). עקרונות אלה הינם:

1. התיאוריה מספקת כיסוי רחב, מעמיק ומאוזן של תחום המיומנויות החברתיות והרגשית
2. המודל/תיאוריה כוללים מספר הגיוני של מיומנויות וכשירויות נדרשות, כך שהערכה לפיהן אינה מטריחה ילדים, מורים, הורים וכיו"ב ואינה אורכת זמן רב.
3. למודל יש טווח ניבוי רחב ביחס להתפתחות של הילדים וגם באשר לתוצאות והישגים בחיים בארבעה תחומים: חינוכי (הישגים וציונים); כלכלי (הכנסה, תעסוקה, סיפוק מקצועי); בריאותי (בריאות פיזית ומנטלית); ואיכות חיים (שביעות רצון מהחיים, תחושת משמעות, רווחה סובייקטיבית).
4. מודל גמיש שניתן ליישום במסגרות של לימודים והתערבויות
5. המודל מתאים לטווח גילאים רחב בילדות ובנעורים
6. המודל ניתן להשוואה בין תרבויות שונות, שפות, הקשרים חברתיים ובית ספריים שונים
7. מכוון לעתיד משתנה.
8. המודל נחקר והוא בעל חשיבות תיאורטית גדולה.

מודל חמש היכולות המרכזיות של אינטליגנציה רגשית (Bar-On, 1997) מודל זה צמח עם התפתחות התחום של אינטליגנציה רגשית (או במקור, האינטליגנציה הלא-קוגניטיבית) והרחבתו לטובת למידה חברתית רגשית. הקשרו אינו מוגבל או מיוחד למערכת החינוך. הוא נעשה מתוך הצורך למדוד התפתחות תקינה של אינטליגנציה רגשית באמצעות זיהוי חמישה רכיבים מרכזיים:

1. כשירות תוך אישית - מודעות, הבנה וביטוי של רגשות ותחושות באופן לא-הרסני;
2. מיומנויות בין-אישיות- הבנה כיצד אחרים מרגישים ושימוש בידע זה כדי להתקשר אליהם;
3. ניהול עקה (stress) – היכולת להתמודד עם עקה ולשלוט ברגשות חזקים; ניהול ובקרה של רגשות כך שהם יפעלו לטובתנו ולא כנגדנו;
4. סתגלנות- היכולת לאשר מחדש רגשות עם רמזים אובייקטיביים חיצוניים ולהתאים את התגובה המתאימה להם, גמישות ביכולת לשנות רגשות ומחשבות בסיטואציות משתנות, ניהול של מצבי שינוי, פיתוח יכולות של התאמה, הסתגלות ופתרון בעיות בעלות אופי אישי ובין-אישי;

5. גורמים מוטיבציוניים וכאלה הקשורים במצבי רוח – היכולת להיות אופטימי, להנאה עצמית ולהנאה מאחרים, לחוש ולבטא רגשות חיוביים, ליצור השפעה חיובית לצורך מוטיבציה עצמית.

מודל חמש היכולות של CASEL

מודל זה, שהמשיך מודל קודם, שפותח על-ידי (1998) Goleman מדגיש 5 מישורים קשורים של יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות המאפשרות חוויה מוצלחת בבית הספר ובחיים עצמם; מתייחס להשלכות קצרות וארוכות מועד הנגזרות מראיות מחקריות הנוגעות לתוכניות SEL; כולל אסטרטגיות מתואמות ברמת הכיתה, בית הספר, המשפחה והקהילה לקידום פיתוח הישגים לימודיים ויכולות חברתיות רגשיות; מתייחסות למדיניות מחוזות, מדינות ומדיניות פדראלית לתמיכה ביישום SEL ולהשגת תוצאות לימודיות טובות יותר. מודל זה כולל ידע, מיומנויות ועמדות המרכיבות כשירויות בין-אישיות וקוגניטיביות, לפי החלוקה הבאה (Weissberg, et al., 2015):

1. מיומנויות בתחום המודעות העצמית – כולל הבנה עצמית של הרגשות, המטרות האישיות והערכים, הערכה מדויקת של נקודות חוזקה וחולשה, הימצאות במצב עניינים חיובי, אופטימיות ומסוגלות עצמית. רמות גבוהות של מודעות עצמית דורשות יכולת להכיר בקשר שבין מחשבות, רגשות ופעולות.
2. מיומנויות בתחום הניהול העצמי – כולל מיומנויות ועמדות המאפשרות יכולת לויסות התנהגות ורגשות, לרבות דחיית סיפוקים, ניהול מתח, שליטה בדחפים ושימור עצמי כדי לממש מטרות חינוכיות ואישיות.
3. מיומנויות בתחום המודעות החברתית – כולל את היכולת להחזיק בעמדה של האחר, בעל רקע או תרבות שונה ולחוש אמפטיה ואהדה כלפיו. בנוסף, היא כוללת הבנה של נורמות התנהגות חברתיות והכרה במשאבים ובתמיכה של בני משפחה, בית ספר והקהילה.
4. מיומנויות יחסים בין-אישיים – רכישת כלים לבניית מערכות יחסים בריאות ומספקות ויכולת פעולה בהתאם לנורמות חברתיות. בכלל זה כלולים היכולת לתקשר באופן ברור, להקשיב באופן פעיל, לשתף פעולה, לעמוד בלחצים חברתיים בלתי מתאימים, לנהל משא ומתן במצב של מחלוקות באופן קונסטרוקטיבי ולבקש עזרה בעת הצורך.
5. יכולת קבלת החלטות אחראית – דורשת ידע, מיומנויות ועמדות לצורך קבלת החלטות בנוגע להתנהגות אישית ואינטראקציה חברתית בהקשרים מגוונים. כולל יכולת לשקול סטנדרטים אתיים, שיקולי בטיחות, נורמות מתאימות של התנהגות מסוכנת, הערכה מציאותית של ההשלכות של פעולות שונות ושקילה של מצב בריאות ורווחה אישית עצמית ושל האחר.

הקנייה אפקטיבית של למידה חברתית רגשית צריכה להישען על הצטברותם של ארבעה עקרונות בהוראה שראשי התיבות שלהם מתגבשים לידי המילה SAFE (Durlak, Weissberg, & Pachan, 1997; Bond & Hauf, 2004; Durlak, 2010):

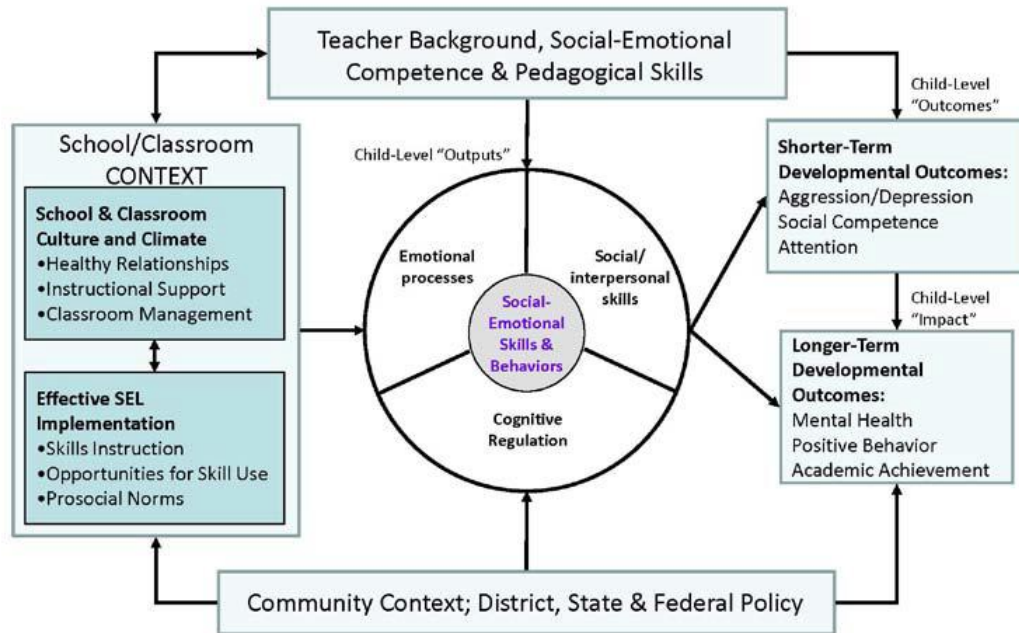
- ✓ סידור ברצף (Sequencing) – מערך פעילויות קשורות ומתואמות בזו אחר זו שמקדמות את המיומנויות הנדרשות וקושר בין הצעדים השונים שנלמדו;
- ✓ פעלנות (agency) – צורות הוראה שמעודדות למידה פעילה המסייעות לתלמידים לרכוש את המיומנויות הנדרשות, למשל דרך משחקי תפקידים, חזרות ומעגלים של פרקטיקה ומשוב;
- ✓ מיקוד (focus) – דגש על פיתוח מיומנויות אישיות וחברתיות והקצאת זמן ייעודית לכך;
- ✓ דגש מפורש וברור (emphasis) – זיהוי ברור ומפורש של המיומנויות החברתיות הרגשיות שיש לרכוש.

מודל מארגן של SEL (Jones & Bouffard, 2012) מודל זה מדגיש דברים דומים למודל חמש היכולות של CASEL, אך הוא מחלק את קבוצת היכולות והמיומנויות של למידה חברתית רגשית לשלושה מקבצי כישורים תוך שהוא מדגיש לא רק אותן אלא גם את ההקשר בו נעשית הלמידה, הפיתוח האישי המבוקש והתוצאות הרצויות של המודל. שלוש הקטגוריות של היכולות והמיומנויות הן:

- 1) **ויסות עצמי קוגניטיבי** – שכולל כישורים ומיומנויות של בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית, ועוד.
- 2) **תהליכים רגשיים** – הקניית מגוון כישורים לרבות מודעות רגשית, ביטוי רגשי אסדרת התנהגות, אמפטיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות.
- 3) **מיומנויות חברתיות/בין-אישיות** – לרבות הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו-חברתית. שלושת התחומים הללו והיכולות והמיומנויות הקשורות אליהם קשורים לתוצאות בטווח הקצר ובטווח הארוך **בהיבט הלימודי** לדוגמה ציונים או הישגים במבחנים סטנדרטיים, **בהיבט של התאמת ההתנהגות**, למשל יכולת להסתדר עם אחרים, לפתור קונפליקטים, להפגין פחות אגרסיביות ולהיות מעורבים פחות בבעיות התנהגות ו**בהיבט של רווחה רגשית ובריאותית**, למשל על-ידי רמות נמוכות יותר של דכאון ובידוד חברתי.

מודל זה מדגיש, שהתפתחות הילד אינה נעשית במבודד אלא היא מושפעת מהקשרים שונים ומהאינטראקציה ביניהם. אלה נעים בין הקשרים מיידים כמו משפחה, תלמידים עמיתים, הקשר כיתתי והקשר בית ספרי לבין הקשרים מרוחקים יותר כמו הקשרים תרבותיים ופוליטיים. מודל זה עשוי להדגיש את תפקידם החיוני של המורים להקשר הכיתתי/בית ספרי על כל רבדיו: תחזוק מערכת יחסים תקינה ובריאה עם התלמידים; תמיכה בהוראה וניהול הכיתה.

התרשים שלהלן מפרט את המודל המוצע.



איור 1: מודל מארגן של SEL (Jones & Bouffard, 2012)

מודל יכולות ה-SEL ממוקדות באדם (Zins et al., 2004) מודל זה יוצא מנקודת הנחה שעל התלמידים להיות מודעים לעצמם ולסביבתם, שעליהם לקבל החלטות אחראיות, להיות אתיים ואחראיים ולנהוג בכבוד כלפי האחר ושעליהם לתת את הדעת לנסיבות ולנורמות רלבנטיות. כמו כן, עליהם לנהל את רגשותיהם ולהיות בעלי מיומנויות חברתיות שיאפשרו להם לבצע פעולות אחראיות ביחס לאחר. בניגוד למודל הקודם שהתמקד בלומד המצוי בהקשר מסוים המעוצב במסגרת יחסיו עם האחר, מודל זה יוצא מנקודת מוצא שללומד אחריות ומחויבות ביחס לתהליך הלמידה ואלה מקיימים גם חובות במישור הבין-אישי והחברתי, המודל כולל רשימה של מיומנויות וכשירויות שיסיעו לתלמידים במוטיבציה שלהם להצליח, להאמין בהצלחותיהם, לתקשר טוב יותר עם מוריהם, לקבוע יעדים לימודיים, לארגן את עצמם להגשים יעדים אלה, להתגבר על מכשולים וכיו"ב. המודל כולל חמש קבוצות של מיומנויות וכשירויות:

1. מודעות עצמית – קבוצה זו כוללת את המיומנויות והכשירויות הבאות: זיהוי של רגשות והכרה בהם; תפיסה עצמית מדויקת; הכרה בחוזקות, בחולשות ובערכים; מסוגלות עצמית; רוחניות.
2. מודעות חברתית – בכלל זה נכללים שיח הלוקח נקודות מבט שונות; אמפטיה; הערכה של מגוון ושונות; כבוד לאחר.

3. קבלת החלטות אחראית – בקבוצה זו נכללות מיומנויות וכישרויות של זיהוי בעיות וניתוח מצבים; פתרון בעיות; הערכה ורפלקציה; אחריות אישית, מוסרית ואתית.
4. ניהול עצמי - בכלל זה נכללים שליטה בדחפים וניהול מתח אישי; מוטיבציה עצמית ומשמעת; קביעת יעדים ומיומנויות ארגוניות.
5. ניהול מערכות יחסים - קבוצה זו כוללת מיומנויות וכשירויות של תקשורת, מעורבות חברתית ובניית מערכות יחסים; עבודה בשיתוף פעולה; ניהול מו"מ ומצבים של דחייה וקונפליקט; בקשה לעזרה והצעת עזרה.

מודל Denham (2005) ליכולות חברתיות רגשיות

בהתבסס על עבודות קודמות של Rose-Kransor (1997) ו-Payton ואחרים (2000), מבקש מודל זה להציע מסגרת של מיומנויות ויכולות חברתיות רגשיות שתהיה מדויקת ככל שניתן ולא תסבול מהרחבה מושגית, שאולי נראית במודלים אחרים. המודל מחלק את כלל המיומנויות והיכולות של למידה חברתית רגשית לשתי קבוצות. קבוצה אחת, בה נכללות יכולות ומיומנויות רגשיות. קבוצה שנייה, בה נכללות יכולות ומיומנויות התייחסותיות (relational)/פרו-חברתיות. ייחודיותו של מודל זה קשור במיומנויות הפרו-חברתיות, שהוא מציע, אשר מובלטות באופן מופחת יותר במודלים האחרים. רשימת היכולות והמיומנויות מפורטת בטבלה הבאה.

| מיומנויות רגשיות | מיומנויות התייחסותיות/פרו-חברתיות |
|---------------------------------------|--|
| מודעות עצמית - הבנת עצמית של רגשות | פתרון בעיות חברתיות |
| ניהול עצמי - ויסות רגשות והתנהגות | מיומנויות התייחסותיות (relational) - שיתוף פעולה; מיומנויות הקשבה; לקיחת תורות (turn taking); יכולת לבקש עזרה. |
| מודעות חברתית - הבנה של רגשות; אמפטיה | |

איור 2 מודל Denham (2005) ליכולות חברתיות רגשיות

מודל ה-Big Five למאפייני אישיות

מודל זה של חמש התכונות הגדולות של האישיות, שפותח ונחקר על-ידי John, Naumann and Soto (2008), מציג מסגרת מבוססת אמפירית של מבנים ומסגרות חברתיות רגשיות. נמצא שמודל חמשת

תכונות האישיות מנבא תוצאות רבות כולל הצלחה חינוכית, רווחה, בריאות וביצוע בעבודה. John and De Fruyt (2015) חקרו את ההתאמה של חמש תכונות האישיות הגדולות כפי שהן משתקפות אצל ילדים ומתבגרים. לדעתם מודל זה הוא המתאים ביותר לחקר על למידה חברתית רגשית ולאחרונה הוא אומץ על-ידי ה-OECD במסגרת סקר בין-לאומי של בני נוער הבוחן את המיומנויות החברתיות רגשיות שלהם ואת הקשרי הלמידה שלהם בין השנים 2017-2020 (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018).

מודל זה מתייחס לחמישה ממדים רחבים של האישיות :

- 1) מודעות - כולל את נטיית הפרט לשליטה עצמית ולהתנהגות מאורגנת ומתוכננת בזהירות מצד אחד ולמאמץ אמביציוני, עקבי ומסור להגשמת היעדים האישיים ;
- 2) החצנה (extraversion) - משקף את הנטייה לחפש שותפים, לקיים אינטימיות ולהיות במערכות יחסים ולהרגיש נוח בנוכחות האחר. ממד זה מאפשר למי שמחזיק בו להפגין יותר אסרטיביות במצבים חברתיים ולהנהיג. הוא מאופיין ברמות גבוהות של אנרגיה ותשוקה לחיים ;
- 3) נועם/נינוחות (agreeableness) - מתייחס לנטייה לשתף פעולה, לתחזק מערכות יחסים חיוביות ולהימנע או להקטין קונפליקטים בין-אישיים. ממד זה כולל גם דאגה פעילה לרווחת האחר ולהחזקה של עמדות חיוביות בנוגע לאנשים ;
- 4) יציבות רגשית - מייצג את רמת השליטה ברגשות ובמצבי הרוח ואת איכות מצבם הרגשי באופן כללי. בני אדם הניחנים בממד זה יראו יותר חוסן במצבים מתוחים ויחזיקו בעמדה חיובית יותר ביחס לעולם ולעתיד. הם גם יטו פחות לחוות כעס ושינויים פתאומיים במצבי הרוח ;
- 5) פתיחות לניסיון - מייצג את הפתיחות לגירויים מחשבתיים בכלל כפי שמשקפת בסקרנות האינטלקטואלית של בני אדם, בדמיון, ביצירתיות שלהם ובהעדפתם את החדש והמגוון. הבט אחר של ממד זה קשור במידה שבה הם מעדיפים גירויים התנסותיים כפי שבאה לידי ביטוי בהערכת אמנות, התנסויות אסתטיות, רפלקציה עצמית וגילוי עצמי.

דיון בתיאוריות ובמודלים והשוואה ביניהם

נראה, שקיים הבדל משמעותי בין מודל ה-Big Five למאפייני אישיות שמוצע על-ידי ה-OECD כמודל מוביל בלמידה החברתית רגשית לבין המודל של CASEL ודומיו, שמאוזכר באופן תדיר בספרות. מודל חמשת מאפייני האישיות עוסק במאפייני האישיות בעיקר של בוגרים והוא מתייחס לחמש תכונות בעלות השפעה ניכרת על אישיות האדם ועל האופן שבו הוא מתנהג. המודל פותח על ידי קוסטה ומקריי בשנות השמונים והתשעים (McCrae, Robert, Costa, & Paul, 1987). חמשת ממדי האישיות הם – מוחצנות, נועם הליכות, פתיחות מחשבתית, מוכוונות (או מצפוניות) ויציבות

רגשית. המודל הזה מאפשר, בדומה לכול מבחן אישיות אחר לאפיין את האדם על ידי מציאת מיקומו בכל אחד מממדים אלו. את המודל של קוסטה ומקריי המשיכו לפתח ניומן ודה-פרויט במחקר מקיף על ילדים ברזילאיים. לשם כך הם נעזרו בשיטת מחקר ייחודית בה הם בדקו מבעים לשוניים ואפיינו אותם. מחקרים אכן איתר שש תכונות, שמתוכן חמש תכונות דומות לאלה שנמצאו אצל מבוגרים. היבט משמעותי שעולה מהמאמר של Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018 ומהמודל הגרפי שהם מצרפים נוגע לקשר של חמש התכונות למשתנים פסיכולוגיים אחרים.

לעומת זאת, המודל של CASEL ומודלים דומים אחרים שתוארו בסקירה עוסקים במיפוי של המיומנויות הרגשיות החברתיות של ילדים ומתבגרים מתוך מטרה מעשית – לסייע לשפר אותן. מודל זה בוחן כיצד מגוון של פעולות פסיכו-חינוכיות מלמדות ומשפיעות על תפקודם והרגשתם של ילדים ומתבגרים. אלה הן שאלות מעשיות וגם התשובות שניתן עליהן הן יותר חינוכיות ופחות מחקריות (דוגמת אלה שבמודל חמש התכונות הגדולות).

בחינת יישום הקריטריונים לבחירת המודלים והתיאוריות המפורטים בסקירה מעלה, כי למודל חמשת התכונות הגדולות יש אמנם כוח הסבר וניבוי אבל מבקריו טוענים שהוא אינו מספק פתרון חינוכי וטיפולי ואינו מסביר כיצד תכונות אופי יכולות להשתנות. המודל של CASEL, לעומת זאת, אינו בהכרח מציע המשגה פסיכולוגית משמעותית (הכוללת בתוכה כושר הסבר וניבוי) ואינו קשור בהכחה שאכן שיפור ושכלול של מיומנויות בין-אישיות מסייעים בחיים הבוגרים.

רקע והתפתחות התחום של למידה חברתית רגשית

חשיבותה של היכולת לנהל רגשות ולהתנהל נכונה בהקשר החברתי נודעה עוד מכתביו של אריסטו ומהדגשת חשיבותן של הרגשות בתיאוריה האבולוציונית של דרווין והיא מקבלת משנה תוקף בימינו (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008). היא התפתחה בהמשך לתמורות שחלו במושג "אינטליגנציה", במיוחד מחקרים שעסקו ב'אינטליגנציה רגשית' (Emotional Intelligence) (Mayer & Salovey, 1997) ובאינטליגנציות המרובות (Gardner), כאשר שתיים מהן חשובות לענייננו - אינטליגנציה תוך-אישית (intra-personal) המכוונת ליכולתו הרגשית של אדם (נגישותו לרגשותיו, יכולתו להבחין ביניהם ולהסתמך עליהם כדי לכוון את התנהגותו; הידע הקשור בחוזקותיו, בחולשותיו, ברציותיו ובאינטליגנציה שלו) לבין אינטליגנציה בין-אישית (interpersonal), הקשורה ליכולותיו החברתיות של האדם (יכולתו לגזור תגובה הולמת בהתאם למצב הרוח, הטמפרמנט, המוטיבציה והתשוקות של אדם אחר) (Gardner, 1993). כן תרמה להבנת חשיבותה של יכולת זו התפתחות המושג אינטליגנציה רגשית של; תקפותה המדעית, היכולת למדוד אותה והרחבתה בהיבטיה החברתיים? (Bar-On, Maree, & Elias, 2007; Elias, Parker,) (Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008).

בנוסף, העניין בלמידה חברתית רגשית הגיע גם מצדם של מחנכים, כתוצאה מתחושת אי-נחת לנוכח צמיחתם של המבחנים המשווים הבינלאומיים שעודדו מדינות רבות להתמקד בהיבטים סכולסטיים ולזנוח תחומי לימוד אחרים (כגון אומנות) שאינם עומדים למבחן. תיאוריית הלמידה

של דיואי שהדגישה את מיומנויות האמפתיה והקשרים הבין-אישיים בסביבה החינוכית השלימה את המחקר, הפרקטיקה והתיאוריה הנוגעת ללמידה ותרמה לשינוי תפיסה כוללני: מגישה שראתה בלמידה חברתית רגשית אסטרטגיית מניעה של מחלות נפש או הפרעות ובעיות התנהגות למטרה חברתית יותר וחיובית של קידום יכולת וכשירות חברתית רגשית. לפי תפיסה זו, למידה חברתית רגשית היא תהליך למידה שבמסגרתו נרכשים ידע, מיומנויות, עמדות ואמונות כדי להכיר ברגשות ולנהלם, לגלות אכפתיות כלפי האחר, לקבל החלטות טובות, להתנהג בצורה אתית ואחראית, לפתח מערכות יחסים חיוביות ולהימנע מהתנהגויות שליליות (Zins, Elias, & Greenberg, 2007).

אכן, במדינות מפותחות רבות מוטמעות תוכניות מגוונות הכוללות רכיבים של למידה חברתית רגשית (רן, 2018), אף שסקרי תלמידים מראים ששיעורן של התוכניות אינו גבוה (Benson, 2006). בחלק מהמקומות, אלה אף משולבות במסגרת הסטנדרטים הלאומיים ללמידה ולהוראה בסינגפור, למשל והם זוכים למימון ציבורי ולהגדרה חוקית בחלק מהמקומות, למשל בארה"ב (the Academic, Social and Emotional Learning Act 2011). נכון לשנת 2017, כל המדינות בארה"ב הגדירו במערכת החינוך שלהן כשירויות בתחום ה-SEL לילדים בגילאי הגן ועוד 8 מדינות הבהירו כשירויות כאלה לגילאי כיתות א'-י"ב. ההערכות הן שעד לשנת 2019, מספר המדינות שיכללו כשירויות מוגדרות של SEL עד לכיתה י"ב יעלה ל-16 מדינות (CASEL, 2018b). ההסבר להרחבת השימוש בלמידה חברתית רגשית במערכת החינוך נעוץ בתפיסה, שילדים בעלי כישורים, מוטיבציה, מוכוונות-מטרה וקולגיאליות יעמדו בצורה מוצלחת יותר במשברים בחיים, ישתלבו טוב יותר בשוק העבודה ויחוו הצלחה גדולה יותר לאורך החיים (Kautz et al., 2014; Gutman & Schoon, 2013).

בתוך כך, הספרות מצביעה על תרומה חשובה שיש לרכישת מיומנויות חברתיות-רגשיות לא רק על התפקוד בבית הספר, למשל בביצועים הלימודיים, בתחום ההתנהגותי ובאקלים הכיתתי אלא גם בתפקוד הכולל בחיים הבוגרים, במיוחד ביחס לתחושת שביעות הרצון הכוללת, שיפור בסגנון החיים ובדפוסי חיים בריאים, בנטייה להמשיך ללימודים אקדמיים ולרכוש מיומנויות כלליות נוספות (OECD, 2015; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; הדר-פקר, 2013). עוד מוסכם, שרכישתן של מיומנויות אלה בגיל מוקדם מהווה מדד חשוב בלמידה החברתית ובתהליך הלמידה בכלל התורמים לרווחתו האנושית של הפרט (OECD, 2017). חלק מהמחקרים מצביעים גם על היתרון והשפעתן ארוכת הטווח של מיומנויות חברתיות-רגשיות בהשוואה למיומנויות הקוגניטיביות בהבטים מגוונים (Cunha & Heckman, & Schennach, 2010).

התפתחות התחום של הלמידה החברתית רגשית נעשתה על רקע שתי מגמות. מגמה אחת, שעיקרה **הכרה גוברת בבעיות התנהגות בקרב הדור הצעיר**, במיוחד אלימות, שימוש בסמים ונשירה מוקדמת מבית הספר. לפי הערכות שנעשו בארה"ב כ- 20% מהדור הצעיר חווים בעיות נפשיות במהלך השנה ו-80% מהם לא זוכים למענה או להתערבות הולמת. זאת ועוד, 30% מבני ה-14 ועד 17 מעורבים בהתנהגויות בעלות רמת סיכון גבוהה ושיעור גבוה מתלמידי התיכון קשורים בהתנהגויות ממכרות, באלימות, בהתנהגות מינית מסוכנת וכיו"ב (Greenberg et al., 2003).

המגמה השנייה נוגעת לתמיכה מחקרית שלפיה **הוראה להישגים לימודיים לבדה אינה מספיקה** כדי לסייע לתלמידים להפוך ללומדים אחראים, אתיים ובעלי ידע (McCombs, 2004).

נקודת המוצא היא, שתלמידים חווים את תהליך הלמידה כהתרחשות חברתית: הלמידה מתאפשרת או מאותגרת על-ידי מערכות יחסים ואינטראקציות עם המורים והתלמידים הנוספים. ככלל, לתלמיד בעל אינטליגנציה חברתית גבוהה יותר תהיינה יכולות מפותחות יותר להתמודד עם תהליכי הלמידה ואתגריה בהשוואה לתלמידים אחרים. היא גם נוגעת לידע המחקרי המצטבר, שמראה, כי התנסויות רגשיות תורמות ללמידה ולעדות? עליה (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008).

בנוסף לכך, התפתחות התחום צמחה על רקע **התפתחויות מדעיות במחקרי מוח**, שהראו שגם ילדים הינם בעלי יכולת לחשיבה מורכבת ושהשפעות רגשיות פועלות באופן סינרגטיבי עם עבודה קוגניטיבית. מחקרים אלה הצביעו על כך, שרגשות מובילים לתשומת לב, ללמידה, לזכירה ולפעילויות חשיבתיות נוספות (Jensen, 1998). הם קראו להיעדר ההפרדה שבין האינטלקט לרגש בתהליך הלמידה ולחשיבות האינטליגנציה הרגשית לתפקוד האנושי ולבריאותו (Elias et al., 1997). מחקרים נוספים במדעי העצב הראו, שתהליך הלמידה מבוסס על מערכות יחסים ומכאן שמיומנויות חברתיות ורגשיות הן חיוניות לצורך פיתוח מוצלח של חשיבה ולמידה קוגניטיבית (שם; Dweck, 2006).

כיוון תיאורטי נוסף, שתורם להתפתחות התחום קשור **בתיאוריה הפונקציונאלית של רגשות**. תיאוריה זו גורסת, שרגש נוצר כאשר דבר מה משמעותי משפיע על הפרט ומביאו לפעול. מכאן, שמטרות ומוטיבציה קשורות באופן הדוק לרגשות. איתותים חברתיים המתקבלים מפרטים אחרים חשובים אף הם ביצירת רגשות כיוון שהם מתווים משמעות ומעניקים אישור/דחייה לדברים מסוימים ועל-ידי כך משפיעים על יצירתם של רגשות גאוה, בושה, אשמה וכיו"ב. תיאוריה זו משמיעה שתלמיד מסוים עשוי לפתח תגובות שונות לרגש נתון (Bar-On, 2007). כן תרמה להתפתחות התחום המסגרת המושגית של Saarni (2007), שהציעה שמונה מיומנויות של כשירות רגשית ופיתוחם מהגיל הרך, בין היתר כדי לתת מענהגם בנוגע למיומנויות של פתרון בעיות ועל תפיסות מוסריות של הפרט.

התחום של למידה חברתית רגשית הושפע מהעניין הגובר **באינטליגנציה רגשית** (Goleman, 1995) ומהקשר שבין רגשות לקוגניציה כפי שבא לידי ביטוי בעבודתו של פיאז'ה (Piaget, 1981). למידה חברתית רגשית שונה מאינטליגנציה רגשית. בעוד שאינטליגנציה רגשית קשורה בתפיסת רגשות, בשימוש בהם כדי לאפשר חשיבה, בהבנה שלהם, בהערכתם ובניהולם (Mayer & Salovey, 1997), המושג של למידה חברתית רגשית הינו רחב יותר והוא כולל גם יכולות הקשורות להסתגלות ולרמות ביצועלמה הכוונה? (Zins, Payton, Weissberg, & Unte O'Brien, 2007). עם זאת, ארבעת התחומים שמקובל לכלול באינטליגנציה רגשית (לעיל) מהווים למעשה רכיב אחד, לא בלעדי, שעוזר לילדים ומתבגרים לפתח את המיומנויות העיקריות שבמסגרת הלמידה חברתית רגשית.

אל תחום הלמידה החברתית רגשית נתלוותה התפיסה לפיה משפחות, מחנכים והקהילה בכלל שואפים לחנך ילדים שיהיו בעלי ידע, אחריות, תחושת דאגה לאחר וכשירות חברתית במהלך

חייהם (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). תפיסה זו קשורה גם במטרות החינוך שבהתאם למקורות מסוימים נתפסים כרכישת שליטה בכל המקצועות האקדמיים אך גם טיפוח לומדים לכל החיים בעלי אוריינות תרבותית ויכולת לרפלקציה ולחשיבה ביקורתית (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). ההנחה היא, כי תהליך של למידה מתעצם כאשר התלמידים מעורבים באופן פעיל בו והם לוקחים עליו בעלות. לצורך זה הלמידה צריכה להיעשות בסביבות המתאפיינות במערכות יחסים תומכות, בטוחות והמקנות אמון ללומדים (McCombs, 2004).

תיאוריית הלמידה החברתית השפיעה אף היא באופן משמעותי על התפתחות התחום, לרבות שיטות הלמידה והטכניקות להפעלתו. תיאוריה זו, שצמחה תחילה מעבודת שדה בפסיכולוגיה קלינית ופותחה על ידי בנדורה (Bandura, 1986, 1991) התמקדה באופן שבו נעשית הסתמכות על ניסיון שמבוסס על תצפיות ומודלים התנהגותיים כדי ליצור ציפיות בנוגע לאינטראקציות עם אחרים שמצדן משפיעות באופן משמעותי על ההתנהגות. נקודת המוצא היא שגורמים קוגניטיביים מאפשרים ללמוד דברים גם ללא התנסות ישירה. נטען, שמענה להתנהגות שלילית או תוקפנית ניתן לא רק באמצעות פיתוח דפוסי התנהגות חדשים אלא באמצעות העמקת ההבנה העצמית של הפרט בנוגע להשתנות הסביבה שתומכת בהנהגות זו מלכתחילה. בנוסף, ילד שחסר מיומנויות אפקטיביות לא ישנה את התנהגותו האנטי-חברתית או התוקפנית. הטעם לכך קשור בכך שסביבתו לרוב תבקש לאכוף התנהגות זו. כן הוצע להנהיג תוכניות התערבות או מניעה בסביבתו הטבעית של הילד שמובלת על-ידי דמויות שעמן יש לילד מגע רב, כמו הורים או מורים. זאת ועוד, נטען, שהצעה של תכנית התערבות לכלל הקבוצה (כיתה) תביא להפחתת הכוחות החברתיים הדומיננטיים בכיה, שמאפשרים את ההתנהגות התוקפנית/אנטי-חברתית (Bandura, 1973). לגישה תיאורטית זו נודעה חשיבות רבה בתחומים של למידה חברתית ומסוגלות עצמית.

מעבר לכך, ה-SEL נתרם גם מתחום משנה של התיאוריה הקוגניטיבית ביהיוריסטית, פתרון חברתי של בעיות (Spivack & Shure, 1974). תחום זה קושר בין טיפול התנהגותי-קוגניטיבי (CBT) ללמידה החברתית רגשית, תוך הדגשת חשיבות הצורך לזהות מצבים בעייתיים, להתייחס לרגשות הקשורים אליהם, לנסחן, להגדיר מטרות, לחלץ חלופות רבות, להעריך את ההשלכות קצרות הטווח וארוכות הטווח שלהן, לבצע בחירה, לתכנן כיצד לממש את הבחירה, לבצע פעולות רלוונטיות ולערוך רפלקציה בנוגע למה שנעשה ומה שניתן ללמוד ממנו. כפועל יוצא, הושם דגש על שימוש בבעיות מחיי היומיום וגם על חשיבה של בעיות ומצבים היפותטיים, על תהליכי סיעור מוחות, קביעת מטרות, מודלינג ותצפית ופרקטיקה ורפלקציה של התנהגויות חדשות, מכשולים פוטנציאליים וכיו"ב (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008).

מסגרת מושגית נוספת שחיברה בין למידה חברתית רגשית ולמידה (עיונית) נקשרת לעקרונות הפסיכולוגיה הממוקדת בלומד (APA Work Group, 1997). כשמה כן היא – ממוקדת בלומד הפרטני, בצרכיו, בהתנסויותיו, ברקע שלו, בכישוריו, וכיו"ב בדגש על הידע הזמין המיטבי על למידה ועל התרחשותה ועל פרקטיקות הוראה אפקטיביות בכל הנוגע לקידום מוטיבציה, למידה

והישגים מסגרת זו יוצרת תשתית להבין למידה ומוטיבציה כתהליכים טבעיים, שמתרחשים כאשר התנאים וההקשר של למידה תומכים בצרכי הלומד, ביכולותיו, בהתנסויותיו ובאינטרסים שלו.

לפי גישה זו, קידום היכולות החברתיות רגשיות נעשה באמצעות הוראה מפורשת ובגישת הוראה ממוקדת בלומד, שמסייעת לו להיות מעורב בתהליך הלמידה ולפתח מיומנויות אנליטיות, תקשורתיות ומשתפות. הוא מתאפשר גם דרך יצירת תרבות ואקלים כיתתי ובית-ספרי חיוביים ותנאים ללמידה בטוחה, הנעשית תוך דאגה, שיתוף פעולה, בניהול מוקפד ובאופן משתף.

לפסיכולוגיה הממוקדת בלומדאיזו? ממוקדת לומד? 14 עקרונות, המהווים יחד תפיסה אינטגרטיבית של הגורמים המשפיעים על למידה לכול. עקרונות אלה נחלקים לארבעה תחומים מבוססי-מחקר, החשובים ללמידה (McCombs, 2004):

1. תחום המטה-קוגניטיבי והקוגניטיבי – נוגע לאופיו של תהליך הלמידה, למטרותיו, לבניית הידע, לחשיבה אסטרטגית, לחשיבה מסדר גבוה ולהקשר הלמידה.
2. התחום האפקטיבי (רגשי) והמוטיבציוני – נוגע להשפעות רגשיות ומוטיבציוניות על תהליך הלמידה, למוטיבציה פנימית ללמידה ולהשפעות של מוטיבציה על מאמץ ללמידה.
3. התחום ההתפתחותי והחברתי – נוגע להשפעות התפתחותיות על הלמידה ולהשפעות חברתיות על הלמידה.
4. תחום השונות האישית – קשור בהבדלים האישיים בלמידה, ללמידה הנעשית במגוון תרבותי, חברתי וכו' ולקביעת מדדי הערכה וסטנדרטים לתהליך הלמידה.

היבטים כלליים של הקניית כישורים חברתיים רגשיים

רכישה של מיומנויות חברתיות רגשיות משפיעה לטווח הקצר ולטווח הארוך. **בטווח הקצר** היא מביאה לכך שתלמידים מודעים לעצמם ומנהלים את עצמם; יכולים לשקול נקודות מבט שונות משלהם; מסוגלים לקבל החלטות נבונות במישור האישי והחברתי; הינם בעלי עמדה חיובית יותר ביחס לעצמם, לאחרים ולמשימות אחרות בהקשרים רחבים יותר; מתנהלים באופן חיובי יותר ומקיימים יחסים טובים יותר עם עמיתיהם ועם אוכלוסיית המבוגרים; התנהלותם כוללת פחות בעיות התנהגות והתנהגויות מסוכנות; והם מראים הישגים טובים יותר ונוכחות/השתתפות גבוהה יותר בלימודים (Durlak et al., 2011; Sklad, Diekstra, De Ritter & Ben, 2012).

בטווח הארוך, יכולת טובה יותר מבחינה רגשית וחברתית מעלה את הסיכוי לסיום מוצלח של לימודי התיכון, מוכנות טובה יותר ללימודים לתארים מתקדמים, הצלחה בעבודה, בריאות נפשית טובה יותר, התנהגות פלילית מופחתת ואזרחות מעורבת יותר (Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2008).

פעילויות להשאת יכולות רגשיות חברתיות של תלמידים נעשות בכמה רמות. **ברמה הבית ספרית**, היא כוללת הוראה מתאימה מבחינה התפתחותית ותרבותית בשילוב עם הזדמנויות בפועל לבנייה ואכיפה של יכולות אלה ושל התנהגות חיובית. מבחינה היסטורית, תוכניות התערבות ראשונות התמקדו בעיקר בבית הספר וסביב יעד מרכזי אחד, למשל מערכת יחסים בין התלמידים או בריונות בכיתה. בשנים האחרונות, נראות גישות מערכתיות יותר ליישום ולהערכה של מאמצים משותפים בכיוון זה. אלה הן גישות כוללניות בית-ספריות, קשר עם הורי התלמידים ושותפויות עם הקהילה (Osher et al., 2016).

ההתערבות יכולה להיות אוניברסלית, דהיינו להיות מכוונת לאוכלוסייה הכללית או פרטיקולרית, כלומר להתייחס רק לאוכלוסיית הילדים בעלי הסיכון. היא כוללת גם מודלינג של מיומנויות חברתיות רגשיות, התנסות של תלמידים ויישום מיומנויות אלה בהקשרים שונים. בעניין זה קיימות מספר גישות פדגוגיות ותוכניות. דרך אחת נוגעת להוראה מפורשת של מיומנויות אלה והתנסות בהן. דרך אחרת משלבת הוראה של מיומנויות אלה בהוראת תחומי הדעת, למשל שפה, מדעי החברה או מתמטיקה (Jones & Bouffard, 2012; Shechtman & Abu Yaman, 2012). כמוכך, שמורים עשויים לקדם מיומנויות רגשיות חברתיות אצל תלמידיהם דרך הוראה ממוקדת בתלמיד והאינטראקציות עימם במהלך יום הלימודים הרגיל.

על אף הפוטנציאל המרכזי של למידה חברתית רגשית, קיימת שונות רבה בין התוכניות והראיות לאפקטיביות שלהן מגוונות מאוד (רן, 2018). כך, חלק מהתוכניות מדגישות מאפייני אישיות כמו כנות, בעוד שאחרות ממוקדות בפיתוח מיומנויות למשל הבנה של רגשות ופתרון בעיות. חלק אחר מהתוכניות מבוססות על תימה מסוימת, למשל פיתוח זהות אישית. בחלק מהתוכניות הפעילות הלמידה העיקרית נעשית במסגרת של דיונים כיתתיים ובחלק אחר מהתוכניות הפעילויות מבוססות על משחק, מוזיקה או פעילות פיזית תנועתית. בנוסף, התוכניות שונות מבחינת מעורבות ההורים בהן ורכיבי הפיתוח המקצועי של המורים הנוגעים אליהן. כן ניכרת שונות בגמישות התוכניות ובהתאמתן להקשר נתון (Jones et al., 2017).

ברמה הבית ספרית, אסטרטגיות לקידום מיומנויות רגשיות וחברתיות נכללות במדיניות, בפרקטיקות או במבנים, הנוגעים לאקלים הבית ספרי ושירותי התמיכה בתלמידים, למשל דרך הקמת צוותים ייעודיים, פרקטיקות למניעת אלימות ותוקפנות, ארגון ותיאום של פעילויות הבונות מערכות יחסים חיוביות ותחושת קהילה ועוד.

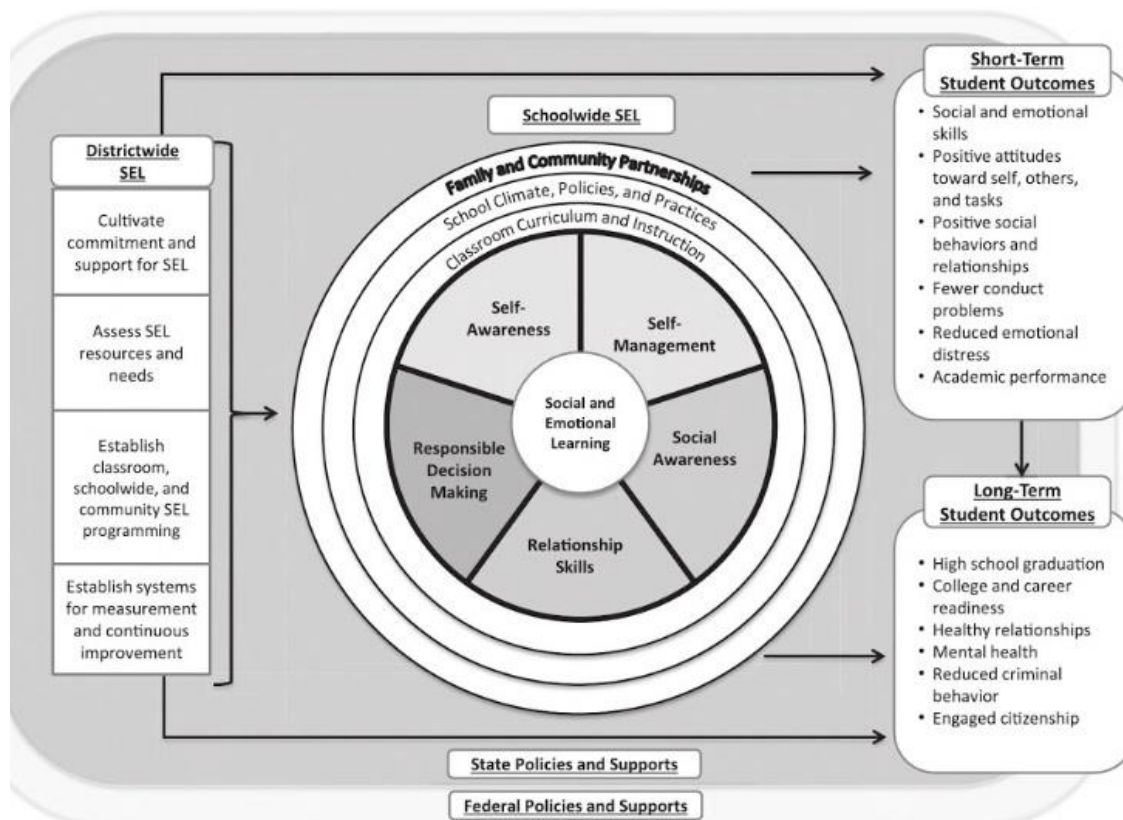
לעתים, קידום מיומנויות חברתיות רגשיות נמצא **ברמה המחוזית או ברמה הלאומית**. דוגמה לכך נראית בישראל באמצעות התוכנית "כישורי חיים" שמפותחת על-ידי משרד החינוך.

תמיכה בלמידה חברתית רגשית עשויה להתקיים גם **ברמת הקהילה והמשפחה**. היחסים שבין בתי הספר, המשפחה והקהילה, המתאפיינים בשוויון, מטרות משותפות ותפקידים משמעותיים יכולים לתרום לקידום מיומנויות אלה דרך, למשל פעילויות מחוץ לבית הספר.

קיימת גם הסכמה, כי אסטרטגיות לרכישת מיומנויות רגשיות חברתיות הן מוצלחות ביותר ואפקטיביות לאורך זמן כאשר הן תואמות לסדרי עדיפויות לאומיים ונתמכות על-ידי המחוז/מדינה, מנהלי בתי ספר ואיגודי מורים (Mart, Weissberg, & Kendziora, 2015). מדינות

יכולות לתרום לאיכות הלמידה הרגשית חברתית באמצעות יצירת סטנדרטים להוראה בהקשר זה (Dusenbury et al., 2015). סטנדרטים כאלה, כשהם מיושמים ונכתבים באופן בהיר, יוצרים? סדרי עדיפויות לעובדי בית ספר, למשפחות ולתלמידים.² בנוסף להקשר המחוזי והמדינתי (state-level), למידה חברתית רגשית זכתה לתמיכה פדראלית בארה"ב באמצעות יוזמות חקיקה והכרה בתוכניות SEL לצרכי מימון ופיתוח.

לסיכום, התרשים שלהלן ממחיש את המערכת האקולוגית מרובת הרמות והרבדים, שתוכניות SEL מתקיימות במסגרתה, כפי שמוצג על ידי ארגון CASEL.



איור 3 מודל CASEL (Weissberg et al., 2015, p. 7) CASEL

ניכר, כי למיומנויות חברתיות-רגשיות יתרונות לאורך חיי הפרט, הנוגעים להתנהגותו ולרווחתו ושתורמים להצלחה בבית הספר ומחוצה לו, במערכות יחסים ובחיי האזרחיים. הבנת מיומנויות אלה חשובה למחקר נוכחי ולגיבוש מדיניות בנוגע להוראת המיומנויות (OECD, 2018).

² דוגמה לסטנדרטים כאלה נראית במדינת אילינוי. הסטנדרטים שם מגדירים שלוש מטרות ללמידה החברתית רגשית: פיתוח מודעות עצמית וניהול עצמי להצלחה בבית הספר ובחיים; (2) שימוש במודעות חברתית ובמיומנויות בין-אישיות ליצירת מערכות יחסים ותחזוקן; (3) הוכחה של יכולות קבלת החלטות והתנהגות אחראית בהקשר האישי, הבית-ספרי והקהילתי (Illinois State Board of Education, 2018).

הקשר בין SEL למושגים קרובים

בהינתן שלמידה חברתית רגשית ומיומנויות הקשורות בה נוגעים להגדרות שונות, סעיף זה יבקש להאיר נושאים מושגיים קרובים ולהדגיש את התחומים והתכנים שבהם עשויה להתקיים חפיפה ביניהם לבין SEL הבהרת קשר זה מחדדת את ייחודיותו של התחום ואת מאפייניו הספציפיים.

פסיכולוגיה חיובית

בספרות נטען, כי בדומה ל-SEL, ענף הפסיכולוגיה החיובית התפתח בתגובה לדגש הדומיננטי ששלט בפסיכולוגיה המודרנית על סיכון, פתולוגיה והתנהגות מסוכנת בתיאוריות ההתפתחות האישית. שני תחומים אלה כמו גם הכשירות החברתית (social competence) והפיתוח החיובי של הדור הצעיר (positive youth development) התפתחו באופן עצמאי וכמעט בלתי תלוי האחד בשני תוך רצון להגדיר התפתחות אישית מוצלחת (Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016).

בעוד שלמידה חברתית רגשית מתארת תהליך התפתחות להבנה, ניהול וביטוי ההיבטים החברתיים והרגשיים בחיי אדם, ענף הפסיכולוגיה החיובית מתמקד ביתרונות ובחלקים ה"נורמליים" והתקינים של התפקוד האנושי תוך הבנה של התנסות אנושית חיובית שהשתייכו לשלוש קבוצות: החיים הטובים (התנסויות הדוניסטיות חיוביות), החיים המשמעותיים (התנסויות תקפות מבחינה אישית) והחיים המעורבים (תרומות חיוביות לקהילה וקשרים טובים עימה). אלה כוללים למשל תכונות של תקווה, חוכמה, יצירתיות, אומץ, רוחניות, אחריות, התמדה, דפוס מחשבה של צמיחה וכיו"ב (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Dweck, 2006).

השוואה שבין SEL לענף הפסיכולוגיה החיובית מעלה מספר תובנות. התיאוריות המשמשות בסיס ל-SEL כוללות תיאוריה לעיבוד מידע חברתי, תיאוריה קוגניטיבית חברתית ותיאוריות של אינטליגנציה רגשית. לעומת זאת, בפסיכולוגיה חיובית המסגרת המושגית כוללת את הפסיכולוגיה ההומניסטית והפסיכולוגיה הקלינית. גם הרעיונות המרכזיים בכל אחד מהענפים הם שונים ומתקיימים בחפיפה מסוימת. בעוד שבתחום ה-SEL רעיונות אלה כוללים מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות הקשורות למערכות יחסים וקבלת החלטות אחראית, המאפיינים העיקריים בענף הפסיכולוגיה החברתית הם שגשוג, זרימה וסיפוק במהלך החיים. קהל היעד ב-SEL כולל בעיקר ילדים בגילים שלפני הכניסה לבית הספר, ילדים במערכת היסודית ומתבגרים. לעומת זאת, הענף של פסיכולוגיה חיובית מתייחס לכל אורך החיים והוא התפתח בעיקר תוך התמקדות בחיי האדם הבוגר. מדידת הלמידה במסגרת ה-SEL נעשית, לרוב תוך התמקדות בשינוי התנהגות או תפיסה הקשורים למצבים חברתיים או רגשיים. בענף הפסיכולוגיה החיובית, לעומת זאת, הוא נעשה באמצעות הפנייה להתנסות חיובית: תחושת אושר, שגשוג, אהבה, חמלה וכיו"ב. מערך ההתערבויות המוצע באמצעות SEL כולל בעיקר תוכניות אוניברסליות בתוך בית ספר ומחוץ לזמן ולהקשר בית הספר. בענף הפסיכולוגיה החיובית, לעומת זאת, תוכניות ההתערבות הן מגוונות מאוד ונעשות בהקשרים רבים (Tolan, Ross, Arkin, Godine, & Clark, 2016).

כללית ניתן לומר, כי הפסיכולוגיה החיובית הוסיפה למטרות החינוך, בעיקר לסוציאליזציה מטרה חדשה של 'אינדיבידואציה', כהגדרתו של לם (2002), כלומר פיתוח של הפרט, יכולותיו וייחודו.

החינוך החברתי רגשי נקשר, איפוא, לכלל ההיבטים הנורמליים של ההתפתחות התקינה, להקניית כישורים חיוניים להשגת שגשוג ואושר ומילוי תפקידים חברתיים באופן מיטבי. לדוגמה, פיתוח יכולת של וויסות רגשי מהווה 'חוזקה' והיא חיונית למימוש של יחסים חברתיים תקינים. אלה מצדם תורמים לתחושה של שגשוג ואושר.

הינוך לאופי (character education)

המחקר הנוכחי מראה, ששגשוג ילדים צעירים אינו מתרחש רק כתוצאה מהישגים לימודיים אלא גם בעקבות פיתוח האופי וקידום ערכים אתיים ואזרחיים בסיסיים לצד מיומנויות חברתיות רגשיות הנוגעות אליהם. חינוך לאופי, המתייחס הן לקטגוריות מוסריות הן לקטגוריות ביצועיות (Lickona & Davidson, 2005) מכתוב את הצורך של הילד המתפתח בהרכב אתי מסוים ובמיומנויות הקשורות אליו. נקודת המוצא היא שהאישיות או האופי מהווים חלק חשוב בחיים, המסייע לעמוד באתגרים, מאפשר להתנהג לאחר בכבוד ולקדם את הקהילה שבה אנו חיים. דווקא בעידן שבו הטכנולוגיה עלולה ליצור הרס לחברה נדרש שדור העתיד יפתח את מרכיבי אישיותו כך שיכללו חמלה, אמפטיה, משמעת עצמית המובילה למצוינות, כבוד, אחריות, אומץ, התמדה והכלה של כל אדם בקהילה האנושית (Fink & Geller, 2016).

נראה, שלמידה חברתית רגשית מסייעת למימוש הרכיב המוסרי של חינוך האופי והאישיות בהדגישה את המודעות העצמית ואת החובה לנהוג אל העצמי ואל האחר בכבוד ומתוך אחריות ושל הרכיב הביצועי של החינוך לאופי, הכולל רכישה וקידום של איכויות של מאמץ, שקדנות והתמדה, גישה חיובית לחיים, כנות ומשמעת עצמית, כל אלה חשובים לפיתוח אישיות יציבה ויוצרנית (Berkowitz & Bier, 2005; Fink & Geller, 2016). הקנייה של מודעות לעצמי ולזולת מסייעים לפרטים לפתח ערכים אתיים ואזרחיים מתאימים וזאת כדי שהם יעשו שימוש בידע שלהם בצורה מיטיבה וחיובית המשרתת אחרים וגם את עצמם (Elias, 2014).

החינוך לאופי, שבשנים האחרונות אינו נחשב תחום נפרד מהלמידה הרגשית חברתית ומהחינוך האזרחי והחינוך המוסרי לפי חלק מהחוקרים, נתפס כגישה מניעתית של בעיות התנהגות וגם כפדגוגיה המובילה לפיתוח אנושי חיובי ולבניית מערכות יחסים תקינות (Battistich, 2007). במובן זה, הוא מרחיב את התפיסה הנוגעת לתרומה שיש ללמידה חברתית רגשית כך שזו אינה מתייחסת רק לבעיות התנהגות או חסכים רגשיים קיימים או מניעה של אלה אלא גם מקדמת תפיסה חיובית של התנהלות ראויה בחיי הפרט ובחברה.

מוטיבציה

מוטיבציה (הנעה) מהווה מקור לפעולה מכוונת. מקור כזה יכול להיות חיצוני לסוכן (agent) או פנימי לו (deCharms, 1976). מקור חיצוני הוא לרוב כזה שנכפה עליו, בעוד שמקור פנימי הוא מקור המשקף מידה גבוהה של אוטונומיה ובחירה בפעולה ובערכים שהיא משקפת (Roth, Assor, Kanat, Maymon, & Kaplan, 2007).

מוטיבציה נוגעת למעשה לכל תחום בחיים, וכך גם למידה חברתית רגשית. הקשר שבין למידה חברתית רגשית למוטיבציה נראה בשני הקשרים בספרות. הקשר אחד נוגע לתחומי העניין

החופפים וליחסי הגומלין ההדדיים שבין רכיבים שונים הנכללים במסגרת הלמידה החברתית רגשית לבין המושג מוטיבציה ותרומתו ללמידה. לפי מודל היכולות האישייות (Redding, 2014), יכולת מוטיבציונית הכוללת מעורבות והתמדה במימוש יעדי למידה הינה אחת מארבע היכולות האישייות המרכזיות שנדרשות לצורך הצלחה בלמידה. שלוש היכולות האחרות הן: יכולת קוגניטיבית, המורכבת מלמידה קודמת, המארגנת ויוצרת קשרים והיסקים לאפשר הבנה של ידע חדש; יכולת מטא-קוגניטיבית, הכוללת ויסות עצמי של למידה ושימוש באסטרטגיות למידה; ויכולת חברתית/רגשית, הכוללת תחושת ערך עצמי, דאגה לאחר, הבנה וניהול רגשות לקביעת יעדים חיוביים ולקבלת החלטות אחראית (שם).

בהקשר הלימודי, מושג היכולת, לפי תיאוריית היכולת (aptitude), המתייחס לרמת מוכנות ללמידה ולביצוע מוצלח בסיטואציה נתונה נמדד תוך התייחסות להיבטים קוגניטיביים, היבטים אפקטיביים (רגשות, תפיסות, ערכים, אינטרסים ומצבי רוח) והיבטים קונטיביים (מוטיבציה, דחפים, ויסות עצמי, מעורבות, תשומת לב ורצון) (Corno et al., 2001; Hwang, Kongcharoen, & Ghinea, 2017). למידה חברתית רגשית מסייעת, איפוא, בהגדרה של המוטיבציה הלימודית ועל-ידי כך במדידתה.

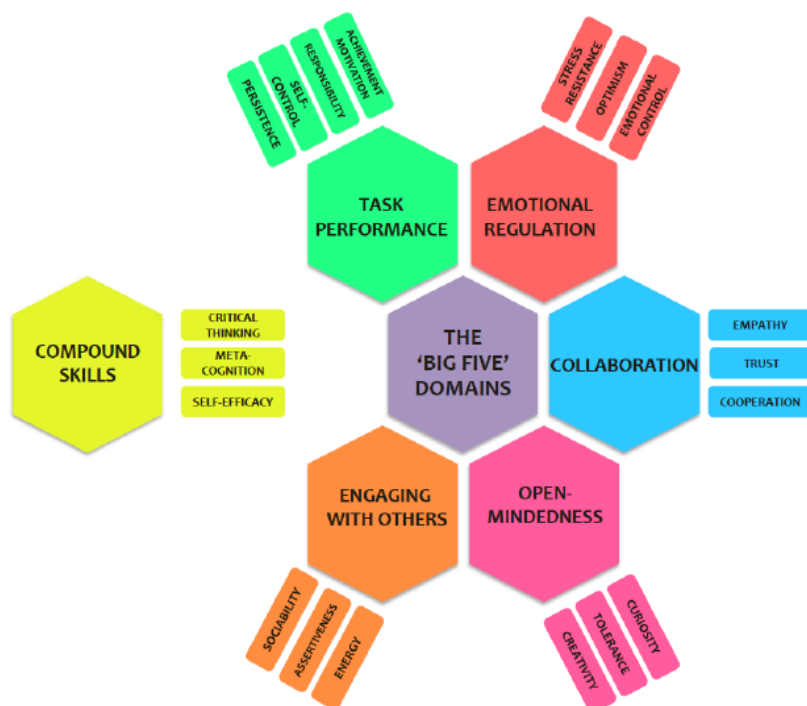
הקשר שבין מוטיבציה ללמידה חברתית רגשית נוגע לרגשות הקשורים להישגים, ובכלל זה הישגים לימודיים. רגשות מתווכים את יכולת התלמידים והנכונות שלהם ללמוד נושא כלשהו. בספרות נטען, כי הפעלה של רגשות חיוביים כמו הנאה מהלימודים מחזקת מוטיבציה פנימית וחיצונית ללמידה ומשפרת מיומנויות קוגניטיביות הנדרשות ללמידה (ושמהוות מושא עניין עצמאי בלמידה חברתית רגשית) כמו יצירתיות, יכולת טובה לפתרון בעיות ונכונות להשקיע יותר מאמץ בלמידה (Um, Plass, Hayward, & Homer, 2012). רגשות אלה ובכללם ויסות עצמי של למידה מחזקים את העניין בלמידה ומאפשרים פניות גדולה יותר אליה (Pekrun, 2006). כך נמצא, שיכולות חברתיות רגשיות ותגובות רגשיות והתנהגותיות חיוביות לאתגרים אצל תלמידים הם מנבאים טובים לעניין שהם יוצרים בלמידה ולהצלחתם בה (Berhenke, Miller, Brown, Seifer, & Dickstein, 2011). מוטיבציה לימודית גבוהה יותר ושאיפות חינוכיות צוינו בין התרומות החיוביות של תוכניות מוצלחות של SEL (Zins & Elias, 2007).

מיומנויות המאה ה-21

הגישה הרווחת כיום במערכות החינוך היא כי תפקידן הוא לפתח תלמידים בעלי מיומנויות מאוזנות בתחום הקוגניטיבי, החברתי והרגשי על-מנת שיצליחו להתמודד עם האתגרים במאה ה-21. הכנת דור הלומדים לחיים ולסביבות העבודה המאפיינות את המאה ה-21, גישתם וזמינותם הרבה למידע ולטכנולוגיות, והימצאותם בחברות רב-תרבותיות ומורכבות מבחינה חברתית ורגשית מחייבות, לפי גישה זו, ראייה רחבה יותר של מערכת החינוך, לרבות זו הכוללת את הלמידה החברתית הרגשית התורמת לקידום מיומנויות להצלחה בפני אתגרים אלה (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018).

אחד המאפיינים המרכזיים של הלמידה במאה ה-21 נוגע לכך שמדובר בלמידה המנוהלת באופן עצמי (self-regulated) (Laskey & Hetzel, 2010). חלק גדול מהמיומנויות הקשורות ללמידה זו נכללות במסגרת הלמידה החברתית הרגשית. אלה כוללות יכולת לקביעת מטרות ברורות, אימוץ אסטרטגיות להגשמת מטרות, מיומנויות לניהול זמן, ניטור עצמי של ביצוע ויכולות וניהול הקשרים פיזיים וחברתיים (Zimmerman, 2002). כן נכללות בהן גמישות, סתגלנות, כשירויות חברתיות וחוצות-תרבויות, פרודוקטיביות, אחריותיות וידע תוכן (Partnership for 21st Century). מיומנויות נוספות שפיתוח שלהן מהווה תרומה לנוכח אתגרי המאה ה-21, המאוזכרות בספרות הן היכולת לזהות הבעות פנים, להסיק מתוך מצבים מרומזים ולהזהות עם נקודת מבט של אדם אחר (Wang, 2014).

מימד נוסף, הנוגע לקשר שבין למידה חברתית רגשית ומיומנויות המאה ה-21 עוסק במעורבות ובמורכבות הנדרשת עם הטקסט הכתוב. נטען, כי דור העתיד נדרש להבין בצורה טובה יותר את אוצר המילים הכתוב מאשר להסיק משמעות כללית מהטקסט הכתוב. עליו להבין את תפקיד מחבר הטקסט ולעמוד על קולו, להתחקות אחר נקודת מבטו ומטרותו. למידה מורכבת זו של הטקסט הכתוב מצריכה יותר התדיינות עם עמיתים בכיתה בנוגע לחומר שנקרא, קבלת משוב מהמורה ויצירת דיאלוג. מצבים אלה מביאים ליותר חלוקי דעות ומציבים צורך בשיפור יכולות התקשורת, בניסוח עמדות וביצירת הזדמנויות לפתרון קונפליקטים (Elias, 2014). התרשים שלהן מתאר את המיומנויות החברתיות-רגשיות המופיעות כמושגים. בקשר לכל אחת מהן מופיעות מיומנויות וכשירויות נוספות, המשתלבות יחד בקשר מורכב ומעניין.



איור 4: הקשר בין SEL למושגים תיאורטיים נוספים (OECD, 2018)

קשרי גומלין של SEL עם נושאים נוספים

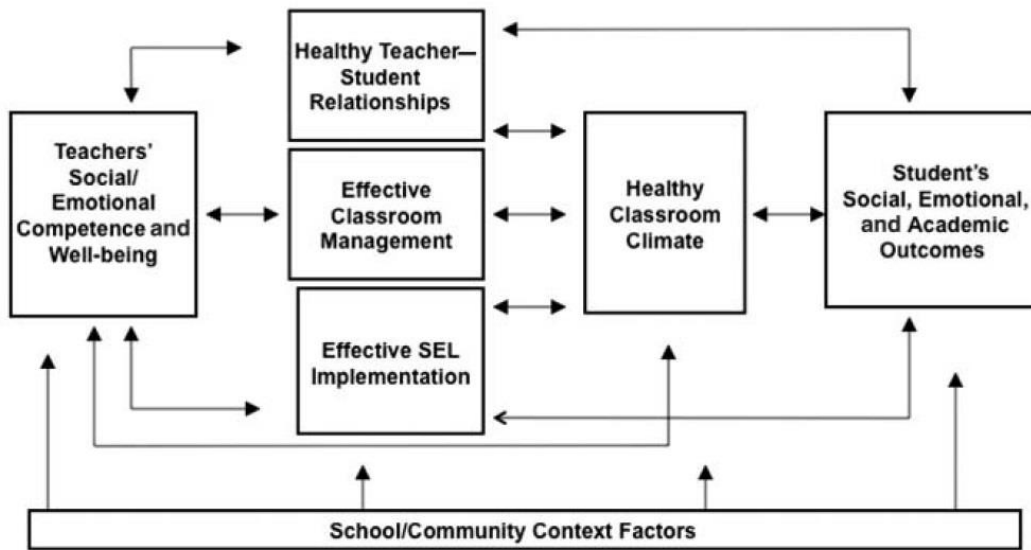
בסעיף זה ידונו קשרי הגומלין המושגיים של SEL עם נושאים נוספים, המשפיעים על איכות הלמידה ועל טיבה. אלה כוללים את המיומנויות החברתיות-רגשיות של עובדי ההוראה עצמם, שקיומן ואיכותן תורמים להשאה של מיומנויות חברתיות-רגשיות של תלמידים; תפיסות מסוגלות עצמית וחוללות עצמית של תלמידים, שעניינן הערכה עצמית של המסוגלות להוראה המובילה, בסיוע ובתיווך מיומנויות חברתיות-רגשיות לקידום תהליכי הלמידה והצלחה בהם; ולאקלים הבית-ספרי, המהווה מושג רחב לתיאור הסביבה החינוכית-רגשית של התלמיד ולאפיונה. סביבה זו ניזונה, בין היתר מיכולות רגשיות-חברתיות והיא מקדמת או מדכאת את ביטויין של מיומנויות חברתיות-רגשיות של תלמידים ואת אפשרות פיתוחן.

מיומנויות חברתיות-רגשיות של עובדי הוראה ותפיסותיהם בנוגע לכך

יכולות רגשיות-חברתיות של עובדי ההוראה מהוות מרכיב חשוב בפיתוח יכולות אלה אצל התלמידים. כך, מורים בעלי יכולת רגשית גבוהה נחשבים בעלי מסוגלות גבוהה יותר ליצור אורה לפיתוח יחסים של תמיכה והשראה עם תלמידיהם, לתכנן שיעורים שיתמקדו בנקודות החוזקה וביכולות התלמידים, ולקדם מחויבות אישית ומוטיבציה בקרב התלמידים (Roorda, Koomen, & Spilt, & Oort, 2011; Poulou, 2017). מורים כאלה גם מקדמים מוטיבציה פנימית להתנהגות, מאמנים תלמידים בהתמודדות עם קונפליקטים, מעודדים שיתופי פעולה בין התלמידים ומשמים כמודל לתקשורת חיובית והולמת (Jennings & Greenberg, 2009). זאת ועוד, ככל שמורים נמצאים בקשר קרוב יותר עם תלמידיהם כך יטו אלה להיות מעורבים פחות בהתנהגויות מסוכנות ובעייתיות (Voisin et al., 2005).

מחקר נוסף, שנערך בישראל מצביע על כך שמורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה יטו יותר להיות בעלי מסוגלות רגשית ולקדם את היכולות החברתיות רגשיות של תלמידיהם (Goroshit & Hen, 2016).

מודל תיאורטי המתייחס לקשר שבין יכולות רגשיות-חברתיות של עובדי ההוראה לפיתוחן בקרב התלמידים הוא המודל של Jennings and Greenberg (2009). לטענתם, איכות מערכת היחסים שבין המורה לתלמידים, יכולת ניהול התלמידים והכיתה ולמידה חברתית רגשית אפקטיבית משמשים גורמים מתווכים הקשורים להישגי הכיתה ולהישגי התלמידים. מורים בעלי כשירויות כאלה מבינים את רגשות התלמידים, מודעים להערכות הקוגניטיביות הקשורות ברגשות אלה ולאופן שבו הערכות קוגניטיביות ורגשות אלה מניעים התנהגות. מורים כאלה יטו להיות יותר פרואקטיביים, להשתמש ברגשותיהם באופן מותאם יותר כדי לקדם התלהבות והנאה מהלמידה, לנהל את הכיתה באופן אפקטיבי יותר, ליישם תוכנית לימודים חברתית רגשית באופן מוצלח יותר ולהשרות אקלים כיתתי "בריא" יותר. אקלים זה יביא להנאה מוגברת יותר מההוראה, להוראה יעילה יותר, למחויבות גדולה יותר למקצוע ומצדם למשוב חיובי של המורה שיחזור חזרה על התלמידים (Jennings & Greenberg, 2009). מערכת היחסים בין הגורמים השונים, הקשורים למורים בעלי יכולות SEL גבוהות לבין תלמידיהם והכיתה בה הם מלמדים מתוארים בתרשים שלהלן:



איור 5 מודל הכיתה החברתית רגשית (Jennings & Greenberg, 2009, p. 494)

מחברי המודל מציינים, כי לגורמים נסיבתיים הנוגעים לתוך בית הספר ומחוצה לו יש השפעה על היכולות החברתיות-רגשיות של מורים. אלה כוללים תמיכה ממנהל בית הספר ומהמחוז, נורמות הרווחות בבית הספר, מדיניות חינוך מקומית ומדינתית, רמת הרווחה הכוללת של מורים, הימצאותם בקשרי חברות, בקשרים זוגיים, רמות מתח אישי וכיו"ב (שם).

המחקר גם מראה, כי תחושת המסוגלות העצמית של מורים ביחס ליישום ה-SEL קשורה באופן שלילי עם תחושת עקה הקשורה בהתנהגות התלמידים ובבעיות המשמעת שלהם. לעומת זאת, מסוגלות עצמית של מורים קשורה באופן חיובי עם המסוגלות העצמית של המורים בכלל ועם סיפוקם האישי מעבודתם. כך, מורים שבטוחים ביכולתם להטמיע SEL הם בעלי יכולות והבנה גבוהות יותר של SEL. לעומת זאת, הטלת מחויבות גדולה על מורים לשיפור מיומנויות ה-SEL קשורה אצלם באופן חיובי עם תחושת עקה. זו, נחווית אצלם עקב התנהגויות התלמידים ועקב עומס עבודה וגם עם העדר סיפוק בעבודה. נמצא, שמורים שחשים מחויבות גדולה לשפר את מיומנויות אלה עלולים להאמין שהם נעדרים אותן מיומנויות ולדווח על רמות עקה גבוהות יותר. מחויבות זו גם עלולה להיתפס כמשימה נוספת שעליהם לבצע, ובכך להגדיל את תחושת העומס שיש להם מעבודת ההוראה. עם זאת, הגדלת המחויבות לשיפור מיומנויות ה-SEL אצל מורים עשויה להיתפס על-ידם כצמיחה מקצועית, להגדיל את תחושת האוטונומיה שלהם ולהוביל לשביעות רצון גדולה יותר מתפקידם (Collie, Shapka, & Perry, 2012).³

³ איני חושב שזו סוגיה להערת שוליים- יש ספרות העוסקת למשל בניסיון לשפר את היכולות האמפטיביות של מורים כלפי תלמידים שונים תרבותית. בכל מקרה, גם אם אין ספרות על כך, חשוב להעלות את זה בגוף הסקירה ולציין - הועלה לגוף הטקסט.

הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים

פיתוח מקצועי של מורים צריך להתייחס לבסיס המדעי שלפיו הילד מתפתח ולומד ולספק למורים הזדמנויות לבנות ולפתח בעצמם מיומנויות חברתיות רגשיות, לתרגל פרקטיקות שעושות שימוש במיומנויות אלה ולהעניק משוב למורים אחרים (באמצעות תצפיות למשל) המפנים למיומנויות כאלה. הדגש על למידה חברתית רגשית ועל חשיבותה צריך להופיע כבר בתוכניות להכשרת מורים ולהוסיף ולקבל ביטוי לאורך הלמידה של המורים (ASPEN Institute, 2018a). לפי מחקר שנערך בקשר עם גננות, חשיפה גדולה למשוב ופיתוח מקצועי בהיקף ממושך משפרים אף הם את יכולות ההכלה והיכולות החברתיות רגשיות של עובדי ההוראה (Lang, Mouzourou, Jeon, Buettner, & Hur, 2017).

למרות שתכונות של מורים מנבאות את האפקטיביות של הוראת SEL, הרי שתכונות אלו לא היו מושא לתוכניות הכשרה. אכן, מהספרות עולה, כי יש מעט מאוד ניסיונות לשפר את הכישורים החברתיים רגשיים של המורים (Goroshit & Hen, 2016).

פיתוח וקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות של עובדי הוראה מושפעים, בין היתר, מסביבת העבודה ומהתרבות החברתית-רגשית הנוהגת בבית הספר. באשר לתפיסותיהם של מנהלים במערכת החינוך בנוגע לפיתוח ולקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות, נמצא, שמרבית המנהלים מבינים את החשיבות שיש ללמידה חברתית רגשית ואת תרומתה להצלחת התלמידים בכיתות ומחוץ לבית הספר (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2017).⁴ הם סבורים כי מיומנויות חברתיות רגשיות ניתנות ללימוד וזכאים ללמידה זו תלמידים מכל הרקעים. הם מבקשים יותר ביסוס לאותם המדדים שתרומתם מוכחת כדי להוציא לפועל תוכניות שונות. אף שקיימת תמיכה עקרונית, נמצא שמנהלים ממעטים להשקיע בתכניות האלה בבית ספרם. על-פי סקר שנערך במדגם מייצג של 884 מנהלים במוסדות חינוך ציבוריים בארה"ב החל מגיל הגן ועד לכיתה י"ב, ראיונות עם 16 מפקחים מחוזיים ו-10 מומחים במחקר בלמידה חברתית רגשית, נמצא שרק אחד מתוך שלושה מנהלים מיישם תוכניות של SEL בבית הספר ורק אחת מתוך ארבע תוכניות כאלה עומדת בסטנדרטים של איכות. רק רבע מהמנהלים מודים כי הם מודדים את יכולותיהם החברתיות והרגשיות של התלמידים בבתי הספר. מנהלים אף מעידים על הצורך בהכשרת מורים בתחומים אלה ורק 45% מהם מרגישים שהמורים בבתי הספר שלהם מוכנים או מאוד מוכנים ללמד SEL. שיעור דומה (44%) העיד שהוא עושה שימוש בפרקטיקות אפקטיביות של SEL, שהן מבוססות-מחקר. כ-70% מהמנהלים מציינים כי למורים אין מספיק זמן ביישום מיומנויות SEL. מרבית המנהלים מפנים גם למחסור במימון המכוון ל-SEL כחסם בפני יישום התוכניות (DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2017). אם כל הפסקה הזו נובעת ממחקר אחד בלבד, כדאי להציג אותו בראשית הפסקה ומה נלמד ממנו; כמו כן, זה דוח לקאסל (כלומר לא מחקר שפיט) ולא הצלחתי לאחזר אותו; כדאי לתת את המקור שלו באינטרנט (הוקדמה ההפניה למקור. כמו כן, הוסף קישור לדוח).

⁴ אם חשוב לציין, מדוע לא בגוף הסקירה? חשוב לציין כי שיעורי ההסכמה של המנהלים עם משפטים, המתייחסים לתרומת SEL לטווח הארוך כפונקציה של הגברת המאמצים בלמידה חברתית רגשית פוחתים ככל שמדובר בהצלחה בלימודים, הכנה לקולג' והכנה לחיי העבודה (כי מדובר בעניין שהוא פחות עיקרי לפיסקה).

תפיסות עצמיות של תלמידים

לפי בנדורה (Bandura, 1993) תחושת מסוגלות להצליח במשימה כלשהי (self-efficacy), משפיעה על האופן שבו אדם חושב ומתנהג. ללא קשר (הכרחי) ליכולותיהם האובייקטיביות, תלמידים יבחרו בהתנהגות בהתאם לתפיסותיהם הסובייקטיביות והיקף המאמץ שיושקע על-ידם ייגזר מהן (Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008). הספרות מצביעה על כך, שתפיסות אלה קשורות בדפוסי המחשבה של התלמיד, בתגובותיו הרגשיות ולבסוף בהישגיו הלימודיים (שם).

בספרות מודגש, כי מסוגלות עצמית כוללת תהליכים קוגניטיביים, רגשיים (אפקטיביים) ותהליכים של סלקציה המובילים לתפיסה בנוגע ליכולת לימודית ומשפיעים על הרגשות התלמידים, מחשבותיהם והמוטיבציה שלהם (Bandura, 1993; Schunk & Usher, 2011). בספרות מבחינים בין מסוגלות עצמית לימודית, המתייחסת ליכולת לנהל באופן עצמי את ההתנהגות המובילה להגשמת הציפיות האקדמיות לבין מסוגלות עצמית רגשית, שמתייחסת ליכולת של הפרט לפעול בהתאם לרגשותיו במצבים מסוימים ולהתגבר עליהם במצבים אחרים לבין מסוגלות עצמית חברתית, המתייחסת ליכולת התלמיד לנהל את יחסיו עם עמיתיו באסרטיביות (Totan, 2014). באופן מעניין, תפיסת המסוגלות העצמית הכללית של תלמידים יורדת עם השנים, בעיקר בפרק הזמן שבין כיתות ד' ו-י"ב כשהירידה המשמעותית ביותר מתרחשת עם הכניסה לחטיבת הביניים (West, Fricke, & Pier, 2018).

אחת מהיכולות והמיומנויות המרכזיות בלמידה חברתית רגשית היא המודעות העצמית. זו כוללת מודעות ויכולת להגדיר את הרגשות העצמיים במסוגלות עצמית גבוהה ואת ההערכה העצמית. מכאן, שיש מי שרואה את המסוגלות העצמית, לרבות המסוגלות העצמית החברתית מבין המיומנויות המרכזיות בלמידה חברתית רגשית וחלק משמעותי ביעדיה (Zins, Elias, & Greenberg, 2003 and as mentioned in Totan, 2014). תחושה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית צוינה בין התרומות החיוביות של תוכניות מוצלחות של SEL (Zins & Elias, 2007). זאת ועוד, מטה-אנליזה מקיפה של מחקרים שעסקו בתוכניות של למידה חברתית רגשית (Durlak et al., 2011) כללה את המדד של מסוגלות עצמית גבוהה במסגרת המדדים שנבחנו תחת הקטגוריה של תרומה לגיבוש עמדות עצמיות ועמדות ביחס לאחרים.

כמו כן, לפי היפותזת הפיצוי, תלמידים עם מוגבלויות או יכולת נמוכה של למידה יפתחו תפיסה עצמית חיובית ומעצימה באמצעות תחומי התערבות שאינם לימודיים, למשל למידה חברתית רגשית, פעילות ספורטיבית או פיזית והדבר עשוי להוביל להתגברות על תפיסת הקושי שבלמידה (Cavioni, Grazzani, & Ornaghi, 2017).

מחקר שנערך לאחרונה בקרב 567 תלמידים בחמישה בתי ספר יסודיים בטורקיה מצא מתאם בינוני חיובי ומובהק בין יכולת התלמיד להבהיר לעצמו את משימתו ועוצמת הקשר שלו ויחסיו עם עמיתיו לבין מידת המסוגלות העצמית שלו, כפי שנמדדה בסולם מקובל. יכולות ומיומנויות אלה משמשות מושא מרכזי בלמידה חברתית רגשית. במחקר זה עולה, כי כאשר ההבהרה העצמית של המשימה נתפסת בעיני התלמיד כאחריותו, היא מובילה להתנהגות מתוכננת. מסוגלות עצמית

משפיעה על תפיסת האחריות (של ההבהרה העצמית של המשימה) ומכאן, שיש לה השפעה על הוצאתה אל הפועל של המשימה ובכלל זה השפעה על היכולת הלימודית (Totan, 2014).

אקלים בית ספרי

אף שקיימת הסכמה ותמיכה אמפירית, שלאקלים בית ספרי נודעת חשיבות רבה (Thapa, Cohen,) (Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) לא נמצאת הסכמה בנוגע להגדרת המושג, להגדרת אקלים בית ספרי חיובי ויציב, להגדרת מדיניות או פרקטיקה שתומכת באקלים בית ספרי חיובי ויציב ולהגדרת תהליך אפקטיבי של שיפור אקלים בית ספרי (Cohen, 2014). לרוב, מושג זה מתייחס לאופי ולאיכות חיי בית הספר שנקבע במשותף על-ידי התנסויות של תלמידים, הורים וצוות בית הספר בכל הנוגע לנומרות, מטרות, ערכים, יחסים בין-אישיים, פרקטיקות הוראה ולמידה ומבנים ארגוניים (National School Climate Center, 2007, p. 5). הוא מתייחס לארבעה מימדים ומעוצב על-ידם: בטיחות פיזית וחברתית-רגשית; איכות ההוראה והלמידה; מערכות יחסים ושיתוף פעולה; והסביבה המובנית (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

מקובל לחשוב, כי שלוש פרקטיקות ומטרות מעצבות הוראה חברתית ושיפור אקלים בית ספרי: מטרות ברמת בית הספר המקדמות אקלים תומך, מערב, ובטוח מבחינה פיזית, רגשית ואינטלקטואלית; מאמצי הוראה שמגיבים באופן מותאם מבחינה תרבותית המטמיעים למידה חברתית, רגשית ואזרחית בהוראה כהתנסות בלתי ניתנת להפרדה מכל התנסות למידה אינטלקטואלית; תהליכים שמקדמים מערכות יחסים משמעותיות בין תלמידים, מורים וצוות (National School Climate Council, 2015). לאקלים בית ספרי תרומה גדולה להישגי התלמידים במיוחד בקרב תלמידים בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך (Berkowitz, Moore, Avi Astor, & Benbenishty, 2017).

יחסי הגומלין בין SEL למשמעות המושגית של אקלים בית הספר הם מורכבים. ככלל, ניתן לטעון, כי מושג האקלים הבית ספרי כולל בתוכו תנאים ללמידה ולהתפתחות ואלה משולבים ביעדי ה-SEL. בתי ספר המאופיינים באינטראקציות בטוחות, תומכות ומכילות יכולות ליישם באופן מועיל יותר אסטרטגיות ללמידה ואסטרטגיות פרו-אקטיביות אחרות לצמצום בריונות, הטרדה ואלימות ועל-ידי כך לבנות יכולות ותנאים ללמידה (Berg, Osher, Moroney, Yoder, 2017). זאת ועוד, המחקר מהשנים האחרונות מצביע על הצורך בגישה אקולוגית המשלבת בין אקלים בית ספרי ל-SEL כבסיס לבתי ספר שהם בטוחים, תומכים ופרודוקטיביים מבחינה לימודית (Osher & Berg, 2018). כך, יש מי שרואים בשני המושגים כמשלימים זה את זה וכמשולבים זה בזה: סביבה בית ספרית חיובית המעניקה הזדמנויות ללמידה חברתית רגשית מאפשרת לתלמידי ולצוות עובדי ההוראה לפתח מיומנויות חברתיות רגשיות ואלה משפרות את האקלים הבית ספרי והופכות אותו לחיובי יותר (Devaney & Berg, 2016).

כך נטען גם, כי SEL משפיעה על התנסויות המורים בכיתה ובבית הספר באופנים דומים להשפעה שיש לאקלים בית הספר. SEL משפיע על היחסים שבין מורים לתלמידים ועל היחסים שבין

המורים עצמם (Collie, Shapka, & Perry, 2012). זאת ועוד, הסביבה וההקשר הבית-ספרי משפיעים על יכולותיהם החברתיות והרגשיות של המורים ועל תחושת הרווחה הכוללת שלהם (Jennings & Greenberg, 2009).

בנוסף, ניתן לטעון, כי החינוך לאופי ופיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות נעשים בעיקר באמצעות ספיגת האקלים והאווירה הבית-ספרית, בהם שוהים הילדים חלק גדול מהיום ובמשך שנים רבות (Comer, 2003). בספרות מושמעת הטענה לפיה מדיניות שמטרתה שיפור אקלים בית ספרי הינה רחבה יותר מאשר התערבות ותמיכה להתנהגות חיובית (Positive Behavioral Intervention and Support), שעשויה להיות דומה ל-SEL. בעוד שמטרות הראשונה הן לתמוך בתלמידים, בהוריהם, בצוות בית הספר ובקהילה הרחבה יותר, הלומדים ועובדים באופן דמוקרטי ומיודע כדי ליצר סביבה בית ספרית בטוחה, תומכת ומשגשגת, מטרתה של האחרונה היא למנוע התפתחות של בעיות התנהגות ולמקסם הצלחה לימודית בקרב כלל התלמידים. שנית, במדיניות החותרת לשיפור אקלים בית ספרי נעשה שימוש בתפיסות של השחקנים הרלבנטיים (תלמידים, הורים, צוות בית הספר והקהילה) בנוגע לביטחון הבית ספרי, למערכות היחסים בו ולסביבתו. רפורמה בנושא אקלים בית ספרי תומכת בפיתוח למידה חברתית רגשית ובמוטיבציה פנימית (אינטרינזית) באמצעות שיתוף של הקהילה בלמידה ובהובלת מהלכים אלה (Shechtman & Abu Yaman, 2012). היא נשענת על למידת מבוגרים כרכיב מרכזי באפקטיביות של הרפורמה ומעצבת את מערכת בית הספר וקהילת בית הספר – להבדיל מהתלמיד הפרטני עצמו – כמצפן בתהליך זה (Cohen, 2014). לעומת זאת, ניתן לטעון, כי מדיניות לקידום רווחה חברתית ורגשית, מתמקדת בנתונים הנוגעים למשמעת ולענישת תלמידים (הפניות משמעת, השעיות, שיעורי נשירה וכו') ומנתחת אותם. מדיניות כזו עלולה להיות מבוססת על מודל צר שחותר לעודד תמיכה, למנוע ללמד את ההתנהגות האסורה ולאכוף את ההתנהגות הרצויה.

מחקר, שכלל מדגם של 30,071 תלמידים בגילאי כיתה ג'-י"ב ב-18 בתי ספר ציבוריים במדינת דלאוור שבארה"ב (מחציתם מבתי ספר יסודיים) מצא מתאם חיובי בין עמדות התלמידים בנוגע לאקלים הבית-ספרי ובין עמדותיהם בנוגע להוראת של מיומנויות חברתיות רגשיות. מתאם זה היה חזק יותר (פי 2 לערך) משימוש בגמול שלילי או חיובי בקשר עם התנהגות התלמידים. מכאן, שלמידה חברתית רגשית נמצאה גם תרומה חיוביות הנוגעת לתפיסת התלמידים בקשר לאקלים הכיתתי והבית-ספרי (Bear, Yang, Mantz, & Harris, 2017).

החשיבות והתרומה של למידה חברתית-רגשית

ידע אמפירי כללי

בספרות נדונים מאפיינים עיקריים של תוכניות מוצלחות של SEL. אלה מתייחסים לכך שתוכניות אלה צריכות להיות מתוכננות היטב ולהיות מבוססות על תיאוריה ועל מחקר; לכלול הוראה של SEL, הניתנת ליישום בחיי היומיום; להתייחס לממדים רגשיים וחברתיים של למידה; להביא

לתוכניות מתואמות וכוללניות שמובילות להישגים לימודיים; להתייחס לגורמי יישום מרכזיים התומכים בהתפתחות ובלמידה חברתית רגשית; לערב ולכלול שותפויות עם משפחות וקהילות ולכלול בעיצובן מסגרות לשיפור מתמיד, הערכת הישגים והפצת הרכיבים השונים של התוכניות (Zins et al., 2004).

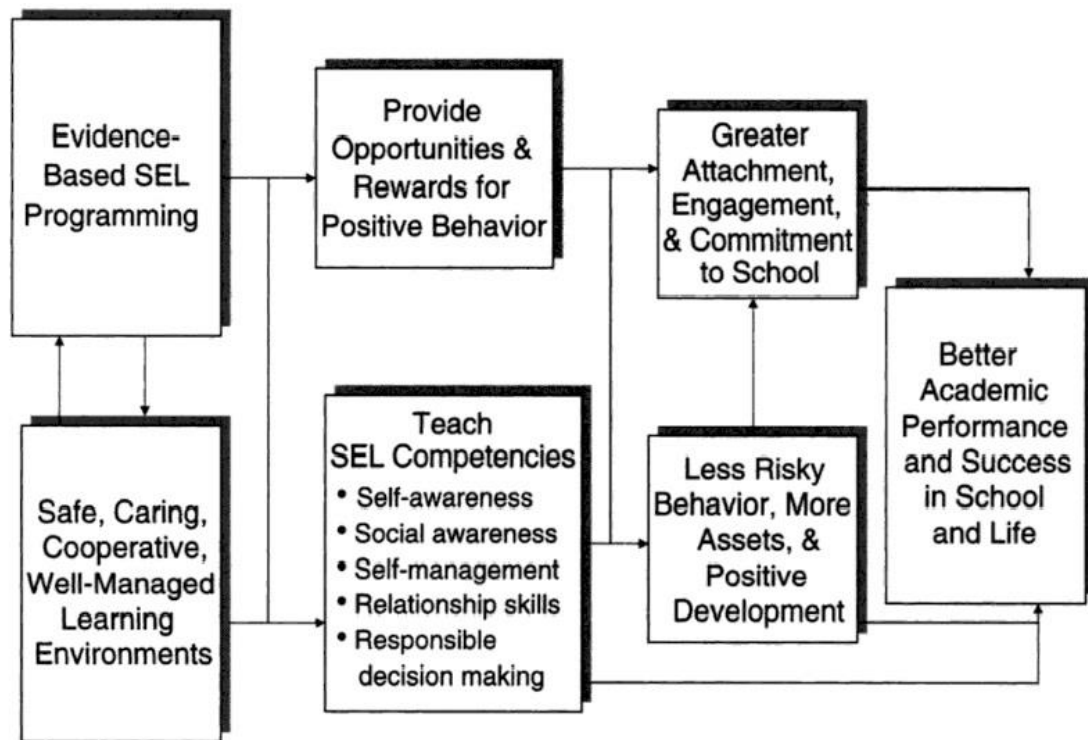
מחקר מסכם של CASEL וחוקרים נוספים, מראה כי בתי ספר שבהם מצוינות של למידה חברתית רגשית מתאפיינים בחמישה גורמים: (1) אקלים בית ספרי, המבטא תימות ספציפיות, גורמים הנוגעים לאופיו של התלמיד או לערכיו כמו כבוד, אחריות, הוגנות, כנות ומחזיק במטרה כוללת של השתתפות בבית הספר; (2) הוראה מפורשת ופרקטיקה של מיומנויות של כשירות משתתפת (המאפשרת לקחת חלק פעיל בחיים האזרחיים) (participatory competence); (3) הוראה מותאמת מבחינה התפתחותית לקידום בריאות התלמיד ולמניעת בעיות; (4) שירותים ומערכות המקדמים את מיומנויות התמודדות של תלמידים ומציעים תמיכה חברתית להתנהלות במעברים, בשינויים, במשברים וכיו"ב; (5) הזדמנויות רחבות ומערכתיות של מתן שירות חיובי ותומך. פיתוח ה-SEL נעשה לא (רק?) באמצעות תוכניות אלא בהקשר של סביבות תומכות, שמובילות ליחסים מבנים, להפחתת סיכונים וזיקה גדולה יותר לבית הספר. הצלחה בלמידה חברתית-רגשית כוללת איפוא התמקדות ברמת הפרט וגם באקלים בית הספר באופן כללי (Elias, Parker, Kash, Weissberg, & O'Brien, 2008).

עיון בספרות שבוחנת היבטים שונים של תרומה של תוכניות וגישות הוראה של SEL, מאפשר לחלק את הראיות והביסוס לתרומה של תוכניות וגישות אלה לשלושה מישורים: עמדות בית הספר; התנהגות בית הספר; וביצוע בית הספר. הטבלה שלהלן מסכמת את מישורי התרומה הללו כפי שנראו במחקרים שונים.



איור 6: עמדות, התנהגות והישגים בנוגע לתוכניות SEL

ככלל, ניתן לתאר את הקשר שבין ממצאים מבוססי-ראיות בנוגע ללמידה חברתית רגשית לבין הצלחה בתחומים שונים בחיים, לרבות הישגים לימודיים באמצעות התרשים שלהלן:



איור 7: ממצאים על תרומה בנוגע ללמידה חברתית רגשית (Zins et al., 2004)

חשיבות ותרומת SEL במהלך הלימודים

בסעיף זה יוצג הידע המצטבר והעדכני בנוגע לחשיבות מיומנויות ה-SEL ותורמתן (להרחבה בנושא ראה סקירה מפורטת אודות תוכניות SEL, ותורמתן רן, 2018). אף שהדיון מאורגן בהתאם למישורי השפעה שנתקבלו, נכלל בו גם ידע המתפרש על פני מספר מישורים במקביל. עניין זה עולה כיוון שבחלק גדול מהמחקרים שנסקרו נבדקים במקביל מספר מישורים של השפעה והתיאור המופיע כאן מתייחס למקורות עצמם. במקום שניתן להפריד את תיאור המחקר בהתאם למישור ההשפעה, הדבר מופיע תחת הכותרת המתאימה.

השפעתה הכללית של למידת מיומנויות חברתיות רגשיות

סדרת מחקרים בנוגע לתוכניות ספציפיות כמו למשל RULER, ו-What Works Clearinghouse ועוד, שבוצעו בשנים האחרונות, מראה תרומה של למידה חברתית רגשית והשפעה חיובית על האקלים הכיתתי, על התמיכה ההוראתית של מורים, על שיעורי הנשירה של תלמידים מבית הספר, מניעת בריונות, תוקפנות וכליאה של תלמידים. בנוסף, התערבויות של SEL שנעשו בקרב מורים הראו הפחתה בעקה של מורים ועלייה ברווחתם הנפשית. התערבויות כאלה מביאות את המורים להעניש פחות את התלמידים ולקדם את האוטונומיה שלהם (Osher et al., 2016). פדגוגיה כזו נתפסה, במחקרים אחרים, כתורמת ליצירת עניין רב יותר בלימודים ומעורבות בתהליך הלימודי (Asor, Kaplan, Kanat-Maymon, Roth, 2005; Asor, Kaplan, & Roth, 2002).

תרומה להישגים לימודיים ולהשתתפות בתהליך הלימודי במטה-אנליזה של 165 מחקרים העוסקים בלמידה לא-קוגניטיביות שנעה בין ייעוץ אישי לבין תוכניות לשינוי התנהגות ותוכניות לשינוי הסביבה הבית-ספרית – מרביתם (80%) פורסמו בכתבי עת שפיטים נבחנה ההשפעה של למידה זו על ההישגים הלימודיים והשתתפות התלמידים בתהליך הלימודי. אף שתוכניות אלה התבססו בחלקן על גישות ביהיוריסטיות ולא ידוע אם וכמה מהן נתמכו גם בעקרונות של SEL מטה-אנליזה זו התמקדה במישור השפעה יחסית מצומצם של למידה לא-קוגניטיבית. נמצא, שככלל, לתוכניות אלה הייתה השפעה חיובית קטנה על בעיות התנהגות ושהשפעתן על נשירת תלמידים וחוסר השתתפות בלימודים (0.16) הייתה גדולה פי שלושה מזו שעל צריכת אלכוהול וסמים (0.05). השפעה זו נמדדה כפער בין התוכנית לקבוצת ביקורת, שלא כללה את מרכיב התוכנית במונחי לסטיית התקן של הגורם שנבחן (standardized mean difference effect size) (Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001).

תרומה למיומנויות חברתיות רגשיות של תלמידים במחקר בעל מדגם קטן שכלל 47 ילדים ומשפחות עם בעיות התנהגות שקיבלו ייעוץ ותמיכה רגשית חברתית בהשוואה לקבוצת בקרה של 89 ילדים בגילאי 3-5 נמצא שלמידה חברתית רגשית תורמת לצמצום משמעותי של תוקפנות בכיתה והתנהגות מפריעה לצד צמיחה בהתנהגות מסתגלת. מתאם זה היה קשור גם להיקף התוכנית שהוצעה (Upshur, Wenz-Gross, & Reed, 2009).

מחקר אורך שנערך במשך שלוש שנים בארה"ב ושהתייחס ל-520 תלמידים בכיתה ג' בבתי ספר ציבוריים בארה"ב מתוכם כ-40% תלמידים עם גורמי סיכון (מצב סוציאקונומי נמוך, משפחה חד הורים, השכלה נמוכה לאם או ידיעה חלשה של השפה האנגלית) ו-32% לא לבנים הראה שגישת הוראה זו תורמת ליכולות החברתיות והלימודיות של התלמידים. למורים שאימצו יותר מגישה זו בהוראתם היו יותר תלמידים שאובחנו כבעלי מיומנויות חברתיות, יכולת לימודית והישגים גבוהים יותר במבחנים סטנדרטיים בקריאה גם לאחר שליטה בגורמים כמו מגדר, גורמי סיכון והישגים קודמים. בנוסף, למורים אלה היו יותר תלמידים שהחזיקו בתפיסות חיוביות בנוגע לסביבתם הכיתתית לאחר שליטה בגורמים כמו תפיסות קודמות וביצוע (Brock, Nishida, Chiong, & Grimm, & Rimm-Kaufman, 2008).

תרומה להישגים אקדמיים ככלל, תלמידים שמסוגלים לבקר ולווסת את דחפיהם ואת רגשותיהם יטו יותר להצליח בלימודים כיוון שהם יהיו מעורבים יותר בהתנהגויות שיאפשרו להם להגיע להישגים מסוימים (Elias & Haynes, 2008). מחקרים מראים שתלמידים שיכלו לשנות את התנהגותם בהקשרים שונים ולבקר את דחפיהם הגיעו להישגים גבוהים יותר במבחני ה-GPA לעומת תלמידים שלא היו מסוגלים לכך. מחקרים אחרים הצביעו על כך שתלמידים בעלי שליטה עצמית גבוהה יותר נעדרו פחות מבית

הספר, הקצו זמן רב יותר לשיעורי בית, וזכו אף הם להערכות גבוהות יותר במבחנים אלה (Corcoran & Slavin, 2016).

לפירוט אודות תרומת תוכניות SEL שונות להישגים הלימודיים של תלמידים המשתתפים בהן נראית במספר סקירות מחקרים ומטה-אנליזות, שנסקרו בסקירה של רן (2018).

חשיבות ותרומת SEL לאחר סיום הלימודים ו/או לטווח ארוך

מחקר, שנערך ב-15 בתי ספר ציבוריים בסיאטל (וושנינגטון), ושכלל 598 משתתפים בגילאי 24-27 ביקש לבחון את השפעתן ארוכת הטווח של פיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות אצל תלמידים והורים, שנעשו בלימודים במערכת היסודית ושהסתיימו 12-15 שנים לפני ביצוע המחקר, על פרמטרים שונים בבריאות וברוחות התלמידים.⁵ המחקר מצא, שלמשתתפים שהיו בקבוצת הניסוי יש סיכוי גבוה יותר להיכלל במוצע האינדקס של הסטטוס הסוציו-אקונומי או מעליו עד לגיל 27 (93% בקבוצת הניסוי לעומת 84% בקבוצת הביקורת), ובעיקר ללמוד מעבר ללימודי תיכון (34% בקבוצת הניסוי לעומת 22% בקבוצת הביקורת). משתתפים בקבוצת הניסוי השתתפו יותר בפעילויות קהילתניות והתנדבותיות והיו בעלי פחות סימפטומים להפרעות נפשיות ואובחנו פחות במחלות מין מדבקות בהשוואה לקבוצת הביקורת. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בנוגע לפעילות פלילית ולצריכה של חומרים מסוכנים, לרבות סמים והתמכרויות בין משתתפים בשתי הקבוצות.

הספרות בשנים האחרונות מצביעה על כך כי לגורמים לא-קוגניטיביים נודעת השפעה חשובה בהצלחה שלאחר שנות בית הספר. תפיסות התלמידים בשנות הלימודים האחרונות בבית הספר בנוגע ליכולותיהם ולהצלחתם האפשרית בלימודים גבוהים כמו גם בנוגע לרלוונטיות של התוכניות במסלולים אלה והערך שבהן משפיעות על נכונותם לבחור במסלולים אלה ולהתמיד בהם. כך, מודגש למשל על-ידי Conley (2003), כי יכולות של חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות, מוכנות לקבל ביקורת ומשוב ולהתאים להם, פתיחות לכשלונות מעת לעת והרצון להתמודד עם תסכול ומשימות אמביוולנטיות של לימוד הן חשובות להצלחה בלימודי המשך וכי עבודה עליהן במהלך שנות בית הספר משפרת את עמידות התלמידים ואת מוכנותם לצורך זה. עם זאת, הספרות חסרה ממצאים מבוססי ראיות המצביעים על הקשר הזה בפועל ועל השלכותיהן ארוכות הטווח של תוכניות SEL במובנים אלה (Farrington et al., 2012).

מחקרים ספורים מצביעים על כך, שמיומנויות לא-קוגניטיביות תורמות להשתכרות גבוהה יותר באמצעות נטייה חזקה יותר לפרודוקטיביות (באופן ישיר) ובאמצעות השפעתן על הניסיון הבית ספרי וניסיון העבודה (באופן עקיף) (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006). כן נמצא שמיומנויות אלה, במיוחד היכולת לשליטה עצמית מנבאים התנהגויות בטוחות, חוקיות, בריאות ומניבות עושר (Moffitt et al., 2011).

⁵ שמונה בתי ספר נמצאו באיזורים מוכי פשע בסיאטל.

הקשר שבין מיומנויות ספציפיות של SEL לתפקוד

למעט הדיון בקשר שבין בקרה עצמית ושליטה בדחפים לשיפור הישגים לימודיים (לעיל), סקירת הספרות לא העלתה דיון פרטני בקשר שבין מיומנויות ספציפיות לתפקוד ובתמורתן הממוקדת של אלה למדדים, שמקובל להעריך באמצעותם את האפקטיביות של תוכניות SEL. יתכן שהדבר נובע מכך, שסקירה זו התמקדה בעיקר במחקרי מטה-אנליזה ובמחקרים בהיקף גדול יותר. סקירה, הממוקדת בתוכניות ספציפיות ושמעלה דיון במיומנויות ממוקדות, ככל שתוכניות אלה מפנות לדיון כזה עשויה להניב ממצאים בקשר המבוקש.

תרומת מיומנויות SEL בתחומי דעת שונים

בספרות ניתן לאתר קריאות לשלב בין חינוך לאופי וחינוך מדעי, במיוחד באמצעות הקשר שבין שאלות מוסריות וחברתיות בעיקר בתחומי דעת מדעיים ובמתמטיקה. הטענה היא, כי שילוב כזה לא רק שהוא נחוץ אלא שהוא יתרום להבנה טובה יותר של תהליכים מדעיים ושל השלכותיהם (Berkowitz & Simmons, 2003).

מחקר שנערך בקרב 61 תלמידים בגנים פרטיים בארה"ב בגילים 3-5.5 בדק את הקשר שבין יכולות חברתיות רגשיות, העניין הכללי בלימודים (כפי שדווח על-ידי המורים) לבין הישגים במתמטיקה. מחקר זה מצא, כי דירוגי המורים בנוגע ליכולות חברתיות רגשיות של תלמידיהם תאמו באופן חיובי ומובהק לדירוגיהם בנוגע לעניין הכללי בלימודים. כך, ילדים הנתפסים כיותר חברתיים ובעלי יכולת רגשית והתנהגותית נתפסים כמעורבים יותר בתהליך הלמידה ומגלים בו עניין רב יותר. בנוסף, מחקר זה הראה כי תפיסה בנוגע מיומנויות חברתיות רגשיות מנבאות גם יכולת ומיומנות מתמטית כאשר שולטים בגורם של יכולת מילולית לא רק אצל תלמידים עם רקע סוציו-אקונומי נמוך, כפי שנראה למשל במחקרים אחרים (ראו למשל Dobs, Doctoroff, Fisher, & Arnold, 2006), אלא גם בקרב ילדים מרקע סוציו-אקונומי גבוה (Doctoroff, Fisher, Burrows, & Tsepilovan Edman, 2016).

למידה בנושאים חברתיים רגשיים כמו למשל בקרב תלמידים ביישניים ובעלי מזג מופנם, המשלבות פעילות בכיתה, פיתוח מקצועי של מורים ומעורבות הורים נמצאה כמועילה לקידום מיומנויות ויכולת מתמטית בגיל הרך במחקר נוסף (McCormick et al., 2018).

היחס האמביוולנטי בחברה למתמטיקה, הקשור מצד אחד בהכרה במוכנות למקצוע זה ובהצלחה בו הנחוצה לקריירות רבות מצד אחד ובעניין המועט שהוא מעלה (שלא לומר חרדה ותגובות רגשיות שליליות) מצד שני, מביא חוקרים וקובעי מדיניות לבחון מחדש את הוראתה. באופן ספציפי, מושמעות קריאות להשלים את הוראת המתמטיקה בלמידה חברתית רגשית ובחינוך לאופי, שידגישו ערכים כמו אומץ, התמדה, שיתוף פעולה ועוד לצד גילוי אמפטיה, בטחון והוגנות. רפורמה זו, שתיעשה למשל באמצעות קהילות לומדות, כך נטען, תוביל להגברת העניין הלימודי במתמטיקה ולהגברת ההצלחה במקצוע חשוב זה (Bier et al., 2013).

דיון ומסקנות

סקירה זו דנה במבנה המושגי של למידה חברתית רגשית, בתיאוריות המשמות להזנתו של מושג זה ובזיקתו למושגים קרובים, המשפיעים על תהליכי הלמידה של תלמידים ועל איכותם. כן דנה הסקירה בחשיבות ובתרומה של למידה חברתית רגשית תוך הפניה לידע האמפירי הרלוונטי. חלק זה דן בממצאים העיקריים של הסקירה.

1. הגדרות ומבנה מושגי

סקירה זו מראה, כי למידה חברתית רגשית הינו ענף חינוכי, הנשען על יסודות תיאורטיים ומושגיים איתנים, המקיימים ביניהם קשרי גומלין פנימיים וחיצוניים - באמצעות תיאוריות מקשרות. בשנים האחרונות ניכר ניסיון ליצור שילוב בין הגדרות ובין מושגים מתוך מטרה להציע גישה המקדמת פיתוח חיובי של תלמידים במקום זו הממוקדת בתיקון ובמניעה של קשיים רגשיים והתנהגותיים ותוך ביטוי לתפיסה הרואה במעשה החינוכי תהליך מתמשך של עיצוב דמותו הערכית והאזרחית של התלמיד והכנתו למאה ה-21. גישה כזו משנה את התפיסה מהתמקדות בהתנהגות או במוטיבציה של תלמידים להבנת התפקיד המרכזי שיש לסביבות הלמידה (ASPEN, 2018b).

2. מודלים ומסגרות תיאורטיות להטמעת SEL

הסקירה מציגה מנעד רחב של מסגרות ומודלים להטמעת מיומנויות חברתיות רגשיות. מסגרות אלה נופלות לשני קצוות עיקריים: קצה אחד, הנראה למשל במודל המומלץ ללמידה חברתית רגשית על-ידי ארגון ה-OECD ה-Big Five, שהינו מודל מבוסס-מחקר, שמציע מסגרת מושגית פסיכולוגית-חברתית, הנוגעת להתנהגות האדם ובכלל זה הילד המתפתח. קצה אחר, שבא לידי ביטוי במודל CASEL של למידה חברתית רגשית, העוסק במיפוי של המיומנויות הרגשיות החברתיות של ילדים ומתבגרים מתוך מטרה מעשית – לסייע לשפר אותן.

המגוון המוצע פה תואם את הביקורת בספרות לפיה המסגרות השונות לא מיושמות באופן אחיד בתוכניות ההתערבות לצד שונות גדולה הקיימת ביניהן בכל הנוגע להכללת פרטים מרקע תרבותי ולשוני מגוון, ילדים עם מוגבלויות, ילדים עם רקע בטרואמה וכיו"ב (Berg et al., 2017). זאת ועוד, עיון במחקרי הערכה של תוכניות שונות מצביע על חסרונות אפשריים הנובעים ממנעד רחב זה, במיוחד חוסר ההתמקדות וקשיי המדידה המתבקשים להערכת התחום וליעילותו.

3. הוראה של מיומנויות חברתיות רגשיות

אף שקיימת הסכמה רחבה יחסית בנוגע לחשיבות ההוראה והקידום של מיומנויות חברתיות רגשיות בקרב תלמידים, המשאבים המוגבלים העומדים כיום בפני עובדי ההוראה ומנהלים במערכת החינוך והלחצים המוגברים לעמוד בהישגים לימודיים מביאים לתעדוף וליישום גישות חינוכיות מבוססות-ראיות שמתיימרות להביא לתוצאות רצויות (Durlak et al., 2011) וככל שמופעלות תוכניות למידה חברתית רגשית, הרי שפרישתן מוגבלת והן לרוב ניסיוניות (יריב, 2018). בהינתן העומס הרב המוטל על מורים כיום ובהתחשב בהשלכות החיוביות שיש להוראה מבוססת מיומנויות חברתיות ורגשיות, הדגש המועט יחסית המושם על הכשרת מורים בתחום זה הינה תופעה מפתיעה ומטרידה (Jennings & Greenberg, 2009).

4. תרומה והשפעה של למידה חברתית רגשית

כללי

ככלל, הספרות מצביעה על תרומה משמעותית של תוכניות למידה חברתית רגשית במישורים רבים ובמרבית - אם לא בכל המיומנויות המרכזיות שהמושג התיאורטי של למידה חברתית משמש לקידומן. המחקרים גם מצביעים על תרומה מובהקת הן במישור המניעת/טיפולי, דרך למשל צמצום התנהגויות מסוכנות, צריכה של חומרים מסוכנים, דיווח על מצוקה רגשית וכו' הן במישור של קידום התנהגויות והתנהלות חברתית רגשית חיובית.

תרומה להישגי התלמידים

בולטת גם בסקירה זו התרומה של למידה חברתית רגשית להישגי התלמידים, המוערכת לפי מטה-אנליזה גדולה בעלייה של 11% באחוזונים. אף שממצא זה נתקבל בשיעור נמוך יחסית של המחקרים שנסקרו (16% מהמחקרים) עלייה משמעותית זו הינה חשובה בעידן שבו קיימת מדיניות ברורה לקידום ההישגים הלימודיים של התלמידים - מדיניות שבחלק מהמקומות, כמו בארה"ב, מאוסדרת בחקיקה (ראו ה- No Child Left Behind וכיום ב- Every Student Succeeds Act).

הקשר שבין סביבת הלמידה והקשרה להשפעה של למידה חברתית רגשית המחקר מצביע על כך, שתוכניות בדגש על אקולוגיה רחבה יותר, דהיינו כאלה שמערבות יסודות בתוך הסביבה הכיתתית ומחוצה לה הן אפקטיביות יותר בהשוואה לתוכניות שכוללות רכיבים מהסביבה הכיתתית לבד (Durlak et al., 2011). עם זאת, המחקר עדיין אינו מראה, ודאי לא באופן מספק, אילו מיומנויות או שילוב של מיומנויות מוביל לאילו מדדים. גם לא ניכרת בו הפרדה בין הוראה של מיומנויות אלה (לחיזוק ולקידום המיומנויות בקרב תלמידים) לבין למידה הפועלת במישור למטרה זו (Durlak et al., 2011). נדרש גם להעמיק ולהרחיב במיומנויות אחרות, שקשורות ללמידה חברתית רגשית ושלא נכללות במחקרים וכאלה שרכישתם מושפעת מהקשרים תרבותיים ומקומיים.

היבטים סוציו-אקונומיים הקשורים להשפעה של למידה חברתית-רגשית מחקרי האפקטיביות מראים כי, ככלל ולמעט במטה-אנליזה שבוצעה על-ידי Durlak ועמיתים (2011), לא נתקבלו ממצאים מרשימים יותר של תרומת התוכניות לקבוצת תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך או בעל פרופיל אתני/תרבותי מסוים. ממצאים אלה מצביעים על תרומתן הכוללת של תוכניות SEL גם בחברות מגוונות מבחינה תרבותית וסוציו-אקונומיות.

השפעה לטווח ארוך של למידה חברתית-רגשית

מרבית המחקרים שנסקרו לא כוללים ממצאים המתייחסים לתרומה ארוכת טווח של תוכניות ה-SEL. בלטה לחיוב בעניין זה סקירת המטה-אנליזה של Taylor ועמיתים (2017) וקומץ מחקרים נוסף. ממצאים אלה יכולים לתמוך בהצדקות הכלכליות, שהשמעתן גוברת בשנים האחרונות, לפיה ההשקעה בתוכניות SEL עשויה לחסוך למשק הוצאות ציבוריות ונחשבת יעילה (Belfield et al., 2015).

מגבלות מתודולוגיות של מחקרים הבוחנים השפעה של למידה חברתית-רגשית על אף יתרון בגודל המדגם המחקרי, היקפן הכולל, והדיוק הכמותי שבאמצעותו מחושב גודל ההשפעה של תוכניות SEL במחקרי המטה-אנליזה ובסקירות המחקרים, שהובאו בסקירה זו, יש

להכיר במגבלותיהם לקבוע בנוגע לאפקטיביות של תוכניות SEL. מחקרים אלה מבוצעים על-ידי חוקרים בולטים בתחום ובחלק מהמקרים מופיעה השתתפותם של אותם חוקרים במחקרים שונים. ההגדרות שנבחרו לבחינת מועילות התוכניות הן כוללניות ובהינתן השונות הגדולה בין התוכניות הן מקשות על יכולת היסק מדויק ופרטנית. כך למשל, על אף הידע הרב בספרות הנוגע לקשר שבין מסוגלות עצמית לבין יכולת והתנהגות לימודית והידע המצטבר בנוגע לתרומתה האפשרית של למידה חברתית רגשית לעניין המסוגלות העצמית, רכיב זה שימש במקשה אחת עם החזקה בעמדות חיוביות ביחס לאחר וביחס לבית הספר בחלק גדול מהמחקרים שנסקרו ולא נבחן באופן מבודד.

ברור גם שרווחה נפשית של תלמידים היא תוצר של גורמים נוספים ולא רק של הוראה באמצעות תוכניות ללמידה חברתית רגשית. כך, למשל בישראל על אף ההשקעה הרבה של משרד החינוך בלמידה חברתית רגשית אצל תלמידים, למשל באמצעות התוכנית "כישורי חיים", הנלמדת בפרישה ארצית משנת הגן ועד לכיתה י"ב, נמצאה ירידה ברווחה הנפשית והבריאות הפיזית של מתבגרים בין השנים 2011-2014 (הראל פיש ואח', 2016). זו יכולה להיות מושפעת גם מגורמים לאומים, למשל אירועי מלחמה וטרור ומאירועים מקומיים כמו משברים משפחתיים וכיו"ב (יריב, 2018).

כן קיימת מחלוקת בשאלה אם נמצא יתרון לתוכניות בעלות רכיבים רבים (לרבות כאלה, שמחוץ לבית הספר) לעומת תוכניות ללמידה חברתית רגשית, שממוקדות בבית הספר בלבד. מטה-אנליזות שנסקרו בסקירה זו מצביעות על תרומה גדולה יותר לתוכניות שמנוהלות על-ידי צוות בית הספר בלבד וממוקדות בסביבה הבית-ספרית, וזאת בניגוד לטענות כלליות בספרות המצביעות על מגמה הפוכה (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004).

סיכום על אף המגבלות הקשורים במחקרים הבוחנים את השפעתה של למידה חברתית רגשית, החפיפה והעמימות המושגית הקשורה במונח ה-SEL, הסקירה מדגישה את חשיבות ענף הלמידה החברתית רגשית ומציגה את הספרות הענפה והעדכנית בענף זה. בשנים האחרונות, גוברת ההכרה כי נדרש להציע השלמה לפדגוגיה הנשענת בעיקר על הדגשת הידע התוכני והממד הקוגניטיבי של הלמידה וכי השלמה זו צריכה להתמקד בפיתוח יכולותיו החברתיות והרגשיות של התלמיד והאזרח לעתיד. כפי שעולה מהסקירה, לא רק שפדגוגיה זו נראית חסרה אלא שהתעלמות או הזנחה של הפוטנציאל הגלום בלמידה שאינה קוגניטיבית על רבדיה השונים עלולה לפגוע במערכת החינוך ובמי שהמערכת יקרה להם - תלמידיה ודור העתיד.

רשימת מקורות

- הדר-פקר, ד' (2013). הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך ככול – ולכל אחד", היזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23051.pdf>
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2016). **נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל - ממצאי המחקר השביעי**. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- יוסטמן, מ' ובקובזה, ג' (2010). **אינדיקטורים לחינוך בישראל: קווים מנחים והמלצות - הוועדה לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך. מאוחזר מתוך: <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23023.pdf>
- יריב, א' (2018). התערבות פרטנית באמצעות עקרונות של למידה חברתית-רגשית (בהכנה).
לם, צ' (2002). **במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית הספר העתידי** (עמ' 113-161). מסדה.
- רן, ע' (2018). **התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. [/http://education.academy.ac.il/hebrew](http://education.academy.ac.il/hebrew)
- Academic, Social and Emotional Learning Act 2011, H.R. 2437, available at: <https://www.congress.gov/bill/112th-congress/house-bill/2437>
- APA Work Group of the Board of Educational Affairs. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association. Available at: <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Asor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Asor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 261-278.
- ASPEN Institute. (2018a). *How learning happens: Supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on Social, Emotional & Academic Development. Available at: <https://www.aspeninstitute.org/publications/learning-happens-supporting-students-social-emotional-academic-development/>
- ASPEN Institute. (2018b). *The practice base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. National Commission on Social, Emotional & Academic Development. Available at: <https://www.aspeninstitute.org/publications/practice-base-learn-supporting-students-social-emotional-academic-development/>

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (2014). *Whole school, whole community, whole child: A collaborative approach to learning and health*. Alexandria, VA: ASCD. Available at:

<http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/wholechild/wsccl-a-collaborative-approach.pdf>

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). [Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change](#). *Psychological Review*, *84* (2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. NJ: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multihealth systems.

Bar-On, R. (2007). How important is to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-35). Westport, CT: Praeger.

Bar-On, R., Maree, J.G., & Elias, M.J. (Eds.) (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger.

Battistich, V.A. (2007). Character education, prevention and positive youth development. Available at:

http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_Battistich.pdf

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.

Bear, G.G., Yang, C., Mantz, L.S., & Harris, A.B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 372-383.

Benson, P.L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Berg, J., Osher, D., Moroney, D., Yoder, N. (2017). *The intersection of school climate and social and emotional development*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Berg, J., Osher, D., Same, M.R., Nolan, E., Benson, D. (2017). *Identifying, defining and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research.

- Berhenke, A., Miller, A.L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 430-441.
- Berkowitz, M.V., Althof, W., & Bier, M.C. (2012). The practice of prosocial education. P. Brown, M. Corrigan, & Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education: Volume 1* (pp. 71-90). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Berkowitz, M.V., & Bier, M.C. (2005). *What works in character education? A research driven guide for educators*. Washington, DC: Character Education Partnership. Available at: http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Practitioner.pdf
- Berkowitz, M.V., Moore, H., Avi Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469.
- Berkowitz, M.W., & Simmons, P.E. (2003). Integrating science education and character education. In D.L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 117-138). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Bier, M., Coulter, R., Hylan, M., Anne Hope, M., Sherblom, S..., & Tunprasert-Ahrens, A. (2013bi). *Revitalizing math learning in America: An educator's guide to the ways character strengths supports k-8 mathematics and the common core state standards*. Center for Character & Citizenship. Available at: <http://characterandcitizenship.org/images/cherp/PDF/RevitalizingMathLearningCCSS.pdf>
- Bond, L.A., & Hauf, A.M.C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention, 24*, 199-221.
- Bracket, M., Elberstone, N., Rivers, S. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL, In J. Durlak., C. Domitrovich, R. Weisberg & T. Gullotta (Eds.). *Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 20-32). New York: Guilford.
- Braungart, M.M., & Braungart, R.G. (2018). Educational and learning theories.
- Brendtro, L.K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2009). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Brock, L.L., Nishida, T.K., Chiong, C., Grimm, K.J., & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*, 129-149.
- Brown, P.M., Corrigan, M.W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *The handbook of prosocial education*. Lanham, MD: Rowman
- CASEL. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Chicago. Available at: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL. (2018a). What is SEL? Available at: <https://casel.org/what-is-sel/>

CASEL. (2018b). 2018 State scorecard scan: More states are supporting social and emotional learning. Available at: <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/02/2018-State-Scan-FINAL.pdf>

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Researching findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.

Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skill for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173, Paris. OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Chung, S., & McBride, A.M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service-learning model based on positive youth development. *Children and Youth Service Review*, 53, 192-200.

Cohen, J. (2017). School climate, social emotional learning, and other prosocial "camps": Similarities and a difference. *Teachers College Record* (20 September, 2017). <http://www.tcrecord.org/Home.asp>

Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: A paradox. A commentary. *Teachers College Record* (21 February 2014). <http://www.tcrecord.org/>

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.

Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.

Comer, J. (2003). Transforming the lives of children. In M.J. Elias, H. Arnold, & C. Steiger-Hussey (Eds.), *EQ+IQ: Best practices in leadership for caring and successful schools* (pp. 11-22). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Conley, D.T. (2003). *Understanding university success*. Eugene, OR. Center for Educational Policy Research, University of Oregon.

Corcoran, R.P., & Slavin, R.E. (2016). *Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review*. The Campbell Review.

Corno, L., Cronbach, L.J., Kupermintz, H., Lohman, D.F., Mandinach, E.B., ..., & Talbert, J.E. (2001). *Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow*. Routledge.

Crawford, K. (1996). Vygotskian approaches in human development in the information era. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1-2), 43-62.

- Cunha, F., & Heckman, J., & Schennach, S. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Devaney, E., & Berg, J. (2016). *Creating healthy schools: Ten key ideas for the social and emotional learning and school climate community*. Education Policy Center, American Institutes for Research.
- Denham, S.A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- DePaoli, J.L., Atwell, M.N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to leave: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools (a Report for CASEL)*. Civic Enterprises with Hart Research Associates. Available at: http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/11/ReadyToLead_FINAL.pdf
- Dobs, J., Doctoroff, G.L., Fisher, P.H., & Arnold, D.H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 29, 97-108.
- Doctoroff, G.L., Fisher, P.H., Burrows, B.M., & Tsepilovan Edman, M. (2016). Preschool children's interest, social-emotional skills and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390-403.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- 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.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & 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(3-4), 294-309.
- Durlak, J.A., & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health program for children and adolescents: A meta-analysis review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Dusenbury, L.A., Zadzrazil Newman, J., Weissberg, R.P., Goren, P., Domitrovich, C.E., & Mart, A.K. (2015). In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 532-548). New York & London: Guilford Press.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum.

- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Elias, M.J. (2014). Social-emotional skills can boost common core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96(3), 58-62.
- Elias, M.J., & Haynes, N.M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Elias, M.J., Leverett, L., Duffell, J.C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 33-49). New York & London: Guilford Press.
- Elias, M.J., Parker, S.J., Kash, V.M., Weissberg, R.P., & O'Brien, M.U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward governance. In L.P. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-266). New York and London: Routledge.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school reform – A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research, University of Chicago. Available at: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>
- Fink, K., & Geller, K. (2016). Integrating common core and character education: Why it is essential and how it can be done. *Journal of Character Education*, 12(1), 55-68.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. (2003). *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B.B., & Young, K.R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of strong start pre-K. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159.

- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Literature review, Institute of Education, University of London, London.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hawkins, J.D., Kosterman, R., Catalano, R.F., Hill, K.G., & Abbott, R.D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Heckman, J.J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A Systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Hwang, W-Y, Kongcharoen, C., & Ghinea, G. (2017). Influence of students' affective and conative factors on laboratory learning: Moderating effect of online social network attention. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(3), 1013-1024.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- John, O.P., & De Fruyt, F. (2014). Social and emotional skills constructs and measures for the OECD longitudinal study of skills dynamics.
- John, O.P., & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. Paris: OECD Publishing.
- John, O., Naumann, L., & Soto, C. (2008). Paradigm shift to the integrative big-five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. John, R. Robins, & L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J. . . , & Stickle, L. (2017). *Navigating from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs*. Harvard School of Education and Wallace Foundation. Available at: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Navigating-Social-and-Emotional-Learning-from-the-Inside-Out.pdf>
- Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Jones, S.M. & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Illinois State Board of Education. (2018). *Social/Emotional learning standards*. Available at: <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>

Kautz, T., et al. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. OECD education working papers no. 110, OECD publishing. available at: <http://www.nber.org/papers/w20749.pdf>

Lang, S.N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C.K., & Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child & Youth Care Reform, 46(1)*, 69-90.

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55(1)*, 170-183.

Laskey, M.L., & Hetzel, C.J. (2010). Self-regulated learning, metacognition, and soft skills: The 21st century learner. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511589.pdf>

Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25(1)*, 10-16.

Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Washington, DC: Character Education Partnership.

Liew, J., McTigue, E.M., Barrois, L., & Hughes, J.N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23(4)*, 515-526.

Luhmann, N. (2013). *Introduction to system theories*. Polity.

KIPP. (2018). Focus on character. Available at: <http://www.kipp.org/approach/character/>

Mart, A.K., Weissberg, R.P., & Kendziora, K. (2015). Systematic support for SEL in school districts. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 482-499). New York & London: Guilford Press.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D.J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

McCrae, R.R., & Costa, P. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52(1)*, 81-90.

McCombs, B. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. 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. 23-39). New York: Teachers College Press.

- McCormick, M., White, H., Horn, P., Lacks, R., O'Connor, E..., & McClowry, S. (2018). Instructional support and academic skills: Impacts of *INSIGHTS* in classroom with shy students. *Early Education and Development*, 29(5), 691-715.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J..., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- Nagaoka, J., Farrington, C.A., Ehrlich, S.B., & Heath, R.D. (2015). Foundations for young adults success: A developmental framework. The University of Chicago, Consortium on Chicago School Research. Available at: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Foundations-for-Young-Adult-Success.pdf>
- National School Climate Center. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice and teacher education policy*. Available at: <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>
- National School Climate Council. (2015). School climate and prosocial educational improvement: Essential goals and processes that support student success for all. *Teachers College Record* (5 May 2015). <http://www.tcrecord.org/>
- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016) Establishing systematic social and emotional learning approaches in schools: A framework for school wide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3),277-297.
- OECD. (2018). OECD study on social and emotional skills. Available at: <http://www.oecd.org/education/cei/OECD-Study-on-Social-and-Emotional-Skills.pdf>
- OECD. (2017). *How's life? Measuring well-being*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC. Available at: http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.

Poulou, M.S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45, 427-435.

Osher, D. & Berg, J. (2018). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches*. Pennsylvania State University. Available at: <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/School-Climate-and-Social-and-Emotional-Learning-Integrative-Approach-January-2018.pdf>

Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Redding, S. (2014). The "something other": Personal competencies for learning and life. Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

Rose-Kransnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Policy*, 99(4), 761-774.

Saarni, C. (2007). The development of emotional competence: Pathways for helping children to become emotionally intelligent. In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 15-35). Westport, CT: Praeger.

Schunk, D.H., & Usher, E.L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). New York: Routledge.

Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Shechtman, Z., & Abu Yaman, M., (2012). SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge. *American Educational Research Journal*, 49(3), 546-567.

Shute, RH & Slee, PT. (2105). *Child Development Theories and Critical Perspectives*, 2nd Edition. New York: Routledge.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (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, 892-909.

- 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.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied developmental Science, 20*(3), 214-236.
- Totan, T. (2014). The canonical effect of task articulation, peer relations, and self-regulation based social and emotional learning needs to fields of self-efficacy, *Egitim Ve Bilim, 39*(171), 331-343.
- Um, E., Plass, J.L., Hayward, E.O., & Homer, B.D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 485-498.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 29-45.
- Voisin, D.R., Salazar, L.F., Crosby, R., Diclementre, R.J., Yarber, W.L., & Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health, 37*(4), 337-e17.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective". *Communication Research, 19* (1), 52-90.
- Wang, C.G. (2014). *Assessing social problem solving and frustration tolerance in early elementary students*. Ph.D. thesis, Department of Leadership, educational psychology and Foundations, Northern Illinois University.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 3-19). New York & London: Guilford Press.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., & O'Brien, M.U. (2007). Promoting social and emotional learning enhances school success: Implications of a meta-analysis (unpublished manuscript).
- West, M.R., Fricke, H., & Pier, L. (2018). *Trends in student social-emotional learning: Evidence from the CORE districts*. PACE.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology, 17*(3), 247-272.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation, 17*(2&3), 233-255.

Zins, J.E. Elias, M.J., & Greenberg, M. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 79-94). Westport, CT: Praeger

Zins, J.E., Payton, J., Weissberg, R.P., & Unte O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376-395). New York: Oxford University Press.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York and London: Teachers College Press.