

פרק 10: הערכה ומדידה של למידה רגשית-חברתית

1. מבוא

להערכה ולמדידה של מיומנויות חברתיות ורגשיות במערכת החינוך יש מטרות מגוונות - אבחון פרטני של קשיים רגשיים או חברתיים וגיבוש מענה טיפולי, איסוף וניתוח של תהליכי תוכניות ההתערבות ותוצריהן, ניטור של תהליכים מערכתיים בהיקף רחב לצורכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות חינוכית בתחום הרגשי-חברתי, ושילוב של מידע על מיומנויות (כגון ויסות רגשי, עבודה שיתופית והנעה) בתהליכי הוראה-למידה שוטפים. הספרות המחקרית והמקצועית מציגה ודנה במאפיינים של כלים ושל גישות הערכה שנועדו לשרת מטרות אלו, כגון שאלוני דיווח עצמי של תלמידים או דיווח חיצוני (למשל, על ידי מורים), מטלות ביצוע ועוד.

בפרק זה נפרט ונדגים את השימושים השונים של הערכה ומדידה בתחום הרגשי-חברתי בזיקה למטרותיהן, נאפיין את כלי ההערכה ונדון ביתרונותיהם ומגבלותיהם בזיקה לתוקף שניתן לייחס למסקנות ופעולות המבוססות על המידע המתקבל מהם. לאחר מכן נדון בכמה סוגיות עקרוניות כגון סטנדרטים ואחריותיות, ההקשר החברתי-כלכלי ושיקולים של אתיקה. מרכז הכובד של הפרק יהיה הערכת מיומנויות רגשיות-חברתיות של תלמידים, בין כבודדים ובין בהקשרים רחבים יותר כגון אקלים הכיתה או בית הספר.

2. הערכת למידה רגשית-חברתית - יעדים ושימושים

2.1 אבחון פרטני

אחד השימושים השכיחים בכלי מדידה והערכה של למידה רגשית-חברתית הוא אבחון פרטני של תלמידים, בעיקר כדי לזהות בעיות בתחום הרגשי-חברתי ולהציע מענה פסיכולוגי-חינוכי מתאים. בעיות בתחומי הרגש וההתנהגות החברתית יכולים להיות מכשול משמעותי הן לתהליכי הלמידה האישיים, הן לדינמיקה הכיתתית או המוסדית, ומכאן החשיבות של אבחון וטיפול אפקטיביים. קיים מגוון גדול של כלי אבחון שפותחו במסגרת הפסיכולוגיה הקלינית שניתן להיעזר בהם בהקשרים חינוכיים, בהתמודדות עם הפרעות פסיכולוגיות כגון דיכאון, חרדה, תוקפנות וכדומה.

סקירות שיטתיות של הספרות המחקרית (למשל, Humphrey et al., 2011) מצביעות על כך שקיים מבחר מצומצם יחסית של כלי הערכה שעברו תהליך של בקרת איכות פסיכומטרית מתאימה. רבים מהכלים פותחו אד-הוק למענה לצרכים ספציפיים ומקומיים, וכתוצאה מכך ניחנים ב"חיי מדף" קצרים ומגבלות על שימוש בהקשרים אחרים. נוסף על כך, נמצא שקל יותר לפתח כלי הערכה בתחום החברתי לעומת התחום הרגשי ושבמקרים רבים קשה להגדיר ולזהות את המאפיינים הייחודיים של מיומנויות רגשיות-חברתיות ולהבחין ביניהם לבין היבטים כלליים יותר של תפקוד התלמיד.

במקרים שבהם נדרש אבחון קליני, המערכת מציעה כלים דיאגנוסטיים מקובלים ותקפים מתחום הטיפול

הפסיכולוגי, והם מלווים בנורמות ובהתוויות פרוגנוסטיות מתאימות. למשל, קיימים שאלונים מתוקפים ויעילים להערכת דיכאון וחרדה (כגון, Scared, MFQ) המיועדים לשימוש של פסיכולוגים חינוכיים קליניים. עם זאת, דאקוורת' וייגר (Duckworth & Yeager, 2015) מציינים שגם הכלים הקליניים המבוססים, כדוגמת הכלים להערכת דיכאון או חרדה, נסמכים במידה רבה על שאלוני דיווח עצמי של התלמידים או דיווחי מורים והורים. שאלונים אלו אומנם אפקטיביים למיון ראשוני (למשל, באמצעות זיהוי תלמידים הנמצאים מתחת לסף קליני נורמטיבי), אך מוגבלים ביכולתם להציע אבחון קליני מדויק (Kovacs, 1992). לפיכך, אבחון מלא ותקף חייב להישען על מקורות מידע נוספים כגון ראיונות קליניים ומעקב התנהגותי, הדורשים לוגיסטיקה מורכבת ומשאבים ניכרים.

חשוב להבחין בין שימוש קליני באבחון ומעקב המבוצע בידי אנשי מקצוע (כגון פסיכולוגים חינוכיים וקליניים) במסגרת טיפולית מיוחדת לבין שימוש בהקשרים חינוכיים כלליים יותר, כמו למשל של מורה המבקש למפות היבטים של דפוסי קשב וריכוז אצל תלמידיו. מעבר לצורך בזיהוי מקרים המחייבים התערבות קלינית מיוחדת, אנשי חינוך יכולים להשתמש במגוון כלים (כמפורט בסעיף "שיטות וכלי מדידה" בהמשך) על מנת להעשיר את הפרופיל האישי של כל תלמיד ולקחת בחשבון בתהליך הלימודי גורמים כגון נטיות אישיות, דפוסי עיבוד מידע חברתי, אופני ויסות רגשי וכיוצא באלה. מידע זה יכול לסייע בידי המורה ליצור סביבה מתאימה שבה יוכלו הלומדים לשקף את יכולותיהם הייחודיות באופן מיטבי.

מידע על גורמים שנמצאו קשורים באופן משמעותי לתהליכים ותוצרים לימודיים כגון מוטיבציה, תפיסות מסוגלות וערך, תפיסות עצמי כללי ואקדמי, מיקוד שליטה או אינטליגנציה רגשית יכולים לשמש כמשתנים שכדאי לעקוב אחריהם ברמת התלמיד, בשל השפעתם על תהליכי הלמידה או כיעדים חינוכיים בפני עצמם. עם זאת, בעוד שהתחום הקליני המסורתי מציע שפע של מסגרות תאורטיות וכלים דיאגנוסטיים לצורכי הטיפול הפסיכולוגי הפרטני, יש עדיין צורך בפיתוח שיטתי של מודלים אינטגרטיביים שיעסקו ביחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים, מוטיבציוניים, רגשיים וחברתיים המאפיינים את הדינמיקה של התהליך החינוכי (Corno et al., 2002).

2.2 הערכת תוכניות

בפרק 6 הצענו סקירה של תוכניות לטיפול למידה רגשית-חברתית. כלי מדידה והערכה ממלאים תפקיד מרכזי בתיעוד התהליכים והתוצרים של תוכניות אלו. מעריכי התוכנית יכולים להשתמש בכלים קיימים המתאימים למדידת ההיבטים הרגשיים והחברתיים הספציפיים שבהם עוסקת התוכנית, או, כפי שקורה במקרים רבים, לפתח כלים ייחודיים המותאמים ישירות לצורכי התוכנית. איכותם של כלי המדידה תלויה במידה רבה ביכולות המקצועיות של צוות ההערכה הפנימי או החיצוני המלווה את התוכנית. מעבר לידע כללי בשיטות מחקר וטכניקות ניתוח איכותניות או כמותיות, נדרשת מהצוות היכרות עם הכלים הקיימים בתחום הנחקר ובמידת הצורך יכולת לפיתוח ותיקוף של כלים ייחודיים. קיימת שונות גדולה באפשרות של תוכניות להכשיר או לגייס צוותי הערכה בעלי כשירויות מתודולוגיות הולמות. נוסף על כך, אין הסכמה (או ניסיון אמפירי שיטתי) לגבי הקריטריונים המתאימים להערכת איכות התוכניות, לבחירה מושכלת של מדדי הצלחה או מדדים תהליכיים וכן לאופן שבו ניתן לבצע ניתוחי עלות-תועלת כבסיס לקבלת החלטות.

הצורך במגוון של כלים המותאמים לצורכי התוכנית, תורם לשונות משמעותית באיכותם הפסיכומטרית (מהימנות ותוקף) ומגביל את היכולת להשוות בין תוכניות שונות או אף בין מחקרים שונים העוסקים באותה תוכנית. למשל, מחקרים רבים עסקו בתוכנית PATHS אולם לא השתמשו במדדים אחידים לבחינת יעילות התוכנית, אף כי רובם הסתמכו על דיווחים עצמיים של תלמידים ומורים. בתוכנית אחרת, Check,

Connect, and Expect, חלק ממחקרי ההערכה עסקו בהשפעת מערכות היחסים בין מורים ותלמידים על שיפור כישורים חברתיים וחלקם בהשפעת טכניקה ספציפית ("כרטיס הדירוג") על שיפור התנהגות, אך לא נערכו השוואות או הצלבות בין מקורות מידע שונים הנדרשים על מנת לבסס את תוקף מסקנות המחקר. כדי לשפר את הנגישות של כלי הערכה ומדידה איכותיים לצוותי הערכת תוכניות, הוצע לפתח מאגר מקוון של כלים מהימנים ומתוקפים, בתחומי למידה רגשית-חברתית שונים (Duckworth & Yeager, 2015). מאגר זה יכול לסייע בידי המעריכים בבחירת כלים והתאמתם לצרכים הייחודיים של מחקר הערכה, לצד שמירה על קריטריונים פסיכומטריים נאותים.

מגבלות כלי המדידה יכולות לייצר הטיות משמעותיות כאשר מנסים להעריך את השינוי שחל אצל המשתתפים (במערכי "לפני ואחרי" הפופולריים) או בהשוואה בין תוכניות המיושמות בהקשרים שונים (למשל, באוכלוסיות שונות). יש צורך בכלים מיוחדים למדידת שינוי (כדי להימנע, בין השאר מ"אפקט תקרה" שבו סולם המדידה אינו רחב דיו למדידת הטווח המלא של השינוי) או להשוואה בין אוכלוסיות שונות (כדי להימנע, בין השאר, מהטיות תרבותיות ולשוניות אפשריות). חשוב במיוחד לבדוק באיזו מידה הטיית ייחוס (reference bias) עלולה להטות ממצאים הנסמכים על שאלוני דיווח. ייתכן שהמיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמיד אכן השתפרו, לצד יכולות רפלקטיביות וביקורת עצמית ריאלית יותר שיובילו דווקא לדיווחים מחמיאים פחות לעומת הדיווחים הראשוניים הנאיביים לפני תחילת התוכנית. לתופעה דומה ניתן לצפות כאשר מעריכים שינויים ברמת הכיתה או בית הספר, כאשר שינוי בנורמות ובסטנדרטים יתבטא בהערכות ביקורתיות יותר, אך גם תקפות יותר, לאחר ההתערבות.

2.3 הערכה רחבת היקף של מערכות ומוסדות חינוך

עם הגברת המודעות לנחיצות בניטור שיטתי של למידה רגשית-חברתית ברמות השונות של מערכות החינוך - המוסדית, המחוזית, הארצית והבין לאומית - מערכות של הערכה רחבת היקף של למידה רגשית-חברתית מפותחות ומיושמות ברחבי העולם. מערכות אלו יכולות לשמש לצורכי בקרה וניטור התומכים במהלכי קביעת מדיניות וקבלת החלטות ברמה מערכתית וכן כחלק ממערך אינדיקטורים להערכה חיצונית של בתי ספר.

מערכת החינוך של קולומביה הבריטית בקנדה היא אחת החלוצות ביישום של מערכת מקיפה של הערכת למידה רגשית-חברתית. מערכת זו עומדת לרשות קובעי מדיניות ציבורית ומקבלי החלטות ברמה הארצית והמקומית לצד צוותי ההוראה והניהול במוסדות החינוך. אחד הכלים הראשונים שפותחו הוא שאלון דיווח על מאפיינים התפתחותיים של ילדים בגיל חמש ועל מידת המוכנות שלהם לבית הספר. את השאלון ממלאות הגננות החל משנת 2001.

לאחרונה הורחבה המערכת לשכבות גיל נוספות: כלי לדיווח עצמי של תלמידים (MDI - Middle Years Development Instrument) בכיתות ד' ו-ז' בודק את המצב הרגשי-חברתי ואת רווחת הילד בהקשר של בית המגורים, בית הספר והשכונה בחמישה תחומים:

1. התפתחות רגשית-חברתית.
2. קשר עם עמיתים ומבוגרים.
3. חוויות בבית הספר.
4. בריאות פיזית ורווחה.
5. פעילות לאחר הלימודים.

הממצאים מנותחים עבור בתי ספר וקהילות, ודוחות מקיפים משמשים בסיס לתכנון וקבלת החלטות ברמות מקומיות ואזוריות. הדבר נעשה בשיתוף פעולה בין מחנכים, מנהיגי קהילה ומתכנני ערים כדי לקדם את היכולות החברתיות והרגשיות של הילדים (Thomson et al., 2018).

בקליפורניה, התאגדות של שמונה מחוזות ובהם יותר ממיליון תלמידים (CORE districts), פיתחה מערכת של מדידה בהיקף רחב של ארבעה תחומי למידה רגשית-חברתית של תלמידים - ניהול עצמי, דפוס חשיבה מתפתח, מסוגלות עצמית ומודעות חברתית, וארבעה ממדים של אקלים כיתתי - הוראה תומכת, מחוברות (connectedness), משמעת ובטיחות (safety). המידע נאסף באמצעות שאלוני דיווח עצמי של מורים ותלמידים, מאורגן ומנותח בידי גוף מקצועי ומשמש לניטור שיטתי של כל המערכת ושל קבוצות אתניות שונות. עוד משמש המידע כבסיס למהלכים ארגוניים ופדגוגיים נחוצים כגון שיפור אסטרטגיות לטיפול אקלים חיובי או פיתוח תוכניות לימוד המדגישות היבטי למידה רגשית-חברתית (ראו ממצאים באתר CORE district בלשונית [Our improvement data](#)).

בישראל, סקרי אקלים וסביבה פדגוגית מועברים לתלמידים, מורים ומנהלים לצד מבחני ההישגים של המיצ"ב ומודדים באופן קבוע היבטים רגשיים וחברתיים שונים (כגון תחושות התלמידים ויחסי מורים-תלמידים) של הסביבה הבית ספרית. דוחות מסכמים של הממצאים עומדים לרשות בתי הספר והציבור הרחב.

הניסיון המצטבר מדוגמאות אלו ואחרות מצביע על הערך של מידע שיטתי בהיקף רחב על למידה רגשית-חברתית, כאשר הוא מלווה, מצד אחד, בתהליך פיתוח מקצועי של כלי הערכה ובשותפויות משמעותיות בין בעלי העניין השונים, מצד שני. מערכות אלו מפיקות את מיטב התועלת כאשר הן משמשות בסיס ללמידה ושיפור מתמיד של סביבות הלמידה והתוכניות החינוכיות המכוונות לטיפול רווחתם של התלמידים וקידום הכישורים הרגשיים והחברתיים שלהם.

על מנת לממש בצורה מיטבית את היתרונות שיש במערכות ניטור מקיפות ושיטתיות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית, נדרשת זהירות מיוחדת כדי להימנע מהמכשלות המתלוות למערכות אחריותיות עתירות-סיכון. הטמעה לא מבוקרת של מבחנים עתירי סיכון (Nichols & Berliner, 2007) עלולה לחולל עיוותים משמעותיים בעקבות לחצים חיצוניים (למשל, כבסיס להערכה ציבורית של יוקרת בית הספר או להתערבות של הפיקוח) ויכולה להשפיע בעוצמה ניכרת על תוקף המדידה. קל יחסית להדריך תלמידים איך לבחור את התשובות ה"נכונות" בנושאי למידה רגשית-חברתית בהשוואה לעזרה לתלמידים במבחני הישגים. באופן דומה, בתי ספר יכולים להתאים את סביבת ההיבחנות במטלות ביצוע כדי למקסם את ביצועי תלמידיהם. לפיכך נדרש מעקב שיטתי ומחקר מסודר להבנת התהליכים הנלווים ליישום רחב-היקף של מדידה בתחומי הלמידה הרגשית-חברתית.

2.4 הערכה בית ספרית פנימית

במסגרת זו יכולים להיכלל תהליכי הערכה פרטנית של תלמידים או של כיתות, הערכת תוכניות והתערבויות ברמה מקומית, ומהלכים מערכתיים בהיקף מוגבל, למשל ברמת בית הספר. המטרה העיקרית של ההערכה היא בשיפור תהליכי הוראה ולמידה, בין אם מתוך צורך להבין את השפעתם של גורמי למידה רגשית-חברתית ובין אם גורמים אלו משמשים כיעד ישיר של ההוראה. בחירת הכלים, איסוף המידע, ניתוחו ופרשנותו מצויים באחריות הצוותים החינוכיים.

האופי המקומי של המשוב המעצב מאפשר גמישות בבחירה או בגיבוש של כלים לצרכים ספציפיים שאינם נדרשים לעמוד בסטנדרטים פסיכומטריים מחמירים. זאת משום שהשיקול המרכזי כאן הוא התוקף היישומי

של המדידה - כלומר, האם היא מספקת מידע רלוונטי ובעל ערך להכוונת התהליך הפדגוגי. עם זאת, מכאן גם נובעת השוונות הגדולה באיכות כלי המדידה ויישומם בפועל, הנתונים למגבלות המקצועיות של צוותי ההוראה בתחום ההערכה החינוכית.

הכלים הסטנדרטיים המתבססים על שאלוני דיווח עצמי לא תמיד מתאימים להעברה באופן שוטף כחלק מההוראה היום-יומית; במקרים רבים המדדים המופקים מהם כלליים ואינם מספקים מידע רלוונטי לצרכים הספציפיים של המורה כגון מעקב אחרי שינויים קצרי מועד כחלק מתהליך ההוראה-למידה. על מנת לתמוך בתהליכים של תמיכה בהוראה נדרש פיתוח של תשתיות ויכולות מקומיות. רכזי הערכה בית ספריים, למשל, יכולים לסייע באיתור או בפיתוח כלים מתאימים (כגון יצירת גרסאות מקוצרות של שאלונים קיימים שיכולים להיות מסורבלים ולא יעילים לצרכים הממוקדים של המורה, בגרסתם המקורית הארוכה) ושימוש מושכל בהם, לצד מערכות מקוונות היכולות להציע העברה של כלי המדידה וניתוח מידע בזמן אמת.

3. שיטות וכלי מדידה

קיים מגוון גדול של כלי מדידה ללמידה רגשית-חברתית והם נבדלים במטרותיהם, במאפייניהם ובשימושים החינוכיים שניתן לעשות בהם. ברג ועמיתיה (Berg et al., 2017) ביצעו סקירה מקיפה של מסגרות מושגיות ומיומנויות ספציפיות הנגזרות מהן, לצד משתנים מרכזיים ומדדים אמפיריים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית. מטרת המחקר הייתה לארגן את הידע בתחום ולחזק את הקשר בין המשגה תאורטית, מחקר אקדמי ופרקטיקה חינוכית. בהגדרה מכלילה של למידה רגשית-חברתית, הם זיהו 137 מסגרות רלוונטיות (חופפות בחלקן) מ-27 תחומי הגות ומחקר שונים. הם מצאו שרוב המדדים האמפיריים מתבססים על שאלונים מובנים לדיווח עצמי של ילדים ובני נוער, ולעיתים על דיווח של צוותים חינוכיים והורים, על התנהגויות, עמדות ואמונות הנוגעות להיבטים רגשיים-חברתיים. מדדים אחרים מבוססים על מטלות ביצוע המאפשרות הדגמה מעשית של מיומנויות רגשיות-חברתיות. רוב המדדים פותחו באופן עצמאי לצרכים ספציפיים וללא זיקה ברורה למסגרת מושגית מובחנת; חלקם הוא פרי פיתוח מקומי ומיעוטם עבר תהליך פיתוח מקצועי ומסודר, הכולל מחקר פסיכומטרי שיטתי שבחן את מהימנותם והתוקף שלהם. עוד עלה מהסקירה כי מדדים מעטים מתייחסים לנושאים קריטיים של התאמה לקהלים מגוונים או להיבטים התפתחותיים.

לאור העניין המתגבר בלמידה רגשית-חברתית ניתן לזהות בשנים האחרונות מאמצים לפתח שיטות וכלים מגוונים ובעלי איכות פסיכומטרית גבוהה למדידת למידה רגשית-חברתית, ולהנגישם באופן יעיל לאנשי חינוך, מקבלי החלטות וקובעי מדיניות (לתמונת מצב עדכנית ראו: Assessment Work Group, 2019). לצורך כך, פותחו שני מאגרי מידע מקיפים המקטלגים באופן שיטתי את כלי ההערכה הקיימים בתחום:

- [SEL Assessment Guide](#) (by CASEL organization)
- [RAND Education Assessment Finder](#) (by RAND Education and Labor).

בעוד שהרוב המכריע של הכלים הקיימים נועדו למדוד את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידים, ניתן למצוא דוגמאות ספורות לכלים שמטרתם למדוד היבטים אלו בקרב מורים (למשל, Yoder, 2014b). מאחר שכלים אלו נדירים, הפרק הנוכחי מוקדש להערכת תלמידים על היבטיה השונים.

3.1 שאלונים מובנים לדיווח על מימוניות רגשיות-חברתיות

שאלוני דיווח - עצמי או על ידי אחרים (מורים או הורים, למשל) - מבוססים לרוב על מידת ההסכמה עם היגדים כמו "אני יודע היטב להבין את כוונות חבריי", "לרוב אני מגיעה מוכנה לשיעורים", או "התלמיד יודע לווסת ביעילות את רגשותיו בכיתה". לכלים אלו יתרון לוגיסטי משמעותי מאחר שניתן להעבירם בקלות וביעילות ולנתח נתונים בהיקף רחב. הם לרוב בעלי מהימנות טובה ומספקים מידע על ההתנהגות האופיינית של מושאי הדיווח, שבמקרים רבים אינה ייחודית למצבים ספציפיים. בהרבה מקרים קיים מתאם משמעותי בין הדיווחים למידע העולה ממדדים אובייקטיביים יותר. עם זאת, חשוב לזכור שלמרות הפשטות והישירות של שאלוני דיווח, תהליך התגובה להיגדים הוא מורכב ויש לו השלכות משמעותיות לגבי התוקף שניתן לייחס לתשובות, כפי שנפרט בהמשך.

דיווח עצמי: לא קשה להצדיק את הבקשה מתלמידים לספק מידע על עצמם, מאחר שבעיקרון יש להם גישה למידע המדויק והמקיף ביותר על התנהגותם, אמונותיהם, נטיותיהם או הערכים המנחים אותם. עם זאת, יש לקחת בחשבון שהיכולת להבין את היגדי השאלון, לבחון באופן רפלקטיבי מידע רלוונטי ולדווח באופן ראוי, תלויות בגיל הנשאלים ועלולות להיות מאתגרות עבור משיבים צעירים.

דיווח על ידי צוותים חינוכיים: מידע שמספקים המורים או היועצים בבתי הספר נשען על שיקולי דעת שיטתיים יותר ועל היכרות עם מספר רב של ילדים. מידע כזה נותן בסיס להשוואה ונקודה להתייחסות "אובייקטיבית" (reference frame). עם זאת, גם כאן יש צורך להביא בחשבון הבדלים באופי התשובות על פי מאפייני המשיבים - למשל, מורים ותיקים נוטים להעריך ילדים בצורה חיובית יותר מאשר מורים צעירים (Denham, 2005). מחקר שבחן את מקורות השונות בהערכת למידה רגשית-חברתית (An, Curby, & Brock, 2018), מצא כי רק 36%-46% מהשונות בתגובות נבעה מהבדלים אמיתיים בין תלמידים, לעומת 11%-16% שניתן היה לייחס לתפיסות שונות של מורים שונים לגבי אותם הילדים ו-43%-50% שנבעו משינויים בתפיסת המורים את התלמידים בזמנים שונים.

דיווחי הורים: במקרים מסוימים הורים הם מקור מידע חשוב משום שהם מכירים את ילדיהם גם מעבר לשעות בית הספר, בבית ובמסגרות אחרות. עם זאת, בהיבטים אחרים יכולה להיות להם נקודת ראות מוגבלת מזו של המורים, בהיעדר יכולת השוואה שיטתית לילדים אחרים, או אף נטייה להציג את ילדיהם באור חיובי. נוסף על כך, קשה לגייס הורים ולשמור על קשר רציף עימם.

המחקר מלמד שהמתאמים בין דיווחי מורים שונים (על בעיות התנהגות של ילדים) נוטים להיות גבוהים יותר מאשר בין דיווחי מורים לאלו של ההורים (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987). המתאם בין דיווחי מורים או הורים לדיווחי תלמידים נמוך עוד יותר. ממצאים אלו מדגישים את הצורך, במיוחד ברמות האסטרטגיות של קביעת מדיניות וקבלת החלטות, בבחינה מדוקדקת של תוקף המדדים ושל השימוש בהם, יחד עם הצלבת מידע ממקורות שונים.

אתגרים לתוקף המדידה

שאלת תוקף המדידה עוסקת במידה שבה ניתן להסתמך על הדיווח העצמי כבסיס למסקנות או לפעולות הנוגעות לממד הנבדק. כלומר באיזו מידה ניתן להסיק, למשל, שתלמיד המעיד על עצמו שהוא מתחשב באחרים "במידה רבה מאוד", אכן מדווח באופן נאמן על כישוריו החברתיים. ניתן לציין כמה גורמים מרכזיים שראוי לכלול בניסיון לפרש את נתוני הדיווח העצמי ולבחון באיזו מידה ניתן לייחס תוקף סביר למסקנות המדידה. שיקולים אלו חשובים, כמובן, גם לתהליך גיבוש הכלים ולהעברתם.

שאלונים שבהם מתבקשים המשיבים לדווח באופן ישיר על היבטים רגשיים-חברתיים שלהם או של אחרים,

נתפסים כתקפים מאחר שהתכנים המיוצגים בהם קרובים למושגים שאותם מבקשים למדוד. במילים אחרות, יש להם לרוב תוקף נראה (Face Validity) לא מבוטל. היגד כגון "אני יודע לשלוט ברגשותיי גם כאשר אני כועס" אמור להוליך, ללא קשיים גדולים, למסקנה בדבר יכולת הוויסות העצמי של המשיב. במציאות, מה שנראה על פניו כההליך פשוט ומדויק של דיווח, מתברר בבחינה מעמיקה יותר כההליך מורכב הכולל השפעות של גורמים מרובים שחלקם מבטאים ישירות את הממד שאותו מבקשים להעריך, בעוד אחרים אינם רלוונטיים ועלולים להטות את הדיווח ("טעות מדידה").

בשאלוני דיווח עצמי המשיבים מתמודדים עם סדרה של מטלות: ראשית עליהם לקרוא ולהבין את ההיגד. לאחר מכן עליהם לדלות מידע רלוונטי מהזיכרון ולהעריך באיזו מידה ההיגד מאפיין אותם. עליהם לתרגם את ההערכה לאחת מהתשובות הנתונות בשאלון ולבסוף עליהם "לערוך" את התשובה בהתאם לשיקולים של אינטרס עצמי (Duckworth & Yeager, 2015).

בכל אחד מהשלבים המתוארים לעיל עולים מורכבויות ואתגרים שיש לתת עליהם את הדעת:

1. קריאה, הבנה ופרשנות של ההיגדים: הבנת ההיגדים מחייבת יכולת לשונית מתאימה. התשובות עלולות לשקף קושי בהבנת הנקרא ולא דיווח מדויק על התהליכים המוערכים. נוסף על כך, משיבים יכולים להבין את ההיגד באופן שונה מכוונת הכותבים. נדרש ניתוח קוגניטיבי שיטתי (Karabenick et al., 2007) של התגובות להיגדים על מנת לזהות ולצמצם פערי הבנה.

2. זמינות המידע: בגילים צעירים המודעות והתפיסה העצמית המודעת, כמו היכולת לבטא אותם באופן מילולי, עדיין לא מפותחת במלואה. גם בקרב מבוגרים יכולות רפלקטיביות של התבוננות עצמית ורפלקציה מושגות במאמץ לא מובטל. לפיכך, לא תמיד תהיה גישה למידע הרלוונטי לדיווח אמין על עמדות, אמונות, או אפילו התנהגויות. משיבים יכולים להיות מושפעים יתר על המידה מאירוע שקרה יחסית לאחרונה ולא לזכור באופן מדויק את התנהגותם האופיינית לאורך זמן. כמו כן, משיבים נוטים להיות מושפעים מרשמים ראשוניים המגבשים אמונות מקובעות יחסית, ולכן לא לזהות שינויים אפשריים בתהליכים המוערכים (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). אפקט ההילה (halo effect) עלול לדרבן את המשיבים לדווח על תכונות שכבר ייחסו למושא המדידה ("תלמיד בעייתי") על חשבון תגובות ענייניות להיגדים ספציפיים.

3. מסגרת ייחוס (reference frame) לתגובות: אנשים שופטים את עצמם ואחרים מתוך מערכות ייחוס שונות. כך למשל, תלמיד מצליח אך בעל סטנדרטים גבוהים יותר יכול להחמיר עם עצמו יתר על המידה בשיפוט עצמי. התנהגות דומה בבתי ספר שונים תישפט באופן שונה על ידי המורים והתלמידים באותם בתי ספר, בהתאם לנורמות ולאמות המידה שלהם (Heine, Lehman, Peng, & Greenholtz, 2002). וכך, דווקא בבתי ספר בעלי רמת מיומנויות נמוכה יותר עשויים התלמידים להעריך את עצמם באופן חיובי יותר מאשר תלמידים בבתי ספר שחשופים לרמות גבוהות של מיומנויות של חבריהם, ולכן יעריכו את עצמם באופן פחות חיובי.

4. הטייה אישית וחברתית: אנשים נוטים לשמר את דימויים העצמי ותדמיתם החברתית כך שיובילו להערכה חיובית. הצורך בשמירה על דימוי עצמי חיובי יתבטא בדיווח מחמיא ולא בהכרח מדויק. באופן דומה, רצייה חברתית תוביל לדיווח עצמי המבטא צורך בהתאמה לנורמות חברתיות, ישירות או מובלעות. נוסף על כך, ראוי לזכור שבגילים צעירים יש נטייה כללית להסכים עם ההיגדים (acquiescence bias), ללא קשר לתוכנם (Soto, John, Gosling, & Potter, 2008).

לנוכח אתגרים אלו, רצוי לאסוף מידע ממקורות שונים על מנת לגבש תמונת למידה רגשית-חברתית מלאה ותקפה (במיוחד כשמדובר בילדים צעירים שעבורם דיווח עצמי הוא מאתגר). משמעות הדבר היא שלרוב

צריכים לאסוף נתונים מכמה פרספקטיבות ומכמה משיבים. חלק מהכלים בנויים מלכתחילה כדי לאסוף נתונים מכמה משיבים ולבצע טריאנגולציה ביניהם. אולם, לעיתים קרובות אין הסכמה בין ההערכות הניתנות על ידי מקורות שונים (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, & Lendrum, 2010). במקרים אלו חשוב להחליט מראש איזו פרספקטיבה תקבל עדיפות כבסיס לפרשנות הממצאים. יש לזכור גם כי איסוף נתונים ממקורות אחדים ושילובם כרוך במאמץ מתודולוגי ולוגיסטי ניכר לצד השקעת משאבים משמעותית, וכי מערכת מדדים אינטגרטיבית מאריכה את הזמן הנדרש לאיסוף, לניתוח נתונים ולדיווח לבעלי העניין (Hamilton & Stecher, 2018).

3.2 מטלות ביצוע

מטלות ביצוע נועדו לספק עדות ישירה לגבי היכולות הרגשיות והחברתיות של הנבדקים. ביצוע במשימות מובנות מאפשר לנבדקים להדגים מיומנויות כגון ויסות עצמי (מטלה הדורשת דחיית סיפוקים מיידים להשגת מטרה עתידית), זיהוי רגשות (בחירת הרגש המתאים לתמונה מוצגת), אמפתיה (מטלות הדורשות התייחסות לנקודת מבטו של האחר) וכדומה.

מטלות ביצוע מודדות התנהגות **מרבית** (maximal behavior), כלומר התנהגות ספציפית לסיטואציה מסוימת, ולא התנהגות **אופיינית** שנמדדת באמצעות דיווח עצמי. מטלות ביצוע נחשבות מדדים ישירים יותר של למידה רגשית-חברתית מאשר דיווח עצמי, אך מאחר שהן מודדות התנהגות בנקודת זמן מסוימת, הן נוטות להיות רגישות לשינויים עדינים בהתנהגות יותר מאשר דיווחים עצמיים (Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008). שלא כמו דיווחים עצמיים, אין הן תלויות בשיפוטיות סובייקטיביים והן פחות מושפעות מהטיית מערכות ייחוס (reference bias), הטיית רצייה חברתית (social desirability bias) והטיית הסכמה שבשתיקה (acquiescence bias).

המשאבים הרבים הנדרשים לפיתוח, להעברה, לאיסוף ולניתוח נתוני ביצוע מטילים מגבלה משמעותית על השימוש בכלים אלו, בהשוואה לשאלוני הדיווח. נוסף על כך, בניגוד לפשטות של סיכום ופרשנות ממצאי שאלוני דיווח, מטלות ביצוע מפיקות מידע מורכב ומאתגר יותר לעיבוד, להצגה ולשימוש. עם זאת, לאור מאמצי פיתוח מואצים של מטלות ביצוע מתוקשבות (סימולציות מורכבות של מצבים חברתיים, למשל) ניתן לצפות שהפער בין שני סוגי הכלים, במונחי עלות-תועלת, ילך ויצטמצם.

גם כאן ניתן לזהות כמה שיקולים מרכזיים הנוגעים לשאלת התוקף:

ה"ציון" במטלות ביצוע מבוסס לעיתים קרובות על הערכה סובייקטיבית של המעריך באשר להתנהגות הנצפית ולסיבותיה. לא תמיד יכול המעריך לזהות את הסיבות האמיתיות שהובילו להתנהגות המסוימת (למשל, השפעה של מידת הרעב של הנבדק במשימה הדורשת השהיית סיפוקים מיידים). מאחר שהביצוע במטלות מורכב ועשיר הרבה יותר מאשר תגובה להיגדים פשוטים, כך גם מגוון הגורמים המשפיע עליו (למשל, תיאום עין-יד במטלות הדורשות עיבוד ופעולה במרחב פיזי או וירטואלי). בהקשר רחב יותר, חשוב להכיר בכך שמטלות ביצוע רגישות יותר מאשר שאלונים למאפיינים של המטלות המורכבות ולסביבת הבדיקה - שינויים קלים במטלה (למשל, מגדר השותפים למטלה חברתית) או בתנאים (למשל, מגדר הבודקים) יכולים לבוא לידי ביטוי בהתנהגות הנצפית ובהערכתה. לא מפתיע, אם כן, למצוא מתאם נמוך בין ממצאי מטלות ביצוע לאלו של דיווח עצמי של תלמידים (Sharma, Markon, & Clark, 2014). מתאם גבוה יותר קיים בין ממצאי מטלות ביצוע ודיווח על ידי מורים (DeRosier & Thomas, 2018).

מטלות ביצוע מודדות את היכולת להתנהג בצורה מסוימת, לא את הנטייה להתנהג כך (Brackett & Mayer, 2003). לפעמים חשוב יותר לדעת איך תלמיד מתנהג באופן רגיל, ולא איך הוא מתנהג כאשר הוא עושה

כמיטב יכולתו "להצליח" בהתנהגותו. יתרה מכך, לעיתים מטלות הביצוע מעמידות בפני הנבדקים מצבים שבאופן רגיל היו נמנעים מהם ובכך מודדות התנהגות לא אופיינית (Diener, Larsen, & Emmons, 1984).

בהקשר תרבותי-חברתי, היכולת של לומדים להפעיל באופן יעיל מנגנוני ויסות ובקרה במהלך ביצוע מטלות קוגניטיביות מושפע במידה משמעותית מקיום של "איום סטראוטיפ", המשפיע באופן מיוחד על חברי קבוצות הסובלות מסטיגמה שלילית (Steele, 2003). המודעות של לומדים לתוויות הסטראוטיפיות השליליות המתלוות לשייכותם הקבוצתית (האתנית או המגדרית, למשל) יוצרת עומס רגשי וקוגניטיבי המוביל במקרים רבים לשחיקה ביכולת הביצוע, ועקב כך למסקנות בלתי מוצדקות באשר לתכונות או יכולות הלומד. גרוע מכך, תת-הביצוע מוביל, במעגל אכזרי, לאישוש בדיעבד של הסטראוטיפים שגרמו לו מלכתחילה.

3.3 כלים חדשניים

מאמצי פיתוח של כלי הערכה חדשניים מבקשים להתגבר על המגבלות של הכלים המסורתיים ולהציע סוגי מידע וניתוח אלטרנטיביים. אחד הכיוונים המשמעותיים בתהליך זה מתבסס על הפוטנציאל הטמון בטכנולוגיה מתקדמת בשדה החינוך. התרחבות השימוש בסביבות למידה דיגיטליות ובתקשורת דיגיטלית כתובה יוצרת מאגרי מידע עצומים, שהכרייה והניתוח של נתונים מתוכם לצרכים חינוכיים הוא בעל פוטנציאל רב (Ghazarian & Kwon, 2015). עם זאת, רוב השימושים שנעשו עד כה במדע הנתונים (data science) לצרכים חינוכיים עסקו בבניית מודלים לניבוי ההישגים הלימודיים של תלמידים. מחקר ראשון שמתאר ניסוי המשתמש בכלים של מדע הנתונים לניתוח מאפיינים רגשיים של סטודנטים נערך בידי לו והואנג (Liu & Huang, 2017). במחקר זה, החוקרים מתארים ניסיון לנבא את המוטיבציה של סטודנטים על פי דיווחי שביעות רצון שלהם בסוף הקורס. פרויקטים דומים יכולים לשמש בעתיד להערכה של ממדי למידה רגשית-חברתית של תלמידים.

כיוון נוסף בוחן את האפשרות לשלב בין מטלות ביצוע ושאלות הערכה עצמית על ידי הצגת מצבים היפותטיים באופן נרטיבי או באמצעות קטעי וידאו. אלו מוצגים בפני תלמידים ולאחר מכן נשאלים התלמידים כיצד היו פועלים בסיטואציות הללו. הערכת הלמידה הרגשית-חברתית מתבססת על ניתוח של תגובות התלמידים והרציונל שהם מספקים לבחירותיהם (McKown, Russo-Ponsaran, Johnson, Russo, & Allen, 2016). דרך נוספת היא דגימת התלמידים באופן אקראי במהלך היום (experience sampling) כדי שיעריכו את מעשיהם, מחשבותיהם והרגשותיהם באותו הרגע (Larson & Csikszentmihalyi, 2014). באמצעות דגימות חוזרות במהלך היום ולאורך כמה ימים ניתן לבנות תמונת מצב בנוגע לעולם שהתלמיד חווה בבית הספר.

3.4 המחקר הפסיכומטרי

כפי שטוענים דאקוורת' וייגר (Duckworth & Yeager, 2015), אין משמעות לחיפוש אחרי "הכלי התקף ביותר"; שאלת התוקף חייבת תמיד להיבחן ביחס להקשר התרבותי-חברתי, למאפייני האוכלוסייה הנבדקת (כגון גיל או מגדר), למסגרת המושגית שבבסיס ההגדרות של המדדים וליעדים שלהם בהקשרים חינוכיים ספציפיים.

באופן מסורתי, חלק גדול מהכלים המשמשים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית פותחו באופן עצמאי ללא מחקר פסיכומטרי מסודר (Atkins-Burnett, Fernandez, Akers, Kacobson, & Smither-Wulsin, 2011; Humphrey et al., 2011; Haggerty, Elgin, & Woolley, 2012). לאחרונה, חברות מסחריות וגופים ציבוריים משקיעים משאבים ניכרים בפיתוח כלי מדידה העומדים בסטנדרטים פסיכומטריים

מחמירים, מלווים במחקר שוטף ומבוססים על מסגרות מושגיות ותאורטיות ברורות. Tessaera של ACT משלב שאלוני דיווח עצמי, שיפוט של סיטואציות אישיות וחברתיות ומבוסס על המודל הפסיכולוגי הכללי של "חמשת הגדולים" (ראו פרק 2). חברת Pearson פיתחה את SSIS-SEL בזיקה ישירה למודל של CASEL (ראו פרק 2) ומציעה כלי דיווח של מורים ושל הורים ושאלוני תלמידים למיפוי ולניטור התקדמות בתחומי הלמידה הרגשית-חברתית, לצד תוכנית התערבות מובנית. כלי דומה המבוסס על המסגרת של CASEL הוא DESSA של Aperture Education, המציע פלטפורמה מתוקשבת להערכת חוזקות למידה רגשית-חברתית כבסיס לגיבוש אסטרטגיות צמיחה עבור התלמידים והערכת השפעתן.

כלים אלו מספקים מידע מפורט על מיומנויות שונות בהקשר פרטני וקבוצתי, בחתכי גיל שונים, בד בבד עם התייחסות לקריטריונים קבועים (סטנדרטים) ולנורמות השוואתיות (ראו טבלה 1 אצל Durlak et al. 2015). המפרט דוגמאות נוספות לכלים מסחריים והמאפיינים המרכזיים שלהם.

המחקר הקיים מראה שכלים שפותחו באופן שיטתי, בהליך מסודר הכולל בקרה פסיכומטרית מתאימה, הם בעלי מהימנות גבוהה (כגון, עקביות פנימית של הפריטים או עקביות במבחנים חוזרים) ובעלי תוכן נראה גבוה. כמו כן הם כוללים תוקף מתכנס (מתאמים גבוהים עם משתנים שאמורים להיות קרובים לממדים הנבדקים) ומבחין (מתאמים נמוכים עם משתנים שעל סמך שיקולים עקרוניים ותאורטיים אמורים להיות פחות רלוונטיים לתחום הלמידה הרגשית-חברתית). נוסף על כך, קיימת עדות אמפירית עקבית ורחבה לתוקף של מדדי למידה רגשית-חברתית בניבוי תוצאות חינוכיות רצויות כגון התמדה או הישגים אקדמיים.

למעט מקרים בודדים, פיתוח כלי המדידה לא נעשה בזיקה ישירה למסגרת מושגית מובחנת, אלא בהתאם לצרכים ולהגדרות מקומיות של היבטי למידה רגשית-חברתית הרלוונטיים לפעילות חינוכית ספציפית (כגון הטמעה של תוכנית או יוזמה עצמאית של מורה). זה אינו מפתיע בשל היעדר קונצנזוס וריבוי הגדרות ומסגרות מושגיות בתחום (Berg et al., 2017). כתוצאה מכך, יש מחסור משמעותי במידע שיטתי על תוקף המבנה (construct validity) של המדדים השונים (כלומר, המידה שבה הם מבטאים באופן שלם וייחודי את המושגים התאורטיים שהם אמורים למדוד). יתרה מזו, מחקרים שערכו ניתוחים מבניים מסודרים הצביעו על האתגרים בהשגת תוקף מבנה ראוי (Gresham et al., 2018; Panayiotou, Humphrey, & Wigelsworth, 2019).

סוגיה משמעותית נוספת היא ההקשר התרבותי-חברתי, החיוני לפרשנות נכונה של ממצאי המדידה. רוב הכלים פותחו ונבחנו באמצעות נתונים שנלקחו ממדגמים, שחבריהם היו בעיקר אמריקאים ואירופאים לבנים ממעמד חברתי-כלכלי בינוני ומעלה. ההתאמה של כלים לתלמידים מקבוצות חברתיות-כלכליות ואתניות שונות נבדקה רק במקרים מעטים (Daneri, Sulik, Raver & Morris, 2018) וכאשר אכן נבדקה, הסתמכה לרוב על מדגמי נוחות שבהם השונות בין הנבדקים היתה מוגבלת (לדוגמה, Sulik et al., 2010).

הצורך ברגישות לרב-תרבותיות גדול יותר בהערכות של למידה רגשית-חברתית מאשר בהערכות של ידע ומיומנויות אקדמיות. מעטים יתווכחו על כך שכולם צריכים לדעת לכתוב ולקרוא, להבין במתמטיקה ובגאוגרפיה ובנושאים אחרים במידה שאינה תלויה במוצא האתני, התרבותי, או ברקע החברתי-כלכלי. לא כך בלמידה רגשית-חברתית, שם ניתן לטעון שחברות שונות מעריכות מיומנויות חברתיות ורגשיות שונות, ושהמדידה יכולה ליצור שיטתיות סמויות בין תלמידים שמגיעים מרקעים שונים (McKown, 2019).

לסיום, חשוב לזכור שבהרבה מקרים, מדדים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית נוגעים בסוגיות רגישות יותר, אף מעבר לאלו הקשורות למדידת הישגים אקדמיים. מידע לגבי היכולות הרגשיות והחברתיות של תלמידים מעלה שאלות אתיות כבדות משקל בנוגע לשימוש במידע ולאבטחה שלו. לחלק מהמדדים יש השלכה ישירה על נושאים המצויים בליבת הזהות העצמית של תלמידים - הערכה ודימוי עצמי, אמונות ועמדות, נורמות התנהגות וכיוצא באלה. חשיפה לא מבוקרת של מידע אישי עלולה להוביל לפגיעה

משמעותית בתלמיד, למשל להעיב על יחסיו עם מורים בעקבות מה שיכול להיתפס כעמדה ביקורתית כלפיהם, או לפגוע במעמד החברתי בקרב חברים לכיתה דרך תיוג שלילי.

סוגיה עקרונית אחרת נוגעת למידה שבה בית הספר אמור להתערב בתחומי הלמידה הרגשית-חברתית במקביל למתח אפשרי עם השפעה הורית או עם נורמות קהילתיות ותרבותיות שאינן בהכרח בהלימה לגישת המוסד החינוכי. מתח זה מתבטא באופן מובהק בהיבטי למידה רגשית-חברתית העוסקים בערכים. ניתן, אם כן, בהקשר זה לציין את התוקף התרבותי-ערכי כיעד מובחן לבחינה אמפירית שיטתית.

4. סיכום והמלצות

הוועדה מצאה שיש הסכמה רחבה על החשיבות של הערכה ומדידה כחלק מהמאמצים לקידום למידה רגשית-חברתית. להערכה ולמדידה יש מטרות שונות ובהן הערכת תוכניות, אבחון אישי, מעקב לשם שיפור בכיתה, וניטור של מהלכים מערכתיים ומוסדיים, במטרה לסייע בתכנון ובהוצאה לפועל של תהליכים לקידום למידה רגשית-חברתית. קיים מגוון כלים ואמצעים למדידה, ולכל אחד מהם יתרונות וחסרונות. לאור הסקירה הגיעה הוועדה למסקנות ולהמלצות הבאות:

1. יש לראות בהערכה ובמדידה מרכיבים חשובים במאמצים לקידום למידה רגשית-חברתית.
2. יש לבחור ולפתח כלי הערכה שהם בזיקה ישירה למטרות החינוכיות הרצויות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית ברמה הארצית והמקומית, לעגן אותם במסגרות מושגיות ותאורטיות מתאימות, ולהתאימם לבעלי העניין השונים - קובעי מדיניות, מקבלי החלטות ואנשי חינוך, ולאופי המיוחד של מערכת החינוך הישראלית.
3. רצוי לגבש מאגר של כלים ומשאבים לשימוש בית הספר וגם להנגיש חומרים בעברית ובשפות אחרות הרלוונטיות לקהל הישראלי. מהלך זה יתבסס על מיפוי של הכלים הקיימים בהתאמה למטרות מערכת החינוך הישראלית, לצד מיפוי צרכים וזיהוי תחומים שבהם כדאי להשקיע בהתאמה של כלים קיימים או בפיתוח כלים חדשים. במקביל רצוי לפתח מאגר מידע על כלים קיימים בעולם.
4. יש ללוות את תהליך הבחירה או הפיתוח של הכלים במחקר פסיכומטרי שיטתי, וכן ליצור מסגרות לשיתופי פעולה בין אנשי שטח, משרד החינוך, חוקרים וגופים רלוונטיים אחרים. ניתן לעודד מחקר זה באמצעות העמדת בסיסי נתונים של המשרד לרשות חוקרים באופן נגיש ויעיל.
5. יש ללוות מהלכים אלו בהטמעה של נושאי הערכה של למידה רגשית-חברתית בהכשרת מורים ובפיתוח מנגנוני תמיכה שוטפים להערכה ומדידה במוסדות החינוך.
6. יש לגבש קריטריונים אתיים לשימוש במידע, אגב תשומת לב מיוחדת להקשר של מגוון תרבותי-חברתי המאפיין את החברה הישראלית.