

## פרק 6: תוכניות התערבות מובנות לקידום למידה רגשית-חברתית

בפרקים הקודמים דנו בדרכים יעילות לקידום למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך, והדגשנו עד כמה חשוב להפוך למידה זו לחלק טבעי ואינטגרלי מכלל החוויה של כל אחד מהתלמידים במערכת החינוך. בפרק 3 דנו בהטמעת למידה רגשית-חברתית בחיי היום-יום בכיתה, בשגרות השונות בבית הספר ובזירות חינוך נוספות כמו צהרונים ופעילות בארגונים לא פורמליים. בפרק 4 עסקנו בהטמעת למידה רגשית-חברתית בשיעורים בתחומי הדעת השונים, ובפרק 5 התמקדנו בהטמעתה בשיעור ייעודי מחייב שנועד לכלל התלמידים במערכת החינוך, המותאם למאפיינים ולצרכים של כל קבוצה. חברי הוועדה סוברים שעל שלושת האפיקים החיוניים האלה לבוא לידי ביטוי בכל מערכת החינוך ועבור כל התלמידים. נוסף על כך, מסגרות חינוכיות עשויות לבחור תוכניות התערבות מובנות שיתרמו, להערכתן, להשגתם של יעדים מסוימים. בפרק זה נדון בתוכניות התערבות תוספתיות, שיופעלו לפי בחירה של גורמים מקומיים (רשת חינוך, רשות מקומית או בתי הספר). חברי הוועדה סוברים שתוכניות הנבחרות על ידי גורמים מקומיים עשויות לתרום תרומה רבה יותר כשהן מופעלות כחלק אינטגרלי, ולא במקום, כל שאר האפיקים שהצגנו בפרקים הקודמים.

בפרק זה נעסוק בכמה תחומים:

1. נסקור בקצרה עדויות ליעילות של תוכניות מובנות, נציג את התחומים שבהם נמצאה השפעה חיובית, את עוצמת האפקט ואת יחסי העלות-תועלת של התוכניות ונשווה את התוצאות שהושגו בקבוצות יעד שונות ובטווחי זמן שונים שבהן נבדקו;
2. נדון במרכיבים השונים של תוכניות ההתערבות (אילו היבטים של למידה רגשית-חברתית הן מקנות, האם הן מופעלות בשעות הלימודים או אחריהן, האם יש שיעורים מובנים להקניית מיומנויות ספציפיות ועוד);
3. נציג כמה תוכניות ונדגים את המאפיינים המרכזיים שלהם;
4. נסקור בקצרה מה קורה בישראל בתחום זה של התערבויות מובנות;
5. ננתח את המאפיינים המרכזיים של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית שהוכחה יעילותן;
6. לסיכום נציג מסקנות והמלצות הנוגעות לבחירה של תוכנית התערבות מתאימה ולפיתוחן של תוכניות חדשות.

תוכניות מובנות (explicit programs) הן אחד הכלים לקידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים. תוכניות אלו מבוססות על תאוריית שינוי, ולאורה מוגדרות המיומנויות והמטרות שבהן מתמקדת התוכנית (למשל, שיפור בתפיסת התלמידים את יכולותיהם), ומפורטות הפעולות הנדרשות להשגת המטרות והדרכים להערכת יעילותן. לעיתים מיועדות תוכניות אלו לכלל התלמידים במסגרת החינוכית ולעיתים רק לחלקם (למשל, לתלמידים שלהם קשיי התנהגות).

לפני שנתאר את מגוון התוכניות המובנות בצורה שיטתית, נביא עדויות באשר למידת יעילותן בקידום למידה רגשית-חברתית. נקדים ונאמר: תוכניות שהוכחה יעילותן במערכות חינוך אחרות, לא יהיו יעילות בהכרח במערכת החינוך בישראל. לכן נמליץ בהמשך על התאמה של תוכניות להקשר המקומי לצד פיתוח מקומי של תוכניות המבוססות על מחקרים שנערכים בישראל.

## 1. עדויות ליעילות התוכניות

מסקירת הספרות עולים מאות מחקרים שבחנו תוכניות רבות בנושא למידה רגשית-חברתית, ומספר רב של סקירות שיטתיות (systematic review and meta analyses) שבחנו מחקרים העוסקים ביעילות של התוכניות. צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) מנו בסקירה שהכינו עבור האיחוד האירופי מאות מחקרים שבחנו את היעילות של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית, או SEE (Social-Emotional Education), כפי שהם מכנים אותה. הם סקרו גם כמה וכמה סקירות שיטתיות ובהן:

- Barnes, Smith, & Miller, 2014;
- Clarke, Morreale, Field, Hussein, & Barry, 2015;
- Corcoran, Cheung, Kim, & Xie, 2018;
- Durlak et al., 2011;
- January, Casey, & Paulson, 2011;
- Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2016;
- OECD, 2015;
- Sabey, Charlton, Pyle, Lignugaris-Kraft, & Ross, 2017;
- Sancassiani et al., 2015;
- Sklad, Diekstra, de Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012;
- Taylor et al., 2017;
- Weare & Nind, 2011;
- Wilson & Lipsey, 2009

המסקנה של המחברים השונים חד-משמעית: יש עדויות משכנעות ליכולת של תוכניות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית להביא לשינויים חיוביים רבים בהיבטים רבים. קשה למצוא בספרות החינוכית-פסיכולוגית תחום שבו נעשו מחקרים רבים כל כך וסקירות שיטתיות רבות כל כך של מחקרים - וכולם מעידים על יעילות התוכניות בתחום זה.

עם זאת, אחד מחברי הוועדה הציג עבודה שלו ולפיה בחינה קפדנית של כל הסקירות מגלה כי יש בכולן ליקוי בסיסי המחייב זהירות רבה בהסקת מסקנות לגבי התרומה של תוכניות למידה רגשית-חברתית. ליקוי זה מתייחס להיעדר פיקוח ובדיקה של המרכיב של תוכניות אלו, המייחד אותן מתוכניות חינוכיות אחרות

שנמצאו אפקטיביות. מדובר במרכיב של הוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות על ידי מורים, כחלק מתוכנית לימודים שיטתית. כפי שהוסבר כבר בפרק 3, ומופיע במודלים מרכזיים של SEL, תוכניות רבות ומובילות כוללות שני מרכיבים: (1) הוראה ישירה ושיטתית של מיומנויות על ידי מורים; (2) התנהגות מורים תומכת ומקדמת סביבה לימודית-חברתית אופטימלית, שלא באמצעות הוראה ישירה של מיומנויות. בעוד שמרכיב ההוראה ישירה הוא מאפיין ייחודי ובולט של תוכניות SEL, המרכיב השני אופייני לתוכניות רבות אחרות. לדעת חבר זה אומנם יש גם מחקרים ספציפיים שלא סובלים מהליקוי הנ"ל, אך הליקוי קיים כאשר מתייחסים לתמונה הרחבה העולה מסקירת כלל המחקרים.

לדעתו של חבר הוועדה, לרוע המזל, כל הסקירות בנושא למידה רגשית-חברתית לא בדקו האם האפקטים החיוביים של התוכניות נובעים ממרכיב ההוראה הישירה, ממרכיב התמיכה או משניהם. הסבר, הדגמה ותיעוד מפורט של בעיה זו, המתייחסים לסקירות ולמחקרים ספציפיים, מופיעים [בהערת סיום II](#) בעמוד 185. לפי תפיסתו של חבר הוועדה, מדובר בבעיה עקרונית, המשליכה על המסקנות וההחלטות החינוכיות שאפשר לגזור מסקירות-העל. שכן, מאחר שלא הייתה בדיקה של המאפיין הייחודי של תוכניות SEL, אי אפשר להסיק שהתוכניות האלה עדיפות על תוכניות חינוכיות אחרות שלא מתקיים בהן המרכיב הייחודי של תוכניות SEL. כמו כן, לדעתו, מכיוון שמרכיב ההוראה נוח יותר להפעלה, בתי ספר עלולים לבחור בתוכניות שיש להן רק מרכיב הוראה, בהנחה (מוטעית) שהסקירות מספקות עדויות טובות ליעילות מרכיב ההוראה.

נחזור ונזכיר שיש מספר חברי וועדה החולקים על עמדה זו וחושבים שמצב הידע בתחום זה הוא חד משמעי ואינו תומך בדעה זו. לדעתם, יש עדויות חותכות לתרומה של תוכניות ללמידה רגשית-חברתית גם במקרים שבהם התוכניות ממוקדות בהקניה ישירה של למידה רגשית-חברתית וללא דגשים נוספים. ניתן לראות זאת בדוגמאות רבות מאוד, כולל עדויות לאפקטיביות של תוכניות שהופעלו בישראל ונסקרו במסמך זה.

כפי שניתן לראות במסמך זה, הוועדה אינה מסתפקת בתוכניות להקניה ישירה וממליצה לפעול במגוון אמצעים ולחתור ליצירת אורח חיים בית ספרי המטפח ומקנה למידה רגשית-חברתית ומקדם אקלים בית ספרי והתנהגויות מורים התומכות בלמידה זו.

במערכת החינוך בישראל ניכר מחסור רב במחקרים הבוחנים את יעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית. מחסור זה מחייב זהירות בהכללת הממצאים מהעולם למציאות הישראלית.

## 2. סקירת ממצאים באשר ליעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית

בשל מספרן הרב של הסקירות השיטתיות, לא נוכל אלא לתאר כאן בקצרה את הבולטות שבהן.

דורלק ועמיתיו (Durlak et al., 2011) סקרו 213 מחקרים שהשתתפו בהם כ-270,000 תלמידים, והצביעו על סדרה של תוצאות חיוביות שהשיגו תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית בכמה וכמה תחומים, ובהם שליטה טובה יותר במיומנויות, עמדות והתנהגויות חיוביות יותר בבית הספר והישגים אקדמיים טובים יותר. מהוני ועמיתיו (Mahoney, Durlak, & Weisberg, 2018) בחנו ארבע סקירות שיטתיות שנערכו אחרי הסקירה של דורלק ועמיתיו, והוסיפו עליה גם מחקרים שנערכו באירופה. סקלד ועמיתים (Sklad et al., 2012), שסקרו 75 מחקרים, וטיילור ועמיתים (Taylor et al., 2017), שסקרו 82 מחקרים, התמקדו בתוצאות ארוכות טווח יותר של ההתערבות והגיעו למסקנות דומות.

ניתוח שערכו צ'פאי ועמיתיו מ-ENSEC (European Network for Social and Emotional Competence) הביא גם הוא למסקנות דומות:

“Overall, these meta-analyses and reviews have overwhelmingly found that SEE programs have a significant impact on students, not only immediately after an intervention, but also from six months to three years after an intervention (Taylor et al., 2017). Moreover, while the analyses and reviews differ markedly... they all report significant benefits for the participants through various levels” (Cefai et al., 2018, p. 51).

כאמור, קצרה היריעה מלהביא במסמך מסכם זה ניתוח מפורט של כל הסקירות השיטתיות והסקירות שסקרו אותן. עם זאת מדובר בעבודות מבוססות מבחינה מדעית שאפשר להישען עליהן (תוך תשומת לב למגבלותיהן, כפי שיתוארו בקצרה בהמשך). נציין שחלק ניכר מהמחקרים נערכו על ידי מפתחי התוכניות, ובכתיבת הסקירה של מהוני ועמיתיו (Mahoney et al., 2018) השתתף דורלק, המחבר של אחת הסקירות השיטתיות המצוטטות ביותר (Durlak et al., 2011). עם זאת סקירות אחרות, כגון הסקירה של צ'פאי ועמיתיו מהרשת האירופית (Cefai et al., 2018), נעשו על ידי חוקרים ואנשי אקדמיה בלתי תלויים.

## 2.1 תחומי ההשפעה של התוכניות השונות

לפי הסיכום של צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al. 2018), לתלמידים שהשתתפו בתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית יתרון על פני תלמידים שלא השתתפו בהן בתחומים האלה:

- כישורים ומיומנויות רגשיות-חברתיות כגון זיהוי רגשות, הצבת מטרות, ניהול עצמי, פתרון בעיות, פתרון עימותים וקבלת החלטות.
- עמדות על העצמי, בית הספר והחברה, ובכלל זה דימוי עצמי, תפיסת עצמי, מסוגלות עצמית, שייכות לבית הספר, אלימות, שימוש בסמים ועזרה לאחרים.
- התנהגות חיובית פרו-חברתית כגון היכולת להסתדר עם אחרים, לסייע לאחרים, לגלות אכפתיות ואמפתיה כלפי אנשים אחרים, לפתור בעיות בצורה פרו-חברתית, לפעול בדרכי שלום ולשתף פעולה.
- תפקוד אקדמי ובכלל זה הישגים בקריאה ובמתמטיקה, הישגים במבחנים מתוקננים ובמבחני בית הספר ויחס חיובי ללימודים ולהישגיות (שהוא כשלעצמו מגביר באופן ניכר הצלחה בלימודים ומשמש מטא-יכולת בלימודים אקדמיים).

כמו כן תלמידים אלו הפגינו פחות בעיות התנהגות ובכלל זה הפרעות בכיתה, מעורבות במריבות, פגיעה באחרים, אלימות מילולית, בריונות, הפרעות משמעת והתנהגות עבריינית. נוסף על כך הם סבלו פחות ממצוקה רגשית כגון דיכאון, חרדה, דחק ונסוגה חברתית.

## 2.2 עוצמת ההשפעה של תוכניות

ככלל גודלי האפקט של תוכניות שהשפעותיהן נמצאו מובהקות, הם קטנים עד בינוניים. עם זאת צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) מציינים שגודלי אפקט אלו דומים לאלה של התערבויות פסיכו-סוציאליות עם ילדים ובני נוער, ואף עולים עליהם (p. 96). נזכיר גם את הערתם של וייסברג ועמיתיו (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015) בדבר השפעתן הניכרת של תוכניות אוניברסליות המופעלות בקרב אוכלוסייה רחבה. לטענתם, גם אם גודל האפקט בתוכניות אלו קטן יותר, לא פעם השפעתן רבה מזו של תוכניות שגודל האפקט בהן אומנם גדול יותר, אך הן פועלות בקרב אוכלוסייה מצומצמת.

### 2.3 יחסי עלות-תועלת

כמה מחקרים בחנו את יחסי העלות-תועלת של תוכניות שונות. בלפילד ועמיתיו (Belfield et al., 2015) בחנו כמה תוכניות שהוכחה יעילותן (4R, Life Skills Training, Second Step Responsive Classroom) והראו שיחסי העלות-תועלת שלהן גבוהים מאוד. גם ניתוח עלות-תועלת מעודכן על תוכנית התערבות אחרת, The Social Skills Improvement System - Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) מצא יחסי עלות-תועלת מרשימים (Hunter, DiPerna, Hart, & Crowley, 2018). רבים אחרים מצטטים יחס עלות-תועלת של 11 דולר תשואה לכל דולר שהושקע.

### 2.4 תוצאות לפי קבוצות היעד

ככלל יש הסכמה שעל תוכניות ההתערבות לקדם למידה רגשית-חברתית בקרב כלל אוכלוסיית התלמידים, בד בבד עם התייחסות נבדלת לצרכים של קבוצות מובחנות. מקובל להתייחס לשלוש רמות של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית:

- **Universal** - תוכניות אוניברסליות המיועדות לכלל התלמידים.
- **Targeted** - תוכניות המיועדות לתלמידים השייכים לקבוצת סיכון מסוימת או לתלמידים המגלים קשיים בתחום ספציפי. לעיתים קרובות העבודה בתוכניות אלו היא בקבוצות קטנות.
- **Indicated** - תוכניות המיועדות לתלמידים מאובחנים או מאותרים שיש להם בעיה ספציפית. לעיתים קרובות העבודה בתוכניות אלו היא פרטנית.

בהקשר זה יש לציין את המודל המכונה MTSS (Multi-Tiered System of Support), מודל התערבותי **תהליכי** מבוסס ראיות שהחלטות מתקבלות בו באופן מדורג ובהסתמך על נתונים שנאספים במהלך ההתערבות. בשל הראיות המצטברות בדבר הקשר בין התפקוד בתחום האקדמי והתפקוד בתחום ההתנהגותי-חברתי, מודל זה מציע שילוב של תוכניות ודרכי הוראה בשני התחומים האלה (Gamm et al., 2012).

על פי המודל, חלוקת המשאבים היא דינמית ומותאמת לרמת התמיכה שזקוק לה כל תלמיד ותלמיד כדי לממש את מלוא הפוטנציאל שלו (Eagle, Dowd-Eagle, Snyder, & Holtzman, 2015). התוכנית האוניברסאלית ניתנת לכלל התלמידים (Tier 1), נערך מיפוי לצורך איתור סימנים לקושי אקדמי ובעיות התנהגות, ועל פיו מוצעות התערבויות אינטנסיביות - קבוצתיות או פרטניות לתלמידים שאותרו (Tier 2 וגם Tier 3). כל התהליך מתבצע תוך כדי מעקב צמוד אחר התקדמות התלמידים, מתן הכשרה מתאימה לצוות החינוכי ושימוש באמצעי מדידה מתוקפים. מודל המוכר בארץ ומכונה "מודל התגובה להתערבות" (Response To Intervention – RTI), מבוסס על רעיונות דומים ל-MTSS.

הממצאים העולים מהסקירה של צ'פאי ועמיתיו (Cefai et al., 2018) באשר לתוכניות התערבות ניתנים להכללה רחבה מבחינת קהלי היעד: הדיווחים החיוביים נוגעים לכל שכבות הגיל במגוון אזורים גאוגרפיים והקשרים תרבותיים וחברתיים-כלכליים. הממצאים החיוביים תקפים גם באשר לילדים בסיכון, לילדים המשתייכים למיעוטים אתניים ותרבותיים, ולילדים הסובלים ממצוקה ומקיפוח או מבעיות בתחום בריאות הנפש. להערכת הסוקרים, התערבויות בקבוצות אלו משמשות גם גורם מגן (protective factor) ואמצעי לתיקון אי-השוויון החברתי-כלכלי, ומעודדות הכללה (inclusion), שייכות וצדק חברתי.

## 2.5 טווח הזמן לבחינת התוצאות

השפעתן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית נבחנה הן בטווח הקצר, סמוך למועד סיום התוכניות (ראו, למשל, הסקירות של Durlak et al., 2011; Wigelsworth et al., 2016), הן בטווח הארוך, שבעה חודשים עד ארבע שנים לאחר תום התוכנית (ראו סקירות של Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). סקירות אלו מורות כי לתוכניות אוניברסליות לקידום למידה רגשית-חברתית השפעה חיובית על מגוון תוצאות התנהגותיות, רגשיות ואקדמיות ועל עמדות התלמידים, לעיתים בטווח המידי ולעיתים בטווח הארוך, תלוי איזה משתנה נבדק.

באופן יחסי ההשפעות בתחום האקדמי נשמרות יחסית היטב לאורך זמן. גודל האפקט הממוצע של תוכניות הוא 0.26-0.33, והוא דומה לזה המושג בתוכניות המתמקדות בשיפור התפקוד הלימודי (Hill, Bloom, Black & Lipsey, 2007). טיילור ועמיתיו (Taylor et al., 2017) מצאו שהמנבא הטוב ביותר לשימור התוצאות לאורך זמן בתחום הרגשי-חברתי הוא רמת השינוי שהושג בטווח הקצר. במילים אחרות, ככל שתלמידים השיגו הישגים גבוהים יותר בלמידה רגשית-חברתית בטווח הקצר, הוטמעה הלמידה באופן עמוק יותר ודהתה פחות לאורך הזמן.

## 2.6 החשיבות של השלב ההתפתחותי

חוקרים רבים טוענים שתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית מביאות לתוצאות הטובות ביותר כאשר הן מוטמעות בדרך מתוכננת מראש, שיטתית ולאורך זמן מגיל הגן ועד סיום התיכון, ומותאמות לשלב ההתפתחותי של התלמידים (Berman et al., 2018; Jones & Kahn, 2017; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

בהקשר זה נציין כי נמצאו יתרונות ארוכי טווח להתערבויות מוקדמות המתחילות כבר בגיל צעיר. כך למשל, מאמר סקירה שנערך על התערבויות מבוססות מחקר (January et al., 2011) מצביע על כך שהתערבויות בגיל הגן ובתחילת בית הספר היסודי יעילות מהתערבויות בכיתות גבוהות יותר.

## 2.7 מגבלות של מחקרי ההערכה השונים

לצד הסקירות המצביעות על היתרונות של תוכניות להערכת התערבויות, יש לשקול את המגבלות של המחקרים בתחום זה. ראשית יש לזכור שהסקירות השיטתיות מתייחסות למגוון רחב מאוד של התערבויות המבוססות על גישות רבות ונחקרו באמצעים שונים. משום כך הן מתקשות לזהות דפוסים חד-משמעיים. כדי להעריך את יעילותה של תוכנית או גישה מסוימת, מוטב להסתמך על מספר קטן יותר של מחקרים שבחנו אותה ספציפית. זאת ועוד, חלק מהמחקרים מסתמכים במידה רבה או באופן בלעדי על דיווחי תלמידים. זוהי נקודת מבט חשובה, אך היא עלולה להפחית את עוצמת העדות על יעילות התוכניות.

חשוב גם להדגיש שהתוצאות החיוביות שהתקבלו בבחינת היעילות של תוכניות התערבות הן תוצאות של תוכניות "חבילה" (intervention packages) - תוכניות המבקשות להשיג מגוון יעדים ולא רק הקניה של מיומנויות קונקרטיות - שמשולבים בהן כמה מרכיבי התערבות. מעטים המחקרים בתחום זה שניסו להפריד בין השפעותיו של מרכיב אחד והשפעותיהם של מרכיבים אחרים. העובדה שהתוכנית בכללה הביאה לתוצאות חיוביות, אין משמעה אפוא שלכל אחד ממרכיביה יש אפקט דומה או שהוא יעיל במנותק משאר מרכיבי התוכנית. בתחום הלמידה הרגשית-חברתית יש המצביעים על הקושי להבחין בין השפעתה של הקניית מיומנויות מסוימות בכמה מפגשים פרונטליים, לבין השפעתה של סדרת הפעולות הרחבה המלווה את הקניית המיומנויות, כגון הכשרת המורים ושינויים מכוונים באקלים בית הספר (ראו הערת סיום II).

הקושי להפריד בין הוראה פרונטלית של מיומנויות מסוימות לבין הקניה של מרכיבים אחרים של למידה רגשית-חברתית (כגון ערכים פרו-חברתיים, מוטיבציה פנימית ותפיסות עצמי חיוביות, ראו פרק 2), ובינן לבין פעולות שמטרתן ליצור סביבה המקדמת ומטפחת למידה רגשית-חברתית, בולט במיוחד בשנים האחרונות. זאת בשל המעבר ההדרגתי מתוכניות המצטמצמות להוראה ישירה של כישורים מסוימים לתוכניות שלהן מטרה רחבה יותר - להביא לשינויים משמעותיים בתהליכי הלמידה הרגשית-חברתית בכל ההקשר הבית ספרי (school-wide), בין היתר שינויים בהתנהגויות מורים ובאקלים הבית ספרי.

הממצאים הנוגעים באופן ספציפי לתוצאות של התערבויות כלל-בית-ספריות (whole school) אינם חד-משמעיים. בסקירה שיטתית של 30 התערבויות שנקטו גישה כלל-בית-ספרית והשתתפו בהן כחצי מיליון תלמידים, נמצאה תרומה מובהקת אך לא גדולה של התוכניות להסתגלות הרגשית-חברתית של המשתתפים, להתנהגותם ולהפחתה בסימפטומים של הפנמה (כגון דיכאון). לעומת זאת לא נמצא שיפור בהישגים הלימודיים (Goldberg et al., 2019).

קשיים נוספים במחקרים הקיימים נובעים מכך שקשה להעריך את ההשפעה של משתנים ממתנים שונים, כלומר לבחון את האפקט הנקי של מרכיביה השונים של ההתערבות לאחר ניכוי ההשפעה של משתנים מתערבים (confounders). כמו כן, במחקרים רבים קשה לשלוט במשתני רקע ולעיתים קרובות קשה להעריך עבור אילו משתתפים התוכניות יעילות יותר.

במחקרים על התערבויות לקידום למידה רגשית-חברתית קשה בדרך כלל לזהות מהם המרכיבים החיוניים בהתערבות (core components) ולאילו מרכיבים השפעה מרכזית פחות. דוגמה נדירה למחקר שהתמודד עם קושי זה, הוא מחקר יחיד שבחן ארבעה מתוך עשרה מרכיבים של התוכנית Responsive Classroom, והצביע על כך שלשני מרכיבים (מפגש בוקר ומתן אפשרות לתלמידים לבחור את תוכנה או את אופייה של הפעילות הלימודית) הייתה השפעה חיובית גדולה משל האחרים (Abry, Rimm-Kaufman, & Curby, 2017). זהו אומנם מחקר יחיד שבחן תוכנית ספציפית, ולכן קשה להסיק ממנו מסקנות על תכנים, עם זאת הוא מצביע על כיוון מחקר חשוב בתהליך פיתוח תוכניות התערבות: זיהוי המרכיבים היעילים בתוכניות הכוללות מרכיבים רבים. מהלך מחקרי זה עשוי לתרום למיקוד של ההדרכה וההכשרה במרכיבים בעלי ההשפעה הגדולה יותר.

המשמעות המיידית של ניתוח הקשיים במחקר על תוצאות התערבויות הוא שגם לנוכח גוף הידע המרשים בדבר יעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית יש להישמר מפני גישות פשטניות וחד-ממדיות. כפי שציינו בחלקים הקודמים, יש לראות בהקניה הישירה של מיומנויות בשיעורים פרונטליים רק דרך אחת לקדם את המיומנויות בקרב התלמידים (בד בבד עם יצירת הקשרים התומכים, מקדמים ומשמרים את הלמידה הרגשית-חברתית). זאת ועוד, גוף ידע רחב אינו מעיד בהכרח על יעילותן של תוכניות התערבות ספציפית (להערות נוספות באשר למגבלות מתודולוגיות של מחקרי הערכה בתחום זה, ראו הערת סיום II).

לנוכח ההסכמה הרחבה בספרות בדבר יעילותן של תוכניות התערבות בתחום זה, ולמרות המגבלות שציינו, חשוב לבחון אילו מרכיבים מכילות תוכניות אלו, מה המשותף להן והשונה ביניהן, ומה מגביר את יעילותן.

### 3. מרכיבים של תוכניות התערבות

יש מספר רב של תוכניות התערבות, וקשה לנתח את המרכיבים של כולן. עם זאת הצוות של ג'ונס (Jones, Brush, et al., 2017) בהרווארד ניתח את 25 התוכניות הנחשבות מובילות, ואנו נשענים על ממצאי ניתוח זה.

#### 3.1 אילו היבטים של למידה רגשית-חברתית מוקנים במהלך התוכנית

כפי שראינו בפרק ההמשגה, אפשר למיין מרכיבים של למידה רגשית-חברתית בדרכים שונות. ג'ונס מחלקת את המיומנויות הרגשיות-חברתיות לשלושה תחומים:

- **ויסות קוגניטיבי** - שליטה בקשב, עיכוב תגובות אוטומטיות, זיכרון עבודה וכישורי תכנון, גמישות קוגניטיבית.
- **תהליכים רגשיים** - ידע וביטוי של רגשות, ויסות רגשי והתנהגותי, אמפתיה והבנה לנקודות מבט שונות.
- **תהליכים חברתיים בין-אישיים** - הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים ופתרון בעיות חברתיות, התנהגות פרו-חברתית.

כמו כן הניתוח שלה אינו מצטמצם למיומנויות, והיא נדרשת גם להיבטים אחרים של למידה רגשית-חברתית. בין היתר היא בוחנת אם התוכניות עוסקות בקידום מאפייני אופי (character) ותפיסות על העצמי ועל העולם (כגון, דפוס חשיבה מתפתח).

בניתוח התוכניות השונות נמצאה שונות רבה במיומנויות שבהן בחרה כל אחת מהן להתמקד. התוכנית the good behavior game, למשל, מתמקדת בשיפור תהליכים חברתיים בין-אישיים וכמעט אינה נוגעת במיומנויות אחרות; התוכנית I can solve problem מדגישה מיומנויות קוגניטיביות לצד מיומנויות רגשיות ומיומנויות המקדמות יחסים חברתיים בין-אישיים; התוכנית character first עוסקת אך מעט בהקניית מיומנויות הנוגעות לתהליכים רגשיים, ומתמקדת בהיבטים אחרים, כגון בניית אופי, יחסים בין-אישיים וויסות קוגניטיבי. לפני שבוחרים תוכנית חשוב אפוא להחליט מהם הדגשים הרצויים בהקשר שבו תופעל.

#### 3.2 האם התוכנית מציעה שיעורים מובנים בהקניית למידה חברתית-רגשית

חשוב להבחין בין תוכניות המבוססות על מערכי שיעור לטיפול ולהקניה של למידה רגשית-חברתית, לבין תוכניות שאינן מבוססות על מערכי שיעור כאלה ושמתרנן לקדם סביבת למידה המטפחת כישורי חיים והיבטים נוספים של למידה רגשית-חברתית (אפשר לראות בהן explicit לעומת implicit programs). רוב התוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית הן במוצהר תוכניות המבוססות על רצף של שיעורים העוסקים בעיקר בלמידה רגשית-חברתית ישירה.

תוכניות אחרות מניחות שאפשר לפתח למידה רגשית-חברתית של ילדים על ידי תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, במוטיבציה לימודית ופרו-חברתית, בתפיסות עצמי חיוביות ובערכים, ולכן מתמקדות בשיפור הסביבה החינוכית של הילדים מבחינה רגשית, חברתית, מוטיבציונית ולימודית. הן מנסות לחולל שינוי בהתנהגות הצוות, בתוכני הלמידה, במבנה הלמידה, בדרכי הערכה ומשוב, בנורמות ובהתנהגות הילדים ועוד. כל זאת כדי שהילדים יחוו יותר ביטחון ושייכות ופחות דחייה או התעלמות, יותר מסוגלות, יותר עניין ומשמעות בלמידה, יותר הזדהות עם ערכים של התחשבות באחר ומוטיבציה לעזור לו.

לעיתים התוכניות ממוקדות בצוות בלבד ולא בתלמידים, בשל ההנחה ששינוי במצב ובהתנהגות אנשי הצוות



והמנהל (והיחסים בין המנהל לצוות) יקדם התפתחות רגשית-חברתית בקרב התלמידים. דוגמאות לתוכניות שאינן מבוססות על מערכי שיעור הן: Conscious Discipline, Good Behavior Game, Playworks ו-Responsive Classroom.

התוכנית Responsive Classroom למשל, אינה עוסקת בתכנים של הוראה אלא בדרך ההוראה, ומטרתה להקנות למורים דרכים לקדם ארבעה ממדים של הסביבה החינוכית: הגברת המעורבות בלמידה, יצירת קהילה חיובית, ניהול כיתה יעיל ומודעות התפתחותית (developmental awareness). בתוכנית זו מלמדים את המורים אסטרטגיות הוראה וניהול כיתה, למשל לשלב מפגשי בוקר, פעילויות להגברת האנרגיה (פעילויות פיזיות קצרות שנועדו לעורר את התלמידים ולשמור אותם ממוקדים), זמן שקט (למשל הרפיה) ופעולות להעברה בסוף שיעור או בסיום יום לימודים (closing).

כאמור, תוכניות רבות מבוססות על שיעורים הממוקדים בהקניה של מיומנויות ספציפיות או היבטים אחרים של למידה רגשית-חברתית (כגון תכונות אופי) באמצעות תוכנית הוראה מובנית. התוכנית Character First, למשל, מציעה שיעורים שמטרתם להקנות 20 תכונות אופי רצויות ולסייע לתלמידים לממשן בחייהם. לכל תכונה מוקדשות שלוש שעות הוראה, וכל יחידה כזו כוללת הקדמה, הפעלה ולמידה, ולבסוף מימוש בחיי התלמיד מחוץ לכיתה. עבור כל שיעור נקבעו יעדים וטכניקות להשגתם. ההנחיה היא להתמקד בתכונה אחת בחודש בשיעור שבועי שאורכו 10-20 דקות, אך המורים יכולים לבחור מתי לנקוט טכניקות ספציפיות.

חלק מהתוכניות מציעות נוסף על השיעורים המובנים גם פעילויות שנועדו לקדם הישגים אקדמיים ולשפר את האקלים בבית הספר. התוכנית 4Rs, למשל, מציעה למורים טכניקות לניהול כיתה ולהוראה שמיועדות להגביר את תשומת הלב של התלמידים ואת מעורבותם בשיעור ובהבנת החומר. יש גרסאות של תוכנית זו המציעות גם התערבויות מחוץ למסגרת הכיתה, כגון "עמיתים מגשרים" - שנועדה להפחית בעיות אלימות בבית הספר.

### 3.3 האם ההתערבות היא בכיתה או לאחר שעות הלימודים

יש להבחין בין תוכניות המועברות במהלך יום הלימודים לבין תוכניות המיועדות לשעות שאחרי הלימודים (after, or out of school programs). רוב התוכניות הקיימות נועדו לשעות הלימודים, ובדרך כלל העדויות ליעילותן של תוכניות שנועדו לשעות שאחרי הלימודים משכנעות פחות. התוכנית Wings for Kids, למשל, מבוססת על מפגשים של קבוצות לאחר שעות הלימודים, בכל קבוצה 10-12 בנים או בנות השייכים לאותה קבוצת גיל. הילדים נפגשים עם מנהיג הקבוצה, בדרך כלל מתנדב צעיר המסייע להם במשימות לימודיות ומקנה להם מיומנויות רגשיות-חברתיות. מטרת התוכנית והמבנה שלה מוגדרים על ידי מפתחי התוכנית, אך את השיעורים עצמם מעצבים אנשי המקום, בשיתוף המנהיגות הצעירה של התלמידים, כדי להתאימם לתלמידים ולצורכיהם.

### 3.4 הכשרה וליווי של המורים

בכל התוכניות שסקרנו נעשית הכשרה למורים, אך בדגשים שונים. בתוכנית Responsive Classroom ו-RULER, למשל, הכשרת הצוות היא נדבך מרכזי בתוכנית, ולא כך בתוכניות כמו Second Step ו-Wise Skills.

### 3.5 מעורבות ההורים בתוכנית

ברוב התוכניות קיימת מעורבות של ההורים אולם גם בעניין זה רבה השונות בין התוכניות. התוכנית Lion Quest, למשל, המיועדת לתלמידי הגן והכיתות הראשונות בבית הספר היסודי, מערבת את ההורים במידה

רבה, מזמנת אותם לפגישות עם הצוות כדי להציג בפניהם את המתרחש בכיתה, ומעודדת אותם לפעול בדרכים העולות בקנה אחד עם הנלמד בכיתה. גם גרסאות מסוימות של התוכנית PATH משלבות את ההורים, ויש בהן אף תוכנית לימודים מובנית להדרכת הורים, וחומרים נשלחים בקביעות להורים כדי שיתאימו את התנהגותם למסרי התוכנית. התוכנית RULER מציעה סדנאות הורים לקידום יכולתם לתמוך בהקניית המיומנויות לילדים.

### 3.6 אמצעים לקידום למידה רגשית-חברתית

התוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית מתבססות על מגוון רב של שיטות. ג'ונס וצוותה זיהו 17 פרקטיקות שונות ובהן דיון כיתתי, הוראה דידיקטית של מורה, שילוב כלים וחומרים (כמו מד-חום להמחשת רגשות, דפי תכנון של פעולות עתידיות), כתיבה על התנסויות אישיות, ציורים ופרויקטים אומנותיים (ציורים, ריקודים), שימוש בווידאו כטריגר לדיון בכיתה, משחקים ומשחקי תפקידים.

### 4. מאפיינים מרכזיים של תוכניות שנמצאו יעילות

תוכניות יעילות לקידום למידה רגשית-חברתית (כגון אלו שציינו מתוך הניתוח של ג'ונס ועמיתיה) עוסקות במגוון מיומנויות ומרכיבים אחרים של למידה רגשית-חברתית ונוקטות מגוון טכניקות. נשאלת השאלה מה מאפיין תוכניות שנמצאו יעילות. אפשר לענות על שאלה זו באמצעות מערכי מחקר המאפשרים לבחון את ההשפעה של מרכיב או טכניקה מסוימת אגב נטרול ההשפעות האחרות. אולם קשה מאוד טכנית לבצע מחקרים כאלה ובכל מקרה ההנחה היא שלרוב שילוב של כמה גורמים יעיל יותר מטכניקה אחת או ממרכיב מסוים הפועלים בנפרד ובאופן שאינו תלוי במרכיבים האחרים. לכן ניתוח המאפיינים המרכזיים בתוכניות יעילות מבוסס על ניתוח ועל פרשנות בדיעבד של דפוס הממצאים שהתקבלו במחקרים השונים.

דורלק (Durlak, 2016) זיהה ארבעה עקרונות (Sequenced, Active, Focus, Explicit – SAFE) המאפיינים תוכניות למידה רגשית-חברתית יעילות:

- **רצף (sequenced)** - ההכשרה והלמידה מבוססות על תהליך הדרגתי רציף של "צעד אחר צעד".
- **אקטיביות (active)** - התוכנית משלבת למידה פעילה, ובכלל זה תרגול של כישורים על ידי התלמידים.
- **מיקוד (focus)** - התוכנית מקדישה זמן ספציפי לפיתוח הכישורים והמאפיינים של למידה רגשית-חברתית הנלמדים בה.
- **ישירות (explicit)** - התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים-חברתיים והיבטים אחרים של למידה רגשית-חברתית שהיא מנסה לקדם.

מן הספרות המחקרית עולה כי תוכניות בית ספריות אשר פעלו לפי ארבעה עקרונות אלו הניבו תוצאות טובות יותר מתוכניות שלא פעלו על פיהם. עוד נמצא שעל המידה שבה תוטמע תוכנית ביעילות ותועבר בבית הספר לאורך זמן, משפיעים הגורמים האלה: עד כמה היא מותאמת מבחינה תרבותית והתפתחותית לצורכי התלמידים ולצורכי בית הספר, הקהילה והמשפחה; עד כמה הכישורים הרגשיים-חברתיים משולבים ומתורגלים במסגרת ההוראה היום-יומית; עד כמה הצוות החינוכי להדרכה ולליווי בזמן אמת ולאורך זמן; עד כמה הצוות החינוכי משמש מודל אישי (Durlak, 2016).

ג'ונס ועמיתיה מסכימים עם עקרונות ה-SAFE, אך מוסיפים את התנאים האלה להצלחה של תוכניות (Jones, Brush, et al., 2017):

- **סביבה והקשר תומכים** - על התוכנית להתבסס על פרקטיקות ועל פעילויות למבוגרים ולילדים שבונות כישורים ונורמות פרו-חברתיות, ועל אקלים שמעודד באופן פעיל יחסים בריאים, הוראה תומכת וניהול כיתה חיובי. יצירת אקלים חיובי ומאמץ להטמיע כישורים חברתיים רגשיים מחזקים זה את זה ומגבירים את יעילות התוכנית כאשר הם מופעלים בד בבד.
- **בניית יכולות אצל מבוגרים** - קידום יכולות חברתיות ורגשיות של המורים עצמם ואינטגרציה מתמשכת של יכולות אלו ושל כישורים פדגוגיים. ג'ונס ועמיתיה מעריכים שהתוכנית יעילות ביותר כאשר הן מצליחות לקדם את הלמידה הרגשית-חברתית של המורים לצד זו של התלמידים. ככל שמורים הם בעלי מיומנויות טובות יותר וחווים פחות דחק, הם מסייעים לתלמידיהם להתקדם במסגרת תוכניות ההתערבות.
- **התייחסות למאפיינים של ההקשר הקהילתי הרחב** - התוכנית מתאימה את עצמה לסביבה ולהקשר הכלכלי, החברתי והתרבותי של התלמידים ובונה שותפויות בין המשפחה, בית הספר והקהילה. כך הילדים זוכים לתמיכה גם בבית ובהקשרים אחרים מחוץ לבית הספר.
- **קביעת מערך מרכזי של מיומנויות החוצה תחומי התפתחות** - התוכנית קובעת מטרות בתחומי התפתחות שונים (התחום הרגשי, הבין-אישי, החברתי והקוגניטיבי) אגב התייחסות לשלב ההתפתחותי.
- **הצבה של יעדים הגיוניים** - התוכנית קובעת סדרה של מטרות ריאליות, קצרות טווח וארוכות טווח לתוכנית ההתערבות, ואינדיקטורים מתאימים לבחינת ההשפעה המידית והמאוחרת.

## 5. הדגמה של תוכניות מהעולם

לשם המחשה נציג כעת תיאור של כמה תוכניות המופעלות בעולם. נדגיש שאין הכוונה להמליץ דווקא על תוכניות אלו. בחרנו דוגמאות של תוכניות המצויות כיום בשימוש רחב, וכן תוכניות המכילות לדעתנו מרכיבים חשובים, כגון הכנה של צוות ההוראה. לדוגמאות נוספות אנו מפנים את הקוראים לעבודתה של ג'ונס ועמיתיה (Jones, Brush, et al., 2017) שניתחו לעומק תוכניות התערבות רבות שנמצאו יעילות.

### 5.1 תוכנית PATHS: קידום אסטרטגיות חשיבה אלטרנטיביות

PATHS היא תוכנית התערבות שמטרתה לשפר יכולות בקרה עצמית של התלמידים, הבנת רגשות, הערכה עצמית, מערכות יחסים חברתיות ויכולת לפתור בעיות חברתיות. בתוך הכיתה באים רכיבי הליבה של תוכנית PATHS לידי ביטוי בהוראה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות ובפרקטיקות הוראה שמעודדות יישום של אותן מיומנויות (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 2011).

תוכנית הלימודים של PATHS כוללת יחידות תואמות גיל שמטרתן ללמד את התלמידים לזהות ולתייג סימנים רגשיים, להבחין בין רגשות לבין התנהגויות, ליצור חברויות ארוכות טווח, להפגין נימוסים טובים, לפעול לפי תור וכן לחלוק וליישב נושאים מאתגרים בתוך חברות (CPPRG, 2011).

PATHS שואפת לעסוק במגוון רחב של יעדים חברתיים ורגשיים. המרכיבים המרכזיים בתוכנית הם השיעורים (הכוללים הוראה ישירה, מידול התנהגותי, דיון, סיפורים וסרטוני וידאו) והאופן שבו המורים מרחיבים את הנלמד בהם ומשתמשים ב"רגעי הוראה" בהקשרים שונים במהלך יום הלימודים (PATHS, 2013).

מגוון ניסויים עם השמה אקראית לקבוצות טיפול וביקורת הראו קשרים בין תוכנית PATHS לבין תוצאות בשלושה תחומים התפתחותיים: רגשי, בין-אישי וקוגניטיבי. החשיפה לתוכנית PATHS נמצאה קשורה למיומנויות רגשיות טובות יותר (כלומר, לזיהוי רגשות ולהתמודדות רגשית) בקרב ילדים צעירים ממשפחות מעוטות יכולת, וכן בקרב תלמידים עם לקויות שמיעה בגיל בית הספר היסודי (CPPRG, 1999; Greenberg & Kusche, 1998).

עוד נמצא כי התוכנית קשורה למיומנויות בין-אישיות טובות יותר, ובהן יכולת טובה יותר לפתור בעיות חברתיות ואינטראקציה מוגברת בין עמיתים (CPPRG, 1999), לצד הפחתה בתוקפנות ובעיות של קבלת מרות (CPPRG, 2011). יתר על כן, נמצא כי התוכנית קשורה למיומנויות קוגניטיביות טובות יותר, כגון ריכוז קוגניטיבי, יכולת ריסון ורהיטות שפתית (Greenberg & Kusche, 2006).

מחקרים המתארים את הקשר בין התוכנית לבין ביצועים חברתיים ואקדמיים מצביעים גם הם על יעילות התוכנית. אחד הניסויים הראה קשר בין חשיפה בת שלוש שנים לתוכנית לבין הפחתה בהתנהגות מפריעה ובתוקפנות (CPPRG, 2011). בניסוי נוסף, שבחן תלמידים עם צרכים מיוחדים (בכיתות א'-ג'), עלה מדיווחי המורים כי חשיפה בת שנה אחת לתוכנית הביאה להפחתה בהתנהגויות מוחצנות (externalizing) ולמיתון העלייה בתסמינים המופנמים (internalizing) (Kam, Greenberg, & Kusché, 2004).

נציין כי תוכנית זו נמצאה יעילה בבתי ספר רגילים רק במקרים שבהם היא הופעלה לצד תוכנית ייעודית להכשרה ולהדרכה של מורים. במסגרת תוכנית זו פיתחו פיאנטה והמרה (Pianta & Hamre, 2009b) את מערכת "המורה שלי" שמטרתה להדריך את המורים בפרקטיקות של תמיכה לימודית ורגשית בתלמידיהם.

## 5.2 תוכנית (CSC) Caring School Community: קהילה בית ספרית אכפתית

מטרתה של תוכנית CSC ליצור קהילות כיתתיות ובית ספריות אכפתיות שמעודדות את התלמידים לחוש קשר חזק לבית הספר. התוכנית עוסקת במיומנויות בין-אישיות ואישיות, ובעיקר בחיזוק מערכות יחסים בין חברים לכיתה ובין מורים לתלמידים ובטיפוח קשר טוב יותר לבית הספר. תוכנית ההתערבות CSC שמה דגש על שילוב הלמידה הרגשית-חברתית במקצועות העיוניים, ועל שילוב של פרקטיקות רגשיות-חברתיות בהוראה. רכיבי הליבה של תוכנית ההתערבות כוללים מפגשים כיתתיים, פעילויות עם חונך מכיתה גבוהה יותר, פעילויות בבית ופעילויות לבניית קהילה בית ספרית התואמות את הרמה ההתפתחותית של התלמידים.

המפגשים הכיתתיים הם הזדמנות עבור המורים והתלמידים לבסס נורמות כיתתיות, לעסוק בפתרון בעיות חברתיות (למשל, כיצד להגיב על הקנטות ועל הדרה חברתית), לבנות צוותים ולחשוב על הכיתה כעל קהילה.

בפעילויות החניכה התלמידים הבוגרים עובדים עם התלמידים הצעירים על משימות אקדמיות בעלות משמעות. התנסות זו מחייבת את התלמידים הבוגרים להתכונן לפעילות, לבצע אותה ולאחר מכן לחשוב עליה.

כמו כן יש בתוכנית רכיבים משפחתיים וכלל-בית-ספריים, למשל פעילויות המתחילות בבית הספר וממשיכות בבית ומטרתן לעורר דיון בין בני המשפחה. הפעילויות לבניית קהילה בית ספרית מיועדות ליצור שיתוף פעולה בקרב התלמידים, המשפחות והקהילה הרחבה שמחוץ לבית הספר.

רכיבי הליבה הללו אמורים ליצור סביבה בית ספרית וכיתתית אכפתית יותר, והם המנגנונים החשובים ביותר בתוכנית CSC. לפי התאוריה שבבסיס התוכנית, מנגנונים אלו מפתחים את הקשר בין התלמידים לבית הספר, ובכך משפרים את המוטיבציה, את המיומנויות החברתיות, את ההתנהגות ואת ההישגים של התלמידים.

בכמה מחקרים נמצאו ראיות למידת היעילות של תוכנית CSC. ממצאים מניסוי עם בקרת אקראיות (Rimm-Kaufman et al., 2014) מראים כי התוכנית יעילה בהגברת תחושת החיבור של התלמידים לבית הספר והמעורבות בלמידה, וכן בשיפור המיומנויות הבינ-אישיות (התנהגויות אלטרואיסטיות).

במחקר שהסתמך על דיווחי התלמידים נמצא כי תפיסת הקהילתיות המוגברת בבית הספר קשורה לעלייה במיומנויות הבינ-אישיות (התנהגויות פרו-חברתיות) ובמיומנויות האישיות (מוטיבציה ומעורבות אקדמיות), וכן בתוצאות החברתיות ובהישגים (Solomon, Battistich, Watson, Schaps & Lewis, 2000).

ממצאים ממחקר ניסויי למחצה (quasi-experimental study) שנערך בקרב תלמידי כיתות ג' עד ה', מעידים על יעילותה של תוכנית CSC בשיפור מיומנויות אישיות בתחושת אוטונומיה ויכולת השפעה בכיתה וכן בתחושה של תמיכה מצד המורים (Chang & Munoz, 2006). אשר לתוצאות הרחוקות יותר בזמן, נראה כי תלמידים שהתנסו בתוכנית CSC השיגו הישגים והתנהגויות טובות יותר (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004), בעיקר כאשר בתי הספר הטמיעו את תוכנית ההתערבות כנדרש (Battistich, Solomon, Kim, 2004; Watson, & Schaps, 1995; Chang & Munoz, 2006).

### 5.3 תוכנית 4Rs

תוכנית הלימודים 4Rs - reading, writing, respect & resolution (קריאה, כתיבה, כבוד ופתרון) משתמשת בדמיון וביצירתיות של ילדים בגיל גן עד כיתה ה' לפיתוח מיומנויות חשובות כגון אמפתיה, בניית קהילה ופתרון עימותים.

מתחילים בסיפור. המורה מכנסת את כל תלמידי הכיתה, קוראת בקול רם בשמם של כמה מהם ובוחרת סיפור שבו ניצבות הדמויות הראשיות בפני אתגר חברתי ורגשי. בהדרכת המורה, הילדים דנים בסוגיה, כותבים תרגילים, משחקים במשחקי תפקידים, והמורה שואלת כיצד התמודדו הדמויות עם בעיה מסוימת, כיצד הרגישו ואילו חלופות יכלו לנקוט בקבלת ההחלטות שלהם.

תוכנית הלימודים 4Rs מאפשרת לילדים להתבונן מקרוב בחוויות האישיות שלהם, ומציידת אותם בכלים ברורים המסייעים להם בהתמודדות עם רגשות קשים ובפתרון בעיות בינם ובין חבריהם לכיתה. בו בזמן המורים לומדים אסטרטגיות ליצירת חוויה איכותית יותר בכיתה, שבה התלמידים ממוקדים, ניוחים ומוכנים יותר ללמידה.

ארגון Morningside Center מציע למורים שמלמדים את תוכנית 4Rs הכשרה מתקדמת ואימון מותאם כדי לתמוך בהם ולסייע להם ליצור קהילה כיתתית הוגנת ואכפתית. כל מורה מקבלת ערכה ובה כל הדרוש להוראת התוכנית (מדריך למורה לפי שכבת הגיל, ספרי ילדים רלוונטיים ועוד).

המיומנויות והקהילה שהתלמידים והמבוגרים בונים באמצעות התוכנית, עשויים להניח את היסודות לשינוי בית ספרי נרחב בכל הנוגע ללמידה רגשית-חברתית ולפרקטיקות משקמות, להפחית בעיות משמעת וליצור אווירה בית ספרית אינטימית ונעימה יותר. לקריאה נוספת על מודל הפרקטיקות המשקמות של הלמידה החברתית והרגשית בבתי הספר, ראו: [Restore360](#).

## 5.4 המודל לניהול עקבי ולמשמעת שיתופית (CMCD) Consistency Management & Cooperative Discipline

המודל לניהול עקבי ולמשמעת שיתופית (CMCD) הוא תוכנית לניהול הוראה בכיתה המיועדת לגילי גן עד י"ב. התוכנית פועלת לבניית אחריות משותפת מצד המורים והתלמידים בכל הנוגע ללמידה ולארגון הכיתה. יתר על כן, היא מטפחת משמעת עצמית ואחריות בקרב תלמידים באמצעות יחסים תומכים בין המורה לתלמידים בכיתות ובכל רחבי בית הספר. הרכיבים החשובים ביותר של התוכנית הם מניעה של בעיות משמעת והתנהגות, שיפור אקלים כיתה ובית הספר וניהול מיטבי של זמן ההוראה. היא מיועדת לכל הגילים וניתן להפעילה במסגרת בית ספרית או כיתתית.

הסקירה של מפתח התוכנית ועמיתיו (Freiberg, Huzinec, & Tempelton, 2009), מצביעה על כך שהתוכנית תורמת לנוכחות רבה יותר בבית הספר של תלמידים ומורים, להפחתה בהפניות לטיפול בבעיות משמעת (office discipline referrals), להישגים גבוהים יותר במקצועות כמו מתמטיקה וכן לאקלים חיובי וסביבת למידה כיתתית יעילה. חלק מהתוצאות החיוביות של התוכנית מוסבר על ידי כך שהתוכנית מקטינה את העיסוק בבעיות משמעת בכיתה ומפנה זמן ותשומת לב להיבטים חשובים של למידה (ראו Freiberg, Templeton & Helton, 2013).

### 5.5 תוכנית RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, & Regulating)

תוכנית RULER מיוזמת המרכז לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל מקדמת למידה רגשית-חברתית באמצעות פרקטיקות מבוססות מחקר המופעלות ברמת בית הספר והמחוז. הדגש בתוכנית הוא על פיתוח חמישה כישורים מרכזיים (Nathanson, Rivers, Flynn & Brackett, 2016):

1. זיהוי (recognizing) רגשות של הפרט ושל האחר.

2. הבנה (understanding) של מקור הרגשות ושל השלכותיהם.

3. שיום (labeling) רגשות באמצעות שימוש באוצר מילים מגוון ומדויק.

4. ביטוי (expressing) רגשות באופן בונה בהקשרים שונים.

5. ויסות (regulating) רגשות באופן יעיל.

הלמידה הרגשית-חברתית של צוות בית הספר, התלמידים וההורים מקודמת באמצעות ארבעה כלים מרכזיים מבוססי מחקר (Nathanson et al., 2016; RULER, 2018):

1. **מסמך אמנה (charter):** כללים ונורמות להתנהגות בבית הספר, לקידום תחושות חיוביות ולמניעה של תחושות שליליות וקונפליקטים שחברי הקהילה הבית ספרית מנסחים במשותף. נערכות בדיקות תקופתיות כדי לוודא שהאמנה אכן מתקיימת ומוטמעת בתוכנית הלימודים.

2. **כלי לניתוח מצב רגשי (mood meter):** כלי המעורר בתלמידים ובמורים את המודעות למנעד הרגשות שלהם במהלך יום הלימודים, ולאופן שבו רגשות אלו מעצבים את פעולותיהם. הכלי כולל מערכת צירים לתיאור רגשות ועוצמתם: ציר ה-X מייצג את הערכיות (valence) ("מ"לא נעים" ל"נעים"); וציר ה-Y מייצג את עוצמת הרגש (מנמוכה לגבוהה). הכלי מותאם לגילים השונים ומאפשר לתלמידים להגדיר את מצבם הרגשי במילים או בצבעים. הפשטות של הכלי מסייעת למורים להטמיע בקלות את הלמידה הרגשית בשגרת היום.

3. **meta moment**: כלי רפלקטיבי המסייע לתלמידים ולמורים להתמודד עם רגשות כדי לקבל החלטות בצורה מושכלת. הכלי מאפשר לבחון כיצד ינהג "האני המוצלח שלי" (best self) בסיטואציה דומה, ומסייע לתלמידים ולמבוגרים להגיב ביעילות לטריגר רגשי.

4. **blueprint**: הכלי מסייע למורים ולתלמידים להתמודד עם אי-הסכמה על ידי התבוננות בסוגיה מנקודת מבטו של האחר, פיתוח כישורים אמפתיים, יכולת להתחשב ברגשות האחר ולעבוד עימו בשיתוף פעולה כדי למצוא פתרונות חיוביים לסכסוכים. הכלי מסייע גם בשיקום אקלים בית הספר ומערכות היחסים בו על ידי יצירת סביבות בית ספריות בטוחות יותר שתלמידים יכולים ללמוד בהן ולהצליח.

התוכנית שמה דגש בראש ובראשונה על הכשרת אנשי הצוות בבית הספר ברמה האישית והמקצועית, כדי שישמשו דמויות מפתח ויוכלו ליישם באופן מושכל את מטרות התוכנית ולהנחות תלמידים לאורך התוכנית מציעה כלים גם למשפחות ומסייעת לבתי ספר להטמיע את הלמידה הרגשית באמצעות נורמות, שגרות, מדיניות, הוראה בכיתה ופיתוח מערכות יחסים בין-אישיות (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015). אנשי הצוות בבית הספר שעברו הכשרה במכון לאינטליגנציה רגשית באוניברסיטת ייל, ממונים כאחראים להטמעת התוכנית בבית הספר או במחוז. נוסף על כך כל אנשי הצוות בבית הספר זכאים לתמיכה מתמשכת באמצעות הנחיה, ניוזטר ומקורות מקוונים, ובכלל זה קורסי הכשרה לצוותים, מערכי וידאו, הנחיות לפעילויות ושיעורים לדוגמה. בשנה השנייה, לאחר שהוטמעו הכלים הבסיסיים, מיושמת תוכנית הלימודים The feeling words curriculum.

מחקרים שבחנו את התוכנית מצביעים על תרומתה לשיפור האקלים הבית ספרי והביצועים האקדמיים, לפיתוח כישורים חברתיים ולצמצום תופעות חברתיות שליליות כמו בריונות, דיכאון ומצוקה (Brackett et al., 2012; Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodriguez-Carvajal & Fernandez-Berrocal, 2018; Nathanson, et al., 2016; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015) וכן על תרומתה למורים עצמם (Castillo, Fernández-Berrocal & Brackett, 2013).

## 6. תוכניות התערבות בישראל

נקדים ונאמר שבסקירה של תוכניות ההתערבות בישראל מצאנו עדות להתחלות מבטיחות ולהצטברות של ידע הנוגע בין היתר לחוסן ולהתמודדות עם טראומה ועם מצבי חיים מלחיצים. ידע זה עשוי לתרום למחקר העוסק בהתערבויות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית בישראל. כמו כן מצאנו שיש בישראל אנשי מחקר מהשורה הראשונה שנושאי העניין שלהם משיקים לתחומים שבהם עוסקת הוועדה, והם יוכלו להמשיך בקידום ובפיתוח הנושאים השונים. עם זאת, ניכר מחסור במחקרים אמפיריים להערכת התערבויות שעומדים בסטנדרטים מקובלים של ביקורת עמיתים.

### 6.1 מידע בעקבות הפצת קול קורא

ועדת המומחים פרסמה קול קורא לציבור וביקשה לקבל מידע על תוכניות התערבות בנושא למידה רגשית-חברתית. בקול הקורא נכללה הפנייה לשאלון מקוון שכלל שאלות על אופי ההתערבות, אוכלוסיות היעד, היקף ההתערבות, בסיס תאורטי, ליווי מחקר, עלויות וכיוצא באלה. קול קורא זה הופץ באמצעות אתר היוזמה ועמוד הפייסבוק שלה וכן באמצעות רשויות המחקר באוניברסיטאות ובמכללות להוראה. הוועדה קיבלה כמעט 100 תגובות מגופים ומארגונים שונים. מניתוח וממיפוי החומר עלה שגופים רבים מפעילים תוכניות המשיקות להקניה של למידה רגשית-חברתית, חלק גדול מהן עוסק בהגברת המודעות

העצמית ושיפור היחסים בין־אישיים, לצד היבטים של חמלה, פתרון קונפליקטים, מניעת אלימות וקידום יכולות לימודיות. חלק מהתוכניות מדגישות קידום חוסן ויכולת להתמודד עם אתגרים אישיים. יש תוכניות המגדירות את יעדיהן הגדרה צרה וממוקדת, למשל התמודדות עם ביישנות קיצונית ודימוי גוף.

התוכניות מבוססות על מגוון רב של גישות התערבות, מודלים תאורטיים וטכניקות. הן משתמשות באמצעים כמו צילום, תיאטרון, קולנוע, משחקים יצירתיים, ספורט ואומנויות לחימה, טכנולוגיה, יוגה וקשיבות וכן חדרי שלוה, לצד פעילויות למידה שגרתיות כמו פגישות פרטניות וקבוצתיות, דינמיקה קבוצתית וסדנאות למידה והפעלה.

רוב התוכניות מתמקדות בתלמידים, וכמחצית מהן משלבות גם את המורים. מעטות התוכניות המשלבות גם הורים, ורק בתוכנית אחת ההורים במוקד ההתערבות. רוב התוכניות מיועדות לתלמידי בתי הספר היסודיים (42), אחרות לתלמידי חטיבות הביניים (27) ולתיכונים (25). חלק קטן יחסית מתמקד בילדי הגן (12), וחלק מהן מיועדות לכמה קבוצות גיל.

את התוכניות מפעילות עמותות רבות, כמה מהן קטנות למדי. קשה להעריך אובייקטיבית את מידת החשיפה של כל תוכנית, חלקן מדווחות על מספר רב של בתי ספר, מורים ותלמידים, וחלקן על מספר מוגבל מאוד. נציין שגם כשעמותה נוקבת במספרים גבוהים, לא ברור בכמה שנים מדובר, ולעיתים נראים המספרים לא סבירים.

בדיקה במרשתת מגלה עמותות וגופים רבים אחרים המציעים מגוון תוכניות הרלוונטיות ללמידה רגשית־חברתית. חלק מהתוכניות מתמקדות בהיבטים של שיפור אקלים בית ספרי, אחרות מבקשות לקדם יכולות מסוימות (כגון ויסות רגשי) ויש הרואות בקשיבות דרך לקידום למידה רגשית־חברתית.

מהבדיקה עולה שהגיבוי המחקרי להצהרות בדבר יעילות התוכניות שהוצגו במענה לקול הקורא, הוא בדרך כלל דל מאוד. יתרה מזו, לרוב מדובר בסקרי שביעות רצון ובמערכי מחקר שאינם כוללים קבוצות ביקורת.

## 6.2 מאגר התוכניות של משרד החינוך

חלק מהתוכניות שנשלחו אלינו מופיעות גם [במאגר התוכניות](#) של משרד החינוך, ובו 3,514 תוכניות פעילות. כדי לקבל תמונה מקיפה חיפשנו במאגר לפי הנושאים האלה (מתוך רשימת האפשרויות הקיימת): חינוך חברתי, כישורי חיים, מפתח הלב, העצמה אישית, קידום אקלים מיטבי, התמודדות עם מצבי לחץ ומצוקה, התמודדות עם מעברים.

סך הכל נמצאו 1,366 תוכניות רלוונטיות, להלן כמה נתונים:

- **מעורבות משרד החינוך:** 386 מהתוכניות בליווי משרד החינוך, 980 ללא ליווי משרד החינוך.
- **חלוקה על פי גיל** (קיימות חפיפות רבות):
  - גן - 326 תוכניות (48 בליווי משרד החינוך).
  - כיתות א'-ג' - 639 תוכניות (137 בליווי משרד החינוך).
  - כיתות ד'-ו' - 782 תוכניות (195 בליווי משרד החינוך).
  - כיתות ז'-ט' - 851 תוכניות (283 בליווי משרד החינוך).
  - כיתות י'-י"ב - 763 תוכניות (276 בליווי משרד החינוך).



## ● אוכלוסיית יעד:

כלל התלמידים - 1,109 תוכניות.

תלמידים עם קשיי התנהגות - 417 תוכניות.

תלמידים עם צרכים מיוחדים - 266 תוכניות.

כלל ההורים (גם תוכניות שבהן שההורים אינם במוקד ההתערבות) - 244 תוכניות.

צוות חינוכי - 396 תוכניות.

התוכניות נבדלות מאוד בהיקפן: יש המועברות בכיתה אחת ויש המועברות במאות מוסדות. בנוגע לחלק מהתוכניות אין כלל נתונים על היקף הפעילות.

חלק מהגופים המפעילים ציינו שהם מלווים את פעולתם במחקר. אולם בתוכניות אחדות בלבד נאספו נתוני שביעות רצון מהמשתתפים, ובחלק זעיר מהן נערכו מחקרי הערכה אמפיריים וכמותיים שעברו ביקורת עמיתים בכתבי עת מדעיים בישראל או בעולם.

כמה גופים מפעילים תוכניות רחבות היקף, אך בדרך כלל הן אינן מוצגות כתוכניות לטיפול ולהקניה של מיומנויות ולא ידוע עד כמה הן מבוססות אמפירית. לדוגמה, לפי דיווח שקיבלנו מד"ר מור בג'וינט-אשלים, הארגון מפעיל את התוכנית הפסיכו-חברתית (PSEIA - Psych-Social Educational Inclusive Approach), המשמשת מטרייה לכמה תוכניות: בקהילה החרדית - תוכנית פרי שותפות של ג'וינט-אשלים ומשרד החינוך ("אֵלֶיךָ" לנשים ו"בְּנֵיךָ" לגברים); בחברה הערבית - תוכנית "סנד"; ובקהילה הכללית - תוכנית "רווחת הפרט" ו"מדריכים מובילי שינוי ברווחת ומסוגלות המורים והתלמידים". לפי הדיווח, התוכנית פועלת בבתי ספר רבים. כמו כן תוכנית ששמה "חדרי שלווה" פותחה במשרד החינוך בשיתוף ג'וינט-אשלים ומופעלת במסגרת התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון 360. זוהי תוכנית טיפולית-חינוכית שנועדה לילדים עם קשיים רגשיים-אישיים, חברתיים או משפחתיים או לילדים שנחשפו לחוויות טראומטיות. התוכנית מסייעת לבית הספר לעצב מקום פיזי - חדר שפועל כמסגרת תרפויטית - ומיועדת לבתי ספר יסודיים, לחטיבות ביניים ולתיכונים.

בבדיקה שערכנו לא נמצאו דיווחים על התוכניות בכתבי עת מדעיים שעברו ביקורת עמיתים. המעוניינים יכולים למצוא את המידע על התוכניות בנספח 6: סיכום התגובות לקול הקורא על תוכניות התערבות.

כפי שציינו בפרקים קודמים, אחד הדגשים בלמידה הרגשית-חברתית הוא הגברת החוסן והיכולת להתמודד עם איומים ועם חשיפה לאלימות לסוגיה. ראוי לציין בהקשר זה את התוכנית "חוסן חינוך", שהיא תוכנית פסיכו-חינוכית שנועדה להקנות לתלמידים כלים להתמודד עם מצבי לחץ בחירום ובשגרה, וכן לפתח את החוסן הבית ספרי ולהגביר את המוכנות להתמודד עם אסון המוני. את התוכנית פיתח [מרכז "חוסן"](#) להתערבות בטרואומה ובאסון המוני, מיסודה של העמותה לילדים בסיכון. החל משנת תש"ע השירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך אחראי להפעלת התוכנית במוסדות החינוך, והיא מועברת במסגרת שעות כישורי חיים (רטנר, רז ופרימן-צדוק, 2013).

מפתחי התוכנית אינם מציגים אותה כתוכנית ללמידה רגשית-חברתית. על פי הממצאים האמפיריים הנוגעים לתוכנית, היא נועדה למנוע תסמינים של חרדה ופוסט-טראומה (Wolmer, Hamiel & Laor, 2011). עם זאת נראה שהתכנים, העקרונות ודרכי הפעולה שלה רלוונטיים לפיתוח מיומנויות ותפיסות רגשיות המקדמות התמודדות יעילה עם מצבי לחץ שונים.

### 6.3 תוכניות התערבות של מחקרים אמפיריים

בחלק הבא נציג בקצרה את התוכניות המעטות בישראל שמחקרים אמפיריים כמותיים על אודותיהם התפרסמו בכתבי עת מדעיים. לא נעסוק כאן בתוכניות שנועדו לתלמידים עם צרכים מיוחדים (על כך ראו פרק 7). בפרק זה אנו מבקשים להמחיש את הפעילות בישראל בתחום פיתוח התוכניות המובנות לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית-חברתית.

#### התקשרות - הורות תומכת קשר ותקווה

תוכנית זו פותחה בידי פרופ' יואל אליצור מהאוניברסיטה העברית בירושלים בשיתוף משרד החינוך. מוקד ההתערבות הוא בילדי גנים (בני שלוש עד שש) שעל פי דיווחי הגנות הם ילדים בסיכון לבעיות התנהגות או ילדים המפגינים בעיות התנהגות (clinical and sub-clinical). מדובר בתוכנית מניעה ראשונית - שנועדה להקנות לכלל הילדים מיומנויות רגשיות-חברתיות, ומניעה שניונית - הממוקדת בילדים בסיכון לבעיות התנהגות בהמשך חייהם. התוכנית מתמקדת בשני מאפיינים התנהגותיים בעייתיים - קהות לב (callous) unemotional וקושי בוויסות עצמי (low effortful control), ומטרתה לעצור את תהליך ההתפתחות של בעיות התנהגות. התוכנית מבוססת על אינטגרציה של כמה תאוריות: מודל הלמידה החברתית, תאוריית ההתקשרות והגישה המערכתית-משפחתית. ההתערבות נעשית באמצעות שתי תוכניות - אחת ממוקדת בהורים והאחרת בגנות - בשל ההבנה שהמבוגרים בבית ובגן יכולים לחדול לפעול בדרכים המחזקות בעיות התנהגות, ובד בבד ליצור סביבה המעודדת התפתחות חיובית של הילדים.

התוכנית מכילה מרכיבים מכמה תוכניות להדרכת הורים שנמצאו יעילות (למשל, Incredible Years, Parent Management Training, and Triple P). הרעיון הוא לזהות מרכיבים שהוכחה יעילותם בתוכניות שונות (common elements) ולארגנם לתוכנית אחת קוהרנטית. בשלב זה התוכנית מיועדת לזוגות הורים, ועל שני בני הזוג להשתתף בה. הדרכת ההורים נועדה לטפח הורות התורמת לקידום המיומנויות הרגשיות-חברתיות של הילד ומונעת בעיות התנהגות, במידה רבה על ידי תמיכה בצורכי הילדים והצבת גבולות. את התוכנית מעבירים פסיכולוגים חינוכיים (בעלי תואר שני) ב-14 פגישות מובנות למחצה בנות כשעתיים עם קבוצה של חמישה עד שבעה זוגות הורים. בפגישות נדונים שיעורי הבית שניתנו להורים בפגישות הקודמות, נעשה מודלינג של התנהגויות הורים מקדמות, מוצגים מיומנויות ותכנים המבוססים על ספר התוכנית (manual), ההורים מתרגלים מיומנויות ונערכים דיונים בקבוצה. כמו כן נפגש המנחה עם כל זוג הורים לפגישה בת חצי שעה. בין הפגישות מנהלים המנחים שיחות טלפון יזומות עם בני הזוג. לדברי מפתחי התוכנית, התוכנית מאופיינת ברגישות תרבותית, והדבר בא לידי ביטוי בדוגמאות הניתנות ובהרכב הקבוצה.

מצאנו בספרות המדעית שני מחקרים שבחנו את התוכנית. במחקר הראשון (Somech & Elizur, 2012) נערך ניסוי מבוקר בקרב 209 משפחות של ילדים בני שלוש עד חמש שהציון שקיבלו לפי הערכת הגנת בממד של בעיות התנהגות (CP) בכלי ה-SDQ היה גבוה מ-3 (ציון המצביע על בעיות התנהגות), ולא זוהו בעיות התפתחות אחרות.

מן הממצאים עולה שחלו שינויים חיוביים מובהקים בקרב הילדים שהוריהם השתתפו בתוכנית (גודל אפקט  $d = .76$ ; Cohen's  $d = 0.63$  שנה לאחר סיום ההתערבות). נמצאו גם שינויים חיוביים מובהקים (מובהקות קלינית), בהערכות הגנות. במחקר נוסף נערך ניתוח משני של נתונים אלו (Elizur, Somech, & Vinokur, 2017) נמצא, כצפוי על פי תאוריית השינוי של ההתערבות, שהאפקטים של התוכנית תווכו על ידי התנהגות הורית (ineffective parenting): ילדים שהוריהם שיפרו את התנהגותם ההורית, הראו תוצאות חיוביות יותר.

המצאים שהוצגו לעיל אכן מעודדים, אך יש לתת את הדעת על כך שמדובר במחקר אחד בלבד, אשר התמקד בילדים עם קשיי התנהגות ונערך בידי מפתח התוכנית עצמו. כמו כן, מחקר ההערכה אינו חף ממגבלות,

למשל, מספר ניכר של זוגות הורים - 133 מתוך 342 - לא עמדו בתנאים ולא נכללו במחקר. נראה אפוא שבשלב הנוכחי התוכנית מוגבלת בהיקפה ויש להמשיך ולבחון אותה במחקרים נוספים.

מלבד התוכנית להדרכת הורים פותחה גם תוכנית להדרכת גננות (**תוכנית התקשרו"ת גן**). תוכנית זו מבוססת על התאוריה ועל העקרונות המנחים את התוכנית להדרכת הורים והערכה שלה הוצגה בכנס מדעי, אך טרם פורסמו הממצאים בכתב עת מדעי. זוהי תוכנית דו-שנתית לפיתוח מקצועי הכוללת את התכנים העיוניים של תוכנית התקשרו"ת הורים ללמידה רגשית-חברתית והתערבות מוקדמת בבעיות התנהגות, וכן מתודות לתכנון, לפיתוח ולהטמעה של תוכנית אופרטיבית ותהליכי תיעוד, ניתוח נתונים ורפלקציה אישית.

להלן נתונים שקיבלנו משפ"י בנוגע לתוכנית התקשרו"ת הורים ולתוכנית התקשרו"ת הוראה (גננות):

- **התקשרו"ת הורים** - עד היום הפעילו את התוכנית 44 תחנות שפ"ח (שירות פסיכולוגים חינוכי המתקצב ברובו על ידי שפ"י). בכל קבוצת הורים השתתפו שמונה זוגות הורים. בירושלים התקיימה קבוצה לאימהות חד-הוריות. מספר הקבוצות הנפתחות להורים משתנה מרשות מקומית לרשות מקומית ומשנה לשנה.
- **תוכנית התקשרו"ת הורים מופעלת בידי הרשות המקומית דרך השפ"ח**. הפסיכולוגים מהשפ"ח מגבשים קבוצות של הורים מגני הילדים בכל אחת מהרשויות המקומיות.
- **התקשרו"ת הוראה** - תוכנית זו מופעלת כהכשרה לגננות באמצעות מרכזי הפסג"ה והשפ"ח המקומי ובתיאום עם מפקחות הגיל הרך. פסיכולוגים חינוכיים מהשפ"חים מכשירים את הגננות. בתוכנית זו השתתפו עד כה שבע רשויות, בקבוצות שכללו 25 גננות בכל קבוצה. ההחלטה בנוגע להפעלת התוכנית מותנית במימון, בהכשרת הפסיכולוגים ובביקוש מצד הורים וגננות.

#### אני יכול להצליח (א.י.ל.)<sup>4</sup>

א.י.ל היא תוכנית מניעה והתערבות מערכתית לקידום תפקוד לימודי, רגשי, חברתי ובין-אישי, מגן הילדים ועד חטיבת הביניים (כולל). התוכנית פותחה בשיתוף פעולה בין המרכז הבינתחומי הרצליה, משרד החינוך, המוסד לביטוח לאומי ומרכז שניידר לרפואת ילדים. לתוכנית כמה מטרות והן מתחלקות בין רמת הפרט ורמת המערכת. ברמת הפרט, מטרת התוכנית היא לקדם את התפקוד החברתי, הבין-אישי, הרגשי והאקדמי של הילדים, באמצעות טיפוח מיומנויות בתחום התפקודים הניהוליים, בתחום הרגשי ובתחום החברתי. ברמה המערכתית התוכנית שואפת לבסס אקלים חיובי בגן, בכיתה ובבית הספר; להקנות לצוות החינוכי ידע וכלים יישומיים הן באשר לתפקודים הניהוליים, הרגשיים והחברתיים המתפתחים בגילים השונים, הן באשר לכלים לטיפול ולקידום מיומנויות בתחומים אלו במסגרת הבית והגן; לחזק את הרצף בין הבית לגן; לשפר את יכולתו של הצוות החינוכי לאתר ילדים שמתקשים בתפקודים הניהוליים או במיומנויות חברתיות, התנהגותיות, רגשיות ואקדמיות ולתכנן עבורם התערבות מתאימה.

התוכנית מבוססת על תאוריית ההתקשרות ועל בסיס הידע באשר לתרומתם של תפקודים ניהוליים (executive functions) להתפתחותו של תפקוד אקדמי, רגשי וחברתי מיטבי. לתוכנית פרוטוקולים מפורטים, והנושאים הנכללים בהם בנויים נדבך על גבי נדבך. קיימים חמישה פרוטוקולים לפי שכבות הגיל, וכל שכבת גיל עוסקת באותם נושאים, אך המיומנויות הנלמדות מותאמות לשלב ההתפתחותי של התלמיד. התוכנית גמישה והתכנים מותאמים לצרכים, לתרבות ולהתנהלות הייחודית של כל בית ספר. דרך ההפעלה של התוכנית מבוססת על הספרות העוסקת ביישום יעיל של תוכניות בית ספריות לקידום למידה רגשית-חברתית, ובעיקר על עקרונות ה-SAFE (Durlak, 2016).

4 גילוי נאות: אחת מחברות הוועדה היא המפתחת של תוכנית זו.

בהתאם לגישת ה-multi-tiered system התוכנית היא הדרגתית ושכבתית, דהיינו היא מתחילה בגישה אוניברסלית לכלל התלמידים, ובהמשך מתמקדת בילדים שזוהו בשלב הקודם כילדים הזקוקים להתערבות אינטנסיבית יותר (indicated and targeted) על רקע קשיים או לקויות למידה, על רקע קשיי קשב וקשיים רגשיים וחברתיים הנילווים ללקויות אלו. לדוגמה, בבתי הספר היסודיים הפעלת התוכנית בשכבות א'-ב' היא אוניברסלית, ומכיתות ג' ואילך תלמידים שזוהו כמי שזקוקים להתערבות אינטנסיבית יותר, זוכים לקבלה בקבוצה קטנה - נוסף על העבודה עם כלל הכיתה. מבנה דומה קיים בחטיבות הביניים.

תוכניות א.י.ל נבדלות זו מזו בין שכבות הגיל השונות, אך לכולן תכנים מרכזיים משותפים: הקשר ההדדי בין תפקוד לימודי, רגשי וחברתי או בין-אישי; מודעות עצמית; התארגנות וניהול; סגנון למידה אישי; ויסות רגשי; תכנון, ארגון ובקרה; תקשורת בין-אישית יעילה וקבלת החלטות.

התוכנית מייחסת חשיבות רבה לקשר עם ההורים, והוא נשמר באמצעות מפגשים, ימי חשיפה, אתר ייעודי ומכתבים הכוללים הצעות לתרגול המיומנויות בבית.

התוכנית בכל שכבות הגיל מועברת על ידי הצוות החינוכי (גננת או מורה) בליווי והדרכה של פסיכולוגית הגן או בית הספר.

עד כה נערכו שלושה מחקרים שבחנו את יעילות התוכנית, אחד עבור כל קבוצת גיל: במחקר שבחן את אפקטיביות התוכנית לגני הילדים (Kats-Gold, Kopelman-Rubin, Mufson, & Brunstein-Klomek, 2020) השתתפו 92 ילדים משישה גנים. נעשתה חלוקה אקראית לקבוצת התערבות וביקורת, ונאספו נתונים על תפקוד הילדים בשתי נקודות מדידה חוזרות - לפני הפעלת התוכנית ובסיומה. במחקר השתמשו במגוון כלים, הכוללים דיווחי גננות בהתאם לשאלונים מתוקננים, מטלות ממוחשבות שהילדים ביצעו, מבדקי משכל ואיסוף מידע שנצבר באופן קבוע כחלק משגרת הגן. נמדדו משתנים שונים שמצופים להשתנות בעקבות התוכנית: כישורים חברתיים ובעיות התנהגות, תפקודים ניהוליים, תפקוד שכלי ותפקוד אקדמי.

היצמדות לפרוטוקול התוכנית (Fidelity) נבחנה באמצעות תצפיות, דיווח עצמי של הגננת בהתאם לרשימה נתונה וכן ראיונות. שביעות רצון הגננות מהתוכנית נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי ובאמצעות ראיונות עימן.

**תוצאות:** רק בקבוצת הגנים שבהם פעלה תוכנית א.י.ל, הראו הילדים עלייה מובהקת בידע הרגשי, בתפקודים הניהוליים ובמוכנות ללמידה. נוסף על כך, רק בקרב קבוצה זו חלה ירידה מובהקת בבעיות התנהגות ובמופנמות, כולל סממני חרדה ועצב. לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בכישורים החברתיים כפי שנמדדו באמצעות דיווחי הגננות. מתוך הדיווח האיכותני של הגננות והראיונות עימן עולה רמה גבוהה של שביעות רצון מהתוכנית. כמו כן נמצא שהתוכנית סיפקה לגננות כלים ליצירת אקלים חיובי בגן ולהתמודדות עם ילדים המגלים קשיים (הן בתחום ההתנהגותי, הן בתחום הרגשי).

**תוכנית א.י.ל לבתי הספר היסודיים:** במחקר שבחן את יעילות התוכנית (Kopelman-Rubin et al., 2020) השתתפו 419 תלמידי כיתות ד'-ה' (204 בנות ו-215 בנים) משבעה בתי ספר ו-19 מורים. 283 תלמידים השתתפו בתוכנית א.י.ל ו-136 תלמידים בקבוצת הביקורת. ההתערבות כללה שיעור א.י.ל אחת לשבוע לכלל הכיתה ותרגול המיומנויות במקצועות נוספים במהלך שתי שנות לימוד. הצוות המוביל של בית הספר קיבל ליווי והדרכה מטעם מנהלת תהליך תוכנית א.י.ל. המחקר על התוכנית נמשך שנתיים וכלל ארבע מדידות חוזרות: לפני תחילת התוכנית, בסוף השנה הראשונה, בסתיו של השנה השנייה ובאביב של אותה שנה.

המשתנים על התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי ובאמצעות איסוף מידע על תפקודם

האקדמי בשפה, אנגלית וחשבון. המשתנים שנמדדו הם תפקוד רגשי-חברתי, בריונות ובריונות ברשת וכן תפקוד לימודי. היצמדות לפרוטוקול התוכנית (Fidelity) נבחנה באמצעות תצפיות, דיווח עצמי של המורות בהתאם לרשימה נתונה וראיונות. שביעות רצון המורות מהתוכנית ומתהליכי ההכשרה וההדרכה נמדדו באמצעות שאלון דיווח עצמי וראיונות.

**תוצאות:** רק בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל. נמצאה עלייה מובהקת באסרטיביות וביזימה, ירידה מובהקת בסממנים של דיכאון ושל חרדה וכן ירידה מובהקת בבריונות מילולית ופיזית. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בשיתוף פעולה ובהיפראקטיביות.

מבחינה לימודית, בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל., בהשוואה לקבוצת הביקורת, חל שיפור מובהק בהישגים אקדמיים בשפה העברית (קריאה וכתבה). בשפה האנגלית (שפה שנייה) חלה ירידה בהישגים בקבוצת הביקורת בעוד שירידה כזו לא התרחשה בקרב ילדים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהישגים בחשבון.

מדיווחי המורים עולה כי שביעות הרצון הכללית שלהם מהתוכנית גבוהה מאוד, שהם מטמיעים את התוכנית במסגרת תוכנית הלימודים הרגילה ושקיבלו כלים להתמודדות עם צורכיהם של תלמידים מאתגרים ושל הוריהם. נוסף על כך, המורים דיווחו על שביעות רצון גבוהה מאוד מתהליכי ההכשרה וההדרכה השוטפת.

המחקר שבחן את תוכנית א.י.ל. לחט"ב התמקד בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב ולכן מפורט בפרק 7. נציין כי עדיין אין ממצאים של מחקרים שערכו חוקרים בלתי תלויים.

נכון לעת כתיבת מסמך זה התוכנית פועלת על פי דיווחי המפתחים ב-160 גנים ובכ-110 בתי ספר.

## מיטיב

תוכנית מיטיב לבתי ספר מבוססת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית. היא מיועדת לקדם אושר (משמעות והנאה), הצלחה (מטרות ופוטנציאל) ומוסריות (הגיונות וחמלה), והיא מבוססת על העקרונות הידועים בשם PERMA (Positive emotions, engagement, positive relationships, meaning, achievement) (Seligman, 2018).

המפתחים מציינים שמרכיבים רבים בתוכניתם דומים לאלה המקובלים בתוכניות קיימות ללמידה רגשית-חברתית. יש בה, למשל, דגשים על מיומנויות כמו ויסות רגשי, קידום יחסים בין-אישיים חיוביים ושיפור האקלים בבית הספר. היא דומה גם לתוכניות המבקשות להביא לחינוך לאופי (character education), עם זאת היא מדגישה היבטים שאינם בולטים בתוכניות אחרות, ובהם הכרת תודה, חמלה, תקווה, התמדה וקשיבות.

התוכנית מבוססת על 15 מפגשים בהנחיית מחנכים המקבלים הכשרה ייעודית ממנחי התוכנית (ראו הפרק על הכשרת מורים). המפגשים, הנקראים פסיכולוגיה חיובית, מתקיימים אחת לשבועיים בסוף היום ונמשכים כשעתיים. בכל אחד מפרקי התוכנית מוצגות מיומנויות והתנהגויות מסוימות. בכל מפגש מוקדש זמן לסיפורים הרלוונטיים לנושא המפגש, והתלמידים לומדים להפיק לקחים מסיפורים אלו. זמן מוקדש גם לשניים-שלושה תרגילים המחזקים את השליטה של התלמידים בהתנהגויות ובמיומנויות הרלוונטיות.

התוכנית שפותחו נבחנו בכמה מחקרים. שושני ושטיינמיץ (2014) השוו 531 תלמידי כיתות ז'-ט' שהשתתפו בתוכנית של שנה, ל-501 תלמידים מבית ספר אחר הדומה במאפייניו החברתיים-דמוגרפיים ולא השתתף בתוכנית (קבוצת ביקורת מושהית). בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית נמצאה ירידה מובהקת בחרדה ובדיכאון ועלייה בדימוי עצמי, בתפיסת היעילות העצמית ובאופטימיות).

במחקר נוסף בחנו שושני, שטיינמץ וקנט־מיימון (Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016) במשך שנתיים 2,517 תלמידים מ-70 כיתות בשישה בתי ספר. הכיתות חולקו באופן אקראי לכיתות שקיבלו טיפול ולכאלה ששימשו קבוצת ביקורת מושהית. הניתוח הצביע על אפקט חיובי של ההתערבות בכמה מדדים ובהם רגשות חיוביים, יחסים טובים עם בני קבוצת הגיל, מעורבות רגשית וקוגניטיבית בבית הספר וציונים במקצועות לימוד. בקבוצת הביקורת לא חלו שינויים חיוביים בכמה מדדים, ובמדדים אחרים חלו שינויים בכיוון השלילי.

שושני וסלואן (Shoshani & Slone, 2017) בחנו את התוכנית עבור ילדי הגן. הם חילקו 12 כיתות גן לקבוצת מחקר (160 ילדים) ולקבוצת ביקורת (155 ילדים). לקבוצת המחקר הועברה תוכנית ובה שמונה מודולות המבוססות על פסיכולוגיה חיובית. הממצאים, המבוססים על הערכות של הגננות וההורים, הצביעו על שינויים חיוביים ברווחה הסובייקטיבית ובהתנהגויות כלפי למידה בקרב קבוצת המחקר, ולא נמצאו שינויים כאלה בקבוצת הביקורת. עדיין אין ממצאים של מחקרים שערכו חוקרים בלתי תלויים.

נכון לעת כתיבת שורות אלו התוכנית מופעלת בכ-80 בתי ספר.

לסיכום חלק זה נציין שבימים אלו מפותחות בארץ כמה תוכניות מובנות שיש להן נגיעה ברורה לטיפוח ולהקניה של למידה רגשית-חברתית. אלו הן תוכניות מורכבות המבוססות על ידע מדעי עדכני ועל גישות תאורטיות שונות. חשוב להמשיך ולבחון את היעילות של תוכניות אלו במחקרים בעלי מתודולוגיה מבוססת ומדגמים גדולים בעריכתם של חוקרים בלתי תלויים. כפי שנמליץ בהמשך, חיוני להקדיש לכך את המשאבים הנדרשים.

## 7. סיכום, מסקנות והמלצות

בסקירת הספרות מצאה הוועדה עדויות תקפות להשפעה חיובית של תוכניות רבות לקידום למידה רגשית-חברתית בעולם, ובעיקר בארצות הברית. תוכניות אלו מבוססות על פי רוב על כמה מרכיבים ובהם הקניה ישירה של מיומנויות ומאפיינים אחרים של למידה רגשית-חברתית (כגון תפיסות עולם), הדרכת הצוות החינוכי לשם שיפור פרקטיקות מורים ופעולות שונות ליצירת אקלים בית ספרי בטוח וחוויה לימודית וחברתית טובה, המעודדים תהליכים של למידה רגשית-חברתית. אין עדויות משכנעות רבות ליעילותן של תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית שאינן מלוות בעבודה שיטתית לשיפור התנהגויות המורים והסביבה הלימודית-חברתית של בית הספר.

עוד מצאה הוועדה מגוון רב של תוכניות בעולם שיעילותן הוכחה, כל אחת מהן מדגישה מאפיינים אחרים של האוכלוסייה (כגון גיל, קשיים שעיימם מתמודדים תלמידים, מצב חברתי-כלכלי ועוד). בישראל נמצאו תוכניות מעטות בלבד שהוערכו הערכה שיטתית.

תוכניות ההתערבות בתחום זה, בעיקר בשנים האחרונות, הן מורכבות ומנסות להקיף את כלל החוויה הבית ספרית (school wide). קשה לזהות מהם המרכיבים היעילים והחינויים בכל תוכנית, אבל נראה שתוכניות שיש בהן האלמנטים המוגדרים SAFE (רצף, אקטיביות, מיקוד וישירות), הן יעילות יותר.

מן הסקירה בפרק זה עולה שמוסדות חינוכיים המבקשים להדגיש למידה רגשית-חברתית צריכים לתת את הדעת על בחירת התוכנית המתאימה ביותר לצורכיהם וליעדיהם. הוועדה ממליצה על עקרונות מנחים לבחירה מושכלת של תוכנית, כפי שיפורט להלן.

כמה תוכניות נמצאו יעילות במחקרים בעולם. כדי שיהיה אפשר ללמוד מהם, פירטנו במסמך מסכם זה

חלק מהן וצירפנו קישורים לתוכניות אחרות. עם זאת, יש לזכור כי העובדה שתוכניות אלו נמצאו יעילות במחקרים בעולם, אינה מבטיחה שיתאימו לישראל. הוועדה אינה ממליצה על תוכניות ספציפיות שראוי ליישמן בישראל. במקום זאת היא מציעה קריטריונים ושיקולים שיש להביא בחשבון כאשר בוחרים את התאמתה של תוכנית מסוימת להקשר הישראלי.

להלן ההמלצות הוועדה באשר לבחירת תוכנית לקידום למידה רגשית-חברתית:

1. יש לבחור תוכנית המשקפת את הצרכים ואת המטרות של המסגרת החינוכית. חשוב להעריך אם התוכנית אפשרית ורצויה בתנאים הקיימים בבית הספר, להגדיר מהם היעדים והאמצעים הרלוונטיים להקשר המקומי ולוודא שלא מתקיימות בד בבד תוכניות המקדמות מטרות סותרות או מטילות עומס לא סביר על הצוות.
2. יש לבחור תוכנית שמתאימה לתרבות, לערכים, לחזון החינוכי של בית הספר ולתוכניותיו לשיפור האקלים הבית ספרי. מוסדות חינוכיים מסוימים עשויים להעדיף תוכניות המדגישות הקניית ערכים, ואילו אחרים יעדיפו תוכניות המדגישות מיומנויות המקדמות אזרחות או מסייעות בוויסות רגשי. יהיו בתי ספר שיבקשו לאמץ תוכניות הכוללות מדיטציה ועקרונות של פסיכולוגיה חיובית, ואילו אחרים יעדיפו גישות התנהגותיות, שימוש בטקסטים בעלי גוון דתי וכדומה.
3. יש להעדיף תוכניות שעומדות בקריטריונים של SAFE.
4. יש לקדם תהליכים המקדימים את התוכנית ומלווים אותה בהמשכה, במטרה ליצור סביבה התורמת להצלחת התוכנית. חשוב לשקול שיתוף רחב ככל האפשר של בעלי העניין בתהליך קבלת ההחלטות ובכך לעודד את כל המעורבים בתוכנית לתרום להצלחתה.
5. אם נבחרה תוכנית קיימת, יש לבחון מידע אמפירי באשר ליעילותה, ולוודא שהיא רלוונטית להקשר המקומי. אם נבחרה תוכנית חדשה, יש לבחון אותה במחקר אמפירי מתאים.
6. יש לבחור תוכנית המכינה את הצוות החינוכי, מלווה אותו ותומכת בו. יש לשתף את הצוות בבחירת התוכנית המתאימה לבית הספר.
7. הוועדה ממליצה שמשרד החינוך יפעל לקידום תוכניות התערבות שייבחנו באופן אמפירי ותקף כדי ליצור תשתית של ידע באשר לאפקטיביות של תוכניות במערכת החינוך בישראל. חשוב שתהליך זה ידגיש את הצורך בהתאמת ההתערבויות לקבוצות שונות באוכלוסייה (הערבית, החרדית, הדתית וכיוצא באלה) ובמתן ביטוי לתרבות, לערכים ולצרכים של תלמידים בכל קבוצה.