



# למידה חברתית־רגשית בבתי הספר: ממצאים ממחקרים אחרונים וגישות למדידה ולהערכה

עיבוד והנגשה



היזמה למחקר יישומי בחינוך

המסמך שלהלן הוא תרגום ועיבוד של מאמר מאת קימברלי שונט-רייכל ופיפה ראוקליף. הטקסט הוכן לקראת כנס היזמה למחקר יישומי בחינוך בינואר 2019, שבו השתתפה פרופ' שונט-רייכל כאורחת מרכזית. כרסום זה הוא חלק ממטרת היזמה לקדם שימוש בידע מחקרי בתהליכי עיצוב מדיניות.

פברואר 2019

של האתגרים החברתיים, הכלכליים והסביבתיים של המאה ה-21, חשוב מאוד לזהות כבר עכשיו את הידע, המיומנויות והכישורים שילדים ובני נוער יהיו זקוקים להם כדי להצליח בחיים ובעבודה ולתפקד היטב כאזרחי המחר (Schonert-Reichl & Weissberg, 2014).

בשנים האחרונות מתגבר הקונצנזוס בקרב אנשי חינוך, חוקרים, קובעי מדיניות והציבור בכלל, שדרוש חזון כינוכי מקיף יותר – חזון שכולל התמקדות מפורשת בחינוך "הילד כמכלול" (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007; Bushaw & Lopez, 2013; Greenberg et al., 2003; Rose & Gallup, 2000). מציבורים רבים עולה הקריאה לקדם מיומנויות "לא אקדמיות" בחינוך ולצייד את התלמידים במה שמכונה גם "מיומנויות המאה ה-21" (Heckman, 2007; National Research Council, 2012). אלו כוללות מיומנויות כמו פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, תקשורת, שיתוף פעולה וניהול עצמי.

כדי שהילדים ישגשו בוודו ויצליחו לממש את הפוטנציאל המלא שלהם כאזרחים בוגרים ויצרנים בחברה פלורליסטית, אנו חייבים להקדיש תשומת לב מפורשת ומכוונת לקידום המיומנות החברתית והרגשית של הילדים בבתי הספר (Weissberg & Cascario, 2013).

## מיומנויות חברתיות-רגשיות של ילדים: מה עולה מהמחקרים?

גוף ידע הולך וגדל מראה כי יכולות חברתיות-רגשיות של ילדים יכולות לנבא את הצלחתם בבית הספר (ראו לדוגמה Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014), וכי עידוד התפתחות חברתית ורגשית חיובית עשוי להיות המפתח לשיפור ההישגים האקדמיים (ראו Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). מחקרים אחרים אף מצאו שמיומנות חברתית-רגשית יכולה לנבא תוצאות חשובות נוספות בגיל ההתבגרות המאוחר ובבגרות – כולל בריאות גופנית, נטייה להתמכרויות ורווחה כללית (Moffitt et al., 2011). ממחקרים נקודתיים שונים עולות עדויות נוספות התומכות בכך:

- במחקר שנערך בקרב 423 תלמידים מסיימי כיתה ו' ו-ז' מצא וונצל (Wentzel, 1993) כי ההתנהגויות הפרו-חברתיות של תלמידים בכיתה, כגון מתן עזרה ויכולת לחלוק ולשתף פעולה, היו מנבאים טובים יותר להישגים אקדמיים מאשר ציוני המבחנים המתוקננים – גם לאחר שהובאו בחשבון גורמים כמו הרגלי למידה, העדפות מורים לתלמידים, מנת משכל, מבנה משפחתי, מין, מוצא אתני וימי היעדרות מבית הספר.
- במחקר אורך שערכו קפררה ועמיתיו בקרב 294 ילדים באיטליה, דורגה התנהגות פרו-חברתית בכיתה ג' (גיל 8.5 בממוצע). את ההתנהגות דירגו הילדים עצמם, חבריהם לכיתה ומוריהם, ונמצא כי היא ניבאה באופן משמעותי הן את ההישגים האקדמיים והן העדפות חברתיות חמש שנים מאוחר יותר, כאשר הילדים היו בכיתה ח' (Caprara et al., 2000). מעניין לציין כי הציון ה"פרו-חברתי" – שכלל התנהגויות כגון שיתוף פעולה, סיוע ויכולת לחלוק ולנחם – חזה באופן משמעותי את ההישגים האקדמיים חמש שנים מאוחר יותר, גם לאחר נטרול המשתנה של ההישגים האקדמיים בכיתה ג'. בניגוד לכך, הישגים אקדמיים בגיל צעיר לא תרמו משמעותית להישגים מאוחרים יותר, לאחר בקרת המשתנה של ההשפעות הפרו-חברתיות בגיל צעיר.
- במחקר שנערך בקרב 441 תלמידים קנדים בכיתה ו' (Oberle et al., 2014) נמצא שמיומנות חברתית-רגשית בכיתה ו', כפי שדיווחו עליה המורים, מנבאת ציונים במבחני הישגים אקדמיים בחשבון ובקריאה בכיתה ז'.

\* הטקסט שלהלן הוא תקציר מעובד מתוך סקירה שפורסמה בכתב העת Horizon – Thought Leadership. ראו: Schonert-Reichl, K. and Rowcliffe, P. (2017). [Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning in Schools: Recent Research Findings and Population-Level Approaches to Assessment](#). Malbourne: Bastow, Horizon: Thought Leadership, issue 5, 8-12.

- ממחקרם של ג'ונס, גרינברג וקראולי (Jones, Greenberg, and Crowley, 2015) עולה כי הדירוגים שנתנו גנות בגי ילדים למיומנויות הפרו-חברתיות של הילדים (אם הם מסתדרים עם אחרים, חולקים ומשתפים פעולה) נמצאו מנבאים משמעותיים לשאלות כגון האומנם סיימו המשתתפים את בית הספר התיכון, השלימו תואר ראשון, הצליחו לעבוד במשרה יציבה בבגרותם והועסקו במשרה מלאה. יתר על כן, ילדים שדורגו על ידי הגנת כבעלי מיומנויות פרו-חברתיות גבוהות נמצאו בבגרותם בעלי סיכוי נמוך יותר להזדקק לסיוע או לדיר ציבורי, להסתבך עם המשטרה או להיכנס למתקני כליאה לנוער. בעקבות ממצאים אלה הדגישו המחברים עד כמה חשוב להעריך את המיומנות החברתית והרגשית של ילדים כבר בגיל צעיר. לטענתם, מיומנויות "רכות" אלו עשויות להיות גמישות יותר מאשר מנת משכל או מדדים קוגניטיביים אחרים, ולכן כדאי לקחת אותן בחשבון בתכנון התערבויות.

## למידה חברתית ורגשית: תחום עולה בחינוך

למידה חברתית-רגשית (SEL – Social Emotional Learning) היא תהליך שבו אנשים רוכשים ומיישמים ביעילות את הגישות, המיומנויות והידע הנדרשים כדי להבין ולנהל את רגשותיהם, להרגיש ולהפגין אמפתיה כלפי אחרים, לבסס ולהשיג יעדים חיוביים, לפתח ולתחזק מערכות יחסים חיוביות ולקבל החלטות מושכלות (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015). אלה הן המיומנויות האישיות והבין-אישיות שבני האדם זקוקים להן כדי להתמודד עם עצמם, עם מערכות היחסים שלהם ועם עבודתם בצורה יעילה ומוסרית. לכן, יכולת חברתית רגשית נתפסת כ"מיומנות-על" שנמצאת בבסיס כל היבטי התפקוד האנושי.

למידה חברתית-רגשית מאופיינת במגוון דרכים, ומשמשת לעיתים מסגרת מארגנת למערך של מאמצי מניעה והתערבות בחינוך ובמדעי ההתפתחות, כולל פתרון סכסוכים, למידה שיתופית, מניעת בריונות והתפתחות חיובית אצל בני נוער (Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, & Weissberg, 2006). למידה חברתית-רגשית מבוססת על עבודה בתחום התפתחות הילד, ניהול כיתה ומניעה, וכן על הידע החדש בנושא תפקידו של המוח במודעות עצמית, באמפתיה ובצמיחה חברתית קוגניטיבית (לדוגמה, ראו Best & Miller, 2010; Carter, Harris, & Porges, 2009; Diamond & Lee, 2011; Greenberg, 2006).

## מודל היכולות של CASEL

אחד המודלים בלמידה חברתית-רגשית נוצר על ידי ארגון CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – ארגון ללא כוונת רווח בשיקגו, אילינוי, שעומד בחזית המאמצים בארה"ב לקידום למידה חברתית-רגשית. מאז הוקם, הגדיר ארגון CASEL את הלמידה החברתית-רגשית באופן פרטני יותר, ושימש מדריך ליצירת תוכניות בית ספריות הנוגעות ללמידה זו. בהתבסס על מחקר מקיף, זיהה הארגון חמש יכולות – קוגניטיביות, רגשיות והתנהגותיות – קשורות זו בזו, המרכזיות ל-SEL:

1. **מודעות עצמית:** היכולת לזהות במדויק רגשות ומחשבות ואת השפעתן על התנהגויות שונות.
2. **ניהול עצמי:** היכולת לווסת את הרגשות, המחשבות והתנהגויות במצבים שונים.
3. **מודעות חברתית:** היכולת לראות את נקודות המבט של אנשים מתרבויות ומרקעים שונים ולגלות אמפתיה.
4. **מיומנויות ביחסים בין-אישיים:** היכולת לבסס ולתחזק מערכות יחסים בריאות ומתגמלות עם אנשים שונים וקבוצות שונות.
5. **קבלת החלטות אחראית:** היכולת לקבל החלטות בונות הנוגעות להתנהגות אישית, לאינטראקציות חברתיות ולציפיות בבית הספר ובחיים, בהתחשבות בסטנדרטים המוסריים, ברווחת העצמי וברווחתם של אחרים.

## איך מטמיעים SEL?

למידה חברתית-רגשית נקראת לפעמים "החתיכה החסרה", כיוון שהיא מייצגת חלק בחינוך שקשור באופן מורכב להצלחה בלימודים – אולם עד לאחרונה היא לא קיבלה תשומת לב מספקת. הדגש ב־SEL הוא על גישות למידה פעילות, שבהן ניתן לשלב ולתרגל את המיומנויות בתכנים ובהקשרים בתוכנית הלימודים. התרגול נעשה בתור חלק מתוכנית הלימודים והוא מחזק גישות, התנהגויות ותהליכי חשיבה חיוביים. החדשות הטובות הן שאפשר ללמוד מיומנויות חברתיות-רגשיות באמצעות סביבות למידה והתנסויות מטפחות ומטפלות (Weissberg et al., 2015).

למידה חברתית-רגשית מעוגנת במחקרים מתחום מדעי המוח הקוגניטיביים וההתפתחותיים, שמצביעים על כך שניתן ללמד מיומנויות חברתיות ורגשיות במשך החיים, וכי מיומנויות אלה נחשבות גמישות יותר מאשר מנת המשכל (Schonert-Reichl & Kitil, 2016). אחת הראיות המשכנעות ביותר לגמישות של המיומנויות החברתיות והרגשיות עולה ממטה-אנליזה שערכו דורלק ועמיתיו (Durlak et al. 2011). המטה-אנליזה בחנה את היעילות של למידה חברתית-רגשית ב־214 תוכניות אוניברסליות בבתי הספר, ובהם 270,034 תלמידים מגיל הגן ועד התיכון. ממצאיהם חשפו כי תלמידים בתוכניות אלה הפגינו שיפור משמעותי ביכולת חברתית-רגשית, בגישות ובהתאמות התנהגותיות (עלייה בהתנהגות פרו-חברתית מול ירידה בבעיות משמעת ובבעיות פנימיות) וכן בהישגים אקדמיים. כל זאת בהשוואה לתלמידים שלא השתתפו בתוכניות כאלה. נוסף על כך, דורלק ועמיתיו מצאו כי המורים בכיתה והצוות החינוכי בבית הספר הצליחו להטמיע ביעילות את תוכניות הלמידה החברתית-רגשית. לפיכך, תוכניות אלה יכולות להשתלב בקלות בפרקטיקות הבית-ספריות השגרתיות, ואינן דורשות צוותים חיצוניים כדי להטמיען בהצלחה.

## הערכת הלמידה החברתית-רגשית בבתי הספר ובקהילות

צעד מכריע בקידום הלמידה החברתית-רגשית של תלמידים בבתי הספר ובקהילות, הוא פיתוח ויישום כלי מדידה מבוססים מבחינה פסיכומטרית ותואמים מבחינה התפתחותית, שנועדו להערכה ולניטור ההתפתחות החברתית והרגשית של ילדים לאורך זמן. "מה שמוערך, מטופל" – האקסיומה המוכרת הזו טוענת כי הערכה שיטתית היא חיונית ליצירת מערכת אחריותית. במערכת כזו, מיומנויות חברתיות רגשיות – בדומה למיומנויות אקדמיות – נמצאות בראש סדר העדיפויות, מוערכות ומשמשות לתכנון מדיניות ותוכניות לקידום יכולתם של ילדים לדאוג לעצמם ולאחרים, ולמנוע בעיות הסתגלות בשלבים מאוחרים יותר בחייהם.

חוקרים באוניברסיטת בריטיש קולומביה בקנדה פיתחו מערכת ניטור מקיפה של התפתחות הילד. אחד הרכיבים המרכזיים במערכת הוא הכלי להתפתחות בגיל הרך (Early Development Instrument – EDI). זהו שאלון דיווח לגנות, שמשמש בכל רחבי קולומביה הבריטית מאז שנת 2001 לאיסוף נתונים על מאפיינים התפתחותיים של ילדים בגיל חמש, ועל מידת המוכנות שלהם לבית הספר. הנתונים שנאספו ב־EDI מספקים תובנות חיוניות לאופן שבו בריאותם של ילדינו ורווחתם משתנות עם הזמן, וזו דוגמה טובה לאופן שבו קבלת החלטות מבוססת-ראיות יכולה לשפר את ההשקעה בילדים ואת התפתחותם.

ברוח זו יצרו לאחרונה חוקרים ב־HELP (Human Early Learning Partnership) את הכלי MDI להתפתחות בגילאי הביניים (Middle Years Development Instrument) (ראו Guhn et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2012). כלי זה משמש כעת ב־50% מבתי הספר המחוזיים בקולומביה הבריטית, וכן בבתי ספר ברחבי קנדה ובעולם כולו. הכלי תוכנן כדי להעריך באופן שגרתי ומהימן את התפתחות הילדים ואת רווחתם בשנות הביניים שבין הילדות לתחילת גיל ההתבגרות. שאלון MDI, שניתן לילדים בכיתות ד' עד ז' (בני 9 עד 12), מבקש מהילדים לדווח על ההתפתחות החברתית-רגשית שלהם, על רווחתם, ושואל כיצד הם מרגישים כלפי בית הספר, הבית והחיים. נוסף על כך הילדים מתבקשים להתייחס לנוכחותם של נכסים חברתיים והקשריים בבית, בבתי הספר ובקהילות (למשל מידת התמיכה שהם מקבלים ממבוגרים ועמיתים או השתתפות בפעילויות אחרי שעות הלימודים).

ל-MDI חמישה מאפיינים ייחודיים שתורמו לקבלתו של הסקר ולשימושיו שלו בבתי הספר ובקהילות בקולומביה הבריטית. הנושא המרכזי שעובר כחוט השני בכל אחד מהמאפיינים הללו הוא הפיכת הנתונים לזמינים ולנגישים עבור מי שמשמש בהם, לשם חדשנות בתוכניות ובמדיניות.

ראשית, ה-MDI מאפשר לילדים לדבר בקולם שלהם ולדווח כיצד הם מרגישים, עם מי הם מבליים את זמנם ומה לדעתם יש לשנות בתוך בתי הספר והקהילות שבהם הם חיים. קולם הוא חיוני, ולא רק כדי לספק לקובעי המדיניות ולאנשי החינוך נקודת מבט על קביעת סדרי העדיפויות, אלא גם כדי לשלב את הילדים באופן ישיר ופעיל בקבלת ההחלטות שמשפיעות על בתי הספר והקהילות שלהם.

שנית, הסקר אוסף נתונים ברמת האוכלוסייה: כל הילדים בבתי הספר המחוזיים המשתתפים בסקר עונים על שאלון MDI, אלא אם כן הם או הוריהם בוחרים לסרב. שיטה זו מאפשרת לחוקרים לחמוק מהמלכודת הנפוצה שמתרחשת במקרה של דגימות, כמו למשל ייצוג חסר של ילדים ממיעוטים אתניים או ממשפחות עם הישגים אקדמיים נמוכים (Anderman et al., 1995; Ellwood et al., 2010). כמו כן, שיטה זו מעודדת את בעלי העניין לבחון את תוצאות הסקר, היות שהנתונים העולים ממנו מייצגים ילדים אמיתיים בהקשר מקומי, בניגוד לנתונים סטטיסטיים שנשאבים מדגימה משוקללת.

שלישית, יישום הסקר דורש שיתוף פעולה בין בתי הספר, המחוזות ושותפים בקהילה. הדבר מביח שברגע שהתוצאות מדווחות, בתי הספר והקהילות עובדים יחד לשפר את המצב: המנגנון הזה משקף את רצף ההתנסויות החיות של הילדים בתוך בית הספר ומחוצה לו.

רביעית, סקר MDI מבקש מהילדים במפורש להציג את נקודת המבט שלהם על מגוון נושאים של בריאות חברתית, רגשית וגופנית, שיש להם חשיבות גדולה מאוד עבור הורים ואפוטרופוסים. נקודת המבט הזו, והעובדה שהדיווח הוא ציבורי ונגיש, מאפשרות לכלי MDI לספק מידע יקר-ערך שיכול לתמוך בהורים בפיתוח מערכות היחסים עם ילדיהם.

חמישית, MDI תוכנן לשקף את השינויים הרחבים יותר שמתרחשים במערכת החינוך של קולומביה הבריטית ולתמוך בהם. המהפך הנוכחי של תוכנית הלימודים בקולומביה הבריטית, שעתידה להעמיד את נושא המיומנויות האישיות והחברתית במרכז הלמידה של התלמידים, כבר מתרחש ברגעים אלה ממש (ראו <https://curriculum.gov.bc.ca>). ה-MDI יכול לשמש כלי חשוב בהבנת היעילות של גישה מתחדשת זו, ולעזור למנהלים ולמורים להבין כיצד לקדם ולשפר אותה.

## לקראת שינוי המערכות בחינוך

התמקדות בלמידה חברתית ורגשית במערכת החינוך מחייבת שיטתיות בהקשר לנקודת המבט ולגישה (Durlak et al., 2015). הצעד הראשון הוא להכיר בחשיבותה של הלמידה הזו לבריאותם של הילדים, לרווחתם ולהישגיהם בטווח הארוך. לאחר מכן, חשוב לחזק את ההכרה הזו בעזרת ראיות מוצקות ומחקר מתמשך על כוחה של הלמידה החברתית-רגשית. אולם כדי להשיג שינוי אמיתי במערכות החינוך שלנו, עלינו למצוא התנהגות ודרכי חשיבה חדשות: גישה של חשיבה מערכתית.

עלינו לא רק לדאוג למחקר ולהתרחבות של תוכניות התערבות יעילות; אנו צריכים להדגיש עד כמה חשובה תמיכה ברווחה האישית של המורים עצמם, ובמנהיגות מערכתית מטפחת ויעילה במגזר החינוכי (Patti et al., 2015; Mart et al., 2015). שני האחרונים הם רכיבים חיוניים בשינוי התרבותי הדרוש במערכת החינוך. מרכיב אחרון וחשוב ביותר הוא קבלת נתונים רלוונטיים ומועילים ללא הרף, הן ברמה האישית הן ברמת האוכלוסייה. קבלת הנתונים תמקד את תשומת הלב במקומות הנכונים, תספק בסיס להערכה ותיתן אמצעי דינמי לבדיקת ההתקדמות באוכלוסייה – וזאת למען מטרה נשגבת יותר של שיפור רווחתו האישית הכוללת של כל ילד.

Anderman, C., Cheadle, A., Curry, S., Diehr, P., Shultz, L., & Wagner, E. (1995). Selection bias related to parental consent in school-based survey research. *Evaluation Review*, 19, 663–674.

Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action. A report of the Commission on the Whole Child*. Alexandria, VA: Author. Retrieved from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/Whole%20Child/WCC%20Learning%20Compact.pdf>

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81, 1641–1660.

Bushaw, W. J., & Lopez, S. J. (2013, September). Which way do we go? The 45th annual PDK/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 8–25.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.

Carter, D. S., Harris, J., & Porges, S. W. (2009). Neural and evolutionary perspectives on empathy. In J. Decety & W. J. Ickes (Eds.), *Social neuroscience of empathy* (pp. 169–182). Cambridge, MA: MIT Press.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs* (Illinois ed.). Retrieved from <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5331c141e4b0fba62007694a/1395769665836/safe-and-sound-il-edition.pdf>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Chicago: Author. Retrieved from <http://www.casel.org/guide>

Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959–964.

Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 474–501.

Ellwood, P., Asher, M. I., Stewart, A. W., Ait-Khaled, N., Anderson, H. R., Beasley, R., ... Nilsson, L. (2010). The impact of the method of consent on response rates in the ISAAC time trends study. *International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, 14, 1059–1065.

Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27–52.

Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gademmann, A., Marriott, D., Pedrini, L., Hymel, S., & Hertzman, C. (2012). Well-being in middle childhood: An assets-based population-level research-to-action project. *Child Indicators Research*, 114, 345–369.

Heckman, J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 13250–13255.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and research*, 3(2), 114-158.

Jones, D. E., Greenberg, M. T., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283–2290.

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 (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 482-499). New York: Guilford.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.

National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 138-147.

Patti, J., Senge, P., Madrzo, C., & Stern, R. (2015). Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 438-452). New York: Guilford.

Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2000). The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes towards the public schools. *Phi Delta Kappan*, 82, 41-58.

Schonert-Reichl, K. A., & Kitil, M. J. (2016). Malleability of knowledge, skills, values, and attitudes for education in 2030: Developmental considerations and critical constructs in childhood and adolescence. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Working paper for initiative on Education 2030.

Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2014). Social and emotional learning during childhood. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (2nd ed., pp. 936–949). New York: Springer Press.

Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gademmann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2012). Development and validation of the Middle Years Development Instrument: Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, DOI 10.1007/s11205-012-0149-y

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013, October). Academic + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 8–13.

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 (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York: Guilford.

Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357–364.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. 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. 3–22). New York: Teachers College Press

ערכה: ד"ר טלי פרידמן | תרגום: לירון רובינס