

שותפות בין צוותי החינוך להורים אינה בגדר המלצה:

המקרה של תוכנית כישורי חיים

משה ישראלשוילי

תקציר

מאמר זה סוקר את התוכנית "כישורי חיים" ודן בה כמקרה פרטי המלמד על מורכבות ההגעה לשותפות בין צוותי חינוך להורים בהקשר של למידה חברתית-רגשית (SEL) וכחלק מהדיון הרחב בשאלת מעורבות הורים במערכת החינוך.

מודגש כי במקרה זה, מכיוון שמדובר בנושאים של חינוך ולא בנושאים של למידה, שותפות ההורים חיונית ומהותית אך מהווה גם הזדמנות לחתירה לשותפות רחבה וכוללת.

הגישה המוצעת מדגישה את חשיבותה של ההתקדמות ההדרגתית, הנשענת על נושאים שבהם אין חיכוך של ממש, דרך יצירת דיאלוג על כישורי חיים באופן שיפנה לבעיות חינוכיות – ולא לימודיות – המעסיקות את ההורים ויגיע ליעד הרצוי של שותפות ודיאלוג מלאים, המאפשרת לכל הצדדים – הורים, מורים וילדים – לחוש שהם בסירה אחת ובכיוון הנכון.

מילות מפתח: כישורי חיים, למידה חברתית-רגשית, בניית שותפות עם הורים, ערכים

מבוא

הציפייה לשותפות בין צוותי חינוך לבין הורים אינה נובעת רק מהתבונה האינטואיטיבית שקיומה של שותפות כזו היא לטובת הילדים הלומדים במסגרת החינוכית. ההצדקה להצגתה מעוגנת בגיבוי האמפירי המשמעותי שתובנה זו זוכה לו. אולם, גיבוי אמפירי זה כולל, רובו ככולו, מחקרים שבחנו את התרומה של שותפות בין ההורים לצוותי החינוך בהקשר של למידה בית ספרית, העוסקת בהקניה של ידע אקדמי. לאחרונה מוצגת ציפייה לשותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים גם בהקשר של פעילות לימודית-חינוכית מסוג של למידה חברתית-רגשית (Social Emotional Learning), שהתוכנית "כישורי חיים" היא אחת מהדרכים לקדמה. דהיינו, התערבות לטיפול כישורי חיים מתמקדת בפרטים ובמידה שבה הם רוכשים כישורים שמוגדרים חיוניים להתפתחותם החיובית. לעומת זאת, התערבות מסוג של למידה חברתית-רגשית היא פעולה עם תוכן רחב ומגוון, הכוללת התערבויות ברמת הפרט, ברמת הקבוצה וברמת החברה בכללותה, כאשר חלקן אינן מוגדרות ככישור שעל הפרט לרכוש, למשל, קידום דימוי עצמי חיובי של התלמידים, ניהול כיתה בדרך מושכלת שתסייע לתלמידים עם נטייה מוקדמת להתפרצויות לווסת את רגשותיהם (Kellam et al., 2008) וכיו"ב.

המאמר הנוכחי סוקר בקצרה את נושא השותפות בין צוותי חינוך והורים בהקשר הכללי ומתכנס לשאלת השותפות בהקשר של התוכנית "כישורי חיים". לאחר סקירה היסטורית של התפתחות התוכנית בעולם ובישראל יוצגו כמה לקחים כלליים לגבי התוכנית. מלקחים אלו מתברר, שבכל הנוגע לתוכנית כישורי חיים, שותפות בין צוותי חינוך לבין הורים מהווה דרישה חיונית ומהותית, אבל גם הזדמנות ופתח ליצירת שותפות רחבה גם בהקשרים אחרים.

שותפות צוותי חינוך-הורים: היעד ברור, הדרך אליו מעורפלת

את שורשי ההכרה בחשיבותה של שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים אפשר למצוא כבר לפני מאה שנה. למשל, אצל אדלר המתאר את התיאוריה על פסיכולוגיה אינדיבידואלית (Adler, 1917; Adler et al., 1927) ובמיוחד את יישומה בהקשרים חינוכיים (Dinkmeyer, 1967; Dinkmeyer & Dreikurs, 2000) רואה את בית הספר כהמשכו של הבית. על פי

גישה זו כניסה של תינוק למשפחה כוללת תחושת נחיתות מובנית שאי אפשר להימנע ממנה. לצורך יציאה מתחושת הנחיתות תינוקות או ילדים עוברים תהליך הדרגתי של יצירת מנגנון המאפשר בניית תחושת ערך וייחודיות בתוך המשפחה. בעת הכניסה למערכת החינוכית ילדים ייטו להמשיך להשתמש במנגנון שפיתחו בבית כדי לשמר את תחושת הערך והמסוגלות שלהם גם במסגרת החינוכית-החברתית החדשה (לדוגמה, באמצעות הפגנת יכולת מילולית מפותחת מאוד). אולם, במקרים רבים הם יתקלו בקושי להמשיך בכך. זאת מכיוון שהם יפגשו, בין השאר, תלמידים אחרים שמתמשים במנגנון זה, או תלמידים אחרים שמתמשים דווקא במנגנון סותר ומנוגד לזה שלהם, כדי ליצור לעצמם תחושת ערך, מה שלא יאפשר "דו-קיום". במקרים אלו נדרש ניהול כיתה נכון מצד המורה, באופן שיסייע לכל תלמיד לזהות וליישם דרך חלופית לרכישה (מחודשת) של תחושת ערך במסגרת החינוכית החדשה. לפי גישת אדלר, היעדרה של תחושת ערך ומסוגלות היא מקור מרכזי לקשיי הסתגלות לבית הספר ובלם שכיח לנכונותם של תלמידים ללמוד ולהצליח. כדי למנוע מלכתחילה מצבים אלו, או כדי לסייע בדיעבד לילדים לרכוש תחושת ערך ושייכות לכיתה, נדרשת שותפות בין הצוות החינוכי לבין ההורים.

מאז שנות השמונים של המאה הקודמת ההכרה בחשיבותה של שותפות בין הורים לבין בית הספר התעצמה וקנתה לה אחיזה בקרב חלקים נרחבים של ההורים, של צוותי החינוך ושל מקבלי ההחלטות במדינות רבות בעולם. כך, לדוגמה, התאגדות המוסדות לפיתוח ולמחקר באירופה (CIDREE – The Consortium of Institutions for Development and Research in Europe) מגדירה את השותפות בין צוות החינוך להורים כאחד המאפיינים החיוניים לצורך הקמה של מרכזי יום לילדים בגיל הרך (Aursand et al., 2022).

גורם מרכזי להתרחבות ההכרה בחיוניותה של השותפות הוא עדויות אמפיריות שלפיהן היא תורמת באופן משמעותי לשיפור ההישגים האקדמיים של תלמידים (Carlson & Christenson, 2005; Christenson & Reschly, 2010; Epstein, 2022; Kim, 2022; Minch et al., 2023; Smith et al., 2020). גורם נוסף שתרם לכך היה ההכרה בשינוי שחל במשפחה המודרנית, בעיקר מבחינת היקף ומידת הנוכחות ההורית בבית. שינוי זה בתהליכים

המשפחתיים ניזון מתופעות גלובליות, שהתעצמו מאוד בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת, ובכללן (Israelashvili & Mozes, 2022) דחייה של גיל הנישואין, הגדלה של שיעור המשפחות החד-הוריות, הרחבת מעגל היציאה של נשים לעבודה, עלייה בשיעור הנשים שמתחילות לפתח קריירה תעסוקתית עוד טרם הלידה הראשונה ועוד. שינוי פניה של המשפחה הובילה גם לירידה בפניות ההורית לילדיהם ולדעיכה בשיעור המשפחות שבהן גידול ילדים וטיפולם מהווה משימה משפחתית עיקרית לאחד ההורים (Nelson-Coffey & Cavanaugh, 2021). לנתונים אלו התווספה גם התובנה שלכל אחד מהצדדים – צוותי החינוך, ההורים והקהילה כולה – יש ידע ייחודי ביחס לילד ויכולות ייחודיות של השפעה על הילד, ולכן גם יש להם תרומה ייחודית להתפתחות תקינה של ילדים (Miller et al., 2022), מה שמחייב דיאלוג ושותפות בקידום הילדים.

בהקשר זה חשוב לזכור שבתהליך היצירה של שותפות בין צוותי חינוך להורים קיים גורם משמעותי נוסף שיש לצרף לבניית השותפות – התלמידים עצמם. לכאורה, מקומם בעשייה המשותפת ברור מאליו, שכן מדובר בתלמיד וברצון להטיב עימו. אולם, פרסומים ומיזמים רבים בשותפות בין צוותי חינוך להורים לא תמיד מציינים את הצורך להקשיב לתלמידים ולשתף אותם בתהליך בניית השותפות, בהנעתו ובניהולו השוטף. ייתכן שאחד הגורמים לכך הוא העובדה שמרבית המחקרים והמיזמים לקידום שותפות בין צוותי חינוך להורים התמקדו בבית הספר היסודי (כ-60%; Smith et al., 2020) וילדים בגילים הללו נתפסים כצעירים מכדי להיות שותפים לעניין.

אך תפיסה כזו חוטאת לאמת. ראשית, השותפות בין צוותי חינוך להורים חשובה כבר מהגיל הרך ויש עדויות שלפיהן שותפות זו משמעותית ביותר גם לגבי ילדים בני שנתיים-שלוש (ישראלאשוילי ומימון, בהכנה). שנית, אין סיבה של ממש לא לשתף תלמידי בתי ספר יסודיים בתהליך התקשורת בין הצוות החינוכי לבין ההורים. האתגר הוא לעשות זאת בדרך המתאימה לגיל הילד, לצרכיו ולצורכי הוריו. דוגמה לכך היא "אספת הורים אחרת" שהופעלה בהצלחה בבית ספר יסודי ובמובנים רבים פקחה את עיני המורים, ההורים והתלמידים (ישראלאשוילי ולבבי, 2002; Rimm-Kaufman & Pianta, 2013; Eva & Mei, 2019). שליטת, במקרים

לא מעטים אחד המכשולים בדרך ליצירת שותפות בין צוותי החינוך לבין הורים לתלמידים בחטיבות הביניים היא ההתנגדות של התלמידים עצמם לתקשורת שוטפת בין המבוגרים. מסיבות מגוונות, שבמרכזן צרכים של גיל ההתבגרות, חלק מהתלמידים מעדיפים שהתקשורת בין המבוגרים תהיה אך ורק בתיווך או בנוכחות שלהם. לכן, התעלמות מהתלמיד בתוך מארג השותפות הרצוי מחטיאה את המטרה ולמעשה מקטינה את הסיכוי שתתרחש. בסופו של דבר, ההצדקה העיקרית לרצון בשותפות בין צוותי החינוך להורים נעוצה ברצון להטיב עם הילד, קרי, שלתלמיד תהיה תחושה טובה יותר בהווה והתפתחות מוצלחת יותר בעתיד. האם זה יפתיע לגלות שגם קולם של התלמידים צריך להישמע בהקשר זה?

שותפות בין ההורים לצוותי החינוך ולקהילה צריכה לבוא לידי ביטוי במגוון דרכים, ובכללן יצירת קשר ועדכון שוטף, פתיחות להבנה של נקודת מבטו של הצד האחר, תקשורת רב-ערוצית וחתירה להבנה הדדית. התוכן הספציפי של השותפות תלוי במאפיינים תרבותיים, חברתיים, כלכליים וקהילתיים של אוכלוסיית ההורים (McWayne et al., 2022), וגם בצרכים הייחודיים של התלמידים ושל ההורים (Miller et al., 2022). אולם, בפועל מתברר כי קיימים כמה מכשולים שבולמים התפתחות של שותפות כזו. בין המכשולים העיקריים נציין את הדימוי השלילי שיש למורים ביחס לחלק מההורים ("מה הם מבינים?"), את הדימוי השלילי שיש לחלק מההורים ביחס למורים ("מי הולך להיות מורה?"), את הפער בין הצדדים בהבנת המושג שותפות ("הם יגידו לי מה לעשות?"), את הדרישה המופנית למורים מצד ההנהלה, הפיקוח וההורים עצמם להתקדם עם חומר הלימודים, את חוסר ההכשרה של מורים לנהל יחסי שותפות עם הורים ("אותי לימדו ללמד ולא לטפל בהורים"), את היעדר ההזדמנויות המתאימות להיווצרות דיאלוג בריא בין הצדדים ("מצפים ממני לא ללכת לעבודה כדי לדבר עם המורה?"), וחוסר התארגנות של בית הספר ליצירת תהליך הדרגתי ומתמשך של יצירת שותפות ("מי אחראי לזה? אני, המורה, היועצת החינוכית? המנהלת?").

בעיות אלו שכיחות ואוניברסליות והן מייצגות קשיים וחששות אמיתיים. אך חשוב לשים לב, שעוצמתן של בעיות אלו עלולה לגבור באופן ניכר כשמדובר בשותפות בין צוותי חינוך להורים סביב נושאים הקשורים ללמידה חברתית-רגשית.

שותפות בין צוותי חינוך להורים בהקשר ללמידה חברתית-רגשית

העניין בתחום הלמידה החברתית-הרגשית התגבר בתחילת שנות השמונים של המאה הקודמת. הייתה זו תגובה לצורך לגשר בין ההבנה שהצטברה ביחס לתהליכים קוגניטיביים ואינטלקטואליים, שבאמצעותם מתרחש תהליך של רכישת ידע בכיתה, לבין המידה והאופן שבו תלמידים מבצעים או מממשים תהליכי למידה במסגרות חינוכיות.

אליאס (Elias, 2003), מראשוני העוסקים בלמידה חברתית-רגשית, הגדיר תחום זה כאינטליגנציה חברתית, או אוסף של כישורים חברתיים-רגשיים המאפשרים לתלמידים לעבוד עם אחרים, ללמוד ביעילות ולתרום להתנהלות המשפחה, הקהילה ומקום העבודה. במכון קאסל (CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) משתמשים במונחים כלליים יותר, אך דומים (CASEL, 2020): "התהליך שבאמצעותו כל האנשים רוכשים ומיישמים ידע, מיומנויות ועמדות הדרושים לצורך פיתוח זהויות בריאות, ניהול רגשות, שמירה על יחסים בין-אישיים תומכים ותהליך אחראי של החלטת החלטות" (שם, עמ' 3).

הנושא המרכזי במודל ההתערבות שמציע קאסל הוא המודעות העצמית. בעקבות למידה חברתית-רגשית האדם אמור לשכלל את מידת ערנותו לעצמו, את היכולת להבין מה הוא מרגיש, מה חשוב לו בחיים (הערכים שלו), מה היעדים שלו, עד כמה הוא חש ביטחון, עד כמה הוא חש שהוא מסוגל לבצע משימות ובאילו תחומים יש לו יכולות גבוהות מאחרים או נמוכות מאחרים. כל אלו אמורים להיות גם הבסיס ליכולתו של האדם להבין מה חשים אחרים ומה התהליכים שהם עוברים.

עם הזמן גברה ההבנה שהנושאים הנלמדים במסגרת למידה חברתית-רגשית חשובים לא רק לצורך שיפור תהליכי למידה, אלא גם לבריאות הנפש בכללותה (Hymel et al., 2018; Schonert-Reichl, 2019). בתוך כך, בעידן המודרני הכולל שינויים משמעותיים ותכופים במגוון הקשרים, מסוגלות בתחומים החברתיים-הרגשיים חשובה במיוחד לצורך תהליכי הסתגלות לבית הספר ובחיים בכלל (Durlak et al., 2007). יתרה מכך, גברה ההכרה שהמקום והעיתוי הטובים ביותר לקדם כישורים אלו הם בזמן היותם של הילדים במסגרות

חינוכיות פורמליות. זאת, מכיוון שבזמן זה התלמידים נגישים להתערבויות, הם עדיין בשלב שבו הם מושפעים מדמויות בוגרות ואפשר לבצע בקרבם תהליכי התערבות מתמשכים וארוכי טווח שיבססו את הלמידה הנדרשת. לשון אחר, הנושא של למידה חברתית-רגשית צמח מתוך הצרכים של מערכות חינוכיות, ובמיוחד של מורים, להתמודדות עם תלמידים שלא מתקדמים בלימודים כמצופה, אך חזר ופנה למערכות החינוכיות מכיוון שהן המסגרת שבה למידה מסוג זה עשויה להתבצע בצורה מיטבית.

בסקירת ספרות של שרידן ואחרים (Sheridan et al., 2019) נבחנה השפעתה של שותפות בין צוותי חינוך להורים בלמידה חברתית-רגשית על תפקוד התלמידים במישורים אלו ובמישור של בריאות הנפש בכללותה, כפי שנמדדה ב-117 מחקרים. ממצאי המחקר הצביעו על תרומה מובהקת של השותפות להתפתחות החברתית-הרגשית של המשתתפים בתוכניות, אך נמצאו הבדלים על פי קבוצה אתנית ועל פי אזור מגורים (עיר לעומת כפר). לדברי החוקרים התרומה של השותפות הייתה מובהקת כאשר היא התרחשה בדרך של תקשורת בין המורים להורים, שיתוף פעולה במשימות משותפות, ומעורבות בבית ותמיכה התנהגותית של ההורים בילדיהם. במחקר זה התוצאות החברתיות-הרגשיות שנמדדו עסקו בתחומים של ויסות קשב, ויסות התנהגות, התנהגות בעייתית מוחצנת (externalized), יחסים עם עמיתים, כישורים חברתיים, ומסוגלות חברתית-רגשית כללית.

ממצאים דומים התקבלו במחקר נוסף שבחן את התרומה גם במישור האקדמי-הלימודי וגם במישור החברתי-הרגשי. סמית ואחרים (Smith et al., 2020) בחנו ממצאים של 51 מחקרים שעסקו ישירות בהתפתחות החברתית-הרגשית של ילדים. תרומתה של שותפות בין צוותי חינוך להורים נבחנה ביחס לכמה נושאים, בכללם: התפתחותן של מיומנויות חברתיות של הילדים, יכולת ויסות התנהגות, התנהגות בעייתית מוחצנת (externalized) ויסות קשב, יחסים עם עמיתים, התנהגות בעייתית מופנמת (internalized) ותחושת הערך העצמי של התלמידים. ממצאי המחקר הצביעו על תרומה מובהקת של השותפות גם ביחס לצדדים החברתיים-הרגשיים של התלמידים.

גם סקירת על שבחנה ממצאים של 523 מחקרים בתחום זה הצביעה על תרומה מובהקת של התערבויות טיפוח רגשי-חברתי לרכישה של כישורים חברתיים-רגשיים, לעמדות והתנהגויות פרו-חברתיות, להישגים לימודיים ולירידה בהפרעות התנהגות ובתחושת לחץ רגשי בקרב התלמידים שנחשפו להתערבויות מסוג זה (Durlak et al., 2022).

חשוב לציין, כי בשלוש סקירות הספרות המתוארות הדגש במדידות להערכת התרומה של התערבויות בתחום החברתי-הרגשי, ובכלל זה בהקשר של שותפות בין צוותי החינוך להורים, היה בעיקר על השינוי בתפקוד של תלמידים לא מסתגלים או של תלמידים עם צרכים מיוחדים. דהיינו, נבחנו מדדים של קשיים בוויסות (רגשי או התנהגותי) והפגנה של התנהגות בעייתית (פנימית או חיצונית).

הערה זו מהווה מגבלה כללית של הידע הקיים בתחום הלמידה החברתית-הרגשית ועמדו על כך חוקרים נוספים. למשל, הופמן (Hoffman, 2009), שסיכמה את הספרות שהייתה קיימת אז ביחס לנושא למידה חברתית-רגשית, מציגה את הטיעון הכללי שלפיו למידה חברתית-רגשית מביאה להישגים חברתיים, לימודיים וכלליים טובים יותר ומסייעת לתלמידים להיות אזרחים מאושרים יותר, התורמים יותר לחברה (ראו גם Cohen, 2006). אולם, הופמן מוסיפה שהמחקרים על למידה חברתית-רגשית ממוקדים בתועלת של התוכנית לסביבה שבה מתפקדים הילדים יותר מאשר לילדים עצמם. לדבריה, הדגש בהערכת ההתערבויות שבוצעו היה על המידה שבה קודמו כישורים ומנגנונים חברתיים-רגשיים שיש להם תרומה למידה שבה צעירים יוכלו לשלוט בהתנהגותם, לבקר אותה ולנווט אותה לכיוון שמפריע פחות למוריהם ולהוריהם. לחילופין, היא מציעה שלמידה חברתית-רגשית עשויה לתרום גם ליצירת חיי קהילה פתוחים ובריאים יותר, שיעניקו לקהילה חוסן רב יותר שיאפשר לה לעמוד באתגרי צמיחה ובמצבי משבר.

חוקרים נוספים מעלים נקודות דומות ואף משתמשים בלשון חריפה יותר. למשל, אקלסטון והייס (Ecclestone & Hayes, 2009) מגדירים התערבויות קיימות לטיפוח חברתי-רגשי כחינוך טיפולי (therapeutic education), שלדבריהם מייצג רק אופנה מתחלפת (fadism), שאין לו בסיס אמפירי מעובה דיו, והוא חוטא בכך שמתייג את כל הצעירים כפגיעים וזקוקים

לטיפול. לדבריהם, התערבויות אלו נותנות עדיפות, ללא הצדקה, לרגש על פני האינטלקט ובסופו של דבר משדרות ציפייה להחלמתו של התלמיד ולהבאתו לכלל התנהגות נורמטיבית, שיש לה מכנה משותף רחב ביותר, אך רדוד. באופן דומה קיפולון ואחרים (Cipollone, 2022) מגדירים גישה זו כגישה לא-הומנית, שתכליתה לכפות על תלמידים בעייתיים באופן "נחמד" בבית הספר. בלשונם:

SEL, as frequently operationalized, is a dehumanizing process that seeks to assimilate non-dominant children into dominant ways of being while concurrently seeking to enforce compliance and normalize children to oppressive structures. SEL is often seen as a "nice" form of classroom management, perfect for a field dominated by "nice" white women who see their work as apolitical and neutral rather than political and rooted in the maintenance of white supremacy (p. 131).

בהקשר של כישורי חיים, המצדדים בביקורת זו טוענים שתוכניות ללמידה חברתית-רגשית בעצם מעבירות את כל האחריות לפרט, לתלמיד, שצריך "להתרפא" דרך רכישת מיומנויות שחסרות לו (Hvalby et al., 2024).

אם נפנה חזרה לשאלת הקשר בין צוותי חינוך לבין הורים, בהקשר של למידה חברתית-רגשית, ההסתייגויות שהועלו לעיל, ביחס לתרומה של למידה חברתית-רגשית, צריכות להיות מתורגמות לשאלה הכללית הבאה: מה יקרה אם נפנה לרוב הדומם של התלמידים, כאלה שהסתגלותם נורמטיבית ותפקודם הלימודי סביר? האם גם להם תתרום שותפות בין צוותי החינוך לבין ההורים, או שאולי אין צורך בשותפות כזו כשמדובר בתלמידים רגילים שאין להם בעיות או התנהגויות יוצאות דופן?

המקרה של תוכנית כישורי חיים מספק תשובה חיובית לשאלה זו ומסייע לבחון את הצורך בשותפות בין צוותי חינוך לבין ההורים לצורך קידום למידה חברתית-רגשית.

תוכנית כישורי חיים

תוכנית כישורי חיים נוסחה לראשונה בסוף שנות השבעים של המאה הקודמת על ידי בוטווין ואחרים (Botvin et al., 1980, 1982, 1984, 2004). התוכנית נבנתה כחלק מהתערורות של התחום המכונה כיום מדע המניעה (Israelashvili & Romano, 2017). התוכנית כוונה למנוע גלישה של בני נוער לשימוש בסמים. בוטווין שילב בין תובנות מתחום הגישה הקוגניטיבית-ההתנהגותית, המדגישה את השלב של רכישת מיומנויות קוגניטיביות והתנהגותיות, לבין תיאוריית ההתנהגויות הבעייתיות של ג'סור וג'סור (Jessor & Jessor, 1997). על פי תיאוריה זו התנהגות בעייתית, כגון עישון (קבוע), שתיית אלכוהול (באופן קיצוני), שימוש לרעה בסמים והתנהגות מינית לא מבוקרת, היא תוצר של למידה חברתית, ששורשיה נטועים בשילוב והזנה הדדית בין מאפיינים אישיים לבין נסיבות סביבתיות. בניגוד למה שהיה מקובל עד אז, קרי, לנסות למנוע התנהגויות אלו דרך הבלטת השפעותיהן השליליות, התיאוריה הציעה למנוע אותן דרך חיזוק היכולת של הפרט להתנגד להשפעה של הנסיבות הסביבתיות. דוגמה מובהקת לכך הוא השימוש לרעה בסמים. פעמים רבות ההתנסות הראשונה בסמים מתרחשת על רקע של לחץ חברתי, או שהיא מוצגת כתנאי או כאמצעי להצטרף לקבוצה חברתית או לשמור על מעמד חברתי בתוך הקבוצה. לכן, חיזוק יכולת הפרט להתמודד עם לחץ חברתי עשוי לתרום רבות למניעת כניעתו, בנסיבות מסוימות, ללחץ להשתמש בסמים. על רקע תובנה זו, בוטווין המשיג את תהליך המניעה של התנהגויות בעייתיות כתהליך שבו צריכות להיבנות יכולות האדם: להתנגד ללחצים חברתיים (כשמציעים לו בפעם הראשונה), לקבל החלטות בדרך עצמאית (האם, בכל זאת, להתנסות בהתנהגות זו מדי פעם? מתי?) ולפתור בעיות (איך להישאר שייך לקבוצה בלי לגלוש להתנהגות הבעייתית?)

בוטווין קרא ליכולות שהציע לפתח בשם כישורי חיים (life skills). באופן מעשי, מדובר היה בכישורים הבאים: החלטת החלטות, חשיבה עצמאית, צריכה מבוקרת של אמצעי תקשורת, תפיסה עצמית ושיפור עצמי, התמודדות עם חרדות, כישורי תקשורת בין-אישית, כישורים חברתיים ואסרטיביות. בשלבים מאוחרים יותר של בדיקת הגישה ופיתוחה בוטווין ואחרים

טענו שרשימה זו של כישורים רלוונטית לאו דווקא למניעת ההתנהגויות הבעייתיות, אלא גם לצורך מניעה של מנעד רחב של קשיים אישיים, למשל, פיתוח של התנהגות אכילה בריאה. משם הייתה סלולה הדרך לטעון שמדובר בכישורים כלליים שכל הצעירים צריכים לרכוש, לצורך חיים מיטביים כמבוגרים.

לתוכנית שפיתח בוטווין לצורך הנחלת כישורי חיים יש כמה גרסאות, התלויות בגיל וברקע האתני של המשתתפים והיא מועברת במהלך 20 פגישות קבוצתיות. בתוכנית פותחים בהצגת עובדות לגבי התנהגויות (בעייתיות) שונות ולאחר מכן מלמדים את המשתתפים כישורים ומתרגלים איתם את הכישורים שנזכרו לעיל. לדוגמה, הפרק של הקניית כישורים חברתיים כולל הוראה ותרגול של דרכים להצגת עצמך בפני מישהו חדש, תחזוקה של יחסים בין-אישיים כך שימשיכו, התמודדות עם לחץ לבצע דברים לא-רצויים כדי שהיחסים יימשכו (למשל, פחד שהחבר יעזוב אותי אם לא אעשה מה שהוא אומר לי), זיהוי מצבים שבהם כדאי לסיים יחסים חברתיים ודרכים חלופיות ונאותות לסיום יחסים חברתיים לא-רצויים בלי להיכנע ללחץ החברתי.

בוטווין ואחרים הציגו ממצאי מחקרים רבים המבוססים על ראיות, שמהן עולה עדות מוצקה לתרומה של ההשתתפות בתוכנית למניעת התנהגויות בעייתיות מהסוגים שצוינו לעיל. בין השאר, לאחרונה הם הציגו הוכחות ביחס ליעילות התוכנית גם כשהיא מועברת בדרך היברידית (Williams et al., 2025).

ברבות השנים הוצעו תוכניות רבות של הקניית כישורי חיים, כשהמכנה המשותף לכולן הוא ההכרה בצורך ללמד ילדים כישורים מגוונים, הנדרשים לצורך ניהול אורח חיים בוגר וחיובי. ההבדל בין התוכניות נעוץ בהגדרה של רשימת הכישורים המוקנים או הדרך להקנייתם (Hvalby et al., 2024). לדוגמה, ארגון היועצים החינוכיים בארה"ב (ASCA, 1992; 2022) מציע מגוון כישורי חיים שיש ללמד, המתקבצים בשלושה אוגדנים: כיצד ללמוד, כיצד לעבוד וכיצד לחיות (למשל, צריכת מזון בריא). התוכנית H-4, שפותחה בארה"ב, מציגה רשימה של 35 כישורים, הממוינים לארבעה תחומים כלליים (Hands; Health; Head; Heart), ידיים – איך לתרום לקהילה ולאחרים, איך לעבוד; בריאות – איך לחיות, איך להתנהל (למשל, שליטה

עצמית); ראש – איך לחשוב, איך לחתור ליעדים; לב – איך להתייחס לאחרים, איך לדאוג לאחרים (Maass et al., 2006). צוות מחקר בינלאומי לכישורי חיים (Wallach et al., 2000), שעסק בכישורים החיוניים לאנשים עם מוגבלויות, קבע שהכישורים החיוניים הם כתיבה ותיעוד, חישוב, פתרון בעיות, קוגניציה מעשית, עבודת צוות, תקשורת ומידע ממוחשב. בסקירה של ארגון הבריאות העולמי (WHO, 1997) הוצעה הגדרה כללית של כישורי חיים כך: "היכולות להסתגל ולהפגין התנהגות חיובית באופן שמאפשר לאנשים להגיב באופן יעיל לדרישות ולאתגרים של חיי היומיום" (שם, עמ' 1). למותר לציין, כי התוכן והאופי של חיי היומיום משתנים מחברה לחברה ומקבוצת גיל אחת לאחרת. עם זאת, בלי לגרוע מחשיבותו של הצורך להגיע להחלטה מושכלת לגבי כישורי החיים שיש ללמד והצורך בעוד מקרים אמפיריים לבדיקת התוכנית, אין ספק שכיום הפעולה להקניית כישורי חיים מוכרת כאחת מאבני היסוד החשובות בדרך לטיפוח מיטבי – רגשי, אינטלקטואלי וחברתי – של ילדים וצעירים ומניבה תוצאות משמעותיות וחיוביות (Buchert, 2014; DeJaeghere & Murphy, 2014; Graham, 2022; Kirchhoff & Keller, 2021).

תוכנית כישורי חיים בישראל

באמצע שנות התשעים התוכנית הובאה לישראל על ידי השירות הפסיכולוגי-הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך, כחלק מהמאמץ למנוע שימוש לרעה בסמים. אולם, מהר מאוד הובן שהיא מציעה המשגה כוללת שבאמצעותה אפשר לשלב בין תוכניות מניעה שונות שבהן עסק שפ"י (למשל, מניעת אלימות, מניעת התעללות בילדים, מיניות בריאה). תובנה זו הובילה לניסוח של תוכנית כישורי חיים והפעלתה בכל רחבי המדינה. התוכנית זכתה לשתי גרסאות. האחת מכוונת לחינוך הממלכתי, והאחרת מכוונת לחינוך הממלכתי-הדתי, כשהבדל העיקרי ביניהן הוא בנוכחות או בהשמטה של נושאים או דוגמאות מסוימות. רבות אפשר לדבר ולדון בתוכנית ובגלגוליה במהלך 30 השנים האחרונות מאז הוצעה לשפ"י כמסגרת המשגה כוללת (ישראלאשוילי, 1995; 1996). בהקשר הנוכחי יצוין, שעם הפעלת התוכנית עלו על הפרק שתי בעיות מהותיות: ההתנגדות של המורים וההתנגדות של ההורים.

התנגדות של מורים

על פי ההנחיות של שפ"י (שפ"י, 2022) היועץ החינוכי אחראי להפעלת תוכנית כישורי חיים, אך הוא אמור לעשות זאת בעזרה פעילה של הצוות החינוכי בבית הספר. בפועל, במקרים רבים היועצים החינוכיים נתקלו בהתנגדות של המורים להעביר שיעורים על כישורי חיים. סיבות שגורות להתנגדות זו כללו את עומס העבודה המוטל על מורים, הדרישה המופנית אליהם להתקדם בחומר הלימודים, מחסור בזמן להפעלת התוכנית, חוסר שיתוף פעולה של התלמידים, ועוד (Buchanan et al., 2009; Hahn et al., 2002; Stratman & Helton, 2024).

אך מבירור עמוק יותר של הסיבות להתנגדות המורים להעביר תוכנית כישורי חיים גילינו שקיימות עוד סיבות כבדות משקל, שבמרכזן: (1) למורים חסרה הכשרה בתחום. ההכשרה להוראה כוללת הקניית מיומנויות פדגוגיות, והמורים לא עוברים הכשרה של ממש לנהל שיחה על נושאים "רכים" כמו יצירת קשר בין-אישי. לפיכך, מורים רבים חשו שהם אינם כשירים להעביר תוכנית מסוג זה בכיתה; (2) שיחה על הנושאים בתוכנית "מזמינה" את התלמידים לשאול שאלות על חייהם האישיים של המורים, ורבים מהם אינם מעוניינים שהתלמידים (והוריהם) יעבירו את היחסים ביניהם למישור האישי, שכולל גם חשיפה אישית; (3) מורים רבים אינם בטוחים שהם עצמם מיומנים בכישורי החיים הכלולים בתוכנית, ולכן אינם יודעים ללמד אחרים לרכוש אותם; (4) חלק מהנושאים בתוכנית קשורים למצבים שמורים מתקשים לדבר עליהם בכיתה (למשל, התמכרויות); (5) המורים חוששים ששיחה על נושאים מסוג זה תהיה פתח לניסיונות של תלמידים לערער את היררכית היחסים, דבר שעלול להוביל לאובדן יכולת השליטה של המורה בהתנהלות הכיתה; (6) חלק מהמורים חוששים ליטול על עצמם אחריות להשלכות האפשריות של ניהול שיעור העוסק בתכנים אלו. דוגמה קיצונית לכך היא מקרה שמורה משוחח בכיתה על התמודדות עם לחצים והתוצאה היא שאחד התלמידים מגיע למסקנה שחיי אינם אלא רצף מתמשך של כישלונות ומגיע לתחושה של חוסר אונים, שתוצאותיה עלולות להיות הרסניות; (7) המורים אינם מעוניינים ליטול על עצמם את תפקיד ההורים ולפי תפיסתם, שיחה על כישורי חיים עלולה לגרום לחלק מהתלמידים, ובמיוחד

תלמידים ממשפחות מתקשות, לראות בהם דמות הורית או דמות שאפשר להישען עליה בהקשרים כלליים של החיים (ראו התייחסות לפסיכולוגיה אינדיבידואלית לעיל).

כל האמור לעיל נוגע גם ליועצת החינוכית, שאמורה להיות הדמות שתנחה את המורים בעבודתם עם התלמידים. גם היועצים החינוכיים צריכים לעבור הכשרה נאותה ויסודית כדי שיגיעו להבנת הרציונל ושיקולי הדעת סביב התוכנית, באופן שיאפשר להנחיל אותם למורים. בהנחה שהיועצים החינוכיים מבינים את מהות התוכנית, עליהם לבנות את ההשתלמות הבית ספרית באופן הדרגתי ומתמשך, עם הערכות ותיאומים מוקדמים שיאפשרו גלישה לנושאים אישיים והובלה של תהליך קבוצתי (אך לא דינמי). תכלית התהליך הקבוצתי תהיה לאפשר לכל מורה לבחון את עמדותיו האישיות כלפי התוכנית. בתוך כך, המורה יגדיר לעצמו מה הכוחות והניסיון שהוא מביא לתלמידים, ובאמצעותם יפעל לקידום כישורי החיים שלהם, ומה התחומים, הכישורים וההתנסויות שהוא צריך לברר ולהשלים לעצמו, באמצעות המורים האחרים בהשתלמות הבית ספרית ובהנחיית היועצת החינוכית. מהלך זה מסיט את אופי ההשתלמות הבית ספרית הנדרשת מתהליך של היוועצות, שבו ליועצים חינוכיים יש ניסיון והכשרה מסוימת, לתהליך שעלול לדמות יותר לייעוץ קבוצתי ואף פרטני למורים.

גלישה לתהליך של ייעוץ קבוצתי או פרטני למורים טומנת בחובה סיכונים ומורכבויות שלא תמיד ולא כל יועץ יכול להתמודד איתם. כלומר, יועץ חינוכי המנחה את המורים בתוכנית כישורי חיים נדרש ללכת בין הטיפות. עליו לעודד וליזום תהליך אינטרוספקטיבי, אך לא לגלוש לתהליך טיפולי; עליו לעודד תהליך קבוצתי, אך לסיים אותו בחיזוק הצד האישי של כל משתתף (ולא הצד הקבוצתי); עליו להבטיח להנהלה צוות מורים כשיר יותר להקניית תוכנית כישורי חיים, אך למנוע תהליך קבוצתי שישאיר את ההנהלה מחוץ למשחק. למותר לציין, כי יש מורים ומנהלים שישתפו פעולה עם היועץ החינוכי הפונה למהלכים שהוצעו לעיל. מורים אחרים לא רק שיירתעו מהמהלך, אלא אף ינסו להתנגד לו בכל כוחם וינסו לגלגל בעיות מהותיות לפתחו של היועץ החינוכי עצמו.

לנוכח הקשיים והמורכבות של הנושאים שצינו כאן, לא מפתיע לגלות שבסופו של דבר נוצר מצב שבו היועצים החינוכיים הם אלו שמעבירים את תוכנית כישורי חיים לתלמידים בכיתות,

ולא המורים כפי שתוכנן. מציאות זו פתרה ליועצים חינוכיים רבים את הצורך לקיים שעות הוראה לצד שעות ייעוץ, אך גם העלתה על הפרק סוגיות הקשורות למרקם היחסים בין היועצים החינוכיים לבין תלמידים (האם היועצת היא עוד מורה, או פונקציה אחרת?)

התנגדות של הורים

יורם ברונבסקי (1948-2001) היה מתרגם, מסאי ועיתונאי ואחד מאנשי הרוח הבולטים והמוערכים בישראל בשנות השמונים והתשעים. לאחר פטירתו נאמר עליו שהיה קול ההיגיון, המחשבה הצלולה, השכל הישר, ויותר מכול – אדם המשקיף על העולם באמצעות סולם ערכים ברור ומבדיל ומבחין בין איכות לפסולת, וחשוב מכך, בין אמיתי למזויף (מרמרי, 2001). בכתבה קצרה בעיתון הארץ, שכותרתה "חינוך של שעת אפס" (ברונבסקי, 1.1.1995) הביע ברונבסקי את דעתו הנחרצת נגד עצם המעורבות של מורים בכל הקשור ללמידה חברתית-רגשית.

התנגדותו של ברונבסקי ואחרים לתוכנית כישורי חיים נשענת על תפיסה רווחת של ההורים שלפיה תפקיד מערכת החינוך הוא להקנות לתלמידים את מה שחינוי להצלחת ילדים בחיים, ושאותו הורים אינם יכולים להקנות – ידע אקדמי. תפיסה שגויה זו זכתה להתייחסות מקפת בספרו של טאף (Tough, 2013), שכותרתו "איך ילדים מצליחים". לדברי טאף, הסיפור המסופר על ידי הורים ומערכת החינוך הוא שמי שמצליח במבחנים יצליח בלימודיו בעתיד ובחיים בכלל. אך האמת היא שמה שחשוב להצלחה בחיים הן תכונות האופי והאישיות של האדם, כגון התמדה, סקרנות, מודעות, אופטימיות ושליטה עצמית. מסקנת המחבר הייתה שאם ההורים ובית הספר ישקיעו פחות בחתירה לידע אקדמי ולהישגים לימודיים וישקיעו יותר בפיתוח אישיותו של הילד, ובכלל זה כישורי חיים, הם יתרמו באופן מכריע להתפתחות החיובית בחיים. ספרו של טאף עורר בארה"ב תהודה משמעותית והיה רב-מכר בינלאומי. יש לציין, כי המסר של טאף בספר זה ובספר ההמשך (Tough, 2018) בדבר הצורך להשקיע בטיפוח כישורי החיים של ילדים, נראה רלוונטי במיוחד לגבי ילדים הגדלים במשפחות מבוססות כלכלית, שבהן הורים משכילים דוחפים את ילדיהם למצוינות לימודית ועקב סיבות

של קריירה אינם משקיעים מספיק בטיפוח כישוריהם החברתיים-הרגשיים (Lareau, 2003; 2018).

אך להתנגדות ההורים לתוכנית כישורי חיים יש סיבות נוספות. חלק מהסיבות קשורות לתפיסה הכללית של הורים לגבי המורים ולביקורת הסמויה שיש להם כלפי מורים (Campbell, 1993; Vincent, 1996). שורשי הביקורת נעוצים בדימוי הציבורי של מקצוע ההוראה, שבישראל הוא נמוך באופן יחסי, בתפיסה השלילית של ההורה את המורה של ילדם עקב הסיפורים הלא מחמיאים שילדם סיפר על המורה, ובתחושה שהמורה אינו מבצע את תפקידו ברמה מקצועית גבוהה דיה (Addi-Racah & Grinshtain, 2021). אך חלק אחר של ההתנגדות לתוכנית כישורי חיים נוגע לתחושה של ההורים שמורה אינו יכול ואינו זכאי להקנות לילדיהם את אותם כישורי חיים, ובמינון הנכון, שהם יכולים להעניק לילדיהם (Shek et al., 2021). הורים אלו ספקניים לגבי המידה שבה המורים עצמם עברו כברת דרך של התבוננות פנימית, הנדרשת לצורך עיסוק יעיל בכישורי חיים (Buchert, 2014) או ספקניים לגבי מידת המוסריות שבהפקדת טיפוח כישורי חיים בידי מישהו אחר מלבד הורי התלמיד.

אין מדובר כאן בשאלה פילוסופית-עיונית, אלא בשאלה מעשית ויישומית. ביטוי מובהק לכך הוא העובדה שסדרת הספרים על כישורי חיים שמשרד החינוך פרסם יצאה בשתי מהדורות, האחת מיועדת לתלמידי החינוך הממלכתי והאחרת מיועדת לתלמידי החינוך הממלכתי-הדתי. ברור שאין מדובר בתלמידים מזן אחר או בתלמידים עם רפרטואר תחילי שונה של כישורים. מדובר בהנחות מוצא ערכיות שונות של המופקדים על החינוך הממלכתי ולעומתם המופקדים על החינוך הממלכתי-הדתי, או לגבי מהות החיים, ולגבי הדרך הראויה להקנות כישורים מסוג זה. סוגיה אחרת הקשורה לבחירת הכישורים שייכללו בתוכנית או לאופן הצגתם קשורה למרכיב המצבי, כלומר, כישורים מסוימים יזכו לחשיבות משתנה בנסיבות מצביות שונות. לדוגמה, החשיבות של עבודת צוות, שהוצג ככישור מרכזי בחלק מהגישות שנסקרו, מקבל משמעות שונה במקרה שמדובר בבית ספר קיבוצי לעומת בית ספר ייחודי, דוגמת בית הספר לאומנויות.

חשוב להדגיש, כי התנגדות המורים והתנגדות ההורים אינן נובעות מחוסר רצון בטובת הילד. נהפוך הוא, שתיהן צומחות על רקע רצון להטיב עם הילדים, אבל ניזונות מתפיסות שונות ביחס למושגי היסוד: מהי טובת הילד? מהם הכישורים שצריך ללמד ילדים? מי צריך ללמד את הכישורים? כיצד ללמד את הכישורים? האם מי שאמור ללמד את הכישורים יודע איך ללמד אותם? האם הוראת הכישורים לא תבוא על חשבון ההתקדמות בחומר הלימודי, שאליה חותרים גם המורים וגם ההורים?

במבט לאחור נראה, כי אחת הסיבות להתעוררות של בעיות אלו במהלך ההחדרה של תוכנית כישורי חיים לבתי הספר הייתה קצב המעבר המהיר יחסית משלב ההמשגה של התוכנית לשלב היישום שלה. קרי, זמן קצר יחסית לאחר ההתוויה הכללית של המסגרת המושגית של תוכנית כישורי חיים, הכין משרד החינוך (האגף לתוכניות לימודים ושפ"י) את תוכנית כישורי חיים (ארנן ואחרים, 1996), שהופצה לבתי הספר עם הנחיות להפעלה לאלתר. הגם שנטיייה ליישום מהיר של תוכניות מניעה עוד טרם הבשלתן וביסוסן המחקרי שכיחה (Israelashvili, 2015), היו לכך השלכות משמעותיות על היכולת ליישם את התוכנית בפועל ועל מידת ההצלחה ותרומתה. למעשה, עד כה לא נערך מחקר מקיף שיבדוק באופן מושכל ומסודר את תרומת התוכנית, למעט סקרים מזדמנים.

לצד האמור לעיל נציין, כי תוכנית כישורי חיים קיימת עד היום במערך הפעולות המצופות מהיועצים החינוכיים ומופעלת על ידי שפ"י תחת השם "הכחות שבדרך" (שפ"י, 2022). בין השאר מודגש בה:

התוכנית רואה בהורים שותפים לתהליך המלא העוסק בתכנים השונים בהתאמה לשלב ההתפתחותי. חשוב שההורים יכירו את התכנים הנלמדים והשיח יתקיים בנושאים הללו הן בכיתה הן בבית. לצד חיבור ההורים לתכנים השונים, התוכנית כוללת שני מפגשים המיועדים ישירות להורים, בכל שכבת גיל בהתאם לנושאים המורחבים בכל שכבה (שם, עמ' 8).

אומנם בתוכנית הנוכחית עדיין אין פירוט מסודר לגבי הדרך הכוללת וההדרגתית של החדרת התוכנית לבית ספר נתון, אך מוצגת בה הנחייה לשיתוף ההורים ומוצגות שלוש דרכים לשיתוף

ההורים בתוכנית: (1) קיום שני מפגשים בשנה עם ההורים, סביב הנושא המרכזי של אותה שנה; (2) מכתבים להורים ובהם פירוט ההתנהלות וההתקדמות של תוכנית כישורי חיים בכיתת ילדם; (3) הפצת עלונים שיוכנו על ידי משרד החינוך והנהגת ההורים הארצית ובהם התייחסות לנושאים אקטואליים ורלוונטיים (למשל, גלישה בטוחה באינטרנט). כאמור, דרכים אלו לשיתוף הורים, כפי שמצוינות בתוכנית המופעלת בהווה, רצויות אך אינן עונות על מכלול הקשיים והבלמים שקיימים בדרך לשיתוף פעולה מלא ויעיל. במיוחד הן לא ממצות את התועלת שאפשר להפיק מפעולות לשותפות צוותי חינוך והורים, דווקא לגבי כישורי חיים ולמידה חברתית-רגשית.

שותפות עם הורים בתוכנית כישורי חיים: אתגרים, פערים והזדמנויות להעמקה

רבות מההערות שהוצגו לעיל ביחס לחששות, להסתייגויות ולביקורות שהועלו מצד המורים ומצד ההורים ביחס לתוכנית כישורי חיים דומות מאוד לאלו שהועלו בהקשרים אחרים של דיונים בשותפות בין צוותי חינוך לבין הורים (Gimbert, 2023; Gomes, 2025; Hvalby et al., 2024). אך במקרה של למידה חברתית-רגשית, שתוכנית כישורי חיים מייצגת אותו, עוצמתן רבה יותר. בהתאם לכך, כדי להתגבר עליהן יש צורך בשיעורי בית יסודיים (Ng & Bull, 2018). אך הטיעון המרכזי של המאמר הנוכחי הוא משולב: מחד, יש הכרח ליצירת שותפות בין צוות המורים לבין הורים בכל מה שקשור לתוכנית כישורי חיים ולמכלול הנושאים הקשורים לנושא הלמידה החברתית-הרגשית. מאידך, כורח זה מהווה אתגר גדול, אך גם הזדמנות מיוחדת ויעילה, שיש לנצלה, לצורך הנחת תשתית למכלול השותפויות בין צוותי חינוך להורים.

ראשית, נושא הלמידה החברתית-הרגשית מתפתח והופך להיות נוכח יותר במערכת החינוך בישראל וצוותי חינוך אינם יכולים להתעלם מכך. הנושא זוכה למשנה חשיבות לאור השתנות החברה המודרנית ולאור המציאות בישראל בשנים האחרונות. ההתפתחויות הטכנולוגיות, ובכללן החשיפה המוחלטת של ילדים ובני נוער לטלפונים חכמים ולאפליקציות הנלוות להם,

ההתפשטות של הרשתות החברתיות והשלכותיהן על ילדים ובני נוער, התפתחות הבינה המלאכותית והחילחול שלה לעולמם של צעירים, התבססות הלמידה מרחוק ושימושה הגובר במערכות חינוכיות מעלות סוגיות חינוכיות וערכיות כבדות משקל שלגביהן על ההורים לנקוט עמדה מושכלת ורלוונטית. נוסף על כך, תופעות של השנים האחרונות – בכללן תופעות אוניברסליות, כגון מגפת קורונה ותהליכי גלובליזציה, ואירועים מקומיים, כגון הקיטוב הפוליטי ומלחמת חרבות ברזל – מחייבים נוכחות ומעורבות של הורים גם בנסיבות בית ספריות שאינן קשורות לתהליכי למידה אקדמית. ההתפתחויות הטכנולוגיות, ההשתנות הגלובלית והמציאות המתהווה בישראל דורשות גם גישה מושכלת יותר לשאלת כישורי חיים, לנושאים של למידה חברתית-רגשית ולסוגיות כלליות של בריאות הנפש. כך, כשמדובר בלמידה חברתית-רגשית, ובכללה תוכנית כישורי חיים, שיח בין סגלי החינוך לבין ההורים אינו בגדר אפשרות מומלצת, אלא כורח חיוני ובסיסי, מרגע תחילת תהליך ההיערכות לביצוע למידה בתחום זה.

שנית, חשיבותה של השותפות עם ההורים נובעת מכך שלהורים יש סמכות וזכות מוסרית ומעשית לקבוע לאילו חיים הם מעוניינים להכשיר את ילדם (לדוגמה, דתי או חילוני, בישראל או בחו"ל, בקיבוץ או בעיר) ומה כישורי החיים שהם יכולים להעניק לילדם בבית ומה היו מצפים שבית הספר יתרום לילדם.

שלישית, דווקא לאור מרכזיות התכנים שבהם עוסקת תוכנית כישורי חיים, שהם גם חינוכיים ולא רק לימודיים-אקדמיים, אפשר למנף אותה ועל בסיסה לבנות יסודות לשותפות רחבה בין צוותי המורים לבין ההורים, כך שיחלחלו גם למישורים נוספים, כגון ההקשר הלימודי-האקדמי. השאלה היא: איך עושים את זה?

איך עושים את זה?

במקרים לא מעטים עלול להתפתח דיון סוער בין הורים לבין מורים ביחס לעצם הצורך בלמידה חברתית-רגשית או לאופן הראוי של הפעלת תוכנית כישורי חיים בכיתות. אך מוצע לתת לבעיה את גודלה האמיתי: כאשר נוצר דיאלוג בין מורים להורים ולתלמידים פעמים רבות מתברר

שהפערים בציפיות אינם גדולים כפי שאולי אפשר היה לחשוש. יתרה מכך, הפערים גם ניתנים לברור ולהגעה להסכמה חלקית או מלאה.

למשל, במקרה של תוכנית כישורי חיים נראה, כי צוותי החינוך וההורים יכולים להגיע במהירות להסכמה רחבה ביחס לאופי של **השלב הראשון** בהפעלתה – למידת שני כישורים שלגביהם לרוב אין ויכוח: (1) **כיצד להחליט החלטות?** מודעות לצורך ברכישת כישור זה קיימת בכל מערכת ערכית שבה אוחז אדם כלשהו. זאת ועוד, רכישת היכולת להחליט מהווה כשלעצמה תנאי הכרחי לשם הגעה להגדרה עצמית ערכית וברורה שאליה על האדם לחתור, כשלב מקדים להחלטות האופרטיביות שהוזכרו. לכן, על ההורים לעודד את ילדם לרכוש את היכולת להחליט החלטות. לאור זאת, הסיכוי שכל הצדדים הנוגעים לעניין יסכימו על הצורך לשתף פעולה סביב הקניית או רכישת כישור זה הוא גבוה; (2) **כיצד להסתגל למצבים חדשים?** מאז ומעולם, ובמיוחד לנוכח תהליכי גלובליזציה שהעולם עובר במהלך 50 השנים האחרונות, היכולת להסתגל למצבים חדשים הפכה להיות מצרך חיוני בסל הכישורים שכל אדם צריך לאורך החיים (Carlson et al., 2017). למשל, התסריט הישן של ילד הלומד תוך כדי חניכות מקצוע כלשהו וממשיך לעסוק בו כל חייו כבר אינו רלוונטי לחלקים רחבים של האוכלוסייה בעולם. מנגד, התסריט החדש של ילד הרוכש ידע כללי, שפה זרה שנייה, היכרות עם עולם התעסוקה המשתנה והמתפתח, מתחיל עבודה במקום מסוים ובמהלך חייו מחליף כמה מקומות עבודה, הופך להיות מנת חלקם של רבים. בתסריט חדש זה לכישור של יכולת החלטת החלטות ולכישור של יכולת הסתגלות למצבים חדשים יש מקום מרכזי ביותר בדרך להגעת האדם לרווחה נפשית וכלכלית.

אם כן, את **הצעד הראשון** בחתירה לשותפות בין צוותי חינוך לבין הורים ותלמידים אפשר לבצע סביב דיאלוגים על שני כישורים מוסכמים וחשובים אלו. מדובר בשני כישורים המשלימים זה את זה וכי קיים לגביהם ידע עיוני ומעשי רחב ונגיש (ראו Israelashvili, 2023).

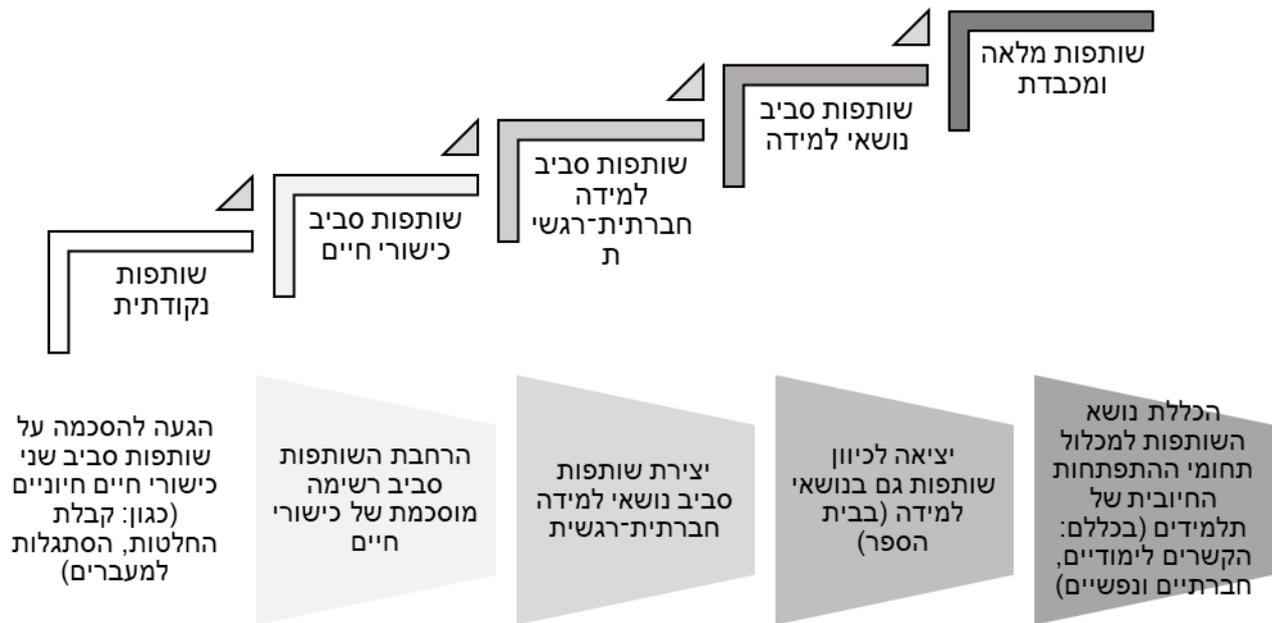
שלב שני בתהליך יצירת השותפות בהקשר הנדון יכול מעבר משותפות בהקשר לשני הכישורים שצוינו לכיוון של יצירת דיאלוג סביב רשימה מורחבת או מוצעת של כישורי חיים שראוי להטמיע בקרב התלמידים. רשימה של 10 ערכי חיים אפשריים ואוניברסליים כאלה

הוצעו על ידי ארגון הבריאות העולמי (WHO, 2017): החלטת החלטות, פתרון בעיות, חשיבה יצירתית וביקורתית, תקשורת יעילה, יחסים בין-אישיים, מודעות עצמית, התמודדות עם רגשות ועם לחצים. באופן מעשי, לדוגמה, בשלב השני אפשר להציג את רשימת הכישורים הללו לתלמידים ולהורים, להזמין לדיון פתוח על הכישורים ועל מידת הרלוונטיות שלהם לחיי התלמידים והמציאות בישראל. לאחר זמן מה אפשר להתקדם ולבקש מההורים ומהמורים לבחור (עוד) שלושה כישורים מהרשימה, שעליהם יעבדו יחד בהמשך.

מהלך הדרגתי כזה עשוי להיות בסיס להיווצרות של דיאלוג רגוע בין הצדדים ורקע ליצירת שותפות ארוכת טווח בין הצדדים ביחס למכלול תחומים, ולא רק סביב התחום של למידה חברתית-רגשית וכישורי חיים. שותפות רחבה כזו תהיה השלב השלישי בתהליך. לשלב שלישי זה יגיעו הצדדים כשהם כבר אחרי שעות רבות של דיונים משותפים, חוויות של הסכמה על פעולות שונות (שבוצעו בשלב הראשון והשני) ובעיקר היכרות הדדית אישית ללא סטיגמות. למצב זה חותרת כל הספרות על שותפות בין בית הספר לבין ההורים.

הגישה המוצעת – ההדרגתית, המכבדת, המשתפת והמתחילה מהסכמות על מה שרצוי שיקרה בבית הספר – צוברת תאוצה גם ביחס לפעולות ההחדרה של תוכניות מניעה לקהילות ולבתי ספר. למשל, התוכנית "קהילות שאיכפת להן" (Communities That Care; Hawkins & Catalano, 1992; Kuklinski et al., 2021) פותחת בדיאלוג הדרגתי ומכבד עם ההורים ובהדרגתיות חותרת להגדרת היעדים להתערבויות מניעה מוסכמות.

תרשים 1 מציג את מהלך הגישה ההדרגתית המוצעת.



תרשים 1: תהליך הבנייה של שותפות בין צוותי חינוך להורים על בסיס כישורי חיים

ההצעה להשתמש בנושאים של למידה חברתית-רגשית כמקפצה ליצירת שותפות רחבה מוצגת גם על ידי אחד מהגופים המובילים בארה"ב לחקר נושאים הקשורים להתפתחות ילדים במערכת החינוך, מכון קאסל – The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (השותפות ללמידה אקדמית, חברתית ורגשית). בסקירה מקפת של הנושא הציעו לאחרונה החוקרים בתחום זה (CASEL, 2023) שנושא הלמידה החברתית-הרגשית, למרות מורכבותו ואולי דווקא בשל מורכבותו, יכול לשמש מנוף ליצירת שותפות רחבה וטובה יותר בין צוותי החינוך להורים. מערך הפעולה שהם מציעים כולל הצגה של החינוך החברתי-הרגשי כרלוונטי למכלול העשייה הבית ספרית, ולכן צריך להוביל להגדרה מחודשת של יעדי בית הספר הן לתלמידים הן לחברה בכללותה, לשיפור חוויית הלמידה וההישגים של תלמידים ולהקטנת הנשירה מבתי הספר. את אלו הם מציעים לבצע באמצעות פעולה רב-ממדית ומשולבת שכוללת את המרכיבים הבאים: (א) **חיבור ללמידה**: קישור חומרי הלימוד לנושאים ויעדים שמעסיקים את ההורים; (ב) **קשר**: יצירת מעורבות באמצעות צעדים בוני אמון וביטחון בין ההורים לסגל החינוכי; (ג) **פיתוח**: הנעה של תהליכים שיתנו גם להורים וגם למורים תחושה של העשרה והתפתחות; (ד) **שיתוף פעולה**: פעולות

שיאפשרו להורים ולמורים למידה משותפת בקבוצות, ולא לכל קהל בנפרד; (ה) **קשר הדדי**: יזמות שיש בהן הזדמנויות לתרגול ולהנחיה של תהליכי למידה.

סיכום

לאור התקדימים שהוזכרו, ומתוך הכרה בחשיבותה של השותפות בין צוותי חינוך לבין הורים, מטרתו של המאמר הנוכחי הייתה להציג את תוכנית כישורי חיים כמקרה פרטי המלמד על היבטים כלליים של למידה חברתית-רגשית ושותפות חינוכית בכללותה. ככלל, תוכנית כישורי חיים מצטיירת כפלטפורמה מאתגרת, מורכבת ובה במידה מזמינה ומאפשרת ליצירת שיפור והטמעה של השותפות בין צוותי חינוך להורים, לטובת כל הצדדים: התלמידים, המורים, ההורים, והחברה בכללותה.

עקב האכילס ביצירת השותפות המדוברת יהיה מידת ההכשרה של מורים ליזום, לייצר, לנהל ולשמר את תהליך השותפות הרצויה עם ההורים. תהליך הכשרה מתאים, המתבצע באופן מושכל, מתמשך ומקצועי, ייטע בצוותי החינוך את ההכרה בצורך ואת ההכרה ביכולתם לקדם שותפות מהסוג המוצע. יש גם אמת בסברה שתהליך הכשרה נכון למורים יקדם ויחזק את כישורי החיים של המורים עצמם (Israelashvili & Wegman-Rozi, 2005; Shechtman et al., 2005), מה שבסופו של דבר גם יזין את התנהלותם הכללית כמורים. אולם, גם השערה זו וגם נושאים אחרים שנידונו בסקירה הנוכחית ראויים לבחינה ולהוכחה אמפירית.

המלצות למחקרי המשך

מחקרים שבוצעו בארה"ב הניבו עדויות מחקריות ברורות ביחס לתרומה של תוכנית כישורי חיים למשתתפים בה. עדויות אלו מצביעות על כך שמתבגרים שהשתתפו בתוכנית רכשו את הכישורים הנלמדים ורכישה זו הובילה למניעת הגלישה להתנהגויות בעייתיות.

לעומת זאת, בישראל נערכו רק מחקרים אחדים שבחנו היבטים שונים של תוכנית כישורי חיים, ואלו שבוצעו היו בעיקר סקרים ולא מחקרי הערכה מבוססי ראיות. בעדות בעל פה שנמסרה לעורכי סקירה על למידה חברתית-רגשית נמסר שבמחקר יחיד שנערך על ידי משרד החינוך

(שכטמן, 1991) לא נמצאה עדות לתרומת תוכנית כישורי חיים לתלמידים (רן ואחרים, 2018). כאמור לעיל, במחקר אחר נמצאה תרומה מסוימת למורים שהשתתפו בהכשרה להעברת תוכנית כישורי חיים (Shechtman et al., 2005). לכן, נדרשת סדרת מחקרים סביב תוכנית כישורי חיים בישראל, בכללם מחקרים שיעסקו בעיצוב התוכנית (לדוגמה, כישורי חיים הנתפסים בעיני מתבגרים בישראל כחיוניים להתפתחותם כבוגרים), מחקרים שיעסקו בהתאמת גילית ותרבותית של תהליכי הקניית כישורי חיים, מחקרים שיעסקו בסוגיות הקשורות להחדרת התוכנית לבתי הספר (לדוגמה, מה מניע מורים לקיים פעילות כיתתית בנושא של כישורי חיים ומה מונע זאת מהם) ובמיוחד מחקרים מעצבים שיעסקו בבניית תהליך ההכשרה במכללות להוראה ובמסגרות של תעודות הוראה, להעברת שיעורים על כישורי חיים (לדוגמה, השפעת הרקע האישי על יכולתו של הסטודנט להוראה לנהל שיחה בנושאים רלוונטיים). כל אלו הם מחקרים שיקדמו למחקרי הערכה ביחס לתרומתה של תוכנית כישורי חיים שתיבנה להתפתחות התלמידים ולתפקודם.

בתחום הלמידה החברתית-הרגשית החלו בישראל ניצנים של פעילות מחקרית, שעשויה להניב ידע חשוב ויישומי (Kazarnovski & Cucus, 2022). אך מחקרים אלו, רובם ככולם, עוסקים בלמידה חברתית-רגשית בהקשר של תהליכי למידה בית ספרית (לדוגמה, Ketko- Ayali et al., 2025). כך שגם בתחום זה עדיין יש צורך במחקרים שיבדקו אם הורים בישראל מאמינים בלמידה חברתית-רגשית, אם הם חשים שבית הספר יכול להוסיף משהו על מה שהם עושים בבית, אם הם מוכנים לשותפות עם המורים בעניין זה. ובהמשך להם, גם מחקרים שיבדקו את האופן שבו אפשר לקדם את נושא השותפות בין צוותי חינוך להורים בתוך הפעילות סביב שילוב נושא הלמידה החברתית-הרגשית בבתי הספר בישראל.

רשימת מקורות

ארנן, כ', מימוני, ז', שדמי, ח' ושכטר, מ' (1996). *כישורי חיים: כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים*. משרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים והאגף לשירות פסיכולוגי-ייעוצי.

ברונבסקי, י' (1.1.1995). *חינוך של שעת אפס*. הארץ.

ישראלאוילי, מ' (1995). *מיפוי הכישורים שמנסים לטפחם במסגרת תוכניות המניעה שמופעלות על ידי שפ"י*. מסמך שהוגש להנהלת השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

ישראלאוילי, מ' (1996). *מניעה, חיסון והתפתחות*. בתוך מ' שכטר (עורכת), *כישורי חיים* (עמ' 59-63). משרד החינוך התרבות והספורט.

ישראלאוילי, מ' ולבבי, ח' (2002). *אסיפת הורים אחרת*. הייעוץ החינוכי, 11, 236-230. ישראלאוילי, מ' ומימון, י' (בהכנה). *מעורבות ההורים בגן: כוונות, מעורבות בפועל והשלכות על הסתגלות הילד לגן טרום-חובה*. אוניברסיטת תל-אביב.

מרמרי, ח' (12.4.2001). *מי יטפח עכשיו את הגן? הארץ*.

<https://www.haaretz.co.il/misc/2001-04-12/ty-article/0000017f-dc1b-d3a5-af7f-febf7c280000>

רן ע', רומי, ש', ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). *התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL; learning emotional Social) והטמעתן במערכת החינוך*. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא "התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21. מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' (1991). *תוכנית כישורי חיים*. משרד החינוך, שירות פסיכולוגי-ייעוצי. שפ"י. (2022). *הכ"וחות שבדרך*.

https://meyda.education.gov.il/files/shefi/kishurey_chayim/Hakochot_Shebade_rech/Hashaka/Hesber.pdf

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education, 37*(6), 1142–1164.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>

Adler, A. (1917). *Study of organ inferiority and its psychical compensation*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.

<https://doi.org/10.1037/10734-000>

Adler, A., & Wolfe, W. B. (1927). The feeling of inferiority and the striving for recognition. *Proceedings of the Royal Society of Medicine, 20*(12), 1881-1886. <https://doi.org/10.1177/003591572702001246>

Aursand, L., Jensen, S.K., Langholm, C., & Lindgaard, C. V. (Eds.). (2022). Quality and curricula in early childhood education and care. *CIDREE Yearbook 2022*. The Norwegian Directorate for Education and Training.

American School Counselor Association. (1992; revised 2022). *ASCA ethical standards for school counselors*.

[https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-\(1\)](https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-(1))

Botvin, G. J., & Eng, A. (1980). *Life skills training: Teacher's Manual*. Smithfield Press.

Botvin, G. J., & Eng, A. (1982). The efficacy of a multicomponent approach to prevention of cigarette smoking. *Preventive Medicine, 11*, 199-211.

[https://doi.org/10.1016/0091-7435\(82\)90018-4](https://doi.org/10.1016/0091-7435(82)90018-4)

Botvin, G. J., Baker, E., Renick, N. L., Filazzola, A. D., & Botvin, E. M. (1984). A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention. *Addictive Behaviors, 9*(2), 137–147.

[https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1016/0306-4603\(84\)90051-0](https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1016/0306-4603(84)90051-0)

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention, 25*, 211-232.

<https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b>

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187–203.

<https://doi.org/10.1080/15377900802487078>

Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education, 60*(2), 163-176.

<https://doi.org/10.1007/s11159-014-9431-3>

Campbell, C. (1993). strategies for reducing parent resistance to consultation in the schools. *Elementary School Guidance & Counseling, 28*(2), 83-91.

<http://www.jstor.org/stable/42869136>

Carlson, C., & Christenson, S. L. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: Overview and procedures. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 345–351.

<https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.345>

Carlson, S., Gerhards, J., & Hans, S. (2017). Educating children in times of globalisation: Class-specific child-rearing practices and the acquisition of transnational cultural capital. *Sociology, 51*, 749-765.

<http://dx.doi.org/10.1177/0038038515618601>

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *Evidence-based social and emotional learning programs: CASEL criteria updates and rationale.*

https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/

- CASEL. (2023). *Building authentic school-family partnerships through the lens of social and emotional learning*. CASEL social and emotional learning innovations series. <https://casel.org/sel-innovations-1/>
- Christenson, S., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 362-379). Routledge.
- Cipollone, K., Brown Hoffman, E., & Sciuchetti, M. B. (2022). Compliance and control: The hidden curriculum of social-emotional learning. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1005>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- DeJaeghere, J., & Murphy-Graham, E. (Eds.). (2022). *Life skills education for youth: Critical perspectives*. Springer
- Dinkmeyer, D. C. (1967). Child development research and the elementary school teacher. *The Elementary School Journal*, 67(6), 310–316. <https://doi-org.rproxy.tau.ac.il/10.1086/460378>
- Dinkmeyer, D. C., & Dreikurs, R. (2000). *Encouraging children to learn*. Psychology Press.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. Springer
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. www.casel.org

- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning* (Vol. 11). International Academy of Education.
- Epstein, J. J. (2022). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.) . Routledge.
- Eva, Y. H. L., & Mei, L. N. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents. *Children and Youth Services Review*, 99(1), 10-17.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39.
<https://doi.org/10.1177/194277512111014920>
- Gomes, A. R. (2025). Life skills comprehension: Dilemmas and potential alternatives. *The Humanistic Psychologist*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1037/hum0000380>
- Hahn, E. J., Noland, M. P., Rayens, M. K., & Christie, D. M. (2002). Efficacy of training and fidelity of implementation of the life skills training program. *Journal of School Health*, 72(7), 282-287.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01333.x>

- Hawkins, J. D., & Catalano, R. F., Jr. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. Jossey-Bass.
- Hoffman, D. A. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research, 79* (2), 533-556.
<http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/2/533>
- Hvalby, L., Gulbrandsen, A., & Fandrem, H. (2024). Life skills in compulsory education: A systematic scoping review. *Educational Science, 14*, 1112.
<https://doi.org/10.3390/educsci14101112>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. (2018). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health, 36*, 97-107.
<https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Israelashvili, M. (2015). The unspoken shift from quality to quantity standards in substance use(r) treatment and prevention: A challenge to unfinished intervention business. *Substance Use & Misuse, 50*(8-9), 1079-1082.
<https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1010889>
- Israelashvili, M. (Ed.). (2023). *Prevention of maladjustment to life course transitions*. Springer.
- Israelashvili, M., & Mozes, S. (2022). Those who we expect to be "self-made adults". In S. Mozes & M. Israelashvili (Eds.), *Youth without family to lean on: Global challenges and local interventions* (pp. 3-15). Routledge.
- Israelashvili, M., & Romano, J. L. (Eds.). (2017). *The Cambridge handbook of international prevention science*. Cambridge University Press.

- Israelashvili, M., & Wegman-Rozi, O. (2005). Mentoring at-risk preschoolers – Some lessons from A.R.Y.A. project. *Journal of Primary Prevention*, 26 (2), 189-201. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1846-y>
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1997). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press.
- Kazarnovski, T., & Cucuş, C. (2022). Social Emotional Learning (SEL) and the initiation teacher training program in Israel. In I. Albuiescu & C. Stan (Eds.), *Education, reflection, development - ERD 2021* (Vol. 2). European Proceedings of Educational Sciences (pp. 189-195). <https://doi.org/10.15405/epes.22032.18>
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., Petras, H., Ford, C., Windham, A., & Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95, Suppl 1(Suppl 1), S5–S28. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004>
- Ketko-Ayali, K., Cohen, A., & Michaeli, N. (2025). From SEL to SPEL: Teachers integrating political emotions in lessons during times of crisis. *Teaching and Teacher Education*, 160, 105015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105015>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Kirchhof, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 660878. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660878>

- Kuklinski, M.R., Oesterle, S., Briney, J.S. et al. (2021). Long-term impacts and benefit–cost analysis of the Communities That Care Prevention System at age 23, 12 years after baseline. *Prevention Science*, 22, 452–463.
<https://doi.org/10.1007/s11121-021-01218-7>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In D. Grusky & J. Hill (Eds.), *Inequality in the 21st century: A reader* (pp. 444–451). Routledge.
- Maass, S. E., Wilken, C. S., Jordan, J., & Culen, G. (2006). A comparison of 4-H and other youth development organizations in the development of life skills. *The Journal of Extension*, 44(5), Article 11.
<https://open.clemson.edu/joe/vol44/iss5/11>
- McWayne, C. M., Melzi, G., & Mistry, J. (2022): A home-to school approach for promoting culturally inclusive family–school partnership research and practice. *Educational Psychologist*.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2070752>
- Miller, G. E., Arthur-Stanley, A., & Banerjee, R. (2022). A multitiered framework for family-school-community partnering. In G. E. Miller, A. Arthur-Stanley & R. Banerjee (Eds.), *Advances in family-school-community partnering: A practical guide for school mental health professionals and educators* (pp. 3-23). Routledge.
- Minch, D., Garbacz, A., Kern, L., Baton, E. (2023). Assessing and evaluating family–school collaboration in schools. In S. W. Evans, J. S. Owens, C.P. Bradshaw & M. D. Weist (Eds.), *Handbook of school mental health: Issues in clinical child psychology* (3rd Ed. pp. 169-185). Springer.

Nelson-Coffey, S. K., & Cavanaugh, L. A. (2022). Baby fever: Situational cues shift the desire to have children via empathic emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 28(2), 438–450.

<https://doi.org/10.1037/xap0000381>

Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50, 335–352.

[https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9\(0123456789\(\).,-volV\)\(0123456789\(\).,-volV\)](https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9(0123456789().,-volV)(0123456789().,-volV))

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2013). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. In S. A. Denham (Ed.), *Early education and development* (pp. 287-316). Routledge.

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>

Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144–155.

<https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.144-155>

Shek, D.T., Lin, L., Ma, C.M. et al. (2021). Perceptions of adolescents, teachers and parents of life skills education and life skills in high school students in Hong Kong. *Applied Research Quality Life*, 16, 1847–1860.

<https://doi.org/10.1007/s11482-020-09848-9>

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Child and community influences and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*, 296–332.

<https://doi.org/10.3102/0034654318825437>

Smith, T.E., Sheridan, S.M., Kim, E.M. et al. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*, 511–544 (2020).

<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>

Stratman, H., & Helton, J. J. (2024). Implementing effective social-emotional learning in elementary schools: A qualitative study of multiple stakeholders. *School Social Work Journal, 49*(1), 18-37.

Tough, P. (2013). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Mariner Books.

Tough, P. (2018). *Helping children succeed: What works and why*. Mariner Books.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. Routledge Falmer.

Wallace, C. J., Liberman, R. P., Tauber, R., & Wallace, J. (2000). The independent living skills survey: A comprehensive measure of the community functioning of severely and persistently mentally ill individuals. *Schizophrenia Bulletin, 26*(3), 631-658.

<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033483>

WHO – World Health Organization. (1997). *Life skills education for children and adolescents in school* (2nd Ed.). World Health Organization.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/59117/WHO_MNH_PSF_93_7B_Rev.1.pdf?sequence=1

WHO. (2017). *United Nations sustainable development goal 3: Ensure healthy lives and promote wellbeing for all at all ages*. United Nations.

<https://sustainabledevelopment.un.org/sdg3>

Williams, C., Griffin, K. W., Sousa, S. M., & Botvin, G. J. (2025). Preventing tobacco and alcohol use among high school students through a hybrid online and in-class intervention: A randomized controlled trial.

Psychology of Addictive Behaviors. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1037/adb0001061>