



מהותי לחינוך- חינוך שמתחיל מבפנים: פיתוח מודעות
עצמית כמפתח לצמיחה אישית, רווחה נפשית וחוסן

מהות החיים
הקרן המשפחתית
על שם תד אריסון



מהותי לחינוך

המורים משמשים כמנחי הפעילות ומקבלים במסגרת המרחב את כל הכלים הנדרשים להפעלה מיטבית: מערכי פעילות מובנים ומסודרים, מרחב הפעלה דיגיטלי, סרטוני הדגמה, קישורים רלוונטיים וחומרי העשרה. לצד זאת, מרחב מהותי מציע, בנוסף, תהליך הכשרה ייעודי לצוותי החינוך, המיועד להעמקת ההיכרות עם תפיסת המודעות העצמית כבסיס פדגוגי, לחיזוק יכולות ההנחיה ולפיתוח כלים יישומיים לעבודה בכיתה.

ההכשרה מחברת בין חוויה אישית של מחנכות ומחנכי הכיתות לבין יישום פדגוגי מקצועי, ומאפשרת למורים לעבור תהליך של התבוננות, חקירה והעמקה – הן כאנשי חינוך והן כאנשים פרטיים – ובכך לחזק את יכולתם להוביל תהליכי מודעות משמעותיים עם תלמידיהם. תפיסת המרחב הפדגוגית גורסת כי תהליך חקירה מתמשך ועקבי הוא המפתח להשגת המטרות האישיות והחינוכיות, ולכן מערכי השיעור עוצבו בגמישות המאפשרת לכל מורה לבחור את מועד הפעילות, סוג התיווך (פרונטלי או מקוון) ומשך הזמן שיוקדש לשיעור. ההכשרה מוכרת לגמול השתלמות, ומהווה חלק ממעטפת הליווי וההטמעה של מרחב מהותי בבתי הספר.

“מהותי לחינוך” הוא חלק מ”מהות החיים” – ארגון ללא מטרות רווח שנוסד בשנת 2001 על ידי שרי אריסון כחלק מקבוצת אריסון לתועלת הציבור. מטרת הארגון היא לעורר מודעות, לטפח שלום פנימי ולהעניק כלים להתפתחות אישית וערכית.

מהותי לחינוך מתמחה בהנגשת תכנים בתחום ההתפתחות האישית לילדים, בני נוער ומבוגרים מתוך תפיסה כי פיתוח מודעות עצמית הוא תהליך יסודי ומשמעותי עבור כל אדם. מהותי לחינוך פועל במודל חינוכי ייחודי וכולל הן מרכז חווייתי פיזי רב-גילאי, והן מרחב לימודי דיגיטלי מתקדם, המותאם ליישום בבתי ספר יסודיים.

המרכז החווייתי מציע סיורים מודרכים במהלכם עוברים המשתתפים מסע בין תחנות אינטראקטיביות מסקרנות. כל תחנה מזמנת שיח, התבוננות פנימית וחקר החזקות, השאיפות והרצונות האישיים, ומאפשרת היכרות עמוקה עם העצמי ועם האחר. הפעילות מעודדת ביטוי אישי, חיזוק תחושת המשמעות והבנת ההשפעה האישית על הסביבה הקרובה והרחבה. במרכז מתקיימות פעילויות מגוונות לילדים, בני נוער ומבוגרים, לצד תוכניות ייעודיות המותאמות למסודות חינוך ולצוותים ארגוניים.

מרחב מהותי הוא סביבה דיגיטלית ייעודית לבתי הספר היסודיים, המהווה פלטפורמה חינוכית אשר המודעות העצמית עומדת בבסיסה, ומהווה תשתית ללמידה רגשית-חברתית (SEL). הסביבה מנגישה את תכני המרכז החווייתי לקהל החינוכי הרחב, מעבר לגבולות המרכז הפיזי, ומאפשרת תהליך חינוכי מתמשך ומעמיק לאורך השנה בגישה משחקית ובגובה העיניים.

המרחב כולל מגוון מערכי שיעור אינטראקטיביים המהווים פרקטיקות של פדגוגיה מתבוננת, המציעות זוויות שונות להתבוננות בעולמו הפנימי של התלמיד ולהפקת תובנות אישיות. ההתבוננות מתקיימת בתהליך אישי וקבוצתי, כאשר הקבוצה והמורה הם חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה העצמי של הפרט.

מסגרת מושגית למהותי לחינוך: מודעות עצמית להתפתחות חיובית

מבוא

מודעות עצמית מהווה אבן יסוד בהתפתחות, ובפרט במהלך שנות הילדות וההתבגרות, תקופה בה מתגבשים מושגי העצמי, מתפתחות יכולות רגשיות וחברתיות ובניית תחושת זהות פנימית. בעשורים האחרונים מתחזקת המגמה החינוכית הרואה בילד לא רק לומד אקדמי אלא אדם שלם המתאפיין בהיבטים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים, גופניים ורוחניים, ומתוך כך גוברת ההכרה בכך שטיפול מודעות עצמית הוא תנאי מוקדם לחינוך משמעותי, מיטיב ועמוק. מערכת חינוך השואפת להעניק לתלמידים כלים לחיים במאה ה-21 אינה יכולה להסתפק בלימוד מיומנויות קוגניטיביות, אלא נדרשת לעסוק בשאלות של זהות, ערכים, רגשות ויחסים אנושיים.

סקירה זו מבקשת לבסס את הרקע התיאורטי, המושגי והאמפירי לפעילות מהותי לחינוך- המפעיל מזה כשני עשורים תוכניות חינוכיות שונות, הן בתוך מערכת החינוך והן במרכז פיזי (מרכז מהותי), המתמקדים בטיפול מודעות עצמית רב-ממדית. הסקירה שואפת לשלב בין ממצאים עכשוויים מהמחקר ההתפתחותי לבין תובנות ממסגרות תיאורטיות מבוססות בתחום החינוך הרגשי-חברתי, במטרה להציע מודל חינוכי אינטגרטיבי ומותאם גיל. נקודת המוצא היא שמודעות עצמית אינה תכונה סטטית, אלא יכולת דינמית המתפתחת לאורך זמן באמצעות אינטראקציה בין מערכות קוגניטיביות, רגשיות, גופניות, חברתיות ורוחניות – ובאמצעות תיווך פדגוגי רגיש, עקבי ועמוק.

מודל מהותי גובש מתוך ארבע מסגרות תיאורטיות מוכרות ומבוססות אמפירית: המודל של למידה רגשית-חברתית (SEL) כפי שפותח על ידי CASEL; תיאוריות האינטליגנציה הרגשית (Goleman, Bar-On); גישות לחינוך מבוסס מיינדפולנס (Kabat-Zinn); ומודל PERMA של הפסיכולוגיה החיובית (Seligman). כל אחת מהתשתיות הללו תורמת זווית ייחודית להבנת חשיבותה של מודעות עצמית בגילאי הילדות והתבגרות – החל מהתפתחות רגשית ומוסרית, דרך ויסות עצמי ובניית מערכות יחסים, ועד לגיבוש זהות, תחושת משמעות ושייכות. מתוך סינתזה זו נבנה מודל חמשת הממדים של מהותי לחינוך: רגשי, קוגניטיבי, גופני, חברתי ורוחני – מודל המציע מסגרת חינוכית עשירה, רב-שכבתית ומקיפה להתפתחות פנימית המותאמת גם לתלמידים וגם לצוותי החינוך.

עבור ילדים ובני נוער החיים בעולם דיגיטלי, רווי גירויים ואתגרים פסיכו-חברתיים, טיפוח מודעות עצמית איננו פריבילגיה – אלא תנאי בסיסי לבריאות נפשית, לאיזון רגשי, לחוסן, ולעיצוב חיים של בחירה ומשמעות. מהותי לחינוך מעניק לתלמידים ולצוותי ההוראה סביבת למידה חווייתית, ערכית ורב-ממדית לטיפול מודעות עצמית הלכה למעשה, הן באמצעות התנסויות חווייתיות במרכז מהותי והן באמצעות תהליכי למידה מתמשכים במרחב מהותי הדיגיטלי. מודל זה מציע רצף חינוכי של חוויה, התבוננות, שיח ויישום פדגוגי, ומאפשר הטמעה של תהליכי מודעות עצמית כחלק אינטגרלי מהשגרה הבית-ספרית. מטרתה של סקירה זו היא להניח תשתית מחקרית ותיאורטית לביסוס המודל של מהותי לחינוך ולהבהיר את תרומתו הייחודית למערכת החינוך הישראלית. היא מבקשת לבחון כיצד ניתן להטמיע גישה חינוכית הוליסטית, רב-ממדית ומבוססת-ראיות בתוך המרחב הפדגוגי של בתי הספר, ולהציע חזון חינוכי ייחודי – שמתחיל בהקשבה פנימית.

הגדרה ומסגרת מושגית של מודעות עצמית

מודעות עצמית מוגדרת בפסיכולוגיה כתהליך פסיכו-קוגניטיבי שבו האדם מפנה את הקשב פנימה ומפתח יכולת להבחין, לזהות ולפרש את הרגשות, התחושות הגופניות, דפוסי החשיבה, ההרגלים והתגובות שלו – וכן להבין את מקורותיהם והשפעתם על ההתנהגות והחוויה (Eurich, 2017; Sutton, 2005). זוהי יכולת רפלקטיבית המאפשרת לאדם לבחון את עולמו הפנימי מתוך עמדת התבוננות מודעת, ובכך להגביר את הבנתו העצמית ולבסס תחושת זהות אינטגרטיבית, עקבית ובעלת המשכיות.

בפסיכולוגיה ההתפתחותית נתפסת המודעות העצמית כהישג קוגניטיבי ורגשי מתקדם, המתפתח בשלבים לאורך הילדות וההתבגרות, במקביל להבשלה של יכולות שפה, חשיבה ייצוגית, ויסות רגשי ותפקודים ניהוליים (Zelazo & Lyons, 2012). ילדים ובני נוער מצויים בשלב התפתחותי מרכזי שבו מתעצבות יכולות מטה-קוגניטיביות, וההבנה העצמית נעשית עשירה, מורכבת ורפלקטיבית יותר (Harter, 2012). בגילאים אלו מתפתחת היכולת להבין קשרים בין מחשבות לרגשות, לזהות ערכים אישיים, להבחין בין חוזקות לחולשות, ולהתחיל לבנות נרטיב זהות פנימי – תהליך המהווה בסיס מרכזי לוויסות עצמי, קבלת החלטות מוסרית ולבניית יחסים משמעותיים.

המחקר הניורו-פסיכולוגי תומך בהבנה שמודעות עצמית היא תוצר של אינטגרציה בין רשתות מוחיות שונות, כולל קליפת המוח הקדם-מצחית (prefrontal cortex), האינסולה וה- default mode network – אזורים המעורבים בעיבוד פנימי, תפיסת העצמי, ויסות רגשי ועיבוד חברתי. מחקרים מצביעים על כך שהתפתחות מודעות עצמית בילדות ובהתבגרות מלווה בהבשלה הדרגתית של רשתות אלו, ובשיפור היכולת לנהל קשב פנימי ולהתבונן בחוויות באופן לא-שיפוטי (Denny et al., 2011). תהליך זה איננו מסתיים בילדות ובהתבגרות, אלא ממשיך ומתפתח לאורך מעגל החיים כולו; לפיכך, טיפוח מודעות עצמית הוא מרכיב משמעותי גם בעבודתם ובהתפתחותם האישית והמקצועית של צוותי החינוך.

מבחינה תיאורטית, מקובל להבחין בין שני ממדים עיקריים של מודעות עצמית: מודעות עצמית פרטית, המתייחסת ליכולת להתבונן ולהבחין במצבים פנימיים – רגשות, מחשבות, תחושות, ותגובות – כגון תחושת מתח לפני הצגה בכיתה או זיהוי של תסכול במהלך פתרון בעיה (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975). מודעות עצמית ציבורית, לעומת זאת, עוסקת בתפיסה של האופן שבו אדם נתפס בעיני אחרים, ובמיוחד ברגישות להערכה החברתית – לדוגמה, מודעות לאופן שבו תלמיד מרגיש שהוא נתפס בעיני המורה או הקבוצה כאשר הוא משתף רגשות אישיים (Duval & Wicklund, 1972). שני הממדים הללו מהווים נדבך מרכזי בעבודת התפתחות הזהות והוויסות העצמי. במסגרות חינוך רגשי-חברתי הם אינם נתפסים כיכולות נפרדות אלא כצירים משתלבים. כך לדוגמה, במסגרת הפעילויות במהותי לחינוך, המודעות העצמית הפרטית מקבלת ביטוי בשיח רגשי אישי ובזיהוי תחושות גופניות, מחשבות וערכים, בעוד שהמודעות העצמית הציבורית משתקפת בהתבוננות באינטראקציות בין-אישיות ובהבנה של ההשפעה של התלמידים על הסובבים. בהקשרים חינוכיים, זוהי הבחנה חשובה: תלמידים נדרשים לפתח גם קשב פנימי לעצמם וגם רגישות בין-אישית – שתי תכונות הניתנות לפיתוח באמצעות תיווך פדגוגי ממוקד ומבוסס תהליך. לבסוף, יש להדגיש כי מודעות עצמית אינה תכונה מולדת אלא יכולת נלמדת – שניתן וכדאי לטפחה באופן שיטתי באמצעות סביבות למידה חכמות, בטוחות, רגשיות וקשובות. ככל שהמסגרת החינוכית מציעה שפה רגשית, עידוד להתבוננות פנימית, ופרקטיקות המטמיעות רפלקציה – כך גובר הסיכוי שהמודעות העצמית תהפוך לכלי חיים ממש עבור התלמידים וצוותי החינוך.

מודעות עצמית: נדבך יסוד להתפתחות מיטבית

כשאנו מתבוננים על ילד בן שבע שמסוגל לזהות במדויק מתי הוא כועס ולמה, או על ילדה בת תשע שיוזעת איך להרגיע את עצמה לפני מבחן חשוב, אנו עדים לאחת התופעות המרתקות ביותר בהתפתחות האנושית: הולדתה של מודעות עצמית. תופעה זו, שעד לא מזמן נתפסה כ"תוספת נחמדה" לחינוך המסורתי, מתגלה כיום כמנוע מרכזי המניע הצלחה רב-ממדית בחייו של הילד והמתבגר.

מחקר פורץ דרך שנערך על ידי Durlak ועמיתיו (2011) בחן למעלה מ-207,000 תלמידים בטווח של גן ילדים עד כיתה י"ב וגילה ממצא מדהים: תלמידים שהשתתפו בתוכניות למידה חברתית-רגשית המתמקדות בפיתוח מודעות עצמית הראו עלייה ממוצעת של 11% בציוני מבחנים מתוקנים. אך הממצא הזה, מרשים ככל שיהיה, הוא רק קצה הקרחון. מעבר לציונים משתרע עולם שלם של השפעות חיוביות שמעצבות את האדם שהילד יהיה בעתיד. ההבנה הגוברת של חשיבות מודעות עצמית נשענת על התקדמות מהפכנית בתחום מדעי המוח. Parker ועמיתיו (2014) גילו במחקרם על תוכנית "Master Mind" לתלמידי כיתות ד'-ה' כי אימונים קצרים במיינדפולנס - כלי מרכזי לפיתוח מודעות עצמית - יוצרים שינויים מדידים במבנה המוח. האימונים מגבירים את צפיפות החומר האפור בהיפוקמפוס, האזור האחראי על זיכרון, חמלה ומודעות עצמית, ובמקביל מפחיתים את הפעילות באמיגדלה, מה שמוביל להפחתת לחץ וחרדה ולשיפור ביכולת הריכוז (Goleman, 1995).

הקשר בין מודעות עצמית להצלחה אקדמית מתבסס על מנגנונים פסיכולוגיים מורכבים. כאשר תלמיד מפתח יכולת לזהות את הרגשות שלו ואת ההשפעה שלהם על תפקודו, הוא רוכש יתרון אדיר בכל תחומי הלמידה. Graziano ועמיתיו (2007) מצאו כי וויסות רגשי - מרכיב מרכזי במודעות עצמית - קשור באופן חיובי לדיווחי מורים על הצלחה אקדמית ופרודוקטיביות בכיתה, וכן לציוני הישגים במיומנויות אורייניות ומתמטיקה מוקדמות. התלמיד הלומד להכיר את סגנון הלמידה שלו, לזהות מתי הוא זקוק לעזרה ולהפעיל אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות, בעצם רוכש "מפה פנימית" שמנחה אותו בכל מסע למידה עתידית.

אך ההשפעה חורגת הרבה מעבר לכיתה. במחקר מרתק שנערך על ידי חוקרים מאוניברסיטת הרווארד (West et al., 2019), תלמידי כיתה ו' שהשתתפו בתוכנית מיינדפולנס של שמונה שבועות עברו סריקות מוח שחשפו תגלית מפתיעה: האמיגדלה שלהם הגיבה פחות לתמונות של פרצופים מפוחדים לעומת קבוצת הביקורת. במילים אחרות, מוחם הפך פחות רגיש לגירויים מעוררי לחץ, מה שמאפשר להם להישאר רגועים ומרוכזים גם במצבים מאתגרים.

התרגום של ממצאים נוייר-מדעיים אלה לתופעות ניכרות בחיי היומיום מדהים בהיקפו. מורים מדווחים כי תלמידים שעברו אימון במודעות עצמית מפגינים שיפור דרמטי בהתנהגות הכיתתית, יכולת מוגברת לנהל לחץ ועמדות חיוביות יותר כלפי עצמם, חבריהם ובית הספר (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). הם פחות נוטים להיכנס לקונפליקטים, יותר מוכנים לעזור לחברים במצוקה ומראים רמות גבוהות יותר של מוטיבציה ללמידה. מה שמעניין במיוחד הוא הגילוי שילדים צעירים שיכולים לקרוא במדויק הבעות פנים רגשיות ולייחס רגש מתאים למצב נתון, לא רק משיגים ביצועים טובים יותר אקדמית, אלא גם מפתחים פחות בעיות התנהגות ומפגינים התנהגות פרו-חברתית מוגברת (Brackett et al., 2006). זהו ממצא חשוב במיוחד כשאנו חושבים על הכנת ילדים לעולם מבוגרים שדורש שיתוף פעולה, אמפתיה ויכולת עבודה בצוות.

הקשר בין מודעות עצמית ליצירתיות מהווה עוד פן מרתק בתמונה הכוללת. מחקרים מראים כי ילדים שמפתחים מודעות עצמית מראים שיפור ביכולות פתרון בעיות יצירתיות וחשיבה חדשנית (Snyder et al., 2002). הסיבה לכך נעוצה בעובדה שמודעות עצמית מפחיתה את הפחד מכישלון ומעצימה את הביטחון העצמי הדרוש לחקירה ולניסוי. ילדים ובני נוער בעלי "תקווה" גבוהה - המוגדרת כיכולת להציב מטרות ולמצוא דרכים להשיגן - מראים לא רק הישגים אקדמיים טובים יותר אלא גם יצירתיות מוגברת, מיומנויות פתרון בעיות מתקדמות ורמות נמוכות יותר של דיכאון וחרדה.

מנגד, ההשפעה על הבריאות הנפשית היא אולי הממצא החשוב ביותר בספרות המחקרית. במחקר רחב היקף שבחן את השפעת תוכניות למידה חברתית-רגשית, נמצא כי השתתפות בתוכניות אלה קשורה לירידה משמעותית במצוקה רגשית, עמדות חיוביות יותר כלפי העצמי ואחרים ופחות בעיות התנהגות ומשמעת (Taylor et al., 2017). מחקרים נוספים מצביעים על כך שמודעות עצמית מפותחת בתקופת הילדות יכולה לשמש כגורם מגן חזק נגד פיתוח בעיות בריאות נפש בהמשך החיים, מתקופת ההתבגרות ועד לבגרות המוקדמת. במיוחד מעניין הממצא של Flook ועמיתיה (2015) שמודעות עצמית יעילה במיוחד עבור ילדים "בסיכון" - ילדים המתמודדים עם קשיים כלכליים, בטיים, התנהגותיים או קוגניטיביים. ילדים אלה מראים באופן עקבי את הצמיחה הגדולה ביותר מתוכניות התערבות מבוססות מודעות עצמית. זה מדגיש את הפוטנציאל העצום של מודעות עצמית ככלי לצמצום פערים ולקידום הוגנות חינוכית, ומצביע על כך שההשקעה במודעות עצמית אינה מותרות אלא צורך בסיסי לכל ילד.

הממד הפיזיולוגי של מודעות עצמית מגלה שמדובר בהשפעה הוליסטית על בריאות הילד והמתבגר. מחקרים מתעדים כי תלמידים שמתאמנים במיינדפולנס ובפיתוח מודעות עצמית גופנית מראים הפחתה מדידה בסמנים פיזיולוגיים של לחץ, כולל רמות קורטיזול נמוכות יותר, קצב לב יציב יותר ולחץ דם נמוך יותר (Burke, 2010). יתר על כן, הם מפגינים מערכת חיסון חזקה יותר, פחות מחלות ושיפור באיכות השינה - ממצאים המצביעים על כך שההשקעה במודעות עצמית היא השקעה בבריאות הכוללת של הילד.

כשאנו מתבוננים על התמונה הכוללת, מתברר כי מודעות עצמית פועלת כמעין "מערכת הפעלה" של האישיות האנושית. היא מאפשרת לילדים ובני נוער לתאם בין המערכות השונות - הקוגניטיבית, הרגשית, החברתית והפיזית - ולהפעיל אותן באופן אינטגרטיבי ויעיל. Jennings ו-Greenberg (2009) מתארים זאת כיכולת לפתח "מצפן פנימי" שמנחה את התלמידים בקבלת החלטות מורכבות ובהתמודדות עם אתגרים מגוונים.

מנקודת מבט כלכלית-חברתית, הממצא שעבור כל דולר שמושקע בתוכניות למידה חברתית-רגשית יש החזר של 11 דולר (Belfield et al., 2015) מהווה את אחד הנתונים המרשימים ביותר במחקר החינוכי המודרני. תשואה זו נובעת משילוב של גורמים: הפחתה בעלויות בריאות נפש, שיפור בהישגים אקדמיים, הפחתה בעבריינות נוער, שיפור ביחסי עבודה ופרודוקטיביות מוגברת בשוק העבודה. אך מעבר למספרים, השקעה במודעות עצמית מניחה יסודות לחברה בריאה ופרודוקטיבית יותר, שבה הילדים והמתבגרים מתפתחים להיות מבוגרים אחראיים, מעורבים חיוביים ובעלי השפעה חברתית חיובית, המסוגלים לנהל את עצמם ביעילות, לתקשר בצורה בונה ולתרום לקהילתיהם.

יסודות תיאורטיים למהותי לחינוך

למידה חברתית-רגשית (SEL) ומודעות עצמית

מודל SEL (למידה רגשית-חברתית) של CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – פותח בשנות ה-90 בארצות הברית על ידי קבוצת חוקרים, אנשי חינוך ופסיכולוגים, במטרה ליצור מסגרת חינוכית מקיפה שתקדם לא רק הישגים אקדמיים אלא גם התפתחות רגשית, מוסרית וחברתית של תלמידים. המרכז למחקר CASEL, היושב בשיקגו, הפך מאז לגוף המוביל בעולם בתחום הלמידה הרגשית-חברתית, עם השפעה נרחבת על מערכות חינוך במדינות רבות. CASEL מגדיר SEL כמסגרת של כשירויות התומכות בוויסות רגשי ותפקוד חברתי של תלמידים. "גלגל ה-SEL" המאומץ באופן נרחב של CASEL מזהה חמש כשירויות מרכזיות: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בינאישיות וקבלת החלטות אחריות. כל כשירות מקיפה עמדות, התנהגויות וקוגניציות שילדים מפתחים באמצעות תוכניות SEL בבתי ספר. מטרת המודל היא לחנך ילדים ובני נוער להיות מודעים לעצמם, לנהל את רגשותיהם, להבין את עולמם החברתי, ליצור קשרים חיוביים, ולקבל החלטות מוסריות ונבונות.

מחקרים רבים שנערכו לאורך השנים מצאו כי הטמעת מודל SEL במסגרת הלימודים תורמת לשיפור מובהק ברווחה הנפשית של תלמידים, להפחתת התנהגויות סיכוניות, ולהשגת הישגים לימודיים גבוהים יותר. מחקר בשני העשורים האחרונים מאשר שתוכניות SEL משפרות באופן אמין מגוון רחב של תוצאות תלמידים, כאשר מטא-אנליזה עדכנית של 424 התערבויות SEL אוניברסליות בבתי ספר מצאה שתלמידים הראו כישורים, עמדות והתנהגויות חברתיות ורגשיות טובות יותר באופן משמעותי, כמו גם שיפורים באקלים בבית הספר, קשרי עמיתים, תפקוד בבית הספר והישגים אקדמיים (Cipriano et al., 2023).

בעוד ה-SEL מגדיר חמש כשירויות תפקודיות, מודל מהותי לחינוך מתרגם אותן למרחב של זהות ותודעה: כשירות המודעות העצמית ב-CASEL משמשת במהותי כציר מארגן שממנו נגזרות חמש רמות מודעות – רגשית, קוגניטיבית, גופנית, חברתית ורוחנית; ניהול עצמי מתורגם ומורחב למודעות קוגניטיבית וגופנית של ויסות, בחירה ונוכחות; מודעות חברתית וכישורים בינאישיים מזינים את ממד המודעות החברתית; וקבלת החלטות אחריות מתורגמת למודעות רוחנית של בחירה מתוך ערכים, משמעות ותחושת אחריות. בכך, מהותי מרחיב את ה-SEL ממודל של רכישת מיומנויות להתנהלות יעילה, למודל חינוכי של פיתוח תודעתי וזהותי: לא רק "מה הילד יודע לעשות", אלא "מי הילד לומד להיות". המודעות העצמית אינה נתפסת בו ככשירות אחת מני רבות – אלא כתשתית שעליה נבנה מרחב זהות שלם, רב-ממדי ומתפתח.

מודלים של אינטליגנציה רגשית (EI) ומודעות עצמית רב-ממדית

המשגה של אינטליגנציה רגשית (EI – Emotional Intelligence) נולדה מתוך הבנה שהצלחה אנושית – בבית הספר, בעבודה ובמערכות יחסים – אינה תלויה רק ביכולות קוגניטיביות (IQ), אלא גם בכשירויות רגשיות ובין-אישיות. המונח נטבע לראשונה על-ידי סאלובי ומאייר (Salovey & Sluyter, 1997), אשר הגדירו אינטליגנציה רגשית כיכולת לתפוס, להבין, לווסת ולנהל רגשות – הן של העצמי והן של אחרים. בהמשך, הפך המושג לנחלת הכלל הודות לעבודתו הפופולרית של דניאל גולמן (Goleman, 1995), אשר הרחיב את ההגדרה למודל של חמש יכולות מרכזיות: מודעות עצמית, ויסות עצמי, מוטיבציה פנימית, אמפתיה וכישורים חברתיים. גולמן טען שיכולות אלו חיוניות לחוסן אישי ולהצלחה חברתית, ובפרט להקשרים חינוכיים ומנהיגותיים.

במקביל, פיתח ראובן בר-און (Bar-On, 2006) את המודל הרגשי-חברתי (ESI – Emotional-Social Intelligence), המשלב יכולות תוך-אישיות (כגון מודעות עצמית רגשית וביטוי רגשי), יכולות בין-אישיות (כגון אמפתיה ואחריות חברתית), הסתגלות למצבים משתנים, ניהול מתח ומצב רוח כללי. מודל זה הוביל לפיתוח שאלון ה-EQ-i שנמצא בשימוש נרחב במחקר וביישום חינוכי וארגוני כאחד. מחקרי אורך וסקירות אמפיריות מצביעות על כך שאינטליגנציה רגשית קשורה באופן מובהק להצלחה אקדמית, הסתגלות רגשית, איכות קשרים בין-אישיים ובריאות נפשית (Mavroveli et al., 2009; Qualter et al., 2012). סקירה שיטתית שכללה 40 מחקרים שהתבססו על מדדים של אינטליגנציה רגשית בקרב ילדים בגילאי 8–13 (Malekzadeh et al., 2015) הדגימה כי אינטליגנציה רגשית גבוהה קשורה ברמות גבוהות יותר של תפקוד קוגניטיבי, מעורבות בלמידה, יצירתיות, וויסות רגשי ויחסים חיוביים עם בני גילם. ממצאים אלו תומכים בתפיסה של מודעות עצמית כתשתית רחבה אשר מזינה רכיבים נוספים בהתפתחות – ויסות, קבלת החלטות מוסרית, אמפתיה ומעורבות חברתית – ובכך מדגישים את חשיבות שילוב רכיבי אינטליגנציה רגשית כחלק אינטגרלי ממודל מהותי.



מודלים של אינטליגנציה רגשית מדגישים את המודעות הרגשית, הוויסות הרגשי, הביטוי הרגשי והאמפתיה כיסודות להסתגלות, חוסן וקשר בין-אישיו. במודל המצוי בבסיס התוכניות של מהותי לחינוך, רכיבי ליבה אלה אינם נתפסים כיכולות פונקציונליות בלבד, אלא מהווים את התשתית הישירה לבניית ממד המודעות הרגשית – אחד מחמשת ממדי המודעות של המודל. ממד זה עוסק ביכולת לזהות רגשות, להבין את מקורותיהם, לשים אותם בשפה מדויקת, לווסת את עוצמתם ולבחור דרכי ביטוי מותאמות – אך מעבר לכך, הוא מעצב את היחס של ילדים ובני נוער לעולמם הרגשי: רגשות נתפסים כמידע פנימי בעל משמעות ולא כמכשול שיש להתגבר עליו. בכך, מודל מהותי מרחיב את תפיסת האינטליגנציה הרגשית ממערך של כשירויות למדידה – למרחב פדגוגי של חקירה, נוכחות, שיח והתבוננות, אשר דרכו נבנית זהות רגשית מודעת.

יסודות תיאורטיים למהותי לחינוך

חינוך מבוסס מיינדפולנס (Mindfulness) ומודעות עצמית מוחשית

מיינדפולנס, או "קשיבות", מתייחסים לטיפול מודעות מכוונת, רגע-ברגע, מתוך עמדה של קבלה ואי-שיפוטיות (Kabat-Zinn, 1990). שורשיה של הגישה במסורת הבודהיסטית, אך היא יושמה בהצלחה בעולם המערבי כפרקטיקה קלינית וחינוכית, במיוחד לאחר פיתוח תוכנית MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) על-ידי ג'ון קבט-זין בסוף שנות ה-70 בארצות הברית. מטרת התוכנית הייתה להעניק מענה אלטרנטיבי לכאב, סטרס וחרדה – אך במהרה התברר כי כלים של מיינדפולנס מקדמים לא רק ויסות רגשי אלא גם קשב, חוסן ואמפתיה – יכולות קריטיות בעבודה עם ילדים.

במסגרת החינוכית, תוכניות פופולאריות בארה"ב כמו MindUP ו-I Inner Explorer משלבות תרגול נשימה, סריקת גוף, מדיטציות קצרות וחקירה מודעת של רגשות. מחקרים מצביעים על כך שהתערבויות מיינדפולנס בבית הספר תורמות לשיפור בתפקודים ניהוליים, התנהגות פרו-חברתית, ריכוז, ויסות עצמי ותחושת רווחה נפשית (Phan et al., 2022). סקירה שיטתית שכללה 77 מחקרים בגילאי גן עד תיכון (Phan et al., 2022) מצאה השפעות חיוביות מובהקות על מגוון מדדים פסיכו-חינוכיים, כולל ירידה בחרדה ובבעיות התנהגות.

מיינדפולנס תורם להרחבת מושג המודעות העצמית מעבר לזיהוי רגשות או מחשבות – אל עבר מודעות גופנית ומוחשית. ממצאים עדכניים מצביעים על כך שגם חוויות תחושתיות (תנועה, נשימה) תורמות להבניית תפיסת העצמי בגילאי ילדות, ומקדמות זהות גופנית-רגשית קוהרנטית (Chinn et al., 2024). לכן, מודל מהותי כולל נפרד של מודעות גופנית – הכרה בחשיבות ההקשבה לגוף, תחושות, ולנוכחות הגופנית כהיבט מהותי במודעות עצמית כוללת.

פסיכולוגיה חיובית (Positive Psychology) והרחבת מושג הרווחה הנפשית כבסיס למודעות עצמית

הפסיכולוגיה החיובית צמחה כתחום מחקר עצמאי בסוף שנות ה-90, ביוזמתו של מרטין סליגמן, נשיא האגודה האמריקנית לפסיכולוגיה באותה עת. סליגמן (Seligman, 2011) ביקש לאזן את הדומיננטיות של מודלים פתולוגיים בפסיכולוגיה, באמצעות חקר תכונות, עמדות, מערכות ערכים, ודרכי פעולה שמקדמות פריחה אנושית (Human flourishing). מעבר להתמודדות עם מצוקה, הפסיכולוגיה החיובית שמה לה למטרה לחקור את מה שהופך את החיים לראויים לחיותם – עיסוק במשמעות, חוסן, חוזקות אופי, מערכות יחסים חיוביות, וסיפוק מהחיים.

מודל PERMA שפותח על ידי סליגמן (2018) מציע חמישה ממדים אינטגרטיביים של רווחה פסיכולוגית: רגשות חיוביים (Positive Emotions), מעורבות מלאה בחוויה (Engagement), קשרים בין-אישיים חיוביים (Relationships), תחושת משמעות (Meaning) והישג (Accomplishment). כל אחד מן המרכיבים הללו נתמך אמפירית ונמצא כבעל תרומה ייחודית לרווחה סובייקטיבית של ילדים ומבוגרים כאחד (Butler & Kern, 2016).

הקשר שבין מודעות עצמית לפסיכולוגיה חיובית נעוץ בכך שכל אחד ממדדי ה־PERMA דורש רמות שונות של התבוננות פנימית, תובנה עצמית ובחירה מודעת. מחקרים מצביעים על כך שהתערבויות חינוכיות המתמקדות בתרגול חוזקות, הודיה, מעורבות בקהילה וחקירה ערכית – תורמות להגברת המודעות העצמית, מפתחות תחושת מסוגלות, ויוצרות נרטיב עצמי חיובי יותר (Shoshani & Slone, 2017; Lavy & Benish-Weisman, 2021). ילדים ובני נוער שנחשפים לגישות אלו מדווחים על חוויות משמעותיות יותר בלמידה, קשרים איכותיים יותר עם חברים ומורים, ועל תחושת ערך עצמי גבוהה יותר (Waters & Loton, 2019).

במודל מהותי, ממדים אלו אינם נשארים ברמת ההמשגה, אלא נטמעים במבנה חמש רמות המודעות ומשמשים תשתית לפדגוגיה יישומית ומתמשכת. רכיב הרגשות החיוביים מזין את ממד המודעות הרגשית באמצעות טיפוח שפה רגשית, זיהוי חוויות מחזקות ותרגולי הכרת הטוב; רכיב המעורבות תומך בממד המודעות הקוגניטיבית דרך פיתוח קשב ובחירה מודעת; רכיב הקשרים הבין-אישיים מהווה את ליבת ממד המודעות החברתית ומושם באמצעות שיח רגשי קבוצתי, תרגול אמפתיה ופעילויות המטפחות פרספקטיבה; רכיב המשמעות משמש יסוד לממד המודעות הרוחנית ומטופח דרך שאלות זהות, בירור ערכים, ועידוד חיבור ואחריות חברתית; ורכיב ההישג מחזק את ממד המודעות הקוגניטיבית באמצעות הצבת מטרות אישיות, רפלקציה על תהליכי חשיבה וצמיחה מתוך אתגר. תרגום זה מתממש בפרקטיקות קבועות במרחב מהותי, ובהן לוחות התבוננות והשראה, לוחות של הודיה והכרת הטוב כלפי העצמי והאחר, תרגול יומי של שאלות התבוננות, יומני רפלקציה ושיח קבוצתי מונחה, המהווים יחד מרחב מתמשך לטיפול מצפן פנימי, נרטיב זהותי וחוסן אישי וחברתי.



ארבע המסגרות התיאורטיות – אינטליגנציה רגשית, מיינדפולנס, פסיכולוגיה חיובית ו-SEL – יוצרות יחד מארג מושגי-אמפירי שלם, שבו המודעות העצמית אינה רק פונקציה רגשית או קוגניטיבית, אלא תהליך הוליסטי מתמשך. מודל מהותי, אשר נבנה מהשילוב בין עולמות אלו, מציע פרדיגמה חדשנית לחינוך מודע – חינוך המציע לתלמיד לא רק כלים להצלחה אקדמית, אלא גם מצפן פנימי לצמיחה, ערכיות וחוסן בעולם משתנה.

חמשת הממדים של מהותי לחינוך - לפיתוח מודעות עצמית

בהמשך לסקירת ארבעת התשתיות התיאורטיות – למידה רגשית-חברתית (SEL), אינטליגנציה רגשית (EI), חינוך מבוסס מיינדפולנס, ופסיכולוגיה חיובית (PERMA) – מודל מהותי מתגבש כמבנה אינטגרטיבי חדשני, המתרגם עקרונות אלו למסגרת יישומית שיטתית לפיתוח מודעות עצמית בקרב תלמידים וצוותי חינוך. כל אחת מהתיאוריות שנסקרו תרמה אבני יסוד קריטיות להבנת המורכבות של תהליכי מודעות והתפתחות אישית בילדות ובהתבגרות: SEL מספקת מסגרת מבנית לפיתוח כישורי חיים רגשיים וחברתיים; EI מאירה את הקשר בין מודעות עצמית לוויסות רגשי והסתגלות בין-אישית; מיינדפולנס מעגן את המודעות בהווה ומחבר בין גוף, רגש ותודעה; ופסיכולוגיה חיובית מרחיבה את ההמשגה של מודעות עצמית אל עבר משמעות, ערכים ורווחה נפשית מתמשכת.

בלב מודל מהותי פועמים חמישה תחומי מודעות שלובים: רגשית, קוגניטיבית, גופנית, חברתית ורוחנית. ממדים אלו אינם מתקיימים בנפרד, אלא פועלים כאריג אחד חי ונושם – כל חוט שזור במשנהו, וכל תחום מזין, מאתגר ומעמיק את האחר. יחד הם יוצרים שפה חיה ועמוקה דרכה ילדים מתבגרים ומבוגרים לומדים להכיר את עצמם, להבין את רגשותיהם, לזהות את מחשבותיהם, להקשיב לגופם, להתחבר לאחרים ולמצוא משמעות בעולם מורכב. המודל של מרחב מהותי אינו מציג את המודעות כתכונה מבודדת, אלא כתהליך התפתחותי רב-שכבתי הדורש טיפוח מכוון לאורך שנות הילדות וההתבגרות. כל מימד במודל נשען על תובנות תיאורטיות מבוססות, תוך שילוב של ממצאים אמפיריים עדכניים, ומטרתו להעניק לתלמידים וצוותים מרחב פדגוגי מעמיק לחקירת זהותם, רגשותיהם, מחשבותיהם, גופם, יחסיהם ומשמעות קיומם.

מודעות רגשית: יסוד ההבנה העצמית

מודעות רגשית מהווה אבן יסוד בהתפתחות הפסיכולוגית, החברתית והלימודית של הילד, ומופיעה כחוט השני במגוון רחב של מודלים תיאורטיים, בראשם מודל הלמידה החברתית-רגשית (CASEL, 2020) ומודלים של אינטליגנציה רגשית (Goleman, 1995; Bar-On, 2006). מודעות זו כוללת את היכולת לזהות רגשות פנימיים, להבין את מקורותיהם, לתת להם שם מדויק, לווסת את עוצמתם ולבטאם באופן מותאם. היכולת הרגשית של התלמיד משפיעה על כל תחומי חייו: מתפקודו בכיתה ועד ליחסיו עם חברים, מהבנתו העצמית ועד להתמודדות עם תסכול, שינוי או דחייה. מחקרים רבים מראים כי תכניות המלמדות אוריינות רגשית מביאות להפחתת חרדה, שיפור שליטה עצמית, הפחתת בעיות התנהגות, והגברת מיומנויות של פתרון בעיות בין-אישיות (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). מאיר וסאלובי (Mayer & Salovey, 1997) טענו כי הזיהוי וההבנה של רגשות מהווים תנאי הכרחי לבניית אינטליגנציה רגשית ולפיתוח כישורי התמודדות יעילים. ללא היכולת לקרוא את המפה הרגשית הפנימית, קשה להכווין תגובות, להבין את עצמנו או להתחבר באמת לאחר. תוכניות בינלאומיות מובילות כגון RULER ו-PATHS מדווחות על שיפור באמפתיה, בריכוז, וביחסים בכיתה, כתוצאה מהקניית שפה רגשית ומודעות רגשית שיטתית (Brackett et al., 2012).

במודל מהותי, מודעות רגשית אינה מסתכמת בזיהוי של רגשות "חיוביים" או "שליליים" – אלא נתפסת כתהליך עומק הרואה ברגש מערכת של איתותים פנימיים המגלים צרכים, גבולות וערכים פנימיים. התלמידים לומדים להתייחד עם רגשותיהם – גם עם אלו הקשים – ולחוות אותם כסימני דרך במסע חייהם. תהליך זה מתקיים באמצעות תרגולים חווייתיים דיגיטליים ופרונטליים משולבים, כגון: מיפוי רגשות ורפלקציה אישית באמצעות אפליקציות מחקיות ייחודיות של מהותי, המאפשרות לתלמידים לזהות, לשים ולשקף את עולמם הרגשי באופן חווייתי, אינטראקטיבי ובגובה העיניים. תוצרי הפעילות הדיגיטלית משמשים בסיס לדיאלוג רגשי מונחה בקבוצה, שבו התלמידים משתפים, מאזינים, משווים נקודות מבט ולומדים להכיר את עולמם הפנימי של אחרים. תהליכים אלו משתלבים ברפלקציה אישית ובביטוי עצמי בשיח וכתובה, ומאפשרים פיתוח של אוצר מילים רגשי עשיר, נוכחות רגשית, סקרנות אמפתית ואומץ לשהות גם עם תחושות לא נוחות – מבלי למהר לתקן או להדחיק. בעולמם של ילדים ובני נוער, רגשות רבים – כמו אשמה, קנאה, פחד או תסכול – עשויים להיתפס כ"לא תקינים". מהותי מציעה שינוי גישה: רגשות אינם בעיה, אלא מסר. כך לומדים התלמידים שעצב עשוי להצביע על צורך בחיבור, שכעס עשוי להעיד על חציית גבול, וששמחה אינה מותרת – אלא מצב תודעתי שניתן לטפח המגביר חוסן והתמודדות. מודעות רגשית, אם כן, מעניקה לתלמידים בסיס יציב לבניית תחושת עצמי שלמה: הם לא רק מרגישים, אלא גם מבינים מה הם מרגישים ולמה. הם לומדים להביע את עצמם בדרכים בונות, להכיל רגש של אחרים, ולנווט את חייהם הרגשיים מתוך הבנה, קבלה וחמלה.

מודעות קוגניטיבית: העצמי החושב והמתבונן

מודעות קוגניטיבית מתייחסת ליכולת של הפרט להתבונן מתוך פרספקטיבה על תהליכי החשיבה הפנימיים – לזהות דפוסים מנטליים, פרשנויות אוטומטיות ונרטיבים עצמיים החוזרים על עצמם. זוהי היכולת לראות את המחשבה כתופעה חולפת ולא כעובדה, ולהבחין בין תגובה אוטומטית לבין בחירה מודעת. במילים אחרות, זהו ממד של מטא-קוגניציה, של נוכחות וקשב לדיאלוג הפנימי, ושל טיפוח חופש הבחירה לנוכח התניות מנטליות. במודל מהותי, מודעות קוגניטיבית מהווה את לב העשייה החינוכית ומופיעה באופן רוחבי בכל הפעילויות, הסדנאות והמרחבים הדיגיטליים. היא משמשת תשתית להתבוננות, לחקירה ולבניית זהות מודעת, ומאפשרת לתלמידים לפתח יחס פעיל, בוחר ומכוון כלפי מחשבותיהם, נטיותיהם ודפוסי פעולתם. ממד זה מהדהד את רכיב קבלת ההחלטות במודל הלמידה החברתית-רגשית (CASEL, 2020), ומקביל למרכיב המעורבות (Engagement) במודל PERMA של סליגמן (2011), המדגיש נוכחות, סקרנות ופעולה מכוונת מטרה. חוקרים כמו Zimmerman (2008) ו-Hattie & Timperley (2007) מדגישים את חשיבות הפיתוח של לומדים עצמאיים, בעלי יכולת להפעיל תהליכי ויסות עצמי, הערכה עצמית והכוונה עצמית. ילדים ומתבגרים שמפתחים מודעות קוגניטיבית לומדים להכיר את המחשבות שמניעות אותם, לשים לב מתי הם נשאבים לאוטומט, ולפתח יכולת לעצור, לשאול ולבחור מחדש. מיינדפולנס – תרגול של נוכחות מודעת – נמצא כמגביר ריכוז, גמישות קוגניטיבית ושליטה בדחפים (Zenner et al., 2014; Semple et al., 2010), ומאפשר למידה מתוך סקרנות ולא מתוך תגובותיות.

פרקטיקות ייחודיות של מהותי לחינוך ממחישות ממד זה הלכה למעשה. תלמידים עובדים עם לוחות התבוננות אישיים המאפשרים רפלקציה על חווקות, תחומי עניין והעדפות אישיות; מתרגלים מודעות לתהליכי קבלת החלטות דרך סימולציות ודיון במצבים לימודיים וחברתיים ושיח מונחה; מפתחים מודעות לנטיות ולתכונות אישיות באמצעות שאלונים, הצבת מטרות אישיות, בחירה מודעת בין אפשרויות ושיתוף אישי; ומשתתפים בתהליכי משותף מצד חברי הכיתה, המעמיקים את יכולת לקיחת הפרספקטיבה והלמידה מן האחר. באמצעות פעילויות אלו מפנים התלמידים זרקור אל התהליכים המנטליים הלא-מודעים, מזהים את הדיאלוג הפנימי המתקיים בתוכם ולעיתים גם מערערים עליו באופן בונה. הם מתחילים להבין כיצד נוצרת תחושת העצמי דרך פרשנויות חוזרות, כיצד חוויות אישיות נבנות ומושרשות בסיפור האיש, ואיך ניתן לערוך בהם שינוי. ממד זה כולל תרגול של מטא-קוגניציה, לקיחת פרספקטיבה עצמית, הגמשת תשומת הלב, קבלת החלטות מבוססת ערכים וחקירה מודעת של השאלה: "האם מה שאני חושב עוזר לי? האם יש לי אפשרות לחשוב אחרת? ואלו מחשבות והעדפות מיטיבות איתי?"

חמשת הממדים של מהותי לחינוך - לפיתוח מודעות עצמית

מודעות גופנית: העצמי החי והחוזה

מודעות גופנית מהווה נדבך מהותי וחיוני במודל מהותי, המדגיש את האינטגרציה בין גוף, רגש ותודעה. הגוף הוא לא רק כלי נשיאה של התודעה – אלא המקום הראשון שבו רגשות נחווים, אי נוחות עולה, והחוזה נוצרת. במובנים רבים, הוא ה"מורה השקט" של הילד – מקור לידע בלתי מילולי, שדרכו ניתן לזהות, לוות ולתמוך.

מודעות גופנית נשענת על מחקרים עכשוויים במדעי המוח וחקר התחושות הפנימיות, המצביעים על תפקיד מכריע של התחושות הגופניות ברווחה הנפשית, בויסות רגשי ובקבלת החלטות (Khalsa et al., 2018). יתרה מזו, מחקר עדכני מציע שחוזה גופנית כמו תנועה וקצב תורמת לזיהוי עצמי, לתחושת נפרדות ולאינטגרציה של זהות מתהווה (Chinn et al., 2024). תוכניות הכוללות יוגה, תנועה מודעת ומיינדפולנס בקרב ילדים נמצאו כמקדמות ויסות רגשי, הפחתת סטרס, שיפור הקשב וחיזוק תחושת השקט הפנימי (Zenner et al., 2014; Felver et al., 2016). מודל מהותי משלב תרגולים של נשימה קשובה, מיינדפולנס, סריקת גוף, הגברת מודעות לתגובות גופניות ול"שפת הגוף", ושפה תיאורית של תחושות – כדי לעזור לתלמידים "לחזור הביתה" אל גופם וללמוד להקשיב לו.

מעבר לוויסות ורגע, חיזוק המודעות הגופנית מחבר את התלמידים לתחושת מסוגלות: הם מגלים שהם יכולים להרגיע את עצמם, להתמקם טוב יותר במרחב, להבחין באותות פנימיים של תחושות ורגשות, כמו פחד, לחץ או שמחה – ולהגיב בהתאם. במילים אחרות, התלמידים לומדים לא רק להיות בגופם – אלא גם עם גופם, מתוך קבלה, ביטחון וערנות.

מודעות חברתית: העצמי במפגש עם האחר

מודעות חברתית עוסקת ביכולת לראות באמת את הזולת – להבין את רגשותיו, להכיר את נקודת מבטו, ולהכיר בלגיטימיות של חוויות שונות מהחוויות שלנו. זוהי יכולת של נוכחות רגשית-קוגניטיבית אל מול האחר, שהיא תנאי ליחסים אותנטיים, לחמלה ולבניית קהילה בטוחה.

מודלים של SEL מזהים את המודעות החברתית ואת הכישורים הבינאישיים כתחומים נפרדים ומרכזיים (CASEL, 2020), ואילו בר-און (2006) מדגיש את האמפתיה, האחריות החברתית והיכולת לישב קונפליקטים כאבני יסוד של אינטליגנציה רגשית בין-אישית. התפתחות תיאורית התודעה (Theory of Mind) – ההבנה שלזולת יש עולם פנימי עצמאי – מהווה שלב קריטי בהתפתחות מודעות חברתית. מחקרים עדכניים מצביעים על כך שהבשלות הקוגניטיבית של לקיחת פרספקטיבה קודמת להתעוררות הרגשית של אמפתיה, אך שתיהן נדרשות לקשר רגשי עמוק ומשמעותי.

במהותי, מודעות זו נרכשת דרך אינטראקציות קבוצתיות משמעותיות: שיח רגשי פתוח, משחקים המדמים פרספקטיבות שונות, רפלקציה קבוצתית ושיתוף אחרים בחוויות, העדפות ותחומי עניין. הילדים לומדים להאזין באוזן קשבת, להיכנס לנעליים של האחר, להביע את עצמם ולזהות את הדמיון והשוני מחבריהם. הם לומדים להעניק מילה טובה לאחרים משמעותיים, לשקף את חזקותיהם של חבריהם ולכבד את הייחודיות והמגוון החברתי הכיתתי. מודעות חברתית נוגעת לא רק ליחסים – אלא גם לערכים. ילדים מתחילים לשאול שאלות מוסריות: מהי אחריות כלפי אחרים? מתי מתערבים? איך שומרים על כבוד הדדי גם כשיש קונפליקט? תהליך זה משריש תחושת שייכות, מפתח זהות מוסרית, ומכין את הילד לחיים בקהילה משתנה ומורכבת.

מודעות רוחנית: העצמי המשמעותי והמתכוון

מודעות רוחנית היא ממד עדין אך עמוק של קיום – זהו החיפוש אחר משמעות, חיבור לערכים, תחושת ייעוד, וחוויה של שייכות למשהו הגדול מהעצמי. גם אם אינה תמיד נלמדת או מוערכת במסגרת החינוך הפורמלי, היא מרכיב חיוני ברווחה שלמה ובבניית זהות נרטיבית שלמה. החל מגיל 8 לערך, ילדים מתחילים לפתח יכולות של נימוק עצמי ובניית סיפור חיים מתמשך (Habermas & Bluck, 2000), להבין את מקומם בעולם, ולתהות על "הסיבה" – מדוע קרה לי דבר מסוים, ומה הוא מלמד אותי. הם שואלים שאלות קיומיות: מה חשוב לי באמת? מה נותן לי כוח? למה אני כאן?

אף שמחקר אמפירי בתחום הרוחניות בילדות ובהתבגרות הצעירה עודנו מצומצם, מחקרים איכותניים מצביעים על יכולת מופלאה של ילדים לחוות חיבור עמוק לטבע, לערכים, לסיפורים ולאמונה (Smith & McSherry, 2004). תוכניות המשלבות עיסוק בהכרת תודה, נתינה, טקסים אישיים וחיבור לטבע נמצאו כמגבירות חוסן נפשי ותחושת שביעות רצון מהחיים (Waters, 2011).

במהותי, מודעות זו מטופחת באמצעות חוויות של שקט פנימי, שיח על ערכים ומקורות משמעות, נטיות לב ושאיפות – כחלק מתהליך של גיבוש זהות מוסרית, תחושת קשר רחב יותר לעולם, והכרה בכך שהתלמיד הוא לא רק מה שהוא עושה – אלא גם מה שהוא מאמין בו. מודעות רוחנית מעניקה לילדים ובני נוער עוגן פנימי, מצפן ערכי ויכולת לשאוב משמעות גם מתוך משבר, אובדן או קושי. במובנים רבים, היא הכוח שמחבר בין הממדים כולם – ומאפשר לתלמידים לפעול מתוך תודעה ערה, מחוברת ומשמעותית.

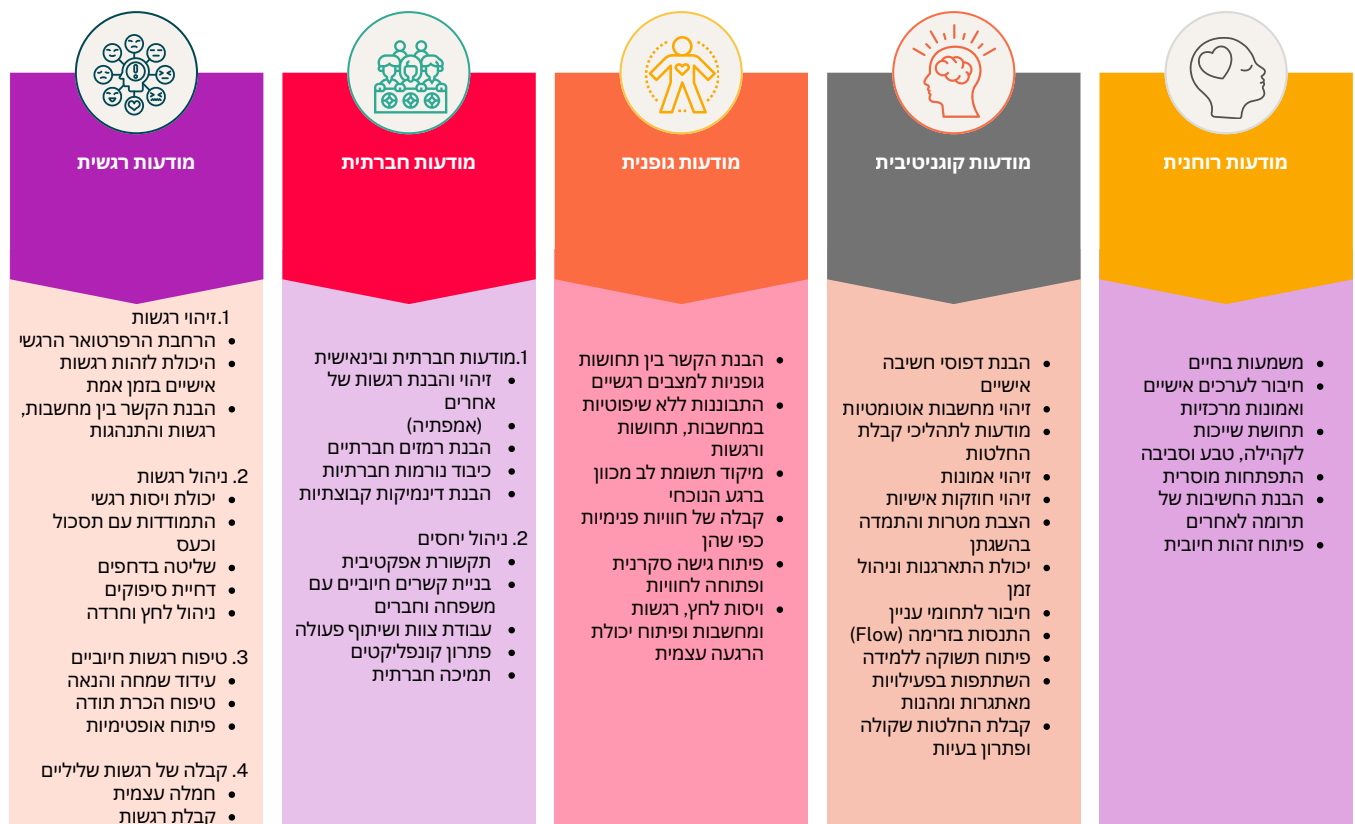


חמשת הממדים של מהותי לחינוך- לפיתוח מודעות עצמית

חינוך למהות: אינטגרציה של חמשת ממדי המודעות

חמשת ממדי המודעות של מודל מהותי מציעים יחד מבנה שלם להתבוננות על התלמיד כישות רב-רובדית, שנעה בין תחושה, מחשבה, גוף, קשרים בינאישיים ומשמעות. כל מימד מאפשר מגע עם חלק אחר של העצמי, אך אין לראותם כתחומים נפרדים אלא כמערכת פנימית אורגנית – כמעין חמישה חלונות שדרכם התלמיד לומד לראות את עצמו ואת עולמו. מודעות רגשית מקנה שפה רגשית, מודעות קוגניטיבית מאפשרת בחירה, מודעות גופנית יוצרת חיבור לחוויה החושית, מודעות חברתית מטפחת יחסים, אחריות והשפעה חברתית, ומודעות רוחנית פותחת אפשרות למשמעות וייעוד. ברגעים של התכוונות – כשתלמיד בוחר לפעול מתוך ערך, לווסת מתוך הקשבה פנימית, או לראות את האחר מתוך חמלה – מתרחש הרגע החינוכי העמוק ביותר: רגע שבו לומד נולדת לא רק הבנה, אלא גם עצמי.

מנקודת מבט זו, תוכנית חינוכית המבוססת על מודל מהותי אינה רק מעניקה כלים – היא מרחיבה את מרחב החוויה הפנימית של התלמידים. בעידן המאופיין בקצב גבוה, ריבוי הסחות ודגש על ביצועים, המיומנות הקריטית ביותר עשויה להיות דווקא היכולת לשהות: לשהות ברגש מבלי למהר לברוח ממנו, לשהות בשאלה מבלי לדעת את התשובה, לשהות בקשר מבלי לשלוט בו. חמשת הממדים מזמנים לתלמידים היכרות עם עולמם הפנימי כמרחב עשיר, חי, גמיש ומשמעותי – לא כאוסף תגובות, אלא כמצע לחוסן, ליצירתיות ולפעולה ערכית. בכך, המודל מהווה תשתית לא רק לרווחה נפשית, אלא לבניית זהות אישית עמוקה – זהות שאינה מתעצבת רק דרך ידע וכישורים, אלא גם דרך עומק של נוכחות, מודעות ותחושת כיוון פנימית.



מהותי לחינוך למורים- הכשרת צוותי חינוך

מודל חמש רמות המודעות כהליך פיתוח מקצועי-איש לציוותי חינוך

מהותי לחינוך מציע למורים תהליך הכשרה ייחודי, השונה מהכשרות פדגוגיות רגילות. זוהי אינה הכשרה המלמדת "עוד שיטה" או "עוד מערך שיעור", אלא מסע מקצועי-איש המעמיק את איכות הנוכחות של מורים, מחזק את רוחותם הנפשית ומפתח את זהותם החינוכית. נקודת המוצא של ההכשרה היא שמורים עצמם הם הכלי החינוכי המרכזי – ולכן טיפוח המודעות העצמית שלהם מהווה תנאי מוקדם להובלת תהליכים משמעותיים בכיתה. במהלך ההכשרה מורים חווים תהליך עומק של התבוננות, חקירה ורפלקציה, הנשען על חמש רמות המודעות של מהותי: רגשית, קוגניטיבית, גופנית, חברתית ורוחנית. לצד ההתנסות במרחב הדיגיטאלי האינטראקטיבי של מהותי, מתהווה מרחב מקצועי-איש המאפשר לציוותי החינוך לעצור, להתבונן בדפוסי עבודתם, בעומסים, במקורות שחיקה ובמוקדי משמעות, ולפתח כלים לוויסות רגשי, לבחירה מודעת ולבניית מצפן פנימי מקצועי. תהליך זה תורם לחוסן, ליציבות רגשית, לבהירות פדגוגית ולתחושת מסוגלות מתחדשת.

ההכשרה משלבת התנסויות חווייתיות, שיח עמיתים מונחה, עבודה עם שאלות התבוננות, לוחות רפלקטיביים, תרגולי נוכחות וכלי רפלקציה אישית – כמרחב המאפשר למורים לחוות בעצמם את עקרונות המודעות, לעבד את משמעותם בעבודתם, ולהרחיב את השפה החינוכית הפנימית. בתוך כך נפתח מרחב של חקירה של זהות מקצועית: למה בחרנו בהוראה, אילו ערכים מנחים אותנו, איך אנו בוחרים לפעול גם במצבי עומס וקונפליקט, ומה ההשפעה שאנו מבקשים ליצור.

במקביל לעבודה האישית, מורים נחשפים למרחב הדיגיטלי של מהותי ככלי עבודה פדגוגי, ולומדים את העקרונות שמאחוריו ומתנסים בו – לא כחווית "תלמידים", אלא כהיכרות מקצועית עם שפה חינוכית חדשה. ההתנסות מלווה ברפלקציה מקצועית על יישום בכיתה, על התאמת הכלים להקשר הכיתתי, ועל האופן שבו ניתן לטפח רמות מודעות בקרב תלמידים דרך שיח מודע, שגרות כיתתיות ופרקטיקות קצרות ומשמעותיות. כך מפתחים המורים לא רק שימוש בכלים, אלא גם יכולת לנהל שיח מודע, להעמיק קשרים עם תלמידים, לזהות רגעי למידה חבויים ביומיום הכיתתי ולהפוך אותם להזדמנויות לצמיחה. בהדרגה נבנה רפרטואר אישי וקבוצתי של פרקטיקות חינוכיות מודעות – המשלבות רגש, מחשבה, גוף, יחסים ומשמעות – המוטמעות בטבעיות בתוך שגרת ההוראה.

ייחודה של ההכשרה טמון בכך שהיא מחברת בין רוחותם האישית של מורים לבין איכות העשייה החינוכית שלהם. מורים מדווחים על ירידה בשחיקה, על עלייה בתחושת החיוניות, על בהירות ערכית ועל חיבור מחודש לשליחות החינוכית. ההכשרה המוכרת לגמול השתלמות אינה רק מסגרת פורמלית, אלא הזמנה להצטרף לקהילת מחנכים הבוחרים לטפח לא רק הישגים – אלא בני אדם, ובראש ובראשונה את עצמם.

ההכשרה אינה מסתיימת במפגש חד-פעמי, אלא נבנית כהליך מתמשך של ליווי, העמקה ויישום. לאורך הדרך ניתנת למורים הזדמנות להביא חוויות מהכיתות, דילמות מקצועיות וסוגיות רגשיות-חינוכיות מהיומיום הבית-ספרי, ולעבד אותן במרחב בטוח ומונחה. תהליך זה מאפשר להפוך את מה שנחווה בכיתה – הצלחה, קושי, קונפליקט או התלבטות – לחומרי גלם של למידה מודעת, חיזוק חוסן מקצועי והעמקת הזהות החינוכית. כך נוצרת קהילה מקצועית לומדת, שבה מורים אינם נשארים לבד עם מורכבות העשייה החינוכית, אלא פועלים מתוך שותפות, הקשבה ובניית משמעות משותפת.

ההתערבות החינוכית לציוותי החינוך במסגרת מהותי לחינוך מובנית כרצף שנתי הכולל עשרה מפגשי הכשרה בהיקף כולל של שלושים שעות אקדמיות, ומשלבת למידה קבוצתית, עבודה חווייתית, יישום בכיתות, משוב ורפלקציה מתמשכים. המורים מתנסים בהטמעת עקרונות המודעות בעבודתם השוטפת, מביאים דילמות וחוויות מן השדה החינוכי למרחב ההכשרה, ומקבלים ליווי מקצועי המאפשר העמקה, דיוק והמשכיות. ההכשרה מוכרת לגמול השתלמות, ומהווה מסגרת מקצועית-אישית מתמשכת המשלבת פיתוח רוחה נפשית, זהות מקצועית ויכולת פדגוגית מודעת.



סיכום - חינוך למהות בעידן של שינוי

סקירת חמשת ממדי המודעות במודל מהותי מובילה אותנו להבנה שאינה רק תאורטית או פדגוגית – אלא מהותית. זוהי קריאה לשינוי הפריזמה דרכה אנו מביטים בתלמיד: לא רק לומד, לא רק משתתף חברתי, אלא ישות מודעת, חשה, מתבוננת ומשמעותית, המבקשת ליצור אחיזה בעולם תוך כדי בניית עולמה הפנימי. חינוך שמבקש לגעת במהות התלמיד נדרש לטפח לא רק ידע וכישורים, אלא גם תשתית תודעתית ורגשית רחבה – מודעות שמחברת בין פנים לחוץ, בין רגע לרצף, בין ה"אני" ל"אנחנו". במובן זה, חמשת הממדים אינם חמש מיומנויות, אלא חמישה נתיבים אל העצמי, ואל מה שאפשר לקרוא לו – חיים של עומק.

מהותי לחינוך ממש חזון זה הלכה למעשה באמצעות מסגרת חינוכית יישומית שלמה, המשלבת מרכז חווייתי פיזי ומרחב דיגיטלי ייעודי לבתי הספר לתלמידים ולצוותי החינוך. רצף זה יוצר מרחב למידה שבו התלמידים וצוותי החינוך מתנסים, מתבוננים, משוחחים ומיישמים – וכך הופכת המודעות מתפיסה רעיונית למיומנות חיה ונוכחת בשגרת הלמידה הבית-ספרית.

מן הזווית ההתפתחותית, מודל מהותי בחינוך ממפה את תהליך הבשלת הזהות האישית של הילד כמעבר מרבדים חווייתיים בלתי מובחנים לרבדים של מודעות אינטגרטיבית. כל מימד – רגשי, קוגניטיבי, גופני, חברתי ורוחני – מהווה שלב נוסף באינטגרציה של החוויה, בדרך לבניית זהות מגובשת, רפלקטיבית וגמישה. המחקר ההתפתחותי תומך בתפיסה זו: בגילאי 8–12 מתרחשת קפיצה איכותית ביכולות המטה-קוגניטיביות והחברתיות, ולראשונה נוצרת היכולת לראות את העצמי דרך עיני העצמי – לא רק לפעול, אלא גם להתבונן בפעולה, לשאול לגביה ולבחור בה מחדש. מהותי לחינוך נותן מענה מדויק לחלון התפתחותי זה באמצעות שגרות פדגוגיות קבועות, כלים דיגיטליים חווייתיים, לוחות התבוננות, מיפוי רגשות, רפלקציה מודרכת, דיאלוג רגשי קבוצתי ותהליכי ליווי מורים, המאפשרים לתלמידים לא רק לפעול – אלא להתבונן בפעולתם, לזהות דפוסי חשיבה ורגש, ולבנות בהדרגה זהות מודעת והולכת ומשתכללת.

מודעות כבסיס לתרבות חינוכית חדשה

במבט חינוכי מערכתי, מהותי לחינוך מנסח מחדש את תפקידו של החינוך: לא כצינור להעברת ידע, אלא כמסגרת מעצבת תודעה. תלמידים ומורים מבילים שעות רבות במערכת החינוך, אך לעיתים קרובות אין בה שפה מספקת לעולמם הפנימי. המודל מציע לבתי הספר להפוך לזירות של חקירה עצמית, הקשבה, חיבור ומשמעות – מתוך הבנה שמודעות עצמית היא הקרקע שעליה נבנית למידה איכותית, יצירתיות, שיתוף פעולה, ויסודות רגשי, התנהלות מוסרית ואחריות חברתית.

הייחוד של מודל מהותי לחינוך, טמון בעובדה שאינו עוסק רק בכישורי חיים אלא בתפיסה של האדם השלם – ומכאן, של הלמידה השלמה. לא מדובר בתוספת לתוכנית הלימודים, אלא בתשתית ללמידה: כאשר תלמיד או מחנך מחובר לרגשותיו, מבין את מחשבותיו, שווה בגופו, מקשיב לאחרים ומכוון לערכיו – הוא לומד ומלמד טוב יותר, יוצר קשרים עמוקים יותר, ומגלה עניין ומשמעות בלמידה ובהוראה עצמה.

מודעות כהתכווננות פעילה בעולם משתנה

מן הזווית הפדגוגית, מודעות עצמית – בפרט זו הרוחנית והערכית – הופכת למיומנות העתיד. בעולם שבו גבולות ברורים מתמוססים, סמכויות מתערערות, והמציאות מתחלפת בקצב מסחרר, דווקא היכולת לשהות בשאלה, לשאת אי-ודאות, ולברור מתוך הרעש הקיומי קול פנימי – היא שתעניק לתלמידים יציבות, כיוון וחוסן. המודל אינו מחנך תלמידים למה "צריך להיות", אלא מאפשר להם לבנות מצפן פנימי, על בסיס חקירה של חוויותיהם, מחשבותיהם, רגשותיהם, ערכיהם וגופם.

בהקשר זה, המודעות הרוחנית – שלעיתים זוכה להתעלמות בשיח חינוכי – מקבלת מקום משמעותי במודל. היא אינה מצריכה אמונה דתית או השקפת עולם ספציפית, אלא מציעה לכל תלמיד להיות במגע עם שאלות קיומיות, עם תחושת פלא, עם מקורות משמעות, עניין ולהט אישי ועם ערכים שמובילים את חייו. היא מעניקה לתלמידים וצוותי חינוך ממד של עומק, השואב השראה מעבר לעצמו, ובכך מרחיב את זהותם ומצייד אותם בכלים להתמודדות עם שינוי, קושי ומשבר.

שפה חיה של חיבורים

אחד היתרונות המשמעותיים של מהותי לחינוך הוא יצירת שפה חינוכית חיה – רפרטואר מושגי, רגשי וחווייתי המשולב בשיח הכיתתי, במערכי השיעור, בקשרים בין תלמידים ובקשר מורים-תלמידים. כך נוצרת תרבות למידה שבה תלמידים לא לומדים רק על העולם – אלא דרך עצמם, ומתוך קשר עמוק לעצמם. במובן זה, מהותי לחינוך אינו מציע רק חידוש תיאורטי, אלא פרקטיקה חינוכית יישומית, שלמה ובת-קיימא, המניחה תשתית לחוסן, זהות מודעת ולחיים של עומק ומודעות אישית וחברתית רחבה.



מקורות

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25. <https://psycnet.apa.org/record/2006-12699-003>
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H. M., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. Center for Benefit-Cost Studies in Education, Teachers College, Columbia University.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020>
- Chinn, C., & Sandoval, W. (2018). Epistemic cognition and epistemic development. In *International handbook of the learning sciences* (pp. 24-33). Routledge.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Denny, S., Robinson, E., Utter, J., Fleming, T., Grant, S., Milfont, T., ... & Watson, P. (2011). Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? *Journal of Adolescent Health*, 50(4), 294–299.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eurich, T. (2017). *Insight: Why we're not as self-aware as we think, and how seeing ourselves clearly helps us succeed at work and in life*. Crown Business.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522–527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. Delacorte.

Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N. J., & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(1), 80–90. <https://doi.org/10.1007/s11414-011-9249-8>

Lavy, S., & Benish-Weisman, M. (2021). Character strengths as “values in action”: Linking character strengths with values theory—An exploratory study of the case of gratitude and self-transcendence. *Frontiers in Psychology*, 12, 576189. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576189>

Malekzadeh, M., Mustafa, M. B., & Lahsasna, A. (2015). A review of emotion regulation in intelligent tutoring systems. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 435-445.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind program. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204.

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., ... & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness*, 13(7), 1591-1613.

Qualter, P., & Dacre Pool, L. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306–312. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335.

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>

Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children. *Frontiers in Psychology*, 8, 1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>

Smith, G. D., & McSherry, W. (2004). Spirituality and child development: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 45(3), 307–315.

Snyder, C. R., et al. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>

Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *The Clearing House*, 229-234.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>

West, M. R., et al. (2019). Development of student social-emotional skills: A longitudinal study. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 445–471. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1571655>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



☎ 03-7181333

✉ info@mahuti.co.il

📍 שד' שאול המלך 21,
תל אביב