



הרשת הטכנולוגית-מדעית המובילה בישראל  
מכללות ובתי ספר לטכנולוגיה מתקדמת ולמדעים  
המנהל למחקר ופיתוח ולהכשרה



תשע"ז 2016

**"לכל אדם יש זכות שווה להיות שונה"**

# **רקע תיאורטי תשתיתי למודל החינוך ההוליסטי**

**"רווחה נפשית – מתיאוריה ליישום:**

**מודל החינוך ההוליסטי בהובלת רשת אורט"**

**ד"ר פנינית רוסו-נצר**

---

מודל חינוך הוליסטי, המנהל למחקר ופיתוח ולהכשרה. אורט ישראל.

דרך הטייסים 28, תל אביב 67299, ת"ד 25203, תל אביב 61251, טל': 03-6304800 פקס: 03-6301308

כתובת מייל: [holistoc@mapa.ort.org.il](mailto:holistoc@mapa.ort.org.il) אתר אינטרנט: [holistic.ort.org.il](http://holistic.ort.org.il)

## רווחה נפשית – מתיאוריה ליישום: מודל החינוך ההוליסטי בהובלת רשת "אורט"

### ד"ר פנינית רוסי-נצר

*"We tend to focus on snapshots of isolated parts of the system, and wonder why our deepest problems never seem to get solved" -- Peter Senge*

כפי שהציטוט לעיל ממחיש, התבוננות הוליסטית ורב-מימדית היא חיונית להבנה מעמיקה של מערכת ובמיוחד על מנת להביא אותה ואת הפרטים הנכללים בה למצב של תפקוד מיטיבי. במערכות רבות, ובכללן מערכת החינוך, הנטייה היא להתבונן על תופעות כמובחנות ונפרדות, ולנתח אותן במנותק מהשלם. אולם, התבוננות מקוטעת כזו מבעד לפריזמה מסוימת המפצלת בין ישויות נפרדות, אינה מאפשרת לעמוד על המורכבות והרב-מימדיות של המערכת והפרטים הפועלים בה. אין זה מקרה שהמילה "בריאות" באנגלית (health) מקורה במילה היוונית hal שמשמעותה "שלם" (הוליום - whole). בדומה לכך, גם המילה העברית "שלום" מגיעה מהמקור האטיולוגי "שלם" (whole). כלומר, יצירת בריאות מיטבית ושלמה, חייבת להתבסס על תפיסה הוליסטית שלוקחת בחשבון את ההיבטים המגוונים בטבע האנושי (גוף-רוח-נפש; Frankl, 1969) ופועלת ליצור דיאלוג דינמי ביניהם תוך התייחסות אינטגרטיבית, מאוזנת ורב-מימדית. תפיסה זו מעוגנת גם במודל האקולוגי של ברופנברנר להתפתחות (Bronfenbrenner, 1979) המתייחס לחשיבות ההתבוננות על כוליות האדם מבעד לתחומי ורבדי ההתפתחות השונים בהם הוא פועל ומתקיים. על-פי התיאוריה, יש להתייחס למעגלי המיקרוסיסטם (האינטראקציות בסביבה המיידית של הילד, כגון ההורים, בית-הספר, חברים...), המזוסיסטם (מערכות היחסים בין גורמים המערבים במערכות המיקרוסיסטם של הילד, כגון אינטראקציות של ההורים עם הצוות החינוכי), האקוסיסטם (מוסדות חברתיים המשפיעים על הילד באופן עקיף כגון משפחה מורחבת, תקשורת, קהילה, רשות עירונית), המקרוסיסטם (ערכי החברה הכללית, חוקים ומשאבים) והכרונוסיסטם (שינויים המתרחשים במהלך חיי הילד, הן ברמה האישית כגון לידת אח והן ברמה החברתית-תרבותית הרחבה יותר כגון מלחמה). יישום התפיסה ההוליסטית במערכת החינוך מכוון לטיפול וחיזוק התפתחותו של הילד כאדם שלם על מגוון המישורים בהם הוא פועל ומתפתח, והיכולות והכוחות הטמונים בו.

בתי-ספר מהווים סביבות משמעותיות פוטנציאליות לטיפול רווחה נפשית הוליסטית. עבור התלמידים, בית-הספר מהווה מסגרת חברתית, שעשויה לשמש הן כגורם סיכון והן כחוסן. אל מול הגישות המתמקדות בתיקון החוליים ובאספקטים השליליים של התלמיד, הגישות החיוביות לחינוך מתמקדות בחוזק ובכישורים של התלמיד

והשלכותיהם על בריאותו הפיזית והנפשית (Seligman et al., 2009). החוויות והאינטראקציות היום יומיות שיש לתלמידים עם התלמידים האחרים ועם המורים בבתי-הספר מהווים חלק אינטגרלי מהבריאות הנפשית שלהם, ויעד חשוב לתכניות של רווחה נפשית. זאת ועוד, מרבית ההורים והמחנכים רואים ביוזמות ובקידום הרווחה הנפשית מטרה חשובה מאד, אם לא העיקרית, בתכלית החינוך (Cohen, 2006). מחקרים אמפיריים מצביעים על קשרים משמעותיים בין רווחה נפשית של תלמידים לבין התפיסות של מסוגלות אקדמית ( Suldo & Shaffer, 2007) ולמידה (למשל, Fredrickson, 1998), כמו גם סיפוק מחוויות בית-ספריות שלהם ( Suldo, 2008). כאשר התלמידים חווים את בית-הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר ועולה תחושת ההצלחה שלהם (Gross & Capuzzi, 2004).

### מרכיבי הרווחה הנפשית במודל ההוליסטי

רווחה נפשית (wellness) מומשגת כמבנה רב-מימדי, הכולל מאפיינים מגוונים. קוֹן (Cowen, 1994) מתייחס לשני סוגים של מאפיינים: סממנים התנהגותיים -- כגון אכילה, שינה, עבודה, ניהול יחסים בינאישיים ורכישת יכולת לבצע משימות שתואמות את הגיל והיכולת; וסממנים פסיכולוגיים -- כגון תחושת השתייכות ותכלית, שביעות-רצון עצמית ועוד. בהלימה למאפיינים אלו, טיפוח רווחה נפשית ממושגת כ"אורח חיים המממש אינטגרציה בין גוף, נפש ורוח לצורך חיים מלאים יותר במסגרת הקהילה האנושית והטבעית" (Myers, Sweeney & Witmer, 2000; p. 252). במסגרת זו, להלן נתייחס לכל אחד ממימדי הרווחה הנפשית השונים שאליהם המודל מתייחס:

**בריאות פיזית** – בריאות פיזית תקינה היא אבן יסוד לפניות ללמידה ולמעורבותם של התלמידים. מעבר להתייחסות להיבטים רפואיים בבריאותו הפיזית של התלמיד כגון מוגבלויות, טיפולים רפואיים, קשיים ועוד (כגון צורך במשקפיים לראייה מרחוק או קשיי נשימה בשיעורי ספורט), חשוב לשים את הדגש על שלושה היבטים חיוניים: שינה, תזונה ופעילות גופנית. שינה משחקת תפקיד קריטי בבריאות ורווחה נפשית לאורך החיים, ובמיוחד בגילאי הילדות וההתבגרות. מחקרים מראים, כי שינה איכותית מסייעת למוח לתפקד ביעילות רבה יותר, ומשפרת מיומנויות למידה, פתרון בעיות, קשב ויצירתיות. מחסור בשינה משפיע לרעה על התפקוד ועל הרווחה הנפשית: פגיעה במיומנויות קוגניטיביות ועיבוד מידע, ונמצא קשור עם רמות מתח

גבוהות יותר, תשישות נפשית וגופנית, פגיעה במערכות יחסים, חוסר מוטיבציה, תפקוד לימודי ירוד, דיכאון, אימפולסיביות ותנודות במצב הרוח, לקיחת סיכונים, ואף אובדנות

(Dewald et al., 2010; Fallone, Owens & Deane, 2002; Wolfson & Carskadon, 2003)

**תזונה** נכונה מהווה אף היא גורם משמעותי בעל השפעה חיובית על התפתחותם התקינה, תפקודם הלימודי וההתנהגותי, ורווחתם הנפשית של ילדים ונוער (Bryan et al., 2004; Lieberman, 2003). מחקרים מראים כי תזונה לקויה מובילה לבעיות התנהגות, פגיעה במיומנויות קוגניטיביות, מנגנונים פסיכו-חברתיים ותפקודים מוטוריים (Pollitt, 1994; Taras, 2005). **פעילות גופנית** נמצאה באופן עקבי כבעלת קשר ישיר וחיובי לתפקוד אקדמי, קוגניטיבי, רגשי וחברתי. נמצא כי תלמידים שהם פעילים גופנית נוטים להשיג ציונים גבוהים יותר, לנוכחות רבה יותר בבית-הספר, לתפקוד טוב יותר מבחינה קוגניטיבית ולפחות בעיות התנהגות (Fedewa & Ahn, 2011; Shephard, 1996; Taras, 2005). פעילות גופנית משחררת הורמונים וניירו-כימיקלים במוח האחראים על מצב הרוח והרפיית הגוף, ומביאים גם לשיפור הקשב, הריכוז, הזיכרון, העירנות והמוטיבציה ולירידה ברמות מתח וחרדה. בנוסף, הפעילות הגופנית מסייעת לתפקוד לימודי, לוויסות רגשי והתנהגותי, לשיפור הכישורים החברתיים ולהעלאת הדימוי העצמי (Hillman, Erickson & Kramer, 2008; Ratey, 2008; Sibley & Etnier, 2003).

**מצב רוחתי כלכלי** – מדרג הצרכים של מאסלו (Maslow, 1954) מפרט צרכים בסיסיים המצויים בתשתית הפירמידה ואשר סיפוקם הוא לרוב תנאי הכרחי לתפקוד ולמימוש צרכים פסיכולוגיים ורוחניים גבוהים יותר, כגון צרכים ביולוגיים ופיזיולוגיים (מזון, שתייה, מקלט, אוויר...). ואכן, עדויות מחקריות רבות מצביעות על כך שמצב כלכלי הינו בעל השפעה נרחבת על רווחתם הנפשית של ילדים (למשל, McLoyd, 1998). בהקשר של המודל ההוליסטי, היבט זה מתייחס לסיפוק צרכי הבסיס הקיומיים של התלמידים כגון הזנה, הסעות, ספרים, טיולים ועוד, באופן דיפרנציאלי בהתאם למיפוי צרכי התלמידים, על מנת ליצור תשתית יסודית לשאר מרכיבי הרווחה הנפשית.

**מצב רגשי** – לרגשות תפקיד משמעותי באופן בו תלמידים חווים את בית הספר, במערכות היחסים שהם מפתחים, בהישגיהם הלימודיים ובמעורבות שלהם בלמידה (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). פיתוח מיומנויות רגשיות, יכולת התמודדות עם תסכולים וחוסן נפשי בקרב ילדים ונוער מושתת על היכולת לוויסות רגשי (היכולת

לחיות, לנהל ולבטא רגשות). כמנגנון בסיסי, וויסות רגשי משליך גם על ההתפתחות הכללית של הילד ובמיוחד על יכולת הלמידה שלו – ממצאי מחקרים מעידים על כך שלוויסות עצמי יש השפעה גדולה יותר על הישגים לימודיים בעתיד מרמת האינטליגנציה (IQ) של הילד (Blair, 2002). וויסות רגשי בריא מתפתח בסביבה חמה ותומכת, אשר מגיבה לצרכי הילד ומאפשרת בטחון פסיכולוגי ואמון – ילדים מפתחים יכולת התמודדות והבנה רגשית של עצמם ושל אחרים מתוך צפייה ולמידה בדמויות משמעותיות בסביבה החינוכית ובאמצעות ליווי ותמיכה, במיוחד בתקופות של מתח וחוסר בהירות (Ross, Powell & Elias, 2002). למערכות יחסים חיוביות, אמפתיות ותומכות עם הצוות החינוכי השפעה רחבה על המאפיינים הרגשיים של רווחה נפשית כגון דימוי עצמי, מחויבות ללמידה, תחושת שייכות לבית הספר ומסוגלות עצמית. כך, לצוות החינוכי תפקיד מפתח בסיוע ובהכוונה של ילדים בעיבוד רגשותיהם, ביטויים ובוויסות תגובתיהם הרגשיות למגוון סיטואציות יומיומיות (Ahn 2005; Panfile & Laible, 2012). ילדים ומתבגרים שלא הצליחו לפתח את היכולת לוויסות רגשי נוטים יותר להפגין התנהגויות מתנגדות ואגרסיביות (Calkins et al. 1998; Schatz et al. 2008), לחיות יותר קשיים בפיתוח מערכות יחסים משמעותיות עם אחרים (Stack et al., 2010) ולפתח מסוגלות עצמית נמוכה יותר להתמודדות עם משימות לימודיות (Denham et al. 2009), בהשוואה לילדים שהצליחו לרכוש מיומנויות רגשיות.

**תחום התנהגותי** - תפקודו היומיומי של התלמיד בבית הספר ברמה ההתנהגותית משקף היבטים חשובים באשר ליכולתו לגייס משאבים פנימיים להתמודדות ולהסתגלות. מעורבות התנהגותית (behavioral engagement) כוללת השתתפות התלמיד בפעילויות מגוונות מקדמות למידה, הן בבית (כגון הכנת שיעורים) והן בכיתה ובבית-הספר (נוכחות והגעה בזמן, השתתפות בשיעור, עצמאות) (Green, et al., 2012; Skinner et al., 2009). מחקרים מצביעים על הקשר בין המאמץ וההתמדה במעורבות ההתנהגותית הפעילה של תלמידים לבין הישגיהם הלימודיים (Wentzel, 1997), בעוד שחוסר מעורבות וניתוק נמצאו קשורים עם ביצועים לימודיים נמוכים, היעדרות ו"נשירה סמויה", ניכור ובעיות התנהגות (כהן-נבות, אלנבוגן-פרנקוביץ וריינפלד, 2001; Finn, 1993).

**תחום חברתי** – מערכות יחסים חברתיות מהוות חלק בלתי נפרד ממארג החיים האנושי, וגורם מרכזי ברווחה הנפשית של ילדים ונוער. הן משמשות כגורם מגן בהתפתחות התקינה והן חיוניות למימוש צרכים בסיסיים של קשר, אינטימיות ושייכות (Morrow, 2001). האיכויות החיוביות והשליליות של מערכות יחסים יכולות להשפיע באופן בלתי תלוי על רווחה נפשית (Lansford et al., 2005): אינטראקציות שליליות (כגון הצקה, קונפליקטים,

בריונות) נמצאו כבעלות השפעה רבה יותר באופן משמעותי על שביעות רצון מהחיים, מצב רוח, חולי, מתח נפשי ובדידות מאשר אינטראקציות חיוביות (Finch et al. 1999; Parker & Asher, 1993). בידוד חברתי ואינטראקציות חברתיות שליליות משפיעים על שביעות רצון נמוכה מבית הספר, דימוי עצמי נמוך וחרדה, ורווחה נפשית כללית ירודה (Konu et al. 2002; Rees et al. 2010;), ובריונות נמצאה קשורה עם רמות גבוהות יותר של דיכאון בבגרות (Goswami 2012; Olweus 1993). מנגד, סיפוק הצורך הבסיסי בקשר ובשייכות מקדם צמיחה והתפתחות בריאה. לטיפוח מערכות יחסים בין-אישיות תומכות ובריאות תרומה חשובה למוטיבציה, למעורבות בלמידה ולהישגים אקדמיים (Martin & Dowson, 2009), כמו גם לתחושה חיובית של דימוי עצמי וערך עצמי (Connell & Wellborn, 1991).

התחום הלימודי – תפקוד לימודי מהווה תחום ליבה בבית-הספר וממלא תפקיד משמעותי בהתפתחות החיובית של ילדים ונוער. הישגים לימודיים דורשים מעבר למיומנויות וכישורים לימודיים (DiPerna & Elliott, 2002) ומתבססים גם על גורמים פנימיים כמו הנעה עצמית המובילה להתמדה במשימה, מעורבות פעילה, השקעת מאמץ קוגניטיבי וריכוז לאורך זמן (עשור, 2001). אלו עולים בקנה אחד עם אוטונומיה אישית, סקרנות ויכולת עמידה באתגרים, המתפתחים דרך תמיכה מצד מורים (Flink, Boggiano & Barrett, 1990) וחוויות הצלחה המחזקות את תחושת המסוגלות העצמית (Ryan & Deci, 2000). בהקשר זה, נמצא קשר חיובי בין עניין במשימה למעורבות והפניית קשב ללמידה (Hidi & Harackiewicz, 2000), ולהישגים (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). סיוע בהצבת מטרות מקדמות ללמידה, בהלימה עם תחומי עניין ויכולות התלמיד, מקדם תחושת אוטונומיה ושליטה כמו גם הנעה פנימית להישגים, התמדה ורווחה נפשית חיובית כללית (למשל, Sansone & Harackiewicz 2000; Sheldon & Elliot, 1999). בהקשר זה חשוב לקחת בחשבון גם את טיב החיזוקים והשבחים המוענקים לתלמידים בתהליך הלמידה ולהדגיש יותר חיזוק תהליך ולמאמץ, המקושר עם תבנית חשיבה מתפתחת (growth mindset) מאשר לביצוע, יכולות ותוצאה סופית, המקושר עם תבנית חשיבה מקובעת (fixed mindset) (Mueller & Dweck, 1998). דיאלוג מורה-תלמיד הכולל הבעת עניין אותנטי ואמפתי בתחומי העניין והיכולות של התלמיד, כמו גם מתן משוב המעודד למידה גם במצבי כישלון, תקיעות וקושי – מאפשר לתלמיד לבטא את חוזקותיו במרחב בטוח ותומך, מהווה מפתח חשוב להמשך למידה, התפתחות ושיפור. במילים אחרות, המסר המועבר לתלמיד על-ידי הדמויות המשמעותיות במערכת החינוכית מכווון את האופן בו הוא

לומד לחשוב ולתפוס את עצמו ויש לו משקל חשוב בבניית הביטחון העצמי ומימוש הפוטנציאל שלו (Dweck et al., 1978; Dweck, 2006).

חוזקות וכישרונות – היכרות עם החוזקות האישיות והשימוש בהן מאפשרים לאדם להגביר אופטימיות, ביטחון עצמי ושביעות רצון מהחיים, מסייעים בהשגת מטרות ובאופן כללי מחזקים כוחות התמודדות ומספקים תחושת כיוון בחיים. כחלק מחקר מעמיק של המידות הטובות המוערכות באופן אוניברסלי, החוקרים פיטרסון וסליגמן (2004) זיהו מערך של 24 חוזקות אופי ותכונות טובות (Character Strengths and Virtues (CSV). כמשקל-נגד לספר ה- DSM (מדריך אבחוני סטטיסטי להפרעות נפשיות), ה- CSV מהווה את הניסיון המשמעותי הראשון של

קהילת המחקר לזהות ולהגדיר מהן התכונות והמאפיינים הפסיכולוגים החיוביים עבור בני אדם. בדומה ל- DSM של הפסיכולוגיה הכללית, ה- CSV-נותן מסגרת תאורטית העוזרת לפתח יישומים מעשיים עבור הפסיכולוגיה החיובית. הספר מגדיר שישה סוגי תכונות חיוביות המורכבות מעשרים וארבעה חוזקות ומידות טובות שנמצאו כראויות בתרבויות שונות לאורך ההיסטוריה: חכמה וידע (יצירתיות, פתיחות מחשבתית, אהבת לימוד, פרספקטיבה); אומץ (גבורה, דבקות במטרה, יושרה, חיוניות); אנושיות (אהבה, טוב לב, אינטליגנציה חברתית); צדק (אזרחות, הוגנות, מנהיגות); איפוק (סלחנות וחמלה, ענווה, זהירות, שליטה עצמית); התעלות (יופי ומצוינות, הכרת תודה, תקווה, הומור, רוחניות).

מחקרים רבים מדגישים את חשיבותם של חוזקות אישיות (character strengths) להישגים לימודיים, מערכות יחסים בריאות ורווחה נפשית, במידה וזיהוי החוזקות מלווה בשימוש פעיל בהן (Seligman et al, 2005; Govindji & Linley, 2007). כך למשל, נמצא כי שימוש בחוזקות אישיות בהצבת מטרות משמעותיות הוביל לעלייה במעורבות ובתקווה בקרב תלמידים (Madden, Green, & Grant, 2011). החוקרים ממליצים על יישום תכניות לזיהוי ושימוש בחוזקות כמשאב משמעותי לא רק לרווחה נפשית אלא גם לפיתוח יכולת התמודדות ולחוסן נפשי (Gillham et al., 2011): שימוש בחוזקות נמצא יעיל להפחתת סימפטומים דיכאוניים (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

כאשר טיפוח ממוקד של חוזקות כגון אינטליגנציה חברתית נמצא תורם למניעת או הפחתת התנהגויות

תוקפניות ואנטי-סוציאליות בבית-הספר (Hudley & Graham, 1995). טיפוח מכוון של חוזקות עשוי

לתרום לא רק לרווחתו הנפשית של התלמיד עצמו אלא גם לשיפור מערכות יחסים ואקלים כיתתי –

התלמידים מתחילים לשים לב לחוזקות חבריהם לכיתה, מודעות אשר בתורה מחזקת הערכה הדדית (Eades,

2008). לצד זיהוי חוזקות אישיות, איתור וטיפוח כישרונות (talents and abilities) ייחודיים של התלמידים

מאפשר ביטוי אישי, העצמת הדימוי העצמי, חוויות הצלחה, אוטונומיה וצמיחה חיובית משמעותית. כישרונות

מבטאים תחומי עניין ותשוקה ייחודיים לפרט (כגון ספורט, שירה, ריקוד, נגינה או שחמט) ועיסוק בפעילויות

המאפשרות את ביטויים נחווה פעמים רבות כאוטוטאלי (autotelic; אוטו=עצמי, טלוס=מטרה), דהיינו כמספק

בפני עצמו ולא למען מטרה חיצונית כלשהי, כחויית מיטיבית של 'זרימה' (Flow; צ'יקסנטמיהיי, 2012). חוויות

'זרימה' אלו מאופיינות במעורבות גדולה, ריכוז, עניין והנאה, אשר נמצאו כמובילים ללמידה משמעותית והישגים

אקדמיים (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). מחקרים שעסקו בעמידות וחוסן נפשי (למשל, Masten &

1982; Marie-Gabrielle, 2002; Werner & Smith, 1982) הצביעו על החשיבות של זיהוי משאבים אישיים של נטיות

ויכולות ככוח מניע למימוש חלומות ושאיפות עתיד על אף מחסומים ואתגרים חיצוניים. יצירת מרחב ושיח

המעודדים זיהוי וביטוי כישרונות מאפשרים מודעות עצמית, למידה והתפתחות בכיוונים המשמעותיים לכל

תלמיד מתוך תחומי העניין הייחודיים לו לצד השקעת מאמץ והתמדה לאורך זמן לפיתוח אותם כישרונות

וחיזוקם באמצעות החוזקות (כגון סקרנות, אהבת הלמידה ועוד) ולהשפעה חיובית בשאר תחומי החיים.

פנאי ופנניות – מעבר לשהותם של התלמידים במערכת החינוך הפורמלית לאורך היום, הם מעורבים גם בפעילויות

פנאי בשעות אחר-הצהריים והערב, המשקפים את העדפותיהם והרגלי החיים שלהם, כגון חוגים, תנועת נוער,

פעילויות תרבות, מחשב או טלוויזיה. מעורבות בשעות הפנאי עשויה להיות אקטיבית או פאסיבית ברמת השקעת

מאמץ פיזי ואנרגיה מנטלית. פעילות אקטיבית בשעות הפנאי, כגון פעילות גופנית, נמצאה כקשורה באופן חיובי

עם רווחה נפשית, בעוד שפעילויות פנאי פאסיביות (passive leisure), כגון טלוויזיה ומשחקי מחשב, נמצאו

כקשורות באופן שלילי עם רווחה נפשית (Holder, Coleman & Sehn, 2009). יתרה מזאת, פעילות אקטיבית



נמצאה כתורמת לתהליכים קוגניטיביים ופיזיולוגיים שבתורם מובילים לחיזוק בדימוי עצמי, ביטחון עצמי ואינטראקציות חברתיות (Hunter, 2008), בעוד שפעילות פאסיבית עלולה להוביל לבידוד חברתי, צמצום בפעילות גופנית, השמנה ושיעמום בקרב תלמידים (Guruprasad, Banumathe & Sinu, 2012). בהקשר של פעילויות פנאי, **התנדבות** בולטת כפעילות המגייסת את הכישורים והמחויבות של תלמידים לכדי תרומה על-אישית לחברה שלה גם השפעות חיוביות נרחבות על הרווחה הנפשית, המסוגלות העצמית והזהות האישית שלהם (למשל, Adams, 1990). כך, מעורבות בפעילויות התנדבותיות מעצימה מחד את יכולת הנתינה הממשית לאחרים ולקהילה, ומאידך מעצימה גם ברמה האישית את ביטוי היכולות, ההערכה העצמית והדימוי העצמי, אינטראקציות חברתיות, תחושת אחריות וחוויות הצלחה (הדר, 2010; Quinn, 1995). התנדבות אף מזמנת אפשרויות ומרחב למימוש חוזקות אישיות (Littman-Ovadia & Steger, 2010).

**מצב משפחתי** – משפחה מהווה את מעגל ההשתייכות הגרעיני של הילד ומקור חיוני להתפתחותו הבריאה ולרווחה הנפשית שלו. קשרים תוך-משפחתיים בריאים נמצאו כגורמי מגן בהיותם קשורים עם בריאות נפשית, הישגים אקדמיים ומיעוט בעיות התנהגות (Sun, 2003). התבוננות במשפחה מפרספקטיבה של חוזקות מאפשרת לתרום לחיזוק הלכידות, התמיכה והקשרים הרגשיים בין הפרטים המרכיבים אותה. לצד זיהוי החוזקות המשפחתיות באמצעות מערך ה-CVS, המשגות נוספות בכיוון זה עשויות להביא תרומה בחיזוק הקשרים המשפחתיים ובתורם לרווחתם הנפשית של התלמידים. מודל החוזקות המשפחתיות (The Family Strengths Model) מציע שישה אשכולות של איכויות המאפיינות חוזקות משפחתיות (Stinnett & DeFrain, 1985; DeFrain, 1999): הערכה והבעת חיבה; מחויבות להשקעת זמן ואנרגיה לטיפול המיטביות המשפחתית; תקשורת חיובית שאינה רק ממוקדת-בעיות; בילוי זמן משותף; ניהול מצבי מתח ומשבר באופן בונה ומקדם.

לסיכום האמור לעיל ממבט-על, בעוד שכל אחד ממימדי הרווחה הנפשית שנסקרו תורם באופן ישיר ומשמעותי להסתגלות ולתפקוד בריא של התלמידים, חוויות ומימדים אלה קשורים זה בזה וכאשר הם משולבים יחד באופן הוליסטי, בכוחם לקדם מיטביות באופן מלא, מאוזן ושלים יותר.

### מודל רב-מימדי אינטגרטיבי: עקרונות יסוד

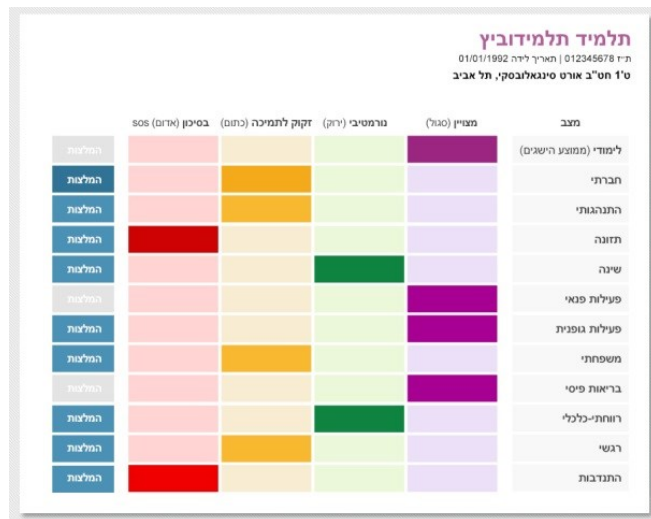
המודל ההוליסטי מהווה מודל רב-שכבתי ורב-מימדי, הלוקח בחשבון היבטים, מעגלים ורבדים מגוונים המתייחסים לתפקודו של התלמיד, תוך שילוב גוף-נפש-רוח מחד ושילוב מעורבותם של גורמים מגוונים במערכת. בכך, מודל זה מבטא חידוש מהותי באופן ההתייחסות לתלמיד האינדיווידואלי בהדגישה היבטים "רכים" והוליסטיים, שיש לתת להם מקום בשגרות וסדירויות בית-ספריות, במערכת חינוך אשר לרוב מכוונת לעבודה למול נתונים "קשים" כגון הישגים ומדדים. בנוסף, מערכת החינוך כיום מדגישה יותר פיתוח מיומנויות קוגניטיביות אינסטרומנטליות של חישוב, ניתוח, היסק וכדומה על חשבון היבטים קיומיים ומהותיים יותר של תהליך הלמידה כגון מודעות עצמית, התבוננות פנימית ותובנה (Hart, 2003). המודל ההוליסטי מאפשר הרחבה של ההתבוננות על מטרת החינוך ככזו שאמורה לכוון גם לקידום הרווחה הנפשית של התלמידים ולתת מענה גם לצרכים רגשיים ולביטוי של חוזקות ושאיפות מעבר לקוגניטיביים, באופן שיטתי. להלן יסקרו הדגשים המרכזיים לעשייה החינוכית שעליהם מושתת המודל:

- 1. הטמעת שפה הוליסטית מבוססת פסיכולוגיה חיובית:** פיתוח שפה המוטמעת בצורה שיטתית ומקצועית שאיננה 'תלויה אדם או תפקיד', מתוך תפיסה כי חובת המורה ומערכת החינוך לראות את התלמיד השלם ולהתייחס אליו בהתאם. זאת, באמצעות יצירת מבנה שיטתי למיפוי מקיף של פרמטרים ומדדים שיאפשרו היכרות, הבנה, זיהוי, טיפוח ומענה לצרכים במגוון מרכיבי המיטביות של כל תלמיד/ה (360 מעלות): תזונה, פעילות גופנית, שינה, פעילות פנאי, התנדבות, מצב רגשי, משפחתי, לימודי, התנהגותי, חברתי, חוזקות וכישרונות אישיות ומשפחתיות. פיתוח שפה רחבה מעין זו מאפשרת "עצירה" בתוך העשייה החינוכית לצורך העמקה, חיזוק ושימור של המיקוד בדברים החיוביים הקיימים אצל התלמיד (למשל, על-ידי חוזקות אישיות), במשפחתו (למשל, על-ידי זיהוי חוזקות משפחתיות) ובצוות החינוכי (למשל, על-ידי שימוש בשפת החוזקות במבנים קיימים במערכת כגון תעודות, ישיבות ועוד).
- 2. אחריות ואחריותיות להתפתחותו הרציפה של התלמיד לאורך השנים במערכות החינוכיות:** יצירת מעטפת רחבה, אינטגרטיבית ותומכת רצף חינוכי-פדגוגי לאורך כל שלבי החינוך, מכיתה א' עד י"ב, תוך יצירת שפה משותפת לכל בתי הספר ביישוב. ליווי רציף זה מאפשר את התאמת המערכת החינוכית לתלמיד במקביל להסתגלותו למערכת.

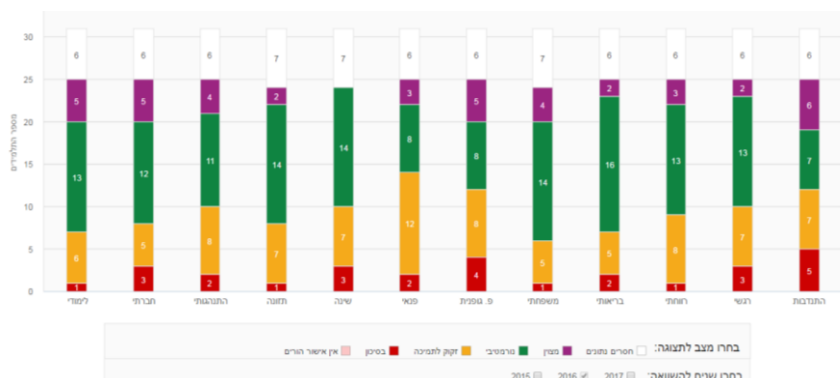
3. יצירת מערכת מיפוי הוליסטי ממוחשבת: הבניית מערכת המיפוי ההוליסטית הממוחשבת מאפשרת איגום משאבים אנושיים וכלכליים לכדי יצירת תכניות עבודה ממוקדות בפרט, בקבוצה, בכתה, בשכבה, בבית הספר, ביישוב – באופן דיפרנציאלי, ייחודי ומותאם לנתונים ולצרכים שזוהו. בכך, מתאפשר תהליך סינרגי של שותפות של המערכת החינוכית והרשות המקומית.

**מבט הוליסטי לתלמיד/ה:**

לגרף נוספים נתוני: 'קול התלמיד' 'קול ההורה', כישרונות, חוזקות אישיות, חוזקות משפחתיות



**מבט הוליסטי כתתי/שכבתי/ בית ספרי/עירוני**



#### 4. מרחב להנכחת קול התלמיד וקול ההורה ליצירת דיאלוג משמעותי סדיר: יצירת סדירות בית-ספרית

לשיחות קבועות ומובנות שמאפשרות מרחב של דיאלוג משמעותי מתמשך בין התלמיד למורה והוריו המכוון לטיפול התמודדות בריאה הממוקדת בצרכי הילד ומדגישה לקיחת אחריות ואוטונומיה, במקום שיח תגובתי לבעיות מזדמנות ("כיבוי שריפות"). סדירות בית-ספרית זו גם מאפשרת מבנה חדש למתכונת הישיבות הפדגוגיות בבית הספר, אשר תורם לאיזון המיפוי של התלמידים בין ההישגים הלימודיים לבין יצירת התנאים האופטימליים ללמידה, תוך מתן משקל משמעותי ובאופן שיטתי למגוון הגורמים המשפיעים (כך, לדוגמא, תלמיד שאינו אוכל או ישן כראוי או שהמוטיבציה שלו ירודה, הדבר ישפיע על תפקודו הלימודי ללא קשר ליכולותיו). קולות התלמידים מובאים לישיבות הפדגוגיות, שם נמצא כלל הצוות החינוכי שמצוי עימם בקשר, וניתנת האפשרות לכל מורה להתייחס לקול התלמיד באופן שמנכיח את הילדים וצרכיהם ומאפשר התייחסות מקיפה ומעמיקה במגוון תחומי הלימוד. יתרה מזאת, קול ההורים מונכח גם הוא בישיבות אלו, מה שמאפשר שותפות מעמיקה ומתמשכת בין ההורים לצוות החינוכי, בהלימה עם התפיסה המערכתית-אקולוגית של ברופנברג המדגישה את השותפות והקשר בין המערכות השונות המלוות את התלמיד.

#### 5. אין תלמידים שקופים: הרחבת ההתבוננות של המערכת החינוכית ממוקד בתלמיד "המתקשה" אל כלל

התלמידים, באופן שמאפשר זמינות, נגישות ומתן מענה מותאם לכל התלמידים והימנעות ממצב של "ילדים שקופים" שהמערכת נוטה לפספס או להזניח. באופן זה, מתאפשר ביטוי לכלל הקולות (של הילדים, של הצוות ושל ההורים) ביחס למגוון היבטים. ביטוי זה בתורו מעצים כל תלמיד, מחזק את הקשר בין המערכת לבין הבית, ומבסס תחושת שייכות ואקלים מיטבי בבית-הספר. ואכן, מחקרים בתחום מצביעים על כך שהקשבה והיענות לקולותיהם של התלמידים מביאות לשיפור משמעותי של הלמידה, מעורבות התלמידים בהווייה הבית-ספרית ולחיוזק יחסי מורה-תלמיד (נבו, 2010; Cook-Sather, 2006).

#### "כל המורים רוצים לדעת מה קורה איתי": ממצאי הערכה ראשונית להטמעת המודל ההוליסטי

המודל ההוליסטי משלב באופן אינטגרטיבי פיתוח שפה הממוקדת בטיפול וקידום רווחה נפשית במגוון היבטים, תוך אימוץ נקודת מבט ספיראלית, התפתחותית, פרואקטיביות ושיטתית. מטרתו לבסס רצף חינוכי, פדגוגי וארגוני, משולב בקרה והערכה, אשר יקדם רווחה נפשית, תפקוד מיטבי ושיפור בהשגת החזון ומטרות החינוך בעיר. במסגרת המודל, פועלים כיום 41 מנהלים ובתי-ספר, 10,929 תלמידים ותלמידות מכיתות א'-י"ב,

491 מחנכים ויועצים, 92 מנחים ומדרכים במגוון תכניות המותאמות על-פי המיפוי. במחקר הערכה שנערך בשנת תשע"ו (ראה גילת ושגיא, 2016), בעקבות שנתיים של פעילות, נבחנו תפיסות התלמידים, המורים המהנכים, המורים המקצועיים והיועצות על השפעות המודל בבתי הספר. הנתונים נאספו מ- 172 תלמידים, 102 מורים, 28 מנהלים, 3 יועצות, ו- 7 קובעי מדיניות אשר ממלאים תפקידים בכירים במערכת החינוך במחוז שבו מופעל המודל. ניתוח הנתונים שנאספו מן התלמידים מעידים על תרומה ייחודית של המודל במספר תחומים מרכזיים. התלמידים המשתתפים במודל החינוך ההוליסטי מדווחים על תחושה כללית (אקלים בית-ספרי) טובה יותר ביחס למדגם ארצי מייצג של תלמידים בקבוצות גיל מקבילות. מממצאי ההערכה עולה, כי האקלים החיובי מיוחס על ידי התלמידים במידה רבה לקשר עם המחנכות ולהתייחסות התומכת והמעצימה של הצוות החינוכי כלפיהם. בנוסף, לצד שיפור בהישגים הלימודיים, עולה מההערכה כי התלמידים עושים שימוש נרחב בשפת החוזקות בכלל והאישיות שלהם בפרט, באופן המעיד על מודעות עצמית גבוהה באשר לזיהוי החוזקות והשימוש בהן. המורים והמנהלים מדווחים על שביעות רצון גבוהה מהמודל ועל שיפור בשיח מורה-תלמיד. באופן ספציפי, המורים מציינים כי בזכות המודל התאפשרה להם היכרות מעמיקה ועשירה יותר עם התלמידים (למשל: "זה עצם הרעיון של ההסתכלות על הילד כמכלול", "בעקבות התוכנית מכירים טוב יותר את התלמידים", "אחד המרכיבים הטובים בתכנית הוא החשיפה לקול האישי של התלמיד, בו אתה מגלה את רצונותיו, חולשותיו ועמדתו כלפי ביה"ס והמורים"), כמו גם שינוי בתפיסה ושיח אשר איפשרו לזהות נקודות כוח אצל התלמידים ולהשתמש בהן להעצמתם (למשל, "בישיבות פדגוגיות ובבניית תכניות משתמשים בשפת החוזקות, בשיח עם הורים מעלים נקודות חוזקה אצל התלמיד. זה נותן הרבה כוח ומוטיבציה גם לתלמידים וגם להורים"). מדיווחי המנהלים, ניכר כי הם מזהים שינוי מהותי בעקבות יישום המודל בקרב התלמידים המתבטא באקלים מיטבי יותר ובמודעות רבה יותר להשמעת קולם, לביטוי החוזקות שלהם ולשימוש במושגי המודל (למשל: "כל מורה מצאה את הזמן לשבת עם תלמיד ולחקור לעמוק ולדבר איתו וזה כבר עשה משהו"; "מורה מקצועי- פתאום כשהוא שומע על חלום של תלמיד, זה דבר שנחרט בזיכרון, ואחר כך אתה חוזר לכיתה ואתה זוכר את החלום של אותו ילד, זה מיד מגייס אותך. כי נורא בא לך שהוא יגשים את החלום הזה"). בנוסף, שינוי מהותי זוהה גם בישיבות הפדגוגיות, בהן בזכות יישום המודל מתאפשר שיתוף של כל המורים והרחבת השיח לשים "דגש על חוזקות, קול התלמיד מנכיח את התלמיד על צרכיו ורצונותיו".

## 'לכל אדם יש זכות שווה להיות שונה'

מנקודת מבטם של מעצבי המדיניות, השינויים שהתחוללו בעקבות הטמעת המודל באים לידי ביטוי בשלושה רבדים של המערכת החינוכית: ברמת התלמיד, ההנחה של כל תלמיד במערכת הכיתתית והבית-ספרית; ברמה היישובית, דווח כי השפעת התכנית מתרחבת מעבר לגבולות בתי-הספר עצמם ומתבטאת בשינוי התרבות הארגונית ברמה היישובית ובאימוץ שפה חדשה; ברמה בית-הספרית, השינויים התבטאו במיצובו של בית הספר כמקור לשיפור הרווחה הרגשית ולא רק כמקור להקניית ידע, בהטמעת שיח בית ספרי שזורם בו היבטים כגון חוזקות וקול התלמיד, ובמתן מענה לצרכים שעלו בתהליך המיפוי באמצעות תכניות התערבות שפותחו והופעלו במסגרת בית-הספר. בהקשר זה, חשוב לציין את תכניות ההתערבות שפותחו בעקבות המיפוי המשקפות מענה לצרכי התלמידים במגוון תחומים, והוזכרו על-ידי הגורמים השונים שנשאלו במסגרת ההערכה כאחד הרווחים הגדולים לתלמידים ולבתי-הספר בעקבות מודל החינוך ההוליסטי. תוכניות אלו מותאמות לצרכי התלמידים באופן ייחודי ולא 'תוכניות מדף' שיש להתאים את התלמידים אליהן. להלן דוגמא לתכניות אשר פותחו ויושמו בבתי הספר שפעלו במסגרת המודל ההוליסטי כמענה לצרכים שזוהו באמצעות המיפוי:

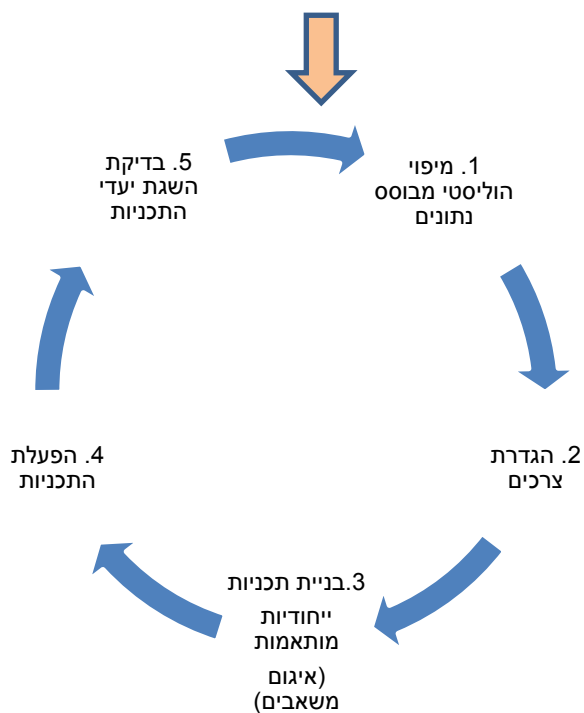
תכניות	מענה לצרכים שזוהו במיפוי
שירה, ריקוד, כדורגל, טיפול באומנות	חיזוק חוזקות, מענה לשעות הפנאי, העצמה רגשית
מעגלי שיח	מיומנויות שיח, הכלה
סדנאות אימון	עידוד מוטיבציה, העצמה
החן שבטבע	חיזוק החוזקות, בניית מנהיגות, מענה לשעות הפנאי
דרמה ומשחק	מענה רגשי, חיזוק ביטחון עצמי
תזונה נכונה ובריאות	חיזוק מודעות לאורח חיים בריא
סדנאות מנהיגות	חיזוק החוזקות, ביטוי רגשי, העצמה
תופי צעידה	מענה רגשי, חיזוק הביטחון העצמי, עבודה עם חוזקות

## סיכום והמלצות להמשך פיתוח והרחבת המודל

המודל ההוליסטי נותן מענה מקיף להיבטים מרכזיים בהתפתחות הרווחה הנפשית של ילדים ונוער, ולאור הניסיון המוצלח עד כה והתגובות הנלהבות שהתקבלו במחקר ההערכה מכל השותפים ניכר כי חשוב להמשיך ביישום המודל והרחבתו לבתי-ספר נוספים. המלצות נוספות מתייחסות לחשיבות המשך הערכת המודל והשפעותיו ברמת התלמידים לטווח ארוך, הגברת מעורבות ההורים ופיתוח מיפוי אישי של אנשי הצוות עצמם לחיזוק מעורבותם והמודעות שלהם לחוזקותיהם (להרחבה ראה דוח ההערכה, 2016). מעבר לכך, כיווני המשך לפיתוח המודל עשויים לקחת בחשבון הן היבטים התפתחותיים והן היבטים תוכניים. ברמה ההתפתחותית, לאור ריבוי המחקרים המצביעים על השנים המוקדמות בחיים כשלב קריטי להתערבות ולפיתוח רווחה נפשית ועמידות בפני גורמי סיכון עתידיים (למשל, Camilli et al., 2010; Anderson et al., 2003), נראה כי יש חשיבות ליישום המודל, על הקשת הרחבה והמענה האינטגרטיבי שהוא מציע, כבר בשלב ההתפתחותי של גן הילדים, אשר יאפשר רצף חינוכי מיטבי משמעותי מגיל 3 ועד 18 (גן-י"ב). ברמה התוכנית, בהלימה עם מיומנויות וכישורי החיים הנדרשים מבוגרי המאה ה-21 (Pellegrino & Hilton, 2013), מוצע להרחיב את המודל ההוליסטי כך שיכלול היבטים כגון חינוך לחשיבה יצירתית וביקורתית, קשיבות (mindfulness), משמעות ורוח (מיזלס, 2014; רוסו-נצר, 2013, 2016). הכמיהה למרחב של שקט ולהתבוננות פנימית וחידוד הנוכחות כהפוגה מהגירוים וההמולה החיצוניים הבלתי פוסקים במרחב החינוכי מוזכרת בשנים האחרונות כחיונית על-ידי חוקרים שונים (למשל, Kessler 2000; Hart, 2003). יצירת פניות הן של הצוות החינוכי והן של התלמידים להתבוננות פנימית מאפשרת גילוי עצמי, אותנטיות ויצירת משמעות. לסיכום, המודל ההוליסטי משקף פיתוח גנרי, מבוסס-תיאוריה ואינטגרטיבי, אשר מכוון ליצירת שפה וסדירויות לטיפול מיטביות באופן רציף ומערכת, אשר ביכולתו להתאים למגוון אוכלוסיות, מגזרים ומערכות. בהבניית מסגרת הוליסטית ודינאמית המאפשרת מענה לצרכי המשתנים של התלמיד על הקשת הרחבה של תחומי התפתחותו, המודל מהווה ביטוי חי לאחד ממשפטי המפתח של הרמב"ם: "התכלית בעולמנו היא יצירת התנאים המתאימים להתפתחותו של האדם השלם".

ממיפוי הוליסטי לתכניות התערבות – השלבים בתהליך

\*היכרות והבנת התפיסה ההוליסטית, גורמי Well being  
\*למידת צוות, פעילות פרטנית וקבוצתית, שיתוף הורים





## מקורות

- גילת, י. ושגיא, ר. (2016). *דוח הערכת תוכנית 'מודל חינוך הוליסטי'*. רשת אורט ישראל.
- הדר, ל. (2010). התנדבות ככלי להעצמת בני נוער בסיכון. *מניתוק לשילוב*, 16, 43-59.
- כהן-נבות, מ., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש. וריינפלד, ת. (2001). *הנשירה הגלויה והסמויה בקרב בני נוער*. ירושלים: הכנסת וגיוינט-מכון ברוקדייל.
- נבו, י. (2010). הילד ותכנון הלימודים – הקשבה לקולות של תלמידים בבית הספר. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 9-68, 21.
- מייזלס, ע. (2014). רוחניות וחינוך. *עיניים בחינוך*, 118-99.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: עשור, אבי וקפלן, אבי (עורכים). *חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה*. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.
- צ'יקסנטמהיי, מ' (2012). *זרימה: הפסיכולוגיה של החוויה המיטבית*. תל-אביב: אופוס הוצאה לאור.
- רוסו-נצר, פ. (2013). בית-ספר למשמעות. *הד החינוך*, אוגוסט, 137-134.
- רוסו-נצר, פ. (2016). "מבוקש מקום עליו תונח הנפש לכמה רגעים": מקומה של רוח האדם בהתייחסות לנוער בסיכון. *מניתוק לשילוב*, 19, 181-202.
- Adams, R. (1990). *Self-help, social work and empowerment*. London: Macmillan Education.
- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295.
- Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M., Scrimshaw, S.C., Fielding, J.E., Normand, J. & Carande-Kulis, V.G. (2003). The Effectiveness of Early Childhood Development Programs A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-27.
- Bryan, J., Osendarp, S., Hughes, D., Calvaresi, E., Baghurst, K. & Van Klinken, J.W. (2004). Nutrients for cognitive development in school-aged children. *Nutr. Rev.*, 62, 295-306.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Calkins, S.D., Smith, C.L., Gill, K.L. & Johnson, M.C. (1998). Maternal interactive styles across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development, 7*, 350-369.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. 2010. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record, 112(3)*, 579-620.
- Cohen, E. (2006). Parental level of awareness: an organizing scheme of parents' belief systems as a guide in parent therapy. In: C. Wachs & L. Jacobs (Eds.) *Parent-focused Child Therapy: Attachment, identification and reflective functions*. (pp. 39-64). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Self processes and development (Vol. 23, pp. 43-77)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence and Power: Exploring 'Student Voice' in Educational Research and Reform. *Curriculum Enquiry, 36(4)*, 359-390.
- Cowen, E.L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology, 22 (2)*, 149-179.
- DeFrain, J. (1999). Strong families around the world. *Family Matters, 53*, 8-13.
- Denham, S.A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D. & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*, 37-52.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A. & Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep Med. Rev, 14*, 179-189.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology, 14*, 268-276.

- Eades, F.J. (2008). *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. UK: Capp Press.
- DiPerna, J.C. & Elliott, S.N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the miniseries. *School Psychology Review*, 31, 293–297.
- Fallone, G., Owens, J. A., & Deane, J. (2002). Sleepiness in children and adolescents: Clinical implications. *Sleep Medicine Reviews*, 6, 287–306.
- Fedewa, A.L. & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise & Sport*. 82 (3), 521–35.
- Finch, J. F., Okun, M. A., Pool, G. J., Ruehlman, L. S. (1999). A comparison of the influence of conflictual and supportive social interactions on psychological distress. *Journal of Personality*, 67,581-621.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916–924.
- Frankl, V. (1969). *The Will to Meaning*, New York: New American Library. Fredrickson B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*. 2, 300–319.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., et al. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology*, 6 (1), 31–44.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2 (2), 143-153.
- Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.

- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research, 107*, 575–588.
- Gross, D. & Capuzzi, D. (2004). Defining youth at risk. In: Capuzzi, D. & D.R. Gross. (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers and parents* (93-115). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Guruprasad, V., Banumathe, K.R. & Sinu, E. (2012). Leisure and Its Impact on Well Being in School Children. *International Journal of Scientific Research, 1(5)*, 114.
- Hart, T. (2003). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education, 1*, 1–19.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70 (2)*, 151–179.
- Hillman, C.H., Erickson, K.I., & Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9*, 58-65.
- Holder, C., Coleman, B. & Sehn, Z.L. (2009). The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal of Health Psychology, 14(3)*, 378-86.
- Hudley, C., & Graham, S. (1995). School-based interventions for aggressive African-American boys. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 185–195.
- Kessler, R. (2000). The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Konu, A.I., Lintonen, T. P. & Rimpela, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education research, 17*, 155-165.
- Krapp, A., Hidid, S., & Renninger (1992). Interest, learning and development. In: K. A. Renninger, S. Hidid, & A. Krapp (Eds.). *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lansford, J.E., Dodge, K.A., Malone, P.S., Bacchini, D., Zelli, A., Chaudhary, N., Manke, B., Change, L., Oburu, P., Palmerus, K., Pastorelli, C., Bombi, A., Tapanya, S., Deater-Deckard, K. & Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development, 76(6)*, 1234–1246.
- Lieberman, H. (2003). Nutrition, brain function, and cognitive performance. *Appetite, 40*, 245–254.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1-3.

Littman-Ovadia, H. & Steger, F. M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Towards an integrative model. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 419-430.

Madden, W., Green, S. & Grant, A.M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review, 6*, 71-83.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personally*. New York: Harper and Row.

Masten, A. S., & Marie-Gabrielle, J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Morrow, V. (2001). *Networks and neighborhood: Children's and young people's perspectives*. London: NHS Health Development Agency.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33-52.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The Wheel of Wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development, 78*(3), 251-266.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*, 185-204.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(1), 1-21.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Beyond group acceptance: Friendship and friendship quality as distinct dimensions of peer adjustment. In: W. H. Jones & D. Perlman (Eds.). *Advances in Personal*

*Relationship VOL.4 London Kingley*

Pellegrino, J. W., & M. L. Hilton. (2013). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.

Pollitt, E. (1994). Poverty and child development: Relevance of research in developing countries to the United States. *Child Development*, 65 (2), 283–295.

Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown and Company.

Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. & Keung, A. (2010). *Understanding children's well-being: a national survey of young people's well-being*. London: The Children's Society.

Ross, M. R., Powell, S. R., & Elias, M. J. (2002). New roles for school psychologists: Addressing social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review*, 31, 43–52.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.

Schatz, J.N., Smith, L.E., Borkowski, J.G. Whitman, T.L & Keogh, D.A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child Abuse and Neglect*. 32, 972-982.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress:

Empirical validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

Seligman, M.E., Mernst, R., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Shephard, R.J. (1996). Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition Reviews*, 54(4), S32–6.

Sherhoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, pp. 131-145.

Sibley, B.A., & Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.



- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Synder (Ed.), Handbook of positive psychology (pp. 74-88). London: Oxford University Press.
- Stack, D.M., Serbin, L.A., Enns, L.N., Ruttelle, P.L. & Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotion regulation over time and across generations. *Infants and Young Children*, 23, 52-69.
- Stinnett, N. & DeFrain, J. (1985). *Secrets of Strong Families*. Boston: Little, brown.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341-355.
- Suldo, S., Shaffer, E.J. & Riley, K.N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23, 56-69.
- Sun, Y. (2003). The well-being of adolescents in households with no biological parents. *Journal of Marriage and Family*, 65, 894-909.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance. *Journal of School Health*. 75, 214-218.
- Quinn, L. (1995). Positive effect of participation in youth organization. *Psychological Disturbance in Young People*, 8, 274-304.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Wolfson & Carskadon, 2003