**תוכנית לחינוך מוזיקלי, סנכרון בין-אישי, רווחה נפשית סובייקטיבית** **ואקלים בית-ספרי בקרב ילדי בית ספר יסודי בבתי ספר רב-תרבותיים בישראל.**

מטרתנו בפרויקט זה היא להבין כיצד יכולה תוכנית חינוך מוזיקלי ליצור אפקט חברתי חיובי בבתי ספר רב-תרבותיים בישראל, וזאת לאור הקשיים שבפניהן ניצבים מהגרים ונפוצות בעיקר במדינות כגון ישראל שקלטו גלי הגירה רבים. כמו כן, נחקור כיצד יכול הדבר להגביר את רמת האמפתיה והרווחה הנפשית הסובייקטיבית ולקדם את האקלים הסובלני בבית הספר, שכן קיימות ראיות לכך שאמפתיה משמשת גורם הגנתי כנגד התפתחות דפוסי התנהגות אלימים בקרב ילדי בית ספר (Castro-Sanchez et al, 2019) וכי אמפתיה היא גמישה ומושפעת מפעולות התערבות התנהגותית (Decety, .(2015; Rabinowitch et al., 2013

השאלה המרכזית שברצוננו לבחון היא: האם תוכנית חינוך מוזיקלי בת תשעה חודשים תשפר את מיומנויות הסנכרון הבין-אישי, את יכולת האמפתיה ואת הרווחה הנפשית הסובייקטיבית ותיצור אקלים בית-ספרי טוב יותר בקרב תלמידי כיתות ג'-ה' בבתי ספר יסודיים רב-תרבותיים בישראל?

במהלך שנת 2021, בסיוע הסוכנות היהודית, עלו כ-2,000 ילדים ובני נוער מ-37 מדינות לישראל. מתוכן, 31 ילדים יהודיים עלו ביחד עם משפחותיהם ממדינות עוינות למדינת ישראל במסגרת מבצעים חשאיים שביצעה הסוכנות היהודית, והחלו את שנת הלימודים ב-2021 (https://www.jewishagency.org/new-olim-begin-school-in-israel/).

הגירה היא תופעה מורכבת. היא עשויה להתבצע מטעמים וולונטריים או אודיאולוגיים, או לנבוע מאילוצים כגון מלחמה או אסון. לרוב, מביאה ההגירה לשינוי באורח החיים של המהגר/ת (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006).

מאז שפלשה רוסיה לאוקראינה בפברואר 2022, החלו מאות ילדי מהגרים ללמוד בבתי ספר ישראליים ויותר מ-1,500 מהם הצטרפו לתוכניות חינוכיות (Gross, 2022). רובם הגיעו מערים שהופצצו כמו קייב, אודסה וחרקיב (Kadari-Ovadia, 2022).

בפני מהגרים ניצבים קשיים מורכבים הנוגעים ליחסי רוב-מיעוטים, תהליכי יצירת ותחזוק הזהות, נורמות וכללי התנהגות וכן ערכים סותרים בקרב קבוצות שונות (Goldstein & Laor, 2009).

לעתים קרובות, מאבדים המהגרים את רשתות התמיכה החברתיות שלהן, המהוות מקור לתחושת התמצאות, ליכולת לתפקוד הולם בחברה ולרווחה אישית (Slutzki, 1998; Mirsky, 2007.) חשיבות הקשיים הללו הניצבים בפני המהגרים הולכת וגוברת במאה העשרים ואחת, וזאת לאור תהליכי הגירה מסיביים המתרחשים בכל רחבי העולם. הם משמעותיים במיוחד במדינות כגון ישראל אשר קלטו גלי הגירה גדולים (Cohen, 2002; Raijman, 2019).

אלימות בבתי הספר נפוצה יותר בישראל בהשוואה למדינות אחרות (Brants et al., 2020). ישראל פיתחה מערכת לאומית לפיקוח על אקלים בית-ספרי ואלימות בבתי ספר, המבוססת על סקר בקרב מנהלים, מורים ותלמידים (Benbenishty & Astor 2012b). ממצאי הסקר מראים כי אחד מתוך שבעה תלמידי כיתות ד'-ו' דיווח/ה על אלימות פיזית חמורה מצד תלמידים אחרים בבית הספר (Craig et al., 2007), וכי בני נוער המשתייכים לאוכלוסיות מיעוט או לאוכלוסיות שוליים מצויים בסיכון גבוה להיות קורבנות אלימות (Erhard et al., 2008; López et al., 2018).

בעזרת תוכניות חינוך ייעודיות התומכות ברווחתם האישית, יכולים ילדי מהגרים ללמוד כיצד להתמודד עם הקשיים שבפניהם הם ניצבים, לבנות לעצמם עתיד ולמצוא משמעות בקונטקסט החברתי הנוכחי שלהם (Shallow and Whitington, 2014; Nijs 2021). לאחרונה, הושם דגש על חשיבות הרווחה הנפשית הסובייקטיבית בקרב ילדים ועל היותה מרכיב משמעותי ברווחה הכללית (Ben-Arieh & Shimon, 2014).

ישראל מחויבת לשילוב מוצלח של אלו המהגרים אליה במסגרת חוק השבות. על עולים חדשים חלות מדיניויות ותוכניות שילוב ייעודיות, לרבות תמיכה כלכלית במהלך תקופתם הראשונית בארץ, לימודי עברית בחינם למבוגרים (אולפן) וכן תוכניות מיוחדות בבתי ספר (Raijman, 2020). עם זאת, קיים עדיין צורך רב ליצור מדיניויות ותוכניות התערבותיות המבוססות על ראיות מחקריות מוצקות (Astor et al., 2009; Eisner et al., 2016).

**תוכניות חינוך מוזיקלי ויכולות חברתיות-רגשיות בקרב ילדי בית ספר יסודי**

אינטראקציות חברתיות הן חיוניות עבור התפתחות חברתית-רגשית במהלך תקופת הילדות היות שהן מאפשרות לילדים להבין את הרגשות, הכוונות והפעולות של הסובבים אותם (DeJaegher et al., 2010; Frith & Frith, 2007; Ilari, 2016). כאשר הולכים הילדים וגדלים, הם מגלים בהדרגה דרכים ליצור אינטראקציות האחד עם השני, ולמוזיקה תפקיד רלוונטי בתהליך (Ilari, 2009; Ilari, 2016). נוסף על כך, למורים יש היכולת ליצור מרחב בטוח שבו יכולים ילדים לחוות רווחה נפשית אישית ולעסוק ב"מיוזיקינג" (Mouton & Moreli, 2021). לפי סמול (1998), יש לראות ב"מיוזיקינג" לא שם עצם אלא פועל, שכולל אינטרפרטציה, הקשבה ותנועה לצלילי מוזיקה (Mouton & Moreli, 2021). ואכן, בעת ביצוע "מיוזיקינג", ילדים תופסים ילדים אחרים כמשתפי פעולה וכדומים להם עצמם (Kirschner & Tomasello, 2010; Ilari, 2016). לחינוך מוזיקלי בקבוצות בקרב ילדי בית ספר יסודי וחטיבת ביניים עשויה להיות השפעה חיובית על הערכתם העצמית (Rickard et al., 2012), על תחושת ההכללה והשייכות (Welch et al., 2014) ועל תחושת האמפתיה (Rabinowitch et al., 2013).

תוכנית החינוך המוזיקלי ההתערבותי "קודאי" לילדי בית ספר יסודי, המבוססת על שירה, הגבירה את ההערכה העצמית הכוללת בקרב ילדים (Rickard et al., 2012). כמו כן, תוכנית נוספת עבור ילדי בית ספר יסודי המבוססת שירה הגבירה את תחושת ההכללה והשייכות בקרב ילדים (Welch et al., 2014).

לתוכנית חינוך מוזיקלי מורחבת נוספת, הכוללת שירה במקהלה או בהרכב והופעות חיות, היה אפקט חיובי על ההיבטים החברתיים של חינוך בית-ספרי, במיוחד על שביעות הרצון הכללית מבית הספר (Eerola & Eerola, 2014). יתר על כן, ילדים המעורבים בתוכניות אינטראקציה חברתיות מבוססות מוזיקה בבית הספר היסודי מגלים יכולת אמפתיה רבה יותר (Rabinowitch et al., 2013).

ההנחה היא כי בבסיס התהליך האמפתי ובבסיס האינטראקציה המוזיקלית מצויים אותם מנגנונים, לרבות חוויות משפיעות משותפות, חיקוי, הימצאות בסנכרון ושיתוף פעולה (Rabinowitch et al., 2013). האמפתיה נוצרת ומתפתחת בשלבי החיים המוקדמים, והוכח בעבר כי היא מושפעת מהתערבויות התנהגותיות (Decety, 2015). מחקר שנערך לאחרונה בקרב ילדי בית ספר בגילי 12-10 הראה יחסי גומלין שליליים בין אמפתיה רגשית ובין תוקפנות ביחסים (Castro-Sanchez et al., 2019). ממצאים אלו עולה כי רמת האמפתיה הינה גורם הגנתי כנגד התפתחות דפוסי התנהגות אלימים בקרב ילדי בית ספר (Castro-Sanchez et al., 2019; Wu et al., 2021). אחד המנגנונים שהוצעו על מנת לקשר בין מוזיקה ובין התנהגות חברתית הוא סנכרון, דבר-מה מהותי ביצירת מוזיקה ביחד עם אנשים אחרים (Rabinowitch et al., 2013). סנכרון בין-אישי הוא מרכיב חשוב באינטראקציה מוזיקלית, וניתן להשיגו כאשר תנועותיו של אדם אחד מתאימות עצמן באופן טמפורלי לתנועות של אדם אחר או של אנשים אחרים (Cirelli et al., 2018). מחקרם של רבינוביץ ומלטזוף (2017) מראה כיצד ילדים בני ארבע המנודנדים בסנכרון זה עם זה מדגימים שיתוף פעולה ברמה גבוהה יותר מזו שמדגימים ילדים שנודנדו שלא בסנכרון זה עם זה, או שלא נודנדו בכלל. יתרה מזאת, תיפוף מסונכרן שביצעו ילדים בני שמונה הגביר את המידה שבה הם תופסים עצמם כדומים וקרובים זה לזה (Rabinowitch & Knafo-Noam, 2015).

השילוב בין תפיסה ובין סנכרון תנועות גוף וקצב (Phillips- Silver et al., 2010) מתפתח במהלך הינקות והילדות (Kirschner & Ilari, 2014). בנוסף, קיימים הבדלים אינדיבידואליים בין יכולות סנכרון הקצב של ילדים, והבדלים אלו מושפעים מחינוך מוזיקלי פורמלי ((Drake et al., 2000), מתרבות (Kirschner & Ilari, 2014), ומהקשר חברתי (Eerola et al. 2006). לאור כל האמור לעיל, נראה כי תכנון פעילויות חינוך מוזיקלי כפעילות משותפת יתרום ליצירת סביבה חיובית ומועילה חברתית, במיוחד בקרב ילדים (Overy, 2012; Rabinowitch, 2020). לבסוף, נחוץ מחקר אורך על מנת לבחון את השפעת החינוך המוזיקלי על ההתפתחות החברתית והרשמית של ילדים. המחקר שאנו מציעים יהיה הראשון מסוגו שיחקור כיצד תוכנית חינוך מוזיקלי עבור ילדי בית ספר יסודי עשויה, מנקודת מבט גופנית, להשפיע באופן חיובי על הרווחה הנפשית הסובייקטיבית ועל האמפתיה באמצעות סנכרון התנהגותי קבוצתי.

השערת מחקר:

תוכנית חינוך מוזיקלי לילדי בית ספר יסודי בבתי ספר רב-תרבותיים בישראל תביא לשיפור באקלים הבית-ספרי ובמיומנויות הסנכרון הבין-אישי, ביכולות האמפתיה וברווחה הנפשית הסובייקטיבית של הילדים.

מטרות ספציפיות:

* הערכת הסנכרון הבין-אישי הקבוצתי בין ילדי בית ספר בקבוצות ההתערבות ובקבוצות הביקורת.
* הערכת יכולת האמפתיה והרווחה הנפשית בין ילדי בית ספר בקבוצות ההתערבות ובקבוצות הביקורת.
* הערכת האקלים הבית-ספרי בין ילדי בית ספר בקבוצות ההתערבות ובקבוצות הביקורת.

**מתודולוגיה:**

המחקר יבוצע כמחקר אורך מסוג 'ניסוי מבוקר הקצאה אקראית' (RCT). המחקר יכלול קבוצת ניסוי (התערבות מוזיקלית), קבוצת ביקורת פעילה (אומנות חזותית) וקבוצת בסיס (ללא התערבות; לציר הזמן ניתן לעיין באיור 2). תהליך ההערכה יתבצע שוב שנה אחת לאחר תום ההתערבויות.

**משתתפים:**

ילדים בכיתות ג'-ה' שיגויסו דרך בתי ספר מקומיים. הסכמה תילקח מההורים או מהאפוטרופוסים. לחישוב המדגם השתמשנו בתוכנת Gpower (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). גודל האפקט = 25., הסתברות לטעות מסוג ראשון = 05., עוצמה = 95., מספר משתתפים = 198.

המשתתפים יחולקו לשלוש קבוצות ויוקצו באופן אקראי או לקבוצת ההתערבות המוזיקלית, או לקבוצת האומנות החזותית או לקבוצת הבסיס.

**התערבויות:**

קבוצת המוזיקה תשתתף בפעילות מחוץ לתוכנית הלימודים שתיערך פעם בשבוע במשך שעה אחת, וזאת לאורך תשעה חודשים. הפעילות תתקיים בחדר מרווח שבו יכולים הילדים לנוע בחופשיות. ההתערבות המוזיקלית עצמה תהיה מורכבת מפעילויות מסוג רצפי למידה, וזאת באמצעות אלתור, תנועות גוף, שירה ונגינה על כלי הקשה.

התלמידים ילמדו לזהות טונאליות מסוגים שונים, משקלים ומקצבים (Gordon, 2007). המפגשים יתבססו על לימוד מוזיקה מנקודת מבט מבוססת גוף, בשילוב תנועות ופעילויות מוזיקליות קבוצתיות. באמצעות משימות ספציפיות, נזמין את הילדים לבחור ולהגיב למוזיקה עם תנועות יצירתיות משלהם. לאחר מכן, נוסיף בהדרגה פעילויות כגון ניגון על כלי הקשה בהתבסס על גישת התזמורת של אורף. גישת אורף היא שיטה לחינוך מוזיקלי שבה הילדים מופעלים באמצעות שילוב של שירה, תנועות ושימוש בכלי הקשה כגון קסילופון, מטלופון וגלוקנשפיל (http://aosa.org/) (ראו תמונה 1). בכל המפגשים, נעודד את התלמידים לנגן, לשיר ולנוע ביחד כקבוצה אחת.

הקבוצה האומנותית תשתתף בפעילויות מחוץ לתוכנית הלימודים שיעסקו באומנות חזותית. את הפעילויות נפתח באמצעות טכניקות שונות כגון ציור, צביעה, פיסול, מלאכת יד וכו'. כל הפעילויות יהיו פעילויות אומנויות קבוצתיות שכל אחד מהילדים ייקח בהן חלק מרכזי. לדוגמה, הילדים יתבקשו ליצור פסל של חיה. לשם כך, יהיה עליהם להסכים על איזו חיה ליצור, לעבוד כצוות ואז לספר רשמים מהחוויה.

קבוצת הבסיס לא תשתתף בפעילות כלשהי מחוץ לתוכנית הלימודים, והיא תיבחן רק לפני תחילת התערבויות המוזיקה והאומנות החזותית, מיד עם סיומן, ושנה אחת לאחר מכן במסגרת מחקר מעקב.

תמונה שמכילה אדם

התיאור נוצר באופן אוטומטי

**תמונה 1.** ניגון על כלי הקשה במסגרת שיטת התזמורת של אורף. נלקח מ-https://www.youtube.com/watch?v=mmuABvcyyoY.

**הליך:**

תמונה שמכילה טקסט, צג, מסך, אלקטרוניקה

התיאור נוצר באופן אוטומטיעוד לפני גיוס המשתתפים, אנו נבצע פיילוט של כל המבדקים. לאחר גיוס המשתתפים, יעברו משתתפי כל קבוצה תעבור הערכות טרום-התערבותיות ולאחריה תתקיים תוכנית ההתערבות עבור קבוצות המוזיקה והאומנות החזותית. בסוף התקופה, יתבצעו הערכות פוסט-התערבותיות. שנה אחת לאחר ביצוע ההערכות הפוסט-התערבותיות, נערוך מחקר מעקב שבו נחזור על כל ההערכות.

**גיוס**

**שבועיים**

**9 חודשים**

**שלב פיילוט**

**הערכות טרום- התערבותיות:**

**לאחר שנה: הערכות פוסט- התערבותיות:**

**התערבות:**

**הערכות פוסט- התערבותיות:**

סנכרון קבוצתי התנהגותי

סנכרון קבוצתי התנהגותי

התערבות מוזיקלית

סנכרון קבוצתי התנהגותי

אקלים בית-ספרי (מדד מתוקנן להערכה עצמית של איכות בתי ספר (QSL))

אקלים בית-ספרי (מדד מתוקנן להערכה עצמית של איכות בתי ספר (QSL))

סקר רווחה נפשית של ילדים

סקר רווחה נפשית של ילדים

אמפתיה (מדד האמפתיה של בריאנט)

אמפתיה (מדד האמפתיה של בריאנט)

התערבות אומנות חזותית

ללא התערבות

אמפתיה (מדד האמפתיה של בריאנט)

סקר רווחה נפשית של ילדים

אקלים בית-ספרי (מדד מתוקנן להערכה עצמית של איכות בתי ספר (QSL))

**תמונה 2.** ציר זמן של פרויקט המחקר

**מדידה**

**סנכרון.** נתוני התנועה של כל משתתפ/ת יאספו באמצעות אפליקציה עם מד תאוצה שתותקן במכשיר טלפון נייד (Ellamil, et al. 2016). המכשיר יוצמד לחגורת ריצה שאותה שתיחגר סביב המותניים (v1.3.7; Vieyra Software). המשימות יוסרטו בווידאו.

**שאלון נתונים סוציו-דמוגרפיים** שיכלול, בין השאר, מידע על המצב הקיים של כל ילד/ה (למשל, אבחונים קיימים הנוגעים להפרעות שפה, שמיעה, ראיה או מוטוריקה, כמו גם תרופות הנלקחות באופן קבוע). המידע לא ישמש לפסילת משתתפים אלא במסגרת ניתוח התוצאות. כמו כן, השאלון יכלול שאלות על ניסיון מוזיקלי קודם של כל ילד/ה ושל בני המשפחה.

**מדד האמפתיה של בריאנט (בריאנט, 1982):** מדד זה מבוסס על 22 משפטים הנוגעים לאמפתיה רגשית (למשל, "זה מטופש לחבק ולנשק אחרים בפומבי", "קשה לי כשאני רואה מישהו נסער") ולצד כל משפט שלוש תשובות אפשריות. הכלי מורכב מסקאלה עם שלוש דרגות הסכמה (מ-1 = 'לא מסכימ/ה בכלל' ועד 3 = 'מסכימ/ה מאוד'). המשפטים קצרים מאוד ונטולי משמעות מורכבת, כך שהם מתאימים לרמת הבנתם של ילדים.

**סקר רווחה נפשית של הילדים (www.isciweb.org).** זוהי גישה המבוססת על מדד כמותי לבדיקת נקודת מבטם של ילדים. מדובר בסקר עצמי המורכב משאלון שממלאים הילדים. בשל ההבדלים בין הילדים בגילים שונים, השאלון הבסיס הותאם לשלוש קבוצות גיל - 8, 10 ו-12.

**QSL - מדד מתוקנן להערכה עצמית של איכות בתי ספר Linnakylä & Malin,1997; Eerola &) Eerola, 2014)**. הכלי מורכב מ-29 משפטים המחולקים לשישה פקטורים: שביעות רצון כללי מבית הספר (G), יחסי מורה-תלמיד/ה (T), מעמד בכיתה (S), זהות בכיתה (I), הישגים והזדמנויות (A) והשפעה שלילית (N). על מנת להעריך את ההשפעות של שיוך קבוצתי ושל פעולה פרו-חברתית ושיתופית, נוספו חמישה משפטים נוספים שיוצרים פקטור נוסף - אקלים כיתתי (C).

**ניתוח הנתונים:**

כל הניתוחים הסטטיסטיים יבוצעו באמצעות R (גרסה 2020, 4.0.2) ו-RStudio (גרסה 2016, 1.0.153).

לשם ניתוח מיומנויות קצב, נסנן את האותות ונמיר אותם לפאזורים. כל מחזור זמן של תת-פס תדר יילקח מהאות האנליטי המורכב המקביל לו. נבצע הן ניתוח ליניארי והן ניתוח לא ליניארי.

שאלונים:

מדד אלפא ישמש למדידת מהימנות עבור כל הסקאלות.

כדי לבחון את הקשר בין סנכרון בין-אישי, אמפתי ואקלים בית ספרי, נשתמש במתאם פירסון וברגרסיות ליניאריות פשוטות. כדי לבחון את ההבדלים בין הקבוצות נשתמש במבחן ANOVA. בערכת 'mediation' נשתמש עבור ניתוח משתנה תיווך (Mediation Tingley et al., 2014).

**מקורות**

Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. American Educational Research Journal, 39, 829–853. https://doi.org/10.3102/00028312039004829.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal’s centrality in orchestrating safe schools. American Educational Research Journal. https://doi.org/10.3102/0002831208329598

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2012). Monitoring school violence in Israel, national studies and beyond: Implications for theory, practice, and policy. Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice (2nd Ed.).

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., &#38; Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. <i>Applied Psychology (3). https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Brants, H. S., & Ariel, B. (2020). Evidence Map of School-Based Violence Prevention Programs in Israel. International Criminal Justice Review. https://doi.org/10.1177/1057567720967074

Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child Development, 53, 413–425

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ruiz, G. R. R., & Chacón-Cuberos, R. (2019). Explanatory model of violent behaviours, selfconcept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. PLoS ONE. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217899

Cirelli, L. K., Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants.Annals of the New York Academy of Sciences. https://doi.org/10.1111/nyas.13580

Cohen, Yinon. 2002. From Haven to Heaven: Changing Patterns of Immigration to Israel. In Challenging Ethnic Citizenship: German and Israeli Perspectives on Immigration, 36-56, eds. D. Levy and Y. Weiss. New York and Oxford: Berghahn Books.

Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? School Psychology International, 28, 465–477.

Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. Current Opinion in Behavioral Sciences. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001

DeJaegher, H., Di Paolo, E., & Gallagher, P. (2010). Can social interaction constitute social cognition? Trends in Cognitive Sciences, 14(10), 441–447. doi:10.1016/j.tics.2010.06.009

Drake, C., Jones, M. R., & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: Attunement, referent period, focal attending. Cognition. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00106-2

Eerola, T., Luck, G., Toiviainen, P., & others. (2006). An investigation of pre-schoolers’ corporeal synchronization with music. Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition, Bologna.

Eerola, P. S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. Music Education Research. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428

Eisner, M. (2016). 6 Creating more peaceful societies: global strategies to reduce interpersonal violence. Injury Prevention. https://doi.org/10.1136/injuryprev-2016-042156.6

Ellamil, M., Berson, J., Wong, J., Buckley, L., & Margulies, D. S. (2016). One in the dance: Musical correlates of group synchrony in a real-world club environment. PLoS ONE. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164783

Erhard, R., Brosh, Z. (2008). From “non-issue” to “a unique suit”: How the education system copes with pupils’ violence. Dapim, 46, 62–92.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39, 175-191.

Faul, F., ErdFelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3.1 manual. Behavioral Research Methods.

Frith, C. D., & Frith, U. (2007). Social cognition in humans. Current Biology, 17, R724–R732.

Gordon, E. E. (2007). Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.

Gross, J. (2022, April 25). Over 15,000 have immigrated to Israel since Russia invaded Ukraine: ministry. https://www.timesofisrael.com/over-15000-have-immigrated-to-israel-since-russia-invaded-ukraine-ministry/

Ilari, B. (2009). Musical interactions in early life. In J. Kerchner & C. Abril (Eds.), Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make (pp. 21–38). Lanham, MD: Rowman & Littlefield & MENC

Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. Research Studies in Music Education. https://doi.org/10.1177/1321103X16642631

Kadari-Ovadia, Sh. (2022, March 25). Refugee Children Caught Between Israeli Education Centers and Zoom Classes in Ukraine. https://www.haaretz.com/israel-news/.premium.MAGAZINE-refugee-children-try-to-get-used-to-israel-but-their-hearts-are-still-in-ukraine-1.10698120

Kawase, S., & Ogawa, J. (2020). Group music lessons for children aged 1–3 improve accompanying parents’ moods. Psychology of Music. https://doi.org/10.1177/0305735618803791

Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. Child Development, 79, 652–667

Kirschner, S., & Ilari, B. (2014). Joint Drumming in Brazilian and German Preschool Children: Cultural Differences in Rhythmic Entrainment, but No Prosocial Effects. Journal of Cross-Cultural Psychology. https://doi.org/10.1177/0022022113493139

Linnakylä, P., & Malin, A. (1997). Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa\*Finnish students’ engagement profiles in evaluating school satisfaction; in Finnish+. Finnish Journal of Education - Kasvatus, 28, 122–127.

López, V., Benbenishty, R., Astor, R. A., Bilbao, M., Ascorra, P., Carrasco, C., … Roziner, I. (2018). Cross-Cultural Patterns of Student Victimization in Israel and Chile. Journal of Child and Family Studies. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0930-2

Mirsky, J. (2007). Post-migratory milieu and the wellbeing of adolescent immigrants. European Journal of Social Work (3). https://doi.org/10.1080/13691450701356713</div>

Mouton RJ, Morelli J. A conceptual framework of the relationship between musicking and personal and Social Well-being for intermediate phase learners in the South African context.J transdiscipl res S Afr. 2021;17(1), a1094. https://doi.org/10.4102/td.v17i1.1094

Overy, K. (2012). Making music in a group: Synchronization and shared experience. Annals of the New York Academy of Sciences. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06530.x

Phillips-Silver, J. & Trainor, L.J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. Science, 308, 1430. https://doi.org/10.1126/science.1110922

Phillips-Silver, J., Aktipis, C. A., & Bryant, G. A. (2010). The ecology of entrainment: Foundations of coordinated rhythmic movement. Music Perception. https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.1.3

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. Psychology of Music. https://doi.org/10.1177/0305735612440609

Rabinowitch, T-C., & Knafo-Noam, A. (2015). Synchronous rhythmic interaction enhances children's perceived similarity and closeness towards each other. PLoS One, 10, e0120878.

Rabinowitch, T. C., & Meltzoff, A. N. (2017). Synchronized movement experience enhances peer cooperation in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.001

Rabinowitch, T.-C. (2020). The Potential of Music to Effect Social Change. Music & Science. https://doi.org/10.1177/2059204320939772

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children’s social competence and self-esteem. International Journal of Music Education. https://doi.org/10.1177/0255761411434824

Small C. Musicking: The meanings of performing and listening. Middletown, CT: Wesleyan University Press; 1998

Slutzki, C. (1998) ‘Migration and disruption of social network’, in Re-visioning Family Therapy: Race, Culture and Gender in Clinical Practice , ed. M. McGoldrick, The Guilford Press, New York, pp. 360-369.

Tingley, D., Yamamoto, T., Hirose, K., Keele, L., & Imai, K. (2014). Mediation: R package for causal mediation analysis. Journal of Statistical Software. https://doi.org/10.18637/jss.v059.i05

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. Aggression and Violent Behavior. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2018). Singing and social inclusion. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803

Wu, X., & Lu, X. (2021). Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769

https://www.jta.org/2022/03/28/israel/an-israeli-town-and-its-school-for-new-immigrants-has-rolled-out-the-red-carpet-for-ukrainian-refugees

https://www.timesofisrael.com/over-15000-have-immigrated-to-israel-since-russia-invaded-ukraine-ministry/