



.01

למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל

ממצאים ראשוניים
מחמש רשויות מקומיות
שביוזמת "אורחא"

אפריל 2025

מחברות ומחברים

הובלת המחקר ופרק "יוזמת אורחא - נתוני הליבה"
ד"ר דוד רטנר - יוזמת אורחא; אפרת כהן - יוזמת אורחא.

פרק נתוני נהריה

פז הורביץ - מכללת אורנים; ד"ר נעם לפידות-לפלר - מכללת אורנים; ד"ר עינת קליידר-טסלר - מרכז SEL.IL, אוניברסיטת רייכמן.

פרק נתוני מעא'ר

ד"ר נועה אלבלדה - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן; רונה רפאלי-הירש - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן.

פרק נתוני באקה אל גרבייה

ד"ר אינה כץ גולד - מרכז SEL.IL, אוניברסיטת רייכמן; ד"ר הדס פיק - מרכז אקורד, האוניברסיטה העברית.

פרק נתוני גני תקווה

ד"ר ענבל לינצ'בסקי - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן; רונה רפאלי-הירש - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן.

פרק נתוני בני ברק - מחקר פיילוט

ד"ר עדית זכאי-אור - מרכז מיטיב, המרכז לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית, אוניברסיטת רייכמן; מיכל גולדפרב - מרכז מיטיב, המרכז לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית, אוניברסיטת רייכמן.

קראו והגיבו: גילי לייבושור, מנהלת יוזמת אורחא; ד"ר סיגל ריינדרס-כפרי, תחום הערכה ומדידה בקרן יד הנדיב.

עורך אחראי: ד"ר דוד רטנר

עריכת לשון: נילי עדן

עיצוב: ריקי אדרי

למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל

ממצאים ראשוניים
מחמש רשויות מקומיות
שביוזמת אורחא

כללי

ברצוננו להודות לאנשים הרבים שסייעו בהכנת דוח זה על מרכיביו המגוונים. בראש ובראשונה תודה לצוותי החינוך ולתלמידים בבתי הספר שהשתתפו במילוי השאלונים ותרמו מחוכמתם ומתובנותיהם; תודה לאנשי מיזם SELBox: ד"ר חגי קופרמינץ, ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר עינת קליידר-טסלר ואביב פינס - על הובלת התהליך המורכב של פיתוח המחקר כולו וכן על הליווי המתודולוגי והתוכני; תודה לאנשי קיימא: אורן הוברמן, ד"ר יואב רסקין, עומר בירקא, קורל גבאי, אייל אנקרי ושאויל אודם על הפלטפורמה המעולה שהעמידו לרשותנו, על הטיפול בנתונים ועל הזמינות ללא גבולות; תודה לתחום החינוך בקרן יד הנדיב ובפרט לתומר אושרי, מנהל תוכניות בכיר, על הליווי וההכוונה, ותודה לליאור אברהמי, לשעבר מתחום החינוך. תודה לד"ר סיגל ריינדרס-כפרי מתחום הערכה ומדידה בקרן על הליווי המתודולוגי לאורך כל הדרך.

תודות, נהריה

תודה לכל החברות והחברים בשותפות נהריה: אילן וקנין, ד"ר עינת קליידר טסלר, ד"ר גייל סוסקין, ד"ר לילי ישראל, ד"ר נעם לפידות לפלר, אורית ארנון, ליאת לוי, ד"ר אינה כץ גולד, ליזה בן זיו, עפרי בשן, ענבל שמילוביץ, ענת בן משה, ענת שנפלד ופזית לוי על ההובלה המשותפת גם בימים לא פשוטים של מלחמה שהביאה איתה הרבה אי-ודאות וצורך בהתגמשות ובהתאמות של המהלך; תודה לנשות פסגה נהריה 'האבוטיק': רותי חזן, ליאת בודנשטיין, אביטל ברטוב דיין ובטי סלע, שמובילות איתנו את המהלך ברשות ובפרט את תהליכי הערכה והמדידה במקצועיות ומתוך אמונה שלמה בדרך; תודה לד"ר דפנה קופלמן-רובין ולפרופ' מיכל ראזר על הליווי והתמיכה המקצועיים; תודה גדולה למובילות הערכה ומדידה בבתי הספר בנהריה: אודליה שטרית זנו, אסנת גולן, יעל מרקוביץ, יריב בן ארוש, לילך שחף, מירב ברוך, עינב ציוני, ציפי כהן, ציפי נדלר פוני, בטי סלע ושולמית דעדוש, שהסכימו ללמוד דרך חדשה לשילוב תהליכי הערכה במערכת החינוך והובילו תהליכים אלו במסירות גדולה, כל אחת בתוך בית ספרה; תודה לארגונים שמספקים תמיכה וליווי למהלך כולו: מרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן ומכללת אורנים; תודה למנהלות מוסדות החינוך בנהריה על השותפות והמנהיגות למרות השנה הקשה שעברה עליכם; ולבסוף תודה מיוחדת לנשות ואנשי החינוך בנהריה. בלעדיכם כל זה לא היה קורה. תודה שפתחתם את הלב ואפשרתם לנו ללוות אתכם בעשייה החינוכית. לימדתם אותנו השנה על חוסן ועל חשיבות תפקידם של אנשי החינוך בשעת חירום.

תודות, מעאר

תודה לכל חברות וחברי שותפות ה-SEL במע'אר: נזאר סרחאן, עאטף מועדי, יוסף עראידה, שהנאז מרעי, דן פינק, גבריאלה אקרמן, סנאא ח'לאילה, תמר חביב ובדר חזן נסאיר על החזון המשותף, הלב הגדול והלהט להרבות טוב במערכת החינוך הישראלית; תודה לארגונים שמספקים מעטפת תומכת וליווי לחברי וחברות השותפות: המכון הדמוקרטי, מהלך "השקפה" ותוכנית בית ספר סגול; תודה למנהלי ומנהלות מוסדות החינוך במע'אר על האמון והנכונות לצעוד איתנו בדרך משותפת, תודה למתכללות הערכה בשותפויות על קבוצת החשיבה והתמיכה המשותפת ולד"ר דוד רטנר מיוזמת אורחא על הליווי המקצועי והאישי ועל הסבלנות האין-סופית. לבסוף, תודה מיוחדת לרכזות ורכזי הערכה בבתי הספר במע'אר על הובלת המיפוי במקצועיות וביעילות, בעיקר לנוכח התקופה המאתגרת שעוברת על מערכת החינוך בצפון.

תודות, באקה אל גרבייה

תודה לכל חברי וחברות צוות הפיתוח בבאקה: וליד מג'אדלה, רנא זייד, לילה כבהא, פאדי מואסי, הודא חשאן וד"ר סמיר קעדאן על העבודה המשותפת המלווה כולה ברצון טוב, תשוקה ומתן ערך לעשייה ממוקדת SEL בעיר. תודה לארגונים שמלווים את המהלך: SEL.IL באוניברסיטת רייכמן ואקורד באוניברסיטה העברית על החשיבה מאחורי הקלעים ומתן התמיכה והמעטפת הנחוצים לביצוע מהלך כה מורכב. תודה גם לכל חברי הארגונים שפועלים ופעלו ביוזמה ישירות בשנת תשפ"ד: ענת זמירה, דאליה חלבי, ד"ר נטע שגיא, סאוסן מסאלחה, עידו אורן, ד"ר הדס פיק, סמר ג'אבר ואינאס פרוג'ה על העבודה הבלתי מתפשרת להיטיב עם מערכת החינוך בבאקה. תודה מיוחדת לכל אנשי החינוך בבאקה, ובראש ובראשונה למנהלי ולמנהלות בתי הספר שקיבלו עליהם משימה מורכבת לקדם את ה-SEL בקרב בני הנוער בעיר ואינם נרתעים מהעבודה הקשה הנדרשת מהם ומאנשי צוותיהם. תודה לכל אנשי החינוך, היועצות, המורות והמורים, ולאנשי החינוך הלא פורמאלי, על ההתגייסות, ההתמדה וראיית הערך הטמון בעבודה חשובה זו ובתרומתה לעיר. תודה למובילות ההערכה ומדידה מצוותי ה-SEL בבתי הספר, שהחלו את עבודתן בתשפ"ה כדי להעמיק ולשפר עוד את תהליכי ההערכה והמדידה בבאקה. תודה לכל מערך הפיקוח בבאקה על מתן גיבוי ועל שותפות פעילה במהלך. תודה למתכללות הערכה ומדידה בשותפויות אחרות של אורחא על החשיבה המשותפת, ותודה לד"ר דוד רטנר על הובלה מקצועית וקשובה של תהליכי ההערכה והמדידה ביוזמה ולד"ר דפנה קופלמן-רובין על הליווי ועל התמיכה בחשיבה על הערכה ומדידה ובמהלך בכללו.

תודות, גני תקווה

תודה לכל החברות והחברים בשותפות גני תקווה: קובי זמיר, מלכה קרן, יוני צ'ונה, תמר חביב, אלון אלקובי, מיכל גוטמן קרמר, אפרת בן צבי ואסנת ציפר על בניית שותפות, על הובלה משותפת ועל התשוקה להיטיב עם כל באי מערכת החינוך; תודה לצוות המפקחות במשרד החינוך בגני תקווה: ד"ר לימור אפלבוים, אביבה עטרי, רעות ארליך, הילה אפשטיין ודיקלה רוזנבוים על שיתוף הפעולה הפורה עמנו ועל תרומתן מהידע ומההיכרות המעמיקים שלכן עם בתי הספר בגני תקווה; תודה לחברי הארגונים שמלווים את בתי הספר בשטח בתבונה ובלב רחב: עדי קורן, אגם שוסטר, יעל זאגא קופפר, אלונה איזנברג, איתי פלר, טל פרנקל אורי שייקוביץ, אלון אלקובי ומיכל גוטמן קרמר; תודה לד"ר דוד רטנר ולמתכללות ההערכה בשותפויות השונות על תמיכה מקצועית וחברית; תודה למנהלים ולמנהלות של בתי הספר בגני תקווה: נופר אלפסי לס, הדר צדיק, הרב יאיר מילוא, מיכאל הררי, יערי חן עגיב, רתם פרידמן לוריא, עינת לביא ונעה פניג רכט על שקיבלו עליהם משימה מורכבת של קידום ה-SEL בקרב בני הנוער בגני תקווה ועל האמון והנכונות לעבוד יחד בשותפות. תודה למובילות ולמוביל ההערכה בבתי הספר, שעמלים רבות בקידום הערכה משמעותית ותומכת SEL: סימה בוטבול, הילה תובל, לירון גבריאילוב, אהובה רוזנבאום, דינה גלזנוב, מיטל דבש, צליל חורש, אופיר בן דוד, תמר זדרמן ושירה בקל. ולבסוף, תודה מיוחדת לנשות ולאנשי מערכת החינוך בגני תקווה על הפתיחות והנכונות לצעוד יחד גם בימים לא פשוטים אלו.

תודות, בני ברק

ברצוננו להודות מעומק הלב לשותפים ולשותפות שלנו לדרך: לרב שימי קשש - הוגה התוכנית, המוביל שלה והאחראי לכך שהיא הפכה מחלום למציאות. למני אקשטיין שדואג לכל הפעילות השוטפת - עד לפרטים הקטנים ביותר, ולכן שהדברים יעבדו כמו שצריך. לכל צוות "ואהבת" - המכון למורים: אסף לוי, ישראל אלון, הרב קלירס ומר שטיין, וכן לצוות "מיטיב" - בית המורה: טלי זיידמן-בורלא, גב' ציפורה טיקוצ'ינסקי וצוותה על הובלת הפרויקטים למלמדים ולמורות בצורה המקצועית והטובה ביותר. תודה מיוחדת נתונה לדוד רטנר ולאפרת כהן על ליווי מקצועי, אנושי וקשוב בכל תהליכי ההערכה והמדידה.

תוכן עניינים

11 הקדמה/פתח דבר

12 תמצית מנהלות ומנהלים

- 12.....1. כללי
- 12.....2. מטרות ושיטה
- 13.....3. ממצאים בולטים

19 מבוא כללי

21 פרק ראשון יוזמת אורחא: נתוני הליבה

- 20.....1. כללי ומטרות
- 20.....2. מבוא ורקע תיאורטי
 - 20.....2.1. מיומנויות רגשיות-חברתיות: כללי
 - 22.....2.2. הקשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין מדדי תוצאה
 - 23.....2.3. מחקרים על מיומנויות רגשיות-חברתיות בישראל
- 24.....3. שיטה
 - 24.....3.1. כלי המדידה ומערכת איסוף המידע
 - 25.....3.2. תהליך האיסוף
 - 25.....3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות
- 26.....4. ממצאים
 - 26.....4.1. נתוני רקע
 - 27.....4.2. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים
 - 32.....4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות
 - 35.....4.4. מדדי תוצאה
 - 39.....4.5. קשרים בין דיווחי מורים ותלמידים
- 42.....5. סיכום ומסקנות
- 44.....6. ביבליוגרפיה

פרק שני**נתוני שותפות נהריה - חינוך****למקום מבוסס SEL מכליל 46****1. כללי ומטרות 46****2. מבוא ורקע תיאורטי 46****3. שיטה 50**

3.1. כלי המדידה 50

3.2. תהליך האיסוף 50

3.3. מבנים מכלילים 50

3.4. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות 50

4. ממצאים 51

4.1. נתוני רקע 51

4.2. תנאים תומכים בקידום מיומנויות

SEL והכללה 54

4.3. חינוך מכליל 59

4.4. מתאמים בין SEL והכללה 61

4.5. מחקר איכותני 62

5. ביבליוגרפיה 63**פרק שלישי****נתוני שותפות מע'אר 66****1. כללי ומטרות 66****2. מבוא ורקע תיאורטי 66****3. שיטה 68**

3.1. כלי המדידה 68

3.2. תהליך האיסוף 68

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות 68

4. ממצאים: פרקטיקאים 68

4.1. נתוני רקע 68

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים 69

4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים 69

4.4. מדדי תוצאה 70

5. ממצאים: תלמידים/ות 70

5.1. נתוני רקע 70

5.2. מיומנויות SEL בקרב התלמידים/ות 71

5.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות

SEL בקרב התלמידים/ות 71

5.4. מדדי תוצאה 71

6. כיוונים ראשוניים ומגמות על סמך**הנתונים הייחודיים למע'אר 72**

6.1. נתוני הפרקטיקאים לעומת נתוני

התלמידים - הערכת התנאים התומכים

בקידום למידה חברתית-רגשית 72

6.2. נתוני הפרקטיקאים בפילוח לפי

שכבת גיל התלמידים/ות 72

6.3. נתוני הפרקטיקאים בחלוקה

למחנכים/ות ולא מחנכים/ות 76

6.4. נתוני התלמידים בפילוח לפי גיל

(יסודי, חט"ב, תיכון) 76

6.5. נתוני התלמידים בפילוח לפי עדה

(דרוזי/ת, מוסלמי/ת, נוצרי/ת) 79

7. ביבליוגרפיה 81**פרק רביעי****נתוני שותפות באקה אל גרבייה 82****1. כללי ומטרות 82****2. מבוא ורקע תיאורטי 83****3. שיטה 85**

3.1. כלי המדידה 85

3.2. תהליך האיסוף 85

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות 85

4. ממצאים 86

4.1. נתוני רקע 86

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים

והתלמידים 86

4.3. מדדי השייכות בקרב התלמידים 90

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL

ועיסוק בתחום הזהות והשייכות 94

4.5. מדדי תוצאה 94

5. ביבליוגרפיה 99

פרק שביעי
נספחים
134

נספח 1:	
נתונים מפורטים של מדדים והיגדים	
מהליבה המשותפת	134.....
נספח 2:	
נתונים פסיכומטריים של כלי המדידה	
(כלל היוזמה)	140.....
נספח 3:	
יוזמת אורחא - רקע ומטרות	146.....
נספח 4:	
מדדים ייחודיים למע'אר שהועברו	
בשאלון המיפוי	148.....
נספח 5:	
מתאמי פירסון בין משתני המחקר	
בגניתקווה	149.....

פרק חמישי
נתוני שותפות גני תקווה
100

1. כללי ומטרות	100.....
2. מבוא ורקע תיאורטי	100.....
3. שיטה	102.....
3.1. כלי המדידה	102.....
3.2. תהליך האיסוף	102.....
3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות	103.....
4. ממצאים	103.....
4.1. נתוני רקע	103.....
4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים	
והתלמידים	104.....
4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב	
הפרקטיקאים	109.....
4.4. תנאים תומכים בקידום	
מיומנויות SEL	115.....
4.5. מדדי תוצאה	120.....
4.6. מתאמים בין מדדים שונים בדיווחי	
התלמידים ומתאמים בין מדדים	
שונים בדיווחי הפרקטיקאים	126.....
5. ביבליוגרפיה	128.....

פרק שישי
נתוני שותפות בני ברק
(מחקר פיילוט)
129

1. כללי ומטרות	129.....
2. מבוא ורקע תיאורטי	129.....
3. שיטה	130.....
3.1. כלי המדידה	130.....
3.2. תהליך האיסוף	130.....
3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות	131.....
4. ממצאים	131.....
4.1. נתוני רקע	132.....
4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים	132....
4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות	
SEL	132.....
4.4. מדדי תוצאה	133.....

הקדמה / פתח דבר

חינוך נוצר כשיוצאים לדרך, לדרכים. שם, במפגש בין מה שדמיינו על הדרך שנעשה, על איך היא תיראה, את מי נפגוש בה, כמה קשה יהיה הטיפול, כמה מרהיב יהיה הנוף בה לבין איך היא באמת בפועל, מה באמת קורה כשהולכים בה - שם נוצר המעשה החינוכי ונולדת הלמידה, זאת שיש לה הפוטנציאל להיטיב את חייהם של ילדים וילדות, של מבוגרים ושל החברה הישראלית.

אורחא פירושה בעברית דרך. יוזמת אורחא יוצרת דרכים לצמיחה רגשית-חברתית בישראל ולקידום שוויון הזדמנויות באמצעות פיתוח ידע יישומי מההקשר הישראלי המקומי על טיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית.

כשצועדים בדרך ידועה לבד יש לפעמים שקט 'טוב', יש רגעים שבהם נעים ללכת בדרך רק עם המחשבות של עצמנו. אבל כשיוצרים דרך כדאי ליצור אותה עם עוד אנשים - האחד מבין טוב יותר בניווט, השנייה מבינה בגיאולוגיה, השלישי בבוטניקה. כך, כשהולכים בדרך עם אנשים שמבינים אותה קצת אחרת, שרואים בתוכה היבטים שונים וכל אחד מגיע עם המומחיות שלו, נוצרת דרך עם 'עומק' אחר, עם פוטנציאל גבוה יותר שמי שילך בה ילמד ממנה רבות. לכן, באורחא צועדים איתנו בדרך לפיתוח הידע היישומי שותפים ושותפות מרשויות מקומיות ומארגוני חינוך בעלי מומחיות מסוגים שונים, אך כולם חולקים אמונה משותפת הנשענת על בסיס מחקרי איתן, ולפיה טיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות הוא תשתית חיונית ללמידה ולשגשוגם של יחידים ושל החברה הישראלית בכללותה.

פעמים רבות הדרכים אינן קלות, בטח שסימון שבילים הוא לא, היות והוא מחייב אותנו לפענח, באמצעות הליכה בדרכים לא מוכרות, מה יהיה תוואי הדרך המעניין, המלמד וגם הבטוח להגיע אל היעד. אנחנו ביוזמת אורחא נרצה בהליכתנו בדרכים לספר גם על נקודות תצפית מרהיבות, על נווה מדבר, על 'טכניקת טיפוס' חדשה - אבל גם על המקומות שאולי לא הגענו אליהם עם 'הציוד המתאים' או הבנה מספקת של תוואי הדרך. לא נציג כאן דרך סלולה נטולת מהמורות, כי לא זו דרכו של החינוך, לא זו דרכה של הלמידה. נציג דרך שהולכים בה שותפים ושותפות רבים בעלי מוטיבציה גבוהה, מקצועיות ונכונות להתמודד עם מה שהדרך תזמן. איך נעשה את זה? באמצעות הצגה משותפת של נתונים מגוונים ושיטתיים על אודות הדרך.

דוח זה מציג את הממצאים הראשונים על מה פגשנו כשרק יצאנו לדרך. הוא 'סימון השביל' הראשון על הסלע. אחריו יבואו עוד סימונים רבים. תודה לכל השותפים והשותפות שצועדים איתנו, תודה לצוות אורחא וליד הנדיב. יחד אנחנו הולכים עם מברשת וצבע ומסמנים שבילים. בשביל מה?

בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

גילי לייבושור

מנהלת יוזמת אורחא

תמצית מנהלות ומנהלים

1. כללי

בשנת 2021 יצאה לדרך יוזמה של תחום החינוך בקרן יד הנדיב לקידום למידה רגשית-חברתית בישראל. החל משנת 2023 קיבלה היוזמה את הכותרת הרשמית "אורחא: בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל". מטרת-העל של היוזמה הוגדרה כך: "חיזוק המוביליות החברתית של ילדים ונוער במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL) המבוסס על ראיות מתוך הקשר מקומי". היוזמה היא פרי תכנונו של תחום החינוך בקרן יד הנדיב ובמימונה¹.

במסגרת היוזמה פועלות חמש שותפויות בחמש רשויות מקומיות: נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה, בני ברק וגני תקווה². בכל אחת מהשותפויות הוקמה ופועלת התערבות רב-שנתית שמציעה מענה לאתגרים (=כאבים) מקומיים באמצעות כלים מעולם המושגים של למידה רגשית-חברתית, ומשתתפים בהן גופים שונים ובהם הרשות המקומית, ארגוני אקדמיה, מגזר שלישי וארגונים מקומיים.

2. מטרות ושיטה

את היוזמה הכוללת ואת השותפויות מלווים מהלכים מגוונים ומורכבים של הערכה ומדידה. מהלכים אלו משלבים מקורות מידע שונים (כגון שאלונים, נתונים רשתיים ועוד) ומתודות מחקריות שונות (כמותיות, איכותניות ומשולבות), והם עוסקים במגוון סוגיות (תהליכים בשותפות, משובים על פיתוח מקצועי, מדידת מיומנויות ועוד). בליבם של תהליכים אלו ניצבים שאלונים המיועדים לפרקטיקאים ולתלמידים. השאלונים עוסקים בשלושה נושאי-על: (1) מיומנויות רגשיות-חברתיות; (2) תנאים המקדמים למידה רגשית-חברתית; (3) מדדי תוצאה שאמורים להיות מושפעים מהמיומנויות הללו. כל אחד מנושאי-העל בנוי משורה של מדדים, והמדדים בתורם בנויים ממקבצים של היגדים.

לנוכח תיאוריות השינוי הייחודיות של כל רשות כללו השאלונים, לצד ליבה משותפת לכלל השותפויות, גם מדדים והיגדים ייחודיים לכל רשות. פיתוח הליבה המשותפת נעשה בעבודה של כלל השותפויות יחד ובהובלת מיזם SEL.Box האמון על פיתוח מדידה מקצועית, עדכנית ומבוססת מחקר של למידה רגשית-חברתית. השאלונים הועברו בפלטפורמה המתקדמת "מילגו", פרי פיתוחה של חברת קיימא לאבס, המאפשרת לקבל משוב מיידי ומקדם פדגוגיה לשימוש של העושים והעושות במלאכת החינוך.

בחודשים שבין דצמבר 2023 למאי 2024 ובצל המצב הביטחוני המורכב הועברו השאלונים בפעם הראשונה בארבע מתוך חמש הרשויות: נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה וגני תקווה. הם הועברו ב-41 בתי ספר, בקרב 1,314 פרקטיקאים ו-8,313 תלמידים (שיעורי ההשבה היו 79%-76%, בהתאמה).

¹ למידע נוסף על היוזמה, מטרותיה ודרכי פעולתה ראו נספח 3.

² בשנת 2024 הצטרפה למהלך רשות מקומית נוספת: מועצה אזורית אשכול. בימים אלו נבנה עם מחלקת החינוך ברשות מהלך ייעודי, ובהמשך גם הוא ילווה בהערכה ובמדידה.

ומטרותיו. באופן יחסי, במדד תחושת המסוגלות של פרקטיקאים נרשמו ממוצע נמוך יחסית ושונות גבוהה יחסית ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$), מה שמעיד על צורך בהכשרה ובטיפול היכולות.

- בהמשך לאותו עניין - השוואה של ערכי המדדים בין פרקטיקאים שעברו הכשרה בתחום הרגשי-חברתי לבין פרקטיקאים שלא עברו הכשרה כזאת הצביעה על יתרון לראשונים בכל המדדים. ממצא זה, אף שהוא ראשוני מאוד, יש בו כדי לתמוך בחשיבותה של הכשרה בתחום החברתי-רגשי, בעיקר לנוכח החשיבות שהפרקטיקאים עצמם מייחסים לתחום זה.

- בדיקת מתאמים בין דיווחי פרקטיקאים ותלמידים באותם בתי ספר עצמם לבין דיווחי מחנכים ותלמידים באותן שכבות גיל באותם בתי ספר הצביעה בעקביות על מתאמים חיוביים ומובהקים בין מדדי תנאים המקדמים למידה רגשית-חברתית בקרב פרקטיקאים לבין דיווחים על מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים.³ אומנם אין מדובר בקשר סיבתי, ובשלב זה הממצאים ראשוניים בלבד ויש להעמיק ולבדוק עוד - אך יש בהם כדי להצביע על תרומת העשייה הרגשית-חברתית של צוותי החינוך לתלמידים.

שותפות נהריה

- השותפות בנהריה עוסקת באופן ייחודי בנושאים של הכללה וחינוך מבוסס מקום: פדגוגיה שמדגישה חוויות שייכות לקבוצה, מניעת הדרה והתייחסות לשונות כאל ערך חיובי ומרכזי. זאת לנוכח השונות הגבוהה בקרב התלמידים והתלמידות בנהריה (מבחינת ותק בארץ, מיומנויות שפתיות ולימודיות, פערים רגשיים-חברתיים ועוד).
- מדדים העוסקים בפדגוגיה של הכללה שנאספו בקרב הפרקטיקאים בנהריה הצביעו על רמות נמוכות יחסית (אם כי עדיין גבוהות) בהשוואה למדדים אחרים: $\bar{x}=4.2$ במדד "שילוב פרקטיקות של הכללה"

זאת ועוד, בחודשים מאי-אוגוסט 2024 הועברו שאלוני הפרקטיקאים במתכונת של מחקר פיילוט בקרב מספר מצומצם של פרקטיקאים בבני ברק: 37 מורות מילאו את השאלונים פעם אחת ו-31 פרקטיקאים מילאו את השאלונים פעמיים - פעם אחת בתחילת ההכשרה שעברו ופעם שנייה בסיומה.

3. ממצאים בולטים

להלן כמה מהממצאים הבולטים שעלו מתוך ניתוח נתוני השאלונים של הפרקטיקאים והתלמידים. להעמקה נוספת וממצאים רבים נוספים ראו בדוח השלם.

ליבה משותפת

- ערכי המדדים של המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים נטו כלפי החלק העליון של הסקאלה (ממוצעים בין 4.1 ל-4.6 בסולם מ-1 עד 5), ואילו הערכים המקבילים בקרב תלמידים היו באזור הבינוני-גבוה (ממוצעים של 3.4 עד 4.1); אולם בשתי הקבוצות כאחת מדדי מיומנויות הקשורות ברגשות רשמו ערכים נמוכים בהשוואה לשאר המדדים - זיהוי רגשות וזיוסות עצמי רגשי בקרב תלמידים ($\bar{x}=3.5$) ו-1 ($\bar{x}=3.4$, בהתאמה) וזיוסות עצמי רגשי בקרב פרקטיקאים ($\bar{x}=3.4$). נתונים אלו עשויים להצביע על קושי/אתגר במישור זה.
- בקרב התלמידים ניכרת ירידה במדדי המיומנויות במעבר מבית הספר היסודי אל חטיבת הביניים. אומנם הירידות אינן גדולות (0.1-0.2), אך הן עקביות בכל המדדים. בחלקם נרשמה עלייה בעת המעבר מחטיבת הביניים אל החטיבה העליונה, ואילו באחרים ניכרה יציבות. על פי התמונה המצטיירת, חטיבת הביניים היא שלב חינוך שיש בו קשיים יחסיים במישורי המיומנויות הרגשיות-חברתיות.
- ככלל, מדדים המייצגים תנאים תומכים בקידום למידה רגשית-חברתית בקרב פרקטיקאים רשמו ערכים גבוהים למדי, מה שמצביע על הזדהותם עם עולם התוכן

³ דוגמאות: מתאם של $r=0.47$ בין המדד "שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה" בקרב פרקטיקאים לבין המדד "אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" בקרב תלמידים ברמת בית הספר; מתאם של $r=0.59$ בין המדד "שילוב אמפתיה בהוראה" בקרב מחנכים לבין המדד "זיהוי רגשות" בקרב תלמידים ברמת שכבת גיל בבית ספר.

דתיות שונות - דרוזים, מוסלמים ונוצרים) ובתוך תהליכים של מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית. לנוכח האתגרים הנובעים מתהליכים אלו ואחרים, הדגש של השותפות הוא על פיתוח קהילות פרקטיקאים ותלמידים המדגישות SEL **טרנספורמטיבי**, העלאת תחושת האייג'נסי, וכפועל יוצא - הורדת המתחים הבין-עדתיים וחיזוק תחושת השייכות הלוקאלית.

• במרבית המדדים של שילוב פרקטיקות מקדמות למידה רגשית-חברתית שנאספו במעאר' נמצאו רמות גבוהות מאוד (ממוצעים של 4 עד 4.5) ושונות נמוכה יחסית. לנוכח תמונה זו **בלט כלפי מטה הממד "פרקטיקות למידה מבוססת מקום"** ($\bar{x}=3.3$, $SD=0.9$), ממצא המעיד על **שילוב מועט של פרקטיקות כאלה בהוראה** ועל הצורך בקידום הנושא בהמשך הדרך.

• כאשר מתבוננים במדדי מיומנויות ובמדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים, ניכר כי בקרב תלמידי מעאר' יש פער בין תחושת האייג'נסי האישית, שהיא גבוהה יחסית ($\bar{x}=4.2$, $SD=0.8$), לבין תחושת האייג'נסי בנוגע ליישוב מעאר', שהיא נמוכה יותר ובעלת שונות גבוהה ($\bar{x}=3.9$, $SD=1$), ותחושת השייכות למעאר', שגם היא נמוכה יחסית ובעלת שונות גבוהה ($\bar{x}=3.3$, $SD=0.9$). **ממצאים אלו עשויים להעיד על קושי/אתגר בכל הנוגע לחיבור ליישוב ולרצון לפעול למענו ולתרום לו - אתגר שאכן עומד במוקד פעילותה של השותפות.** ממצאים אלו גם מתחברים, כמובן, עם הממצא מהסעיף הקודם: דגש מועט על פרקטיקות של למידה מבוססת מקום, על פי דיווחי פרקטיקאים.

• נמצאו פערים בין דיווחי תלמידים על פי השתייכות לעדות דתיות. בעוד דיווחי התלמידים הדרוזים והנוצרים היו גבוהים ודומים למדי, הדיווחים של התלמידים המוסלמים היו נמוכים יותר באופן עקבי, ובפרט בלט הפער במדדי שייכות למקום ($\bar{x}=3.3$ בקרב התלמידים המוסלמים לעומת $\bar{x}=3.8-3.9$ בקרב האחרים) ואייג'נסי ליישוב מעאר' ($\bar{x}=3.6$ בקרב התלמידים המוסלמים

$\bar{x}=4.1-1$ בממד "עמדות כלפי הכללה". ממצאים אלו עשויים להצביע על הצורך לקדם ולחזק את העמדות החיוביות של הפרקטיקאים ואת מיומנויותיהם בתחום חשוב זה.

• חיזוק נוסף לנקודה שלעיל עולה מתוך בדיקת מתאמים בין מדדי פדגוגיה של הכללה (עמדות ופרקטיקות) לבין מדדים שונים של שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקת ההוראה בנהריה; המתאמים שנרשמו היו חיוביים, גבוהים ומובהקים. כך, למשל, נרשם מתאם חיובי ומובהק של $r=0.6$ בין מדד של פרקטיקות ומסוגלות בקידום הכללה לבין מדד של שילוב אמפטיה בהוראה. אומנם אין מדובר בסיבתיות ויש צורך להמשיך ולבדוק לעומק, אך יש בזה כדי לרמז על חשיבותה ותרומתה הייחודית של פדגוגיה של הכללה.

• השוואה בין המדדים בפילוחים שונים העלתה **פערים עקביים בין דיווחי המחנכים בנהריה לבין דיווחי הפרקטיקאים שאינם מחנכים "לטובת" הראשונים.** זאת על פני מרבית המדדים המייצגים תנאים מיטביים לקידום למידה רגשית-חברתית. ממצא זה עשוי להצביע על הצורך לקדם את המיומנויות והתפיסות בתחום בקרב פרקטיקאים שאינם מחנכים, מתוך תפיסה שקידום התחום הרגשי-חברתי בבית הספר אמור להיות מטרה משותפת הנוגעת לכולם.

• עוד היבט ייחודי של שותפות נהריה הוא העיסוק בחינוך מבוסס מקום (PBE). במחקר איכותני בנושא זה בעיר נבדקו שלושה נושאים מרכזיים: רגשי, פיזי וארגוני. הממצאים הדגישו את חשיבות הממד הרגשי הכולל יצירת תחושה של שייכות, אמפטיה ומעורבות רגשית בקרב תלמידים בתהליך, ואף הוצע להוסיף ממד חדש המדגיש את תפקידם של התלמידים כסוכני שינוי פעילים, נוסף על הממדים הקיימים.

שותפות מעאר'

• שותפות מעאר' פועלת בתוך יישוב מורכב מבחינה חברתית-קהילתית (שלוש עדות

"השכונה", "בית הספר" ו"מסגרות לא פורמליות" (הממוצעים נעו בין 3.9 ל-4.1). לעומת זאת הם דיווחו על תחושת שייכות נמוכה במיוחד לקטגוריה "ישראלים" ($\bar{x}=1.7$). נתונים אלו מעידים על אתגרי הזהות של תלמידים ועל צורך בחיזוק ההזדהות עם מסגרות החינוך, ומאידך גם מציגים תמונה חיובית ואופטימית בנוגע להזדהות עם היישוב.

- המורים בבאקה התבקשו להעריך באיזו מידה לדעתם התלמידים מרגישים שייכים לקבוצות שונות. באופן עקבי הערכת המורים בנוגע לתחושת השייכות של התלמידים לקבוצות השונות הייתה נמוכה מתחושת השייכות שהתלמידים עצמם דיווחו עליה (יוצאת מכלל זה הייתה תחושת השייכות לקטגוריה "ישראלים": המורים העריכו שתחושת השייכות של התלמידים לקטגוריה זו היא בינונית, ואילו התלמידים עצמם דיווחו על תחושת שייכות נמוכה). פער זה אלו עשויים להצביע על צורך בהיכרות של המורים עם אתגרי הזהות של תלמידיהם ובקבלת כלים לשם התמודדות חינוכית מיטבית ומיטיבה בתחום זה.

- תלמידים בבאקה דיווחו כי תחושת המסוגלות העצמית שלהם גבוהה יחסית לתחושת המסוגלות העצמית של בני נוער בבאקה כקבוצה הייתה נמוכה במעט ($\bar{x}=3.8$). דירוג נמוך אף יותר התקבל כשהמורים התבקשו להעריך את תחושת המסוגלות העצמית של בני נוער בבאקה כקבוצה ($\bar{x}=3.6$). מעניין לבחון מדוע המורים מעריכים את התלמידים הערכת חסר – הן בנושאים הקשורים לשייכות (שהוצגו בסעיף הקודם) והן בנושאים הקשורים למסוגלות עצמית.

- המורים בבאקה דיווחו כי הם מעוניינים לעסוק בנושאים של זהות ושייכות עם תלמידיהם, וכי העיסוק בנושאים אלו חשוב בעיניהם. עם זאת הם דיווחו על חשש לא מבוטל לעסוק בסוגיות אלו עם התלמידים ($\bar{x}=3.3$). חשוב להבין מדוע המורים

לעומת $\bar{x}=3.9-4.0$ בקרב האחרים). ממצאים אלו מצביעים על פער בין התלמידים המוסלמים לבין שאר התלמידים בכל הנוגע לתחושת השייכות, ההזדהות עם היישוב והנכונות, לפעול עבורו, וככל הנראה על צורך במאמץ מיוחד כדי לחבר את התלמידים המוסלמים.

- נמצאו פערים גם בין דיווחי התלמידים בשלבי החינוך השונים: בחלק ניכר מהמדדים נרשמו ירידות בין כיתות היסוד לבין חטיבות הביניים ובין חטיבות הביניים לבין החטיבות העליונות. בעיקר נרשמה ירידה ניכרת בין שלבי החינוך בתחושת השייכות למעאר (יסודי: $\bar{x}=4.2$; חט"ב: $\bar{x}=3.5$; חט"ע: $\bar{x}=3.1$) ובתחושת האייג'נסי למעאר (יסודי: $\bar{x}=4.2$; חט"ב: $\bar{x}=3.7$; חט"ע: $\bar{x}=3.6$). מגמות אלו משתלבות עם ירידות בדיווחי התלמידים על שימוש בפרקטיקות מבוססות מקום עם העלייה בשלבי החינוך.

שותפות באקה אל גרבייה

- השותפות בבאקה עוסקת באופן ייחודי בנושאים של שייכות וזהות חברתית ובשאלה כיצד נושאים אלו קשורים למיומנויות רגשיות-חברתיות. על פי תיאוריית השינוי, השתייכותם של תלמידי באקה לקבוצת מיעוט מוחלשת בחברה ובעלת זהויות קונפליקטואליות משפיעה גם על תחושת השייכות שלהם ועל המיומנויות הרגשיות-חברתיות, ועבודה על כל אלה תיתן מענה לכאב הרשותי המרכזי בבאקה: התנהגות פוגענית במרחב הציבורי והבין-איש. לפיכך, אחת ממטרות המהלך בבאקה היא לסייע לתלמידים לבסס תחושת שייכות וזהות חברתית.

- התלמידים התבקשו לציין באיזו מידה הם מרגישים שייכים לקבוצות שונות על פני סולם מ-1 עד 5. התלמידים דיווחו על תחושת שייכות גבוהה לקטגוריות: מוסלמים, פלסטינים, משפחה מורחבת, ערבים ובאקה-ים (הממוצעים נעו בין 4.4 ל-4.8). כמו כן הם דיווחו על תחושת שייכות נמוכה במעט (אך עדיין גבוהה) לקטגוריות

חוששים לעסוק בנושאים אלו ולסייע להם להתגבר על הקושי.

שותפות גני תקווה

• שותפות גני תקווה שואפת לטפח סביבה תומכת עבור מורים, כלומר לחזק אצלם תחושות של שייכות, של אוטונומיה ושל מסוגלות. סביבה תומכת מסוג זה תוכל לתרום לשיפור היחסים בין מורים להורים (סוגיה חשובה בגני תקווה, שבה הורים נוטים למעורבות יתר) ובשיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים.

• המורים בגני תקווה התבקשו לציין באיזו מידה הם חשים כי מתקיימים תנאים תומכים בקידום למידה רגשית-חברתית (לדוגמה: באיזו מידה הם מרגישים מסוגלות בקידום למידה רגשית-חברתית, באיזו מידה יש להם עמדות חיוביות כלפי למידה זו, וכדומה). מורים שמשתתפים במסגרת אחת לפחות של היוזמה הרשותית בגני תקווה דיווחו כי קיימים תנאים תומכים במידה רבה יותר ממורים שאינם משתתפים בשום מסגרת. כלומר ייתכן שההשתתפות במסגרות היוזמה תורמת לפיתוח תנאים תומכים בקידום למידה רגשית-חברתית (אך ייתכן גם קשר סיבתי הפוך: מורים שיש להם תנאים תומכים נוטים להשתתף במסגרות היוזמה).

• המורים והתלמידים התבקשו לדווח באיזו מידה המורים משלבים פרקטיקות של למידה רגשית-חברתית ובאיזו מידה הם משלבים פרקטיקות התומכות בתנאים מצמיחים. נמצאו פערים בין דיווחי המורים לדיווחי התלמידים; לפי דיווחי המורים הם משלבים למידה רגשית-חברתית במידה גבוהה ($\bar{x}=4.2$), ואילו לפי דיווחי התלמידים הם משלבים למידה זו במידה בינונית-גבוהה בלבד ($\bar{x}=3.4$). לפי דיווחי המורים הם משלבים פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים במידה גבוהה ($x=4.1$), אך לפי דיווחי התלמידים הם משלבים למידה זו במידה נמוכה יותר ($\bar{x}=3.1$). חשוב לבחון את מקור הפער בין דיווחי המורים לדיווחי

התלמידים – מדוע המורים מעריכים שהם משלבים פרקטיקות מסוג זה במידה רבה יותר ממה שהתלמידים מעריכים?

• נמצאו הבדלים עקביים בין תלמידים המשתייכים לתנועת נוער לבין תלמידים שאינם משתייכים למסגרת כזו. ההבדלים נמצאו "לטובת" תלמידים המשתייכים לתנועה; על פי הדיווחים, תלמידים אלו הם בעלי יכולות גבוהות יותר של אמפתיה, יחסים בין-אישיים, התנהגויות פרו-חברתיות וזיהוי רגשות. נוסף על כך הם דיווחו על קשר טוב יותר בין מורים לתלמידים, על אקלים בית ספרי חיובי יותר ועל תחושת שייכות גבוהה יותר לכיתה. תנועת נוער היא מסגרת מרכזית בגני תקווה, וממצאים אלו עשויים להעיד על היתרונות של ההשתתפות בה (אם כי מובן שהנתונים בשלב זה אינם מצביעים על סיבתיות, וחשוב להמשיך לעקוב אחריהם).

• זאת ועוד, בעלייה בשלבי החינוך מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים נרשמה ירידה (=הרעה) בשורה ארוכה של מדדים הנוגעים לפרקטיקות מקדמות למידה רגשית-חברתית ולמדדי תוצאה – הן בקרב הפרקטיקאים והן בקרב התלמידים. במקצת המדדים נרשם שיפור במעבר בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה, אך ברובם אין שינוי בין שני שלבי החינוך העל-יסודיים (ויש אף המשך ירידה בחלקם). ממצאים אלו ממחישים את האתגרים שהחינוך העל-יסודי בגני תקווה מתמודד עמם.

שותפות בני ברק (מחקר פיילוט)

• שלא כבשאר השותפויות, בשותפות בני ברק הועברו השאלונים בקרב הפרקטיקאים בהיקף מצומצם במתכונת של פיילוט. השאלונים הועברו פעם אחת בקרב המורות ופעמיים בקרב המלמדים: פעם אחת עם תחילת ההכשרה ופעם אחת לקראת סיומה.

• ראשית, האיכויות הפסיכומטריות של הנתונים היו טובות: שונות נאה בין המשיבים ובין ההיגדים השונים וכן התכנסות של מדדים באופן דומה למה

שנרשם בשאר השותפויות. כל אלו מצביעים על התאמה טובה של הכלים לאוכלוסיית בני ברק והפרכת החשש מפני חוסר התאמה תרבותית או מוטיבציונית לאוכלוסייה.

- מתכונת הפיילוט והמספרים הקטנים אומנם לא מאפשרים לבסס תובנות של ממש, אולם בכל זאת עלו כמה אינדיקציות ראשונות ומעניינות: **עלייה בערכי המדדים בקרב המלמדים בין תחילת ההכשרה לסופה**, מה שעשוי להעיד על התרומה של ההכשרה; **ערכי מדדים נמוכים יותר בבני ברק בהשוואה לאוכלוסייה הכללית של היוזמה** - מה שמקנה משנה תוקף לצורך בהכשרה ובקידום המיומנויות הרגשיות-חברתיות.

- אומנם בבני ברק אין אפשרות לעת עתה להעביר שאלונים בקרב תלמידות ותלמידים, מה שמגביל מאוד את המידע שאפשר לקבל ברשות זאת, אולם **בהעברות שאמורות להתקיים בשנה"ל תשפ"ה ישולבו בשאלוני הפרקטיקאים היגדים שבהם הם יתבקשו לתאר את תמונת המצב הרגשית-חברתית בקרב תלמידים ותלמידות** - מידע שיש בו כדי להעשיר את הממצאים והתובנות.

לסיכום, נזכיר כי מדובר בפעימה ראשונה בלבד מתוך סדרה שנועדה להתקיים בשנים הקרובות: שתי מדידות בשנה"ל תשפ"ה (במתכונת של "לפני-אחרי") ומדידה אחת בשנים העוקבות. אנו מקווים שהנתונים שייאספו בפעימות הבאות, לצד נתונים משלימים שייאספו וניתוחים שיעשו על סמך הנתונים, יספקו ממצאים חדשים ומעניינים שיעשירו את הידע המחקרי בשדה החינוך הרגשי-חברתי בישראל.

מבוא כללי

בשנת 2021 יצאה לדרך יוזמה חדשה, פרי תפיסתנו ותכנונו של תחום החינוך בקרן יד הנדיב. מטרת-העל של היוזמה הוגדרה כך: "חיזוק המוביליות החברתית של ילדים ונוער במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה החברתית-רגשית (SEL) המבוסס על ראיות מתוך הקשר מקומי".

כדי להתקדם אל עבר מטרה זו הוקמו חמש שותפויות בחמש רשויות מקומיות: נהריה, מע'אר, באקה אל-גרבייה, בני ברק וגני תקווה. בכל שותפות הוקמה ופועלת התערבות רב-שנתית שמציעה מענה לבעיות (=אתגרים/כאבים) מקומיות באמצעות כלים מעולם המושגים של למידה רגשית-חברתית. בשותפויות גופים שונים ובהם הרשות המקומית, ארגוני אקדמיה, מגזר שלישי וארגונים מקומיים. הרשויות שנבחרו למהלך מגוונות מבחינה דמוגרפית, תרבותית, לשונית וחברתית-כלכלית וזאת כדי ללמוד ככל האפשר על כלל האוכלוסייה בישראל ומתוך חשיבה על הרחבה לעתיד לבוא (Scale=).

בשנת 2022 הוקם מטה שנועד ללוות את השותפויות ולעבוד בתיאום עם משרד החינוך ועם גורמים רלוונטיים נוספים כדי להרחיב את פעילות השותפויות ולקדם את הצלחתן, וכן כדי ללמוד מהנעשה בשטח לשם למידה יישומית והרחבת היישום בעתיד.

אחד הנדבכים המרכזיים ביועוד הבסיסי של היוזמה (אם לא המרכזי שבהם) הוא יצירת ידע יישומי בנוגע ללמידה רגשית-חברתית, ידע המעוגן בתוך ההקשר הישראלי המקומי (יד הנדיב, ל"ת). לנוכח יעד חשוב זה, כבר מעת הקמתן של השותפויות הן כללו פונקציה מרכזית וחשובה של הערכה ומדידה. בכל אחת מהשותפויות מונתה ופועלת בעלת תפקיד המופקדת על הערכה ומדידה, והיא אשר מובילה את הקהילה. מלבדה פועלים גורמי הערכה, מדידה ומחקר מהארגונים השונים ויוצרים יחד קהילות של הערכה, מדידה ומחקר. קהילות אלו, הפועלות בכל אחת מהשותפויות, עוסקות בהגדרת מטרות ושאלות חקר, בפיתוח כלים ייחודיים אשר משקפים את תיאוריות השינוי השותפותיות, בליווי בהערכה של תהליכים שונים פרי יוזמת השותפות, ועוד. כל אלו, כמובן, בשיתוף פעולה עם שאר החברים והחברות בשותפויות ועם השדה. יתרה מזו, בכל השותפויות פועלות (או צפויות להתחיל לפעול בקרוב) קהילות של מובילות הערכה ומדידה בית ספריות העוסקות בהובלתן של מובילות ההערכה והמדידה השותפותיות ומקדמות קבלת החלטות מיוחדות-נתונים ברמה הבית ספרית והרשותית.

ביוני 2023 החלה לפעול במטה היוזמה פונקציה של הובלת הערכה ומדידה ברמת היוזמה כולה, ובדצמבר 2023 הוקם תחום הלמידה. במקביל התרחשה תהליך של ניתוח תיאוריות השינוי והמודלים הלוגיים של השותפויות השונות, אשר במסגרתם זהו יעדים משותפים (להלן: ליבה משותפת). לנוכח תהליכים ואירועים אלו הוחלט על ייזום וביצוע מהלך של מדידת הליבה המשותפת באופן משותף עבור כלל השותפויות, בד בבד עם מדידה של הנושאים והמדדים הייחודיים לכל אחת מהן.

⁴ לפירוט המדדים המשותפים לכלל השותפויות ראו להלן בפרק השיטה, תת-הפרק "כלי המדידה".

מהלך זה של משותף-לצד-ייחודי כלל:

1. הכנת מודלים קונספטואליים ומתווים למערכי המדידה, הן ברמת השותפויות והן ברמת המטה;
2. בחירת מערכת משותפת של איסוף וניהול נתונים (מערכת הסקרים של קיימא) והתקשרות עמה;
3. התאמה של ליבה משותפת תוך התבססות על כלי מחקר פרי פיתוחו של צוות סלבווקס⁵;
4. בניית מערכות מתוקשבות של שאלוני תלמידים ושאלוני פרקטיקאים, אשר בחלקם מכסים את הליבה המשותפת ובחלקם האחר מייצגים את מדדי התוצאה והתהליך הייחודיים של כל אחת מהשותפויות.

על פי התכנון המקורי, בחודשים אוקטובר-נובמבר 2023 (תחילת שנת הלימודים תשפ"ד) הייתה אמורה לצאת לדרך הפעילה הראשונה של איסוף הנתונים בקרב פרקטיקאים ותלמידים בארבע מתוך חמש הרשויות שביזמזה⁶. בשל מלחמת חרבות הברזל שפרצה בעקבותיהם נדחתה ההעברה ועצם קיומה אף הוטל בספק. לאחר הערכת מצב שהתקיימה בנובמבר 2023 הוחלט בכל זאת לבצע את הפעילה הראשונה בחודשים העוקבים, בכפוף לאירועים במישור הלאומי ובמערכת החינוך בכללותה.

כך, במחצית דצמבר 2023 יצאה לדרך העברת שאלוני התלמידים ושאלוני המורים. בשל אילוצים ונסיבות מקומיים, רשויות שונות יצאו לדרך בזמנים שונים, והמשיבים האחרונים סיימו למלא את השאלונים בראשית מאי 2024. בסופו של דבר הוחלט שלא לקיים פעילה נוספת בשנה"ל תשפ"ד, וזאת מכמה טעמים: (1) העיכובים ביציאה לדרך לשם יישום התוכניות השונות, לנוכח המצב הביטחוני (מה שחתר

תחת ההיגיון המחקרי של "תחילת שנה – סוף שנה"); (2) ההתחלה המאוחרת בהעברת השאלונים, זמן רב אחרי תחילת השנה, והפיזור הגדול במועדי האיסוף; (3) באופן כללי – הרצון שלא להעמיס על בתי הספר, חברי הצוות והתלמידים, בשנה מורכבת מבחינה ביטחונית. חשוב לציין כי העברה במתכונת של "תחילת שנה – סוף שנה" אמורה להתקיים בשנה"ל העוקבת, תשפ"ה.

אף שבשנה"ל תשפ"ד לא התקיימו שתי פעימות, ההעברה בתשפ"ד עדיין הייתה בעלת חשיבות רבה מהטעמים הבאים:

על סמך הנתונים שהתקבלו קיימו השותפויות ובתי הספר מפגשי חשיבה ולמידה, למדו על הצרכים שעולים ודייקו את ההתערבויות ברמה הרשותית והבית ספרית;

הנתונים שנאספו אפשרו לקיים בדיקות פסיכומטריות שסייעו לשפר את כלי המחקר לקראת הפעימות הבאות (ראו דיווח בנספח 2 בדבר המאפיינים הפסיכומטריים של שאלוני הליבה);

בהמשך הדרך תתאפשר השוואה בין הנתונים שנאספו בשנה"ל תשפ"ד לבין נתוני המשך (ברמת בתי הספר וברמת הרשות), השוואה שעשויה להציע אינדיקציה בדבר מגמות במדדי ליבה ובמדדים נוספים, לנוכח העבודה הרשותית והבית ספרית בקידום מיומנויות חברתיות.

בדוח שלפניכם מוצגים נתונים מתוך השאלונים שהועברו בשנה"ל תשפ"ד, והוא כולל שישה פרקים: פרק אחד ובו הנתונים הכלליים הנוגעים ליוזמה כולה בהתבסס על הליבה המשותפת, ועוד חמישה פרקים – כמספר השותפויות שביזמזה.

⁵ SEL.box הוקמה ביוזמת תחום החינוך ביד הנדיב כדילת מענה לצורכי הערכה ומדידה של יוזמת ה- SEL המכונה כיום אורחא. הפרויקט הוא פרי שיתוף פעולה בין צוות אוניברסיטת חיפה בהובלת ד"ר חגי קופרמינץ וצוות מרכז SEL.il באוניברסיטת רייכמן בהובלת ד"ר דפנה קופלמן-רובין. הצוותים מביאים איתם ידע רב-שנים בתחום SEL, כולל תהליכי פיתוח, מחקר, מניעה, התערבות ויישום. SEL.box פועלת מתוך שיתוף פעולה הדוק עם אורחא. בשנתיים הראשונות של פרויקט SEL.box גובשה ותוקפה מסגרת מושיגית של למידה רגשית-חברתית הכוללת 13 מיומנויות ברצף גילאי מלידה ועד 18, לצד מיומנויות אישיות ומקצועיות של מבוגרים; פותחו ותוקפו שאלונים מותאמים מבחינה התפתחותית ורגישים מבחינה תרבותית לדיווח עצמי של מיומנויות אלו; נבנתה סוללת מדדים נתמכת טכנולוגיה לצורך מדידה משותפת בשותפויות השונות הכלולות ביוזמת אורחא. הפעילות הנוכחית של SEL.box ממשיכה ומרחיבה את מהלך ההמשגה של מערכת המדדים, במקביל למהלך פיתוח של גישת הערכה וכלים חדשניים להערכת מיומנויות שאינם מבוססים על שאלונים.

⁶ השותפויות החמישיות, שותפות בני ברק ("חברותא"), מתמודדת עם אתגרים ניכרים בכל הנוגע להערכה ולמדידה לנוכח מאפייני האוכלוסייה, כך שהתכנון בתשפ"ד היה לבצע ברשות זו מחקר פיילוט בלבד. ראו עוד בנושא זה בפרק השישי – נתוני שותפות בני ברק.

יוזמת אורחא: נתוני הליבה

פרק ראשון

1. כללי ומטרות

חלק זה של הדוח עוסק בתמונת המצב הכללית העולה מתוך הליבה המשותפת – ההיגדים והמדדים שנאספו במקביל בארבע השותפויות. בפרק הממצאים ארבעה תת-פרקים:

- נתוני רקע
- מיומנויות SEL בקרב פרקטיקאים ותלמידים
- תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL
- מדדי תוצאה

בכל תת-פרק מוצגים הנתונים הרלוונטיים שנאספו במסגרת שאלוני התלמידים ובמסגרת שאלוני הפרקטיקאים.

בשלושת פרקי הממצאים – מיומנויות, תנאים תומכים, מדדי תוצאה – נתוני המדדים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית המשיבים ולאחר מכן בפילוחים מרכזיים: מגדר ושילובי גיל בקרב התלמידים; מגדר, ותק בבית הספר, והאם ממלא/ת תפקיד מחנכ/ת – בקרב הפרקטיקאים.

נציין כי יש פילוח מרכזי שהנתונים לא יוצגו לפיו, והוא הפילוח לפי הרשויות שביוזמה. זאת משום שכל אחת מהשותפויות מתמודדת עם אתגרים שונים ועם אוכלוסיות שונות מאוד זו מזו, והחשש הוא שהצגת נתוני השותפויות זו לצד זו עלולה להעביר מסר של "מרוץ סוסים" – מסר שהיוזמה אינה מאמינה בו ומשתדלת להימנע ממנו.

2. מבוא ורקע תיאורטי

2.1. מיומנויות רגשיות-חברתיות: כללי

בשנים האחרונות ההתעניינות במושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" הולכת וגוברת. גורמים שונים מבינים שהיכולת לנהל רגשות ולבסס מערכות יחסים טובות עם הזולת הכרחית לתפקודם של בני אדם ומסייעת להם להשיג מטרות חשובות בחיים. כך, הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין תהליכי למידה הוזכר בדוח ועדת המומחים שהוקמה כדי לגבש המלצות לטיפול למידה רגשית-חברתית בישראל. לפי הכתוב בדוח, ההתפתחות הקוגניטיבית של בני אדם אינה מנותקת מן ההתפתחות הרגשית-חברתית שלהם, ותלמידים זקוקים לסביבה תומכת וליחסים בין-אישיים טובים כדי להצליח ללמוד (בנבנישתי ופרידמן, 2020). יתרה מזו, מיומנויות חברתיות ורגשיות חשובות כדי להצליח בתחומים נוספים בחיים: לתפקד היטב במקומות תעסוקה, לבסס התנהגות טובה כאזרחים במדינה ולשמור על בריאות פיזית ועל רווחה נפשית (Abrahams et al., 2019). לנוכח זאת אנשי חינוך, קובעי מדיניות והציבור הרחב מסכימים שמתפקידו של בית הספר לדאוג לא רק להתפתחות הקוגניטיבית של התלמידים אלא גם להתפתחותם הרגשית והחברתית (Corcoran et al., 2018). גם במערכת החינוך של ישראל מושם דגש רשמי על חשיבותן של מיומנויות רגשיות-חברתיות. כך, לפי המסמך "דמות הבוגר והבוגרת" שפורסם בשנת 2021, אחת ממטרותיה של מערכת החינוך היא לטפח בקרב התלמידים מיומנויות רגשיות וחברתיות (משרד החינוך, 2021).

מודעות עצמית גבוהה מזהה את חולשותיו וחוזקותיו ומצליח לבסס תחושה של ביטחון עצמי; כמו כן הוא מזהה את הרגשות והמחשבות שמתעוררים בו ומבין כיצד הם משפיעים על התנהגותו.

2. ניהול עצמי – המושג "ניהול עצמי" מתאריך יכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות, כלומר היכולת להפחית או להגביר את העוצמה של רגשות, מחשבות והתנהגויות באופן שמשרת מטרות שונות בחיים. בעזרת יכולת גבוהה לניהול עצמי אפשר להתמודד עם תחושות כמו לחץ ומתח, לשלוט בדחפים ולעורר מוטיבציה עצמית כדי להשיג מטרות שונות.

3. מודעות חברתית – היכולת של אדם להבין את החברה שבה הוא חי, לחוש אמפתיה כלפי אנשים ממגוון תרבויות, להבין מהן נורמות ההתנהגות בחברה ולזהות אילו גורמים בסביבה יכולים לשמש משאב תומך.

4. מיומנויות בין-אישיות – מיומנויות המאפשרות לנהל מערכות יחסים טובות ובריאות עם אנשים ממגוון של קבוצות, לתקשר עם הזולת באופן ברור, לשתף פעולה עם אחרים, לפתור עימותים, לבקש עזרה ולעזור לאחרים.

5. קבלת החלטות אחראית – היכולת להפעיל התנהגויות המבוססות על בחירה מושכלת. אדם המקבל החלטות באופן אחראי בוחר כיצד לפעול על סמך שיקולים כמו בטיחות, אתיקה, רווחה שלו ושל אחרים, נורמות ההתנהגות בחברה והערכת ההשלכות הצפויות של התנהגות מסוימת (CASEL, 2013).

2.2. הקשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין מדדי תוצאה

הקשר להישגים לימודיים: חוקרים רבים טענו שמיומנויות רגשיות-חברתיות נחוצות לצורך הצלחה בלימודים. הם התייחסו לכך שתהליך הלמידה אינו קוגניטיבי בלבד, אלא הוא גם תהליך חברתי ורגשי: כדי להצליח בלימודים על התלמיד לשתף פעולה עם תלמידים אחרים בכיתה, עם המורים ועם בני משפחתו; לווסת רגשות שפוגעים בלמידה ולהשתמש ברגשות שמקדמים אותה;

זאת ועוד, בתוכנית העבודה של משרד החינוך לשנה"ל תשפ"ה אחד היעדים המרכזיים מנוסח כך: "קידום תפיסה הוליסטית המשלבת היבטים רגשיים, חברתיים וקהילתיים בלמידה וחיזוק החוסן ותחושת המוגנות" (משרד החינוך, 2024). קרי: יש הכרה רשמית בחשיבות ובמרכזיות של מיומנויות רגשיות-חברתיות ושל פדגוגיה המבוססת על מיומנויות אלו, הן באופן כללי וביתר שאת בתקופה המאתגרת הנוכחית.

למרות ההסכמה הרחבה בדבר חשיבותן של מיומנויות רגשיות-חברתיות הצביעו חוקרים רבים על העובדה שאין בספרות הסכמה בנוגע להגדרת המושג ולסוגי המיומנויות שנכללים בו (Abrahams et al., 2019). לדוגמה, OECD הציע שהמושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" מורכב מחמישה סוגים של מיומנויות: (1) ניהול משימות; (2) ויסות רגשות; (3) שיתוף פעולה; (4) פתיחות מחשבתית; (5) יחסים עם אחרים (Guo et al., 2023). לעומת זאת ארגון CASEL (שיידון בהרחבה בהמשך) יצר מסגרת תיאורטית שונה במעט למושג זה וכלל בו את סוגי המיומנויות האלה: (1) מודעות עצמית; (2) ניהול עצמי; (3) מודעות חברתית; (4) יחסים בין-אישיים; (5) קבלת החלטות אחראית (CASEL, 2013). בסקירתם התייחסו אברהמס ועמיתיה (Abrahams et al., 2019) למסגרות תיאורטיות נוספות שהוצגו בספרות והראו שהן נבדלות זו מזו במספר סוגי המיומנויות שנכללים תחת המושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" ובאופי המיומנויות האלה.

לפי ג'ונס ודוליטל (Jones & Doolittle, 2017) ייתכן שהקושי לקבוע הגדרה אחידה נובע מהעובדה שהתחום הרגשי-חברתי רחב מאוד. כדי לתפקד ביעילות מבחינה רגשית וחברתית אדם זקוק למגוון רחב של יכולות כגון ריכוז, פתרון בעיות ותחושת מסוגלות עצמית. לפיכך לא תמיד ברור לעוסקים במושג כמה ואילו סוגים של מיומנויות יש לכלול במסגרתו. ביוזמת אורחא זו אומצה ההמשגה של ארגון CASEL למושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות". לפי הארגון, המושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" כולל מגוון של יכולות, ואפשר לסווגן לחמישה תחומים:

1. מודעות עצמית – היכולת של אדם להכיר את עצמו ולהבין את עולמו הפנימי. אדם בעל

(מעבר לשונות שמוסברת באמצעות המשתנים מגדר, רמת האנגלית, הציון במתמטיקה בכיתה ד') (Oberle et al., 2014).

קשר למישור החברתי ולמישור הרגשי:

נוסף על תרומתן בפן הלימודי, המיומנויות החברתיות-רגשיות חיוניות גם ליצירת קשרים חברתיים מספקים. כדי שאדם יצליח ליצור קשרים חברתיים ולשמור עליהם לאורך זמן עליו לדעת כיצד לשתף את חבריו ברגשות שלו, לווסת כעס במצבים של חוסר הסכמה איתם ולהבין את עולמם הרגשי, וזאת כדי שיוכל לעזור להם כשהם זקוקים לכך (von Salisch et al., 2014). הקשר שבין מיומנויות חברתיות-רגשיות לבין קשרים חברתיים נמצא גם בספרות המחקרית.

כך, לדוגמה, במחקר שנערך בטורקיה בקרב 216 תלמידים מחוננים בכיתות ה'-ח' נבחן הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין איכות הקשרים החברתיים. התלמידים התבקשו לדווח על המיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם (פתרון בעיות, התמודדות עם מתח, תקשורת עם הזולת, הערכה עצמית). נוסף על כך הם התבקשו לדווח על איכות הקשרים החברתיים שלהם (המידה שבה הקשרים החברתיים שלהם מתאפיינים בקרבה רגשית, בביטחון, במתן עזרה, בבילוי זמן משותף יחד ובמיעוט עימותים). ממצאי המחקר מלמדים שכלל שמיומנויותיהם החברתיות-רגשיות של התלמידים גבוהות יותר, כך קשריהם החברתיים איכותיים יותר ומתאפיינים בביטחון, בעזרה ובמיעוט עימותים (Yildirim & Kayhan, 2022).

תוצאות דומות נמצאו במחקר שנערך בגרמניה בקרב 380 תלמידי כיתה ז'. המחקר נועד לבדוק אילו מיומנויות מנבאות את מספר החברויות ההדדיות בקרב תלמידים בחטיבת הביניים. במחקר זה נמדדו המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים באמצעות שאלונים לדיווח עצמי (המיומנויות שנמדדו הן: יכולת לוויסות כעס, יכולת לחשיפה עצמית, מודעות של התלמיד לרגשות של עצמו ולרגשותיהם של אחרים); מספר החברויות ההדדיות של כל תלמיד נמדד באופן הבא: כל תלמיד התבקש לכתוב שמות של שישה תלמידים שהוא נהנה

להצליח לבסס תחושה שהוא מוכשר בתחומים מסוימים ומסוגל להצליח בלימודים (Denham & Brown, 2010; Oberle et al., 2014; Zins et al., 2007). רעיונות אלו אוששו במחקרים על נושא זה.

כך, לדוגמה, במחקר שנערך בטורקיה בקרב 337 תלמידים בני 10-14 נבדק הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הצלחה בלימודים. המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי שעסקו בארבע יכולות: פתרון בעיות, הערכה עצמית, התמודדות עם מתח, תקשורת עם הזולת. הצלחה בלימודים נמדדה באמצעות דיווח עצמי של התלמידים בנוגע לציון הממוצע שלהם בסמסטר הסתיו של שנת הלימודים שבה הועבר השאלון. ממצאי המחקר מלמדים על קשר מובהק בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הצלחה בלימודים. בניתוח המשך נמצא שמיומנויות רגשיות-חברתיות מסבירות 18% מהשונות בהצלחה בלימודים (תוך בקרה על המשתנים גיל ומגדר) (Kasikci & Ozhan, 2021).

תוצאות דומות נמצאו במחקר אורך שנערך בקנדה בקרב 461 תלמידים. המחקר נועד לבחון אם מיומנויות רגשיות-חברתיות מנבאות הצלחה בתחומים קריאה ומתמטיקה. המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים נמדדו בהיותם בסוף כיתה ו' באמצעות דיווח של שני גורמים: המורה (דיווח על היכולת של התלמיד לשאת תסכול, לנהוג באסרטיביות, להתמקד במשימה, ליצור קשר עם חברים) והתלמיד עצמו (דיווח בנוגע למוטיבציה שלו להתנהג באופן פרו-חברתי). ההצלחה בתחומים מתמטיקה וקריאה נמדדה באמצעות ציונים במבחן FSA, שמועבר לכלל התלמידים בכיתה ז' במחוז קולומביה הבריטית בקנדה. נמצא שהדיווח של המורה בנוגע למיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים והדיווח של התלמידים בנוגע למוטיבציה שלהם להתנהג באופן פרו-חברתי הוסיפו 4% להסבר השונות בציון בהבנת הנקרא בכיתה ז' (מעבר לשונות שמוסברת באמצעות המשתנים מגדר, רמת האנגלית והציון בהבנת הנקרא בכיתה ד'). כך גם הדיווח של המורה בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות של התלמידים הוסיף 1% להסבר השונות בציון במתמטיקה בכיתה ז'.

בו. אלו בתורם מסבירים את תחושת השייכות הגבוהה לבית הספר (Allen et al., 2017).

במטא-אנליזה נוספת נמצא קשר חיובי מובהק (מתון בעוצמתו) בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין יכולות קריאה. המטא-אנליזה התבססה על 37 מחקרים, שהשתתפו בהם בסך הכול 28,404 נבדקים בגילים מגוונים (מילדי גן ועד בעלי תואר ראשון). אפשר להסביר את הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין יכולות קריאה במספר דרכים: ייתכן שבעלי מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות מתקשרים עם הזולת במידה רבה יותר, וכך מפתחים כישורי שפה גבוהים יותר; ייתכן גם שהם נחשפים למצבים חברתיים במציאות במידה רבה יותר, וכך קל להם יותר להבין מצבים חברתיים שמוצגים בספרים ובחומרי קריאה אחרים (Yu et al., 2023).

מטא-אנליזה נוספת ונרחבת במיוחד נעשתה ע"י דורלאק ושותפיו והתפרסמה בשנת 2022. על פי עבודה זו, אשר סקרה יותר מ-520 מחקרים ייחודיים ממדינות רבות ואשר הנתונים שבה מתבססים באופן מצטבר על יותר ממיליון תלמידות ותלמידים, נמצאו תימוכין מחקריים נרחבים לאפקטיביות של התערבויות רגשיות-חברתיות על שורה של מדדים רגשיים, בין-אישיים, מניעת התנהגויות סיכון ומדדים לימודיים-סכולסטיים בקרב תלמידים בגילים ובהקשרים מגוונים (Durlak, Mahoney and Boyle 2022).

נראה אפוא שמיומנויות רגשיות-חברתיות קשורות למשתני תוצאה חשובים, ובהם הצלחה בלימודים, יצירת חברויות הדדיות ופיתוח תחושת שייכות לבית הספר. ממצאים אלו ממחישים את חשיבותן של תוכניות התערבות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות ואת התרומה שיכולה להיות להן לחייהם של תלמידים.

2.3. מחקרים על מיומנויות רגשיות-חברתיות בישראל

בישראל נערכו מספר מחקרים שנועדו להעריך תוכניות התערבות לטיפול למידה רגשית-חברתית. להלן כמה דוגמאות. מחקר שנערך בקרב 172 בני נוער ערבים בכיתות י"א-י"ב בצפון הארץ. התלמידים השתתפו

לעשות איתם פעילויות שונות ולתאר מה אופי הקשר ביניהם ("חברים", "חברים הכי טובים" וכדומה). מצב שבו שני תלמידים הגדירו את החברות ביניהם באותו אופן נרשם כ"חברות הדדית". השאלונים הועברו בתחילת כיתה ז' ובסוף כיתה ז'. החוקרים בדקו אם המיומנויות החברתיות-רגשיות שדווחו בתחילת השנה מנבאות את מספר החברויות ההדדיות בסוף השנה. מספר החברויות ההדדיות בתחילת השנה שימש משתנה בקרה. נמצא כי שתי מיומנויות הקשורות לוויסות כעס (היכולת להסיט את הקשב ממוקד הכעס, היכולת לפנות לתמיכה חברתית בזמן כעס) תורמות לניבוי מספר החברויות ההדדיות מעבר למשתני בקרה. כמו כן נמצא שהיכולת לחשיפה עצמית תורמת לניבוי מספר החברויות ההדדיות מעבר למשתני בקרה (אך בקרב בנות בלבד) (von Salisch et al., 2014).

זאת ועוד, מחקרים הראו שמיומנויות רגשיות-חברתיות עשויות לתרום גם לתחושת השייכות של תלמידים לבית הספר. המושג "שייכות לבית הספר" הוגדר בספרות כתחושה של התלמיד שקהילת בית הספר מקבלת אותו, מכבדת אותו ותומכת בו (Goodenow & Grady, 1993). חוקרים כתבו שחשוב לטפח את תחושת השייכות של תלמידים לבית הספר, שכן תחושת שייכות גבוהה עשויה לתרום לתפקוד אקדמי ולרווחה פסיכולוגית ולהפחית את מידת המעורבות של תלמידים בתקריות אלימות (Allen et al., 2017). כדי לבדוק את הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין תחושת שייכות לבית הספר, אלן ועמיתותיה (Allen et al., 2017) ערכו ניתוח-על (מטא-אנליזה) שהתבסס על 11 מחקרים (7,210 משתתפים בסך הכול). הן מצאו שקיים קשר חיובי מובהק בין שני המשתנים; כלומר ככל שהמיומנויות של תלמיד גבוהות יותר, כך הוא מרגיש שייך יותר לבית הספר. נמצא כי עוצמת הקשר בין המשתנים חזקה וכי מיומנויות רגשיות-חברתיות מסבירות 19% מהשונות בתחושת השייכות של תלמידים לבית הספר. ייתכן שתלמידים בעלי מיומנויות רגשיות-חברתיות יוצרים קשר טוב עם המורים, מפתחים חברויות מוצלחות בבית הספר ונוטים להשתתף בפעילויות חברתיות שמתקיימות

עשייה ומחקרים אמפיריים מתקיימים גם בישראל בשנים האחרונות, ובתוכם יוזמת "אורחא": בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל" – מהלך נרחב ושאפתני שבמסגרתו פועל מגוון רחב של התערבויות אל מול אתגרים לוקאליים מגוונים ובתוך הטרוגניות חברתית, תרבותית וחינוכית רבה. מהלך זה מלווה באיסוף מידע שיטתי הבוחן גם את הסוגיות הייחודיות לשותפויות המרכיבות את היוזמה וגם ליבה המשותפת לכולן. בפרק הבא תוצג המתודה של איסוף הנתונים המשותף לכל השותפויות ("הליבה המשותפת"), ולאחר מכן יובאו ממצאים ראשוניים מאיסוף זה.

3. שיטה

להלן תיאור קצר של השיטה אשר שימשה במהלך הנוכחי: כלי המדידה, המערכת המתקשבת, תהליך האיסוף, האוכלוסייה ושיעורי ההשתתפות.

3.1 כלי המדידה ומערכת איסוף המידע

עבור חלק הליבה של השאלונים התבססו על שאלונים פרי פיתוחו של צוות סלבווקס, העוסק מאז שנת 2019 בפיתוח כלים למדידת מיומנויות רגשיות-חברתיות (ראו עובד בהערה 1 לעיל). מיזם סלבווקס העמיד לרשות הסקר הנוכחי את הכלים שפיתחו ואשר הראו בבדיקות מקדמיות רמות גבוהות של מהימנות פנימית ואיכויות פסיכומטריות נוספות. על בסיס כלים מקצועיים אלו התנהל תהליך שבמסגרתו נפגשו חברות וחברי השותפויות המהווים חלק מקהילת המדידה וההערכה של היוזמה: לרצף של פגישות מרתוניות, ובמסגרתן נעשה דיוק של הכלים, התאמתם לצרכים של השותפויות ולתיאוריות השינוי שלהן ופיתוח היגדים ומדדים נוספים על פי הנדרש. כל זה תוך הקפדה על סטנדרטים גבוהים של ניסוח ושל איכויות פסיכומטריות. הגרסאות הסופיות תורגמו לערבית ע"י מתרגמת מקצועית ועברו בבדיקות נוספות ע"י צוותי החינוך בבאקה אל גרבייה ובמעצ'ר. שאלוני התלמידים תורגמו

בתוכנית שמטרתה לחזק מיומנויות תוך-אישיות, מיומנויות בין-אישיות ומיומנויות הקשורות ליחסים בין קבוצות. ממצאי המחקר מלמדים שההתערבות הייתה יעילה; בסוף ההתערבות חלה עלייה באינטליגנציה הרגשית של המשתתפים ובמידת האמפתיה שהם חשים כלפי ערבים ויהודים. נוסף על כך חל שיפור בעמדותיהם כלפי יהודים (Masri et al., 2022).

דוגמא נוספת: גילגון-כץ ורוסו (Gielgun-Katz & Rusu, 2023) רצו לבדוק את ההשפעה של תוכנית התערבות המבוססת על צילום על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידי כיתה' בישראל. במחקרן השתתפו 157 תלמידים, שחולקו ל-3 קבוצות: (1) קבוצת ביקורת; (2) קבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות "רגילה" להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) קבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות מבוססת צילום להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות. בתום ההתערבות נמצא שיפור בקרב שתי קבוצות הניסוי במיומנויות אלו: מודעות חברתית, קבלת החלטות אחראית, מודעות עצמית וניהול עצמי. לעומת זאת לא נמצא שיפור בקבוצת הביקורת. השיפור במיומנויות "מודעות חברתית" ו"קבלת החלטות אחראית" היה גדול יותר בקבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות מבוססת צילום בהשוואה לקבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות "רגילה".

שתי דוגמאות אלו מייצגות שדה מחקרי שאומנם נמצא בעלייה ובהתפתחות, אך ניכר כי השדה המחקרי בתחום הלמידה הרגשית-חברתית בישראל זקוק להרחבה ולהעמקה אשר יסייעו בפיתוח ידע מחקרי תשתיתי וידע יישומי עבור ההקשר הלוקאלי.

לסיכום סקירת הספרות המחקרית, ניכר כי בשנים האחרונות יש עלייה של ממש בחשיבות המיוחסת למיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב פרקטיקאים ובקרב תלמידים. נעשים מאמצים אנליטיים ותיאורטיים ניכרים כדי להמשיג את התחום, ומחקרים אמפיריים בעולם מצביעים על התרומה הניכרת של רכישת מיומנויות רגשיות במישורים שונים בתחום החינוך ומעבר לו.

⁷ בקהילת ההערכה והמדידה משתתפות מובילות ההערכה והמדידה בשותפויות, חברות וחברים נוספים בשותפויות המעורבים בתהליכי ההערכה והמדידה, צוות סלבווקס, צוות קיימא (האמונים על המערכת המתקשבת של איסוף המידע – ראו בהמשך) וצוות מטה אורחא.

3.2. תהליך האיסוף

לצורך איסוף הנתונים יצרו מובילות ההערכה בשותפויות קשר עם בתי הספר כדי לתאם את המועדים להעברת השאלונים ואת דרכי ההעברה. ככלל, בתי הספר בחרו להעביר את השאלונים במתכונת של תלמידי כיתת האם – אם בחדרי תקשוב ואם בכיתות רגילות. בהתאם לבחירות אלו הוחלט אילו אמצעי קצה ישמשו את התלמידים למילוי השאלונים (השאלונים במערכת "קיימא" מותאמים לאמצעי קצה שונים: מחשבים, טאבלטים וסמארטפונים). בזמן ההעברה נכחו בכיתות נציגים של תחום ההערכה והמדידה ונציגים של צוות בית הספר, ורכזי תקשוב בית ספריים וטכנאי מחשבים מקומיים נתנו מענה טכני וטכנולוגי. נציגים של "קיימא" היו בזמינות מקוונת ונתנו מענה בעדכון השאלונים ובתיקונם בהתאם לצורך.

מרבית בתי הספר בחרו להעביר גם את שאלוני המורים במתכונת מרוכזת, בעת שצוות בית הספר נוכח במפגש צוות, בהדרכה וכד'.

בסך הכול התנהלה ההעברה בלי תקלות וללא אירועים מיוחדים. אתגרים נקודתיים טופלו במקום ולקחים הופקו לקראת ההעברות הבאות.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

בלוח 1 שלהלן מוצגים נתוני ההשתתפות בקרב בתי ספר, פרקטיקאים ותלמידים. כפי שאפשר לראות, כל בתי הספר שהיו אמורים להשתתף במילוי השאלונים אכן השתתפו, מה שמעיד על מחויבות גבוהה לתוכנית ולמטרותיה. שיעורי ההשתתפות בקרב הפרקטיקאים והתלמידים גבוהים למדי: יותר משלושה רבעים מהתלמידים ומהפרקטיקאים שהיו אמורים למלא את השאלונים אכן עשו זאת (אם כי נרשמה שונות מסוימת בין הרשויות, בעיקר בקרב התלמידים. ניתן עליה את הדעת לקראת ההעברות הבאות).

גם לרוסית למען אוכלוסיית תלמידים עולים מבריה"מ לשעבר.⁸

במהלך העברת השאלונים בשטח נעשו תצפיות על ההעברות ע"י צוותי ההערכה והמדידה בשותפויות ובמטה, תהליך שאפשר לזהות היגדים בעייתיים ולתקנם/להתאים בו במקום. לאחר שהתקבלו הנתונים הם עברו בדיקות פסיכומטריות ובעקבותיהן התקבלו החלטות בדבר האיכות של היגדים ושל הרכבי המדדים (ראו עוד בעניין זה בנספח 2). ההיגדים והמדדים המוצגים בפרק הממצאים שלהלן משקפים את ההחלטות הסופיות שהתקבלו בנוגע להיגדים ולמדדים במחקר.

בד בבד עם פיתוח הכלים התנהל תהליך של בחירת מערכת סקרים מתוקשבת והקמת השאלונים במערכת. המערכת שנבחרה היא מערכת הסקרים של חברת קיימא לאבס.⁹ היא הוצעה לשותפויות בשתי תצורות: (1) מערכת הסקרים ה"רגילה" – שאלונים המציעים למשיבים חוויית מילוי משופרת, ולחוקר/ת – מערכת נגישה ונוחה לניהול הסקרים ולייצוא הנתונים; (2) "מילגו" (מוצר הדגל של חברת קיימא לאבס) – הנ"ל, נוסף על רכיב חשוב וייחודי של הפקת דוחות ("סטוריז") עשירים במידע ומכוונים לפעולה במתכונת של קבלת עשייה חינוכית מיועדת-נתונים. הסטוריז הללו מתקבלים זמן קצר מאוד לאחר תום המילוי של השאלונים.

במסגרת יוזמת אורחא מוצעים סטוריז בשלוש רמות: מחנך/ת הכיתה, מנהל/ת בית הספר וראש/ת מחלקת החינוך. בפועל, שותפויות שונות הפעילו מודלים שונים בהתאם לתפיסת ההתערבות של כל שותפות ולאפשרויות שהמערכת המתוקשבת מציעה. אולם מבחינת הממשק של המשיבים – תלמידים ופרקטיקאים – היה מדובר בכל המקרים באותו ממשק עצמו, מה שאפשר לאגם את הנתונים מהשותפויות השונות ולבצע את הניתוחים על הקבצים המאוגדים.

⁸ לקראת שנה"ל העוקבת, תשפ"ה, יתורגמו השאלונים לשפות נוספות – צרפתית וספרדית – עבור תלמידים עולים חדשים הדוברים שפות אלו ומתקשים בעברית.

⁹ חברת קיימא פועלת בשותפות עם הממשלה והמגזר השלישי כדי לשפר שירותים חברתיים תוך שימוש בתובנות מהכלכלה ההתנהגותית ופיתוח של כלים דיגיטליים ייעודיים. קיימא הקימה ומפעילה את מערכת milgo, שמשימתה היא לסייע לצוותים חינוכיים לקיים תהליכים שיטתיים של שיפור מבוסס-נתונים המשפיע על קבלת החלטות פדגוגיות וניהוליות בבתי הספר. מילגו מאפשרת לגורמים מדינתיים ולתוכניות התערבות חינוכיות לפתח כלים דיגיטליים, הכוללים כלי מדידה מתוקפים והמלצות פדגוגיות מבוססות מחקר המותאמות לתורת השינוי שלהם. לאחר הפיתוח, הכלים מונגשים לצוותים בשטח בווטסאפ ומספקים תמונת מצב עדכנית והמלצות ("סטוריז") על מה שחשוב לבתי הספר – ממויננויות רגשיות-חברתיות דרך מסוגלות מקצועית בחדר המורים, ועד רמת הכתיבה או האנגלית של התלמידים. בשנת הלימודים תשפ"ד סייעה milgo לצוותי חינוך להפיק תובנות יישומיות ומבוססות בינה מלאכותית מנתונים של יותר מרבע מיליון תלמידים ומורים בישראל. 40% מהפעילות מתקיימת בחברה הערבית.

בקיומן ועוד. תנאים תומכים אלו לשלעצמם אינם בגדר מטרה אלא נועדו לקדם את חיזוק המיומנויות בקרב פרקטיקאים ותלמידים. המיומנויות הן מטרה בפני עצמה משום שהן "ארגז כלים" להתנהלות ולעשייה של הפרטים במעגלי החיים השונים, ואף אמורות לקדם מדדי תוצאה החורגים מעולם התוכן ה-SEL-י כגון יחסי מורים-תלמידים, אקלים חברתי ועוד.

תרשים 1: המבנה הלוגי הכללי של ממצאי הליבה



על אף מבנה לוגי זה, סדר ההצגה של תת-הפרקים מתחיל דווקא מהמיומנויות עצמן, משום שהן הלב הרעיוני-קונספטואלי של היוזמה, ולאחר מכן מוצגים ממצאים בנוגע לתנאים התומכים ולמדדי התוצאה. כל זה, כמובן, אחרי תת-פרק /שבו יוצגו נתוני הרקע של המשיבים.

4.1. נתוני רקע

בלוחות 2 ו-3 שלהלן מוצגים נתוני הרקע של המשיבים - תלמידים ופרקטיקאים. כפי שאפשר לראות, בקרב התלמידים פרופורציות דומות של בנים ובנות, ואילו אצל הפרקטיקאים יש ייצוג רב יותר לנשים - בשני המקרים באופן שדומה ככל הנראה לאוכלוסיות הכלליות; בקרב התלמידים מספרים נאים של תלמידים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים, אך מספר לא גדול של תלמידי חטיבות עליונות (בשתי רשויות בלבד: מעא'ר וגני תקווה); בקרב הפרקטיקאים הרוב המוחלט הם בעלי תואר אקדמי, רובם בעלי תואר שני ויותר, ויש גיוון מבחינת ותק במערכת ומגוון תפקידים. יצוין כי 50% מהמשיבים הם מחנכי כיתות.

חשוב להתבונן בנתונים כדי להכיר את מאפייני האוכלוסייה המשיבה וכדי לזכור את הנקודה הבאה: בשום אופן אין הנתונים מתיימרים להיות מייצגים של אוכלוסייה כלשהי (לא רשותית ובוודאי לא

4. ממצאים

בתת-פרק זה יובאו ממצאים מתוך חלק הליבה שבשאלונים שהועברו בקרב פרקטיקאים ותלמידים בארבע השותפויות.

המודל הלוגי הכללי של פרק הממצאים (ליבה) מתואר בתרשים 1; כדי לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים נדרשים תנאים תומכים שונים, ובהם עמדות חיוביות כלפי החשיבות של המיומנויות, תחושת מסוגלות

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים - מספרים ואחוזים

אחוזי השבה	מספר כולל	
נהריה		
100%	11	בתי ספר
78%	325	פרקטיקאים
75%	1967	תלמידים
מעא'ר		
100%	11	בתי ספר
81%	399	פרקטיקאים
67%	2177	תלמידים
באקה אל גרבייה		
100%	11	בתי ספר
81%	337	פרקטיקאים
80%	1760	תלמידים
גני תקווה		
100%	8	בתי ספר
77%	253	פרקטיקאים
83%	2409	תלמידים
כלל הרשויות		
100%	41	בתי ספר
79%	1314	פרקטיקאים
76%	8313	תלמידים

מגדר		
גברים	378	29%
נשים	909	71%
גיל		
30-21	143	11%
40-31	408	31%
50-41	547	41%
51 ויותר	231	17%
השכלה		
תיכונית	64	5%
תואר I	595	44%
תואר II ויותר	694	51%
תפקידים בבית הספר		
ריכוז מקצוע	218	16%
ריכוז שכבה	75	6%
ריכוז פדגוגי	37	3%
ייעוץ חינוכי	42	3%
צוות הנהלה	141	10%
חינוך כיתה	662	50%
שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.) $\bar{x}=15.9, SD=9.7$		
שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.) $\bar{x}=10.2, SD=8.8$		

4.2. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים. בתרשים 2 מוצג הציון הממוצע בכל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

ארצית), מלבד אוכלוסיית בתי הספר המשתתפים בתוכנית. מאפייני הרקע של האוכלוסייה חשובים לקראת ההעברות הבאות, ובמידת הצורך נכניס בפעמים הבאות תיקונים סטטיסטיים שיאפשרו לעשות השוואות לנתוני הפעימה הראשונה.

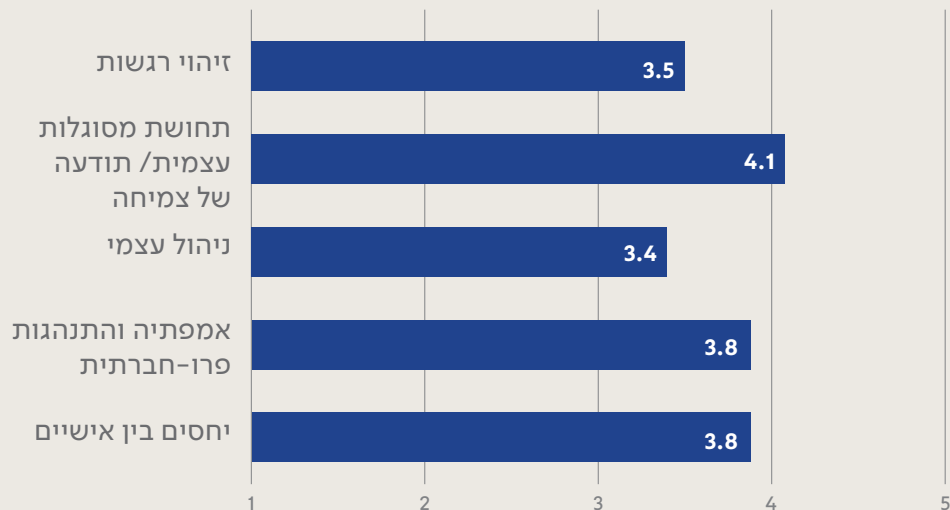
לוח 2: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
רשות מקומית		
נהריה	1967	24%
מעאר	2177	26%
באקה אל גרבייה	1760	21%
גני תקווה	2409	29%
מגדר		
בנים	4029	48%
בנות	4377	52%
שלב גיל		
ד'-ו'	5086	61%
ז'-ט'	2464	29%
י'-י"ב	847	10%
מצב משפחתי של ההורים		
נשואים	5705	87%
גרושים	461	7%
הורה נפטר	162	2%
אחר	222	3%

לוח 3: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשתתפים	
רשות מקומית		
נהריה	325	25%
מעאר	399	30%
באקה אל גרבייה	337	26%
גני תקווה	253	19%

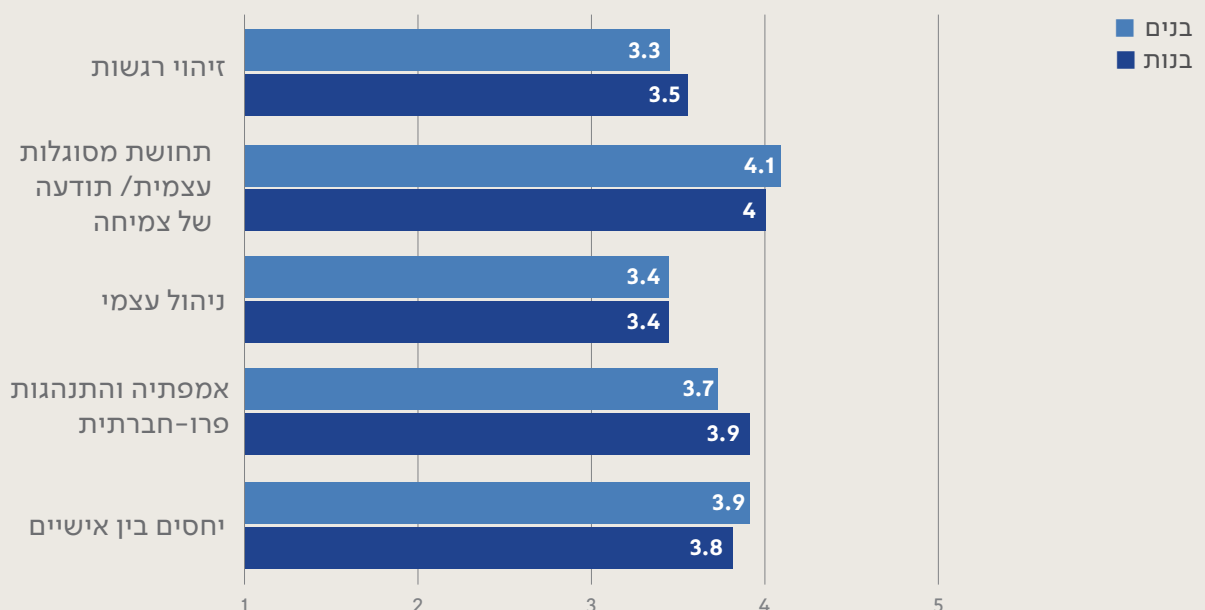
תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



כפי שאפשר לראות בתרשים 2 לעיל, בסך הכול ממוצעי המדדים השונים נוטים בהחלט כלפי מעלה, קרי התלמידים מדווחים שיש להם מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות. אם מציבים את המיומנויות השונות זו ליד זו, המיומנות הבולטת ביותר כלפי מעלה היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ($\bar{x}=4.1$), "זיהוי רגשות" ($\bar{x}=3.5$, $SD=0.9$), "ניהול עצמי" ($\bar{x}=3.4$, $SD=0.9$), "יחסים בין אישיים" ($\bar{x}=3.8$, $SD=0.8$) ו"אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" ($\bar{x}=3.8$, $SD=0.8$). גם המיומנויות "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי" גבוהות מנקודת האמצע של המדדים, אך לא גבוהות בהרבה ("זיהוי רגשות" $\bar{x}=3.5$, $SD=0.9$; "ניהול עצמי" $\bar{x}=3.4$, $SD=0.9$).

כפי שאפשר לראות בתרשים 2 לעיל, בסך הכול ממוצעי המדדים השונים נוטים בהחלט כלפי מעלה, קרי התלמידים מדווחים שיש להם מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות. אם מציבים את המיומנויות השונות זו ליד זו, המיומנות הבולטת ביותר כלפי מעלה היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ($\bar{x}=4.1$), "זיהוי רגשות" ($\bar{x}=3.5$, $SD=0.9$), "ניהול עצמי" ($\bar{x}=3.4$, $SD=0.9$), "יחסים בין אישיים" ($\bar{x}=3.8$, $SD=0.8$) ו"אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" ($\bar{x}=3.8$, $SD=0.8$). גם המיומנויות "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי" גבוהות מנקודת האמצע של המדדים, אך לא גבוהות בהרבה ("זיהוי רגשות" $\bar{x}=3.5$, $SD=0.9$; "ניהול עצמי" $\bar{x}=3.4$, $SD=0.9$).

תרשים 3: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



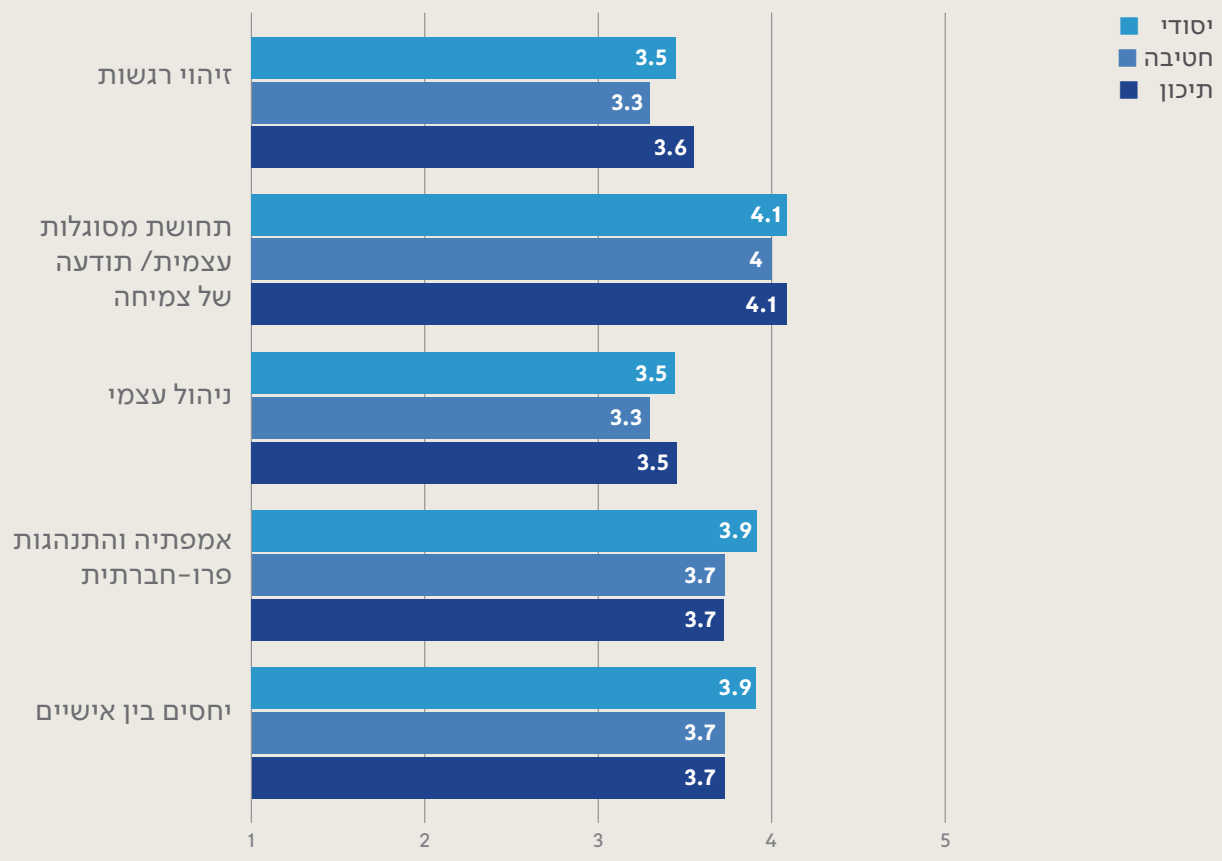
שנבדקו), ועדיין – ירידה עקבית בכלל המדדים. מחקרים אקדמיים קודמים הראו כיצד העלייה לחטיבת הביניים מתאפיינת פעמים רבות בירידה בתחושת הערך העצמי, ירידה בתחושת השייכות לבית הספר, עלייה בחרדה ובתחושת הבדידות (Cappella et al., 2019), עלייה בקשיים רגשיים והתנהגותיים, נשירה סמויה מלימודים והשפעה שלילית של בני גיל (Steinberg, 2017). זאת ועוד, מחקרים קודמים שבחנו אפקטיביות של התערבויות בקרב גילאי חטיבת הביניים המתקדמים בכל הנוגע לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, הצביעו על שיפור במיומנויות של תקשורת, פתרון בעיות, קבלת החלטות וחוסן בהתמודדות עם אתגרים (Green et.al. 2020).

התבוננות בהיגדים שמרכיבים את המדדים (ראו לוח 29 בנספח 1) מגלה שני היגדים שכדאי לתת עליהם את הדעת. הראשון: "כשאני נתקל בקושי אני יודע למצוא דרך להתמודד איתו".

עוד עולה מהנתונים, כשמתבוננים בהם בחלוקה לפי מגדר, שבנות מתאפיינות ברמות גבוהות במעט בהשוואה לבנים במדדים של זיהוי רגשות ואמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (פערים של 0.2 בציון הממוצע). לעומת זאת לבנים יש יכולות גבוהות יותר במדדים תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה ויחסים בין-אישיים (פערים של 0.1 בציון הממוצע). היכולת לניהול עצמי נמצאה דומה בשתי הקבוצות. יש לציין כי פערים במדדי SEL "לטובת" בנות בהשוואה לבנים נמצאו גם במחקרים קודמים (למשל: Romer et.al. 2011). במחקרים קודמים אלו הפערים ניכרים אף יותר בהשוואה לנתונים שנאספו כאן.

התבוננות בנתונים בחלוקה לפי שלבי חינוך (ר' להלן תרשים 4) מגלה ירידה עקבית בנתוני המדדים בין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים. אומנם לא מדובר בירידות גדולות במיוחד (ירידה של 0.2 במרבית המדדים

תרשים 4: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שלב חינוך
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



על ערכים גבוהים מאוד (לצד שונות נמוכה יחסית); בלטו כלפי מעלה המדדים "מסוגלות עצמית" ($\bar{x}=4.6$, $SD=0.4$) ו"אמפתיה ויחסים בין-אישיים" ($\bar{x}=4.3$, $SD=0.5$). כך גם הממד "ויסות רגשי" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.7$), אם כי בהשוואה לשניים האחרים הוא גבוה פחות ומתאפיין בשונות גבוהה יותר. התבוננות על ערכי ההיגדים המרכיבים את מדד ה"ויסות הרגשי" מגלה ערכים דומים בשני ההיגדים: "כשאני חווה רגשות שליליים ממשוה שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.8$) ו"ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$). נתונים אלו עשויים ללמד על שיעור לא מבוטל של פרקטיקאים שחווים קושי בוויסות הרגשי, לנוכח העבודה המתגרת והאתגרים במעגלי החיים הנוספים. וחשוב לא פחות – נראה כי פרקטיקאים רבים מודעים לאתגרים הניצבים לפניהם במישור זה, מה שעשוי להצביע על פוטנציאל חיובי להתערבות ולסיוע.

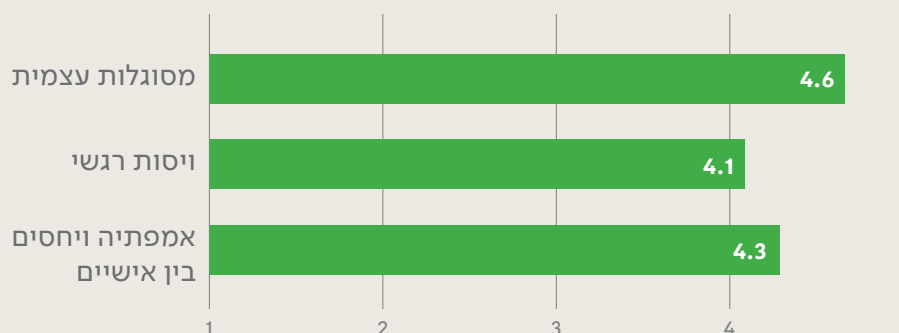
פילוח לפי מגדר (תרשים 6) אינו מצביע על הבדלים של ממש בין פרקטיקאיות לפרקטיקאים. פילוח נוסף שלפיו נבחנו מדדי המיומנויות בקרב הפרקטיקאים התבסס על השאלה אם המשיב השתתף בעבר בפיתוח מקצועי שעסק במיומנויות רגשיות-חברתיות או לא. מבחינת המיומנויות כשלעצמן לא נרשם הבדל של ממש בין שתי הקבוצות (כפי שנראה בהמשך – הבדל בפילוח זה נמצא במדדים של תנאים תומכים. נדון בכך להלן).

היגד זה משתייך לממד "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה", והערך הממוצע שלו היה נמוך בהשוואה להיגדים אחרים בממד ($\bar{x}=3.7$) כאשר ערך הממד כולו הוא ($\bar{x}=4.1$), מה שעשוי להצביע על צורך לעבוד עם ילדים ובני נוער על מיומנות של מציאת פתרונות או חשיבה על פתרונות חלופיים במצב של קושי או מכשול. השני: "כשאני מרגיש משהו בגוף, אני מבין לאיזה רגש זה קשור (לדוגמה, כשהבטן שלי מתחילה לכאוב, אני מבין שאני במתח)". היגד זה משתייך לממד "זיהוי רגשות". הערך הממוצע שלו היה נמוך בהשוואה להיגדים אחרים בממד ($\bar{x}=3.2$) כאשר ערך הממד כולו הוא ($\bar{x}=3.5$) – ממצא שעשוי להעיד על קושי יחסי בשיום (ומכאן בהבנה) של הקשר בין תחושות גופניות לרגשות בקרב תלמידים. מעניין גם שהנתון בחטיבות הביניים היה נמוך אף יותר ($\bar{x}=3$), ככל הנראה עדות לריבוי השינויים הגופניים והרגשיים המלווים את גיל ההתבגרות ולקושי להבין אותם.

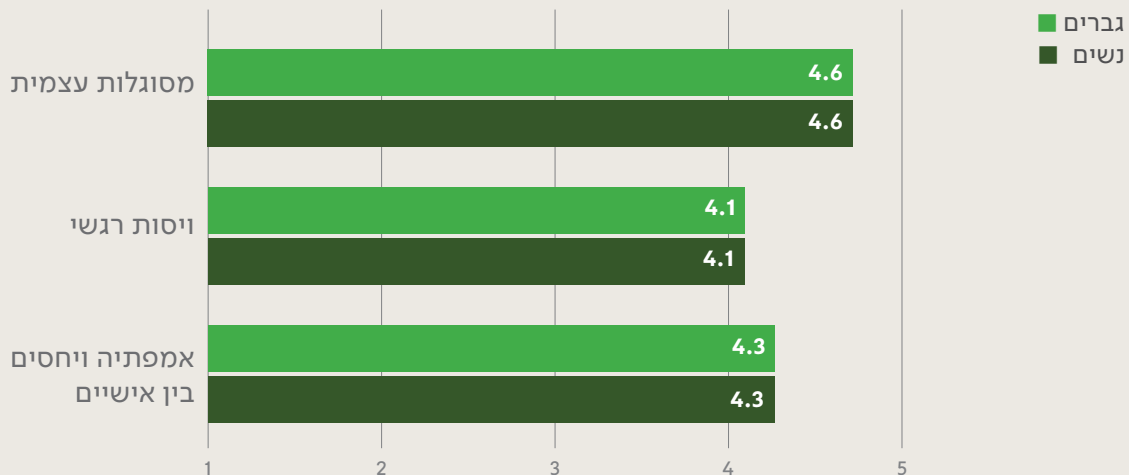
מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים

שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל 3 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. בתרשים 5 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר. כפי שעולה מתרשים 5, נתוני המדדים של מיומנויות המורים על פי דיווחיהם עומדים

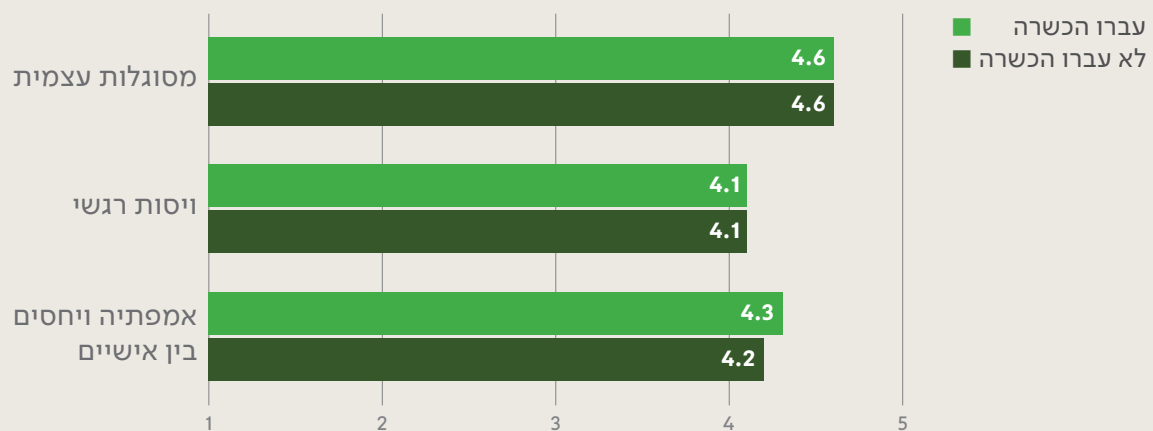
תרשים 5: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, $N=1314$)



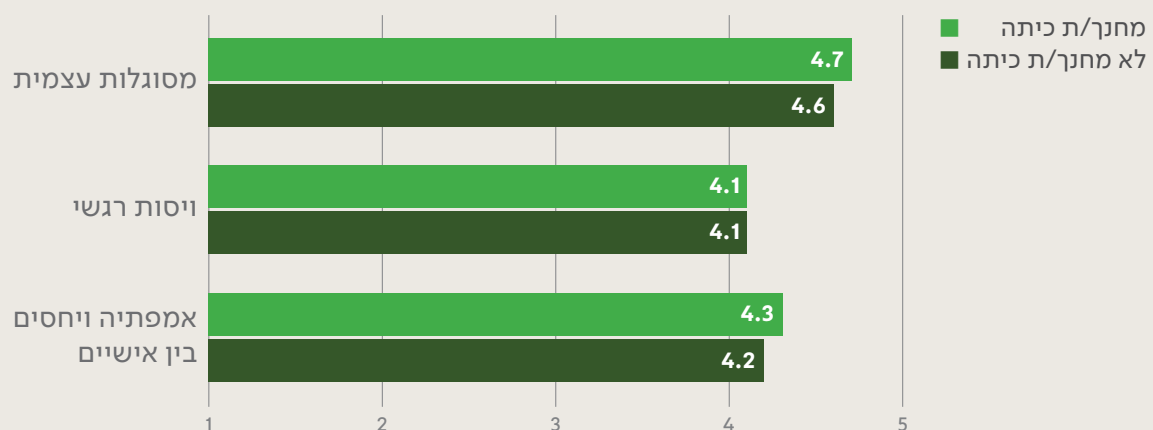
תרשים 6: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1259)



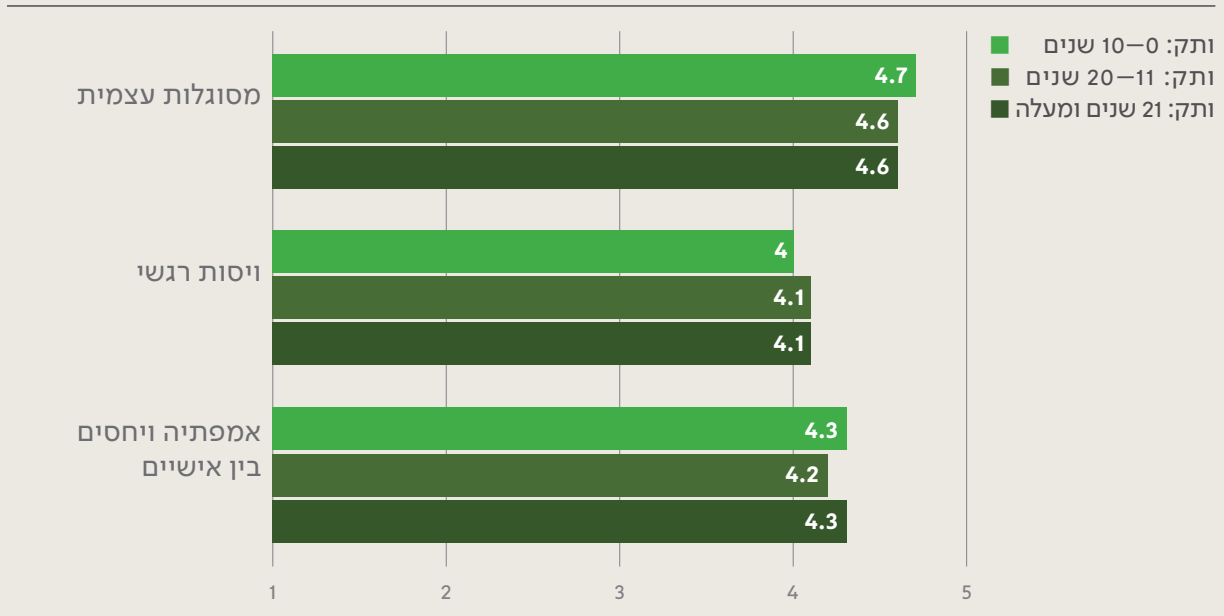
תרשים 7: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)



תרשים 8: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)



תרשים 9: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)

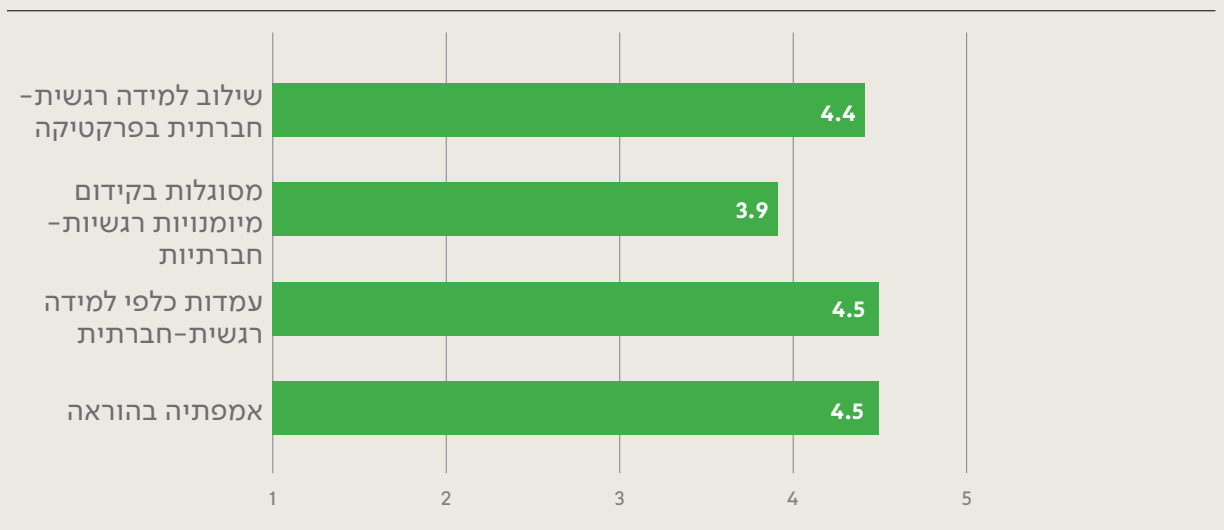


4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות

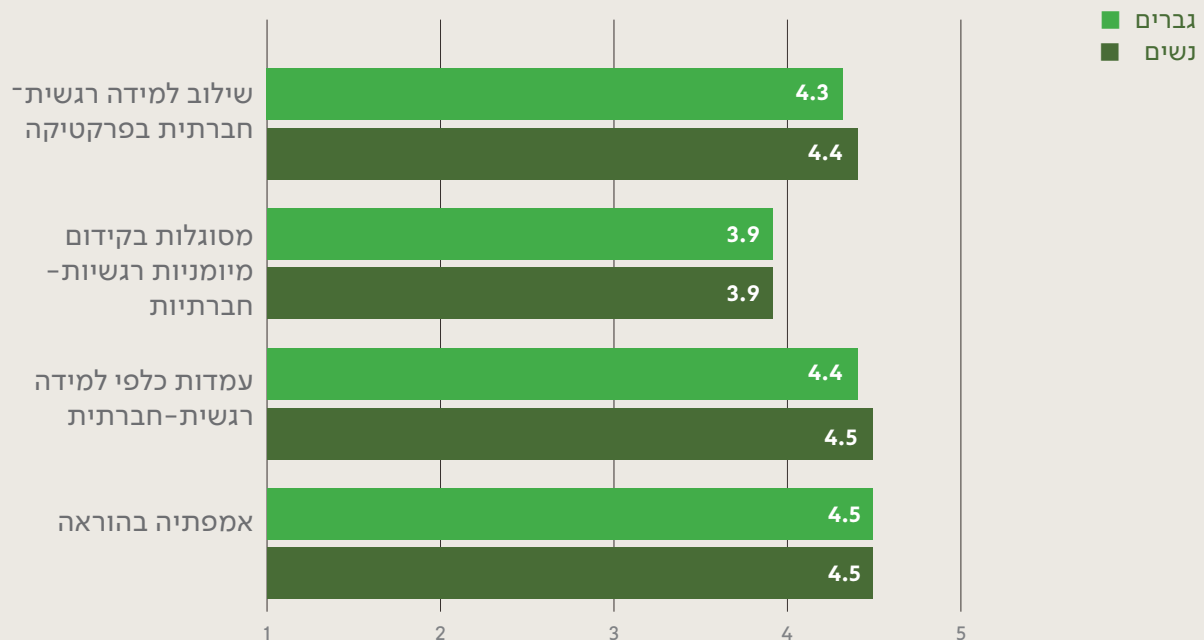
בשאלון למורים נבדק באיזו מידה קיימים אצל המורה שלושה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות חברתיות; (3) עמדות חיוביות כלפי למידה

מדדי המיומנויות נבחנו עפ"י שני פילוחים נוספים: היותו של המשיב מחנך כיתה (תרשים 8); ותק בהוראה (תרשים 9). בשני המקרים לא נרשמו הבדלים של ממש בין הקבוצות השונות, מה שמעיד על יציבות (=רובוסטיות) גבוהה של המדדים וגם על הצורך בהמשך עבודה כדי לבחון אילו פעולות עשויות להשפיע (=לשפר) את המיומנויות בקרב פרקטיקאים.

תרשים 10: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



תרשים 11: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1259)



הנראה יש פער בין תפיסות וכוונות (כפי שבדקים שאר ההיגדים במדד) לבין יישום הלכה למעשה (כפי שבדק היגד זה).

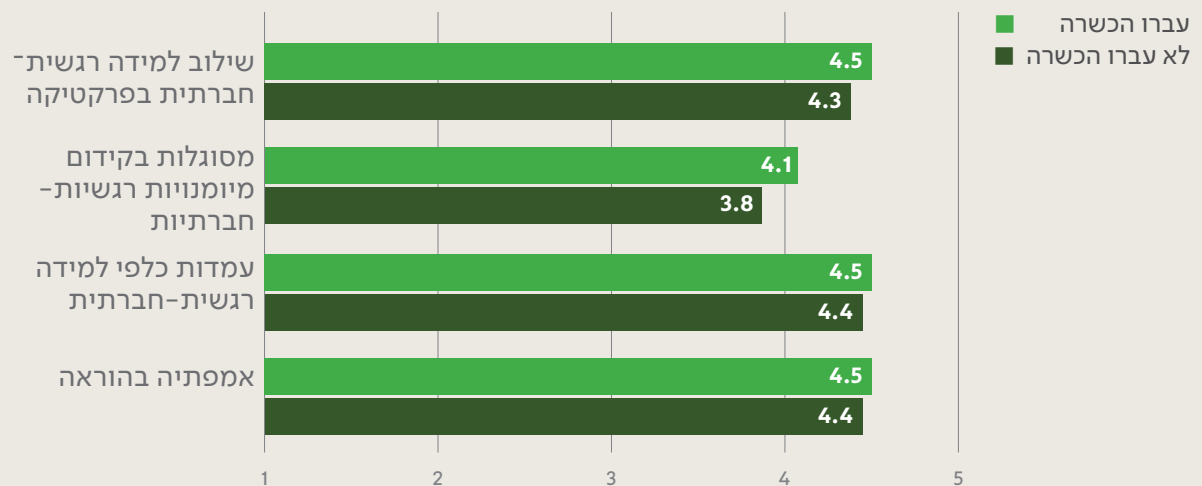
תרשים 11 אינו מצביע על הבדלים ניכרים בפילוח על פי המגדר של המשיבים, עם זאת מעניין לראות כי בכל הנוגע לקיומם של תנאים תומכים נרשם הבדל, אומנם מזערי אך עקבי, "לטובת" פרקטיקאות (לעומת פרקטיקאים).

בתרשימים 12–14 שלהלן מוצגים ממוצעי המדדים של התנאים התומכים לפי שלושה פילוחים נוספים: האם המשיב עבר הכשרה בתחום הSEL; האם הוא משמש מחנך כיתה; מה הוותק שלו בתחום ההוראה. כפי שאפשר לראות בתרשים 12, משיבים שדיווחו כי השתתפו בעבר בהכשרה בתחום ה-SEL דיווחו על רמה גבוהה יותר של מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בהשוואה לחבריהם שלא השתתפו בהכשרה כזאת, וכן על היקף רב יותר של שילוב SEL בהוראה. אומנם ההבדלים אינם גדולים, ודאי לא כאלה שמצביעים על סיבתיות, וגם אין בידינו מידע מספק על המהות של ההכשרות

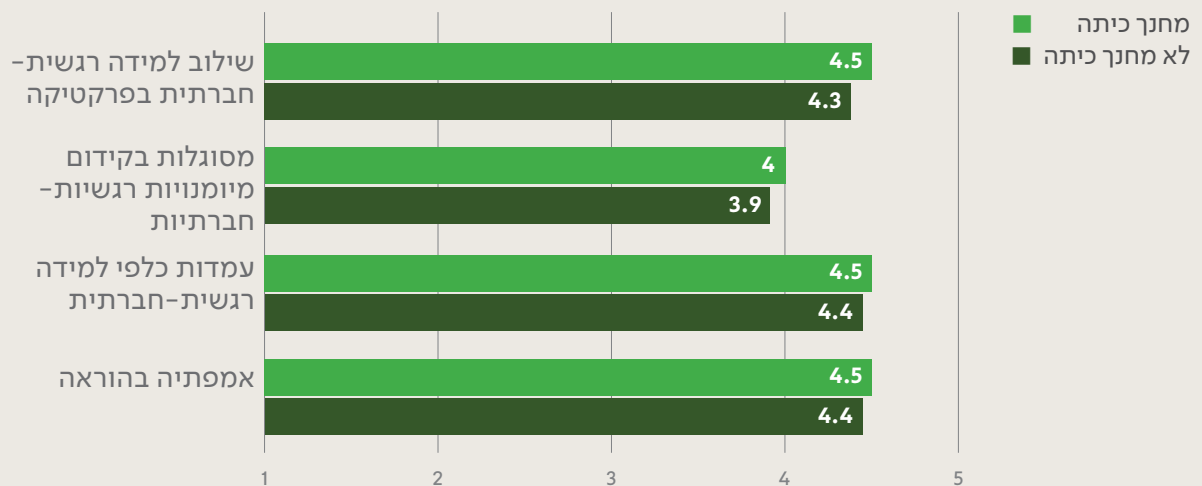
רגשית-חברתית; (4) שילוב אמפיתיה בהוראה. בתרשים 10 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מארבעת התנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

כפי שעולה מתרשים 10, הפרקטיקאים מתאפיינים בעמדות חיוביות מאוד כלפי למידה רגשית-חברתית ($\bar{x}=4.5$, $SD=0.6$), מדווחים שהם משלבים אמפיתיה בהוראה ($\bar{x}=4.5$, $SD=0.5$) וכן משלבים למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.5$). תחושת המסוגלות העצמית של המורים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות נמצאה נמוכה בהשוואה לשני המדדים האחרים, אך גם היא מעידה על תמונה חיובית ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$). בהקשר של המדד האחרון מעניין לציון כי הממוצע של ההיגד "אני מבצע הערכה של המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים" היה נמוך בהשוואה לממוצעים של שאר ההיגדים המרכיבים את המדד, וכן התאפיין בשונות גבוהה יחסית ($\bar{x}=3.6$, $SD=1.0$). ממצא זה עשוי להעיד על שני תופעות: (1) יש מחסור בכלים ובפרוצדורות שיסייעו לפרקטיקאים להעריך את המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהם; (2) ככל

תרשים 12: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



תרשים 13: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)

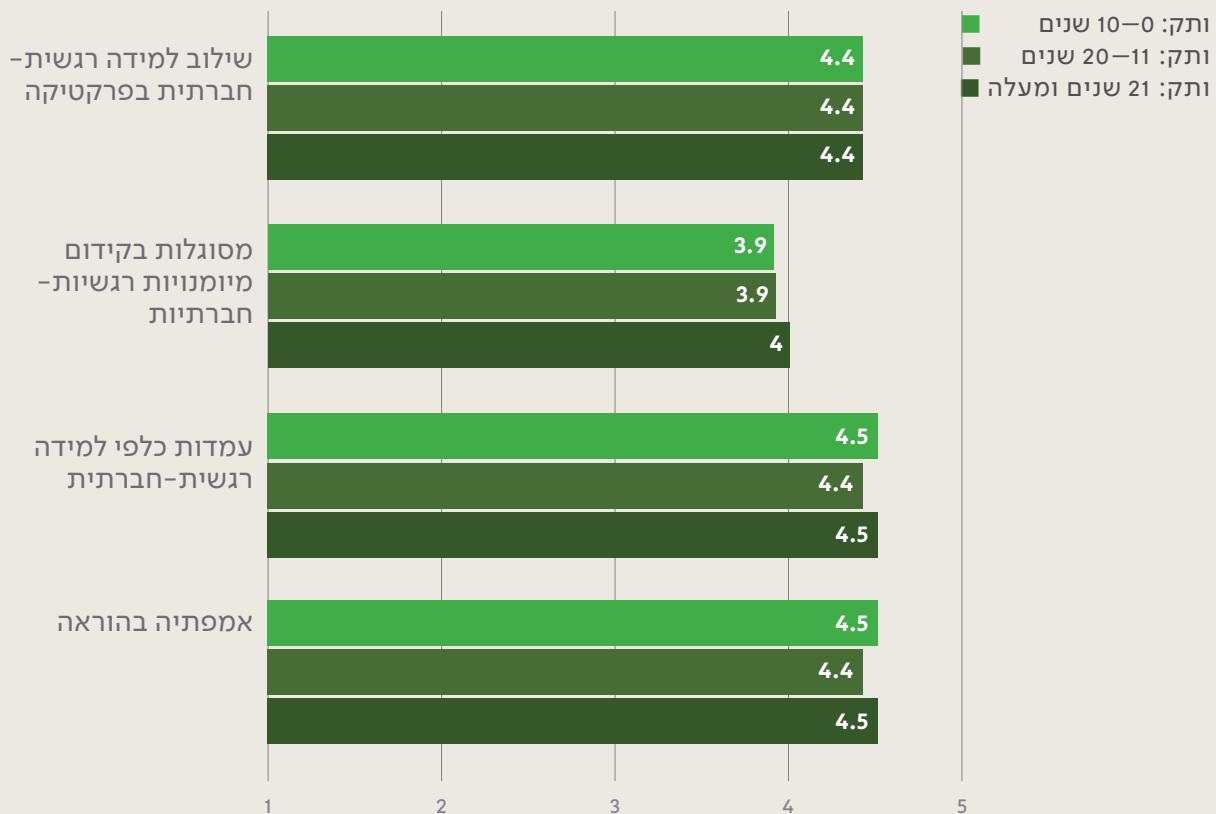


עשוי להעיד כי מחנכי כיתות נדרשים לסגל לעצמם מאפיינים רבים יותר של פרקטיקות מקדמות SEL משום שהדבר מתחייב מתפקידם; לחילופין (או במקביל) - שלתפקידי חינוך נבחרים פרקטיקאים בעלי מאפיינים כאלה. כך או אחרת, נראה כי ממצא זה מעלה כמה שאלות בדבר תנאים תומכים בקידום SEL בקרב מחנכים ובקרב מורים מקצועיים, שאלות שכדאי להמשיך ולעסוק בהן.

שבהן השתתפו המשיבים שדיווחו על כך – ובכל זאת ייתכן שיש כאן עדות ראשונית לתרומה של הכשרת פרקטיקאים בתחום ה-SEL, וכדאי להמשיך ולבחון את הסוגיה.

השוואה בין פרקטיקאים-מחנכים לבין עמיתיהם שאינם מחנכים לא העלתה הבדלים ניכרים, אך בכל זאת נרשם מה שנראה כהבדל עקבי, גם אם קטן, "לטובת" מחנכים. נתון זה

תרשים 14: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



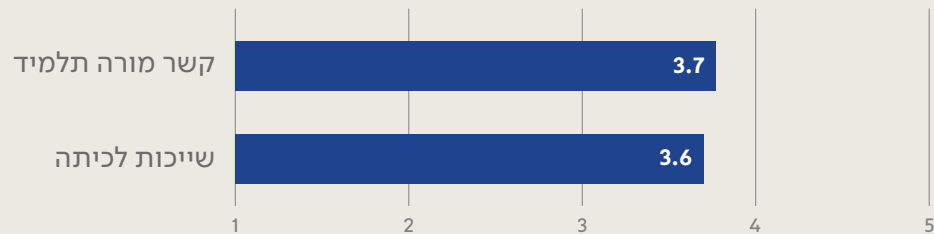
מדדי תוצאה בקרב תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו שני מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) תחושת שייכות לכיתה. כפי שאפשר לראות בתרשים 15, ערכי המדדים הם בינוניים-גבוהים עם סטיית תקן גבוהה למדי (קשר מורה-תלמיד: $\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$; שייכות לכיתה: $\bar{x}=3.6$, $SD=1.0$). התבוננות בהיגדים המרכיבים את המדדים לא העלתה היגדים בולטים במיוחד, לא כלפי מעלה ולא כלפי מטה. עם זאת נציין את ההיגד "אני מרגיש שיש מורים שמתעניינים בי ולא רק בקשר ללימודים" המשתיך למדד "קשר מורה-תלמיד", ואשר ערכיו היו נמוכים בהשוואה לשאר ההיגדים (קשר מורה-תלמיד: $\bar{x}=3.5$, $SD=1.3$), מה שעשוי להעיד על נקודת תורפה יחסית במישור היחסים בין מורים לתלמידים (ראו לוח 30 בנספח 1).

בדיקה של הבדלים על פי הוותק של הפרקטיקאים לא העלתה הבדלים של ממש בין הקבוצות השונות.

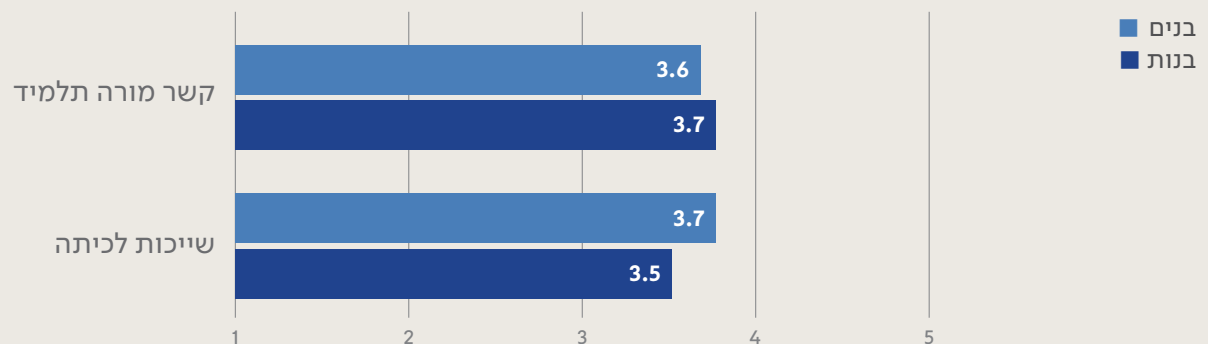
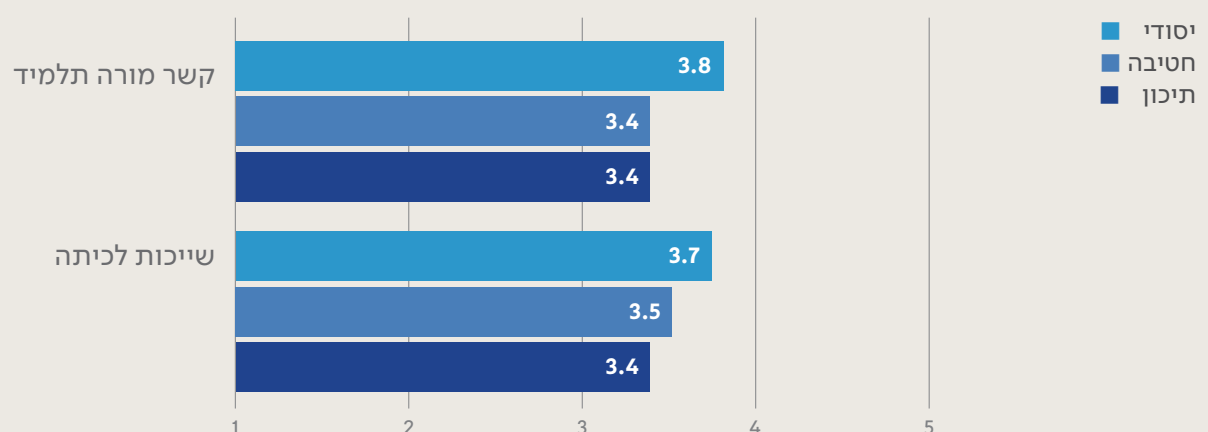
4.4. מדדי תוצאה

עד כה הוצגו נתונים בדבר מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים ופרקטיקאים וכן דיווחי הפרקטיקאים בדבר תנאים תומכים בקידום המיומנויות. עתה, בחלק האחרון, יוצגו מדדי התוצאה כפי שחושבו על בסיס דיווחי התלמידים והפרקטיקאים. מטבע הדברים, במסגרת חלק הליבה של השאלונים היה אפשר לבחון מספר מצומצם בלבד של מדדי תוצאה, וכך נאסף מידע בנוגע לשני מדדי תוצאה בקרב התלמידים ושלושה מדדי תוצאה בקרב הפרקטיקאים. מדדי תוצאה נוספים, ייחודיים לשותפויות השונות, אפשר למצוא בפרקים שבהמשך הדוח.

תרשים 15: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)

פער גדול יותר נרשם בפילוח לפי שלבי החינוך. ניכרת ירידה גדולה במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים, בפרט במדד "קשר מורה-תלמיד" (ירידה של 0.4 בערכי המדד). בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה ניכרת יציבות. הירידה הגבוהה למדי נרשמת במרבית ההיגדים המרכיבים את המדד, היגדים הבודקים הקשבה, נכונות לסיוע, אכפתיות ויחס (ראו נספח 1).

בתרשימים 16 ו-17 שלהלן מוצגים נתוני המדדים המסכמים בקרב תלמידים בפילוחים על פי מגדר ושלב חינוך. כפי שאפשר לראות, נמצאו הבדלים מזעריים בין בנים לבנות: בנות מדווחות על קשרים טובים יותר עם מורים (הבדל של 0.1 בערכי המדד), ואילו בנים מדווחים על רמת שייכות גבוהה יותר לכיתה (הבדל של 0.2 בערכי המדד).

תרשים 16: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)**תרשים 17: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים בפילוח לפי שלב חינוך (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)**

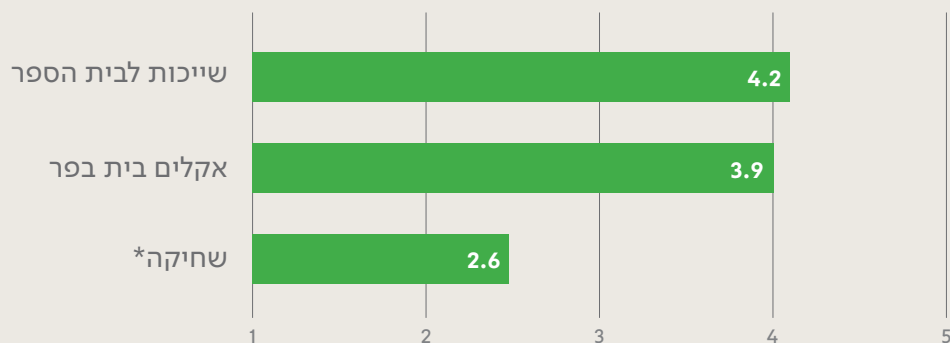
של מדד אקלים בית הספר ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$). בהתבוננות בהיגדים המרכיבים שני מדדים אלו בלטו שני היגדים: האחד לחיוב – "יש לי מערכות יחסים קרובות עם אנשים מצוות בית הספר" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.8$) והשני לשלילה – "בבית הספר, התלמידים עוזרים אחד לשני, גם כשהם לא חברים" ($\bar{x}=3.7$, $SD=0.9$). דהיינו, נראה כי הפרקטיקאים רואים ביחסים בצוות נקודת חוזק יחסית ואילו ביחסים בין התלמידים בבית הספר הם רואים נקודת תורפה יחסית.

מדדי תוצאה בקרב פרקטיקאים

בשאלון למורים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה. בתרשים 18 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

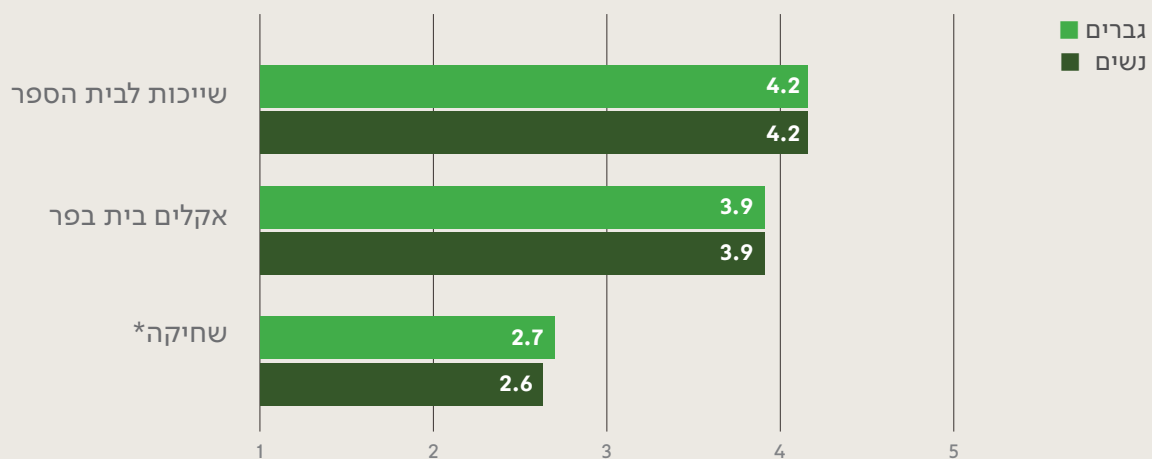
כפי שעולה מתרשים 18, הפרקטיקאים מדווחים על רמה גבוהה של תחושת שייכות לבית הספר ($\bar{x}=4.2$, $SD=0.7$) ועל רמה בינונית-גבוהה

תרשים 18: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, $N=1314$)



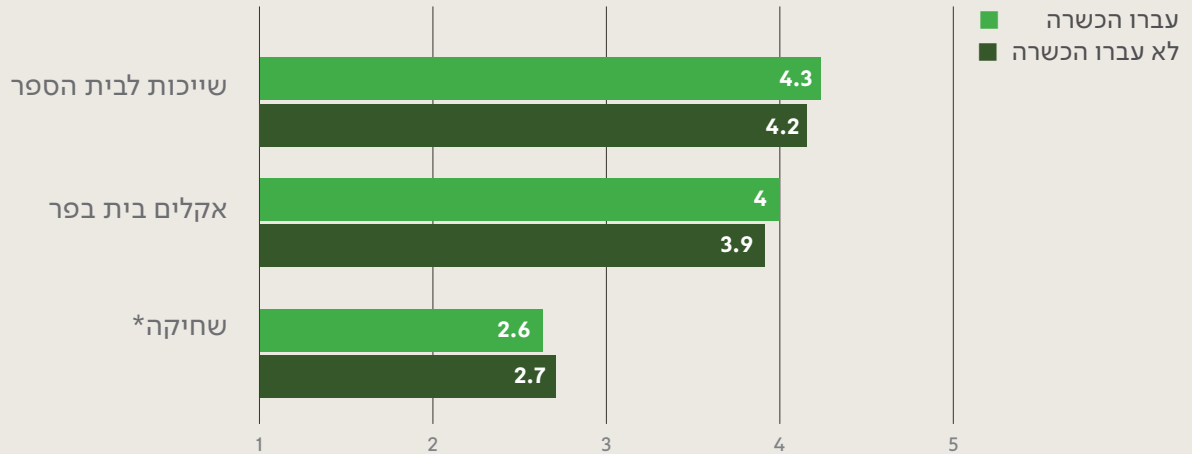
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 19: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, $N=1259$)



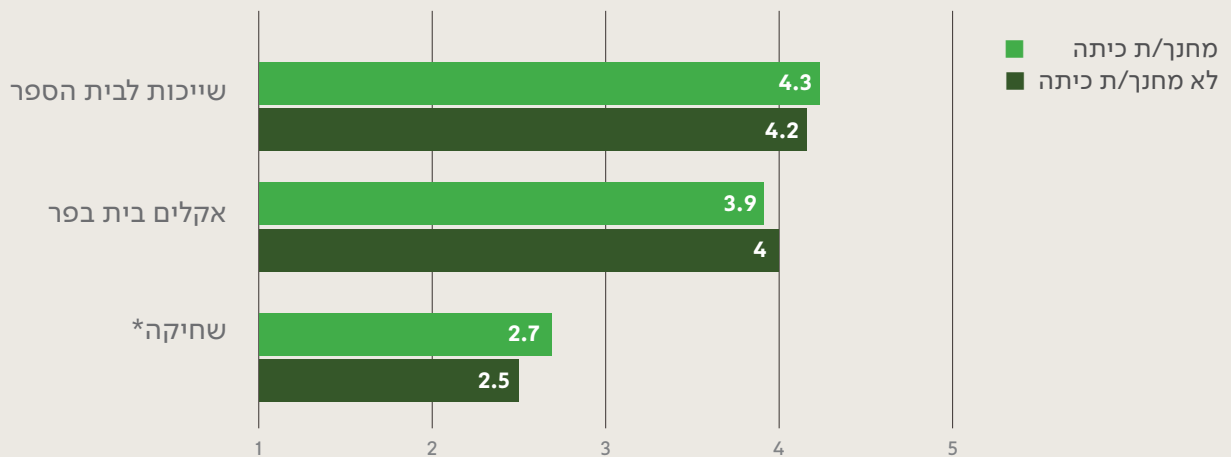
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 20: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 21: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



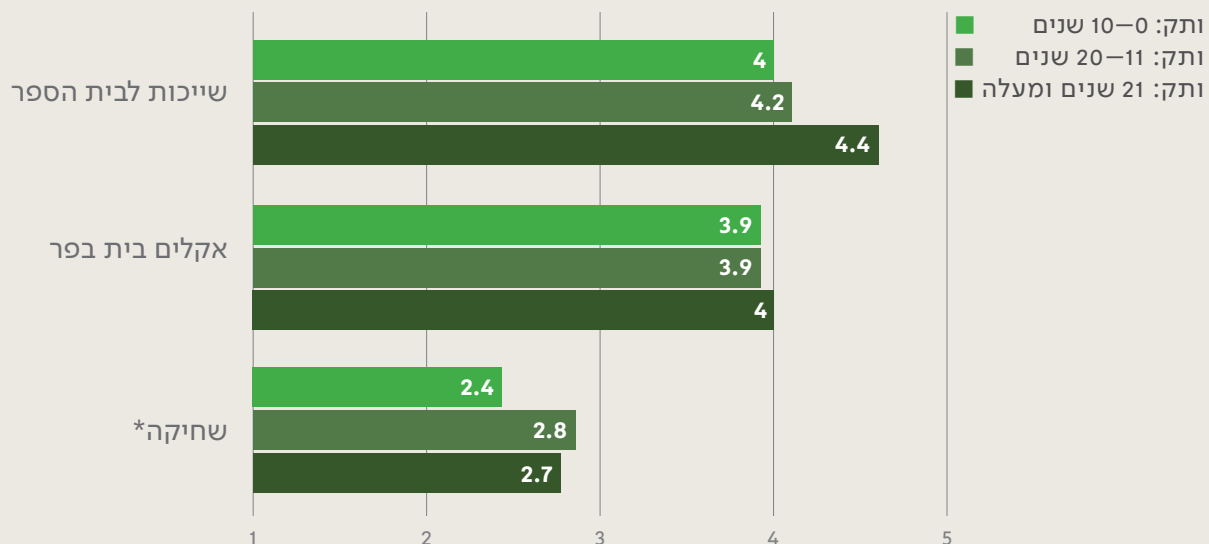
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

מגלה שמורים נוטים לדווח על תחושת שחיקה ($\bar{x}=3.0$, $SD=1.2$), אך במענה לשאלה ישירה על רצון לעזוב את מקצוע ההוראה – הדיווחים נמוכים בהרבה ($\bar{x}=2.2$, $SD=1.3$).

השוואה לפי מגדר בין מורים למורות לא העלתה הבדלים של ממש, וההבדלים המזעריים שנרשמו לא היו עקביים בכיווניות שלהם.

עוד בהקשר של מדדי תוצאה חושב מדד של שחיקה בקרב הפרקטיקאים. ערכי המדד לא היו גבוהים במיוחד, אם כי נרשמה שונות גבוהה יחסית, מה שמעיד כי פרקטיקאים לא מעטים חווים רמות גבוהות של שחיקה, ואחרים לעומתם הרבה פחות ($\bar{x}=2.6$, $SD=1.1$). התבוננות בנתוני ההיגדים המרכיבים את המדד

תרשים 22: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

שייכות לבית הספר; כמו כן מעניין ההבדל בדיווחים על תחושת שחיקה בין פרקטיקאים בעלי ותק עד 10 שנים לעומת עמיתיהם שהוותק שלהם גבוה מ-10 שנים – פער של כ-0.4 נקודות במדד.

4.5. קשרים בין דיווחי מורים ותלמידים

לצד בדיקת ערכי המדדים המסכמים עבור כלל האוכלוסייה ובפילוחים מרכזיים שונים, החלטנו גם לבחון את הקשרים בין דיווחי פרקטיקאים לבין דיווחי תלמידים במדדים השונים, בהתבסס על מתאמי פירסון. כל בדיקה כזאת נעשתה פעמיים:

- **מתאמים ברמת בית הספר:** מתאמים בין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל הפרקטיקאים המשיבים בבית הספר לבין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס התשובות של כלל התלמידים המשיבים בבית הספר.

- **מתאמים ברמת שכבת גיל בתוך בית ספר:** מתאמים בין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל המחנכים המשיבים בשכבת הגיל הנתונה בבית הספר, לבין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל התלמידים המשיבים בשכבת הגיל הנתונה בבית הספר.¹⁰

דווקא בפילוח לפי השאלה אם המשיבים עברו הכשרה בתחום הרגשי-חברתי נמצא הבדל, אומנם מזערי אך עקבי: פרקטיקאים שעברו הכשרה דיווחו על רמה גבוהה במעט של שייכות לבית הספר ושל אקלים בית ספרי ועל רמה נמוכה במעט של שחיקה (הבדלים של 0.1 במדדים הנ"ל). מובן שאין מדובר בממצא "חזק", אך הוא מצטרף לממצא שהוצג לעיל בדבר הבדלים בין מי שעברו הכשרה למי שלא עברו הכשרה במישור של מיומנויות רגשיות-חברתיות ומצייר תמונה ראשונית מאוד בדבר החשיבות של פיתוח מקצועי במישור זה.

בחינת מדדי התוצאה בפילוח לפי היותם של המשיבים מחנכי כיתות לא העלתה הבדלים ניכרים, אם כי מעניין לשים לב לפער (0.2) בדיווחים על שחיקה – ממצא שעשוי להעיד על הקשיים והאתגרים שחווים מחנכי כיתות, ודאי בתקופה המורכבת שהמדינה ומערכת החינוך נתונות בה בעת הזאת.

פילוח נוסף בבדיקת מדדי התוצאה הוא על פי הוותק של המשיבים במקצוע ההוראה. מעניין להיווכח (ר' תרשים 22) כי המורים הוותיקים ביותר מדווחים על הרמה הגבוהה ביותר של

¹⁰ חישוב המדדים בקרב הפרקטיקאים נעשה על בסיס דיווחי מחנכים בלבד, בשל הקושי לשייך מורים מקצועיים לשכבת גיל מסוימת; בנייתו לא השתתפו מחנכים שדיווחו כי הם מחנכים ביותר משכבת גיל אחת.

של תפיסות ועשייה שנועדו לקדם למידה רגשית-חברתית, אכן מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים. בפרט, בתי ספר שבהם הפרקטיקאים מדווחים על עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית, על אמפתיה בתהליך ההוראה ועל שילוב של פרקטיקות רגשיות-חברתיות במעשה ההוראה, מתאפיינים גם במיומנויות גבוהות יותר בקרב התלמידים ובעיקר במיומנויות של אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (אך לא רק בהן).

זאת ועוד, שכבות בתוך בתי ספר שמחנכיהן מתאפיינים ברמה גבוהה של תנאים מקדמים נוטות להראות רמות גבוהות יותר של מיומנויות גם בקרב התלמידים, ובפרט של זיהוי רגשות וכן תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה.

מעניין לשים לב גם למה שנראה כאן כ-trade off מסוים: בעוד מאפיינים של פרקטיקאים ברמה הבית ספרית נראים כמקדמים בעיקר אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (וכן תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה), מאפיינים של מחנכים נראים כמקדמים בעיקר מיומנויות של זיהוי רגשות ותחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה בקרב התלמידים.

להלן לוחות מתאמים בחלוקה לפי כמה נושאים:

1. מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים

2. מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים

מתאמים בין תנאים מקדמים למידה רגשית-חברתית על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים

תחילה בדקנו את הקשרים בין מדדי תנאים מקדמי למידה רגשית-חברתית המתבססים על דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים.

ההנחה היא שתפיסות ופרקטיקות מכוונות ללמידה רגשית-חברתית בקרב פרקטיקאים עשויות לתרום לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים. כפי שאפשר לראות להלן בלוחות 4 ו-5, במבט כללי נראה כי קשרים כאלה אכן קיימים, הן ברמת בתי הספר והן ברמת שכבות גיל בתוך בתי הספר; נראה כי בתי ספר המתאפיינים ברמה גבוהה

לוח 4: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים ברמת בית הספר (N=36)

פרקטיקאים ← תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
זיהוי רגשות	0.18	0.19	0.43**	0.13
תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה	0.40**	0.32	0.50**	0.42*
ניהול עצמי – תלמידים	0.20	0.14	0.43**	0.16
אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	0.47**	0.41**	0.48**	0.48**
יחסים בין-אישיים	0.36*	0.31	0.32	0.43**

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

לוח 5: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי המחקרים לבין מיומנויות רגשיות- חברתיות בקרב התלמידים ברמת שכבות גיל בתוך בית ספר (N=100)

מחנכים ← תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
זיהוי רגשות	**0.52	**0.51	**0.61	**0.59
תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה	**0.38	**0.41	**0.52	**0.56
ניהול עצמי – תלמידים	0.17	*0.22	**0.30	*0.23
אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	0.14	0.17	0.17	0.11
יחסים בין-אישיים	*0.20	0.19	*0.23	*0.25

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

גם בקשרים חיוביים בין מורים לתלמידים (על פי דיווחי תלמידים) ובתחושת שייכות גבוהה יותר של תלמידים לכיתותיהם (גם כאן על פי דיווחי תלמידים). מאידך לא התגלו קשרים דומים בניתוח ברמת שכבות גיל בתוך בתי ספר, על פי דיווחי מחנכים.

סינתזה בין הנתונים הללו מציעה כי יש חשיבות רבה לאווירה הכללית מקדמת הלמידה הרגשית-חברתית בצוות בית הספר כאמצעי לקדם אקלים מיטבי ותחושת שייכות בקרב התלמידים, אך התפקיד הספציפי של מחנכי כיתות בהקשר זה קריטי פחות, אם כי, כפי שראינו לעיל, נודע להם תפקיד קריטי בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהם.

מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים

לאחר שבדקנו ומצאנו קשרים בין תנאים מקדמי למידה רגשית-חברתית על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים, החלטנו לעשות צעד נוסף קדימה ולבחון את הקשר בין תנאים מקדמים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה שחושבו על סמך דיווחי התלמידים (קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה).

כפי שאפשר לראות להלן בלוחות 6 ו-7, התגלתה תמונה מעניינת. מצד אחד נמצאו קשרים חזקים ומובהקים ברמת בתי הספר: בתי ספר שמתאפיינים ברמה גבוהה של תנאים מקדמים על פי דיווחי פרקטיקאים מתאפיינים

לוח 6: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים ברמת בית הספר (N=36)

פרקטיקאים ← תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
קשר מורה-תלמיד	**0.48	**0.33	**0.46	**0.48
תחושת שייכות לכיתה	**0.50	**0.54	*0.34	**0.56

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$

לוח 7: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי מחנכים לבין מדדי תוצאה בקרב תלמידים ברמת שכבות גיל בתוך בית הספר (N=100)				
מחנכים ← תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות- חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית- חברתית	אמפתיה בהוראה
קשר מורה- תלמיד	0.10	0.06	0.00	0.06
תחושת שייכות לכיתה	0.12	0.19	0.18	0.16

$p \leq 0.05$; $**p \leq 0.01$

השונים, וכן מפילוחים מרכזיים שונים וממתאמים בין המדדים. להלן כמה מהממצאים הבולטים בשלב ראשוני זה.

מיומנויות רגשיות-חברתיות: זיהינו אצל התלמידים ואצל הפרקטיקאים כאחד דיווחים עם נטייה כלפי מעלה במדדים של תחושת מסוגלות ושל אמפתיה, ומאידך רמה נמוכה במעט במדדים של ויסות/ניהול עצמי (ואצל התלמידים גם רמה נמוכה יחסית במדד של זיהוי רגשות). בהתבוננות על פי פילוחים מרכזיים לא נמצאו הבדלים ניכרים בין הקטגוריות השונות. ההבדל היחיד שזוהה היה בין שלבי החינוך: תלמידי בית הספר היסודי מדווחים על רמות גבוהות יחסית של מיומנויות רגשיות-חברתיות, וניכרת ירידה במדדי המיומנויות בשלבי החינוך הבוגרים יותר. ואם נדייק מעט יותר, בשניים מהמדדים (זיהוי רגשות וויסות עצמי) נמצא דפוס של ירידה במעבר לחטיבת הביניים, ועלייה מחודשת בצמד מיומנויות אלו בחטיבה העליונה – ככל הנראה עדות לאתגרים ולסערות שתלמידים ופרקטיקאים מתמודדים איתם בחטיבות הביניים.

תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות: התגלה דפוס מעניין ולפיו פרקטיקאים נוטים לאחוז בעמדות חיוביות מאוד כלפי שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בפרקטיקה, וכן מדווחים כי הם מרבים לשלב פרקטיקות מקדמות למידה כזאת בעשייתם החינוכית. מאידך, תחושת המסוגלות שדיווחו עליה הייתה נמוכה יותר באופן יחסי – מה

לסיכום תת-פרק זה נציין כי לצד הניואנסים והממצאים הנקודתיים, הממצא העיקרי הוא שיש קשרים לא מבוטלים בין דיווחי הפרקטיקאים לבין דיווחי התלמידים באותם בתי ספר ובאותן שכבות גיל עצמן. מובן שכדי לרדת לעומק החוקיות בקשרים אלו יידרשו בדיקות מחקריות מעמיקות יותר תוך שימוש במודלים של רגרסיה, ניתוח נתיבים, SEM ו/או מודלים היררכיים. בכוונתנו לבצע ניתוחים אלו ואחרים בהמשך.

5. סיכום ומסקנות

בחלק זה של הדוח הצגנו את נתוני הליבה המשותפים לארבע מתוך חמש השותפויות שביוזמה. "הנתונים נאספו בקרב הפרקטיקאים והתלמידים בחודשים דצמבר 2023 – מאי 2024, ובסופו של דבר מילאו את השאלונים 1314 פרקטיקאים ו-8313 תלמידים מ-41 בתי ספר (שיעורי ההשבה: 79% בקרב הפרקטיקאים ו-76% בקרב התלמידים מתוך כלל בתי הספר שהיו אמורים להשתתף).

השאלונים עסקו בשלושה נושאים עיקריים: מיומנויות רגשיות-חברתיות, תפיסות ופרקטיקות המקדמות למידה רגשית-חברתית ומדדי תוצאה. ראשית, חשוב לזכור כי מדובר בפעימה ראשונה בלבד מתוך סדרה צפויה בעתיד, והדבר החשוב ביותר הוא התמונה ההשוואתית שתתקבל לאורך זמן. בשלב ראשוני זה היה אפשר בעיקר להתרשם מנקודת הפתיחה של בתי הספר שביוזמה במישורים

¹¹ בשותפות החמישית, בני ברק, נאספו נתונים במתכונת ראשונית של פיילוט, ובשלב זה הם לא נכללו במאגר הנתונים הכללי. הכוונה היא לכלול את הנתונים בשנת הלימודים הנוכחית, תשפ"ה.

לתנאים תומכים לבין דיווחי התלמידים בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות ובנוגע למדדי תוצאה (אקלים חברתי ושייכות). בדיקה ראשונית זו של מתאמים העלתה שאכן מתאמים כאלה קיימים, דהיינו ככל שהפרקטיקאים מדווחים על רמות גבוהות יותר של עמדות חיוביות כלפי מיומנויות רגשיות-חברתיות ועל רמות גבוהות יותר של שילוב אמפתיה בהוראה - כך דיווחי התלמידים באותם מוסדות ובאותן שכבות חינוך חיוביים יותר במישורים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים ושל אקלים חברתי ותחושת שייכות על פי תפיסת התלמידים. מובן שאין בזה כדי להצביע על סיבתיות ונדרשות בדיקות סטטיסטיות מעמיקות יותר (שאכן ייעשו בהמשך), אך בשלב זה אפשר לומר שעל פיהתמונה המצטיירת פעולות ותפיסות של פרקטיקאים אכן קשורות לתוצאות בקרב תלמידים.

לסיכום הפרק של הליבה המשותפת נציין שוב כי מדובר בפעימה ראשונה בלבד של הנתונים. מדידות שיעשו בהמשך, החל בשנת הלימודים תשפ"ה, אמורות לספק תמונה עשירה בדבר התפתחויות בשותפויות וביוזמה כולה בכל הנוגע לתפיסות ועמדות, למיומנויות רגשיות-חברתיות ולמדדי תוצאה, לנוכח המאמצים המושקעים.

שעשוי להעיד על צורך שמעלים הפרקטיקאים בחיזוק יכולותיהם במישור זה. אישוש לממצא זה אפשר למצוא כאשר משווים את דיווחיהם של פרקטיקאים שהשתתפו בעבר בהכשרה מקצועית בתחום הלמידה הרגשית-חברתית לבין עמיתיהם שלא השתתפו בהכשרה כזאת. ההשוואה הראתה כי מי שעברו הכשרה כזאת דיווחו על רמות גבוהות במעט של מסוגלות וכן על תפיסות חיוביות יותר ועל שילוב רב יותר של פרקטיקות המקדמות למידה רגשית-חברתית.

מדדי תוצאה: מדדי התוצאה שנאספו בשלב ראשוני זה הצביעו על רמות בינוניות בקרב התלמידים ועל רמות בינוניות-גבוהות בקרב הפרקטיקאים. השוואות על פי פילוחים שונים לא הניבו הבדלים ניכרים, למעט שלושה הבדלים עיקריים: בקרב התלמידים - ירידה במעבר מבית הספר היסודי לבית הספר העל-יסודי במדדים של אקלים חברתי וקשר בין מורים לתלמידים; בקרב פרקטיקאים בעלי ותק של יותר מ-10 שנים בהוראה - ערכים גבוהים יותר במדד של שחיקה בהשוואה לבעלי ותק נמוך יותר; ואולי הפילוח המעניין ביותר לענייננו: תמונה חיובית מעט יותר בשלושת מדדי התוצאה שנבדקו בקרב פרקטיקאים שעברו בעבר הכשרה בתחום הלמידה הרגשית-חברתית, בהשוואה למי שלא עברו הכשרה כזאת. פעימות איסוף נתונים שיתקיימו בהמשך הדרך צפויות לספק תמונה עשירה ומשמעותית יותר בדבר שינויים במדדי התוצאה לנוכח ההתערבויות בבתי הספר וברשויות שביוזמה.

הקשר בין דיווחי הפרקטיקאים ודיווחי התלמידים: העובדה שהשאלונים הועברו לתלמידים ולפרקטיקאים מאותם בתי ספר עצמם אפשרה לעשות "זיווגים" בין קובצי הנתונים ולנסות לבחון קשרים בין דיווחיהן של שתי האוכלוסיות. זיווגים כאלה נעשו ברמת בית ספר (קרי: מתאמים בין ממוצעי הדיווחים של כלל התלמידים לבין ממוצעי הדיווחים של כלל הפרקטיקאים) וברמת שכבת חינוך בתוך בית ספר (קרי: מתאמים בין ממוצעי הדיווחים של המחנכים של שכבת חינוך נתונה בבית ספר נתון לבין ממוצעי הדיווחים של התלמידים באותה שכבת חינוך באותו בית ספר). באופן זה נבדקו מתאמים בין דיווחי פרקטיקאים/מחנכים בנוגע

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782.

Gielgun-Katz, A., & Rusu, A. S. (2023). The Socio-emotional Impact of a Photography-based Program in High School Students – A Quantitative Investigation. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 12(2), 1869–1876.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.

Green, A. L.; Ferrante, S.; Boaz, T. L.; Kutash, K.; Wheeldon-Reece, B. (2021). *Psychology in the Schools*, v58 n6 p1056–1069.

Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(5), 1079.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The future of children*, 27(1), 3–11.

Kasikci, F., & Ozhan, M. B. (2021). Prediction of Academic Achievement and Happiness in Middle School Students: The Role of Social-Emotional Learning Skills. *ie: inquiry in education*, 13(2), 15.

6. ביבליוגרפיה

בננישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

יד הנדיב (ל"ת). **למידה רגשית-חברתית (SEL)**.

משרד החינוך (2021). **דמות הבוגרת והבוגר – המדיניות הפדגוגית הלאומית. לקישור**

משרד החינוך (2024). **תוכנית העבודה של מערכת החינוך לשנת הלימודים תשפ"ה. לקישור**

Abrahams, L., Pancorbo Valdivia, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460–473.

Allen, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 83–99.

Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E. (2019). A national sample of eighth-grade students: The impact of middle grade schools on academic and psychosocial competence. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 167–200.

CASEL (2013). 2013 CASEL GUIDE: effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition, 9/12. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72.

Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2021). I can succeed for preschools: A randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development*, 32(3), 343–359.

Masri, S., Zubeidat, I., Dallasheh, W., & Kupermintz, H. (2022). An Intervention Program Cultivating Emotional Social Skills in Israeli Arab Adolescents. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 20(1), 209–224.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138–147.

Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 958–970.

Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.

von Salisch, M., Zeman, J., Luepschen, N., & Kanevski, R. (2014). Prospective relations between adolescents' social-emotional competencies and their friendships. *Social Development*, 23(4), 684–701

Yıldırım, H. İ., & Kayhan, N. (2022). An examination of gifted students' perceptions of their social-emotional skills and peer relationships. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 721–737.

Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social-Emotional Skills Correlate with Reading Ability among Typically Developing Readers: A Meta-Analysis. *Education Sciences*, 13(2), 220.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2–3), 191–210.

נתוני שותפות נהריה - חינוך למקום מבוסס SEL מכליל

פרק שני

1. כללי ומטרות

המחקר בנהריה מלווה את הטמעתה של למידה רגשית-חברתית מכלילה (Inclusive SEL) ומבוססת מקום במערכת החינוך בעיר. המטרה היא ליצור מערכת חינוך מכלילה שיש בה 'מקום' לכלל התלמידים. וות וצוותי החינוך, מערכת המקנה להם תחושת שייכות. המחקר בוחן התערבויות המקדמות SEL מכליל מבוסס מקום ופיתוח ידע יישומי מקומי, במסגרת מהלך רשותי-עירוני. המהלך מתוכנן ומיושם בהובלת מינהל חינוך וקהילה ברשות המקומית נהריה, המכללה האקדמית לחינוך אורנים ומרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן.

מטרות:

1. פיתוח תפיסה, ידע ופדגוגיה של חינוך למקום באמצעות SEL מכליל בקרב צוותי חינוך בעיר.
2. שיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות ותחושת השייכות של הפרקטיקאים וילדי העיר.
3. שיפור בהתמודדות צוותי החינוך עם גנים וכיתות הטרוגניות ובעקבות זאת ירידה ברמת השחיקה.

2. מבוא ורקע תיאורטי

המהלך בנהריה נועד לפתח פדגוגיה ייחודית המשלבת למידה רגשית-חברתית (SEL), הכללה ולמידה מבוססת מקום (PBE). מטרת הפדגוגיה לתת מענה לצורך הרשותי הנובע מכיתות הטרוגניות שבהן מספר רב של תלמידי חינוך מיוחד ועולים חדשים (כ-10% מכלל תלמידי העיר).

השותפות בנהריה אימצה את פריזמת כלל היוזמה ולפיה למידה רגשית-חברתית היא תהליך שבו ילדים ומבוגרים מפתחים ומיישמים מיומנויות לניהול רגשות, הצבת מטרות, יצירת מערכות יחסים חיוביות והחלטות אחראיות (Payton et al., 2000). למידה זו כוללת חמישה מרכיבים עיקריים: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים וקבלת החלטות אחראית (Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2017). ההיבטים הרגשיים והחברתיים של הלמידה משתלבים בכל היבטי החוויה החינוכית מתוך הבנה שהתייחסות להיבטים אלו לצד ההיבטים האקדמיים חיונית ללמידה אפקטיבית ולהתפתחות בריאה של הלומד במציאות משתנה. היות שאחת המטרות המרכזיות של המהלך בנהריה היא לפתח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב ילדים ומבוגרים, הביטוי היישומי של ידע זה כולל תוכנית להקניה ישירה של מיומנויות SEL, החל בגן והמשך בבית הספר (תחילה בכיתות היסוד ובהמשך בבית הספר העל-יסודי), וכן טיפוח מיומנויות SEL בקרב צוותי החינוך במסגרת קהילות SEL מכליל במרחבים שונים בבית הספר ובעיר, ברמה העירונית והבית ספרית (Cipriano et al., 2023; Dusenbury et al., 2020; Lee et al., 2023).

חינוכית ויצירת תחושת שייכות לעיר, תוך שימוש במשאבים המקומיים ושילוב הקהילה בתהליך החינוכי, ולהפך – השתלבותם של תהליכים חינוכיים בקהילה. המהלך בנהריה בוחר להתייחס למושג 'חינוך מבוסס מקום' בהקשרים רחבים ועמוקים הנוגעים למקום הן בדרך פיזית והן בדרך אישית, חברתית ורגשית. קיימים ארבעה רבדים של חינוך מבוסס מקום, ואלה אומצו במודל שפיתחנו: לימוד במקום – השיעור מתנהל כפי שהוא מתקיים בכיתה אלא שהוא מועבר למרחב הפתוח. לימוד של המקום – מתייחס לחקר הסביבה והתהליכים המתרחשים בה בעת שהייה באותה סביבה. לימוד מהמקום (באמצעות) – מתייחס לסביבה ולמרכיביה כאל בעלי תפקיד חינוכי. לימוד למען המקום – שנועד להוביל שינוי במקום על סמך שלושת הרבדים הקודמים. במודל שלנו נושא זה חובר ל-Agency באופן שהיבט זה יתבסס על קולם של התלמידים ויאפשר להם לממש את עצמם במקום.

המודל שפותח בנהריה: חינוך למקום מבוסס למידה רגשית-חברתית מכלילה

המחקר המצביע על כך שחינוך מבוסס מקום (PBE) תורם הן לתלמידים והן למורים (Smith, 2002; Tsybulsky & Oz, 2019; Wattchow & Brown, 2011) שימש השראה להחלטה הראשונית ליישם PBE בכל נהריה. אם בתוך המרחב הבית-ספרי/גני ואם מחוצה לו, PBE יוצר הזדמנויות ייחודיות לתרגל ולפתח מיומנויות SEL בתוך הקשר של הזדהות עם מקום, הקשור לתחושת חיבור לעיר ולמשאביה (Tal & Dallashe, 2021). מעבר לפיתוח אישי, PBE תורם למעורבות קהילתית ולתחושת אחריות אזרחית (Yemini et al., 2023). לכן לא מפתיע ש-PBE צמחה כגישה מבטיחה לפתרון הצרכים החינוכיים המורכבים של קהילות מגוונות בזכות הדגש שלה על אינטגרציה בין הקשר מקומי, סוגיות סביבתיות ותרבות לבין חוויות הלמידה (Yemini et al., 2023; Gruenewald, 2005; Wattchow & Brown, 2011). ההנחה של צוות המהלך היא ש-PBE יכולה לשמש תשתית לחינוך כוללני, השונה במהותו מה"התנסות" הרגילה. סוג זה של חינוך מצריך טכניקות שונות

הכללה (Inclusion) היא תהליך שנועד לחזק את יכולתה של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים (UNESCO, 2009). מושג זה מתייחס ליצירת חוויות שייכות לקבוצה, להבדיל מהמושג הכללה (Containing) המתייחס ליכולת לשאת רגשות קשים (ראזר ופרידמן, 2020). חינוך מכליל שואף למנוע הדרה חברתית ולראות בשונות ערך מרכזי (Ainscow & Sandill, 2010; Fisher, 2007). גישה זו מחייבת את בתי הספר להשתנות ולשפר את פרקטיקות ההוראה שלהם כדי לתת מענה לשונות בקרב התלמידים (Alves, 2019; Ainscow, 2020). חינוך כזה מחייב פרקטיקות אחרות – פרקטיקות מכלילות המבוססות במהותן על בניית יחסים משקמים בין הפרט לזרם המרכזי של החברה. הבניית פרקטיקות כאלה מבוססת על האמונה הבסיסית ולפיה לבתי הספר תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים. תפיסה "לא נוטשת" עומדת בליבה של פרקטיקה בית ספרית מכלילה. "אי-נטישה" משמעה לגרום לתלמידים לדעת כי נטישה, כפי שהם מכירים מהעבר, לא תתרחש שוב בבית הספר הנוכחי (ראזר ופרידמן, 2020). בישראל אומצה תפיסה זו בתיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2018 (וייסבלאי, 2020) ובחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021), המדגישים את חשיבות הכללה של מגוון התלמידים במערכת החינוך הכללית.

חינוך מבוסס מקום (PBE: Place-Based Education) בהקשר של המהלך בנהריה מתייחס לגישה חינוכית בין-תחומית המדגישה את הקשרים בין תהליך הלמידה לבין הסביבה שבה התלמידים נמצאים, ומושגת באמצעות למידה, חקירה ותצפית (Granot-Dgani, 2021; Gruenewald, 2005; Gruenewald & Smith, 2014; Smith, 2007; Sobel, 2004). במסגרת היוזמה בנהריה, חינוך מבוסס מקום נתפס כאמצעי לחיזוק תחושת השייכות של התלמידים לסביבתם, לטיפול זהות מחוברת למקום ולעידוד מעורבות פעילה בקהילה (Granot-Dgani, 2021; Granot-Dgani et al., 2015; Meichtry & Smith, 2007; Powers, 2004; Sobel, 2004; Wattchow & Brown, 2011). הגישה מתמקדת בפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, קידום הכללה

באמצעות חינוך למקום מבוסס SEL מכליל צפוי שהמורים ייטיבו להתמודד עם כיתות הטרונות בגני ילדים ובתי ספר. תחושת השחיקה של המורים תצטמצם, והילדים ירכשו מיומנויות SEL מפותחות. בעקבות זאת מערכת החינוך העירונית תהיה מכלילה ותיצור מקום שבו גם הילדים וגם המורים יחוו תחושה חזקה יותר של שייכות ויוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם.

זירת העשייה והמחקר - נהריה

המחקר מתנהל בעיר נהריה, הנמצאת בקו החזית בצפון הארץ. אף שהעיר עצמה לא פונתה במהלך המלחמה, כל היישובים שמצפון לה פונו. בשלב הראשוני של הלחימה פעלה מערכת החינוך בנהריה באופן מקוון, ובהמשך עברה למתכונת היברידית עד לחזרה מלאה ללימודים פרונטליים בכיתות. נהריה קלטה מספר רב של ילדים מפונים מהיישובים הסמוכים, וכן מספר מצומצם של אנשי צוות חינוכי שפנו מבתיים. אנשי החינוך בעיר חוו טלטלה וזעזוע עמוקים בעקבות המצב. היו אף שנאלצו לפנות את בתיים. לצד זאת הם נדרשו להמשיך ולתפקד במסגרת עבודתם החינוכית עם ילדי הגיל הרך ותלמידי בית הספר.

על פי נתוני הרשות (2023) בנהריה מתגוררים 75,198 תושבים. היא מדורגת באשכול כלכלי-חברתי 6 ובאשכול פריפריאלי 4 (מחוז צפון). לפי נתוני הלמ"ס (2021-2022) 87.1% מתושבי העיר יהודים. שלוש הערים בישראל הדומות ביותר לנהריה בשקלול המדדים הללו הן עפולה, כרמיאל וקריית אתא. מניתוח הנתונים הדמוגרפיים של העיר בהשוואה לערים הדומות ולממוצע הארצי נמצא כי שיעור השתקעות העולים הראשונה בנהריה גבוה פי 4.8 בכלל ופי 7.4 בגילים 0-17 מהממוצע הארצי. אף שנהריה היא העיר ה-25 בגודלה (מבחינת אוכלוסייה) בישראל, היא העיר ה-8 במספר העולים בגילים 0-17 שהיא קולטת. יתרה מזו: נהריה קולטת יותר עולים משלוש הערים הדומות לה גם יחד. לפי נתוני הרשות מספר העולים לעיר בגילים 0-17 גדל בשלוש השנים האחרונות בשיעור ממוצע של 39%, והם מהווים 46% מכלל המשתקעים בעיר. כפי שאפשר לצפות, מגמה דמוגרפית זו באה לידי ביטוי מובהק גם בנתוני שקיפות בחינוך

— פרקטיקות כוללות המתבססות על בניית קשרים שיקומיים בין הפרט לחברה המרכזית. גישת החינוך הכוללת מכירה בראש ובראשונה בכך שהתלמידים המודרים מתקשים לקבל את הנורמות האקדמיות והחברתיות הנחשבות בדרך כלל תנאי מוקדם ללמידה ברמה האישית ובכיתה. בניית פרקטיקות כוללות ב-PBE מושתתת על האמונה הבסיסית שבתי ספר יכולים למלא תפקיד מרכזי בשינוי תגובותיהם של התלמידים להדרה. גישת "לא משאירים תלמיד מאחור" היא בלב ההתנסות החינוכית הכוללת. פירוש הדבר לוודא שהתלמידים יודעים שניסיון העבר של הדרה או השארה מאחור לא יחזור (Ainscow & Sandill, 2010 & Samuel, 2022). יתרה מזו, PBE יכולה להתאים לסגנונות שונים ולהעדפות למידה שונות. מאחר שלא כל התלמידים משגשים בסביבות כיתה מסורתיות, למידה חווייתית ושונה יכולה להיות נתיב חלופי למי שמצטיינים בסביבות פעילויות ומעורבות (Falk & Gillespie, 2009). למידה במקומות שונים גם מספקת למורים הזדמנות להבחין ביכולות שונות ובתחומי חוזק בתלמידיהם, שאינם מתגלים בחיי היום-יום בבית הספר. במילים אחרות, PBE מעניק לילדים הזדמנויות לבטא ולממש את עצמם בדרכים שסביבות כיתה/בית ספר רגילות אינן מאפשרות. יתרון נוסף הוא שיפור מיומנויות מעשיות והכשרה מקצועית. סדנאות, התמחות וטיולים מאפשרים לתלמידים לרכוש ניסיון מעשי ולהיחשף לתעשיות ולמקצועות שונים. השילוב של PBE והכללה עוזר להגיע לקשת רחבה יותר של לומדים, ומטפח התלהבות ומוטיבציה רבה יותר לחינוך. גישה זו תואמת את עקרונות החינוך הכוללני, שמטרתו ליצור סביבות למידה מקבלות, תומכות ורגישות לצרכים של כל התלמידים, ללא קשר ליכולותיהם, לרקעם או לנסיבותיהם (Booth & Ainscow, 2011). ההשערה היא כי אימוץ PBE כתהליך עירוני יקדם חינוך מכליל ומיומנויות SEL באמצעות שינוי פרדיגמה מ"לימוד של נושא אקדמי" ל"לימוד ילדים", תוך שימוש בלמידה מבוססת קשרים וקידום יכולת הפעולה של הפרט והתחושה שהוא תורם לסביבה שבה הוא חי ומפתח ומפיק ממנה תועלת רגשית-חברתית.

בתחומי המדידה וההערכה ולהכשירן להוביל תהליכים אלו בבתי הספר שלהן. עוד מטרה חשובה של הפיתוח המקצועי הייתה לחבר את המובילות למהלך הכולל ולהעמיק את הבנתן בנושאי למידה רגשית-חברתית מכלילה (SEL), הן בהקשר הרחב והן בהקשר המקומי. עיקרון מרכזי של ההתפתחות המקצועית הוא "to walk the talk", כלומר לא רק ללמוד ולבצע מדידת SEL מכליל, אלא גם ליישם בפועל התנהלות המבוססת על עקרונות אלו כחינוך למקום.

גישה זו יצרה מרחב למידה משותף שבו המובילות התנסו יחד בחוויות ובאתגרים של גישה מכלילה וגישה רגשית-חברתית. באמצעות ההתנסות והדיאלוג המשותף הן פיתחו הבנה עמוקה יותר של עקרונות אלו, תוך שחששות ופחדים שהיו קיימים בנוגע לתהליכי מדידה והערכה מתמוססים בהדרגה. תהליך זה אפשר למובילות לראות במדידה ובהערכה כלים תומכים ומכווני עשייה, 'פנסי מכונית' או 'מגדלור' שמקדמים שיח פדגוגי, ולא איום. בעקבות זאת הן רכשו ביטחון וכלים שעשויים לסייע להן ביישום התנהלות דומה במחקר מדידה והערכה וכן בעבודתן כנשות חינוך בכיתה ובבית הספר.

חשוב לציין כי הקמת קהילת המובילות יצרה תשתית בת-קיימא לתהליכי מדידה והערכה ברשות, שצפויה להישאר ולהשפיע לאורך שנים. זאת מכיוון שהמובילות, כנציגות בתי הספר, הן גורם מקשר בין הרשות לבתי הספר ורוכשות מומחיות מקומית. הן מסוגלות להתאים את תהליכי המדידה וההערכה לצרכים הייחודיים של כל בית ספר, תוך שמירה על עקרונות משותפים ברמה הרשותית. יתרה מזו, הקשרים שנוצרו בין המובילות מאפשרים שיתוף ידע ותמיכה הדדית, מה שמחזק את היכולת להתמודד עם אתגרים ולפתח פתרונות מקומיים המחברים לשדה ולצרכיו ולעבוד על בסיס נתונים לאורך זמן.

לסיכום ובהמשך לכך, ובהתאם לתיאוריית השינוי שעליה מבוסס המהלך בנהריה, אם נפתח **מודל של חינוך למקום מבוסס SEL מכליל** המותאם לנהריה, נראה שיפור במיומנויות ה-SEL בקרב המורים והתלמידים וכן שיפור באקלים בית הספר, בקשר מורה-תלמיד ובתחושת השייכות.

(2022). שיעור התלמידים העולים והתלמידים המשולבים (סל אישי) בנהריה גבוה פי 2.2 מהממוצע הארצי ומהממוצע בערים הדומות. זאת ועוד, בחינת שיעור התלמידים במוסדות חנ"מ מראה כי שיעורם בנהריה גבוה ב-47.8% מהממוצע הארצי, וגם שיעור התלמידים בכיתות חנ"מ במוסדות רגילים בנהריה גבוה ב-33.35% מהממוצע הארצי. זאת בעת ששיעור התלמידים המשולבים בכיתות רגילות בנהריה גבוה ב-20.8% מהממוצע הארצי. נתונים אלו מציירים תמונה ולפיה הכיתות בעיר הטרוגניות במידה ניכרת בהשוואה לנורמה הארצית. כאשר בוחנים את נתוני למ"ס (2021) ושקיפות בחינוך (2022) נמצא כי שיעור התלמידים בגן בנהריה גבוה ב-4.6% מהממוצע הארצי, ושיעור התלמידים בכיתה בבית הספר היסודי גבוה ב-3.8% מהממוצע הארצי. זאת לצד שיעור ההתאמות בוועדה המחוזית, שהוא גבוה בנהריה ב-67.9% מהממוצע הארצי ומהממוצע בערים דומות. נתונים אלו מעידים כי הגידול היחסי במספרי העולים ובתלמידי החנ"מ בעיר מתורגם לכיתות גדולות והטרוגניות, בעלות שיעור גבוה במיוחד של תלמידים שזקוקים לתגבורים ולהתאמות מיוחדות בהשוואה לנורמה הארצית.

יצירת תשתית תהליכית בת-קיימא: באמצעות מבנה מכליל של קהילת מובילות מדידה והערכה

במסגרת המהלך וכדי לפתח את תהליכי המדידה וההערכה בנהריה הוקם מבנה מכליל של קהילת מובילות מדידה והערכה ברשות המקומית. הקהילה כללה עשר מובילות, ובכל אחת מהן נציגת בית ספר שמשותף במהלך. המובילות נבחרו מקרב צוותי ההוראה על-ידי מנהלת בית הספר. מתוך עשר המובילות, שתיים הן רכזות מדידה והערכה בעלות רקע קודם והכשרה בתחום. לאחרות לא היה ניסיון קודם בתחום זה.

כחלק מתהליך הכשרת הלבבות, החיבור והפיתוח המקצועי, השתתפו המובילות - והן משתתפות גם השנה - בפיתוח מקצועי (פתרון למידה) בהיקף של 30 שעות במרכז פסג"ה. קהילה זו נבנית ומתפתחת על ידי צוות מרכז פסג"ה בשיתוף מובילות מצוות המחקר של המהלך. המטרה היא לחזק את יכולותיהן

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

תלמידים

1. שאלון SEL לתלמידים - שאלון של כלל

היוזמה. שאלון הליבה לתלמידים כלל חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) מסוגלות עצמית; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים.

2. שאלון מדדי תוצאה - של כלל היוזמה. נמדדו 2 מדדי תוצאה של שאלון הליבה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) שייכות לבית הספר.

צוותים חינוכיים

שאלון SEL לצוותים חינוכיים - שאלון של

כלל היוזמה. שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) יחסים בין-אישיים; (4) אמפתיה.

שאלון תנאים התומכים בקידומן של

מיומנויות רגשיות-חברתיות: בשאלון הפרקטיקאים נבדק באיזו מידה קיימים שלושה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) למורה יש עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) אמפתיה בהוראה.

שאלון מדדי תוצאה: אצל הפרקטיקאים נמדדו

3 מדדים: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית ספר; (3) שחיקה. אצל התלמידים נבדקו 2 מדדים: (1) שייכות לכיתה; (2) קשר מורה-תלמיד.

שאלון הכללה לצוותים החינוכיים: השאלון

כולל 29 פריטים המחולקים ל-5 קטגוריות: (1) תפיסות ועמדות של מורים; (2) פרקטיקות בסיסיות של חינוך מכליל שהמורים משתמשים בהן בכיתה; (3) פרקטיקות מתקדמות; (4) גורמים מקדמים חינוך מכליל; (5) גורמים מעכבים חינוך מכליל. כל מורה מתבקש לדרג באיזו מידה הוא מסכים עם ההיגד בסולם של 5 דרגות מ-1 ("כלל לא") עד 5 ("במידה רבה מאוד").

3.2. תהליך האיסוף

הנתונים נאספו בין 14.1.24 ל-5.2.24, תוך בניית תשתית עירונית של תהליכי מדידה והערכה. המשתתפים (ברמת תלמידים ופרקטיקאים) התבקשו למלא שאלוני דיווח עצמי הבודקים את משתני המחקר.

3.3. מבנים מכלילים

עקרון חשוב שליווה את המדידה בנהריה היה שהתהליך יעשה במבנים מכלילים, דהיינו שיווצר חיבור בין הפדגוגיה לבין הדרך שבה נעשה איסוף הנתונים. להלן דוגמאות לכך:

1. תרגום השאלונים של התלמידים למספר שפות (רוסית, צרפתית וספרדית) כדי שכל תלמידי העיר יוכלו להיות שווים ולהיות חלק מהתהליך באמצעות מילוי השאלונים.

2. אופן מילוי השאלונים - מובילות הערכה ומדידה הובילו את התהליך בבית הספר עם סטודנטיות שסייעו לתלמידים שהזדקקו להקראה או לתמיכה אישית, כל זה תוך הדגשה של המסר "הקול שלכם חשוב".

3. שיח על הנתונים - השיח על הנתונים נעשה בשיתוף של הצוות המוביל בבית הספר, המלווה הבית ספרית מטעם המהלך ומתכללת הערכה ומדידה. השיח התנהל בגישה מכלילה ששמה לה מטרה להתבונן בנתונים כמעין 'מגדלור' בדרך סקרנית ולא שיפוטית, ולבחור באילו נתונים נרצה להתמקד וכיצד נתרגם אותם לעשייה פדגוגית.

3.4. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

במילוי השאלונים השתתפו 325 מורים ומורות ב-11 בתי ספר יסודיים ו-1967 תלמידים ותלמידות בכיתות ד'-ו'. שיעור ההשתתפות של הפרקטיקאים בבתי הספר עמד על 78%, ושל התלמידים - 75%.

4. ממצאים

4.1. נתוני רקע

פרקטיקאים

לוח 8: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים (נהריה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
גברים	28%	91
נשים	72%	234
גיל		
30-21	17%	55
40-31	32%	104
50-41	31%	100
51 ויותר	20%	65

השכלה

תיכונית	9%	29
תואר I	46%	149
תואר II ויותר	45%	147

חינוך כיתה

מחנך.ת	55%	179
לא מחנך.ת	45%	146

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=13.4$, $SD=10.6$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=7.9$, $SD=8.4$

תלמידים

לוח 9: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים (נהריה)

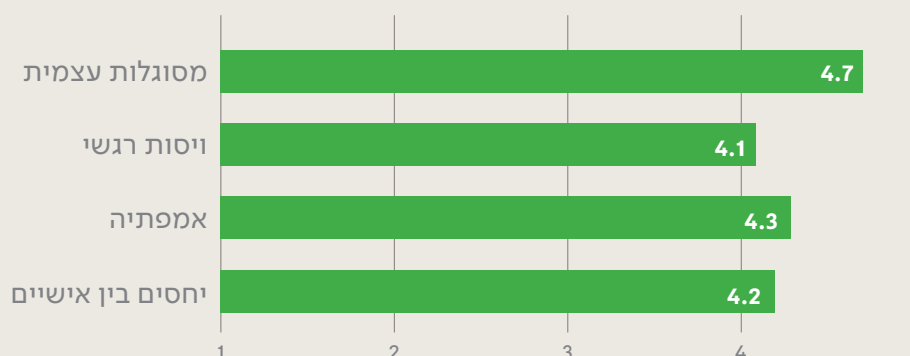
מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
בנים	47%	924
בנות	53%	1043
שכבת גיל		
ד'	33%	654
ה'	35%	679
ו'	32%	634

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים

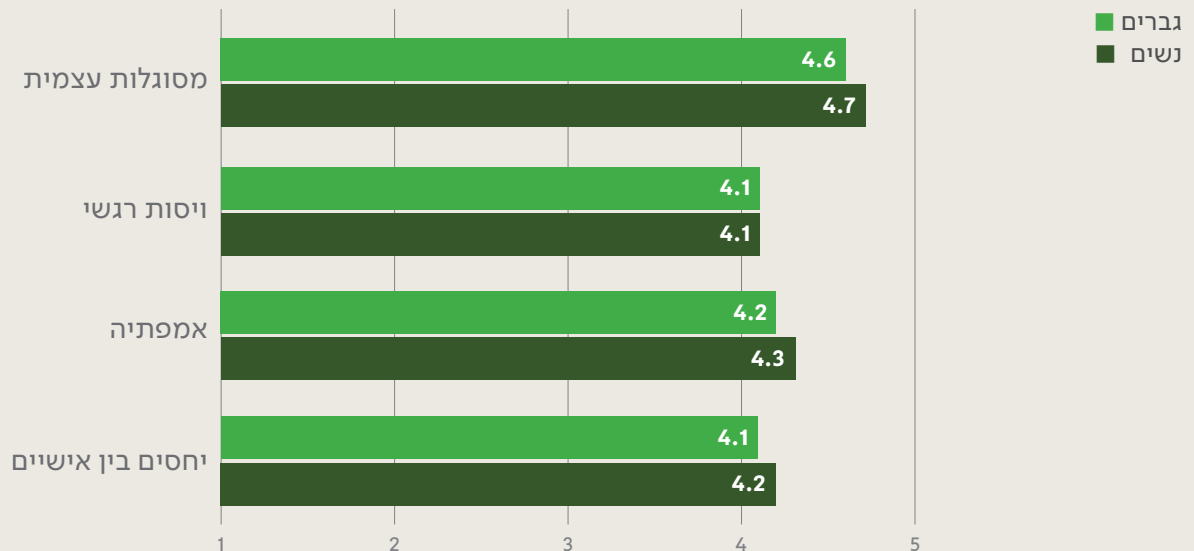
בתרשימים 23-25 מוצגים ממצאים של מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב כלל המורים בנהריה וכן בפילוח על פי מגדר וחינוך כיתה (כן/לא).

כפי שאפשר לראות בתרשים 23, הממוצעים ביוזמת נהריה דומים לממוצעים בכלל היוזמה (יש הבדלים קטנים של 0.1 במדדים זיהוי רגשות, אמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות ויחסים בין-אישיים). גם בנהריה המיומנות שזכתה לממוצע הגבוה ביותר היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה". הממוצע הנמוך ביותר נמצא במיומנות "ויסות רגשי".

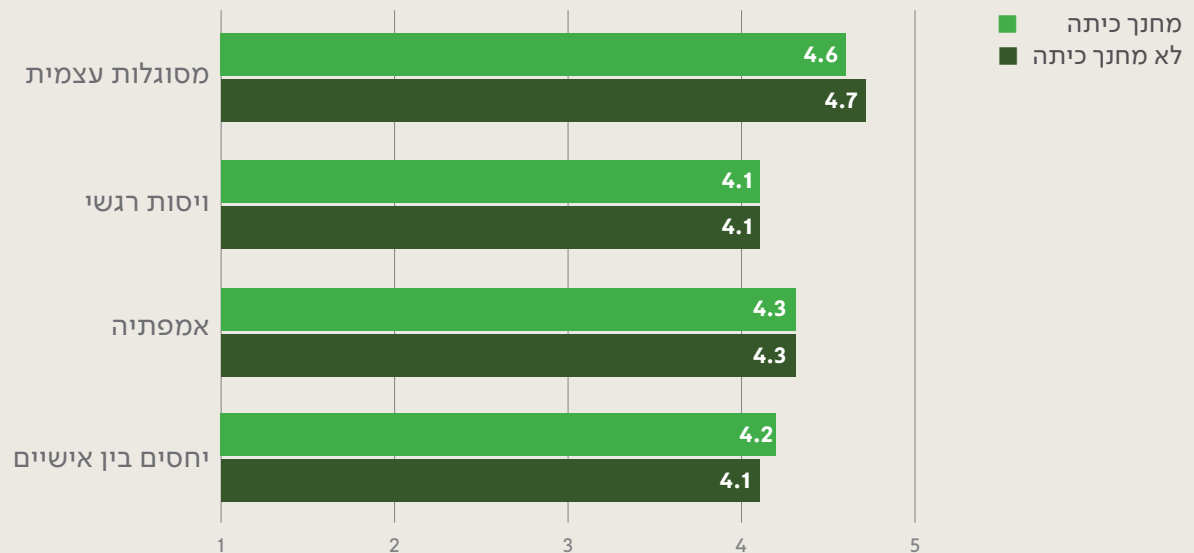
תרשים 23: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, $N=325$)



תרשים 24: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 25: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא"
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

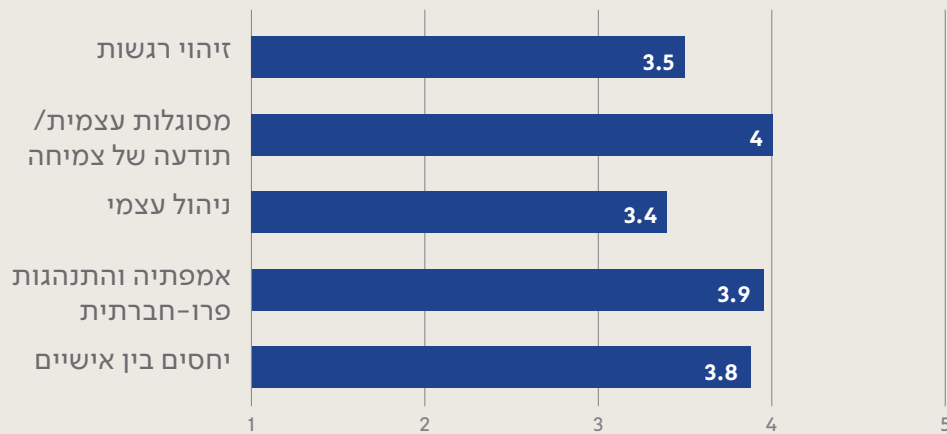


נצפו הבדלים קטנים (0.1). במדד 'מסוגלות עצמית' מי שאינם מחנכים דירגו גבוה יותר, אך ההבדל אינו מובהק. במדד 'יחסים בין-אישיים' דירגו המחנכים גבוה יותר באופן מובהק ($p < 0.05$). בשאר המדדים, כגון ויסות רגשי ואמפתיה, לא נמצאו הבדלים בין מחנכי כיתה למורים שאינם מחנכי כיתה, ושתי הקבוצות קיבלו ציונים דומים (4.1 במדד ויסות רגשי ו-4.3 במדד אמפתיה).

כפי שאפשר לראות בתרשים 24, בקרב הפרקטיקאים נצפו הבדלים קטנים מאוד (0.1) בין גברים לנשים בממוצעי מיומנויות ה-SEL ברוב המדדים (למעט מדד הוויסות הרגשי) לטובת הנשים. רק במדד "יחסים בין-אישיים" נמצא הבדל מובהק ($p < 0.05$).

מהנתונים עולה כי אין הבדלים ניכרים בין מחנכים ללא מחנכים ברוב המדדים שנבדקו. במדדים מסוגלות עצמית ויחסים בין-אישיים

תרשים 26: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



היו "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי", עם ממוצע של 3.5 ו-3.4, בהתאמה. הנתונים דומים מאוד לנתוני כלל היוזמה הן מבחינת הממוצעים והן מבחינת הדירוג של המדדים השונים.

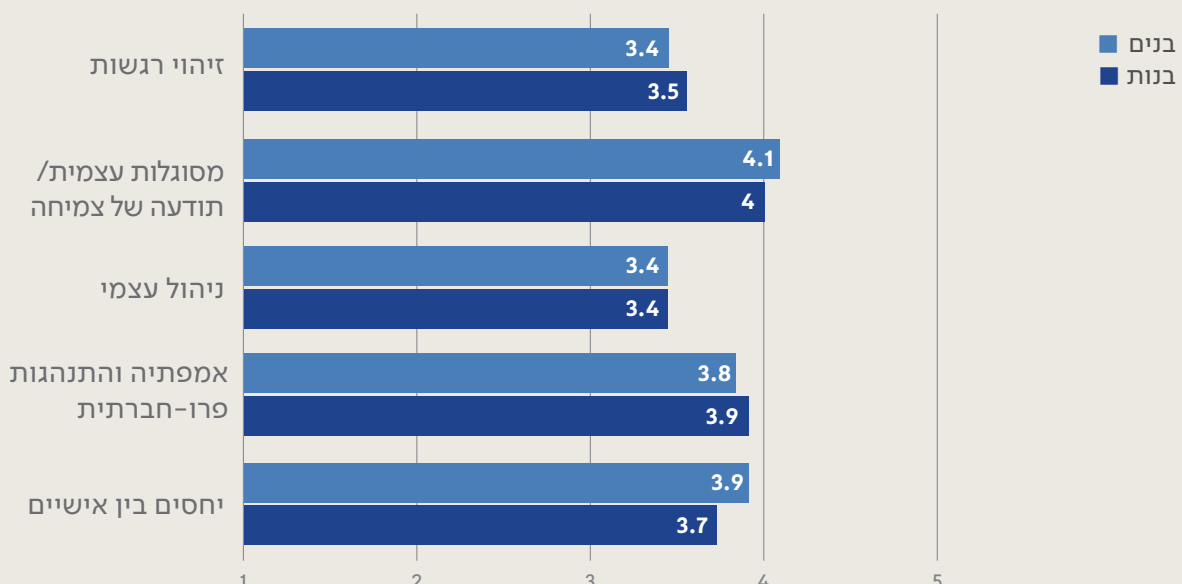
בתרשים 27 אפשר לראות הבדלים קלים (0.1-0.2) ומובהקים ($p \leq 0.001$) בין המגדרים ברוב המדדים, למעט במדד ניהול עצמי, שבו לא נמצא הבדל. במדדים "זיהוי רגשות" ו"אמפתיה" הממוצע בקרב הבנות גבוה יותר, ובמדדים "יחסים בין-אישיים" ו"מסוגלות עצמית" הממוצע בקרב הבנים גבוה יותר.

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים

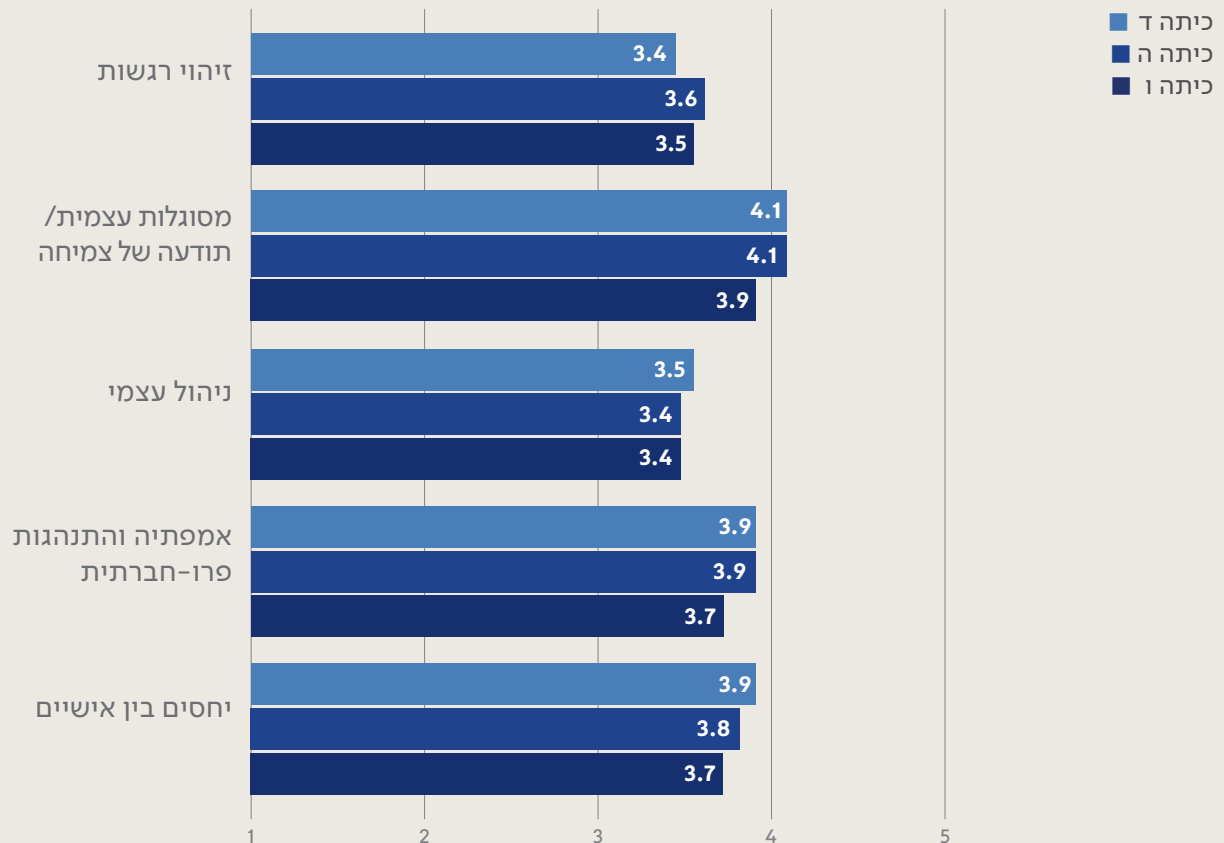
בתרשימים 26-28 מוצגים ממצאים של מדדי מיומנויות רגשיות חברתיות בקרב כלל התלמידים בנהריה וכן בפילוחים על פי מגדר ועל פי שכבות גיל.

מן הנתונים עולה כי בקרב התלמידים המדד "מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה" הוא הגבוה ביותר, עם ממוצע של 4.0. מיד אחריו המדד "אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" עם ממוצע של 3.9, והמדד "יחסים בין-אישיים" עם ממוצע של 3.8. המדדים הנמוכים ביותר

תרשים 27: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 28: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי דרגת כיתה
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



והמדד "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" הוא הנמוך ביותר. המדדים כמעט זהים למדדי היוזמה כולה.

כפי שעולה מתרשים 30, אין כמעט הבדלים בין גברים לנשים במדדים אלו. נמצאו הבדלים קטנים (0.1) ומובהקים ($p < 0.05$) לטובת הנשים במדדים "שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה" ו"עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית".

כפי שעולה מתרשים 31, ברוב המדדים אין הבדל בין מורה שהוא מחנך למורה שאינו מחנך (אמפתיה בהוראה), או שיש הבדל קטן מאוד (0.1) לטובת המחנכים במסוגלות ללמידה רגשית-חברתית ובעמדות כלפי למידה רגשית-חברתית. עם זאת, במדד "שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה" אפשר לראות הבדל גדול במעט (0.3) ומובהק ($p \leq 0.001$) לטובת המחנכים.

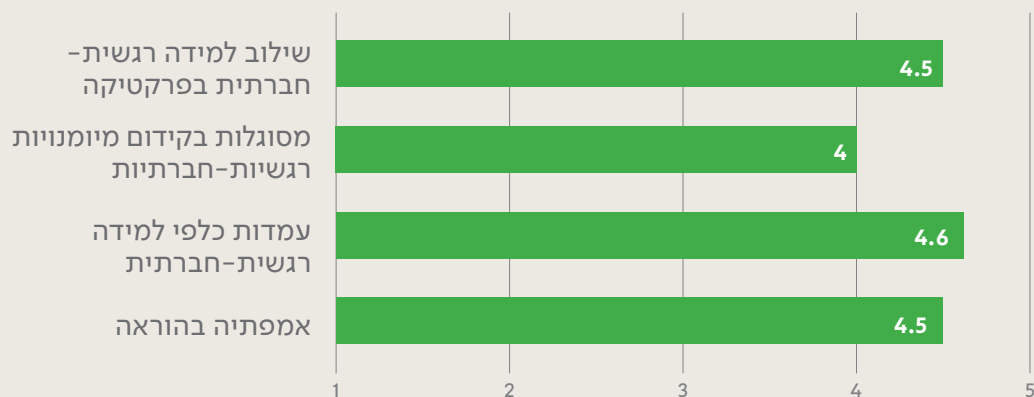
מתרשים 28 עולה כי בין שכבות הגיל השונות נמצאו הבדלים קטנים (0.1-0.2) בממוצעי המיומנויות הרגשיות-חברתיות. כל ההבדלים נמצאו מובהקים ($p < 0.001$), למעט במדד ניהול עצמי. מעניין כי במדדים "מסוגלות עצמית", "אמפתיה" ו"יחסים בין-אישיים" המדד של כיתה ו' הוא הנמוך ביותר.

4.2. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL והכללה

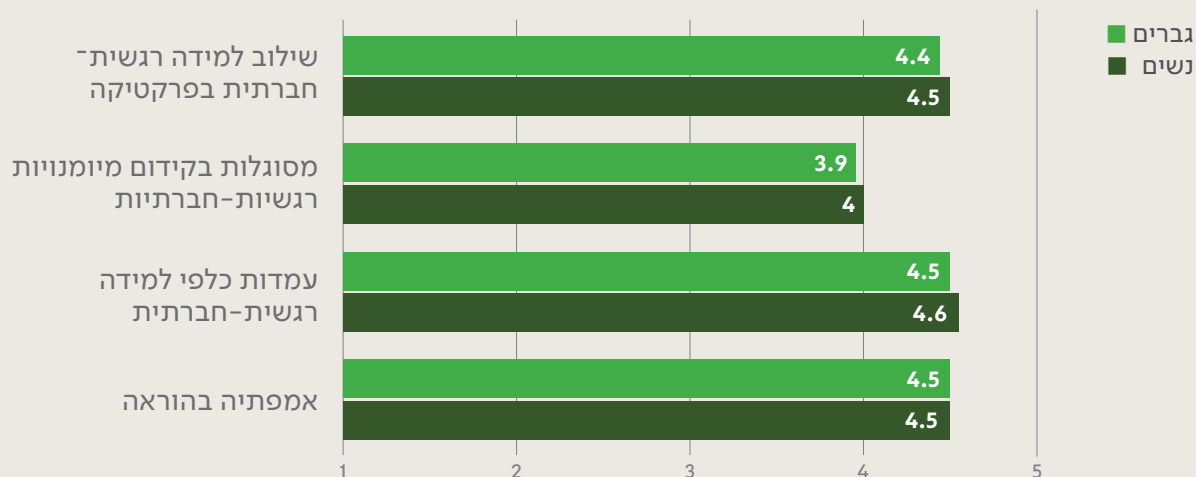
בתרשימים 29-31 מוצגים התנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות בנהריה על פי דיווחי כלל המורים, וכן בפילוח על פי מגדר ועל פי חינוך כיתה (כן/לא).

כפי שעולה מתרשים 29, הממוצעים גבוהים מאוד בכל המדדים. המדד "עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית" הוא הגבוה ביותר,

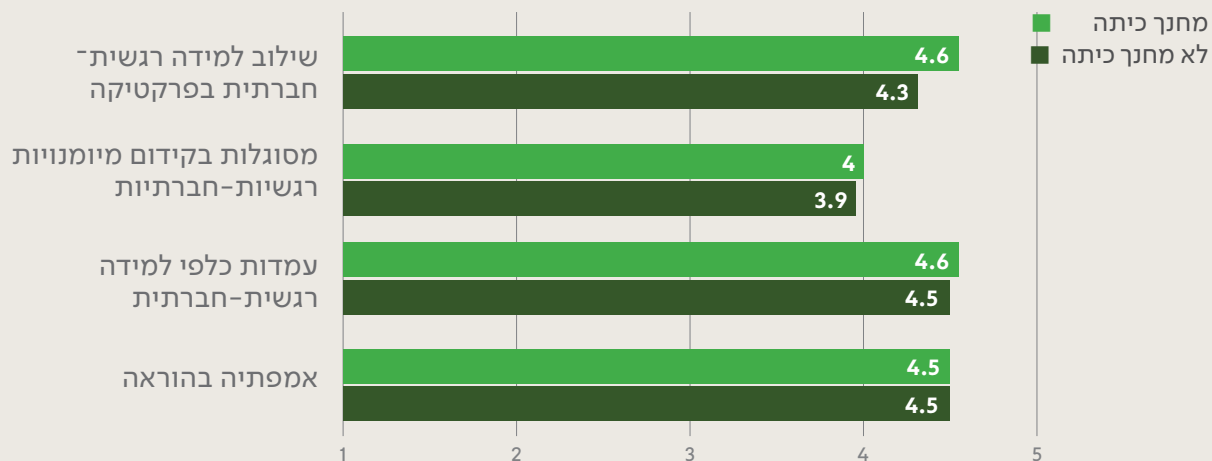
תרשים 29: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 30: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 31: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא"
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



מדדי תוצאה - מורים

בתרשימים 32-34 מוצגים מדדי התוצאה של המורים: שייכות לבית הספר, אקלים בית הספר ושחיקה. הנתונים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית נהריה ולאחר מכן בפילוח לפי מגדר ולפי חינוך כיתה (כן/לא).

בתרשים 32 אפשר לראות כי מדדי השייכות לבית הספר ואקלים בית הספר הם בסך הכול גבוהים. אשר למדדי כלל היוזמה, תחושת השייכות לבית ספר בנהריה נמוכה במעט (ב-0.1), ואילו מדד אקלים בית הספר גבוה (ב-0.1). הממוצע של מדד השחיקה נמוך יחסית ($\bar{x}=2.4$), וכמו כן הוא נמוך יותר ממדד השחיקה של כלל היוזמה ($\bar{x}=2.6$).

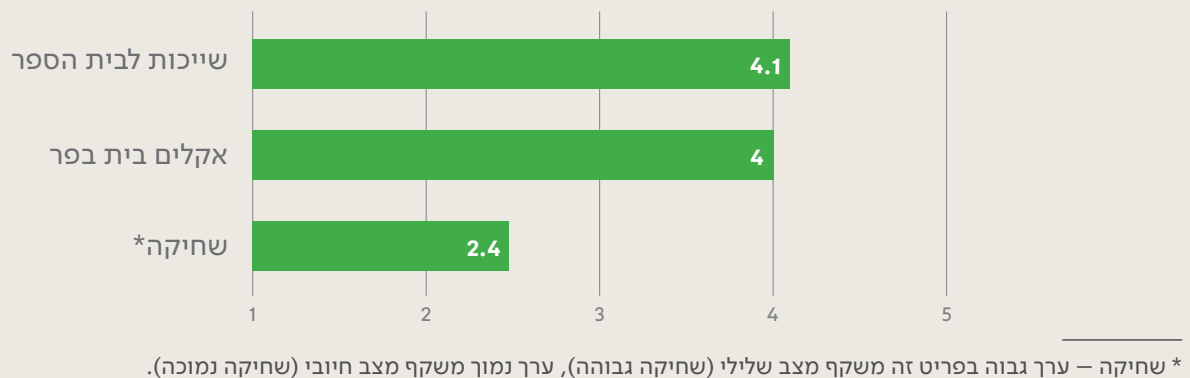
כפי שעולה מתרשים 33, יש הבדלים קטנים (0.1) ולא מובהקים בין גברים לנשים במדדים "שייכות לבית הספר" ו"שחיקה". במדד "אקלים בית הספר" לא נמצא הבדל כלל.

כפי שעולה מתרשים 34, במדד השייכות אין הבדלים בין מחנכים ללא מחנכים, במדד אקלים בית הספר יש הבדל קטן מאוד (0.1) ולא מובהק, ואילו במדד השחיקה - אצל המחנכים השחיקה גבוהה יותר (הבדל של 0.7) באופן מובהק ($p<0.001$).

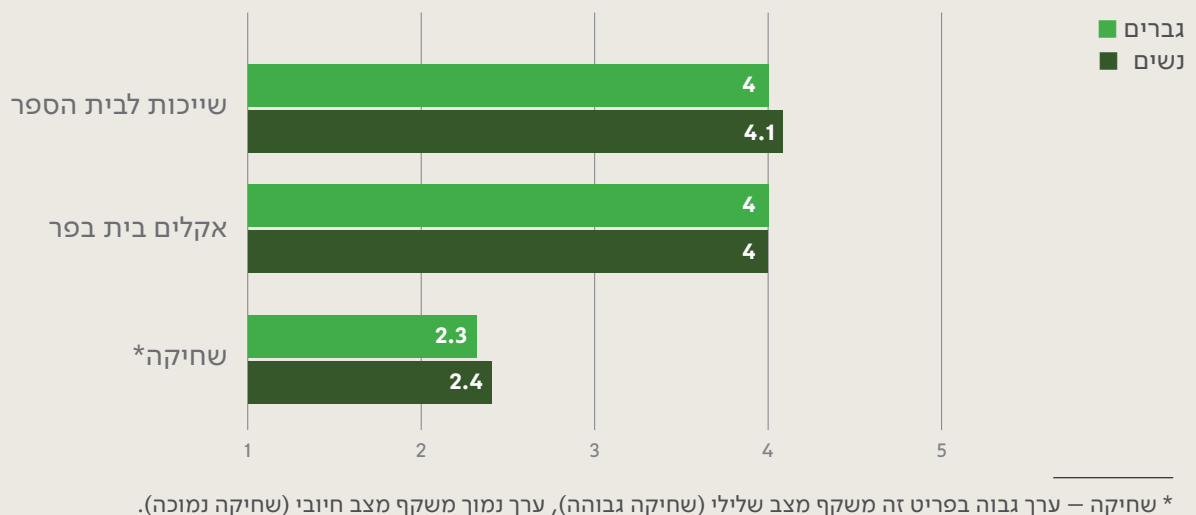
מדדי תוצאה - תלמידים

בתרשימים 35-37 מוצגים מדדי התוצאה של התלמידים: קשר-מורה תלמיד ושייכות לכיתה. הנתונים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית התלמידים ולאחר מכן בפילוחים לפי מגדר ולפי שכבת גיל.

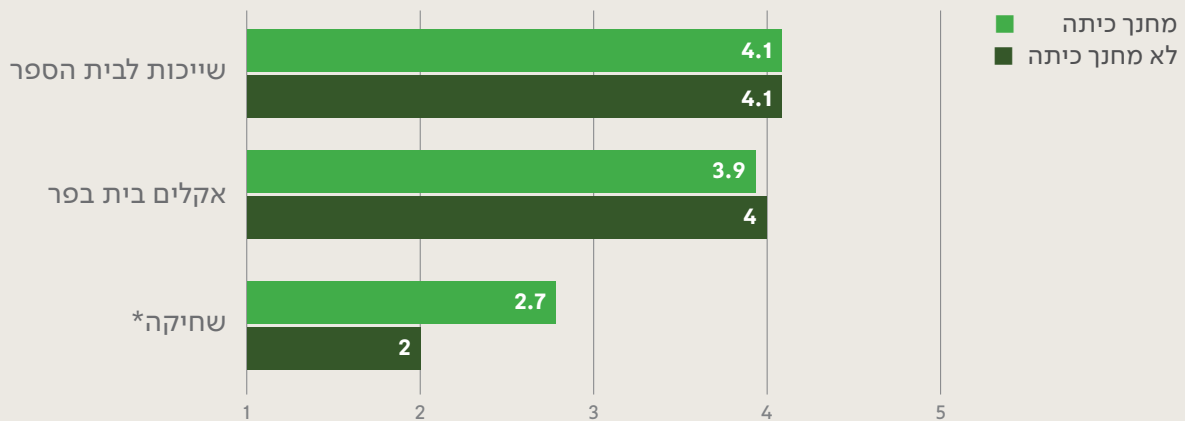
תרשים 32: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, $N=325$)



תרשים 33: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, $N=325$)



תרשים 34: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

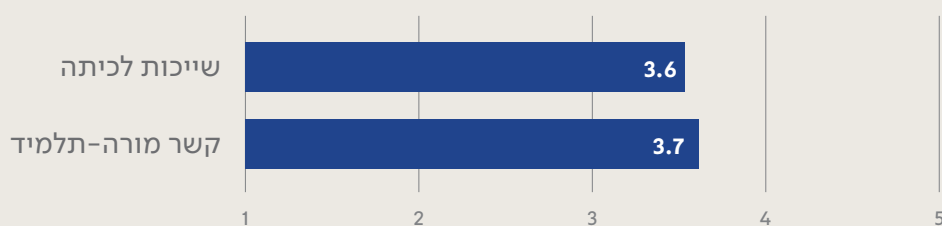


* שחיקה – ערך גבוה בפרט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

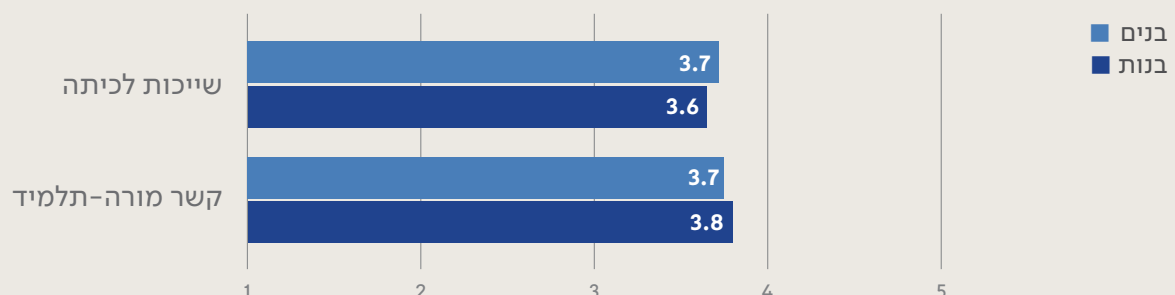
כפי שעולה מתרשים 36, יש הבדלים קטנים מאוד (0.1) אך מובהקים ($p \leq 0.001$) בין בנים לבנות בשני המשתנים. מדד השייכות לכיתה גבוה יותר אצל הבנים, ואילו המדד "קשר מורה-תלמיד" גבוה יותר אצל הבנות.

מתרשים 35 אפשר לראות שהממוצעים זהים למדדים של כלל היוזמה, וכן שהממוצע במדד "קשר מורה-תלמיד" גבוה במעט (ב-0.1) ממדד השייכות לכיתה.

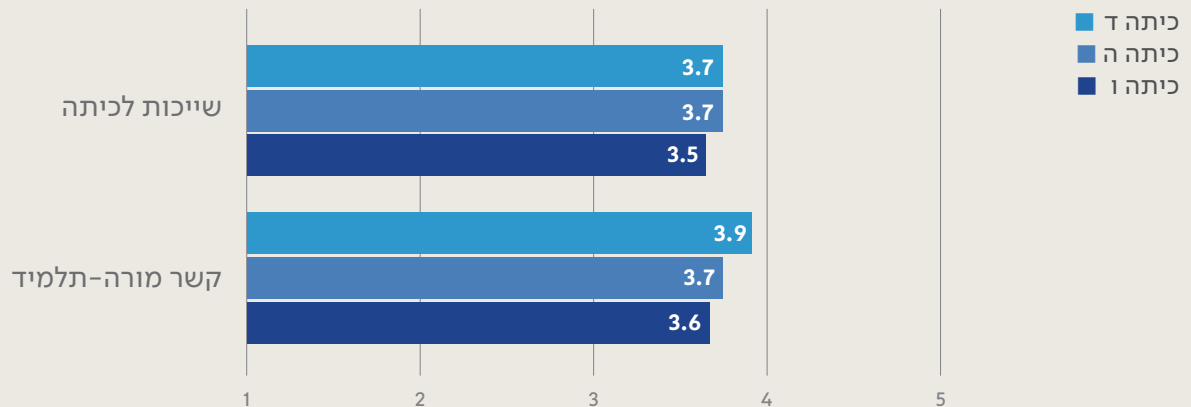
תרשים 35: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 36: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 37: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי דרגת כיתה (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



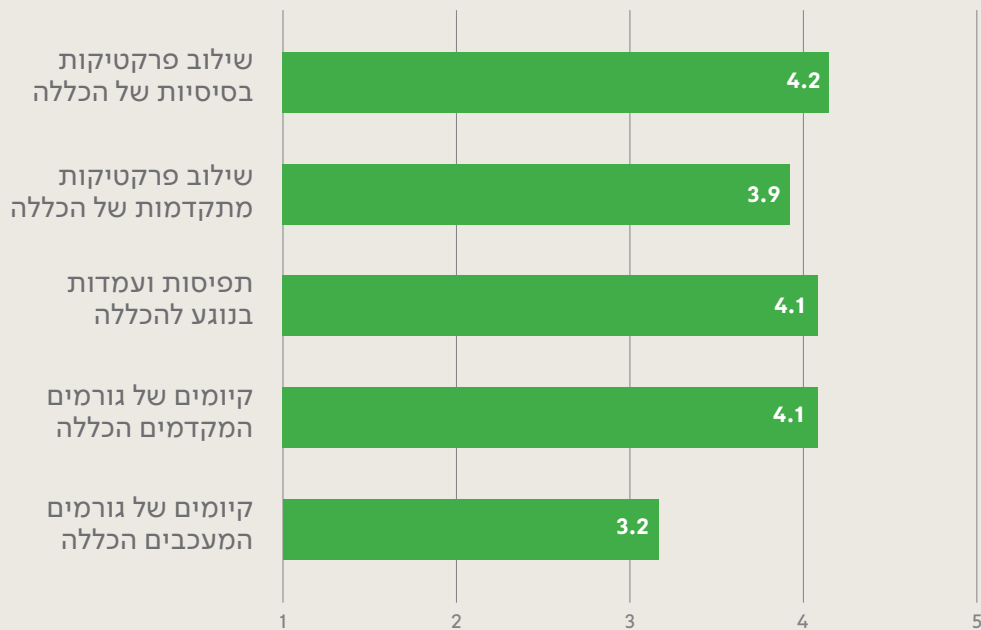
- מתן תשומת לב מיוחדת לתלמידים החווים קשיים ומצוקות על רקע רגשי-חברתי
- מתן הפסקות קטנות מתוכננות מראש במהלך השיעור לתלמידים שזקוקים לכך
- יצירת חומרי לימוד רלוונטיים לעולמם של התלמידים
- ארגון הכיתה בצורה שתאפשר מעורבות פעילה של כלל התלמידים בתהליך הלמידה
- תכנון שיעורים עם מגוון משימות בחירה וחומרי לימוד המתאימים לקצב וליכולות של התלמידים השונים
- אני יודע לזהות תלמידים הנמצאים בסיכון לניתוק לימודי או חברתי
- יש לי הידע והכלים לתת מענה לכלל התלמידים בתחום הלימודי והרגשי-חברתי
- אני מרגיש ביטחון ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות שמטרתן לתת מענה להבדלים בין התלמידים בכיתה
- פרקטיקות מתקדמות כוללות את האפיונים האלה:
- טיפול בבעיות משמעת על ידי הצבת גבול בלי להעניש את התלמיד
- שמירה על דרישות אקדמיות גבוהות גם כאשר התלמידים מתקשים
- בתרשים 39 אפשר לראות כי במדדים "שילוב פרקטיקות מתקדמות" ו"גורמים מקדמים הכללה" לא נמצאו הבדלים בין מחנכים ללא

מתרשים 37 עולה כי בשני המדדים נמצאו הבדלים קטנים אך מובהקים ($p \leq 0.001$) בין דרגות הכיתה, למעט בין כיתה ד' ל-ה' במדד השייכות. כמו כן נראה כי הממוצעים של שכבה ו' הם הנמוכים ביותר, ואף נמוכים בהשוואה לממוצע במדדים אלו בבתי הספר היסודיים של כלל היוזמה (לפי נתוני כלל היוזמה, ממוצע בבית הספר היסודי הוא: שייכות לכיתה - 3.7, קשר מורה-תלמיד - 3.8).

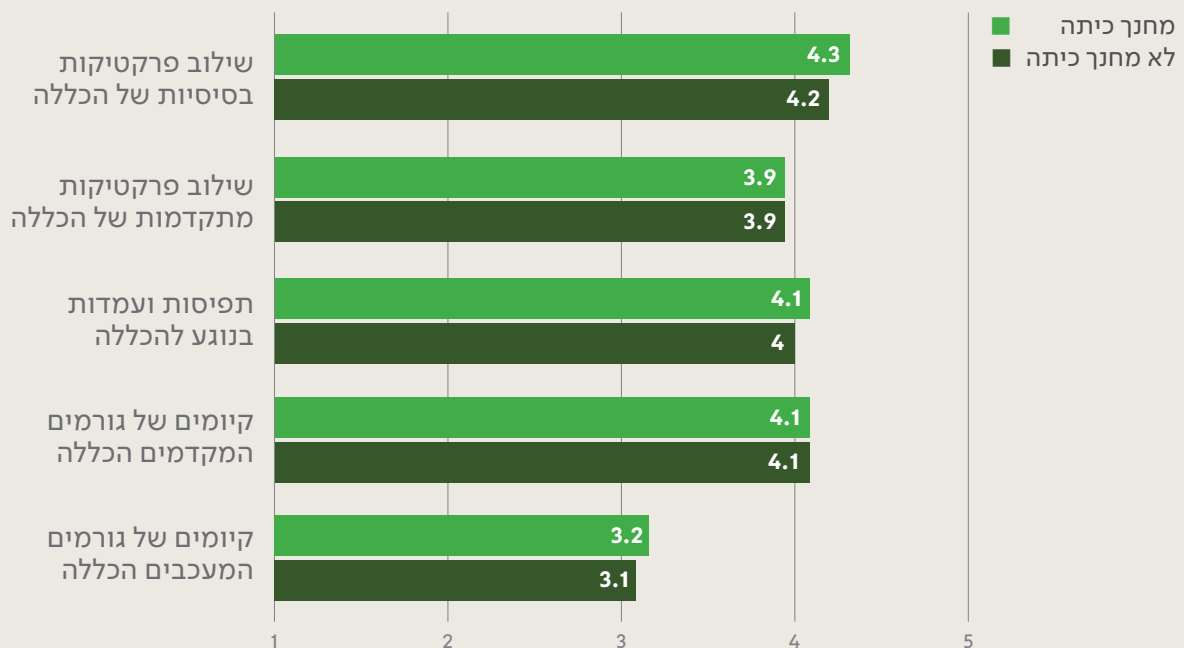
4.3. חינוך מכליל

- שאלון חינוך מכליל הוא ייחודי לנהריה, מאחר שזה אחד התחומים שבהם עוסק המהלך ברשות. בתרשימים 38-41 יוצגו ממצאי השאלון הזה.
- בתרשים 38 אפשר לראות כי שילוב פרקטיקות בסיסיות של הכללה דורגו עם הממוצע הגבוה ביותר (4.2), מה שמצביע על דיווח גבוה מצד המורים על שימוש בפרקטיקות בסיסיות של הכללה בכיתתם. שילוב של פרקטיקות מתקדמות נמצא בממוצע נמוך יותר (3.9), מה שמעיד כי פרקטיקות אלו מאתגרות יותר את המורים.
- פרקטיקות בסיסיות כוללות את האפיונים האלה:
- הקדשת זמן לשיחות אישיות עם התלמידים כדי להכירם טוב יותר
- מתן סיוע לימודי לתלמידים מתקשים ולתלמידים מחוננים
- פעילויות והקדשת זמן להעמקת הקשרים בין התלמידים לבין עצמם

תרשים 38: דיווחי המורים בנוגע להכללה – שילוב פרקטיקות של הכללה, תפיסות ועמדות כלפי הכללה, קיומם של גורמים מקדמים ומעכבים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



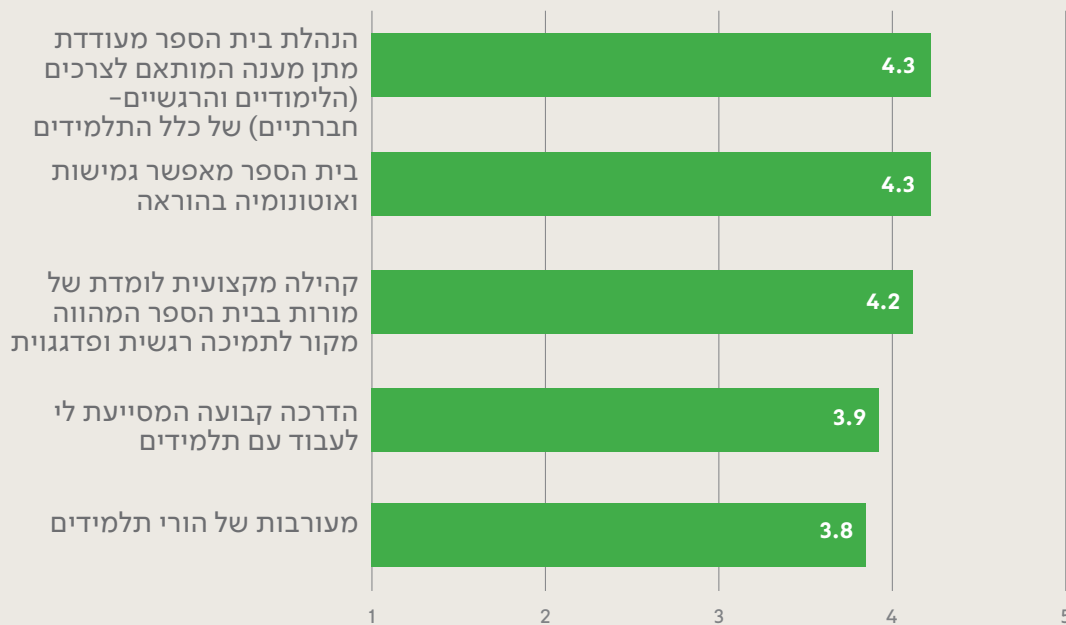
תרשים 39: דיווחי המורים בנוגע להכללה – שילוב פרקטיקות של הכללה, תפיסות ועמדות בנוגע להכללה, קיומם של גורמים מקדמים ומעכבים, בפילוח לפי המשתנה "מחנך כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



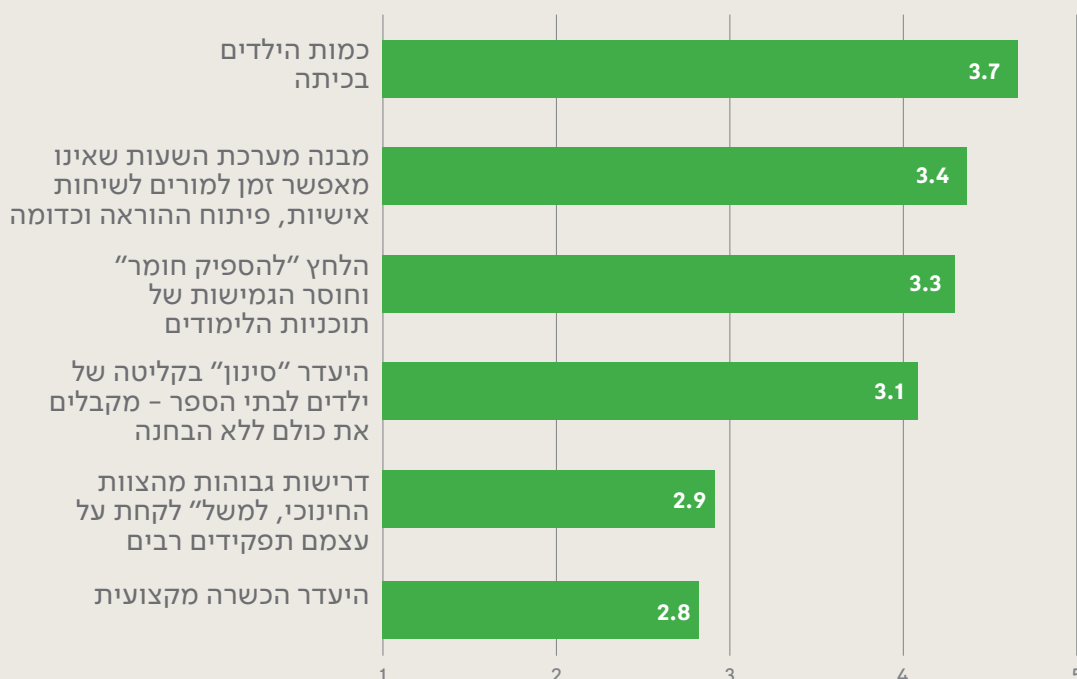
מתרשים 40 עולה כי לתפיסתם של המורים, ההיבטים שתורמים במידה הרבה ביותר ליישום הכללה בכיתתם הם: "עידוד מצד הנהלת בית הספר למתן מענה מותאם לתלמידים", "מתן

מחנכים, ואילו במדדים שילוב פרקטיקות בסיסיות של הכללה", "תפיסות ועמדות" ו"גורמים מעכבים" נמצאו הבדלים קטנים ולא מובהקים (0.1) לטובת המחנכים.

תרשים 40: המידה שבה היבטים שונים בבית הספר תורמים לקידום הכללה, לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 41: המידה שבה היבטים שונים בבית הספר מעכבים הכללה, לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



המורים כפחות מקשים ביישום הכללה בכיתתם.

4.4. מתאמים בין SEL והכללה

כפי שאפשר לראות בלוח 10, הממצאים מצביעים על קשרים חיוביים מובהקים בין עמדות, פרקטיקות ומסוגלות בהוראת SEL לבין מדדי הכללה ותחושת שייכות. כמו כן, מדדי הכללה היו בקורלציות גבוהות יותר לתנאים מקדמים ביחס למיומנויות SEL (לעומת מיומנויות SEL עצמן), מה שמחזק את ההנחה התיאורטית בדבר הקשר בין SEL להכללה.

אוטונומיה וגמישות בהוראה" וכן "קהילה מקצועית לומדת". ממצאים אלו מחזקים את מודל ההתערבות של המהלך המבוסס על קהילות לומדות וליווי הצוות, ובכלל זה ההנהלה, לשם הטמעת הפדגוגיה במעגלים השונים.

מתרשים 41 עולה כי המורים תופסים את מספר התלמידים בכיתה כגורם המקשה ביותר על יישום הכללה בכיתתם, ולאחריו מבנה מערכת השעות והלחץ "להספיק חומר". היעדר הכשרה מקצועית ודרישות גבוהות מהצוות החינוכי נתפסים על ידי

לוח 10: מתאמים בין מדדי ה-SEL וההכללה השונים בדיווחי הפרקטיקאים (כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

הכללה - פרקטיקות ומסוגלות	הכללה - עמדות	
***0.60	***0.56	אמפתיה בהוראה
***0.56	***0.54	שילוב SEL בפרקטיקה
***0.63	***0.54	הכללה - פרקטיקות ומסוגלות
***0.54	***0.56	עמדות כלפי SEL
***0.37	***0.33	מסוגלות עצמית
***0.31	***0.33	ויסות עצמי
***0.37	***0.36	אמפתיה (כללי)
***0.39	***0.39	יחסים בין-אישיים
***0.33	***0.33	שייכות לבית הספר
***0.38	***0.39	אקלים בית הספר

***p<0.00

לוח 11: מתאמים בין מדדי ה-SEL השונים בדיווחי התלמידים (כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)

זיהוי רגשות	מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה	ניהול עצמי	אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	יחסים בין-אישיים	שייכות לכיתה	קשר מורה-תלמיד / אקלים בית הספר
—	—	—	—	—	—	—
***0.35	—	—	—	—	—	—
***0.30	***0.48	—	—	—	—	—
***0.40	***0.50	***0.44	—	—	—	—
***0.32	***0.58	***0.47	***0.57	—	—	—
***0.28	***0.44	***0.33	***0.42	***0.59	—	—
***0.29	***0.41	***0.34	***0.45	***0.46	***0.50	—

***p<0.001

תמות מרכזיות: האחת מתארת את המתח המתמיד שחווים הפרקטיקאים בין הזירה האישית לזירה המקצועית, והשנייה מתייחסת להגדרה מחודשת של תפקיד המורה בעת חירום. תפיסת הלמידה החברתית-רגשית בחיבור עם חינוך מכליל בהקשר המקומי של נהריה בעת מלחמה מתגלה כ'מגדלור' עבור הפרקטיקאים. התבוננות בפריזמות תיאורטיות אלו והתפתחות של שפה בהירה משותפת מסייעות לנשות החינוך להבין את עצמן ואת הסובבים אותן, לתעדף משימות ולהתמודד עם האתגרים.

המחקר מדגיש את הצורך של מערכת החינוך להכיר בקשייהם של אנשי החינוך, לתמוך בהם, ולחזק את ההיבטים החברתיים-רגשיים לצד ההיבטים הלימודיים בתקופות משבר. ממצאים אלו מספקים תובנות עמוקות בדבר תפקידם של אנשי החינוך בעיתות חירום ברמה המקומית והארצית, ומציעים כיווני פעולה לתמיכה במערכת החינוך ולחיזוקה. המחקר מדגיש את הצורך לפתח אסטרטגיות ומנגנונים לתמיכה בצוותים החינוכיים במערכת החינוך באופן כללי, ובפרט להתמודד עם אתגרים ייחודיים המתעוררים בתקופות של מלחמה. ממצאים אלו עשויים לסייע בגיבוש מדיניות חינוכית מודעת ראיות, המותאמת הן לצרכים השוטפים של מערכת החינוך והן לדרישות המיוחדות המתעוררות במצבי חירום לאומיים.

חינוך מבוסס מקום

בחודש מרץ 2024 נעשה בנהריה תהליך מחקרי של case study כחלק מיישום המהלך בנושא חינוך מבוסס מקום (PBE). במחקר נכללו כ-120 בעלי תפקידים, ובהם מנהלי בתי ספר, סגני מנהלים וחברי צוותי הנהגה בכירים. כל אלה השתתפו בדיונים "בשולחנות עגולים" מונחים, שבהם התבקשו לדמיין ולהגדיר מאפיינים חיוניים, רצויים וחשובים של תוכנית PBE מוצלחת. המשתתפים גם התבקשו לתאר את המאפיינים המרכזיים של תוכנית PBE כזו, הן בהקשרים כלליים והן בהקשרים מותאמים לרשות המקומית, ולהציע אסטרטגיות יישום אפשריות בבתי הספר. תמלילי הדיונים סביב השולחן עברו תהליך אנונימיזציה ולאחר

כפי שאפשר לראות בלוח 11, הממצאים מצביעים על מתאמים בינוניים-גבוהים מובהקים בין כל המדדים. המתאמים הגבוהים ביותר נמצאו בין יחסים בין-אישיים לבין המשתנים שייכות לכיתה, מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה ואמפתיה, ואילו המתאמים הנמוכים ביותר נמצאו בין זיהוי רגשות לבין שייכות לכיתה, ניהול עצמי וקשר מורה-תלמיד.

4.5. מחקר איכותני

נוסף על החלק הכמותי בוצעו גם שני תהליכים של מחקר איכותני אשר נמצאו רלוונטיים לנהריה בשנה זו: הראשון בנושא 'איש החינוך בעת חירום' והשני בנושא 'חינוך מבוסס מקום'.

תפקידם של אנשי ונשות החינוך בעת חירום

מחקר זה בחן את תפקידם של אנשי החינוך בעיר נהריה בעת משבר, תוך התמקדות בתפיסות ובפרקטיקות שקידמו למידה רגשית-חברתית (SEL) והכללה. המחקר שאף לזהות את תפיסת התפקיד של הפרקטיקאים, את האתגרים והצרכים שלהם, וכן את הכוחות ודרכי ההתמודדות בתקופה זו. במסגרת מחקר איכותני זה נעשה שימוש בגישה הפנומנולוגית-פרשנית כדי לחקור לעומק את חוויותיהם ותפיסותיהם של אנשי החינוך. המחקר כלל שלוש קבוצות מיקוד (שתיים של מורות ואחת של גננות) שנפגשו בינואר-פברואר 2024, בהשתתפות 15 נשות חינוך מהעיר נהריה. המשתתפות, שנבדלו זו מזו בוותק, בגיל ובתפקיד ספציפי, נבחרו מתוך המערכת החינוכית העירונית. כל מפגש ארך כשעה וחצי והתנהל במרחב מוגן בהתאם להנחיות פיקוד העורף. משתתפות גם מילאו שאלון רפלקטיבי קצר (CIQ) בכל אחד מהמפגשים. הנתונים שנאספו עברו ניתוח תוכן איכותני, תוך שימוש בגישה האינדוקטיבית לזיהוי תמות ודפוסים מרכזיים.

קבוצות המיקוד יצרו שיח קרוב ועמוק, תוך הקשבה לנשות החינוך, שסייע להן להשמיע את קולן, עורר אותן לחשיבה ולעשייה וסייע לחלץ ידע חשוב ומקומי: השיח עם אנשי החינוך שפך אור על האתגרים והשינויים המרכזיים שחווים אנשי החינוך בעיר נהריה בעת משבר. הממצאים מצביעים על שתי

5. ביבליוגרפיה

- הלמ"ס: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021–2022). קובץ יישובים 2021 (פרסום מס' 1850). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- וייסבלאי, א' (2020, 10 באוגוסט). הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. <https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?ver=2&docid=3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38>
- מאגר חוזרי מנכ"ל (2021, 25 באפריל). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך. משרד החינוך. https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=359#_Toc256000020
- עיריית נהריה. (2023). נתוני אוכלוסייה. אוחר מ: <https://www.nahariya.muni.il/city/residents/population-data>
- פרידמן, ו' וראזר, מ' (2020). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות באבני דרך ביצירת חינוך מכליל. הוצאת מכון מופ"ת.
- שקיפות בחינוך. נתונים כללים. מדינת ישראל, משרד החינוך: מנהל כלכלה ותקציבים, מנהל טכנולוגיות דיגיטליות ומידע. אוחר מ: <https://shkifut.education.gov.il/city/91009>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, Funaro, M., Ponnock, A., Cchow, J.C., & 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. doi/10.1111/cdev.13968
- מכן נותחו באופן איכותני באמצעות תוכנת MAXQDA וקידוד תמטי ואינדוקטיבי. על סמך הניתוחים הצענו מודל הכולל קטגוריזציה של מאפיינים חיוניים, חשובים ורצויים ליישום PBE ברמה העירונית וברמת בית הספר.
- במחקר נבחנו שלושת הממדים המרכזיים של PBE שהודגשו על ידי המשתתפים: הממד הרגשי, הפיזי והארגוני. הממד הרגשי זכה לתשומת לב רבה, תוך הדגשת הצורך ביצירת תחושת שייכות, אמפתיה והבטחת מעורבות רגשית של התלמידים. הממד הפיזי, הקשור לנגישות למשאבי טבע וסביבה, היה חשוב אך מרכזי פחות. המשתתפים ציינו כי אף שהנגישות לאתרים ולמשאבים טבעיים מועילה, אין היא הכרחית. הדאגה העיקרית הייתה להבטיח שהמשאבים הפיזיים יהיו נגישים ללא אתגרים ביורוקרטיים או לוגיסטיים של ממש. הממד הארגוני התמקד בצורך בתכנון מובנה, בתקצוב ובגמישות פדגוגית. הממצאים הציעו שינויים למודל הקיים של PBE, ובכללם הוספת ממד חדש המדגיש את תפקידם של התלמידים כסוכני שינוי פעילים, מה שמחזק את תחושת האחריות והמעורבות שלהם. המחקר מצוין גם כי PBE יכול לשמש כלי לקידום כישורים חברתיים-רגשיים ולחיזוק החינוך המכליל, המסייעים לתלמידים משולבים לבטא את עצמם בדרך מיטבית.
- מעבר לחשיבותן של תהליך מחקרי זה לשם הטמעת המהלך העירוני הנוכחי, חיבורו והתאמתו לשפה, לתפיסה ולפדגוגיה המקומית הקיימת, מחקר זה חשוב לתחום ה-PBE מכיוון שהוא מדגים כי במקרים מסוימים המודלים והתיאוריות הקיימים בתחום אינם מתיישבים עם תפיסותיהם של המיישמים בפועל ברמת בית הספר.
- יש לציין כי המחקר הנוכחי נמצא בתהליכי פרסום כמאמר אקדמי (Yemini, et al., (under review).

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Samuel, M. (2022). No student left behind: 'Pedagogies of comfort' or 'pedagogies of disruption'? *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 6(2), 117–139.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- Smith, G. A. (2007). Place-Based Education: Breaking through the Constraining Regularities of Public School. In D. A. Gruenewald & G. A. Smith (Eds.), *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (pp. 259–272). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society.
- Tal, T., & Dallashe, S. (2021). Engaging the hands, heads, and hearts in a medical simulation informal learning environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(6), 759–789.
- Tsybulsky, D., & Oz, A. (2019). From frustration to insights: Experiences, attitudes, and pedagogical practices of preservice science teachers implementing PBL in elementary school. *Journal of Science Teacher Education*, 30(3), 259–279.
- UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. UNESCO.
- Dusenbury, L., Yoder, N., Dermody, C., & Weissberg, R. (2020). An Examination of K-12 SEL Learning Competencies/Standards in 18 States. Frameworks Briefs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://casel.org/casel-gateway-examining-kthru12-learning-competencies/?view=true>
- 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.
- Falk, J. H., & Gillespie, K. L. (2009). Investigating the role of emotion in science center visitor learning. *Visitor Studies*, 12(2), 112–132.
- Fisher, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 159–192.
- Granot-Dgani, D. (2021). *Place-Based Education: A Reflective Guide for Practitioners and Educators*. Mofet Institute.
- Granot-Dgani, D., Bar-Tal, Y., & Fisher, Y. (2015). *Place-Based Education: Theory, Practice, and Reflections*. Mofet Institute.
- Gruenewald, D. A. (2005). Accountability and collaboration: Institutional barriers and strategic pathways for place-based education. *Ethics, Place & Environment*, 8(3), 261–283.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Routledge.
- Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2023). Measuring the development of social-emotional competence using behavioral rating scales in the context of school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2, 100015.
- Meichtry, Y., & Smith, J. (2007). The impact of a place-based professional development program on teachers' confidence, attitudes, and classroom practices. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 15–32.

Wattchow, B., & Brown, M. (2011). A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world. Monash University Publishing.

Yemini, M., Lieberthal, E. B., Nahhas, R., Streisfeld, S., Gnaima, Z., Kalderon, M., & Fliss, R. (2023). Place-based education in diverse urban communities: The case of Israel. *International Journal of Educational Research*, 121, 102224.

Yemini, M., Sagie, N., Kleider-Tesler, E., Lapidot Lefler, N., Kopelman-Rubin, D. (in preparation). Place-Based Education: A Case Study of an Action Plan Development at the Urban Level.

נתוני שותפות מע'אר

פרק שלישי

1. כללי ומטרות

כללי

מחקר הערכה זה מלווה את יישומו של מהלך ה-SEL הרשותי במע'אר, שמטרת-העל שלו היא ליצור מערכת חינוך עירונית שמצמיחה אנשים אכפתיים ופרואקטיביים ביחס לעצמם ולקהילה במע'אר. המהלך תוכנן ומיושם על ידי שותפות ה-SEL במע'אר, שכוללת את הרשות העירונית וכן שלושה ארגוני תוכן: תוכנית בית ספר סגול - אוניברסיטת רייכמן, המכון הדמוקרטי ומהלך השקפה.

מטרות

1. חיזוק תחושת השייכות של מורים/ות ותלמידים/ות לבית הספר ולעיר.
2. חיזוק תחושת האחריות של מורים/ות ותלמידים/ות כלפי מה שקורה במרחב העירוני, בד בבד עם טיפוח מוטיבציה להשפיע לטובה על מה שקורה במרחב זה והעלאת תחושת המסוגלות והאמונה שאכן אפשר לעשות זאת (אייג'נסי אישי ומקומי).
3. שיפור היחסים בין העדות השונות במע'אר דרך פעולות חינוכיות מקרבות במסגרות החינוך הפורמלי והלא פורמאלי.

2. מבוא ורקע תיאורטי

מע'אר היא העיר הדרוזית הראשונה והיחידה בישראל. עפ"י נתוני אתר הלמ"ס (2022), העיר מונה קרוב ל-24 אלף תושבים ומאופיינת בגיוון עדתי: כ-60% מהתושבים הם דרוזים, 20% מוסלמים ו-20% נוצרים. מע'אר מאופיינת זה שנים רבות במתח על רקע עדתי הנובע בין היתר ממחלוקות בנושאים פוליטיים, מאבק על כוח ושליטה, תחושת קיפוח, היעדר זהות חברתית מאחדת ועוד. בשנת 2005 התרחשו אירועי אלימות קשים בין דרוזים ונוצרים ביישוב (חורי ואשכנזי, 2005) והדבר השאיר את חותמו על המרקם החברתי במע'אר. שיחות רקע עם גורמי הנהגה מקומיים חושפות כי ההווה ביישוב מאופיינת בהיעדר תחושת שייכות ואחריות חברתית לעיר ולקהילה. שיעור נמוך מאוד מקרב התושבים מגלה אכפתיות ומעורבות בהווי העירוני. התושבים פועלים בעיקר למען עצמם ומשפחותיהם (אינדיבידואליזם), יש חשש לעסוק בנושא המתח בין העדות ואף ספקנות בנוגע ליכולת להפחית מתח זה. נוסף על כך מתרחש שם מעבר מחברה כפרית מסורתית לחברה עירונית ומודרנית יותר. תנאים אלו מביאים לידי ניכור חברתי וקושי להניע תהליכים אשר ייצרו בעיר קהילה מקומית רב-עדתית ורב-תרבותית שתהיה מכילה ומגובשת על אף ההטרוגניות שלה. זאת ועוד, בבתי הספר במע'אר קיימת אלימות, בעיקר בחינוך העל-יסודי, לרוב על רקע חיכוכים בין-עדתיים. לנוכח כל המתואר לעיל, משפחות רבות שולחות את ילדיהן ללמוד ביישובים אחרים.

חוויית אייג'נסי משפיעה על קידום תפיסות, אמונות והתנהגויות פרואקטיביות בהקשר של מעורבות חברתית והשתתפות בפעולות לשינוי חברתי (Jagers et al., 2019). אפשר לקדם תחושת אייג'נסי באמצעות טיפוח מיומנויות SEL כגון מודעות עצמית וחברתית, עבודת צוות, דפוס חשיבה מתפתח (בהקשר האישי והקבוצתי), ניהול עצמי וזיהוי פתרונות במרחב האישי והחברתי (Heckhausen, J., & Shane, J., 2015; OECD, 2018; מדינה 2020). אייג'נסי הוא עקרון פעולה מרכזי ליישום למידה רגשית-חברתית טרנספורמטיבית בקרב כל בעלי העניין, בוגרים וילדים כאחד, המעורבים במהלך הרשות.

למידה מבוססת אתגר (CBL - challenge based learning) היא כלי אפקטיבי ליישום, הטמעה וטיפוח של כישורים חברתיים-רגשיים טרנספורמטיביים וליצירת מוטיבציה לשינוי חברתי בעיר (Jagers et al., 2019). לפיכך, שותפות מע'אר בחרה לפתח פדגוגיה המשלבת בין עקרונות פעולה שמפתחים אייג'נסי ופרקטיקות של למידה מבוססת אתגר כמקדמי טרנספורמציה אישית וקהילתית.

מתוך הנחות אלו נגזרה תיאוריית השינוי של המהלך: אם נפתח ונלווה קהילות מצמיחות של מבוגרים במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית (מנהלים/ות, מובילים/ות אסטרטגיים, צוותי חינוך, רכזי תנועות נוער) כמובילי SEL טרנספורמטיבי ומצמצמי תפיסות שליליות, תחושת האייג'נסי של המבוגרים העוסקים בחינוך תעלה והם יהיו בעלי מוטיבציה, יכולת ותנאים לפעול עם הילדים ובני הנוער במע'אר למען אתגרים משותפים מקומיים באמצעות כוחות פנימיים. בעקבות זאת גם תחושת האייג'נסי של הילדים ובני הנוער תעלה, תחושת השייכות והמעורבות בקהילה תתחזק והמתח בין הקבוצות החברתיות השונות יצטמצם.

הלכה למעשה: במסגרת המהלך פועלים במע'אר פורומים יישוביים שחוקרים, מפתחים ומיישמים מהלכים של SEL טרנספורמטיבי המותאם לצורכי הקהילה במע'אר במסגרות החינוך הפורמלי והלא פורמלי כאחד, ובהם פורום מנהלי/ות בתי ספר, פורום מובילי ומובילות SEL בבית הספר, פורום

מהלך ה-SEL הרשותי במע'אר תוכנן כדי לתת מענה לאתגרים החברתיים המורכבים בעיר, והוא מבוסס על ההנחות האלה:

תפיסות שליליות בין הקבוצות בעיר וביחס לעיר מובילות לאלימות. תפיסות ואמונות אלו (תחושת שייכות נמוכה, הטיית, אמונות וסטריאוטיפים שונים כלפי קבוצות שונות), הרווחות בקבוצות השונות במע'אר ובקרב הילדים והמבוגרים, מובילות לביטוי אלימות בין הקבוצות ומהוות חסם לשינוי חברתי (Levy et al., 2017). לפיכך, תפיסות מיטביות של הילדים והמבוגרים כלפי הקבוצות השונות בעיר הן מרכיב מרכזי לקידום התנהגויות של אכפתיות וקרבה וצמצום אלימות וגזענות (Levy et al., 2017).

מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית כרוך בערעור מערכות היחסים ההיררכיות המובנות בחברה מסורתית. לדברי גורמים מקומיים במע'אר, התרבות ההיררכית הקיימת במערכת החינוך בעיר מחזקת את התפיסות המגבילות את האמונה ביכולת להשתנות וביכולתו של האדם להשפיע על מהלך חייו ולשנות את מקומו בהיררכיה החברתית. תפיסות אלו הן חסם בפני שינוי מערכות היחסים בתוך מערכת החינוך וקידום שותפויות בין הקבוצות השונות. לכן פעולות המבוססות על השתתפותיות ושיתופיות, המקדמות תודעת צמיחה בהקשר האישי והקבוצתי (growth mindset) והיכרות בין הקבוצות הנובעת מעצם הפעולה המשותפת, יכולות לתמוך בשינוי חברתי ולצמצם את האלימות בין הקבוצות (ראו למשל Karjalainen & Soparnot, 2012).

ללמידה רגשית-חברתית יש כוח טרנספורמטיבי. על פי מחקרים, למידה מסוג זה אפקטיבית במניעת אלימות וגזענות (Jagers et al., 2019). היא מקדמת מערכות יחסים מבוססות שותפות שבהן מתקיימת טרנספורמציה פנימית-אישית של היחיד, ובד בבד מתחזקת יכולתו לחולל טרנספורמציה בסביבה שהוא חי בה. חוויית אייג'נסי (Agency) נכללת במרכיבים המרכזיים בלמידה רגשית-חברתית טרנספורמטיבית.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

שאלון המיפוי הועבר ב-11 מתוך 12 בתי ספר במע'אר (בי"ס מפת"ן מע'אר אינו משתתף במהלך הרשותי ולכן לא הועברו בו שאלוני המיפוי). 11 בתי הספר הללו כוללים 6 בתי ספר יסודיים, 2 חטיבות ביניים, 2 בתי ספר תיכוניים ובית ספר רב-גילי לחינוך מיוחד (המשרת אוכלוסייה בטווח הגילים 6 עד 21 עם מוגבלות שכלית התפתחותית או עיכוב התפתחותי בינוני עד קשה). ענו על השאלון פרקטיקאים ותלמידים/ות כיתות ד'-ו"ב¹² (למעט תלמידי בית הספר לחינוך מיוחד) מכלל בתי הספר הללו (ראו להלן פירוט מלא בלוחות 12 ו-16, נתוני רקע של הפרקטיקאים והתלמידים/ות, בהתאמה).

4. ממצאים: פרקטיקאים

4.1. נתוני רקע

לוח 12: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים במע'אר ¹³		
מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
שיעור ההשתתפות הכולל		
399	81%	
מגדר		
127	32%	גברים
272	68%	נשים
שכבת גיל בהוראה		
169	42%	יסודי
199	50%	על-יסודי
31	8%	בי"ס רב-גילי לחנ"מ
גיל		
30	7.5%	18-30
105	26%	31-40
189	47%	41-50
75	19.5%	51 ומעלה
השכלה		
18	4.5%	תיכונית
163	41%	תואר I
218	54.5%	תואר II ומעלה

מובילי ומובילות SEL ברשות, פורום מורות ומובילות קהילות (השקפה), פורום מובילות ומובילי הערכה, פורום רכזי נוער (חינוך לא פורמאלי), פורום רכזי מעורבות חברתית וחינוך חברתי (חינוך לא פורמאלי) ופורום מנהיגות נוער יישובית. פורומים אלו נפגשים בקביעות לאורך השנה ומקדמים מיזמים ופרויקטים בית ספריים וקהילתיים שיתופיים, מבוססי-אתגר ומבוססי-מקום, לקידום מטרות המהלך.

לנוכח כל האמור לעיל ביקשנו למפות מגוון מדדים שיאפשרו לנו לקבל תמונת מצב ראשונה ("בייסליין") בקרב פרקטיקאים ותלמידים/ות במסגרות החינוך הפורמלי במע'אר בכל הנוגע למיומנויות SEL, תנאים שתומכים בהטמעת SEL בבית הספר, ומדדי תוצאה המתייחסים לתחומים שבהם נצפה לראות שינוי עקב ההתערבות החינוכית במע'אר לאורך שנות מהלך ה-SEL הרשותי. תמונת מצב זו תשמש בסיס להשוואה לקראת מדידות מתוכננות בעתיד.

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

שאלון מיפוי SEL לצוותים חינוכיים ולתלמידים/ות במסגרות החינוך הפורמלי במע'אר: שאלון של דיווח עצמי הכולל ליבה משותפת שמועברת בכלל הרשויות המשתתפות ביוזמת ה-SEL של יד הנדיב, וכן מדדים שפותחו או נבחרו במיוחד כדי לעקוב אחר השפעתו של מהלך ה-SEL במע'אר על מטרותיו הייחודיות. מדדים אלו בוחנים סוגיות שבלב המהלך, כגון תחושת שייכות למע'אר ואיג'נסי אישי כלפי העיר, ניהול קונפליקטים ומתח בין-עדתי, וכן פרקטיקות של חינוך מבוסס אתגר ומקום וחינוך לסובלנות בין-עדתית. נספח 5 מציג את המדדים הייחודיים למע'אר שנבדקו בשאלון ואת מהותם.

3.2. תהליך האיסוף

שאלוני המיפוי הועברו במחצית השנייה של חודש ינואר ובמחצית הראשונה של חודש פברואר 2024 במסגרת ימי לימודים בבתי הספר במע'אר, ובאמצעות מערכת הסקרים הממוחשבת של חברת קיימא.

¹² בשל קושי ניכר של תלמידי כיתה ד' לענות על השאלון, שהתגלה במהלך המיפוי, החל משנה"ל תשפ"ה יענו על השאלון תלמידי ותלמידות כיתות ה'-ו"ב בלבד.

¹³ חלק מערכי הרקע חסרים בגלל מילוי חלקי של הפרטים ע"י המשיבים/ות או בשל תקלה טכנית במערכת הסקרים. באופן ספציפי נציין כי עקב בעיה בהגדרות השאלון, שאלת השיוך העדתי לא הופיעה כלל אצל רוב המשיבים/ות ולכן לא נעשה פילוח של הנתונים על סמך משתנה זה. בשנים הבאות ייכלל פילוח זה בנתונים.

4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים

בשאלון לפרקטיקאים נבדק באיזו מידה מתקיימים שלושה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) למורה יש עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית. השאלון הייחודי למע'אר כלל מיומנויות נוספות: (4) פרקטיקות של למידה מבוססת אתגר; (5) פרקטיקות של למידה מבוססת מקום; (6) חינוך לסובלנות בין-עדית. בלוח 14 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר.

לוח 14: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי הפרקטיקאים במע'אר

פרקטיקאים (n=385-399)	שם המדד
$\bar{x}=4.3$ (SD=0.5)	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה
$\bar{x}=4.0$ (SD=0.7)	מסוגלות בקידום למידה רגשית-חברתית
$\bar{x}=4.5$ (SD=0.5)	עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית
$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)	פרקטיקות של למידה מבוססת אתגר
$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)	פרקטיקות של למידה מבוססת מקום
$\bar{x}=4.4$ (SD=0.5)	חינוך לסובלנות בין-עדית

כפי שאפשר לראות, באופן כללי הפרקטיקאים מעריכים כי הם מספקים בצורה טובה תנאים שתומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. עם זאת ראוי לציין כי בהשוואה לכלל המדדים, תחושת המסוגלות שלהם בקידום למידה רגשית-חברתית בכיתות נמוכה יותר, אף שהם מעידים כי הם משלבים פרקטיקות למידה רגשית-חברתית בהוראה. בולט בהערכתו הנמוכה הוא המדד "יישום פרקטיקות של למידה מבוססת מקום בכיתה". מהלך ה-SEL הרשומי במע'אר מכוון בין השאר לקדם הכשרה של פרקטיקאים בסוג זה של

תפקידים בבית הספר

ריכוז מקצוע	66	16.5%
ריכוז שכבה	21	5%
ריכוז פדגוגי	12	3%
ייעוץ חינוכי	12	3%
צוות הנהלה	46	11.5%
חינוך כיתה	183	46%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)

$\bar{x}=21$, SD=12

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.)

$\bar{x}=18$, SD=11

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים

שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל 5 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) יחסים בין-אישיים; (4) אמפתיה; (5) אמפתיה בהוראה. השאלון הייחודי למע'אר כלל מיומנות נוספת: (6) ניהול קונפליקטים. בלוח 13 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר.

לוח 13: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הפרקטיקאים במע'אר¹⁴

פרקטיקאים (n=385-399)	שם המדד
$\bar{x}=4.6$ (SD=0.48)	מדד מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה
$\bar{x}=4.3$ (SD=0.6)	מדד ויסות רגשי
$\bar{x}=4.3$ (SD=0.6)	מדד יחסים בין-אישיים
$\bar{x}=4.3$ (SD=0.5)	מדד אמפתיה
$\bar{x}=4.6$ (SD=0.5)	מדד אמפתיה בהוראה
$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)	ניהול קונפליקטים

כפי שאפשר לראות, הערכות הפרקטיקאים בדבר המיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם גבוהות. עם זאת, במדדים ויסות רגשי, יחסים בין-אישיים ואמפתיה נתנו הפרקטיקאים הערכות נמוכות יותר בהשוואה לשאר המדדים.

¹⁴ לתיאור המדדים הייחודיים לשתפות מע'אר המופיעים בפרק זה ראו נספח 3 לוח 6.

השייכות למע'אר על בסיס שכבת הגיל של תלמידיהם. מאחר שנתוני השיוך העדתי של הפרקטיקאים חסרים, לא היה ביכולתנו לבדוק אם יש הבדל בין הקבוצות העדתיות השונות ביישוב, אך במדידות הבאות יהיה מעניין לבחון אם תחושת השייכות ליישוב מושפעת מהשיוך העדתי של הפרקטיקאים. עוד נקודה שראוי לציין היא הדירוג הגבוה שקיבל מדד המתח הבין-עדתי (נזכיר כי דירוג גבוה במדד זה משקף תחושה שקיים פחות מתח בין-עדתי). הדבר עומד בסתירה ל"כאב" המקומי ולמטרת-העל המוצהרת של המהלך הרשותי: הפחתת המתח בין העדות בעיר. משיחות עם גורמים בעיר עולה כי סוגיית המתח הבין-עדתי לא תמיד "מדוברת" במפורש בתוך בתי הספר, וייתכן שזו הסיבה לדירוג הגבוה.

5. ממצאים: תלמידים/ות

5.1. נתוני רקע

לוח 16: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים במע'אר ¹⁵		
מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
שיעור ההשתתפות הכולל		
2177	67%	
מגדר		
1044	48%	בנים
1133	52%	בנות
שלב גיל		
956	44%	ד'-ו'
861	39.5%	ז'-ט'
360	16.5%	י'-י"ב
עדה		
1243	57%	דרוזי
489	20%	מוסלמי
436	23%	נוצרי
תושב מע'אר		
2140	98%	כן
37	2%	לא

למידה ככלי להגברת תחושת השייכות והאייג'נסי של התלמידים/ות כלפי מע'אר, ונצפה לראות שיפור במדד זה במדידות הבאות.

4.4. מדדי תוצאה

בשאלון לפרקטיקאים נמדדו 3 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה. השאלון הייחודי למע'אר כלל מדדים נוספים: (4) שייכות למע'אר; (5) אייג'נסי אישי; (6) אייג'נסי מקומי; (7) מתח בין-עדתי. בלוח 15 שלהלן יוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר.

לוח 15: מדדי תוצאה לפי דיווחי

הפרקטיקאים במע'אר

שם המדד	פרקטיקאים (n=385-399)
שייכות לבית הספר	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.7)
אקלים בית הספר	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.7)
שחיקה *	$\bar{x}=2.7$ (SD=1.0)
שייכות למע'אר	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)
אייג'נסי אישי	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)
אייג'נסי מקומי	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.6)
מתח בין-עדתי**	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)

* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (תחושת שחיקה גבוהה יותר), ערך נמוך משקף מצב חיובי (תחושת שחיקה נמוכה יותר). ** מתח בין-עדתי – ערך גבוה בפריט זה מעיד על תחושה שקיים פחות מתח בין-עדתי.

כפי שאפשר לראות, הדירוגים של מדדי התוצאה גבוהים באופן כללי. עם זאת, בהשוואה למדדים האחרים, מדד השייכות למע'אר נמוך יחסית עם שונות גבוהה יחסית. בהמשך יוצג פילוח הדירוגים של מדדי התוצאה לפי שכבת הגיל שהפרקטיקאים מלמדים. שם אפשר לראות כי בקרב הפרקטיקאים אין הבדלים בתחושת

¹⁵ חלק מערכי הרקע חסרים בגלל מילוי חלקי או לא נכון של הפרטים ע"י המשיבים/ות.

5.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL בקרב התלמידים/ות

בשאלון לתלמידים/ות הייחודי למע'אר נבדקה מידת קיומם של התנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות¹⁶: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה משתמש בפרקטיקות של למידה מבוססת אתגר; (3) המורה משתמש בפרקטיקות של למידה מבוססת מקום. בלוח 18 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי התלמידים/ות שהשתתפו במחקר.

לוח 18: תנאים תומכים בקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות לפי דיווחי התלמידים/ות במע'אר

שם המדד	תלמידים/ות (n=2025 - 2177)
שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.5)
פרקטיקות של למידה מבוססת אתגר	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.6)
פרקטיקות של למידה מבוססת מקום	$\bar{x}=2.9$ (SD=0.9)

אפשר לראות שהתלמידים מדווחים כי מורים ומורות עושים יותר שימוש בפרקטיקות של למידה רגשית-חברתית ולמידה מבוססת אתגר בכיתות בהשוואה לפרקטיקות של למידה מבוססת מקום. ממצא זה נמצא בהלימה לדיווחי הפרקטיקאים, אם כי באופן כללי יש פער בין הערכת הפרקטיקאים להערכת התלמידים/ות בנוגע ליישום של תנאים תומכים בכיתות (ראו בהמשך תרשים 42).

5.4. מדדי תוצאה

בשאלון לתלמידים/ות נמדדו 4 מדדי תוצאה: (1) שייכות לכיתה; (2) קשר מורה-תלמיד; (3) אקלים בית ספרי. השאלון הייחודי למע'אר כלל ארבעה מדדים נוספים: (4) שייכות למע'אר; (5) אייג'נסי אישי; (6) אייג'נסי מקומי; (7) מתח בין-עדתי. בלוח 19 שלהלן יוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר.

מצב משפחתי של ההורים

נשואים	2032	93%
גרשים	65	3%
הורה נפטר	32	2%
אחר	48	2%

5.2. מיומנויות SEL בקרב התלמידים/ות

שאלון הליבה של התלמידים/ות כלל 5 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) מסוגלות עצמית; (3) ויסות רגשי; (4) יחסים בין-אישיים; (5) אמפתיה/הבנת האחר; (6) התנהגות פרו-חברתית. השאלון הייחודי למע'אר כלל מיומנות נוספת: (6) ניהול קונפליקטים. בלוח 17 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים/ות שהשתתפו במחקר.

לוח 17: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים/ות במע'אר

שם המדד	תלמידים/ות (n=2025 - 2177)
מדד זיהוי רגשות	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)
מדד מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.7)
מדד ויסות רגשי	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)
מדד יחסים בין-אישיים	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.8)
מדד אמפתיה/הבנת האחר	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.8)
התנהגות פרו-חברתית	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.9)
ניהול קונפליקטים	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.0)

כפי שאפשר לראות, רוב הערכות התלמידים והתלמידות בנוגע למיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם/ן נעות בטווח הבינוני-גבוה. המיומנויות הקשורות לעולם הרגשי - זיהוי רגשות וויסות רגשי - מקבלות את ההערכות הנמוכות ביותר.

¹⁶ אף שפרקטיקות למידה מבוססת אתגר ולמידה מבוססת מקום אינן בהכרח פרקטיקות "SELיות", הן משמשות במע'אר כלי לטיפול חברתי-רגשי ולכן אנו מציינים אותן ככאלו.

בנוגע למדדים הייחודיים למע'אר. חשוב לשים לב כי הפערים בין הציונים בקבוצות השונות אינם גדולים ולכן אנו מתייחסים בזהירות למגמות ולכיוונים ראשוניים.

6.1. נתוני הפרקטיקאים לעומת נתוני התלמידים - הערכת התנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית

בתרשים 42 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב כלל הפרקטיקאים לעומת כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע לתנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית.

כפי שאפשר לראות, יש פער עקבי בין הערכת הפרקטיקאים להערכת התלמידים/ות בדבר קיום התנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית בכיתה. בכל המדדים שנבחנו, הערכות הפרקטיקאים בנוגע ליישום תנאים תומכים גבוהות מהערכות התלמידים/ות.

6.2. נתוני הפרקטיקאים בפילוח לפי שכבת גיל התלמידים/ות

תרשים 43 מציג את הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב כלל הפרקטיקאים במע'אר בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות בפילוח לפי שכבת הגיל שהם מלמדים (יסודי, חטיבה, תיכון).

כפי שאפשר לראות, יש מגמה של ירידה קטנה בהערכת הפרקטיקאים בדבר המיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם ככל ששכבת הגיל שהם מלמדים עולה, וזאת עבור רוב המיומנויות שנמדדו למעט אמפתיה ומסוגלות אישית/תודעה של צמיחה.

בתרשים 44 מוצגים ממוצעי הדירוגים של מדדי התוצאה בקרב הפרקטיקאים במע'אר בנוגע לתנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית בפילוח לפי שכבת הגיל של תלמידיהם (יסודי, חטיבה, תיכון).

לוח 19: מדדי תוצאה לפי דיווחי התלמידים/ות במע'אר

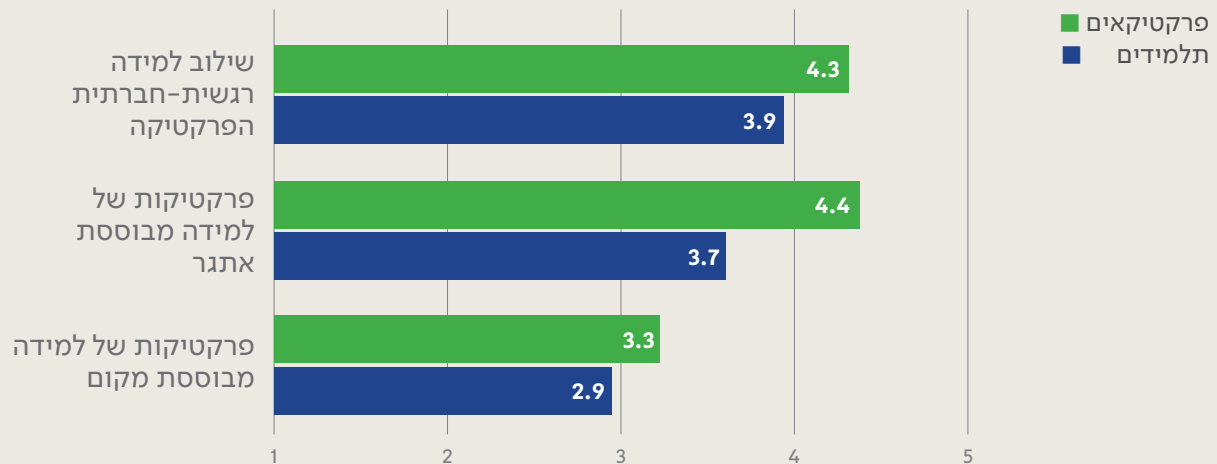
שם הממד	תלמידים/ות (n=2025 - 2177)
שייכות לכיתה	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.0)
קשר מורה-תלמיד	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.0)
אקלים בית ספרי	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)
שייכות למע'אר	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)
אייג'נסי אישי	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)
אייג'נסי מקומי	$\bar{x}=3.9$ (SD=1)
מתח בין-עדתי	$\bar{x}=3.8$ (SD=1)

בדומה לדירוגי המדדים הנוגעים למיומנויות רגשיות-חברתיות, אפשר לראות כי גם הערכות התלמידים והתלמידות בנוגע למדדי תוצאה נעות בטווח הבינוני-גבוה. מדדי התוצאה הקשורים לשייכות (הן לבית הספר והן למע'אר) מקבלים את ההערכות הנמוכות ביותר ונמצאים בהלימה עם מטרות המהלך העירוני. בהשוואה להערכות הפרקטיקאים, התלמידים והתלמידות חווים יותר תחושה של מתח בין-עדתי (4.5 בקרב הפרקטיקאים לעומת 3.8 בקרב התלמידים/ות) ומעריכים את אקלים בית הספר כחיובי פחות (4.0 בקרב הפרקטיקאים לעומת 3.7 בקרב התלמידים/ות).

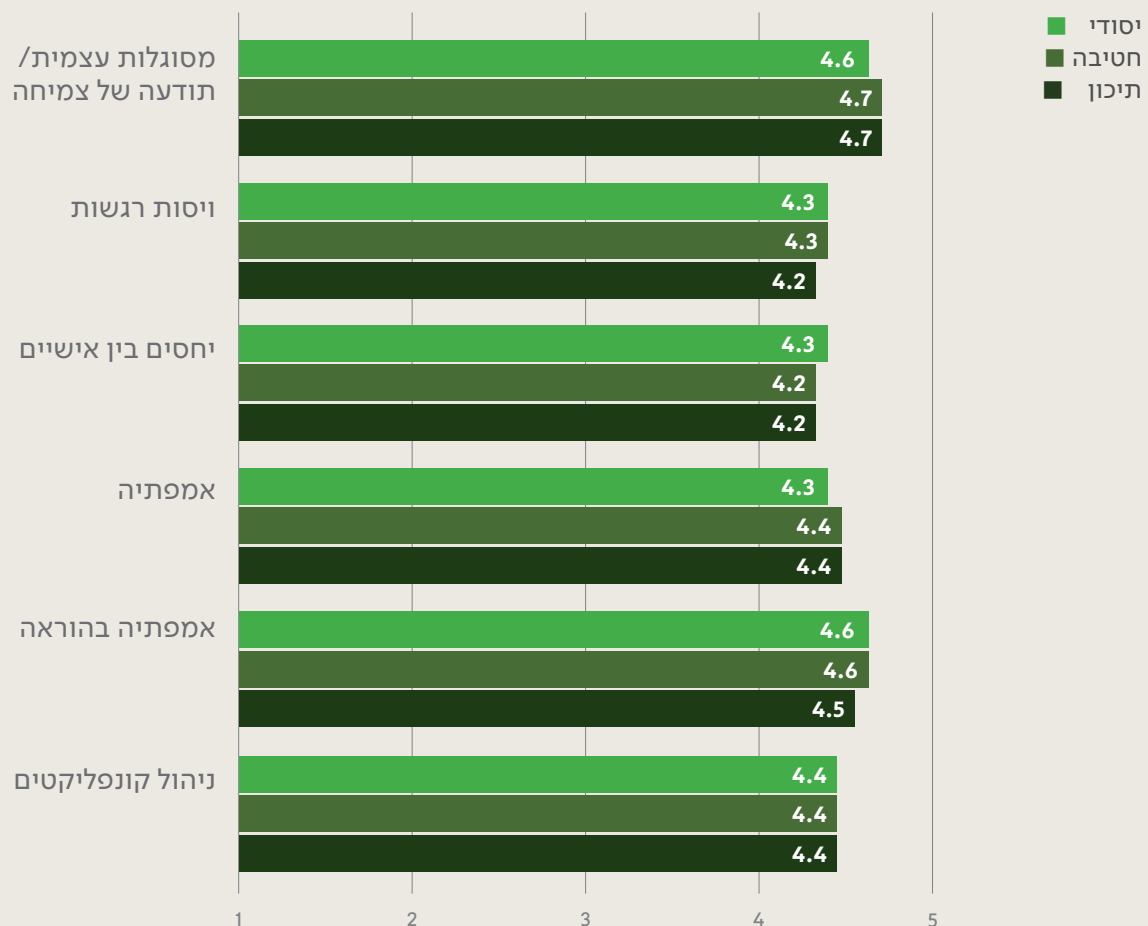
6. כיוונים ראשוניים ומגמות על סמך הנתונים הייחודיים למע'אר

בסעיף זה יוצגו פילוחים ומגמות ראשוניות שעולות מהנתונים הייחודיים למע'אר, הן בנוגע למדדים של שאלון הליבה (מדדים אחודים) והן

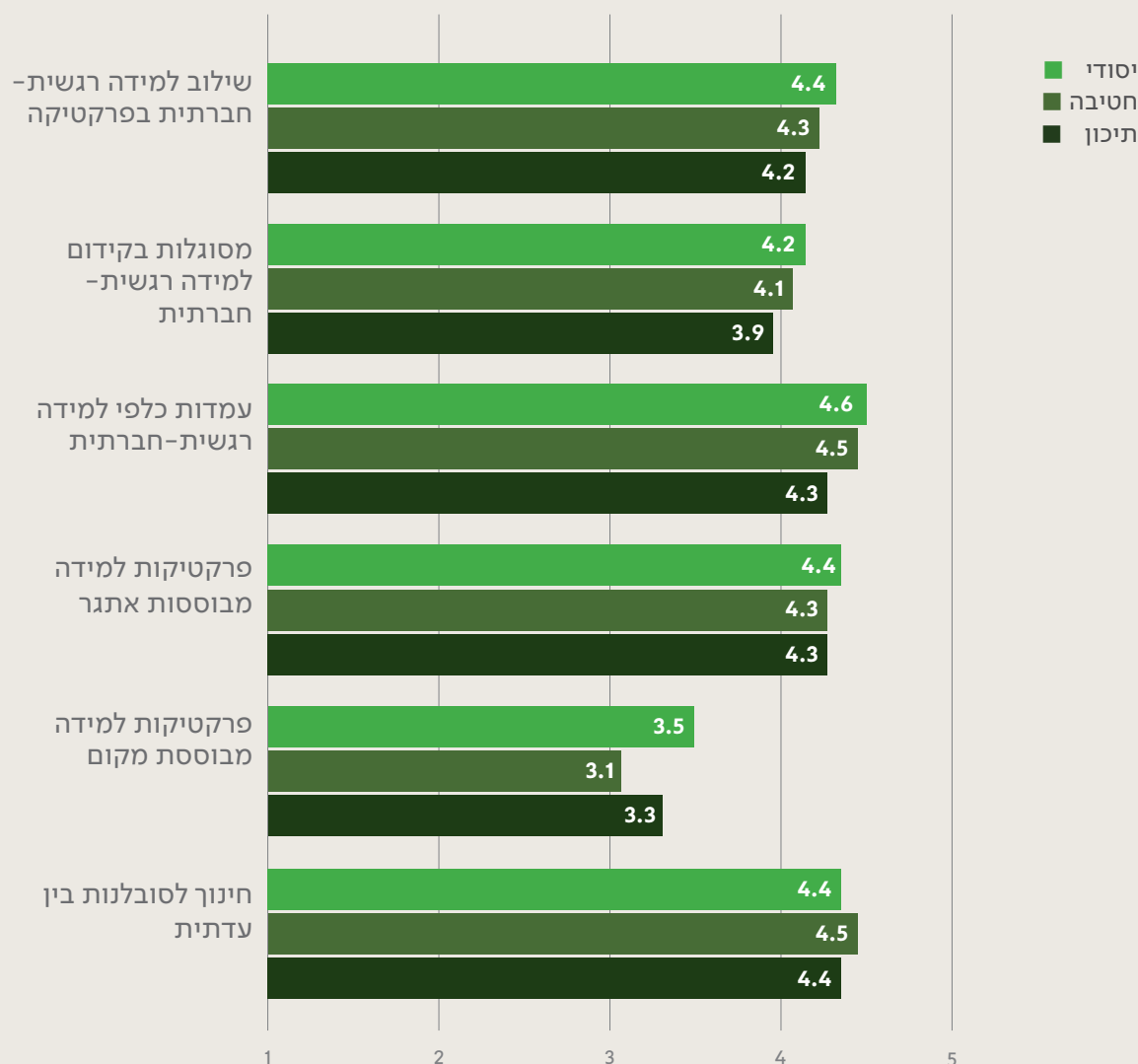
תרשים 42: השוואה בין מדדי כלל הפרקטיקאים למדדי כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע לתנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=2025-2057; כלל אוכלוסיית התלמידים, N=390-399)



תרשים 43: השוואה בין מדדי כלל הפרקטיקאים במע'אר בנוגע למיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם בפילוח לפי שכבת הגיל של תלמידיהם (יסודי, חטיבה, תיכון) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, n=390-399)



תרשים 44: השוואה בין מדדי כלל הפרקטיקאים במע'אר בנוגע לתנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית בפילוח לפי שכבת הגיל של תלמידיהם (יסודי, חטיבה, תיכון) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, n=399-390)

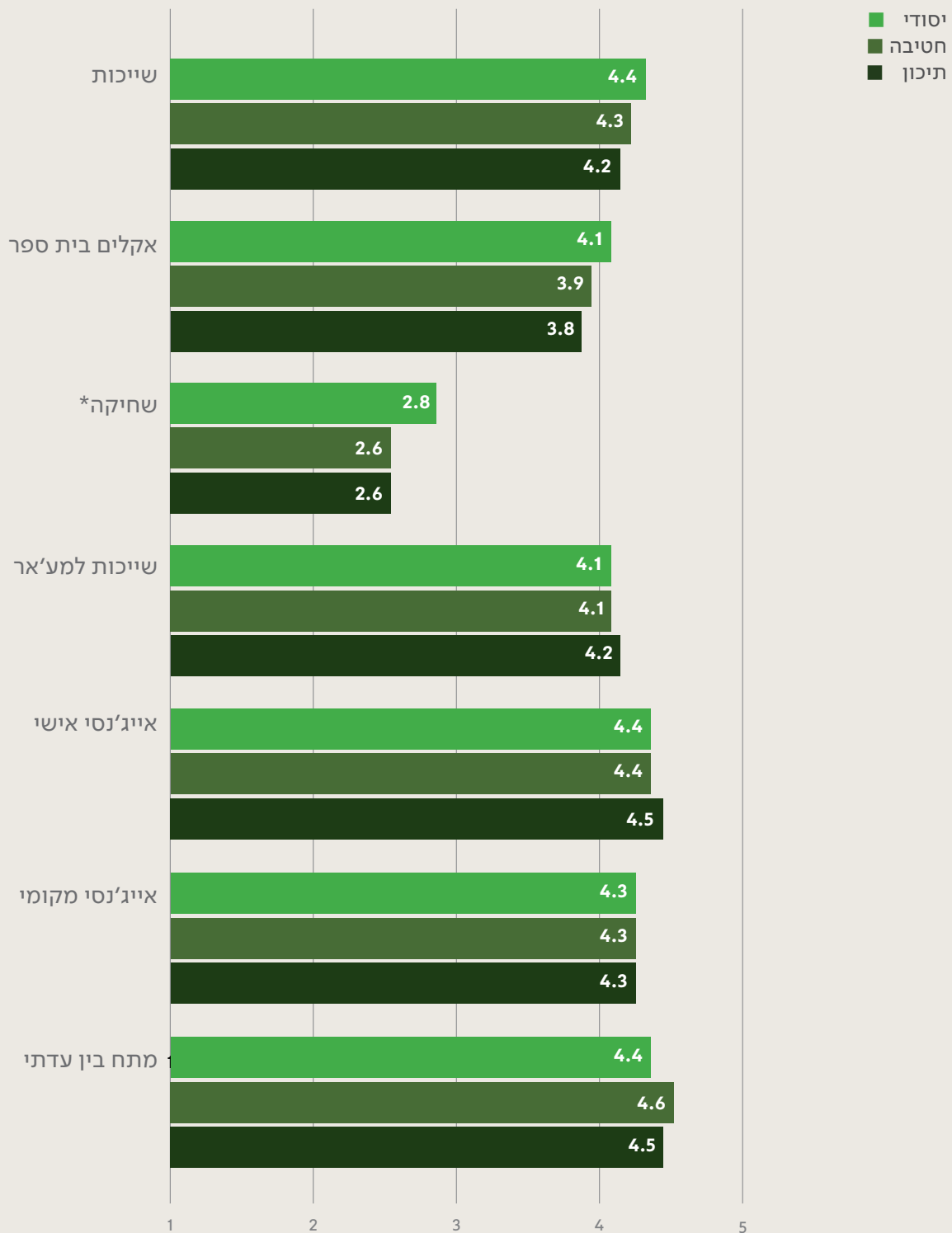


בתרשים 45 מוצגים ממוצעי הדירוגים של מדדי התוצאה בקרב כלל הפרקטיקאים במע'אר בפילוח לפי שכבת הגיל של תלמידיהם (יסודי, חטיבה, תיכון).

ברוב מדדי התוצאה אין הבדלים בולטים בין הדירוגים של מדדי תוצאה בקרב הפרקטיקאים שמלמדים בבית ספר יסודי לעומת הדירוגים בקרב המלמדים בחטיבה או בתיכון. יש ירידה קלה מאוד אך עקבית בתחושת השייכות

כפי שעולה מהתרשים, יש מגמה של ירידה קטנה בהערכת הפרקטיקאים בדבר יכולתם לספק תנאים שתומכים בלמידה רגשית-חברתית ככל ששכבת הגיל שהם מלמדים עולה, וזאת עבור רוב המיומנויות שנמדדו למעט פרקטיקות של למידה מבוססת מקום (ירידה בין היסודי לחטיבה ועלייה בין החטיבה לתיכון) וחינוך לסובלנות בין העדות (עלייה בין היסודי לחטיבה וירידה בין החטיבה לתיכון).

תרשים 45: השוואה בין דירוגי מדדי התוצאה של כלל הפרקטיקאים במע'אר בפילוח לפי שכבת הגיל של תלמידיהם (יסודי, חטיבה, תיכון) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, n=390-399)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

$\bar{x}=4.0$ (sd=0.8)	$\bar{x}=4.2$ (sd=0.7)	מסוגלות בקידום SEL
$\bar{x}=4.4$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.6$ (sd=0.5)	עמדות כלפי SEL
$\bar{x}=4.4$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.4$ (sd=0.6)	פרקטיקות של למידה מבוססת אתגר
$\bar{x}=3.3$ (sd=1.0)	$\bar{x}=3.4$ (sd=0.9)	פרקטיקות של למידה מבוססת מקום
$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.5$ (sd=0.5)	חינוך לסובלנות בין-עדתית

מדדי תוצאה

$\bar{x}=4.2$ (sd=0.7)	$\bar{x}=4.4$ (sd=0.7)	שייכות
$\bar{x}=4.0$ (sd=0.8)	$\bar{x}=4.0$ (sd=0.7)	אקלים בית ספרי
$\bar{x}=3.4$ (sd=1.0)	$\bar{x}=3.3$ (sd=1.1)	שחיקה*
$\bar{x}=4.5$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.5$ (sd=0.6)	מתח בין-עדתי
$\bar{x}=4.2$ (sd=0.8)	$\bar{x}=4.0$ (sd=0.9)	שייכות למע'אר
$\bar{x}=4.4$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.4$ (sd=0.6)	איוג'נסי אישי
$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.3$ (sd=0.7)	איוג'נסי מקומי

* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

כפי שעולה מלוח 20, אין במע'אר הבדלים של ממש בין מחנכים/ות לבין מי שאינם מחנכים/ות בכל המדדים שנבדקו. עם זאת, כאשר יש הבדלים (ולו קטנים), הם בדרך כלל לטובת אוכלוסיית המחנכים/ות.

6.4. נתוני התלמידים בפילוח לפי גיל (יסודי, חט"ב, תיכון)

בתרשים 46 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב התלמידים/ות במע'אר בנוגע

ואקלים בית הספר ככל ששכבת הגיל עולה, אך יש גם ירידה קלה בתחושת השחיקה בקרב הפרקטיקאים בבתי הספר היסודיים בהשוואה לעמיתיהם בחינוך העל-יסודי (נזכיר כי מדד השחיקה הוא מדד הפוך: דירוג נמוך יותר מייצג פחות שחיקה).

6.3. נתוני הפרקטיקאים בחלוקה למחנכים/ות ולא מחנכים/ות

בלוח 20 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב כלל הפרקטיקאים במע'אר בפילוח לפי מחנכים/ות לעומת לא מחנכים/ות.

לוח 20: מיומנויות רגשיות-חברתיות, תנאים לקידום למידה רגשית-חברתית ומדדי תוצאה לפי דיווחי המורים במע'אר (ממוצעים, בפילוח לפי המשתנה "מחנך כיתה - כן/לא")

שם המדד	מחנכ/ת (n=177) (183)	לא מחנכ/ת (n=177) (183)
---------	----------------------------	-------------------------------

מיומנויות רגשיות-חברתיות

$\bar{x}=4.6$ (sd=0.4)	$\bar{x}=4.6$ (sd=0.5)	מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה
$\bar{x}=4.2$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	ויסות רגשי
$\bar{x}=4.2$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	יחסים בין-אישיים
$\bar{x}=4.3$ (sd=0.5)	$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	אמפתיה
$\bar{x}=4.5$ (sd=0.4)	$\bar{x}=4.6$ (sd=0.5)	אמפתיה בהוראה
$\bar{x}=4.3$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.5$ (sd=0.5)	ניהול קונפליקטים

תנאים לקידום למידה רגשית-חברתית

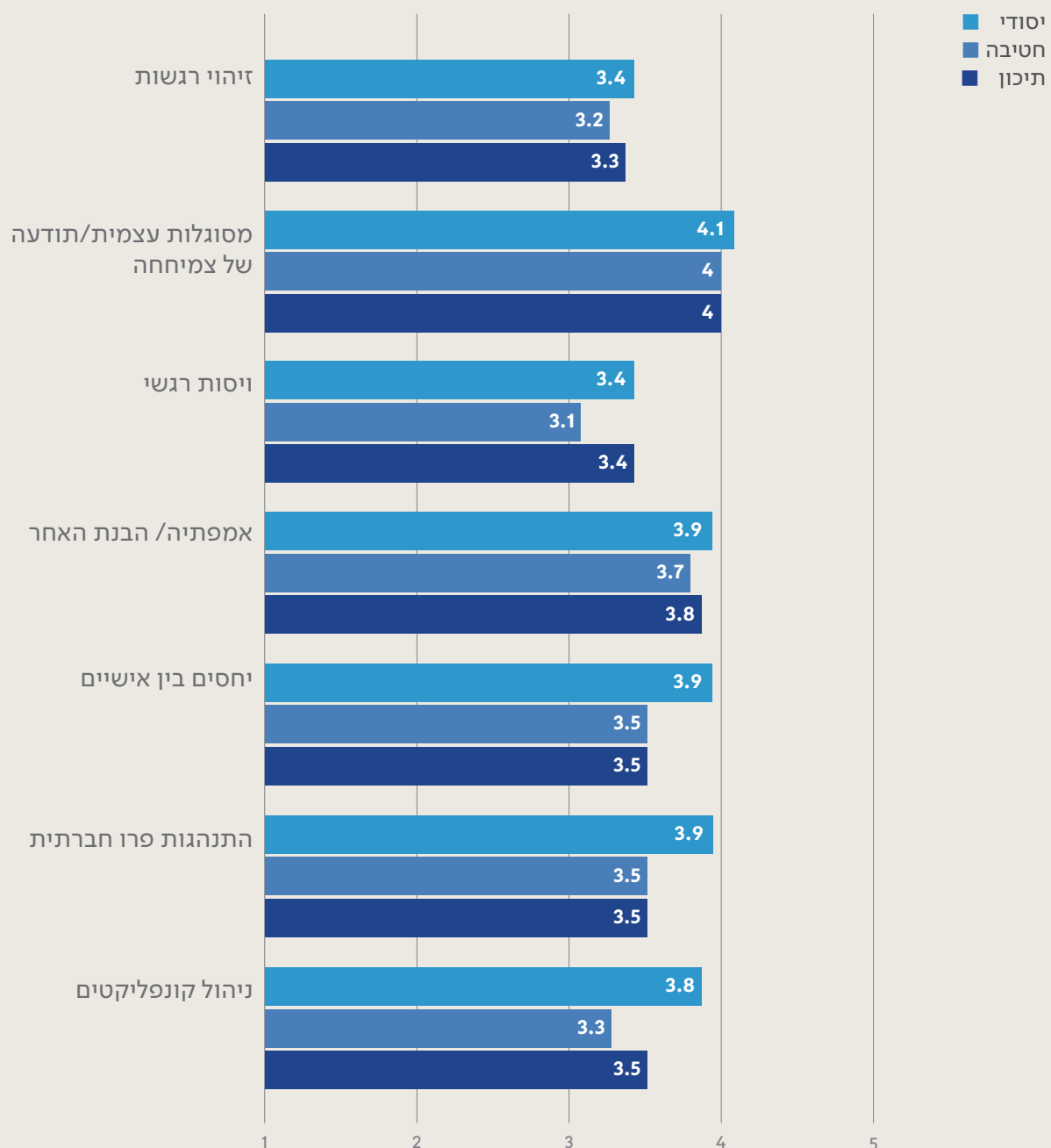
$\bar{x}=4.2$ (sd=0.6)	$\bar{x}=4.4$ (sd=0.5)	שילוב SEL בפרקטיקה
---------------------------	---------------------------	--------------------

היסודי לתלמיד/ות חטיבת הביניים. בחלק מהמיומנויות חלה עלייה בציונים במעבר מחטיבת הביניים לתיכון (זיהוי רגשות, ויסות רגשי, אמפתיה/הבנת האחר, ניהול קונפליקטים).

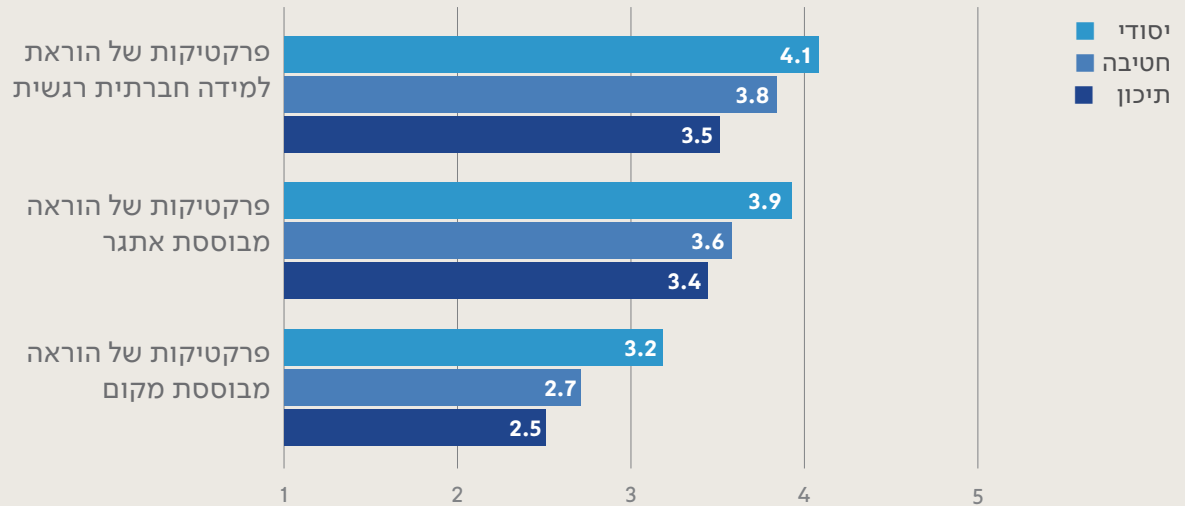
למיומנויות רגשיות-חברתיות בפילוח לפי שכבת גיל התלמידים/ות (יסודי, חט"ב, תיכון).

כפי שעולה מהתרשים, יש ירידה עקבית (אם כי קטנה) בציוני כל המיומנויות בין תלמיד/ות

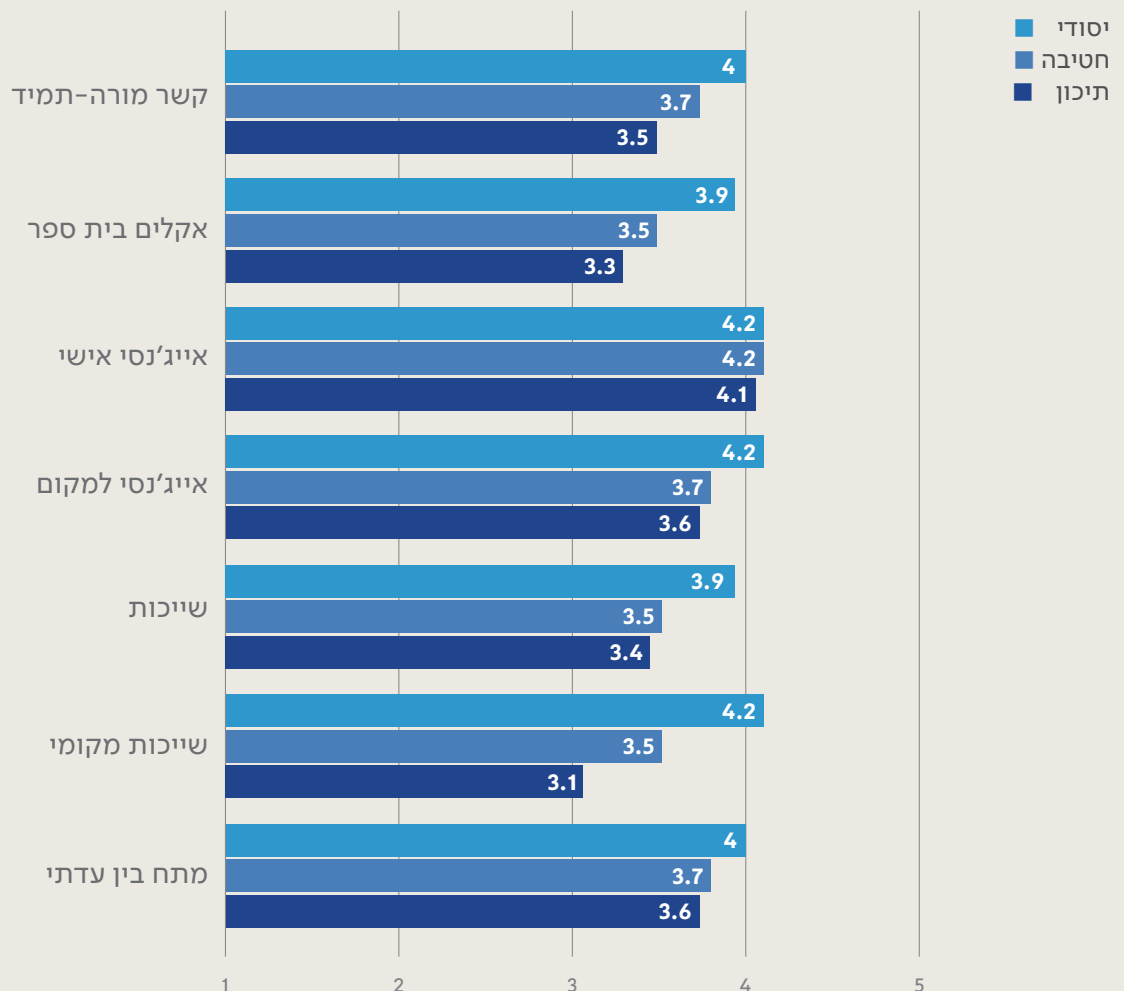
תרשים 46: השוואה בין דירוגי המדדים של כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות בפילוח לפי שכבת גיל התלמידים/ות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/ות התלמידות, n=2177-2127)



תרשים 47: השוואה בין מדדי כלל התלמידים/ות במע"אר בנוגע לתנאים תומכים, בפילוח לפי שכבת גיל התלמידים/ות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/תלמידות, n=2025-2057)



תרשים 48: השוואה בין מדדי כלל התלמידים/ות במע"אר בנוגע למדדי תוצאה בפילוח לפי שכבת גיל התלמידים/ות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/תלמידות, n=2084-2177)



כפי שעולה מהתרשים, יש ירידה עקבית במדדי התוצאה במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ושוב במעבר מחטיבת הביניים לבית הספר התיכון. ירידה זו בולטת במיוחד בשניים מהמדדים הייחודיים למע'אר: שייכות למקום ואייג'נסי למקום.

6.5. נתוני התלמידים בפילוח לפי עדה (דרוזי/ת, מוסלמי/ת, נוצרי/ת)

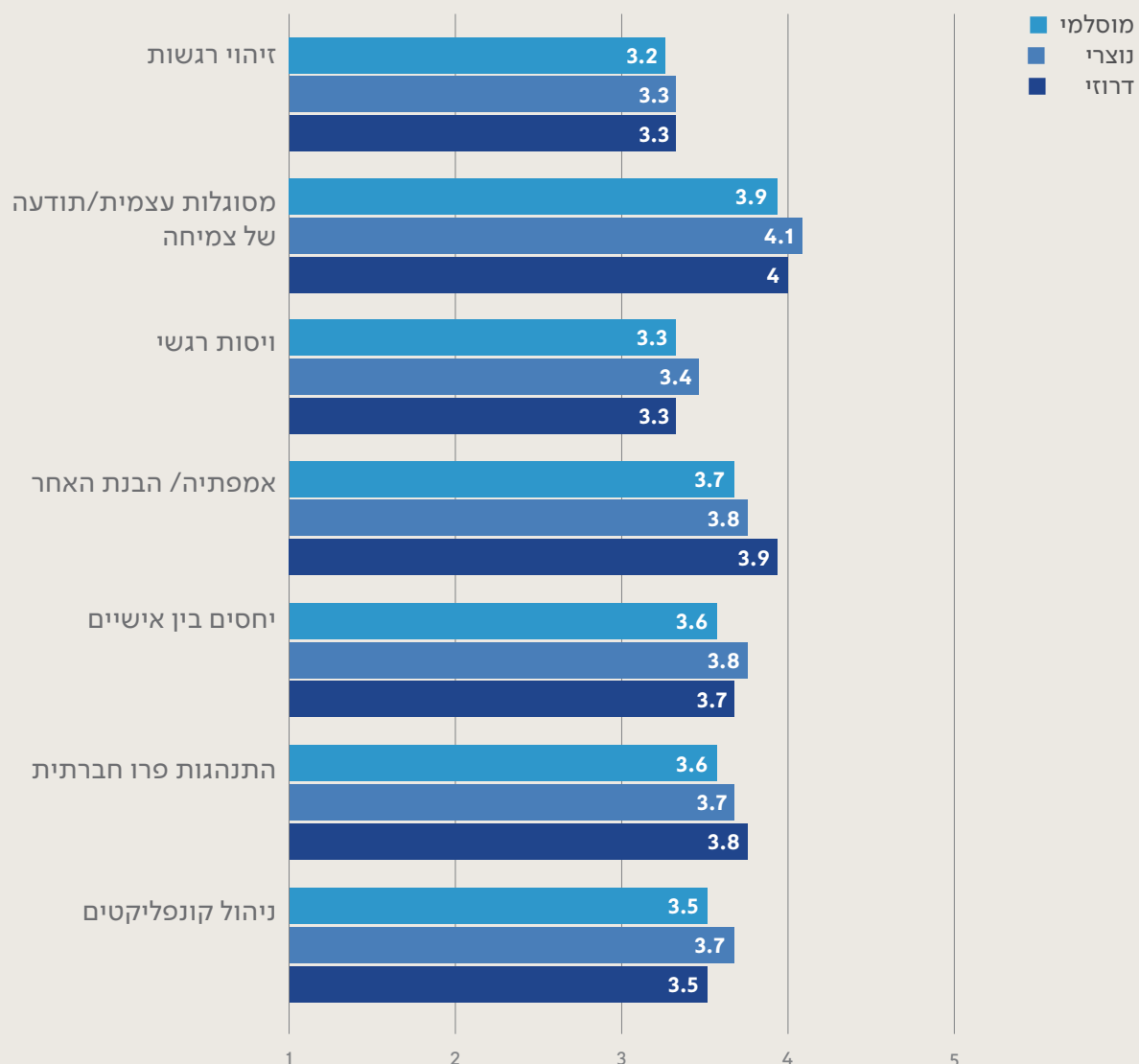
בתרשים 49 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב התלמידים/ות במע'אר בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות בחלוקה לפי עדה (דרוזי/ת, מוסלמי/ת, נוצרי/ת).

בתרשים 47 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע לתנאים תומכים בלמידה רגשית-חברתית, בחלוקה לפי שכבת גיל התלמידים/ות.

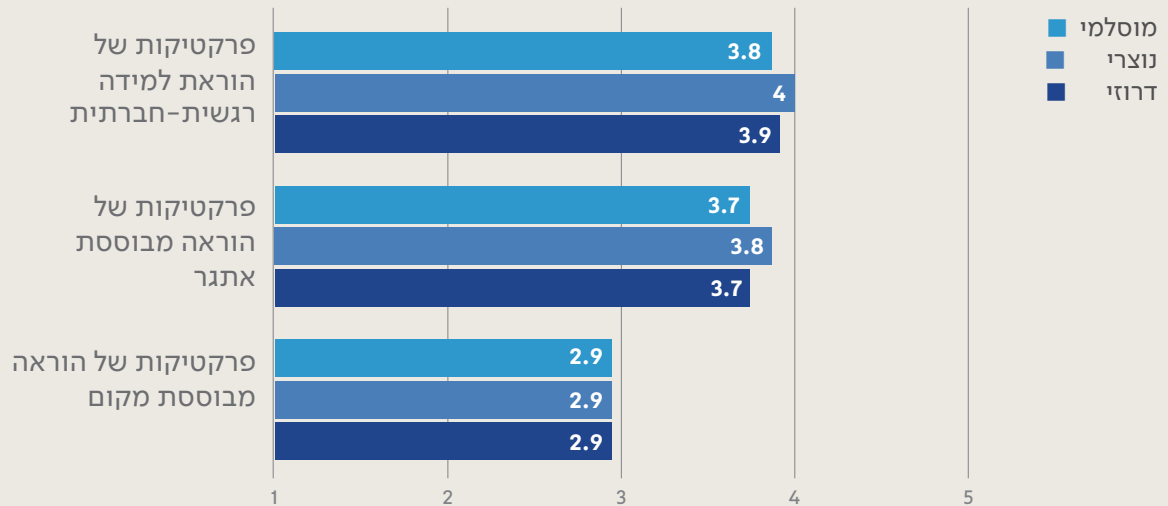
כפי שעולה מהתרשים, יש ירידה עקבית במדדי כל התנאים התומכים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ושוב במעבר מחטיבת הביניים לבית הספר התיכון.

בתרשים 48 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב התלמידים/ות במע'אר בנוגע למדדי תוצאה בחלוקה לפי שכבת גיל התלמידים/ות (יסודי, חט"ב, תיכון).

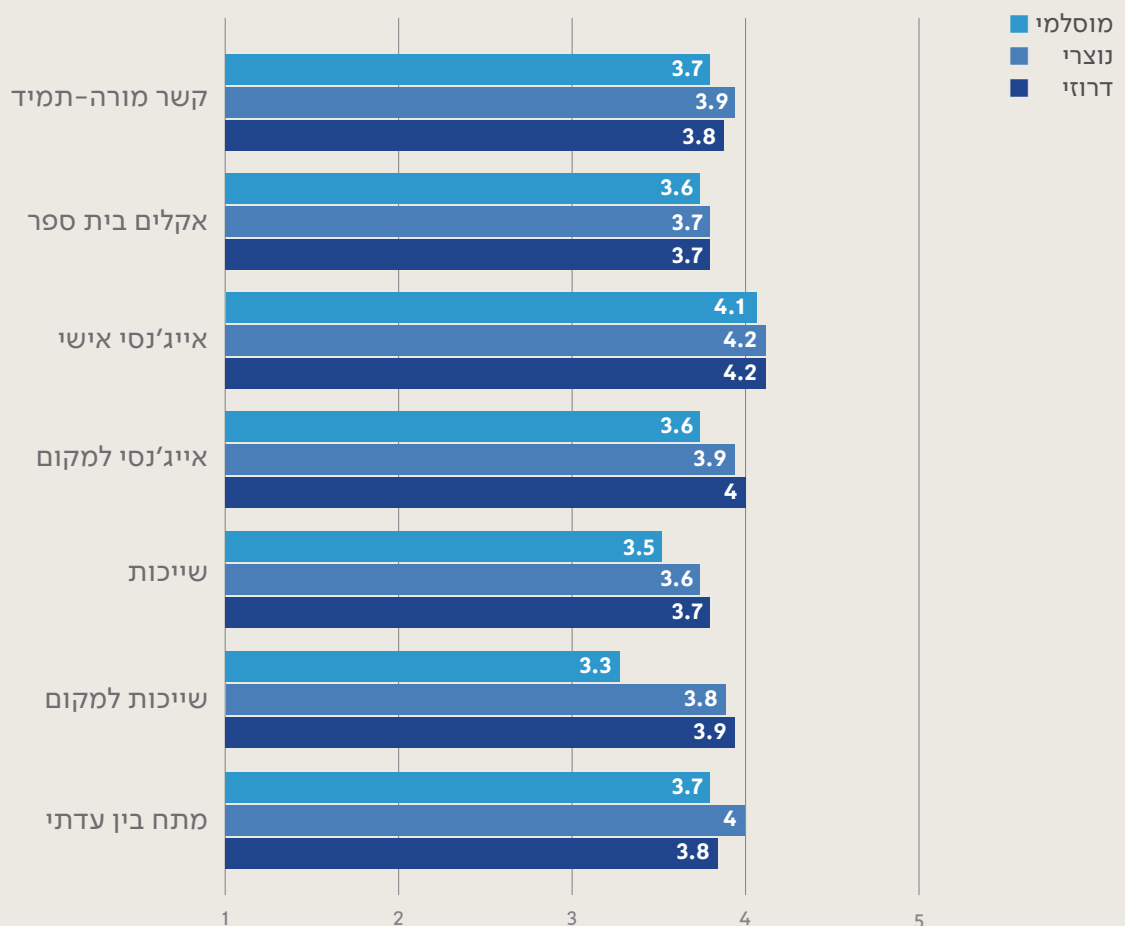
תרשים 49: השוואה בין מדדי כלל התלמידים/ות במע'אר לגבי מיומנויות רגשיות-חברתיות בפילוח לפי עדה (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/תלמידות, n=2177-2127)



תרשים 50: השוואה בין מדדי כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע לתנאים תומכים, בפילוח לפי עדה (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/תלמידות, n=2025-2057)



תרשים 51: השוואה בין מדדי כלל התלמידים/ות במע'אר בנוגע מדדי תוצאה בפילוח לפי עדה (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים/תלמידות, n=2084-2177)



7. ביבליוגרפיה

אתר הלמ"ס. נתוני אוכלוסייה לשנת 2022. אוחר מ: <https://www.cbs.gov.il/he/Settlements/Pages/%D7%99%D7%99%D7%A9%D7%95%D7%91%D7%99%D7%9D/Yishuv.aspx?semel=481&mode=Yeshuv>

חורי, ג' ואשכנזי, א' (2005, פברואר 13). נוצרים ברחו ממרר מפחד הדרוזים; המשטרה: "זה פוגרום". הארץ. אוחר מ: <https://www.haaretz.co.il/misc/2005-02-13/ty-article/0000017f-db4d-d3a5-af7f-fbef3ebe0000>

מדינה, ע. ב. (2020). פיתוח אייג'נסי אצל תלמידים. אוחר מ: <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/Fairness-education/AGENCY8.pdf>

Heckhausen, J., & Shane, J. (2015). How individuals navigate social mobility: Changing capacities and opportunities in careers across adulthood. In Facing the Challenges of a Multi-Age Workforce (pp. 313-320). Routledge.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.

Karjalainen, H., & Soparnot, R. (2012). Interpersonal cooperation in multicultural working context. *International business research*, 5(6), 73-82.

Levy, A., Saguy, T., Halperin, E., & Van Zomeren, M. (2017). Bridges or barriers? Conceptualization of the role of multiple identity gateway groups in intergroup relations. *Frontiers in Psychology*, 8:1097.

OECD. (2018). The future of education and skills – Education 2030. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)

כפי שעולה מהתרשים, אין הבדלים של ממש בין תלמידים/ות מהעדות השונות במע'אר במדדי המיומנויות החברתיות-רגשיות. עם זאת, במבט כללי, ממוצעי הדירוגים בקרב התלמידים המוסלמים נמוכים באופן עקבי בהשוואה למוצעים בקרב שאר התלמידים.

בתרשים 50 מוצגים הממוצעים של דירוגי המדדים בקרב התלמידים/ות במע'אר בנוגע לתנאים תומכים בלמידה רגשית-חברתית בפילוח לפי עדה (דרוזי/ת, מוסלמי/ת, נוצרי/ת).

כפי שעולה מהתרשים, במדדים של תנאים תומכים אין הבדלים של ממש בין תלמידים/ות מהעדות השונות במע'אר.

בתרשים 51 מוצגים ממוצעי הדירוגים של מדדי תוצאה בקרב התלמידים/ות במע'אר בחלוקה לפי עדה (דרוזי/ת, מוסלמי/ת, נוצרי/ת).

כפי שעולה מהתרשים, במדדי התוצאה בקרב התלמידים/ות יש הבדלים עקביים (אם כי קטנים) בין העדות השונות במע'אר. התלמידים/ות מהעדה המוסלמית מקבלים ציונים נמוכים יותר במדדים אלו. הדבר בולט במיוחד במדדים של אייג'נסי למקום ושייכות למקום. מעניין לראות כי במדד של מתח בין-עדתי, שעומד בלב מהלך ה-SEL הרשויות במע'אר, כמעט אין הבדל בין דירוגי התלמידים/ות מהעדה הדרוזית והמוסלמית, ותלמידי שתי העדות הללו מדווחים על תחושה גבוהה יותר של מתח בין-עדתי בהשוואה לתלמידים/ות מהעדה הנוצרית.

בלוח 36 בנספח 3 מפורטים המדדים הייחודיים למע'אר שהועברו בשאלון המיפוי. לכל מדד מצורף הסבר קצר בנוגע למהותו.

נתוני שותפות באקה אל גרבייה

פרק רביעי

1. כללי ומטרות

מטרת ההתערבות בבאקה

1. להפחית התנהגות פוגענית בין-אישית וכלפי המרחב הציבורי בקרב בני הנוער ביישוב.
2. להגביר תחושת שייכות ולבסס זהות עצמית וחברתית מכילה ומוכלת בקרב בני הנוער ביישוב.

תיאור אוכלוסיית באקה

על פי מסמכי מרשם האוכלוסין, באקה אל גרבייה מונה 31,000 נפש. מלבדם יש בבאקה כ-1,000 תושבים ארעיים, מרביתם תושבי השטחים (נישואים מעורבים). שליש מאוכלוסיית העיר הם בני 3–18 שנים. כל התושבים בבאקה הם מוסלמים סונים. מכיוון שמדובר ביישוב מסורתי שבו ערכי הדת הם חלק אינטגרלי מההוויה החברתית, לאנשי הדת יש משמעות ומהות דומיננטיות מאוד בהובלת כל תהליך של שינוי. אשר למערכת החינוך, בבאקה יש 60 גני חובה וטרום-חובה (שיעור הילודה בעיר - 600 נפש בממוצע בשנה), 8 בתי ספר יסודיים, 3 בתי ספר מקיפים, מח"ט אחד (י'-י"ב) ובית ספר פרטי המופעל ע"י מכללת אלקאסמי. נוסף על כך פועלים בבאקה הסמינר למורים אלקאסמי, המכללה הטכנולוגית אלקאסמי ומכללת סכנין להנדסאים. המצב החברתי-כלכלי לפי הלמ"ס הוא 3. מדדי הטיפול של בתי הספר היסודיים: 6.2-7.3.

נקודת הכאב המרכזית שהמהלך שואף לתת לה מענה היא התנהגות פוגענית של בני נוער, ובכלל זה ונדליזם ומטרדי רעש, בעיקר כלפי מוסדות רשותיים. מאיסוף נתונים ודיווחים של "עיר ללא אלימות" ברשות ניכרת עלייה בהתנהגויות אלו בשנים האחרונות. אבחון רשותי ומיפוי הצביעו על שני מקורות מרכזיים לבעיה. האחד נעוץ בקושי של בני הנוער לבטא רגשות באופן תואם וקושי בזיהוי ובוויסות של רגשות, אשר מובילים לביטויים של רגשות שליליים בדרכים פוגעניות. נראה כי היעדר שיום או עיסוק ברגשות (מאפיין תרבותי של חברה מסורתית), וכפועל יוצא מכך היעדר יכולת של ילדים לבטא מצוקה או לבקש עזרה, עשויים לבוא לידי ביטוי בגיל ההתבגרות ובבגרות בהתנהגויות סיכון. נוסף על כך עולה התחושה כי בקרב ההורים יש הבנה נמוכה בנוגע לחשיבותן ותרומתן של מיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב ילדים להתפתחותם (לעומת עניין מוגבר בהישגים לימודיים), והם חסרים כלים להתמודדות עם הקשיים הרגשיים של ילדיהם.

המקור השני שעלה באבחון הרשותי, ואשר עשוי להיות סיבה נוספת לביטוי ההתנהגותי שתואר לעיל, נוגע לתחושת שייכות נמוכה של תלמידים ותושבים ליישובם, לצד קושי בבנייה ובגיבוש של הזהות האישית והחברתית.

בקרב תלמידים. התוכניות שיפותחו בתחום זה יעמיקו את הידע בדבר האופן שבו אפשר ונכון לפתח זהות בקרב בני נוער בחברה הערבית בישראל. התחום השני - זיהוי, ביטוי וזיוסות רגשות, ואליו ישתייכו תוכניות שיעסקו בפיתוח מיומנויות של זיהוי רגשות ועבודה על ויסות רגשי תוך התייחסות ייחודית-תרבותית. התחום השלישי יכלול תוכניות העוסקות בפיתוח agency לצמיחה אישית וחברתית (ותרומה לרווחת הכלל). תוכניות אלו יעסקו בפיתוח תחושת החוללות העצמית וכן מעורבות בתהליכים חברתיים.

ההנחה היא שאצל בני הנוער (תלמידי כיתות ה'-ח' בחינוך הפורמלי והלא פורמלי) שישתתפו בתוכניות אלו ויעבדו במסגרתן על המיומנויות שצוינו לעיל יחול שיפור במיומנויות הרגשיות-חברתיות ובממדים של תחושת שייכות וביסוס זהות עצמית מכילה ומוכלת, ובעקבות זאת תפחת ההתנהגות הפוגענית ברמה הבין-אישית וכלפי המרחב הציבורי.

2. מבוא ורקע תיאורטי

גוף נרחב של מחקר אמפירי מצביע על כך שלמידה רגשית-חברתית קשורה באופן עקבי וחיובי להתפתחות, לבריאות נפשית, למערכות יחסים, למעורבות אזרחית רבה יותר ולהפחתה בהתנהגויות סיכון (Greenberg et al., 2017; Heckman & Kautz, 2012). גם על פי ארגון CASEL, למידה רגשית-חברתית תורמת לפיתוח קהילות בטוחות, בריאות והוגנות (Cipriano et al., 2023).

SEL הוא מודל רלוונטי להתמודדות עם הבעיה שתוארה לעיל באמצעות פעולות בשני צירים מרכזיים שעומדים בבסיס התחום:

1. עבודה על חיזוק תחושת השייכות למקום תוך התייחסות לנושא הזהות: יש קשר הדוק בין פיתוח מיומנויות SEL לבין יצירת תחושה של שייכות וגיבוש זהות (Jagers et al., 2019), שהיא אחת ממיומנויות הבסיס שתחום ה-SEL מפתח.

כמי שמשתייכים לקבוצת מיעוט מוחלשת בחברה בישראל, תושבי וצעירי באקה מתמודדים ברמה הזהותית והפסיכולוגית עם אתגרים וחסמים משמעותיים העומדים בפני גיבוש זהות מיטיבה וקונסטרוקטיבית לרווחתם האישית והחברתית. שלל מרכיבי הזהות הקבוצתיים שהפרט בחברה הערבית בבאקה נדרש להגדיר את עצמו אל מולם (זהות דתית, לאומית, אזרחית, משפחתית/חמולתית), מעוררים בחוויה היום-יומית מתחים מורכבים וקשים לאיזון, כגון המתח שבין השיוך המשפחתי לזהות היישובית, או בין הזהות הערבית או הפלסטינית לזהות הישראלית, כמיעוט מוסלמי החי לצד רוב יהודי. מתחים אלו הופכים את גיבוש הזהות לתהליך מורכב ועדין במיוחד, המצריך מתן כלים להתמודדות חינוכית תומכת שתסייע לילדי היישוב ולצעיריו לפתח תחושת שייכות משמעותית לזהויות הרלוונטיות עבורם, ובתוך כך לגבש זהות אישית וחברתית באופן מיטבי ומצמיח.

במהלך המתואר בבאקה יש ניסיון לתת מענה לנקודת הכאב דרך התייחסות לשני המקורות הללו: מיומנויות חברתיות ורגשיות בצד דגש על זהות שייכות חברתית. המהלך מניעת, מערכתית וכוללני. תהליך העבודה החל מהכשרת לבבות ביישוב לצורך יישום המהלך.

כדי ליצור תוכניות רלוונטיות בנות-קיימא וסקיילביליות הוכשר צוות מובילי SEL - צוות רב-מקצועי המורכב מבעלי ובעלות תפקידים מובילים ומגוונים במסגרות שונות ביישוב. מובילי ה-SEL בשיתוף אנשי החינוך שהיו מעוניינים בכך פיתחו יוזמות SEL בית ספריות, וזאת באמצעות התאמה של תוכניות SEL שמבוססות על המוטיבציות, המיומנויות והניסיון הקיים בשדה. בימים אלו מוקם אקסלרטור רשותי¹⁷ שנועד לחקור ולפתח דרכים מגוונות לפיתוח SEL בקרב מיעוט המצוי בקונפליקט. כדי להעמיק את הידע ואת ההבנה בנוגע לדרכים אלו יחולקו היוזמות שפותחו בבתי הספר לשלושה תחומי התמחות, לפי מוקד העשייה בכל אחת מהן: הראשון - גיבוש וביסוס זהות

¹⁷ האקסלרטור בבאקה (הקרוי "אינבאת") הוא תוכנית האצה המספקת תמיכה וחונכות בתהליך פיתוח תוכניות יזמות בית ספריות.

בהגדרת הזהות החברתית של כל אדם מורכב מהקבוצות החברתיות שהוא משתייך אליהן. חיבור והזדהות קבוצתית הם חשובים משום שהם עונים על צרכים בסיסיים של שייכות וחיבור בין-אישי (Leary & Baumeister, 1995). זהות לקבוצה מסוימת מחברת אותנו וגורמת לנו לחוש קרובים לחברים האחרים ולחוש חלק מהשלם שהוא הקבוצה (Turner et al., 1979). לקשר בין הזהות החברתית לבין הערך העצמי של מתבגרים ומתבגרות חשיבות מכרעת, היות שהערך העצמי של מתבגרות ומתבגרים משפיע על אלמנטים שונים בחייהם, ובין השאר על רמות הפשיעה שלהם (Demirtas et al., 2017).

נמצא כי הזהות קבוצתית חזקה מקדמת היווצרות זהות, הערכה עצמית ויכולת להתמודד עם בעיות התפתחותיות (Palmonari et al., 1990). יש שתי זהויות קבוצתיות מרכזיות: משותפת וייחודית. הזהות המשותפת מחברת בין קבוצות שונות בחברה (לדוגמה: אזרחות ישראלית). זהות משותפת מכלילה, קשורה בעמדות ובתפיסות חיוביות יותר כלפי אחרים השייכים לקבוצה המשותפת גם אם הם נמנים עם קבוצות שאין לנו בהכרח הסכמה איתן בנושאים שונים (Gaertner et al., 1996). הזהות הייחודית היא הזהות של הקבוצות הקטנות המרכיבות את הקבוצה המשותפת (לדוגמה: יהודים חילונים, יהודים חרדים, ערבים מוסלמים, ערבים נוצרים וכו'). מתבגרים ומתבגרות ערבים בישראל מתמודדים עם אתגרים בניסיונם ליצור זהות קבוצתית משותפת, מפני שהם קבוצת מיעוט מודרת (מה שעלול ליצור קונפליקט זהות פנימי), וזהותם מתפתחת במסגרת המשפחות המסורתיות שלהם שחיות בחברה הנחשבת מערבית ומודרנית (Hammack, 2006).

על סמך כל האמור לעיל נראה שיש חשיבות רבה לבניית מודל SEL מותאם לחברה הערבית בישראל ולבאקדמיה בפרט, ולתכנון התערבויות בחברה זו בהתאם להבנת המיומנויות החשובות ביותר לתפקודם של התלמידים.

2. טיפוח מיומנויות תוך-אישיות ובין-אישיות רלוונטיות להפחתת ונדליזם ו אלימות: יש קשר הדוק בין פיתוח מיומנויות SEL לבין הפחתת בעיות התנהגות, אלימות והתנהגויות בסיכון (Bierman & Sanders, 2021; Domitrovich et al., 2017).

דברים אלו מחזקים את הרלוונטיות של תחום ה-SEL למהלך זה. יתרה מזאת, קיימים מודלים בתחום הטמעת SEL בקבוצות מיעוט, כגון SEL טרנספורמטיבי. במודל מתוארות המיומנויות הרגשיות-חברתיות שעליהן חשוב לשים דגש בעבודה עם קבוצות אלו. בין שאר מיומנויות המפתח נמצאות ביסוס זהות עצמית, agency, שייכות, פתרון בעיות שיתופי וסקרנות (Jagers et al., 2019).

חשוב לציין כי הספרות העדכנית בתחום ה-SEL מדגישה את החשיבות של התאמת למידה רגשית-חברתית להקשר. אמירה זו מתייחסת בין השאר להתאמה לקבוצות שונות בחברה (מבחינה תרבותית, שפתית, דתית, אתנית וחברתית-כלכלית וכן מבחינת התפיסה החינוכית). במובן זה, למידה רגשית-חברתית היא ביטוי למסורות ולערכים של קהילות (Greene, 2019). גם אגבאריה (Agbaria, 2018) מדגיש את חשיבות ההקשר הספציפי של התרבות והזהות הקבוצתית. לתפיסתו, פיתוח גישה רגשית לתרבות הוא קריטי בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בלשונם, במסורתם ובאורח חייהם.

הספרות המחקרית בתחום מדגישה את חשיבותם של הזהות והשייכות לתחושת מידת סיפוק מהחיים (Malone et al., 2012) ולהערכה עצמית גבוהה (Leary & Baumeister, 2000), וכן למגוון מיומנויות ובהן חיבור וביטחון חברתי (Malone et al., 2012) ומסוגלות עצמית אקדמית (Sari, 2013) בקרב מתבגרים ומתבגרות. תחושת שייכות היא צורך בסיסי (Levine, 1979) ואלמנט חשוב בגיל ההתבגרות, והיא מסייעת למתבגרים ולמתבגרות להתמודד טוב יותר עם האתגרים בגיל זה (Noam, 1999). חלק מרכזי

ה'ו', ובבתי הספר העל-יסודיים - בשכבות ז'-ח'. השאלונים לפרקטיקאים הועברו לכלל אנשי החינוך בבתי הספר, ללא קשר לשכבה שהם מלמדים בה או למעמד המקצועי.

כל השאלונים הועברו במהלך שבוע אחד בחודש דצמבר 2023. לקראת העברתם נעשתה הכנה של השדה, שכללה מפגש עם מנהלי בתי הספר לצורך היכרות עם הכלי המועבר והסבר בדבר הפלטפורמה שבה יועברו השאלונים ובדבר הצורך בשיבוץ מועדי ההעברה בכל בתי הספר מבעוד מועד. כל בתי הספר יצרו לוח זמנים להעברת השאלונים לתלמידים ולמורים, שהועבר לצוות המחקר ול"קיימא". השאלונים לתלמידים הועברו באמצעות מחנכי הכיתה במהלך השיעורים. בחלק מהכיתות (בעיקר בשכבות ז'-ח') מילאו התלמידים את השאלונים באמצעות הטלפונים הניידים האישיים שלהם, ובכיתות אחרות (בעיקר בשכבות ו'-ז') הם מילאו את השאלונים בכיתות מחשבים שאלוהן יצאו בליווי המורה. בסיור בשדה בשבוע ההעברות נצפתה השקעה של אנשי החינוך ושל התלמידים במילוי השאלון. תלמידים שנזקקו לעזרה קיבלו מענה מהמורים שליוו אותם בכיתות, והמורים עודדו את התלמידים להשלים את תשובותיהם ולמלא את השאלון עד תומו. אנשי החינוך מילאו את השאלונים במהלך מליאות המורים, ומי שלא נכחו בהן מילאו את השאלונים במועד אחר לפי נוחותם.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

במחקר השתתפו כל 11 בתי הספר בבאקה, מתוכם 8 בתי ספר יסודיים ו-3 חטיבות ביניים. בקרב התלמידים נערך המחקר רק בשכבות ה'ח', ואילו מקרב הפרקטיקאים השתתפו בו כלל אנשי החינוך (פירוט מלא בדבר נתוני הרקע של הפרקטיקאים והתלמידים ראו בלוחות 21 ו-22, בהתאמה).

לסיכום, לפי תאוריית השינוי שעליה מבוסס המהלך בבאקה, אם השותפות תפתח **מודל SEL מותאם** לבאקה וגם תיצור **תהליכי טיוב עבור יוזמות SEL שיעלו מהשטח, התלמידים ישתלבו בתוכניות מותאמות ורלוונטיות לקידום SEL** ויחול **שיפור במגוון מיומנויות, בהן ביסוס של זהות עצמית ותחושת שייכות וירידה בהתנהגות הפוגענית במרחב הציבורי והבין-אישי**.

לפיכך מטרת המחקר הנוכחי היא לשקף תמונת מצב של תלמידים ופרקטיקאים בבאקה בהתייחס למשתני המהלך, ובהם מיומנויות SEL ותחושת שייכות של תלמידים ופרקטיקאים, מדדי אקלים חינוכי ומדדים התנהגותיים של התלמידים. מטרה נוספת, בהתאם לתאוריית השינוי, היא לאסוף נתונים על אודות המשתנים עם תחילת יישום המהלך ולמדוד אותם שוב בכמה נקודות זמן, וכן לאסוף מידע על היוזמות במהלך כדי לאמוד את גודל השינוי ואת טיבו.

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

לתלמידים - שאלון כמותי הכולל שאלון ליבה של יוזמת אורח אשר פותח בשיתוף עם סלבווקס (ראו עוד בפרק שני סעיף 3), ושאלות להערכת תחומי חוללות קבוצתית, זהות ושייכות שחוברו על ידי ארגון אקורד.

למורים - שאלון כמותי הכולל שאלון ליבה של יוזמת אורח אשר פותח בשיתוף עם סלבווקס (ראו עוד בפרק שני סעיף 3), ושאלות להערכת תחומי חוללות קבוצתית, זהות ושייכות בקרב תלמידים שחוברו על ידי ארגון אקורד.

השאלונים הועברו במערכת מילגו של חברת קיימא (ראו עוד בפרק שני סעיף 3).

3.2. תהליך האיסוף

הנתונים נאספו ב-11 בתי ספר, מתוכם 8 בתי ספר יסודיים ו-3 על-יסודיים. בבתי הספר היסודיים הועברו השאלונים לתלמידים בשכבות

4. ממצאים

4.1. נתוני רקע

פרקטיקאים

לוח 21: נתוני רקע של הפרקטיקאים
המשתתפים (באקה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
גברים	32%	108
נשים	68%	229
גיל		
21-30	12%	40
31-40	33%	112
41-50	42%	140
51 ומעלה	13%	44
השכלה		
תיכונית	0.3%	1
תואר I	45%	151
תואר II ומעלה	55%	185

תפקידים בבית הספר

ריכוז מקצוע	18%	62
ריכוז שכבה	5%	15
ריכוז פדגוגי	3%	11
ייעוץ חינוכי	3%	10
צוות הנהלה	9%	32
חינוך כיתה	50%	170

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)

 $\bar{x}=18.3, SD=8.5$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע

 $\bar{x}=10.5, SD=7.4$ (ס.ת.)

תלמידים

לוח 22: נתוני רקע של התלמידים
המשתתפים (באקה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
בנים	47%	834
בנות	53%	926
שלב גיל		
ה'-ו'	54%	958
ז'-ח'	46%	802
מצב משפחתי של ההורים		
נשואים	91%	1598
גרושים	4%	69
הורה נפטר	2%	37
אחר	3%	56

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים
והתלמידיםמיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב
התלמידים

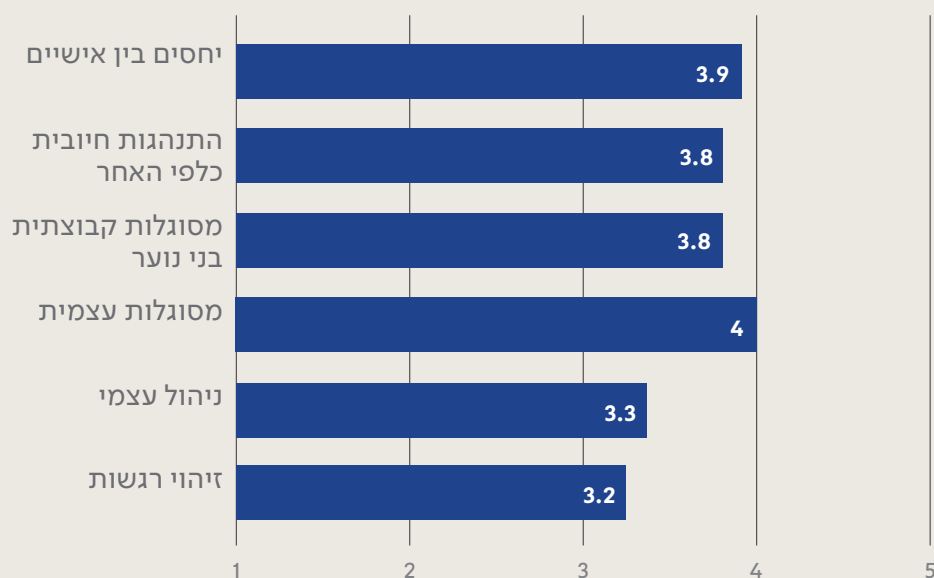
בשאלון לתלמידים נמדדו שש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים; (6) תחושת מסוגלות קבוצתית. בתרשים 52 מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

הנתונים מראים כי המיומנויות "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי" (הכוללות ויסות רגשי) הן המשתנים הנמוכים ביותר בקרב תלמידי באקה. לעומת זאת, "מסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה" היא המיומנות הגבוהה ביותר, ומיד אחריה - מסוגלות קבוצתית. נראה שלבני

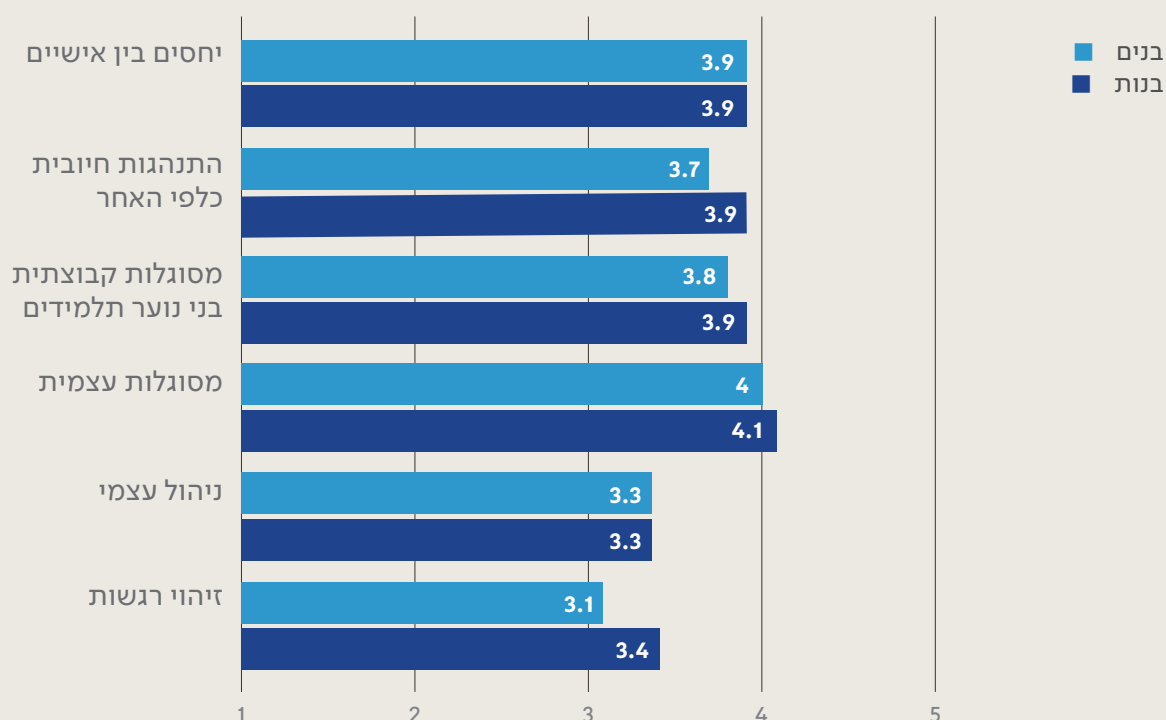
מהמיומנויות, בהן זיהוי רגשות והתנהגות חיובית כלפי האחר (אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית), אך חשוב לקחת פערם אלה בערבון מוגבל לנוכח ההבדלים המספריים הקטנים.

הנוער בבאקה אמונה גבוהה למדי ביכולתם להצליח גם באופן אישי וגם - במידה פחותה במקצת - כחלק מקבוצת בני נוער בבאקה. הנתונים מראים יתרון לבנות בחלק

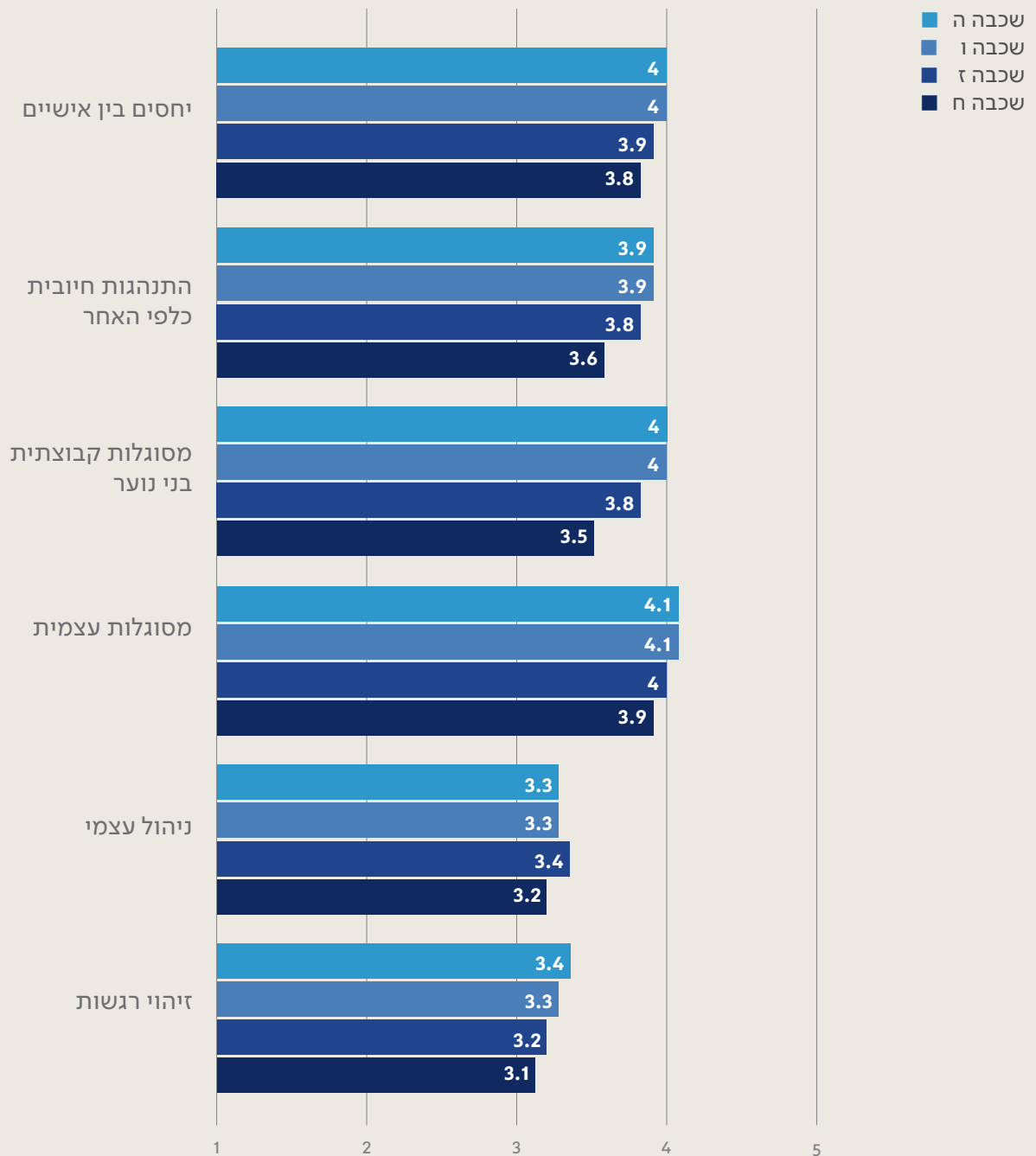
תרשים 52: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 53: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



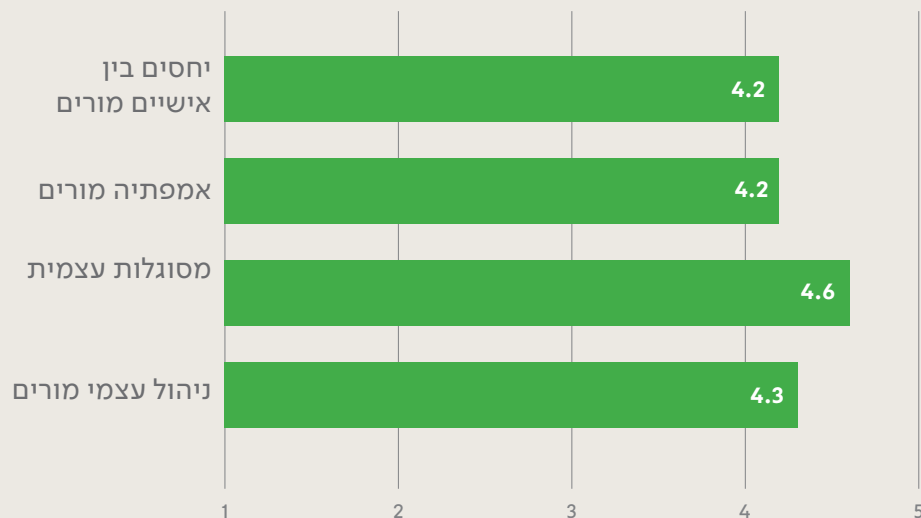
תרשים 54: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שכבות גיל (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



ניכרים בין שכבת כיתות ה' לשכבת כיתות ו' במיומנות "זיהוי רגשות", בין ו' ל-ז' במיומנות "מסוגלות קבוצתית", ובין ז' ל-ח' במיומנויות "התנהגות חיובית כלפי האחר" ו"ניהול עצמי".

הנתונים מצביעים על מגמה של ירידה במיומנויות עם העלייה בשכבות הגיל, ובעיקר במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. השוואה בין נתוני הקבוצות מעלה הבדלים

תרשים 55: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



בהכשרה בתחום ה-SEL, בעבר, לא הצביעה על הבדלים כלשהם, והמיומנויות גבוהות עם שונות נמוכה בקרב כל תת הקבוצות.

מסוגלות קבוצתית של בני הנוער בבאקה - תפיסת בני הנוער לעומת תפיסת המורים

בשאלון לתלמידים נמדדה תפיסת המסוגלות הקבוצתית שלהם, כלומר באיזו מידה הם מאמינים שביכולתם של בני הנוער בבאקה להצליח כקבוצה. היגדי מדד זה מתייחסים לאמונה של בני הנוער בבאקה להצליח בלימודים, להתגבר על קשיים, להתאמץ ולהשקיע ולממש את חלומותיהם כחלק השתייכותם לקבוצת בני נוער בבאקה. גם המורים נשאלו על תפיסתם בדבר המסוגלות הקבוצתית של בני הנוער בבאקה.

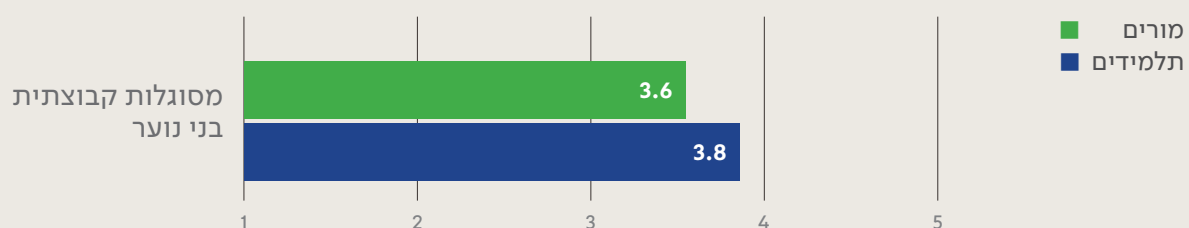
מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב מורים

בשאלון למורים נמדדו 4 מיומנויות רגשיות-חברתיות כלליות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ניהול עצמי; (3) אמפתיה; (4) יחסים בין-אישיים. בגרף 55 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

נתוני גרף 55 מראים כי לתפיסת המורים המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם גבוהות, עם תמונה הומוגנית למדי של דיווחים (סטיית התקן בכל המשתנים היא 0.5 בקירוב). המסוגלות העצמית בולטת כמיומנות הגבוהה ביותר, לתפיסתם של המורים.

השוואה של המיומנויות הללו בפילוח לפי מגדר, לפי היות המורה מחנך או לא ולפי השתתפותו

תרשים 56: מדד המסוגלות הקבוצתית - דיווחי התלמידים על עצמם ודיווחי המורים על התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



מדדי השייכות בקרב התלמידים, כפי שהם מדרגים אותם, מראים כי השייכות החזקה ביותר היא למוסלמים, לפלסטינים ולמשפחה המורחבת, ומיד לאחר מכן השייכות לערבים ולבאקה. השייכות למסגרות חינוך פורמאליות ולא פורמאליות והשייכות לשכונה נמוכות יותר, אך עדיין גבוהות למדי. השייכות לישראלים דורגה במקום נמוך מאוד.

האופן שבו המורים מדרגים את השייכות של תלמידיהם חושף את תפיסות המורים בתחום זה ומצביע על פער גדול מאוד במדד השייכות לישראלים, המדורג "בינוני" על ידי המורים לעומת "נמוך מאוד" על ידי התלמידים עצמם. בהמשך לכך יש פער גדול למדי והפוך בין מורים לתלמידים בדירוג השייכות לפלסטינים: התלמידים דירגו שייכות זו במקום גבוה יותר בהשוואה לדירוגי המורים בדבר תחושת השייכות של התלמידים לקבוצה זו. גם בשאר המדדים ההערכות של המורים היו נמוכות יותר

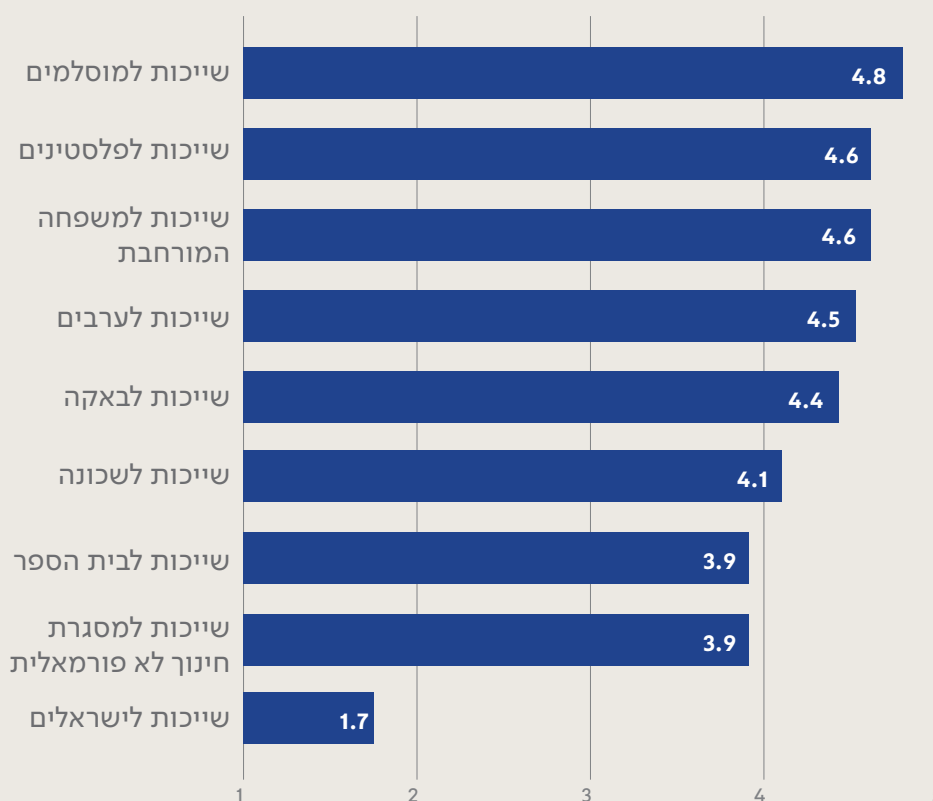
בתרשים הבא מוצג הפער במדד זה בין תפיסת התלמידים בנוגע לעצמם לבין תפיסת המורים בנוגע למסוגלות הקבוצתית של התלמידים.

הנתונים מראים כי תפיסת המורים בנוגע לרמת המסוגלות הקבוצתית של בני הנוער בבאקה נמוכה יותר בהשוואה לתפיסת בני הנוער בנוגע למסוגלות הקבוצתית שלהם עצמם.

4.3. מדדי השייכות בקרב התלמידים

מדדי השייכות בקרב התלמידים בבאקה
בשאלון לתלמידים ולמורים נמדדו תשעה מדדי שייכות של התלמידים: שייכות ל (1) ערבים; (2) מוסלמים; (3) ישראלים; (4) פלסטינים; (5) באקה; (6) המשפחה המורחבת; (7) בית הספר; (8) השכונה; (9) מסגרת לא פורמאלית. בתרשים הבא מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהמדדים כפי שהוא מדורג על ידי התלמידים, וכפי שהוא מדורג על ידי המורים כשהם התבקשו לדרג את מדדי השייכות בקרב התלמידים.

תרשים 57: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)

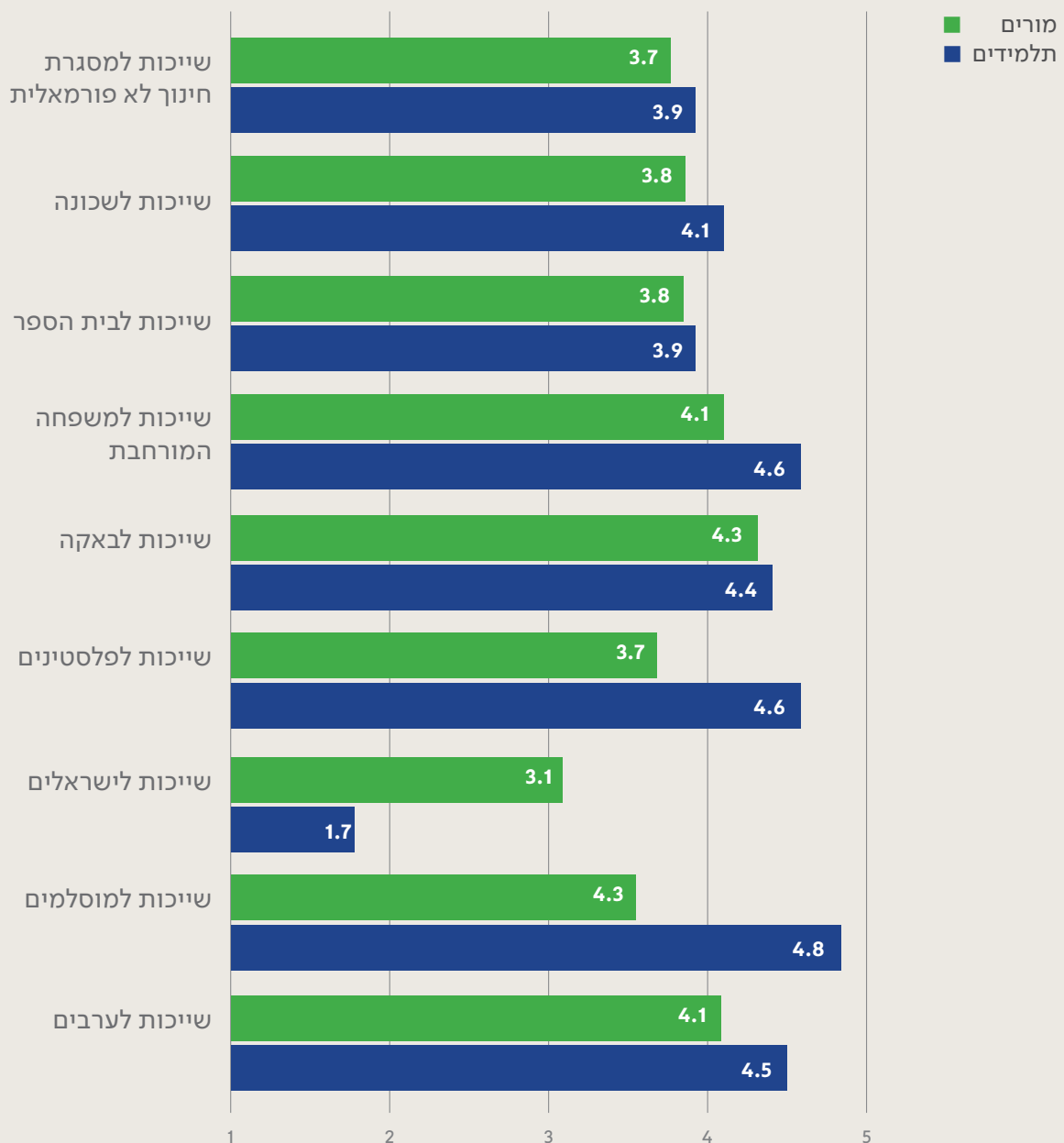


השייכות למסגרת חינוכית. בעוד בנות מרגישות יותר שייכות לבית הספר, בנים מרגישים יותר שייכות למסגרת לא פורמאלית. נראה גם שתחושת השייכות לשכונה גבוהה במעט בקרב בנים בהשוואה לבנות, ואילו תחושת השייכות לישראלים נמוכה אצלם במעט בהשוואה לבנות.

בהשוואה לתלמידים. הפער המרכזי והחשוב ניכר במדד השייכות למשפחה המורחבת: בעוד התלמידים דיווחו על תחושת שייכות חזקה למשפחה המורחבת, המורים ראו במשפחה המורחבת גורם מרכזי פחות עבור התלמידים.

הנתונים מראים כי מדדי השייכות די דומים בקרב בנים ובנות, למעט הבדל בתחושת

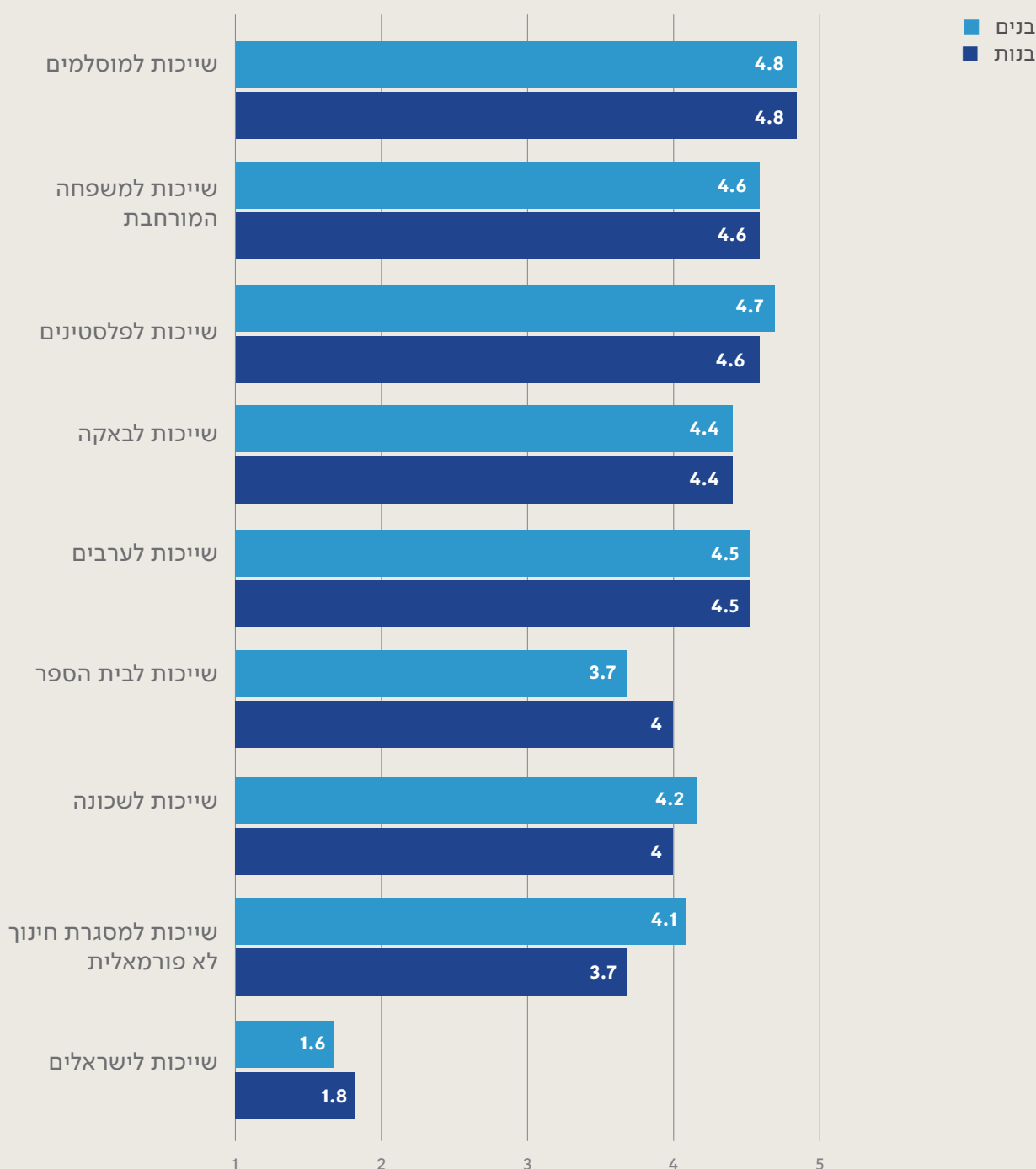
תרשים 58: מדדי שייכות של התלמידים לפי דיווחיהם ולפי דיווחי המורים על התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



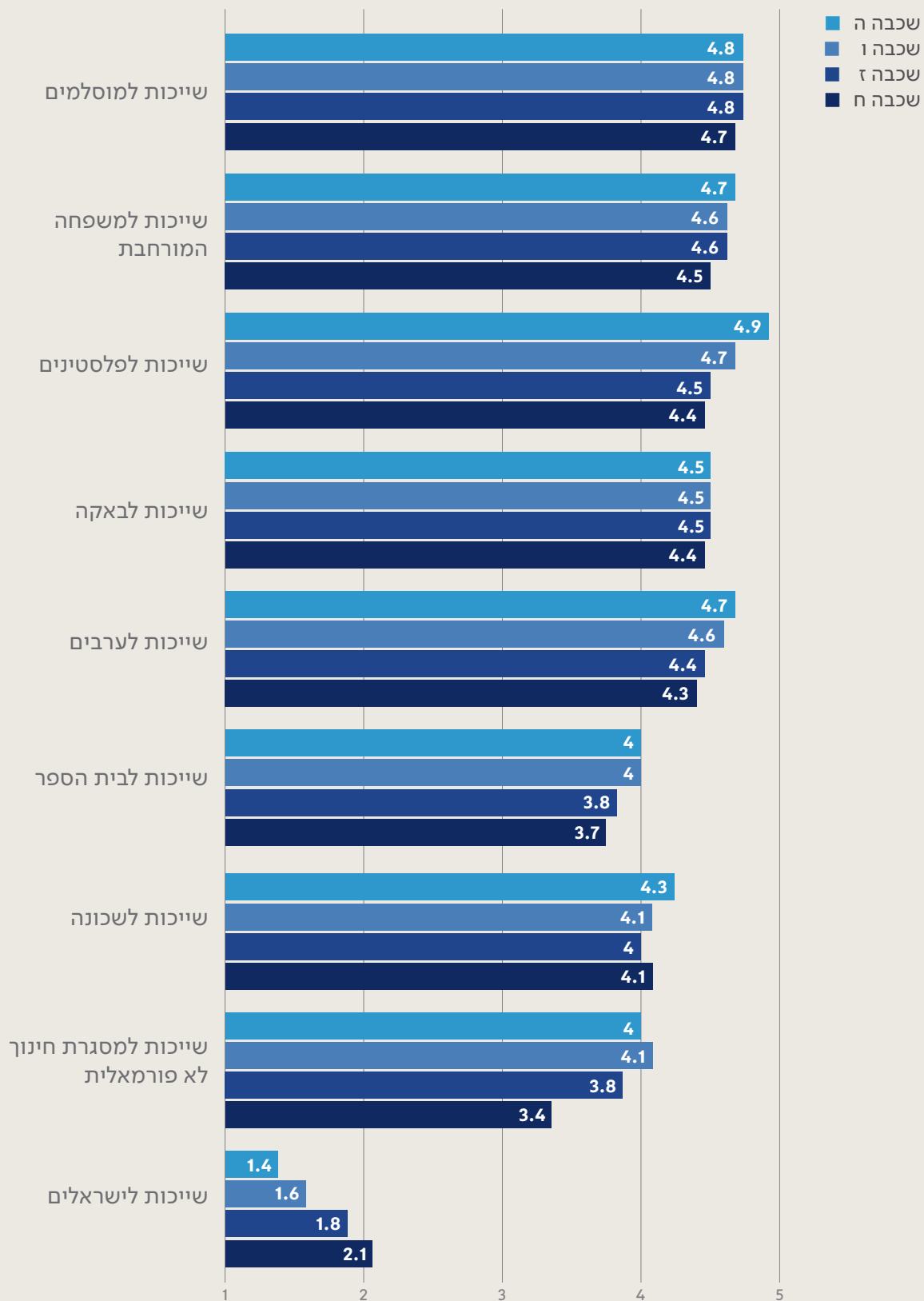
השייכות למסגרות הלא פורמאליות במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. תחושת השייכות למוסלמים, לבאקה, לשכונה, למשפחה המורחבת ולבית הספר נשאר יציבה למדי לאורך השנים.

הנתונים מראים כי תחושת השייכות של התלמידים לקבוצות אתניות/לאומיות - ערבים ופלסטינים - יורדת מעט ככל שהגיל עולה, לצד עלייה בתחושת השייכות לקבוצת הישראלים. כמו כן יש ירידה ניכרת בתחושת

תרשים 59: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 60: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם בפילוח לפי שכבות גיל (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL ועיסוק בתחום הזהות והשייכות

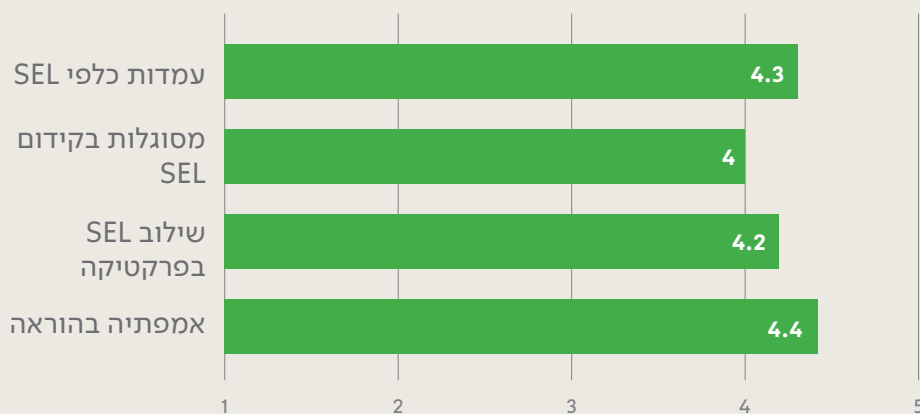
מורים

(3) למורה יש עמדות חיוביות כלפיה למידה רגשית- חברתית; (4) אמפתיה בהוראה. בתרשים 61 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

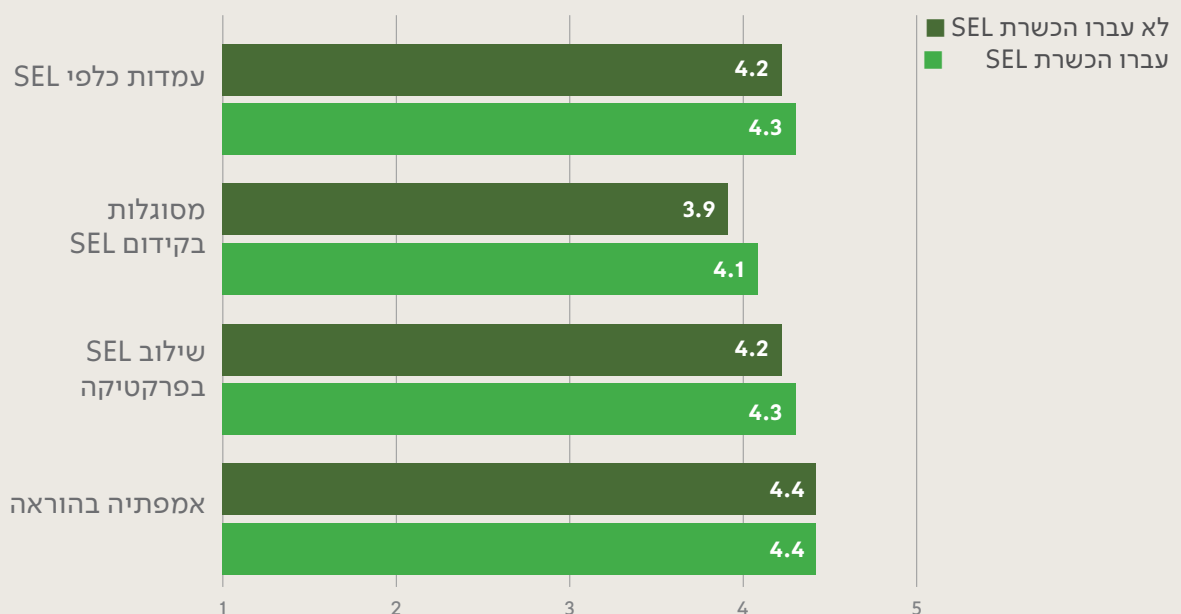
בתרשים אפשר לראות כי רמת התנאים התומכים, כפי שהמורים מדרגים אותם, גבוהה. המורים רואים את עצמם כבעלי אמפתיה בתחום ההוראה, העמדות שלהם כלפי SEL חיוביות והם משלבים SEL בפרקטיקות

בשאלון למורים נבדקה מידת קיומם של ארבעה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות;

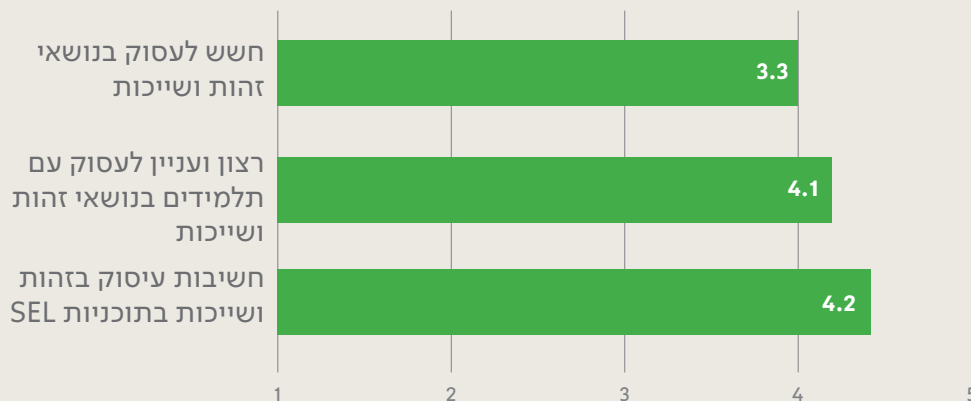
תרשים 61: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



תרשים 62: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



תרשים 63: תנאים המשפיעים על העיסוק בזהות חברתית ובשייכות (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



מידה גבוהה של רצון ועניין לעסוק בנושא זה בתהליכים החינוכיים עם תלמידים. לצד אלו המורים מדווחים על מידה בינונית של חשש¹⁸ לעסוק בנושאים אלו עם תלמידיהם. השוואה של משתנים אלו בקרב המורים לפי מגדר, היות המורה מחנך או לא או האם עבר הכשרה בתחום SEL או לא אינה מראה הבדלים כלל.

4.5. מדדי תוצאה תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) שייכות לכיתה; (3) ערך חיובי לזהות חברתית "בקהל". בתרשים 64 יוצג הציון הממוצע עבור כל אחד ממדדי התוצאה בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

בתרשים אפשר לראות כי תחושת השייכות של התלמידים לכיתה מעט יותר מבינונית, וכך גם הקשר מורה-תלמיד. לצד זאת, לעצם היותו של התלמיד מרגיש כמי ששייך לבאקה יש ערך חיובי גבוה במעט והוא בעל דירוג גבוה.

אפשר לראות פער מסוים, קטן, בין בנים לבנות. הבנים מרגישים תחושת שייכות גבוהה במעט לכיתה ולהיותם מתגוררים בבאקה, ולעומתם הבנות מדווחות על קשר טוב יותר בין המורים לתלמידים. אולם הבדלים אלו קטנים מאוד.

ההוראה. תחושת המסוגלות בקידום SEL נמוכה אצלם במעט בהשוואה למדדים אחרים, אך עדיין די גבוהה.

פילוח הנתונים לפי מגדר או לפי היות המורה מחנך או לא אינו מראה הבדלים כלל. באחד המדדים נמצא הבדל בין מורים שעברו הכשרה בנושא SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת. אפשר לראות זאת להלן בתרשים 62.

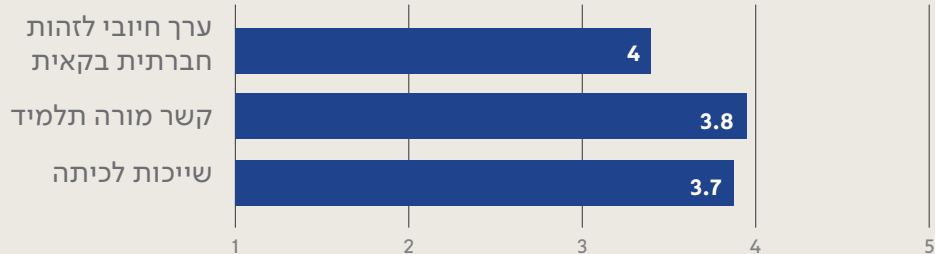
נראה שמורים שעברו הכשרה בנושא SEL מרגישים רמת מסוגלות גבוהה יותר לקדם תהליכי SEL לעומת מורים שלא עברו את ההכשרה.

בשאלון למורים נבדקה גם מידת קיומם של שלושה תנאים המשפיעים על **עיסוק בתחום הזהות והשייכות**: (1) חשש לעסוק בנושאים של זהות חברתית ושל שייכות בתהליכים חינוכיים עם התלמידים; (2) רצון ועניין לעסוק בנושאים של זהות חברתית ושייכות בתהליכים חינוכיים עם התלמידים; (3) החשיבות המיוחסת לעיסוק בנושאי זהות חברתית ושייכות בתוכניות SEL עם התלמידים. בתרשים 63 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

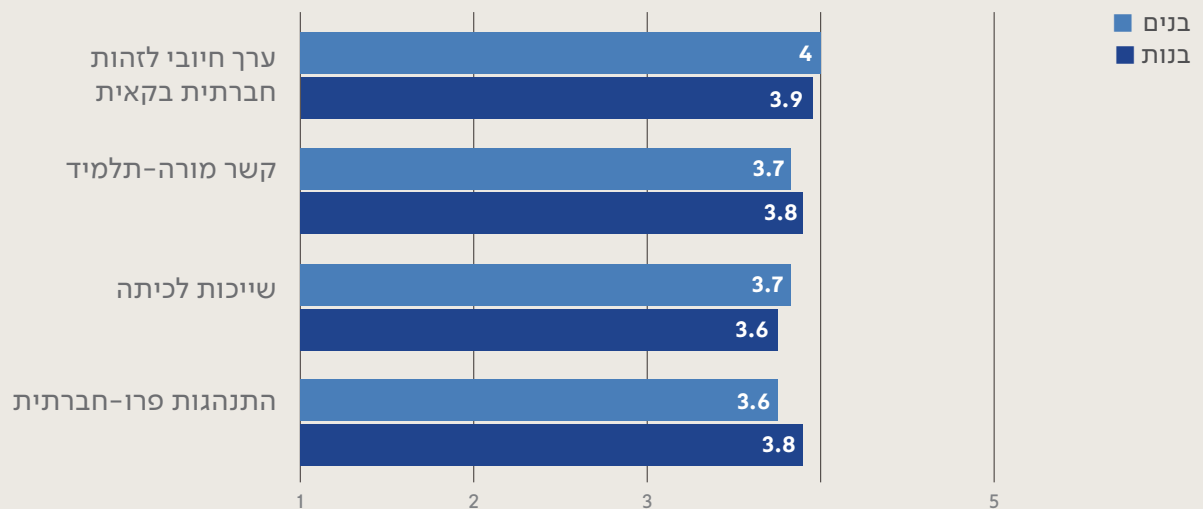
בתרשים אפשר לראות כי המורים מאמינים מאוד בחשיבות העיסוק בנושאי זהות חברתית ושייכות בתוכניות SEL וכי יש להם

¹⁸ המדד "חשש לעסוק בנושאי זהות ושייכות" הוא מדד שלילי. ככל שמספרו גבוה יותר, כך הוא מייצג רמת חשש גבוהה יותר.

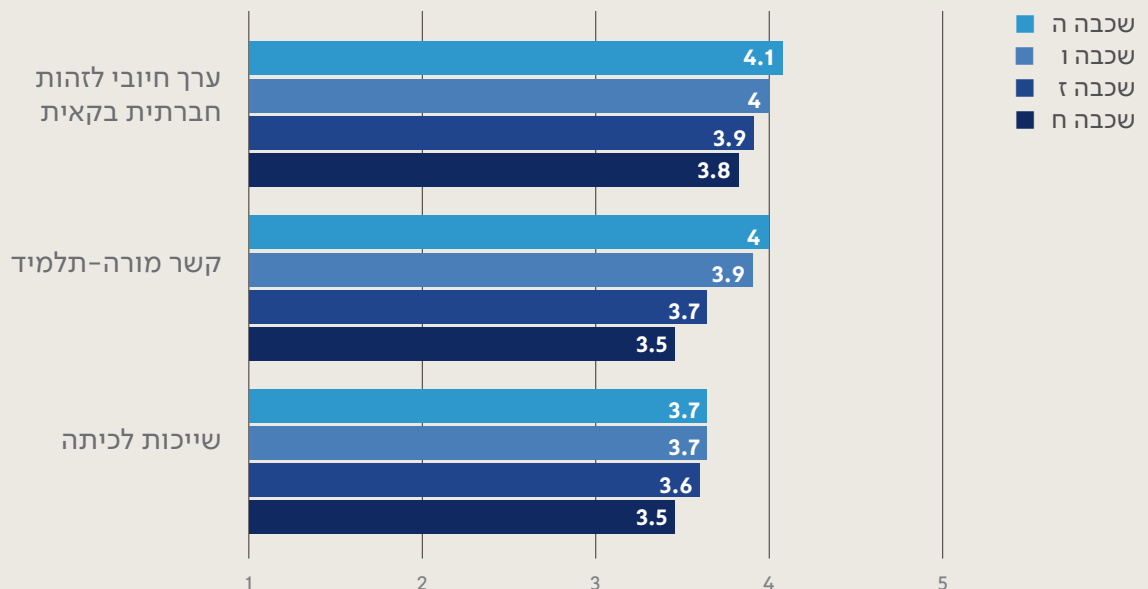
תרשים 64: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 65: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 66: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי שכבות גיל (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



בתרשים אפשר לראות כי המורים מדווחים על רמות גבוהות של תחושת שייכות לבית הספר, ונמוכות במעט, אך עדיין גבוהות, של אקלים חיובי בבית הספר. רמות השחיקה בינוניות.

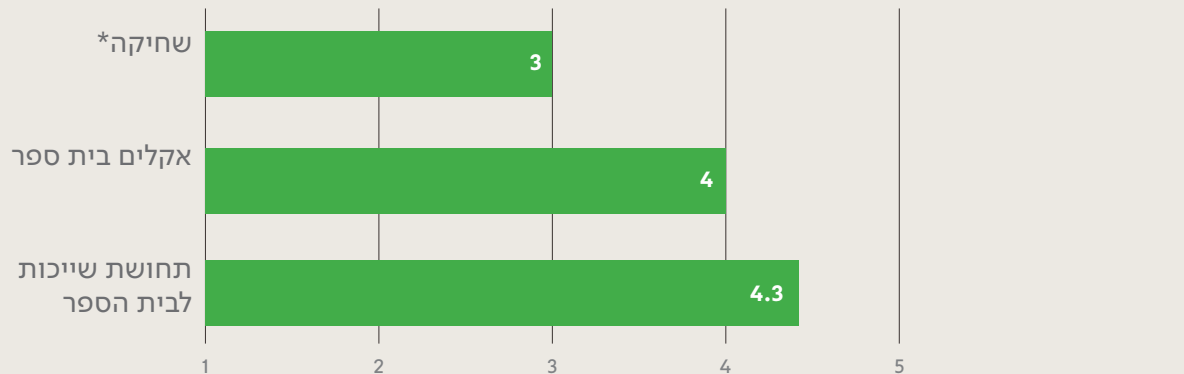
בתרשים אפשר לראות כי בין המורים למורות אין הבדלים של ממש בהקשר של תחושת שייכות לבית הספר ואקלים חיובי בבית הספר. במדד השחיקה יש הבדל ביניהם: מורים מדווחים על רמות שחיקה גבוהות יותר בהשוואה למורות, אם כי הדירוג של שתי הקבוצות עדיין בסביבות הערך החציוני-בינוני.

גם במדדי תוצאה, בדומה למיומנויות רגשיות-חברתיות, יש מגמה כללית של ירידה עם העלייה בגיל התלמידים. הירידה הגדולה ביותר היא בקשר שבין מורה לתלמיד במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים.

מורים

בשאלון למורים נמדדו 3 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה. בתרשים 67 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

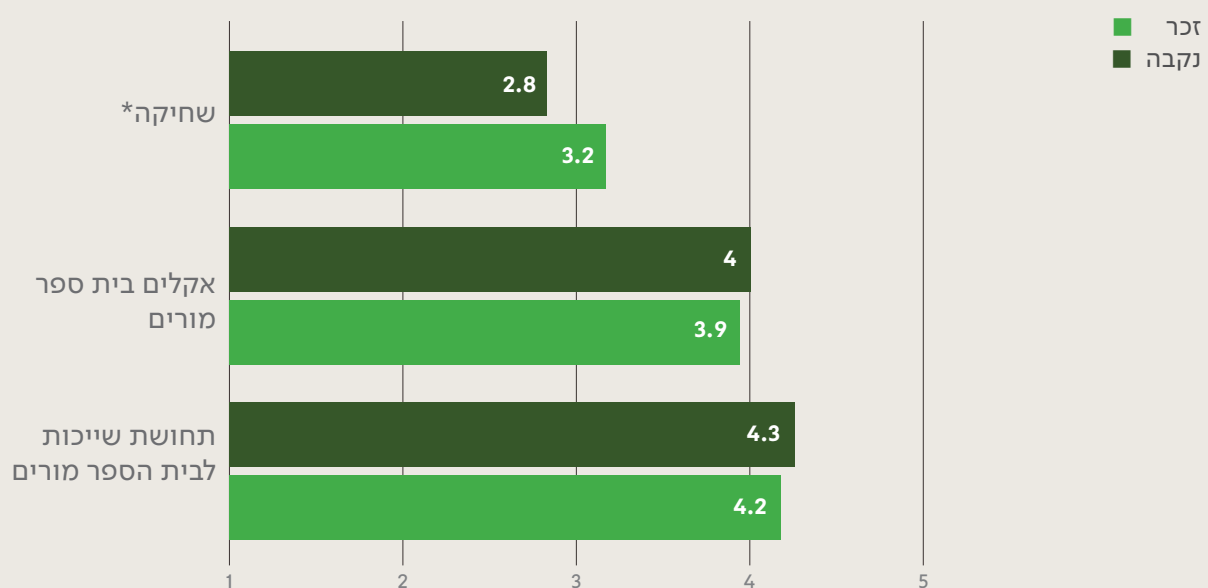
תרשים 67: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

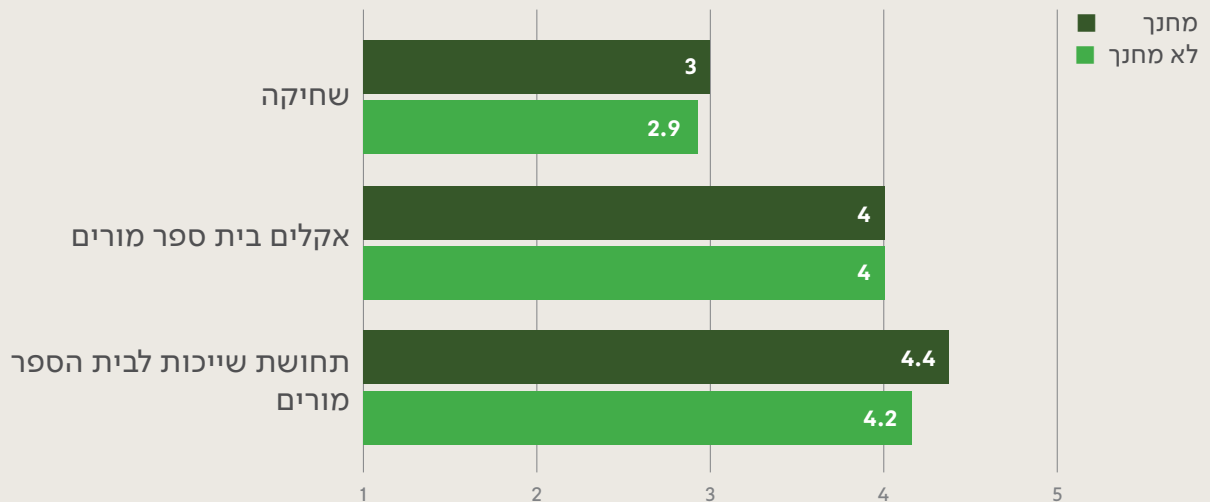
תרשים 68: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (באקה)

(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 69: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי היות המורה מחנך או לא (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

גם בתרשים 69 אין הבדלים ניכרים בין מחנכים לבין מי שאינם מחנכים. תפיסותיהם בדבר שחיקה ואקלים בית הספר דומות מאוד, אם כי המחנכים דיווחו על מידה גבוהה במעט של שחיקה. עם זאת יש ביניהם הבדל בתחושת השייכות לבית הספר. תחושה זו גבוהה יותר בקרב מחנכים בהשוואה ללא מחנכים.

לא נמצאו הבדלים במדדי התוצאה בין מורים שעברו הכשרה בתחום ה-SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451–464.

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (1995). The need to belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Leary, M. R., Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 32 (pp. 1– 62). San Diego: Academic Press

Levine, S. V. (1979). Adolescents, believing and belonging. *Adolescent Psychiatry*, 7, 41–53

Malone, G.P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). The General belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52, 311–316.

Noam, G. G. (1999). The psychology of belonging: Reformulating adolescent development. *Adolescent psychiatry*, 27, 49–68.

Palmonari, A., Pombeni, M. L., & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5(1), 33–48.

Sari, M. (2013). Sense of School Belonging Among High School Students. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147–160.

Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2), 187–204.

5. ביבליוגרפיה

Agbaria, A. K. (2018). The 'right' education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18–34.

Bierman, K. L., & Sanders, M. T. (2021). Teaching explicit social-emotional skills with contextual supports for students with intensive intervention needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 14–23.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & 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.

Demirtas, A. S., Yildiz, M. A., & Baytemir, K. (2017). General belongingness and basic psychological needs as predictors of self-esteem in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(2).

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in schoolchildren. *Child Development*, 88, 408–416.

Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., & Bachman, B. A. (1996). The contact hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias among majority and minority group members

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13–32.

Greene, J. P. (2019). *The Moral and Religious Roots of Social and Emotional Learning*. American Enterprise Institute.

Hammack, P. L. (2006). Identity, conflict, and coexistence life stories of Israeli and Palestinian adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 21, 323–369. doi:10.1177/0743558413

נתוני שותפות גני תקווה

פרק חמישי

1. כללי ומטרות

כללי

מחקר הערכה זה מלווה את יישומה של יוזמת ה-SEL הרשותית בגני תקווה, שמטרתה לטפח את מערכות היחסים בקרב באי מערכת החינוך ולחזק את החוסן של צוותי החינוך והתלמידים לשם התמודדות עם האתגרים בבתי הספר ובמערכות היחסים במסגרת מערכת החינוך.

המהלך תוכנן ומיושם על ידי שותפות ה-SEL בגני תקווה, שכוללת את הרשות העירונית וכן שני ארגוני תוכן: תוכנית בית ספר סגול – אוניברסיטת רייכמן, ועמותת "מצמיחים".

מטרות

א. לטפח את חוסנם של צוותי החינוך ושל התלמידים, בעיקר בכל הנוגע להתמודדות עם האתגרים בבתי הספר ובמערכות יחסים מורכבות.

ב. לטפח מערכות יחסים מיטיבות בקרב הילדים במערכת החינוך בגני תקווה ובמשולש מורה-הורה-תלמיד.

ג. לטפח סביבה מצמיחה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הצוותים ושל התלמידים.

2. מבוא ורקע תיאורטי

רקע

גני תקווה הוא יישוב קטן המונה כ-24,000 תושבים במעמד חברתי-כלכלי גבוה (9).

ביישוב עשרה בתי ספר: שבעה בחינוך הממלכתי, אחד בחינוך הממלכתי-דתי ושניים בחינוך החרדי. כל בתי הספר, למעט בחינוך החרדי, השתתפו ביוזמה הרשותית בשנת תשפ"ד. השמונה שהשתתפו ביוזמה הם שישה בתי ספר יסודיים, חטיבת ביניים אחת ובית ספר תיכון אחד.

מערכת החינוך בגני תקווה מאופיינת במעורבות גבוהה של הורים. התקשורת של מערכת החינוך בגני תקווה עם ההורים מלווה בפניות רבות של הורים הן לצוות החינוכי והן למנהל החינוך ברשות המקומית סביב סוגיות רגשיות-חברתיות של הילדים. כמו כן יש בקשות רבות למעבר בין בתי ספר ואף להקמה של זרמי חינוך אלטרנטיביים.

הורים גם מדווחים על קשיים של תלמידים בתחום המיומנויות הבין-אישיות (לפי סקר הורים¹⁹).

ספרות מחקרית ענפה מעידה כי מערכות יחסים שיתופיות בין ההורים לצוות החינוכי תומכות בתפקוד התלמידים (Bunjjevac, 2017; Henderson & Mapp, 2002).

¹⁹ סקר שביעות רצון של הורים ממערכת החינוך שערכה עיריית גני תקווה בשנת 2022. מספר ההורים המשיבים: 260.

לשם התמודדות עם הקשיים העולים מתוך מערכות היחסים הללו.

מסוגלותם של צוותי החינוך להטמיע למידה רגשית-חברתית קשורה לתמיכת המורה במיומנויות החברתיות של תלמידיו, ליצירת אקלים חיובי ולהפחתת המתח שחשים צוותי החינוך לנוכח ההתמודדות עם קשיי תלמידיהם (Collie et. al, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). מנגד, היעדר מיומנויות אלו והיעדר הזדמנויות של מורים לקדם מערכות יחסים עם הורים הם חסם לקיום מערכות יחסים מיטביות (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024).

משום כך, ההתערבויות בבתי הספר נוגעות לנושאים שמעסיקים את בית הספר, אך אפשר לעסוק בהם מנקודת המבט של מערכות יחסים וטיפול חוסן.

מודל העבודה

העבודה בבתי הספר בשנת תשפ"ד נסמכה על שלושה צירים:

ציר מעבדות

בכל בית ספר התנהלו מעבדות שעסקו באתגרים ייחודיים לבית הספר הנוגעים לנושאים המרכזיים שצוינו. "מעבדה" היא קבוצה של פרקטיקאים מבית הספר שנפגשת אחת לשבוע או לשבועיים, במהלך יום לימודים, לעבודה משותפת על אתגר מעולם ה-SEL שנבחר ע"י המשתתפים. העבודה מתנהלת בעזרת מנחה מאחד הארגונים המלווים, והיא בנויה על מודל של מעגל חקירה, פיתוח והתנסות המונה מספר שלבים שכל המנחים עובדים על פיו. המעבדה נועדה להפיק תוצרים מקדמי SEL שאפשר להטמיעם בבית הספר ולהפיצם בעתיד, וכן לתרגל מיומנויות SEL ואת אופן התנהלותן.

המעבדות נשענות על עקרונות של התערבות מבוססת נתונים, פיתוח אוטונומי ולמידה מבוססת פרויקט המובילים ליישום ולהטמעה.

ציר מנהיגות

איש/אשת צוות מאחד הארגונים מלווה את בית הספר ומנהל פגישות עם צוות הניהול או עם צוות מוביל למידה רגשית-חברתית. ציר זה עבר דיוק ושיפור לקראת תשפ"ה.

עם זאת, קונפליקט והיעדר שיתוף פעולה בין ההורים לצוות החינוכי הם תופעה נפוצה (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024). מעורבות יתר של הורים, הכוללת פניות רבות של ההורים לצוות החינוכי בשם הילדים ("הורות הליקופטר") עלולה להשפיע לרעה על ההתפתחות החברתית-רגשית של הילדים (Turker & Bahceci, 2024), וכך גם חוסר הסכמה בין ההורים לבין הצוותים החינוכיים בנקודות שבהן נדרש לקבל החלטות בעולם החינוכי (Lasater, 2016). יתרה מזו, קשיים בהתמודדות עם נושאים חברתיים-רגשיים בחברת הילדים וקשרים מתוחים עם ההורים תורמים לשחיקה ולעזיבה בקרב המורים (Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013).

טיפול סביבה תומכת-צרכים עבור צוותי החינוך: תחושת שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, וטיפול המיומנויות החברתיות-רגשיות של המורים – כל אלה תורמים לחיזוק החוסן אצל המורים, לשיפור הקשר מורה-תלמיד ולשיפור של המיומנויות החברתיות-רגשיות בקרב התלמידים ושל האקלים הבית ספרי (Collie et. al, 2012; Klassen et. al, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013). לחוסן של צוותי החינוך גם קשרים הדדיים עם טיב מערכות היחסים שלהם עם ההורים (Gu & Day, 2013). מחקר מ-2024 נוגע ביכולתו של הקשר בין ההורים לבית הספר לתווך השפעות על חוסן ההורים אל מול קשיי ילדיהם (Shilshtein et. al, 2024). ממצא זה רלוונטי לגני תקווה, שבה חוסן ההורים הוא מרכיב מהותי בהתנהלות מערכת החינוך אך לא מתנהלת עבודה ישירה עם כלל אוכלוסיית ההורים.

מכל האמור לעיל נגזרת התפיסה של השותפות ולפיה חיזוק של חברת ילדים מצמיחה וטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל התלמידים ויכולו להפחית את נקודות החיכוך בין ההורים למערכת החינוך. עם זאת, כדי ליצור את התנאים המצמיחים ולאפשר הזדמנויות לילדים ולמורים להתנסות בניהול עצמאי של אירועים חברתיים-רגשיים בבית הספר, יש לקדם את יכולותיהם של הצוותים לנהל מערכות יחסים עם ההורים ולטפח את חוסנם

ציר הערכה

בכל בית ספר נעשתה הערכה כמפורט במסמך זה. נתוני ההערכה הוחזרו לצוותי בתי הספר תוך ליווי של אחראית הערכה מטעם השותפות, כדי לסייע בקידום למידה מבוססת נתונים ופעולה מבוססת למידה.

בכל בית ספר הוקצתה מובילת הערכה בית ספרית שעוברת הכשרה וליווי בתחום הערכה SEL-ית.

בשנת תשפ"ד התקיימו גם מספר מבנים רשתיים

פורום מובילות הערכה (כנ"ל)

מפגשי קהילת מנהיגות חינוכית הכוללת מנהלים וסגניהם.

מעבדת יועצות רשותית

מעבדת הורים רשותית

מפגשי ועדת היגוי רשותית

מטרות מהלכי ההערכה בגני תקווה

- לקדם את הבהירות הרעיונית של היוזמה ולחדד את מטרותיה בשלבי ההתפתחות השונים ובקרב קהלי יעד שונים. קיים מודל לוגי, אך ייתכן דיוק שלו במהלך שנות היוזמה.
- לבדוק כיצד ובאיזו מידה היוזמה משיגה את יעדיה בטווחי זמן שונים, בהתאם למודל הלוגי, תוך זיהוי של גורמים מקדמים ושל חסמים, ולפתח כלי מדידה ומערכת מדידה.
- להשתמש בהערכה ככלי חשיבה וככלי עבודה ברמות שונות של היוזמה (בבתי הספר, ברשות, בקרב צוות ההיגוי של היוזמה) לצורך דיוק ההכשרות ותהליכי ההטמעה.
- למסור מידע הערכתי לבעלי עניין בנוגע לשאלה באיזו מידה התוכנית משיגה את מטרותיה בטווחי זמן שונים.
- לחזק את יכולות ההערכה ברשות ולהדק את הממשק בין הנתונים מצד ההערכה לבין מענה מותאם מצד הפיתוח והמעבדות הרשותיות.

3. שיטה

במסגרת יוזמת ה-SEL בגני תקווה נעשה שימוש במספר כלי הערכה:

- שאלוני מיפוי
- ראיונות איכותניים
- תיעוד הפעולות בבתי הספר
- משובי הכשרות
- דוח זה נוגע לתוצאות שאלוני המיפוי.

3.1. כלי המדידה

שאלוני מיפוי שכללו מדדים של תנאים תומכים בקידום למידה רגשית-חברתית ומיומנויות רגשיות-חברתיות ומדדי תוצאה. חלק מן המדדים כלולים בשאלוני הליבה של היוזמה, כולה, ואחרים ייחודיים לשותפות גני תקווה, כפי שיפורט בהמשך.

3.2. תהליך האיסוף

שאלוני המיפוי הועברו בבתי הספר בסוף חודש מרץ ובתחילת חודש מאי 2024 (לפני חג הפסח ואחריו), במסגרת ימי לימודים בבתי הספר בגני תקווה ובאמצעות מערכת הסקרים הממוחשבת של חברת "קיימא" (מילגו).

כל מורה מחנכת העבירה שאלון בכיתה שלה. לפי הצורך ניתן ליווי ע"י צוות ההערכה של היוזמה, ובכל בית ספר נעשתה תצפית של צוות ההערכה על תהליך ההעברה במספר כיתות שנבחרו לשמש מדגם.

בגני תקווה ניתנה לכל מחנכת האפשרות להוסיף שאלה או שתיים משלה לשאלוני המיפוי. בתום העברת השאלונים קיבלה כל מחנכת "סטורי כיתתי" שהוא סיכום נתוני כיתה, כולל תשובות על שאלות פתוחות ואפשרות של התלמידים להזדהות בפני המחנכת בלבד, אם הם מעוניינים בכך. הסטורי הכיתתי הוא בבעלות המחנכת ורק לה יש גישה ישירה אליו. בדומה לזה, כל מנהלת ו/או רכזת הערכה מקבלות אליהן "סטורי בית ספרי" שמסכם את נתונייה של תלמידי בית הספר ללא פילוח לפי כיתות אם. חטיבת הביניים ובית הספר התיכון, שיש בהם שכבות גיל גדולות, החליטו להעביר את השאלון כך שמתקבל "סטורי שכבתי" ולא סטורי של כל תלמידי בית הספר.

מגדר		
גברים	49	19%
נשים	144	57%
לא ציינו	60	24%
שלב גיל עיקרי בהוראה		
ד'-ו'	139	55%
ז'-ט'	51	20%
י'-י"ב	63	25%
גיל ³		
18-30	26	10%
31-40	78	31%
41-50	98	39%
51 ומעלה	46	18%
השכלה		
תיכונית	8	3%
תואר I	118	47%
תואר II ומעלה	127	50%
תפקידים בבית הספר		
הייתה אפשרות לסמן יותר מתפקיד אחד או שום תפקיד		
ריכוז מקצוע	44	17%
ריכוז שכבה	19	8%
ריכוז פדגוגי	5	2%
ייעוץ חינוכי	9	4%
צוות הנהלה	28	11%
חינוך כיתה	126	50%
השתתפות במסגרת היוזמה		
השתתפו במסגרת אחת לפחות	126	50%
לא השתתפו באף מסגרת	127	50%
עבר הכשרת SEL קודמת		
כן	98	39%
לא	155	61%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.), $\bar{x}=12$, $SD=9.14$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.), $\bar{x}=5$, $SD=5.23$

² סה"כ 253 פרקטיקאים. בחישוב נכללים רק פרקטיקאים שהשיבו על השאלון כולו. כמו כן לא נכללים בו פרקטיקאים שצינו את אותו ערך בכל ההיגדים.
³ (N=248) מכיוון שהיו כמה ערכים לא הגיוניים.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

השאלונים הועברו לכל עובדי ההוראה בבתי הספר שמתתפים ביוזמה בגני תקווה. כמו כן הועברו השאלונים לכל תלמידי כיתות ד'-ו"א. בשנה זו לא הועברו השאלונים בכיתות י"ב בשל המועד המאוחר בשנה, אך בשנת תשפ"ה הם יועברו גם בשכבה זו.

שיעורי ההשתתפות מוצגים להלן בלוחות 23 ו-24 שבתחילת סעיף 4.

4. ממצאים

1.4. נתוני רקע

לוח 23: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים בגני תקווה ¹		
מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
כלל המשתתפים		
2409	100%	
מגדר		
בנים	1181	49%
בנות	1228	51%
שלב גיל		
ד-ו	1166	48%
ז-ט	773	32%
י-יב	470	20%
תנועת נוער		
כן	1305	54%
לא	1104	46%

¹ סה"כ 2,409 תלמידים. בחישוב נכללים רק מישושיבו על השאלון כולו. כמו כן לא נכללים בו תלמידים שצינו את אותו ערך בכל ההיגדים. תלמידי כיתות י"ב לא נכללו השנה במיפוי בשל המועד המאוחר של ביצועו.

לוח 24: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים בגני תקווה ²		
מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מספר המשתתפים הכולל		
253		

כפי שאפשר לראות בתרשים 70, ממוצעי המדדים השונים ביוזמת גני תקווה דומים למוצעים בכלל היוזמה (יש הבדלים קטנים של 0.2 ו-0.1 במדד "זיהוי רגשות" ובמדדים "אמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות" ו"יחסים בין-אישיים", בהתאמה). גם בגני תקווה אם מציבים את המיומנויות השונות זו ליד זו, המיומנות הבולטת ביותר כלפי מעלה היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.7$), והנמוכה ביותר היא "ניהול עצמי" ($\bar{x}=3.4$, $SD=0.6$)²⁰.

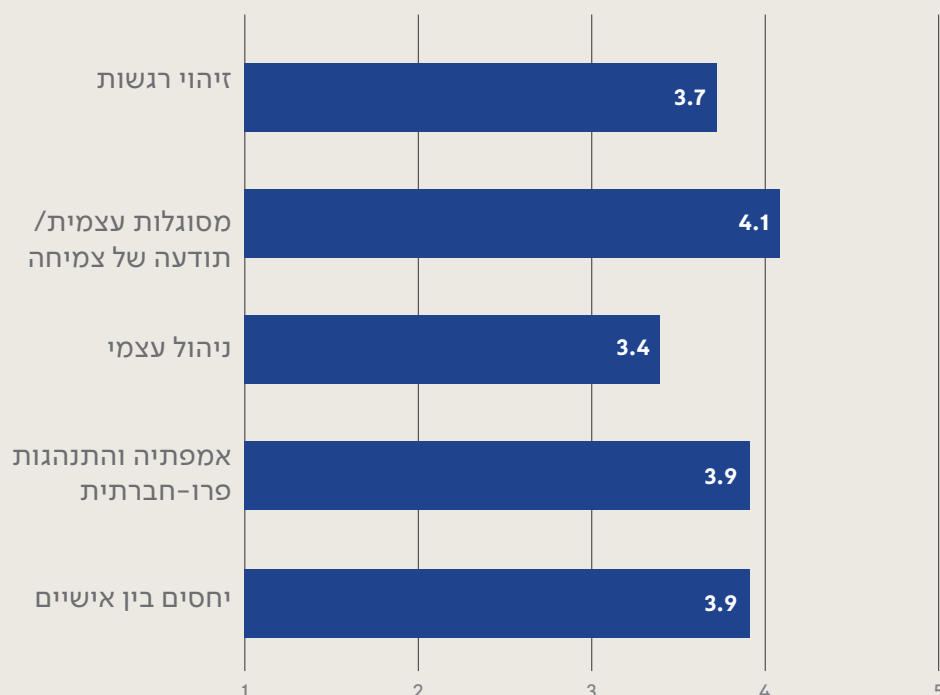
אפשר לראות בתרשים 71 כי ההבדלים בין המגדרים קטנים ובמגמה מעורבת: במדדים "זיהוי רגשות", "אמפתיה" ו"התנהגויות פרו-חברתיות" מדדי הבנות גבוהים במעט, ואילו במדדים "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה", "ניהול עצמי" ו"יחסים בין-אישיים" מדדי הבנים גבוהים במעט.

מעניין לראות ש-24% מאנשי הצוות בגני תקווה בחרו שלא להזדהות מבחינה מגדרית. בעת ההעברה של השאלונים היו כמה שביקשו לאפשר להזדהות בלשון רבים, ואפשרות זו תוצע לתלמידים ולצוותים בהעברה הבאה. ייתכנו גם הסברים אחרים להימנעות מהזדהות מגדרית, כגון החשש מפגיעה באנונימיות של השאלון והעדפה להמעיט בפרטי רקע מזהים.

4.2 מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים והתלמידים

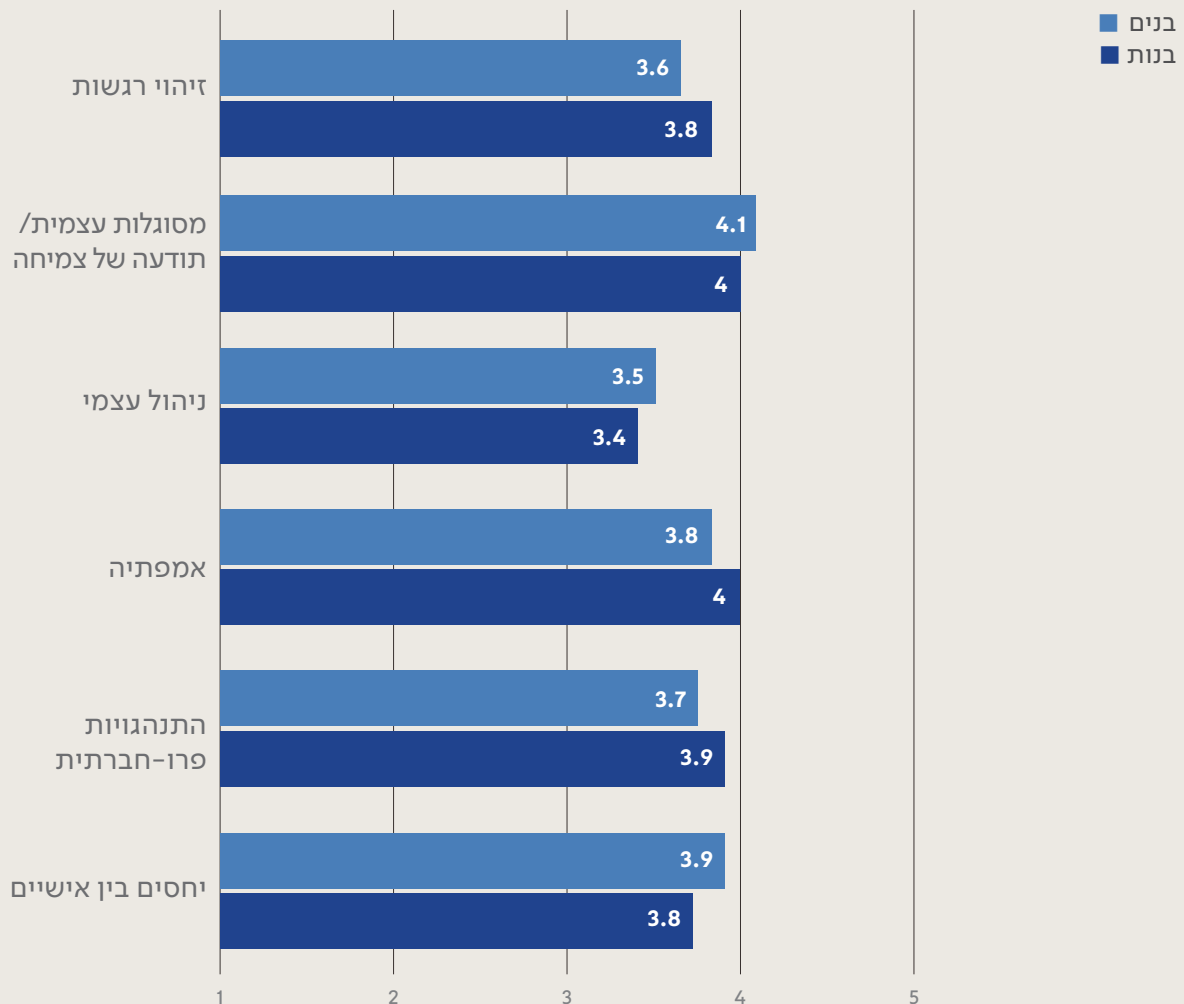
מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים
בשאלון לתלמידים נמדדו חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות שנכללו בשאלון הליבה: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים. בתרשים מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

תרשים 70: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



²⁰ "המדדים "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ו"ניהול עצמי" מכילים בגני תקווה היגדים ייחודיים (היגד אחד בכל מדד). היגדים אלו הוסרו לקראת ההעברה השנייה מכיוון שהם לא תרמו להימנעות המדד. אם מורידים את ההיגדים מתקבל עבור המדד "ניהול עצמי" הערך $\bar{x}=3.6$, ובמדד "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה" לא חל שינוי.

תרשים 71: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)

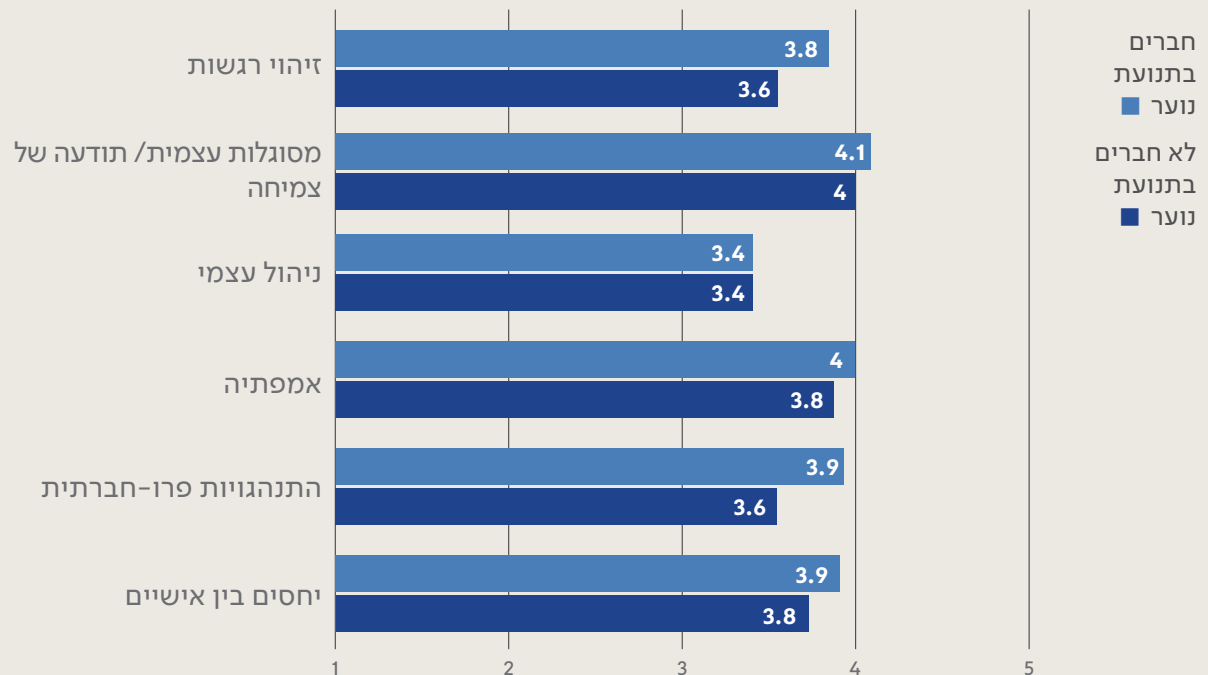


במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בגני תקווה הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בכל המדדים.

בתנועת נוער נמצאו הבדלים קטנים אך עקביים: בכל המיומנויות, למעט "ניהול עצמי", המדדים בקרב החברים בתנועות נוער גבוהים מהמדדים בקרב התלמידים האחרים. בממד "ניהול עצמי" ערך הממד שווה בשתי הקבוצות. מגמה זו חוזרת גם במדדי התנאים והתוצאה, כפי שיוצג בהמשך.

תנועות הנוער הן גורם מרכזי בחברת הילדים בגני תקווה. 54% מהמשיבים על שאלוני המיפוי ענו כי הם חברים בתנועת נוער, ובשלבי חטיבת הביניים ובית הספר התיכון הם אף מקבלים עליהם תפקידי הדרכה ותחומי אחריות שונים. בהשוואה בין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים החברים בתנועת נוער לבין מי שאינם

תרשים 72: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי חברות בתנועת נוער (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב התלמידים הבדלים מובהקים בין חברים בתנועות נוער לבין מי שאינם חברים בהן בממדים אמפתיה, יחסים בין-אישיים, התנהגויות פרו-חברתיות וזיהוי רגשות.

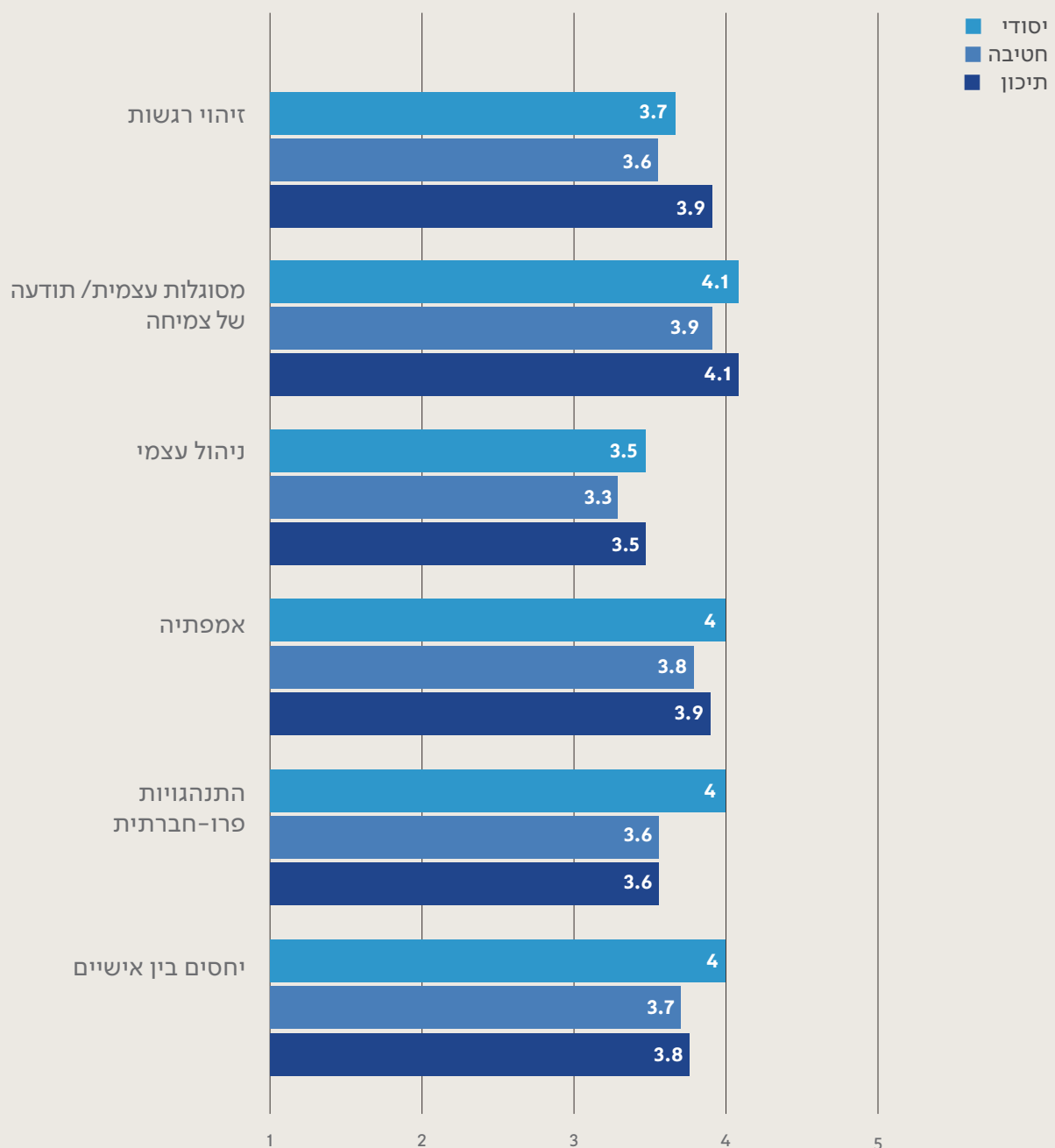
בגני תקווה בתי הספר היסודיים הם שש-שנתיים, ומסגרות החטיבה והתיכון מופרדות זו מזו והן תלת-שנתיות. יש בעיר חטיבת ביניים אחת, והתלמידים עוברים מהמסגרות של החינוך היסודי לבית ספר גדול המונה יותר מאלף תלמידים, מאות תלמידים בכל שכבת גיל. כפי שכבר צוין, מחקרים אקדמיים קודמים הראו כיצד העלייה לחטיבת הביניים מתאפיינת פעמים רבות בקשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים מחד (Cappella et al., 2019; Steinberg, 2017), ומאידך את הפוטנציאל של התערבויות מקדמות מיומנויות רגשיות-חברתיות בשלב גיל זה (Green et al., 2021). לכן, נוסף על חלוקה לפי שלב חינוך בדקנו את המדדים גם לפי שכבת גיל, כדי לראות ביתר בהירות את השנים שבהן חלה הירידה בחטיבת הביניים. אפשר לראות כי באופן עקבי המדדים הנמוכים ביותר נרשמים בשכבות ז'-ח'.

גם בגני תקווה, התבוננות בנתונים בחלוקה לפי שלבי חינוך מגלה ירידה עקבית בנתוני המדדים בין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים. בכל המיומנויות חלה בקרב התלמידים ירידה במדדים במעבר מהיסודי לחטיבת הביניים ועלייה במעבר מחטיבת הביניים לתיכון. במדדים "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה" ו"ניהול עצמי" יש בתיכון חזרה לערך המדד בבית הספר היסודי, וגם במדד "אמפתיה" הערכים קרובים מאוד. לעומת זאת במדד "התנהגויות פרו-חברתיות" ערך המדד ביסודי הוא $\bar{x}=4$, הוא יורד ל $\bar{x}=3.6$ בחטיבת הביניים, וירידה זו נשמרת בתיכון. גם במדד "יחסים בין-אישיים" הירידה נשמרת: ערך המדד ביסודי הוא $\bar{x}=4$ ויורד ל $\bar{x}=3.7$ בחטיבה, ולאחר מכן מגיע ל $\bar{x}=3.8$ בתיכון. יוצא דופן הוא המדד "זיהוי רגשות", שבו ערכו בתיכון גבוה מערכו בבית הספר היסודי - $\bar{x}=3.9$ לעומת $\bar{x}=3.7$ בהתאמה.

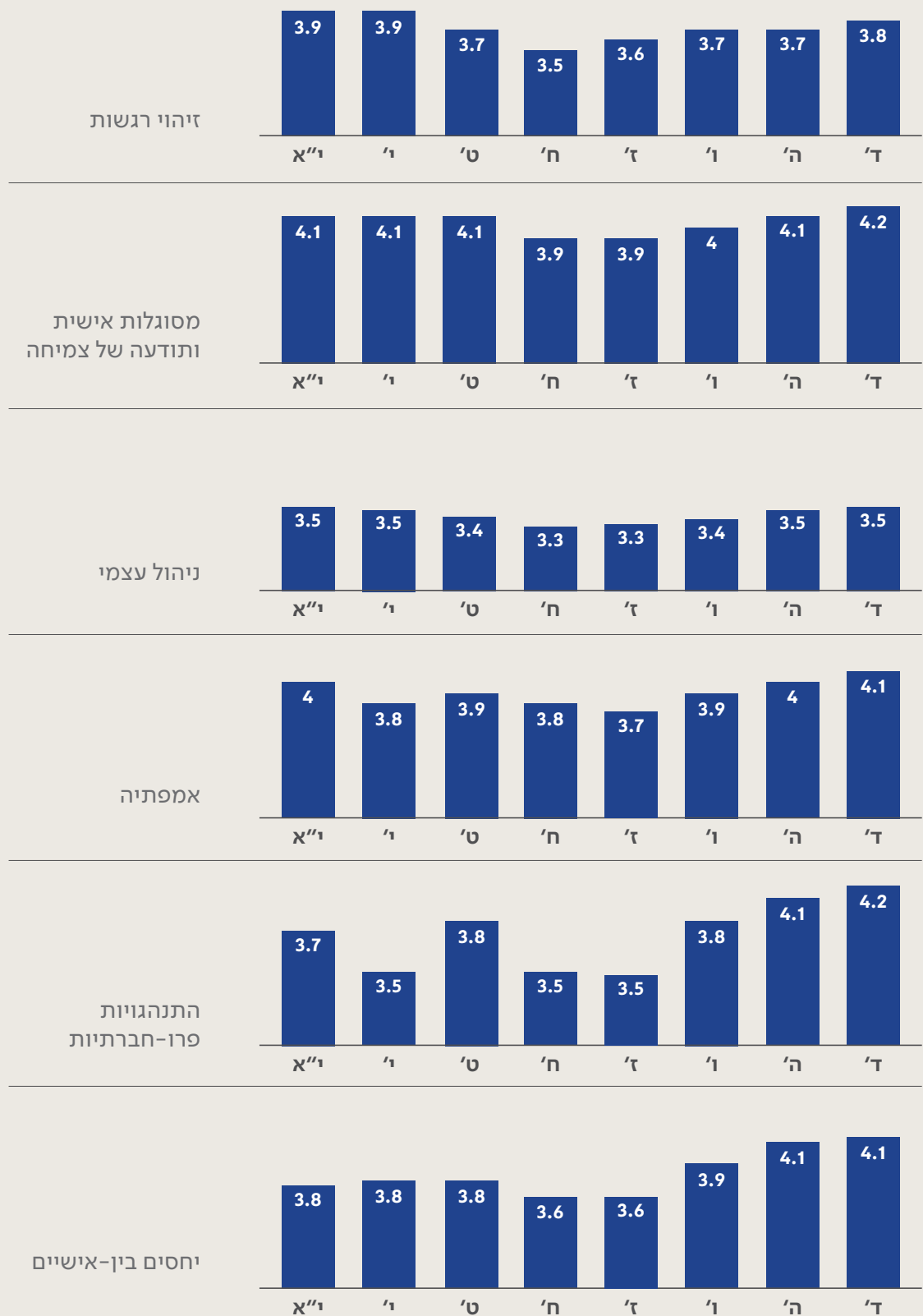
מתלמידי התיכון. גם כאן המדד "זיהוי רגשות" מראה מגמה אחרת ולפיה ערך המדד בכיתות ז'-ח' הוא ($\bar{x}=3.5-3.6$), והוא עולה בכיתה ט' ל- ($\bar{x}=3.7$) ובכיתות י'-י"א ל- ($\bar{x}=3.9$).

ממצא זה חוזר גם במדדי התנאים והתוצאה שיוצגו בהמשך. ערכי המדדים בכיתות ט' דומים בדרך כלל יותר לערכים הנמדדים בתיכון, אף שתלמידי כיתות ט' לומדים באותו בית ספר שבו לומדים תלמידי כיתות ז'-ח' ובנפרד

תרשים 73: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי חינוך
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



תרשים 74: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי שכבת גיל (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



ולחשוב ולא להגיב מייד" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.9$) הראו ערכים נמוכים יותר. הדבר מעניין גם לנוכח הערכים הנמוכים יותר שהתקבלו במדד התוצאה "התמודדות עם קושי" (חוסן) ובקשר בין ויסות רגשי לבין חוסן (ראו למשל, Polizzi, 2021). במדד זה נכלל בגני תקווה היגד נוסף המתייחס לתשומת לב לתחושות הגוף אשר ערכיו נמוכים יותר, והוא עבר לקראת ההעברה הבאה למדד של פרקטיקות לטיפול רווחה.

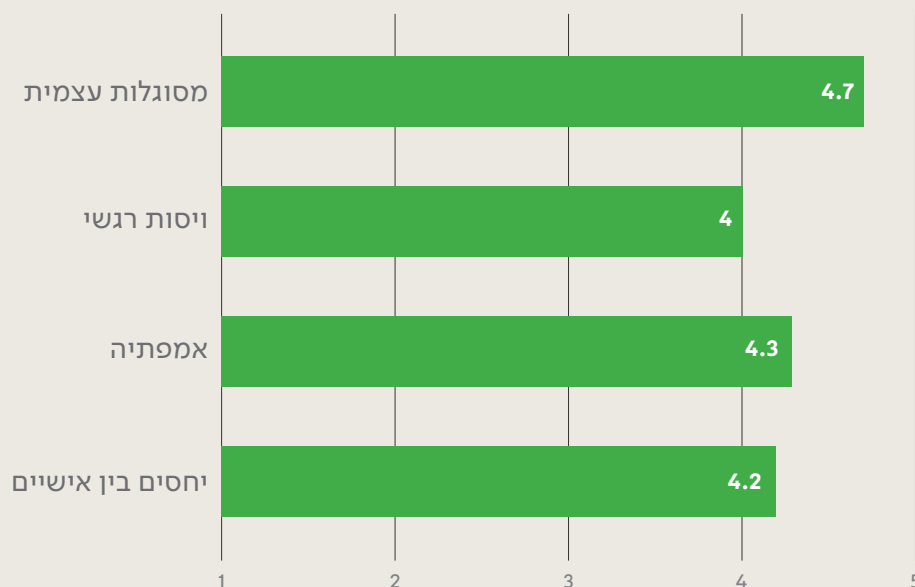
הפילוח הראשון שלפיו נבחנו מדדי המיומנויות בקרב הפרקטיקאים התבסס על השאלה אם המשיב השתתף בעבר בפיתוח מקצועי שעסק במיומנויות רגשיות-חברתיות או לא. מכיוון שניסוח השאלה היה כללי, חלק מן המשיבים ציינו כי השתתפו בהכשרת SEL, אך התייחסו להכשרת ה-SEL במסגרת היוזמה ולא הייתה לנו אפשרות להפריד בין המקרים. לאחר הפילוח הזה נציג פילוח נוסף לפי השתתפות במסגרות השונות של יוזמת ה-SEL הרשותית בגני תקווה, ובו ההתייחסות היא רק להשתתפות במסגרות אלו בשנת תשפ"ד.

4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הפרקטיקאים

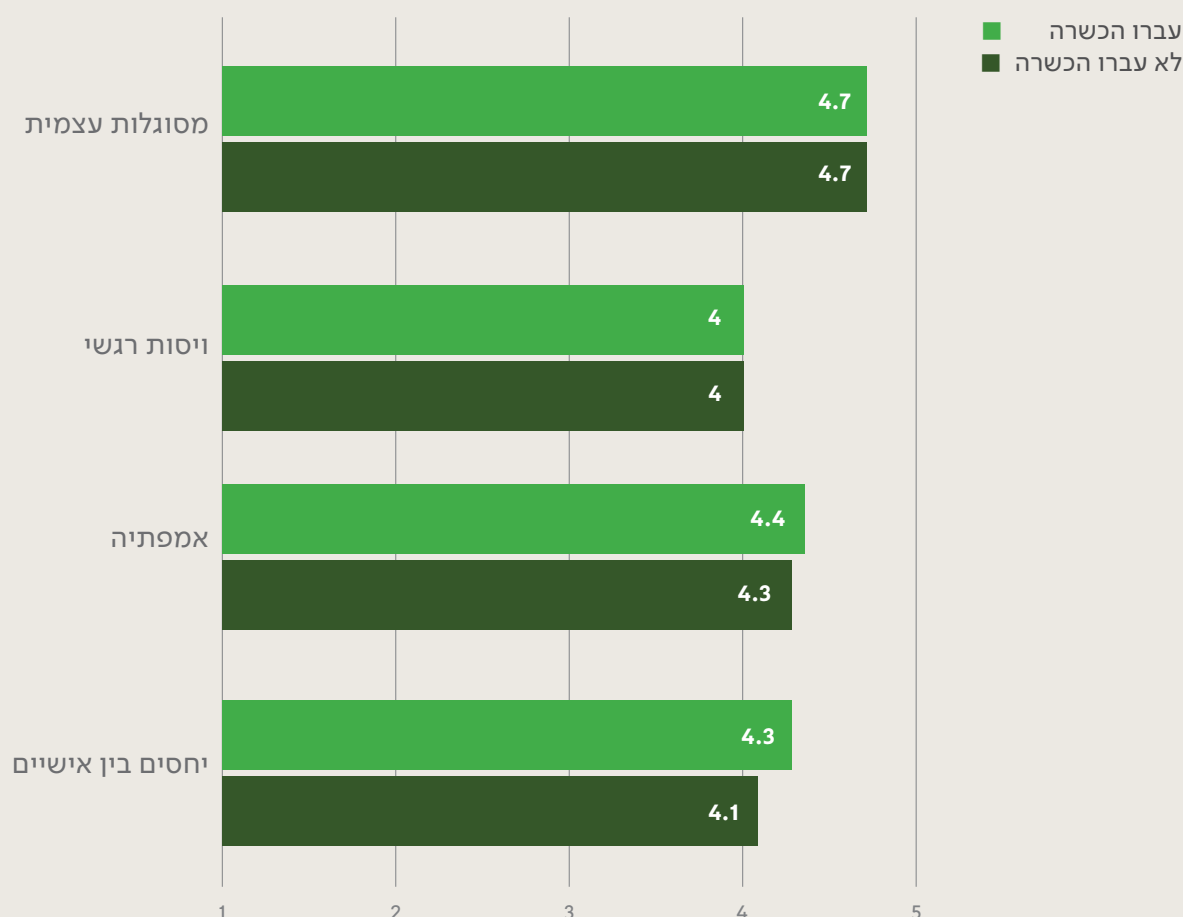
שאלון הפרקטיקאים כלל את המיומנויות הרגשיות-חברתיות האלה: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה; (4) יחסים בין-אישיים. בתרשים 75 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר בגני תקווה.

גם בגני תקווה המורים מעידים על עצמם כי הם בעלי מיומנויות חברתיות גבוהות. השונות במדדים קטנה ועומדת על 0.4 עבור "מסוגלות עצמית" ו-0.5 עבור שאר המדדים. מדד הוויסות הרגשי כלל בהעברה זו 4 היגדים. אחד מהם - "אני יודע לתכנן ולפעול על מנת להשיג מטרות שהצבתי לעצמי" - הראה ערכים גבוהים יותר מהאחרים ($\bar{x}=4.6$, $SD=0.6$), ובהעברה הבאה הוא עבר למדד המסוגלות העצמית. בדומה לערכים בכלל היוזמה, גם בגני תקווה ההיגדים "כשאני חווה רגשות שליליים ממשהו שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.8$) וגם ההיגד "ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור

תרשים 75: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, $N=253$)



תרשים 76: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



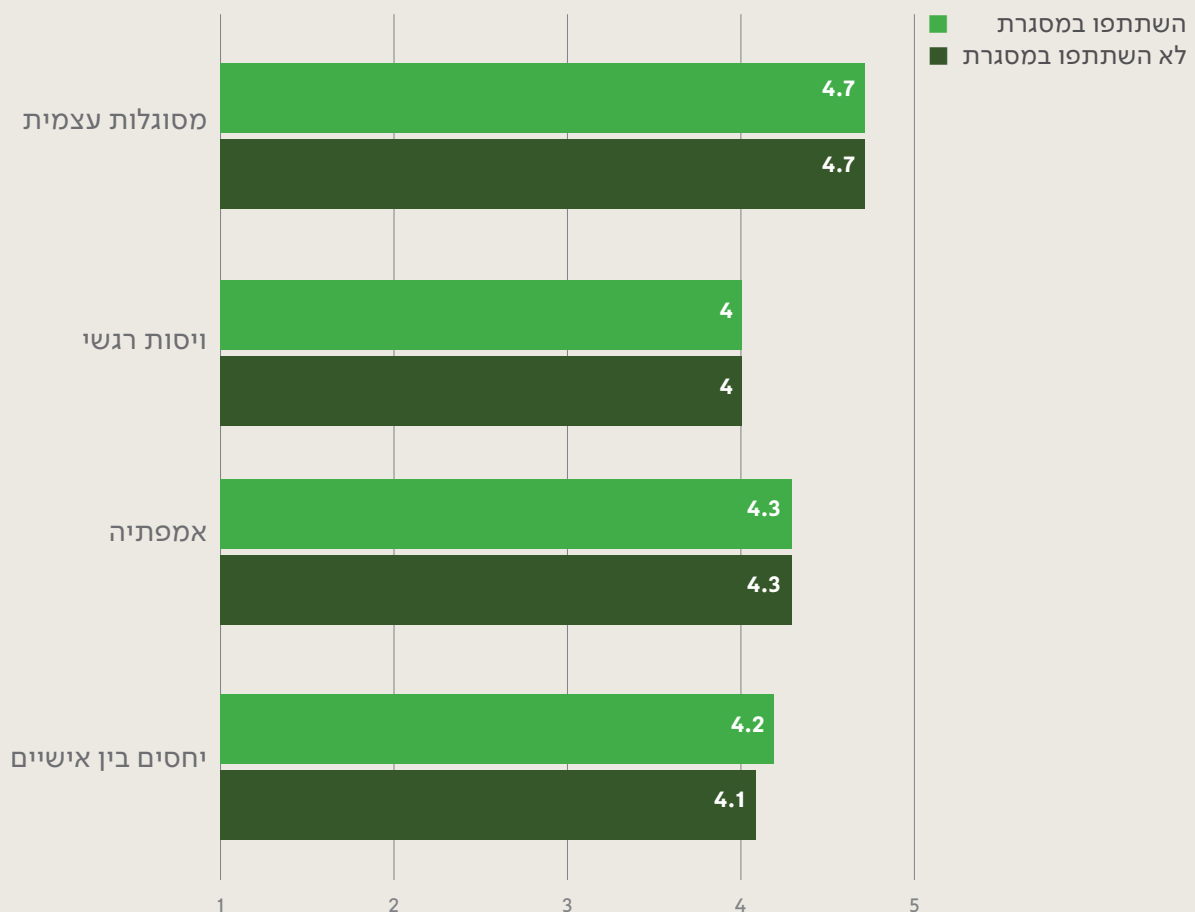
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדד יחסים בין-אישיים הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

לבחירת המשיבים הן: מעבדות בית ספריות, צוות מוביל בית ספרי, הדגמות בכיתות, קהילת מנהיגות חינוכית, מעבדת יועצות, פורום מובילות הערכה. מתוך המשיבים, כמחצית (127 פרקטיקאים) לא השתתפו השנה בשום מסגרת של היוזמה, כ-30% (77 פרקטיקאים) השתתפו במסגרת אחת, 11% (28 פרקטיקאים) השתתפו בשתי מסגרות, 4% (9 פרקטיקאים) השתתפו בשלוש מסגרות, ועוד 4 פרקטיקאים השתתפו בארבע מסגרות של היוזמה בשנת תשפ"ד.

אפשר לראות בתרשים 76 כי אין הבדלים גדולים בין האוכלוסיות. הבדל גדול במעט קיים במדד "יחסים בין-אישיים" ($\bar{x}=4.3$ בקרב מי שעברו הכשרה לעומת $\bar{x}=4.1$ בקרב מי שלא). מגמה ברורה יותר של הבדלים אפשר לראות במדדי התנאים התומכים בקידום SEL.

בפילוח לפי השתתפות במסגרות היוזמה אנו מציגים את החלוקה לפי מורים שהשתתפו במסגרת אחת או יותר לעומת מורים שלא השתתפו בשום מסגרת. המסגרות שהוצגו

תרשים 77: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



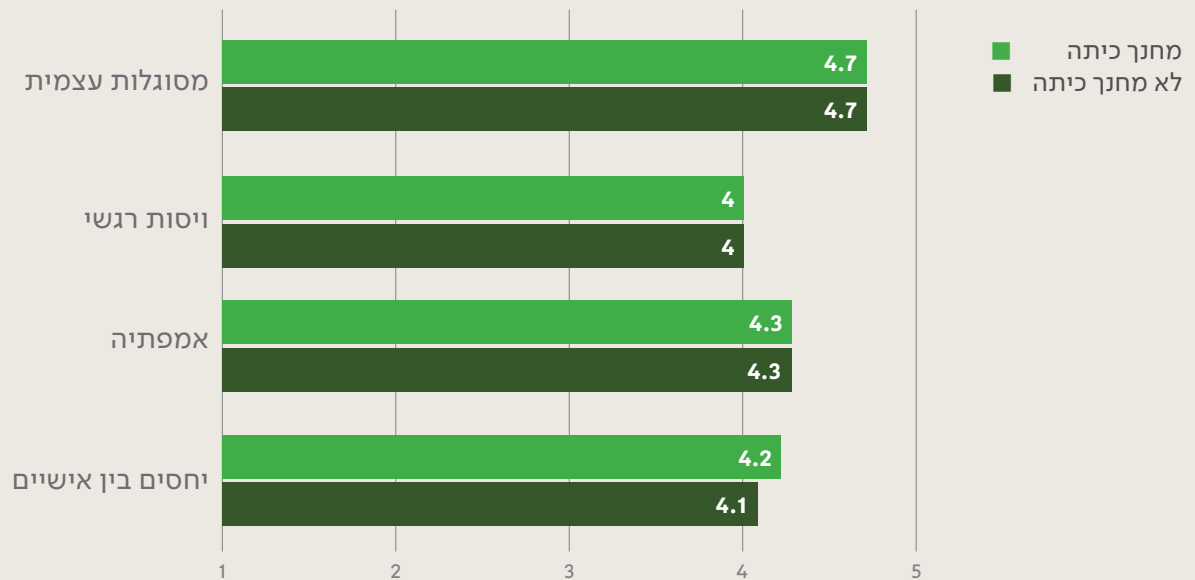
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות באחת ממסגרות היוזמה לבין מי שלא השתתפו.

שמה דגש על מוטיבציה לקידום SEL, תחושת מסוגלות לקידום SEL ושילוב SEL בפרקטיקות ההוראה, ופחות על מיומנויות ה-SEL של המורים (אכן, בהמשך נראה כי במדדי התנאים התומכים בקידום SEL אפשר להבחין בהבדלים בין הקבוצות).

כך גם בפילוחים לפי מחנך. כיתה - כן/לא ולפי שלב החינוך שהפרקטיקאי עובד בו לא נמצאו הבדלים של ממש בין הקבוצות.

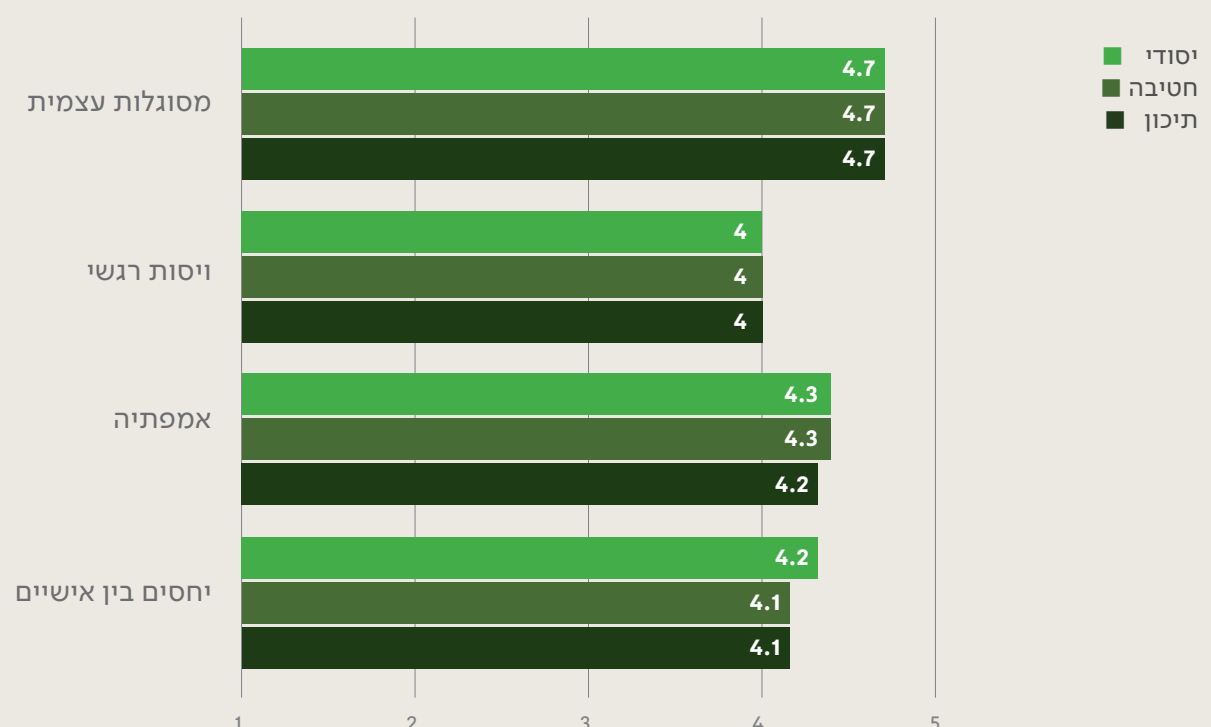
גם בפילוח זה לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות, למעט בממד "יחסים בין-אישיים", וגם הוא הבדל קטן. יכולות להיות מספר סיבות להיעדר ההבדלים בין הקבוצות בשלב זה. למשל, ייתכן שזמן ההתערבות עד כה אינו מספיק כדי לאפשר למיומנויות חברתיות רגשיות להתפתח ולבוא לידי ביטוי. כמו כן, ממוצעי התוצאות במיומנויות השונות בשתי הקבוצות גבוהים ($\bar{x}=4.0-4.7$), מה שעשוי להקשות על איתור שינויים. ייתכן גם כי ההתערבות

תרשים 78: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מחנכים לבין מורים שאינם מחנכים.

תרשים 79: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי שלב החינוך שבו הם מלמדים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



(Jennings & Greenberg, 2009). במובן זה יש לראות במדדים גם תוצאות לטווחים שונים במהלך ההתערבות וכן את התפיסה ולפיה אנו מכשירים את המורים והם בתורם יקדמו מיומנויות למידה חברתית אצל התלמידים, ולכן גם פיזור התוצאות בזמן עשוי להיות שונה באוכלוסיות השונות.

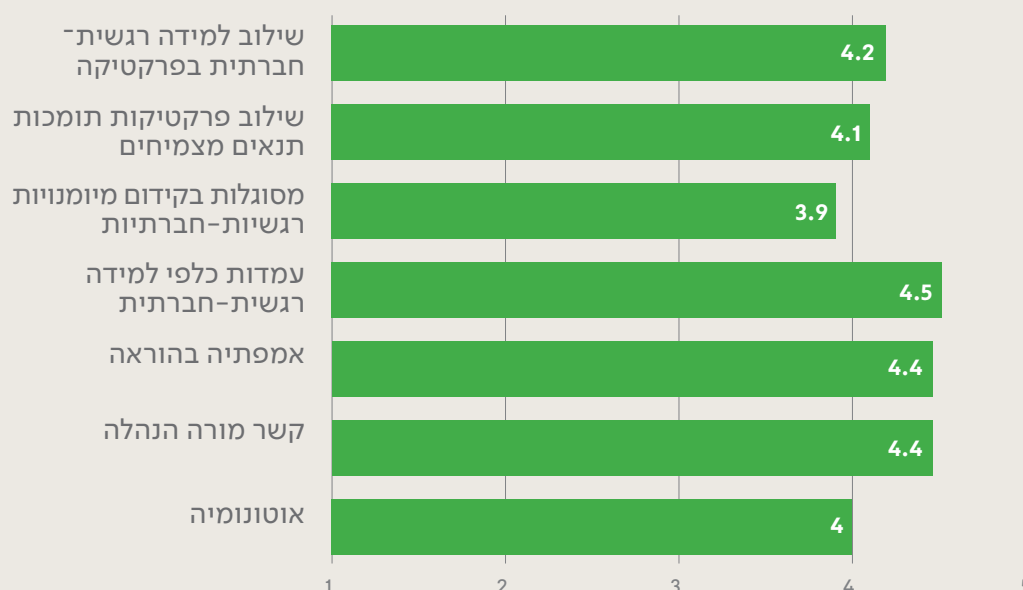
בגני תקווה החלטנו להציג בפרק התנאים המקדמים את מדד "קשר מורה-הנהלה" וכן את מדד ה"אוטונומיה" הנוגע לאפשרות בחירה וכן לפעולה מתוך מצפן פנימי ורלוונטיות. ליחסי הנהלה-מורים יש השפעה על אקלים בית הספר ועל מחויבות המורים (Price, H. E., 2012), ובאופן ספציפי לגישת המנהל תפקיד חשוב בעיצוב יחסי מורים-הורים בבית הספר (ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024). כמו כן, מעורבות בקבלת החלטות ותחושה של השפעה על המתרחש בבית הספר מקושרות לרמה מופחתת של לחץ הנובע מעומס המשימות ומהתנהגות התלמידים (Klassen et. al, 2011). מודל העבודה של המעבדות פועל לקדם את חוויית האוטונומיה של הצוותים בבתי הספר. אם התנאים המקדמים אינם מתקיימים בבתי הספר, הם יכולים לשמש מוקד לפעולה, ושינוי בהם יהיה בגדר מדד תוצאה ראשוני.

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL

בשאלון הליבה למורים נבדקה מידת קיומם של ארבעה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) למורה יש עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) המורה חש אמפתיה כלפי תלמידיו ("אמפתיה בהוראה").

בגני תקווה נבדק גם באיזו מידה המורים משלבים בעבודתם פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים (פרקטיקות תומכות שייכות, אוטונומיה ומסוגלות). זאת ועוד, יש מדדים שיכולים להיות הן תוצאות והן תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. למשל, שילוב פרקטיקות מקדמות למידה חברתית הוא תנאי מקדם ויכול לתמוך בתחושת המסוגלות הכללית של המורה, אך תחושת מסוגלות גבוהה יכולה לתרום לנכונותו של המורה להתנסות ולשלב פרקטיקות חדשות מקדמות למידה רגשית-חברתית בעבודתו. בדומה, קשר מורה-תלמיד יכול להיות תוצאה של מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות יותר של המורה, אך קשר כזה יכול גם להיות התנאי התומך לטיפול מיומנויות אלו אצל התלמידים.

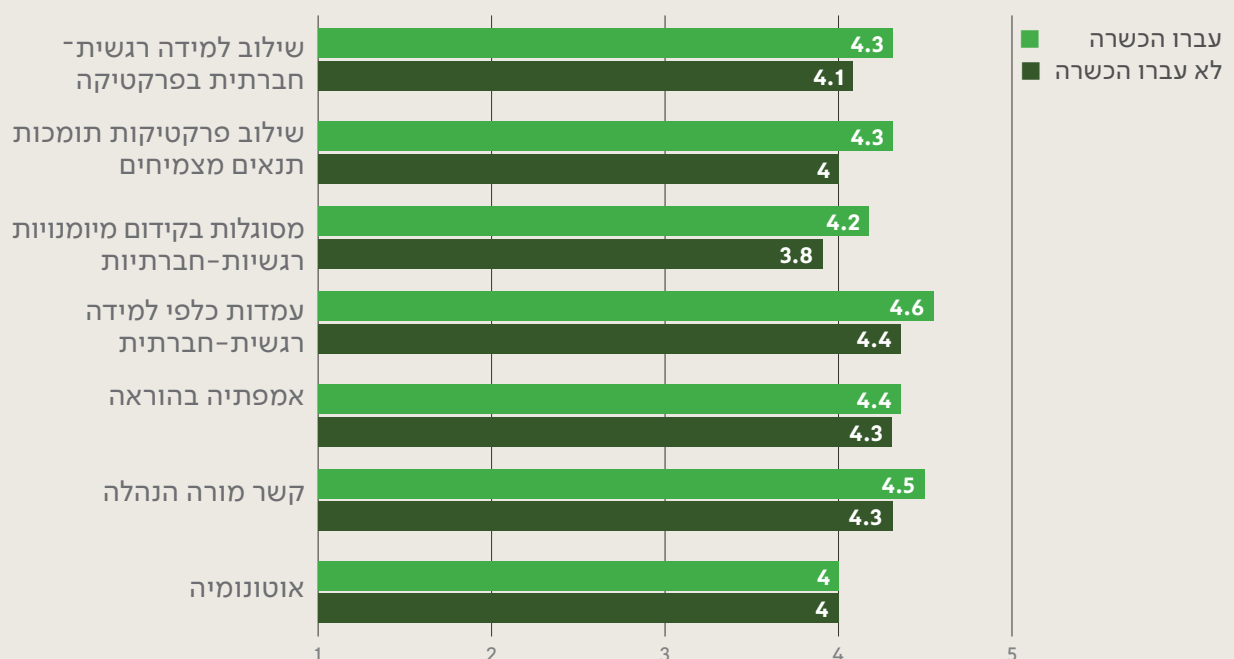
תרשים 80: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



המדדים המסכמים גבוהים. בהתפלגות ההיגדים בתוך המדדים אפשר לראות מספר דברים מעניינים. המדד "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" נמוך מהמדדים האחרים ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$). בתוכו יש שונות בין ההיגדים. שלושת ההיגדים "אני בטוח ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.9$), "אני מסוגל לעקוב אחרי התקדמותם של התלמידים בתחום הרגשי-חברתי" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.9$) ו"אני יכול להשפיע ולעצב את האופן בו התלמידים מתייחסים ומתנהגים אחד לשני בכיתה" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$) - ייחודי לגני תקווה) הניבו תוצאות גבוהות בהשוואה להיגד "יש לי את הידע והכלים לטפח את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים", שהניב ערך נמוך יותר של ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$). ערך זה מצטרף אל הערך שקיבל ההיגד "אני מבצע הערכה של המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים" ($\bar{x}=3.4$),

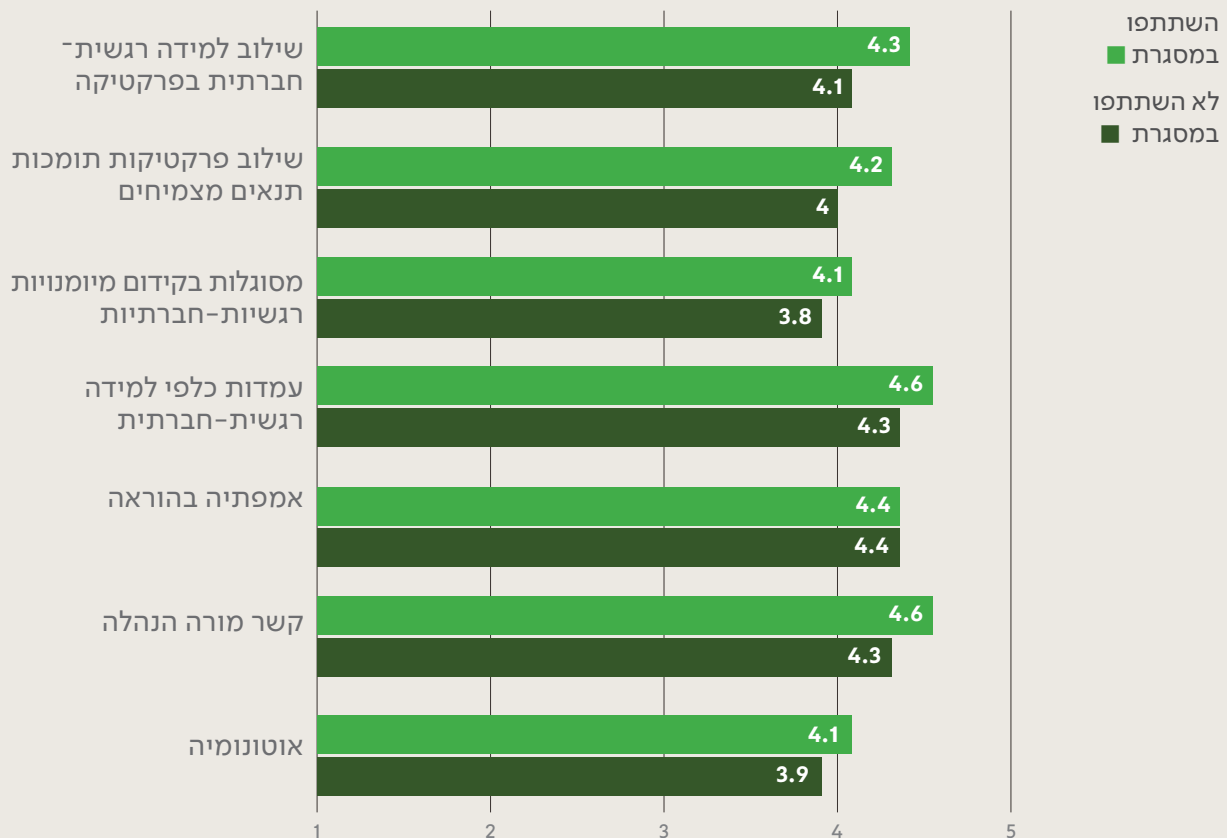
תוצאות אלו מדגימות את הפער בין תחושת המסוגלות הכללית בקידום והערכה של מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין ההיכרות עם פרקטיקות והוצאתן לפועל הלכה למעשה. במדד האוטונומיה נראה כי היגדים הנוגעים לתחושת המשמעות והרלוונטיות בעבודה: "אני מרגישה שעבודתי בבית הספר גורמת לי סיפוק רב" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.7$) ו"אני עושה את מה שבאמת מעניין אותי במסגרת תפקידי בבית הספר" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.8$) - הניבו ערכים גבוהים יותר מהיגדים הנוגעים למידת הבחירה וההשפעה של מורים: "יש לי החופש להחליט לאיזה נושאים ומיומנויות אני נותנת דגש בכיתה (לימודי, רגשי, חברתי, אקטואליה וכד")" ($\bar{x}=4.1$, $SD=1.0$) ו"בבית הספר אני יכול להשפיע על איך דברים יתנהלו ומה יקרה" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$). מעניין שמתוך הפרקטיקות התומכות בתנאים מצמיחים, זו שדווחה על ידי המורים וגם על ידי התלמידים כ"הכי פחות בשימוש" היא "אני

תרשים 81: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרה לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת במדדים עמדות כלפי SEL, מסוגלות לקידום SEL, שילוב בפרקטיקה ושילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים.

תרשים 82: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות אחת ממסגרות היוזמה לבין מי שלא השתתפו, וזאת בכל המדדים למעט אמפתיה בהוראה.

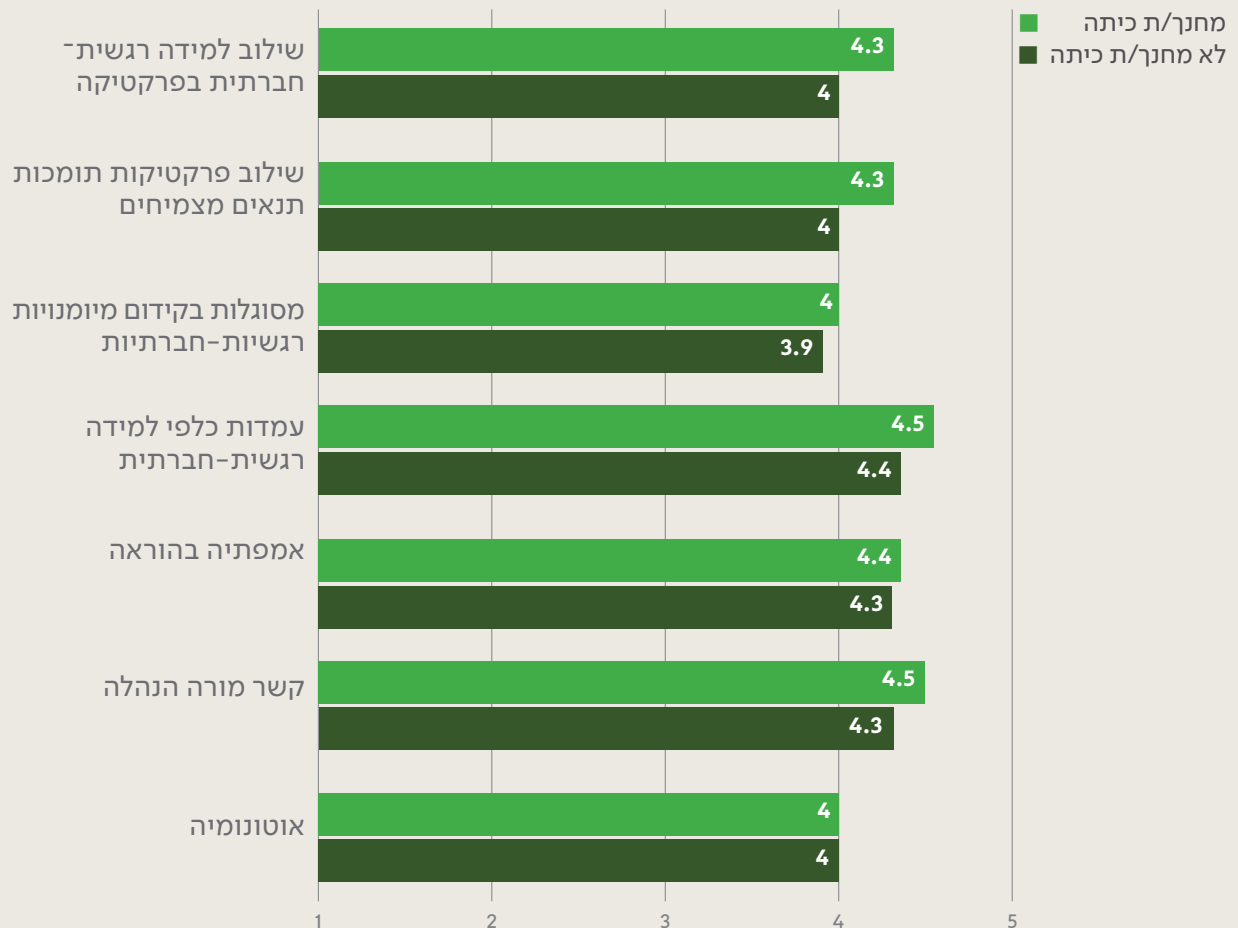
בהשוואה בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL כללית לבין פרקטיקאים שלא עברו הכשרה כזו נמצאו הבדלים עקביים, גם אם קטנים: לטובת הפרקטיקאים שעברו הכשרה. יוצא דופן הוא המדד "אוטונומיה", שבו אין הבדל בין מי שעבר הכשרה למי שלא. כפי שצוין קודם, ניסוח השאלה לא אפשר להבחין תמיד בין השתתפות בהכשרות מחוץ ליוזמה לבין השתתפות בהכשרות במסגרתה.

בהשוואה מפורשת בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות במסגרת אחת של היוזמה הרשותית לבין פרקטיקאים שלא השתתפו במסגרות אלו נמצאו הבדלים עקביים בכל מדדי התנאים

נותנת לתלמידים לבחור בין אפשרויות במהלך השיעור (כמו איך ללמוד, מה ללמוד, עם מי ללמוד): ($\bar{x}=3.5$, $SD=1.0$) בקרב המורים ו- ($\bar{x}=3.1$) בקרב התלמידים בהיגד מקביל.

הפילוחים שעשינו במדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות דומים לאלו שעשינו בפרק המיומנויות החברתיות-רגשיות בגני תקווה, והם כוללים פילוח על פי השתתפות או אי-השתתפות בהכשרת SEL קודמת, השתתפות או אי-השתתפות במסגרות היוזמה, חינוך כיתה - כן/לא ושלל החינוך שבו המורים מלמדים.

תרשים 83: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



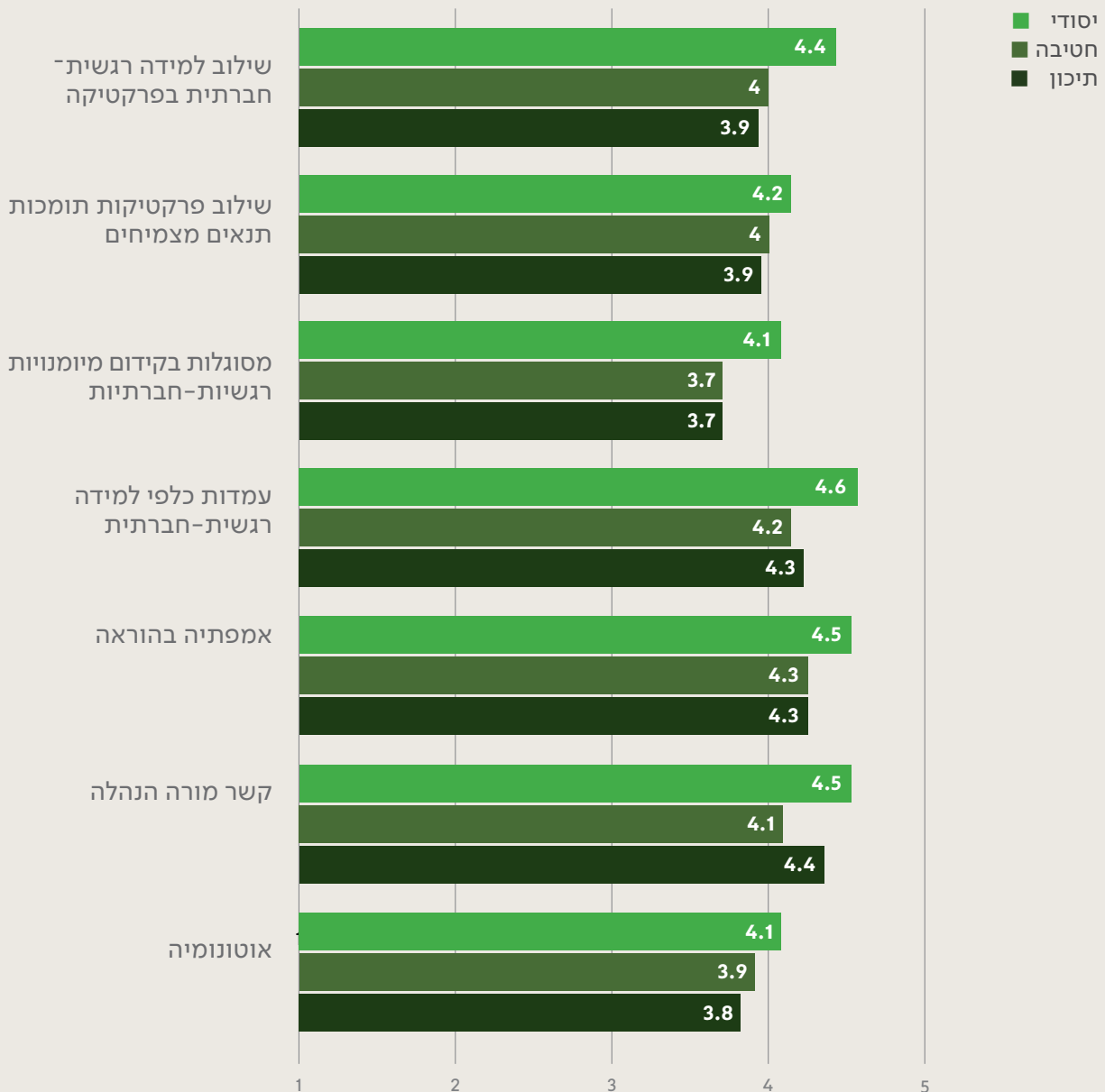
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים. מורים מחנכים. ות לבין מי שאינם. מחנכים. ות במדדים עמדות כלפי SEL, קשר מורה-הנהלה, פרטיקות תומכות תנאים מצמיחים ושילוב SEL בפרקטיקה.

להשתתף בהכשרות אלו. ייתכן אף שמדד האוטונומיה גבוה יותר דווקא בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במסגרות היוזמה בגלל אופי העבודה במעבדות, אך ייתכן גם קשר הפוך.

גם מדד הקשר עם ההנהלה גבוה יותר בקרב פרקטיקאים שעברו הכשרה כללית או השתתפו במסגרות היוזמה. ייתכן שאחד ההסברים קשור בעובדה שמחנכים רבים השתתפו במעבדות, ועל פי התוצאות נראה כי בקרב המחנכים מדד הקשר עם ההנהלה גבוה יותר בהשוואה למי שאינם מחנכים.

התומכים, למעט המדד "אמפתיה בהוראה": מדדי הפרקטיקאים שהשתתפו במסגרות היוזמה גבוהים במעט מאלו של הפרקטיקאים שלא השתתפו. במדד "אמפתיה בהוראה" המדדים זהים בשתי הקבוצות. כפי שכבר צוין אי-אפשר לקבוע רק על סמך נתונים אלו את סיבתיות הקשר או את כיוונו. ייתכן שההבדל בעמדות כלפי למידה רגשית-חברתית, בתחושת המסוגלות לקדמה ובביצוע פרקטיקות אכן קשור להכשרה במסגרות היוזמה, אך ייתכן למשל שמורים שהם בעלי אוריינטציה גבוהה יותר ללמידה רגשית-חברתית מלכתחילה נוטים יותר מאחרים

תרשים 84: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי שלב הגיל של תלמידיהם (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



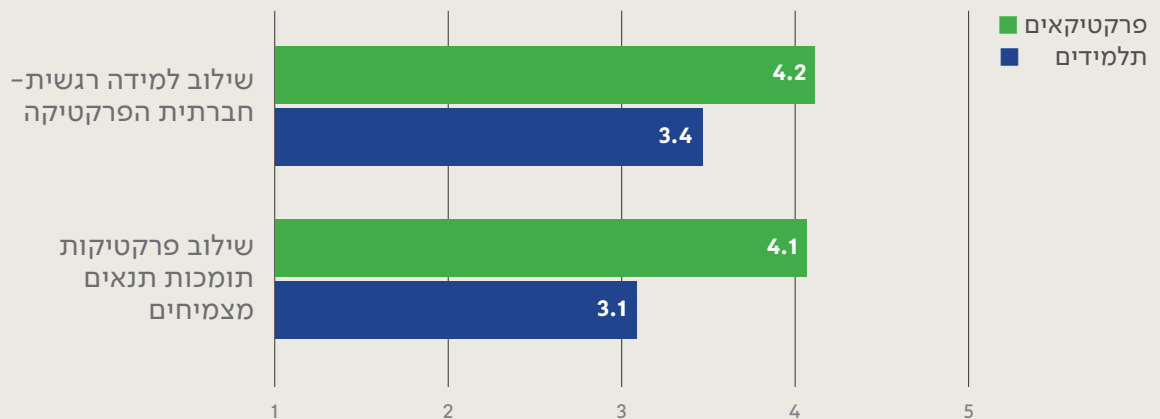
הספר היסודי ($\bar{x}=4.5$) לחטיבת הביניים ($\bar{x}=4.1$) ולאחר מכן עלייה בתיכון ($\bar{x}=4.4$). עם זאת, בגני תקווה יש רק חטיבת ביניים אחת ובית ספר תיכון אחד, ולכן קשה להכליל ממצא זה.

נוסף על כך, המדדים "שילוב למידה חברתית בפרקטיקה" ו"שילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים" נכללו גם בשאלוני התלמידים בניסוח דומה אך מנקודת המבט של התלמיד,

גם בהשוואה בין מחנכים לבין פרקטיקאים שאינם מחנכים נמצאו הבדלים קטנים אך עקביים: המדדים גבוהים יותר בקרב המחנכים, למעט הממד "אוטונומיה".

אפשר לראות בתרשים 84 כי יש ירידה עקבית בכל המדדים בדיווחי הפרקטיקאים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה ולתיכון. בממד "קשר מורה-הנהלה" יש ירידה במעבר מבית

תרשים 85: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים והתלמידים - שילוב פרקטיקות²¹ (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253 בהשוואה לכלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



קיומן של פרקטיקות בכיתה לצורך איסוף מידע המשמש לביסוס מדיניות. הם מציינים את היתרון שבהוספת תצפיות לשאלוני הדיווח, אך בשלב זה תצפיות כאלה אינן ישימות במסגרת ההתערבות בגני תקווה. המחקר המצוטט בודק פרקטיקות בהוראת מתמטיקה, והוא מוצא שככל שהישיג התלמידים במתמטיקה והמוטיבציה ללמוד מתמטיקה גבוהים יותר, כך יש יותר התאמה בין דיווחיהם לבין דיווחי המורים בנוגע לקיומן של פרקטיקות הוראה. במחקר זה איננו עוסקים בתחום דעת ספציפי. תוצאות המתאמים בין מדדי התלמידים (טבלה 37, נספח 4) מראות שדיווחי התלמידים בנוגע לקיום פרקטיקות נמצאים במתאם גבוה ביותר עם דיווחיהם בנוגע לתחושת אוטונומיה וקשר מורה-תלמיד, ובמתאמים בינוניים עם מיומנויות ה-SEL השונות בדיווחי התלמידים. ניתוח זה אינו ברמת הכיתה ואינו משווה לדיווחי המורה באותה כיתה.

במסגרת ההתערבות בגני תקווה אנו עושים הבחנה בין פרקטיקות תומכות צרכים פסיכולוגיים לפי תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020) לבין פרקטיקות תומכות טיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל התלמידים. פרקטיקות תומכות צרכים תכליתן

התלמידים דרכים להתמודד עם רגשות המשפיעים על תהליכי הלמידה שלהם (למשל: לחץ, תסכול), אצל התלמידים נמצא ההיגד "המורים מלמדים אותנו איך להתמודד עם רגשות שמשפיעים עלינו בשיעור או כשאנחנו עושים משימות (למשל: לחץ, תסכול)". בהיגדים מסוימים הפער בניסוח גדול יותר, כגון: "אני מסייע לתלמידים להבין כי מאמץ והתמודדות עם קושי הינם חלק מרכזי בתהליך הלמידה" בשאלוני הצוות, לעומת "למורים חשוב המאמץ, ההשקעה ואיך אנחנו מתמודדים עם משימות, ולא רק מה שיוצא בסוף" אצל התלמידים. מדדים אלו מוצגים פה בפילוח לפי תשובות הפרקטיקאים ותשובות התלמידים. לצורך ההשוואה חושבו ממוצעי המדדים רק על פי ההיגדים שנכללו בשתי אוכלוסיות המשיבים.

כפי שמדווח בספרות, מורים נוטים לדווח על שכיחות קיומן של פרקטיקות למידה בכיתה גבוה יותר מתלמידים, ללא ספק כאשר מדובר בפרקטיקות "רכות" (ולא, למשל, "שימוש בספרי לימוד") (Desimone, 2010). גם בתוצאות ברשות גני תקווה אפשר לראות שדיווחי הפרקטיקאים גבוהים מדיווחי התלמידים. במחקרם מציינים דסימונה ושות' את היתרון שבדגימת מספר אוכלוסיות בנושא

²¹ אוכלוסיית המורים בגני תקווה הייתה קטנה בהשוואה למספר הפרטים לשם ביצוע ניתוח פקטורים, אך ניתוח פקטורים של שני מדדים אלו בקרב תלמידי גני תקווה נמצא שהם נטענים על פקטור יחיד.

ילדים שאינם מתרועעים זה עם זה בדרך כלל, ויכוון למטלות משותפות המאפשרות שיח. אם היעד הוא טיפוח תחושת מסוגלות, ייתכן כי המורה יבחר בחלוקה לזוגות על פי רמות ביצוע בנושא הנלמד, ויכוון לתרגילים ומשימות שיוכלו ליצור חוויית התפתחות ולמידה גם אצל תלמיד מתקשה וגם אצל תלמיד חזק, שיכול לשמש מקור ידע ותמיכה. באותו אופן, אם היעד של המורה הוא לטפח אמפתיה בין תלמידי הכיתה, ייתכן שהדגש בעבודה בזוגות יהיה שונה. אפילו בדוגמה שצוינה עתה של עבודה משותפת על תרגילים בכיתה, אפשר להדגיש תרגול אמפתיה (על פני מסוגלות) אם ההנחיה לעבודה בזוגות מתמקדת באופן ההקשבה לאחר, או מבקשת מהתלמידים לדמיין כיצד הם מרגישים כשקשה להם ומעודדת אותם לזכור חוויה רגשית זו כאשר בן זוגם לעבודה נתקל בקושי. כלומר, חלוקה זו מקלה לשמור על הקשר הצפוי בין מטרות, פעולות ותוצאות.

כאשר בוחנים את דיווחי התלמידים על שילוב (ע"י המורים) של פרקטיקות למידה רגשית-חברתית ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים בלמידה לפי שכבת הגיל של התלמידים, רואים גם כאן את הירידה במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה; אלא שבמדדים אלו, גם אם נרשמת עלייה לאחר מכן, בכל זאת ערכי המדדים בתיכון עדיין נמוכים בהרבה מערכיהם בבית הספר היסודי.

לקדם את תחושת האוטונומיה (בחירה ופעולה על פי מצפן פנימי) של התלמיד ואת תחושת השייכות שלו בכיתה. פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות נועדו לקדם את המיומנויות זיהוי רגשות, אמפתיה, התנהגויות פרו-חברתיות, יחסים בין-אישיים וניהול עצמי בקרב התלמידים. ייחודית היא תחושת המסוגלות העצמית, המוגדרת תנאי פסיכולוגי מקדים לפי תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020), וגם מיומנות רגשית-חברתית במודל של CASEL ואחרים (CASEL, 2020).

מבחינה פסיכומטרית לא נמצא הבדל מובהק בין פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים לבין פרקטיקות מקדמות SEL. עם זאת, משיקולים פדגוגיים הם מוצגים ומומשגים לצוותים החינוכיים בנפרד. במודל של גני תקווה הושם דגש על טיפוח תנאים מצמיחים כקרקע לפיתוח וטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות שיתמכו בתורן בחוסן ובקידום מערכות יחסים מיטביות (Collie et. al, 2012; Klassen et. al, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013). הכוונה מאחורי הפרדה זו באה לחדד את התוצאה שהפרקטיקה נועדה לקדם. לדוגמה, פרקטיקה של עבודה בזוגות מקבלת דגשים שונים בהתאם למטרת השימוש בה. אם, למשל, היעד העומד לנגד עיני המורה הוא טיפוח שייכות והיכרות בין התלמידים, ייתכן כי יקפיד במיוחד על חלוקה לזוגות שונים בכל פעם ועל חיבור בין

תרשים 86: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שכבת גיל (מומצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



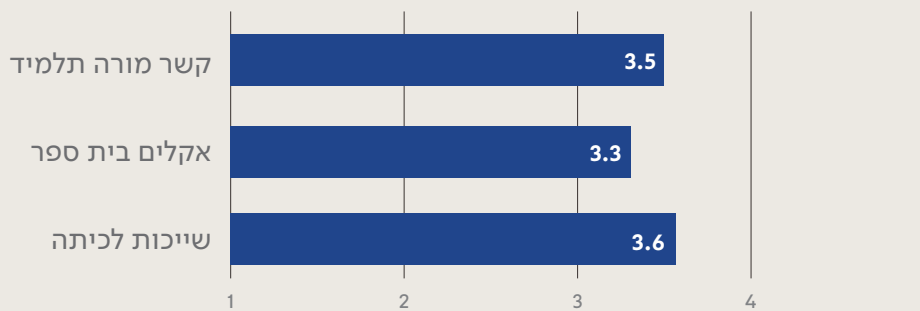
4.5. מדדי תוצאה

מדדי תוצאה בקרב התלמידים

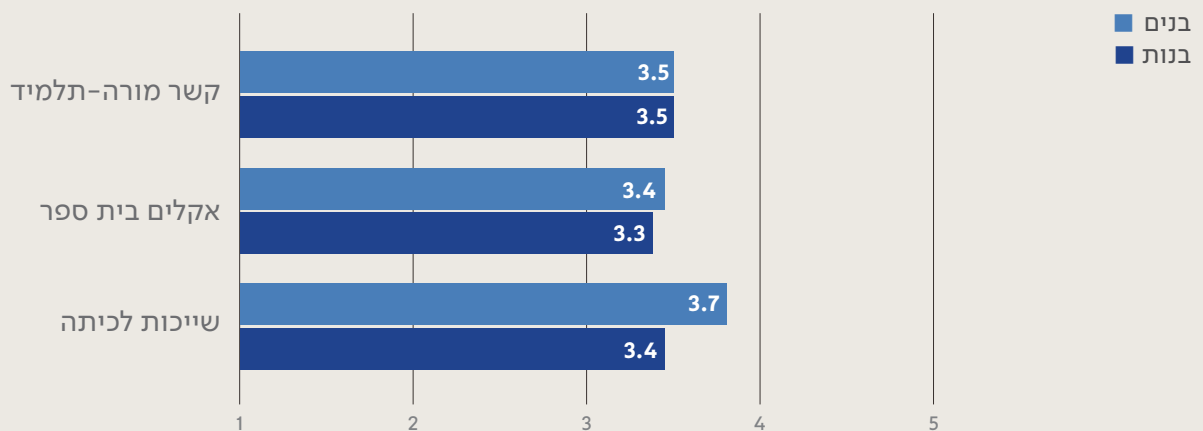
בשאלון הליבה לתלמידים נמדדו שני מדדי תוצאה: קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה. במקור נמדד גם המדד "אקלים", אך בניתוח הפקטורים של היוזמה נמצא כי היגדים מתוכו נטענו על אותו פקטור של קשר מורה-תלמיד, והם אוחדו. בהצגת הנתונים המסכמים מוצגים המדדים בנפרד, ומדד האקלים מכיל היגד ייחודי אחד בנוגע ליחסים

בין התלמידים בבית הספר. בשאלון שהועבר לאחר מכן אוחד המדד "קשר מורה-תלמיד" עם שני ההיגדים המשותפים ממדד האקלים המקורי, ונבנה מדד אקלים חדש עבור שאלוני הליבה. נוסף על כך, יכולת הוויסות הרגשי במצבי קושי, הניהול העצמי וההתאוששות מקושי, המופיעים במדד "ניהול עצמי" (ליבה וייחודי) ומוצגים בפרק המיומנויות, הם מדד תוצאה בגני תקווה, אשר בה פיתוח יכולותיהם של התלמידים להתמודד עם מצבים מאתגרים הוא אחת ממטרות היוזמה.

תרשים 87: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



תרשים 88: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)

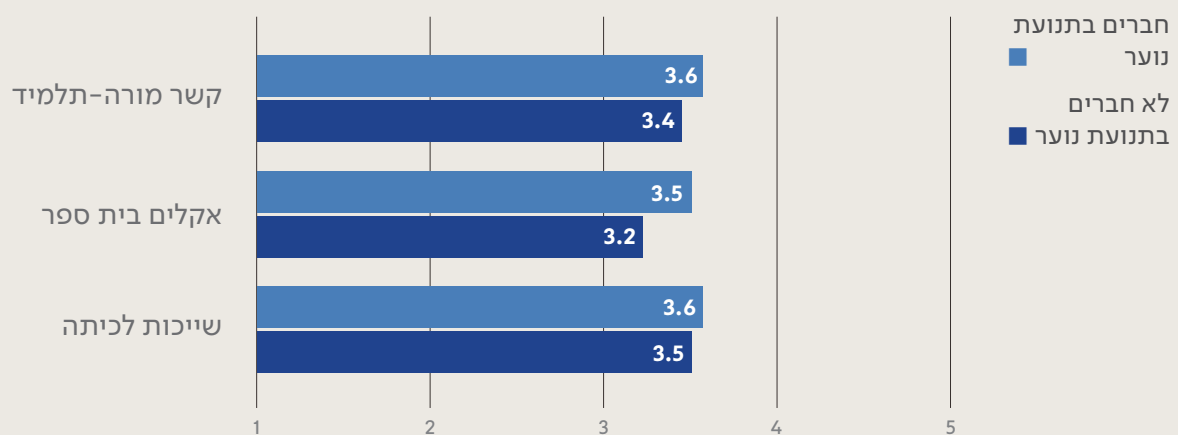


במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במדד "שייכות לכיתה". דיווחי הבנים ($\bar{x}=3.7$) בנושא זה גבוהים מדיווחי הבנות ($\bar{x}=3.4$). הפער הגדול ביותר נמצא בהיגד "אני מכיר טוב את חבריי לכיתה והם מכירים אותי", שבו ערך המדד אצל הבנים הוא ($\bar{x}=3.9$) לעומת ($\bar{x}=3.4$) אצל הבנות.

מנסה לעזור לי" ($\bar{x}=3.3$) (שלא כמו בנתונים האחרים של כלל הרשויות). ערכיהם של שני ההיגדים האחרים היו ($\bar{x}=3.6$) ו($\bar{x}=3.7$).

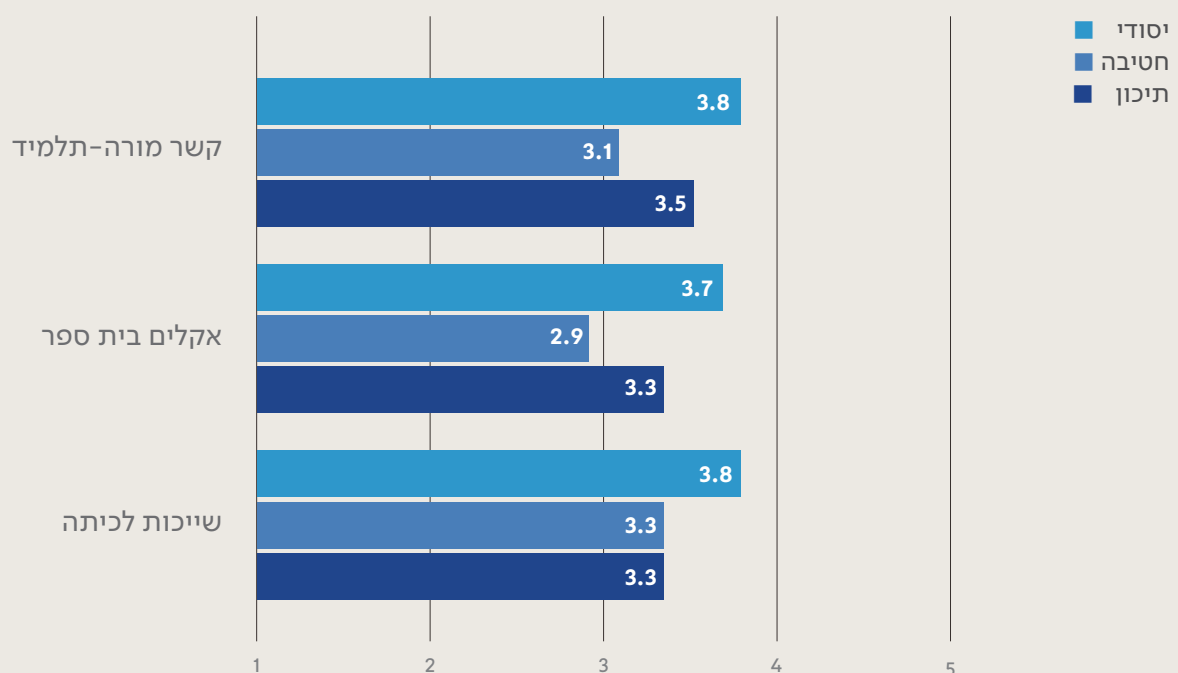
על פי דיווחי התלמידים בגני תקווה, נראה כי במדד "קשר מורה-תלמיד" יש היגד אחד נמוך בהשוואה להיגדים האחרים, והוא: "כשאני משתף מורה בקושי או בבעיה, היא

תרשים 89: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי חברות בתנועת נוער (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב התלמידים הבדלים מובהקים בין חברים בתנועת נוער לבין מי שאינם חברים בתנועת נוער בכל המדדים.

תרשים 90: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי שלב חינוך (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)

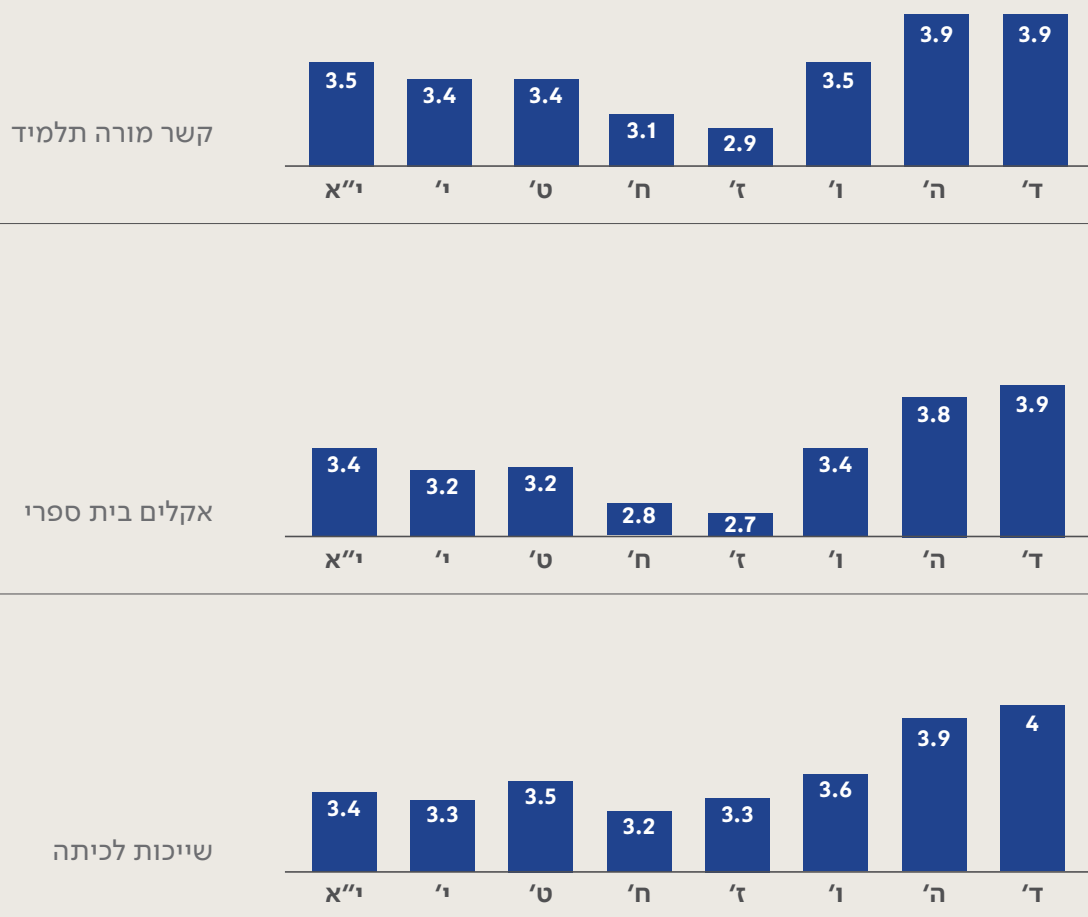


בפילוח לפי שכבת גיל אפשר לראות גם במדדי התוצאה כי בשכבות ז' וח' המדדים הם הנמוכים ביותר. גם כאן מדדי כיתות ט' דומים למדדים בתיכון. הם עולים לאחר כיתה ח', אך אינם מגיעים לערכים הנצפים בבית הספר היסודי. יש לשים לב במיוחד לירידה בתחושת הקשר מורה-תלמיד במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. הדבר בא לידי ביטוי גם בירידה של 0.6 במדד הקשר מורה-תלמיד וגם בירידה של 0.7 במדד האקלים ששניים מהיגדיו מדדו הלכה למעשה קשר מורה-תלמיד. ממצא זה מדגיש את חשיבותו של טיפוח הקשר הזה במעבר לשלב חינוך הביניים.

בכל מדדי התוצאה יש הבדלים קטנים. מדדי התלמידים החברים בתנועות נוער גבוהים מאלו של תלמידים שאינם חברים בתנועת נוער.

בפילוח לפי שלב חינוך אפשר לראות ירידה בולטת במדדי התוצאה במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים. המדדים "קשר מורה-תלמיד" ו"אקלים" עולים במעבר מהחטיבה (3.1 $\bar{x}$ ו 2.9 $\bar{x}$ בהתאמה) לתיכון (3.5 $\bar{x}$ ו 3.3 $\bar{x}$ בהתאמה), אך אינם מגיעים לערכי בית הספר היסודי (3.8 $\bar{x}$ ו 3.7 $\bar{x}$ בהתאמה). הממד "שייכות לכיתה" יורד במעבר מן היסודי (3.8 $\bar{x}$) לחטיבה (3.3 $\bar{x}$) ונשאר כך גם בתיכון.

תרשים 91: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי שכבת גיל (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



במערכת היחסים איתי" ($\bar{x}=4.2$, $SD=0.8$). עם זאת, היגדים הנוגעים לעבודה המשותפת הניבו ערכים נמוכים יותר: "אני מקדישה זמן במסגרת עבודתי ליצירת קשר ועבודה משותפת עם ההורים (מפגשי שיח, שיחות עדכון ועוד)" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.2$), "אני מרגישה שההורים הם שותפים לקידום התלמידים/הילדים שלהם" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$) ו"כאשר יש אתגרים עם תלמיד ההורים מקשים עלי להתמודד ולפתור אותם". בהיגד האחרון הפכנו את ערכי ההשבות כך שערך גבוה יותר ישקף היגד חיובי יותר ($\bar{x}=3.6$, $SD=1.1$).

הבדלים קטנים אך עקביים במדדי התוצאה נמצאו בין מורים שעברו הכשרה ללמידה רגשית-חברתית לעומת עמיתיהם שלא עברו הכשרה כזו. תוצאות דומות אפשר לראות גם בהשוואה בין מורים שהשתתפו במסגרות היוזמה לבין מורים שלא השתתפו בהן.

מובן שבשלב זה אי-אפשר להצביע על קשר סיבתי בין המשתנים.

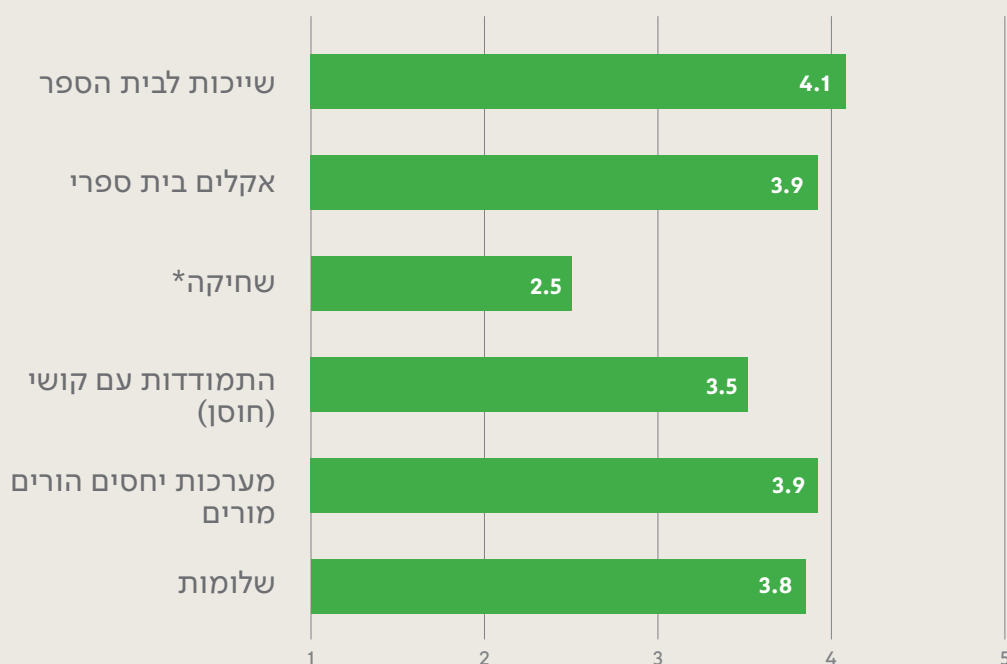
מדדי תוצאה בקרב הפרקטיקאים

בשאלון הליבה למורים נמדדו בגני תקווה 6 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה; (4) התמודדות עם קושי (חוסן); (5) יחסי מורים-הורים; (6) שלומות.

במדד "התמודדות עם קושי" יש היגד אחד גבוה בהשוואה להיגדים האחרים: "כשאני מתמודדת עם קשיים ואתגרים בכיתה אני שומרת על אופטימיות וגישה חיובית" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$). ממוצע ההיגדים האחרים, לעומתו, הוא ($\bar{x}=3.3$). היגדים אלו נוגעים להתאוששות ממצבי קושי ולנטייה לשיפוטיות עצמית, וערכיהם יכולים אולי לתרום למיקוד חוויית הקושי של מורים בבית הספר.

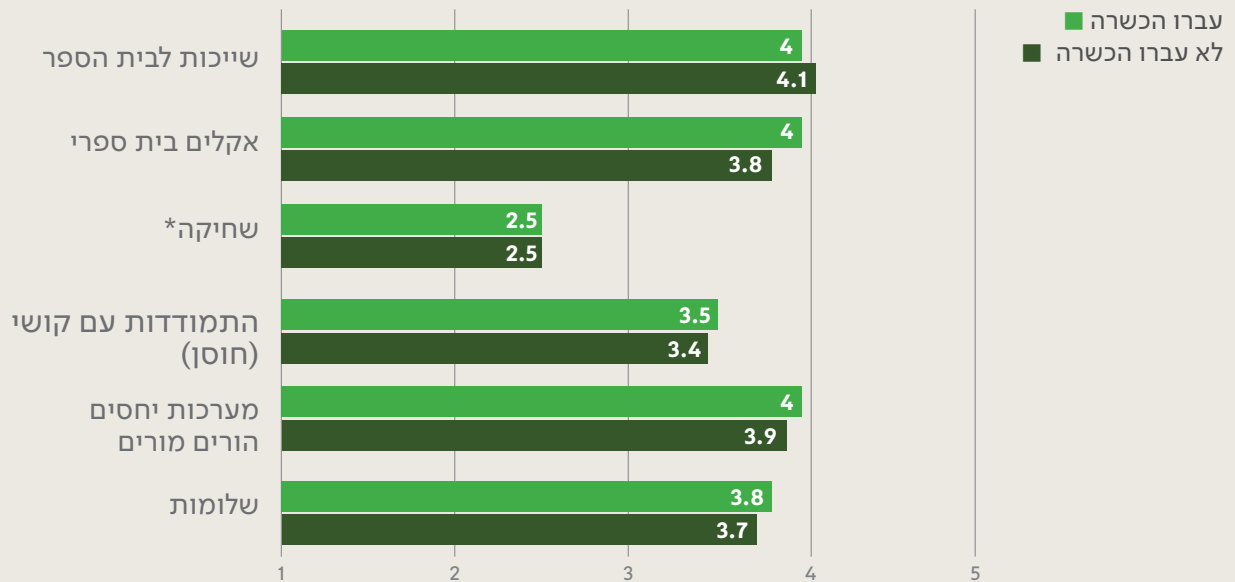
מעניין לראות כי יש שונות בין ההיגדים במדד "מערכות יחסים מורים-הורים". הנתונים גבוהים יחסית בהיגדים הנוגעים לאמון וכבוד ביחסים: "רוב ההורים סומכים עלי בכל הנוגע לתלמידים ולעבודה איתם" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.6$) ו"רוב ההורים מכבדים את הגבולות והכללים

תרשים 92: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, $N=253$)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), וערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

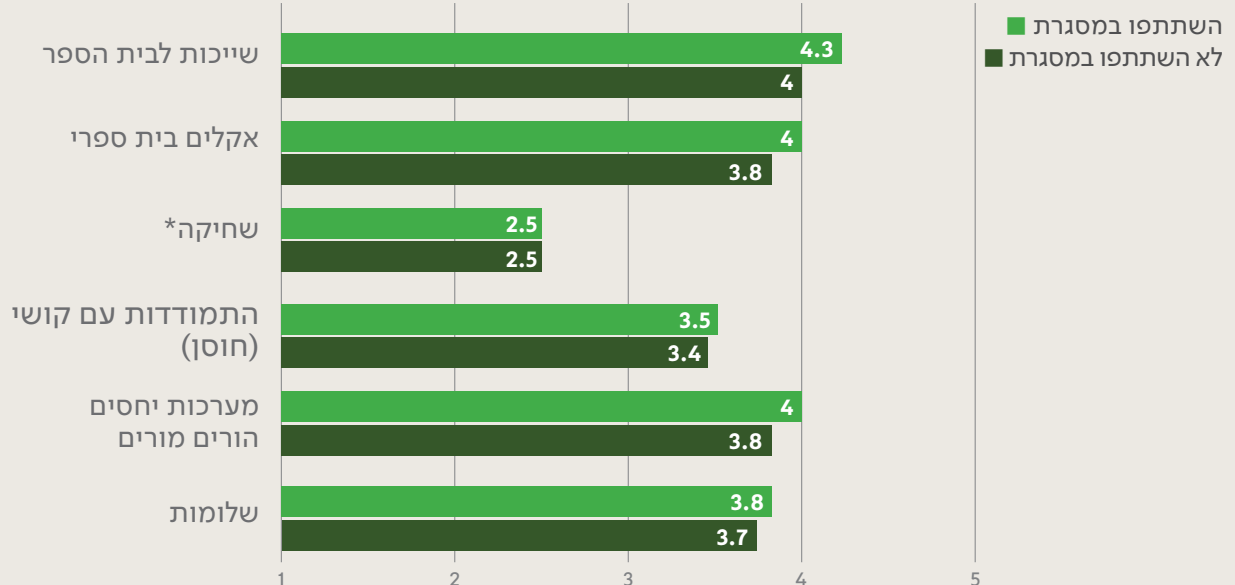
תרשים 93: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – חיובי (שחיקה נמוכה).

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדד "אקלים בית ספרי" הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

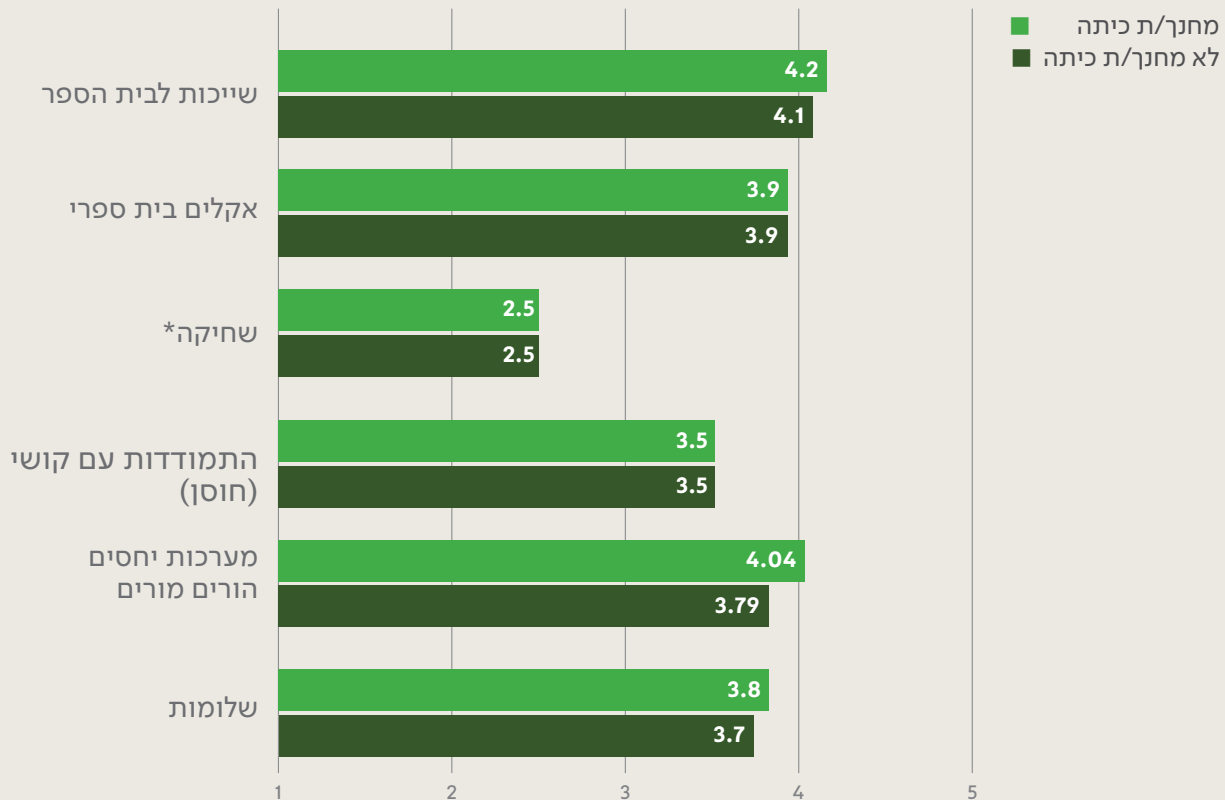
תרשים 94: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדדים "שייכות לבית הספר" ו"מערכות יחסים הורים-הורים" הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות באחת ממסגרות היוזמה לבין עמיתיהם שלא השתתפו במסגרת כזאת.

תרשים 95: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא"
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב המורים הבדלים מובהקים בין מחנכים. לבין מי שאינם מחנכים. ות בממד "מערכות יחסים מורים-הורים".

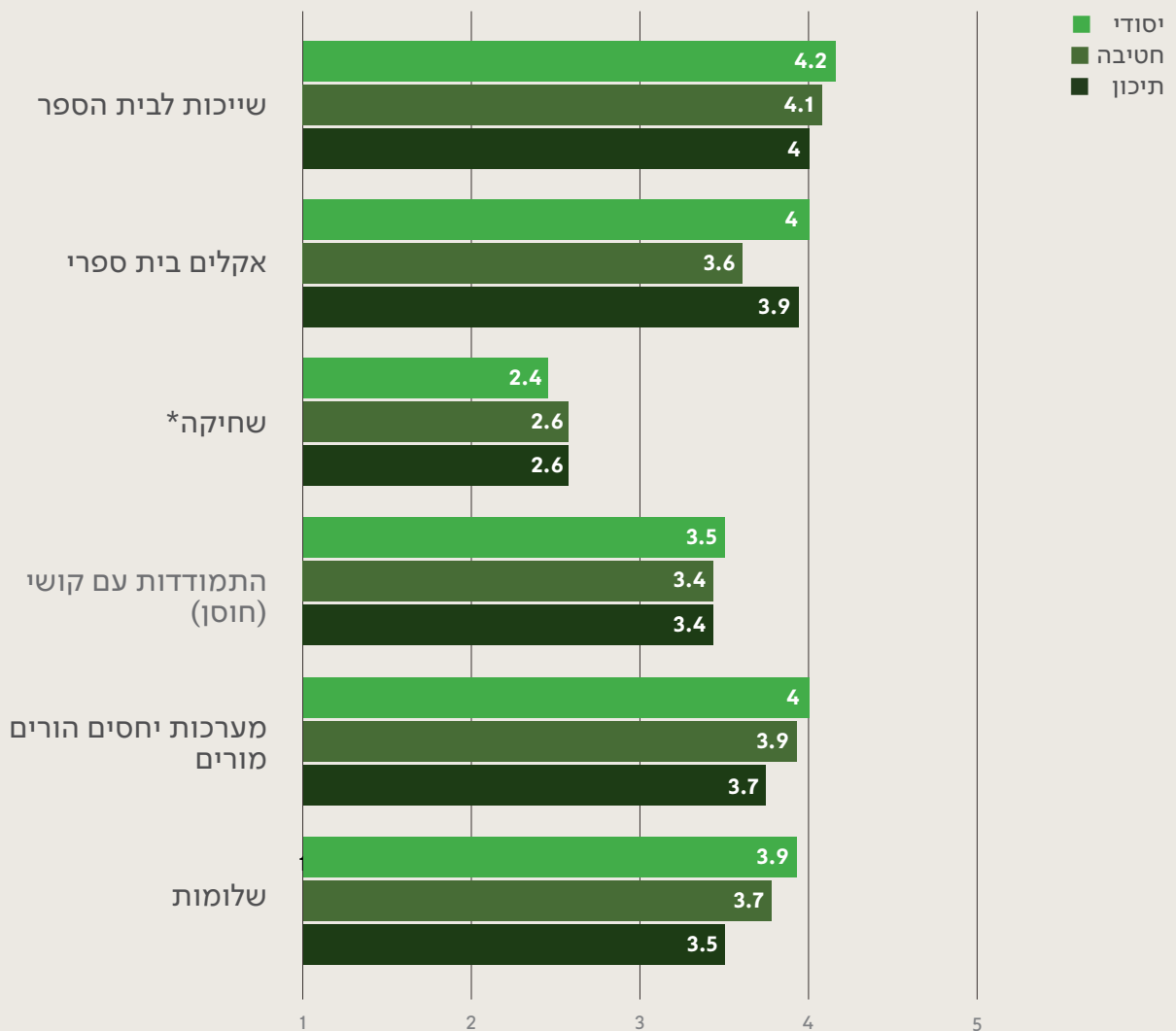
בתיכון. כאמור, מכיוון שבגני תקווה רק תיכון אחד וחטיבה אחת, קשה להסיק מכך מסקנות כלליות יותר.

מעניין לראות שגם בממד השלומות, שהוא כללי ונוגע למצב הרגשי הכללי של המשיבים ללא קשר לעבודתם בבית הספר, נראית מגמת הירידה במעבר מהיסודי ($\bar{x}=3.9$) לחטיבה ($\bar{x}=3.7$) ולתיכון ($\bar{x}=3.5$). השערה אפשרית אחת היא שמגמת הירידה קשורה למצב בישראל בשנה זו, אשר ייתכן כי היה נוכח יותר בבית הספר התיכון מבחטיבת הביניים ובבתי הספר היסודיים.

לא נמדדו בקרב המורים הבדלים מהותיים במדדי התוצאה בין מחנכים לבין מי שאינם מחנכים, למעט בנושא מערכות היחסים בין המורים להורים. ממצא זה נמצא בהתאמה לעובדה שברוב בתי הספר הקשר של ההורים לבית הספר מתנהל ברובו באמצעות המחנכת (מתוך סקירת ספרות שנעשתה עבור משרד החינוך), בעיקר כאשר מדובר בנושאים שאינם לימודיים.

בכל מדדי התוצאה נראית ירידה (או עלייה בשחיקה) במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבה ולתיכון. יוצא מכלל זה הוא ממד האקלים הבית ספרי, שבו אחרי הירידה בערך הממד במעבר מהיסודי לחטיבת הביניים יש עלייה

תרשים 96: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי שלב החינוך של תלמידיהם (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

מדדי שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה (פרקטיקות SEL) ומדד שילוב פרקטיקות תומכות צרכים (פרקטיקות SDT) מצויים במתאם גבוה מאוד, מה שמעלה חשד למולטיקולינאריות, כפי שעלה גם מניתוח הפקטורים כמתואר לעיל. כל ההיגדים של מדדים אלו נשמרים משיקולים פדגוגיים, היות שהם נוגעים לפרקטיקות ספציפיות שאפשר ליישמן בכיתה.

4.6 מתאמים בין מדדים שונים בדיווחי התלמידים ומתאמים בין מדדים שונים בדיווחי הפרקטיקאים

מתאמים בין מדדים בדיווחי התלמידים

כפי שאפשר לראות בלוח 37 בנספח 4, כל המדדים, למעט זיהוי רגשות, הם בעלי מתאמים חיוביים, בינוניים וגבוהים מובהקים. נמצא מתאם חיובי, בינוני ומובהק בין המדד "זיהוי רגשות" למיומנויות החברתיות-רגשיות האחרות, אך לא למדדי התוצאה או לתנאים התומכים.

מתאמים בין מדדים בדיווחי פרקטיקאים

בלוח 38 שבנספח 4 אפשר לראות שמתאמים חיוביים חזקים ומובהקים קיימים בין כל התנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית (ובכללם אוטונומיה ואמפתיה בהוראה), למעט קשר מורה-הנהלה. יש מתאם חיובי חזק בין קשר זה למדדי התוצאה "שייכות לבית הספר" ו"אקלים בית ספרי".

בין המיומנויות הרגשיות-חברתיות יש מתאמים חיוביים בינוניים ומובהקים, למעט שני זוגות (ויסות רגשי - אמפתיה, ויחסים בין-אישיים - מסוגלות).

כך גם בין מדדי התוצאה יש מתאמים חיוביים בינוניים ומובהקים, ומתאם שלילי בינוני ומובהק עם מדד השחיקה. יוצא דופן הוא מדד ההתמודדות עם קושי (חוסן), שהקשר שלו למדד השחיקה חלש. עוד אפשר לראות שמדדי התוצאה קשורים בקשרים בינוניים למדדי תנאים תומכים בקידום SEL אך לא למיומנויות. יוצא דופן כאן הוא מדד ההתמודדות עם קושי. מדד זה נמצא במתאם חיובי, בינוני ומובהק עם מדדי ויסות רגשי, יחסים בין-אישיים ומסוגלות.

מדד התוצאה מערכות יחסים מורים-הורים נמצא במתאם חיובי, חזק ומובהק עם מדד האוטונומיה ולאחר מכן בסדר יורד עם שילוב פרקטיקות תומכות צרכים, אמפתיה בהוראה והתמודדות עם קושי, בכולם $r > 0.4$.

נמצאו קשרים חלשים בין מדד השחיקה לבין כל המיומנויות והתנאים התומכים, למעט מדד האוטונומיה, שעמו הוא נמצא במתאם שלילי, חזק ומובהק.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1): 150–165

Lasater, K. (2016). Parent–Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family–School Partnership. *School Community Journal*, 2016, 26(2): 237–262

Polizzi, C. P. & Lynn, S. J. (2021) Regulating Emotionality to Manage Adversity: A Systematic Review of the Relation Between Emotion Regulation and Psychological Resilience. *Cognitive Therapy and Research* 45:577–597

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61

Shilshtein, E., Margalit, M. & Steinberg, Y. (2024). The Parent–School Relationship, Resilience and Parental Stress. *Contemp School Psychol.*

Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.

Turker, M. & Bahceci, F. (2024). New generation parenting attitude: Helicopter parenting. *Critical Reviews in Educational Sciences* 5(1): 45–56

5. ביבליוגרפיה

ראזר, מ' וכ"ץ-ברגר, ה' (2024). של מי הקונפליקט הזה? התבוננות מחודשת על תפקיד המנהלות והמנהלים בקונפליקט בין מורות והורים. מכון אבני ראשה.

Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education, Center for Educational Policy Studies *Journal* 7(3):137–153

Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E. (2019). A national sample of eighth-grade students: The impact of middle grade schools on academic and psychosocial competence. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 167–200.

CASEL, 2020. CASEL SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology* 104(4): 1189–1204

Desimone, L. M., Smith, T. M., & Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction: Comparing Student and Teacher Reports. *Educational Policy*, 24(2), 267–329

Green, A. L.; Ferrante, S.; Boaz, T. L.; Kutash, K.; Wheeldon-Reece, B. (2021). *Psychology in the Schools*, v58 n6 p1056–1069.

Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal* 39(1): 22–44

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: SEDL.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009) *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research* Spring, 79(1): 491–525

נתוני שותפות בני ברק

(מחקר פיילוט)

פרק שישי

1. כללי ומטרות

כללי ומטרות

מטרתה של תוכנית ההתערבות בבני ברק היא להטמיע כלים רגשיים- חברתיים (SEL) במערכת החינוך החרדית בעיר. תוכנית זו שואפת להביא לידי רווחה נפשית רבה יותר בקרב התלמידים ובני הנוער בבני ברק, וזאת באמצעות יכולת ביטוי רגשית, ניהול עצמי, ויסות רגשי ושיפור במיומנויות הבין-אישיות. התוכנית מבוססת על מערכי תוכן מבית "ואהבת" וממרכז "מיטיב" לחקר וליישום הפסיכולוגיה החיובית באוניברסיטת רייכמן, וכן על תכנים שנוצרים בשותפות בין "ואהבת" ומרכז "מיטיב" לבין המובילות והמובילים של התוכנית בבני ברק: "אוהל אברהם" עבור הבנות (תוכנית "מחוברת") והמכון למורים עבור הבנים (חברות"א). למידה מבוססת כלים רגשיים- חברתיים נעדרת יחסית מהשיח היום-יומי בחברה החרדית בכלל ובמערכת החינוך החרדית בפרט, מה שהופך את התוכנית לחדשנית ולפורצת דרך.

מטרות הליבה של התוכנית:

- ליצור פרויקט חדשני וראשון מסוגו לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות בבני ברק - במערכת החינוך וברשות - תוך חיבור לזהות הקהילתית החרדית.
- לתת כלים לשיפור המיומנויות הרגשיות: זיהוי רגשות, הבעתם וניהולם.
- לחזק מיומנויות אלו ובכך לענות על מיומנויות ליבה בתחום ה-SEL - ניהול עצמי, מודעות עצמית ומודעות חברתית, אשר יובילו לשיפור היכולות האישיות והבין-אישיות בשגרה ובמצבים מורכבים.
- להתמקד ביצירת שינוי בקרב צוותים חינוכיים וילדים בבתי הספר היסודיים ובגילאי מעברים, שיבוא לידי ביטוי בשימוש בכלים שיוטמעו, בשיפור המיומנויות הרגשיות ובשיפור הרווחה הנפשית.

2. מבוא ורקע תיאורטי

העיר בני ברק מאופיינת בשילוב של צפיפות, צמיחה תמידית במספר התלמידים ובה בעת מדד חברתי-כלכלי נמוך. מיוחסת בה חשיבות רבה ללמידת תכנים תורניים, ועיסוק בלמידת תכנים אחרים נחשב משני. לכן מערכת החינוך החרדית מתאפיינת במיקוד מודגש על לימודיים תורניים, ובד בבד בהפחתת העיסוק במרכיבים רגשיים וחברתיים. לגישה זו תשתית תרבותית ותפיסתית. התייחסות למישור הרגשי נחזית כמסיטה את המיקוד מלימוד תורה. כמו כן יש קושי להתאים את הערכים האמוניים-מסורתיים לתהליכים הרגשיים וההתפתחותיים של הילדה בשיח החינוכי.

כך נוצר שדה חינוכי שאין בו מרחב בטוח לביטוי קשיים רגשיים או להקניית יכולות רגשיות. יכולות רגשיות שכאלו מעודדות חוסן ומאפשרות לילדים ולבני הנוער להתפתח מבחינה רגשית ובכך ליצור צמיחה ולהקל עליהם להתמודד עם אתגרים רגשיים.

המחקר בעיר

מלכתחילה ידענו כי המחקר בבני ברק יהיה אתגר, וזאת בשל תפיסה תרבותית שונה של שאלוני הדיווח העצמי, חוסר אפשרות להשתמש בטכנולוגיה עדכנית והיעדר נגישות ישירה למדידת רווחתם של ילדי העיר. זאת ועוד, פרמטרים שאינם נוגעים לליבת המדידה בפרויקט אורחא, כגון היכולת לשכנע מובילי דעה רבניים לאפשר את קיומו, הם גורם מרכזי בקידומו ויש להם חלק חשוב בהצלחתו המתממשת בעיר.

עם זאת, לאחר פעילות נרחבת הצלחנו להביא את נושא המחקר לידי התקדמות של ממש לקראת מדידה שתאפשר הצגת תוצאות. ראשית, השנה הועברו שאלונים הן למורות והן למלמדים שהשתתפו בתוכנית, וההבנה כי מחקר כמותי הוא חלק בלתי נפרד ממנה קיימת וממשית. נוכל לקטוף את הפירות במחקר מסודר ונרחב יותר בשנה הבאה. נוסף על כך הולכת ומתהווה מסגרת למחקר עומק איכותני שיוכל לשפוך אור גם על השפעת התוכנית על התלמידים.

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

שאלון הליבה של יוזמת אורחא, שנוסח בהתאמה מגדרית ובהתאמת השאלות לתרבות החינוך בבני ברק.

3.2. תהליך האיסוף

מכיוון שבבני ברק כל ההליך יצא אל הפועל בעיכוב ניכר בהשוואה לשאר השותפויות, השנה לא נאספו נתונים בתחילת השנה ובסופה (מתוכנן לתשפ"ה). העברת השאלונים נועדה להיות פיילוט להבנת השטח ולהרגלתו להליך. לכן מילאו את השאלונים חלק מן המורות שהשתתפו בקבוצות הנחיה במהלך השנה, והמלמדים שעברו השתלמויות מילאו אותם לפני ההשתלמות ואחריה. לא הייתה קבוצת ביקורת. השאיפה היא שתהיה קבוצה כזאת בשנה הבאה. השאלונים למלמדים נמסרו להם בצמוד למפגשי ההשתלמות, ואילו השאלונים למורות הועברו לאחר ההשתלמות והן מילאו אותם בזמן החופשי.

את המחיר העיקרי של היעדר מרחב להתייחסות רגשית משלמים הילדים, המתבגרים ובני הנוער. החסך מוביל אותם למשברים נפשיים שונים ולנשירה - גלויה וסמויה - ממסגרות החינוך ובעיקר בתקופת המעברים בגיל ההתבגרות, עד לביטויים במקרים קיצוניים אבל שכיחים של אלימות חברתית, קונפליקטים משפחתיים וחברתיים וכן פגיעה ברווחה הנפשית של הילדים בדור הזה ובדורות הבאים.

הגורם המתווך בתמונת קושי זו הם הצוותים החינוכיים ('מלמדים' ו'מורות'), שאינם מודעים דיים לצורך בהתייחסות למרכיבים רגשיים וחברתיים בעבודתם החינוכית ולחשיבותה של התייחסות זו. הצוותים ממוקדים כמעט לחלוטין בטיפוח דידקטי של ידע והישגים אצל הילדים, ומתוך כך גם אינם מיומנים בעבודה פסיכו-חינוכית וחסרים להם הכלים, הידע והנגישות לעבודה כזו. בקרב חלק מהם התייחסות לרגשות אינה מוכרת דיה והם אינם מנוסים בה, ולפיכך גם רגשות קשים של מצוקה, פחד, בושה או תסכול נתפסים אך כאיום וכקונפליקט אמוני כביכול. כך, בשל חוסר מיומנות וידע הם נמנעים מלעסוק בנושא בימי שגרה, ולא כל שכן במצבים של משברים ומקרי אסון, שבהם יש נטייה להביא סיוע חיצוני שאינו בונה תחושת מסוגלות עתידית בקרב הצוותים החינוכיים.

הצורך והאתגר המרכזיים שהתוכנית מכוונת אליהם הם יצירת שינוי פרדיגמה תפיסתית במערכת החינוך בעיר והטמעת SEL כחלק תשתיתי מובנה בקרב הקהילה החרדית בבני ברק.

הישג הכרחי המקדים את ההטמעה במערכות החינוך ובקרב הגורמים המקצועיים בעיר היה עצם קבלת ההכשר הרבני להכנסת תוכניות שאינן תורניות למערכות החינוך בעיר. מדובר באבן דרך חשובה מאוד שהצריכה מאמץ ניכר מצד גורמים רבים בעיר, ולשמחתנו כבר עתה הניבה תוצאות של ממש שאפשרו את כניסת התוכנית לעבודה עם מלמדים ומורות, בתמיכת הממסד הרבני ובעידודו.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

התוכנית בבני ברק מחולקת לעבודה עם מורות המנוהלות על ידי "מיטיב" בשיתוף "אוהל אברהם", ולעבודה עם מלמדים המנוהלת על ידי "ואהבת" בשיתוף המכון למורים.

מקרב המורות נאספו שאלונים מכשליש מהמורות שעברו את ההשתלמות, שכן חלקן סיימו את ההשתלמות לפני מועד העברת השאלון והנגישות אליהן הייתה נמוכה.

המלמדים, לעומת זאת, מילאו את השאלונים בתחילת ההשתלמות הממוקדת עצמה ובסופה, ולכן אחוז המשיבים מקרבם היה גבוה יותר.

4. ממצאים

כשליש מהמורות ושני שלישים מהמלמדים השיבו על שאלון הליבה.

עיקר החשיבות של העברת המחקר היא בפתיחת הדלת לביצועו בשנה הבאה באופן מסודר שיכלול קבוצת ביקורת והרחבה של מספר המשיבים.

לנוכח המדגם הקטן אין מקום להתייחס למובהקות סטטיסטית, אך בכל זאת עולות מספר תופעות מעניינות, שבשלב זה יהיה נכון לראות בהן השערות בלבד המיועדות לבדיקה מעמיקה יותר בהמשך, לכשיתקבלו נתונים מכלל אוכלוסיית המשיבים (או ממדגמים גדולים דיים ומייצגים):

1. אם משווים את דיווחי המורות לדיווחי המלמדים בפעימה הראשונה של המלמדים, מגלים כי בקרב המורות, לעומת המלמדים, המדדים שנאספו גבוהים יותר במישורים של מיומנויות רגשיות-חברתיות ועמדות ופרקטיקות מקדמות למידה רגשית-חברתית. אם ההשערה היא שנתונים אלו מייצגים את המציאות בפועל, ניכרים פערים של ממש בין המלמדים לבין המורות הן במיומנויות והן במסוגלות לקדם למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידיהם. מאחר שדיווחי המורות נאספו במהלך ההכשרה שעברו ואף לקראת סופה, ולנוכח העובדה שלא נאספו מהן נתוני תחילת קורס, ייתכנו פה כמובן גם הסברים חלופיים (ובפרט: ייתכן

שגם בקרב המורות חלה עלייה במדדים השונים - אך אין לנו אפשרות לדעת זאת). רק בדיקות שיטתיות בעתיד יסייעו להאיר נתונים אלו.

2. בהמשך לסעיף הקודם - בעוד בתחילת ההכשרה נראה כי מדדי המיומנויות והעמדות בקרב המלמדים נמוכים בהרבה בהשוואה למורות, בסוף ההכשרה נתונים דומים לנתוני המורות. דהיינו: בין המדידה שבתחילת ההכשרה למדידה שבסופה חלה עלייה בשורה של מדדים בקרב המלמדים. זו עדות (ראשונית וטנטטיבית, כמובן) לתרומה פוטנציאלית של ההכשרה למיומנויות ולעשייה של פרקטיקאים בבני ברק במישור הרגשי-חברתי.

3. במבט כללי, ערכי המדדים בבני ברק נמוכים בהשוואה למדדים שנרשמו בשותפויות האחרות. אם התופעה תחזור גם במדגם גדול יותר, ייתכן שיהיה בכך כדי לתמוך בטענה ולפיה יש פער בין בני ברק כמייצגת של עולם החינוך החרדי לבין מערכות החינוך בציבור הכללי בכל הנוגע ללמידה רגשית-חברתית. במצב כזה יהיה כמובן מעניין שבעתיים להמשיך ולעקוב אחרי המדדים לנוכח פעולות ההתערבות שמתרחשות בשותפות, ולראות אם אומנם מתחולל שיפור ומה השלכותיו.

4. בד בבד נציין כי אומנם יש פערים בין מדדי הפרקטיקאים (מלמדים ומורות) בבני ברק לבין המדדים שנאספו בכלל השותפויות ביוזמה, אך כדאי לתת את הדעת לעמדות החיוביות מאוד של מלמדים ומורות בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות ושילובן בפדגוגיה. השילוב בין הפערים הניכרים לבין העמדות החיוביות והנכונות לרכוש את הפרקטיקות והמיומנויות מצביע על פוטנציאל חיובי לקידום הנושא במערכת החינוך בבני ברק.

5. מדד השחיקה בקרב המורות בני ברק, גם אם הוא נמוך בהשוואה לשותפויות האחרות, גבוה ממדד השחיקה בקרב המלמדים. שאר נתוני המורות לאחר ההשתלמות זהים כמעט לנתוני המלמדים לאחר ההשתלמות.

6. גם בתום ההשתלמות, מדדי שילוב ומסוגלות שימוש ב-SEL, אף שעלו, עדיין נמוכים. נתון זה מעיד על המשימה שלשמה אנו פועלים,

מדד מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה		
$\bar{x}=4.3$ (SD=0.4)	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.4)	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.4)

מדד ויסות רגשי		
$\bar{x}=3.7$ (SD=0.6)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.7)	$\bar{x}=3.4$ (SD=0.7)

מדד יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)		
$\bar{x}=4.0$ (SD=0.4)	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.5)	$\bar{x}=3.6$ (SD=0.4)

4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL

לוח 27: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות (ממוצעים, בקרב מלמדים בתחילת ההכשרה, מלמדים בסוף ההכשרה ומורות בסוף ההכשרה)		
מלמדים בתחילת ההכשרה (N=31)	מלמדים בסוף ההכשרה (N=31)	מורות בסוף ההכשרה (N=37)

מדד אמפתיה בהוראה		
$\bar{x}=4.1$ (SD=0.6)	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.6)	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.6)

מדד שילוב SEL בפרקטיקה		
$\bar{x}=3.9$ (SD=0.5)	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.7)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.0)

מדד מסוגלות בקידום SEL		
$\bar{x}=3.7$ (SD=0.7)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)

מדד עמדות כלפי SEL		
$\bar{x}=4.4$ (SD=0.5)	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.5)	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)

והוא ייתן לנו אינדיקציה מעניינת בתום השנה הבאה שבה יתקבלו הכלים באופן מקיף ומעמיק יותר בעיר.

4.1. נתוני רקע

לוח 25: נתוני רקע : הפרקטיקאים המשתתפים - בני ברק

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
קבוצת המשיבים		
37	35%	מורות – סוף ההכשרה
31	63%	מלמדים – תחילת ההכשרה
31	63%	מלמדים – סוף ההכשרה

גיל		
21-30	7	13%
31-40	17	32%
41-50	16	30%
51 ומעלה	13	25%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=19.3$, SD=9.7

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=7.8$, SD=8.8

*נתונים אלו הם עבור מלמדים בתחילת ההכשרה ומורות בסוף ההכשרה בלבד.

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים

לוח 26: מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הפרקטיקאים בבני ברק (ממוצעים, בקרב מלמדים בתחילת ההכשרה, מלמדים בסוף ההכשרה ומורות בסוף ההכשרה)

מלמדים בתחילת ההכשרה (N=31)	מלמדים בסוף ההכשרה (N=31)	מורות בסוף ההכשרה (N=37)
-----------------------------	---------------------------	--------------------------

4.4. מדדי תוצאה

לוח 28: מדדי תוצאה לפי דיווחי המורים
(ממוצעים, בקרב מלמדים בתחילת ההכשרה,
מלמדים בסוף ההכשרה ומורות בסוף
ההכשרה)

מלמדים בתחילת ההכשרה (N=31)	מלמדים בסוף ההכשרה (N=31)	מורות בסוף ההכשרה (N=37)
--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

מדד שייכות לבית הספר

$\bar{x}=4.0$ (SD=0.7)	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.7)	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.8)
---------------------------	---------------------------	---------------------------

מדד אקלים בית הספר

$\bar{x}=4.1$ (SD=0.5)	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.4)	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.7)
---------------------------	---------------------------	---------------------------

מדד שחיקה*

$\bar{x}=2.0$ (SD=0.8)	$\bar{x}=1.6$ (SD=0.6)	$\bar{x}=1.8$ (SD=0.6)
---------------------------	---------------------------	---------------------------

* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי
(שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

נספחים

פרק שביעי

נספח 1

נתונים מפורטים של מדדים והיגדים מהליבה המשותפת

לוח 29: מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בפילוח לפי שלבי חינוך)				
כלל השכבות (N=8313)	שכבות 1 – יא (N=847)	שכבות ט – יז (N=2464)	שכבות 1 – ד (N=5086)	
$\bar{x}=3.5$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.6$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.5$ (SD=0.9)	מדד זיהוי רגשות
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	"אני יודע איך אני מרגיש בכל מיני מצבים (לדוגמה, כשאני מתרגש לקראת מבחן)"
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	"לפעמים אני מרגיש כמה רגשות בבת אחת (לדוגמה, גם התרגשות וגם שמחה)"
$\bar{x}=3.2$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.0$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.2$ (SD=1.3)	"כשאני מרגיש משהו בגוף, אני מבין לאיזה רגש זה קשור (לדוגמה, כשהבטן שלי מתחילה לכאוב, אני מבין שאני במתח)"
$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.8)	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	מדד מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה
$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	"גם כאשר קשה לי, אני מאמין שאני יכול להשתפר ולהצליח"
$\bar{x}=4.3$ (SD=1.0)	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.9)	$\bar{x}=4.2$ (SD=1.0)	$\bar{x}=4.3$ (SD=1.0)	"אני יודע שאני יכול להצליח בדברים בהם אני מוכן להשקיע ולהתאמץ"
$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	"כשאני נתקל בקושי אני יודע למצוא דרך להתמודד איתו"
$\bar{x}=4.2$ (SD=1.0)	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.9)	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.3$ (SD=1.0)	"אני מאמין ביכולות שלי להצליח בלימודים"
$\bar{x}=3.4$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.4$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.5$ (SD=0.9)	ניהול עצמי
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	"אני אומר את מה שאני חושב או מרגיש בצורה שלא פוגעת באחרים"
$\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	"כשאני מתרגש יותר מדי או לא רגוע, אני יודע איך להרגיע את עצמי"

ניהול עצמי (המשך)	$\bar{x}=3.5$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.3$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.4$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.4$ (SD=0.9)
"ברגעים שקשה לי אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד"	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.1$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)
"כשאני רוצה להשיג מטרה, אני יודע לוותר על משהו אחר שחשוב לי"	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)
אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.8)
"כשאני מדבר עם חבר או חברה אני יודע להגיד איך הם מרגישים"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)
"כשאני רואה שמתייחסים למישהו לא יפה, אני מרגיש צורך להגן עליו"	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.0)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)
"גם כשאני לא מסכים עם מישהו אני יכול להבין את נקודת המבט שלו"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)
"כשמישהו עצוב או מדוכדך זה גורם לי לרצות לעזור לו"	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)
"אני עוזר כאשר מישהו נפגע, עצוב או מרגיש רע, גם בלי שיבקשו ממני"	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)
"אם מציקים לתלמיד בכיתה או יורדים עליו, אני מנסה לעצור את זה, גם אם הוא לא חבר טוב שלי"	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.2)
"אם לילד אין עם מי להיות בהפסקה או כשמתחלקים לקבוצות, אני אציע לו להצטרף אליו"	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)
יחסים בין-אישיים	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.8)	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.8)
"אני מסתדר טוב עם תלמידים אחרים בכיתה"	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.0)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)
"כשאני מדבר עם אנשים אחרים, אני יודע להסביר את עצמי"	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)
"אני יודע לבקש עזרה מאחרים"	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)
"אני יודע לעבוד בשיתוף פעולה עם תלמידים אחרים"	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.1)

לוח 30: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים

(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בפילוח לפי שלבי חינוך, N=8397)

כלל השכבות (N=8313)	שכבות י - יא (N=847)	שכבות ז - ט (N=2464)	שכבות ד - ו (N=5086)	
$\bar{x}=3.7$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.4$ (SD=0.9)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.9)	מדד קשר מורה-תלמיד
$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.3)	"אני מרגיש שיש מורים שמתעניינים בי ולא רק בקשר ללימודים"
$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	"כשאני פונה אל מורה, אני מרגיש שהיא באמת מקשיבה לי"
$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=4.1$ (SD=1.1)	"כשאני משתף מורה בקושי או בבעיה היא מנסה לעזור לי"
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.2)	"בבית הספר שלי, מורים ותלמידים מתייחסים יפה אחד לשני"
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.1)	"בבית הספר שלי, לתלמידים ומורים אכפת אחד מהשני"
$\bar{x}=3.6$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.0)	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.9)	מדד שייכות לכיתה
$\bar{x}=3.5$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.3$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	"בכיתה שלי, אני מרגיש שלאחרים אכפת ממני"
$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	"אני מכיר טוב את חבריי לכיתה והם מכירים אותי"
$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.2)	$\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.3)	"בכיתה שלי, אני יכול להתנהג בטבעיות ובחופשיות כפי שאני באמת"

לוח 31: מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)

מדד מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.4)
"אני יודע שאני יכול להצליח בדברים בהם אני מוכן להשקיע ולהתאמץ"	$\bar{x}=4.8$ (SD=0.5)
"כשאני נתקל בקושי אני יודע שאצליח למצוא דרך להתמודד אתו"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)
"אני מאמין ביכולת שלי להצליח בעבודתי"	$\bar{x}=4.8$ (SD=0.5)
"אני יודע לתכנן ולפעול על מנת להשיג מטרות שהצבתי לעצמי"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)
מדד ויסות רגשי	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.7)
"כשאני חווה רגשות שליליים ממשוהו שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)
"ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד"	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.8)
מדד יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.5)
"כשאני מדבר עם חברים אני יודע להגיד איך הם מרגישים"	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.7)
"כשאני רואה שפוגעים במישהו, אני מרגיש צורך להגן עליו"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.7)
"גם כשאני לא מסכים עם מישהו אני יכול להבין את נקודת המבט שלו"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.7)
"אני יודע לפתור קונפליקטים בצורה טובה לי ולאחרים"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.7)
"אני יודע לבקש עזרה מאחרים"	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.9)
"אני יודע לעבוד בשיתוף פעולה עם הקולגות שלי"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)

לוח 32: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)

מדד אמפתיה בהוראה	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.5)
"אני מתעניין בנקודת המבט של התלמידים שלי ובנושאים שחשובים להם"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)
"אני מנסה להבין כיצד התלמידים מרגישים במהלך הלמידה"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)
"אני מבין את הקשיים והאתגרים עימם מתמודדים התלמידים ותומך בהם"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"אני מבין את הצרכים המגוונים של התלמידים שלי, ולוקח אותם בחשבון בהוראה"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"גם כשאני לא מסכים עם משהו שהתלמידים שלי אומרים או עושים, אני מנסה להבין את נקודת המבט שלהם"	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.7)
מדד שילוב SEL בפרקטיקה	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.5)
"אני מלמד את התלמידים דרכים להתמודד עם רגשות המשפיעים על תהליכי הלמידה שלהם (למשל: לחץ, תסכול)"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)
"אני מבקש מהתלמידים להקשיב לדעות חבריהם לכיתה ולהבין את נקודת המבט שלהם"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"אני מעודד את התלמידים להיות אכפתיים לאחר בתוך קונפליקט, שיח, דיון כיתתי וכד'"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)
"אני מסייע לתלמידים להבין כי מאמץ והתמודדות עם קושי הינם חלק מרכזי בתהליך הלמידה"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"אני מנצל מצבים יום יומיים בכתה כדי להדגים שימוש במיומנויות הרגשיות-חברתיות (למשל, דרכים לוויסות עצמי, בקשה ומתן עזרה, הבנת האחר וכו')"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.7)
"אני מייצר עבור התלמידים התנסויות של שיתוף פעולה משמעותי, ומלמד אותם כיצד לעשות זאת (חלוקת תפקידים, יצירת מטרות משותפות, ניהול קונפליקטים וכו')"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)
מדד מסוגלות בקידום SEL	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.7)
"אני מבצע הערכה של המיומנויות רגשיות-חברתיות של התלמידים"	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.0)
"אני בטוח ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)
"אני מסוגל לעקוב אחרי התקדמותם של התלמידים בתחום הרגשי-חברתי"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)
"יש לי את הידע והכלים לטפח את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים"	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.9)

מדד עמדות כלפי SEL	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"חיזוק התחום הרגשי-חברתי הוא אחד היעדים החשובים בהוראה שלי"	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.8)
"מיומנויות רגשיות חברתיות חשובות לרווחתם של התלמידים וליכולתם להצליח בלימודים"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)
"טיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות של צוותי חינוך הכרחי ליכולתם לקדם את המיומנויות של תלמידיהם"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)
"העיסוק בנושאים רגשיים וחברתיים צריך להיות חלק מההוראה בתחומי הדעת"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.7)

לוח 33: מדדי תוצאה לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)

מדד שייכות לבית הספר	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.7)
"יש לי מערכות יחסים קרובות עם אנשים מצוות בית הספר"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.8)
"אני מרגיש שבבית הספר מכירים את האיכויות המיוחדות שלי"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.9)
"בבית הספר, אני מרגיש בנוח להביע את עצמי"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.9)
מדד אקלים בית ספר	$\bar{x}=3.9$ (SD=0.7)
"בבית הספר, מורים ותלמידים מתייחסים יפה אחד לשני"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)
"בבית הספר, לתלמידים ומורים אכפת אחד מהשני"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)
"בבית הספר, התלמידים עוזרים אחד לשני, גם כשהם לא חברים"	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.9)
מדד שחיקה*	$\bar{x}=2.6$ (SD=1.1)
"אני מרגיש שהעבודה בבית הספר שוחקת אותי"	$\bar{x}=3.0$ (SD=1.2)
"העומס שאני חווה בעבודה יוצר אצלי מתח ורגשות לא נעימים"	$\bar{x}=2.8$ (SD=1.2)
"אם הייתי יכול, הייתי עוזב את ההוראה"	$\bar{x}=2.2$ (SD=1.3)

* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

נספח 2

נתונים פסיכומטריים של כלי המדידה (כלל היוזמה)

לוח 34: נתונים פסיכומטריים של שאלוני התלמידים (מינימום ומקסימום, ממוצעים, שיוך למדד מקורי, שיוך למדד ב - T2 לאחר ניתוח גורמים; כלל אוכלוסיית התלמידים)

מינימום - מקסימום	ממוצע (ס.ת.)	שיוך מקורי למדד	החלטה לקראת T2
"אני יודע איך אני מרגיש בכל מיני מצבים (לדוגמה, כשאני מתרגש לקראת מבחן)"	1–5 $\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	זיהוי רגשות	זיהוי רגשות
"לפעמים אני מרגיש כמה רגשות בבת אחת (לדוגמה, גם התרגשות וגם שמחה)"	1–5 $\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	זיהוי רגשות	זיהוי רגשות
"כשאני מרגיש משהו בגוף, אני מבין לאיזה רגש זה קשור (לדוגמה, כשהבטן שלי מתחילה לכאוב, אני מבין שאני במתח)"	1–5 $\bar{x}=3.2$ (SD=1.3)	זיהוי רגשות	זיהוי רגשות
"גם כאשר קשה לי, אני מאמין שאני יכול להשתפר ולהצליח"	1–5 $\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה
"אני יודע שאני יכול להצליח בדברים בהם אני מוכן להשקיע ולהתאמץ"	1–5 $\bar{x}=4.3$ (SD=1.0)	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה
"כשאני נתקל בקושי אני יודע למצוא דרך להתמודד איתו"	1–5 $\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה
"אני מאמין ביכולות שלי להצליח בלימודים"	1–5 $\bar{x}=4.2$ (SD=1.0)	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה	מסוגלות / עצמית / תודעה של צמיחה
"אני אומר את מה שאני חושב או מרגיש בצורה שלא פוגעת באחרים"	1–5 $\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	ניהול עצמי	ניהול עצמי
"כשאני מתרגש יותר מדי או לא רגוע, אני יודע איך להרגיע את עצמי"	1–5 $\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	ניהול עצמי	ניהול עצמי
"ברגעים שקשה לי אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד"	1–5 $\bar{x}=3.3$ (SD=1.2)	ניהול עצמי	ניהול עצמי
"כשאני רוצה להשיג מטרה, אני יודע לוותר על משהו אחר שחשוב לי"	1–5 $\bar{x}=3.4$ (SD=1.3)	ניהול עצמי	ניהול עצמי

מינימום - מקסימום	ממוצע (ס.ת.)	שיוך מקורי למדד	החלטה לקראת T2
"כשאני מדבר עם חבר או חברה אני יודע להגיד איך הם מרגישים"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	אמפתיה / הבנת האחר	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"כשאני רואה שמתייחסים למישהו לא יפה, אני מרגיש צורך להגן עליו"	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	אמפתיה / הבנת האחר	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"גם כשאני לא מסכים עם מישהו אני יכול להבין את נקודת המבט שלו"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	אמפתיה / הבנת האחר	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"כשמישהו עצוב או מדוכדך זה גורם לי לרצות לעזור לו"	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	אמפתיה / הבנת האחר	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"אני מסתדר טוב עם תלמידים אחרים בכיתה"	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים
"כשאני מדבר עם אנשים אחרים, אני יודע להסביר את עצמי"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.1)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים
"אני יודע לבקש עזרה מאחרים"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים
"אני יודע מתי הקשר שלי עם אחרים טוב בשבילי ומתי לא"	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.3)	יחסים בין-אישיים	הפריט הוסר
"אני יודע לעבוד בשיתוף פעולה עם תלמידים אחרים"	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.1)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים
"אני עוזר כאשר מישהו נפגע, עצוב או מרגיש רע, גם בלי שיבקשו ממני"	$\bar{x}=4.0$ (SD=1.1)	התנהגות פרו חברתית	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"אם מציקים לתלמיד בכיתה או יורדים עליו, אני מנסה לעצור את זה, גם אם הוא לא חבר טוב שלי"	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.2)	התנהגות פרו חברתית	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"אני מגיב לילדים אחרים ברשתות החברתיות בצורה שלא פוגעת בהם"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.4)	התנהגות פרו חברתית	הפריט הוסר
"אם לילד אין עם מי להיות בהפסקה או כשמתחלקים לקבוצות, אני אציע לו להצטרף אליו"	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	התנהגות פרו חברתית	אמפתיה והתנהגות פרו חברתית
"בכיתה שלי, אני מרגיש שלאחרים אכפת ממני"	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.2)	שייכות לכיתה	שייכות לכיתה

החלטה לקראת T2	שיוך מקורי למדד	ממוצע (ס.ת.)	מינימום - מקסימום	
שייכות לכיתה	שייכות לכיתה	$\bar{x}=3.8$ (SD=1.1)	1–5	"אני מכיר טוב את חבריי לכיתה והם מכירים אותי"
שייכות לכיתה	שייכות לכיתה	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	1–5	"בכיתה שלי, אני יכול להתנהג בטבעיות ובחופשיות כפי שאני באמת"
קשר מורה-תלמיד	קשר מורה-תלמיד	$\bar{x}=3.5$ (SD=1.3)	1–5	"אני מרגיש שיש מורים שמתעניינים בי ולא רק בקשר ללימודים"
קשר מורה-תלמיד	קשר מורה-תלמיד	$\bar{x}=3.7$ (SD=1.2)	1–5	"כשאני פונה אל מורה, אני מרגיש שהיא באמת מקשיבה לי"
קשר מורה-תלמיד	קשר מורה-תלמיד	$\bar{x}=3.9$ (SD=1.2)	1–5	"כשאני משתף מורה בקושי או בבעיה היא מנסה לעזור לי"
קשר מורה-תלמיד	אקלים בית ספר	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	1–5	"בבית הספר שלי, מורים ותלמידים מתייחסים יפה אחד לשני"
קשר מורה-תלמיד	אקלים בית ספר	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.2)	1–5	"בבית הספר שלי, לתלמידים ומורים אכפת אחד מהשני"

לוח 35: נתונים פסיכומטריים של שאלוני הפרקטיקאים (מינימום ומקסימום, ממוצעים, שיוך למדד מקורי, שיוך למדד לקראת T2; כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים)

החלטה לקראת T2	שיוך מקורי למדד	ממוצע (ס.ת.)	מינימום - מקסימום	
מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	$\bar{x}=4.8$ (SD=0.5)	1–5	"אני יודע שאני יכול להצליח בדברים בהם אני מוכן להשקיע ולהתאמץ"
מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.6)	1–5	"כשאני נתקל בקושי אני יודע שאצליח למצוא דרך להתמודד אתו"
מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה	$\bar{x}=4.8$ (SD=0.5)	1–5	"אני מאמין ביכולות שלי להצליח בעבודתי"

מינימום - מקסימום	ממוצע (ס.ת.)	שיוך מקורי למדד	החלטה לקראת T2
"אני יודע לתכנן ולפעול על מנת להשיג מטרות שהצבתי לעצמי"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)	ניהול עצמי	מסוגלות אישית / תודעה של צמיחה
"כשאני חווה רגשות שליליים ממשהו שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	ניהול עצמי	ויסות רגשי (שינוי שם המדד)
"ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד"	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.8)	ניהול עצמי	ויסות רגשי (שינוי שם המדד)
"כשאני מדבר עם חברים אני יודע להגיד איך הם מרגישים"	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.7)	אמפתיה / (כללית) הבנת האחר	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)
"כשאני רואה שפוגעים במישהו, אני מרגיש צורך להגן עליו"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.7)	אמפתיה / (כללית) הבנת האחר	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)
"גם כשאני לא מסכים עם מישהו אני יכול להבין את נקודת המבט שלו"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.7)	אמפתיה / (כללית) הבנת האחר	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)
"אני מתעניין בנקודת המבט של התלמידים שלי ובנושאים שחשובים להם"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)	אמפתיה בהוראה	אמפתיה בהוראה
"אני מנסה להבין כיצד התלמידים מרגישים במהלך הלמידה"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)	אמפתיה בהוראה	אמפתיה בהוראה
"אני מבין את הקשיים והאתגרים עימם מתמודדים התלמידים ותומך בהם"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	אמפתיה בהוראה	אמפתיה בהוראה
"אני מבין את הצרכים המגוונים של התלמידים שלי, ולוקח אותם בחשבון בהוראה"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	אמפתיה בהוראה	אמפתיה בהוראה
"גם כשאני לא מסכים עם משהו שהתלמידים שלי אומרים או עושים, אני מנסה להבין את נקודת המבט שלהם"	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.7)	אמפתיה בהוראה	אמפתיה בהוראה
"אני יודע לפתור קונפליקטים בצורה טובה לי ולאחרים"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.7)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)
"אני יודע לבקש עזרה מאחרים"	$\bar{x}=4.0$ (SD=0.9)	יחסים בין-אישיים	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)

מינימום - מקסימום	ממוצע (ס.ת.)	שיוך מקורי למדד	החלטה לקראת T2
1–5	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	יחסים בין- אישיים	יחסים בין-אישיים (כולל אמפתיה)
1–5	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
2–5	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
2–5	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
1–5	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
1–5	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.7)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
1–5	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
1–5	$\bar{x}=3.6$ (SD=1.0)	שילוב SEL בפרקטיקה	שילוב SEL בפרקטיקה
1–5	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.8)	מסוגלות בקידום SEL	מסוגלות בקידום SEL
1–5	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	מסוגלות בקידום SEL	מסוגלות בקידום SEL
1–5	$\bar{x}=3.8$ (SD=0.9)	מסוגלות בקידום SEL	מסוגלות בקידום SEL
1–5	$\bar{x}=4.3$ (SD=0.8)	עמדות כלפי SEL	עמדות כלפי SEL
1–5	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.6)	עמדות כלפי SEL	עמדות כלפי SEL

מינימום - מקסימום	ממוצע (ס.ת.)	שיוך מקורי למדד	החלטה לקראת T2
"טיפול מיומנויות רגשיות חברתיות של צוותי חינוך הכרחי ליכולתם לקדם את המיומנויות של תלמידיהם"	$\bar{x}=4.6$ (SD=0.6)	עמדות כלפי SEL	עמדות כלפי SEL
"העיסוק בנושאים רגשיים וחברתיים צריך להיות חלק מההוראה בתחומי הדעת"	$\bar{x}=4.5$ (SD=0.7)	עמדות כלפי SEL	עמדות כלפי SEL
"יש לי מערכות יחסים קרובות עם אנשים מצוות בית הספר"	$\bar{x}=4.4$ (SD=0.8)	שייכות לבית הספר	שייכות לבית הספר
"אני מרגיש שבבית הספר מכירים את האיכויות המיוחדות שלי"	$\bar{x}=4.2$ (SD=0.9)	שייכות לבית הספר	שייכות לבית הספר
"בבית הספר אני מרגיש בנוח להביע את עצמי"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.9)	שייכות לבית הספר	שייכות לבית הספר
"בבית הספר מורים ותלמידים מתייחסים יפה אחד לשני"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	אקלים בית הספר	אקלים בית הספר
"בבית הספר, לתלמידים ומורים אכפת אחד מהשני"	$\bar{x}=4.1$ (SD=0.8)	אקלים בית הספר	אקלים בית הספר
"בבית הספר, התלמידים עוזרים אחד לשני גם כשהם לא חברים"	$\bar{x}=3.7$ (SD=0.9)	אקלים בית הספר	אקלים בית הספר
"אני מרגיש שהעבודה בבית הספר שוחקת אותי"	$\bar{x}=3.0$ (SD=1.2)	שחיקה*	שחיקה*
"העומס שאני חווה בעבודה יוצר אצלי מתח ורגשות לא נעימים"	$\bar{x}=2.8$ (SD=1.2)	שחיקה*	שחיקה*
"אם הייתי יכול, הייתי עוזב את ההוראה"	$\bar{x}=2.2$ (SD=1.3)	שחיקה*	שחיקה*

* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

נספח 3: יוזמת אורחא - רקע ומטרות

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحأ

יוזמת אורחא בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל

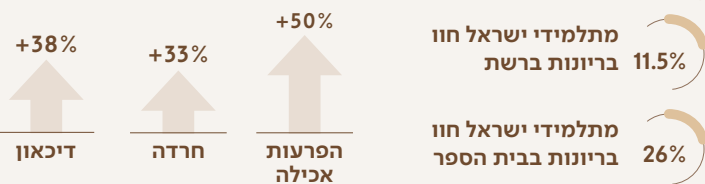
יוצרים דרכים לצמיחה רגשית-חברתית באמצעות פיתוח ידע יישומי מההקשר הישראלי המקומי

יוזמת אורחא שואפת לחזק את המוביליות החברתית של ילדים ובני-נוער מאוכלוסיות מוחלשות, באמצעות תמיכה בקידום מדיניות ארצית בתחום הלמידה הרגשית והחברתית בישראל ובניית יכולת לטיפול מיומנויות אלה במערכות חברתיות. דרכנו היא פיתוח והפצה של ידע, מודלים ומנגנונים מבוססי נתונים לקידום למידה רגשית-חברתית.



מיומנויות רגשיות וחברתיות הן צידה חיונית לדרכם של יחידים ושל חברות אנושיות אל שגשוג אישי, חברתי וכלכלי. חברות המשקיעות בהצמחה של מיומנויות רגשיות-חברתיות ומציבות אותן במרכז סדר היום, הן הוגנות ומצליחות יותר. לכן, חשוב לאפשר לכל בני האדם לפתח את היכולת להבין את רגשותיהם ולנהל אותם, להציב יעדים חיוביים ולפעול להשגתם, לחוש ולהביע אמפתיה לאחרים, לכונן מערכות יחסים מיטיבות ולשמר אותן ולקבל החלטות באופן אחראי ואכפתי.

הצטרפנו לשביל שהולכים רבים אנשי ונשות החינוך מכל העולם הצועדים בו וזאת מתוך הבנה משותפת כי **למידה רגשית-חברתית (SEL - Social Emotional Learning)** - היא חלק בלתי נפרד מהחינוך והתפתחות האדם. השביל רק הולך ומתרחב בזכות ההכרה בנחיצות הפיתוח והקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות, בשל השפעתן החיובית על הרווחה הנפשית, תחושת המסוגלות, ההישגים האקדמיים וחוויות השייכות של תלמידים, תלמידות כמו גם על השלמות של צוותי חינוך, והפחתת שחיקתם¹. בישראל, ניכרת הסכמה זו במדיניות החינוך וביוזמות שטח רבות ושונות לקידום מיומנויות אלה.



לעומת השיעורים המקבילים בשנת 2019

למרות המודעות והמחויבות המערכתית לקידום SEL, ובצילן של השפעות המאה ה-21, נרשמת מגמה מדאיגה אשר למצבם הרגשי והחברתי של ילדים וילדות ובני ובנות הנוער בישראל.

מגמות אלו אף מחריפות בעקבות אירועי קיצון מקומיים וגלובליים המאיימים לפגוע באופן משמעותי בהתפתחות הרגשית והחברתית של יחידים וקהילות.



1:5 תלמידים

מדווח על חוסר אושר ודאגה בנוגע לעתיד בעקבות בריונות, בדידות וקשיים בלימודים

1/3 ↔ 1/4

בין רבע לשליש מבני 13-15 מדווחים על סימפטומים של דכדוך, עצבנות וקשיי שינה

מהמורים מדווחים על השפעה שלילית של עבודתם על הבריאות הנפשית שלהם

24%

מהמורים מדווחים על השפעה שלילית של עבודתם על הבריאות הפיזית שלהם

22%

מילדי בית הספר חווים במהלך שנות הלימודים בעיות בבריאות הנפש

20%

1 בבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

2 המועצה הלאומית לשלום הילד (2023). השתנון הסטטיסטי 2022: ילדים בישראל - לקט נתונים
European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wellbeing and mental health at school - Guidelines for school 3 leaders, teachers and educators, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>

אחד ההסברים לסער בין ההכרה בחשיבות המידה החברתית-רגשית לבין המצב הרגשי-החברתי של תלמידי ותלמידות ישראל נעוץ בהיעדר ידע יישומי מקוּפֵּי רלבנטי אחדות הטמעה אמקטיבית ובעלת אימפקט של למידה רגשית-חברתית. יש לזכור, כי ילדים ובני-נוער מהסריסריה החברתית-גיאוגרפית הם המושפעים מכך ביותר. לנוכח האתגרים הייחודיים של מדינת ישראל, ידע כזה הוא חיוני לאנשי תשות חינוך – בשדה כמו גם בדרך מקבלי ההחלטות – בבואם לקדם מיומנויות רגשיות וחברתיות באופן מערכתי בקרב כלל האכלוסיות.

יחסות אורחא קמה על מנת לצמצם סער זה וליצור דרכים לאימחיה רגשית-חברתית באמצעות סיתוח ידע יישומי מההקשר הישראלי המקומי.

מטמעות המילה אורחא היא דרך. על מנת לסתח ידע יישומי איכותי על הטמעה אמקטיבית של למידה רגשית-חברתית כמקוף לסיתרון בעיות חברתיות מורכבות צריך שותמים ושותפות לדרך – נדרש מגוון מזמחיות, נדרשת מנהיגות ונדרש שדה לסעול בו. בשנים האחרונות גוברת ההכרה כי הרשות המקומית, בהיותה צומת הדרכים שבין הבנה מדויקת של צרכי התושבים למתן המענה המיטבי להם, היא השדה הרלוונטי לסיתוח ידע יישומי. לכן, בחרנו לצאת לדרך סיתוח, הטמעה ולמידה משותפת עם שש רשויות מקומיות ועשרה ארגוני חינוך ששמו במרכז העשייה החינוכית שלהם סיתוח תפיסה מערכתית לקידום למידה רגשית-חברתית.

בחמש השנים הראשונות לפעילות היחמה מטה אורחא 'מסמן שבילים' חדשים באמצעות תמיכה בשישה מהלכי הדגמה דרך בניית יכולות באמצעות קידום תהליכי תכנון, תמיכה בבניית שותפויות והנחת תשתיות משותפות מקצועיות וחדשניות של הערכה, מדידה, חילוף ידע וניהול. מהלכים אלו פועלים בנהריה, מע'אר, באקה אלגריביה, בני ברק, גני תקווה ומועצה אזורית אשכול ומדגימים 'שבילים' מהקשרים ישראליים שונים ותיאוריות שינוי אחרות שרלוונטיות להם.

מהלכים אלו נאסוף וננתח בכלי הערכה מתקדמים נתונים על ההתערבויות ותחלץ מהם ידע יישומי על דרכים אמקטיביות לטיסוח למידה רגשית-חברתית. בתום חמש השנים הראשונות, תסיף אורחא את תוצרי הידע היישומי שהצטברו מ'סימון השבילים' ותעמיד אותם לרשותם של קובעי מדיניות לטובת הטמעה ורחבה במערכת החינוך ובשאר המערכות החברתיות בישראל.

וסה אז?

אורחא תמשיך לסמן שבילים חדשים בדרך להעמקת האימפקט בשדה החינוכי ובהרחבתו לזירות חברתיות נוספות.

נספח 4: מדדים ייחודיים למע'אר שהועברו בשאלון המיפוי

לוח 36: מדדים ייחודיים למע'אר שהועברו בשאלון המיפוי

שם הממד	ביאור פרקטיקאים	ביאור תלמידים
אייג'נסי אישי	מדד המשקף עד כמה מורים ומורות מרגישים שהם מתנהלים באופן עצמאי, משפיעים ואחראים על מסלול חייהם ועל הדברים שקורים להם.	מדד המשקף עד כמה תלמידים ותלמידות מרגישים שהם מתנהלים באופן עצמאי, משפיעים ואחראים על מסלול חייהם ועל הדברים שקורים להם.
ניהול קונפליקטים	מדד המשקף את היכולת של מורים ומורות להתמודד עם ויכוחים, חילוקי דעות ואי-הסכמות בצורה מווסתת ומכבדת.	מדד המשקף את היכולת של תלמידים ותלמידות להתמודד עם ויכוחים, חילוקי דעות ואי-הסכמות בצורה מווסתת ומכבדת.
שייכות למקום	מדד המשקף את התחושה של מורים ומורות שהם מהווים חלק אינטגרלי מהיישוב וחווים אכפתיות ותמיכה מצד התושבים בו.	מדד המשקף את התחושה של תלמידים ותלמידות שהם מהווים חלק אינטגרלי מהיישוב וחווים אכפתיות ותמיכה מצד התושבים בו.
אייג'נסי למקום	מדד המשקף את העמדות של מורים ומורות כלפי מעורבות קהילתית ביישוב ואת הנכונות שלהם לקחת חלק במעורבות כזו.	מדד המשקף את העמדות של תלמידים ותלמידות כלפי מעורבות קהילתית ביישוב ואת הנכונות שלהם לקחת חלק במעורבות כזו.
מתח בין-עדתי*	מדד המשקף עד כמה מורים ומורות פתוחים ומקבלים כלפי חברי וחברות עדות אחרות.	מדד המשקף עד כמה תלמידים ותלמידות פתוחים ומקבלים כלפי תלמידים ותלמידות מעדות אחרות.
פרקטיקות SEL	מדד זה לא קיים בשאלון הפרקטיקאים.	מדד המשקף עד כמה תלמידים מרגישים שהמורה מיישם פרקטיקות שתומכות ביכולות רגשיות-חברתיות ומסייעות לפתח אותן.
פרקטיקות CBL	מדד המשקף עד כמה המורה תופס את עצמו כמיישם פרקטיקות של CBL והעקרונות העומדים בבסיס צורת למידה זו.	מדד המשקף עד כמה תלמידים ותלמידות מרגישים שהמורה מיישם פרקטיקות של CBL והעקרונות העומדים בבסיס צורת למידה זו.
פרקטיקות CBL מבוסס מקום	מדד המשקף עד כמה המורה תופס את עצמו כמיישם פרקטיקות של CBL מבוסס מקום והעקרונות העומדים בבסיס צורת למידה זו.	מדד המשקף עד כמה תלמידים ותלמידות מרגישים שהמורה מיישם פרקטיקות של CBL מבוסס מקום והעקרונות העומדים בבסיס צורת למידה זו.
חינוך לסובלנות בין-עדתית	מדד המשקף עמדות של מורים כלפי החשיבות של חינוך לסובלנות בין-עדתית ועד כמה הם משלבים פרקטיקות רלוונטיות בשיעורים.	מדד זה לא קיים בשאלון התלמידים/ות.

* ציונים גבוהים בממד זה מייצגים תמונת מצב חיובית יותר, דהיינו תחושה נמוכה יותר של מתח בין-עדתי.

נספח 5: מתאמי פירסון בין משתני המחקר בגני תקווה

לוח 37: מתאמי פירסון בין משתני המחקר על פי דיווחי התלמידים בגני תקווה (N=66)

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
פרקטיקות SEL	פרקטיקות SDT	אוטונומיה	אקלים בית ספר	קשר מורה תלמיד	שייכות לכיתה	התנהגויות פרו חברתיות	יחסים בין אישיים	אמפתיה	ניהול עצמי	מסוגלות עצמית	זיהוי רגשות	משתנה	
											—	זיהוי רגשות	
										—	0.41***	מסוגלות עצמית	
								—			0.43***	0.39***	אמפתיה
							—	0.50***	0.52***	0.62***	0.38***		יחסים בין אישיים
						—	0.54***	0.64***	0.40***	0.40***	0.33***		התנהגויות פרו חברתיות
					—	0.41***	0.65***	0.37***	0.39***	0.46***	0.21***		שייכות לכיתה
				—	0.43***	0.39***	0.43***	0.36***	0.35***	0.37***	0.24***		קשר מורה תלמיד
			—	0.65***	0.54***	0.47***	0.50***	0.36***	0.40***	0.40***	0.25***		אקלים בית ספר
		—	0.67***	0.61***	0.45***	0.42***	0.45***	0.34***	0.36***	0.37***	0.26***		אוטונומיה
	—	0.79***	0.67***	0.68***	0.43***	0.40***	0.40***	0.32***	0.31***	0.31***	0.21***		פרקטיקות SDT
—	0.83***	0.74***	0.65***	0.64***	0.46***	0.46***	0.45***	0.38***	0.33***	0.34***	0.24***		פרקטיקות SEL

מובהקות מוצגת לאחר תיקון בונפרוני, לערכי P התחלתיים: *p≤0.001, **p≤0.01, ***p≤0.05;

לוח 38: מתאמי פירסון בין משתני המחקר על פי דיווחי הפרקטיקאים בגני תקווה (N=153)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
משתנה	מסוללות	ויסות רגשי	אמפתיה	יחסים בין אישיים	אמפתיה בהוראה	עמדות SEL	מסוללות SEL	פרקטיקות SEL	פרקטיקות SDT	אוטונומיה	מורה הנהלה	שייכות ב"ס	אקלים ב"ס	שחיקה* שחיקה*	התמודדות עם קושי	מורים מורים	WB	נורמות תלמידים
1 מסוללות	—																	
2 ויסות רגשי	0.34***	—																
3 אמפתיה	0.32***	0.23*	—															
4 יחסים בין-אישיים	0.30***	0.36***	0.33***	—														
5 אמפתיה בהוראה	0.38***	0.38***	0.50***	0.40***	—													
6 עמדות SEL	0.27**	0.21	0.32***	0.23*	0.49***	—												
7 מסוללות SEL	0.32***	0.25*	0.34***	0.34***	0.56***	0.64***	—											
8 פרקטיקות SEL	0.35***	0.29***	0.42***	0.41***	0.67***	0.58***	0.68***	—										
9 פרקטיקות SDT	0.33***	0.26**	0.47***	0.36***	0.58***	0.55***	0.53***	0.66***	—									
10 אוטונומיה	0.43***	0.26**	0.28**	0.23*	0.51***	0.51***	0.53***	0.49***	0.44***	—								
11 מורה הנהלה	0.16	0.19	0.18	0.23*	0.25**	0.28***	0.27**	0.28***	0.30***	0.38***	—							
12 שייכות ב"ס	0.29***	0.22	0.32***	0.36***	0.31***	0.27**	0.34***	0.33***	0.31***	0.41***	0.52***	—						
13 אקלים ב"ס	0.30***	0.28***	0.31***	0.33***	0.40***	0.29***	0.37***	0.34***	0.34***	0.44***	0.58***	0.43***	—					
14 שחיקה*	-0.14	-0.21	-0.06	-0.15	0.28**	-0.20	-0.22	-0.24*	-0.15	0.51***	0.22	-0.21	-0.32***	—				
15 התמודדות עם קושי	0.36***	0.43***	0.29***	0.35***	0.35***	0.30***	0.40***	0.34***	0.37***	0.38***	0.13	0.22	0.33***	-0.29***	—			
16 מורים מורים	0.32***	0.29***	0.27**	0.29***	0.42***	0.38***	0.39***	0.36***	0.46***	0.52***	0.31***	0.28**	0.39***	-0.38***	0.41***	—		
17 WB	0.29***	0.26**	0.23*	0.21	0.34***	0.27**	0.36***	0.33***	0.34***	0.51***	0.20	0.25*	0.37***	-0.39***	0.44***	0.35***	—	
18 נורמות תלמידים	0.22	0.29***	0.17	0.21	0.35***	0.28**	0.35***	0.34***	0.33***	0.42***	0.21	0.25*	0.45***	-0.32***	0.32***	0.38***	0.32***	—

מובהקות מוצגת לאחר תיקון בונפרוני, לערכי P התחתונים: * $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.05$

* שחיקה – ערך גבוה בפרט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).