

בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورخا

האקלים הכיתתי כגורם מתווך בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרבת תלמידים: דוח מחקר





האקלים הכיתתי כגורם מתווך בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרבת תלמידים: דוח מחקר

עורכי המחקר:

ד"ר דנה אביטל, ד"ר דוד רטנר

עורכי המחקר: ד"ר דנה אביטל, ד"ר דוד רטנר

ייעוץ מדעי: גילי לייבושור

עורך הסדרה: ד"ר דוד רטנר

עיצוב: נועה רובין

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: אביטל, ד. ורטנר ד. (2026). האקלים הכיתתי כגורם מתווך בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים: דוח מחקר. יוזמת אורחא - בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

ליצירת קשר: OrchaOffice@org.il

סדרת אַזימוט

אַזימוט הוא מונח מעולם הניווט, המציין את הזווית המדויקת שבין נקודת המוצא לבין היעד - כלי המסייע לשמור על כיוון גם כאשר הדרך מורכבת ומשתנה.

ברוח זו, הסדרה "אַזימוט" היא סדרת מחקרים יישומיים במסגרת יוזמת אורחא, שנועדה לבחון כיוון, למדוד התקדמות ולקדם שיפור מתמשך, על בסיס נתונים אמפיריים - כמותיים ואיכותניים.

המחקרים נשענים על נתונים מהשטח, על מדידה שיטתית ועל ניתוח מגמות לאורך זמן ובהקשרים שונים. הם תומכים בקבלת החלטות מיועצת נתונים, בהעמקת ההבנה של אפקטיביות מהלכים ובהעשרת תהליכי למידה וחילוץ ידע.

יחד, מחקרי "אַזימוט" משרטטים כיוון פעולה מושכל - כזה שמאפשר לא רק לדעת לאן רוצים להגיע, אלא גם לבחון אם אכן מתקדמים לשם, ומה מסייע או מאתגר בדרך.

התוצר הנוכחי, השלישי בסדרה, בוחן את הקשרים בין תפיסות ופרקטיקות של מחנכות בתחום הלמידה הרגשית-חברתית לבין חוויותיהם ומיומנויותיהם של תלמידים, תוך שילוב בין דיווחי מחנכות ותלמידים. באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM) נבחנים קשרים ישירים ועקיפים בין המשתנים, ובפרט תפקידו של האקלים הכיתתי כגורם מתווך בין יישום פרקטיקות SEL לבין התפתחות מיומנויות רגשיות-חברתיות. הממצאים מראים כי השפעתן של פרקטיקות ההוראה אינה ישירה בלבד, אלא מתבטאת גם באופן שבו הן מעצבות את הסביבה הכיתתית ואת חוויית הלמידה של התלמידים. הדוח מדגיש את תרומתה של הסתכלות משולבת ושל גישה מערכתית להבנת המנגנונים התומכים ביישום אפקטיבי ובשיפור מבוסס נתונים.

תוכן עניינים

6	פתח דבר
7	1. תקציר
10	2. מבוא
11	3. רקע תיאורטי
11	3.1 חשיבות הלמידה הרגשית-חברתית (SEL)
11	3.2 תפקיד המורה והמחנכת
12	3.3 האקלים הכיתתי כגורם מתווך
13	3.4 הקשר לרמה החברתית-כלכלית של בית הספר
14	4. שאלות המחקר
14	5. שיטה
14	5.1 מסגרת המחקר
14	5.2 המשתתפים
14	5.3 כלי המחקר
16	5.4 איסוף הנתונים
16	5.4 עיבוד נתונים וניתוח סטטיסטי
17	6. ממצאים
17	6.1 נתונים תיאוריים
17	6.2 מתאמים בין המדדים
19	6.3 ניתוח הנתונים באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM)
19	6.4 מודל המדידה (CFA)
21	6.5 המודל המבני
22	6.6 מודל 1: המודל הראשוני (ניבוי ישיר)
23	6.7 מודל 2: מודל התיווך
24	6.8 הסבר השונות במודל
25	6.9 אפקטים עקיפים וכוללים
25	6.10 מדדי התאמה של המודל
26	6.11 סיכום הממצאים העיקריים
27	7. סיכום ומסקנות
27	7.1 קידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בהקשר הכיתתי
27	7.2 האקלים הכיתתי כגורם מתווך
28	7.3 תרומת המחקר
28	7.4 כיוונים למחקרי המשך
29	8. ביבליוגרפיה

פתח דבר

אנשי חינוך יודעים כי חשוב שתלמידים ותלמידות ילכו עם 'משאבים בכיסים', כאלו שיקלו להם להתמודד בדרך מיטבית עם משימות לימודיות ואתגרים התפתחותיים, עם החיים במאה העשרים ואחת, ויאפשרו להם לשגשג. כדי שיהיו בידיהם משאבים שכאלה, על המערכת להשקיע משאבים משלה בדמות מדיניות, מהלכים, תוכניות ועוד.

כאשר בונים מהלכים חינוכיים אסטרטגיים ומהלכי הטמעה בשטח, הדבר מלווה בדילמות מהותיות: במה כדאי להשקיע את המשאבים? מה יניב את התוצאה שמקווים להשיג, את השינוי? ידע יישומי שנטוע בהקשר מקומי יכול לסייע בתהליכים כאלה של קבלת החלטות. יוזמת אורחא הוקמה כדי לפתח ידע יישומי סביב SEL כמנוף לשינוי בסוגיית המוביליות החברתית.

אנחנו יודעים כיום כי יש חשיבות גדולה לחיבור בין 'התנאים המצמיחים' (שייכות, מסוגלות, גיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי) שצריכים להתמלא כדי שילמידים יהיו המשאבים לשגשג, לתפקד בדרך מיטבית וברמת מוטיבציה גבוהה, לבין משאבים בדמות טיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות (SEL) המספקות את הדרכים המעשיות לספק את התנאים הללו בפועל. כך, למשל, יכולת ויסות רגשי מאפשרת להתמודד ביעילות עם תסכולים ואתגרים לימודיים באופן שמחזק את תחושת המסוגלות. ההשפעה המשולבת של פיתוח מיומנויות SEL וסיפוק תנאים מצמיחים מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר במהלכים שעוסקים בקידום שוויון הזדמנויות.

עניינו של דוח זה הוא בהתבוננות מחקרית בחיבור בין שני סוגי המשאבים הללו, שלעיתים רואים בהם שני נושאים נפרדים זה מזה או אפילו מתחרים זה בזה. ממצאי הדוח מאפשרים לקבל החלטות מבוססות נתונים בסוגיות שמעסיקות מגוון רחב של אנשי חינוך: תפיסת מסוגלות בקרב אנשי חינוך, חשיבות תפקידה ועמדותיה של המחנכת ובניית אקלים חינוכי מיטבי. דוח זה מדגים בדרך מרתקת את האמרה השגורה אצלנו באורחא: "מְסַפְּרִים מְסַפְּרִים". הוא מספר סיפור חשוב על תכנון ועל הטמעה.

הדוח יוצר חיבור חשוב נוסף, כחלק מהאינדיקטורים להטמעה מערכתית של מיומנויות רגשיות וחברתיות: הוא מביא בחשבון את קולם של התלמידים, ומחבר לא רק בין שני סוגי משאבים אלא גם בין שתי פרספקטיבות – של מחנכות ושל תלמידים. במובן זה הוא מתכתב עם המסגרות ההמשגתיות החשובות בעולם ותורם להן את נקודת המבט הישראלית. הדוח הזה הוא עוד דרך לומר "ישראל על המפה".

גילי לייבשור

מנהלת יוזמת אורחא

תקציר

מחקר זה מתבסס על נתונים שנאספו במסגרת "אורחא", יוזמה רחבת היקף בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL), אשר הוקמה בשנת 2022 ופועלת החל משנת 2023 בשש רשויות מקומיות בישראל.¹ היוזמה, שפותחה על ידי תחום חינוך ביד הנדיב, שואפת לקדם מוביליות חברתית של ילדים ובני נוער באמצעות פיתוח, הטמעה והפצה של ידע יישומי מבוסס ראיות בתחום ה-SEL המותאם להקשרים מקומיים. במסגרת ההערכה המלווה את היוזמה פותחו שאלונים ייעודיים לתלמידים ולמורים, המאפשרים בחינה שיטתית של היבטים רגשיים-חברתיים במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית. השאלונים מועברים במחזוריות קבועה בבתי הספר המשתתפים ביוזמה.

על סמך נתונים שנאספו בארבע מהרשויות בחן המחקר הנוכחי את הקשרים בין תפיסות ופרקטיקות של מחנכות לבין חוויות ותוצאות מדווחות של תלמידים. באופן ספציפי בדק המחקר באיזו מידה תפיסת המסוגלות של המחנכות בנוגע לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, דיווחיהן על יישום פרקטיקות מקדמות SEL בכיתה, תפיסת האקלים הכיתתי בעיני תלמידים והרמה החברתית-כלכלית של בית הספר תורמים להתפתחות מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים. הניתוחים שנעשו במסגרת המחקר התבססו על שאלונים שמולאו בידי 2,901 תלמידים ו-117 מחנכות ב-16 בתי ספר יסודיים. נתוניה של כל מחנכת זוגו עם נתוני התלמידים המשתייכים לכיתה האם שלה.

ייחודו של המחקר טמון בשילוב בין מקורות דיווח שונים: בעוד מרבית מחקרי ה-SEM² בתחום החינוך (ובפרט בנושא הלמידה הרגשית-חברתית) מתבססים על דיווחיהם של אותם משיבים עצמם, במחקר זה נעשה שימוש בדיווחי מחנכות לצד דיווחי תלמידים, וזאת כדי לבחון באופן אמפירי אם וכיצד תפיסות ופרקטיקות של מחנכות קשורות לחוויות ולמיומנויות של תלמידיהן. גישה זו מסייעת לגשר על פערים ידועים בין האופן שבו מורים תופסים את המציאות בכיתה לבין האופן שבו תלמידים חווים אותה בפועל. קרי, במקום לבחון כל נקודת מבט בנפרד, גישה זו מאפשרת להתבונן בקשרים ביניהן במשולב, וזאת באמצעות מודל סטטיסטי מתקדם הנקרא מודל משוואות מבניות (SEM).

תחילה נאמד מודל SEM שבו תפיסת המסוגלות של המחנכות מנבאת בעקיפין מיומנויות רגשיות-חברתיות של התלמידים באמצעות מידת יישומן של פרקטיקות רגשיות-חברתיות בכיתה. לאחר מכן יושם מודל מורחב שבו האקלים הכיתתי על פי דיווחי תלמידים משמש גורם מתווך בין יישום הפרקטיקות (על פי דיווחי מחנכות) לבין מיומנויותיהם הרגשיות-חברתיות של התלמידים. בשני המודלים נעשתה בקרה על הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר כדי לוודא שהקשרים שנמצאו אינם מושפעים מהבדלים במישור זה.

הממצאים שהופקו מניתוח המודלים המבניים העלו מספר תובנות מרכזיות. ראשית, נמצא כי המשתנים הלנטניים – כלומר משתנים שאינם נמדדים ישירות אלא מוערכים באמצעות כמה שאלות או מדדים – היו מהימנים במידה גבוהה, וכי מודל המדידה התאים היטב לנתונים. אלו תנאים הכרחיים לבחינת הקשרים בין המשתנים במודל. שנית, נמצא כי תפיסת המסוגלות של המחנכות לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות מנבאת באופן מובהק את היקף יישומן של פרקטיקות ה-SEL בכיתה (שני המדדים – על פי דיווחי מחנכות). יתר על כן, נמצא כי דיווחי המחנכות על הפרקטיקות שהן מיישמות קשורים לרמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים (על פי דיווחיהם). כלומר, קיים קשר בין האופן שבו המחנכות מתארות את עשייתן בכיתה לבין תמונת המצב בקרב תלמידיהן. עם זאת, קשר זה אינו

¹ בשלב הראשון פעלה היוזמה בחמש רשויות מקומיות: – נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה, גני תקווה ובני ברק, ואחרי אירועי אוקטובר 2023 הוקמה שותפות נוספת באשכול.

² מודל משוואות מבניות (SEM) הוא שיטה סטטיסטית מתקדמת שמאפשרת לבחון בו בזמן קשרים מורכבים בין משתנים, ובהם משתנים שאינם נמדדים ישירות אלא מוערכים באמצעות כמה מדדים.

ישיר: כאשר האקלים הכיתתי נכלל במודל, הקשר הישיר בין הפרקטיקות לבין מיומנויות התלמידים אינו מובהק, והקשר ביניהם בא לידי ביטוי בעיקר בעקיפין באמצעות אקלים כיתתי מיטבי³. חשוב להדגיש כי מדובר בקשרים מתאמיים, כפי שהם נבחנים במודל SEM, ואין להסיק מהם על סיבתיות.

ממצאים אלו מדגישים כי הקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות לתלמידים תלויה לא רק ביישום פרקטיקות פדגוגיות מתאימות אלא במידה רבה גם באקלים הכיתתי, דהיינו ביכולת של המחנכת לתרגם פרקטיקות אלו לאקלים כיתתי תומך, בטוח ומאפשר. זאת, יש לציין, בדומה למה שכבר נמצא במחקרים שונים (Hamre & Pianta, 2005; Jennings, 2015). בהתאם לזה מומלץ להשקיע בפיתוח מקצועי של מחנכות המשלב בין קידום פרקטיקות לחיזוק מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים לבין כלים ליצירת אקלים כיתתי מיטבי.

תובנות מרכזיות

- נמצא קשר מובהק בין תפיסות ופעולות מקדמות SEL של מחנכות (לפי דיווחיהן) לבין המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידיהן. ממצא זה מעיד כי עשייה פדגוגית של מחנכות המכוונת לקידום מיומנויות של תלמידים אכן עשויה לקדם מיומנויות אלו.
- תפיסת המסוגלות של המחנכת לקדם SEL מנבאת את היקף יישום הפרקטיקות בכיתה (לפי דיווחיהן). מכאן שחיזוק תחושת המסוגלות של המחנכות בתחום זה עשוי לשמש מנוף להרחבת היישום בפועל. לצד זאת אפשר להדגיש גם את החשיבות של טיפוח עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית כתשתית משלימה.
- דיווח של המחנכת על אודות יישום של פרקטיקות פדגוגיות לקידום מיומנויות מנבא, בתורו, רמות גבוהות יותר של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים.
- אולם מתוך הממצאים עולה כי אקלים כיתתי תומך הוא תנאי מרכזי לקידום המיומנויות בקרב התלמידים, לצד או נוסף על יישום פרקטיקות מקדמות למידה רגשית-חברתית.
- ממצאים אלו מעידים כי יעילותן של פרקטיקות לקידום SEL עשויה להיות קשורה, בין השאר, למידת תרומתן של המחנכות ליצירת סביבה כיתתית התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים, כגון תחושת שייכות וקשר מורה-תלמיד. רכיבים אלו הם חלק מ"תנאים מצמיחים" המהווים נדבך להתפתחות רגשית-חברתית.
- הממצאים מצביעים כי פרקטיקות לקידום למידה רגשית-חברתית (SEL) עשויות להיות אפקטיביות בין השאר באמצעות תרומתן ליצירת סביבה כיתתית בטוחה, תומכת ומקדמת, המספקת מענה לצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים (כגון תחושת שייכות וקשר מורה-תלמיד). סביבה זו, שהיא חלק מ"תנאים מצמיחים", עשויה לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות לא רק באמצעות הוראה ייעודית אלא גם כחלק מההתנסות היום-יומית בכיתה.

המלצות יישומיות

- ממצאי המחקר מצביעים על תרומתן של פרקטיקות של מחנכות וכן של אקלים כיתתי להתפתחות מיומנויות רגשיות-חברתיות. בהמשך לזה אפשר להציע כי לצד הוראת שיעורי SEL מובנים חשוב לאמץ "חתימה פדגוגית" הכוללת קידום אקלים כיתתי תומך כעמדה וכפרקטיקה יום-יומית המוטמעת בהוראה השוטפת, העשויה לתמוך בהטמעתם של עקרונות אלו לאורך זמן. בהיבט פרשני, הצעה זו מדגישה את החשיבות של חיזוק תפיסות המחנכת, אמונותיה ותחושת האיג'נסי שלה ליצירת סביבה כיתתית תומכת.
- יש מקום לחזק את תפיסת המחנכת כדמות משמעותית במסלול חיי התלמיד. על המחנכת לזהות חסמים "שקופים" ולהבין כי יצירת אקלים כיתתי מכיל היא תשתית מרכזית ללמידה, ולא תוספת חיצונית. כמו כן מומלץ לאסוף באופן מושכל ומגוון מידע על האקלים הכיתתי ועל המיומנויות הרגשיות-חברתיות (מנקודת מבטם של התלמידים), ולהשתמש בו כחלק מהתבוננות פדגוגית שוטפת של הצוות החינוכי. מידע זה יכול לשמש בסיס לדיאלוג מקצועי על מערכות היחסים בכיתה ולזיהוי מוקדי לחץ ומצוקה המעכבים למידה, בלי להפוך זאת לתהליך הערכה פורמלי ומכביד.
- בהקשרים של רמה חברתית-כלכלית מוחלשת, ייתכן שתפקיד המחנכת בקידום אקלים חינוכי יבוא לידי ביטוי ביצירת "אי של ביטחון", המפחית עומס רגשי ושחיקה מצטברת ומאפשר לתלמיד חוסן אקדמי ופניות ללמידה.
- יש לשקול הובלת תוכניות התערבות מערכתיות לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים (לרבות תוכניות מטעם השירות הפסיכולוגי-ייעוצי של משרד החינוך), המותאמות להקשר הקהילתי והכלכלי של כל בית ספר, והטמעתן כחלק בלתי נפרד מהעשייה הפדגוגית. בתוכניות אלו יש להדגיש פיתוח תנאים מצמיחים, כגון תחושת שייכות וקשר מורה-תלמיד, כתנאי מקדים והכרחי לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות.
- מחקרי המשך יוכלו לבחון את המודלים המוצעים במחקרי אורך ובמערכי מחקר מבוקרים לבדיקת השפעתן של התערבויות SEL, תוך שילוב מתודולוגיה איכותנית להבנת מנגנוני היישום והרחבת המבט לקבוצות גיל ולמגזרים שונים ולתרומתם הייחודית של מורים מקצועיים.

המחקר נשען על בסיס הנתונים של "אורחא", פרי היוזמה והתכנון של תחום חינוך ביד הנדיב, אשר הוקמה בשנת 2023. מטרתה המרכזית של היוזמה היא לחזק את המוביליות החברתית של ילדים ובני נוער במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה החברתית-רגשית (SEL) המבוסס על ראיות מתוך הקשר מקומי.

במסגרת היוזמה הוקמו שש שותפויות יישוביות: נהריה, מע'אר, באקה אל-גרבייה, בני ברק, גני תקווה ואשכול⁴. בכל שותפות פועלות התערבויות מותאמות לפתרון אתגרים מקומיים באמצעות כלים מעולם המושגים של SEL, בשיתוף פעולה עם רשויות מקומיות, ארגוני אקדמיה, המגזר השלישי וארגונים מקומיים. בשנת 2023 הוקם מטה היוזמה, אשר מלווה את השותפויות ופועל בתיאום עם משרד החינוך וגורמים נוספים. בסך הכול משתתפים ביוזמה יותר מ-50 מוסדות חינוך ויותר מ-500 כיתות אם.

לאחר ההקמה הראשונית של השותפויות ותחילת פעולתן, נערך במחצית הראשונה של שנת 2023 מהלך של ניסוח המודלים הלוגיים של חמש השותפויות, וזוהתה ליבה משותפת לכולן: ליבה של מיומנויות רגשיות-חברתיות, של תנאים שנועדו לתמוך בהן ושל תוצאות מצופות – הנמצאת בבסיס תיאוריית השינוי של כולן. לצורך המיפוי של המודלים הלוגיים של השותפויות וזיהוי הליבה המשותפת פותחו שאלוני תלמידים ושאלוני פרקטיקאים, הכוללים מדדים משותפים לכלל השותפויות לצד מדדים ייחודיים לכל שותפות.

שאלונים אלו מועברים בקרב תלמידים ופרקטיקאים במחזוריות קבועה, והם נועדו בראש ובראשונה לשתי מטרות עיקריות: (1) מעקב אחר מידת ההתקדמות במימוש יעדי היוזמה ובתנאים התומכים והמעכבים את ההתקדמות ביעדים, במסגרת תפיסה של אחריותיות; (2) סיוע לקברניטי היוזמה ולכל העושים במלאכה באמצעות נתונים וממצאים עדכניים ומאירי עיניים במסגרת תפיסה של עבודה מבוססת נתונים.

לצד המטרות הללו, תחום הערכה ומדידה ביוזמת אורחא מבקש גם לבצע תהליכים מחקרניים מעמיקים על סמך הנתונים הנאספים, במסגרת התפיסה של יצירת ידע יישומי – מהיעדים המקוריים של היוזמה עוד טרם הקמתה.

הדוח הנוכחי הוא נדבך בתוך יעד זה – ביצוע מחקר המבקש להתעמק בנתונים כדי לייצר ידע שהוא תשתיתי ובו בזמן יישומי. באופן ספציפי המחקר עוסק בקשר שבין תפיסות ופעולות של מחנכות לבין המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידיהן והאופן שבו הם חווים אקלים חברתי מיטבי בכיתותיהם. תחילה נציג סקירת ספרות קצרה שתעסוק בלמידה רגשית-חברתית, בתפקידיהם של מורים ומחנכים ובקשר שבין השניים. לאחר מכן נציג את שאלות המחקר, את המתודה המחקרית ואת הממצאים.

רקע תיאורטי

3.1

חשיבות הלמידה הרגשית-חברתית (SEL)

מיומנויות רגשיות-חברתיות (Social-Emotional Learning - SEL) הן תנאי יסוד להתפתחותם הכוללת של תלמידים מבחינה רגשית, חברתית ולימודית כאחד, והן נתפסות כיום כתנאי תשתית חשוב ללמידה ולהתפתחות בריאה. מחקרים מעידים כי חיזוק מיומנויות אלו תורם ליכולת ההתמודדות של התלמיד, משפר את היחסים הבין-אישיים, מפחית התנהגויות סיכון ומקדם הישגים אקדמיים (Schonert-Reichl, 2017; Hamre & Pianta, 2005; Thapa et al., 2013). ממצאים אלו מחזקים את ההבנה שמיומנויות כגון מודעות עצמית, ניהול רגשות, אמפתיה ופתרון בעיות חברתיות הן משאב חשוב שמפחית מצבי סיכון ומקדם חוסן, השתתפות פעילה ומסוגלות בקרב תלמידים במגוון הקשרים בית ספריים (Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl, 2017; CASEL, 2025). חשיבותן של מיומנויות אלו מתעצמת בעיקר כשמדובר בתלמידים המתמודדים עם חסמים חברתיים-כלכליים. עבורם, SEL פועל כ"גורם מגן" היוצר "חסינות אקדמית" ומאפשר הצטיינות לימודית למרות תנאי רקע מאתגרים ועקה כרונית. השפעה זו היא סינרגטית: בעוד תוכניות ה-SEL מספקות את הפיגומים והכלים למלאכת הלמידה, המענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים הוא היסודות והקרקע היציבה והיסודות שעליהם נשען הבניין האקדמי כולו (יוזמת אורחא, 2026 א').

3.2

תפקיד המורה והמחנכת

בבית הספר היסודי, מחנכת הכיתה היא "הלב הפועם" ו"עמוד התווך" של המערכת החינוכית, דמות מפתח בתרגום העקרונות של המיומנויות הרגשיות-חברתיות למציאות היום-יומית (גוטמן, 2021). עמדות המחנכת כלפי חשיבות התחום, תחושת המסוגלות שלה להקנות וללמד מיומנויות אלו והפרקטיקות שהיא מיישמת בכיתה משפיעות ישירות על התלמידים (Bucher & Manning, 2020). מחקרים מראים כי מורים בעלי מסוגלות רגשית-חברתית גבוהה משפיעים לחיוב על האמפתיה, הוויסות העצמי והיכולות הפרו-חברתיות של תלמידיהם (Schonert-Reichl, 2017). השפעה זו נשענת על המודל של "הכיתה הפרו-חברתית", המדגיש כי השלומות והכשירות הרגשית-חברתית של המורה עצמה הן התנאי המקדים ליצירת קשרים בריאים עם תלמידה ולניהול אפקטיבי של הכיתה (Jennings & Greenberg, 2009; 2021, גוטמן).

הספרות מדגישה כי הקנייה ויישום אפקטיביים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים תלויים לא רק בתוכנית הלימודים, אלא בראש ובראשונה במורים המתווכים את התכנים ובאוריינטציה הרגשית חברתית שהם מביאים לכיתה (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). המחנכת אינה רק "מנהלת כיתה" או מתווכת ידע, אלא דמות מקצועית שתפקידה ליצור את "התשתית הפסיכולוגית" ההכרחית שעליה יכולה להתקיים למידה ממצת פוטנציאל (בראון מנדלביץ', 2026 א'). מחקרים מראים כי כאשר למורים עצמם יש יכולות רגשיות-חברתיות גבוהות, כגון ויסות רגשי, אמפתיה ותקשורת מכוונת תלמיד, הם נוטים ליצור קשרים חיוביים יותר עם תלמידיהם, לנהל כיתה באוריינטציה תומכת ולא מענישה, ולשלב פרקטיקות של שיח רגשי ושיתוף בהחלטות, מה שמוביל לעלייה במעורבות התלמידים ולהפחתת בעיות משמעת

Jennings & Greenberg, 2009; McLean & McDonald Connor, 2015; Schonert-Reichl, 2017). בהקשר זה, תחושת המסוגלות של המחנכת ליישם פרקטיקות רגשיות-חברתיות בכיתה מתוארת כמנגנון מפתח: מחקרים מראים כי מורים שחווים מסוגלות גבוהה להקנות מיומנויות רגשיות-חברתיות אכן מפעילים יותר פרקטיקות בכיתה, ואלה בתורן מתקשרות לרמות גבוהות יותר של אמפתיה, ויסות עצמי והתנהגויות פרו חברתיות בקרב תלמידים (Durlak et al., 2011). המחנכת משמשת "מבוגר משמעותי" עבור תלמידה, ובאמצעות מנגנונים של דוגמה אישית ו"אזכור חברתי" היא מעצבת את הנורמות בכיתה ואת האופן שבו תלמידים מתייחסים זה לזה (גוטמן, 2021; לורבר-הוס, 2021). כאשר היא חובשת את "משקפי החוזקות" ופועלת לחיזוק תחושת השייכות והמסוגלות של תלמידה, היא הופכת ל"קו הצלה", בעיקר עבור תלמידים מרקע מוחלש, ומאפשרת להם לפתח חוסן ולשפר את הישגיהם למרות נקודת המוצא המאתגרת שלהם (בראון מנדלביץ', 2026 ב'; לורבר-הוס, 2021). כלומר, השפעת המורה על פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות עשויה לנבוע במידה רבה מהאופן שבו היא מעצבת את הסביבה הכיתתית ואת האינטראקציות היום-יומיות עם תלמידה.

3.3 אקלים כיתתי כמתווך

יכולות רגשיות חברתיות אינן מתפתחות בחלל ריק, אלא נשענות על מארג של קשרים בין אישיים וסביבה כיתתית תומכת. הספרות מראה כי לצד הוראה ישירה של מיומנויות, השפעת המורים על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידים מתרחשת לרוב בעקיפין, באמצעות איכות הקשרים והאקלים הכיתתי שהם יוצרים (Hamre & Pianta, 2005; Jennings, 2015). על פי תיאוריית ה"דאגה האכפתית" (Care Ethics), איכות זו נמדדת ביכולתה של המורה לייצר "יחסי אכפתיות" המבוססים על קשב פתוח ובלתי שיפוטי לצורכי התלמיד (Attention) ועל "התקה הנעתית" (Motivational Displacement), שבה המורה מפנה את האנרגיה שלה למתן מענה לצרכים שהתלמיד מביע. יחסים אלו מצריכים הדדיות; האכפתיות הופכת ליחסים של ממש רק כאשר התלמיד מגיב ומאשר כי האכפתיות "התקבלה", מה שנוטע בו ביטחון להמשיך בלמידה ובצמיחה אישית (נודינגס, 2008).

כאשר הכיתה נתפסת בעיני התלמידים כמקום בטוח, מכבד ותומך, המאופיין ביחסי מורה תלמיד חיוביים ותמיכה חברתית בין תלמידים – הדבר מנבא בעקביות רווחה רגשית גבוהה יותר, תחושת שייכות לבית הספר והישגים לימודיים טובים יותר (עשור ואחרים, 2013; 2022; Thapa et al., 2011; Roorda et al., 2011). בהקשר הישראלי, תפיסה זו מגולמת במודל ה"אקלים החינוכי המיטבי" של משרד החינוך, המגדיר סטנדרטים ברורים לקידום יחסי קרבה ואכפתיות, ערבות הדדית ותחושת מוגנות. בתוך מודל זה, למידה רגשית-חברתית ותקשורת בין-אישית חיובית אינן כלים בלבד, אלא הן "עמודי תווך" המהווים תנאי הכרחי ליצירת סביבת למידה אפקטיבית (משרד החינוך, ללא תאריך). חוויות של שייכות וקבלה מפעילות במוח מעגלי תגמול המעודדים למידה, בעוד תחושת הדרה נחוות כאיום קיומי המפעיל מערכות לחץ ועקה הפוגעות ישירות ביכולות העיבוד והזיכרון (יוזמת אורחא, 2026 ב').

מנגד, קשרים רוויי קונפליקט קשורים לבעיות התנהגות ולתפקוד לימודי נמוך (Hamre & Pianta, 2001; Cohen et al., 2009). מחקרים עדכניים מראים כי אקלים בית ספרי חיובי יכול לצמצם את השפעות הרקע החברתי כלכלי על הישגים ולהקטין פערים בין תלמידים מרמות רקע שונות (Berkowitz, 2021; Berkowitz et al., 2017). בסביבות המאופיינות בעקה כרונית, תחושת השייכות

מאפשרת לתלמידים מוחלשים לפתח חוסן אקדמי (יוזמת אורחא, 2026 א'; 2026 ב'). בהתאם לזה, גם במחקר הנוכחי הונח כי המיומנויות הרגשיות-חברתיות של המחנכת משפיעות על מיומנויות התלמידים, בעיקר באמצעות תרגומן לקשרים בטוחים, לנורמות של כבוד והכלה ולחוויות תמיכה חברתית בכיתה. במילים אחרות, עמדותיה של המחנכת, תחושת המסוגלות שלה והפרקטיקות שהיא מיישמת מתורגמות בראש ובראשונה לאיכות האינטראקציות בכיתה, לרמת התמיכה החברתית ולתחושת הביטחון והשייכות של התלמידים בכיתה, מאפיינים המהווים יחד את האקלים הכיתתי כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים. נמצא כי אקלים זה קשור באופן עקבי לרווחה רגשית, לוויסות עצמי, לאמפתיה ולהתנהגות פרו-חברתית, ועל כן עשוי לשמש מנגנון מרכזי שבאמצעותו מתממשת השפעת המחנכת על תלמידיה (Hamre & Pianta, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Thapa et al., 2013).

מכאן עולה כי האקלים הכיתתי מתואר בספרות כגורם מתווך בין פעולות המחנכת לבין תוצרי הלמידה הרגשית-חברתית. כלומר, הפרקטיקות של המחנכת אינן משפיעות על התלמידים באופן ישיר בלבד אלא גם, ובעיקר, באמצעות הדרך שבה הן מעצבות את חוויות הכיתה. יחסים, נורמות ותחושת שייכות וביטחון – מאפיינים אלו של האקלים הכיתתי עשויים להיות המנבאים הישירים של מיומנויות רגשיות-חברתיות, ולכן הם מצדיקים את מיקומו של האקלים כמשתנה מתווך במודל המחקר.

3.4 הקשר לרמה החברתית- כלכלית של בית הספר

מחקרים מצביעים על קשר עקבי בין הרמה החברתית-כלכלית של התלמידים ובית הספר לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים. מי שהרמה החברתית-כלכלית שלהם נמוכה יותר נוטים להתחיל את הלימודים עם פערים במיומנויות חברתיות-רגשיות כגון ביטחון עצמי, ויסות רגשי ואמפתיה, ופערים אלו עשויים להישמר ואף להתרחב לאורך זמן (Lee et al., 2024; Murano et al., 2020). הספרות המחקרית מדגישה כי סביבת חיים המאופיינת במצוקה כלכלית יוצרת עקה כרונית המכלה את המשאבים הפסיכולוגיים של התלמיד, מה שיוצר חסמים "שקופים" ללמידה עוד בטרם נחשף התלמיד לתוכן האקדמי (יוזמת אורחא, 2026 א'). לצד זאת, מחקרים מראים כי סביבה חינוכית תומכת ואקלים בית ספרי חיובי יכולים למתן חלק מההשפעות השליליות של הרמה החברתית-כלכלית על התפתחותם של תלמידים. אקלים המאופיין ביחסים חיוביים, תחושת שייכות וביטחון תורם לרווחתם ואף עשוי לצמצם פערים בין תלמידים מסוגי רקע שונים (ראמ"ה, 2013; Burchinal et al., 2016; Cornell & Huang, 2016). למעשה, פיתוח מיומנויות SEL וסיפוק צרכים פסיכולוגיים בונים "תשתית פסיכולוגית" המשמשות מעין חוצץ מגן מול הלחץ והמצוקה הסביבתית. התערבויות אלו מאפשרות למוח להתפנות ללמידה, ובכך בונות "חוסן אקדמי" המאפשר הצטיינות ומוביליות חברתית למרות נתוני הפתיחה המאתגרים (יוזמת אורחא, 2026 ב'). על רקע זה, במחקר הנוכחי נבחן מודל הכולל את הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר כמשתנה בקרה, כדי לבדוק אם הקשרים בין משתני המורה, האקלים הכיתתי והמיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים נשמרים גם לאחר שליטה בהשפעתו של גורם זה.

שאלות המחקר

מחקר זה מבקש לבחון את הקשרים בין תפיסות ופרקטיקות של מחנכות לבין המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידה, תוך התייחסות לתפקידו של האקלים החברתי בכיתה כגורם מתווך. בהתאם לזה נוסחו ארבע שאלות מחקר:

1. באיזו מידה תפיסת המסוגלות של מחנכות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות ויישום פרקטיקות SEL בכיתה קשורות לרמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידה?
2. אם אכן קיים קשר בין תפיסות ועשייה של מחנכות לבין מיומנויות של תלמידה – האם ובאיזו מידה מדובר בקשר ישיר?
3. לחילופין – אם אכן קיים קשר בין תפיסות ועשייה של מחנכות לבין מיומנויות של תלמידה – האם ובאיזו מידה קשר זה מתווך על ידי האקלים החברתי בכיתה?
4. באיזו מידה הקשרים הללו, ככל שהם קיימים, נשמרים גם לאחר בקרה על הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר?

שיטה

5.1

מסגרת המחקר

המחקר הנוכחי נשען על נתונים שנאספו במסגרת "אורחא" – יוזמה רחבת-היקף בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL), הפועלת מאז שנת 2022 במספר רשויות מקומיות בישראל. כחלק מהמהלך פותחו כלי מדידה ייעודיים לתלמידים ולמורים, המאפשרים בחינה שיטתית ורחבה של היבטים רגשיים-חברתיים במערכת החינוך, הן במסגרת הפורמלית והן במסגרת הלא פורמלית.

המחקר הנוכחי מבוסס על הפעימה השנייה של איסוף הנתונים המשותף, שבוצעה בין אוקטובר 2024 לינואר 2025 בקרב תלמידים ומחנכות בבתי הספר המשתתפים.

5.2

המשתתפים

במחקר השתתפו 2,901 תלמידים מ-16 בתי ספר יסודיים בישראל, הלומדים ב-117 כיתות ד'-ו' בחמש הרשויות המשתתפות ביוזמה. כל תלמיד שויך לכיתה אם קבוצה ולמחנכת אחת, ולכן יחידת הניתוח במודל היא כיתה. נתוני התלמידים והמחנכות נותחו באופן אנונימי ומצרפי, ללא אפשרות לזהות משתתפים יחידים. בתי הספר השתייכו לאשכולות חברתיים-כלכליים שונים.

5.3

כלי המחקר

ניתוח הנתונים במחקר הנוכחי נשען על חיבור בין נתונים מתוך דיווחי תלמידים לבין נתונים מתוך דיווחיהן של מחנכות כיתה. מדובר בחיבור שאינו שכיח במחקרים מסוג זה, וכפי שנראה להלן – הוא מאפשר לזהות קשר בין תפיסות ועשייה של מחנכות לבין מדדי תוצאה בקרב תלמידה. להלן נתאר בקצרה את המדדים שפותחו על סמך נתונים שנאספו באמצעות שאלוני התלמידים, ואת המדדים שפותחו על סמך נתונים שנאספו באמצעות שאלוני המחנכות.

שאלון התלמידים

המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים נמדדו באמצעות שאלון דיווח עצמי. נבחנו שלושה מדדים מרכזיים:

- מסוגלות עצמית ותודעת צמיחה – משקף את תפיסת התלמידים את יכולתם להתמודד, להשתפר וללמוד מטעויות.
 - ניהול עצמי – מתייחס ליכולת ויסות רגשי והתנהגותי ולהתמודדות עם אתגרים.
 - אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית – משקף רגישות לזולת ונכונות לפעול באופן מיטיב ותומך.
 - נוסף על כך נמדד משתנה האקלים הכיתתי באמצעות שני מדדים:
 - קשר מורה-תלמיד – משקף את איכות הקשר הנתפסת בין התלמידים למורה.
 - תמיכה חברתית בין תלמידים – מתייחס לאיכות היחסים והסיוע ההדדי בין תלמידים בכיתה.
- עבור כלל המדדים חושב ציון ממוצע של הפרטים. ציון גבוה משקף רמה גבוהה יותר של המדד הנבדק. המדדים של מסוגלות עצמית ותודעת צמיחה, ניהול עצמי ואמפתיה והתנהגות פרו-חברתית שולבו לכלל משתנה לטנטי אחד של מיומנויות רגשיות-חברתיות. במקביל, המדדים של קשר מורה-תלמיד ותמיכה חברתית בין תלמידים שולבו לכלל משתנה לטנטי של אקלים כיתתי. ציון גבוה בו מצביע על אקלים כיתתי חיובי ותומך יותר.

שאלון המחנכות

מסוגלות המחנכות לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות ופרקטיקות SEL נמדדו באמצעות שאלון דיווח עצמי. נבחנו שלושה מדדים מרכזיים:

- עמדות כלפי מיומנויות רגשיות-חברתיות – משקף את תפיסת החשיבות והערך שהמחנכות מייחסות לקידום מיומנויות אלו.
- תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות – משקף את מידת הביטחון של המחנכות ביכולתן ללמד ולקדם מיומנויות אלו בכיתה.
- שילוב פרקטיקות SEL בכיתה – מדד הכולל שישה היגדים המתארים את היקף השילוב של פרקטיקות רגשיות-חברתיות בהוראה בפועל.

המדדים "עמדות" ו"תחושת מסוגלות" שולבו לכלל משתנה לטנטי אחד של מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. הציון חושב כממוצע פריטים, כך שציון גבוה מצביע על תפיסה חיובית ורמת מסוגלות גבוהה יותר בתחום זה.

המדד "שילוב פרקטיקות SEL" יוצג כמשתנה לטנטי באמצעות שלושה פרסלים (parcels), אשר נבנו על בסיס ניתוח גורמים והם מייצגים ממדים שונים של המבנה (ר' הסבר בהמשך). מהימנות פנימית ותוקף מבני של כלל המשתנים נבחנו באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA), ונמצאו עומדים בסטנדרטים המקובלים.

מסוגלות המחנכות לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות וליישם פרקטיקות SEL נמדדו באמצעות שאלון דיווח עצמי. המשתנה הלטנטי "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" מורכב מהמדדים "עמדות כלפי מיומנויות רגשיות-חברתיות" ו"תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות אלה". הציון חושב כממוצע פריטים. ציון גבוה יותר מבטא תפיסה חיובית וגבוהה יותר של SEL. המשתנה הלטנטי "שילוב פרקטיקות SEL" הוא מדד שעומד בפני עצמו ומורכב משישה היגדים. כדי להפוך את המדד למשתנה לטנטי הוא חולק ל-3 פרסלים (parcels) באמצעות ניתוח גורמים. נבדקו מהימנות פנימית ומדדי תוקף מבניים באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA), ונמצאו ערכים העומדים בסטנדרטים המקובלים.

רמה חברתית-כלכלית של בית הספר (SES)

מדד הטיפוח הבית ספרי (משתנה רציף בטווח 1–10) שימש במודל משתנה בקרה המייצג את הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר. מדד זה מחושב על ידי משרד החינוך, וככל שהערך בו גבוה יותר, כך רמת הטיפוח של בית הספר נמוכה יותר. שילוב של מדד זה במודל הניתוח מאפשר לבחון את הקשרים בין המשתנים הנחקרים תוך שליטה בהבדלים המבניים בין בתי הספר, ולהעריך באופן מדויק יותר את תרומתם הייחודית של המשתנים במודל.

5.4

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים נעשה במהלך שנת הלימודים תשפ"ה. שאלון המחקר הועבר להן באופן מקוון, ואילו שאלוני התלמידים מולאו בכיתה, אף הם באופן מקוון, בליווי צוות ההערכה של מטה אורחא ובנוכחות מורים מצוות בית הספר. טרם ההעברה נשלחו להורי התלמידים מכתבים ובהם מידע על מטרות המחקר ואופן ביצועו, לצד אפשרות להחליט כי ילדיהם לא ישתתפו בו.

ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית, ולתלמידים הודגש כי הם רשאים להימנע מלהשתתף בו או להפסיק את מילוי השאלון בכל שלב. כמו כן הובהר כי אין תשובות "נכונות" או "שגויות", וכי המענה אנונימי וישמש לצורכי מחקר בלבד.

לאחר איסוף הנתונים אוחדו נתוני התלמידים והמחנכות לקובץ משותף באמצעות שיוך כל תלמיד לכיתה האם שלו. בהמשך נעשו בדיקות לאיתור ערכי קיצון ונתונים חסרים, והופעל טיפול בחסרים בשיטת FIML תוך הקפדה על איכות הנתונים. טרם ביצוע הניתוחים הסטטיסטיים.

5.5

עיבוד נתונים וניתוח סטטיסטי

הנתונים במודל נותחו באמצעות מודל (Structural Equation Modeling), גישה סטטיסטית המשלבת שני רכיבים משלימים: מודל מדידה, הבוחן את הקשר בין משתנים לטנטיים לבין האינדיקטורים הנצפים המייצגים אותם, ומודל מבני, הבוחן את הקשרים בין המשתנים הלטנטיים עצמם. שילוב זה מאפשר לבחון במסגרת אחת הן את איכות המדידה של המשתנים והן את מערך הקשרים ביניהם בהתאם למודל התיאורטי.

באמצעות מודל SEM אפשר להעריך בו בזמן מספר קשרים והשפעות תיווך, תוך התחשבות בטעויות מדידה. כך אפשר לבחון הן קשרים ישירים בין משתנים (לדוגמה, השפעה ישירה של מאפייני המחנכת על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים) והן קשרים עקיפים המתקיימים באמצעות משתנים מתווכים, כגון האקלים הכיתתי. המודל גם מאפשר לשלב משתני בקרה, כדוגמת הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר, ולבחון את הקשרים בין המשתנים מעבר להשפעתם.

ממצאים

בפרק זה נציג את ממצאי המחקר. נפתח בנתונים תיאוריים – מדדי אמצע ופיזור של המדדים השונים והמתאמים ביניהם. לאחר מכן נעבור לממצאים העולים מתוך ניתוח הנתונים המורכב בשיטת המשוואות המבניות (SEM), אשר נועד לבחון את מערכת הקשרים בין משתנים ובו בזמן גם את איכות המדידה.

6.1

נתונים תיאוריים

בלוח 1 שלהלן מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים שנמדדו בקרב המחנכות והתלמידים.

בקרב המחנכות נמצאו רמות גבוהות יחסית של עמדות חיוביות כלפי מיומנויות רגשיות-חברתיות ($M = 4.66, SD = 0.41$) ושל שילוב מיומנויות אלו בפרקטיקה ההוראה ($M = 4.63, SD = 0.38$), לצד תחושת מסוגלות גבוהה יחסית לקדם ($M = 4.12, SD = 0.59$). בקרב התלמידים נמצאו רמות בינוניות עד גבוהות של אקלים חברתי ושל מיומנויות רגשיות-חברתיות. הממוצעים נעו בין 3.51 במדד ניהול עצמי לבין 4.06 במדד מסוגלות ותודעת צמיחה.

לוח 1: ממוצעים וסטיית תקן של המשתנים במודל

ס"ת	ממוצע	המדד	
0.41	4.66	עמדות כלפי SEL	מחנכות N=117
0.59	4.12	תחושת מסוגלות לקדם SEL	
0.38	4.63	שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות)	
0.46	3.71	קשר מורה-תלמיד	תלמידים N=5,443
0.42	3.63	תמיכה חברתית בין תלמידים בכיתה	
0.30	4.06	מסוגלות ותודעה של צמיחה	
0.33	3.51	ניהול עצמי	בתי ספר N=16
0.32	3.88	אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	
2.54	5.06	רמה חברתית-כלכלית של בית הספר	

6.2

מתאמים בין המדדים

ניתוח מתאמי פירסון (לוח 2) הצביע על קשרים חיוביים ומובהקים בין מדדים המתבססים על נתונים שנאספו בקרב מחנכות: נמצא כי המסוגלות של המחנכות לקדם מיומנויות SEL קשורה באופן חיובי הן לשילוב SEL בפרקטיקה והן לעמדות חיוביות כלפי התחום. בדומה לזה נמצא קשר חיובי וחזק בין מדדי האקלים הכיתתי לבין מרבית מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים.

ממצא ראשוני פחות מובן מאליו הוא קיומם של קשרים חיוביים בין דיווחי מחנכות על יישום פרקטיקות מקדמות SEL בכיתה לבין מדדי האקלים הכיתתי כפי שהם נתפסים בעיני תלמידים.

מנגד, נמצא קשר שלילי בין מדד הטיפול הבית ספרי לבין כמה ממדדי ה-SEL של התלמידים: ככל שהרמה החברתית-כלכלית של בית הספר נמוכה יותר, כך רמות מסוימות של מיומנויות אלו נמוכות יותר.

עוד נמצאו מתאמים גבוהים יחסית בין כמה ממשתני התלמידים, בעיקר מדדי האקלים הכיתתי, לבין מיומנויות ה-SEL. ממצאים אלו עשויים לשקף קרבה מושגית בין המבנים הנבחנים. עם זאת, תוצאות מודל המדידה הצביעו על טעינות מובהקות ומהימנות גבוהה, באופן התומך בהבחנה בין המשתנים הלטנטיים. לפיכך, רמות המתאם הגבוהות פורשו כנתון שמשקף זיקה תאורטית בין המבנים, ולא כנתון שפוגע בתקפות המודל.

לוח 2: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

8	7	6	5	4	3	2	1	מדד	
							-	1. מסוגלות בקידום SEL	מחנכות
						-	.689***	2. שילוב SEL בפרקטיקה	
					-	.623***	.588***	3. עמדות כלפי SEL	
				-	.129	.291**	.208*	4. קשר מורה-תלמיד	תלמידים
			-	.813***	.093	.286**	.201*	5. תמיכה חברתית בין תלמידים בכיתה	
		-	.621***	.627***	.069	.192*	.148	6. ניהול עצמי	
	-	.823***	.611***	.627***	.080	.191*	.180	7. מסוגלות עצמית / תודעת צמיחה	
-	.706***	.770***	.639***	.634***	.097	.231*	.154	8. אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	
-.225*	-.154	-.262**	.094	-.008	.074	.045	.104	9. מדד טיפוח בית ספרי	ביה"ס

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

6.3

ניתוח הנתונים באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM)

הניתוח הסטטיסטי נעשה באמצעות מודל משוואות מבניות (Structural Equation Modeling – SEM) תוך שימוש באומדן Maximum Likelihood (ML) וטיפול בנתונים חסרים באמצעות FIML Maximum Likelihood (Full Information). שיטה זו נועדה לטפל בערכים חסרים, ועיקרה הוא שלא מוחקים רשומות הכוללות ערכים חסרים, אלא מעריכים את הפרמטרים של המודל ישירות על סמך כל המידע הקיים על כל נבדק.

במסגרת הניתוח נבחנו שני מודלים עוקבים:

המודל הראשון בחן את הקשר הישיר בין מדדים שחושבו על סמך שאלוני המחנכות לבין המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידי כל אחת מהן. במודל זה נבדקה באיזו מידה עמדות המחנכת ומסוגלותה בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עשויות לנבא את היקף שילובן של פרקטיקות SEL בכיתה, וכן באיזו מידה הפרקטיקות האלה עשויות לנבא את רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים, על פי דיווחיהם. כמו כן נכלל במודל משתנה בקרה של הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר.

המודל השני הרחיב את המודל הראשון ובחן מודל תיווך שכולל גם את האקלים הכיתתי. במודל זה נבדקה שרשרת ניבויים שבה העמדות והמסוגלות של המחנכת מנבאות את יישומן של פרקטיקות SEL בכיתה, יישומן של פרקטיקות אלו מנבא את האקלים הכיתתי הנתפס בעיני התלמידים, והאקלים הכיתתי מנבא את רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים. גם במודל זה נכלל מדד הטיפול הבית ספרי כמשתנה בקרה.

התאמת המודלים לנתונים נבחנה באמצעות מדדי התאמה מקובלים, כמפורט בלוח 6.

6.4

מודל המדידה (CFA)

בלוח 3 שלהלן מוצג מודל המדידה של המשתנים הלטנטיים, ובכלל זה האינדיקטורים (פרסלים) המרכיבים את המשתנה "שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בפרקטיקה", טעינותיהם הסטנדרטיות על המשתנה הלטנטי, וכן מדדי שגיאה, מובהקות והסבר שונות.

בעוד עבור מרבית המשתנים הלטנטיים היו בנמצא מדדים שנועדו להרכיב אותם (לפחות שניים עבור כל אחד מהם), עבור המשתנה "שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בפרקטיקה" לא היו מלכתחילה מדדים נפרדים, אולם כדי להכלילו במודל ה-SEM נעשה שימוש בשיטה של פרסלים. בניית הפרסלים התבססה על מבנה תאורטי מוגדר מראש, כך שכל פרסל משקף היבט מהותי של המשתנה הלטנטי. עבור כל פרסל חושב מדד ממוצע של הפריטים הרלוונטיים, אשר שימשו אינדיקטורים במודל המשוואות המבניות. שימוש בגישה זו מאפשר לצמצם את מורכבות המודל, לשפר את יציבות האומדנים ולהפחית השפעות של שגיאות מדידה ברמת הפריט, תוך שמירה על ייצוג נאמן של המבנים הנחקרים.

בשלב הראשון נבחן מודל המדידה באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) עבור ארבעת המשתנים הלטנטיים שנכללו במחקר: עמדות ומסוגלות של המחנכות בקידום SEL, יישום פרקטיקות SEL בכיתה, אקלים כיתתי נתפס בקרב תלמידים ומיומנויות SEL אישיות של תלמידים. המשתנה הלטנטי "יישום פרקטיקות SEL" מוצג באמצעות שלושה פרסלים שנבנו על סמך מבנה תיאורטי מוגדר מראש.

התוצאות הראו כי כל האינדיקטורים נטענו באופן חיובי ומובהק על המשתנים הלטנטיים המתאימים ($p < .001$), עם טעינות סטנדרטיות שנעו בין 0.54 ל-0.93.

ערכי R^2 של האינדיקטורים העידו כי חלק ניכר מן השונות שלהם מוסבר על ידי המשתנים הלטנטיים. נוסף על כך נמצאו מדדי מהימנות פנימית טובים עד גבוהים עבור כל המשתנים (α של קרונברך בין 0.71 ל-0.90 ; ω של מקדונלד בין 0.76 ל-0.92). ממצאים אלו תומכים בתוקף של מודל המדידה ובהתאמת המדדים לייצוג המבנים התיאורטיים שנבחנו.

נדגיש שבשלב זה יש לפרש חלק מהממצאים בזהירות: מחד, ערך ה- R^2 הגבוה עבור הפרקטיקות של המחנכות עשוי לשקף גם קרבה מושגית בין מסוגלות לבין יישום פרקטיקות ואף השפעה של מקור דיווח עצמי משותף. באופן דומה, הקשרים הגבוהים בין אקלים כיתתי למיומנויות SEL על פי דיווחי תלמידים עשויים להעיד על זיקה תיאורטית הדוקה לצד אפשרות של חפיפה מסוימת במדידה. מאידך, הממצאים תומכים בהבחנה בין המשתנים הלטנטיים, כך שהקשרים הגבוהים מתפרשים כביטוי לקשר תיאורטי ואמפירי חזק ולא להיעדר הבחנה ביניהם. ממצאים חדשים שיתקבלו בהמשך הדרך וניתוחים נוספים עשויים לסייע לנו להכריע בין הפרשנויות השונות.

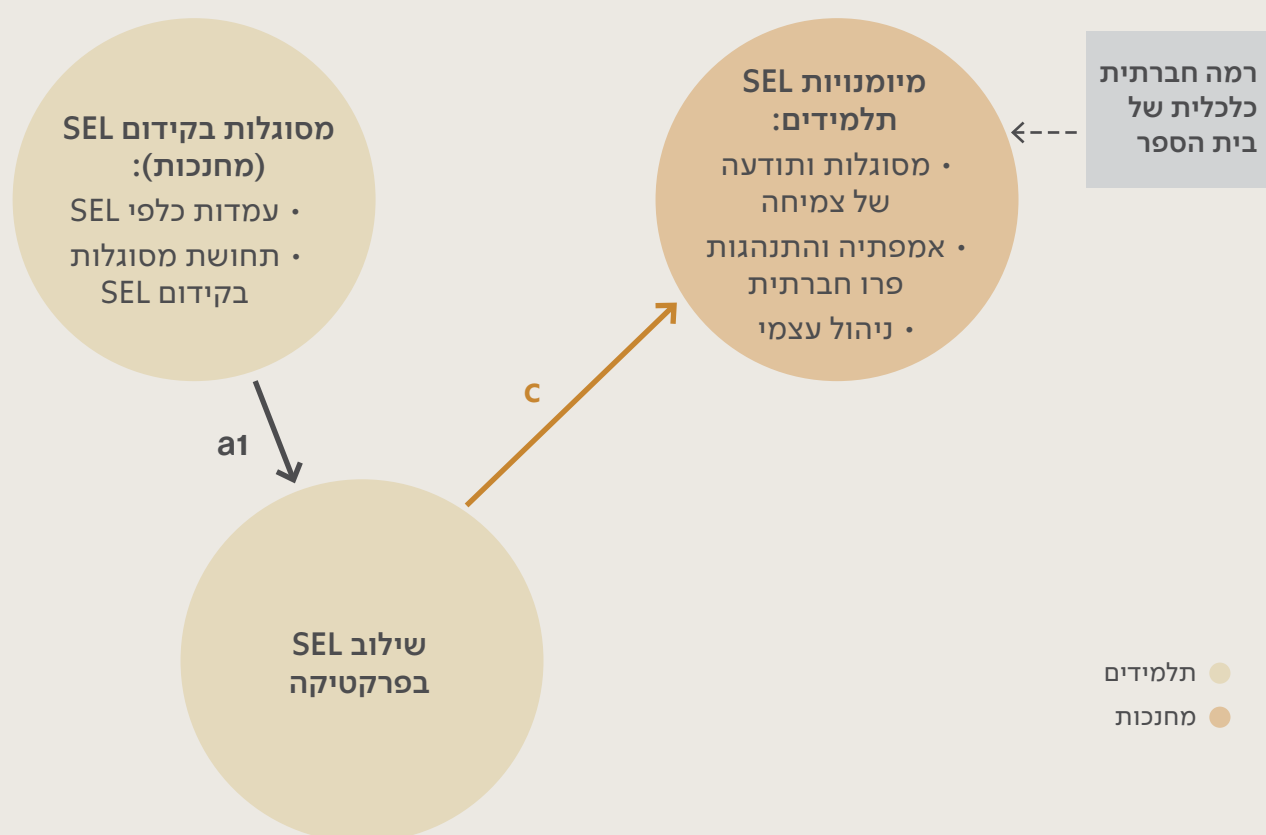
לוח 3: נתוני מודל המדידה (CFA)

משתנה לטנטי	אינדיקטור (פרסל/ מדד)	טעינה סטנדרטית (λ)	SE	z	p	R^2	Cronbach's α	McDonald's ω
מסוגלות בקידום SEL (מחנכות)	עמדות כלפיי SEL	0.718	0.056	12.874	<.001	0.516	0.71	0.762
	תחושת מסוגלות בקידום SEL	0.824	0.048	17.233	<.001	0.679		
שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכים)	פרסל 1	0.543	0.075	7.217	<.001	0.295	0.732	0.763
	פרסל 2	0.817	0.044	18.378	<.001	0.667		
	פרסל 3	0.73	0.054	13.392	<.001	0.532		
אקלים כיתתי (תלמידים)	קשר מורה- תלמיד	0.887	0.031	28.329	<.001	0.787	0.891	0.893
	תמיכה חברתית בין תלמידים בכיתה	0.916	0.029	31.504	<.001	0.84		
מיומנויות SEL (תלמידים)	מסוגלות ותודעה של צמיחה	0.872	0.027	32.04	<.001	0.761	0.904	0.923
	ניהול עצמי	0.929	0.021	44.353	<.001	0.863		
	אמפתיה והתנהגות פרו- חברתית	0.837	0.033	25.422	<.001	0.701		

כאמור, הניתוח נעשה באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM) עם אומדן Maximum Likelihood, לפי המסלול הבא:
מודל 1:

- מסוגלות בקידום SEL (מחנכות) $\leftarrow$ שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות)
- שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)
- רמה חברתית-כלכלית של בית הספר (נתון בית ספרי) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)

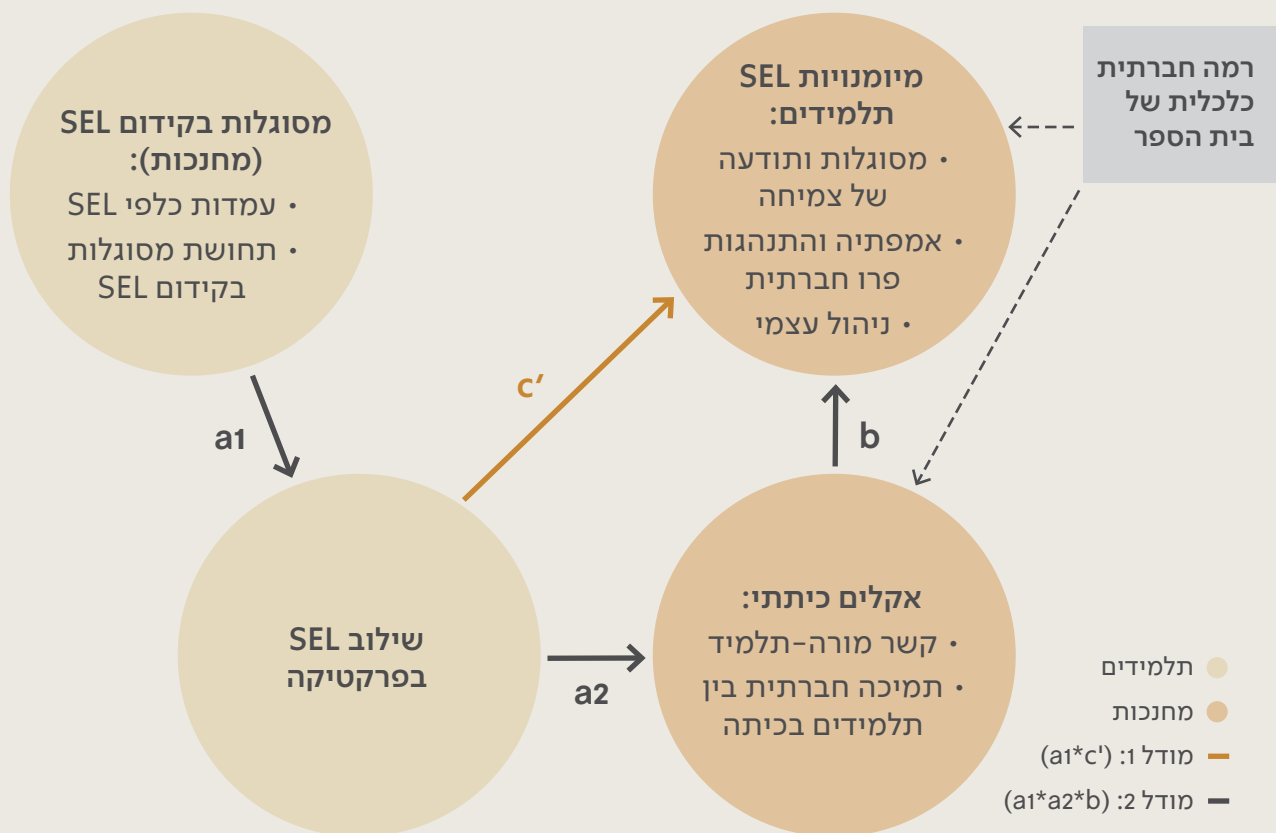
תרשים 1: הצעה למודל מבני לקשר שבין שילוב פרקטיקות SEL בהוראה לבין רמת מיומנויות ה-SEL של התלמידים



מודל 2:

- מסוגלות בקידום SEL (מחנכות) $\leftarrow$ שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות)
- שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)
- אקלים כיתתי (תלמידים) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)
- שילוב SEL בפרקטיקה (מחנכות) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)
- רמה חברתית-כלכלית של בית הספר (נתון בית ספרי) $\leftarrow$ אקלים כיתתי (תלמידים) $\leftarrow$ מיומנויות SEL תלמידים (תלמידים)

תרשים 2: הצעה למודל תיווך לקשר שבין שילוב פרקטיקות SEL בהוראה, אקלים כיתתי ורמת מיומנויות ה-SEL של התלמידים



6.6
מודל 1:
המודל הראשוני
(ניבוי ישיר)

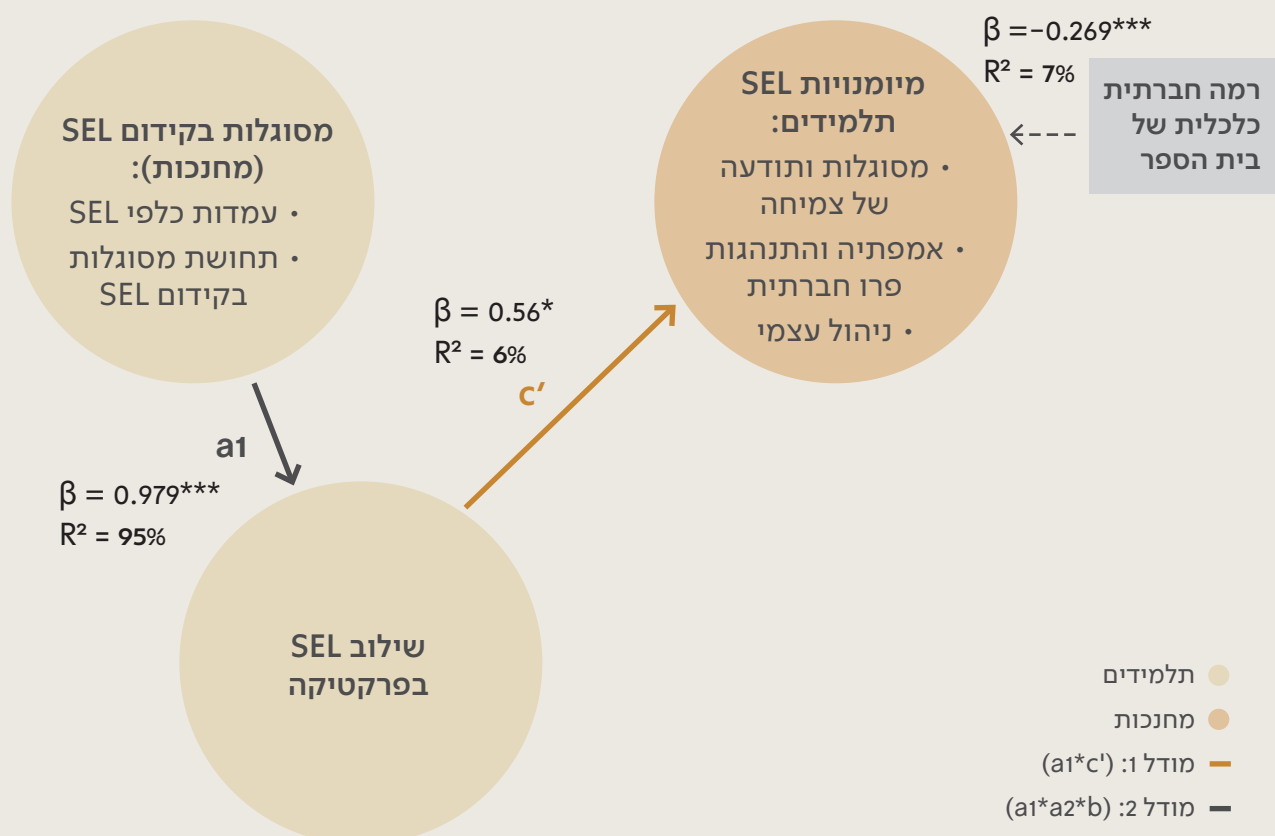
בשלב הראשון נבחן מודל מבני שבו נבדק באיזו מידה משתני המחנכת מנבאים ישירות את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים. נמצא כי עמדות המחנכת ומסוגלותה מנבאות באופן חיובי וחזק את מידת יישומן של פרקטיקות SEL בכיתה ($\beta = 0.979, p < .001$). כמו כן נמצא קשר חיובי ומובהק בין יישום פרקטיקות SEL לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = 0.251, p = .012$).

עוד נמצא קשר שלילי ומובהק בין הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = -0.269, p = .002$): ככל שמדד הטיפוח גבוה יותר, כלומר האוכלוסייה מוחלשת יותר מבחינה חברתית-כלכלית, כך רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים נמוכה יותר. מודל זה הסביר כ-14% מן השונות ברמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים.

מנבא	מנובא	β	SE	z
מסוגלות בקידום SEL	פרקטיקות SEL	0.979***	0.051	19.139
פרקטיקות SEL	מיומנויות SEL תלמידים	0.251*	0.10	2.520
רמה חברתית-כלכלית של בית הספר	מיומנויות SEL תלמידים	-0.269**	0.085	-3.164

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

תרשים 3: מודל 1 עם מקדמי רגרסיה סטנדרטיים



בשלב השני נבחן מודל מורחב שבו נוסף האקלים הכיתתי כמשתנה מתווך בין הפרקטיקות של המחנכת לבין מיומנויות התלמידים.

במודל זה נמצא כי עמדות המחנכת ומסוגלותה מנבאות באופן חיובי את יישום פרקטיקות ה-SEL בכיתה ($\beta = 0.974$, $p < .001$). נמצא קשר חיובי ומובהק בין פרקטיקות אלו לבין האקלים הכיתתי המדווח על ידי התלמידים ($\beta = 0.327$, $p = .002$).

עוד נמצא כי האקלים הכיתתי, בתורו, הוא מנבא חזק וחשוב של רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = 0.781$, $p < .001$). אולם כאשר האקלים הכיתתי נכלל במודל, נמצא כי הקשר הישיר בין פרקטיקות SEL (המדווחות על ידי המחנכות) לבין מיומנויות התלמידים אינו מובהק ($\beta = 0.017$, $p = .816$), מה שמצביע על תפקידו המרכזי של האקלים הכיתתי כמשתנה מתווך.

נוסף על כך נמצא כי הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר אינה מנבאת את האקלים הכיתתי ($\beta = 0.038$, $p = .688$), אך יש קשר שלילי ומובהק בינה לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = -0.295$, $p < .001$).

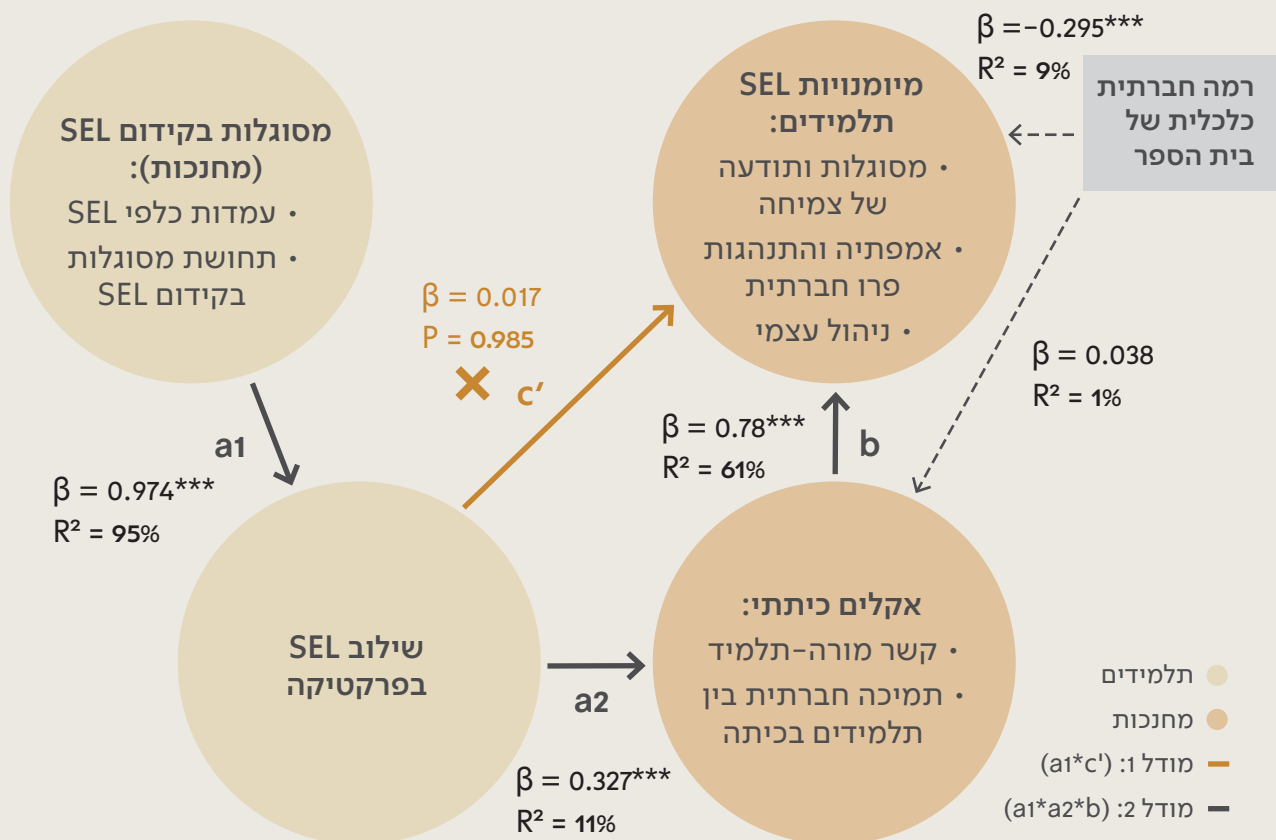
6.7 מודל 2: מודל התיווך

לוח 5: מקדמי רגרסיה סטנדרטיים במודל המבני (מודל 2)

מנבא	מנובא	β	SE	z
מסוגלות בקידום SEL	פרקטיקות SEL	0.974***	0.050	19.312
פרקטיקות SEL	אקלים כיתתי	0.327**	0.105	3.119
אקלים כיתתי	מיומנויות SEL תלמידים	0.781***	0.055	14.204
פרקטיקות SEL	מיומנויות SEL תלמידים	0.017	0.074	0.233
רמה חברתית-כלכלית של בית הספר	אקלים כיתתי	0.038	0.095	0.402
רמה חברתית-כלכלית של בית הספר	מיומנויות SEL תלמידים	-0.295***	0.063	-4.691

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

תרשים 4: מודל 2 עם מקדמי רגרסיה סטנדרטיים



בהתבסס על ערכי R^2 נמצא כי המודל מסביר שיעור שונה של שונות בשלבי השרשרת השונים. עמדות המחנכות ומסוגלותן מסבירות כ-95% מן השונות ביישום פרקטיקות SEL בכיתה ($R^2 = 0.949$). פרקטיקות אלו מסבירות כ-11% מן השונות באקלים הכיתתי הנתפס בעיני התלמידים ($R^2 = 0.109$). לבסוף, כלל המשתנים במודל מסבירים כ-70% מן השונות במיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($R^2 = 0.689$). ממצא זה מצביע על תרומה ניכרת של משתני המודל להסבר רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים.

עם זאת חשוב לדייק בנוגע למקור ההסבר של שונות זו. אף שהמודל מסביר שיעור גבוה מן השונות במיומנויות התלמידים ($R^2 \approx 0.69$), עיקר התרומה נובע ממשתנה האקלים הכיתתי, אשר נמצא כי הוא מנבא חזק במיוחד של מיומנויות

6.8
הסבר השונות
במודל

אלו ($\beta \approx 0.78$, $p < 0.001$). לעומת זאת, תרומתם של משתני המחנכות עקיפה: תפיסות המחנכת מנבאות באופן חזק מאוד את יישום הפרקטיקות ($\beta \approx 0.97$), אך הקשר הישיר בין פרקטיקות אלו לבין מיומנויות התלמידים אינו מובהק ($\beta \approx 0.80$, $p > 0.02$). זאת ועוד, פרקטיקות SEL בכיתה מסבירות שיעור מתון בלבד מן השונות באקלים הכיתתי ($R^2 \approx 0.11$).

דפוס זה מעיד כי השפעת המחנכת על מיומנויות התלמידים אינה באה לידי ביטוי באופן ישיר, אלא מתווכת בעיקר באמצעות תרומתה לעיצוב האקלים הכיתתי. במילים אחרות, אף שתפיסותיה ופעולותיה של המחנכת הן תנאי חשוב ליצירת פרקטיקות SEL, והן אכן קשורות לאקלים הכיתתי, עיקר ההסבר לרמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים טמון באופן שבו הם חווים את הסביבה הכיתתית בפועל.

6.9 אפקטים עקיפים וכוללים

נוסף על כך נבחנו האפקטים העקיפים והכוללים במודל. נמצא כי האפקט העקיף של עמדותיה ומסוגלותה של המחנכת על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים, באמצעות שרשרת התיווך של פרקטיקות SEL והאקלים הכיתתי, הוא מובהק מבחינה סטטיסטית ($\beta = 0.249$, $p = 0.003$). לעומת זאת, נמצא כי האפקט הישיר של פרקטיקות SEL על מיומנויות התלמידים אינו מובהק ($\beta = 0.816$, $p = 0.017$). נמצא כי האפקט הכולל מובהק ($\beta = 0.266$, $p = 0.006$), מה שמעיד כי השפעת המחנכת על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים מתממשת בעיקר בעקיפין, באמצעות יצירת אקלים כיתתי חיובי ותומך.

6.10 מדדי התאמה של המודל

מדדי ההתאמה מצביעים על התאמה טובה מאוד של המודלים לנתונים. נמצא כי במודל המלא מבחן χ^2 אינו מובהק ($\chi^2(39) = 37.48$, $p = 0.539$), מה שמעיד על התאמה טובה בין המודל התיאורטי לבין הנתונים. מדדי ההתאמה ההשוואתיים היו גבוהים מאוד ($CFI = 1.00$, $TLI = 1.003$), ומדדי השגיאה נמצאו נמוכים מהסף המקובל ($RMSEA = 0.00$, $SRMR = 0.045$). מכלול המדדים מעיד כי המודל מספק ייצוג הולם של הקשרים בין המשתנים שנבחנו.⁵

לוח 6: מדדי טיב ההתאמה של המודלים

מדד	מודל 1	מודל 2
$\chi^2(df)$	$\chi^2(df = 25)19.191$	$\chi^2(df = 39)37.483$
p	0.788	0.539
CFI	1.000	1.000
TLI	1.018	1.003
NFI	0.961	0.949
IFI	1.012	1.002
RMSEA	0.000	0.000
RMSEA 90% CI	0.000—0.050	0.000—0.061
RMSEA p-value	0.949	0.885
SRMR	0.041	0.045
AIC	475.875	546.584
BIC	550.454	646.022

⁵ יש לפרש את מדדי ההתאמה בזהירות, שכן ערכים גבוהים במיוחד עשויים להעיד גם על פשטות יחסית של המודל או על התאמת יתר. ואולם מאחר שהמודל מבוסס על מסגרת תיאורטית מוגדרת מראש ואינו תוצר של התאמות פוסט-הוק, מדדי ההתאמה נתפסים כתומכים בעקביות המודל עם הנתונים, ולא כעדות בלעדית לתוקפו התיאורטי.

ניבוי המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים באמצעות האקלים הכיתתי

נמצא כי האקלים הכיתתי הוא מנבא חזק וחשוב של רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = 0.781, p < .001$). כלומר, בכיתות שבהן התלמידים חווים יחסים חיוביים עם המורה ועם חבריהם, תחושת ביטחון ושייכות ותמיכה חברתית, מדווחות גם רמות גבוהות יותר של מיומנויות כגון ניהול עצמי, מסוגלות עצמית, אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית. כלל המשתנים במודל הסבירו כ-69% מן השונות במיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים, מה שמצביע על תרומה ניכרת של האקלים הכיתתי והגורמים הקשורים אליו להבנת התפתחות של מיומנויות אלו.⁶

הקשר בין יישום פרקטיקות רגשיות-חברתיות בכיתה לבין מיומנויות התלמידים

כאשר האקלים הכיתתי נכלל במודל, הקשר הישיר שנרשם (ואף הראה מובהקות) במודל הבסיסי בין הדיווח על יישום פרקטיקות SEL בכיתה לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים נמצא כעת חלש ולא מובהק ($\beta = 0.017, p = .816$). ממצא זה מעיד כי השפעת פעולותיהן של מחנכות לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים מתרחשת בעיקר בעקיפין, באמצעות תרומתן לעיצוב אקלים כיתתי חיובי ותומך. במילים אחרות, פרקטיקות של מחנכות לקידום SEL בכיתה תורמות להתפתחות המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים בעיקר באמצעות השפעתן על איכות האינטראקציות והחוויית החברתיות בכיתה.

ממצאים אלו נשמרו גם לאחר בקרה על הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר: נמצא קשר שלילי ומובהק בין מדד הטיפוח לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים ($\beta = -0.295, p < .001$): ככל שרמת הטיפוח גבוהה יותר (כלומר האוכלוסייה מוחלשת יותר), כך רמות המיומנויות המדווחות נמוכות יותר. עם זאת, לא נמצא קשר מובהק בין מדד זה לבין האקלים הכיתתי ($\beta = .688, p = 0.038$), מה שמחזק את ההבנה כי האקלים בכיתה לא נגזר ישירות מהרמה החברתית-כלכלית של בית הספר, אלא מעוצב במידה רבה באמצעות פרקטיקות ועשייה חינוכית.

⁶ חשוב לסייג ולומר כי אף שהאקלים הכיתתי קשור קשר חזק למיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידים, והכללתו במודל מפחיתה את הקשר הישיר בין דיווחי המחנכות על פרקטיקות לבין מיומנויות אלו, ממצא זה אינו מאפשר לקבוע כי מדובר במנגנון תיווך במובן סיבתי, בין השאר בשל מבנה הנתונים ותלות במדדי דיווח עצמי.

סיכום ומסקנות

7.1

קידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בהקשר הכיתתי

ממצאי המחקר מצביעים על קשר מובהק בין תפיסות ופעולות של מחנכות לבין רמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידיהן. ממצא זה תומך בהנחה כי לעשייה החינוכית בכיתה יש פוטנציאל לקדם מיומנויות אלו, גם אם ביסוס סיבתי מובהק מחייב מחקרי המשך. עם זאת, הקשר אינו ישיר: יישום פרקטיקות SEL (על פי דיווחי מחנכות) אינו מתורגם מיד לרמות גבוהות יותר של מיומנויות בקרב תלמידים, אלא פועל בעיקר באמצעות עיצוב הסביבה הכיתתית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מודל האינדיקטורים של CASEL (2017) המדגיש כי לצד הוראה ישירה של מיומנויות, המנגנון המרכזי להטמעה טמון ביצירת אקלים כיתתי תומך ובשילוב פרקטיקות הוראה מבוססות SEL בתוך התכנים הלימודיים.

מנגנון זה בא לידי ביטוי בכך שפרקטיקות ההוראה מתעצבות לאינטראקציות יום-יומיות, לנורמות ולדפוסי תקשורת בכיתה, אשר יוצרים יחד מרחב תומך, בטוח ומאפשר. מרחב זה, המעניק מקום נכבד לקולם של התלמידים ומושתת על משמעת תומכת, הוא "המעגל הכיתתי" המערכתי ההכרחי להפחתת לחץ ומצוקה ולפיתוח כשירות רגשית בקרב תלמידים (CASEL, 2017). בתוך מרחב זה מתפתחות ומתחזקות המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם.

7.2

האקלים הכיתתי כגורם מתווך

ממצאי המודל מדגישים את תפקידו המרכזי של האקלים הכיתתי בקשר שבין עשיית המחנכת לבין תוצרי הלמידה הרגשית-חברתית של תלמידים. נמצא כי יש קשר חזק בין האקלים הכיתתי לבין המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים, וכי הכללתו במודל מפחיתה את הקשר הישיר בין דיווחי המחנכות על יישום פרקטיקות SEL לבין מיומנויות אלו. דפוס זה עשוי להעיד כי השפעת המחנכת מתממשת בעיקר באמצעות מאפייני האקלים הכיתתי, כגון יחסים חיוביים, תחושת שייכות וביטחון, אם כי פרשנות זו מוגבלת, בין השאר בשל מבנה הנתונים ותלות במדדי דיווח עצמי, ולכן יש לראות בה הסבר אפשרי ולא קביעה חד-משמעית.

נוסף על כך נמצא כי הרמה החברתית-כלכלית של בית הספר קשורה לרמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים, כך שבבתי ספר מרקע מוחלש יותר מדווחות רמות נמוכות יותר. ממצא זה משקף את המושג "מס העוני", ולפיו תלמידים מרמה חברתית-כלכלית חלשה נחשפים לעקה כרונית ולשחיקה ביולוגית מצטברת (עומס אלוסטטי), המכלים את משאבי הוויסות העצמי שלהם עוד בטרם החלו ללמוד בבית הספר. סטרס זה יוצר חסמים "שקופים" המונעים מתלמידים בפריפריה לממש את הפוטנציאל שלהם (יוזמת אורחא, 2026 א'). עם זאת, גם לאחר בקרה על משתנה זה, תרומתם של משתני המחנכת והאקלים הכיתתי נותרה מובהקת, מה שמצביע על תרומה ייחודית שלהם מעבר להשפעת ההקשר החברתי-כלכלי. הממצא מחזק את הטענה כי לתוכניות SEL ולסיפוק צרכים פסיכולוגיים יש "אפקט פיצוי" קריטי. סביבה חינוכית שהיא "אי של ביטחון" פועלת כחוצץ הגנה (Protective buffer) הממתן את נזקי הרקע

הכלכלי, ומאפשרת למוח לעבור ממצב הישרדותי למצב הפנוי ללמידה. בכך, המחנכת והאקלים שהיא יוצרת בונים אצל התלמידים "חסינות אקדמית" – היכולת להצטיין ולהתפתח למרות תנאי רקע מאתגרים (מנדל-לוי, 2021; יוזמת אורחא, 2026 א'; Shanks & Robinson, 2013; Starkey et al., 2019).

7.3 תרומות המחקר

מבחינה תיאורטית, ממצאי המחקר מחזקים גישות המדגישות את תפקידם המרכזי של קשרים בין-אישיים ואקלים כיתתי בהתפתחות מיומנויות רגשיות-חברתיות (למשל, Jennings & Greenberg, 2009; Hamre & Pianta, 2001). ממצאים אלו תומכים בתפיסה כי למידה רגשית-חברתית אינה מתרחשת רק באמצעות הוראה ישירה, אלא באמצעות איכות האינטראקציות והחווייה היום-יומית של התלמידים בכיתה. המחקר מבסס את ההבנה ש-SEL הוא תשתית וקרע פסיכולוגית הכרחית שעליה צומחת כל למידה אקדמית משמעותית (בראון מנדלביץ', 2026 ב').

מבחינה יישומית, ממצאי המחקר מדגישים את הפוטנציאל הגלום בעשייה החינוכית של מחנכות לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים, ואת חשיבות השילוב בין פיתוח מיומנויות SEL של מחנכות לבין הקניית כלים לעיצוב אקלים כיתתי מיטבי (למשל, Durlak et al., 2011). המחקר ממחיש כי המחנכת נמצאת "בנקודה הארכימדית" להשפעה על מסלול חיי תלמידיה ופיתוח חוסנם. על כן, תרומה יישומית מרכזית היא הדגשת הצורך בגיבוש "חתימה פדגוגית" ייחודית למחנכת, המשלבת חיבור בין ידע תאורטי, עמדה רגשית ופרקטיקות פעולה יום-יומיות (צפרי, 2026; Shulman, 2005).

בהקשר של יוזמת אורחא, ממצאים אלו תומכים בהמשך פיתוח והטמעה של תוכניות התערבות מערכתיות המשלבות בין הכשרת צוותים חינוכיים לבין עבודה מכוונת על אקלים חינוכי, בעיקר בבתי ספר הפועלים בהקשרים חברתיים-כלכליים מאתגרים. עבור תלמידים אלו ייתכן שתפקיד המחנכת בקידום אקלים חינוכי הוא לייצר "אי של ביטחון" המפחית עומס רגשי ושחיקה מצטברת ומאפשר לתלמיד "חוסן אקדמי" ופניות ללמידה, ובכך מצמצם פערים שקופים הנובעים מחסכים פסיכולוגיים וסביבתיים (בראון מנדלביץ', 2026 א').

7.4 כיוונים למחקר המשך

מחקרי המשך יכולים לבחון את הקשרים שנמצאו במחקר זה בעיצוב אורך, כדי לבדוק אם שינויים בעמדות ובמסוגלות של המחנכת או באקלים הכיתתי מנבאים שינויים עתידיים במיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים. אפשר גם להעמיק בבחינת הבדלים בין מגזרי שפה, קבוצות גיל ורמות שונות של רמה חברתית-כלכלית. כמו כן, המחקר הנוכחי התמקד במחנכות ולא בכלל המורים, ויש כמובן מקום למחקר שיבחן את מידת התרומה ואת אופני התרומה של מורים מקצועיים בכל הנוגע למיומנויות של תלמידיהם (ואף להעמיק ולהתמקד בתחומי דעת שונים).

כיוון נוסף הוא מחקרים מבוקרים שיבחנו ישירות את השפעתן של פעולות התערבות ייעודיות שנעשות מצד מחנכות על פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהן ועל עיצוב אקלים כיתתי.

זאת ועוד, מחקר איכותני יכול להעשיר ולהעמיק את הבנת המנגנונים העומדים בבסיס הממצאים, וזאת באמצעות בחינה מעמיקה והקשרית של הדינמיקות הכיתתיות, של האינטראקציות בין מורים לתלמידים ושל האופן שבו פרקטיקות SEL מתורגמות לחוויית למידה בפועל.

Cornell, D., & Huang, F. (2016). School climate and threat assessment. In *Handbook of school violence and school safety* (2nd ed., pp. 135–150). Routledge.

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.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743.

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*, 79(1), 491–525.

Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2024). Gender, racial-ethnic, and socioeconomic disparities in the development of social-emotional competence among elementary school students. *Journal of School Psychology*.

McLean, L., & McDonald Connor, C. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86(3), 945–961.

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263.

Roorda, D. L., Koomen, W., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Shanks, T. R. W., & Robinson, C. (2013). Assets, economic opportunity and toxic stress: A framework for understanding child and educational outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 154–170.

Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52–59.

Starkey, L., Aber, J. L., & Crossman, A. (2019). Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Developmental Science*, 22(5), e12845.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(4), 357–385.

בראון מנדלביץ', מ' (2026 א'). כוחן של מחנכות הכיתה בקידום שוויון הזדמנויות. בתוך: חוברת 2026, קרן משפחת ליאון.

בראון מנדלביץ', מ' (2026 ב'). לא על המתמטיקה לבדה... מה באמת מניע הצלחה בחינוך. בתוך: חוברת 2026, קרן משפחת ליאון.

גוטמן, ס'. (2021). מחנכת הכיתה – הגדרת התפקיד, תחומי האחריות ומסגרות הפעולה. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה (2013). הקשר בין רקע חברתי-כלכלי לבין הישגים: האקלים בבית-הספר כמשתנה מפצה. משרד החינוך.

יוזמת אורחא. (2026 א'). להניח תשתית להצלחה: ההשפעה של למידה חברתית-רגשית ותנאים מצמיחים על כישורי אוריינות ומתמטיקה בקרב תלמידי יסודי וחט"ב ממעמד חברתי-כלכלי נמוך. סקירת ספרות.

יוזמת אורחא. (2026 ב'). למידה רגשית-חברתית ותנאים מצמיחים כמנוף לקידום שוויון הזדמנויות: החיבור ללמידה. סקירת ספרות.

לורבר-הוס, נ'. (2021). מחנכת הכיתה והשפעתה על מיצוי פוטנציאל, על צמצום פערים ועל שוויון הזדמנויות. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

מנדל-לוי, נ' (2021). איים של ביטחון: בית ספר כמקור של תקווה לילדים שחיים בעוני. מכון אבני ראשה.

משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, שפ"י – היחידה לקידום אקלים מיטבי ומניעת אלימות. (ללא תאריך). אקלים חינוכי מיטבי: אי-שוויון וחינוך.

נודינגס, נ'. (2008). 'דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה (י' פרקש, מתרגם). הד החינוך, פ"ב(6), 66–58. (פורסם במקור בתוך: Luigina Mortari (Ed.), *The Phenomenology of Care*).

עשור, א', יצחקי, נ', לייבושוור, ג', ויוסט, א'. (2022). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב. אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

צפריר, מ' (2026). מה בין יסודות אתחלתא ואדון שוקו. בתוך: חוברת 2026, קרן משפחת ליאון.

Berkowitz, R. (2021). School climate and the socioeconomic literacy achievement gap: Multilevel analysis of compensation, mediation, and moderation models. *Children and Youth Services Review*, (130).

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2020). *Classroom management: Models, applications, and case studies* (4th ed.). Pearson Education.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(11), 1807–1838.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2025). *What does the research say?* CASEL.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2017).