



בשביל צמיחה
רגשית חברתית
בישראל



אורחא
Orcha
أورحا



כיצד מודדים מיומנויות רגשיות-חברתיות בגילאים הצעירים?

ממצאי מחקר תוקף פסיכומטרי ופדגוגי



כיצד מודדים מיומנויות רגשיות-חברתיות בגילאים הצעירים?

ממצאי מחקר תוקף פסיכומטרי ופדגוגי

עורכי המחקר:

ד"ר עינת קליידר-טסלר, ד"ר חגי קופרמינץ, ד"ר דפנה קופלמן-רובין,
פז הורביץ, ליזה בן-זיו, ד"ר אינה כץ גולד

עורכי המחקר: ד"ר עינת קליידר-טסלר^{3,2,1}, ד"ר חגי קופרמינץ^{4,1}, ד"ר דפנה קופלמן-רובין^{3,1}, פז הורביץ^{5,2}
ליזה בן-זיו^{5,2}, ד"ר אינה כץ גולד^{3,2,1}

קראו והגיבו: גילי לייבושור⁶, ד"ר דוד רטנר⁶

עורך הסדרה: ד"ר דוד רטנר

עיצוב: נועה רובין

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: קליידר-טסלר, ע., קופרמינץ, ח., קופלמן רובין, ד., הורביץ, פ., בן-זיו, ל., כץ גולד, א. (2026). כיצד מודדים מיומנויות רגשיות-חברתיות בגילאים הצעירים? ממצאי מחקר תוקף פסיכומטרי ופדגוגי. 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 וחילוף 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 הראשון בסדרה מציג את תהליך פיתוחם ותיקופם של כלי מדידה ייעודיים למיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך ובכיתות הנמוכות. סדרת המחקרים בבסיס תוצר זה נערכה במסגרת מיזם סלבוקס, בשיתוף פעולה עם מהלך נהריה מיוזמת אורחא ועם מטה אורחא. הדוח מדגים כיצד מדידה שיטתית, רגישה להקשר הגילאי ובעלת אוריינטציה יישומית יכולה לסייע לאנשי מקצוע בהצבת יעדים, במעקב אחר התקדמות, בזיהוי דפוסים ובהובלת תהליכי שיפור לאורך זמן.

תוכן עניינים

6	רקע
7	מבוא
7	מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך .
7	כלי הערכה בגילאים צעירים
10	תהליך הפיתוח וממצאי מחקרי תוקף
10	שאלוני גננות
11	הליך ומשתתפים
12	ממצאים
14	שינויים במיומנויות הרגשיות-חברתיות לאורך השנה
15	גנים רגילים לעומת גני חינוך מיוחד
16	הבדלים מגדריים
16	סיכום הממצאים הפסיכומטריים
17	תוקף פדגוגי
19	שאלונים בכיתות א'-ג'
19	ראיונות מקדימים עם מורות
21	שאלוני דיווח עצמי בכיתה ג'
21	שאלוני דיווח מורות בכיתות א'-ג'
21	ממצאים
25	הבדלי גיל
27	הבדלי מגדר
28	סיכום הממצאים ומסקנות
29	הממצאים במבט השוואתי
31	ביבליוגרפיה
32	נספחים – שאלונים
32	שאלון דיווח גננות
33	שאלון דיווח מורות – כיתות א'-ג'
34	שאלון דיווח עצמי – תלמידי כיתה ג'

תחום החינוך ביד הנדיב פועל באופן אסטרטגי לקידום שוויון הזדמנויות וצמצום פערים בחברה הישראלית. לאור זאת, בשנת 2022 הוקמה יוזמה "אורחא" לקידום למידה 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". במסגרת היוזמה פועלות שש שותפויות בשש רשויות מקומיות, 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.

כחלק מקידום מהלך זה, הקרן יזמה מהלך פיתוח כלי הערכה ומדידה של מיומנויות רגשיות-חברתיות, רגישות תרבותית והתפתחותית המתבצע במסגרת מיזם סלבווקס (SEL.box). מיזם זה הינו פרי שיתוף פעולה בין מרכז SEL.IL שבאוניברסיטת רייכמן והפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. המיזם נועד לתמוך במאמצי פיתוח והטמעה של SEL המתבצעים בהובלת אורחא וביוזמות נוספות ולספק מידע שיטתי ורלוונטי למטרות שונות, כגון מיפוי והערכת צרכים, מעקב אחר מיומנויות של תלמידים ותלמידות וצוותי חינוך, הערכת יעילות פרקטיקות הוראה ותוכניות התערבות, ניטור שוטף של מהלכים מערכתיים ופיתוח כלי הערכה חדשניים בעלי תוקף פדגוגי ורלוונטיים לשדה החינוך.

התשתית עליה מבוססת עבודת מיזם סלבווקס הינה התאמה ופיתוח של מסגרת מושגית מותאמת לישראל. תהליך זה התבצע בשלב הראשון ע"י על בסיס סקירת הספרות העדכנית בעולם, המסגרת המושגית של CASEL, יעדי SEL של מישוגן ואילינוי והמסגרות של OECD – LifeComp, 2020. התהליך מרכז SEL.IL בשיתוף עם יד הנדיב ומנהל החינוך של העיר תל אביב יפו, בשנים 2020-2023. כלל מחקר פעולה מעמיק לפיתוח יעדי גיל (מלידה עד גיל 18) באמצעות עבודה צמודה עם צוותי החינוך בשדה, נציגות מנהל החינוך, משרד החינוך, קובעי המדיניות ועוד (Kopelman-Rubin et al., 2025). המסגרת המושגית שפותחה במחקר זה עברה תהליך תיקוף במסגרת מיזם סלבווקס. המסגרת הנוכחית כוללת נכון להיום, 11 מיומנויות המאורגנות בשלושה אשכולות: תוך אישי, בין אישי וקבלת החלטות. בשלב הבא של מיזם סלבווקס, פותחו שאלונים מותאמי גיל ורגישים תרבותית עבור ילדים וילדים מלידה עד גיל 18 ועבור צוותי החינוך. שאלוני הדווח העצמי, המתאימים לילדים החל מכתה ד' ולמבוגרים, עברו תיקוף פסיכומטרי רחב היקף המתואר במקומות אחרים. דו"ח זה מתאר את תהליך פיתוח כלי הערכה לתלמידי ביה"ס בכתות א'-ג' וילדי גן.

כלי ההערכה המיועדים לגילאים אלו עברו תהליך פיתוח ותיקוף בשיתוף פעולה עם מהלך "יש לי מקום" בנהריה. נהריה היא אחת משש הרשויות המקומיות המשתתפות ביוזמת אורחא, והיחידה שפיתחה מודל התערבות ייחודי המתמקד בילדים בגיל הרך. מהלך "יש לי מקום" מתבצע מתוך שותפות בין מרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן לבין מכללת אורנים, כאשר חלק מצוות סלבווקס הינו שותף פעיל במהלך. לאור כך התבססה היכרות מעמיקה עם ראש מנהל החינוך בעיר ונבנו קשרי אמון עם גננות ואנשי חינוך מקומיים. שילוב גורמים אלו אפשר קידום שיתופי פעולה משמעותיים והשתתפות רחבה של צוותי החינוך בתהליך פיתוח כלי ההערכה לגיל הרך. הדוח הנוכחי מציג את תהליך הפיתוח וממצאי מחקרי תוקף של שאלוני דיווח אודות מיומנויות של ילדים וילדות מגיל הגן ועד כיתה ג', באמצעות צוותי החינוך.

מיומנויות רגשיות- חברתיות בגיל הרך

מיומנויות רגשיות-חברתיות מתפתחות בהתאם לגיל ולתרבות, תוך אינטראקציה מתמדת ודינמית עם הסביבה במישור הבינאישי והתוך-אישי. המחקר מצביע על קיומה של היררכיה התפתחותית, כאשר כישורים מסוימים משמשים אבני יסוד להתפתחותם של כישורים ומיומנויות מורכבים יותר בהמשך. כך למשל, היכולת לזהות רגשות של העצמי היא שלב מקדים והכרחי ליכולת לווסת רגשות באופן יעיל, וויסות וניהול רגשות הכרחיים ליכולת להתמודד בהצלחה עם קונפליקטים חברתיים מורכבים (Jones & Kahn, 2017). חשוב לציין כי רמת החשיבות והמרכזיות היחסית של מיומנויות למידה רגשיות-חברתיות משתנה בהתאם למשימות ולדרישות השלב ההתפתחותי הנתון. מחקרים עדכניים מדגישים כי התערבויות מוקדמות לטיפול מיומנויות אלו בגיל הרך מניבות תוצאות חיוביות לטווח ארוך, הן במישור האקדמי והן במישור החברתי-רגשי (Durlak et al., 2022). למשל, במטא אנליזה של (Greenberg 2023) אשר בחנה את יעילותן של תוכניות לקידום SEL נמצא כי הן מקדמות התפתחות רגשית דרך שיפור בוויסות רגשי, מודעות עצמית ואמפתיה, התפתחות חברתית באמצעות חיזוק כישורי תקשורת, פתרון קונפליקטים ויחסים חיוביים עם בני הגיל והתפתחות אקדמית דרך שיפור במוטיבציה, התמדה בלמידה ועלייה בהישגים לימודיים. מחקר אורך של Jones ועמיתיה (2017) הדגים קשר מובהק בין מיומנויות חברתיות בגן הילדים לבין הצלחה אקדמית, תעסוקתית וצמצום מעורבות בפשיעה בגיל 25. בהקשר הנוירו-התפתחותי, נמצא כי פיתוח מיומנויות ויסות רגשי בגיל הרך קשור לפיתוח תפקודים ניהוליים ולהתפתחות אזורים מוחיים האחראים על קבלת החלטות וויסות רגשי (Blair & Raver, 2015). ממצאים אלה מדגישים את החשיבות של SEL כבר בגילאים צעירים.

בהקשר הישראלי נציין את תוכנית א.י.ל – אני יכולה להצליח – לגני הילדים. תוכנית זו הינה תכנית מניעה והתערבות מבוססת מחקר, שבה מתבצעת הקנייה ישירה של מיומנויות רגשיות-חברתיות ואקדמיות לילדים בגילאי הגן. במחקר שבחן את אפקטיביות התוכנית נמצא כי בהשוואה לקבוצת ביקורת, רק בקבוצת הגנים בהם פעלה תוכנית א.י.ל, הילדים הראו עליה מובהקת בידע הרגשי, בתפקודים הניהוליים ובמוכנות ללמידה. בנוסף, רק בקרב קבוצה זו חלה ירידה מובהקת בבעיות התנהגות מופנמות כולל סממני חרדה ועצב. כמו כן נמצא שהתוכנית סיפקה לגננות כלים ליצירת אקלים חיובי בגן ולהתמודדות עם ילדים המגלים קשיים, הן בתחום ההתנהגותי והן בתחום הרגשי (Kats et al., 2020).

הערכת מיומנויות רגשיות-חברתיות לאורך מעגל החיים דורשת התאמה התפתחותית, שכן ביטוי של מיומנויות אלה משתנה משמעותית בהתאם לגיל ולשלב ההתפתחותי. בגילאי הגן ותחילת ביה"ס היסודי, הילד רוכש שפה, מודעות עצמית בסיסית, הבנה של רגשות, יכולת לשחק עם אחרים, לשתף פעולה ולהתמודד עם תסכולים. זהו גם הגיל בו נרכשים דפוסי תגובה ראשוניים למצבים חברתיים – כמו התמודדות עם תחרות, היענות לחוקים, והבנה של נקודת מבט של האחר.

כלי הערכה בגילאים צעירים

בגיל זה, ניתן כבר להתחיל לשלב כלים מובנים להערכה – אם כי עדיין באופן רגיש ולא שיפוטי. הכלים העיקריים הם:

- תצפיות שיטתיות בסביבה החינוכית במיוחד בזמני משחק חופשי או הדרכה קבוצתית.
- רובריקות פשוטות המבוססות על התנהגויות מפתח: האם הילד ממתין לתור, פונה לעזרה, מזהה רגשות אצל אחרים, מגיב בסבלנות לקושי.
- ראיונות מובנים עם הורים על התנהגויות הילד בבית ובסביבה החברתית הקרובה.
- שימוש במשחקי תפקידים וסיפורים ככלי לבחינת הבנת סיטואציות חברתיות פשוטות.
- שאלונים מובנים להורים או צוות המודדים חוזקות רגשיות והתנהגויות של ילדים בגיל הרך.

חשוב להדגיש שבגיל זה אין "ציונים" או אבחנות חד-משמעיות – אלא הערכה דינמית שמתמקדת בזיהוי חוזקות, תמיכה בקשיים, והכוונה חינוכית מותאמת. ההערכה נעשית תמיד בהקשר רחב: משפחתי, תרבותי וסביבתי – שכן רגשות והתנהגות חברתית בגיל הרך מושפעים עמוקות מהאינטראקציות הקרובות ביותר של הילד. במהלך שנות הלימוד בבית הספר היסודי, הילדים רוכשים יכולות קוגניטיביות ומילוליות מתקדמות יותר, שמאפשרות תחילת שימוש בשאלוני דיווח עצמי פשוטים. במקביל, התלמידים חווים מורכבות חברתית רבה יותר, ולכן ההערכה עוסקת גם בהיבטים של פתרון קונפליקטים, הבנה של רגשות האחר, עמידה בנורמות חברתיות ושיתוף פעולה. בגיל זה משלבים בין תצפיות של המורה, כלים גרפיים מותאמים גיל, משימות קצרות עם סיפורים או דילמות רגשיות, ולעיתים גם רובריקות פורמטיביות המתעדות התקדמות הדרגתית בהתנהגות החברתית-רגשית לאורך זמן.

בעוד שבגילאים צעירים, ההערכה מתמקדת לרוב בהתנהגויות גלויות ובהתנסויות מוחשיות, בשלבים מאוחרים יותר ניתן להעמיק להיבטים של עמדות, מוטיבציות ותהליכים פנימיים (Denham et al., 2012). לפיכך, שאלוני דיווח של מבוגרים, ובעיקר של גננות, מורות והורים, נחשבים לכלי מרכזי בהערכת מיומנויות והתנהגויות של ילדים בגיל זה. הערכת הילד באמצעות שאלון שממלאת הגננת או המורה מספקת נקודת-מבט חיצונית ובלתי-ישירה, המאפשרת לתעד ולזהות דפוסי התנהגות, תגובות רגשיות ויכולות חברתיות ולימודיות שהילד עצמו אינו מסוגל לתאר או לדווח עליהן באופן מילולי (Anthony et al., 2020).

יחד עם זאת, ההתרשמות של המעריכים עלולה להיות סובייקטיבית ותלויה בפרשנות האישית שלהם, ולעיתים אף להיות מושפעת מציפיות, עמדות מוקדמות או השוואות לילדים אחרים. כמו כן, ייתכן פער בין ההתנהגות שהילד מפגין במסגרת הגן לבין זו שהוא מציג בהקשרים אחרים, ולכן חשוב לשלב נקודות מבט שונות ולא להסתמך על מקור אחד בלבד. נוסף על כך, מילוי שאלוני דירוג שיטתיים דורש מהצוות החינוכי השקעת זמן, התמדה והיכרות עם הכלי, דבר שעשוי להכביד על העומס היומיומי בגן (Mahoney et al., 2022; Shapiro et al., 2016). בעוד ששאלוני דיווח של מבוגרים הם כלי יעיל ונפוץ להערכת ילדים בגיל הרך, מומלץ להשתמש בהם בשילוב עם אמצעי הערכה נוספים, על מנת להבטיח תמונה מהימנה, רחבה ומאוזנת יותר של עולמו ההתנהגותי וההתפתחותי של הילד (Stillman et al., 2018).

הערכת מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך מחייבת רגישות להתפתחות הילד ולמאפייני השלב ההתפתחותי שבו הוא מצוי. בגיל הרך, מקובל להסתמך על דיווחי גננות והורים המספקים תובנות חיצוניות באשר להתנהגויות, ומיומנויות רגשיות-חברתיות של הילדים. עם זאת, הערכה זו עשויה להיות מושפעת מתפיסות סובייקטיביות, מהקשר הגני ומהעומס המוטל על הצוות החינוכי בתהליכי התצפית והדיווח. לאור אתגרים אלה, עולה צורך בפיתוח של כלי הערכה ומדידה ייעודי מתוקף, המותאם לגיל הרך ומשלב בין רגישות התפתחותית ליישום חינוכית. בהתאם לכך, הדוח הנוכחי מבקש לתקף כלי מדידה להערכת מיומנויות SEL בגיל הרך, על מנת להבטיח הערכה מדויקת, תקפה וברת יישום במערכות החינוך.

סיכום

כחלק מיוזמת "אורחא", פותחו במסגרת מיזם SEL.box כלים להערכה שיטתית של מיומנויות SEL עבור תלמידים וצוותי הוראה. בעוד שבקרב תלמידים בוגרים יותר ניתן להסתמך על דיווח עצמי, הרי שבגיל הרך ההערכה תלויה בעיקר בדיווחי מבוגרים – גננות ומורות. הדוח הנוכחי נועד לתת מענה לצורך זה: לפתח ולתקף כלי הערכה המתבססים על דיווחים של צוותי חינוך בגנים ובכיתות א'–ג'. הדוח מתאר את תהליך הפיתוח ומציג ממצאי מחקרי תוקף של שני כלים – שאלון לגננות ושאלון למורות בכיתות א'–ג' המיועדים לאפשר הערכה מהימנה, תקפה ורלוונטית של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב ילדים בגילאי הגן ובית הספר היסודי המוקדם.

הפרק הראשון המתאר את תהליך הפיתוח וממצאי מחקרי התוקף של שאלוני הגננות, כולל פירוט הליך הדגימה, ממצאים משלוש נקודות המדידה, ניתוחי גורמים ומהימנות, בחינת השונות בין ובתוך הגנים ושינוי לאורך השנה. לאחר מכן מוצגים הבדלים בין מסגרות חינוכיות – גנים רגילים לעומת גני חינוך מיוחד – וכן הבדלים מגדריים בדיווחי הגננות. בנוסף, הפרק דן בתוקף הפדגוגי של הכלים ומתבסס על חוויותיהן ושיקוליהן של גננות מנתוני השטח, תוך בחינת תרומתו של התהליך להבנת הילדים ולתכנון העבודה החינוכית. הפרק השני עוסק בשאלוני דיווח המורות על תלמידי כיתות א'–ג', כולל תיאור פיתוח הכלים וממצאי ראיונות עם מורות. לאחר מכן מוצגים ממצאי מחקר התוקף של שאלון המורות, ובו ניתוח גורמים, מהימנות, מתאמים בין מיומנויות, בחינת השונות בין ובתוך כיתות, הבדלי גיל והבדלים מגדריים במיומנויות השונות. הדוח נחתם בפרק מסכם המציג השוואה רוחבית בין גיל הגן לבין הכיתות הנמוכות, ומדגיש את דפוסי ההתפתחות, הממצאים המרכזיים ותרומת הכלים להערכה ולתכנון פדגוגי.

פרק 1:

תהליך הפיתוח וממצאי מחקרי תוקף

שאלוני גננות

שאלון דיווח הגננות פותח בהתאמה למסגרת המושגית של סלבוקס הכוללת 11 מיומנויות המאורגנות בשלושה אשכולות: תוך אישי, בין אישי וקבלת החלטות. אשכול המיומנויות התוך אישיות מתייחס ליכולת הפנימית של האדם להבין, לחוות ולנהל את עולמו הרגשי והנפשי. אשכול זה עוסק במודעות עצמית למרחב הפנימי של האדם, בהכרה בעומק הרגשי האישי, ובהבנה של התהליכים הנפשיים המתרחשים בו. אשכול זה מייצג את היכולת לחקור, לזהות ולווסת את החוויה הרגשית הפנימית, תוך יצירת חיבור משמעותי ועמוק עם העצמי. אשכול המיומנויות הבין אישיות מתייחס ליכולת של אדם ליצור, לנהל ולתחזק קשרים חברתיים משמעותיים ואפקטיביים עם אנשים אחרים. כישורים אלה מאפשרים תקשורת יעילה, הבנה והכלה של הזולת, יצירת חיבורים רגשיים, והתנהלות מיטבית במרחבים חברתיים מגוונים. אשכול זה מייצג את היכולת לתקשר, להבין, ולהשפיע על יחסים בינאישיים באופן מכבד, אמפתי ומותאם. אשכול מיומנויות קבלת החלטות מתייחס ליכולת האדם לנתח מצבים מורכבים, לשקול חלופות, ולבחור פעולות מושכלות תוך התחשבות בערכים, השלכות ותוצאות אפשריות. מדובר בתהליך חשיבתי מושכל המשלב שיקול דעת, רציונליות, תובנה רגשית ואתית, ויכולת לקחת אחריות על תוצאות ההחלטות. אשכול זה מייצג את המנגנון הפנימי המאפשר לאדם לנווט במצבים מאתגרים, לקדם מטרות אישיות וחברתיות, תוך שמירה על שיקול דעת מאוזן ואחראי.

השאלון (ראו נספח) כולל 25 פריטים שנועדו למדוד שמונה מיומנויות רגשיות-חברתיות המתאימות לגיל הגן: (1) זיהוי רגשות, (2) מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה (3) ניהול עצמי, (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, (5) יחסים בין אישיים, (6) התמודדות עם מצבי שינוי, לחץ ומשבר, (7) ניהול קונפליקטים, (8) שייכות. ההוראות שניתנו לגננות היו: "קראי בבקשה את המשפטים הבאים לאט ובריכוז, וסמני בצורה הכי מדויקת וכנה באיזו מידה ההיגדים הבאים מאפיינים ילד/ה זה/זו? 1- כלל לא 2- במידה מעטה 3- במידה בינונית 4- במידה רבה 5- במידה רבה מאוד".

במחקר השתתפו 19 גני ילדים בעיר נהריה. שישה מהגנים (מסומנים באדום בלוח 1) היו גני חינוך מיוחד. הגננות התבקשו למלא את השאלונים על כ-10 ילדים בגילאי 3-6 בגני החינוך הרגיל (טרומ טרום חובה עד חובה) ועל כלל הילדים בגני החינוך המיוחד. ההנחיות לגננת באשר לאופן בחירת הילדים היו: "אנא עברי על רשימת הילדים בגן, ובחרי כל ילד שלישי, כך עד לסה"כ רשימה ממסופרת של 10 ילדים בגן". במכתב לגננות ולהורים הוסבר כי השאלון הינו אנונימי ובלתי מזוהה והנתונים ישמשו רק למטרות המחקר המלווה את מהלך ההטמעה הרשותי. הגננת דיווחה על ילדים אשר השתתפותם אושרה על ידי הוריהם.

הנתונים נאספו בשלוש נקודות זמן. בפברואר-מרץ 2024 (אמצע שנה"ל תשפ"ד) נערך פיילוט ראשוני שנועד לבחון הן את ישימות הליך ביצוע הדיווח על ידי הגננות, והן את האיכות הפסיכומטרית של הכלי. בינואר 2025 (תחילת שנה"ל תשפ"ה – T1) ובמאי 2025 (סוף שנה"ל תשפ"ה – T2) נאספו נתונים בהיקף רחב יותר. נתונים אלה אפשרו הן השוואות רוחביות (השוואת קבוצות הילדים בגנים השונים) והן השוואות לאורך זמן. סה"כ נאספו 478 דיווחים על ילדים, כמפורט בלוח הבא. הגננות התבקשו למלא בכל פעם דיווחים על אותם ילדים, עם זאת קבוצות הילדים עליהם התקבלו דיווחים בכל גן בנקודות הזמן השונות אינן זהות לחלוטין בהרכבן, עקב סיבות לוגיסטיות ושינויים בהרכב הגן בין המדידות.

לוח 1: המדגם בשלוש נקודות זמן

גן	פיילוט	T1	T2
1	10	10	10
2		14	12
3		11	10
4	10	10	
5	10	14	14
6	10	10	10
7	10	10	10
8		10	10
9		10	8
10		11	11
11	10	10	9
12		11	10
13		11	10
14		13	13
15	10		
16	10	9	10
17	14	13	12
18		13	13
19		12	10
סה"כ	94	202	182

בעוד שהשאלון פותח במטרה למדוד שמונה מיומנויות מובחנות, כמתואר לעיל, ניתוח גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis) שבוצע על כל דיווחי הגננות בשלושת נקודות הזמן חשף ארבעה ממדים מרכזיים בלבד. ארבעה ממדים אלו קיבלו את הכותרות: תוך-אישי, בין-אישי, התמודדות, ושייכות (ראו פירוט בלוח 2). ארבעה פריטים לא הראו דפוס טעינויות ברור ולא ניתן היה לשייך אותם בוודאות לאחד מהגורמים, ולפיכך הוסרו מהניתוחים בהמשך: "מפגין התנהגות אמפתית קונקרטית לאחרים", "מקשיב לאחר ומנהל שיחה הדדית", "מביע את רגשותיו בצורה מותאמת בהקשרים שונים בגן", "לומד ומפתח יכולת להביע את דעותיו, רצונותיו וצרכיו באופן מכבד".

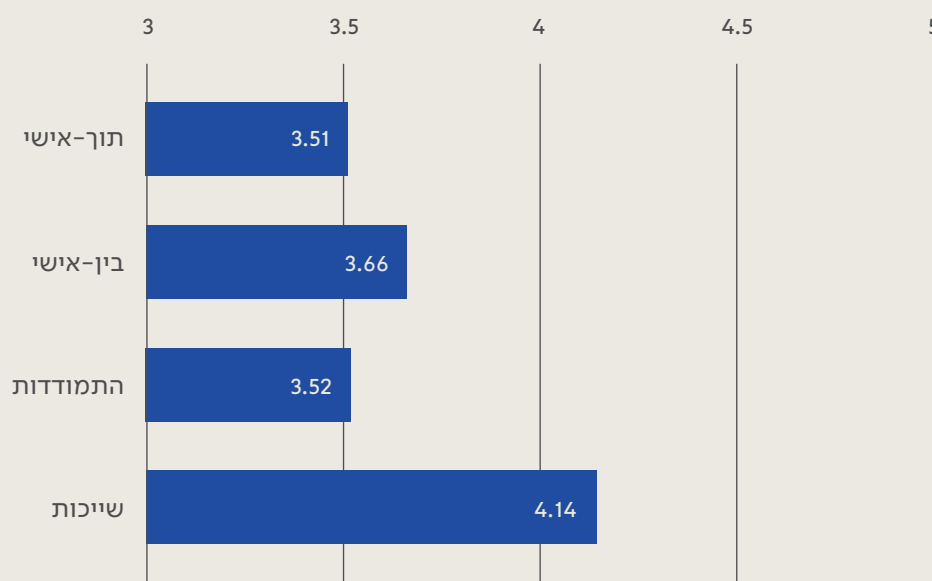
לוח 2: ניתוח גורמים

היגד	1	2	3	4	גורם (מהימנות)
מזהה ומשיים רגשות בסיסיים	0.81	0.23	0.15	0.15	תוך-אישי (0.94)
מבין את הקשר בין רגשות ותחושות שלו לבין התנהגות	0.79	0.20	0.28	0.24	
מתאר כיצד הוא מרגיש תחושות בגוף במצבים שונים	0.78	0.09	0.31	0.29	
מסוגל לומר מה אחר מרגיש לפי הבעות הפנים ושפת הגוף	0.78	0.34	0.25	0.18	
מתאר דברים שאוהב ללמוד ולשפר	0.76	0.20	0.23	0.24	
יוזם פעילויות שונות בגן	0.70	0.33	0.18	0.30	
מנסה שוב כאשר לא מצליח בפעילות מסוימת	0.64	0.35	0.33	0.15	
מסתדר טוב עם ילדים אחרים בגן	0.36	0.74	0.22	0.31	בין-אישי (0.91)
נוהג על פי כללי הגן	0.18	0.70	0.39	0.04	
לא פוגע באחרים	0.13	0.69	0.32	0.17	
עוזר לאחרים	0.49	0.64	0.14	0.37	
מפגין ידידותיות כלפי אחרים	0.41	0.60	0.19	0.44	
משתף פעולה עם ילדים אחרים גם ללא תיווך/עידוד/חיזוק	0.49	0.56	0.22	0.30	
מתאושש באמצעות טכניקות הרגעה עצמית	0.22	0.33	0.76	0.22	התמודדות (0.91)
מרגיע את עצמו לבד/באמצעות תיווך דמות חינוכית	0.37	0.32	0.73	-0.03	
מגלה גמישות והסתגלות לשינויים יומיומיים	0.14	0.19	0.71	0.45	
פותר קונפליקטים חברתיים בעזרת תיווך / באופן עצמאי	0.42	0.35	0.66	0.23	
מבקש עזרה מאחרים או נענה לעזרה במצבי מצוקה	0.46	0.19	0.61	0.34	
מרגיש בנוח בגן	0.31	0.22	0.21	0.79	שייכות (0.83)
מתנהג בטבעיות ומביע עצמו באופן חופשי	0.51	0.17	0.21	0.65	
מסתדר טוב עם מבוגרים בצוות הגן	0.22	0.42	0.24	0.65	

הממצאים מעידים על כך שבגילאי הגן, הגנות מבחנות באופן כללי בין המיומנויות השייכות לאשכול התוך-אישי (זיהוי רגשות, מסוגלות עצמית/ תודעה של צמיחה, ניהול עצמי), לעומת אלה השייכות לאשכול הבין אישי (אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, יחסים בין אישיים, ניהול קונפליקטים), ניתן לשער כי המיומנויות בהן מתאפיינים ילדי הגן בתוך כל אשכול עדיין אינן מובחנות באופן אופטימלי. לצד זאת, המיומנויות של התמודדות עם מצבי לחץ ושינוי ושייכות לגן ניתנות להבחנה וככל הנראה מייצגות היבטים חשובים הבאים לידי ביטוי בהתנהלות ילדי הגן.

נבדקה מהימנות פנימית של כל אחד מהגורמים. לכל גורם חושב α של קרונבאך (Cronbach's Alpha) כמדד לעקביות התשובות בין הפריטים המרכיבים אותו. נמצא כי מדדי המהימנות היו גבוהים בכל המדדים, עם ערכי אלפא של 0.94 בתחום התוך-אישי, 0.91 בתחום הבין-אישי, 0.91 בתחום ההתמודדות ו-0.83 בתחום השייכות. ערכים גבוהים אלו מצביעים על כך שהגנות השיבו באופן עקבי על הפריטים בכל תחום, ושפריטי השאלון בתוך כל תחום מודדים במידה רבה את אותו גורם. לכל מדד חושב ציון ממוצע הפריטים. דפוס הממוצעים מוצג באיור 1. בחינת ממוצעי הציונים מצביעה על כך שמדד השייכות קיבל את הציון הגבוה ביותר, יחסית לשלושת הממדים האחרים.

תרשים 1: ממוצעי המדדים



לוח 3: מתאמים בין המדדים

התמודדות	בין-אישי	תוך-אישי	
		0.75	בין-אישי
	0.75	0.72	התמודדות
0.67	0.73	0.72	שייכות

נוכח האופי ההיררכי של הנתונים – ילדים בתוך גנים – בוצע גם חישוב של השונות בתוך ובין הגנים השונים. מקדם ICC (Intraclass Correlation Coefficient) מודד את שיעור השונות הכוללת שניתן ליחס לשונות בין גנים שונים, בהשוואה לשונות בין ילדים בתוך אותו גן. ממצאים אלה מוצגים בלוח 4.

מדד	בתוך הגן	בין הגנים	ICC
תוך-אישי	0.64	0.25	0.28
בין-אישי	0.55	0.12	0.17
התמודדות	0.47	0.21	0.30
שייכות	0.38	0.13	0.26

ממצאי הניתוח הראו כי חלק מהבדלים בציוני הילדים אכן נובעים ממאפייני המסגרת הגנית, אך מרבית השונות היא בין-אישית (הבדלים בין ילדים בודדים) ולא בין גנים. באופן טיפוסי, רבע עד שליש מהשונות בציוני הילדים הוסברה על ידי ההשתייכות לגן מסוים, בעוד שהיתר מיוחס לשונות בין הילדים (בתוך הגן) עצמם. ה ICC המרבי שנמדד היה 0.30 למדד ההתמודדות (כלומר, למסגרת הגן הייתה תרומה משמעותית יותר לציוני ההתמודדות של הילדים).

ניתוח הממצאים התמקד בבחינת השינוי בציוני ארבעת תחומי המיומנויות בין תחילת שנה ל' תשפ"ה (T1) לסופה (T2). כפי שצינו לעיל, המדידה הראשונה בוצעה במסגרת פיילוט ולפיכך אינה נכללת בניתוח ההשוואות לאורך זמן. עם זאת, לשם שלמות הממצאים, אנחנו מציגים את הסטטיסטיקה התיאורית של מדידה זו. לוח 5 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית לצד מבחני t להשוואת הממוצעים ומדדי גדול אפקט (Cohen's d Effect Size ES) בין T1 לבין T2. מגמה עקבית של עלייה בציוני המדדים מתחילת השנה לסופה, התגלתה בכל התחומים שנמדדו.

**שינויים
במיומנויות
הרגשיות-
חברתיות לאורך
השנה**

מדד	N	פיילוט 94	T1 202	T2 182	T2-T1	ES	t	p
תוך-אישי	M	3.56	3.48	3.70	0.22	0.23	2.16	0.03
	SD	0.79	0.98	0.97				
בין-אישי	M	3.74	3.62	3.82	0.20	0.24	2.29	0.02
	SD	0.66	0.86	0.83				
התמודדות	M	3.46	3.55	3.80	0.25	0.29	2.90	0.01>
	SD	0.73	0.85	0.85				
שייכות	M	4.22	4.10	4.31	0.21	0.29	2.75	0.01
	SD	0.60	0.72	0.74				

מהטבלה עולה תמונה ברורה של שינוי חיובי לאורך השנה בכל המדדים. כל השינויים היו מובהקים מבחינה סטטיסטית ובגודל אפקט בינוני. דפוס זה תומך בטענה שאלו שינויים עקביים ואמיתיים ולא תנודות אקראיות. נראה כי על פי דיווחי הגננות, במהלך השנה חלה התפתחות התנהגותית-רגשית משמעותית בקרב ילדי הגנים, אם כי חשוב לציין ששינויים אלה יכולים לנבוע גם מדפוסי התשובה של הגננות עצמן או מהאופן בו השתמשו בכלי המדידה (למשל, כתוצאה מהיכרות מצטברת בשימוש בכלי).

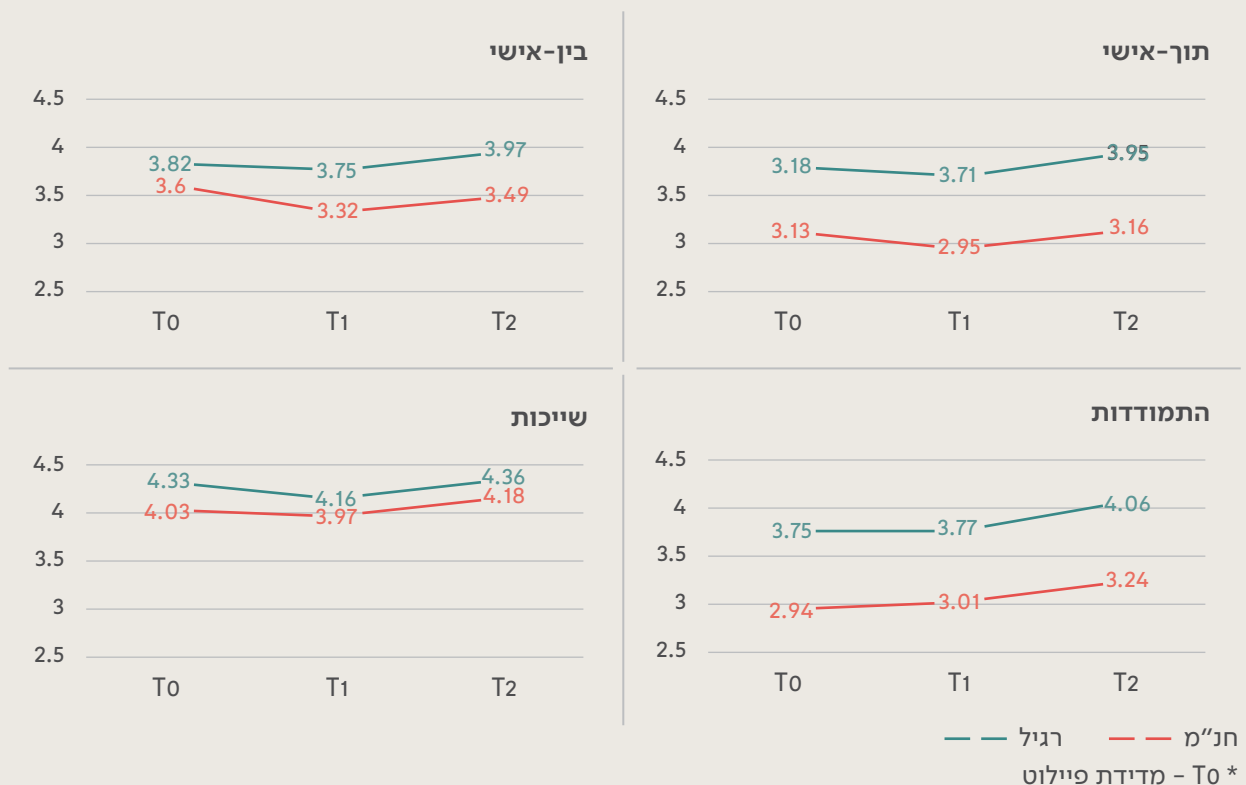
בהשוואה בין ילדי הגנים הרגילים לבין ילדי הגן בחינוך המיוחד, המוצגת בלוח 6 להלן, עלו הבדלים עקביים ומובהקים מבחינה סטטיסטית ברמת המיומנויות הרגשיות-חברתיות. בממוצע, הילדים בגן החינוך המיוחד דורגו נמוך יותר בהשוואה לילדים בגנים הרגילים בכל ארבעת התחומים של השאלון. הבדלים גדולים במיוחד נרשמו בממד ההתמודדות ובתחום התוך-אישי, הבדל בגודל אפקט בינוני גדול (חצי סטיית תקן) נצפה בתחום הבין אישי, ואילו בממד השייכות נרשם הבדל קטן יותר, בהשוואה לתחומים האחרים.

לוח 6: הבדלים בין גנים רגילים לחינוך מיוחד

מדד	N	רגיל	חנ"מ	ES	t	p
תוך-אישי	M	3.82	3.07	0.84	8.57	<.001
	SD	0.77	1.08			
בין-אישי	M	3.85	3.45	0.50	5.11	<.001
	SD	0.73	0.91			
התמודדות	M	3.88	3.08	1.05	10.73	<.001
	SD	0.67	0.9			
שייכות	M	4.27	4.06	0.29	2.95	0.002
	SD	0.65	0.82			

כפי שעולה מתרשים 2 להלן, פער זה נצפה כבר בנקודת המדידה הראשונה והמשיך להתקיים לאורך כל שלוש נקודות הזמן. בתחילת השנה (T1) ממוצעי הילדים בחינוך המיוחד היו נמוכים מממוצעי ילדי החינוך הרגיל, והפערים הללו נותרו גם בסוף השנה (T2) למרות שיפור מסוים אצל כל הקבוצות.

תרשים 2: המדדים לאורך זמן – גנים רגילים לעומת חינוך מיוחד



ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הציפייה שילדים עם צרכים מיוחדים יתקשו יותר בתחומים רגשיים-חברתיים. יחד עם זאת, חשוב לציין כי גם ילדי הגן בחינוך המיוחד הראו שיפור לאורך השנה בכל התחומים – רק שבנקודת המוצא שלהם רמת המיומנויות הייתה נמוכה יותר, ולכן גם בסוף השנה הם נותרו, יחסית, מתחת לרמת בני גילם בגנים הרגילים. בנוסף, ראוי לציין כי גם ילדי החינוך המיוחד מפגינים, על סמך דיווחי הגננות, רמות גבוהות של תחושת שייכות.

הבדלים מגדריים

לוח 7 מציג את ההבדל בין בנים ובנות. הבדלים מגדריים מובהקים נמצאו בכל תחומי ההערכה ובכל נקודות הזמן – בממוצע, בנות הגן קיבלו ציונים גבוהים יותר מאשר הבנים במיומנויות הרגשיות-חברתיות, לפי דיווחי הגננות. הבדלי הממוצעים מובהקים מבחינה סטטיסטית וגודל האפקט היה בינוני-גדול (כחצי סטיית תקן) בכל המדדים.

לוח 7: הבדלים בין בנים לבנות

מדד	N	בנות 199	בנים 279	ES	t	p
תוך-אישי	M	3.86	3.38	0.52	5.61	<.001
	SD	0.73	1.03			
בין-אישי	M	3.98	3.54	0.56	6.03	<.001
	SD	0.67	0.86			
התמודדות	M	3.89	3.44	0.55	5.97	<.001
	SD	0.69	0.88			
שייכות	M	4.41	4.06	0.51	5.45	<.001
	SD	0.57	0.77			

ממצאים מגדריים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית אודות התפתחות רגשית בגיל הרך, המדווחת על יתרון ראשוני לבנות בתחומים כמו שפה רגשית, אמפתיה, ויסות עצמי ושיתוף פעולה בגילאי הגן. הדבר עשוי לנבוע משילוב של גורמים ביולוגיים והתפתחותיים, לצד ציפיות חברתיות ותרבותיות שונות מבנים ומבנות.

הממצאים מספקים מספר תובנות מרכזיות באשר למיומנויות הרגשיות-חברתיות של ילדי הגנים.

סיכום הממצאים הפסיכומטריים

- השאלון הצליח למדוד באופן עקבי את דיווחי הגננות על ארבעה היבטים מובחנים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב ילדי הגן: מיומנויות תוך-אישיות, מיומנויות בין-אישיות, כושר התמודדות ותחושת שייכות. דפוס הטעינויות על ארבעת הגורמים והמהימנות הגבוהה, מצביעים על כך שהמדדים אכן משקפים הבדלים בתחומים הללו. ממצא זה מהווה בסיס חשוב להמשך השימוש בכלי הן לצורכי מחקר והן ככלי פדגוגי מעשי בידי גננות. הגננות מבחינות באופן כללי בין המיומנויות השייכות לאשכול התוך-אישי לעומת אלה השייכות לאשכול הבין אישי, אך ההבחנה בתוך כל אשכול בין מיומנויות ספציפיות עדיין לא אופטימלית.
- ברוב הגנים חלה התקדמות במיומנויות הרגשיות-חברתיות של הילדים בין תחילת שנת הלימודים לבין סופה. אף על פי שהשינויים הממוצעים שנצפו היו מתונים, מדובר במגמה כללית ולא אקראית. במילים אחרות, ניתן להסיק שבמהלך שנת הגן הילדים רכשו וחיזקו מיומנויות SEL, בין אם כתוצאה מהתערבות חינוכית מכוונת ובין אם כחלק מתהליך ההתפתחות הטבעי שלהם. יש צורך במחקרי המשך השוואתיים על מנת להבחין בין היבטים התפתחותיים להשפעה החינוכית על המיומנויות.

- ילדי גני החינוך המיוחד מפגינים רמות מיומנות נמוכות יותר באופן עקבי לעומת חבריהם בגנים הרגילים. בנים מפגינים רמה נמוכה יותר מבנות בכל תחום שנמדד. פערים אלה מתמידים לאורך שנת הלימודים.
- ניתוח השונויות בין ובתוך הגנים (ICC) הראה כי לחלק מהגנים עצמם יש השפעה מסוימת על רמת המיומנויות של הילדים, אולם עיקר ההבדלים מיוחסים לילד היחיד ולא למסגרת. נראה שהתפתחות הרגשית-חברתית היא במידה רבה אינדיבידואלית ונשענת על מאפייני כל ילד וילדה. לפיכך, לצד התערבויות ברמת המסגרת (כגון תוכניות כלל-גניות), יש חשיבות גם להתאמה פרטנית ועבודה עם ילדים ברמה האישית – במיוחד עם אלו שמראים עיכוב או פער במיומנויות הללו.

הממצאים הפסיכומטריים מספקים בסיס אמפירי מוצק להמשך בחינת הכלי בהקשרים יישומיים. לצד העדויות למהימנות ולתוקף המבנה של השאלון, ולצד דפוסי השינוי שנצפו בקרב ילדי הגנים, עולה חשיבותו של הכלי לא רק כאמצעי מחקר, אלא גם ככלי פדגוגי התומך בעבודת הצוות החינוכי. שלב זה מחייב בחינה מעמיקה של תרומתו של הכלי לתהליכי ההוראה, הלמידה וההתערבות בגן, כלומר, התוקף הפדגוגי שלו: עד כמה הוא מצליח לשקף את עולמם הרגשי-חברתי של הילדים, להנחות את הצוות החינוכי בקבלת החלטות ולסייע בקידום התפתחותם האישית והחברתית. על כך בתת הפרק הבא.

תוקף פדגוגי

בדומה לממצאי המחקר שלנו, מחקרים מצאו כי דיווחי גננות מספקים מדד תקף להערכת ילדים מרקעים תרבותיים שונים (Bulotsky-Shearer et al., 2013). בנוסף, נמצא כי קיימת חפיפה בין הערכות גננות לדיווחי הורים ואנשי מקצוע, לצד פערים בממצאים (Gustafsson & Sund Levander, 2024). כאשר תהליך ההערכה משולב בפיתוח מקצועי, הדרכה ומשוב, המידע המתקבל יכול לשמש ככלי בתכנון התערבות ובשיפור דרכי עבודה (Sims et al., 2025).

תוקף פדגוגי (Pedagogical Validity) מתייחס לאופן שבו כלי הערכה תורם לא רק למדידת תופעות, אלא גם לקידום תהליכי הוראה. לפי Pratt ועמיתיו (2019), מושג זה מבטא את הקשר בין ערכים, מטרות חינוכיות ופרקטיקות הוראה. בהקשר הערכתי, תוקף פדגוגי מתקיים כאשר המידע שנאסף מהערכה הינו רלוונטי, נגיש, מובן וניתן ליישום באסטרטגיות עבודה חינוכיות – ברמת הפרט ובקבוצה (Grabarek & Kallemeyan, 2020; National Research Council, 2008). המחקר מראה כי תוקף פדגוגי תלוי לא רק בכלי וביכולות הגננת, אלא גם בהיבטים מערכתיים. בין הגורמים: תמיכה ניהולית ומנהיגות יציבה, חזון משותף להוראה איכותית, הקצאת משאבים מתאימים וזמן למידה ויישום, ונגישות לחומרי לימוד. משוב והדרכה מקצועית מתמשכים חיוניים להבטחת שיפור ואיכות לאורך זמן (Darling-Hammond et al., 2017; Means et al., 2011).

כחלק ממהלך SEL נהריה "יש לי מקום" בשנה"ל תשפ"ה, כל גננת המשתתפת במהלך מילאה בפלטפורמת מילגו (פלטפורמה אלקטרונית של מילוי באמצעות מחשב/הטלפון הנייד) שאלון דיווח על שליש מילדי הגן שלה בחינוך הרגיל ועל כל הילדי הגן בחינוך המיוחד. בתום מילוי השאלון קבלה הגננת "סטורי" – תצוגה חזותית של הנתונים ברמת הגן כולו וקובץ אקסל ובו נתונים של המדדים השונים עבור כל ילד. יש לציין כי באף אחד מהם לא הופיעו פרטים מזהים, ורק הגננת יכולה באמצעות הרשימה שאצלה והמספר הסידורי שנתנה לכל ילד לזהות על מי מדובר. לאחר קבלת הנתונים (ממילוי השאלון בפעם הראשונה) הגננות ניהלו שיח על הנתונים עם המלווה של הגן מטעם המהלך, שמטרתו היתה להבין את הנתונים, לבחור מיומנויות אותן ירצו לקדם השנה בגן ולבנות תוכנית עבודה מבוססת נתונים.

בתום השנה הגננות נשאלו באמצעות טופס אלקטרוני אנונימי ובמהלך מפגש הקהילה המסכם על חוויתן מהתהליך שעברו סביב מילוי השאלונים, קבלת הנתונים והשימושיות שלהם – מה תרם להן ומה פחות בתהליך מילוי השאלונים וקבלת הממצאים? כיצד הנתונים סייעו להבין ולעבוד טוב יותר עם הילדים? מתוך הדברים עלו מספר תובנות באשר לתוקף הפדגוגי של השאלון. הגננות ציינו כי תהליך מילוי השאלונים אפשר להן לערוך התבוננות פרטנית ומעמיקה בילדים, מעבר להתרשמות הקבוצתית הרגילה. לדברי אחת הגננות: "מילוי השאלון סייע לי להתמקד בכל ילד ולהבחין באופן מדויק בפרטי המידע הרלוונטיים לגביו". גננת נוספת הדגישה: "בתחילת השנה, מילוי השאלון היה משמעותי ואפשר לזהות את החוסרים והחוזקות במדדים הקבוצתיים". חוויות אלו מתיישבות עם ספרות מחקרית לפיה הערכה שיטתית מעמיקה את הבנת הצוות לגבי צרכי הילד ומסייעת בהתאמה אישית של המענה (Anthony et al., 2020; National Research Council, 2008; Witte et al., 2025).

לצד ההכרה בחשיבות הנתונים, חלק מהגננות דיווחו על קושי ליישם בפועל את המידע שנאסף. כפי שציינה אחת מהן: "הבנתי את הצורך במילוי השאלונים, רק לא הבנתי איך אני משתמשת בתוצאות בפועל בגן". ממצא זה משקף פער מוכר בספרות כמו גם בעבודה בשטח בין המידע שמספקת ההערכה לבין תרגום הממצאים לתהליכי הוראה מותאמים, בהיעדר מנגנון תומך של פרשנות, תכנון וביצוע (Anthony et al., 2020; Grabarek & Kallemeyan, 2020; Gustafsson & Sund Levander, 2024). אמנם, הצגת הנתונים באופן חזותי סייעה להבנה מהירה ומוקדמת של תמונת המצב בגן. כפי שאמרה אחת הגננות: "כיף לקבל תמונה מצב על הגן, הדיאגרמות ממש מסבירות את מצב ילדי הגן בצורה מאוד נגישה...", אך יחד עם זאת, עלה צורך מובהק בליווי מקצועי וכלים יישומיים כפי שצוין על ידי אחת הגננות: "הייתי שמחה לקבל כלים פרקטיים לעבוד על המדדים שזוהו כחלשים". אחרת תיארה: "לא ממש עזרו לי... לשבת איתי על הנתונים ולראות איך הם יכולים לסייע לי בעבודה בשטח".

תובנות אלה מצביעות על כך שההטמעה של כלי הערכה ומדידה של מיומנויות SEL בגיל הרך הינה תהליך מתמשך ולא אירוע חד-פעמי. לפיכך, מומלץ ליצור רצף בין הערכה לפרקטיקה באמצעות תהליך עבודה: הכולל: (א) איסוף מידע מובנה (ב) הצגת נתונים באופן חזותי (ג) שיח מקצועי לפרשנות הנתונים (ד) בניית תכנית פעולה (ה) ליווי והדרכה ביישום ו- (ו) איסוף מידע להערכה מחודשת. רצוי לקבוע מראש מועדים לכל אחד משלבי התהליך, כך שההערכה תהפוך לחלק משגרת העבודה השנתית בגן.

פרק 2:

שאלונים בכיתות א'-ג'

שאלון דיווח המורות (ראו נספח) פותח בהתאמה למסגרת המושגית של סלבווקס וכלל 24 פריטים שנועדו למדוד שמונה מיומנויות חברתיות-רגשיות: (1) זיהוי רגשות, (2) ויסות רגשות, (3) זהות עצמית, (4) תודעה של צמיחה, (5) הבנת האחר, (6) עבודת צוות, (7) התנהלות אחראית, (8) התמודדות במצבי לחץ. במקביל גובש שאלון במבנה דומה לדיווח עצמי של תלמידים בכיתה ג', על מנת לבדוק את התוקף שלו בגיל זה.

ראיונות מקדימים עם מורות

לפני גיבוש הגרסה הסופית של השאלונים, התקיימו ראיונות ראשוניים עם חמש מורות (מחנכות כיתות א'-ג'). מטרת ראיונות אלה הייתה לבדוק את מידת ההתאמה של השאלון למאפייני הכיתה ולצרכים הפרקטיים של המורות, לבחון את רמת הבהירות של ההיגדים והניסוחים בו, ולהעריך את השימושיות שלו ככלי עבודה יומיומי לזיהוי ולהערכת מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים. כמו כן, הראיונות התמקדו בזיהוי נקודות החוזק המרכזיות של הכלי, כלומר היבטים שנתפסים כמדויקים ושישימים לתהליך ההוראה, לצד זיהוי אתגרים שעלולים להגביל את היישום, כגון ניסוחים מורכבים, התאמה לגיל הילדים, או צורך בהבהרות נוספות. בנוסף, במסגרת הראיונות הועלתה שאלת יכולתם של הילדים בכיתה ג' לדווח בעצמם על מיומנויות רגשיות - חברתיות.

המורות דיווחו שהשאלון הוא כלי שימושי וברור, המאפשר להן למפות את מצב תלמידיהן בהיבטים רגשיים וחברתיים. הן ציינו שיש להן בסיס יומיומי רחב להערכה, הכולל צפייה בשיעורים ובהפסקות, שיחות אישיות עם תלמידים, אינטראקציות קבוצתיות ומידע מההורים. גם עבור כיתות חדשות, הן העריכו שניתן להגיע בתוך זמן קצר להיכרות מספקת שמאפשרת מילוי אמין של השאלון גם בשנה הראשונה עם כיתה חדשה, תוך כדי צפייה, הקשבה ושיח עם ההורים, מתאפשרת היכרות יחסית מהירה שמסייעת לדירוג מהימן. עם זאת, הן ציינו שהניסוח של חלק מההיגדים אינו מותאם לגיל הצעיר ולעיתים דורש הפשטה או דוגמאות מוחשיות יותר. יש שאלות שהן ברורות למורה אך אינן מתאימות ליכולת החשיבה של הילדים עצמם, ולכן לא ניתן לצפות מהם להבין או להשיב עליהן באופן מדויק. בנוסף, כאשר השאלות מנוסחות באופן מורכב או בשלילה, הדבר עלול לבלבל ולהקשות הן על הילדים והן על ההערכה המדויקת. המורות גם הדגישו את חשיבותו של תיווך מתמשך מצדן - למשל, בהסברת רגשות, בהכוונה למצבים חברתיים ובהנחיה להתמודדות במצבי קושי. הן רואות את עצמן כגורם משמעותי בזיהוי ובפיתוח המיומנויות הללו, והדגישו כי תצפיות ישירות והתנסות במצבים קבוצתיים או חברתיים מאפשרות להן לגבש הערכה מבוססת. באופן כללי, המורות היו בטוחות ביכולתן להשתמש בשאלון כדי למפות את מיומנויות התלמידים, גם כאשר הניסוח אינו מותאם לגמרי לתפיסה של הילדים עצמם. יחד עם זאת, הן סברו כי יש מקום לפשט את הניסוחים, להוסיף דוגמאות יומיומיות ולפצל היגדים מורכבים כדי לחזק את הבהירות ואת הדיוק של הכלי, כמפורט להלן.

בהקשר של זיהוי רגשות, מורות מציינות כי הן יכולות לזהות אילו תלמידים מבטאים רגשות, אך מתקשות בדרך כלל להסביר את הסיבות שהובילו לרגשות אלה. בדרך כלל, המורה מסיקה את ההקשר בהתבסס על רמזים או מידע מהורים, וכן יוצרת קשר בין תחושות גופניות לבין רגשות עבור הילדים. המורות מעריכות כי הן מסוגלות לדרג את רמת הוויסות הרגשי של התלמידים, מאחר שהתנהגותם במצבים של תסכול וערעור גלויה לעין. עם זאת, נטען כי בגיל זה ילדים לרוב אינם מרגיעים את עצמם באופן עצמאי. בתחום הזהות העצמית, דווח שקל להבחין במה התלמידים מתעניינים ובמה הם אוהבים או לא אוהבים, אך הם מתקשים לנסח בעצמם את תחומי החוזקה והחולשה שלהם. לעיתים ילדים מזהים ביתר קלות חולשות מאשר חוזקות, והמורה מספקת הערכה חיצונית במקום הילדים. בקטגוריית תודעת הצמיחה, מורות מתארות שהן מבחינות בכך במהלך השיעורים דרך תגובות הילדים, ומזהות מי מגלה סקרנות, מי מתלונן, מי מתמיד במשימות ארוכות ומי שואל שאלות. בנוסף, הן יודעות להצביע על אסטרטגיות למידה, לעיתים בעקבות דברים שהתלמידים אומרים ולעיתים מתוך התבוננות ישירה.

בתחום הבנת האחר, המורות מציינות כי קיימת יכולת מסוימת אך היא דורשת תרגול מתמיד. הן מבליטות את הצורך בתיווך ולימוד התלמידים שהתחושות האישיות אינן בהכרח זהות לאלה של אחרים. ישנם היגדים שבהם עולה צורך להוסיף דוגמאות ממוקדות, לדוגמה אירוע נפילה שדורש זיהוי מצב ותגובה ראויה כלפי האחר. בתחום עבודת הצוות, המורות מדווחות כי השאלון מאפשר דירוג יעיל בשל ניסיון עם משימות קבוצתיות והתבוננות בדינמיקה הקבוצתית. הן מבחינות בין תפקידים שונים בקבוצה כגון תורמים, משתלטים, מאזינים ומקבלי דעות שונות, ולעיתים נדרשות לתווך עקרונות חלוקת עבודה הוגנת. בהקשר להתנהלות אחראית, קיים צורך לפצל היגדים מורכבים, למשל, בין חוסר השתתפות בהתנהגות פוגעת לבין עצירתה אצל אחרים. נטען שישנם ילדים שאינם שותפים לפעולה פוגעת אך גם אינם פועלים למניעתה, מה שמוביל לאי-בהירות בהיגד. באשר להימנעות מסיכונים, ניתן לדרג את הילד על פי הימנעות ממצבים מסוכנים, אך קשה יותר לברר אם הוא מודע בעצמו לדרכי ההתמודדות. בתחום התמודדות עם לחץ, צוין כי קל לזהות מי מגיב היטב לשינויים ולמצבים בלתי צפויים, ומי מתאושש באמצעות עצמו או בעזרת מבוגר. יחד עם זאת, קיימת אי-ודאות בנוגע ליכולת הילדים לדעת באופן עצמאי למי לפנות או באילו משאבים להשתמש במצבי חירום, ונמצא כי הנושא אינו תמיד נדון באופן מפורש, דבר היוצר פער בין ההתרשמות החיצונית ליכולת האישית של הילד.

הראיונות הראשוניים עם המורות אישרו כי השאלון מהווה כלי שימושי ומועיל למיפוי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידי שנות בית הספר הראשונות, אך יש מקום לשיפור הניסוחים והדוגמאות כדי להתאים אותו טוב יותר לגיל הילדים ולהגביר את בהירותו ודיוקו. בנוסף, השאלון יעיל בעיקר כאשר המורה מספקת תיווך, הסבר והכוונה לילדים, ומשתמשת בתצפיות ישירות ובאינטראקציות קבוצתיות להערכה מבוססת יותר. כמו כן, זהו תחומים שבהם היכולת של הילדים לדווח על עצמם מוגבלת, כגון ויסות רגשי, זהות עצמית ומודעות למיומנויות חברתיות, מה שמדגיש את החשיבות של הערכה חיצונית מלווה בתיווך. לאחר הראיונות עם המורות, לפני המילוי של התלמידים, השאלון שונה קלות, בעיקר בשינויי ניסוחים, הבהרה והפשטה של היגדים ומתן דוגמאות רלוונטיות ותואמות גיל. בהסתמך על ממצאי הראיונות המקדימים נוסחו שתי גרסאות של השאלון – הראשונה כדיווח עצמי של ילדים בכיתה ג', והשני דיווח של מורות עם ילדים בכיתות א'-ג'.

שאלוני דיווח עצמי בכיתה ג'

שאלון הדיווח העצמי (ראו נספח) היה מנוקד, על מנת להקל את הקריאה, וכלל דוגמאות מחיי התלמידים (ספורט, תחביבים, פעילות בכיתה וכו'). השאלונים הועברו בשתי כיתות בנהריה במהלך יוני 2024. הילדים צפו במצגת עם ההנחיות למילוי השאלון יום לפני ההעברה, וקיבלו הסברים ומענה על שאלות על ידי המחנכת. למרות שההכנה מראש של המצגת והשאלות סייעו גם לתלמידים וגם לצוות, במהלך המילוי, הרבה תלמידים דיווחו על קושי משמעותי בהבנת וביצוע משימת הדיווח העצמי. הקשיים נבעו מכמה גורמים מרכזיים:

- הבנת מדרג התשובות (סולם הדיווח)
- הבנת תוכן הפריטים (במיוחד בהקשר של רגשות)
- צורך בהתייעצות עם המורה
- קושי בהחלטה על התשובה המתאימה ורצון לשנות את התשובות
- חוסר רלוונטיות של הדוגמאות שהוצגו בפריטים

סה"כ נאספו נתונים מ-97 ילדים (45 בנים ו-52 בנות). ניתוח הנתונים שיקף גם הוא את הקשיים שדווחו במהלך המילוי – ניתוח הגורמים לא תמך במבנה שמונה המיומנויות שהוגדרו מראש ולא העלה אשכולות של פריטים שהתקבצו סביב גורמים הניתנים לפרשנות סבירה. למשל, הגורם הראשון כלל את הפריטים: *אני יודע מה מעניין אותי ומה אני אוהב לעשות (זהות עצמית); אני יודע איך לא להתפרץ גם כשאני מרגיש שפגעתי (ויסות רגשות); גם כשאני קשה לי אני מאמין שאתי יכול להשתפר ולהצליח (תודעה של צמיחה); בפעילות בקבוצה, אני יודע לקבל דעות של אחרים ולעבד ביחד, גם אם אני לא מסכים אתם (עבודת צוות).* כל אחד מהפריטים שייך למיומנות שונה ולא נראה שיש ביניהם מכנה משותף משכנע. לאור הממצאים והקשיים שתועדו במהלך העברת השאלונים, הגענו למסקנה ששאלוני דיווח עצמי אינם בעלי תוקף מספק עבור תלמידי כיתה ג'.

שאלוני דיווח מורות בכיתות א'-ג'

במחקר שנערך בחודש מאי 2025, השתתפו 30 מחנכות של כיתות א'-ג' שהתנדבו להשתתף בעקבות הודעה שפורסמה בבתי ספר ברחבי הארץ. המורות התבקשו למלא את השאלונים על כ-10 ילדים מהכיתה אותה הן מחנכות למעלה מחצי שנה ובתנאי שיש להן רמת היכרות גבוהה עם התלמידים. ההנחיות לבחירת התלמידים היו: "בחרי 10 תלמידים שאת מכירה היטב, לפחות מתחילת השנה הנוכחית. ודאי כי התלמידים הנבחרים מייצגים מגוון של יכולות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות בכיתה". ההוראות למילוי היו: אנא דרגי באיזו מידה כל היגד מתאר את התלמיד בסולם הבא: 1- כלל לא 2- במידה מעטה 3- במידה בינונית 4- במידה רבה 5- במידה רבה מאוד. הובהר כי השאלון הוא אנונימי ולא יהיה ניתן לזהות את המורה או התלמידים. המורות זכו לשובר מתנה ל-BUY ME על סך 150 ש"ח. בסך הכול נאספו נתונים עבור 314 תלמידים, כמפורט בלוח 1 להלן.

לוח 1: מדגם התלמידים עליהם דיווחו המורות

כיתה	א	ב	ג	סה"כ
בנים	52	51	58	161
בנות	51	55	47	153
סה"כ	103	106	105	314

ממצאים

בוצע ניתוח גורמים מאשש (exploratory factor analysis) במטרה לבדוק האם פריטי השאלון מתכנסים לתחומי מיומנות מובחנים, בהתאם למבנה התיאורטי שעליו התבסס פיתוח השאלון. בלוח 2 להלן בתחילת כל פריט – מופיע השיוך המקורי לשמונת המיומנויות שהכלי נועד למדוד.

לוח 2: תוצאות ניתוח גורמים ומהימנות פנימית של המדדים

היגד	1	2	3	4	5	6	7	8	מהימנות
עבודת צוות - בפעילות בקבוצה, יודע לקבל דעות של אחרים ולעבוד ביחד, גם אם הוא לא מסכים איתם	0.81	0.22	0.13	0.20	0.11	0.18	0.19	0.19	0.89
עבודת צוות - בעבודה בקבוצה, מביע את דעתו באופן מנומס ומכבד	0.81	0.17	0.15	0.20	0.14	0.31	0.15	0.12	
עבודת צוות - בפעילות בקבוצה, תורם למשימה של כולם	0.69	0.30	0.20	0.40	0.19	0.20	0.09	-0.04	
ויסות רגשות - אומר את מה שהוא מרגיש בצורה נעימה ומותאמת	0.50	0.24	0.08	0.11	0.39	0.36	0.15	0.37	
התמודדות במצבי לחץ - מצליח להתמודד עם שינויים ועם מצבים בלתי צפויים	0.81	0.21	0.22	0.14	0.22	0.14	0.10	0.10	0.86
התמודדות במצבי לחץ - מצליח להתאושש במצבים מלחיצים באופן עצמאי (לבד) או באמצעות תמיכה ממישהו אחר	0.81	0.19	0.21	0.18	0.13	0.10	0.10	0.26	
התמודדות במצבי לחץ - במצב מלחיצ, יודע מי/מה יכול לעזור לו	0.75	0.22	0.21	0.14	0.24	0.24	0.11	-0.01	
זהות עצמית - יודע מה הוא אוהב ומה הוא לא אוהב	0.16	0.22	0.85	0.12	0.22	0.19	0.04	0.03	0.91
זהות עצמית - יודע אילו דברים מעניינים אותו	0.12	0.18	0.84	0.21	0.22	0.17	0.08	0.10	
זהות עצמית - יודע במה הוא טוב (תחומי חוזק) ובמה הוא פחות טוב (אתגרים)	0.12	0.21	0.76	0.30	0.19	0.11	0.08	0.09	
תודעה של צמיחה - מתמיד במשימה או פעילות גם אם מתקשה	0.25	0.20	0.22	0.17	0.15	0.18	0.13	0.13	0.93
תודעה של צמיחה - סקרן ומתעניין במשימות למידה	0.27	0.15	0.21	0.22	0.13	0.19	0.13	0.06	
תודעה של צמיחה - יודע מה עוזר לו להצליח במשימות לימודיות	0.15	0.17	0.28	0.29	0.19	0.17	0.09	0.09	
זיהוי רגשות - כשהתלמיד מרגיש משהו בגוף, הוא מבין לאיזה רגש זה קשור	0.11	0.20	0.17	0.21	0.79	0.04	0.18	0.15	0.91
זיהוי רגשות - יודע מה גורם לו להרגיש רגשות שונים	0.12	0.18	0.30	0.18	0.78	0.23	0.14	0.07	
זיהוי רגשות - מסוגל לומר אילו רגשות הוא מרגיש בכל מיני מצבים	0.19	0.20	0.24	0.24	0.77	0.24	0.11	-0.07	
הבנת האחר - יודע מה יכול לעזור לאחרים בזמן מצוקה	0.29	0.27	0.21	0.11	0.18	0.76	0.18	0.00	0.91
הבנת האחר - יודע איך אירוע מסוים גורם לאחר.ת להרגיש	0.29	0.14	0.23	0.27	0.17	0.75	0.19	0.16	
הבנת האחר - מבין שאנשים אחרים מרגישים שונה ממנו בכל מיני מצבים	0.28	0.11	0.20	0.24	0.29	0.68	0.14	0.32	
התנהלות אחראית - לא משתתף במצבים מסוכנים העלולים לפגוע בו	0.10	0.08	0.06	0.12	0.15	0.12	0.92	0.09	0.87
התנהלות אחראית - לא משתתף בהתנהגות אשר פוגעת באנשים אחרים, בחיות או ברכוש	0.21	0.05	0.07	0.16	0.16	0.13	0.89	0.11	
התנהלות אחראית - כאשר נוכח באירוע מסוכן או פוגעני, מנסה להפסיק אותו או מדווח	0.09	0.38	0.09	0.16	0.10	0.47	0.57	-0.17	
ויסות רגשות - כשהתלמיד נסער או מתוסכל, הוא יודע איך להרגיע את עצמו לבד	0.30	0.50	0.21	0.26	0.17	0.14	0.07	0.60	0.91
ויסות רגשות - מצליח לשלוט בעצמו ולשמור על הכללים גם כשפגוע או נסער	0.48	0.29	0.13	0.17	0.04	0.29	0.26	0.57	
ויסות רגשות - אומר את מה שהוא מרגיש בצורה נעימה ומותאמת	0.50	0.24	0.08	0.11	0.39	0.36	0.15	0.37	

ניתוח זה זיהה שמונה גורמים ברורים, שתואמים לחלוקה המקורית של התחומים:

- זיהוי רגשות – יכולת זיהוי רגשותיו של התלמיד (מתוך תחושות גופניות או מצבים) ומתן שם לרגשות שונים.
- ויסות רגשות – יכולת לווסת את הרגשות וההתנהגות: שליטה עצמית, הרגעה עצמית והתבטאות רגשית מותאמת.
- זהות עצמית – הכרה עצמית של התלמיד את תכונותיו, תחומי העניין שלו וחוזקותיו לעומת חולשותיו.
- תודעה של צמיחה – אימוץ גישת "Growth Mindset" בהתמודדות עם אתגרים לימודיים, התמדה וסקרנות בלמידה.
- הבנת האחר – אמפתיה והבנה רגשית של תחושות האחר במצבים שונים, וידיעה כיצד לסייע לאחרים במצוקה.
- עבודת צוות – תפקוד ושיתוף פעולה בעבודה בקבוצה. למשל, קבלת דעות שונות ועבודה משותפת במשימות קבוצתיות.
- התנהלות אחראית – התנהגות אחראית וזהירה: הימנעות מהתנהגות מסוכנת או פוגענית ותגובה נאותה במצבי סיכון.
- התמודדות במצבי לחץ – יכולת להתמודד ולהתאושש מקשיים ומצבים בלתי צפויים.

כל אחד מהפריטים נטען באופן מובהק על הגורם המתאים לו, ובאופן מובהק נמוך יותר על גורמים אחרים – מה שמעיד על כך שלכל תחום יש מבנה פנימי עקבי ומובחן. לדוגמה, פריטי "עבודת צוות" הראו טעינות של $0.69-0.81$ על גורם 1, פריטי "זהות עצמית" טעינו בין 0.76 ל- 0.85 על גורם 3, ופריטי "תודעה של צמיחה" טעינו בסביבות $0.74-0.81$ על גורם 4. לא נמצאו טעינות צולבות גבוהות, למעט פריט אחד בגורם ויסות רגשות ("אומר את מה שהוא מרגיש בצורה נעימה ומותאמת"), דבר המצביע על תוקף מבנה חזק.

במקביל לניתוח הגורמים חושבה מהימנות פנימית (מדד אלפא של קרונבאך) עבור כל אחד מתחומי המיומנות. התוצאות הצביעו על רמות מהימנות גבוהות מאוד: בכל שמונת התחומים התקבלו ערכי אלפא בטווח של 0.86 עד 0.93 , כאשר ערכים אלה מצביעים על עקביות גבוהה בין הפריטים המרכיבים כל תחום. לדוגמה, בתחום "עבודת צוות" התקבל ערך α של כ- 0.89 , ובתחום "תודעה של צמיחה" ערך של כ- 0.93 . משמעות הדבר היא שהשאלון מצליח למדוד כל תחום באופן אחיד ואמין.

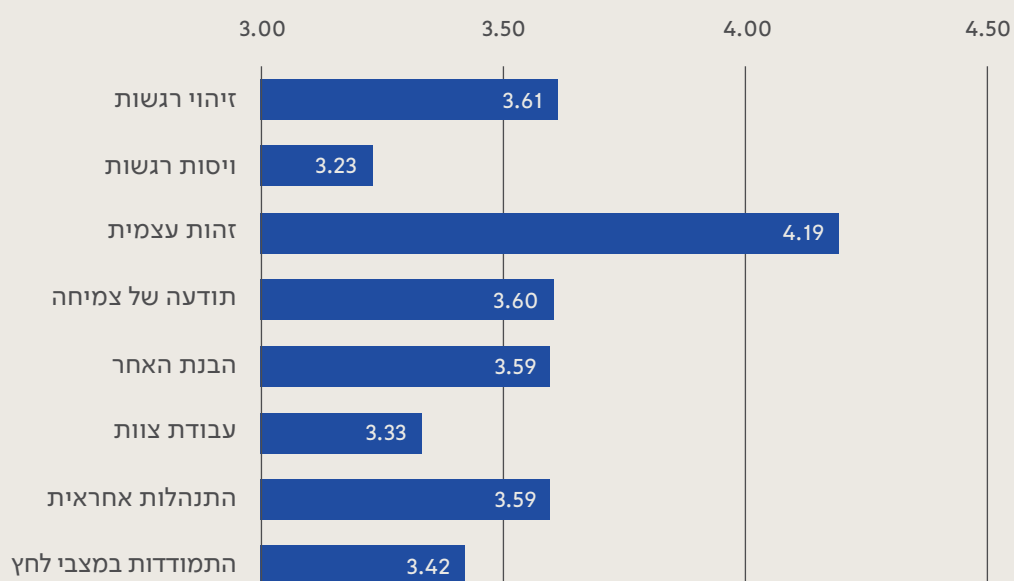
כדי להבין את מקורות השונות במיומנויות שנבדקו, בוצע חישוב של ICC – Intraclass Correlation Coefficient. ניתוח זה מאפשר להבחין בין שונות הנובעת מהבדלים בין תלמידים בתוך אותה כיתה (Within) לבין שונות הנובעת מהבדלים בין כיתות שונות (Between). ערך ICC גבוה מצביע על כך שחלק משמעותי מהשונות מוסבר על ידי מאפיינים כיתתיים – כגון אקלים כיתה, סגנון ההוראה או נורמות משותפות – בעוד שערך נמוך מעיד שרוב ההבדלים הם אינדיבידואליים.

לוח 3: שונות בין ילדים (Within) ובין כיתות (Between)

מדד	בתוך כיתה	בין כיתות	ICC
זיהוי רגשות	1.04	0.12	0.11
ויסות רגשות	1.17	0.00	0.00
זהות עצמית	0.57	0.12	0.17
תודעה של צמיחה	1.37	0.07	0.05
הבנת האחר	0.94	0.12	0.12
עבודת צוות	1.13	0.02	0.01
התנהלות אחראית	1.12	0.85	0.43
התמודדות במצבי לחץ	0.96	0.04	0.04

הממצאים מצביעים על כך שבמרבית המדדים, עיקר השונות נובעת מהבדלים בין תלמידים בתוך אותה כיתה, בעוד שהבדלים בין כיתות קטנים יחסית. המדדים מציגים ערכי ICC נמוכים מאוד למעט מדד "התנהלות אחראית" עם ICC של 0.43, המלמד כי כמעט מחצית מהשונות בו מוסברת על ידי ההבדלים בין כיתות. כלומר, נראה שהכיתה ממלאת תפקיד משמעותי במיוחד בפיתוח או ביטוי של התנהלות אחראית, בעוד שבשאר המיומנויות היא פחות משפיעה. מאחר ובכל כיתה מילאה מורה אחת את השאלונים, לא ניתן להבחין בין השונות הנובעת מהבדלים בין המורות לעומת אלה הנוסעים מהבדלים כלליים יותר בין הכיתות. האיור הבא מציג את ממוצעי המדדים השונים.

תרשים 1: ממוצעי המדדים



המיומנות הבולטת ביותר בקרב התלמידים היא זהות עצמית, הנמצאת ברמה גבוהה באופן משמעותי משאר המדדים ומשקפת תחושת ביטחון והגדרה עצמית מגובשת. אחריה, ברמות בינוניות גבוהות ודומות זו לזו, נמצאות מיומנויות זיהוי רגשות, תודעה של צמיחה, הבנת האחר והתנהלות אחראית, המעידות על יכולות רגשיות-חברתיות מבוססות יחסית. עבודת צוות והתמודדות במצבי לחץ נמצאות ברמה בינונית, מה שמצביע על פערים ביכולת לשתף פעולה ולהגיב באופן מיטבי לאתגרים בזמן אמת. ויסות רגשות הוא המדד הנמוך ביותר, ומעיד כי יכולת זו פחות מפותחת ביחס לשאר המיומנויות.

הקשרים בין המיומנויות השונות נבדקו בעזרת מתאמי פירסון. נמצא כי כל הקשרים בין המדדים חיוביים ומובהקים סטטיסטית ($p < .001$), כך שמדד גבוה בתחום אחד קשור בדרך כלל גם למדדים אחרים כפי שמוצג בלוח.

התנהלות אחראית	עבודת צוות	הבנת האחר	תודעה של צמיחה	זהות עצמית	ויסות רגשות	זיהוי רגשות	
--	--	--	--	--	--	0.55	ויסות רגשות
--	--	--	--	--	0.50	0.59	זהות עצמית
--	--	--	--	0.51	0.59	0.55	תודעה של צמיחה
--	--	--	0.59	0.52	0.64	0.58	הבנת האחר
--	--	0.65	0.58	0.41	0.69	0.43	עבודת צוות
--	0.40	0.44	0.40	0.23	0.35	0.37	התנהלות אחראית
0.30	0.53	0.49	0.49	0.50	0.72	0.48	התמודדות במצבי לחץ

עוצמות המתאם נעות בין בינוניות לחזקות. קשרים חזקים במיוחד התקבלו בין ויסות רגשות להתמודדות עם לחץ, ובין ויסות רגשות לעבודת צוות ולהבנת האחר, דבר המצביע על קשר מובהק בין מיומנות זו לבין פעולה בצוות, הבנה בין-אישית והתמודדות עם מצבים קשים. קשרים חזקים נוספים נמצאו בין זיהוי רגשות לזהות עצמית ולתחושת צמיחה, מה שעשוי להעיד על תרומה אפשרית של מודעות רגשית לתפיסת העצמי ולהתפתחות. בנוסף, הבנת האחר נמצאת בקשר גבוה עם רוב המדדים, בעיקר עם ויסות רגשות ועם עבודת צוות, ומדגישה את התפקיד המרכזי של אמפתיה ביכולות חברתיות. קשרים נמוכים יותר, אך עדיין חיוביים, נצפו בין זהות עצמית להתנהלות אחראית, וכן בין התנהלות אחראית למדדים נוספים, מה שעשוי להצביע על השפעה של גורמים ייחודיים מעבר למיומנויות -רגשיות- חברתיות. לסיכום, הממצאים מעידים כי המיומנויות השונות פועלות כמערכת משולבת, כאשר חיזוק מיומנות אחת עשוי להשפיע על תחומים נוספים, במיוחד ויסות רגשי ואמפתיה.

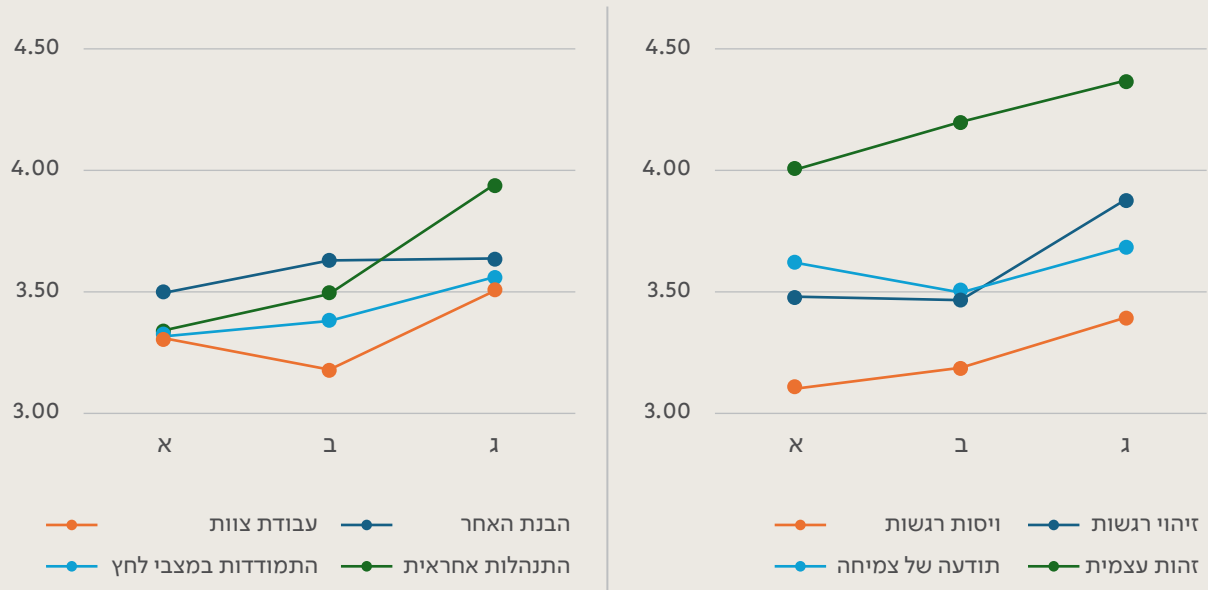
הבדלי גיל

נערך ניתוח של הבדלים בין ממוצעי הציונים של כל מדד בין שלוש קבוצות הגיל. ההשוואה בוצעה באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (One-Way ANOVA). נבדקה מגמת השינוי בין הכיתות כדי לאתר דפוסים של עלייה, ירידה או יציבות במדדים השונים, המוצגים בטבלה ובאיור הבאים.

מדד	N	א 103	ב 106	ג 105	F	p
זיהוי רגשות	M	3.48	3.47	3.88	4.93	<0.01
	SD	1.14	1.10	0.95		
ויסות רגשות	M	3.11	3.19	3.39	1.92	0.15
	SD	1.09	1.09	1.06		
זהות עצמית	M	4.01	4.20	4.37	4.94	0.01>
	SD	0.85	0.91	0.67		
תודעה של צמיחה	M	3.62	3.50	3.69	0.65	0.52
	SD	1.22	1.21	1.17		
הבנת האחר	M	3.50	3.63	3.64	0.61	0.55
	SD	1.07	0.98	1.05		
עבודת צוות	M	3.31	3.18	3.51	2.55	0.08
	SD	1.10	1.10	1.00		
התנהלות אחראית	M	3.34	3.50	3.94	5.32	0.01>
	SD	1.53	1.54	0.93		
התמודדות במצבי לחץ	M	3.32	3.39	3.56		0.20
	SD	1.04	0.98	0.98	1.61	

בחלק מהמיומנויות ניכרים הבדלים בין כיתה א' ל-ג', בעוד שבאחרות נשמרת יציבות יחסית. בולט במיוחד ההבדל ביכולת זיהוי רגשות, בזהות עצמית, והתנהלות אחראית. במיומנויות אחרות, כמו ויסות רגשות, עבודת צוות והתמודדות במצבי לחץ, נצפו הבדלים צנועים יותר. לעומת זאת, בתודעה של צמיחה ובהבנת האחר ניכרת יציבות יחסית לאורך שלוש הכיתות. יש לציין דפוסים אלה אינם מעידים בהכרח על מגמות שיפור או יציבות בין שכבות הגיל. מאחר וזה אינו מחקר אורך, יש להתייחס לממצאים אלה כמעידים על הבדלים בין הכיתות ולא על התפתחות או התקדמות של תלמידים.

תרשים 2: ממוצעי המדדים בכיתות א'-ג'



הבדלים מגדריים במיומנויות הרגשיות-חברתיות נבחנו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים (Independent Samples t-test). בנוסף, חושב עבור כל מדד גודל האפקט (Cohen's d) לצורך הערכת עוצמת ההבדלים מעבר למובהקות הסטטיסטית.

הבדלי מגדר

לוח 6: הבדלים מגדריים: סטטיסטיקה תיאורית ומבחני t

מדד	N	בנים 161	בנות 153	ES 105	t	p
זיהוי רגשות	M	3.37	3.86	0.47	4.19	<.001
	SD	1.10	1.00			
ויסות רגשות	M	3.06	3.42	0.34	2.99	<.01
	SD	1.09	1.05			
זהות עצמית	M	4.15	4.24	0.11	1.00	0.16
	SD	0.88	0.76			
תודעה של צמיחה	M	3.43	3.78	0.30	2.61	<.001
	SD	1.25	1.13			
הבנת האחר	M	3.42	3.77	0.35	3.07	<.001
	SD	1.06	0.97			
עבודת צוות	M	3.24	3.43	0.18	1.60	0.06
	SD	1.06	1.08			
התנהלות אחראית	M	3.36	3.83	0.47	3.06	<.001
	SD	1.32	1.41			
התמודדות במצבי לחץ	M	3.26	3.60	0.34	3.03	<.001
	SD	1.02	0.96			

ברוב המיומנויות נמצאו פערים בין בנים לבנות, כאשר הבנות דיווחו על רמות גבוהות יותר כמעט בכל המדדים. הפערים הבולטים ביותר נצפו בזיהוי רגשות ובהתנהלות אחראית, עם גודל אפקט בינוני-גדול המצביע על הבדל משמעותי מבחינה מעשית. הבדלים נוספים, עם אפקטים בינוניים, נמצאו בויסות רגשות, הבנת האחר והתמודדות במצבי לחץ, מה שמעיד על יתרון עקבי לבנות בתחומים אלו. בתודעה של צמיחה נמדד אפקט קטן יותר אך עדיין מובהק סטטיסטית. לעומת זאת, בזהות עצמית ובעבודת צוות לא נמצאו הבדלי מגדר משמעותיים. המגמה הכללית מצביעה על כך שבנות בכיתות הנמוכות נוטות להפגין רמה גבוהה יותר של בשלות רגשית, אמפתיה, שליטה עצמית וגישה חיובית ללמידה, על פי הערכות המורים.

סיכום הממצאים ומסקנות

המחקר מראה שהשאלון למדידת מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידי א'-ג' באמצעות דיווח מורים תקף ותואם מודל תאורטי הכולל שמונה תחומים: זיהוי וויסות רגשות, זהות עצמית, תודעת צמיחה, הבנת האחר, עבודת צוות, התנהלות אחראית והתמודדות עם לחץ. נמצאו קשרים חיוביים חזקים בין התחומים, במיוחד בין ויסות רגשות להתמודדות עם לחץ ולעבודת צוות, ובין זיהוי רגשות לזהות עצמית ולתודעת צמיחה. רוב ההבדלים בציונים נבעו מהבדלים בין תלמידים, פרט לתחום ההתנהלות האחראית שבו השפעת הכיתה הייתה גדולה יותר. חלה התקדמות משמעותית בין כיתה א' ל-ג' בזיהוי רגשות, זהות עצמית והתנהלות אחראית. בנות הצטיינו ברוב התחומים, בעיקר בזיהוי רגשות ובהתנהלות אחראית, ללא פערים בזהות עצמית ובעבודת צוות.

הממצאים של שאלוני הגן ושאלוני כיתות א'-ג': מבט השוואתי

לוח 7 להלן מסכם את עיקרי הממצאים במבט השוואתי בין שאלוני הגן לשאלוני כיתות א'-ג'.

לוח 7: עיקרי הממצאים בגנים לעומת כיתות א'-ג'

נושא	גנים	א-ג
תוקף ומהימנות הכלים	4 תחומים רחבים (תוך-אישי, בין-אישי, התמודדות, שייכות), $\alpha=0.83-0.94$, מבנה ברור.	8 תחומים מפורטים, $\alpha=0.86-0.93$, מבנה תואם מודל תיאורטי.
פרופיל המיומנויות	גבוה ביותר: שייכות; לאחר מכן בין-אישי; הנמוך ביותר: התמודדות.	גבוה ביותר: זהות עצמית; לאחר מכן זיהוי רגשות ותודעת צמיחה; הנמוך ביותר: ויסות רגשות.
קשרים בין המיומנויות	מתאמים גבוהים ואחידים בין כל הממדים (0.67-0.75).	קשרים חיוביים בכל התחומים; חזקים במיוחד בין ויסות רגשות להתמודדות במצבי לחץ, ובין זיהוי רגשות לזהות עצמית.
מקורות השונות (ICC)	רבע-שליש מהשונות מוסברת ע"י המסגרת או הגננת	רוב השונות בין-אישית
מגמות לאורך זמן / גיל	שיפור מובהק בכל התחומים בין תחילת השנה לסופה	שיפור מובהק בין א' לג' בזיהוי רגשות, זהות עצמית והתנהלות אחראית; יציבות בשאר התחומים.
הבדלי מגדר	בנות גבוהות בכל הממדים, פערים בינוניים-גדולים, בעיקר בין-אישי ותוך-אישי.	בנות גבוהות ברוב התחומים, בעיקר בזיהוי רגשות ובהתנהלות אחראית; ללא פערים בזהות עצמית ובעבודת צוות.

בקרב ילדי הגן זוהו ארבעה תחומים מרכזיים של מיומנויות רגשיות-חברתיות – תוך-אישי, בין-אישי, התמודדות ושייכות – עם מהימנות פנימית גבוהה במיוחד ומבנה גורמים ברור. בקרב תלמידי כיתות א'-ג' נמצא מבנה מפורט יותר של שמונה תחומים – זיהוי רגשות, ויסות רגשות, זהות עצמית, תודעה של צמיחה, הבנת האחר, עבודת צוות, התנהלות אחראית והתמודדות במצבי לחץ – שגם הוא הציג מהימנות גבוהה ותוקף מבנה חזק. בשני המקרים הכלים הוכיחו עצמם כאמינים, אך כלי א'-ג' מפרט יותר ומבחין בין תחומי משנה רבים יותר.

בפרופיל המיומנויות, ילדי הגן קיבלו את הציונים הגבוהים ביותר בממד השייכות, ואחריו בממד הבין-אישי, כאשר תחום ההתמודדות היה הנמוך ביותר. בכיתות א'-ג' בלטה הזהות העצמית כגבוהה ביותר, אחריה מיומנויות כמו זיהוי רגשות ותודעת צמיחה, ואילו ויסות רגשות היה הנמוך ביותר. בשני הגילים ניכרת חוזקה בתחושת קשר וביטחון עצמי, לצד חולשה יחסית ביכולות ויסות עצמי והתמודדות, אם כי התחום המוחלש שונה – ויסות רגשות בא'-ג' והתמודדות בגנים.

קשרים בין המיומנויות נמצאו בשתי הקבוצות, עם מתאמים גבוהים המצביעים על חפיפה והשפעה הדדית בין התחומים. בגנים הקשרים היו גבוהים ואחידים יחסית בין כל הממדים, ואילו בא'-ג' התגלו קשרים חזקים במיוחד בין זוגות תחומים מסוימים – למשל בין ויסות רגשות להתמודדות במצבי לחץ, ובין זיהוי רגשות לזהות עצמית – מה שמעיד על בידול גדול יותר בין המיומנויות עם העלייה בגיל.

בחינת מקורות השונות (ICC) העלתה כי בגנים רבע עד שליש מהשונות בציונים מוסברת על ידי המסגרת הגנית, במיוחד במדד ההתמודדות. בא'-ג' רוב השונות נבעה מהבדלים בין תלמידים באותה כיתה, ורק בהתנהלות אחראית ניכרה השפעה משמעותית של הכיתה (ICC) גבוהה. הדבר מצביע על כך שבגיל הגן למסגרת יש תפקיד רחב יותר בעיצוב המיומנויות, בעוד שבבית הספר השפעת הכיתה ממוקדת יותר.

במהלך השנה חלה בקרב ילדי הגן התקדמות מובהקת בכל התחומים, עם שיפור עקבי מגבוה לבינוני בגודל האפקט. לעומת זאת, בא'-ג' נרשם לאורך שלוש שנות הלימוד שיפור מובהק רק בזיהוי רגשות, זהות עצמית והתנהלות אחראית, בעוד שאר המיומנויות נותרו יציבות יחסית. הבדלי מגדר ניכרו בשתי הקבוצות. בגנים הבנות קיבלו ציונים גבוהים יותר מהבנים בכל הממדים, עם פערים בינוניים-גדולים, בעיקר בתחומים הבין-אישיים והתוך-אישיים. בא'-ג' הבנות הובילו ברוב התחומים, במיוחד בזיהוי רגשות ובהתנהלות אחראית, אך לא נמצאו פערים משמעותיים בזהות עצמית ובעבודת צוות. ייתכן שהפערים המגדריים מצטמצמים בחלק מהתחומים עם העלייה בגיל, אך נשמרים בתחומים הקשורים לבשלות רגשית ואחריות.

בסיכומו של דבר, שני הכלים מאפשרים הערכה אמינה של מיומנויות רגשיות-חברתיות, כאשר בגיל הגן ניכרת התקדמות רחבה והמסגרת החינוכית משפיעה יותר, ואילו בכיתות א'-ג' הפרופיל מורכב ומובחן יותר, ההתקדמות ממוקדת במספר תחומים, והשפעת הכיתה מוגבלת לתחומים מסוימים.

- Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2020). Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL Brief Scales – Preschool Forms. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 625–637. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.006>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V., & Rainelli, S. (2013). The validity of the Devereux Early Childhood Assessment for culturally and linguistically diverse Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 794–807. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.009>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2012). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 21(6), 667–692. <https://doi.org/10.1002/icd.756>
- 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. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Grabarek, J., & Kallemeyan, L. (2020). Does teacher data use lead to improved student achievement? A review of the empirical evidence. *Teachers College Record*, 122(12030), 1–42.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/928.269>
- Gustafsson, B. M., & Sund Levander, M. (2024). The assessment of preschool children with ESSENCE symptoms: concordance between parents, preschool teachers and child psychologists. *BMC Pediatrics*, 24, Article 204. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04693-3>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute.
- Kats Gold, I., Kopelman Rubin, D., Mufson, L., & Brunstein Klomek, A. (2021). I Can Succeed for Preschools: A randomized controlled trial of a new social emotional learning program. *Early Education and Development*, 32(4), 602–620. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.xxxx>
- Kopelman-Rubin, D., Sagie, N., Gleit, H. J., Heskia-Barad, I., & Greenberg, M. T. (2025). Articulating Israel's First Developmentally Appropriate SEL Standards from Birth to Age 18 Years via Collaborative Action Research. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 100143.
- Mahoney, J. L., LeBuffle, P. A., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., Johnson, E. S., & Adamson, J. L. (2022). *What Is Assessment Bias and How Is Aperture Education Working To Reduce It?* Aperture Education.
- Means, B., Chen, E., DeBarger, A., & Padilla, C. (2011). Teachers' ability to use data to inform instruction: Challenges and supports. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*.
- National Research Council. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how* (C. E. Snow & S. B. Van Hemel, Eds.). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12446>
- Pratt, D. D., Schrewe, B., & Pusic, M. V. (2019). Pedagogical validity: The key to understanding different forms of 'good' teaching. *Medical Teacher*, 41(6), 638–640. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533242>
- Shapiro, V. B., Kim, B. K., Accomazzo, S., & Roscoe, J. N. (2016). Predictors of rater bias in the assessment of social-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 25–44.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71–92.
- Witte, A. L., Knoche, L. L., Sheridan, S. M., & Koziol, N. (2025). How Teachers Use Data: Description and Differences Across PreK Through Third Grade. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 437–446.

נספחים – שאלונים

שאלון דיווח גננות

שאלון דיווח גננות					
כלל לא (1)	במידה מועטה (2)	במידה בינונית (3)	במידה רבה (4)	במידה רבה מאוד (5)	
					1. מזהה ומשיים רגשות בסיסיים (לדוגמה: שמח, עצוב, פוחד, כועס, מתרגש)
					2. מתאר כיצד הוא מרגיש תחושות בגוף במצבים שונים (לדוגמה: אומר כשקר לו, שנעים לו לגעת בבצק, או שרעש של צליל מסוים לא נעים לו)
					3. מבין את הקשר בין הרגשות והתחושות שלו בגוף לבין התנהגות (לדוגמה: אומר מה אני עושה כשאני עצוב? - בוכה....., ואיך זה מרגיש לי בגוף? -. אני עייף.....כשנעים לי אני נשאר וממשיך בפעילות, כשאני שמח אני קופץ/מדלג/שר)
					4. מנסה שוב כאשר לא מצליח בפעילות מסוימת
					5. מתאר דברים שאוהב ללמוד ולשפר
					6. יוזם פעילויות שונות בגן (חברתי, משחק, יצירה)
					7. מביע את רגשותיו בצורה מותאמת בהקשרים שונים בגן (לדוגמה: מעכב תגובה בזמן רגשות סוערים/מביע שמחה והתרגשות שמצליח במשחק)
					8. מרגיע את עצמו לבד/באמצעות תיווך דמות חינוכית כאשר נסער/מתוסכל
					9. נוהג על פי כללי הגן (לדוגמה: מחכה בסבלנות לתורו, מצטרף באופן נאות למשחק, מפנה אחריו את הצלחת)
					10. אומר איך אחרים מרגישים בהתבסס על הבעות הפנים ושפת הגוף שלהם/ מבין היטב רגשות של אחרים
					11. מפגין התנהגות אמפתית קונקרטית לאחרים.ות (לדוגמה: מנחם חבר.ה שנפל.ה בחצר/מדוווח על ציפור פצועה בחצר)
					12. מסתדר טוב עם ילדים אחרים בגן
					13. מסתדר טוב עם מבוגרים בצוות הגן
					14. מפגין ידידותיות כלפי אחרים (ילדים ומבוגרים)
					15. עוזר לאחרים
					16. לומד ומפתח יכולת להביע את דעותיו, רצונותיו וצרכיו באופן מכבד
					17. משתף. ת פעולה עם עמיתים גם ללא תיווך/עידוד/חיזוק
					18. מקשיב לאחר ומנהל שיחה הדדית
					19. מגלה גמישות והסתגלות לשינויים יומיומיים (לדוגמה: שינוי בסדר היום והחלפת דמויות חינוכיות)
					20. מבקש עזרה מאחרים במצב של מצוקה או נעה לעזרה במצבים אלו
					21. מתאושש תוך כמה דקות באמצעות טכניקות הרגעה עצמית/ תיווך מילולי של דמות חינוכית וחוזר לפעילות שגרית
					22. כאשר יש קונפליקטים חברתיים הילד פותר אותם בעזרת תיווך של דמות חינוכית/ באופן עצמאי
					23. לא פוגע באחרים.ות (לדוגמה: כאשר מעדיף לשחק עם חבר.ה אחד.ת בלבד, עושה זאת בדרך נעימה שאינה פוגעת / מעליבה ילדים אחרים.ות שמבקשים.ות להצטרף למשחק המשותף.)
					24. מרגיש בנוח בגן
					25. מתנהג בטבעיות ומביע עצמו באופן חופשי

13-15	הבנת האחר	1-3	זיהוי רגשות	מפתח מיומנויות
16-18	עבודת צוות	4-6	ויסות רגשות	
19-21	התנהלות אחראית	7-9	זהות עצמית	
22-24	התמודדות במצבי לחץ	10-12	תודעה של צמיחה	



שאלון דיווח מורות – כיתות א'-ג'

כלל לא (1)	במידה מועטה (2)	במידה בינונית (3)	במידה רבה (4)	במידה רבה מאוד (5)
				1. אומר את מה מרגיש בכל מיני מצבים (לדוגמה, כשהוא שמח, עצוב)
				2. יודע מה גורם לו להרגיש רגשות שונים (לדוגמה, יודע להגיד שמוסיקה משמחת אותו)
				3. כשהוא מרגיש משהו בגוף, הוא מבין לאיזה רגש זה קשור (לדוגמה, כשהבטן שלו מתחילה לכאוב, הוא מבין שהוא לחוץ)
				4. אומר את מה שהוא מרגיש בצורה נעימה
				5. כשהוא נסער או מתוסכל, הוא יודע איך להרגיע את עצמו לבד
				6. פועל על פי כללי הכיתה ובית הספר גם כשמרגיש שפגעו בו
				7. יודע איזה דברים מעניינים אותו
				8. יודע מה הוא אוהב ומה הוא לא אוהב
				9. יודע במה הוא טוב ובמה הוא פחות טוב (לדוגמה, ידע להגיד: "יודע לא לוותר גם שמשעמם/קשה לי", "קשה לי להפסיד בלי לכעוס ולהתפרץ")
				10. סקרן ומתעניין במשימות למידה
				11. מתמיד במשימות מאתגרות
				12. יודע מה עוזר לו להצליח במשימות לימודיות (לדוגמה, שימוש בסרגל מספרים, הדגשת מילים חשובות)
				13. מבין שאנשים אחרים מרגישים שונה ממנו בכל מיני מצבים
				14. יודע איך אירוע מסוים גורם למישהו אחר להרגיש
				15. מציע עזרה לאחרים בזמן מצוקה
				16. בעבודה בקבוצה, מביע את דעתו באופן מנומס ומכבד
				17. בפעילות בקבוצה, יודע לקבל דעות של אחרים ולעבוד ביחד, גם אם הוא לא מסכים איתם
				18. בפעילות בקבוצה, תורם למשימה של כולם
				19. לא משתתף בהתנהגות שפוגעת באנשים אחרים, בחיות או ברכוש, ומנסה להפסיק התנהגות כזו
				20. לא משתתף במצבים מסוכנים שעלולים לפגוע בו
				21. מכיר דרכים להימנע ממצבים מסוכנים
				22. מצליח להתמודד עם שינויים ועם מצבים בלתי צפויים (לדוגמה, כשלא מוצא את הכיתה, שואל מורה/חבר)
				23. מתאושש ממצבים מלחיצים באופן עצמאי או באמצעות תמיכה של דמות חינוכית
				24. כשיש מצב חרום/מצבי לחץ, יודע מי ומה יכול לעזור לו כדי להתמודד (לדוגמה, לדבר עם ההורים/המורה או ללכת למקום בטוח)

מפתח מיומנויות	זיהוי רגשות	1-3	הבנת האחר	13-15
	ויסות רגשות	4-6	עבודת צוות	16-18
	זהות עצמית	7-9	התנהלות אחראית	19-21
	תודעה של צמיחה	10-12	התמודדות במצבי לחץ	22-24

כלל לא (1)	במידה מועטה (2)	במידה בינונית (3)	במידה רבה (4)	במידה רבה מאוד (5)
				1. אני יודע איך אני מרגיש כשקורים לי כל מיני דברים (לדגמה, אני שמח שהמינו אותי למסבה, אני עצוב שלא נצחתי במשחק)
				2. אני יודע מה גורם לי להרגיש רגשות שונים (לדגמא, לרקד משמח אותי, כשמחקים אותי אני מתעצבן)
				3. כשאני מרגיש משהו בגוף אני מבין לאיזה רגש זה קשור (לדגמה: כשאני מאוד לחוץ רועדות לי הידיים והרגלים, לפני משחק חשוב, מדגדגת לי הבטן מהרגשות)
				4. אני אומר את מה שאני מרגיש בצורה נעימה (לדגמה: אם לא מתאים לי לשחק עם חבר כשחבר עושה לי משהו לא נעים, אני מבקש ממנו להפסיק במקום לצעק/לבכות)
				5. כשקשה לי או כשאני מתסכל אני יודע איך להרגיע את עצמי לבד או בעזרת מבגר (לדגמה: שותה כוס מים/מבקש מאמא חבוק)
				6. אני יודע איך לא להתפרץ גם כשאני מרגיש שפגעו בי (לדגמה: גם שהמורה לא נותנת לי רשות לדבר אני מצליח להתאפק)
				7. אני יודע מה מענין אותי ומה אני אוהב לעשות (לדגמה: לשחק במשחק, לראות טלוויזיה)
				8. אני יודע להגיד למה אני לא אוהב פעילות/תחום מסים (לדגמה: לא אוהב כדורגל כי אני לא מבקיע שערים, אני לא אוהב שעורי שפה כי אני מתקשה בקריאה)
				9. אני יודע כמה אני טוב ובמה אני לא טוב ורוצה להשתפר (לדגמה: אני פחות טוב בלציר וממש טוב ברקוד)
				10. גם כאשר קשה לי אני מאמין שאני יכול להשתפר ולהצליח
				11. גם כשקשה לי במשימה בלמודים או בשלב במשחק, אני ממשיך ולא מפסיק באמצע
				12. אני יודע מה עוזר לי להצליח במשימות למודיות (לדגמא, שמוש בסרגל מספרים, הדגשת מלים חשובות)
				13. אני מבין שאנשים אחרים מרגישים שונה ממני בכל מיני מצבים
				14. אני יודע איך ארוץ מסים גורם לאחרת להרגיש (לדגמה: אני יודע שאם פוגעים במישהו, הוא ירגיש עצוב/כועס)
				15. אני מציע עזרה לאחרים.ות בזמן שקשה להם או שהם נפגעו (לדגמה: חבר שנפל/קבל מכה, אעזר לו לקום ולגשת למורה/מזכירות)
				16. בעבודה בקבוצה, אני אומר מה שאני חושב באפן מנמס ומכבד
				17. בפעילות בקבוצה, אני יודע לקבל דעות של אחרים ולעבד ביחד, גם אם אני לא מסכים אתם
				18. בפעילות בקבוצה, אני עוזר להצליח במשימה של כלם
				19. אני לא פוגע באנשים אחרים, בחיות או ברכוש
				20. אני לא משתתף במצבים מסכנים שעלולים לפגוע בי
				21. כאשר אני נוכח בארוע מסכן או פוגעני, אני מנסה להפסיק אותו או מדווח (לדגמא: אם אני רואה שני ילדים רבים, אני אנסה להפריד או אגיד למורה התורנית)
				22. אני מצליח להתמודד עם שנויים ועם מצבים בלתי צפויים (לדגמא: כשיש שנויים במערכת השעות, אני יודע מה לעשות)
				23. אני מצליח לחזר לפעילות בעצמי גם כאשר יש מצבים מלחיצים
				24. כשיש מצב חרום/מצבי לחץ, אני יודע מה לעשות (לדגמה, לדבר עם ההורים/המורה או ללכת למקום בטוח)

מפתח מיומנויות	זיהוי רגשות	1-3	הבנת האחר	13-15
	ויסות רגשות	4-6	עבודת צוות	16-18
	זהות עצמית	7-9	התנהלות אחראית	19-21
	תודעה של צמיחה	10-12	התמודדות במצבי לחץ	22-24



www.orchha.org.il