

מתוך הדוח 8
למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל:
יוזמת אורחא, נתוני שלוש פעימות תשפ"ד-תשפ"ה

אורחא
Orcha
أورحا



פרק שני
'יש לי מקום' -
חינוך למקום
מבוסס SEL מכליל
נתוני נהריה

מסמך זה מהווה פרק מתוך הדו"ח השלם אשר פורסם בשנת 2026 על ידי יוזמת אורחא וכותרתו: "מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים: יוזמת אורחא, נתוני שלוש פעימות תשפ"ד-תשפ"ה". במסגרת הדו"ח השלם אפשר למצוא נתונים ומידע רב בדבר מיומנויות רגשיות חברתיות בקרב פרקטיקאים ובקרב תלמידים, תנאים תומכים בקידום המיומנויות ומדדי תוצאה. הנתונים הם מחמש שותפויות שביוזמה: נהריה, מע'אר, באקה אל-גרבייה, גני תקווה ובני ברק. כמו כן אפשר למצוא נתונים ומגמות עבור כלל השותפויות בראיית-על ומידע נוסף בדבר פיתוח הכלים, איסוף הנתונים וניתוחם.

תודות

אנו מבקשים להודות לכל החברות והחברים בשותפות נהריה: אילן וקנין, ד"ר עינת קליידר-טסלר, ד"ר גייל סוסקין, ד"ר לילי ישראל, חגית בן-גוזי, ליאת לוי, ענת בן-משה, ענת שנפלד, אורית ארנון, ד"ר אינה כץ-גולד, ד"ר נעם לפידות-לפלר, ליזה בן-זיו, עפרי בשן, ענבל שמילוביץ ופזית לוי – על ההובלה המשותפת של המהלך מתוך אמונה שלמה בדרך. לד"ר דפנה קופלמן-רובין ולפרופ' מיכל ראזר – על הליווי והתמיכה. לנשות פסגה נהריה: ליאת בודנשטיין, אביטל ברטוב ובטי סלע – על הובלת תהליכי ההערכה והמדידה במקצועיות, יצירתיות ובחיבור עמוק ל'שטח'. למובילות ומוביל הערכה בבתי הספר: לילך שחף, אודליה שטרית, אסנת גולן, יעל מרקוביץ', יריב בן-ארוש, מירב ברוך, עינב ציון, ציפי נדלר-פוני, ציפי כהן ושולמית דעדוש – על ההובלה המקצועית ועל המסירות הרבה. למנהלות מוסדות החינוך בנהריה על השותפות, המנהיגות והבעת האמון במהלך. לארגונים השותפים: מכללת אורנים ומרכז SEL.IL, בית ספר ברוך איבצ'ר לפסיכולוגיה, אוניברסיטת רייכמן – על הליווי ועל התמיכה במהלך כולו. תודה מיוחדת לנשות ואנשי החינוך בעיר תודה מיוחדת על שפתחתם את הלב ואפשרתם לנו ללוותכם בעשייה החינוכית המבורכת.

מחברת: פז הורביץ, מכללת אורנים

עורכים אחראים: ד"ר דנה אביטל, ד"ר דוד רטנר

עריכת לשון: נילי עדן

עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: הורביץ, פ. (2026). 'יש לי מקום' – חינוך למקום מבוסס SEL מכליל: נתוני יוזמת נהריה תשפ"ד-תשפ"ה. בתוך ד. אביטל וד. רטנר (עורכים), *מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים: יוזמת אורחא נתוני שלוש פעימות תשפ"ד-תשפ"ה*. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.

©2026 כל הזכויות שמורות ליוזמת אורחא: בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
חל איסור מוחלט על כל שימוש מסחרי בתוכן מסמך זה, אלא אם ניתנה לכך הסכמה מפורשת ובכתב מטעם אורחא.

פרק שני

"יוש לי מקום" חינוך למקום מבוסס SEL מכליל

נתוני יוזמת נהריה תשפ"ד-תשפ"ה

תמצית הממצאים

בפרק זה מוצגים ממצאי ההערכה של שותפות נהריה, שנבנתה על רקע אתגרי ההטרוגניות, ריבוי תלמידי חינוך מיוחד ועולים חדשים, והעלייה בשחיקת מורים בעיר. לנוכח אתגרים אלו פותח מודל פדגוגי חדשני המשלב בין שלוש גישות חינוכיות: למידה חברתית-רגשית (SEL), חינוך מכליל (Inclusive Education) וחינוך מבוסס מקום (PBE). שילוב זה נועד ליצור מערכת חינוך עירונית מכלילה המחזקת תחושת שייכות, מסוגלות ואייג'נסי בקרב תלמידים ומורים כאחד.

הנתונים נאספו בשלוש פעימות בשנת הלימודים תשפ"ד-תשפ"ה, באמצעות שאלוני דיווח עצמי שהועברו ב-10 בתי ספר יסודיים בעיר. במדידה השתתפו 304 פרקטיקאים ו-2,295 תלמידים בכיתות ד'-ו'. כלי המדידה כללו שאלוני ליבה אשר בחנו מיומנויות SEL של תלמידים ומורים, תנאים תומכים בקידום SEL ומדדי תוצאה (כגון תחושת שייכות ותפיסת אקלים בית הספר), ובנהריה נוספו גם מדדי הכללה ייחודיים.

הממצאים מצביעים על מגמות חיוביות, אם כי לא אחידות. בקרב התלמידים ניכרה התחזקות במיומנויות SEL בסיסיות: זיהוי רגשות וניהול עצמי, לצד יציבות במיומנויות מורכבות יותר כגון אמפתיה ומסוגלות. בקרב המורים בלט שיפור בתחושת המסוגלות ובאמפתיה ויחסים בין-אישיים, בעיקר בקרב מורים צעירים, מחנכי כיתות ומורות. כמו כן נמצא שיפור של ממש בשילוב SEL בפרקטיקה, בפרקטיקות הכללה בסיסיות ומתקדמות ובמסוגלות ליישום חינוך מכליל. נראה כי מגמה זו היא תוצאה ישירה של העבודה בקהילות המכלילות בעיר, שהייתה השנה מרכיב רכזי בשותפות.

במדדי התוצאה נמצא כי תחושת השייכות ותפיסת אקלים בית הספר השתפרו בהדרגה, הן בקרב תלמידים והן בקרב מורים, עם מגמות חזקות יותר אצל קבוצות מסוימות (תלמידים ילידי הארץ, מורות ומחנכי כיתות). מנגד, מדד תחושת השחיקה הצביע על אתגר מתמשך, בעיקר בקרב מורים שאינם מחנכי כיתות.

המסקנות מרמזות על מגמות ראשוניות של שינוי חיובי, שעשויות לשמש בסיס לצמיחה בעתיד ולהמשך התפתחות. עם זאת נדרשת תשומת לב ייחודית לאוכלוסיות פגיעות יותר (כגון תלמידים שאינם ילידי הארץ ומורים שאינם מחנכים), ולתהליכים ארוכי-טווח שבאמצעותם אפשר להעמיק את ההשפעה גם במיומנויות SEL מורכבות וגם במדדי התוצאה.

1. כללי ומטרות

העיר נהריה, הנמצאת בקו החזית בצפון הארץ, מונה כ-78,200 תושבים, על פי נתוני הרשות המקומית. העיר מדורגת באשכול כלכלי-חברתי 6 ובאשכול פריפריאלי 4 (מחוז צפון). שיעור העולים החדשים בגיל לידה עד 17 גבוה מהממוצע הארצי. במערכת החינוך פועלים 11 בתי ספר יסודיים ו-99 גנים, והממוצע הכלכלי-חברתי של בתי הספר היסודיים עומד על 6.18. שיעור הלומדים במוסדות החינוך המיוחד גבוה בכ-18% מהממוצע המחוזי.

נתונים אלו מעידים כי הגידול היחסי במספרי העולים וילדי החינוך המיוחד בעיר מתורגם לכיתות גדולות והטרוגניות שיש בהן שיעור גבוה במיוחד של תלמידים הזקוקים להתאמות ולמענים אישיים ייחודיים בהשוואה לנורמה הארצית. כל אלה גורמים לעלייה מתמדת ברמת השחיקה של אנשי החינוך בעיר.

על רקע זה נבנה מודל חדשני המבוסס על אינטגרציה בין שלוש גישות חינוכיות משלימות: למידה חברתית-רגשית (SEL), חינוך מכליל (Inclusive Education) וחינוך מבוסס מקום (Place-Based Education). המודל נשען על ההנחה ששלוש הגישות אינן נפרדות, אלא מהוות מארג משולב של תהליכים, עקרונות ופרקטיקות המקדמים שייכות, אייג'נסי (agency) ושוויון הזדמנויות. ההיגיון בסיס תאוריית השינוי הוא שאתגריה הייחודיים של העיר מחייבים מענה חינוכי מותאם ורב-ממדי. חינוך למקום המשלב למידה רגשית-חברתית וגישה מכלילה הוא מנוף מרכזי להתמודדות עם אתגרים אלו. מודל משולב זה מאפשר לצוותים החינוכיים לראות את הילדים והילדות בהיבטים רחבים שאינם באים לידי ביטוי בכיתה, ואף מפתח תחושת שייכות למקום ולקהילה, מצמצם הדרה של תלמידים ותלמידות מרקעים שונים ובעלי יכולות שונות, ומחזק את החוסן והמסוגלות של כלל באי מערכת החינוך.

החזון בבסיס המהלך הוא ליצור מערכת חינוך עירונית מכלילה, המאפשרת לכל תלמיד ותלמידה ולכל איש חינוך ואשת חינוך להצליח ולצמוח באמצעות חיבור לעצמי, לקהילה ולמרחבי העיר, מערכת שבה הלמידה חורגת

מגבולות הכיתה והופכת את העיר למרחב למידה המזמן לכולם חוויות הצלחה, שייכות והשפעה.

2. מבוא ורקע תיאורטי

המהלך הפדגוגי בעיר נהריה נשען על אינטגרציה בין שלוש גישות חינוכיות עכשוויות ומשלימות: למידה חברתית-רגשית (SEL), חינוך מכליל וחינוך מבוסס מקום (PBE). שילוב זה מבקש להרחיב את מושג הלמידה מעבר להישגים אקדמיים בלבד, ולהעמיק בהיבטים של שייכות, זהות, השפעה הדדית, שוויון הזדמנויות, סוכנות-אייג'נסי, ותחושת מסוגלות – הן בקרב תלמידים ותלמידות והן בקרב אנשי חינוך ונשות חינוך (CASEL, 2020; OECD, 2021).

בלב גישת ה-SEL עומדת ההכרה כי לפרט דרושות מיומנויות רגשיות וחברתיות – כגון ניהול רגשות והתנהגות, חקר אמפתי וביסוס מערכות יחסים חיוביות – כדי לנווט את עולמו הפנימי והחברתי באופן מיטבי. טיפוח מיומנויות אלו מחזק את תחושת האייג'נסי האישית (agency), קרי, יכולתו של אדם לחולל שינוי ולהיות שחקן פעיל ומרכזי בחייו ובסביבתו (Bandura, 2001; Elias et al., 1997).

פיתוח המיומנויות הרגשיות-חברתיות מצריך סביבה תומכת ובטוחה, כפי שהיא מוצגת בגישת החינוך המכליל. גישה זו מבקשת ליצור חוויות שייכות עמוקה ולהבטיח שוויון הזדמנויות לכל תלמיד, תוך ראיית השונות כערך ולא כאתגר. גישה זו חותרת ליצור חוויות שייכות מעמיקה במסגרות החינוך, כך שכל תלמיד ותלמידה ירגישו שייכים לקהילה הלומדת ויחוו בעלי ערך ושותפים מלאים בעיצוב ההתרחשות החינוכית (Ainscow & Sandill, 2010; UNESCO, 2009). זאת ועוד, גישת ההכללה החינוכית מחייבת שינוי עמוק בפרדיגמת ההוראה והלמידה; בתי הספר נדרשים לא רק להתאים את עצמם ללומדים בהיבט של הנגשת התכנים, אלא גם לפתח פרקטיקות חדשות המבוססות על בניית מערכות יחסים משקמות, טיפוח סביבות אמפתיות, שיקום אמון שנפגע והרחבת תחושת האייג'נסי (Ainscow & Sandill, 2010; Alves, 2019). בתוך כך, תחושת האייג'נסי (agency) – כלומר התחושה של הלומדים כי

התפיסה העירונית המתהווה בנהריה מבקשת להחיל גישה זו באופן הדרגתי ורב-שכבתי, מגיל הגן ועד בית הספר היסודי, בהתאם לשלב ההתפתחותי והרגשי.

3. שיטה

3.1. כלי המדידה – מדדים ייחודיים לנהריה

נוסף על שאלוני הליבה של כלל היוזמה, אשר הוצגו בפרק הכללי, נוספו בשאלון לתלמידים שני מדדים ייחודיים לנהריה: "שייכות לבית הספר" ו"הישארות במסגרת החינוכית" (מדד הבדק את הרצון של התלמידים להמשיך ללמוד באותה כיתה/באותו בית ספר).

הפרקטיקאים מילאו שאלון הכללה נוסף על שאלוני הליבה. בשאלון 18 פריטים המחולקים ל-4 קטגוריות: (1) תפיסות ועמדות של מורים בנושא הכללה; (2) מסוגלות של מורים לביצוע חינוך מכליל; (3) פרקטיקות בסיסיות של חינוך מכליל שהמורים משתמשים בהן בכיתה; (4) פרקטיקות מתקדמות. כל מורה התבקש לסמן באיזה מידה הוא מסכים עם ההיגד בסולם של 5 דרגות מ-1 ("כלל לא") עד 5 ("במידה רבה מאוד").

3.2. תהליך האיסוף – נהריה

הנתונים נאספו ב-3 פעימות. הפעימה הראשונה הייתה בינואר 2024, השנייה בספטמבר-דצמבר 2024 והשלישית במאי 2025. הפעימה השנייה נמשכה על פני 3 חודשים, מאחר ששבוע לאחר תחילת איסוף הנתונים פרצה מלחמה בצפון הארץ, ובתי הספר בנהריה עברו ללמידה מרחוק עד דצמבר. בכל בית ספר יש מובילת הערכה ומדידה שהייתה אחראית על איסוף הנתונים בליווי צמוד של מתכללת המחקר. המשתתפים (תלמידים ופרקטיקאים) התבקשו למלא שאלוני דיווח עצמי הבדקים את משתני המחקר בפלטפורמת מילגו. מילוי השאלון נעשה באופן אנונימי. בתחילת כל שנה (תשפ"ד ותשפ"ה) שלחו מחנכות הכיתות מכתבים להורים ובהם מידע על תהליך המחקר. הורים שלא רצו שילדיהם ישתתפו במחקר התבקשו לפנות בכתב למתכללת המחקר או לצוות בית הספר. יש לציין כי התקבלו מעט מאוד בקשות כאלה.

ביכולתם להשפיע על סביבתם ולעצב את דרכם – היא עקרון יסוד של הפדגוגיה המכלילה. טיפוח תחושה זו בצירוף סביבה מעודדת אייג'נסי נתפס אמצעי חיוני למניעת הדרה ולהעלאת תחושת המסוגלות להשתתף באופן פעיל בחברה ולהתמודד עם אתגרים (ברק-מדינה וכץ-ברגר, 2025).

למידה מבוססת מקום (PBE) מוסיפה למהלך עוד שכבת עומק, פדגוגית וערכית כאחד. במקום ללמוד "על העולם" התלמידים לומדים בתוך ומן העולם – מהמרחב העירוני, מהקהילה המקומית, ומהמרחבים הפיזיים והחברתיים של נהריה כולה (Smith, 2002; Sobel, 2004). הגישה מדגישה למידה רלוונטית, חווייתית, מחוברת למציאות ולצרכים המקומיים. למידה כזו מזמנת לתלמידים ולמורים הזדמנויות לראות ולהיראות באור חדש, ולפתח את תחושת השייכות והאייג'נסי בהקשר מקומי. בהתאם להמשגות התיאורטיות של גרנית-דגני (2021) ובן-ישראל ואחרים (2015), אומצו ארבעה רבדים של חינוך מבוסס מקום:

1. לימוד במקום – העברת השיעור למרחבים שונים שאינם הכיתה.
2. לימוד של המקום – חקירה של תופעות וסוגיות בסביבה המקומית.
3. למידה מהמקום – תפיסת המקום כשותף פעיל לתהליך הלמידה.
4. למידה למען המקום – פעולה לשינוי ושיפור של הסביבה המקומית, על בסיס הרבדים הקודמים ובאמצעות קולם ויוזמתם של התלמידים.

השילוב בין שלוש הגישות יוצר מודל חינוכי חדשני ובעל השפעה, כזה שמטפח התפתחות הוליסטית של הלומדים בהקשר של סביבתם, מחזק את תחושת השייכות שלהם לקהילה, ומעודד אותם להיות שותפים פעילים – לא רק בכיתה, אלא גם במרחב העירוני. באמצעות מודל זה המערכת החינוכית בונה קהילות לומדות שבהן ילדים, ילדות, מורים ומורות הם שותפים-יוצרים (co-creators) של חוויית הלמידה ושל עיצוב סביבת החיים המשותפת (Westheimer & Kahne, 2004).

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – נהריה

בנהריה 11 בתי ספר יסודיים. רובם השתתפו במילוי השאלונים, למעט בית ספר אחד "צומח", שהצטרף למהלך רק בתשפ"ו ועל כן לא השתתף עדיין במחקר. רוב הפרקטיקאים בבית הספר מילאו את השאלון לפרקטיקאים, ועל השאלון לתלמידים השיבו תלמידי כיתות ד'-ו', ובכללן גם כיתות החינוך המיוחד.

יש לציין כי בתשפ"ה מילאו את השאלונים גם פרקטיקאים ותלמידים באחת מחטיבות הביניים בעיר, וכן גננות – על עצמן ועל ילדי הגן שלהם, אולם נתוניהם אינם מוצגים בדוח זה מאחר שנתוני הגיל הרך הוצגו בדוח נפרד, ואילו חטיבות הביניים היו חלק מהמהלך ומילאו את השאלונים רק בשנה אחת.

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים T3 – מספרים ואחוזים

שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	המספר הכולל	
100%	10	בתי ספר
77%	304	פרקטיקאים
94%	2,295	תלמידים

*השאלונים מולאו גם בחטיבת ביניים אחת, אך הנתונים כאן מתייחסים רק לבתי הספר היסודיים בעיר.

4. ממצאים

בחלק זה יוצגו ממצאי השאלונים שנאספו מהפרקטיקאים ומהתלמידים בנהריה. המודל הלוגי של פרק הממצאים מבוסס על רצף – מתנאים תומכים כגון עמדות חיוביות ושילוב SEL בפרקטיקה, אל פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, וכלה בהשפעתן על מדדי תוצאה שונים כגון קשר מורה-תלמיד, תחושת שייכות ועוד (ר' תרשים 1 בפרק הכללי). למרות מבנה זה, בדוח יוצגו תחילה נתוני הרקע של המשתתפים, לאחר מכן יוצגו המיומנויות עצמן, שהן ליבת היוזמה, בהמשך – התנאים התומכים, ולבסוף מדדי התוצאה.

4.1. נתוני רקע

בלוחות 2-3 מוצגים נתוני הרקע של התלמידים והפרקטיקאים שהשיבו על השאלונים בפעימה השלישית (T3 – מאי 2025).
בלוח 2 מוצגים נתוני הרקע של התלמידים בפילוח לפי מגדר, כיתה, ארץ לידה ומספר שנים בארץ. אפשר לראות כי מספר הבנים והבנות דומה, וכך גם מספר התלמידים בכל שכבת גיל. רובם הגדול של המשיבים נולדו בארץ, ומתוך מי שלא נולדו בארץ כמחצית עלו ארצה ב-5 השנים האחרונות.

בלוח 3 מוצגים נתוני הרקע של המורים בפילוח לפי מגדר, גיל, השכלה, תפקיד בבית הספר וחינוך כיתה. אפשר לראות כי רוב המשתתפים הן נשים, וכי רובם נמצאים בטווח הגילים 31–40. מבחינת השכלה, רובם המוחלט של המורים (98%) הם בעלי תואר אקדמי – מחציתם בעלי תואר ראשון והשאר בעלי תואר שני ויותר. כמו כן, כמעט שני שלישים מהמורים הם מחנכי כיתה.

נתוני הרקע של המשתתפים בפעימה השנייה (T2) דומים מאוד לנתונים בפעימה השלישית, הן בשיעורי המענה של הפרקטיקאים והן בנתוני הרקע האחרים. עם זאת שיעורי המענה של התלמידים בפעימה השלישית (94%) היו גבוהים יותר בהשוואה לשיעוריהם בפעימה השנייה (87%). אנו מניחים כי הדבר נובע מהעובדה שאיסוף הנתונים בנהריה בפעימה השנייה נעשה במהלך הלחימה בצפון ובעת המעבר ללמידה מהבית.

לוח 2: נתוני רקע של התלמידים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
מגדר		
48%	1,100	בנים
52%	1,195	בנות

השכלה		
תיכונית	6	2%
תואר ראשון	153	50%
תואר שני ויותר	145	47%

תפקידים בבית הספר		
ריכוז מקצוע	36	12%
ריכוז שכבה	23	7%
ריכוז פדגוגי	8	3%
ייעוץ חינוכי	8	3%
צוות הנהלה	31	10%
ריכוז אחר	56	18%

חינוך כיתה		
כן	178	58%
לא	126	41%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=13.29$, $SD=10.9$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=7.96$, $SD=7.9$

4.2. נתונים בדבר תהליכי ההטמעה ואיכותם

בלוחות 4-7 מוצגים נתונים על אודות ההטמעה של תוכנית ההתערבות בבתי הספר. אפשר לראות שההתערבות בתשפ"ה הייתה בעיקר עם אנשי החינוך, ולכן שיעורים גבוהים יותר מקרב הפרקטיקאים מעידים כי הם משתתפים במהלך.

בלוחות 4-5 מוצגים נתונים של התלמידים. הנתונים מצביעים על שיעור נמוך מאוד של למידה חוץ-כיתתית ושיעור גבוה יותר של למידה במסגרת תוכנית אי"ל. שביעות הרצון של התלמידים מהתוכנית בינונית (45%), ורק כשליש מהם חושבים שהיא תורמת להם בתחומים הלימודי והרגשי-חברתי.

שכבת גיל		
ד'	766	33%
ה'	759	33%
ו'	742	32%

ארץ לידה		
ישראל	2,020	88%
אחר	275	12%

כמה זמן בארץ (למי שלא נולדו בארץ)		
עד 5 שנים	139	50%
5-10 שנים	109	40%
יותר מ-11	24	9%

לוח 3: נתוני הרקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעילה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
-----------------------------	----------------	--

מגדר		
גברים	66	22%
נשים	238	78%

גיל		
21-30	48	16%
31-40	125	41%
41-50	73	24%
51 ויותר	56	18%

בלוחות 6-7 מוצגים נתונים של הפרקטיקאים. אפשר לראות שיותר מ-90% מהם משתתפים בקהילות, ועבור רובם זו השנה הראשונה בקהילה. עוד עולה מהנתונים כי רובם הגדול של המורים הביעו שביעות רצון מהשתתפות בית הספר בתהליך, וכי הנהלת בית הספר מגבה את התהליך ותומכת בו. כמו כן נמצא כי שיעור גבוה מקרב המורים סבורים שההשתתפות קידמה את מיומנויות ה-SEL שלהם ואת יכולתם לקדם מיומנויות אלו בקרב התלמידים, ואף רואים במהלך תרומה ישירה לקידום מיומנויות ה-SEL של התלמידים. עם זאת נראה כי שביעות הרצון מהכלים המעשיים שהם מקבלים במסגרת ההכשרה והליווי נמוכה יותר.

לוח 4: נתונים בדבר ההטמעה בבתי הספר – תלמידים (הנתונים נאספו בפעימה השלישית)

שיעור המדווחים "כן" (N=2267)	
האם אתה משתתף.ת באחת או יותר מהתוכניות הבאות?	
41%	תוכנית א.י.ל
17%	למידה חוץ-כיתתית

לוח 5: נתונים בדבר העמדות כלפי ההטמעה בבתי הספר – תלמידים

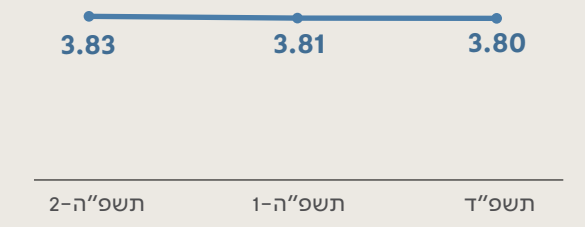
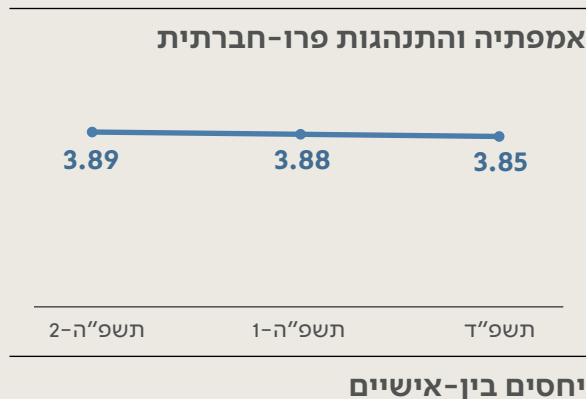
שיעור המדווחים "מסכים/מסכים מאוד" (N=2267)	
45%	אני שמח שאני משתתף בתוכנית שציינתי
35%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להכיר טוב יותר את עצמי ואת הרגשות שלי
37%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להסתדר טוב יותר עם תלמידים אחרים
32%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להצליח בלימודים

לוח 6: נתונים בדבר ההטמעה בבתי הספר – פרקטיקאים (הנתונים נאספו החל בפעימה השלישית)

שיעור המדווחים "כן" (N=304)	
האם אתה משתתף.ת באחת או יותר מהתוכניות הבאות?	
58%	משתתף.ת בקהילה בית ספרית שנה ראשונה
18%	משתתף בקהילה בית ספרית שנה שנייה
10%	משתתף.ת בקהילה בית ספרית שנה שלישית
9%	מוביל.ה קהילה בית ספרית
9%	יוצא עם הכיתה ללמידה חוץ-כיתתית
2%	מוביל.ת הערכה ומדידה

לוח 7: נתונים בדבר העמדות כלפי המהלך בבתי הספר – פרקטיקאים (הנתונים נאספו בפעימה השלישית)

שיעורי המדווחים "מסכים/מסכים מאוד" (N=304)	
84%	אני שמח שבית הספר שלי משתתף במהלך ה-SEL הרשות
53%	אני שמח שאני אישית משתתף במהלך ה-SEL הרשות
45%	ההכשרה והליווי שאני מקבל מספקים לי כלים מעשיים לעבודה חינוכית המבוססת על עקרונות ה-SEL
87%	הנהלת בית הספר תומכת במהלך ה-SEL ומקדמת אותו



מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בנהריה – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי **מגדר** נמצא כי בשני המגדרים חל שיפור מובהק במדד זיהוי הרגשות. הממוצעים של **הבנות** גבוהים יותר ($3.54 \leftarrow 3.58 \leftarrow 3.78$) לאורך כל 3 הפעילות, בהשוואה לבנים ($3.40 \leftarrow 3.49 \leftarrow 3.60$). כמו כן, בקרב **הבנות** נמצא שיפור מובהק גם במדד ניהול עצמי ($3.46 \leftarrow 3.62$). בשאר המיומנויות נצפתה בשני המגדרים מגמה של יציבות בין המדידות.

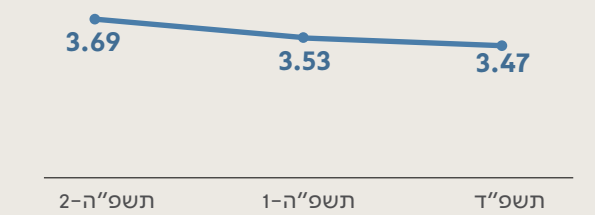
בפילוח לפי **ארץ הלידה** (ישראל/אחר) נצפתה בשתי הקבוצות מגמת עלייה מתונה בכל המדדים. כמו כן נמצאה בשתייהן עלייה מובהקת בממוצעים במדד **זיהוי רגשות**. הממוצעים של ילידי הארץ היו גבוהים יותר ($3.49 \leftarrow 3.54 \leftarrow 3.71$) מהממוצעים של מי שלא נולדו בישראל ($3.32 \leftarrow 3.47 \leftarrow 3.55$). בקרב ילידי הארץ נמצא גם שיפור מובהק במדד ניהול עצמי ($3.46 \leftarrow 3.50 \leftarrow 3.59$). באופן כללי אפשר לראות כי הממוצעים של **תלמידים שאינם ילידי הארץ** נמוכים יותר באופן עקבי ברוב המדדים, למעט במדד הישגיות במסגרת החינוכית, שבו הממוצעים זהים.

73%	המהלך תורם בפועל לקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות של צוות בית הספר
73%	המהלך תורם בפועל לשיפור היכולות של מורים מצוות בית הספר לקדם את מיומנויות ה-SEL של תלמידיהם
69%	המהלך תורם בפועל לשיפור המיומנויות הרגשיות-חברתיות (SEL) של תלמידי בית הספר

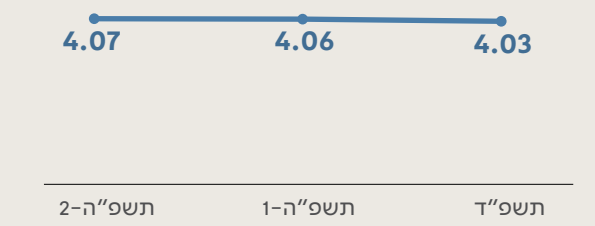
4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

תרשים 1: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – שלוש פעילות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3} = 2267$)

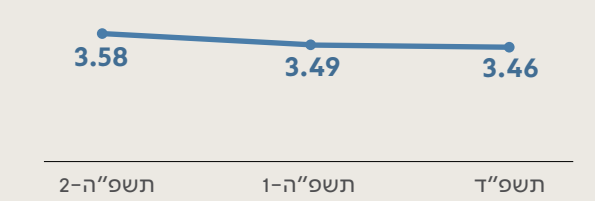
זיהוי רגשות¹⁶



תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה



ניהול עצמי¹⁷



16 זיהוי רגשות – נמצא הבדל מובהק בין הפעילות: $F(2, 6354) = 38.61$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .012$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .049$), בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$), בין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

17 ניהול עצמי – נמצא הבדל מובהק בין הפעילות: $F(2, 6354) = 12.005$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .004$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = .003$), לא נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 2.

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בנהריה בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח למורים מחנכים ולמורים שאינם מחנכים – אצל מחנכי הכיתות נרשם שיפור מובהק במיומנויות ויסות רגשי ($4.05 \leftarrow 4.02$) (4.22), מסוגלות עצמית ($4.65 \leftarrow 4.73 \leftarrow 4.81$) ואמפתיה ויחסים בין-אישיים ($4.28 \leftarrow 4.32 \leftarrow 4.41$), ואילו אצל המורים שאינם מחנכים נמצא שינוי מובהק רק בממד אמפתיה ויחסים בין-אישיים ($4.21 \leftarrow 4.29 \leftarrow 4.36$).

· בפילוח לפי מגדר נמצא שיפור מובהק בממד מסוגלות עצמית הן בקרב המורות ($4.67 \leftarrow 4.72 \leftarrow 4.77$) והן בקרב המורים ($4.60 \leftarrow 4.75 \leftarrow 4.77$). גם בממד אמפתיה ויחסים בין-אישיים נמצא שיפור מובהק בשתי הקבוצות: אצל המורות נצפתה עלייה בעיקר בין הפעילה השנייה לשלישית ($4.28 \leftarrow 4.29 \leftarrow 4.39$), ואצל המורים נרשמה עלייה בעיקר בין הפעילה הראשונה לשנייה ($4.16 \leftarrow 4.36 \leftarrow 4.39$).

· בפילוח לפי רמת השכלה נמצא שינוי מובהק בממד אמפתיה ויחסים בין-אישיים הן בקרב מורים בעלי תואר ראשון ($4.22 \leftarrow 4.28 \leftarrow 4.35$) והן בקרב מורים בעלי תואר שני ויותר, שאצלם העלייה בולטת יותר ($4.27 \leftarrow 4.35 \leftarrow 4.44$).

· בפילוח לפי ותק בהוראה נמצא שינוי מובהק רק בקרב מורים בעלי ותק עד 10 שנים במדדים מסוגלות עצמית ($4.64 \leftarrow 4.70 \leftarrow 4.80$) ואמפתיה ויחסים בין-אישיים ($4.27 \leftarrow 4.30 \leftarrow 4.41$).

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב הפרקטיקאים ניכרת מגמת שיפור בשתיים מתוך שלוש המיומנויות הרגשיות-חברתיות. השיפור בולט בעיקר אצל מחנכי כיתות, מורים בעלי השכלה אקדמית ומורים צעירים יחסית (ותק עד 10 שנים). בסך הכול ההתחזקות ההדרגתית במיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים יכולה לרמז על השפעה חיובית של תוכנית ההתערבות, שפעלה השנה בעיקר בקרב אוכלוסייה זו. השיפור

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב התלמידים יש מגמת עלייה בחלק מהמיומנויות הרגשיות-חברתיות, בעיקר במדדים זיהוי רגשות וניהול עצמי, לצד יציבות בשאר המדדים. בפילוחים לפי מגדר וארץ לידה ניכר כי בנות וילידי הארץ הציגו ממוצעים גבוהים יותר באופן עקבי. בסך הכול הנתונים מעידים על תהליך התפתחות רגשי-חברתי חיובי במיומנויות הבסיסיות המהוות בסיס למיומנויות המורכבות יותר, שאנו משערים כי גם הן יתחזקו בהמשך התהליך.

תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=304$)

מסוגלות עצמית¹⁸



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

ויסות רגשי



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה ויחסים בין-אישיים¹⁹



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

¹⁸ מסוגלות עצמית – נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 7.63$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .016$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .049$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$), אך לא נמצא הבדל מובהק בין פעימה 2 לפעימה 3.
¹⁹ אמפתיה ויחסים בין-אישיים – נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 8.09$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .017$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים רק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

אצל מחנכי הכיתות עשוי להרחיב את השפעתו גם לעבר התלמידים, הן בגלל הגדרות התפקיד והן משום שהמחנכים נמצאים עימם מספר שעות רב יותר.

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות

תרשים 3: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=304$)

שילוב SEL בפרקטיקה²⁰



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מסוגלות בקידום SEL



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

עמדות חיוביות כלפי SEL



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה בהוראה²¹



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

* תפיסות בנוגע להכללה



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

* מסוגלות של מורים לביצוע חינוך מכליל²²



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

* פרקטיקות הכללה בסיסיות²³



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

* פרקטיקות הכללה מתקדמות²⁴



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

* מדדים ייחודיים לנהריה

20 שילוב SEL בפרקטיקה - נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 3.83, p = .022$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .008$). כמו כן נמצא הבדל מובהק רק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .018$).

21 אמפתיה בהוראה - נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 4.75, p = .009$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .010$). כמו כן נמצא הבדל מובהק רק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .006$).

22 מסוגלות לביצוע חינוך מכליל - נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 891) = 11.72, p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .026$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

23 פרקטיקות הכללה בסיסיות - נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 896) = 10.64, p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .023$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$). לא נמצא הבדל מובהק בין פעימה 2 לפעימה 3.

24 פרקטיקות הכללה מתקדמות - נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 896) = 10.74, p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .023$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

ויותר נמצא שינוי במדדים אמפתיה בהוראה
 (4.54←4.6←4.64) ושילוב SEL בפרקטיקה
 (4.49←4.55←4.64).

· בפילוח לפי ותק בהוראה נמצא שינוי מובהק
 במדד פרקטיקות הכללה מתקדמות בקרב
 מורים בעלי ותק עד 10 שנים (3.78←3.91←4.11)
 ובקרב מורים בעלי ותק של 20 שנים ויותר
 (3.86←4.08←4.18). נוסף על כך, בקרב
 מורים בעלי ותק בהוראה עד 10 שנים נמצאו
 הבדלים מובהקים במדדים אמפתיה בהוראה
 (4.51←4.56←4.68), שילוב SEL בפרקטיקה
 (4.49←4.51←4.62), מסוגלות בקידום SEL
 (4.00←4.05←4.19), פרקטיקות הכללה
 בסיסיות (4.27←4.48←4.51) ומסוגלות
 בקידום חינוך מכליל (4.11←4.09←4.32).

אז מה הנתונים מלמדים? ניכרת מגמת עלייה במגוון תנאים תומכים, ובפרט עלייה ניכרת במדדים שילוב SEL בפרקטיקה, אמפתיה בהוראה, מסוגלות לביצוע חינוך מכליל ויישום פרקטיקות הכללה בסיסיות ומתקדמות. מגמות אלו מודגשות בעיקר בקרב מחנכי כיתות, מורות, מורים בעלי השכלה אקדמית ומורים צעירים יחסית (עד 10 שנות ותק). בסך הכול התמונה מעידה על התבססות גוברת של עקרונות ההכללה וקידום ה-SEL בקרב הפרקטיקאים, מה שעשוי לשמש קרקע פורייה להמשך התפתחות במיומנויות ה-SEL ושיפור במדדי תוצאה.

4.5. מדדי תוצאה

תרשים 4: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=2267$)

תחושת שייכות לכיתה²⁵



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בנהריה – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי מחנכים ומורים שאינם מחנכים נצפתה עלייה מובהקת בשתי הקבוצות במדד פרקטיקות הכללה בסיסיות – שבו ממוצעי המורים שאינם מחנכים נמוכים יותר (מחנכים: 4.34←4.50←4.49; לא מחנכים: 4.19←4.35←4.4), וגם במדד מסוגלות לביצוע חינוך מכליל, שבפעילה הראשונה היה דומה בשתי הקבוצות אך בפעילה השלישית היה גבוה יותר אצל המחנכים (מחנכים: 4.14←4.16←4.35; לא מחנכים: 4.04←4.04←4.26). כמו כן, אצל המחנכים נצפה בין המדידות שינוי מובהק גם באמפתיה בהוראה (4.53←4.6←4.67), שילוב SEL בפרקטיקה (4.55←4.59←4.66) ופרקטיקות הכללה מתקדמות (3.84←4.17←4.04).

· בפילוח לפי מגדר נמצא בקרב המורות שינוי מובהק במדד אמפתיה בהוראה, עם עלייה הדרגתית לאורך שלוש הפעימות (4.51←4.56←4.62). גם במדד פרקטיקות הכללה מתקדמות נרשם שיפור מובהק והממוצעים עלו באופן עקבי (3.82←3.96←4.12), וכך גם במדד פרקטיקות הכללה בסיסיות (4.3←4.46←4.80) ובמדד מסוגלות לביצוע חינוך מכליל (4.11←4.34←4.46). בקרב המורים נצפה שינוי מובהק רק במדד שילוב SEL בפרקטיקה (4.34←4.52←4.55).

· בפילוח לפי רמת השכלה נמצאו בקרב מורים בעלי תואר ראשון ותואר שני שינויים מובהקים במדדים פרקטיקות הכללה בסיסיות (תואר ראשון: 4.23←4.41←4.4; תואר שני ויותר: 4.23←4.41←4.4), פרקטיקות הכללה מתקדמות (תואר ראשון: 3.73←3.91←4.02; תואר שני: 3.93←4.07←4.23), ומסוגלות לביצוע חינוך מכליל (תואר ראשון: 4.05←4.02←4.20; תואר שני ויותר: 4.15←4.25←4.45). בשלושת המדדים נראה כי המורים בעלי תואר שני הם בעלי ממוצעים גבוהים יותר וגם השינוי אצלם ניכר יותר. נוסף על כך, בקרב מורים בעלי תואר שני

25 תחושת שייכות לכיתה בקרב תלמידים – נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות, $F(2, 6354) = 11.37, p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .004$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$). לא נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 2.

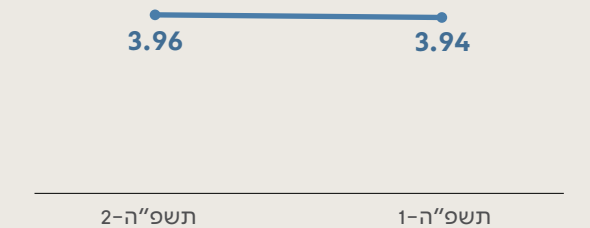
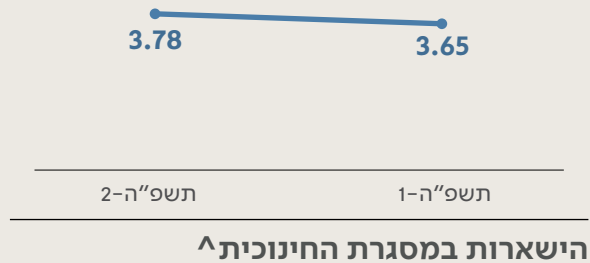
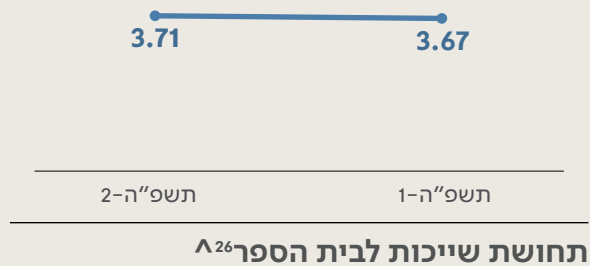
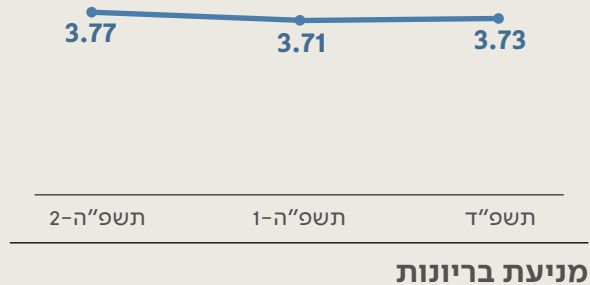
מדדי תוצאה בקרב תלמידים בנהריה – ממצאים בולטים נוספים

• בפילוח לפי מגדר נמצא כי במדד תחושת השייכות לכיתה נצפה שינוי מובהק בקרב הבנים והבנות. ממוצעי הבנות נמוכים במעט (3.56←3.56←3.70) לעומת הבנים (3.74←3.76←3.84). גם במדד תחושת השייכות לבית הספר נצפה שינוי מובהק בקרב שתי הקבוצות עם ממוצעים דומים (בנות: 3.66←3.80; בנים: 3.65←3.77).

• בפילוח לפי ארץ לידה (ישראל/אחר) נמצא שינוי מובהק אצל ילידי הארץ במדד תחושת השייכות לכיתה, עם עלייה גדולה בין הפעימה השנייה לשלישית (3.7←3.69←3.81). גם אצל מי שלא נולדו בארץ נראה שיפור בממוצעים, אך הם לא מובהקים. נוסף על כך נצפה שינוי מובהק גם במדד תחושת השייכות לבית הספר רק אצל ילידי הארץ (3.65←3.80), ואילו אצל תלמידים שלא נולדו בישראל נרשמה מגמה יציבה.

אז מה הנתונים מלמדים? הממצאים מצביעים על יציבות יחסית במדדי התוצאה בקרב תלמידים, עם שיפור בעיקר בתחושת השייכות לכיתה ולבית הספר. מגמות אלו בולטות יותר בקרב ילידי הארץ, המראים עלייה ברורה בתחושת השייכות לאורך הזמן. שאר המדדים נותרו יציבים ללא שינוי של ממש. בסך הכול מצטיירת תמונה חיובית במדדי השייכות שעליהם מושם דגש בתוכנית ההתערבות. תמונה זו מקבלת משמעות רבה יותר לנוכח השנה המורכבת שעברה על העיר, אשר כללה ימים רבים של למידה מהבית. עם זאת יש לשים לב בהמשך התהליך לתלמידים שאינם ילידי הארץ כדי לצמצם את הפערים.

קשר מורה-תלמיד



²⁶ תחושת שייכות לבית הספר: בנהריה התווסף עוד היגד למדד הליבה, החל מ- t_2 , לכן מוצגים רק נתוני מדידות 2-3. ²⁶הישארות במסגרת החינוכית – מדד ייחודי לנהריה, התווסף במדידה השנייה.

²⁶ תחושת שייכות לבית הספר – תלמידים: נמצא הבדל מובהק בין הפעימות $F(1,4351)=18.24$, $p<.001$, עם גודל אפקט קטן מאוד ($\eta^2 = .004$).

· בפילוח לפי **מגדר** נמצא שיפור מובהק ובולט בממדד אקלים בית הספר הן אצל המורות והמורים כאחד. שתי הקבוצות מתחילות ומסיימות בממוצע דומה, אך המגמה שונה. כך, בעוד אצל המורות נרשמה עלייה בין הפעימה הראשונה לשנייה ויציבות לאחר מכן (3.96 ← 4.16 ← 4.18), אצל המורים נצפתה עלייה חדה בין הפעימה הראשונה לשנייה וירידה מסוימת לאחר מכן (3.93 ← 4.32 ← 4.21). נוסף על כך, בקרב המורים נמצא שיפור מובהק ובולט גם בממדד השייכות לבית ספר (3.96 ← 4.25 ← 4.38).

· בפילוח לפי **רמת השכלה** נמצא שינוי מובהק אצל מורים בעלי תואר ראשון ותואר שני במדד אקלים בית הספר עם ממוצעים ומגמה דומים (תואר ראשון: 3.91 ← 4.17 ← 4.17; תואר שני ויותר: 3.98 ← 4.23 ← 4.23). כמו כן נמצא שינוי מובהק בממדד השייכות לבית הספר בקרב מורים בעלי תואר ראשון (3.94 ← 4.01 ← 4.2).

· בפילוח לפי **ותק בהוראה**, אצל מורים בעלי ותק נמוך, קרי עד 10 שנים, נרשמה עלייה מובהקת במדדים של שייכות לבית הספר (3.95 ← 4.08 ← 4.24) ואקלים בית הספר (3.92 ← 4.19 ← 4.24), ואילו אצל מורים בעלי ותק גבוה יותר בהוראה, 11 שנים ויותר, לא נרשם שינוי מובהק אף לא באחד מהמדדים, אך כן נצפתה עלייה מתונה בממוצעים בין הפעימות.

אז מה הנתונים מלמדים? התמונה הכוללת מצביעה על מגמות חיוביות בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת האקלים הבית-ספרי, בעיקר בקרב מורים בעלי ותק נמוך, מחנכי כיתות ובעלי השכלה אקדמית – אצל כל אלה נרשמה עלייה עקבית לאורך שלוש הפעימות. גם אצל מורים שאינם מחנכי כיתות נרשמה מגמה עקבית של עלייה, מה שמרמז על חיזוק תחושת השייכות במעגלים רחבים יחסית של המורים. בסך הכול השיפור

תרשים 5: מדדי תוצאה על פי דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=304$)

תחושת השייכות לבית הספר²⁷



תפיסת האקלים בבית הספר²⁸



תחושת שחיקה*



* ערכים גבוהים יותר בממדד זה פירושו תחושת שחיקה גבוהה יותר.

מדדי תוצאה בנהריה בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי **מחנכי כיתה ולמי שאינם מחנכים** נמצאו אצל מחנכי הכיתות שינויים מובהקים בממדד אקלים בית הספר, עם עלייה בין הפעימה הראשונה לשנייה ואחר כך יציבות (3.94 ← 4.23 ← 4.27). אצל המורים שאינם מחנכי כיתה נמצא שינוי מובהק בממדד השייכות לבית הספר עם עלייה עקבית בכל 3 המדידות (4.07 ← 4.21 ← 4.35), וגם בממדד תחושת השחיקה, עם עלייה בעיקר בין הפעימה הראשונה לשנייה (2.06 ← 2.4 ← 2.45).

27 תחושת שייכות לבית הספר – פרקטיקאים: נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 6.59$, $p = .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .014$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים רק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

28 אקלים בית הספר – נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 915) = 14.72$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .031$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$). לא נמצא הבדל מובהק בין פעימה 2 לפעימה 3.

בתחושת השייכות ובתפיסת אקלים בית הספר בקרב המורים מציירים תמונה חיובית ומשמשים בסיס חשוב להמשך ההתערבות. עם זאת, לצד שיפורים אלו, מדד תחושת השחיקה מצביע על אתגר מתמשך – בעיקר בקרב מורים שאינם מחנכי כיתות, שאצלם נרשמה עלייה מובהקת בתחושת השחיקה.

5. סיכום ומסקנות

בחלק זה של הדוח הוצגו נתוני שותפות נהריה לאורך שלוש פעימות המדידה. השאלונים עסקו בשלושה נושאים מרכזיים: מיומנויות רגשיות- חברתיות בקרב תלמידים ומורים, תנאים תומכים בקידום מיומנויות אלו ומדדי תוצאה.

מיומנויות רגשיות-חברתיות: בקרב התלמידים ניכרת מגמת שיפור בעיקר במיומנויות הרגשיות הבסיסיות – זיהוי רגשות וניהול עצמי, ואילו מיומנויות מורכבות יותר כגון אמפתיה, יחסים בין-אישיים ותחושת מסוגלות, נותרו יציבות. בקרב המורים ניכרת מגמת שיפור בעיקר בתחושת המסוגלות העצמית ובאמפתיה ביחסים בין-אישיים, וביתר שאת אצל מורים בעלי ותק נמוך, מחנכי כיתות ובעלי תואר שני ויותר, בעוד אצל מורים ותיקים יותר נצפתה יציבות. מגמה זו מעידה כי התהליכים מתחילים במיומנויות רגשיות בסיסיות יותר, ובהמשך עשויים להתרחב למיומנויות המורכבות יותר.

תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות- חברתיות: הממצאים מלמדים על שיפור הדרגתי בעיקר בשילוב SEL בפרקטיקה, אמפתיה בהוראה, מסוגלות לביצוע חינוך מכליל ובפרקטיקות הכללה בסיסיות ומתקדמות, בעיקר בקרב מורות, מחנכי כיתות, מורים צעירים ובעלי השכלה אקדמית. נתונים אלו מרמזים על תהליך של התבססות עקרונות SEL והכללה בקרב הפרקטיקאים, המהווה קרקע פורייה להמשך התפתחות במיומנויות ה-SEL ולשיפור במדדי התוצאה.

מדדי תוצאה: בקרב התלמידים ניכרת מגמת התחזקות מתונה בעיקר בתחושת השייכות

לכיתה ולבית הספר, בעיקר בקרב ילידי הארץ, בעוד שאר המדדים נותרו יציבים יחסית. בקרב המורים בלטו שיפורים בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר, בעיקר אצל מורים בעלי ותק נמוך, מחנכי כיתות ומורות. גם אצל מורים שאינם מחנכים נרשמה בעקביות מגמת עלייה, מה שמעיד על חיזוק תחושת השייכות במעגלים רחבים יותר. עם זאת, לצד שיפורים אלו ניכרת עלייה במדד השחיקה, בעיקר בקרב מורים שאינם מחנכי כיתות – נתון המצביע על אתגר שיש לתת עליו את הדעת בהמשך.

מבט-על – תלמידים ומורים

ההסתכלות הכוללת מלמדת כי לאורך שלוש הפעימות הצליחה שותפות נהריה לעורר שינויים חיוביים במספר תחומים, אך שינויים אלו אינם אחידים ואינם מקיפים את כלל המדדים. ניכר כי מיומנויות SEL בסיסיות מגיבות מהר יותר להתערבויות. לעומת זאת, מיומנויות SEL מורכבות יותר כגון אמפתיה ותחושת מסוגלות מצריכות פרקי זמן ארוכים יותר כדי שיתחולל בהן שינוי. הדבר עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית, המראה כי שינוי במיומנויות SEL ובאקלים חינוכי הוא תהליך מתמשך המצריך עבודה מערכתית, התמדה והשקעה עקבית.

נוסף על כך נמצא שיפור ניכר בשילוב SEL בפרקטיקה וכן בפרקטיקות ההכללה, הן הבסיסיות והן המתקדמות, במסוגלות לביצוע חינוך מכליל וכן במדדי השייכות. שיפור זה משקף ככל הנראה את ההשפעה הישירה של העבודה בקהילות המכלילות, שהייתה השנה רכיב מרכזי וחשוב בהתערבות. אפשר לראות בכך תשתית רחבה להמשך, שכן חיזוק מתמשך של פרקטיקות ההכללה לצד שילוב ה-SEL בפרקטיקה צפוי להעמיק את ההשפעה גם על תחושת השייכות, על אקלים בית הספר ועל הפחתת פערים בין קבוצות שונות. יתרה מזו, השיפור העקבי אצל מחנכי הכיתות הוא בעל חשיבות גדולה, משום שבזכות תפקידם המרכזי והשהייה הארוכה עם התלמידים הם בעלי פוטנציאל להשפעה של ממש על התלמידים.

6. ביבליוגרפיה

- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47 (3), 562–584.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237–269.
- בן ישראל, א', רייכרט, ר' וגרניט-דגני, ד' (2015). על תפקידה של התנסות בחטיבות הביניים כהזדמנות לשינוי: על למידה מבוססת מקום ועל הקשר בין דמוקרטיה לסביבה. *קולות*, 10, 22–26.
- ברק-מדינה, ע', וכץ-ברגר, ה'. (2025). אייג'נסי (Agency) - מפת מושגית, עקרונות, פרקטיקות והקשרים. יוזמת אורחא - בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.
- גרניט-דגני, ד' (2021). *שבילים לחינוך מבוסס מקום*. תל אביב: מכון מופ"ת
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Alves, I. (2019). Inclusive education and the issue of change: Theory, policy and pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 495–507.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
- CASEL. (2020). *SEL framework: What are the core competencies?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [לקישור](#)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development
- OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework for student agency*. OECD Publishing.