

.02

למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל

יוזמת אורחא
נתוני שלוש פעימות
תשפ"ד-תשפ"ה

אפריל 2026

מחברות ומחברים

הובלת המחקר ופרק "יוזמת אורחא - נתוני הליבה"
ד"ר דוד רטנר - מטה אורחא; ד"ר דנה אביטל - מטה אורחא.

פרק נתוני נהריה
פז הורביץ - מכללת אורנים.

פרק נתוני מע'אר
אירנה פיבן - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן; ד"ר נועה אלבלדה - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן.

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

פרק נתוני גני תקווה
ד"ר ענבל לינצ'בסקי - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן.

פרק נתוני בני ברק
ד"ר עדית זכאי-אור - מרכז מיטיב, המרכז לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית, אוניברסיטת רייכמן; ירון מור - מרכז מיטיב, המרכז לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית, אוניברסיטת רייכמן.

עורכים אחראים: ד"ר דנה אביטל, ד"ר דוד רטנר
עריכת לשון: נילי עדן
עיצוב: ריקי אדרי

למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל

יוזמת אורחא
נתוני שלוש פנימות
תשפ"ד-תשפ"ה

תודות

כללי

ברצוננו להודות לאנשים הרבים שסייעו בהכנת דוח זה על מרכיביו המגוונים. בראש ובראשונה, תודה לצוותי החינוך ולתלמידים בבתי הספר, שהשתתפו במילוי השאלונים ותרמו מחוכמתם ומתובנותיהם. תודה לאנשי מיזם SELBox – ד"ר חגי קופרמינץ, ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר עינת קליידר-טסלר ואביב פינס – על הובלת פיתוח כלי המחקר ועל הליווי המתודולוגי. תודה לאנשי קיימא – אורן הוברמן, ד"ר יואב רסקין, שאולי אודם, אייל אנקרי ועומר בירקא – על הפלטפורמה המעולה שהעמידו לרשותנו, על הטיפול בנתונים ועל הזמינות ללא גבולות. תודה לתחום החינוך בקרן יד הנדיב, ובפרט למוטי טאובין ולד"ר לנה ראב"ד, על הליווי וההכוונה; וכן תודה לתומר אושרי ולליאור אברהמי, לשעבר מתחום החינוך. תודה לד"ר סיגל ריינדרס-כפרי ולד"ר איה נבון מתחום הערכה ומדידה בקרן, על הליווי המקצועי לאורך כל הדרך.

נהריה

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.

מע'אר

תודה לכל חברות וחברי שותפות ה-SEL במע'אר: נזאר סרחאן, עאטף מועדי, יוסף עראידה, שהנאז מרעי, דן פינק, סנאא ח'לאילה, תמר חביב ובדר חזן נסאיר – על החזון המשותף, הלב הגדול והלהט להרבות טוב במערכת החינוך בישראל; תודה לארגונים שמספקים מעטפת תומכת וליווי לחברות וחברי השותפות: מהלך השקפה, סגול בחינוך והמכון הדמוקרטי; תודה למנהלות ומנהלי מוסדות החינוך במע'אר על האמון ועל הנכונות לצעוד איתנו בדרך משותפת; תודה למתכללות ההערכה בשותפויות על קבוצת החשיבה והתמיכה המשותפת; ולבסוף, תודה מיוחדת לרכזות ורכזי ההערכה בבתי הספר במע'אר על הובלת המיפוי במקצועיות ויעילות בעיקר לנוכח התקופה המאתגרת שעוברת על מערכת החינוך בצפון.

באקה אל גרבייה

תודה לכל חברי וחברות צוות הפיתוח בבאקה, ובראשם וליד מג'אדלה, רנא זייד, לילה כבהא, פאדי מואסי, הודא חשאן וד"ר סמיר קעדאן, על העבודה המשותפת לקידום SEL בעיר; לארגונים שמלווים את המהלך: SEL.IL ואקורד – על החשיבה מאחורי הקלעים ומתן מעטפת למהלך כל כך מורכב, ולחברי הארגונים: ענת זמירה, דאליה חלבי, ד"ר נטע שגיא, סאוסן מסאלחה, עידו אורן, ד"ר הדס פיק, אינאס פרוג'ה וענת יונה – על העבודה הבלתי מתפשרת להיטיב את מערכת החינוך בבאקה; תודה מיוחדת לכל אנשי החינוך בבאקה, ובראש ובראשונה למנהלי ולמנהלות בתי הספר, ליועצות, למורות ולמורים, שקיבלו עליהם משימה מורכבת של קידום ה-SEL בקרב בני הנוער בבאקה ואינם נרתעים מהעבודה הקשה שנדרשת מהם ומאנשי צוותיהם; תודה למובילות הערכה ומדידה בבתי הספר שעומלות לשיפור תהליכי ההערכה והמדידה בבאקה; תודה לכל מערך הפיקוח בבאקה על מתן גיבוי ועל שותפות פעילה במהלך; למתכללות הערכה ומדידה בשותפויות אחרות של אורחא על החשיבה המשותפת; לצוות אורחא: ד"ר דוד רטנר, ד"ר דנה אביטל ואור פרייטג על הובלה מקצועית וקשובה של תהליכי ההערכה והמדידה ביוזמה, ולד"ר דפנה קופלמן-רובין על הליווי והתמיכה בחשיבה על הערכה ומדידה ובמהלך כולו בכלל.

גני תקווה

תודה לכל חברות וחברי שותפות גני תקווה: קובי זמיר, מלכה קרן, יוני צ'ונה, תמר חביב, אלון אלקובי, מיכל גוטמן קרמר ואסנת ציפר על הובלה משותפת ותשוקה להיטיב את מערכת החינוך. תודה לצוות המפקחות במשרד החינוך: ד"ר לימור אפלבוים, אביבה עטרי, רעות ארליך, הילה אפשטיין, דקלה רוזנבוים וגאלי אלדר על שיתוף הפעולה ועל התרומה מהידע העמוק שלכן. תודה לחברי הארגונים המלווים בשטח: עדי קורן, אגם שוסטר, יעל זאגא קופפר, אלונה איזנברג, איתי פלר, טל פרנקל, אורי שייקוביץ, אלון אלקובי ומיכל גוטמן קרמר. תודה לד"ר דוד רטנר ולמתכללות ההערכה על הליווי המקצועי. תודה למנהלות ולמנהלי בתי הספר: נופר אלפסי לס, הדר צדיק, הרב יאיר מילוא, מיכאל הררי, יערי חן עגיב, רתם פרידמן לוריא, עינת לביא ונעה פניג רכט על ההובלה והאמון. תודה למובילות ולמוביל ההערכה בבתי הספר: סימה בוטבול, הילה תובל, אהובה רוזנבאום, דינה גלזנוב, מיטל דבש, צליל חורש, אופיר בן דוד, תמר זדרמן ושירה בקל ולכל נשות ואנשי החינוך בגני תקווה על פתיחות ושיתוף הדרך גם בימים מאתגרים.

בני ברק

ברצוני להודות לצוותי ההנחיה שעבדו בשדה בלי לאות, לרב שימי קשש, היוזם והמבצע, שמצליח לתת רוח גבית שחוצה כל אתגר, למני אקשטיין המתכלל המופלא שהכול נהיה בדברו, לגב' צפורה טיקוצ'ינסקי המנהלת ביד רמה את יוזמת מחוברת עם טלי זיידמן בורלא, ולר' חיים משה שטיין המנהל את תוכנית המלמדים. לבסוף, תודה ענקית לירון מור על ההובלה המופתית של המדידה וההערכה בפרויקט. כניסתו שדרגה במידה ניכרת את הפעילות, את חילוץ הידע ואת התכנון לעתיד.

תוכן עניינים

9 פתח דבר

10 תמצית מנהלות ומנהלים

1. כללי 10
2. מטרות ושיטה 10
3. ממצאים בולטים 11

15 מבוא כללי

פרק ראשון

16 יוזמת אורחא: נתוני הליבה

1. כללי ומטרות 16
2. מבוא ורקע תיאורטי 17
3. שיטה 18
4. ממצאים 19
5. סיכום ומסקנות 31
6. ביבליוגרפיה 32

פרק שני

'יש לי מקום' - חינוך למקום מבוסס SEL מכליל

34 נתוני יוזמת נהריה תשפ"ד-תשפ"ה

1. כללי ומטרות 35
2. מבוא ורקע תיאורטי 35
3. שיטה 36
4. ממצאים 37
5. סיכום ומסקנות 46
6. ביבליוגרפיה 47

פרק שלישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות בשירות הפחתת מתח בין-עדתי

48 נתוני יוזמת מע'אר תשפ"ד-תשפ"ה

1. כללי ומטרות 49
2. מבוא ורקע תיאורטי 49
3. שיטה 51
4. ממצאים 52
5. סיכום ומסקנות 64
6. ביבליוגרפיה 66

פרק רביעי

מיומנויות רגשיות-חברתיות להגברת תחושת השייכות וביסוס הזהות העצמית

67 נתוני יוזמת באקה אל גרבייה תשפ"ד-תשפ"ה

1. כללי ומטרות..... 67
2. מבוא ורקע תיאורטי..... 69
3. שיטה..... 70
4. ממצאים..... 71
5. סיכום ומסקנות..... 81
6. ביבליוגרפיה..... 82

פרק חמישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות לטיפול חוסן ומערכות יחסים מיטיבות

84 נתוני יוזמת גני תקווה תשפ"ד-תשפ"ה

1. כללי ומטרות..... 85
2. מבוא ורקע תיאורטי..... 85
3. שיטה..... 87
4. ממצאים..... 88
5. סיכום ומסקנות..... 102
6. ביבליוגרפיה..... 104

פרק שישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות בפרויקט חברות"א – מחוברת

106 נתוני יוזמת בני ברק תשפ"ה

1. כללי ומטרות..... 106
2. מבוא ורקע תיאורטי..... 108
3. שיטה..... 109
4. ממצאים..... 110
5. סיכום ומסקנות..... 120
6. ביבליוגרפיה..... 121

פתח דבר

למבוי סתום. נוסף על כך אנחנו רוצים גם לשתף במה שמכונה מערכת סימון השבילים 'שבילים שקופים' – אלו אתרים מרתקים שכדי להגיע אליהם צריך לרדת לרגע מהשביל הראשי, והם נגלים רק כשבוכרים לבחון לרגע מה יש בצד השביל הראשי. דוח זה, שבחר להעמיק באומץ בנתונים, מציע לכם לא מעט רגעים של 'שבילים שקופים'.

איציק בן דוד, רכז סימון שבילים בחברה להגנת הטבע, אמר פעם: "צריך לזכור שסימון שבילים מבוסס מאוד על השטח. המסמנים יוצאים לשטח רק עם צבעים ומכחול, ויכולים לסמן בעיקר לפי מה שהשטח מאפשר להם". לכן גם אם יצאנו לדרך באותה נקודת זמן אבל הלכנו בשבילים שונים, אנחנו יכולים להתקדם רק לפי מה שהשטח מאפשר. בכל מסלול יש רגעים מפעימים יותר ורגילים יותר, גם במסלולים המרהיבים ביותר יש לפעמים דשדשת בנחל, או בולדרים ענקיים שצריך לעבור. לרגעים יש מסלולים שקל יותר ללכת בהם או שהם מהירים יותר, אבל יש הצדקה לשבילים שונים גם אם בחלק מהזמן הם מצריכים מאיתנו הליכה איטית יותר או מאמץ גדול יותר, כי אם אנחנו עצמנו פענחנו אותם, אזי גם בסיום המסלול היא תישאר בתוכנו.

אסיים בציטוט נוסף של איציק בן דוד, שאומר משהו על המשימה הגדולה המשותפת שלנו: "מטיילים צריכים לדעת שאסור להסתמך רק על הסימון בשטח וכי רצוי להיעזר גם במפה". באורחא, עם השותפים והשותפות הרבים שלנו, אנחנו לא רק מסמנים שבילים, אלא גם מסרטטים יחד מפה. דוח ממצאים זה הוא שלב חשוב בסרטוט המפה, אך הוא עדיין לא המפה הסופית. תודה לכל השותפים והשותפות שצועדים איתנו. תודה לצוות "אורחא" וליד הנדיב. יחד אנחנו אוזנים במברשת וצבע, מסמנים שבילים ומסרטטים מפות. בשביל מה?

בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

גילי לייבושור
מנהלת יוזמת אורחא

יצאנו לדרך משותפת לפני שלוש שנים. בדוח הראשון שפרסמנו הוצגו הממצאים כפי שהיו כשיצאנו לדרך. אמרנו כי הוא למעשה 'סימון השביל' הראשון על הסלע וכי לאחריו יבואו עוד סימונים רבים.

כשיוצאים לטייל בישראל, מה שעוזר ללכת היא מערכת סימון השבילים. כשהוועדה לסימון שבילים בוחרת לסמן שביל, המטרה שלה היא לסמן את המסלול הברור ביותר, הבטוח ביותר והמעניין ביותר. זאת מערכת סימון פשוטה מצד אחד – ומגוונת מצד שני. יש בה הבדל בין "שביל הליכה" – סימון שמופיע לאורך המסלול כולו בצבעים שונים שנועדו להבדיל בין השבילים השונים באותו אזור, לבין "שביל הליכה ארוך" המיועד לטיול של כמה ימים ומשתלבים בו שבילי הליכה רגילים.

נדמה שמערכת סימון השבילים בישראל מיטיבה לתאר גם את דרכנו באורחא. אנחנו במהותנו שביל הליכה ארוך: יצאנו למסלול משותף של שנים, לא של ימים, כדי לסמן שבילים לא מוכרים יד ביד עם שותפים מיטיבי לכת. יצאנו למסלול של פיתוח ידע יישומי על מיומנויות רגשיות וחברתיות בהקשר הישראלי, מסלול שתואי השטח שלו עובר ברשויות מקומיות. שביל ההליכה הארוך הוא הליבה המשותפת לכל שש השותפותיות באורחא, אבל הוא מורכב 'משבילי הליכה' ייחודיים לכל שותפות, כל אחת וצבע סימון השביל הייחודי לה.

הכלל בסימון שבילים הוא שאפשר לראות בסימון אחד את הסימון שיבוא אחריו. דוח זה, ובו נתונים משלוש פעימות הערכה, הוא למעשה כבר סימון השביל השלישי שלנו, וממצאיו מאפשרים לנו לחשוב היכן כדאי למקם את הסימון הבא. בעוד הוועדה בוחרת את הברור, הבטוח והמעניין, אנחנו בוחרים גם לפי המלמד והמשפיע ביותר, וההעמקה בנתונים מאפשרת למקסם את שיקולי הדעת הללו.

בנקודת הזמן הנוכחית במסלול אנחנו רוצים גם להתבונן בכל המקומות שבהם 'התברברנו' בתהליך סימון השביל, לא קלטנו היטב את תוואי השטח וסימנו במקום פחות יעיל, או אף הגענו

תמצית מנהלות ומנהלים

1. כללי

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

במסגרת היוזמה פועלות שש שותפויות בשש רשויות מקומיות: נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה, גני תקווה, בני ברק ואשכול (אשר נתוניה לא יוצגו בדוח הנוכחי מאחר שהצטרפה ליוזמה רק ב-2024). 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.

סה"כ התקיימו עד כה 3 פעימות של איסוף נתונים: הפעימה הראשונה הועברה בין דצמבר 2023 למאי 2024, הפעימה השנייה – בין אוקטובר 2024 לינואר 2025, והפעימה השלישית – בין מאי 2025 ליוני 2025. איסוף הנתונים בכל אחת מהפעילות מאפשר למידה יישומית לשותפויות, ומסייע לדייק את ההתערבויות המקומיות ולשפר את כלי המדידה. הנתונים שנאספו מספקים בסיס להשוואות בעתיד ולניתוח מגמות במדדי הליבה ובמדדים הייחודיים לכל שותפות.

2. מטרות ושיטה

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

לנוכח תיאוריות השינוי הייחודיות של כל רשות כללו

1 לפירוט ראו דוח נתוני הפעימה הראשונה שפורסם בתחילת 2025.

ככלל, נראה כי עולה תמונה עקבית של **יציבות כללית בצד שינוי חיובי הדרגתי**, המתרחש בקצב שונה בהתאם לאוכלוסיות, לשלבי חינוך ולמדדים. נראה כי היוזמה מניבה **שיפור מובהק בעיקר במיומנויות הרגשיות-חברתיות הבסיסיות**, דוגמת זיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים – בעוד המיומנויות המורכבות יותר, כגון אמפתיה, מסוגלות ותודעת צמיחה, מצריכות תהליך מתמשך יותר.

בקרב **התלמידים**, ברוב הרשויות נצפתה מגמת שיפור מתונה אך עקבית במיומנויות האישיות ובתנאים התומכים, בעיקר בחטיבות העליונות. השיפור בא לידי ביטוי בעיקר במדדי ניהול עצמי, אוטונומיה והפחתת התנהגויות פוגעניות, ובמקרים רבים ניכרת גם התאוששות במדד השייכות לכיתה לאחר ירידה זמנית באמצע תקופת המדידה. מנגד, מדדים רגשיים מורכבים יותר דוגמת תחושת מסוגלות, אמפתיה ותודעת צמיחה – נותרו יציבים או ירדו מעט.

בקרב **הפרקטיקאים** ניכרת מגמת הטמעה והפנמה של עקרונות SEL בתרבות הבית ספרית, שבאה לידי ביטוי בעלייה עקבית (אם כי מתונה) במדדים כגון אמפתיה, יחסים בין-אישיים, ויסות רגשי ושלומות. שיפור זה בולט במיוחד בארבע קבוצות: מורות (לעומת מורים); בית הספר היסודי (לעומת שלבי החינוך האחרים); מחנכים (לעומת מורים שאינם מחנכים); מורים בראשית דרכם (לעומת מורים ותיקים יותר). אפשר לשער כי קבוצות אלו משמשות "מנוע השינוי" המרכזי ביוזמה.

הנתונים מעידים כי השפעת המהלך ניכרת בעיקר ברשויות שבהן ניתנה תשומת לב לפיתוח מיומנויות SEL בקרב המורים. ברשויות אלו נצפו שיפורים מובהקים הן במדדי המורים עצמם (כגון אמפתיה, יחסים בין-אישיים ושלומות) והן במדדי אקלים בית הספר. ממצא זה מחזק את ההנחה כי חיזוק המורים ותרבות ההוראה הם תנאי מרכזי להתקדמות עקבית בקרב התלמידים ולשינוי מערכתי רחב יותר. ההתקדמות שנראתה במדדים של שלומות, יחסי מורים-הורים ותחושת שייכות לבית הספר יוצרת תשתית של ממש להשפעה עקיפה ומתמשכת על תלמידים, בעיקר בגילים הצעירים.

השאלונים, לצד ליבה משותפת לכלל השותפויות, גם מדדים והיגדים ייחודיים לכל רשות. פיתוח הליבה המשותפת נעשה בעבודה של כלל השותפויות יחד ובהובלת מיזם SEL Box האמון על פיתוח מדידה מקצועית, עדכנית ומבוססת מחקר של למידה רגשית-חברתית. השאלונים הועברו בפלטפורמה המתקשבת "מילגו", פרי פיתוחה של חברת קיימא לאבס, המאפשרת לקבל משוב מיידי ומקדם פדגוגיה לשימושם של העושים והעושות במלאכת החינוך. איסוף הנתונים נעשה בשלוש פעימות:

פעימה ראשונה (דצמבר 2023–מאי 2024): השאלונים הועברו ב-39 בתי ספר בארבע רשויות (נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה וגני תקווה) בקרב 1,353 פרקטיקאים ו-8,406 תלמידים, עם שיעורי השבה של 79%-76%, בהתאמה. בשל המצב הביטחוני והעיכובים התנהלה הפעימה במתכונת גמישה, תוך דגשים על התאמת לוחות הזמנים לרשויות ולבתי הספר.

פעימה שנייה (אוקטובר 2024–ינואר 2025): השאלונים יועדו להימסר בחמש רשויות, אך פרוץ המלחמה בצפון קטע את איסוף הנתונים בנהריה ובמע'אר, והוא נמשך בשלב מאוחר יותר לאחר הסדרה מחדש. סך הכול הועברו השאלונים ב-38 בתי ספר בקרב 1,314 פרקטיקאים ו-9,699 תלמידים, עם שיעור השבה של 81%-90%, בהתאמה.

פעימה שלישית (מאי–יוני 2025): איסוף הנתונים במע'אר ובגני תקווה לא הושלם במלואו עקב פרוץ המלחמה עם איראן, אך כלל את שאר הרשויות והמשיך את מעקב המדידה של הליבה המשותפת ומדדים ייחודיים לכל שותפות. סך הכול הועברו שאלונים ב-38 בתי ספר בארבע רשויות (נהריה, מע'אר, באקה אל גרבייה וגני תקווה) בקרב 1,223 פרקטיקאים ו-8,287 תלמידים, עם שיעורי השבה של 73%-78%, בהתאמה.

3. ממצאים בולטים

הממצאים בדוח מעלים מספר מגמות וממצאים כלליים, בצד כמה מגמות ייחודיות לרשויות השונות.

נהריה

תמונת המצב בנהריה מראה שינויים חיוביים בעיקר במיומנויות הרגשיות-חברתיות הבסיסיות ובפרקטיקות הלמידה: בקרב התלמידים נצפתה עלייה ברורה במיומנויות בסיסיות כגון זיהוי רגשות וניהול עצמי, בעוד מדדי המיומנויות המורכבות יותר (כגון אמפתיה, יחסים בין-אישיים ותחושת מסוגלות) נותרו יציבים, מה שמלמד כי ייתכן ששינויים במיומנויות אלו מצריכים זמן והשקעה ממושכים.

אצל המורים, בעיקר מורים צעירים, מחנכים ובעלי תואר שני ויותר, נרשמה עלייה בולטת במסוגלות עצמית ובאמפתיה ביחסים בין-אישיים. במקביל, במדדי **תנאים תומכים** נצפה שיפור הדרגתי בשילוב SEL בפרקטיקה, באמפתיה בהוראה ובפרקטיקות הכללה – בעיקר בקרב מורות, מחנכים, מורים צעירים ובעלי השכלה אקדמית, מה שמספק בסיס להעמקת ההשפעה בהמשך.

במדדי התוצאה נרשם בקרב התלמידים שיפור מתון בתחושת השייכות לבית הספר (הדבר בולט בעיקר אצל ילידי הארץ). בקרב המורים – מחנכים ושאינם מחנכים – נצפתה עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר. עם זאת נרשמה עלייה גם בתחושת השחיקה, בעיקר בקרב מורים שאינם מחנכים.

מע'אר

במע'אר ניכרת מגמת שינוי חיובית, בפרט בכל הנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות בסיסיות ובמדדים כגון ניהול קונפליקטים ומניעת בריונות, וזאת בעיקר בקרב האוכלוסייה הדרוזית. במדדים המורכבים יותר (כגון אמפתיה ויחסים בין-אישיים) השינוי מתון, ודרוש זמן נוסף להתבססותו. בקרב הפרקטיקאים ניכרת יציבות כללית ונרשמו שיפורים בקבוצות מסוימות.

במישור המיומנויות הרגשיות-חברתיות נרשמה בקרב התלמידים מגמת שיפור מובהקת בזיהוי רגשות, בניהול עצמי ובניהול קונפליקטים (בעיקר בקרב בני העדה הדרוזית, ובעיקר

הרושם הכללי הוא שהיוזמה נמצאת בתהליך של הבשלה והתבססות, שכן נראה כי היא מצליחה לחולל שיפור במיומנויות ובפרקטיקות הקרובות לחיי היום-יום של התלמידים והמורים, ובכך בונה בסיס להעמקת השינוי במיומנויות ובמדדים הרגשיים המורכבים יותר בשנים הבאות. שינויים אלו אמורים להביא לידי שיפור במדדי תוצאה החורגים מהמיומנויות כשלעצמן (אך כמובן חשוב להמשיך ולבחון את הדברים באופן אמפירי).

להלן תיאור קצר של המגמות והממצאים העיקריים, תחילה במבט-על ולאחר מכן בכל אחת מהשותפויות בנפרד.

מגמות כלליות

במבט כולל נראה כי בחלוף הזמן ניכרים שינויים חיוביים הדרגתיים, בעיקר במיומנויות בסיסיות כגון זיהוי רגשות, ניהול עצמי, מסוגלות ושייכות, אך המיומנויות המורכבות והמדדים העמוקים יותר מצריכים תהליך ארוך ומתמשך. כך, בכל הנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות ניכר כי תלמידים שיפרו בעיקר מיומנויות בסיסיות, בעוד מיומנויות מורכבות נותרו יציבות. אצל המורים, בעיקר בקרב מורים צעירים ומחנכים, נרשמה עלייה בוויוסות רגשי ואמפתיה. כמו כן, בהיבט של תנאים תומכים (כגון שילוב SEL בפרקטיקה ואמפתיה בהוראה) נראה כי המדדים בקרב המורים יציבים יחסית. לבסוף, מדדי התוצאה מצביעים על **מגמת שיפור כוללת**: בקרב התלמידים נראתה בפעימה השלישית התאוששות בתחושת השייכות (בעיקר בחטיבות העליונות), ובקרב המורים נרשמה עלייה מתונה בתחושת השייכות ובתפיסת אקלים בית הספר. עם זאת, השינוי לווה בתנודתיות מסוימת לאורך הדרך ובשונות בין קבוצות.

בפעימה השלישית נבחנו עמדות המורים כלפי מהלך ה-SEL בבתי ספריהם. נמצא כי יותר מ-60% מהמשיבים רואים במהלך תרומה ניכרת לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב מורים ותלמידים ולפדגוגיה המעשית, כ-30% סבורים שהוא תורם במידה בינונית, ופחות מ-10% הביעו עמדות חיוביות פחות.

בשל השפעת אירועים חיצוניים (המלחמה ואירועי אלימות מקומיים).

בהיבט של תנאים תומכים נצפתה בקרב התלמידים עלייה בוויסות רגשי וניהול עצמי. במישור של מדדי תוצאה נצפה אצלם שיפור קטן אך עקבי בתחושת השייכות לכיתה ולבית הספר, בעוד תחושת שייכות למסגרות לא פורמליות וזהות חברתית מקומית נותרו ללא שינוי. הנתונים מצביעים על מגמה חיובית כללית, אך גם על צורך להרחיב את ההתערבות ולהמשיך במעקב כדי שהשינויים במיומנויות מורכבות ובתחושת השייכות יתחזקו ויתבססו לאורך זמן.

גני תקווה

שלוש פעימות המדידה מצביעות על שיפור אצל כלל אוכלוסיית המורים והמחנכים במדדי אמפתיה ויחסים בין-אישיים, אמפתיה בהוראה, התמודדות עם קושי וכן שלומות ויחסי מורים-הורים, ועל מגמת שיפור מתונה במרבית המדדים האחרים בצד הבדלים במגמות בין שלבי חינוך, מגדר ושנות ותק בהוראה. כמו כן ניכרת מגמה של הטמעת SEL במערכת הבית ספרית.

בקרב התלמידים יש שיפור ניכר בעיקר בבית הספר התיכון. נרשמה עלייה עקבית בכלל סוגי המדדים: מיומנויות SEL, תנאים תומכים ומדדי תוצאה, וחל שיפור מובהק במדדי ניהול עצמי, פעולות תומכות רווחה אישית, קשר מורה-תלמיד, מניעת בריונות ומניעת בריונות ברשת, וכן במדדים של אוטונומיה, שילוב SEL בפרקטיקה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים. אצל תלמידי חטיבות הביניים נרשמה מגמה מעורבת. חל שיפור במדד זיהוי רגשות ובתנאים התומכים לטיפול מיומנויות – אוטונומיה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים, אך חלה ירידה קטנה בתחושת השייכות לכיתה. בשאר המדדים נרשמה יציבות. בבתי הספר היסודיים נרשמה ירידה קטנה במדדי קשר מורה-תלמיד ובשילוב SEL בפרקטיקה. בשאר המדדים נרשמה יציבות.

מהממצאים עולה כי תלמידי בית הספר התיכון ומורים בראשית דרכם הפיקו את מרב התועלת

בחינוך העל-יסודי). לצד זאת נרשמו יציבות ביחסים בין-אישיים וירידה קלה במדדי אמפתיה (ב-T2) ובמסוגלות עצמית.

בקרב פרקטיקאים נרשמה יציבות כללית, עם שיפורים נקודתיים בקרב אוכלוסיות ספציפיות: עלייה בוויסות רגשי (בקרב מורים בעלי תארים מתקדמים בלבד) ובניהול קונפליקטים (בקרב מורים בעלי ותק בינוני בלבד). במישור של תנאים תומכי מיומנויות רגשיות-חברתיות (על פי דיווחי מורים) נצפתה יציבות ברוב המדדים, עם ירידה קלה בעמדות החיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית בפעימה השלישית. במדד חינוך לסובלנות נרשמה ירידה בפעימה השנייה ולאחר מכן עלייה, בעיקר בקרב מורים בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים.

לבסוף, הסתכלות על מדדי התוצאה בקרב תלמידים מראה ירידה בפעימה השנייה ואחריה התאוששות במדדי קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה ולמקום, כנראה בשל השפעת המלחמה בצפון. כמו כן נצפה שיפור במניעת בריונות, בעיקר בקרב תלמידים בני העדה הדרוזית, לצד ירידה זמנית באיג'נסי ובמתח בין-עדתי ולאחריה התייצבות. בקרב הפרקטיקאים נצפתה יציבות כללית, אף שיש לציין כי מלכתחילה ערכי המדדים גבוהים, עם שיפורים נקודתיים במניעת מתח בין-עדתי (בקרב ותיקים ומחנכים), בתחושת השייכות לבית הספר ולמע'אר (בקרב מורים בחטיבת הביניים) ובאיג'נסי (בקרב מורים בבית הספר היסודי).

באקה אל גרבייה

בבאקה ניכרת בקרב התלמידים מגמת שיפור הדרגתית במיומנויות הרגשיות-חברתיות – בעיקר זיהוי רגשות וניהול עצמי. המיומנויות המורכבות יותר כגון אמפתיה, מסגרת זהות חברתית ותחושת שייכות למסגרות בלתי פורמליות – נותרו יציבות או הראו ירידה קלה, מה שמעיד על צורך בהמשך התהליך ובהעמקתו לאורך זמן.

בקרב הפרקטיקאים נצפתה יציבות כללית ברוב המדדים, לצד ירידה מתונה במוטיבציה לעסוק בזהות ושייכות ובמסוגלות עצמית, ככל הנראה

האקלים בית הספר. עם זאת רמות השחיקה נותרו יציבות, וגם במדדי האמפתיה בהוראה ותחושת המסוגלות לקידום SEL לא חל שינוי מובהק. גם בקרב המורות היו אתגרים מתודולוגיים: שיעורי השבה נמוכים והיעדר קבוצת השוואה.

מהיוזמה, וכי חיזוק צוותי ההוראה הוא מנוף מרכזי לשינוי מערכתי לצד שיפור בתחושת השלומות ובמערכות היחסים בקרב המורים, המהווים תשתית להשפעה רחבה יותר על התלמידים ועל תרבות בית הספר בעתיד. נדרשת עבודה נוספת להרחבת ההשפעה גם בקרב התלמידים הצעירים יותר והמורים הוותיקים.

בני ברק

ממצאי המחקר מצביעים על תרומה ניכרת של התוכנית למלמדים ולמורות בבני ברק, אם כי בעוצמות שונות. בקרב המלמדים נצפו שיפורים מובהקים בכל תחומי המיומנויות הרגשיות-חברתיות: תחושת המסוגלות האישית, ויסות רגשי ויחסים בין-אישיים. גם מדדי התנאים התומכים בקידום SEL: אמפתיה בהוראה, שילוב SEL בפרקטיקה, תחושת המסוגלות לקידום SEL ועמדות חיוביות כלפי המיומנויות – התחזקו במידה ניכרת. המלמדים דיווחו גם על שיפור בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת האקלים בית הספר, בעוד רמות השחיקה נותרו יציבות. זאת ועוד, דווח על שיפור של ממש אצל התלמידים – הן בקרב מי שחווים קשיים רגשיים והן בקרב מי שאינם חווים קשיים כאלה – ביכולת לזהות רגשות, בתחושת מסוגלות ותודעת צמיחה, בוויסות הרגשי, באמפתיה וההתנהגות הפרו-חברתית וביכולת לפתור קונפליקטים.

חשוב לציין כמה מגבלות מתודולוגיות במערך המחקרי בקרב המלמדים: העובדה שנתונייהם נאספו בהפרש קצר של כחודשיים בלבד (בתחילת ההכשרה האינטנסיבית ובסופה); שיעורי השבה נמוכים; היעדר קבוצת השוואה והיעדר מדידה ישירה של ההשפעה על התלמידים (אלא בהתבסס על דיווח מלמדים בלבד) – כל אלו עלולים כמובן לתרום להגדלת האפקטים שנמצאו.

בקרב המורות נצפה שיפור בעיקר בתחומים הבין-אישיים ובעמדות כלפי SEL. הדבר בא לידי ביטוי בעלייה בשילוב המיומנויות הרגשיות-חברתיות בפרקטיקה ובהתחזקות הגישה החיובית כלפיהן. מלבד זה נמצאה עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת

מבוא כללי

תפקיד האמונה על הערכה ומדידה, והיא אשר מובילה את הקהילה. מלבדה פועלים גורמי הערכה, מדידה ומחקר מהארגונים השונים ויוצרים יחד קהילות של הערכה, מדידה ומחקר. קהילות אלו, הפועלות בכל אחת מהשותפויות, עוסקות בהגדרת מטרות ושאלות חקר, בפיתוח כלים ייחודיים אשר משקפים את תיאוריות השינוי השותפותיות, בליווי ובהערכה של תהליכים שונים פרי יוזמת השותפות, ועוד.

ביוני 2023 הוקמה במטה פונקציה ייעודית להובלת תהליכי הערכה ומדידה, ובדצמבר נוסד תחום הלמידה. במקביל התנהל תהליך של ניתוח תיאוריות שינוי ומודלים לוגיים בשותפויות, שזיהה יעדים משותפים – "ליבה משותפת". על בסיס זה עוצב מהלך של מדידה משותפת לצד מדידה ייחודית: פותחו מודלים קונספטואליים, הוטמעה מערכת משותפת לאיסוף נתונים ("קיימא"), הותאמה ליבה משותפת באמצעות כלי "סלבוקס", ונבנו שאלוני תלמידים ופרקטיקאים המשלבים בין מדדי ליבה משותפים למדדים ייחודיים לכל אחת מהשותפויות.

במסגרת הליבה המשותפת, ובמקביל למדדים הייחודיים לכל שותפות, נבנו מערכות שאלונים מתוקשבות לפרקטיקאים ולתלמידים, ובכללן מודלים קונספטואליים, מערכות לניהול הנתונים (קיימא), וכלים מותאמים המבוססים על מחקר ופיתוח מקומי. נתוני הפעילה הראשונה שימשו לשיפור הכלים הפסיכומטריים ולהיערכות להשוואה בין השנים בעתיד. סך הכול היו עד כה שלוש פעימות של איסוף נתונים: הפעילה הראשונה הועברה בין דצמבר 2023 למאי 2024, הפעילה השנייה הועברה בין אוקטובר 2024 לינואר 2025, והפעילה השלישית הועברה בין מאי 2025 ליוני 2025.

איסוף הנתונים בכל אחת מהפעילות מאפשר לשותפויות למידה יישומית, ומסייע לדייק את ההתערבויות המקומיות ולשפר את כלי המדידה. הנתונים שנאספו מספקים בסיס להשוואות בעתיד ולניתוח מגמות במדדי הליבה ובמדדים הייחודיים לכל שותפות.*

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

כדי להתקדם אל עבר מטרה זו הוקמו שש שותפויות בחמש רשויות מקומיות: נהריה, מע'אר, באקה אל-גרבייה, בני ברק, גני תקווה ואשכול (אשר נתונה לא יוצגו בדוח הנוכחי מאחר שהצטרפה ליוזמה רק בסוף 2024). בכל שותפות הוקמה ופועלת התערבות רב-שנתית שמציעה מענה לבעיות (=אתגרים/כאבים) מקומיות באמצעות כלים מעולם המושגים של למידה רגשית-חברתית. בשותפויות גופים שונים ובהם הרשות המקומית, ארגוני אקדמיה, מגזר שלישי וארגונים מקומיים. למהלך נבחרו רשויות מגוונות מבחינה דמוגרפית, תרבותית, לשונית וחברתית-כלכלית, וזאת כדי ללמוד ככל האפשר על כלל האוכלוסייה בישראל ומתוך חשיבה על הרחבה לעתיד לבוא (Scale=).

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

אחד הנדבכים המרכזיים בייעוד הבסיסי של היוזמה הוא יצירת ידע יישומי בנוגע ללמידה רגשית-חברתית, ידע המעוגן בתוך ההקשר הישראלי המקומי (יד הנדיב, ל.ת.). לנוכח יעד חשוב זה, כבר מעת הקמתן כללו השותפויות פונקציה מרכזית וחשובה של הערכה ומדידה. בכל אחת מהשותפויות מונתה ופועלת בעלת

*חשוב! לאורך הדוח מוצגים תרשימים המציגים באופן ויזואלי את נתוני המדדים השונים לאורך הפעימות. מטעמים של נוחות לקורא – בתרשימים לא מוצגת סקאלת המדידה במלואה (1-5). לכן, יש להתבונן בנתונים לא רק באופן ויזואלי כפי שמופיעים בתרשימים, אלא גם לבחון את נתוני הסטטיסטיקה ההיסקית (=מובהקות השינוי), אשר מלווים את התרשימים.

יוזמת אורחא: נתוני הליבה

פרק ראשון

תמצית הממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי מדדי הליבה שעלו מתוך ניתוח נתוני השאלונים של כלל הפרקטיקאים והתלמידים.

בקרב התלמידים נצפתה עלייה במיומנויות הרגשיות הבסיסיות וכן בזיהוי רגשות וניהול עצמי, בעוד מיומנויות מורכבות יותר כגון תחושת מסוגלות, אמפתיה ויחסים בין-אישיים נותרו יציבות. בקרב המורים נרשמה עלייה בווטוס רגשי ובאמפתיה ויחסים בין-אישיים, וזאת בעיקר אצל מורים צעירים, מחנכי כיתות ובעלי תואר שני ויותר, בעוד המסוגלות העצמית נותרה יציבה.

נוסף על כך, בקרב המורים נותרו התנאים התומכים (כמו שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה ועמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית) יציבים לאורך הזמן, עם שיפור מתון בעיקר אצל מורים צעירים. בקרב מורים ותיקים ובעלי תואר שני ויותר נרשמה יציבות גבוהה.

אשר למדדי התוצאה, בקרב התלמידים היו תנודות מתונות בתחושת השייכות ובקשר עם המורים, עם התאוששות בפעימה השלישית. שיפור ניכר נרשם בקרב תלמידי התיכון. בקרב הפרקטיקאים נרשמה עלייה מתונה בתחושת השייכות ובתפיסת האקלים, בעיקר אצל מורות, מורים צעירים ומחנכים, ואילו תחושת השחיקה נותרה יציבה.

הנתונים מעידים על שינויים חיוביים הדרגתיים במיומנויות בסיסיות, בתנאים תומכים ובמדדי תוצאה, לצד נקודות חולשה בקרב קבוצות מסוימות, המחייבות המשך חיזוק והטמעה.

1. כללי ומטרות

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

- נתוני רקע
- מיומנויות SEL בקרב פרקטיקאים ותלמידים
- תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL²
- מדדי תוצאה

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

2 הכוונה למידה בה קיימים אצל המורה תנאים תומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות, כמו שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה, תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית ואמפתיה בהוראה.

הקשר למשתני תוצאה

מחקרים מראים שמיומנויות SEL תורמות להצלחה בלימודים, ליצירת קשרים חברתיים איכותיים ולתחושת שייכות לבית הספר. לדוגמה, במחקר בטורקיה בקרב תלמידי חטיבות ביניים נמצא קשר מובהק בין SEL לבין ציונים אקדמיים (Kasikci & Ozhan, 2021), ואילו במחקר בקנדה נמצאה תרומה של SEL להסבר שונות בציונים בקריאה ובמתמטיקה (Oberle et al., 2014). גם במישור החברתי, מיומנויות רגשיות-חברתיות קשורות לאיכות החברויות וליכולת לשתף פעולה ולהתמודד עם עימותים (von Salisch et al., 2014; Yildirim, 2022). נוסף על כך, מטא-אנליזות מראות קשר חיובי בין SEL לבין תחושת שייכות לבית הספר וכישורי קריאה (Allen et al., 2017; Yu et al., 2023), וכן תרומה רחבה למניעת התנהגויות סיכון ולמדדים לימודיים-סכולסטיים כגון ציונים, יכולת קריאה, מתמטיקה, כתיבה וכד' (Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

מחקרים בישראל

מחקרים שנערכו בישראל מראים כי תוכניות התערבות בתחום המיומנויות הרגשיות-חברתיות משפרות את כישורי התלמידים הן ברמה הרגשית והחברתית והן ברמה האקדמית, ויש להן השפעה חיובית ניכרת על התנהגותם ועל מידת מעורבותם בבית הספר. לדוגמה, במחקר בקרב בני נוער ערבים בצפון הארץ נמצא שיפור באינטליגנציה רגשית ובאמפתיה בין קבוצות (Masri et al., 2022). במחקר אחר נצפה שיפור במיומנויות SEL בקרב תלמידי כיתה י' בתוכניות התערבות רגילה ומבוססת צילום, בהשוואה לקבוצת ביקורת (Gielgun, 2023). עם זאת ניכר כי השדה המחקרי המקומי זקוק להרחבה ולהעמקה.

סיכום

במחקרי העשור האחרון נצפית עלייה במודעות לחשיבותן של המיומנויות הרגשיות-חברתיות בתחום האקדמי, החברתי והרגשי, ולצורך בקידום תוכניות התערבות ייעודיות. בישראל פועלות יוזמות כגון "אורחא", הבוחנות התערבויות בהקשרים מקומיים מגוונים ומלוות באיסוף מידע שיטתי להערכת יעילותן. ממצאים משלוש הפעילות של איסוף הנתונים ומתודת האיסוף יוצגו בפרקים הבאים.

בשלושת פרקי הממצאים – מיומנויות, תנאים תומכים ומדדי תוצאה – נתוני המדדים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית המשיבים לאורך שלוש פעימות המדידה. מתחת לתרשימים מוצגים נתונים נוספים בפילוח לפי פרמטרים נוספים כגון מגדר, שלב חינוך וכו'. נציין כי יש פילוח מרכזי שהנתונים לא יוצגו לפיו, והוא הפילוח לפי הרשויות שביוזמה.

זאת משום שכל אחת מהשותפויות מתמודדת עם אתגרים שונים ועם אוכלוסיות שונות מאוד זו מזו, והחשש הוא שהצגת נתוני השותפויות אלו לצד אלו עלולה להעביר מסר של "מרוץ סוסים" – מסר שהיוזמה אינה מאמינה בו ומשתדלת להימנע ממנו.

2. מבוא ורקע תיאורטי

בשנים האחרונות חלה עלייה בהתעניינות במיומנויות רגשיות-חברתיות (SEL), שהוכחו חיוניות לניהול רגשות, לביסוס מערכות יחסים ולתפקוד יעיל בתחומים לימודיים, תעסוקתיים וחברתיים (בנבנישתי ופרידמן, 2020; Abrahams et al., 2019). בפרט, מיומנויות אלו מאפשרות להתמודד עם רגשות, לשתף פעולה, לפתור קונפליקטים, לקבל החלטות מושכלות ולפתח ביטחון עצמי. גם מערכת החינוך בישראל מכירה בחשיבותן, כפי שמודגם במסמכי מדיניות כגון "דמות הבוגר/ת" (משרד החינוך, 2021) ותוכנית העבודה לשנה"ל תשפ"ה (משרד החינוך, 2024).

למרות ההסכמה בדבר חשיבותן של המיומנויות הרגשיות-חברתיות, אין הסכמה מוחלטת על הגדרה אחידה או על סוגי המיומנויות. ארגון ה-OECD וארגון CASEL מציעים מסגרות שונות, שההבדל המרכזי ביניהן הוא שבעוד CASEL מתמקד בכישורים אישיים וחברתיים-רגשיים ספציפיים (מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישיות וקבלת החלטות אחראית), מודל ה-OECD מדגיש גם מיומנויות פונקציונליות יותר כגון ניהול משימות ופתיחות מחשבתית לצד שיתוף פעולה ויחסים עם הזולת. במילים אחרות, CASEL שם דגש על תהליכים פנימיים ובין-אישיים, ואילו מודל ה-OECD מוסיף מרכיבים פרקטיים הקשורים בביצוע משימות ובהתמודדות עם סיטואציות יום-יומיות (CASEL, 2013).

3. שיטה

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

3.1. כלי המדידה ומערכת איסוף המידע

עבור חלק הליבה של השאלונים התבססנו על שאלונים פרי פיתוחו של צוות סלבוקס (SEL Box), העוסק מאז שנת 2019 בפיתוח כלים למדידת מיומנויות רגשיות-חברתיות. מיזם סלבוקס העמיד לרשות הסקר הנוכחי את השאלונים שפיתחו, ואשר הראו בבדיקות מקדמיות רמות גבוהות של מהימנות פנימית ואיכויות פסיכומטריות נוספות. על בסיס כלים מקצועיים אלו התנהל תהליך שבמסגרתו נפגשו חברות וחברי השותפויות המהווים חלק מקהילת המדידה וההערכה של היוזמה לרצף של פגישות מרתוניות, ובהן נעשו דיוק של הכלים, התאמתם לצרכים של השותפויות ולתיאוריות השינוי שלהן ופיתוח של היגדים ומדדים נוספים על פי הנדרש. כל אלה תוך הקפדה על סטנדרטים גבוהים של ניסוח ושל איכויות פסיכומטריות. הגרסאות הסופיות תורגמו לערבית ע"י מתרגמת מקצועית ועברו בדיקות נוספות של צוותי החינוך בבאקה אל גרבייה ובמע'אר. שאלוני התלמידים תורגמו גם לרוסית למען אוכלוסיית תלמידים עולים מבריה"מ לשעבר, וכן לצרפתית ולספרדית עבור תלמידים עולים חדשים הדוברים שפות אלו ומתקשים בעברית. בעת העברת השאלונים בשטח נעשו תצפיות על ההעברות ע"י צוותי ההערכה והמדידה בשותפויות ובמטה, תהליך שאפשר לזהות היגדים בעייתיים ולתקנם/ להתאימם בו במקום. לאחר שהתקבלו הנתונים הם עברו בדיקות פסיכומטריות, ובעקבותיהן התקבלו החלטות בדבר איכות ההיגדים והרכבי המדדים. ההיגדים והמדדים המוצגים בפרק הממצאים שלהלן משקפים את ההחלטות הסופיות בנוגע להיגדים ולמדדים במחקר.

לצורך איסוף הנתונים נעשה שימוש בפלטפורמה המתוקשבת של מערכת הסקרים של חברת קיימא לאבס, "מילגו", העשירים במידע ומכוונים לפעולה במתכונת של קבלת

עשייה חינוכית מיועדת-נתונים וכן בעלת רכיב חשוב וייחודי של הפקת דוחות – "סטוריז". הסטוריז הללו מתקבלים זמן קצר מאוד לאחר תום מילוי השאלונים. במסגרת יוזמת "אורחא" מוצעים סטוריז בשלוש רמות: מחנך/ת הכיתה, מנהל/ת בית הספר וראש/ת מחלקת החינוך. בפועל, שותפויות שונות הפעילו מודלים שונים בהתאם לתפיסת ההתערבות של כל שותפות ולאפשרויות שהמערכת המתוקשבת מציעה. אולם מבחינת הממשק של המשיבים – תלמידים ופרקטיקאים – מדובר בכל המקרים באותו ממשק עצמו, מה שאפשר לאגם את הנתונים מהשותפויות השונות ולבצע את הניתוחים על הקבצים המאוגדים.

3.2. תהליך האיסוף

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

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

בסך הכול התנהלה ההעברה בלי תקלות וללא אירועים מיוחדים. אתגרים נקודתיים טופלו במקום ולקחים הופקו לקראת ההעברות הבאות. עם זאת, יש לציין כי כל אחת מהפעילות של איסוף הנתונים התנהלה במקביל לאירועים ביטחוניים שהשפיעו על לוחות הזמנים ועל היכולת להשלים את האיסוף ברשויות מסוימות. הפעימה הראשונה (דצמבר 2023–מאי 2024)

גני תקווה		
בתי ספר	8	100%
פרקטיקאים	259	79%
תלמידים	2,551	82%
סך הכל		
בתי ספר	41	100%
פרקטיקאים	1,223	73%
תלמידים	8,287	78%

4. ממצאים

בתת-פרק זה יובאו ממצאים מתוך חלק הליבה שבשאלונים שהועברו בקרב פרקטיקאים ותלמידים בארבע שותפויות: באקה אל גרבייה, מע'אר, נהריה וגני תקווה (כזכור, בבני ברק נאספו רק נתוני הפרקטיקאים ובאשכול טרם נאספו נתונים).

המודל הלוגי הכללי של פרק הממצאים (ליבה) מתואר בתרשים 1; כדי לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים נדרשים תנאים תומכים שונים, ובהם עמדות חיוביות כלפי החשיבות של המיומנויות, תחושת מסוגלות בקיומן ועוד. תנאים תומכים אלו כשלעצמם אינם בגדר מטרה, אלא נועדו לקדם את חיזוק המיומנויות בקרב פרקטיקאים ותלמידים. המיומנויות הן מטרה בפני עצמה משום שהן "ארגז כלים" להתנהלות ולעשייה של הפרטים במעגלי החיים השונים, ואף אמורות לקדם מדדי תוצאה החורגים מעולם התוכן ה-SEL-י כגון יחסי מורים-תלמידים, אקלים חברתי ועוד.

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

נערכה בצל המצב הביטחוני בעקבות אירועי אוקטובר 2023, שגרמו לדחיית תחילתו של האיסוף ולפיזור זמנים בין הרשויות. הפעימה השנייה (אוקטובר 2024–ינואר 2025) נפגעה עקב המלחמה שפרצה בצפון הארץ, שקטעה את איסוף הנתונים בנהריה ובמע'אר עד לחידושו. הפעימה השלישית (מאי–יוני 2025) נערכה תוך מתיחות ביטחונית גבוהה ומלחמה עם איראן, מה שהקשה להשלים את איסוף הנתונים במע'אר ובגני תקווה.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

בלוח 1 שלהלן מוצגים נתוני ההשתתפות בקרב בתי ספר, פרקטיקאים ותלמידים. כפי שאפשר לראות, כל בתי הספר שהיו אמורים להשתתף במילוי השאלונים אכן השתתפו, מה שמעיד על מחויבות גבוהה לתוכנית ולמטרותיה (יוצאים מהכלל הם שני בתי ספר במע'אר, שתי שכבות גיל במע'אר ושתי שכבות גיל נוספת בגני תקווה, שלא השתתפו במילוי השאלונים עקב המלחמה עם איראן שפרצה באמצע יוני 2025). שיעורי ההשתתפות בקרב התלמידים והפרקטיקאים עומדים על 78% ו-73% (בהתאמה).

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים בפעימה השלישית – מספרים ואחוזים

שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	מספר המשיבים	
נהריה		
בתי ספר	10	100%
פרקטיקאים	304	77%
תלמידים	2,295	94%
מע'אר		
בתי ספר	12	100%
פרקטיקאים	312	57%
תלמידים	1,514	52%
באקה אל גרבייה		
בתי ספר	11	100%
פרקטיקאים	348	87%
תלמידים	1,927	89%

כפי שאפשר לראות, בקרב התלמידים יש ייצוג דומה לבנים ולבנות, ואילו אצל הפרקטיקאים יש ייצוג רב יותר לנשים – בשתי הקבוצות באופן שדומה ככל הנראה לחלוקה באוכלוסיות הכלליות; בקרב התלמידים מספרים נאים בבתי ספר יסודיים (כ-4,800) ובחטיבות ביניים (כ-3,000), אך מספר לא גדול של תלמידים בחטיבות עליונות (724, וזאת בשתי רשויות בלבד: מע'אר וגני תקווה); בקרב הפרקטיקאים הרוב המוחלט הם בעלי תואר אקדמי, רובם בעלי תואר שני ויותר, ויש גיוון מבחינת ותק במערכת ומגוון תפקידים. יצוין כי 50% מהמשיבים הם מחנכי כיתות.

חשוב להתבונן בנתונים כדי להכיר את מאפייניה של אוכלוסיית המשיבים וכדי לזכור את הנקודה הבאה: בשום אופן אין הנתונים מתיימרים לייצג אוכלוסייה כלשהי (לא רשותית ובוודאי לא ארצית), מלבד אוכלוסיית בתי הספר המשתתפים בתוכנית.

לוח 2: נתוני רקע של התלמידים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
רשות מקומית		
28%	2,295	נהריה
18%	1,514	מע'אר
23%	1,927	באקה אל גרבייה
31%	2,551	גני תקווה
מגדר		
47%	3,888	בנים
53%	4,342	בנות

תרשים 1: המבנה הלוגי הכללי של ממצאי הליבה



אופן הצגת הממצאים: בתרשימים שבפרק זה יוצגו נתוני כל אחד מהמדדים לאורך שלוש פעימות המדידה: דצמבר 23 עד מאי 24 (T1)³, אוקטובר 24 עד ינואר 2025 (T2) ומאי-יוני 2025 (T3). הנתונים יוצגו בתרשימים עבור כלל האוכלוסייה, והבדלים מובהקים בין פעימות המדידה (ו/או כאשר גודל האפקט נמצא מובהק), אם נמצאו, מאוזכרים בהערת שוליים⁴. כמו כן, עבור כל מדד נעשו גם פילוחים נוספים לפי משתנים נוספים, והדיווח על כך נמצא מתחת לתרשים.

יש לציון כי עבור מספר מדדי ליבה נעשה שינוי בהרכב ההיגדים המרכיבים אותם, זאת לאחר שממצאי הפעימה הראשונה הראו שיש מקום לדייק אותם יותר. כפועל יוצא, בדוח זה מוצגים המדדים לאחר התאמה ותיקון לעומת המדדים שהוצגו בדוח הראשון, שהתבסס רק על נתוני הפעימה הראשונה.

4.1. נתוני רקע

לוח 2 מוצגים נתוני הרקע של התלמידים שהשיבו על השאלון, בפילוח לפי רשות מקומית, מגדר ושלב חינוך. לוח 3 מוצגים נתוני הרקע של הפרקטיקאים בפילוח לפי רשות מקומית, מגדר, גיל והשכלה.

3 לפירוט ראו דוח ממצאי הפעימה הראשונה שפורסם בתחילת 2025.

4 יש לציון כי גם כאשר נמצאו הבדלים מובהקים, לרוב מדובר בגודל אפקט קטן, קרי ההבדלים אולי חזקים מבחינה סטטיסטית (מפאת גודל המדגם), אך אינם בהכרח חזקים מבחינת המשמעות. לנוכח זאת השתדלנו להציג בפרק הממצאים את הסיפור, דהיינו את התמונה הכללית העולה מהנתונים, תוך שאנו משלבים הסקה סטטיסטית וקריאה פרשנית של נתונים הנסמכת על ניסיון רב-שנים של קריאת נתונים ועיסוק בהם.

5 המדדים שבהם נעשה שינוי: תלמידים – יחסים בין-אישיים, אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; משתנה חדש: מניעת בריונות. מורים – מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה, ויסות רגשי; משתנים חדשים: שאלות על עמדות כלפי התהליך/תשומות.

תפקידים בבית הספר		
15%	188	ריכוז מקצוע
6%	75	ריכוז שכבה
2%	30	ריכוז פדגוגי
3%	38	ייעוץ חינוכי
10%	124	צוות הנהלה
50%	626	חינוך כיתה

שנות ותק בהוראה (ממוצע וסטיית תקן)
 $\bar{x}=15.7$, $SD=9.8$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וסטיית תקן)
 $\bar{x}=10.0$, $SD=8.8$

השוואה לנתוני הרקע שהתקבלו בפעימה השנייה מעלה מספר הבדלים אצל התלמידים. ניכר כי ההבדל הבולט ביותר בין הפעילות הוא הרכב הגילים, בעיקר בחטיבות העליונות; בפעימה השנייה עמד שיעורם על 16%. כמו כן, בפעימה הנוכחית ירד שיעור ההשתתפות במע'אר ובבאקה בכ-5%. אצל הפרקטיקאים, ההבדל המרכזי הוא בוותק בבית הספר הנוכחי: בפעימה השנייה השתתפו מורים ותיקים יותר, ואילו בפעימה השלישית נוספו לבית הספר יותר מורים חדשים יחסית.

4.2. עמדות של פרקטיקאים אשר ליישום המהלך ולתרומתו

בפעימה השלישית הוצגה לפרקטיקאים שורה של היגדים הבוחנים את עמדותיהם כלפי מהלך ה-SEL בבית ספרם. בתרשים 1 להלן מוצגת התפלגות תשובותיהם.

כפי שעולה מתרשים 1, עמדות המורים שבתי הספר שלהם משתתפים במהלך נוטות מאוד לחיוב. ככלל, יותר מ-60% מהמורים סבורים שהמהלך מקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב מורים, תורם ליכולת שלהם לקדם מיומנויות אלו בקרב תלמידים ומספק למורים

שלב חינוך		
58%	4,791	ד'-ו'
33%	2,744	ז'-ט'
9%	724	י'-י"ב

לוח 3: נתוני רקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעימה השלישית

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

רשות מקומית

25%	304	נהריה
26%	312	מע'אר
28%	348	באקה אל גרבייה
21%	259	גני תקווה

מגדר

26%	313	גברים
74%	912	נשים

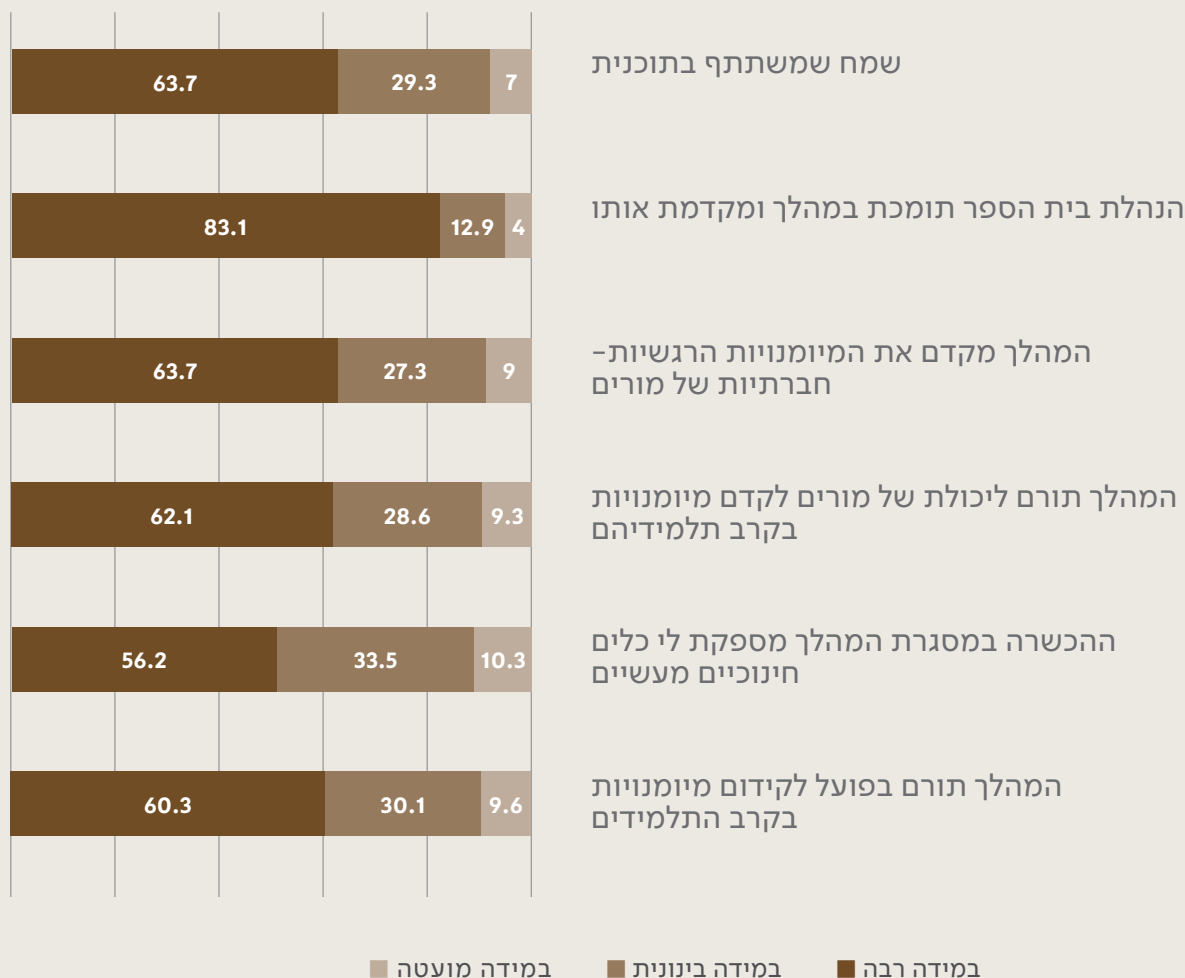
גיל

12%	147	21-30
35%	435	31-40
37%	461	41-50
17%	210	51 ויותר

השכלה

2%	26	תיכונית
44%	559	תואר ראשון
54%	688	תואר שני ויותר

תרשים 2: עמדות מורים בנוגע למהלך ה-SEL הרשותי ולפוטנציאל שלו (באחוזים), $(N_{T3}=1186)$



4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

תלמידים

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

כלים פדגוגיים מעשיים. אף שמדובר במהלך חדש יחסית, כ-60% אף סבורים שהוא כבר תורם בפועל במידה רבה לקידום המיומנויות בקרב תלמידים ו-30% סבורים שהוא עושה זאת במידה בינונית. רק מיעוט מקרב המשיבים, פחות מ-10%, מחזיקים בעמדות חיוביות פחות כלפי המהלך וסבורים כי תרומתו מועטה.

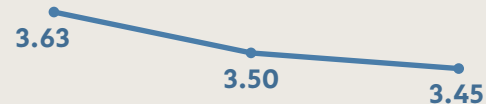
יחסים בין-אישיים



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תרשים 3: מדדי המיומנויות הרגשיות- חברתיות בקרב תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=8,571$)

זיהוי רגשות



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי **מגדר** – לאורך הזמן חל בהדרגה שיפור של ממש אצל **הבנים** במדד זיהוי רגשות, וערכי המדד עלו בין הפעימות (3.34→3.41→3.56). גם במדד ניהול עצמי חל אצלם שיפור של ממש לאורך הזמן, עם עלייה בכל פעימה, אם כי ההבדל בין הפעימה השנייה לשלישית קטן יותר (3.43→3.54→3.59). גם אצל **הבנות** נרשמה מגמה דומה (וכדאי לשים לב שהבנות התחילו מרמה גבוהה יותר במדד זיהוי רגשות, בהשוואה לבנים): במדד זיהוי רגשות עלתה הרמה בכל פעימה (3.54→3.58→3.69), וכך גם במדד ניהול עצמי (3.44→3.52→3.59).

· בפילוח לפי **שלב חינוך – בבית הספר היסודי** נמצא לאורך הזמן שיפור מובהק במדד זיהוי רגשות (3.48→3.54→3.66), וכך גם בניהול עצמי (3.49→3.60→3.63). גם **בחטיבות הביניים** נצפתה מגמה דומה (זיהוי רגשות – 3.30→3.41→3.55 ; ניהול עצמי – 3.28→3.41→3.50), ואילו **בבית הספר** אומנם המגמה לא הייתה רציפה, אך נרשמה עלייה בערכי המדד בפעימה השלישית (3.75) בהשוואה לפעימה השנייה (3.55) והראשונה (3.63), וכך גם בניהול עצמי (3.70 לעומת 3.54-1).

תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

ניהול עצמי



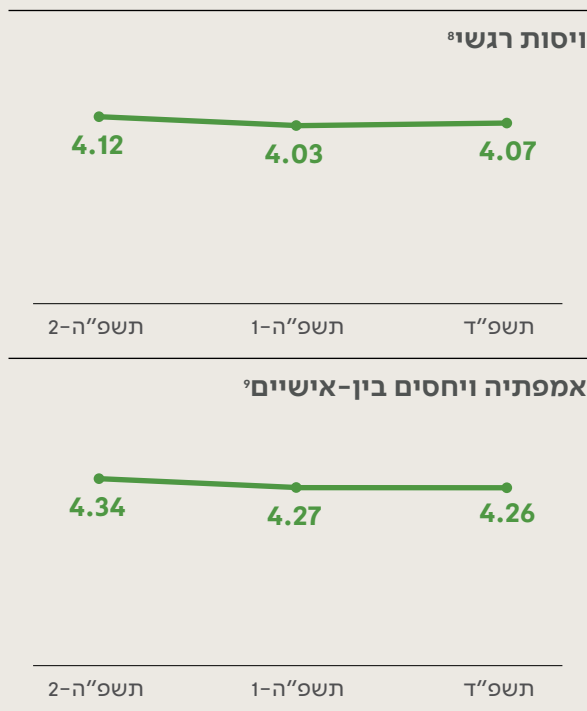
תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

6 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 26673) = 98.04$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .001$). כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין כל זוגות הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2, בין פעימה 1 לפעימה 3 ובין פעימה 2 לפעימה 3.
7 בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 26673) = 69.33$, $p < .001$. גודל האפקט שנרשם הינו קטן אך מובהק ($\eta^2 = .005$). הבדלים מובהקים נמצאו בין כל זוגות הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2, בין פעימה 1 לפעימה 3 ובין פעימה 2 לפעימה 3.



אז מה הנתונים מלמדים? לאורך שלוש הפעילות נראית בעקביות מגמת שיפור ניכרת בשני מדדים: זיהוי רגשות וניהול עצמי. זאת בקרב כלל אוכלוסיית התלמידים ובפילוחים שונים. במדדי מיומנויות אחרים: תחושת מסוגלות, אמפתיה ויחסים בין-אישיים – נרשמה יציבות, ללא שינויים מהותיים. ייתכן שמגמות אלו מייצגות את תחילתו של שינוי במיומנויות הרגשיות הבסיסיות ביותר: היכולת לזהות רגשות (המיומנות הבסיסית ביותר שיש) ויכולת הניהול העצמי, ואילו בהמשך נתחיל לראות גם שינויים במיומנויות חברתיות ורגשיות מורכבות יותר וכן במדדי תוצאה שונים. לשם כך יידרש, כמובן, המשך מעקב.

פרקטיקאים

שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל שלוש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. בתרשים 4 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

תרשים 4: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים $N_{T3}=1,282$)

מסוגלות עצמית



מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב הפרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

• כללי: בפעימה השלישית נרשמה עלייה כללית בממד ויסות רגשי לעומת הפעימה השנייה. בממד אמפתיה ויחסים בין-אישיים נצפתה עלייה בפעימה השלישית לעומת השתיים הקודמות, ואילו בממד מסוגלות עצמית לא נמצאו הבדלים של ממש.

• בפילוח לפי **מגדר** – אצל המורים והמורות נרשם בין המדידה השנייה לשלישית שיפור של ממש במדדי ויסות רגשי ואמפתיה ויחסים בין-אישיים (מורים: ויסות רגשי $4.12 \leftarrow 4.06$; מורות: $4.26 \leftarrow 4.28 \leftarrow 4.37$; אמפתיה $4.26 \leftarrow 4.28 \leftarrow 4.19$; ויסות רגשי $4.05 \leftarrow 4.03 \leftarrow 4.10$, אמפתיה $4.28 \leftarrow 4.34$), כלומר אצל המורים הוויסות הרגשי גבוה במעט בהשוואה למורות. לעומת זאת, במסוגלות עצמית לא נראו שינויים של ממש לאורך הזמן בשתי הקבוצות (מורים: $4.64 \leftarrow 4.61 \leftarrow 4.62$; מורות: $4.65 \leftarrow 4.65 \leftarrow 4.64$).

8 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 3946) = 5.23, p = .005$, גודל האפקט שנרשם הינו קטן אך מובהק ($\eta^2 = .003$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 2 לפעימה 3.

9 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 3946) = 11.19, p < .001$, גודל האפקט שנרשם הינו קטן אך מובהק ($\eta^2 = .006$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 3 ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

4.36), ואילו בקבוצת הגיל 41-50 הייתה ירידה ניכרת בוויסות רגשי במדידה השנייה (4.12←3.98←4.11) לצד שיפור באמפתיה ויחסים בין-אישיים (4.27←4.26←4.36).

אז מה הנתונים מלמדים? לאורך שלוש המדידות חל בקרב המורים שיפור של ממש בממד ויסות רגשי ובמדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים, בעוד מדד המסוגלות העצמית נותר יציב. השיפור במדדי ויסות רגשי ואמפתיה בולט בעיקר בקרב מורים צעירים (בני 21-30) ובעלי תואר שני ויותר. כמו כן, בקרב מחנכי כיתות נרשם שיפור של ממש במדדי ויסות רגשי ואמפתיה, ואילו אצל מורים שאינם מחנכים נרשם שיפור בעיקר בממד האמפתיה. זאת ועוד, בקרב מורים בעלי ותק של 20 שנה ופחות נרשם שיפור בממד האמפתיה, ואילו אצל מורים ותיקים (יותר מ-20 שנה) ניכרה יציבות. בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים נרשם שיפור בממד האמפתיה, בעוד בחטיבות העליונות המדדים נשארו יציבים. ממצאים אלו מרמזים על התחזקות במיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב מורים צעירים, מחנכי כיתות ובעלי השכלה גבוהה. מורים בעלי ותק גבוה ו/או בשלב חינוך גבוה מתאפיינים ביציבות.

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות – פרקטיקאים

בשאלון למורים נבדק באיזו מידה קיימים אצל המורה שלושה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) שילוב אמפתיה בהוראה. בתרשים 5 יוצג הציון הממוצע של כל אחד מארבעת התנאים לאורך שלוש פעימות המדידה, לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

· אצל מחנכי הכיתות נרשם שיפור של ממש בוויסות רגשי בין המדידה השנייה לשלישית (4.09←4.02←4.15), ובאמפתיה ויחסים בין-אישיים במדידה השלישית בהשוואה לראשונה (4.29←4.29←4.36), ואילו אצל מורים שאינם מחנכים ניכר השיפור רק באמפתיה ויחסים בין-אישיים במדידה השלישית בהשוואה לראשונה ולשנייה (4.23←4.25←4.33).

· אצל מורים בעלי ותק בהוראה עד 10 שנים ובעלי ותק של 11 עד 20 שנים נרשם לאורך הזמן שיפור של ממש במדדי אמפתיה ויחסים בין-אישיים (עד 10 שנים: 4.26←4.29←4.37; 11-20 שנים: 4.21←4.21←4.31), בעוד ויסות רגשי ומסוגלות עצמית נותרו יציבים. אצל מורים בעלי ותק של יותר מ-20 שנים ולא נצפו שינויים ניכרים במדדים, מה שמצביע על יציבות גבוהה יותר עם עליית הוותק.

· בפילוח לפי שלבי חינוך – בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים נרשם לאורך זמן שיפור ניכר באמפתיה ויחסים בין-אישיים (יסודי: 4.26←4.26←4.33; חט"ב: 4.27←4.28←4.38), בעוד ויסות רגשי ומסוגלות עצמית נותרו יציבים. בחטיבות העליונות לא נצפו שינויים של ממש במדדים, מה שיכול להצביע על התפתחות רגשית הדרגתית יותר בשלבי החינוך הנמוכים.

· בפילוח לפי רמת השכלה – בקרב כלל המורים נרשם במדידה השלישית שיפור של ממש באמפתיה ויחסים בין-אישיים (השכלה תיכונית: 4.28←4.12←4.53; תואר ראשון: 4.23←4.24←4.31; תואר שני ויותר: 4.30←4.37). נוסף על כך, בקרב מורים בעלי תואר שני ויותר נצפה שיפור של ממש גם בוויסות רגשי (4.13←4.10←4.18), מה שיכול להצביע על התחזקות רגשית עם העלייה ברמת ההשכלה.

· בפילוח לפי גיל המורה – בקרב מורים בני 21-30 נרשם שיפור של ממש בוויסות רגשי (3.89←4.02←4.17) ובאמפתיה ויחסים בין-אישיים במדידה השלישית (4.18←4.24←

הממוצעים נותרו יציבים יחסית לאורך הזמן בשתי הקבוצות. עם זאת, עמדותיהן של המורות כלפי SEL היו חיוביות יותר באופן מובהק, בהשוואה למורים.

• בקרב **מחנכים** ומורים שאינם מחנכים לא נצפו שינויים של ממש בין הפעילות, והממוצעים נותרו יציבים לאורך הזמן, וכך גם בהשוואה בין **שלבי החינוך** (יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה), אם כי נרשמה ירידה קלה במדדים אלו עם העלייה בשלבי החינוך.

• בקרב מורים בעלי **ותק בהוראה** עד 10 שנים נרשם שיפור ניכר באמפתיה בהוראה ($4.49 \leftarrow 4.53 \leftarrow 4.59$), בעוד שאר המדדים נותרו יציבים. לא נצפו שינויים של ממש במדדים אצל מורים בעלי ותק של 11 שנים ויותר.

• בקרב מורים בעלי **השכלה תיכונית** נרשם שיפור של ממש בכל המדדים במדידה השלישית (שילוב SEL בפרקטיקה: $4.38 \leftarrow 4.17 \leftarrow 4.58$; מסוגלות בקידום SEL: $4.04 \leftarrow 3.82 \leftarrow 4.35$; עמדות חיוביות כלפי SEL: $4.58 \leftarrow 4.14 \leftarrow 4.55$), למעט הממד אמפתיה בהוראה, שנשאר יציב, אולם יש לסייג ממצאים אלו מאחר שמדובר בקבוצה קטנה יחסית. בקרב מורים בעלי תואר ראשון ושני לא נצפו שינויים של ממש במדדים, אך ניכר כי בקרב בעלי תואר שני ויותר התפיסות היו חיוביות יותר בהשוואה לבעלי תואר ראשון.

• בפילוח לפי **גיל המורה** – אצל בני 31 עד 50 נצפתה ירידה ניכרת בעמדות חיוביות כלפי SEL במדידה השנייה (בני 40-31: $4.46 \leftarrow 4.49 \leftarrow 4.51$; בני 50-41: $4.48 \leftarrow 4.39 \leftarrow 4.45$). גם בקרב מורים בני 51 ויותר נצפתה ירידה בעמדות החיוביות כלפי SEL ($4.41 \leftarrow 4.40 \leftarrow 4.40$), אך לצד זאת עלייה באמפתיה בהוראה ($4.46 \leftarrow 4.54 \leftarrow 4.45$).

אז מה הנתונים מלמדים? הנתונים מצביעים על יציבות כללית במדדים, עם שינויים מזעריים בין המדידות. מבחינה מגדרית, מורות הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי SEL בהשוואה למורים, אך לא נצפו שינויים של ממש לאורך זמן בשני

תרשים 5: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים $N_{T3}=1,282$)

שילוב SEL בפרקטיקה



מסוגלות בקידום SEL



עמדות חיוביות כלפי SEL



אמפתיה בהוראה



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

• מההיבט המגדרי לא נצפו הבדלים ניכרים בין הפעילות אצל המורים או המורות.

היה אפשר לבחון מספר מצומצם בלבד של מדדי תוצאה, וכך נאסף מידע בנוגע לשלושה מדדי תוצאה בקרב התלמידים ושלושה מדדי תוצאה בקרב הפרקטיקאים. מדדי תוצאה נוספים, ייחודיים לשותפויות השונות, אפשר למצוא בפרקים שבהמשך הדוח.

תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) תחושת שייכות לכיתה; (3) מניעת בריונות.

תרשים 6: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=8,571$)

תחושת שייכות לכיתה¹⁰



קשר מורה-תלמיד¹¹



מניעת בריונות¹²



המינים. בקרב מחנכי כיתות ומורים שאינם מחנכים, וכן בין שלבי החינוך (יסודי, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה), המדדים נותרו יציבים, עם ירידה קלה במדדים בשלבי חינוך גבוהים יותר. אצל מורים בעלי ותק עד 10 שנים חל שיפור של ממש באמפתיה בהוראה, בעוד אצל מורים ותיקים יותר (11 שנים ויותר) נרשמה יציבות. בקרב מורים בעלי השכלה תיכונית נרשם במדידה השלישית שיפור של ממש בהיבט של שילוב SEL, מסוגלות בקידום SEL ועמדות חיוביות כלפי SEL, אך לא באמפתיה בהוראה (כאמור, יש לסייג ממצאים אלו מאחר שמדובר בקבוצה קטנה יחסית). נוסף על כך, אצל מורים בעלי תואר שני ויותר נרשמו תפיסות חיוביות יותר בהשוואה לבעלי תואר ראשון, אך ללא שינויים ניכרים מעבר לזה. מבחינת גיל, בקרב מורים בני 31-50 נרשמה במדידה השנייה ירידה של ממש בעמדות חיוביות כלפי SEL, ובקרב מורים בני 51 ויותר נצפתה ירידה בעמדות חיוביות כלפי SEL לצד עלייה באמפתיה בהוראה. ממצאים אלו מרמזים על יציבות גבוהה במדדים של תנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, עם שיפור בולט בקרב מורים בעלי השכלה תיכונית ושנות ותק מועטות, וירידה מסוימת בעמדות חיוביות כלפי המיומנויות עם העלייה בגיל המורים.

4.5. מדדי תוצאה – תלמידים ופרקטיקאים

עד כה הוצגו נתונים בדבר מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים ופרקטיקאים וכן דיווחי הפרקטיקאים בדבר תנאים תומכים בקידום המיומנויות. עתה, בחלק האחרון, יוצגו מדדי התוצאה כפי שחושבו על בסיס דיווחי התלמידים והפרקטיקאים. מטבע הדברים, במסגרת חלק הליבה של השאלונים

10 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 26673) = 19.93, p < .001$, גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .001$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

11 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות בקשר, $F(2, 26673) = 15.75, p < .001$, גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .001$). נמצאו הבדלים מובהקים בין כל זוגות הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$), בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .020$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = .012$).

12 נמצא הבדל מובהק בין פעימה 2 לפעימה 3, $t(18268) = -2.06, p = .040, d = .03$.

מדדי תוצאה בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי **מגדר** – אצל **הבנים** חלה בפעימה השנייה ירידה ניכרת בתחושת השייכות לכיתה בהשוואה לפעימה הראשונה והשלישית, אך במדידה השלישית היא חזרה לרמה דומה לראשונה ($3.74 \leftarrow 3.66 \leftarrow 3.73$). כך גם בקשר מורה-תלמיד ($3.62 \leftarrow 3.55$), ואילו במניעת בריונות נראה שיפור של ממש בין הפעימה השנייה השלישית ($3.48 \leftarrow 3.53$). גם אצל **הבנות** חלה בפעימה השנייה ירידה בתחושת השייכות לכיתה, בהשוואה לראשונה, אך במדידה השלישית היא חזרה לרמה דומה לפעימה הראשונה ($3.52 \leftarrow 3.45$). אפשר לשים לב כי תחושת השייכות בקרב הבנים גבוהה יותר בהשוואה לבנות. בקשר מורה-תלמיד חלה אצל הבנות ירידה בפעילות השנייה והשלישית בהשוואה לראשונה, בעוד השנייה והשלישית דומות זו לזו ($3.68 \leftarrow 3.59 \leftarrow 3.61$).

· בפילוח לפי **שלב חינוך**, בבית הספר היסודי נמצא הבדל מובהק בתחושת השייכות לכיתה בין הפעימה השנייה (3.71) לשלישית (3.77), ובקשר מורה-תלמיד נמצא הבדל מובהק קטן בין הפעימה הראשונה (3.81) לשלישית (3.77). **בחטיבת הביניים** נמצא הבדל מובהק קטן בין הפעילות בנוגע לתחושת השייכות של התלמידים, אך לא נמצא דפוס ברור ועקבי של עלייה או ירידה. גם בקשר מורה-תלמיד נצפתה מגמה דומה: בפעימה הראשונה הממוצע היה גבוה בהשוואה לפעימה השנייה (3.40 לעומת 3.34), אך לא נמצאה ירידה או עלייה ברורה מעבר לכך. **בחטיבה העליונה**, תחושת השייכות לכיתה בפעימה השנייה הייתה הנמוכה ביותר (3.28), ובפעימה השלישית הממוצע עלה (3.43). כך גם בקשר מורה-תלמיד ($3.57 \leftarrow 3.35 \leftarrow 3.43$) ובמניעת בריונות בין הפעימה הראשונה לשנייה (3.41 לעומת 3.20).

אז מה הנתונים מלמדים? לאורך שלוש הפעילות ניכר כי בפעימה השנייה התלמידים חוו ירידה קלה בתחושת השייכות לכיתה ובקשר עם המורים, אך נרשמה התאוששות בפעימה השלישית. בקרב תלמידי בית הספר התיכון נרשם שיפור של ממש בתחושת השייכות, בקשר מורה-תלמיד ובמניעת בריונות, ואילו בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים השינויים היו קטנים יותר ולא תמיד עקביים.

פרקטיקאים

בשאלון למורים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) תחושת שייכות לבית הספר; (2) תפיסת האקלים בבית ספרי; (3) תחושת שחיקה. בתרשים 5 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

תרשים 7: מדדי תוצאה על פי דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=1,282$)

תחושת שייכות לבית הספר¹³



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

תפיסת האקלים בבית הספר¹⁴



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

¹³ נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $F(2, 3946) = 6.74$, $p = .001$, גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .003$). נמצא הבדל בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .039$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .001$).

¹⁴ נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $F(2, 3946) = 3.69$, $p = .025$, גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .002$). הבדל בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .033$).

שהם מלכתחילה נמוכים במעט בהשוואה לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים.

· בקרב מורים בעלי השכלה תיכונית נצפתה עלייה ניכרת בתחושת השחיקה במדידה השלישית (2.13←1.98←2.74), ואילו בקרב מורים בעלי תואר ראשון ושני נצפה שיפור ניכר בתחושת השייכות (תואר ראשון: 4.19←4.14←4.23; תואר שני ויותר: 4.28←4.37←4.38).

· בקרב מורים בני 21-30 נצפה שיפור ניכר בתחושת השייכות במדידה השלישית (4.00←4.02←4.24), ואילו בקרב מורים בני 31-40 נצפה שיפור ניכר בתפיסת אקלים בית הספר (3.91←4.05←4.06).

אז מה הנתונים מלמדים? לאורך תקופת המדידה נצפה שיפור קל בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר, בעוד תחושת השחיקה נותרה יציבה. מבחינת מגדר, אצל מורות נרשם שיפור ניכר בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר, בעוד אצל מורים היה שיפור רק בתחושת השייכות. אצל מחנכי כיתות נרשם שיפור ניכר בתפיסת אקלים בית הספר לצד תחושה גבוהה מעט של שחיקה, ואילו אצל מורים שאינם מחנכים השתפרה תחושת השייכות לבית הספר. בקרב מורים בעלי ותק עד 10 שנים נרשם שיפור ניכר בתחושת השייכות ובאקלים, בעוד אצל מורים ותיקים יותר נצפתה יציבות. בבתי הספר היסודיים נצפה שיפור ניכר בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר, ובחטיבות הביניים – רק בתחושת השייכות. אצל מורים בעלי השכלה תיכונית נרשמה עלייה ניכרת בתחושת השחיקה (אם כי יש לסייג ממצאים אלו, שכן מדובר בקבוצה קטנה יחסית), בעוד אצל מורים בעלי תואר ראשון ושני עלתה תחושת השייכות לבית הספר. בקרב מורים בני 21-30 נרשם שיפור ניכר בתחושת השייכות, ובקרב מורים בני 31-40 – באקלים בית הספר. ממצאים אלו מצביעים על התחזקות תחושת השייכות לבית הספר ותפיסת

תחושת שחיקה*



*ערכים גבוהים יותר במדד זה פירושם תחושת שחיקה גבוהה יותר.

מדדי תוצאה בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

· אצל המורים והמורות נרשם בין המדידה הראשונה לשלישית שיפור ניכר בתחושת השייכות לבית הספר (מורים: 4.15←4.26←4.31; מורות: 4.24←4.30←4.32), ובתפיסת האקלים בבית הספר נראה שיפור אצל המורות במדידות השנייה והשלישית בהשוואה לראשונה (3.95←4.05←4.03), בעוד אצל המורים לא היה שינוי של ממש.

· אצל מחנכי הכיתות נרשם במדידה השלישית שיפור ניכר בתפיסת אקלים בית הספר, בהשוואה למדידה הראשונה (3.92←4.00←4.04). **אצל מורים שאינם מחנכים** נצפה במדידות השנייה והשלישית שיפור של ממש בתחושת השייכות לבית הספר בהשוואה למדידה הראשונה (4.15←4.25←4.29). תחושת השחיקה נשארה יציבה, אך הייתה גבוהה במעט בקרב מחנכי הכיתות.

· בקרב מורים בעלי ותק בהוראה עד 10 שנים נרשם שיפור ניכר בתחושת השייכות לבית הספר (4.06←4.18←4.23) ובתפיסת האקלים בית הספר (3.92←4.07←4.07), בעוד תחושת השחיקה נשארה יציבה. בשאר קבוצות הוותק לא נמצאו שינויים של ממש לאורך המדידות.

· בבית הספר היסודי נרשם שיפור ניכר בתחושת השייכות לבית הספר (4.20←4.28←4.32) ובתפיסת אקלים בית הספר (3.98←4.08←4.07), עם יציבות בתחושת השחיקה. בחטיבת הביניים נצפה שיפור ניכר רק בתחושת השייכות (4.27←4.32←4.38), ואילו בחטיבה העליונה לא נצפה כל שינוי במדדים,

וכן בחלוקת המדדים על פי עולמות תוכן: מדדי פדגוגיה מקדמת למידה רגשית-חברתית, מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות ומדדי תוצאה.

התמונה הכוללת מצביעה על **מגמה מעורבת, עם נטייה מסוימת לכיוון של שינוי חיובי**. בחלק ניכר מהמדדים (כמעט מחציתם) לא חל שינוי לאורך התקופה, לצד מספר נכבד של מדדים שחל בהם שיפור – הן שיפור קל והן שיפור ניכר. מנגד, רק במיעוט יחסי של מדדים חלה ירידה, וברובם ירידה קלה. כלומר, מרבית המדדים נותרו יציבים או נעו לכיוון של התקדמות חיובית, ובמיעוטם בלבד נרשמה נסיגה.

במישור של מדדי **פדגוגיה מקדמת למידה רגשית-חברתית** ניכרים ניצנים של התקדמות חיובית, אך לא באופן גורף, ובחלק מהמדדים התמונה נותרה יציבה. במישור של **מדדי המיומנויות** ניכרת מגמה ברורה לחיוב, ובחלק מהמדדים השינויים ניכרים ממש. גם במישור של **מדדי תוצאה** נראה כי המגמה מעורבת, לצד ניצנים של התקדמות חיובית.

האקלים בקרב מורים צעירים, בקרב מחנכים ובבתי ספר יסודיים, עם יציבות גבוהה יותר בחטיבות העליונות ובקרב מורים ותיקים (ולצד עלייה בתחושת השחיקה בקרב בעלי השכלה תיכונית – עלייה שעשויה לעורר דאגה, אם כי יש לזכור שמדובר בקבוצה קטנה).

4.6. מדדי תלמידים ופרקטיקאים במבט-על
בפרק זה מוצגים השינויים במדדי התלמידים והפרקטיקאים במבט-על. לצורך הבדיקה הכנו רשימה של כלל המדדים ביוזמה – הן המדדים השייכים לליבה המשותפת והן הייחודיים לכל שותפות, ¹⁵ ובסך הכול התקבלו 58 מדדים. מיפינו אותם בהתאם למגמה שלהם לאורך שלוש הפעילות באמצעות ניתוח שונות חד-גורמי (ANOVA) שנעשה בעבור כל מדד, כדי להשוות בין ערכיו בשלוש פעילות המדידה. הבדיקה כללה מובהקות סטטיסטית וגודל אפקט, ועל סמך אינדיקטורים אלו נבנה סולם של טווח שינוי בין הפעילות, כפי שמפורט בתרשים להלן. בתרשים מוצג מיפוי של כלל המדדים במבט-על,

תרשים 8: התפלגות כלל המדדים ביוזמת אורחא עפ"י מגמת שינוי בשלוש מדידות (מספרים מוחלטים, מדדי ליבה ושותפויות)



15 ארבע שותפויות מתוך החמש, לא כולל את שותפות בני ברק.

5. סיכום ומסקנות

בחלק זה של הדוח מוצגים נתוני הליבה המשותפים לארבע מתוך שש השותפויות שביוזמה לאורך שלוש פעימות מדידה. השאלונים עסקו בשלושה נושאים עיקריים: מיומנויות רגשיות-חברתיות, תפיסות ופרקטיקות המקדמות למידה רגשית-חברתית ומדדי תוצאה. נוסף על כך מוצג בדוח גם הפער ברמות הנתפסות של קיומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות לקידום היבטי התוצאה המצופים בקרב תלמידים ופרקטיקאים.

מיומנויות חברתיות-רגשיות – בקרב תלמידים ומורים זהו מגמות דומות אך מובחנות. אצל התלמידים חלה מגמת שיפור ברורה במיומנויות הרגשיות הבסיסיות ביותר – **זיהוי רגשות וניהול עצמי**, ואילו מיומנויות מורכבות יותר, כגון תחושת מסוגלות, אמפתיה ויחסים בין-אישיים, נותרו יציבות. ממצאים אלו עשויים לרמז כי בקרב התלמידים השינוי מתרחש תחילה בשכבה הבסיסית של היכולות הרגשיות, ומשם הוא עשוי להתרחב גם למיומנויות החברתיות המורכבות יותר.

בקרב המורים נרשמה מגמת שיפור **בוויסות רגשי ובאמפתיה ויחסים בין-אישיים**, בעיקר בקרב הצעירים שבהם, מחנכי כיתות ובעלי תואר שני ויותר. לעומת זאת, המסוגלות העצמית נותרה יציבה. כמו כן ניכרת שונות גם לפי ותק ושלב חינוך: אצל מורים צעירים ובעלי ותק בינוני חלה מגמת עלייה, בעוד מורים ותיקים יותר ומורים בחטיבה העליונה שמרו על יציבות יחסית.

אפשר לראות כי הן אצל התלמידים והן אצל המורים, השינוי מתחיל במיומנויות הרגשיות הבסיסיות (זיהוי רגשות, ניהול עצמי, ויסות רגשי, אמפתיה), וההנחה היא שבהמשך הן יתפתחו גם למיומנויות המורכבות יותר. השקעה עקבית בפיתוח מיומנויות אלו עשויה להיות מנוע מרכזי לשינוי רחב יותר באקלים בית הספר ובחוויה החינוכית של התלמידים והמורים כאחד.

תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות – נרשמה יציבות גבוהה במדדי SEL בקרב מורים, עם שינויים מתונים בלבד לאורך שלוש המדידות. לצד זאת ניכרו כמה דפוסים ייחודיים: מורות דיווחו בעקביות על עמדות חיוביות יותר כלפי SEL לעומת מורים, אם כי ללא שינוי לאורך הזמן. מורים בתחילת דרכם (עד 10 שנות ותק) וכן בעלי השכלה תיכונית הראו שיפור במדדים מסוימים, בעיקר באמפתיה ובהיבטים הקשורים לשילוב SEL בפרקטיקה (אם כי יש לסייג במעט את הממצאים, שכן קבוצת המורים בעלי השכלה תיכונית קטנה יחסית). לעומת זאת, בקרב מורים ותיקים יותר ובעלי תואר ראשון או שני נרשמה יציבות, ובעלי תואר שני ויותר דיווחו על רמות גבוהות יותר של עמדות חיוביות. מבחינת גיל, ניכרת ירידה מסוימת בעמדות חיוביות כלפי SEL בקרב מורים מבוגרים יותר, לצד עלייה באמפתיה בהוראה.

חשוב לציין כי מלכתחילה היו ערכי המדדים גבוהים יחסית, מה שעשוי להסביר את היציבות ואת השינויים המינוריים בלבד, שכן ייתכן שהמרחב לשיפור נוסף מוגבל. במבט כולל נראה כי התמורות מתרחשות בעיקר בשולי המערכת, אצל מורים צעירים מבחינת שנות ותק או בעלי השכלה תיכונית, בעוד אצל רוב קבוצות המורים ניכרת יציבות. הדבר מדגיש את הצורך להמשיך ולחזק את התנאים המאפשרים הטמעה עקבית של SEL לאורך שלבי הקריירה השונים.

מדדי תוצאה – בקרב התלמידים נצפו תנודות מתונות בתחושת השייכות ובקשר עם המורים – ירידה בפעימה השנייה ולאחריה התאוששות בפעימה השלישית. תלמידי בית הספר התיכון בלטו במגמות שיפור מובהקות יותר בהשוואה לתלמידי בית הספר היסודי וחטיבת הביניים, בעיקר בתחושת השייכות לכיתה ובמניעת בריונות. בקרב המורים נרשמה עלייה מתונה בתחושת השייכות ובתפיסת אקלים בית הספר, עם דפוס ברור של התחזקות בקרב מורות, מורים צעירים ומחנכי כיתות. תחושת השחיקה, לעומת זאת, נותרה יציבה, למעט עלייה בקרב מורים בעלי השכלה תיכונית (כאמור, יש לסייג

6. ביבליוגרפיה

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

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

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

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

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

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.

CASEL (2013). 2013 CASEL GUIDE: effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition, 9/12.

במעט את הממצאים שכן קבוצת מורים זו קטנה יחסית). במבט כולל הממצאים מעידים על מגמות חיזוק הדרגתיות בתחושת השייכות ובתפיסת האקלים, הן אצל התלמידים והן אצל המורים, לצד נקודות תורפה נקודתיות המחייבות תשומת לב – בעיקר בקרב קבוצות פגיעות יותר כגון תלמידי חטיבות הביניים או מורים שהשכלתם נמוכה יחסית.

מדדי תלמידים ומורים במבט-על – נראה כי לאורך הזמן חלים שינויים חיוביים במדדי התלמידים והמורים בכמה תחומים, אך הם אינם מקיפים את כלל המדדים, וקיימות נקודות חולשה שמחייבות תשומת לב. הדבר משקף את העובדה שהיוזמה פועלת בהקשרים מורכבים, עם השפעות שונות בין תחומים ומדדים. כך, ייתכן שמדדים פדגוגיים מגיבים מהר יותר להתערבויות, בעוד למדדי מיומנויות ותוצאה נדרש זמן ארוך יותר כדי להבשיל – מה שעולה בקנה אחד עם המחקר החינוכי בנושא.

במבט כולל ניכר כי קיימים תהליכי שינוי חיוביים הן בקרב התלמידים והן בקרב המורים, אם כי בקצב ובעוצמה שונים. השינויים הראשונים ניכרים בעיקר במיומנויות הרגשיות הבסיסיות ועקב זאת בתחושת השייכות, בעוד מיומנויות מורכבות יותר נותרות יציבות ברובן, מה שמעיד כי ייתכן שעבור תהליכים מתמשכים ועמוקים יותר נדרש זמן רב יותר כדי שהשינוי יבוא לידי ביטוי. כלומר, חיזוק עקבי ומתמשך של מיומנויות SEL עשוי להיות מנוף חשוב לשיפור מתמשך באקלים בית הספר ובחווית ההוראה והלמידה, אך כדי להשיג שינוי רחב ויציב בכל המישורים יש להמשיך ולבסס את הקניית המיומנויות והתנאים התומכים לאורך זמן.

- Yıldırım, H. İ., & Kayhan, N. (2022). An examination of gifted students' perceptions of their social-emotional skills and peer relationships. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(3), 721–737.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782.
- Gielgun-Katz, A., & Rusu, A. S. (2023). The Socio-emotional Impact of a Photography-based Program in High School Students – A Quantitative Investigation. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 12(2), 1869–1876.
- Kasikci, F., & Ozhan, M. B. (2021). Prediction of Academic Achievement and Happiness in Middle School Students: The Role of Social-Emotional Learning Skills. *ie: inquiry in education*, 13(2), 15.
- Masri, S., Zubeidat, I., Dallasheh, W., & Kupermintz, H. (2022). An Intervention Program Cultivating Emotional Social Skills in Israeli Arab Adolescents. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 20(1), 209–224.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138–147.
- von Salisch, M., Zeman, J., Luepschen, N., & Kanevski, R. (2014). Prospective relations between adolescents' social-emotional competencies and their friendships. *Social Development*, 23(4), 684–701.

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.

מגבולות הכיתה והופכת את העיר למרחב למידה המזמן לכולם חוויית 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 חוויית שייכות עמוקה ולהבטיח שוויון הזדמנויות לכל תלמיד, תוך ראיית השונות כערך ולא כאתגר. גישה זו חותרת ליצור חוויית 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

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

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

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

חינוך כיתה		
58%	178	כן
41%	126	לא

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 נתוניהם 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		
33%	766	ד'
33%	759	ה'
32%	742	ו'

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

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

לוח 3: נתוני הרקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעילה השלישית

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

מגדר		
22%	66	גברים
78%	238	נשים

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

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

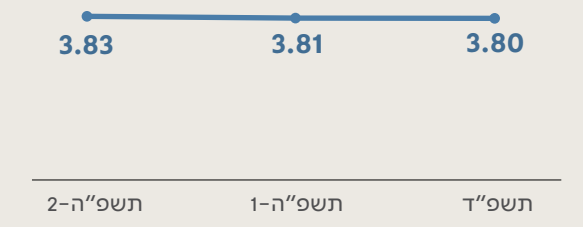
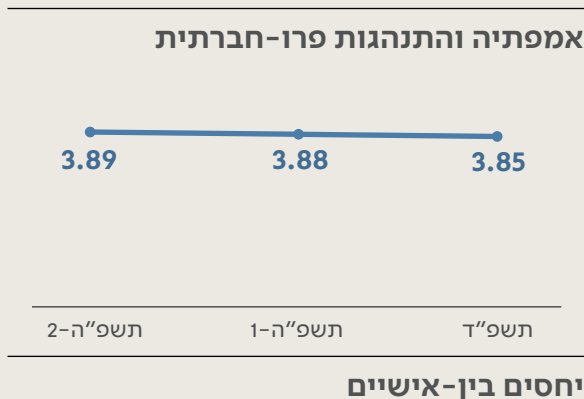
בלוחות 6-7 מוצגים נתונים של הפרקטיקאים. אפשר לראות שיותר מ-90% מהם משתתפים בקהילות, ועבור רובם זו השנה הראשונה בקהילה. עוד עולה מהנתונים כי רובם הגדול של המורים הביעו שביעות רצון מהשתתפות בית הספר בתהליך, וכי הנהלת בית הספר מגבה את התהליך ותומכת בו. כמו כן נמצא כי שיעור גבוה מקרב המורים סבורים שההשתתפות 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



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 (3.54–3.58–3.78) לאורך כל 3 הפעילות, בהשוואה לבנים (3.40–3.49–3.60). כמו כן, בקרב הבנות נמצא שיפור מובהק גם במדד ניהול עצמי (3.46–3.62). בשאר המיומנויות נצפתה בשני המגדרים מגמה של יציבות בין המדידות.

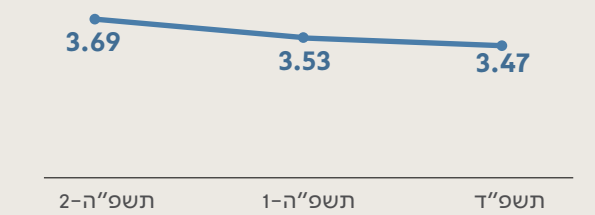
בפילוח לפי ארץ הלידה (ישראל/אחר) נצפתה בשתי הקבוצות מגמת עלייה מתונה בכל המדדים. כמו כן נמצאה בשתייהן עלייה מובהקת בממוצעים במדד זיהוי רגשות. הממוצעים של ילידי הארץ היו גבוהים יותר (3.49–3.54–3.71) מהממוצעים של מי שלא נולדו בישראל (3.32–3.47–3.55). בקרב ילידי הארץ נמצא גם שיפור מובהק במדד ניהול עצמי (3.46–3.50–3.59). 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

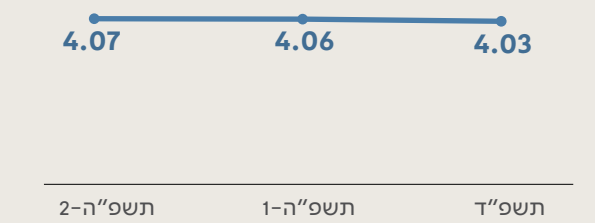
4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

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

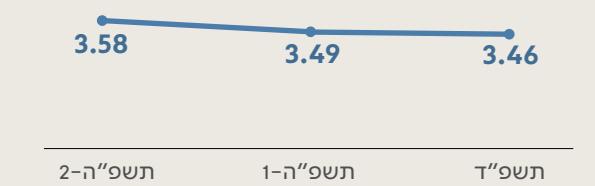
זיהוי רגשות¹⁶



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 ($4.02 \leftarrow 4.05$) ($4.22 \leftarrow 4.28$), מסוגלות עצמית ($4.81 \leftarrow 4.73$) ואמפתיה ויחסים בין-אישיים ($4.41 \leftarrow 4.32$), ואילו אצל המורים שאינם מחנכים נמצא שינוי מובהק רק במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים ($4.21 \leftarrow 4.29 \leftarrow 4.36$).

· בפילוח לפי מגדר נמצא שיפור מובהק במדד 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 במדד 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 במדד 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 ושילוב SEL בפרקטיקה (4.54←4.6←4.64) (4.49←4.55←4.64).

בפילוח לפי ותק בהוראה נמצא שינוי מובהק בממד 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 בממד 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 בממד מסוגלות לביצוע חינוך מכליל, שבפעימה הראשונה היה דומה בשתי הקבוצות אך בפעימה 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←4.04←4.17).

בפילוח לפי מגדר נמצא בקרב המורות שינוי מובהק בממד אמפתיה בהוראה, עם עלייה הדרגתית לאורך שלוש הפעימות (4.51←4.56←4.62). גם בממד פרקטיקות הכללה מתקדמות נרשם שיפור מובהק והממוצעים עלו באופן עקבי (3.82←3.96←4.12), וכך גם בממד 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 בממד שילוב SEL בפרקטיקה (4.34←4.55←4.52).

בפילוח לפי רמת השכלה נמצאו בקרב מורים בעלי תואר ראשון ותואר שני שינויים מובהקים במדדים פרקטיקות הכללה בסיסיות (תואר ראשון: 4.23←4.41←4.44; 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.

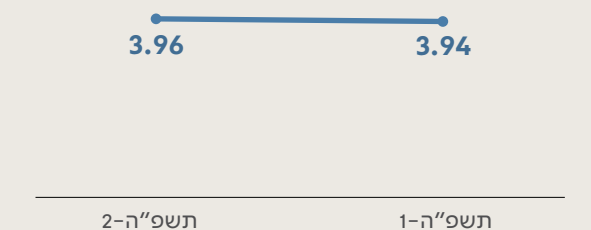
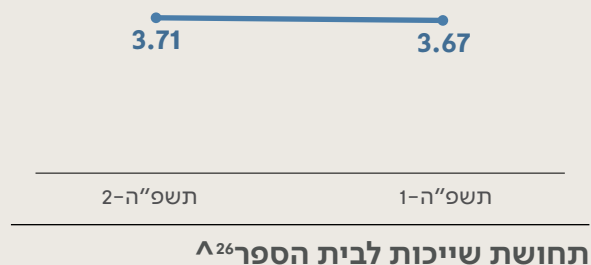
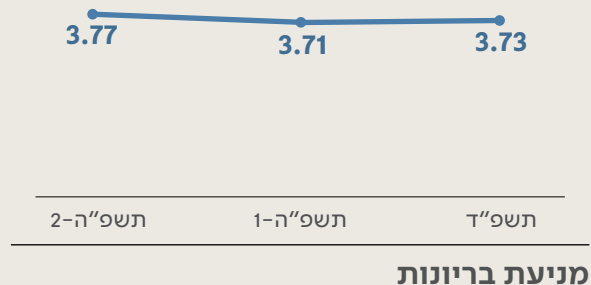
מדדי תוצאה בקרב תלמידים בנהריה – ממצאים בולטים נוספים

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 בממד 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 בממד 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 בממד 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 בממד 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 בממד 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 בממד השייכות לבית הספר עם עלייה עקבית בכל 3 המדידות (4.07 ← 4.21 ← 4.35), וגם בממד 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.

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 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 הפעילות 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 תפקידים המרכזי והשהייה הארוכה עם התלמידים הם בעלי פוטנציאל להשפעה של ממש על התלמידים.

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 פעילות 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

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.

פרק שלישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות בשירות הפחתת מתח בין-עדתי נתוני יוזמת מע'אר תשפ"ד-תשפ"ה

תמצית הממצאים

בפרק זה מוצגים ממצאי ההערכה של שותפות SEL במע'אר, הפועלת כחלק מהיוזמה הארצית "אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל". השותפות המקומית נבנתה כדי לחזק את תחושת השייכות של תלמידים ומורים לבית הספר ולעיר, לפתח אחריות פעילה, להשפיע לטובה על המרחב העירוני ולשפר את היחסים בין הקבוצות העדתיות במע'אר.

המהלך שם דגש על טיפוח מיומנויות של מודעות, אכפתיות ואחריות פעילה – כלפי העצמי, כלפי האחר וכלפי הקהילה הרחבה – בקרב צעירים ומבוגרים כאחד, המהוות בסיס לשינוי חינוכי-חברתי של ממש. לשם כך נבנות ומלוות קהילות מצמיחות של מנהלים/ות, מובילים/ות אסטרטגיים, צוותי חינוך ובני נוער, הפועלות כמובילי SEL טרנספורמטיבי וכמצמצמי תפיסות שליליות.

הנתונים המוצגים בדוח זה נאספו בשלוש פעימות בשנה"ל תשפ"ד-תשפ"ה באמצעות שאלוני דיווח עצמי. השאלונים הועברו בקרב תלמידי כיתות ה'–י"ב ופרקטיקאים במהלך ימי לימודים ב־12 מוסדות חינוך במע'אר, ובהם שישה בתי ספר יסודיים, שתי חטיבות ביניים, שני בתי ספר תיכוניים, בית ספר לחינוך מיוחד וכן במרכז תמיכה יישובי אזורי (מתי"א). בשאלונים שולבו מדדי ליבה המשותפים לכלל השותפויות, כפי שצוין בפרק הכללי, לצד מדדים ייחודיים למע'אר, כגון תחושת שייכות לעיר, אייג'נסי אישי ומקומי, ניהול קונפליקטים, מניעת מתח בין-עדתי וחינוך לסובלנות.

יש לציין כי שתי פעימות המדידה האחרונות הושפעו מהקשרים ביטחוניים חריגים: הפעימה השנייה נערכה מיד לאחר תקופה של חוסר יציבות לימודית עקב המערכה בצפון (נובמבר-דצמבר 2024), וזאת כי הדבר השפיע על כמה מהמדדים שנמדדו. הפעימה השלישית נערכה בחלקה במהלך המלחמה עם איראן (מאי-יוני 2025), מה שהשפיע על שיעורי ההיענות, שכן בעת המלחמה לא התקיימו לימודים בבתי הספר.

הממצאים בקרב תלמידים מצביעים על מגמות חיוביות במיומנויות רגשיות-חברתיות בסיסיות של זיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים, עם שיפורים בולטים במיוחד בקרב תלמידים דרוזים. במדד ניהול קונפליקטים נרשמה עלייה גם בקרב תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים, ואילו בבתי הספר היסודיים המדד נותר יציב. גם במדד מניעת בריונות (שנמדד מהפעימה השנייה) נרשם שיפור, בעיקר בקרב תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר תיכוניים ובעיקר בקרב תלמידים דרוזים.

ואלה מטרות המהלך שאמורות להוביל למטרת-העל:

א. חיזוק תחושת השייכות של מורים/ות ותלמידים/ות לבית הספר ולעיר.

ב. חיזוק תחושת האחריות של מורים/ות ותלמידים/ות כלפי מה שמתרחש במרחב העירוני, בצד טיפוח מוטיבציה להשפיע לטובה על ההתרחשויות במרחב זה והעלאת תחושת המסוגלות והאמונה שהדבר אכן אפשרי (אייג'נסי אישי ומקומי).

ג. שיפור היחסים בין העדות השונות במע'אר באמצעות פעולות חינוכיות מקרבות במסגרות החינוך הפורמלי והלא פורמלי.

2. מבוא ורקע תיאורטי

מע'אר היא העיר הדרוזית הראשונה והיחידה בישראל. עפ"י נתוני אתר הלמ"ס (2022) היא מונה קרוב ל-24 אלף תושבים ומאופיינת בגיוון עדתי: כ-60% מהתושבים הם דרוזים, 20% מוסלמים ו-20% נוצרים. מע'אר מאופיינת זה שנים רבות במתח על רקע עדתי הנובע, בין השאר, ממחלוקות בנושאים פוליטיים, מאבק על כוח ושליטה, תחושת קיפוח, היעדר זהות חברתית מאחדת ועוד. בשנת 2005 היו בעיר אירועי אלימות קשים בין דרוזים לנוצרים (חורי ואשכנזי, 2005), והדבר הטביע את חותמו על המרקם החברתי במע'אר. משיחות רקע עם גורמי הנהגה בעיר עולה כי ההווה בה מאופיינת בהיעדר תחושת שייכות ואחריות חברתית לעיר ולקהילה, וכי שיעור נמוך מאוד מקרב התושבים מגלה אכפתיות ומעורבות בהווי העירוני. עוד עולה מהשיחות כי התושבים פועלים בעיקר למען עצמם ובני משפחותיהם (אינדיבידואליזם) וכי יש בקרבם חשש לעסוק בנושא המתח בין העדות וספקנות בדבר היכולת להפחית מתח זה. על כל אלה יש להוסיף את המעבר מחברה כפרית מסורתית לחברה עירונית ומודרנית יותר. תנאים אלו יוצרים בעיר ניכור חברתי וקושי להניע תהליכים שייצרו קהילה מקומית רב-עדתית ורב-תרבותית שתהיה מכילה ומגובשת על אף ההטרוגניות שבה. כמו כן, משיחות עם גורמי חינוך בעיר עולה כי בבתי הספר במע'אר קיימת אלימות, בעיקר בחינוך העל-יסודי, לרוב על רקע חיכוכים בין-עדתיים. לנוכח כל המתואר

לצד זאת, במדד תחושת המסוגלות העצמית נרשמה ירידה לאורך שלוש הפעילות, ובמדד האמפתיה חלה ירידה בפעילה השנייה ולאחריה הייתה התייצבות. מדד היחסים הבין-אישיים נותר יציב לאורך התקופה כולה. במדדי השייכות וקשר מורה-תלמיד ניכרה ירידה בפעילה השנייה ולאחריה התאוששות בפעילה השלישית, ככל הנראה על רקע התקופה החריגה מבחינה ביטחונית. גם במדדי האייג'נסי האישי והמקומי ובתחושת המתח הבין-עדתי נצפתה ירידה בפעילה השנייה ולאחריה התייצבות, מגמה שאולי הושפעה מתזמון ההעברה – מיד לאחר הפסקת האש בצפון.

בקרוב הפרקטיקאים נרשמה יציבות יחסית ברוב המדדים, אולם בפילוחים ניכרו שיפורים נקודתיים. כך, מורים מחנכים ומורים ותיקים דיווחו על ירידה במתח הבין-עדתי, ומורי חטיבות ביניים הראו עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ולעיר, בעוד שמורי היסודי הראו שיפור באייג'נסי האישי. מנגד, במדד העמדות החיוביות כלפי SEL נרשמה ירידה בפעילה השלישית. במדד חינוך לסובלנות בין-עדתית חלה ירידה בפעילה השנייה ולאחריה התאוששות בפעילה השלישית, בעיקר בקרב מורי יסודי וחטיבה – שבהם גם מרוכזות מרבית תכניות ההתערבות הרשתיות, בניגוד למורי התיכון שבהם לא נצפה שינוי מובהק.

1. כללי ומטרות

מחקר הערכה זה מלווה את יישומו של מהלך ה-SEL הרשותי במע'אר, שמטרת-העל שלו היא ליצור מערכת חינוך עירונית שמצמיחה אנשים אכפתיים ופרואקטיביים כלפי עצמם וכלפי הקהילה במע'אר. המהלך תוכנן ומיושם על ידי שותפות ה-SEL במע'אר, שכוללת את הרשות העירונית וכן את ארגוני התוכן הבאים: תוכנית סגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן, המכון הדמוקרטי ומהלך השקפה.

אייג'נסי (Agency) היא אחד המרכיבים המרכזיים בלמידה חברתית-רגשית טרנספורמטיבית.

ד. חוויית אייג'נסי היא מרכיב המשפיע

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

מתוך הנחות אלו נגזרה תאוריית השינוי שבבסיס המהלך:

המהלך נשען על ההנחה כי טיפוח מיומנויות של מודעות, אכפתיות ואחריות פעילה – כלפי העצמי, כלפי האחר וכלפי הקהילה הרחבה – בקרב צעירים ומבוגרים כאחד הוא בסיס לשינוי חינוכי-חברתי של ממש. לשם כך נבנות ומלוות קהילות מצמיחות של מנהלים/ות, מובילים/ות אסטרטגיים/ות, צוותי חינוך ובני נוער, הפועלות כמובילי SEL טרנספורמטיבי וכמצמצי תפיסות שליליות. כאשר מבוגרים במערכת החינוך מתחזקים בתחושת האייג'נסי שלהם, הם מפתחים מוטיבציה, יכולת ותנאים לפעול עם הילדים ובני הנוער למען אתגרים מקומיים באמצעות כוחות פנימיים.

בעקבות זאת תעלה גם תחושת האייג'נסי של הילדים ובני נוער, תחושת השייכות והמעורבות בקהילה תתחזק, והמתח בין הקבוצות החברתיות השונות יצטמצם.

המהלך מתנהל בכמה אפיקים – במסגרות הפורמליות והלא פורמליות – ושם דגש מיוחד על שלב המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, שכן בתי הספר היסודיים מאופיינים לרוב בהרכב הומוגני יחסית של הקבוצות

לעיל, משפחות רבות שולחות את ילדיהן ללמוד ביישובים אחרים.

מהלך ה-SEL הרשותי במע'אר נועד כדי לתת מענה לאתגרים החברתיים המורכבים במערכת החינוך בעיר. המהלך מבוסס על ארבע הנחות:

א. תפיסות שליליות בין הקבוצות בעיר וכלפי

העיר מובילות לאלימות. תפיסות ואמונות

אלו (תחושת שייכות נמוכה, הטיית, אמונות וסטריאוטיפים שונים כלפי קבוצות שונות), השורות בין הקבוצות השונות במע'אר ובקרב הילדים והמבוגרים כאחד, מובילות לביטויי אלימות בין הקבוצות ומהוות חסם לשינוי חברתי (Levy et al., 2017). לפיכך, תפיסות מיטביות של הילדים והמבוגרים כלפי הקבוצות השונות בעיר הוא תנאי חשוב לקידום התנהגויות של אכפתיות וקרבה ולצמצום אלימות וגזענות (Levy et al., 2017).

ב. מעבר מחברה מסורתית לחברה מודרנית

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

ג. ללמידה חברתית-רגשית יש כוח

טרנספורמטיבי. ממחקרים עולה כי למידה מסוג זה אפקטיבית במניעת אלימות וגזענות (Jagers et al., 2019). היא מקדמת מערכות יחסים מבוססות שותפות, שבהן מתחוללת טרנספורמציה פנימית-אישית אצל היחיד ומתחזקת יכולתו לחולל טרנספורמציה בסביבה שהוא חי בה. חוויית

דיווח עצמי הכולל ליבה משותפת שמועברת בכלל הרשויות שמשתתפות ביוזמת ה-SEL (ראו לעיל בפרק הליבה), וכן מדדים שפותחו או נבחרו במיוחד כדי לעקוב אחר השפעת מהלך ה-SEL במע'אר, על מטרותיו הייחודיות. מדדים אלו בוחנים סוגיות שבלב המהלך כגון תחושת שייכות למע'אר ואייג'נסי אישי וכלפי העיר, ניהול קונפליקטים ומניעת מתח בין-עדתי, וכן פרקטיקות של חינוך מבוסס אתגר ומקום וחינוך לסובלנות בין-עדתית. בלוח 1 להלן מוצג פירוט המדדים הייחודיים למע'אר שנבדקו בשאלון, ומהותם.

השונות במע'אר, ואילו חטיבות הביניים, הכוללות בתוכן קבוצות שונות במע'אר, מאופיינות בהטרוגניות.

3. שיטה

בהמשך לפרק המבוא יובא כאן תיאור קצר של השיטה ששימשה במהלך הנוכחי, ובכלל זה כלי המדידה, תהליך האיסוף, האוכלוסייה ושיעורי ההשתתפות במע'אר.

3.1. בכלי המדידה – מדדים ייחודיים למע'אר

שאלון מיפוי SEL לצוותים חינוכיים ולתלמידים/ ות במסגרות החינוך הפורמלי במע'אר: שאלון

לוח 1: מדדים ייחודיים למע'אר שהועברו בשאלון המיפוי

שם המדד	ביאור פרקטיקאים	ביאור תלמידים
אייג'נסי אישי	מדד המשקף באיזו מידה מורים ומורות מרגישים שהם מתנהלים באופן עצמאי, משפיעים ואחראים על מסלול חייהם ועל מה שקורה להם.	מדד המשקף באיזו מידה תלמידים ותלמידות מרגישים שהם מתנהלים באופן עצמאי, משפיעים ואחראים על מסלול חייהם ועל מה שקורה להם.
ניהול קונפליקטים	מדד המשקף את יכולתם של מורים ומורות להתמודד עם ויכוחים, חילוקי דעות ואי-הסכמות בדרך מווסתת ומכבדת.	מדד המשקף את יכולתם של תלמידים ותלמידות להתמודד עם ויכוחים, חילוקי דעות ואי-הסכמות בדרך מווסתת ומכבדת.
תחושת שייכות למקום	מדד המשקף את התחושה של מורים ומורות כי הם חלק אינטגרלי מהיישוב וכי הם חווים אכפתיות ותמיכה מצד תושביו.	מדד המשקף את התחושה של תלמידים ותלמידות כי הם חלק אינטגרלי מהיישוב וכי הם חווים אכפתיות ותמיכה מצד תושביו.
אייג'נסי למקום	מדד המשקף את עמדותיהם של מורים ומורות כלפי מעורבות קהילתית ביישוב ואת נכונותם להשתתף במעורבות כזו.	מדד המשקף את עמדותיהם של תלמידים ותלמידות כלפי מעורבות קהילתית ביישוב ואת נכונותם להשתתף במעורבות כזו.
מניעת מתח בין-עדתי	מדד המשקף באיזו מידה מורים ומורות פתוחים כלפי בני עדות אחרות ומקבלים אותם.	מדד המשקף באיזו מידה תלמידים ותלמידות פתוחים כלפי תלמידים ותלמידות מעדות אחרות ומקבלים אותם.
פרקטיקות SEL	מדד זה אינו קיים בשאלון לפרקטיקאים.	מדד המשקף באיזו מידה תלמידים ותלמידות חשים שהמורה מיישם/ת פרקטיקות שתומכות ביכולות חברתיות-רגשיות ואף מסייעות לפתח אותן.
חינוך לסובלנות בין-עדתית	מדד המשקף עמדות של מורים ומורות כלפי החשיבות של חינוך לסובלנות בין-עדתית, ואת המידה שבה הם משלבים בשיעורים פרקטיקות רלוונטיות לנושא זה.	מדד זה אינו קיים בשאלון לתלמידים/ות.

בלוח 2 שלהלן מוצגים נתוני ההשתתפות בקרב בתי ספר, פרקטיקאים ותלמידים.

לוח 2: ההשתתפות במילוי השאלונים בפעימה השלישית – מספרים ואחוזים	
שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	המספר הכולל
בתי ספר	
100%	12
פרקטיקאים	
57%	547
תלמידים	
52%	2,912

4. ממצאים

בתת-פרק זה יוצגו ממצאים מתוך השאלונים שהועברו בקרב פרקטיקאים ותלמידים במוסדות החינוך במע'אר. הממצאים כוללים הן את חלקי הליבה המשותפת לכלל הרשויות ביוזמת ה-SEL והן מדדים ייחודיים שנבחרו כדי לעקוב אחר השפעת המהלך במע'אר על מטרותיו הייחודיות.

בפרק הממצאים שלושה חלקים: מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים; תנאים תומכים בקידום מיומנויות אלו (עמדות חיוביות, תחושת מסוגלות ועוד); מדדי תוצאה רחבים יותר שאינם ייחודיים ל-SEL, כגון יחסי מורים-תלמידים ואקלים חברתי.

4.1. נתוני רקע

בלוח 3 מוצגים נתוני הרקע של התלמידים שהשיבו על השאלון בפעימה השלישית בפילוח לפי מגדר, שלב חינוך, שיוך עדתי, חברות בתנועת נוער ותושבות במע'אר. בלוח 3 מוצגים נתוני הרקע של הפרקטיקאים שהשיבו על השאלון בפעימה השלישית בפילוח לפי מגדר, קבוצת גיל, שכבת גיל בהוראה, ותק, השכלה ותפקידים בבית הספר.

3.2. תהליך האיסוף – מע'אר

שאלוני המיפוי הועברו בשלוש פעימות במהלך ימי לימודים בבתי הספר במע'אר, באמצעות מערכת הסקרים הממוחשבת של חברת קיימא. בפעימה הראשונה הועברו שאלוני המיפוי במחצית השנייה של ינואר ובמחצית הראשונה של פברואר 2024.

בפעימה השנייה הועברו השאלונים בחודשים נובמבר-דצמבר 2024, זמן קצר לאחר סיום המערכה בצפון, מה שהשפיע על האקלים בבתי הספר ועל התהליך כולו.

בפעימה השלישית הועברו השאלונים במחצית השנייה של מאי ובמחצית הראשונה של יוני 2025. ההעברה נערכה בחלקה בתקופה של מתיחות ביטחונית גבוהה ומלחמה עם איראן, מה שהקשה להשלים את איסוף הנתונים במע'אר והשפיע על היקף המענה בפועל. נתון זה יוצג בהרחבה להלן בתת-פרק אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – מע'אר.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – מע'אר

השאלון הועבר ב-12 מוסדות חינוך במע'אר: 11 בתי ספר בעיר (למעט בית ספר מפת"ן שאינו משתתף במהלך הרשותי) וכן במרכז התמיכה היישובי-אזורי במע'אר (מתי"א), המעניק שירותי חינוך מיוחד לתלמידים ממע'אר ומשישה יישובים נוספים באזור.

11 בתי הספר כללו שישה בתי ספר יסודיים, שתי חטיבות ביניים, שני בתי ספר תיכוניים, ובית ספר רב-גילי לחינוך מיוחד המשרת תלמידים בני 6–21 עם מוגבלות שכלית-התפתחותית או עיכוב התפתחותי בדרגה בינונית עד קשה. במענה על השאלון בבתי הספר השתתפו פרקטיקאים ותלמידי/ות כיתות ה'–י"ב (למעט תלמידי בית הספר לחינוך מיוחד). במתי"א ובלב 21 מילאו את השאלון פרקטיקאים בלבד.

כפי שצוין בפרק הפתיחה, הפעימה השלישית (מאי-יוני 2025) נערכה תוך מתיחות ביטחונית גבוהה ומלחמה עם איראן, מה שהקשה להשלים את איסוף הנתונים במע'אר, ולכן היו שני בתי ספר ושני מדגמי מורים נוספים ששיעור המענה בהם היה נמוך יחסית.

נובעים מהעובדה שבשני בתי ספר יסודיים ובבית ספר תיכון אחד היו שיעורי מענה נמוכים בשל המצב הביטחוני, שלא אפשר להשלים את מילוי השאלונים כמתוכנן, כפי שצוין לעיל.

לוח 4: נתוני רקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
מגדר		
25%	79	גברים
75%	233	נשים
שלב חינוך		
22%	68	יסודי
26%	82	חטיבה
23%	73	תיכון
29%	89	חנ"מ (כולל לב 21, מתי"א)
גיל*		
6%	18	30-21
37%	116	40-31
41%	129	50-41
13%	42	51 ויותר
השכלה		
5%	14	תיכונית
33%	104	תואר ראשון
62%	194	תואר שני ומעלה
תפקידים בבית הספר		
13%	40	ריכוז מקצוע
6%	19	ריכוז שכבה

לוח 3: נתוני רקע של התלמידים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
מגדר		
46%	702	בנים
54%	812	בנות
שלב חינוך		
25%	371	ה'-ו'
55%	833	ז'-ט'
20%	310	י'-י"ב
שיוך עדתי		
63%	950	דרוזי
20%	303	מוסלמי
17%	261	נוצרי
חבר/ה בתנועת נוער		
25%	371	כן
75%	1,143	לא
תושב/ת מע'אר		
97%	1,474	כן
3%	40	לא

בהשוואה לפעימה השלישית יש לציון כי בפעימה השנייה ניכרו כמה הבדלים במאפייני הרקע של המשיבים. שיעורי ההשבה לפי מגדר נשארו דומים, אך שיעורי ההשבה לפי שלב חינוך היו שונים מעט בפעימה השנייה: 28% מהמשיבים היו תלמידי בתי ספר יסודיים (לעומת 25% בפעימה השלישית), 39% תלמידי חטיבות ביניים (לעומת 55% בפעימה השלישית), ו-33% תלמידי בתי ספר תיכוניים (לעומת 20% בפעימה השלישית). פערים אלו

לוח 5: השתתפות תלמידים בתוכניות בית ספריות (הנתונים נאספו החל בפעילה השלישית)	
שיעור המדווחים (N=1514)	
האם את/ה משתתף/ת באחת או יותר מהתוכניות הבאות?	
מסעות לתלמידי כיתות ו'	8%
מנהיגות צעירה	3%
(לא ציין שום תוכנית)	89%

לוח 6: עמדות תלמידים כלפי ההשתתפות בתוכנית מתוך מי שצינו כי הם משתתפים – שיעורי המדווחים "מסכים/מסכים מאוד"	
שיעור המדווחים (N=165)	
אני שמח שאני משתתף בתוכנית שצינת	69%
ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להכיר טוב יותר את עצמי ואת הרגשות שלי	59%
ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להסתדר טוב יותר עם תלמידים אחרים	68%
ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להצליח בלימודים	42%

בלוח 7 מוצגים נתונים בנוגע לתהליכי ההטמעה ואיכותם כפי שנתפסו בקרב הפרקטיקאים, לרבות שביעות רצונם מהמהלך הרשותי, התרומה המקצועית של ההכשרות והליווי, תמיכת בית הספר במהלך, ותפיסותיהם בדבר השפעתו של המהלך על צוותי ההוראה, על התלמידים ועל חלק מהמדדים הייחודיים ליוזמת מע'אר הנמצאים בליבת היוזמה.

ריכוז פדגוגי	8	2%
ייעוץ חינוכי	9	3%
צוות הנהלה	31	10%
חינוך כיתה	125	40%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=17.7$, $SD=9.4$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=14.7$, $SD=10.2$

*בפילוח לפי גיל – שבעה משיבים/ות פרקטיקאים/ות לא ציינו את גילם.

בהשוואה לפעילה השלישית יש לציון כי בפעילה השנייה ניכרו כמה הבדלים במאפייני הרקע של המשיבים. כך, למשל, 70% מהמשיבים על השאלון בפעילה זו היו נשים ו-30% גברים (לעומת 75% ו-25%, בהתאמה, בפעילה השלישית). כמו כן נרשם שיעור השתתפות גבוה יחסית של מורים ומורות בבתי ספר תיכוניים (27% לעומת 23.4% בפעילה השלישית) ושל מורים ומורות בכיתות היסוד (37% לעומת 22%). פערים אלו נבעו מהעובדה שצוות מתי"א הצטרף למשיבים רק מהפעילה השלישית, וכן מהעובדה שכמה מבתי הספר לא השלימו את המיפוי בשל המצב הביטחוני, כפי שצוין לעיל. סך הכול השיבו בפעילה השנייה 361 מורות/ים, לעומת 312 בפעילה השלישית.

4.2. נתונים על אודות תהליכי ההטמעה ואיכותם

בלוח 5 מוצגים נתונים על אודות תהליכי ההטמעה ואיכותם, כפי שנתפסו בעיני התלמידים. נתונים אלו נאספו בקרב התלמידים שדיווחו על השתתפות בתוכניות ההטמעה, לצד ההערכה שלהם בדבר הערך המוסף של ההשתתפות בתוכניות אלו בתחום הרגשי, החברתי והלימודי.

4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

תלמידים

שאלון הליבה של התלמידים/ות כלל 5 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) יחסים בין-אישיים; (5) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית. השאלון הייחודי למע'אר כלל גם את המיומנות של (6) ניהול קונפליקטים. בתרשים 1 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים/ות שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

תרשים 1: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – בשלוש הפעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=1514$)

זיהוי רגשות²⁹



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה³⁰



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

לוח 7: נתונים בנוגע להטמעה בבתי הספר – פרקטיקאים – שיעורי המדווחים "מסכים/מסכים מאוד" (הנתונים נאספו החל בפעימה השלישית)

N=279	
53%	אני שמח שבית הספר שלי משתתף במהלך ה-SEL הרשותי*
53%	אני שמח שאני אישית משתתף במהלך ה-SEL הרשותי**
48%	ההכשרה והליווי שאני מקבל מספקים לי כלים מעשיים לעבודה חינוכית המבוססת על עקרונות ה-SEL**
75%	הנהלת בית הספר תומכת במהלך ה-SEL ומקדמת אותו*
59%	המהלך תורם בפועל לקידום המיומנויות הרגשיות-חברתיות של צוות בית הספר*
59%	...לשיפור היכולות של מורים מצוות בית הספר לקדם את מיומנויות ה-SEL של תלמידיהם*
56%	...לשיפור המיומנויות הרגשיות-חברתיות (SEL) של תלמידי בית הספר*
54%	... לשיפור של ממש בתחושת השייכות לבית הספר*
57%	... לשיפור של ממש בתחושת השייכות למע'אר*^
50%	... לשיפור של ממש בהפחתה של מתח בין-עדתי*^
55%	... לשיפור של ממש באחריות פעילה*^
57%	... לשיפור של ממש באכפתיות כלפי האחר*^

* שיעור המדווחים "מסכים/מסכים מאוד"; מתוך מי שציינו כי הם יודעים שמתקיים מהלך SEL רשותי ($N=279$)
 ** שיעור המדווחים "מסכים/מסכים מאוד"; מתוך מי שציינו כי הם משתתפים במהלך ה-SEL הרשותי ($N=206$)
 ^ היגד ייחודי לשותפות מע'אר

29 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 20.03$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .007$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

30 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 10.03$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .003$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = 0.045$).

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים במע'אר – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי מגדר, בקרב הבנות ניכר שיפור מובהק והדרגתי במדד זיהוי רגשות (3.39–3.47–3.56). גם במדד ניהול עצמי נרשמה עלייה מובהקת לאורך הזמן – בין הפעימה הראשונה לשנייה ובין הראשונה לשלישית (3.33–3.48–3.56). בקרב הבנים נמצאה מגמת עלייה דומה ומובהקת במדד זיהוי רגשות (3.14–3.19–3.35) ובמדד ניהול עצמי (3.27–3.43–3.52) – עלייה מובהקת בין הפעימה הראשונה לשנייה ולשלישית.

במדד ניהול קונפליקטים נרשם בשתי הקבוצות שיפור מובהק (מדד זה נכלל בשאלון לתלמידים החל מהפעימה השנייה): בנות – 3.53–3.65, בנים – 3.4–3.58.

במדד מסוגלות עצמית ניכרה בשתי הקבוצות מגמה דומה: ירידה מובהקת בין הפעימה הראשונה לשלישית (בנות – 4.08–4.07–3.99, בנים – 4.04–3.93–3.87). במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים נרשמו ירידות בשתי הקבוצות, אך בפעימות שונות: אצל הבנות חלה ירידה מובהקת בין הפעימה הראשונה לשלישית (3.95–3.91–3.86), ואילו אצל בנים חלה ירידה מובהקת רק בפעימה השנייה (3.7–3.57–3.64). יש לציין כי במדדי זיהוי רגשות, אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית וניהול קונפליקטים, הציון הממוצע של הבנות היה מלכתחילה גבוה במידה ניכרת מהציון של הבנים.

בפילוח לפי עדות נרשמו בקרב התלמידים הדרוזים שיפורים רציפים ומובהקים במדדי זיהוי רגשות (3.26–3.32–3.49) וניהול עצמי (3.26–3.41–3.53), וכן במדד ניהול קונפליקטים (3.42–3.63) בין המדידה השנייה לשלישית (מדד זה נכלל בשאלוני התלמידים החל מהפעימה השנייה). במדד תחושת מסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה נרשמה

ניהול עצמי³¹



אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית³²



יחסים בין-אישיים



ניהול קונפליקטים בקרב תלמידים³³



^ - מדד ייחודי למע'אר

31 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 31.17$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = 0.01$). נמצאו הבדלים מובהקים בין כל זוגות הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$), בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = 0.028$).

32 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 5.76$, $p = .003$, עם גודל אפקט קטן ($\eta^2 = .002$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .003$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = 0.037$).

33 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $t(3284.31) = -4.51$, $p < .001$, עם גודל אפקט קטן מאוד (Cohen's $d = 0.148$).

בקרב העדות השונות בלט שיפור עקבי אצל תלמידים דרוזים (בזיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים). בכל הקבוצות חלה ירידה בממד מסוגלות עצמית. שיפור בניהול עצמי נרשם גם אצל תלמידים נוצרים, ובקרב תלמידים מוסלמים נרשמה מגמת עלייה קלה בממד זיהוי רגשות, לצד יציבות בשאר הממדים. בפילוח לפי שלב חינוך נמצא שיפור מובהק בממד ניהול קונפליקטים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, ואילו בכיתות היסוד המדד נותר יציב.

בסך הכול הממצאים מצביעים על שיפור במיומנויות הרגשיות-חברתיות של זיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים – בעיקר בקרב תלמידים דרוזים. בממד ניהול קונפליקטים ניכר שיפור גם בקרב תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים, ואילו בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים הממד נותר יציב. מנגד, בממד תחושת המסוגלות העצמית ניכרת ירידה עקבית בכלל הקבוצות, ובממד האמפתיה וההתנהגות הפרו-חברתית נרשמה ירידה בפעיה השנייה ולאחריה התייצבות. מדד היחסים הבין-אישיים נותר יציב לאורך שלוש הפעיות.

פרקטיקאים

שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים; (4) אמפתיה בהוראה. השאלון הייחודי למע'אר כלל גם את המיומנות של (5) ניהול קונפליקטים. בתרשים 2 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר לאורך שלוש פעימות המדידה.

ירידה מובהקת בין הפעיה הראשונה לשלישית ($4.07 \leftarrow 4.03 \leftarrow 3.98$) וכן נרשמה ירידה מובהקת בממד אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית במדידה השנייה בלבד ($3.88 \leftarrow 3.77 \leftarrow 3.8$).

גם בקרב התלמידים הנוצרים חל שיפור מובהק בממד ניהול עצמי בין הפעיה הראשונה לשנייה ובין השנייה לשלישית ($3.41 \leftarrow 3.65 \leftarrow 3.69$), וכן, בדומה לתלמידים הדרוזים, נרשמה ירידה מובהקת בין הפעיה הראשונה לשלישית במסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה ($4.14 \leftarrow 4.04 \leftarrow 3.92$). עם זאת, שאר הממדים נשארו יציבים.

בקרב התלמידים המוסלמים נרשמה ירידה מובהקת בין הפעיה הראשונה לשלישית בתחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה ($3.99 \leftarrow 3.9 \leftarrow 3.8$) ומגמת עלייה (לא מובהקת) בממד זיהוי רגשות ($3.23 \leftarrow 3.32 \leftarrow 3.38$). שאר הממדים נשארו יציבים.

בפילוח לפי **שלבי חינוך** נצפה שיפור בממד ניהול קונפליקטים בקרב תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים (חטיבה: $3.32 \leftarrow 3.5$, תיכון: $3.43 \leftarrow 3.71$), ואילו בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים מדד זה נשאר יציב.

אז מה הנתונים מלמדים? לאורך כל הפעיות התלמידים מדווחים על שיפור במדדי זיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים (שנמדד החל מהמדידה השנייה). עם זאת, בממד תחושת מסוגלות עצמית ניכרה ירידה, ובממד אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית נצפתה ירידה קלה במדידה השנייה ולאחריה התייצבות. מדד היחסים הבין-אישיים נותר יציב.

בפילוח לפי מגדר, בקרב בנים ובנות ניכרו בממדים מגמות דומות למגמות שתוארו לעיל (חוץ מממד האמפתיה, שבו נרשמה אצל הבנות ירידה קלה). עם זאת יש לציון שבמדדי זיהוי רגשות, אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית וניהול קונפליקטים ניכר כי הציון של הבנות היה מלכתחילה גבוה במידה ניכרת מהציון של הבנים.

ניהול קונפליקטים בקרב פרקטיקאים^א



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

^א - מדד ייחודי למע'אר

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות במע'אר בקרב פרקטיקאים - ממצאים בולטים נוספים

• בפילוח לפי ותק בהוראה, מורים בעלי ותק בינוני בהוראה (בין 10 עד 20 שנות ותק) הראו שיפור מובהק בין המדידה השנייה לשלישית במדד ניהול קונפליקטים: $4.3 \leftarrow 4.21 \leftarrow 4.43$, בעוד ששאר המורים הראו יציבות במדד זה. מורים בעלי ותק נמוך יחסית (0 עד 10 שנות ותק) הראו שיפור מובהק במדידה השנייה במדד ויסות רגשי: $4.01 \leftarrow 4.29 \leftarrow 4.19$, לעומת מורים בעלי ותק בינוני ומעלה שהראו יציבות במדד זה.

• מורים בעלי תואר שני ומעלה הראו שיפור מובהק במדד הויסות הרגשי בין הפעימה הראשונה לשלישית ($4.11 \leftarrow 4.17 \leftarrow 4.29$), זאת לעומת מורים בעלי תואר ראשון שהראו יציבות במדד זה בין הפעילות. בקבוצת המורים בעלי השכלה תיכונית בלבד ענו על השאלון רק כ-15 נבדקים בכל פעימה. בשל גודל המדגם המצומצם, עוצמת המבחן הסטטיסטי נמוכה, ולכן לא ניתן להסיק מסקנות מובהקות לגבי קבוצה זו.

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים לא נצפו שינויים מובהקים לאורך שלוש המדידות במדדי המיומנויות, והם נותרו יציבים יחסית. עם זאת, בפילוח לפי משתני רקע עלו מספר מגמות: כך, מורים בעלי תואר שני ומעלה הראו שיפור במדד הויסות הרגשי לאורך שלוש המדידות, לעומת מורים בעלי תואר ראשון שנותרו יציבים. כמו כן, מורים בעלי ותק בינוני בהוראה (10-20 שנים) הראו שיפור במדד ניהול הקונפליקטים בין

תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים - שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=312$)

מסוגלות עצמית



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

ויסות רגשי



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה ויחסים בין-אישיים



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה בהוראה



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מסוגלות בקידום SEL



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

עמדות חיוביות כלפי SEL³⁴



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

חינוך לסובלנות בין-עדתית³⁵



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות במע'אר – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי ותק בהוראה, אצל מורים בעלי ותק בינוני ויותר חל שינוי מובהק במדד החינוך לסובלנות בין-עדתית: ירידה מובהקת בין המדידה הראשונה לשנייה ולאחר מכן שיפור מובהק בין המדידה השנייה לשלישית (ותק של 10 עד 20 שנה – 4.63 ← 4.24 ← 4.52, ותק של 20 שנה ויותר – 4.71 ← 4.44 ← 4.61). לעומת זאת, בקרב מורים בעלי ותק הוראה

המדידה השנייה לשלישית, בעוד מורים בעלי ותק הוראה נמוך או גבוה נותרו יציבים. מורים צעירים יחסית (0–10 שנות ותק) הראו שיפור במדד הוויסות הרגשי במדידה השנייה, ואילו מורים בעלי ותק בינוני וגבוהה יחסית יותר לא הראו שינוי.

בסך הכול, הממצאים מצביעים על יציבות יחסית בכלל המדדים, לצד שיפורים נקודתיים בקרב קבוצות מסוימות – בעיקר מורים בעלי ותק בינוני ומורים צעירים יותר או בעלי תואר שני.

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות

בשאלון לפרקטיקאים נבדקה המידה שבה קיימים שלושה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המידה שבה המורה משלב למידה חברתית-רגשית בפרקטיקה, (2) המידה שבה המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות, (3) המידה שבה למורה יש עמדות חיוביות כלפי למידה חברתית-רגשית. השאלון הייחודי למע'אר כלל גם את המיומנויות של (4) חינוך לסובלנות בין-עדתית. בתרשים 3 להלן מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

תרשים 3: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=312$)

שילוב SEL בפרקטיקה



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

34 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 1069) = 3.55$, $p = 0.028$, גודל האפקט שנרשם זעיר אך מובהק ($\eta^2 = 0.007$). נמצא הבדל מובהק בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = 0.025$).

35 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 1042) = 24.89$, $p < 0.001$, גודל האפקט שנרשם קטן-בינוני אך מובהק ($\eta^2 = 0.046$). נמצאו הבדלים מובהקים בין כל זוגות הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < 0.001$), בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = 0.006$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < 0.001$).

בהשוואה לעמיתיהם בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. בהתאמה, אלה גם שלבי החינוך שבהם מוטמעות מרבית תוכניות ההתערבות במסגרת המהלך הרשותי.

לסיכום, בקרב הפרקטיקאים מדדי שילוב SEL בפרקטיקה ומסוגלות בקידום SEL נותרו יציבים, אך ניכרת ירידה קלה בעמדות חיוביות כלפי SEL. לעומת זאת, במדד החינוך לסובלנות בין-עדתית נרשמה ירידה ואחריה עלייה מחודשת. השינויים בולטים בעיקר בכיתות היסוד ובחטיבות הביניים – שבהן גם מוטמעות רובן המכריע של תוכניות ההתערבות במסגרת מהלך ה-SEL העירוני (בעוד בבתי הספר התיכוניים נותרו רמות הסובלנות נמוכות יותר).

נמוך נרשמה ירידה בפעמימה השנייה בלבד (4.76←4.46←4.55). שאר המדדים נותרו יציבים בקרב כלל קבוצות הוותק.

גם בפילוח לפי **שלב חינוך** ניכר שינוי מובהק בין כלל הפעילות בחינוך לסובלנות בין-עדתית בקרב המורים והמורות בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובבתי הספר התיכוניים – ירידה בפעמימה השנייה ולאחר מכן עלייה בפעמימה השלישית (יסודי – 4.76←4.53←4.73, חטיבה – 4.76←4.39←4.63, תיכון – 4.61←4.16←4.35), חוץ מחנ"מ – שבו המדד נשאר יציב בין המדידות. יש לציין כי הציון הממוצע בפעמימה השלישית בכיתות היסודי ובחטיבות הביניים היה גבוה באופן מובהק בהשוואה לציון בבתי הספר התיכוניים, ובהתאמה – הרוב המוחלט של תוכניות ההתערבות במסגרת המהלך הרשותי מוטמעות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים.

4.5. מדדי תוצאה

תלמידים

בשאלון לתלמידים/ות נמדדו 3 מדדי תוצאה: (1) תחושת שייכות לכיתה; (2) קשר מורה-תלמיד; (3) מניעת בריונות. השאלון הייחודי למע'אר כלל גם את המדדים (4) תחושת שייכות למע'אר; (5) אייג'נסי אישי; (6) אייג'נסי מקומי; (7) מניעת מתח בין-עדתי. בתרשים 4 שלהלן יוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב התלמידים/ות שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב הפרקטיקאים, מדדי שילוב SEL בפרקטיקה ומסוגלות בקידום SEL נותרו יציבים לאורך שלוש המדידות, ואילו במדד עמדות חיוביות כלפי SEL חלה ירידה במדידה השלישית.

נוסף על כך חל שינוי בולט במדד חינוך לסובלנות בין-עדתית: נרשמה ירידה במדידה השנייה, ואחריה עלייה מחודשת במדידה השלישית. ייתכן שמדובר ברגישות של מדד זה להקשרים חיצוניים (כגון המצב הביטחוני או דינמיקות בין-עדתיות). דפוס זה ניכר גם בקרב פרקטיקאים בעלי ותק בינוני ויותר בהוראה (+10 שנים) וכן לפי שלבי חינוך: בקרב המורים בבתי הספר התיכוניים נותרו רמות הסובלנות נמוכות יותר

אייג'נסי אישוי³⁹

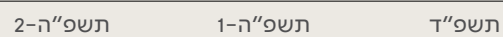


תרשים 4: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=1514$)

תחושת שייכות לכיתה³⁶



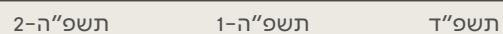
אייג'נסי למקום⁴⁰



קשר מורה-תלמיד³⁷



תחושת שייכות למקום⁴¹



מניעת בריונות³⁸



מניעת מתח בין-עדתי⁴²



מדד ייחודי למע'אר

36 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 11.27, p < .001$, גודל האפקט שנרשם זעיר ($\eta^2 = .004$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

37 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 6024) = 12.45, p < .001$, גודל האפקט שנרשם זעיר ($\eta^2 = .004$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

38 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $t(3848) = -2.669, p = .008$, עם גודל אפקט קטן מאוד (Cohen's $d = 0.088$).

39 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5970) = 28.63, p < .001$, גודל האפקט שנרשם קטן ($\eta^2 = .01$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

40 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5868) = 14.79, p < .001$, גודל האפקט שנרשם זעיר ($\eta^2 = .005$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

41 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5904) = 20.64, p < .001$, גודל האפקט שנרשם זעיר ($\eta^2 = .007$). נמצאו הבדלים מובהקים בין כל הפעימות: בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$), בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = 0.019$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = .006$).

42 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5819) = 30.06, p < .001$, גודל האפקט שנרשם קטן ($\eta^2 = .01$). נמצאו הבדלים מובהקים בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

מדדי תוצאה במע'אר - ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי **עדות**, בקרב תלמידים דרוזים נראה שיפור מובהק בממד מניעת בריונות (3.55 ← 3.63, מדד זה נכלל בשאלון לתלמידים החל מהמדידה השנייה). כמו כן, במדידה השלישית נראתה ירידה ולאחריה עלייה מובהקת גם בממדים תחושת שייכות לכיתה (3.74 ← 3.59 ← 3.71) וקשר מורה-תלמיד (3.76 ← 3.59 ← 3.75). יש לציין שהמדידה השנייה נעשתה כמה ימים לאחר שהפסקת האש בחזית הצפונית בין ישראל ללבנון נכנסה לתוקפה במסגרת מלחמת חרבות ברזל.

בפילוח לפי **שלב חינוך**, אצל תלמידי חטיבות הביניים חל שיפור מובהק במדידה השלישית במדדי תחושת שייכות לכיתה (3.52 ← 3.49 ← 3.63) וקשר מורה-תלמיד (3.63 ← 3.62 ← 3.74). גם בבתי הספר התיכוניים ניכר אצל התלמידים שיפור מובהק במדידה השלישית בקשר מורה-תלמיד (3.44 ← 3.39 ← 3.6), אך מדד תחושת השייכות לכיתה נותר יציב.

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב התלמידים

ניכר שיפור כללי בממד מניעת בריונות. כמו כן נראה כי חלה אצל התלמידים ירידה בפעילה השנייה בקשר מורה-תלמיד ובתחושת השייכות לכיתה, אך בפעילה השלישית נרשמה עלייה. גם בממד תחושת השייכות למקום ניכרת ירידה בפעילה השנייה ועלייה בפעילה השלישית.

במדדי מניעת מתח בין-עדתי, אייג'נסי אישי ואייג'נסי למקום נרשמה ירידה ולאחר מכן התייצבות. ייתכן שהשינויים במדידה השנייה הושפעו מההקשר הביטחוני החריג באותה תקופה (הפעילה השנייה הועברה ימים מעטים לאחר כניסתה של הפסקת האש בחזית הצפונית של מלחמת חרבות ברזל, תקופה שהתאפיינה בלמידה מרחוק או בקבוצות מצומצמות לסירוגין ובנוכחות דלה בבתי הספר).

השיפור במדדי קשר מורה-תלמיד ותחושת השייכות לכיתה בולט בפעילה השלישית בקרב תלמידי חטיבות הביניים. בקרב תלמידי בית הספר התיכון ניכר שיפור רק בממד קשר מורה-תלמיד, וכן בקרב תלמידים מהעדה הדרוזית.

לסיכום מדדי התוצאה בקרב התלמידים - בממד מניעת בריונות (שנמדד מהפעילה השנייה) נרשם שיפור, ואילו בשאר הממדים ניכרה תנועתיות. בפעילה השנייה נרשמו ירידות במדדי תחושת השייכות וממד קשר מורה-תלמיד, על רקע ההקשר הביטחוני החריג באותה תקופה, ולאחריה עלייה בפעילה השלישית. גם במדדי מתח בין-עדתי ואייג'נסי נרשמה ירידה בפעילה השנייה והתייצבות בפעילה השלישית.

פרקטיקאים

בשאלון לפרקטיקאים/ות נמדדו 3 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) תחושת שחיקה. השאלון הייחודי למע'אר כלל גם את הממדים (4) שייכות למע'אר; (5) אייג'נסי אישי; (6) אייג'נסי מקומי; (7) מניעת מתח בין-עדתי. בתרשים 5 שלהלן יוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב התלמידים/ות שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

תרשים 5: מדדי תוצאה על פי דיווחי פרקטיקאים - שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=312$)

תחושת שייכות לבית הספר



תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

תשפ"ד

מניעת מתח בין-עדתי ^



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

^ מדד ייחודי למע'אר

* ערכים גבוהים יותר במדד זה פירושים תחושת שחיקה גבוהה יותר

מדדי תוצאה במע'אר בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

• בקרב מורים שהם **מחנכים** נרשם שיפור מובהק בין המדידה הראשונה לשלישית במדד מניעת מתח בין-עדתי ($4.47 \leftarrow 4.57 \leftarrow 4.65$). לעומתם, בקרב מורים שאינם מחנכים נרשמה במדד זה יציבות בכל המדידות.

• בפילוח לפי **שלב חינוך** – בית הספר היסודי, חטיבת הביניים, בית הספר התיכון ובית הספר לחינוך מיוחד – בחטיבות הביניים נרשם אצל המורים שיפור מובהק בין המדידה הראשונה לשלישית במדדי תחושת שייכות לבית הספר ($4.27 \leftarrow 4.47 \leftarrow 4.54$) ותחושת שייכות למע'אר ($4.11 \leftarrow 4.32 \leftarrow 4.4$), ואילו בתיכון ובחינוך המיוחד מדד זה נותר יציב. בבתי הספר היסודיים ניכרת אצל המורים מגמת שיפור במדד תחושת השייכות לבית הספר, אך הוא אינו מובהק ($4.4 \leftarrow 4.45 \leftarrow 4.53$), ובמדד תחושת השייכות למע'אר נרשמה יציבות לאורך המדידות בקרב המורים בבתי הספר היסודיים, בבתי הספר התיכונים ובחינוך המיוחד. בבתי הספר היסודיים נרשם שיפור מובהק במדד האיג'נסי האישי בין הפעימה השנייה לשלישית ($4.43 \leftarrow 4.39 \leftarrow 4.63$), זאת לעומת שאר שלבי החינוך, שבהן נשמרה יציבות במדד זה.

• בקרב מורים בעלי ותק של 20 שנה ויותר בהוראה חל שיפור מובהק בין הפעימה הראשונה לשלישית במדד מניעת מתח בין-עדתי ($4.47 \leftarrow 4.55 \leftarrow 4.63$), וכך גם בפעימה השנייה במדד תחושת השייכות למקום ($4.03 \leftarrow 4.27 \leftarrow 4.12$).

תפיסת האקלים בבית הספר



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שחיקה*



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שייכות למע'אר ^



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אייג'נסי אישי ^



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אייג'נסי מקומי ^



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

בין קבוצות: השיפור בלט במיוחד בקרב תלמידים דרוזים, ובמדד ניהול קונפליקטים – גם בקרב תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים, בעוד בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים הוא נותר יציב.

במבט כללי על שאר המדדים, מדד היחסים הבין-אישיים נותר יציב ובמדד האמפתיה חלה ירידה קלה והתייצבות במדידה השלישית. במדד תחושת המסוגלות העצמית דווח על ירידה.

בקרב הפרקטיקאים לא נרשמו ברמה הכוללת שינויים לאורך שלוש הפעילות, והמדדים נשארו יציבים. עם זאת, בפילוח לפי משתני רקע ניכרו שיפורים נקודתיים: במדד ויסות רגשי חל שיפור בקרב מורים בעלי תואר שני ויותר בכל המדידות, ובקרב מורים בעלי ותק עד 10 שנים בהוראה בפעילה השנייה (בשאר אוכלוסיות המורים בקטגוריות אלו נשמרה יציבות). נרשם שיפור גם במדד ניהול קונפליקטים בפעילה השלישית בקרב מורים בעלי ותק בינוני, ואילו בשאר קבוצת הוותק נשמרה יציבות במדד זה לאורך הפעילות.

תנאים תומכים בקידום SEL בקרב פרקטיקאים

מדדי הליבה נשארו יציבים, למעט ירידה קלה בעמדות החיוביות כלפי SEL בפעילה השלישית. שינוי נוסף נרשם במדד חינוך לסובלנות בין-עדית: בפעילה השנייה נרשמה ירידה במדד זה, ולאחר מכן חלה עלייה בפעילה השלישית. בפילוח לפי שלבי חינוך נמצא כי בפעילה השלישית היה מדד זה גבוה במידה ניכרת בקרב המורים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים, בהשוואה לעמיתיהם בבתי הספר התיכוניים. יש לציין שרובן המוחלט של תוכניות ההתערבות במסגרת המהלך הרשותי מוטמעות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים.

מדדי תוצאה

בקרב התלמידים נרשמה ירידה ולאחר מכן עלייה במדדי קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה ושייכות למקום. יש לציין שהמדידה השנייה נעשתה כמה ימים לאחר שנכנסה לתוקפה הפסקת האש בין ישראל ללבנון בחזית הצפונית במלחמת חרבות ברזל, תקופה שהתאפיינה בנוכחות דלה בבתי הספר ובלימוד

אז מה הנתונים מלמדים? במבט כללי, מדדי התוצאה בקרב הפרקטיקאים במע'אר מצביעים על יציבות יחסית במדדי התוצאה השונים, לצד שיפורים נקודתיים בקבוצות מסוימות. המורים בחטיבות הביניים בלטו במגמת שיפור מובהקת בתחושת השייכות לבית הספר ולמע'אר, ואילו אצל המורים בבתי הספר היסודיים נרשם שיפור במדד האייג'נסי האישי. לעומת זאת, בקרב המורים בבתי הספר התיכוניים ובחינוך המיוחד נשמרה יציבות ברוב המדדים.

זאת ועוד, אצל מורים שהם מחנכים וכן מורים ותיקים (+20 שנות ניסיון) חל שיפור במניעת מתח בין-עדתי לאורך הזמן. אצל מורים ותיקים חל במדידה השנייה שיפור מובהק גם במדד תחושת השייכות למקום. ממצאים אלו מעידים כי שיפורים נקודתיים התרחשו בעיקר בקרב קבוצות מורים מסוימות – בחטיבות הביניים ובבתי הספר היסודיים ובקרב מורים בעלי ותק גבוה יחסית בהוראה ומורים שהם מחנכים – בעוד רובן של שאר האוכלוסיות שמרו על יציבות לאורך שלוש הפעילות.

בסך הכול הממצאים מצביעים על יציבות יחסית בכלל המדדים, לצד שיפורים נקודתיים בקרב קבוצות מורים מסוימות: בחטיבות הביניים, בבתי הספר היסודיים, אצל מחנכים ואצל מורים בעלי ותק גבוה יחסית (+20 שנה בהוראה).

5. סיכום ומסקנות

בפרק זה הוצגו הממצאים שנאספו לאורך שלוש פעילות מדידה במע'אר, בקרב תלמידים ופרקטיקאים, תוך בחינת מיומנויות רגשיות-חברתיות, תנאים תומכים להטמעת SEL ומדדי תוצאה.

מיומנויות רגשיות-חברתיות

בקרב התלמידים ניכרת מגמת שיפור מובהקת במיומנויות הרגשיות: זיהוי רגשות, ניהול עצמי וניהול קונפליקטים (שנמדד החל מהפעילה השנייה). במדדים אלו ניכרו הבדלים ייחודיים

בקרר קבוצות מסוימות. ממצאים אלו מעידים כי מהלך ה-SEL מחולל תהליכי שינוי במדדים מסוימים – בעיקר רגשיים-חברתיים בסיסיים, וכן במדדים כגון ניהול קונפליקטים ומניעת בריונות, ואילו במדדים מורכבים ורחבים יותר השינוי טרם התגבש והתבסס, וייתכן כי יידרשו זמן והשקעה נוספים כדי שיבוא לידי ביטוי.

מרחוק, מה שעשוי להסביר את הירידה במדדים אלו בפעימה השנייה ואת ההתאוששות במדידה השלישית. נוסף על כך נצפה שיפור כללי במדד מניעת בריונות בקרב כלל התלמידים, ובעיקר בקרב תלמידים דרוזים ובקרר תלמידי חטיבות הביניים ובתי הספר התיכוניים.

במדדי האייג'נסי האישי והמקומי והמתח הבין-עדתי חלה ירידה ולאחר מכן התייצבות. ייתכן שגם ירידה זו במדידה השנייה הושפעה מעיתוי העברתה, מיד לאחר תקופת הלמידה מרחוק והפסקת האש בצפון.

בקרר הפרקטיקאים נרשמו מגמות של יציבות יחסית (במדד השחיקה נרשם שיפור מסוים בפעימה השלישית, אך שיפור זה אינו נחשב מובהק), לצד שיפורים נקודתיים: נרשם שיפור לאורך שלוש הפעימות במדד מניעת מתח בין-עדתי בקרב מורים בעלי ותק בהוראה של 20 שנה ויותר ובקרר מחנכים. אצל מורים בחטיבות הביניים ניכר שיפור במדד השייכות לבית הספר ובמדד השייכות למע'אר, ואצל מורים בכיתות היסוד נרשם שיפור במדד האייג'נסי האישי.

מבט כולל

באופן כללי, במע'אר ניכרת מגמת שינוי חיובית במיומנויות הרגשיות הבסיסיות של זיהוי רגשות וניהול עצמי, וכן במדדי ניהול קונפליקטים ומניעת בריונות בקרב תלמידים. בפילוח לפי עדות, השיפור במדדים אלו בלט בעיקר באוכלוסייה הדרוזית. עם זאת, במדד האמפתיה נרשמה ירידה קלה בפעימה השנייה ולאחר מכן התייצבות, ובמדד המסוגלות העצמית חלה ירידה בפעימה השלישית. במדדי התוצאה – חוץ ממדד מניעת בריונות, שהראה עלייה – חלה ירידה בפעימה השנייה ואחר כך נרשמה התאוששות או התייצבות. יש לציין כי המדידה השנייה נערכה סמוך להפסקת האש בחזית הצפונית של מלחמת חרבות ברזל, בתקופה שהתאפיינה בנוכחות דלה בבתי הספר ובלמידה מרחוק – נסיבות שעשויות להסביר את הירידה הזמנית במדדים במדידה השנייה.

בקרר הפרקטיקאים – מדדי המיומנויות ומדדי התוצאה נותרו יציבים יותר, אך בהסתכלות על פילוחים ניכרו שיפורים בכמה מהמדדים

6. ביבליוגרפיה

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2022). אוכלוסייה - שנתון סטטיסטי לישראל 2022 - מספר 73.
- חורי, ג' ואשכנזי, א' (2005, פברואר 13). נוצרים ברחו ממרר מפחד הדרוזים; המשטרה: "זה פוגרום". הארץ.
- מדינה, ע. ב. (2020). פיתוח אייג'נסי אצל תלמידים. אגף מו"פ, ניסויים ויזמות, משרד החינוך.
- Heckhausen, J., & Shane, J. (2015). How individuals navigate social mobility: Changing capacities and opportunities in careers across adulthood. In *Facing the Challenges of a Multi-Age Workforce* (pp. 313-320). Routledge.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.
- Karjalainen, H., & Soparnot, R. (2012). Interpersonal cooperation in multicultural working context. *International business research*, 5(6), 73-82.
- Levy, A., Saguy, T., Halperin, E., & Van Zomeren, M. (2017). Bridges or barriers? Conceptualization of the role of multiple identity gateway groups in intergroup relations. *Frontiers in Psychology*, 8:1097.
- OECD. (2018). The future of education and skills - Education 2030.

פרק רביעי

מיומנויות רגשיות-חברתיות להגברת תחושת השייכות וביסוס הזהות העצמית

נתוני יוזמת באקה אל גרבייה תשפ"ד-תשפ"ה

תמצית הממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי המהלך בבאקה אל גרבייה. המהלך בבאקה עוסק בקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות, זהות וסוכנות (agency) להגברת שייכות והקטנת התנהגות פוגענית במרחב הציבורי. בתהליך ההערכה והמדידה נעשו שלוש מדידות – בדצמבר 2023 (תשפ"ד), באוקטובר 2024 (תשפ"ה) ובמאי 2025 (תשפ"ה) – כדי להעריך את תמונת המצב של הפרקטיקאים והתלמידים בבאקה מבחינת משתני המהלך המרכזיים. האוכלוסייה הייתה מורכבת מכלל המורים ב-11 בתי ספר בבאקה (8 יסודיים ו-3 חטיבות ביניים) ומכלל התלמידים בשכבות ה'-ח' בבתי הספר הללו (למעט תלמידי החינוך המיוחד). נמדדו משתנים שקשורים למיומנויות רגשיות, זהות, שייכות, מסוגלות קבוצתית וחשיפה לאלימות.

הנתונים שנאספו בקרב הפרקטיקאים מעידים על יציבות של רוב המדדים לאורך הפעילות, למעט עלייה בממדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים בקרב מורים בני 50-41. בקרב התלמידים – בני 11 ובנות כאחד ובכל שכבות הגיל – נמצא שיפור קטן במגוון מדדים. הממצא המרכזי והחשוב הוא עלייה בממדד זיהוי רגשות בקרב תלמידים – מדד מרכזי במהלך בשל ההיבט התרבותי והקשר שלו לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות. שינויים קטנים במדדים אחרים או יציבות בכמה מהם מצביעים על צורך להמשיך ולהטמיע את ההתערבות במסגרת המהלך ביתר הרחבה ולאורך זמן, תוך המשך מעקב ומדידה.

1. כללי ומטרות

העיר באקה אל גרבייה מונה 31,000 נפש, על פי הרישומים הרשמיים במסמכי מרשם האוכלוסין. נוסף עליהם מתגוררים בה כ-1,000 תושבים ארעיים, מרביתם תושבי השטחים (נישואים מעורבים). שליש מהאוכלוסייה בבאקה הם בני 3-18 שנים (שיעור הילודה בעיר הוא 600 בממוצע בשנה), וכל תושביה הם מוסלמים סונים. מבחינת מערכת החינוך, בבאקה יש 60 גני ילדים (חובה וטרם-חובה), 8 בתי ספר יסודיים, 3 בתי ספר מקיפים, מח"ט אחד (י'-י"ב) ובית ספר פרטי המופעל ע"י מכללת אלקאסמי. נוסף על אלה פועלים בבאקה הסמינר למורים אלקאסמי, המכללה הטכנולוגית אלקאסמי ומכללת סכנין להנדסאים. המצב החברתי-כלכלי לפי נתוני הלמ"ס הוא 3,43 ומדדי הטיפוח של בתי הספר היסודיים הם 6.2-7.3.⁴⁴

43 מדד הנע בין 1 ל-10. ככל שערך המדד עולה, כך עולה הסטטוס החברתי-כלכלי. ערך מדד 3 משמעותו מעמד נמוך-בינוני.

44 מדד הנע בין 9 ל-1. ערך נמוך יותר פירושו מדד טיפוח גבוה יותר. הערכים המצוינים עבור באקה אל גרבייה פירושו טיפוח נמוך-בינוני.

המהלך המתואר בבאקה מנסה לתת מענה לנקודת הכאב באמצעות התייחסות לשני המקורות הללו: מיומנויות חברתיות ורגשיות, ושימת דגש על נושאי שייכות חברתית וזהות. המהלך מניעתי, מערכתי וכוללני. כדי לגבש תוכניות רלוונטיות, בנות קיימא וסקיילביליות (קרי: ניתנות להרחבה לאוכלוסיות נוספות ובהקשרים דומים אחרים), הוכשר צוות מובילי SEL המונה בעלי ובעלות תפקידים מובילים ומגוונים ממסגרות שונות בבאקה – צוות רב-מקצועי לקידום תהליכי SEL בעיר. מובילי ה-SEL, בשיתוף אנשי חינוך שהיו מעוניינים בכך, פיתחו יוזמות SEL בית ספריות. הפיתוח נעשה באמצעות התאמה של תוכניות SEL שמבוססות על המוטיבציות, המיומנויות והניסיון שנצבר בשדה. בהמשך הוקם אקסלרטור⁴⁵ כדי לחקור ולפתח דרכים מגוונות לפיתוח SEL בקרב מיעוט המצוי בקונפליקט. כדי להעמיק את הידע ואת ההבנה בנוגע לדרכים אלו, חולקו היוזמות שפותחו בבתי הספר לשלושה תחומי התמחות לפי מוקד העשייה בכל אחת מהן. הראשון הוא **גיבוש וביסוס זהות** בקרב תלמידים. התוכניות שפותחו במסלול זה העמיקו את הידע בדבר האופן שבו אפשר ונכון לפתח זהות בקרב בני נוער בחברה הערבית בישראל. התחום השני הוא **זיהוי, ביטוי וויסות של רגשות**. לתחום זה השתייכו תוכניות לפיתוח מיומנויות של זיהוי רגשות ועבודה על ויסות רגשי, תוך התייחסות לייחוד התרבותי. התחום השלישי עסק בפיתוח **agency לצמיחה אישית וחברתית** (ותרומה לרווחת הכלל). התוכניות במסלול זה עסקו בפיתוח של תחושת החוללות העצמית ומעורבות בתהליכים חברתיים.

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

נקודת הכאב המרכזית שהמהלך שואף לתת לה מענה היא התנהגות פוגענית של בני נוער, שכוללת מטרדי רעש ואף ונדליזם, בעיקר כלפי מוסדות רשותיים. מאיסוף נתונים ודיווחים של "עיר ללא אלימות" ברשות ניכרת עלייה בהתנהגויות אלו בשנים האחרונות. אבחון רשותי ומיפוי שנעשו העלו שני מקורות מרכזיים לבעיה. האחד נעוץ בקושי של בני הנוער לבטא רגשות באופן הולם וקושי לזהות ולווסת רגשות, מה שמוביל לביטויי רגשות שליליים בדרכים פוגעניות. נראה כי היעדר שיום או עיסוק ברגשות (מאפיין תרבותי של חברה מסורתית), וכפועל יוצא מכך היעדר יכולת של ילדים לבטא מצוקה או לבקש עזרה, עשויים לבוא לידי ביטוי בגיל ההתבגרות ובבגרות בהתנהגויות סיכון (מג'אדלה, זמירה, אורן ונאמן, 2022; סמעאן-רמזאן ופרידמן, 2018).

המקור השני שעלה באבחון הרשותי ואשר עשוי להיות סיבה נוספת לביטוי ההתנהגותי שתואר לעיל, נוגע לתחושת שייכות נמוכה של תלמידים ותושבים ליישוב שלהם, לצד קושי לבנות ולגבש זהות אישית וחברתית. כמי שמשתייכים לקבוצת מיעוט מוחלשת בחברה הישראלית, תושבי באקה – מבוגרים וצעירים כאחד – מתמודדים ברמה הזהותית והפסיכולוגית עם אתגרים וחסמים של ממש בכל הנוגע לגיבוש זהות מיטיבה וקונסטרוקטיבית לרווחתם האישית והחברתית. שלל מרכיבי הזהות הקבוצתיים שהפרט בחברה הבקאית הערבית נדרש להגדיר את עצמו מולם (זהות דתית, לאומית, אזרחית, משפחתית/חמולתית) מעוררים בחוויה היום-יומית מתחים מורכבים וקשים לאיזון. מתחים אלו הופכים את גיבוש הזהות לתהליך מורכב ועדין במיוחד, המצריך מתן כלים להתמודדות חינוכית תומכת שתסייע לילדי העיר ולצעיריה לפתח תחושת שייכות של ממש לזהויות הרלוונטיות עבורם, ובתוך כך לגבש זהות אישית וחברתית באופן מיטבי ומצמיח (מג'אדלה, זמירה, אורן ונאמן, 2022).

45 האקסלרטור בבאקה (הקרוי "אינבאת") הוא תוכנית תמיכה וחונכות בתהליך פיתוח תוכניות יזמות בית ספריות. משתתפי האקסלרטור הם כל צוותי ההובלה של SEL בבתי הספר וצוות פיתוח. לאורך השנה היו 7 מפגשים בהנחיית הארגונים השותפים. כמו כן ניתנה במסגרת האקסלרטור הנחיה בתוך בתי הספר: מנחות מטעם ארגוני השותפות נפגשו אחת לשבועיים עם צוות ה-SEL בכל בית ספר.

חשוב לציין כי הספרות העדכנית בתחום ה-SEL מדגישה את החשיבות של התאמת למידה רגשית-חברתית להקשר. אמירה זו מתייחסת בין השאר להתאמה לקבוצות שונות בחברה (מבחינת תרבות, שפה, דת, השתייכות אתנית ומצב חברתי-כלכלי, וכן מבחינת התפיסה החינוכית). במובן זה, למידה רגשית-חברתית היא ביטוי למסורות ולערכים של קהילות (Agbaria, 2019). גם אגבאריה (Agbaria, 2018) מדגיש את חשיבות ההקשר הספציפי של התרבות והזהות הקבוצתית. לתפיסתו, פיתוח גישה רגשית לתרבות היא קריטית בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בשפה, במסורת ובאורח החיים.

ספרות מחקרית בתחום הזהות והשתייכות מדגישה את חשיבותם לתחושת סיפוק מהחיים (Malone et al., 2012) והערכה עצמית גבוהה (Leary & Baumeister, 2000), ולמגוון מיומנויות, בהן חיבור וביטחון חברתי (Malone et al., 2012) ומסוגלות עצמית אקדמית (Sari, 2013) בקרב מתבגרים ומתבגרות. תחושת שייכות היא צורך בסיסי (Levine, 1979) ומרכיב חשוב בגיל ההתבגרות, והיא עוזרת למתבגרים ומתבגרות להתמודד טוב יותר עם האתגרים בגיל זה (Noam, 1999). חלק מרכזי בהגדרת הזהות החברתית של כל אדם מורכב מהקבוצות החברתיות שהוא משתייך אליהן. לחיבור ולהזדהות קבוצתית חשיבות רבה משום שהם עונים על צרכים בסיסיים של שייכות וחיבור בין-אישי (Leary & Baumeister, 1995). זהות עם קבוצה מסוימת מחברת אותנו וגורמת לנו לחוש קרובים לחברים האחרים ולהרגיש חלק מהשלם שהוא הקבוצה (Turner et al., 1979). הקשר בין הזהות החברתית לבין הערך העצמי של מתבגרים ומתבגרות חשוב מאוד, שכן הערך העצמי של מתבגרות ומתבגרים משפיע על אלמנטים שונים בחייהם, ובין השאר על רמות הפשיעה שלהם (Demirtas et al., 2017).

נמצא כי הזדהות קבוצתית חזקה מקדמת היווצרות זהות, הערכה עצמית ויכולת להתמודד עם בעיות התפתחותיות (Palmonari et al., 1990). יש שתי זהויות קבוצתיות משמעותיות: זהות קבוצתית

מטרת ההתערבות בבאקה

1. הפחתת התנהגות פוגענית בין-אישית וכלפי המרחב הציבורי בקרב בני ובנות הנוער ביישוב.
2. הגברת תחושת שייכות וביסוס זהות עצמית וחברתית מכילה ומוכלת בקרב בני ובנות הנוער ביישוב.

2. מבוא ורקע תאורטי

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

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

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

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

הדברים מחזקים את הרלוונטיות של תחום ה-SEL למהלך זה. יתרה מזו, קיימים מודלים בתחום הטמעת SEL בקבוצות מיעוט, כגון SEL טרנספורמטיבי. במודל מתוארות המיומנויות הרגשיות-חברתיות שחשוב לשים עליהן דגש בעבודה עם קבוצות אלו. עם המיומנויות המוגדרות כמיומנויות מפתח נמנים ביסוס זהות עצמית, Agency, שייכות, פתרון בעיות שיתופי וסקרנות (Jagers et al., 2019).

3. שיטה

3.1. כלי המדידה – מדדים ייחודיים לבאקה

במסגרת המחקר המלווה את יישום התוכנית בבאקה, פותחו מדדים ייחודיים לעיר להערכת תחומי חוללות קבוצתית, זהות ושייכות, התנדבות למען באקה וחשיפה לאלימות.

• **תפיסת החוללות הקבוצתית של ילדים ובני נוער בבאקה** דורגה על ידי התלמידים עצמם, והפרקטיקאים דירגו את תפיסת החוללות הקבוצתית של ילדים ובני נוער בבאקה, לפי תפיסתם שלהם.

• **תחושת שייכות לקבוצות חברתיות שונות** (קבוצות לאום כגון ערבים, פלסטינים, ישראלים וקבוצות נוספות כגון משפחה, שכונה, חינוך לא פורמלי ועוד) דורגה על ידי התלמידים הפרקטיקאים דירגו את תפיסת השייכות של תלמידים בבאקה לקבוצות חברתיות.

• **תפיסת זהות מורכבת והמידה שבה מרגישים בנוח לבטא את זהותם בבית הספר** דורגה על ידי התלמידים. הפרקטיקאים דירגו את תפיסת הזהות המורכבת של התלמידים ואת המידה שבה, לדעתם, התלמידים מרגישים בנוח לבטא את זהותם בבית הספר.

• **תפיסת ערך חיובי לזהות בקאית חברתית** של התלמידים דורגה על ידי התלמידים.

• **תחושת שייכות כללית** של תלמידים דורגה על ידי התלמידים.

• **מידת המוכנות** של התלמידים והפרקטיקאים **להתנדב** למען באקה דורגה על ידי שתי הקבוצות.

• **חשיפה לאלימות** דורגה על ידי שתי הקבוצות. נוסף על המדדים הייחודיים נמדדו כל מדדי הליבה המתוארים בפרק הכללי (ראה סעיף 3.1 בפרק יוזמת אורחא – נתוני הליבה).

3.2. תהליך האיסוף – באקה

הנתונים נאספו ב-11 בתי ספר, מתוכם 8 בתי ספר יסודיים ו-3 על-יסודיים. בבתי הספר היסודיים הועברו השאלונים לתלמידי כיתות ה'-ו', ובבתי הספר העל-יסודיים – לתלמידי כיתות ז'-ח'. השאלונים לפרקטיקאים הועברו לכלל אנשי החינוך בבתי הספר, בלי קשר לשכבה שבה הם מלמדים או למעמד המקצועי.

משותפת, וזהות קבוצתית ייחודית. הזהות המשותפת מחברת בין קבוצות שונות בחברה (לדוגמה: אזרחות ישראלית). זהות משותפת מכלילה קשורה בעמדות ותפיסות חיוביות יותר כלפי אחרים השייכים לקבוצה המשותפת, גם אם הם נמנים עם קבוצות שאין לנו בהכרח הסכמה איתן בנושאים שונים (Gaertner et al., 1996). הזהות הייחודית היא נחלתן של הקבוצות הקטנות המרכיבות את הקבוצה המשותפת (לדוגמה: יהודים חילונים, יהודים חרדים, ערבים מוסלמים, ערבים נוצרים וכו'). מתבגרים ומתבגרות ערבים בישראל מתמודדים עם אתגרים בניסיונם ליצור זהות קבוצתית משותפת, מפני שהם קבוצת מיעוט מודרת (מה שעלול ליצור קונפליקט זהות פנימי), וזהותם מתפתחת במסגרת המשפחות המסורתיות שלהם שחיות בחברה הנחשבת מערבית ומודרנית (Hammack, 2006).

מכל האמור לעיל עולה כי חשוב מאוד לבנות מודל SEL מותאם לחברה הערבית בישראל, ולבאקה בפרט, ולתכנן התערבויות בחברה זו בהתאם להבנה של המיומנויות החשובות ביותר לתפקוד של התלמידים.

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

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

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים – מספרים ואחוזים

שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	המספר הכולל
בתי ספר	
100%	11
פרקטיקאים	
87%	399
תלמידים	
89%	2177

4. ממצאים

בתת-פרק זה יובאו ממצאי השאלונים שהועברו לתלמידים ולפרקטיקאים בבאקה אל גרבייה.

המודל הלוגי הכללי של פרק הממצאים מתואר בתרשים 1 באופן התואם את המודל הלוגי של כלל היוזמה. כדי לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים נדרשים תנאים תומכים, והמיומנויות בתורן אמורות לקדם מדדי תוצאה מגוונים. לפי המודל הלוגי בבאקה, חלק מהתנאים התומכים מתייחסים לא רק לעמדות כלפי SEL או למסוגלות לקדם מיומנויות אלו, אלא גם למסוגלות של הפרקטיקאים לעסוק בנושאים של זהות ושייכות, ולאופן שבו הם רואים את תחושת המסוגלות של בני הנוער ואת הזהות החברתית שלהם. גם מדדי התוצאה כוללים היבטים נוספים מעבר לקשר מורה-תלמיד ואקלים, כגון שייכות לבאקה ומוכנות להתנדב למען העיר.

על פי סדר ההצגה של תת-הפרקים בחלק זה, תחילה יוצגו נתוני רקע של המשיבים. לאחר מכן יוצגו נתוני הטמעה של תוכניות ההתערבות שנעשו בבתי הספר במסגרת המהלך. אלה יחושבו מתוך נתוני הפעילה השלישית. בהמשך יובאו נתונים מהמיומנויות עצמן, משום שהן הלב הרעיוני-קונספטואלי של היוזמה, ולאחר

שאלוני הפעילה הראשונה הועברו במהלך שבוע אחד בחודש דצמבר 2023. בפעילה השנייה הם הועברו במהלך שבועיים בסוף אוקטובר 2024, ובשלישית – במהלך שבוע אחד במאי 2025. לקראת העברת השאלונים בפעילה הראשונה נעשתה הכנה של השדה, שכללה מפגש עם מנהלי בתי הספר לצורך היכרות עם הכלי המועבר, הסבר בדבר הפלטפורמה שבה יועברו השאלונים והבהרת הצורך לקבוע מבעוד מועד את מועדי ההעברה בכל בתי הספר. בהמשך הוקמה קבוצה של מתכננות הערכה ומדידה בית ספריות, ששימשו חוליה מקשרת בין חוקרות המהלך לבין השדה, וההיערכות לקראת ההעברות נעשתה באמצעותן. כל בתי הספר יצרו לוחות זמנים להעברת השאלונים לתלמידים ולמורים והעבירו אותם לצוות המחקר ולקיימא. השאלונים לתלמידים הועברו באמצעות מחנכי הכיתה במהלך השיעורים. בחלק מהכיתות (בעיקר בשכבות ז'-ח') מילאו התלמידים את השאלונים בטלפונים הניידים האישיים, שלהם ובכיתות האחרות (בעיקר בשכבות ה'-ו') התלמידים יצאו לכיתות מחשבים בליווי המורה ומילאו שם את השאלונים. בסיור בשדה במהלך ההעברות נצפתה השקעה של אנשי החינוך והתלמידים במילוי השאלון. תלמידים שנזקקו לעזרה קיבלו מענה מהמורים שליוו אותם בכיתות בעת העברת השאלונים, והמורים עודדו את התלמידים להשלים את עבודתם ולמלא את השאלון עד תומו. אנשי החינוך מילאו את השאלונים במהלך מליאות מורים, ומי שלא נכחו בהן עשו זאת במועד שהתאים להם.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – באקה

בלוח 1 שלהלן מוצגים נתוני ההשתתפות בקרב בתי ספר, פרקטיקאים ותלמידים בעיר. אפשר לראות שכל בתי הספר בבאקה, 8 יסודיים ו-3 חטיבות ביניים, השתתפו באיסוף הנתונים. שיעורי ההשתתפות בקרב הפרקטיקאים היו 80%, ואילו בקרב התלמידים שיעור ההשתתפות בפעילה השלישית היה נמוך במעט והגיע לכ-70%.

לוח 3: נתוני רקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים (N=348)	המספר הכולל	
מגדר		
27%	95	גברים
73%	253	נשים
גיל		
15%	50	30-21
29%	99	40-31
41%	141	50-41
15%	50	51 ויותר
השכלה		
1%	4	תיכונית
43%	150	תואר ראשון
56%	194	תואר שני ומעלה
תפקידים בבית הספר		
17%	60	ריכוז מקצוע
4%	14	ריכוז שכבה
3%	9	ריכוז פדגוגי
3%	9	ייעוץ חינוכי
10%	33	צוות הנהלה
49%	172	חינוך כיתה

מכן – ממצאים בנוגע לתנאים התומכים ולמדדי התוצאה. בכל אלה יוצגו ממוצעים של המשתתפים (מיומנויות, תנאים תומכים ומדדי תוצאה) בשלוש הפעילות שנעשו (דצמבר 2023, אוקטובר 2024, מאי 2025), ותיעשה השוואה של הממוצעים באמצעות מבחן סטטיסטי. כמו כן ייעשו השוואות בין הממוצעים של המשתתפים בין הפעילות על פי נתוני רקע שונים.

4.1. נתוני רקע

בלוח 2 מוצגים נתונייהם של התלמידים שהשיבו על השאלונים. אפשר לראות כי מספר הבנים והבנות דומה, וכי קיים שוויון מלא בין מספר תלמידי כיתות ה'-ו' לתלמידי ז'-ח'.

בלוח 3 מוצגים נתוני רקע על אודות הפרקטיקאים. אפשר לראות כי מתוך כלל המורים והמורות בבאקה, כשני שלישים הן מורות וכשליש מורים. קבוצת הגיל הדומיננטית בקרב המורים היא 41-50. לכולם השכלה אקדמית, וכמחציתם בעלי תואר שני. כמו כן בולט הנתון ולפיו כמחצית מן המורים והמורות הם מחנכי כיתה. הוותק הממוצע בהוראה הוא 19 שנים, ובבית הספר הנוכחי – כ-12 שנים. אשר להכשרה בתחום ה-SEL, קצת יותר מ-20% מהמורים ציינו כי עברו הכשרה של ממש בתחום טרם המהלך, וכמעט 40% נחשפו לתחום.

לוח 2: נתוני רקע של התלמידים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים N=1927)	המספר הכולל	
מגדר		
48%	918	בנים
52%	1009	בנות
שלב חינוך		
50%	974	ה'-ו'
50%	953	ז'-ח'

לוח 3: נתונים על ההטמעה בבתי הספר – תלמידים (הנתונים נאספו החל בפעימה השלישית)

שיעורי המדווחים (N=810)	האם את/ה משתתף/ת באחת או יותר מהתוכניות האלה?
10%	1. ביי"ס אבן סינא: אנחנו מרגישים, אנחנו חושבים, ואז אנחנו פועלים (نشعر, نفكر ثم نخطو)
12%	2. ביי"ס אלראזי: תוכנית פודקאסט (برنامج البودكاست)
7%	3. ביי"ס אלחכמה: אנחנו בונים עיר, אנחנו מספרים סיפור: מיני באקה (نبني مدينة, نحكي قصة: ميني باقة)
13%	4. ביי"ס אבן חאלדון: אנחנו יוזמים לפני שנעזוב (نبادر قبل أن نغادر)
13%	5. ביי"ס אלקודסר: מורשת אבותינו נכס לילדינו (تراث أجدادنا مكسب لاولادنا)
15%	6. ביי"ס אבן אלהיתם: שגרירי אבן אלהיתם (سفراء ابن الهيثم)
4%	7. ביי"ס עומר אל חטאב: אח גדול (الاح الكبير)
10%	8. ביי"ס אלכואריזמי: המטבח כסיפור (المطبخ كقصة)
16%	9. ביי"ס אלשאפע: יד ביד (يد بيد)
65%	אני שמח שאני משתתף בתוכנית שציינתי*
56%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להכיר טוב יותר את עצמי ואת הרגשות שלי*
60%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להסתדר טוב יותר עם תלמידים אחרים*
57%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להצליח בלימודים*

* שיעור "מסכים/מסכים מאוד" מבין המשתתפים בתוכנית אחת לפחות

** הנתונים מבוססים על דיווח עצמי של תלמידים על ההשתתפות בתוכניות

השתתפות בהכשרה בתחום ה- SEL טרם המהלך הרשומי

כלל לא	127	37%
השתתפות בהיקף מצומצם	130	37%
השתתפות בהיקף ניכר	89	26%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=18.8, SD=8.4$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת)
 $\bar{x}=11.7, SD=7.9$

נתוני הרקע המוצגים כאן תואמים במידה רבה את הנתונים שנמצאו בפעילות הראשונה והשנייה, מה שמעיד על יציבות במאפייני האוכלוסייה בבאקה לאורך שנתיים.

4.2. נתונים על תהליכי ההטמעה ואיכותם

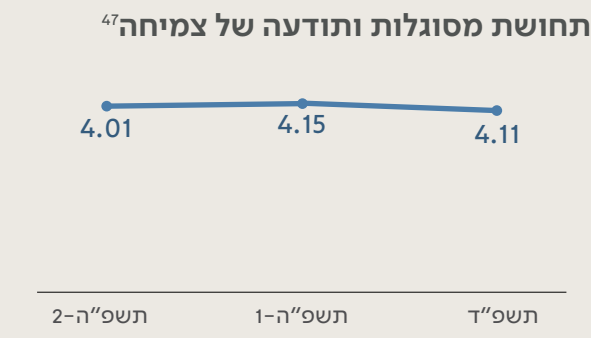
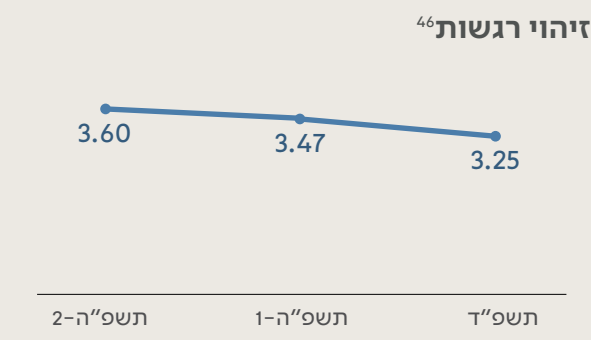
בלוח 3 מוצגים נתונים על תהליכי ההטמעה בקרב תלמידים. 810 תלמידים, שהם כ- 40% מכלל התלמידים שענו על שאלות אלו בפעימה 3, דיווחו כי הם משתתפים בתוכנית SEL בית ספרית. חשוב לציין כי לא כל התלמידים ידעו לדווח אם התוכנית שהם משתתפים בה היא אכן חלק מהמהלך או שמדובר בתוכנית אחרת, שכן בבתי הספר בבאקה יש מגוון תוכניות, ומתוך הידוע לנו מספר התלמידים שמשתתפים בפועל בתוכניות המהלך נמוך יותר.

פרקטיקאים שהשתתפו בתוכנית באופן ישיר ענו על שאלות הנוגעות להטמעה. בלוח 4 מוצגים נתונים על תהליכי ההטמעה שלהם.

שמחים שבית ספרם משתתף במהלך. קרוב ל-80% מציינים שההנהלה תומכת במהלך – נתון רב-חשיבות בתחום ההתערבויות החינוכיות, על סמך הספרות הקיימת. כמו כן, בעוד מחצית מן המורים ציינו כי התוכנית מקדמת את המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם ואת יכולתם לשר מיומנויות אלו בקרב תלמידים, יותר מ-70% דיווחו על שיפור במיומנויות אלו בקרב התלמידים בעקבות התוכנית. לצד זאת, מעט פחות ממחצית המורים מאמינים כי התוכנית יכולה לעזור להתמודד עם התנהגות פוגענית במרחב הציבורי, ומעט יותר ממחצית מאמינים כי ביכולתה לשר את תחושת השייכות לבאקה – שני ממדי תוצאה מרכזיים במהלך.

4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

תרשים 1: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=1927$)



46 במדד זיהוי רגשות נמצא הבדל מובהק בין הפעימות. $F(2, 5569) = 64.22, p < 0.001, \eta^2 = 0.023$. עלייה במדד זיהוי רגשות בקרב התלמידים בין הפעימה הראשונה לשנייה ($p < 0.001$) ובין הפעימה השנייה לשלישית ($p < 0.001$).

47 במדד תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 12.11, p < 0.001, \eta^2 = 0.004$. יש עלייה במדד תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה בקרב התלמידים בין הפעימה הראשונה לבין השנייה והשלישית ($p < 0.001$), לא היה שינוי בין הפעימה השנייה לבין השלישית. תחושת המסוגלות עלתה בפעימה השנייה ונשארה יציבה בקרב התלמידים בבאקה.

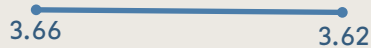
לוח 4: נתונים על ההטמעה בבתי הספר – פרקטיקאים (הנתונים נאספו החל בפעימה השלישית)

שיעורי המדווחים "מסכים/מסכים מאוד" (N=306)	
52%	אני שמח שבית הספר שלי משתתף במהלך ה-SEL הרשותי*
45%	אני שמח שאני אישית משתתף במהלך ה-SEL הרשותי*
45%	ההכשרה והליווי שאני מקבל מספקים לי כלים מעשיים לעבודה חינוכית המבוססת על עקרונות ה-SEL
77%	הנהלת בית הספר תומכת במהלך ה-SEL ומקדמת אותו
56%	המהלך תורם בפועל לקידום המיומנויות הרגשיות-חברתיות של צוות בית הספר
51%	לשיפור היכולות של מורים מצוות בית הספר לקדם את מיומנויות ה-SEL של תלמידיהם
75%	לשיפור המיומנויות הרגשיות-חברתיות (SEL) של תלמידי בית הספר
46%	... להפחתה של ממש בהתנהגות פוגענית במרחב הבינאישי והציבורי ^א
58%	... לעלייה של ממש בתחושת השייכות לבאקה ^א

^א היגד ייחודי לשותפות באקה

מהנתונים עולה כי כ-60% מהתלמידים שהשתתפו בתוכניות השונות ציינו שהם שמחים להשתתף בתוכנית, וכי התוכנית עוזרת להם להכיר את עצמם ואת רגשותיהם טוב יותר, להסתדר טוב יותר עם חברים ולהצליח בלימודים. אשר לפרקטיקאים, מהנתונים הבולטים עולה כי מחצית מן המורים והמורות

תפיסת זהות⁵¹



ניהול עצמי⁴⁸



תשפ"ה-2 תשפ"ה-1

תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי **מגדר** חלה עלייה בממדד זיהוי רגשות בקרב הבנים, $3.13 \leftarrow 3.40 \leftarrow 3.56$, וגם בקרב הבנות, $3.35 \leftarrow 3.53 \leftarrow 3.64$ – עם שיפור מובהק בין הפעימה הראשונה לשנייה ובין השנייה לשלישית. גם בממדד מסוגלות אישית חלה בקרב הבנים עלייה בין הפעימה הראשונה לשנייה $3.96 \leftarrow 4.13 \leftarrow 4.04$, ואצל בנות בין הראשונה לשנייה וכן לשלישית $4.06 \leftarrow 4.16 \leftarrow 4.18$. אצל הבנים חל שיפור גם בניהול עצמי בין המדידה הראשונה לשנייה ולשלישית $3.34 \leftarrow 3.64 \leftarrow 3.69$, ותמונה דומה התקבלה בקרב הבנות $3.36 \leftarrow 3.65 \leftarrow 3.65$. אשר למסוגלות קבוצתית, בעוד בקרב הבנים לא חל שינוי בין הפעימות, בקרב בנות חלה עלייה בין הפעימה הראשונה לשנייה ולשלישית $3.86 \leftarrow 3.98 \leftarrow 3.99$. המדדים אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, יחסים בין-אישיים ותפיסת זהות נשארו יציבים לאורך המדידות הן בקרב הבנים והן בקרב הבנות.

· בפילוח לפי **שלב חינוך** ניכר שיפור בממדד זיהוי רגשות בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים בין הפעימה הראשונה לשנייה והשלישית, $3.31 \leftarrow 3.63 \leftarrow 3.64$. אצל תלמידי חטיבות הביניים שיפוע העלייה היה ניכר אף יותר, ועלה גם בין

אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

יחסים בין-אישיים⁴⁹



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מסוגלות קבוצתית⁵⁰



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

48 בממדד ניהול עצמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 65.51, p < 0.001, \eta^2 = 0.023$. יש עלייה בממדד ניהול עצמי בקרב התלמידים בין הפעימה הראשונה לשנייה ולשלישית ($p < 0.001$), לא היה שינוי בין הפעימה השנייה לשלישית. ניהול עצמי עלה בפעימה השנייה ונשאר יציב בקרב התלמידים בבאקה.

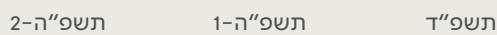
49 בממדד יחסים בין-אישיים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 6.25, p = 0.002, \eta^2 = 0.002$. יש עלייה בממדד יחסים בין-אישיים בקרב התלמידים בין הפעימה הראשונה לשנייה ($p = 0.002$), וירידה בין הפעימה השנייה לשלישית ($p = 0.051$). מדד היחסים הבין-אישיים בקרב התלמידים בבאקה עולה בפעימה השנייה ואז חוזר בפעימה השלישית לרמתו ההתחלתית.

50 בממדד המסוגלות הקבוצתית בקרב התלמידים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5489) = 7.07, p < 0.001, \eta^2 = 0.003$. יש בקרב התלמידים עלייה בממדד המסוגלות הקבוצתית בין הפעימה הראשונה לשלישית ($p < 0.001$), המסוגלות הקבוצתית של התלמידים בבאקה עלתה במשך הזמן.

51 בממדד תפיסת זהות בקרב התלמידים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(1, 3715) = 4.73, p < .05, \eta^2 = .001$. יש ירידה בממדד המסוגלות הקבוצתית בקרב התלמידים בין הפעימה השנייה לשלישית ($p < 0.05$).

תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=348$)

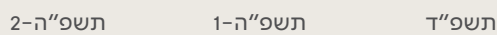
מסוגלות עצמית⁵²



ויסות רגשי



אמפתיה ויחסים בין-אישיים



• בפילוח לפי **קבוצות גיל** נמצא בין הפעימות הבדל במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים בקרב מורים בני 41-50. ממוצעי המשתנה בפעימות, $4.15 \leftarrow 4.13 \leftarrow 4.29$, מצביעים על עלייה קטנה במדד זה בין הפעימה השנייה לשלישית.

הפעימה הראשונה לשנייה וגם בין השנייה לשלישית $3.17 \leftarrow 3.29 \leftarrow 3.56$. מסוגלות אישית בקרב תלמידי כיתות היסוד השתפרה בין הפעימה הראשונה לשנייה בלבד $4.07 \leftarrow 4.21 \leftarrow 4.14$, ואצל תלמידי חטיבות הביניים חל שיפור בין הפעימה הראשונה לשנייה ולשלישית $3.95 \leftarrow 4.08 \leftarrow 4.09$. במדד ניהול עצמי חל שיפור בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים בין הפעימה הראשונה לשנייה ושלישית, $3.40 \leftarrow 3.72 \leftarrow 3.69$ וכך גם בקרב תלמידי חטיבות הביניים $3.29 \leftarrow 3.57 \leftarrow 3.64$. אשר למסוגלות קבוצתית, מדד זה נשאר יציב בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים, אך השתפר בקרב תלמידי חטיבות הביניים בין הפעימה הראשונה לשנייה ולשלישית $3.64 \leftarrow 3.81 \leftarrow 3.83$. המדדים אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, יחסים בין-אישיים ותפיסת זהות נשארו יציבים לאורך המדידות, הן בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים והן בקרב תלמידי חטיבות הביניים.

אז מה הנתונים מלמדים? חל שיפור במגוון מיומנויות בקרב תלמידי באקה, למעט המדד אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית, שנשאר יציב בכל שלוש הפעימות. התבוננות בנתונים בפילוח לפי מאפייני אוכלוסייה מעלה ממצא מעניין ולפיו חלה עלייה במסוגלות קבוצתית בקרב הבנות בלבד. ייתכן שהדבר מעיד כי התפיסה של הבנות קולקטיביסטית יותר וכי מסוגלותן כקבוצה רבה יותר לעומת הבנים, שאולי מתייחסים פחות למסוגלות של הקבוצה ויותר למסוגלות האישית. כמו כן, ייתכן שלבנות יכולת השפעה גבוהה יותר על תחושת המסוגלות שלהן כקבוצה, לעומת הבנים. גם בפילוח לפי שלבי חינוך נרשמה עלייה במסוגלות קבוצתית רק בקרב תלמידי חטיבות הביניים. ייתכן שגם נתון זה מעיד כי החשיבות של מסוגלות קבוצתית והמקום שניתן למדד זה גבוהים יותר בקרב תלמידים בוגרים יותר.

52 במדד מסוגלות עצמית בקרב פרקטיקאים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות עם אפקט קטן מאוד $F(2, 1029) = 4.71, p < .05, \eta^2 = .009$. נמצאה ירידה קטנה במסוגלות העצמית בין הפעימה ראשונה לפעימה השלישית ($p < .05$).

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, NT3=438)

שילוב SEL בפרקטיקה



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 בהוראה



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

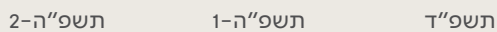
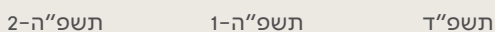
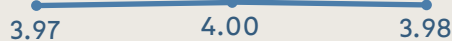
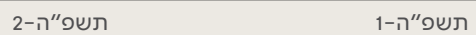
· בפילוח לפי מורה מחנך ומורה שאינו מחנך נרשמה בין הפעימה הראשונה לשלישית ירידה במסוגלות עצמית בקרב מחנכים בלבד $4.64 \leftarrow 4.56 \leftarrow 4.49$.

· בפילוח לפי השתתפות קודמת בהכשרה בתחום ה-SEL נמצאה ירידה קטנה במסוגלות עצמית בקרב פרקטיקאים שציינו כי לא השתתפו בהכשרה כזו טרם המהלך, $4.50 \leftarrow 4.49$.

אז מה הנתונים מלמדים? הנתון המרכזי בנוגע למיומנויות הוא ירידה מסוימת במדד מסוגלות עצמית בין הפעימה הראשונה לשלישית. ירידה זו נרשמה בקרב אוכלוסיית הפרקטיקאים כולה, אך בבדיקה מעמיקה לפי מדדים נראה שהיא קיימת בעיקר בקרב מחנכים ובקרב מורים שלא עברו הכשרה בתחום ה-SEL לפני המהלך. אפשר להסביר את הירידה בעובדה שמדד זה קיבל דירוג גבוה מדי בתחילת הדרך, כאשר מורים עדיין לא הבינו מספיק את משמעות המיומנות ואת האופן שבו היא באה לידי ביטוי. בתהליך טבעי, שמתואר בשדה הטמעת תוכניות, עם היכרות מעמיקה יותר עם המושג ועם ההתנסות, ההבנה בדבר הערך האמיתי של מסוגלות עצמית הובילה להסתכלות מפוקחת יותר, ולכן הערך ירד והוא משקף תמונה קרובה יותר למציאות. נתון מעניין נוסף נוגע לעלייה באמפתיה ויחסים בין-אישיים בקרב מורים בשכבת הגיל 41-50. ייתכן שנתון זה מעיד כי הניסיון שנרכש עם השנים, וכן הבשלות הרגשית, מאפשרים למורים בגיל זה לשפר את יכולותיהם בתחום האמפתיה והיחסים הבין-אישיים.

4.5. מדדי תוצאה

תרשים 4: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=1927$)

תחושת שייכות לכיתה⁵⁴קשר מורה-תלמיד⁵⁵מניעת בריונות⁵⁶ערך חיובי לזהות חברתית בקאית[^]מסוגלות בני נוער בבאקה[^]תפיסת הזהות של התלמידים בעיני המורים (אנשי החינוך)[^]מוטיבציה ומסוגלות לעסוק בזהות ושייכות⁵³

אז מה הנתונים מלמדים? נראה כי כל המדדים התומכים נשאו יציבים לאורך המדידות, למעט מוטיבציה ומסוגלות לעסוק בזהות ושייכות. במדד זה חלה ירידה קטנה, ככל הנראה עקב השפעות המלחמה על יכולתם של מורים בחברה הערבית-פלסטינית בישראל לעסוק בנושא רגיש זה. לא נמצאו במדדים השונים הבדלים בין המדידות, גם לא בפילוחים לקבוצות השונות על פי מאפיינים דמוגרפיים.

53 במדד מוטיבציה ומסוגלות לעסוק בזהות ושייכות בקרב פרקטיקאים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות עם אפקט קטן מאוד $F(2,1013)=3.22, p<.05, \eta^2=.006$. נמצאה ירידה קטנה במוטיבציה ומסוגלות לעסוק בזהות ושייכות בין פעימה ראשונה לפעימה השנייה ($p<.05$).

54 במדד השייכות לכיתה נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 15.36, p < 0.001, \eta^2 = 0.005$. יש עלייה במדד שייכות לכיתה בקרב תלמידים בבאקה בין הפעימה הראשונה לשנייה ($p<0.001$), עלייה זו נשארה יציבה בפעימה השלישית.

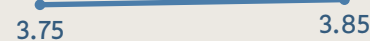
55 במדד קשר מורה-תלמיד נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 4.84, p < 0.05, \eta^2 = 0.002$. בקשר מורה-תלמיד בקרב התלמידים בבאקה חלה ירידה בין הפעימה השנייה לשלישית ($p < 0.05$).

56 במדד מניעת בריונות נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(1, 3810) = 9.60, p = .002, \eta^2 = .003$. במניעת בריונות בקרב התלמידים בבאקה חלה ירידה בין הפעימה השנייה לשלישית ($p < 0.05$).

אצל הבנים לא חל שינוי לאורך המדידות, בקרב הבנות המדד היה יציב בין המדידה הראשונה לשנייה, אך חלה ירידה קטנה בין המדידה השנייה לשלישית $3.79 \leftarrow 3.82$ גם במדד מניעת בריונות נרשמה יציבות בקרב הבנים, ואילו בקרב הבנות חלה ירידה בין הפעימה השנייה לשלישית, $3.71 \leftarrow 3.58$. תמונה דומה הצטיירה גם במדד התנדבות למען באקה, שבו חלה ירידה רק בקרב הבנות $3.92 \leftarrow 3.72$. אשר לתחושת השייכות לבית הספר, בקרב הבנים ניכרת ירידה בין הפעימה הראשונה לשנייה ואז עלייה בין השנייה לשלישית, $3.73 \leftarrow 3.54 \leftarrow 3.81$. לעומת זאת, אצל הבנות מדד זה נשאר יציב וברמה גבוהה יותר בהשוואה לבנים (סביב 3.9). אשר לשייכות למסגרת לא פורמלית, בקרב הבנים חלה ירידה בין הפעימה השנייה לשלישית, $4.04 \leftarrow 3.83$, ואילו אצל הבנות מדד זה נשאר יציב. מדדים של ערך חיובי לזהות בקאית ותחושת שייכות כללית נשארו ללא שינוי בקרב הבנים והבנות כאחד.

בפילוח לפי **שלב חינוך** נמצא אצל תלמידי בתי הספר היסודיים שיפור במדד השייכות לכיתה בין הפעימה הראשונה לשנייה ושלישית, $3.72 \leftarrow 3.89 \leftarrow 3.91$, ובקרב תלמידי חטיבות הביניים חל שיפור רק בין הפעימה הראשונה לשלישית $3.57 \leftarrow 3.68 \leftarrow 3.73$. אשר למניעת בריונות, בעוד מדד זה נשאר יציב בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים, הוא ירד מעט בקרב תלמידי חטיבות הביניים, $3.54 \leftarrow 3.44$. דפוס דומה נמצא במדד התנדבות: רק אצל תלמידי חטיבות הביניים חלה ירידה קטנה, $3.75 \leftarrow 3.62$. במדד תחושת שייכות לבית הספר, בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים חלה ירידה בין הפעימה הראשונה לשנייה ועלייה בין השנייה לשלישית $3.96 \leftarrow 3.77 \leftarrow 3.99$, ואילו בקרב תלמידי חטיבות הביניים המדד נשאר יציב. המדדים קשר מורה-תלמיד, ערך חיובי לזהות בקאית, שייכות למסגרת לא פורמלית ושייכות כללית נמצאו יציבים בכל שלוש המדידות.

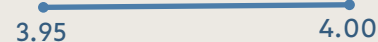
התנדבות למען באקה⁵⁷



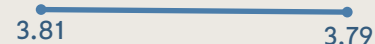
תחושת שייכות לבית הספר⁵⁸



תחושת שייכות למסגרת לא פורמלית[^]



תחושת שייכות כללית[^]



מדדי תוצאה בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי **מגדר** נמצא שיפור במדד תחושת שייכות לכיתה בקרב הבנים בין הפעימה הראשונה לשלישית, $3.72 \leftarrow 3.84 \leftarrow 3.86$, ואילו אצל הבנות חלה עלייה במדד זה כבר בין הפעימה הראשונה לשנייה, $3.59 \leftarrow 3.75 \leftarrow 3.79$. אשר לקשר מורה-תלמיד, בעוד

57 במדד התנדבות למען באקה נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(1, 3699) = 5.85, p < 0.05, \eta^2 = .002$. התנדבות עבור באקה בקרב התלמידים ירדה בין הפעימה השנייה לשלישית ($p < 0.05$).

58 במדד תחושת שייכות לבית הספר נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5455) = 6.902, p < .001, \eta^2 = .003$. תחושת השייכות לבית הספר בקרב התלמידים ירדה בין הפעימה הראשונה לשנייה ($p < 0.05$) ועלתה בחזרה לאותה הרמה בפעימה השלישית.

תרשים 5: מדדי תוצאה על פי דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=999$)

תחושת שייכות לבית הספר



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תפיסת האקלים בבית הספר



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שחיקה*



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

התנדבות^א



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אז מה הנתונים מלמדים? מהנתונים עולה כי ברוב מדדי התוצאה, למעט ערך חיובי לזהות בקאית חברתית, שייכות למסגרת לא פורמלית ותחושת שייכות כללית, חלה עלייה קטנה עם הזמן. חשוב לציין ששני המדדים האחרונים נמדדו רק בפעימה השנייה והשלישית. עם זאת עולה שאלה בדבר יכולתו של המהלך להשפיע על תחומי השייכות – מדד תוצאה מרכזי במהלך. זאת ועוד, הממצאים מצביעים על כמה תופעות מעניינות. בקרב הבנות נרשמה ירידה מסוימת במהלך שנת הלימודית תשפ"ה במדדי קשר מורה-תלמיד, מניעת בריונות והתנדבות. לעומת זאת, במדדים של שייכות לכיתה, לבית הספר ולמסגרת לא פורמלית לא חל שינוי כזה אצל הבנות, ומדד השייכות לכיתה אף עלה. חשוב לתת את הדעת לממצא זה ולחשוב על הסיבות לכך. גם התבוננות בשלבי החינוך מלמדת על עלייה בכמה מדדים, לצד ירידה במניעת בריונות ובהתנדבות רק בקרב תלמידי חטיבות הביניים. אפשר להסביר נתון זה באמצעות מאפייני גיל ההתבגרות, שבו הנערים והנערות חשופים יותר לאלימות ונעשים אגוצנטריים יותר ומוכנים פחות לעשות למען האחר. זאת לצד אלימות הולכת וגוברת במרחב החיים של בני הנוער בבאקה בשנתיים האחרונות: המלחמה והתכנים שבני הנוער חשופים אליהם בהקשר זה, והאלימות הגוברת ביישובים הערביים. נתון זה מדגיש ביתר שאת את הצורך להטמיע את המהלך ולהרחיבו למספר גדול של תלמידים בגילים אלו.

מסוגלות עצמית, נתון שאולי מעיד דווקא על הבנה טובה יותר של מדד זה עם החשיפה למהלך. כלומר, הפרקטיקאים הבינו טוב יותר את משמעות המושג ואת מה שעומד מאחוריו בפועל, ולכן דירגו אותו באופן שתואם יותר את המציאות. נתון מעניין נוסף בקרב פרקטיקאים הוא שיפור באמפתיה ויחסים בין-אישיים בקרב פרקטיקאים בקבוצת הגיל 41-50. ייתכן שבגיל זה קיימים בשלות מספקת וניסיון עשיר שמסייעים לשפר מיומנות זו.

בקרב **תלמידים** חלו שינויים רבים יותר, אם כי גם הם קטנים. נרשמה עלייה ברוב המיומנויות הרגשיות-חברתיות וברוב מדדי התוצאה. הנתון הבולט ביותר הוא עלייה במדד זיהוי רגשות, שבלט יחסית בכל שלבי החינוך ובקרב בנים ובנות כאחד. לפי הספרות הקיימת, מיומנות זו חשובה מאוד לקידום SEL בכלל (רוזנטל, צור וגת, 2009), ומושם עליה דגש של ממש ובחברה הערבית בפרט (סמאן-רמזאן ופרידמן, 2018). לכן שינוי במדד זה הוא פתח לאופטימיות בכל הנוגע למהלך. גם שיפור, ולו קטן, במדדים של תחושת שייכות לכיתה ולבית הספר, הוא בעל חשיבות רבה. לצד זאת, היעדר השינוי בשייכות למסגרת לא פורמלית ובערך חיובי לזהות חברתית בקאית, מדדים חשובים במהלך, מצביע על צורך לשים עליהם דגש רב יותר בהמשך.

אשר להשתתפות ישירה במהלך, שיעור נמוך של תלמידים השתתפו במהלך עד כה (נתון שצפוי להתרחב), ומעט יותר ממחצית מהמשתתפים במגוון התוכניות ציינו שהשתתפות בתוכנית עזרה להם להכיר את עצמם ואת רגשותיהם טוב יותר, להסתדר טוב יותר עם חבריהם ולהצליח בלימודים. בקרב הפרקטיקאים בולט נתון גבוה בנושא תמיכת ההנהלה במהלך ותפיסתם בנוגע לשינוי חיובי במיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים. לעומת זאת, מידת אמונתם כי יש במהלך כדי לעזור להתמודד עם התנהגות פוגענית במרחב הציבורי ולשפר שייכות לבאקה – נמוכה יותר. השותפות בבאקה מבקשת לקדם מדדים אלו עם התמשכות המהלך בליווי של השותפות – וגם לאחריו.

אז מה הנתונים מלמדים? כל מדדי התוצאה בקרב הפרקטיקאים נשארו יציבים לאורך המדידות. בהתבוננות בנתונים לפי מאפיינים דמוגרפיים לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות, למעט עלייה קטנה בתחושת השחיקה בקרב מורות בלבד בתחילת שנת הלימודים תשפ"ה, $2.83 \leftarrow 3.08 \leftarrow 2.89$. ייתכן שהיא נבעה מעומס רגשי שמורות חוו עם תחילת המלחמה בחזית הצפונית, והירידה הקטנה בסוף אותה שנה משקפת רגיעה מסוימת בהיבט זה ובתחושת העומס.

5. סיכום ומסקנות

בבואנו לדון בממצאים שהוצגו כאן חשוב לזכור שתמונת המצב בכל אחת מהפעילות כוללת את כל התלמידים והמורים בבאקה, בעוד המהלך הוא למעשה הדרגתי, והמורים – כמו התלמידים – נכנסים אליו בשלבים. רק חלק מהמורים השתתפו ישירות במהלך (מובילי ה-SEL הבית ספריים ומספר מורים נוספים שהשתתפו בתוכניות הבית ספריות), וגם בקרב תלמידי באקה בכיתות ה'-ח' כרבע מהתלמידים השתתפו ישירות בתוכניות עד כה. אי לכך, בשלב זה לא הייתה ציפייה לשינויים גדולים בעקבות המהלך. השינויים שבכל זאת נמצאו קטנים מאוד ברובם, ולא בהכרח אפשר לייחסם למהלך, מה גם שברקע התרחשו אירועים משמעותיים שהשפיעו על מבוגרים וילדים כאחד, כגון המלחמה וכן אלימות הולכת וגוברת בחברה הערבית. חשוב אפוא להתייחס לממצאים בזהירות. לצד זאת, חשוב מאוד למדוד את הנתונים כדי לצלם את תמונת המצב ולעקוב אחר השפעות ההתערבות, שצפויה להתרחב בהמשך ולהגיע למספר רב יותר של תלמידים ופרקטיקאים.

מבדיקת הנתונים עולה תמונה די יציבה בכל המדדים של **הפרקטיקאים**. ירידה קטנה נמצאה במוטיבציה ובמסוגלות לעסוק בנושא זהות ושייכות, ככל הנראה על רקע המלחמה ורגישות הנושא. נמצאה ירידה גם במדד

essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in schoolchildren. *Child Development*, 88, 408–416.

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

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

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

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

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

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

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

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

6. ביבליוגרפיה

מג'אדלה, ו., זמירה, ע., אורן, ע. ונאמן, ר. (2022). מהלך שיבולת- הצעה ליוזמת התערבות SEL בבאקה בשיתוף SEL.IL, אקורד ומטח. במסגרת יוזמת יד הנדיב (אורחא כיום). יולי 2022.

סמעאן-רמדאן, א' ופרידמן, ו' (2018). לעבור את המחסום הרגשי תכנית "סנדר" (ערבית ועברית). אשלים-ג'וינט.

רוזנטל, מ., גת, ל., וצור, ח. (2009). לא נולדים אלימים- החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

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

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

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204.

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

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An

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

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

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

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

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

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

פרק חמישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות לטיפול חוסן ומערכות יחסים מיטיבות נתוני יוזמת גני תקווה תשפ"ד-תשפ"ה

תמצית הממצאים

בפרק זה מוצגים ממצאי ההערכה של שותפות גני תקווה, הפועלת כחלק מהיוזמה הארצית "אורחא – בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל". השותפות המקומית נבנתה כדי לחזק את המענים הבית ספריים בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL), תוך התמקדות בהטמעה רחבה, ארוכת טווח ושיטתית בכל שלבי החינוך ברשות. העבודה בבתי הספר נעשית באמצעות מעבדות בית ספריות ללמידה ופיתוח, בהובלת צוותים פנימיים בכל בית ספר.

הנתונים נאספו בשלוש פעימות במהלך תשפ"ד-תשפ"ה, באמצעות שאלוני דיווח עצמי שהועברו ב-8 בתי ספר בגני תקווה בקרב תלמידים בכיתות ד'-ו"א ובקרב פרקטיקאים. כלי המדידה כללו שילוב של שאלוני ליבה המשותפים לכלל השותפויות לצד מדדים ייחודיים לשותפות המקומית, אשר בחנו מיומנויות SEL, תנאים תומכים ומדדי תוצאה.

הממצאים מצביעים על מגמות חיוביות בקרב כלל אוכלוסיית המורים ובקרב התלמידים, בעיקר אצל תלמידי בית הספר התיכון וחיבת הביניים.

בקרב תלמידי בית הספר התיכון נמצאה עלייה עקבית בכלל סוגי המדדים: מיומנויות SEL, תנאים תומכים ומדדי תוצאה – עם שיפור מובהק במדדי ניהול עצמי, פעולות תומכות רווחה אישית, קשר מורה-תלמיד, מניעת בריונות, מניעת בריונות ברשת, וכן במדדים של אוטונומיה, שילוב SEL בפרקטיקה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים, עם אפקטים בולטים בעיקר במדדי התנאים התומכים ובמדדי התוצאה. גם אצל תלמידי חטיבת הביניים נרשמו עליות מובהקות, גם אם קטנות, במדד זיהוי רגשות ובתנאים התומכים לטיפול אוטונומיה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים, אך חלה ירידה, קטנה גם היא, בתחושת השייכות לכיתה. בשאר המדדים נרשמה יציבות. בבתי הספר היסודיים נרשמה ירידה קטנה במדדי קשר מורה-תלמיד ובשילוב SEL בפרקטיקה, אך בשאר המדדים נרשמה יציבות.

פילוח של התלמידים לפי מגדר מצביע על פערים בין בנים ובנות. מעניין כי בקרב הבנים נרשמו עליות במדדי התנאים התומכים לטיפול אוטונומיה, פרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים ושילוב SEL בפרקטיקה, ובשאר המדדים נרשמה יציבות, ואילו אצל הבנות נרשמו ירידות במדדי מסוגלות, תחושת שייכות לכיתה וקשר מורה-תלמיד ויציבות בשאר המדדים.

ב. לטפח חוסן בקרב צוותי חינוך ותלמידים בבואם להתמודד עם קשיים ואתגרים בבתי הספר ובמערכות יחסים מורכבות.

ג. לטפח אכפתיות חברתית והבנת האחר לשם יצירת נורמות חברתיות חיוביות ומערכות יחסים מיטיבות בקרב הילדים במערכת החינוך בגני תקווה ובמשולש מורה-הורה-תלמיד.

ד. לטפח אצל תלמידים וצוותי חינוך יכולת לקבל החלטות בדרך אחראית המבוססת על בחירות אכפתיות ובונות בתחום ההתנהגות האישית והאינטראקציות החברתיות.

2. מבוא ורקע תאורטי

גני תקווה הוא יישוב קטן המונה כ-24,000 תושבים במעמד חברתי-כלכלי גבוה (9). ביישוב 10 בתי ספר, מתוכם שבעה בתי ספר בפיקוח הממלכתי, אחד בפיקוח הממלכתי-דתי ושניים בפיקוח החרדי. כל בתי הספר, למעט אלו שבחינוך החרדי, משתתפים ביוזמה הרשותית מאז שנת תשפ"ד. בתי הספר שהשתתפו ביוזמה מונים שישה בתי ספר יסודיים, חטיבת ביניים אחת ובית ספר תיכון אחד.

מערכת החינוך בגני תקווה מאופיינת במעורבות גבוהה של הורים. התקשורת של מערכת החינוך בגני תקווה עם ההורים מלווה בפניות רבות של הורים סביב סוגיות חברתיות-רגשיות של הילדים, והן מופנות הן לצוות החינוכי והן למנהל החינוך ברשות המקומית. כמו כן יש בקשות מרובות למעבר לבתי ספר ובקשות להקים זרמי חינוך אלטרנטיביים. על פי דיווחי הורים בסקר שנעשה לאחרונה, תלמידים גם מתקשים בתחום המיומנויות הבין-אישיות. אף שכוונתם של ההורים היא להקל את מצוקותיהם של הילדים לאלתר, בטווח הארוך נפגעת מסוגלותם להתמודד עם אתגרים בכוחות עצמם.

על פי ספרות מחקרית ענפה, מערכות יחסים שיתופיות בין ההורים לצוות החינוכי תומכות בתפקוד התלמידים (Bunijevac, 2017; Henderson & Mapp, 2002). עם זאת, קונפליקט וחוסר שיתוף פעולה בין ההורים לצוות החינוכי הם תופעה נפוצה (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024). מעורבות יתר

ראוי לציין כי כל השינויים הללו בחלוקה המגדרית קטנים. ממצא זה מעורר מחשבה על צמצום פערים ועל שוויון הזדמנויות מגדרי במערכת החינוך בגני תקווה ובכלל.

בקרב כלל אוכלוסיית המורים והמחנכים נרשמה עלייה ניכרת ומובהקת במדדי אמפתיה ויחסים בין-אישיים, אמפתיה בהוראה, התמודדות עם קושי, שלומות ויחסי מורים-הורים, ומגמת שיפור מתונה בכלל המדדים. מגמות אלו בלטו בעיקר בקרב נשים, מורים בראשית דרכם (0-5 שנות ותק), בעלי תואר ראשון, מורים שאינם מחנכים ומורים בכיתות היסוד. במדד תחושת השחיקה נרשמה מגמת עלייה קלה, אך לא מובהקת.

בהלימה למודל הפעולה של היוזמה, ששם דגש על עבודה עם מורים בתור אפיק מרכזי להשפעה על תלמידים, הנתונים מעידים כי במערכת בגני תקווה מתחילים להתחולל תהליכי שינוי חיוביים דווקא מתוך צוותי ההוראה. המגמות החיוביות בקרב המורים עשויות לשמש בסיס להעמקת ההשפעה גם בקרב תלמידים בשכבות הגיל הצעירות, תוך ביסוס תרבות בית ספרית הרואה ברווחה רגשית-חברתית תנאי הכרחי להצלחתם של מורים ותלמידים כאחד.

1. כללי ומטרות

מחקר הערכה זה מלווה את יישומה של יוזמת ה-SEL הרשותית בגני תקווה, שנועדה לטפח את מערכות היחסים בקרב באי מערכת החינוך ולחזק את החוסן של צוותי החינוך ושל התלמידים בבואם להתמודד עם אתגרים בבתי הספר ובמערכות היחסים במערכת החינוך.

המהלך תוכנן ומיושם על ידי שותפות ה-SEL בגני תקווה, שכוללת את הרשות העירונית וכן את ארגוני התוכן סגול בחינוך – אוניברסיטת רייכמן ואקדמיית מצמיחים.

מטרות:

א. לטפח סביבה מצמיחה שתומכת בצרכים הפסיכולוגיים של צוותים ותלמידים.

מסוגלות צוותי החינוך להטמיע למידה חברתית-רגשית קשורה לתמיכת המורה במיומנויות החברתיות של התלמידים, ליצירת אקלים חיובי ולהפחתת המתח שצוותי החינוך חשים סביב ההתמודדות עם קשיי תלמידים (Jennings & Greenberg, 2009). מנגד, חוסר במיומנויות אלו בקרב המורים והיעדרן של הזדמנויות לקדם את מערכות היחסים עם ההורים הם חסם לקיום מערכות יחסים מיטיבות (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024).

ההתערבויות בבתי הספר נוגעות אפוא לנושאים שמעסיקים את בית הספר, ואפשר לעסוק בהן מנקודת המבט של מערכות יחסים וטיפול חוסן.

מודל העבודה

העבודה בבתי הספר בשנים תשפ"ד ותשפ"ה נסמכה על שלושה צירים:

ציר מעבדות

בכל בית ספר היו מעבדות שעסקו באתגרים ייחודיים לבית הספר הסובבים סביב הנושאים המרכזיים שצינו. מעבדה היא קבוצה של פרקטיקאים מבית הספר שנפגשת אחת לשבוע או שבועיים במהלך יום לימודים לעבודה משותפת על אתגר מעולם ה-SEL שנבחר ע"י המשתתפים. את העבודה מלווה מנחה מאחד הארגונים המלווים, והיא בנויה על מודל של מעגל חקירה, פיתוח והתנסות הכולל מספר שלבים, שכל המנחים עובדים על פיו. מטרות המעבדה להניב תוצרים לקידום SEL שאפשר להטמיעם בבית הספר ובעתיד אף להפיצם, וכן לתרגל מיומנויות SEL בדגש על התמודדות עם אתגרים וקשיים בהתאמה למטרות היוזמה.

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

ציר מנהיגות

בית הספר מלווה על ידי איש/אשת צוות מאחד הארגונים שנפגש עם צוות הניהול או עם צוות מוביל למידה חברתית-רגשית. במקביל פועלת בכל שנה קהילת מנהיגות חינוכית הכוללת את כל המנהלים וסגניהם בהובלת ראש מנהל

של הורים, הכוללת פניות רבות לצוות החינוכי בשם הילדים ("הורות הליקופטר"), עשויה להשפיע לרעה על ההתפתחות החברתית-רגשית של הילדים (Turker & Bahceci, 2024), וכך גם היעדר הסכמה בין ההורים לצוותים החינוכיים בנקודות שבהן נדרשת קבלת החלטות בעולם החינוכי (Lasater, 2016) יתרה מזו, קשיים בהתמודדות עם נושאים חברתיים-רגשיים בחברת הילדים ויחסים מתוחים עם הורים תורמים לשחיקה בקרב מורים ולעזיבת המקצוע (Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013).

טיפול סביבה תומכת צרכים עבור צוותי החינוך, כגון חיזוק של תחושת שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, וכן טיפוח המיומנויות החברתיות-רגשיות של המורים, קשורים בחיזוק חוסנם של המורים, בשיפור הקשר מורה-תלמיד ובשיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים ואקלים בית הספר (Collie et. al, 2012; Klassen et. al, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013). לחוסן של צוותי החינוך גם קשרים הדדיים עם טיב מערכות היחסים של צוותי החינוך וההורים (Gu & Day, 2013). מחקר מ-2024 עוסק ביכולתו של הקשר בין ההורים לבית הספר לתווך השפעות על חוסן ההורים אל מול קשיי ילדיהם (Shilshtein et. al, 2024). ממצא זה רלוונטי לגני תקווה, שכן חוסן ההורים ביישוב הוא מרכיב מהותי בהתנהלות מערכת החינוך, אך לא מתנהלת עבודה ישירה עם כלל אוכלוסיית ההורים.

מכל הנאמר לעיל נגזרת התפיסה של השותפות, ולפיה חיזוק חברת ילדים מצמיחה וטיפול מיומנויות חברתיות-רגשיות אצל התלמידים יוכלו להפחית את נקודות החיכוך בין ההורים למערכת החינוך. עם זאת, כדי ליצור את התנאים המצמיחים ולאפשר מתן הזדמנויות לילדים ולמורים להתנסות בניהול עצמאי של אירועים חברתיים-רגשיים בבית הספר, יש צורך לקדם את יכולותיהם של הצוותים לנהל את מערכות היחסים עם ההורים ולטפח את חוסנם בבואם להתמודד עם הקשיים העולים מתוך מערכות היחסים הללו.

• לחזק את יכולות ההערכה ברשות ולהדק את הממשק בין נתונים מצד ההערכה לבין מענה מותאם מצד הפיתוח והמעבדות הרשותיות.

3. שיטה

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

- שאלוני מיפוי
- ראיונות איכותניים
- תיעוד הפעולות בבתי הספר
- משובי הכשרות

דוח זה נוגע לתוצאות שאלוני המיפוי. ממצאים משאר מקורות האיסוף מוצגים בדוחות נפרדים או יוצגו בהמשך.

3.1. כלי המדידה – מדדים ייחודיים לגני תקווה

נוסף על שאלוני הליבה של כלל היוזמה, שתוארו בפרק הכללי, התווספו בשאלון לתלמידים חמישה מדדים ייחודיים לגני תקווה: אוטונומיה, דיווח על שימוש של מורים בפרקטיקות מקדמות SEL, דיווח על שימוש של מורים בפרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים, מניעת בריונות ברשת, ובכמה מבתי הספר גם מדד פעולות תומכות רווחה אישית. בשאלוני הפרקטיקאים בגני תקווה נוספו לשאלוני הליבה שבעה מדדים ייחודיים: שילוב פרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים, שלומות, יחסי מורים-הורים, קשר מורה-הנהלה, אוטונומיה, התמודדות עם קושי, ובכמה מבתי הספר גם מדד פעולות תומכות רווחה אישית. הפרקטיקאים גם התבקשו לדווח על הנורמות החברתיות של התלמידים בכיתותיהם. כל המדדים משתמשים בסולם ליקרט, שבו התבקשו המורים לדרג באיזו מידה הם מסכימים עם היגדים נתונים בסולם של 5 דרגות, מ-1 ("כלל לא") עד 5 ("במידה רבה מאוד").

3.2. תהליך האיסוף – גני תקווה

שאלוני המיפוי הועברו בבתי הספר פעם אחת בסוף שנת תשפ"ד ופעמיים במהלך שנת תשפ"ה. בפעם ראשונה בחודש מאי 2024, בפעם השנייה בחודש נובמבר 2024, ובפעם השלישית בחודש יוני 2025. במהלך ההעברה השלישית פרצה מלחמה עם איראן. אירוע זה

חינוך בגני תקווה, וכן את מתכללת יוזמת ה-SEL מטעם הרשות. בקהילה זו נעשתה עבודה שיתופית עם המנהלים כדי לדייק את היוזמה על פי צורכיהם וליצור בעלות שלהם על מהלך ה-SEL הבית ספרי והרשות.

ציר הערכה

בכל בית ספר נעשתה הערכה כמפורט במסמך זה. נתוני ההערכה הוחזרו לצוותי בתי הספר תוך ליווי של אחראית הערכה מטעם השותפות, כדי לסייע בקידום למידה מבוססת נתונים ופעולה מבוססת למידה. כמו כן מונתה בכל בית ספר מובילת הערכה בית ספרית שעוברת הכשרה וליווי בתחום הערכה מקדמת SEL.

בשנת תשפ"ה נעשו גם כמה פעולות רוחביות ברשות (שמעורבים בהן נציגים מכל בתי הספר):

- פורום מובילות הערכה (כנ"ל)
- מפגשי קהילת מנהיגות חינוכית (כנ"ל)
- מעבדת יועצות רשותית
- מעבדת הורים רשותית
- השתלמויות למורים חדשים, למורים למתמטיקה, למורים לחינוך גופני, לרכזים חברתיים ולמובילות מעבדה
- מפגשי ועדת היגוי רשותית

מטרות מהלכי ההערכה בגני תקווה

- לקדם את הבהירות הרעיונית של היוזמה ולחדד את מטרותיה בשלבים שונים של התפתחות ובקרב קהלי יעד שונים; ליוזמה יש מודל לוגי, תהליכי ההערכה מסייעים להתבונן לאורך זמן בתוצאות ולחבר בין תוצאות לפעולות, ובכך לדייק את המודל הלוגי.
- למדוד את האופן שבו היוזמה משיגה את יעדיה – בטווחי זמן שונים – בהתאם למודל הלוגי, תוך זיהוי גורמים מקדמים וחסמים, וכן לפתח כלים ומערך מדידה.
- להשתמש בהערכה ולראות בה כלי חשיבה וכלי עבודה ברמות שונות של היוזמה (בבתי הספר, ברשות ובקרב צוות ההיגוי של היוזמה) לצורך דיוק ההכשרות ותהליכי ההטמעה.
- למסור מידע הערכתי לבעלי עניין על אודות המידה שבה התוכנית משיגה את מטרותיה בטווחי זמן שונים.

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים בפעילה השלישית – מספרים ואחוזים		
שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	המספר הכולל	
100%	8	בתי ספר
79%	259	פרקטיקאים
82%	2,551	תלמידים

4. ממצאים

בתת-פרק זה יובאו ממצאי השאלונים שהועברו לתלמידים ולפרקטיקאים בגני תקווה.

המודל הלוגי הכללי של פרק הממצאים מתואר בתרשים 1 באופן שתואם את המודל הלוגי של כלל היוזמה. כדי לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים נדרשים תנאים תומכים שונים, והמיומנויות בתורן אמורות לקדם מדדי תוצאה מגוונים. לפי המודל הלוגי בגני תקווה, התנאים התומכים נוגעים גם לקשר בין המורה להנחלה, לתחושת האוטונומיה שלו ולשימוש בפרקטיקות המקדמות תנאים מצמיחים, זאת מעבר לתנאים המתוארים בפרק הליבה. גם מדדי התוצאה כוללים היבטים נוספים מעבר למצוין בפרק הליבה ונוגעים ליכולת להתמודד עם קושי, ליחסי מורים-הורים ולשלומות.

בחלק זה יוצגו תחילה נתוני הרקע של המשיבים. לאחר מכן יוצגו נתוני ההטמעה של תוכניות ההתערבות שנעשו בבתי הספר במסגרת המהלך, אשר יחושבו מתוך נתוני הפעילה השלישית. בהמשך יוצגו נתונים הנוגעים למיומנויות, לתנאים התומכים ולמדדי התוצאה. בכל אלה יוצגו ממוצעים של המשתנים בשלוש הפעילות שנעשו (אפריל 2024, נובמבר 2024 ויוני 2025), ותיעשה השוואה של הממוצעים באמצעות מבחן סטטיסטי. כמו כן ייעשו השוואות בין ממוצעי המשתנים בין הפעילות על פי נתוני רקע שונים.

מנע את העברת השאלונים בקרב שכבת י"ב וכן בכיתות אחדות בבתי ספר יסודיים (שכבת כיתות ו' בבית ספר אחד ועוד שתי כיתות בבתי ספר אחרים). כל השאלונים הועברו במסגרת ימי הלימודים בבתי הספר ובאמצעות מערכת הסקרים הממוחשבת של חברת קיימא (מילגו).

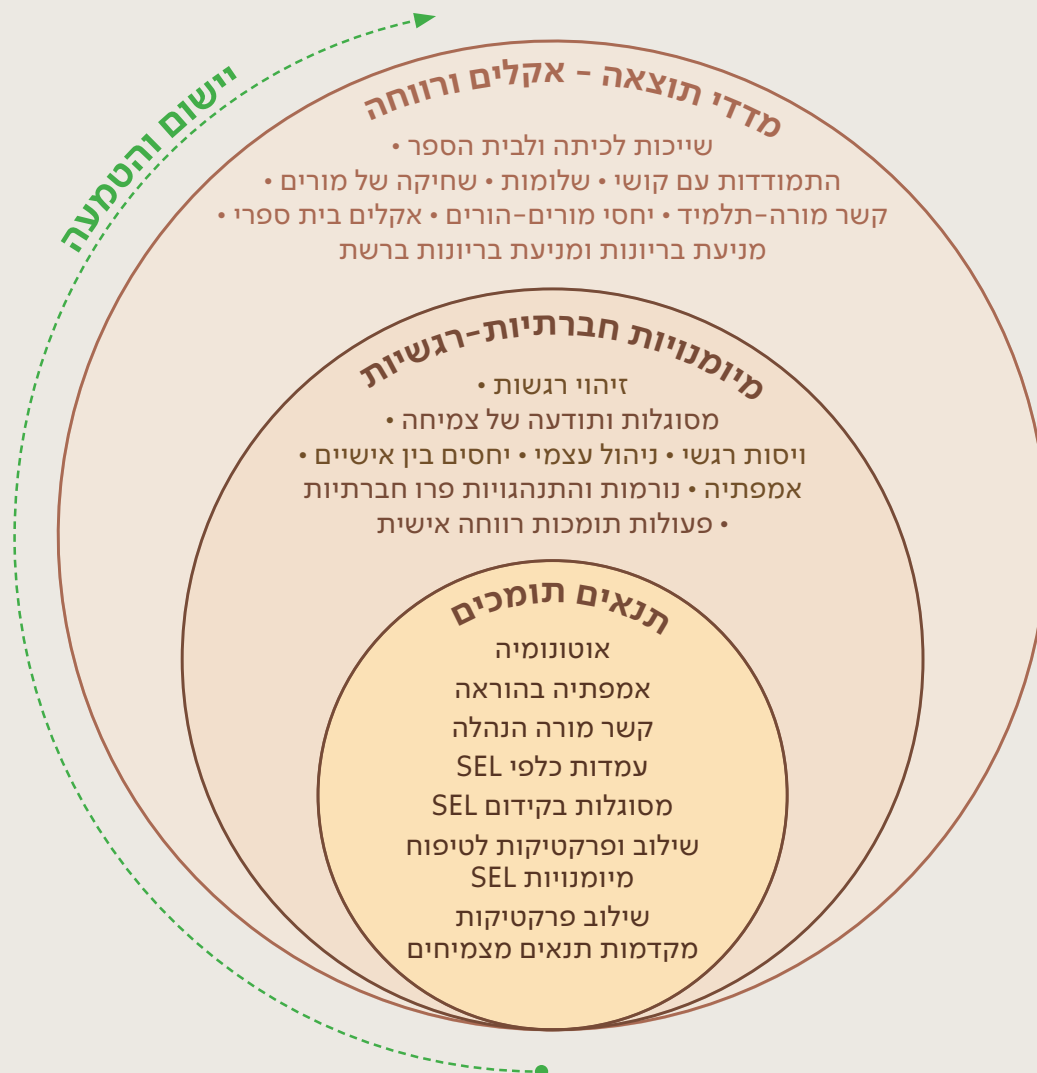
בכל בית ספר הובילה את ההעברה מובילת הערכה בית ספרית שעברה הכשרה, וכל מורה מחנך/ת העביר/ה שאלון בכיתתו/ה. ליווי של צוות ההערכה של היוזמה ניתן לפי הצורך.

יש לציין כי בגני תקווה נעשה שימוש במערכת הסקרים באופן שמאפשר לכל מחנך/ת להוסיף שאלה או שתיים משלו/ה לשאלוני המיפוי. בתום העברת השאלונים כל מורה מקבלת "סטורי כיתתי" שהוא סיכום נתוני כיתתה, כולל תשובות לשאלות פתוחות ואפשרות תלמידים להזדהות בפני המחנך/ת בלבד, אם הם מעוניינים בכך. הסטורי הכיתתי הוא בבעלות המורה המחנך/ת ורק לו/ה יש גישה ישירה אליו. בדומה, כל מנהל/ת ו/או רכז/ת הערכה מקבלים "סטורי בית ספרי" שמסכם את נתוניהם של תלמידי בית הספר ללא פילוח לפי כיתות אם. בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון, שיש בהם שכבות גדולות של תלמידים, הוחלט להעביר את השאלון כך שהתקבל "סטורי שכבתי" ולא סטורי של כל תלמידי בית הספר.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – גני תקווה

השאלונים הועברו לכל עובדי ההוראה בבתי הספר שמשתתפים ביוזמה בגני תקווה. כמו כן הועברו שאלונים לכל תלמידי כיתות ד'-י"א. מאפייני המשיבים על השאלון בקרב הפרקטיקאים והתלמידים בפעילה השנייה דומים לאלו שבפעילה השלישית, למעט העובדה שבפעילה השלישית מספר התלמידים קטן יותר (2,551 לעומת 2,914 בפעילה השנייה), וזאת בשל היעדר תשובות של שכבת י"ב ושל הכיתות המעטות הנוספות שלא הספיקו לענות על השאלון עקב המלחמה עם איראן. לצורך ההשוואות שבהמשך הדוח הוצאו נתוני שכבת י"ב גם מחישובי הפעילה השנייה. שיעורי ההשתתפות בפעילה השלישית מצוינים בלוח 1.

תרשים 1: המודל הלוגי הייחודי בגני תקווה



4.1. נתוני רקע

אצל הפרקטיקאים יש ייצוג רב יותר לנשים. בגני תקווה שיעור לא מבוטל של מורים בחרו להזדהות באופן לא מגדרי (19%). מקרב התלמידים, כמחצית לומדים בבתי הספר היסודיים והשאר בחינוך העל-יסודי. אפשר לראות כי שיעורי המענה בקרב תלמידי בית הספר התיכון נמוכים יחסית, וזאת מכיוון שתלמידי כיתות י"ב לא הספיקו לענות על השאלונים בשל המלחמה עם איראן. בקרב הפרקטיקאים, הרוב המוחלט הם בעלי תואר אקדמי, כמחציתם בעלי תואר שני ויותר, ויש גיוון מבחינת ותק במערכת ומגוון תפקידים. יצוין כי 55% מהמשיבים הם מחנכי כיתות.

בלוח 2 מוצגים נתוני הרקע של התלמידים שהשיבו על השאלון בפילוח לפי מגדר, שלב חינוך וחברות בתנועת נוער. בלוח 3 מוצגים נתוני הרקע של הפרקטיקאים בפילוח לפי מגדר, גיל, השכלה, ותק בהוראה, ותק בבית הספר, תפקידים בבית הספר, השתתפות במסגרות יוזמת ה-SEL שקדמה ליוזמה הנוכחית ורקע בהכשרת SEL.

כאמור, בגני תקווה 8 בתי ספר המשתתפים ביוזמה, בכולם ענו על השאלונים גם התלמידים וגם אנשי הצוות. כפי שאפשר לראות, בקרב התלמידים מספר דומה של בנים ובנות, ואילו

השכלה		
1%	2	תיכונית
48%	125	תואר ראשון
51%	132	תואר שני ומעלה
תפקידים בבית הספר		
17%	42	ריכוז מקצוע
7%	18	ריכוז שכבה
2%	5	ריכוז פדגוגי
4%	9	ייעוץ חינוכי
10%	25	צוות הנהלה
16%	39	תפקיד אחר נושא גמול כספי
55%	142	חינוך כיתה
השתתפות במסגרת היוזמה		
57%	143	השתתפו במסגרת אחת לפחות
43%	110	לא השתתפו בשום מסגרת
עבר/ה הכשרת SEL קודמת		
49%	125	כן
51%	130	לא
שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת) $\bar{x}=12.5$, $SD=9.1$		
שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת) $\bar{x}=5.4$, $SD=5.7$		

4.2. נתונים אודות תהליכי ההטמעה ואיכותם

היוזמה בגני תקווה מבוססת על מעבדות מורים למטרות למידה ופיתוח מענים לאתגרי SEL בית ספריים. כמו כן קיימות מספר מעבדות והכשרות רוחב (הורים, יועצות, רכזות הערכה, מורים חדשים ועוד). בכל בית ספר יש צוות מוביל SEL. המעבדות והצוות המוביל מקבלים

לוח 2: נתוני רקע של התלמידים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
מגדר		
46%	1,182	בנים
53%	1,340	בנות
שלב חינוך		
46%	1,179	ד'-ו'
38%	958	ז'-ט'
16%	414	י'-י"ב
חברות בתנועת נוער		
45%	1,135	כן
55%	1,414	לא

לוח 3: נתוני רקע של הפרקטיקאים שהשתתפו בפעימה השלישית

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
מגדר		
23%	60	גברים
58%	151	נשים
19%	48	לא מגדרי
גיל		
9%	23	30-21
31%	80	40-31
39%	101	50-41
21%	55	51 ויותר

ודיוקים הן במטרות ה-SEL והן בפרקטיקות המשמשות בשלבי החינוך השונים. אפשר לראות כי התלמידים המשתתפים במרחבי הלמידה חלוקים בנוגע להעדפה של למידה מסוג זה. כמחציתם מרגישים שהתוכנית מאפשרת להם להסתדר טוב יותר עם חברים ותעזור להם להצליח בלימודים, אך רוב התלמידים אינם מביעים שמחה על ההשתתפות בתוכנית ואינם חשים שהיא מסייעת להם להכיר את עצמם ואת רגשותיהם. יהיה מעניין לבחון מדדים אלו שוב בתום שנת תשפ"ו, לאחר שהצוות והתלמידים יצברו ניסיון בלמידה ובהוראה במרחבי למידה. כמו כן ראוי לציין שכאשר מפלחים את התשובות לפי שלבי חינוך, מתברר כי שיעור התלמידים המביעים אמון בתוכנית או שביעות רצון ממנה עולה מכיתה ד' לכיתה ה' ומכיתה ה' לכיתה ו' בכל ההיגדים (בסוגריים מוצגים שיעורי המשיבים "מסכים" או "מסכים מאוד" בשלבי החינוך השונים, בהתאמה).

- אני שמח שאני משתתף בתוכנית שציינתי (כיתה ד': 33% ← כיתה ה': 38% ← כיתה ו': 49%)
- ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להכיר טוב יותר את עצמי ואת הרגשות שלי (23% ← 25% ← 36%)
- ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להסתדר טוב יותר עם תלמידים אחרים (33% ← 44% ← 69%)
- ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להצליח בלימודים (44% ← 44% ← 49%)

לוח 5: נתונים אודות ההטמעה בבתי הספר – פרקטיקאים (הנתונים נאספו החל בפעמייה השלישית)

שיעור המדווחים "מסכים/מסכים מאוד" (N=259)	שיעור המדווחים
73%	אני שמח שבית הספר שלי משתתף במהלך ה-SEL הרשות
78%	אני שמח שאני אישית משתתף במהלך ה-SEL הרשות (על שאלה זו השיבו רק מורים שמשתתפים במסגרת הכשרה, N=134)

ליווי של מנחה מטעם ארגוני התוכן אקדמיית מצמיחים וסגול בחינוך. המודל מבוסס על הכשרת צוותי ההוראה המקומיים להתמודדות עם אתגרי SEL ולעבודה עם התלמידים. עבודה ישירה של הארגונים עם התלמידים, כגון הדגמות בכיתות, נעשית גם היא לצורכי הכשרת המורים ולא כהתערבות ישירה עם אוכלוסיית התלמידים. עם זאת, באחד מבתי הספר יצרו שינוי מנגנוני ולפיו מקצועות הליבה נלמדים במרחבי למידה, במסגרת משותפת לשתי כיתות ולשלושה אנשי צוות. שינוי מנגנוני זה הוטמע בקרב שכבות ד'-ו' בבית הספר. המעבדה הבית ספרית פעלה להכווין את המהלך כך שיקדם את יעדי ה-SEL שנבחרו בבית הספר, ותלמידיו רשומים כאן כמשתתפים בתוכנית, כפי שמפורט להלן.

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

שיעור המדווחים (N=99)	שיעור
41%	אני שמח שאני משתתף בתוכנית שציינתי*
29%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להכיר טוב יותר את עצמי ואת הרגשות שלי*
51%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להסתדר טוב יותר עם תלמידים אחרים*
46%	ההשתתפות בתוכנית תעזור לי להצליח בלימודים*

* שיעור המדווחים "מסכים/מסכים מאוד"; מתוך מי שציינו כי הם משתתפים בתוכנית אחת לפחות.

בלוח 4 מוצגים דיווחי התלמידים על השתתפותם בתכניות SEL ייעודיות ועל תחושותיהם כלפי ההשתתפות. ככלל, היוזמה בגני תקווה אינה מפעילה תוכניות הפועלות ישירות עם התלמידים, אלא מיועדת להכשרת הצוות. עם זאת כללנו בדוח זה את עמדות התלמידים כלפי השתתפות בתוכנית מרחבי למידה. תוכנית זו פעלה בבית ספר אחד והיא פרי יוזמה ובנייה של צוותו בליווי מנחה מיוזמת ה-SEL. תשפ"ה הייתה השנה הראשונה לקיומה של התוכנית, ובמהלכה עברה התוכנית שינויים

לציין גם ששיעור נמוך ביותר – אחוזים מעטים בלבד – השיבו על ההיגדים בהשבות נמוכות ("כלל לא מסכים" או "מסכים במידה מועטה"): בין 1.9% ל-5.1% בשאלות הנוגעות לעמדות כלפי התוכנית, ובין 9.1% ל-11.1% בשאלות הנוגעות להשפעת התוכנית על הצוות והתלמידים. הדבר מעיד כי רובם המוחלט של המורים מייחסים ערך לתוכנית ומציינים כי השפעתה על בית הספר בינונית או רבה.

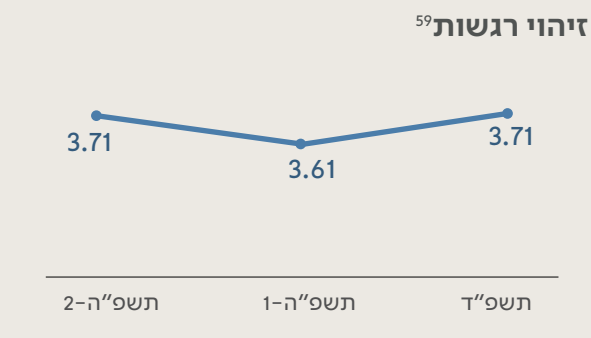
4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים. נוסף על כך, בשלושה בתי ספר: יסודי אחד, חטיבה אחת ותיכון אחד – ענו על מדד 6 (פעולות תומכות רוחה אישית) החל מהפעמה השנייה. המורים בבתי הספר מילאו גם הם מדד רלוונטי לפרק זה ובו התבקשו לתאר את הנורמות החברתיות בכיתותיהם.

בתרשים 2 מוצגים ממצאים ממוצעי כל אחת מהמיומנויות בכל אחת מהפעמות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=2551$)



68%	ההכשרה והליווי שאני מקבל מספקים לי כלים מעשיים לעבודה חינוכית המבוססת על עקרונות ה-SEL (על שאלה זו השיבו רק מורים שמשתתפים במסגרת הכשרה, $N=134$)
85%	הנהלת בית הספר תומכת במהלך ה-SEL ומקדמת אותו
61%	המהלך תורם בפועל לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות של צוות בית הספר
59%	לשיפור היכולות של מורים מצוות בית הספר לקדם את מיומנויות ה-SEL של תלמידיהם
55%	לשיפור המיומנויות הרגשיות-חברתיות (SEL) של תלמידי בית הספר

בלוח 5 מוצגות עמדות הפרקטיקאים כלפי המהלך. הנתונים מלמדים על תמיכה רחבה ותחושת מחויבות גבוהה בקרב אנשי הצוות: 73% מהמשיבים שמחים שבית ספרם משתתף במהלך הרשותי, ושיעור גבוה אף יותר – 78% מהמשתתפים – הביעו שביעות רצון אישית מהשתתפותם. כמו כן, 85% מהפרקטיקאים סבורים כי הנהלת בית הספר תומכת בתהליך ומקדמת אותו. עם זאת, רק כ-70% סבורים שההכשרה והליווי שהם מקבלים מספקים להם כלים מעשיים.

כאשר בוחנים את התרומה הנתפסת של המהלך, עולה תמונה מדורגת: רוב הפרקטיקאים מדווחים על תרומה ברמה הארגונית-צוותית (61%). שיעור דומה סבורים שהמהלך תורם לשיפור היכולות של מורים לתמוך במיומנויות תלמידיהם (59%), ושיעור נמוך יותר מזהים השפעה ישירה של המהלך על התלמידים עצמם (55%). דפוס זה מרמז כי התהליך נתפס רלוונטי ומועיל, אך ייתכן שעיקר השינוי מתרחש כרגע בתוך צוותי ההוראה, בעוד ההשפעה הישירה על התלמידים עדיין בתהליכי הבשלה. ראוי

59. בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 7956) = 15.063$, $p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .004$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p < .001$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

פעולות תומכות רווחה אישית⁶⁰

תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

⁶⁰ממד ייחודי לגני תקווה. נמדד רק מהפעמה השנייה ורק בשלושה בתי ספר (NT3=1418).

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בגני תקווה – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי **שלב חינוך** נמצאו בקרב תלמידי בית הספר התיכון עליות ניכרות ומובהקות במדדים ניהול עצמי (3.73–3.55–3.57) ופעולות תומכות רווחה (3.59–3.36) בין הפעמה השנייה לשלישית ובניהול עצמי גם בין הפעמה הראשונה לשלישית, וכן עלייה מובהקת בממד האמפתיה וההתנהגויות הפרו-חברתיות (3.77–3.63–3.71) בין הפעמה השנייה לשלישית. גם בשאר המיומנויות נרשמה מגמת עלייה בקרב תלמידי בית הספר התיכון. בחטיבת הביניים נמצאה עלייה מובהקת בממד זיהוי רגשות (3.68–3.57–3.58) בין הפעמות הראשונה והשנייה לבין הפעמה השלישית, ובשאר המיומנויות נרשמה יציבות. בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים נרשמה יציבות במדדי המיומנויות (במדד זיהוי רגשות נרשמה ירידה בין הפעמה הראשונה לשנייה ועלייה בין הפעמה השנייה לשלישית) (3.66–3.55–3.72). בפילוח לפי **מגדר** חלה ירידה מובהקת בעלת אפקט קטן מאוד בקרב הבנות בממד מסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה בין הפעמה הראשונה לשנייה (4.0–3.92–3.93). בשני המגדרים נרשמה ירידה בין הפעמה

תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה⁶⁰

תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

תשפ"ד

ניהול עצמי⁶¹

תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

תשפ"ד

אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית



תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

תשפ"ד

יחסים בין-אישיים



תשפ"ה-2

תשפ"ה-1

תשפ"ד

⁶⁰ בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעמות, $F(2, 5258.9) = 6.462, p = 0.002$. Welch's $F(2, 5258.9) = 6.462, p = 0.002$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .002$). (חושב מתוך ה-ANOVA). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעמה 1 לפעמה 2 ($p = .001$) בין פעמה 1 לפעמה 3 ($p = .042$).

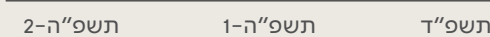
⁶¹ בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעמות, $F(2, 5230.59) = 4.097, p = .017$. Welch's $F(2, 5230.59) = 4.097, p = .017$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .001$). (חושב מתוך ה-ANOVA). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעמה 2 לפעמה 3 ($p = .001$).

פרקטיקאים

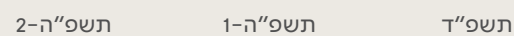
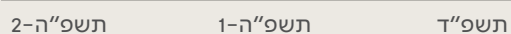
שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל 3 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. נוסף על כך, בשלושה בתי ספר: יסודי אחד, חטיבה אחת ותיכון אחד – ענו על מדד (6) – פעולות תומכות רווחה אישית – החל מהפעמה השנייה. בתרשים 2 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר לאורך 3 פעימות המדידה.

תרשים 3: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=259$)

מסוגלות עצמית



ויסות רגשי

אמפתיה ויחסים בין-אישיים⁶²

הראשונה לשנייה ועלייה בין הפעימה השנייה לשלישית במדד זיהוי רגשות. אפשר לראות גם שבנות התחילו מנקודה גבוהה יותר במדד זה ($3.76 \leftarrow 3.70 \leftarrow 3.81$) בהשוואה לבנים ($3.66 \leftarrow 3.53 \leftarrow 3.61$). בפעימה הראשונה היו דיווחי הבנות גבוהים באופן מובהק במדדי זיהוי רגשות ואמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות, ואילו דיווחי הבנים היו גבוהים יותר במדדי ניהול עצמי ויחסים בין-אישיים. הבדלים אלו בין הקבוצות נשמרו לאורך שלוש המדידות.

אז מה הנתונים מלמדים? כאשר מסתכלים על כלל אוכלוסיית התלמידים כעל מקשה אחת ניכרת בעיקר יציבות במיומנויות. יש כמה שינויים מובהקים, אך גודל האפקט שלהם קטן מאוד: נרשמה עלייה מובהקת במדד ניהול עצמי, חלה ירידה מובהקת במדד מסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה, וירידה (בין הפעימה הראשונה לשנייה) ועלייה (בין הפעימה השנייה לשלישית) במדד זיהוי רגשות. שני ממצאים מעניינים עולים בהתבוננות על תת-אוכלוסיות: הממצאים שונים בין שלבי חינוך שונים. אצל תלמידי בית הספר התיכון חלה עלייה ניכרת ומובהקת במדדי ניהול עצמי ופעולות תומכות רווחה אישית, וכן עלייה מובהקת במדד אמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות ומגמת עלייה בכלל המיומנויות, למעט יציבות בזיהוי רגשות. בקרב תלמידי חטיבת הביניים נרשמה עלייה דווקא במדד זיהוי רגשות ונרשמה יציבות בשאר המיומנויות, ואצל תלמידי בית הספר היסודי נרשמה יציבות במיומנויות. בפילוח לפי מגדר נרשמה ירידה במדד המסוגלות אצל בנות. כמו כן הבדלים מגדריים במיומנויות נשארו יציבים לאורך המדידות – תוצאה המצביעה על שונות מגדרית באופן שבו המיומנויות נחוות ומופנמות.

62. בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 800) = 3.933$, $p = .02$. גודל האפקט שנרשם קטן ומובהק ($\eta^2 = .01$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .042$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p = .038$).

יציבים לאורך שלוש המדידות. באופן כללי הנתונים מצביעים על **שיפור קטן אך בולט** במדדים הקשורים לרווחה אישית, אמפתיה ומערכות יחסים, בעיקר בקרב מורות ובקרב מורים שאינם מחנכים. ממצאים אלו מעניינים לנוכח מרכזיותן של מערכות היחסים במודל של גני תקווה ולנוכח השינויים הניכרים שחלו במדדי תוצאה בקרב כלל המורים בגני תקווה (על המדדים ידווח בהמשך).

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות

תלמידים

שימוש של מורים בפרקטיקות שמקדמות תנאים מצמיחים בכיתה יכול לתמוך בטיפול מיומנויות SEL, בדגש על תחושת אוטונומיה הכוללת מרכיבים של בחירה ושל חיבור למצפן פנימי. נוסף על כך, שימוש בפרקטיקות שמעודדות עיסוק בעולם הרגשי והחברתי במרחב הכיתתי יכול לסייע בטיפול מיומנויות אלו.

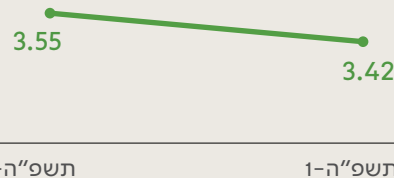
השאלון לתלמידים בגני תקווה כלל שלושה תנאים תומכים למיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) אוטונומיה; (2) דיווח תלמידים על שילוב SEL בפרקטיקה על ידי המורים; (3) דיווח של תלמידים על שילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים על ידי המורים. בתרשים 3 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר לאורך שלוש פעימות המדידה.

תרשים 4: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי תלמידים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3}=2551$)

אוטונומיה⁶³



פעולות תומכות רווחה אישית⁶⁴



⁶⁴מדד ייחודי לגני תקווה. נמדד רק מהפעמה השנייה בשלושה בתי ספר בלבד, ובפעמה השלישית בכולם ($N_{T3}=259$).

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בגני תקווה בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

- בפילוח לפי מגדר נמצא כי בקרב המורות חלה עלייה ניכרת ומובהקת במדד יחסים בין-אישיים ואמפתיה בין המדידה הראשונה למדידה השלישית ($4.21 \leftarrow 4.26 \leftarrow 4.34$). בשאר המיומנויות נרשמה אצל המורות מגמת עלייה מתונה. אצל מורים ומורות שבחרו בהזדהות לא מגדרית נרשמה יציבות במדדים.
- אצל מורים שאינם מחנכים נמצאה עלייה ניכרת ומובהקת במיומנות פעולות מקדמות רווחה אישית בין הפעמה השנייה והשלישית ($3.23 \leftarrow 3.65$). מלבד זאת מדדי המיומנויות נשארו יציבים.

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים נרשמה עלייה ניכרת ומובהקת במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים. נרשמה עלייה מובהקת במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים בקרב מורות בין הפעמה הראשונה לשלישית, לצד מגמת עלייה מתונה גם בשאר המיומנויות. לעומתן, בקרב מורים ובקרב מי שזיהו עצמם ללא שיוך מגדרי נותרו המדדים יציבים. ממצא בולט נוסף הוא עלייה ניכרת במדד פעולות תומכות רווחה אישית בקרב מורים שאינם מחנכים, בין הפעמה השנייה לשלישית, מה שמעיד על מודעות גוברת לחשיבות קידום הרווחה גם בקרב צוותים שאינם מובילים כיתות. שאר המדדים בקרב כלל אוכלוסיית המורים נשארו

⁶³ בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 7871) = 8.049$, $p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .002$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .009$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

לציין שדיווחיהם של תלמידים אלו התחילו מנקודה גבוהה יותר.

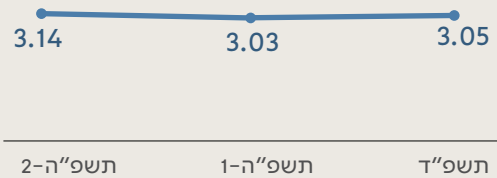
בפילוח לפי מגדר נמצאה עלייה קטנה מאוד אך מובהקת אצל בנים בכל מדדי התנאים התומכים: באוטונומיה (3.09–3.08–3.24) ובדיווח על פרקטיקות שתומכות בתנאים מצמיחים (3.09–3.07–3.23) בין הפעילות הראשונה והשנייה לבין הפעילה השלישית, ובדיווח על שילוב SEL בפרקטיקה (3.38–3.33–3.42) בין הפעילה השנייה לשלישית. בקרב בנות נרשמה יציבות במדדים אלו.

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה חלה עלייה מובהקת במדד האוטונומיה, וכן בדיווחי התלמידים על שימוש של מורים בפרקטיקות שתומכות בקידום תנאים מצמיחים. בתנאי השלישי, שילוב SEL בפרקטיקה, נרשמה ירידה בין הפעילה הראשונה לשנייה ועלייה בפעילה השלישית. בקרב תלמידי בית הספר התיכון בגני תקווה נרשמה עלייה מובהקת בעלת אפקט ניכר במדדי כל התנאים התומכים. שלושת התנאים: תחושת אוטונומיה, הערכת שילוב SEL בפרקטיקה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים – כולם השתפרו בין הפעילה השנייה לשלישית. גם בקרב תלמידי חטיבת הביניים נרשמה עלייה מובהקת במדדי אוטונומיה ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים, אך באפקט קטן יותר. לעומת זאת, בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים נרשמה יציבות במדדי אוטונומיה ופרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים, וירידה קטנה אך מובהקת במדד הדיווח על שילוב SEL בפרקטיקה בין הפעילה הראשונה לשלישית. כמו כן, בפילוח לפי מגדר על פני כל שלבי החינוך ניכרה עלייה בקרב הבנים בכל שלושת מדדי התנאים התומכים, ואילו בקרב הבנות נשמרה יציבות במדדים אלו.

שילוב SEL בפרקטיקה (דיווח תלמידים על מורים)⁶⁴



שילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים (דיווח תלמידים על מורים)⁶⁵



⁶⁴ למדד ייחודי לגני תקווה.

מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בגני תקווה – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי שלב חינוך נמצאו עליות ניכרות ומובהקות בקרב תלמידי בית הספר התיכון בכל מדדי התנאים התומכים. במדדי אוטונומיה (2.78–2.78–3.19) בין הפעילה השנייה והשלישית וגם בין הראשונה והשלישית, ובאופן דומה גם במדדים שבהם התלמידים מעריכים את הפרקטיקות של מוריהם: פרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים (2.68–2.65–3.10) ושילוב SEL בפרקטיקה (3.01–2.92–3.33). בקרב תלמידי חטיבת הביניים נרשמה עלייה מובהקת במדדי האוטונומיה (2.68–2.70–2.80) בין הפעילות הראשונה והשנייה לבין הפעילה השלישית, ובמדד הדיווח על פרקטיקות תומכות בתנאים מצמיחים (2.62–2.61–2.72) בין הפעילה השנייה לשלישית. בקרב תלמידי בתי הספר היסודיים נרשמה ירידה קטנה מאוד אך מובהקת במדד הדיווח על שילוב SEL בפרקטיקה (3.78–3.74–3.68). ראוי

64. ניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $F(2, 7722) = 4.75, p = .009$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .001$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .011$).

65. ניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $F(2, 7810) = 7.925, p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .002$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .011$) ובין פעימה 2 לפעימה 3 ($p < .001$).

פרקטיקאים

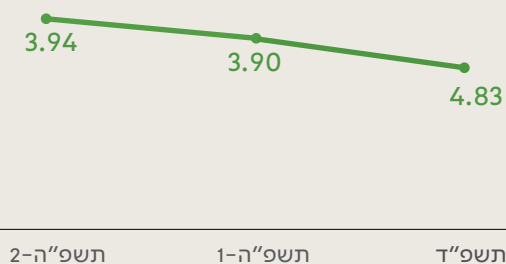
בשאלון למורים נבדק באיזו מידה קיימים אצל המורה חמישה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל תלמידים: (1) שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) שילוב אמפתיה בהוראה; (5) שילוב פרקטיקות המקדמות תנאים מצמיחים. נוסף על כך נמדדו בגני תקווה שני תנאים שיכולים לסייע למורה לטפח את תלמידיו: (6) אוטונומיה הכוללת מרכיב של בחירה ושל חיבור למצפן פנימי; (7) קשר מיטיב בין המורה להנהלה. בתרשים 4 יוצג הציון הממוצע של כל אחד משבעת התנאים לאורך שלוש פעימות המדידה, לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

תרשים 5: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=259$)

שילוב SEL בפרקטיקה



מסוגלות בקידום SEL



עמדות חיוביות כלפי SEL

אמפתיה בהוראה⁶⁶פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים[^]אוטונומיה[^]קשר מורה-הנהלה[^]

[^]מדד ייחודי לגני תקווה.

66 ניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 800) = 5.46$, $p = .004$. גודל האפקט שנרשם קטן ומובהק ($\eta^2 = .013$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .003$).

• בפילוח לפי ותק בהוראה (לפי עשורים) לא נמצאו הבדלים של ממש. עם זאת, התמקדות בקבוצת המורים החדשים מעלה ממצאים מעניינים רבים. נמצא כי בקרב מורים בעלי ותק של 0-5 שנים חלה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדד האמפתי (4.30-4.48-4.53) ובקשר מורה-הנהלה, ובאוטונומיה ומשמעות חלה עלייה ניכרת בין הפעימה הראשונה לשנייה ולאחר מכן ירידה בחזרה בפעימה השלישית (4.3-4.6-4.3). בשאר קבוצות הותק נרשמה יציבות במדדים.

אז מה הנתונים מלמדים? יש עלייה ניכרת ומובהקת במדד אמפתי בהוראה בקרב כלל אוכלוסיית המורים. בקרב מורות (נשים) ובקרב צוותי בתי ספר יסודיים יש עלייה מובהקת גם במדד שילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים ומגמת עלייה מתונה בשאר המדדים.

ככלל, הנתונים מצביעים על עלייה במדד האמפתי בהוראה בקרב כל אוכלוסיית המורים בגני תקווה. עוד אפשר לראות התחזקות תנאים תומכים לטיפול מיומנויות בעיקר בקרב תלמידי בית הספר התיכון ובקרב מורות, מורים בבתי הספר היסודיים, מורים בעלי תואר ראשון, מורים בקבוצת הגיל 30-40 ומורים בתחילת דרכם. לעומת זאת, בקרב קבוצות ותיקות יותר ובשלב חינוך גבוהים יותר התמונה בעיקרה יציבה. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות של התאמת התמיכה הרגשית-חברתית לפי שלב ההתפתחות של הלומד או של המורה.

4.5. מדדי תוצאה

בחלק זה יוצגו מדדי התוצאה אצל התלמידים והפרקטיקאים בגני תקווה.

תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו ארבעה מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) תחושת שייכות לכיתה; (3) מניעת בריונות; (4) מניעת בריונות ברשת.

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

• בפילוח לפי מגדר נרשמה אצל מורות עלייה ניכרת ומובהקת בין המדידה הראשונה לשלישית במדדי אמפתי בהוראה ושילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים (אמפתי בהוראה 4.37-4.44-4.54; פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים 4.1-4.13-4.28). בכל שאר המדדים נרשמה אצל המורות מגמת עלייה מתונה. אצל מורים ומורות שבחרו בהזדהות לא מגדרית נרשמה יציבות במדדי התנאים.

• בפילוח לפי שלב חינוך נמצאה בקרב מורי בתי הספר היסודיים עלייה ניכרת ומובהקת בין הפעימה הראשונה לשלישית במדדי אמפתי בהוראה (4.44-4.51-4.60) ושילוב פרקטיקות מקדמות תנאים מצמיחים (4.24-4.28-4.42), וכן מגמת עלייה מתונה בין הפעימה הראשונה לשלישית בכל שאר מדדי התנאים התומכים.

• בפילוח לפי מחנכים ומורים שאינם מחנכים נמצאה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדד אמפתי בהוראה בקרב מורים שאינם מחנכים (4.33-4.47-4.48) ועלייה מובהקת אך מתונה יותר בקרב מחנכים (4.40-4.41-4.54).

• בפילוח לפי גיל המורה נמצאו ממצאים שונים בקבוצות הגיל השונות. אצל מורים בני 40-31 נמצאה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדד אמפתי בהוראה (4.29-4.40-4.50), ובקרב בני 41-50 נמצאו בין הפעימה השנייה לשלישית ירידות ניכרות ומובהקות במדדי קשר מורה-הנהלה (4.29-4.56-4.50) ואוטונומיה (4.10-4.3-4.25).

• בפילוח לפי ההשכלה של צוותי ההוראה נמצא בין הפעימה הראשונה לשלישית הבדל ניכר ומובהק במדד אמפתי בהוראה בקרב מורים בעלי תואר ראשון (4.33-4.45-4.52), ואילו בקרב מורים בעלי תואר שני נרשמה יציבות.

מדדי תוצאה בגני תקווה – ממצאים בולטים
נוספים

· בפילוח לפי **שלב חינוך** נמצאו עליות ניכרות ומובהקות בקרב תלמידי בית הספר התיכון בממד קשר מורה-תלמיד ($3.56 \leftarrow 3.29 \leftarrow 3.42$). ההבדלים מובהקים בין כל נקודות הזמן. כמו כן נמצאה בין הפעילות השנייה והשלישית עלייה במדדי מניעת בריונות ($3.28 \leftarrow 3.05$) ומניעת בריונות ברשת ($3.63 \leftarrow 3.28$). עלייה מובהקת נרשמה גם בממד תחושת השייכות לכיתה בין הפעילה השנייה לשלישית, אך באפקט קטן יותר ולאחר ירידה (אומנם לא מובהקת) בין הפעילה הראשונה לשנייה ($3.40 \leftarrow 3.21 \leftarrow 3.32$). בקרב תלמידי חטיבת הביניים נרשמה בין הפעילות הראשונה לשנייה והשלישית ירידה קטנה מאוד אך מובהקת בממד תחושת השייכות לכיתה ובמדד קשר מורה-תלמיד ($3.18 \leftarrow 3.19 \leftarrow 3.31$), ובמדד נמדדה ירידה בין הפעילה הראשונה לשנייה ועלייה בין הפעילה השנייה לשלישית. אצל תלמידי בתי הספר היסודיים נרשמה בין הפעילה הראשונה לשלישית ירידה קטנה מאוד אך מובהקת בממד קשר מורה-תלמיד ($3.66 \leftarrow 3.73 \leftarrow 3.76$). בשאר המדדים בחטיבת הביניים ובבתי הספר היסודיים נרשמה יציבות.

· בפילוח לפי **מגדר** נרשמה אצל הבנות ירידה קטנה מאוד אך מובהקת במדדי תחושת שייכות לכיתה ($3.27 \leftarrow 3.28 \leftarrow 3.38$) וקשר מורה-תלמיד ($3.31 \leftarrow 3.33 \leftarrow 3.43$) בין המדידה הראשונה לשנייה והשלישית, ואילו אצל הבנים נרשם דפוס של ירידה בין הפעילות הראשונה והשנייה ועלייה בחזרה בפעילה השלישית בתחושת שייכות לכיתה ($3.69 \leftarrow 3.61 \leftarrow 3.74$) וקשר מורה-תלמיד ($3.46 \leftarrow 3.35 \leftarrow 3.49$). דפוס זה אצל הבנים מתאים אולי לעובדה שהמדידות הראשונה והשלישית נעשו בסוף שנת הלימודים ואילו המדידה השנייה נעשתה בתחילת השנה, אך אין הוא מסביר את ההבדלים המגדריים. עוד ראוי לציין שהבנים

67 בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $F(2, 7956) = 10.135, p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .003$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעילה 1 לפעילה 2 ($p < .001$) ובין פעילה 1 לפעילה 3 ($p = .005$).

68 בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעילות, $Welch's F(2, 5257.9) = 12.235, p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן אך מובהק ($\eta^2 = .003$). הבדלים מובהקים נמצאו בין כל זוגות הפעילות: בין פעילה 1 לפעילה 2 ($p < .001$) ובין פעילה 1 לפעילה 3 ($p = .004$).

תרשים 6: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים – שלוש פעילות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, $N_{T3} = 2551$)

תחושת שייכות לכיתה⁶⁷



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

קשר מורה-תלמיד⁶⁸



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מניעת בריונות



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מניעת בריונות ברשת[^]



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

[^]מדד ייחודי לגני תקווה.

תרשים 7: מדדי תוצאה על פי דיווחי פרקטיקאים – שלוש פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית הפרקטיקאים, $N_{T3}=259$)

תחושת שייכות לבית הספר



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

תפיסת האקלים בבית הספר



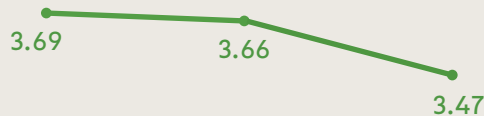
תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

תחושת שחיקה*



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

התמודדות עם קושי⁶⁹



תשפ"ד	תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
-------	---------	---------

התחילו מנקודה גבוהה יותר במדדי תחושת שייכות לכיתה ומסוגלות, וכן שמדדי שייכות לכיתה וקשר מורה-תלמיד נמוכים אצל הבנות בהשוואה לבנים מעבר למדידות.

אז מה הנתונים מלמדים? בהתבוננות על

כלל אוכלוסיית התלמידים נרשמה ירידה קטנה מאוד אך מובהקת במדדי תחושת שייכות לכיתה וקשר מורה-תלמיד. עם זאת התבוננות בפילוח לפי שלב חינוך ועל פי מגדר מתגלה תמונה מגוונת יותר. תלמידי בית הספר התיכון חוו בעיקר בין הפעימה השנייה לשלישית שיפור מובהק בכל מדדי התוצאה: קשר מורה-תלמיד, מניעת בריונות ומניעת בריונות ברשת, שחל בהם שינוי של ממש, ותחושת שייכות לכיתה, שבה חל אפקט קטן יותר. בקרב תלמידי חטיבת הביניים ובתי הספר היסודיים נרשמה ירידה קטנה מאוד במדד קשר מורה-תלמיד, ובחטיבה גם במדד תחושת השייכות לכיתה. פילוח לפי מגדר מצביע על ירידה, אומנם קטנה מאוד, אצל הבנות במדדי תחושת שייכות לכיתה וקשר מורה-תלמיד, אך ירידה זו מעניינת גם לנוכח נקודת ההתחלה במדדים אלו, שהיא נמוכה יותר אצל בנות.

פרקטיקאים

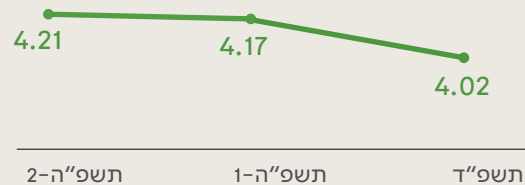
בשאלון למורים נמדדו שישה מדדי תוצאה: (1) תחושת שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) תחושת שחיקה – כל אלה כלולים במדדי הליבה, ועוד 3 מדדי תוצאה ייחודיים לגני תקווה: (4) התמודדות עם קושי; (5) שלומות; (6) יחסי מורים-הורים. בתרשים 5 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

⁶⁹ בניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 797) = 7.495, p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן ומובהק ($\eta^2 = .018$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .006$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .001$).

ובתיכון בין הפעימה הראשונה לשנייה (3.36–3.73–3.6). כמו כן, בבתי הספר היסודיים נרשמה בקרב המורים עלייה ניכרת ומובהקת גם במדד יחסי מורים-הורים בין הפעימה הראשונה לשלישית (4.14–4.26–4.34) וכן מגמת עלייה מתונה בכל שאר המדדים, ובכללם מדד השחיקה. בקרב המורים בבית הספר התיכון נרשמה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת גם במדד השלומות (3.48–3.83–3.9).

בפילוח לפי **מחנכים** ומורים שאינם מחנכים נמצאה עלייה ניכרת ומובהקת בקרב מורים שאינם מחנכים במדדי שלומות, התמודדות עם קושי ויחסי מורים-הורים. העלייה נראתה בין הפעימה הראשונה לשנייה במדדי התמודדות עם קושי (3.47–3.7–3.68) ויחסי מורים-הורים (3.83–4.03–4.07), ובין הפעימה הראשונה לשלישית במדדי שלומות (3.72–4.03–3.91) ויחסי מורים-הורים. אצל מחנכים נמצאה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדד התמודדות עם קושי (3.47–3.62–3.69).

בפילוח לפי **רמת השכלה** אפשר לראות כי חלה עלייה בקרב מורים בעלי תוא ראשון (שהם כמחצית מהמורים) במדדים התמודדות עם קושי (3.44–3.66–3.72), שלומות (3.74–3.9–4.01) ויחסי מורים-הורים (3.98–4.24–4.21). בכל המדדים העלייה היא בין הפעימה הראשונה לשלישית, ובמדדי התמודדות עם קושי ויחסי מורים-הורים גם בין הפעימה הראשונה לשנייה. בפילוח לפי ותק בהוראה (לפי עשורים) לא נמצאו הבדלים של ממש. עם זאת, התמקדות בקבוצת המורים החדשים מעלה ממצאים מעניינים רבים. בקרב מורים בעלי ותק של 0–5 שנים נרשמה בין המדידה הראשונה והשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדדי התמודדות עם קושי (3.36–3.62–3.79), שלומות (3.6–3.93–4.04) ויחסי מורים-הורים (3.9–4.13–4.19), ובמדד השלומות גם

שלומות⁷⁰יחסי מורים-הורים⁷¹

* ערכים גבוהים יותר במדד זה פירושם תחושת שחיקה גבוהה יותר.
^א מדד ייחודי לגני תקווה.

מדדי תוצאה בגני תקווה בקרב פרקטיקאים – ממצאים בולטים נוספים

בפילוח לפי **מגדר** נמצאה אצל מורות עלייה ניכרת ומובהקת בין המדידה הראשונה לשנייה במדדי אקלים, התמודדות עם קושי ושלומות, ובין המדידה הראשונה לשלישית במדדים התמודדות עם קושי, שלומות ויחסי מורים-הורים (אקלים 3.87–4.14–4.03; התמודדות עם קושי 3.40–3.64–3.73; שלומות 3.68–3.91–4.04; יחסי מורים-הורים 4.04–4.18–4.26). במדדים האחרים נרשמה אצל המורות מגמת עלייה מתונה. אצל המורים נמצאה עלייה ניכרת ומובהקת במדד יחסי מורים-הורים בין המדידה הראשונה לשלישית (3.84–4.11–4.15). אצל משיבים שבחרו בהזדהות לא מגדרית נרשמה יציבות במדדי תוצאה.

בפילוח לפי **שלב חינוך** נצפתה אצל מורים בבתי הספר היסודיים ובבית הספר התיכון עלייה ניכרת ומובהקת במדד התמודדות עם קושי. בבתי הספר היסודיים בין הפעימה הראשונה לשלישית (3.53–3.68–3.76),

70 ניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5.19.738) = 5.1, p = .006$. Welch's $F(2, 5.19.738) = 5.1, p = .006$. גודל האפקט שנרשם קטן מובהק ($\eta^2 = .013$) (חושב מתוך ה-anova). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 3 ($p = .004$).

71 ניתוח שונות חד-גורמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 784) = 7.427, p < .001$. גודל האפקט שנרשם קטן ומובהק ($\eta^2 = .019$). הבדלים מובהקים נמצאו בין פעימה 1 לפעימה 2 ($p = .008$) ובין פעימה 1 לפעימה 3 ($p < .001$).

מעידים כי התלמידים בבית הספר התיכון והמורים החדשים הם הקבוצות שהפיקו את מרב התועלת מהתהליך, בעיקר בתחומים של רווחה רגשית, קשרים בין-אישיים ואקלים ושיתופי פעולה עם הורים.

5. סיכום ומסקנות

הנתונים מבוססים על שלוש פעימות מדידה לאורך זמן, ומציירים תמונה עדכנית של מגמות השינוי במיומנויות הרגשיות-חברתיות, בתנאים התומכים ובמדדי התוצאה בקרב תלמידים ופרקטיקאים בגני תקווה. הממצאים מצביעים על דפוסים עקביים של שיפור באוכלוסיות מסוימות, על יציבות באחרות, ועל פערים בין שלבי חינוך, מגדרים ושנות ותק בהוראה. מגמות אלו מספקות כיווני פעולה חשובים להמשך פיתוחה והתאמתה של היוזמה לקידום SEL במערכת החינוך בגני תקווה.

תלמידים

במבט כללי, בקרב תלמידי גני תקווה נרשמו שינויים מתונים אך מובהקים –

- **במיומנויות האישיות:** עלייה בניהול עצמי לצד ירידה בתחושת המסוגלות ובתודעת הצמיחה.
- **בתנאים התומכים:** עלייה באוטונומיה ובפרקטיקות המטפחות סביבה מצמיחה.
- **במדדי התוצאה:** ירידה בתחושת שייכות לכיתה ובקשר מורה-תלמיד.

לפי שלב חינוך

- **בית הספר התיכון:** מגמה רחבה של עלייה בכלל המיומנויות, עם שיפור מובהק במיוחד בניהול עצמי, רווחה אישית והתנהגות פרו-חברתית. גם התנאים התומכים השתפרו באופן בולט – באוטונומיה, בשילוב SEL בהוראה ובפרקטיקות תומכות סביבה מצמיחה. במדדי התוצאה נרשמו עליות ניכרות בקשר מורה-תלמיד, במניעת בריונות ובתחושת שייכות לכיתה.

- **חטיבת הביניים:** שיפור מובהק בזיהוי רגשות ועלייה בתנאים התומכים – בעיקר באוטונומיה ובפרקטיקות מצמיחות. במקביל

בין המדידה הראשונה לשנייה. בשאר קבוצות הוותק נשמרה יציבות במדדים.

- בפילוח לפי גיל נרשמה בין הפעימה הראשונה לשלישית עלייה ניכרת ומובהקת במדד השלומות בקרב מורים בני 50+ ($3.64 \leftarrow 3.92 \leftarrow 4.06$) ובקרב מורים בני 31-40 ($3.59 \leftarrow 3.86 \leftarrow 4.04$). בקרב מורים בני 40-31 נרשמה עלייה ניכרת ומובהקת גם במדדי התמודדות עם קושי ($3.38 \leftarrow 3.61 \leftarrow 3.67$) ויחסי מורים-הורים ($3.94 \leftarrow 4.15 \leftarrow 4.24$).

אז מה הנתונים מלמדים? הנתונים

מצביעים בעקביות על שיפורים ניכרים מובהקים בכמה מדדי תוצאה, ובעיקר במדדים הייחודיים לגני תקווה: התמודדות עם קושי, שלומות ויחסי מורים-הורים. מורות דיווחו על שיפור מובהק בכלל שלושת המדדים הללו, ואצל מורים נרשם שיפור בעיקר במדד יחסי מורים-הורים. בקרב המזדהים ללא מגדר נרשמה יציבות. בקרב מורים בבתי הספר היסודיים ובתיכון חל שיפור במדד התמודדות עם קושי, ונוסף על כך שיפור המורים בבית הספר התיכון את מדד השלומות ועמיתיהם בבתי הספר היסודיים את מדד יחסי מורים-הורים. גם מורים שאינם מחנכים דיווחו על שיפור ניכר ועקבי במדדי שלומות, התמודדות עם קושי ויחסי מורים-הורים, בעוד בקרב מחנכים נרשם שיפור בעיקר במדד התמודדות עם קושי. בפילוח לפי רמת השכלה, אצל מורים בעלי תואר ראשון – שהם פלח ניכר מהמורים בגני תקווה – חל שיפור מובהק בכל שלושת המדדים הללו: שלומות, יחסי מורים-הורים והתמודדות עם קושי.

אצל מורים בני 31-40 נרשמה עלייה בכל שלושת המדדים האלה, ואצל מורים בני 50+ חלה עלייה במדד השלומות. לבסוף, מורים בעלי ותק של 0-5 שנים בלטו בשיפור ניכר במדדי שלומות, התמודדות עם קושי ויחסי מורים-הורים. בשאר קבוצות הוותק נרשמה יציבות.

לסיכום, הנתונים של מדדי התוצאה

· **מורים בני 31–40:** שיפור עקבי במדדים המרכזיים, לעומת קבוצות גיל מבוגרות יותר, שבהן נצפתה בעיקר יציבות.

לסיכום, מהנתונים עולה כי האוכלוסיות שניכר כי הפיקו את מרב התועלת מהיוזמה עד כה הן תלמידי בית הספר התיכון, וכי אצל תלמידי חטיבת הביניים ניכר שיפור בתנאים התומכים לטיפול מיומנויות, שהם השלב הראשון בתאוריית השינוי. בקרב המורים השינוי ניכר בעיקר אצל מורים בראשית דרכם, נשים (מורות), מורים בבתי הספר היסודיים ומורים בעלי תואר ראשון ובני 31–40. ממצאים אלו מדגישים את הפוטנציאל הטמון ביוזמה לחולל שינוי חיובי. בהתאם למודל הפעולה של היוזמה, המתמקד בעבודה עם צוותי ההוראה כמנוף לשינוי מערכתי רחב, נראה כי המגמות החיוביות בקרב המורים עשויות לשמש תשתית חשובה להעמקת ההשפעה גם בקרב תלמידים, בעיקר בשכבות הגיל הצעירות, ולבסס תרבות בית ספרית הרואה ברווחה רגשית-חברתית מרכיב יסודי בהצלחתם של תלמידים ומורים כאחד.

נמדדה ירידה קלה אך מובהקת בתחושת שייכות לכיתה.

· **בתי הספר היסודיים:** יציבות ברוב המדדים, עם ירידה קטנה אך מובהקת בשילוב SEL בפרקטיקה ובקשר מורה-תלמיד.

לפי מגדר

בקרב **הבנים** ניכרת יציבות או עלייה ברוב המדדים, בעיקר בתנאים התומכים (אוטונומיה, פרקטיקות מצמיחות ושילוב SEL). בקרב **הבנות** נרשמו יציבות או ירידות – בעיקר בתחושת המסוגלות, בקשר מורה-תלמיד ובתחושת שייכות לכיתה.

פרקטיקאים (מורים ומורות)

בקרב כלל המורים ניכרת מגמה עקבית של עלייה לאורך שלוש פעימות המדידה. נרשמו שיפורים מובהקים באמפתיה וביחסים בין-אישיים, באמפתיה בהוראה, בשלומות, בהתמודדות עם קושי וביחסי מורים-הורים. המגמות מצביעות על תהליך הדרגתי של הפנמת עקרונות ה-SEL בתוך התרבות הבית ספרית וביחסים שבין מורים, תלמידים והורים.

תת-אוכלוסיות בולטות

· **מורות:** שיפור נרחב ברוב המדדים, בעיקר באמפתיה, יחסים בין-אישיים, אקלים, שלומות ויחסי מורים-הורים.

· **מורים בבתי הספר היסודיים:** עליות במדדי אמפתיה בהוראה, התמודדות עם קושי ויחסי מורים-הורים.

· **מורים בחטיבת הביניים ובתיכון:** שיפורים נקודתיים בלבד – בעיקר בשלומות או ברווחה אישית.

· **מורים שאינם מחנכים:** שיפור רחב במדדי רווחה, אמפתיה והתמודדות.

· **מורים בעלי תואר ראשון:** עלייה במגוון מדדים; לעומתם, בקרב בעלי תואר שני נרשמה יציבות.

· **מורים בראשית דרכם (0–5 שנות ותק):** עליות מובהקות באמפתיה, אוטונומיה, שלומות ויחסי מורים-הורים.

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

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

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

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

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

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

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

6. ביבליוגרפיה

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

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

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

CASEL 2020. CASEL SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?

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

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

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

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

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

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

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

פרק שישי

מיומנויות רגשיות-חברתיות פרויקט חברות"א - מחוברת נתוני יוזמת בני ברק תשפ"ה

תמצית הממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על תרומה ניכרת של התוכנית למלמדים ולמורות בבני ברק, אם כי בעוצמות שונות.

בקרב המלמדים נצפו שיפורים מובהקים בכל תחומי המיומנויות הרגשיות-חברתיות: תחושת המסוגלות האישית, היכולת לווסת רגשות ויחסים בין-אישיים. גם מדדי התנאים התומכים התחזקו במידה ניכרת: – אמפתיה בהוראה, שילוב SEL בפרקטיקה, תחושת המסוגלות לקדם SEL ועמדות חיוביות כלפי המיומנויות. נוסף על כך, המלמדים דיווחו על שיפור בתחושת השייכות לבית הספר ובאקלים בית הספר, בעוד רמות השחיקה נותרו יציבות. כמו כן דווח על שיפור ניכר בתפקוד התלמידים – הן בקרב בעלי קשיים רגשיים והן בקרב מי שאינם חווים קשיים כאלה – ביכולת לזהות רגשות, בשליטה עצמית, בהתמדה, בנכונות לעזור לאחרים וביכולת לפתור בעיות חברתיות באופן עצמאי. עם זאת חשוב לציין כי נתוני המלמדים נאספו בשני מועדים בהפרש של כחודשיים, בתחילת ההכשרה האינטנסיבית ובסיומה, מה שעשוי לתרום להגדלת האפקטים שנמצאו.

בקרב המורות נצפה שיפור בעיקר בתחומים הבין-אישיים ובעמדות כלפי SEL, שבא לידי ביטוי בעלייה בשילוב המיומנויות הרגשיות-חברתיות בפרקטיקה ובהתחזקות הגישה החיובית כלפיהן. מלבד זה נרשמה עלייה בתחושת השייכות לבית הספר ובאקלים בית הספר. עם זאת רמות השחיקה נותרו יציבות, וכך גם האמפתיה בהוראה ותחושת המסוגלות לקידום SEL, שלא חל בהן שינוי מובהק.

נראה כי בקרב המלמדים ההשפעה הייתה רחבה יותר וכללה שיפור במיומנויות האישיות, בתנאים התומכים ובתפיסת התלמידים, ואילו בקרב המורות התמקד השינוי בעיקר בתחומים של יחסים בין-אישיים, עמדות כלפי SEL ותחושת השייכות למסגרת.

1. כללי ומטרות

תוכנית ההתערבות בבני ברק נועה להטמיע כלים רגשיים-חברתיים (SEL) במערכת החינוך החרדית בעיר. התוכנית שואפת להביא לידי רווחה נפשית רבה יותר בקרב התלמידים ובני הנוער בבני ברק, וזאת באמצעות יכולת ביטוי רגשית, ניהול עצמי, ויסות רגשי ושיפור במיומנויות הבין-אישיות.

לחינוך יסודי ועל-יסודי ותוכנית 360 בעיר בני ברק ביצעו הליך של זיהוי צרכים והגדרת החוסרים באמצעות מיפוי רוחבי ומעמיק של הצרכים הרגשיים-חברתיים האקוטיים של הילדים. המיפוי נעשה במגוון דרכים, ובהן שימוש בשאלוני תמ"י 360, שסיפקו נתונים אופרטיביים על צורכי הילדים ממכלול תחומי חיים ומצבי סיכון (דוח תמ"י); מפגשים בין-מקצועיים עירוניים (סיכום ועדות גיל, 2021) שאפשרו דיונים ושיתוף תובנות בין מומחים מתחומים שונים; מפגשים עם מנהלי מוסדות חינוך (תיעוד מפגש רבנים) שהביאו לידי ביטוי את נקודות הכאב ואת הצרכים כפי שהם נצפים במערכת ברמה היום-יומית.

הממצאים שעלו חשפו פערים וחוסרים ניכרים בשלוש רמות: (1) ברמה המערכתית נמצא חוסר בתשתית ללמידה רגשית-חברתית מותאמת תרבותית, היעדר לגיטימציה רבנית לעסוק בתחום, מחסור בארגונים בעלי גושפנקה ממסדית המתמחים בלמידה רגשית-חברתית ומחסור באנשי מקצוע המותאמים תרבותית. (2) ברמה החינוכית התברר כי צוותי ההוראה אינם רואים עצמם אחראים לתחום הרגשי-חברתי, וכי חסרים להם הכלים והמיומנויות לניהול שיח רגשי-חברתי או להתמודדות עם מצבי משבר. (3) ברמת הילדים התגלו מצוקות חמורות כגון בידוד חברתי, ערך עצמי נמוך, עלייה באירועי אלימות והיעדר מסוגלות להשתלב במעברים חינוכיים קריטיים (מסמך הגשה).

מטרות הליבה של התוכנית

- ליצור פרויקט חדשני וראשון מסוגו לשם טיפוח מיומנויות חברתיות ורגשיות בבני ברק, במערכת החינוך וברשות, וזאת באמצעות עבודה תהליכית עם צוותי חינוך, תוך שימוש בשפה חרדית "בני ברקית" וחיבור לזהות הקהילתית החרדית.
- להקנות כלים לשיפור המיומנויות הרגשיות: זיהוי רגשות, הבעתם וניהולם, כלי פסיכולוגיה חיובית לניהול עצמי מיטבי (לבנות) ואמפתיה (לבנים).
- לענות באמצעות חיזוק מיומנויות אלו על מיומנויות ליבה בתחום ה-SEL של ניהול

בשל העובדה שהחינוך בבני ברק פועל בהפרדה מגדרית מלאה, היוזמה מורכבת משתי תוכניות מקבילות: תוכנית עבור המורות בעיר המבוססת על מערכי תוכן מבית מרכז מיטיב לחקר ויישום הפסיכולוגיה החיובית באוניברסיטת רייכמן, וכן על תכנים שפותחו בשותפות בין מרכז מיטיב לבין מובילי התוכנית בבני ברק, אוהל אברהם (תוכנית "מחוברת"). עבור המלמדים בעיר מופעלת תוכנית המבוססת על התכנים של ארגון "ואהבת" שפועל בשיתוף המכון למורים (תוכנית חברות"א).

יצוין כי למידה מבוססת כלים רגשיים-חברתיים נעדרת יחסית מהשיח היום-יומי בחברה החרדית בכלל ובמערכת החינוך החרדית בפרט, מה שמקנה לתוכנית פוטנציאל להפוך להיות חדשנית ופורצת דרך.

הצורך/הכאב הרשותי

בין השנים 2020-2023 התמודדה העיר בני ברק עם אתגרים רגשיים וחברתיים עמוקים, ששיקפו פערים גדולים ביכולת ההתמודדות הרגשית של מערכת החינוך ושל הקהילה בעיר. אתגרים אלו כללו סגרים ממושכים בתקופת הקורונה (בשנים 2020-2022), אסון מירון שגבה קורבנות רבים מבני העיר (אפריל 2021), ופיגוע טרור קשה שהתרחש בעיר (מרץ 2022) ובו נרצחו חמישה אזרחים, פיגוע תקיפה בגרזן בכניסה לעיר (יולי 2022) ופיגוע דריסה ברחוב כהנמן בעיר (דצמבר 2024). אירועים אלו השפיעו עמוקות על בריאותם הנפשית של ילדים ובני נוער, שחוו מתח ופחדים, חרדה ודיכאון, וכן סימפטומים הקשורים לפוסט-טראומה (מסמך הגשה). מנגד, הצוותים החינוכיים וההורים מצאו עצמם חסרי כלים להתמודד עם מצוקות אלו. מציאות זו חידדה את הצורך המערכתי במענה רוחבי של ממש שיסייע לצוותים החינוכיים להתמודד באופן אפקטיבי עם הילדים ובני הנוער במצבי משבר אישיים וקהילתיים (מסמך הגשה).

נוסף על כך, כדי להעמיק את ההבנה בדבר נקודות הכאב המרכזיות ולהתאים את היוזמה לעיר בדרך מדויקת ומושכלת, האגף

לחלוטין בטיפוח דידקטי של ידע והישגים אצל הילדים, ומתוך כך גם אינם מיומנים בעבודה פסיכו-חינוכית, שכן חסרים להם הכלים, הידע והנגישות לעבודה כזו (גלובמן וליפשיץ, 2004). בקרב חלק מהם, התייחסות לרגשות אינה מוכרת דיה והם אינם מנוסים בה, ולכן גם רגשות קשים של מצוקה, פחד, בושה או תסכול נתפסים כאיום וכקונפליקט אמוני, כביכול. כך, בהיעדר מיומנות וידע הם נמנעים מלעסוק בנושא בימי שגרה, לא כל שכן במצבים של משברים ואסונות, שבהם יש נטייה להיעזר בסיוע חיצוני שאינו בונה תחושת מסוגלות לעתיד בקרב הצוותים החינוכיים.

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

הישג הכרחי שיקדים את ההטמעה במערכות החינוך ובקרב הגורמים המקצועיים בעיר היה קבלת הכשר רבני להכנסת תוכניות שאינן תורניות למערכות החינוך בעיר. מדובר באבן דרך חשובה מאוד שהצריכה מאמץ ניכר מצד גורמים רבים בעיר. בסופו של דבר, כחצי שנה מתחילת הפרויקט, ההכשר התקבל, ואחריו אכן התאפשרה כניסת התוכנית לעבודה עם מלמדים ומורות בתמיכת הממסד הרבני ובעידודו. יוזמר כי בשל אופייה הקפדני של העיר לא מתאפשר להכניס למערכת החינוך מנחות ומנחים שאינם חרדים. לכן, כלל ההנחיה מבוססת על מנחות ומנחים שאותרו והוכשרו במאמץ משותף של עיריית בני ברק והארגונים הפנימיים בשיתוף מיטיב ו"ואהבת".

הפעילות בעיר

בשנת הפעילות תשפ"ה הוקמו בעיר תשע קבוצות של מורות ושש קבוצות של מלמדים, בכל קבוצה 15-20 משתתפים או משתתפות. המורות קיבלו השתלמות לאורך שנת הלימודים, מתום חגי תשרי ועד שבועות. אצל המלמדים השתנה משך ההשתלמות ונע בין השתלמות של 8 שבועות רצופים לבין השתלמות שנמשכה כחצי שנה עקב אילוצים.

עצמי, מודעות עצמית ומודעות חברתית, שצפויות להוביל לשיפור היכולות האישיות והבין-אישיות בחיי שגרה ובמצבים מורכבים. לחולל שינוי בקרב צוותים חינוכיים ובקרב גילאי בתי הספר היסודיים וגילאי מעבר, שיבוא לידי ביטוי בשימוש בכלים שיוטמעו, בשיפור המיומנויות הרגשיות-חברתיות ובשיפור הרווחה הנפשית.

2. מבוא ורקע תאורטי

העיר בני ברק מאופיינת בשילוב של צפיפות, צמיחה תמידית במספר התלמידים וממד חברתי-כלכלי נמוך. בעיר מוקנית חשיבות רבה ללמידת תכנים תורניים, ולמידת תכנים אחרים נחשבת עיסוק משני. לכן מערכת החינוך החרדית מתאפיינת במיקוד מודגש על לימודיים תורניים, ובמקביל בעיסוק מצומצם בלבד במרכיבים רגשיים וחברתיים (אופלטקה, 2017). לגישה זו תשתית תרבותית ותפיסתית. התייחסות למישור הרגשי נחזית כמסיטה את המיקוד מלימוד תורה. כמו כן קיים קושי להתאים את הערכים האמוניים-מסורתיים לתהליכים הרגשיים וההתפתחותיים של הילדים והילדות בשיח החינוכי. כך נוצר שדה חינוכי שחסר בו מרחב בטוח לביטוי קשיים רגשיים או להקניית יכולות רגשיות-חברתיות, המעודדות חוסן ומאפשרות התפתחות רגשית שתחולל צמיחה ותקל בתמודדות עם אתגרים רגשיים.

את המחיר העיקרי של היעדר מרחב להתייחסות והתפתחות רגשית משלמים הילדים, המתבגרים ובני הנוער. החסך מוביל אותם למשברים נפשיים שונים, מנשירה (גלויה וסמויה) ממסגרות חינוך, בעיקר בתקופת המעברים בגיל ההתבגרות, ועד, במקרים קיצוניים אבל שכיחים, לביטויים של אלימות חברתית, קונפליקטים משפחתיים וחברתיים ופגיעה ברווחה הנפשית של הילדים בדור הזה ובדורות הבאים.

הגורם המתווך בתמונת קושי זו הם הצוותים החינוכיים ('מלמדים' ו'מורות'), שאינם מודעים דיים לצורך להתייחס בעבודתם החינוכית למרכיבים רגשיים וחברתיים ואף לא לחשיבותה של התייחסות זו. הצוותים ממוקדים כמעט

הגדרה הולמת של תואריהם ותפקידיהם של הפרקטיקאים (מורות ומלמדים, סוגי מקצועות ההוראה, שמות המוסדות: סמינרים, תלמודי תורה), וכן התאמה לתרבות החינוך בבני ברק תוך הקפדה על דיוק מילולי בשאלות, כגון הימנעות מהמונחים "מין" ו"מגדר".

התייחסות לתלמידים

באופן ייחודי לבני ברק, אין אפשרות להעביר שאלונים ישירות לתלמידות ולתלמידים בעיר, אף שהיוזמה מכוונת בעיקר לרווחתם. כדי לנסות לגשר על הפער הזה נוסף לשאלון חלק שבו המורים מתייחסים לתלמידיהם על פי מדדי הליבה שהוגדרו באורחא. בשאלון, שהועבר השנה למלמדים בלבד, יש התייחסות נפרדת למדדים עבור תלמידים שמתמודדים עם אתגרים רגשיים ועבור תלמידים שאינם מאותגרים בתחום הרגשי.

3.2 תהליך האיסוף – בני ברק

השאלונים הודפסו והועברו בקבוצות ההנחיה, בקרב פרקטיקאים בשלב החינוך היסודי וחטיבת הביניים בלבד. המלמדים קיבלו את השאלונים בקיץ לקראת תחילת תשפ"ה, בצמוד למפגש הראשון ולמפגש האחרון בהשתלמות שארכה שמונה שבועות. נוסף על כך, באחת הקבוצות במהלך תשפ"ה נמשכה ההשתלמות חצי שנה, אי לכך מועד ההעברה השני אפשר הסתכלות תהליכית ולכן היה מייצג יותר. המורות קיבלו את השאלונים לאחר תחילת ההשתלמות (תחילת דצמבר 2024), והן מילאו אותם בזמן החופשי. המדידה השנייה נעשתה בסוף שנת הלימודים (תחילת יולי 2025) במהלך כנס של כל המורות שהשתתפו בתוכנית.

3.2 אוכלוסייה ושיעורי השתתפות – בני ברק

כאמור, התוכנית בבני ברק מחולקת לעבודה עם **מורות**, בניהול מיטיב ואוהל אברהם, ועם **מלמדים**, בניהול "ואהבת" והמכון למורים.

בשני המועדים נאספו שאלונים מכ-50% מהמורות שעברו את ההשתלמות ומכ-50% מהמלמדים. נוסף על כך, מכיוון שלא יכולנו להצליב במדויק מספר מספיק של נבדקים בשתי המדידות, איחדנו מדידות ראשונות ואחרונות של כמה קבוצות לאורך השנה.

המחקר בעיר

מלכתחילה היה ברור כי המחקר בבני ברק יהיה מאתגר, לנוכח תפיסה תרבותית שונה בכל הנוגע לשאלוני הדיווח העצמי ובשל חוסר אפשרות להשתמש בטכנולוגיה עדכנית והיעדר נגישות ישירה למדידת רווחתם של ילדי העיר. זאת ועוד, פרמטרים שאינם נוגעים לליבת המדידה בפרויקט אורחא, כגון היכולת לשכנע מובילי דעה רבניים לאפשר את קיומו, הם מרכיב חשוב מאוד בקידומו וחלק מרכזי באפשרות להפעילו בעיר. עם זאת, לאחר פעילות נרחבת, המחקר התקדם מאוד ונעשו השנה שתי מדידות (ראו פירוט בהמשך) המאפשרות להציג תוצאות. כמו כן מתנהל עתה מחקר עומק איכותני שיוכל לשפוך אור על היבטים נוספים של תהליכי יישום והטמעה, ועל היבטים של השפעה על הפרקטיקאים, התלמידים ומוסדות החינוך באופן כללי.

3. שיטה

3.1 כלי המדידה

שאלון בני ברק מתבסס רובו ככולו על שאלון הליבה של יוזמת אורחא (ראו פירוט מדויק בהמשך). מילוי השאלונים נעשה בפורמט של נייר ועיפרון. השאלון לפרקטיקאים כולל היגדים הבוחנים את המדדים האלה:

- מיומנויות רגשיות-חברתיות:
 - ◀ מסוגלות עצמית
 - ◀ אמפתיה ויחסים בין-אישיים
 - ◀ ויסות רגשי
- תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות:
 - ◀ שילוב SEL בפרקטיקה
 - ◀ מסוגלות בקידום SEL
 - ◀ עמדות חיוביות כלפי SEL
 - ◀ אמפתיה בהוראה
- מדדי תוצאה:
 - ◀ תחושת שייכות לבית הספר
 - ◀ אקלים בית הספר
 - ◀ תחושת שחיקה

לצורך העברתו בבני ברק הותאם השאלון תחילה מבחינה מגדרית לצורך יצירת שאלונים נפרדים לגברים ולנשים. כמו כן נעשתה התאמה הכוללת

לוח 2: נתוני רקע של המלמדים המשתתפים – פעימה שנייה ($N_{T2}=86$)		
שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
גיל		
24%	20	30-21
46%	39	40-31
18%	15	50-41
12%	10	51 ויותר
שלב חינוך ⁷²		
75%	55	בית ספר יסודי
25%	18	חטיבת ביניים
תפקידים בבית הספר ⁷³		
5%	4	מפקח
84%	72	מלמד בוקר
49%	42	מלמד אחר הצהריים
19%	16	מלמד מקצועות החול
שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת) $\bar{x}=12.04, SD=10.25$		
שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת) $\bar{x}=9.29, SD=9.98$		

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים – מספרים ואחוזים		
שיעור (מתוך מי שהיו אמורים להשתתף)	המספר הכולל	
100%	6	בתי ספר – מלמדים
100%	9	בתי ספר – מורות
45%	86	מלמדים
49%	66	מורות

4. ממצאים

בפרק זה יוצגו בנפרד נתוני המלמדים ונתוני המורות בבני ברק. בכל חלק יוצגו הממצאים המרכזיים בנוגע לתנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים, מדדי תוצאה ומדדים ייחודיים, במידה שיש. הממצאים יוצגו באופן זה מאחר שמדובר באוכלוסיות שונות ובבתי ספר ייעודיים הפועלים בנפרד. ממצאים מובהקים יצוינו.

4.1. נתוני רקע

נתוני הרקע בבני ברק, וכמוהם הניתוחים הסטטיסטיים בהמשך הדוח, מפוצלים לדיווחי מלמדים ודיווחי מורות. בלוחות 2 ו-3 מוצגים הנתונים התיאוריים של כל אחת מהקבוצות בנקודת המדידה השנייה. יש לשים לב כי תפקידיהם של המלמדים נבדלים מתפקידי המורות בבתי הספר שנדגמו ומהתפקידים בכלל היוזמה. נוסף על כך, שיעורי המענה על חלק מהמדדים (כגון קבוצת גיל) היו נמוכים בקרב המורות. לא היו הבדלים ניכרים בין המאפיינים הדמוגרפיים של אוכלוסיות המחקר בשתי הפעימות.

72 כ-13 מורים (15%) לא ציינו את שלב החינוך שבו הם מלמדים (בית ספר יסודי/חטיבת ביניים/חטיבה עליונה).

73 ייתכן שכלל מלמד/מורה יש יותר מתפקיד אחד.

4.2. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המלמדים

שאלון הליבה של המלמדים כלל שלוש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. בתרשים 1 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המלמדים שהשתתפו במחקר.

תרשים 1: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב מלמדים – שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המלמדים, $N_{T2}=86$)

מסוגלות עצמית⁷⁶



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

ויסות רגשי⁷⁷



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה ויחסים בין-אישיים⁷⁸



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

לוח 3: נתוני רקע של המורות המשתתפות – פעימה שנייה ($N_{T2}=66$)

שיעור (מתוך כלל המשיבים)	המספר הכולל	
גיל ⁷⁴		
25%	6	30-21
33%	8	40-31
17%	4	50-41
25%	6	51 ויותר

שלב חינוך⁷⁵

23%	8	בית ספר יסודי
43%	15	חטיבת ביניים
34%	12	חטיבה עליונה

תפקידים בבית הספר

11%	7	ריכוז מקצוע
6%	4	ריכוז שכבה
5%	3	ריכוז פדגוגי
6%	4	ייעוץ חינוכי
14%	9	צוות הנהלה
47%	31	חינוך כיתה

חינוך כיתה

47%	31	כן
53%	35	לא

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס"ת)

$\bar{x}=22.74$, $SD=11.57$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס"ת)

$\bar{x}=12.43$, $SD=9.23$

74 כ-42 מורות (64%) לא דיווחו על גילן.

75 כ-31 מורות (47%) לא ציינו את שלב החינוך שבו הן מלמדות (בית ספר יסודי/חטיבת ביניים/חטיבה עליונה).

76 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(199) = 4.36$, $p < .001$) עם גודל אפקט בינוני ($d = .62$).

77 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(199) = 5.62$, $p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .80$).

78 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(200) = 6.65$, $p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .95$).

ביותר, בעלי 20 שנות ותק ויותר, נרשמה עלייה מובהקת בוויסות רגשי (3.41 ← 4.00) וביחסים בין-אישיים (3.62 ← 4.11).

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב המלמדים בבני ברק נצפתה מגמת שיפור ניכרת במיומנויות הרגשיות לאורך זמן: עלייה בתחושת המסוגלות האישית, ביכולת לווסת רגשות וביחסים הבין-אישיים, הן בבתי הספר היסודיים והן בחטיבות הביניים. גם בפילוח לפי קבוצות גיל נמצאה מגמת שיפור רחבה: צעירים בני 21–30 שיפרו בעיקר את הוויסות הרגשית ואת היחסים הבין-אישיים, אצל בני 31–40 נרשם שיפור בכל התחומים, ואצל בני 41–50 הודגש השיפור בוויסות הרגשית וביחסים הבין-אישיים. בקרב המלמדים המבוגרים יותר (+51) ניכר שיפור בתחושת המסוגלות האישית. פילוח לפי ותק העלה כי אצל מלמדים צעירים יחסית במקצוע (פחות מ-11 שנות ניסיון) נראה שיפור בכלל המדדים, ואילו בקרב המלמדים הוותיקים ביותר (20 שנות ניסיון ויותר) נרשמה התקדמות מובהקת בוויסות הרגשית וביחסים הבין-אישיים. בסך הכול הממצאים מצביעים על תהליך חיובי של צמיחה רגשית-חברתית והתקדמות במיומנויות בקרב המלמדים בעיר.

4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המלמדים

בשאלון למלמדים נבדק באיזו מידה קיימים אצלם ארבעה תנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) שילוב אמפתיה בהוראה. בתרשים 2 יוצג הציון הממוצע של כל אחד מארבעת התנאים לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המלמדים שהשתתפו במחקר.

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בבני ברק בקרב מלמדים – ממצאים בולטים נוספים

• באופן כללי, בכל שלושת המשתנים – מסוגלות אישית, ויסות רגשי ויחסים בין-אישיים – נמצאו הבדלים ניכרים ומובהקים לטובת נקודת המדידה השנייה. כלומר במדידה השנייה, בהשוואה למדידה הראשונה, המלמדים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תחושת מסוגלות, יכולת ויסות רגשי וקשרים בין-אישיים.

• בקרב מלמדים בבתי הספר היסודיים נרשמה עלייה מובהקת בתחושת המסוגלות האישית (4.16 ← 4.47), ביכולת לוויסות רגשי (3.37 ← 3.86) וביחסים בין-אישיים (3.61 ← 4.12). מגמות דומות נמצאו גם בחטיבת הביניים, שם נרשמה עלייה מובהקת במסוגלות אישית (4.08 ← 4.46), בוויסות רגשי (3.40 ← 4.06) וגם ביחסים בין-אישיים (3.55 ← 4.16). כלומר, בשתי קבוצות הגיל ניכר שיפור של ממש בכל רכיבי המיומנויות הרגשיות.

• בקרב כלל קבוצות הגיל של המלמדים נמצאו מגמות של שיפור. בקרב בני 21–30 חלה עלייה מובהקת בוויסות רגשי (3.39 ← 3.92) וביחסים בין-אישיים (3.37 ← 3.97). בקרב בני 31–40 נרשמה עלייה מובהקת במסוגלות אישית (4.16 ← 4.50), בוויסות רגשי (3.26 ← 3.86) וביחסים בין-אישיים (3.64 ← 4.18). גם בקבוצת הגיל 41–50 נרשמו עליות מובהקות בוויסות רגשי (3.59 ← 4.10) וביחסים בין-אישיים (3.74 ← 4.23). בקרב בני +51 חלה עלייה מובהקת במסוגלות אישית (3.89 ← 4.37). במילים אחרות, בקרב המלמדים ניכרת ברוב קבוצות הגיל מגמת שיפור יציבה במיומנויות הרגשיות, בעיקר בוויסות רגשי וביחסים בין-אישיים.

• בקרב מלמדים בעלי ותק בהוראה נמוך מ-11 שנים נרשמה עלייה מובהקת בכל המדדים, קרי, במסוגלות אישית (4.12 ← 4.45), בוויסות רגשי (3.32 ← 3.97) וביחסים בין-אישיים (3.55 ← 4.13). גם בקרב המלמדים הוותיקים

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

· בכל משתני התנאים התומכים נרשמו בקרב המלמדים שיפורים מובהקים בין הפעימה הראשונה לשנייה: אמפתיה בהוראה, שילוב SEL בפרקטיקה, מסוגלות לקידום SEL ועמדות חיוביות כלפי SEL. מדובר במגמה ברורה של שיפור ניכר בתחושת המלמדים ובתפיסותיהם כלפי תהליכי SEL ויישומם בפועל.

· בקרב מלמדים בבתי הספר היסודיים עלו באופן מובהק ממוצעי האמפתיה בהוראה ($3.66 \leftarrow 4.30$), שילוב SEL בפרקטיקה ($3.38 \leftarrow 4.11$), המסוגלות בקידום SEL ($3.08 \leftarrow 3.83$) ועמדות חיוביות כלפי SEL ($4.01 \leftarrow 4.52$). תוצאות דומות נרשמו גם בחטיבות הביניים: הממצאים מעידים על עליות מובהקות באמפתיה בהוראה ($3.83 \leftarrow 4.28$), שילוב SEL בפרקטיקה ($3.30 \leftarrow 3.96$), מסוגלות בקידום SEL ($2.90 \leftarrow 3.78$) ועמדות חיוביות כלפי SEL ($3.90 \leftarrow 4.57$) – כלומר חל שיפור ניכר ועקבי במרחב התנאים התומכים בשני סוגי בתי הספר.

· בכל קבוצות הגיל של המלמדים נרשם שיפור מובהק בתנאים התומכים. בקרב בני 21-30 חלו עליות מובהקות באמפתיה בהוראה ($3.56 \leftarrow 4.16$), בשילוב SEL בפרקטיקה ($3.13 \leftarrow 4.01$), במסוגלות בקידום SEL ($3.00 \leftarrow 3.83$) ובעמדות כלפי SEL ($3.98 \leftarrow 4.53$). מגמות דומות נרשמו בקבוצת הגיל 31-40, עם עליות מובהקות באמפתיה בהוראה ($3.72 \leftarrow 4.32$), בשילוב SEL ($3.28 \leftarrow 4.02$), במסוגלות בקידום SEL ($3.05 \leftarrow 4.47$) ובעמדות חיוביות כלפי SEL ($4.07 \leftarrow 4.56$). גם בקבוצת הגיל 41-50 נרשמו עליות מובהקות באמפתיה בהוראה ($3.76 \leftarrow 4.28$), בשילוב SEL ($3.58 \leftarrow 4.14$), במסוגלות בקידום SEL ($3.00 \leftarrow 3.70$) ובעמדות חיוביות כלפי SEL ($3.97 \leftarrow 4.50$). לבסוף, בקרב בני 51+ בלטו העליות במיוחד, עם עלייה מובהקת באמפתיה בהוראה ($3.71 \leftarrow$

תרשים 2: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי המלמדים – שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המלמדים, $N_{T2}=86$)

שילוב SEL בפרקטיקה⁷⁹



מסוגלות בקידום SEL⁸⁰



עמדות חיוביות כלפי SEL⁸¹



אמפתיה בהוראה⁸²



79 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(200) = 6.45, p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .92$).

80 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(200) = 6.22, p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .88$).

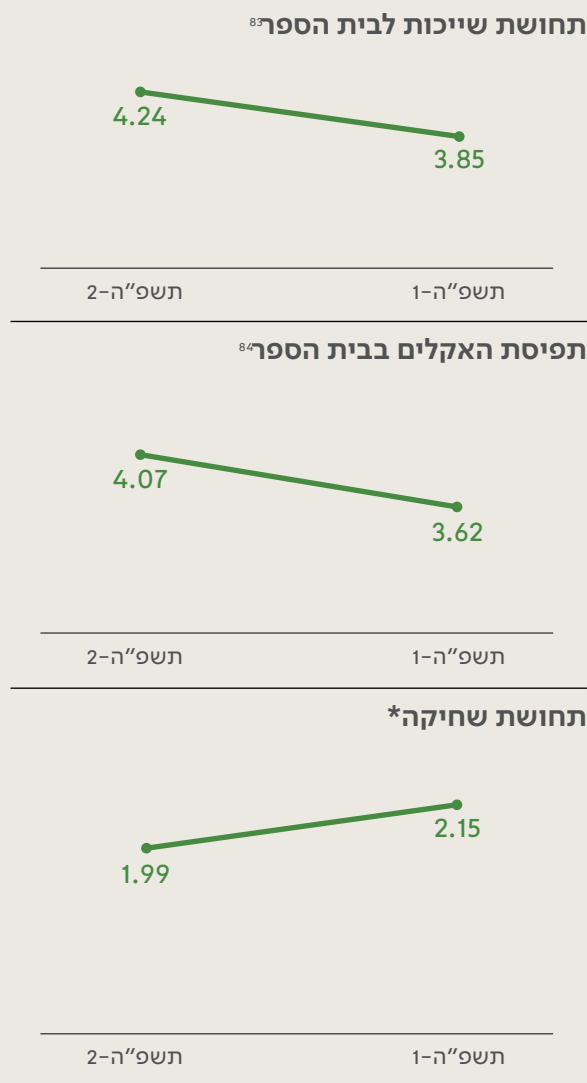
81 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(199) = 5.73, p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .82$).

82 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(200) = 6.41, p < .001$) עם גודל אפקט גדול ($d = .91$).

4.4. מדדי תוצאה בקרב המלמדים

בחלק זה יוצגו שלושה מדדי תוצאה עבור מלמדים: (1) תחושת שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) תחושת שחיקה. בתרשים 3 יוצג הציון הממוצע של כל אחד משלושת המדדים לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המלמדים שהשתתפו במחקר.

תרשים 3: מדדי תוצאה על פי דיווחי המלמדים – שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המלמדים, $N_{T2}=86$)



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

בשילוב SEL ($3.42 \leftarrow 4.08$), במסוגלות בקידום SEL ($3.14 \leftarrow 4.03$) ובעמדות חיוביות כלפי SEL ($3.67 \leftarrow 4.50$).

בקרוב מלמדים עם פחות מ-11 שנות ותק נמצאה עלייה מובהקת בכלל המדדים – קרי, באמפתיה בהוראה ($3.49 \leftarrow 4.19$), שילוב SEL בפרקטיקה ($3.18 \leftarrow 4.00$), מסוגלות בקידום SEL ($2.87 \leftarrow 3.72$) ועמדות חיוביות כלפי SEL ($3.94 \leftarrow 4.54$). גם בקבוצת הוותק הבינוני (11–20 שנים) נמצאה עלייה מובהקת במדד אמפתיה בהוראה ($3.85 \leftarrow 4.35$). בקבוצת המלמדים הוותקים ביותר (+20 שנים) נרשמה עלייה מובהקת באמפתיה בהוראה ($3.73 \leftarrow 4.43$), במסוגלות בקידום SEL ($3.00 \leftarrow 3.85$) ובעמדות חיוביות כלפי SEL ($3.68 \leftarrow 4.46$).

אז מה הנתונים מלמדים? קיימת מגמת שיפור רחבה ומשמעותית בכל מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות (SEL): אמפתיה בהוראה, שילוב SEL בפרקטיקה, תחושת המסוגלות לקידום SEL ועמדות חיוביות כלפי SEL, מה שמלמד על שינוי חיובי הן בתפיסות והן בפרקטיקה. השיפור בקרב המלמדים ניכר הן בבתי הספר היסודיים והן בחטיבות הביניים וגם בפילוח לפי גיל, עם עליות בולטות במיוחד בקרב המלמדים המבוגרים ביותר. כאשר בוחנים בפילוח לפי ותק בהוראה, המלמדים הצעירים יותר שיפרו את כלל המדדים, ואילו בקרב המלמדים הוותקים ביותר נרשמו עליות בעיקר באמפתיה בהוראה, במסוגלות לקידום SEL ובעמדות חיוביות כלפיו. בסיכומם של דבר, הממצאים מצביעים על מגמה ברורה של התקדמות ניכרת הן בתפיסות המלמדים והן ביישום בפועל של תהליכי SEL, מה שמחזק את יכולתם ליצור סביבת הוראה תומכת ומקדמת יותר עבור תלמידיהם.

83 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(198) = 3.90, p < .001$) עם גודל אפקט בינוני ($d = .56$).

84 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(200) = 4.61, p < .001$) עם גודל אפקט בינוני ($d = .66$).

מובהקות בתחושת השייכות ובתפיסת האקלים, ואילו בקרב הוותיקים ביותר בלטה בעיקר תפיסה חיובית יותר במדד האקלים. לעומת זאת, במדד תחושת השחיקה לא נצפו שינויים של ממש, מה שמדגיש כי השיפור נוגע בעיקר לתחושת הקהילתיות ולסביבת העבודה ולא להפחתה בעומס או בלחץ המקצועי.

4.5. התייחסות המלמדים למיומנויות ולתפקוד של תלמידיהם

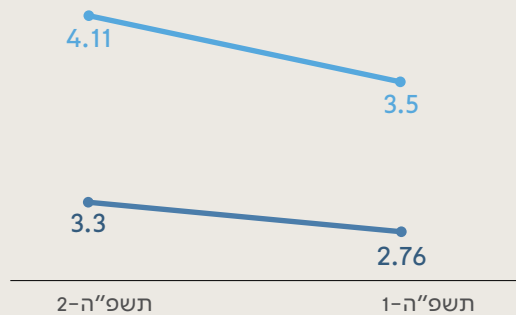
בחלק זה יוצג מדד ייחודי שנבדק בקרב המלמדים בבני ברק. ספציפית, מאחר שלא הייתה שם אפשרות למדוד את התוצרים על התלמידים עצמם, התבקשו המלמדים לספק הערכות על אודות תלמידיהם בדבר יכולתם לזהות רגשות, התפיסה שלהם כי מאמץ יוביל לשיפור, המסוגלות שלהם לשלוט ברגשותיהם, המוכנות שלהם לעזור לזולת והיכולת שלהם לפתור בעיות ללא עזרת מבוגר. המלמדים מסרו הערכות אלו בנפרד עבור תלמידים שמתקשים מבחינה רגשית, להבנתם, ושאינם מתקשים רגשית.

מדדי תוצאה בבני ברק בקרב המלמדים – ממצאים בולטים נוספים

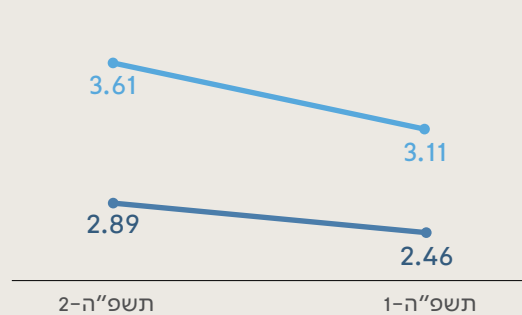
- באופן כללי חלו שיפורים מובהקים בתחושת השייכות לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר; כלומר, המלמדים דיווחו על סביבת עבודה תומכת וחיובית יותר במדידה השנייה. לעומת זאת, במדד תחושת השחיקה מצטייר שיפור לאורך זמן, אך ההבדל בין הפעימות אינו מובהק.
- בקרב מלמדים בבתי ספר יסודיים נמצאה עלייה מובהקת בתחושת השייכות לבית הספר ($3.91 \leftarrow 4.21$) ובתפיסת אקלים בית הספר ($3.64 \leftarrow 4.10$), וכך גם בקרב המורים המלמדים בחטיבות הביניים (תחושת שייכות: $3.75 \leftarrow 4.30$; אקלים בית הספר: $3.51 \leftarrow 4.11$).
- בקרב בני 21-30 נרשמה עלייה מובהקת בתפיסת אקלים בית הספר ($3.41 \leftarrow 4.05$) ומגמת עלייה גם בתחושת השייכות ($3.86 \leftarrow 4.28$). אצל בני 31-40 חלה עלייה מובהקת הן בתחושת השייכות לבית הספר ($3.82 \leftarrow 4.20$) והן בתפיסת אקלים בית הספר ($3.71 \leftarrow 4.07$).
- בקרב מלמדים בעלי ותק נמוך מ-10 שנים נמצאה עלייה מובהקת בתחושת השייכות לבית הספר ($3.75 \leftarrow 4.20$) ובתפיסת אקלים בית הספר ($3.56 \leftarrow 4.05$), ואילו בקבוצת הוותק הגבוה (20 שנים ויותר) נמצאה עלייה מובהקת רק במדד אקלים בית הספר ($3.49 \leftarrow 3.94$).

אז מה הנתונים מלמדים? חל שיפור ניכר בתחושת השייכות של המלמדים לבית הספר ובתפיסת אקלים בית הספר, הן בבתי הספר היסודיים והן בחטיבות הביניים. גם בפילוח לפי גיל ניכרו מגמות דומות: צעירים בתחילת דרכם המקצועית ציינו עלייה בתפיסת אקלים בית הספר ובתחושת השייכות, ובקרב בני 31-40 הודגשה עלייה בשני המדדים גם יחד. מבחינת הוותק נמצא כי מלמדים בעלי ניסיון מועט יחסית דיווחו על עליות

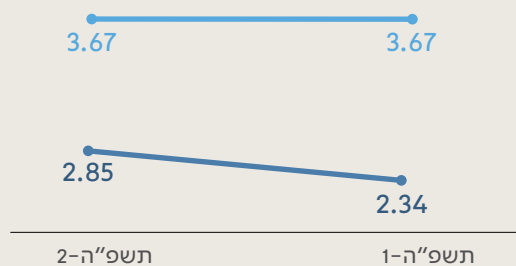
הערכת המלמדים בדבר מוכנות התלמידים להציע לעזור לזולת כאשר האחר במצוקה⁸⁸



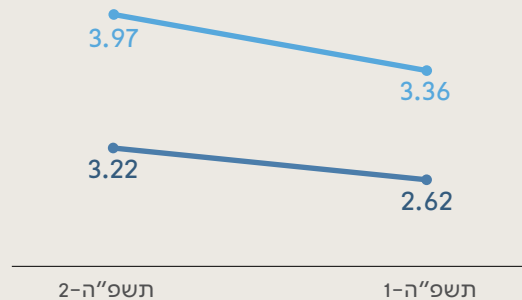
הערכת המלמדים את יכולת זיהוי והגדרת רגשות אשר התלמידים חווים⁸⁵



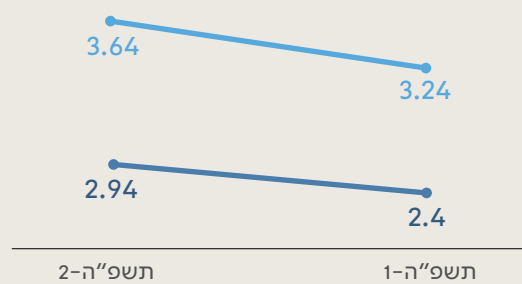
הערכת המלמדים בדבר מסוגלות התלמידים להגיע לפתרון בעיות חברתיות ללא צורך בהתערבות מבוגר⁸⁹



הערכת המלמדים בדבר אמונתם של התלמידים כי השקעת מאמץ תוביל לשיפור והתקדמות⁸⁶



הערכת המלמדים בדבר תפיסתם של התלמידים בנוגע ליכולתם לשלוט ברגשות במצבים מאתגרים⁸⁷



85 אצל תלמידים שהוערך כי אינם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(195) = 3.89, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .56). בדומה לזה, אצל תלמידים שהוערך כי הם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(195) = 3.01, p < .001] עם גודל אפקט קטן (d = .43).

86 אצל תלמידים שהוערך כי אינם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(186) = 4.70, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .69). בדומה לזה, אצל תלמידים שהוערך כי הם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(186) = 4.57, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .67).

87 אצל תלמידים שהוערך כי אינם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(190) = 3.48, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .51). בדומה לזה, אצל תלמידים שהוערך כי הם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(192) = 4.41, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .64).

88 אצל תלמידים שהוערך כי אינם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(191) = 5.21, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .76). בדומה לזה, אצל תלמידים שהוערך כי הם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(190) = 3.68, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .54).

89 אצל תלמידים שהוערך כי אינם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(190) = 5.23, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .77). בדומה לזה, אצל תלמידים שהוערך כי הם מתקשים מבחינה רגשית נמצא הבדל מובהק בין הפעילות [t(189) = 3.82, p < .001] עם גודל אפקט בינוני (d = .56).

ויסות רגשי

אמפתיה ויחסים בין-אישיים⁹⁰

אז מה הנתונים מלמדים? בעקבות התוכנית העריכו המלמדים את תלמידיהם – בין שהם מתקשים מבחינה רגשית ובין שאינם מתקשים – באופן חיובי יותר במגוון תחומים של מיומנויות רגשיות וחברתיות. הם תיארו את כל התלמידים כמי שמסוגלים יותר לזהות ולהגדיר את רגשותיהם, מאמינים יותר ביכולתם להתקדם באמצעות השקעת מאמץ, ובעלי יכולת טובה יותר לשלוט ברגשותיהם במצבים מאתגרים. נוסף על כך זיהו המלמדים עלייה בנכונות של תלמידים להציע עזרה לאחר וביכולתם לפתור בעיות חברתיות בכוחות עצמם, ללא התערבות מבוגר. השיפור במדדים ניכר הן בקרב המתקשים מבחינה רגשית והן בקרב מי שאינם מתקשים מבחינה רגשית, להערכת המורים.

מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בבני ברק בקרב המורות – ממצאים בולטים נוספים

- בעקבות ההתערבות דיווחו המורות על שיפור באמפתיה ויחסים בין-אישיים. בשאר המדדים נרשמה יציבות בין המדידה הראשונה לשנייה.
- בקרב מורות בקבוצת הגיל 41-50 נמצא שיפור ביחסים בין-אישיים: 3.93-4.42, בעוד בשאר הקבוצות נרשמה יציבות ביחסים הבין-אישיים.

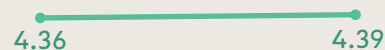
אז מה הנתונים מלמדים? בין שתי המדידות לא נרשמו אצל המורות שינויים של ממש בתחומי המיומנויות הרגשיות-חברתיות, מלבד במדד אמפתיה ויחסים בין-אישיים, שבו ניכרה עלייה. השיפור בלט בעיקר בקרב מורות בקבוצת הגיל 41-50, שדיווחו על יחסים בין-אישיים טובים וחיוביים יותר בהשוואה למדידה הראשונה. כלומר, במרבית ההיבטים נרשמה יציבות, אך בתחום החברתי והבין-אישי ניכרת מגמת שיפור.

4.6. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורות

שאלון הליבה של המורות כלל שלוש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. בתרשים 4 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המורות שהשתתפו במחקר.

תרשים 4: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורות – שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורות, $N_{T2}=66$)

מסוגלות עצמית



90 נמצא הבדל מובהק בין הפעימות [$t(134) = 1.98, p = .05$] עם גודל אפקט קטן ($d = .34$).

4.7. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורות

בשאלון למורות נבדק באיזו מידה קיימים אצלן ארבעה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) תחושת מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) שילוב אמפתיה בהוראה. בתרשים 5 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מארבעת התנאים לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המורות שהשתתפו במחקר.

תרשים 5: מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות עפ"י דיווחי מורות - שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורות, $N_{T2}=66$)

שילוב SEL בפרקטיקה⁹¹



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מסוגלות בקידום SEL



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

עמדות חיוביות כלפי SEL⁹²



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

אמפתיה בהוראה



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בבני ברק - ממצאים בולטים נוספים

• בין שתי המדידות נמצאו כמה הבדלים מובהקים: שילוב SEL בפרקטיקה נמצא גבוה יותר במדידה השנייה, וכך גם עמדות חיוביות כלפי SEL. בשני מדדים אלו חלה מגמת שיפור ניכרת וברורה לאורך הזמן. לעומת זאת במדדים אמפתיה בהוראה ומסוגלות בקידום SEL נשמרה יציבות.

• במדידה השנייה שילוב SEL בפרקטיקה גבוה יותר בבתי ספר היסודיים בהשוואה לחטיבות הביניים (3.95-4.40).

• בקרב מורות בקבוצת הגיל 21-30 נרשם שיפור בשילוב SEL בפרקטיקה (3.29-4.00), ואילו בקבוצת הגיל 31-40 חל שיפור במסוגלות בקידום SEL (3.50-4.09). כמו כן, בקרב מורות בקבוצת הגיל 41-50 נרשם שיפור בשילוב SEL בפרקטיקה (3.64-4.38) וכן בעמדות חיוביות כלפי SEL (3.92-4.75).

⁹¹ נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(134) = 2.36, p = .02$) עם גודל אפקט קטן ($d = .40$).

⁹² נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(125) = 3.20, p < .001$) עם גודל אפקט בינוני ($d = .57$).

תרשים 6: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורות – שתי פעימות (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורות, $N_{T2}=66$)

תחושת שייכות לבית הספר⁹³



תפיסת האקלים בבית הספר⁹⁴



תחושת שחיקה*



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

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

· בקרב מורות בעלות ותק עד 10 שנים בהוראה חל שיפור בשילוב SEL בפרקטיקה ($3.90 \leftarrow 4.41$) ובעמדות חיוביות כלפי SEL ($3.90 \leftarrow 4.41$), וכך גם בקרב מורות בעלות ותק של 11–20 שנים ($4.24 \leftarrow 4.65$) ושל יותר מ-20 שנים ($4.27 \leftarrow 4.56$).

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב המורות נצפו שיפורים מובהקים בעיקר בשני מדדים: שילוב SEL בפרקטיקה ועמדות חיוביות כלפי SEL. לעומת זאת, במדדי אמפתיה בהוראה ומסוגלות בקידום SEL לא נרשמו שינויים של ממש, והמדדים נשארו יציבים. בבתי הספר היסודיים, בהשוואה לחטיבות הביניים, נמצא שילוב SEL גבוה יותר, מה שמעיד כי סביבת בית הספר היסודי תומכת יותר ביישום התהליכים. בפילוח קבוצות הגיל, אצל מורות בקבוצות הגיל השונות חלה עלייה הן בשילוב SEL והן בעמדות כלפי SEL. גם בפילוח ותק בהוראה ניכר כי מורות בעלות עד 10 שנות ניסיון שיפרו את יכולותיהן לשלב SEL ואת עמדותיהן כלפיו, ואילו בקרב מורות בעלות ותק גבוה יותר השיפור בא לידי ביטוי בעיקר בעמדות החיוביות כלפי SEL. בסיכומו של דבר נראה כי התוכנית תרמה לשינוי חיובי בעיקר בתפיסות וביישום של SEL, תוך שמירה על יציבות במדדים אמפתיה ותחושת מסוגלות.

4.8. מדדי תוצאה בקרב המורות

בחלק זה יוצגו שלושה מדדי תוצאה עבור מורות: (1) תחושת שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) תחושת שחיקה. בתרשים 6 מוצג הציון הממוצע של כל אחד משלושת המדדים לאורך שתי פעימות המדידה, לפי דיווחי המורות שהשתתפו במחקר.

⁹³ נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(124) = 3.41, p < .001$) עם גודל אפקט בינוני ($d = .61$).

⁹⁴ נמצא הבדל מובהק בין הפעימות ($t(125) = 2.49, p = .01$) עם גודל אפקט קטן ($d = .44$).

רגשי ויחסים בין-אישיים, לצד עלייה עקבית בכל מדדי התנאים התומכים: אמפתיה בהוראה, שילוב SEL (למידה רגשית-חברתית) בפרקטיקה, תחושת מסוגלות לקידום SEL ועמדות חיוביות כלפיו. נוסף על כך דיווחו המלמדים על שיפור בתחושת השייכות לבית הספר ובאקלים בית הספר, אך לא נרשמה ירידה בתחושת השחיקה. כמו כן העריכו המלמדים כי לתלמידיהם – הן המתקשים מבחינה רגשית והן שאינם מתקשים – יכולות רגשיות וחברתיות משופרות, מה שמעיד על תרומה לאיכות הלמידה והאינטראקציה בכיתה.

בקרב המורות

ככלל נרשמה יציבות במיומנויות הרגשיות-חברתיות, עם שיפור מובהק ביחסים הבין-אישיים. במדדי התנאים התומכים ניכר שיפור בעיקר בשילוב SEL בפרקטיקה ובעמדות החיוביות כלפיו, בעוד אמפתיה בהוראה ותחושת מסוגלות לקידום SEL נשארו יציבות. בדומה למלמדים, גם אצל המורות חלה עלייה בתחושת השייכות ובאקלים בית הספר, ללא שינוי ברמות השחיקה.

לסיכום, נראה כי התוכנית הוכיחה את יעילותה בשיפור אקלים בית הספר ותחושת השייכות, תוך חיזוק מיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב המלמדים והמורות. ההבדלים בין הקבוצות עשויים לנבוע מהבדלים תרבותיים ומגדריים: בקרב המלמדים שיח רגשי הוא פרקטיקה מקובלת פחות, ולכן השיפור ניכר יותר. לעומת זאת בקרב המורות, שהן בעלות ציפיות חברתיות ומיומנויות רגשיות מפותחות יותר, חל שיפור ממוקד בתחומים ספציפיים.

הצלחת התוכנית ניכרת גם ביכולת לגייס ולהכשיר מנחים ומנחות חרדים מבני ברק, בשיתוף ארגונים חיצוניים ("ואהבת" ו"מיטיב"). השימוש בחומרים מותאמים מבחינה תרבותית וההכשרה המקצועית הניבו תוצאות מרשימות כבר בשנת העבודה השנייה, מה שמעיד על חוזקו של הפרויקט ועל הפוטנציאל שלו להתרחב ולהגיע לקהלים רחבים יותר.

מדדי תוצאה בני ברק בקרב המורות – ממצאים בולטים נוספים

- מדדי תחושת שייכות לבית הספר ואקלים בית הספר היו גבוהים יותר בנקודת הזמן השנייה בהשוואה לראשונה. לעומת זאת, ברמות השחיקה נרשמה מגמת שיפור שאינה מובהקת.
- בקרב מורות בקבוצת הגיל 21-30 חל שיפור בתחושת השייכות לבית הספר (3.03-4.11).
- בקרב מורות בעלות ותק עד 10 שנים בהוראה נרשם שיפור בתחושת השייכות לבית הספר (3.29-4.15) ובאקלים בית הספר (3.90-4.41).

אז מה הנתונים מלמדים? בקרב המורות
חל שיפור של ממש הן בתחושת השייכות לבית הספר והן בתפיסת אקלים בית הספר. לצד זאת, תחושת השחיקה שלהן נשארה יציבה לאורך הזמן. השיפורים בלשו בעיקר בקרב מורות צעירות בקבוצת הגיל 21-30, שדיווחו על תחושת שייכות גבוהה יותר, וכן בקרב מורות בעלות ותק עד 10 שנים, שדיווחו על עליות הן בתחושת השייכות לבית הספר והן באקלים בית הספר. ממצאים אלו מעידים כי התוכנית תרמה לחיזוק תחושת הקהילתיות ולסביבת עבודה חיובית יותר בקרב המורות, גם אם לא הפחיתה את רמות השחיקה המקצועית.

5. סיכום ומסקנות

למרות אתגרים לוגיסטיים ותרבותיים ניכרים, יצא לדרך ובוצע מחקר ראשון עם הפרקטיקאים ביוזמת בני ברק. ניכר כי התוכנית החינוכית שהופעלה בעיר הובילה לשיפור הסביבה החינוכית הן בקרב המלמדים והן בקרב המורות, אם כי בהיקפים ובמיקודים שונים.

בקרב המלמדים

נרשמה התקדמות בכל תחומי המיומנויות הרגשיות: תחושת מסוגלות אישית, ויסות

6. ביבליוגרפיה

אופלטקה, י'. (2017) דמות המורה החרדי לבנים בעיניהם של בוגרי מערכת החינוך החרדית ודרכי הוראתו בכיתה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 35, 91-121.

גלובמן, ר., וליפשיץ, ח. (2004). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 43(2), 329-346.

הרשות המקומית בני ברק (2022). חברות"א: תוכנית חברתית רגשית ותורנית אמונית/אנושית – התערבות SEL בשת"פ רשות וארגוני SEL.

אתגרים והמלצות לעתיד

למרות ההצלחה, נתגלו אתגרים מתודולוגיים:

- שיעורי השבה נמוכים בקרב המורות: יש לשפר את שיעורי ההשתתפות במדידות (הופקו לקחים לשנה הבאה).

- עיתוי המדידה אצל המלמדים: התוצאות עשויות לשקף "אפקט ירח דבש" (התלהבות ראשונית), ויש לבחון את ההשפעה לאורך זמן.

- היעדר קבוצות ביקורת: היעדר קבוצות השוואה מקשה להעריך את האימפקט המלא של התוכנית.

- מדידת השפעה על תלמידים: יש לפתח שיטות למדידה ישירה של ההשפעה על תלמידים, מעבר לדיווחי המלמדים והמורות.

המלצות לשנת תשפ"ו

- שיפור המדידות: יש לערוך שתי מדידות שנתיות (בתחילת השנה ובסיומה) בקרב כל הקבוצות, תוך שאיפה לשיעורי השבה גבוהים יותר.

- הוספת קבוצות ביקורת: יש להקים קבוצות ביקורת לבחינת האפקטיביות היחסית של התוכנית.

- מדידת השפעה על תלמידים: יש לפתח כלים למדידה ישירה של השפעת התוכנית על תלמידים ותלמידות.

- המשך התאמה תרבותית: יש לחזק את ההכשרות והחומרים המותאמים לקהילה החרדית בבני ברק.

כאמור, נראה כי התוכנית היא כלי יעיל לחיזוק הסביבה החינוכית בבני ברק, ובכלל זה שיפור בהיבטי המיומנויות הרגשיות, אקלים בית הספר ותחושת השייכות. המשך ההפעלה של התוכנית והרחבתה, תוך התייחסות לאתגרים המתודולוגיים, יאפשרו למצות את הפוטנציאל הטמון בה ולקדם סביבה חינוכית תומכת ומטפחת יותר עבור כלל הקהילה החינוכית בעיר.