

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

אורחא
Orcha
أورحا



פרק רביעי מיומנויות רגשיות- חברתיות להגברת תחושת השייכות וביסוס הזהות העצמית נתוני באקה אל גרבייה

אקורד • אֶכּוֹרֵךְ • aChord
פסיכולוגיה חברתית לשינוי חברתי
علم النفس الاجتماعي للتغيير الاجتماعي



אוניברסיטת
רייכמן
SEL.IL

السناجب אלסטאבל
تطوير مبادرات SEL في المجتمع
פיתוח יוזמות SEL בקהילה



بلدية باقة الغربية
עיריית באקה אלגרביה

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

תודות

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.

מחברות: ד"ר אינה כץ גולד – מרכז SEL.IL, אוניברסיטת רייכמן; ד"ר הדס פיק – מרכז אקורד, האוניברסיטה העברית
עורכים אחראים: ד"ר דנה אביטל, ד"ר דוד רטנר
עריכת לשון: נילי עדן
עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: כץ גולד, א., ופיק, ה. (2026). מיומנויות רגשיות-חברתיות להגברת תחשות השייכות וביסוס הזו העצמית: נתוני יוזמת באקה אל גרבייה תשפ"ד-תשפ"ה. בתוך ד. אביטל וד. רטנר (עורכים), *מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים: יוזמת אורחא נתוני שלוש פעימות תשפ"ד-תשפ"ה*. יוזמת אורחא – בשביל צמיחה רגשית חברתית בישראל.

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

פרק 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 ההתנהגות 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-רמזן 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.

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 וחיוני 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).

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 רגישה לתרבות היא קריטית בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בשפה, במסורת ובאורח החיים.

ספרות מחקרית בתחום הזהות והשייכות 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-איש (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

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 מתכללות 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. בסיוור 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'

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 בפעילה 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 שמשותפים בפועל בתוכניות המהלך נמוך יותר.

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

לוח 3: נתונים על ההטמעה בבתי הספר – תלמידים (הנתונים נאספו החל בפעילה 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 אלקודס: מורשת אבותינו נכס לילדינו (تراث أجدادنا مكسب لاولادنا)
15%	6. ביי"ס אבן אליהיתם: שגרירי אבן אליהיתם (سفراء ابن الهيثم)
4%	7. ביי"ס עומר אל חטאב: אח גדול (الأخ الكبير)
10%	8. ביי"ס אלכואריזמי: המטבח כסיפור (المطبخ كقصة)
16%	9. ביי"ס אלשאפעי: 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*

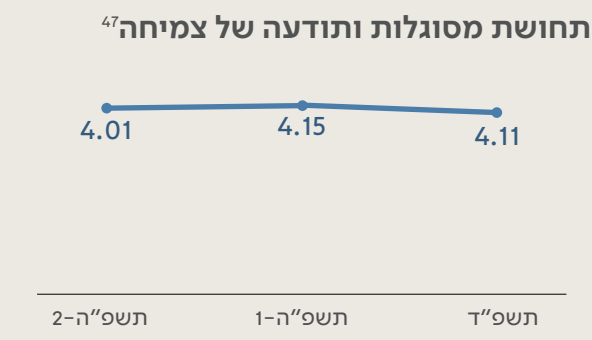
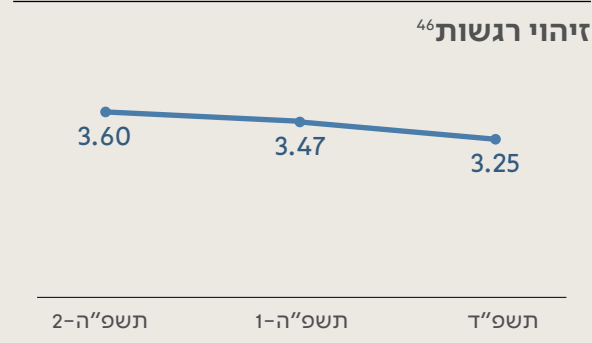
* שיעור "מסכים/מסכים מאוד" מבין המשתתפים בתוכנית אחת לפחות

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

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 לשפר 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 לשפר 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

ניהול עצמי⁴⁸תפיסת זהות⁵¹

אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית



יחסים בין-אישיים⁴⁹



מסוגלות קבוצתית⁵⁰



מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

· בפילוח לפי **מגדר** חלה עלייה במדד 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 במדד 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 במדד 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

48 במדד ניהול עצמי נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 65.51, p < 0.001, \eta^2 = 0.023$. יש עלייה במדד 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.

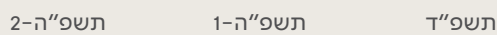
49 במדד יחסים בין-אישיים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(2, 5569) = 6.25, p = 0.002, \eta^2 = 0.002$. יש עלייה במדד יחסים בין-אישיים בקרב התלמידים בין הפעימה הראשונה לשנייה ($p = 0.002$), וירידה בין הפעימה השנייה לשלישית ($p = 0.051$). מדד היחסים הבין-אישיים בקרב התלמידים בבאקה עולה בפעימה השנייה ואז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

50 במדד 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 במדד המסוגלות הקבוצתית בין הפעימה הראשונה לשלישית ($p < 0.001$), המסוגלות הקבוצתית של התלמידים בבאקה עלתה במשך הזמן.

51 במדד תפיסת זהות בקרב התלמידים נמצא הבדל מובהק בין הפעימות, $F(1, 3715) = 4.73, p < .05, \eta^2 = .001$. יש ירידה במדד 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, $N_{T3}=348$)

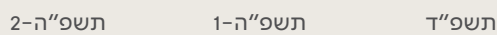
מסוגלות עצמית⁵²



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

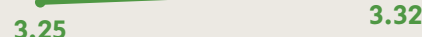
· בפילוח לפי מורה מחנך ומורה שאינו מחנך נרשמה בין הפעימה הראשונה לשלישית ירידה במסוגלות עצמית בקרב מחנכים בלבד $4.64 \leftarrow 4.56 \leftarrow 4.49$.

· 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.

מסוגלות בני נוער בבאקה⁵⁴

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

תפיסת הזהות של התלמידים בעיני המורים (אנשי החינוך)⁵⁵

תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
---------	---------

מוטיבציה ומסוגלות לעסוק בזהות ושייכות⁵³

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

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.

4.5. מדדי תוצאה

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

תחושת שייכות לכיתה⁵⁴

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

קשר מורה-תלמיד⁵⁵

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

מניעת בריונות⁵⁶

תשפ"ה-1	תשפ"ה-2
---------	---------

ערך חיובי לזהות חברתית בקאית⁵⁷

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

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 הממד היה יציב בין המדידה הראשונה לשנייה, אך חלה ירידה קטנה בין המדידה השנייה לשלישית $3.79 \leftarrow 3.82$ גם בממד מניעת בריונות נרשמה יציבות בקרב הבנים, ואילו בקרב הבנות חלה ירידה בין הפעימה השנייה לשלישית, $3.71 \leftarrow 3.58$. תמונה דומה הצטיירה גם בממד 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 בממד 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 בממד התנדבות: רק אצל תלמידי חטיבות הביניים חלה ירידה קטנה, $3.75 \leftarrow 3.62$. בממד 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 הממד נשאר יציב. המדדים קשר מורה-תלמיד, ערך חיובי לזהות בקאית, שייכות למסגרת לא פורמלית ושייכות כללית נמצאו יציבים בכל שלוש המדידות.

התנדבות למען באקה⁵⁷



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שייכות לבית הספר⁵⁸



תשפ"ד תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שייכות למסגרת לא פורמלית[^]



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

תחושת שייכות כללית[^]



תשפ"ה-1 תשפ"ה-2

מדדי תוצאה בקרב תלמידים – ממצאים בולטים נוספים

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

57 בממד 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 בממד 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 "סַנֵד" (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.