

מתוך הדוח
למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל
ממצאים ראשונים מחמש רשויות מקומיות שביוזמת אורחא

אורחא
Orcha
أورحا



פרק רביעי נתוני שותפות באקה אל גרבייה

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



אוניברסיטת
רייכמן
SEL.IL

السنابل אלסטאבל
تطوير مبادرات SEL في المجتمع
פיתוח יוזמות SEL בקהילה



بلدية باقة الغربية
עיריית באקה אלגריבייה

מסמך זה מהווה פרק מתוך הדוח השלם אשר פורסם בשנת 2025 על-ידי יוזמת אורחא וכותרתו: "למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל: ממצאים ראשונים מחמש רשויות מקומיות שביוזמת אורחא". במסגרת הדוח 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-גרביה, 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: וליד מג'אדלה, רנא זייד, לילה כבהא, פאדי מואסי, הודא חשאן וד"ר סמיר קעדאן על העבודה המשותפת המלווה כולה ברצון טוב, תשוקה ומתן ערך לעשייה ממוקדת SEL בעיר. תודה לארגונים שמלווים את המהלך: SEL.IL באוניברסיטת רייכמן ואקורד באוניברסיטה העברית על החשיבה מאחורי הקלעים ומתן התמיכה והמעטפת הנחוצים לביצוע מהלך כה מורכב. תודה גם לכל חברי הארגונים שפועלים ופעלו ביוזמה ישירות בשנת תשפ"ד: ענת זמירה, דאליה חלבי, ד"ר נטע שגיא, סאוסן מסאלחה, עידו אורן, ד"ר הדס פיק, סמר ג'אבר ואינאס פרוג'ה על העבודה הבלתי מתפשרת להיטיב עם מערכת החינוך בבאקה. תודה מיוחדת לכל אנשי החינוך בבאקה, ובראש ובראשונה למנהלי ולמנהלות בתי הספר שקיבלו עליהם משימה מורכבת לקדם את ה-SEL בקרב בני הנוער בעיר ואינם נרתעים מהעבודה הקשה הנדרשת מהם ומאנשי צוותיהם. תודה לכל אנשי החינוך, היועצות, המורות והמורים, ולאנשי החינוך הלא פורמאלי, על ההתגייסות, ההתמדה וראיית הערך הטמון בעבודה חשובה זו ובתרומתה לעיר. תודה למובילות ההערכה ומדידה מצוותי ה-SEL בבתי הספר, שהחלו את עבודתן בתשפ"ה כדי להעמיק ולשפר עוד את תהליכי ההערכה והמדידה בבאקה. תודה לכל מערך הפיקוח בבאקה על מתן גיבוי ועל שותפות פעילה במהלך. תודה למתכללות הערכה ומדידה בשותפויות אחרות של אורחא על החשיבה המשותפת, ותודה לד"ר דוד רטנר על הובלה מקצועית וקשובה של תהליכי ההערכה והמדידה ביוזמה ולד"ר דפנה קופלמן-רובין על הליווי ועל התמיכה בחשיבה על הערכה ומדידה ובמהלך בכללו.

מחברות: ד"ר אינה כץ גולד - מרכז SEL.IL, אוניברסיטת רייכמן; ד"ר הדס פיק - מרכז אקורד, האוניברסיטה העברית
עורך אחראי: ד"ר דוד רטנר
עריכת לשון: נילי עדן
עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: כץ גולד, א., ופיק, ה. (2025). נתוני שותפות באקה אל גרבייה. בתוך ד. רטנר (עורך), למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל: ממצאים ראשונים מחמש רשויות מקומיות ביוזמת "אורחא". יוזמת אורחא - בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל.

©2025 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.

נתוני שותפות באקה אל גרבייה

פרק רביעי

1. כללי ומטרות

מטרת ההתערבות בבאקה

- להפחית התנהגות פוגענית בין-אישית וכלפי המרחב הציבורי בקרב בני הנוער ביישוב.
- להגביר תחושת שייכות ולבסס זהות עצמית וחברתית מכילה ומוכלת בקרב בני הנוער ביישוב.

תיאור אוכלוסיית באקה

על פי מסמכי מרשם האוכלוסין, באקה אל גרבייה מונה 31,000 נפש. מלבדם יש בבאקה כ-1,000 תושבים ארעיים, מרביתם תושבי השטחים (נישואים מעורבים). שליש מאוכלוסיית העיר הם בני 3-18 שנים. כל התושבים בבאקה הם מוסלמים סונים. מכיוון שמדובר ביישוב מסורתי שבו ערכי הדת הם חלק אינטגרלי מההוויה החברתית, לאנשי הדת יש משמעות ומהות דומיננטיות מאוד בהובלת כל תהליך של שינוי. אשר למערכת החינוך, בבאקה יש 60 גני חובה וטרום-חובה (שיעור הילודה בעיר - 600 נפש בממוצע בשנה), 8 בתי ספר יסודיים, 3 בתי ספר מקיפים, מח"ט אחד (י'-י"ב) ובית ספר פרטי המופעל ע"י מכללת אלקאסמי. נוסף על כך פועלים בבאקה הסמינר למורים אלקאסמי, המכללה הטכנולוגית אלקאסמי ומכללת סכנין להנדסאים. המצב החברתי-כלכלי לפי הלמ"ס הוא 3. מדדי הטיפול של בתי הספר היסודיים: 6.2-7.3.

נקודת הכאב המרכזית שהמהלך שואף לתת לה מענה היא התנהגות פוגענית של בני נוער, ובכלל זה ונדליזם ומטרדי רעש, בעיקר כלפי מוסדות רשותיים. מאיסוף נתונים ודיווחים של "עיר ללא אלימות" ברשות ניכרת עלייה בהתנהגויות אלו בשנים האחרונות. אבחון רשותי ומיפוי הצביעו על שני מקורות מרכזיים לבעיה. האחד נעוץ בקושי של בני הנוער לבטא רגשות באופן תואם וקושי בזיהוי ובוויסות של רגשות, אשר מובילים לביטויים של 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. נוסף על כך עולה התחושה כי בקרב ההורים יש הבנה נמוכה בנוגע לחשיבותן ותרומתן של מיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב ילדים להתפתחותם (לעומת עניין מוגבר בהישגים לימודיים), והם חסרים כלים להתמודדות עם הקשיים הרגשיים של ילדיהם.

המקור השני שעלה באבחון הרשותי, ואשר עשוי להיות סיבה נוספת לביטוי ההתנהגותי שתואר לעיל, נוגע לתחושת שייכות נמוכה של תלמידים ותושבים ליישובם, לצד קושי בבנייה ובגיבוש של הזהות האישית והחברתית.

בקרב תלמידים. התוכניות שיפותחו בתחום זה יעמיקו את הידע בדבר האופן שבו אפשר ונכון לפתח זהות בקרב בני נוער בחברה הערבית בישראל. התחום השני - זיהוי, ביטוי וזיוסות רגשות, ואליו ישתייכו תוכניות שיעסקו בפיתוח מיומנויות של זיהוי רגשות ועבודה על ויסות רגשי תוך התייחסות ייחודית-תרבותית. התחום השלישי יכלול תוכניות העוסקות בפיתוח agency לצמיחה אישית וחברתית (ותרומה לרווחת הכלל). תוכניות אלו יעסקו בפיתוח תחושת החוללות העצמית וכן מעורבות בתהליכים חברתיים.

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

2. מבוא ורקע תיאורטי

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 שעומדים בבסיס התחום:

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

כמי שמשתייכים לקבוצת מיעוט מוחלשת בחברה בישראל, תושבי וצעירי באקה מתמודדים ברמה הזהותית והפסיכולוגית עם אתגרים וחסמים משמעותיים העומדים בפני גיבוש זהות מיטיבה וקונסטרוקטיבית לרווחתם האישית והחברתית. שלל מרכיבי הזהות הקבוצתיים שהפרט בחברה הערבית בבאקה נדרש להגדיר את עצמו אל מולם (זהות דתית, לאומית, אזרחית, משפחתית/חמולתית), מעוררים בחוויה היום-יומית מתחים מורכבים וקשים לאיזון, כגון המתח שבין השיוך המשפחתי לזהות היישובית, או בין הזהות הערבית או הפלסטינית לזהות הישראלית, כמיעוט מוסלמי החי לצד רוב יהודי. מתחים אלו הופכים את גיבוש הזהות לתהליך מורכב ועדין במיוחד, המצריך מתן כלים להתמודדות חינוכית תומכת שתסייע לילדי היישוב ולצעיריו לפתח תחושת שייכות משמעותית לזהויות הרלוונטיות עבורם, ובתוך כך לגבש זהות אישית וחברתית באופן מיטבי ומצמיח.

במהלך המתואר בבאקה יש ניסיון לתת מענה לנקודת הכאב דרך התייחסות לשני המקורות הללו: מיומנויות חברתיות ורגשיות בצד דגש על זהות שייכות חברתית. המהלך מניעת, מערכתית וכוללני. תהליך העבודה החל מהכשרת לבבות ביישוב לצורך יישום המהלך.

כדי ליצור תוכניות רלוונטיות בנות-קיימא וסקיילביליות הוכשר צוות מובילי SEL - צוות רב-מקצועי המורכב מבעלי ובעלות תפקידים מובילים ומגוונים במסגרות שונות ביישוב. מובילי ה SEL בשיתוף אנשי החינוך שהיו מעוניינים בכך פיתחו יוזמות SEL בית ספריות, וזאת באמצעות התאמה של תוכניות SEL שמבוססות על המוטיבציות, המיומנויות והניסיון הקיים בשדה. בימים אלו מוקם אקסלרטור רשותי¹⁷ שנועד לחקור ולפתח דרכים מגוונות לפיתוח SEL בקרב מיעוט המצוי בקונפליקט. כדי להעמיק את הידע ואת ההבנה בנוגע לדרכים אלו יחולקו היוזמות שפותחו בבתי הספר לשלושה תחומי התמחות, לפי מוקד העשייה בכל אחת מהן: הראשון - גיבוש וביסוס זהות

¹⁷ האקסלרטור בבאקה (הקרוי "אינבאת") הוא תוכנית האצה המספקת תמיכה וחונכות בתהליך פיתוח תוכניות יזמות בית ספריות.

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

דברים אלו מחזקים את הרלוונטיות של תחום ה-SEL למהלך זה. יתרה מזאת, קיימים מודלים בתחום הטמעת SEL בקבוצות מיעוט, כגון SEL טרנספורמטיבי. במודל מתוארות המיומנויות הרגשיות-חברתיות שעליהן חשוב לשים דגש בעבודה עם קבוצות אלו. בין שאר מיומנויות המפתח נמצאות 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 (מבחינה תרבותית, שפתית, דתית, אתנית וחברתית-כלכלית וכן מבחינת התפיסה החינוכית). במובן זה, למידה רגשית-חברתית היא ביטוי למסורות ולערכים של קהילות (Greene, 2019). גם אגבאריה (Agbaria, 2018) מדגיש את חשיבות ההקשר הספציפי של התרבות והזהות הקבוצתית. לתפיסתו, פיתוח גישה רגשית לתרבות הוא קריטי בהקשרים של מיעוטים לאומיים וילידים, הנבדלים לרוב מקבוצת הרוב בלשונם, במסורתם ובאורח חייהם.

הספרות המחקרית בתחום מדגישה את חשיבותם של הזהות והשייכות לתחושת מידת סיפוק מהחיים (Malone et al., 2012) ולהערכה עצמית גבוהה (Leary & Baumeister, 2000), וכן למגוון מיומנויות ובהן חיבור וביטחון חברתי (Malone et al., 2012) ומסוגלות עצמית אקדמית (Sari, 2013) בקרב מתבגרים ומתבגרות. תחושת שייכות היא צורך בסיסי (Levine, 1979) ואלמנט חשוב בגיל ההתבגרות, והיא מסייעת למתבגרים ולמתבגרות להתמודד טוב יותר עם האתגרים בגיל זה (Noam, 1999). חלק מרכזי

בהגדרת הזהות החברתית של כל אדם מורכב מהקבוצות החברתיות שהוא משתייך אליהן. חיבור והזדהות קבוצתית הם חשובים משום שהם עונים על צרכים בסיסיים של שייכות וחיבור בין-אישי (Leary & Baumeister, 1995). זהות לקבוצה מסוימת מחברת אותנו וגורמת לנו לחוש קרובים לחברים האחרים ולחוש חלק מהשלם שהוא הקבוצה (Turner et al., 1979). לקשר בין הזהות החברתית לבין הערך העצמי של מתבגרים ומתבגרות חשיבות מכרעת, היות שהערך העצמי של מתבגרות ומתבגרים משפיע על אלמנטים שונים בחייהם, ובין השאר על רמות הפשיעה שלהם (Demirtas et al., 2017).

נמצא כי הזהות קבוצתית חזקה מקדמת היווצרות זהות, הערכה עצמית ויכולת להתמודד עם בעיות התפתחותיות (Palmonari et al., 1990). יש שתי זהויות קבוצתיות מרכזיות: משותפת וייחודית. הזהות המשותפת מחברת בין קבוצות שונות בחברה (לדוגמה: אזרחות ישראלית). זהות משותפת מכלילה, קשורה בעמדות ובתפיסות 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 הזהות 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).

על סמך כל האמור לעיל נראה שיש חשיבות רבה לבניית מודל SEL מותאם לחברה הערבית בישראל ולבאקה בפרט, ולתכנון התערבויות בחברה זו בהתאם להבנת המיומנויות החשובות ביותר לתפקודם של התלמידים.

ה'ו', ובבתי הספר העל-יסודיים - בשכבות ז'-ח'. השאלונים לפרקטיקאים הועברו לכלל אנשי החינוך בבתי הספר, ללא קשר לשכבה שהם מלמדים בה או למעמד המקצועי.

כל השאלונים הועברו במהלך שבוע אחד בחודש דצמבר 2023. לקראת העברתם נעשתה הכנה של השדה, שכללה מפגש עם מנהלי בתי הספר לצורך היכרות עם הכלי המועבר והסבר בדבר הפלטפורמה שבה יועברו השאלונים ובדבר הצורך בשיבוץ מועדי ההעברה בכל בתי הספר מבעוד מועד. כל בתי הספר יצרו לוח זמנים להעברת השאלונים לתלמידים ולמורים, שהועבר לצוות המחקר ול"קיימא". השאלונים לתלמידים הועברו באמצעות מחנכי הכיתה במהלך השיעורים. בחלק מהכיתות (בעיקר בשכבות ז'-ח') מילאו התלמידים את השאלונים באמצעות הטלפונים הניידים האישיים שלהם, ובכיתות אחרות (בעיקר בשכבות ו'-ז') הם מילאו את השאלונים בכיתות מחשבים שאלוהן יצאו בליווי המורה. בסיור בשדה בשבוע ההעברות נצפתה השקעה של אנשי החינוך ושל התלמידים במילוי השאלון. תלמידים שנזקקו לעזרה קיבלו מענה מהמורים שליוו אותם בכיתות, והמורים עודדו את התלמידים להשלים את תשובותיהם ולמלא את השאלון עד תומו. אנשי החינוך מילאו את השאלונים במהלך מליאות המורים, ומי שלא נכחו בהן מילאו את השאלונים במועד אחר לפי נוחותם.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

במחקר השתתפו כל 11 בתי הספר בבאקה, מתוכם 8 בתי ספר יסודיים ו-3 חטיבות ביניים. בקרב התלמידים נערך המחקר רק בשכבות ה'ח', ואילו מקרב הפרקטיקאים השתתפו בו כלל אנשי החינוך (פירוט מלא בדבר נתוני הרקע של הפרקטיקאים והתלמידים ראו בלוחות 21 ו-22, בהתאמה).

לסיכום, לפי תאוריית השינוי שעליה מבוסס המהלך בבאקה, 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 של זהות עצמית ותחושת שייכות וירידה בהתנהגות הפוגענית במרחב הציבורי והבין-אישי**.

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

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

לתלמידים - שאלון כמותי הכולל שאלון ליבה של יוזמת אורח אשר פותח בשיתוף עם סלבווקס (ראו עוד בפרק שני סעיף 3), ושאלות להערכת תחומי חוללות קבוצתית, זהות ושייכות שחוברו על ידי ארגון אקורד.

למורים - שאלון כמותי הכולל שאלון ליבה של יוזמת אורח אשר פותח בשיתוף עם סלבווקס (ראו עוד בפרק שני סעיף 3), ושאלות להערכת תחומי חוללות קבוצתית, זהות ושייכות בקרב תלמידים שחוברו על ידי ארגון אקורד.

השאלונים הועברו במערכת מילגו של חברת קיימא (ראו עוד בפרק שני סעיף 3).

3.2. תהליך האיסוף

הנתונים נאספו ב-11 בתי ספר, מתוכם 8 בתי ספר יסודיים ו-3 על-יסודיים. בבתי הספר היסודיים הועברו השאלונים לתלמידים בשכבות

4. ממצאים

4.1. נתוני רקע

פרקטיקאים

לוח 21: נתוני רקע של הפרקטיקאים
המשתתפים (באקה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
גברים	32%	108
נשים	68%	229
גיל		
21-30	12%	40
31-40	33%	112
41-50	42%	140
51 ומעלה	13%	44
השכלה		
תיכונית	0.3%	1
תואר I	45%	151
תואר II ומעלה	55%	185

תפקידים בבית הספר

ריכוז מקצוע	18%	62
ריכוז שכבה	5%	15
ריכוז פדגוגי	3%	11
ייעוץ חינוכי	3%	10
צוות הנהלה	9%	32
חינוך כיתה	50%	170

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)

 $\bar{x}=18.3$, $SD=8.5$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע

 $\bar{x}=10.5$, $SD=7.4$ (ס.ת.)

תלמידים

לוח 22: נתוני רקע של התלמידים
המשתתפים (באקה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
בנים	47%	834
בנות	53%	926
שלב גיל		
ה'-ו'	54%	958
ז'-ח'	46%	802
מצב משפחתי של ההורים		
נשואים	91%	1598
גרופים	4%	69
הורה נפרד	2%	37
אחר	3%	56

4.2. מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים
והתלמידיםמיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב
התלמידים

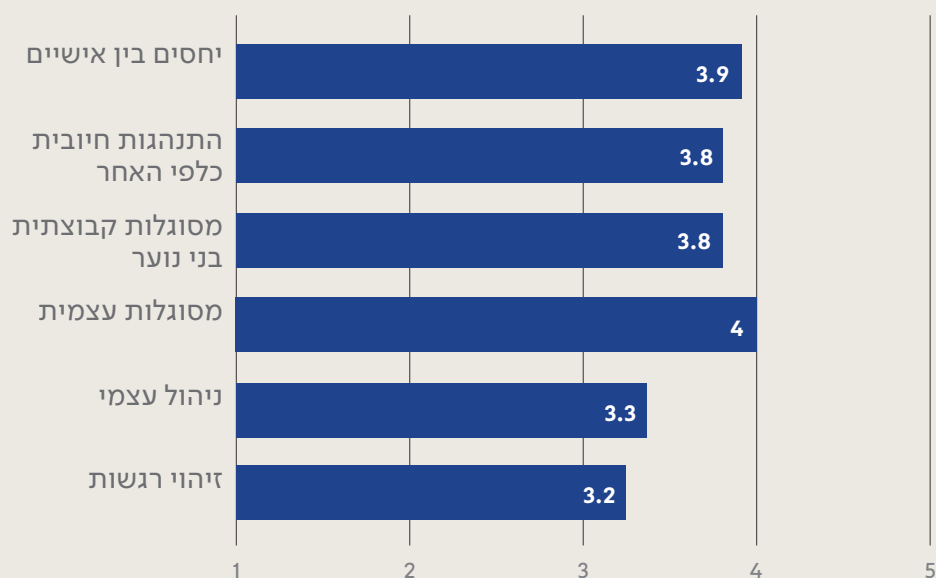
בשאלון לתלמידים נמדדו שש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים; (6) תחושת מסוגלות קבוצתית. בתרשים 52 מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

הנתונים מראים כי המיומנויות "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי" (הכוללות ויסות רגשי) הן המשתנים הנמוכים ביותר בקרב תלמידי באקה. לעומת זאת, "מסוגלות עצמית ותודעה של צמיחה" היא המיומנות הגבוהה ביותר, ומיד אחריה - מסוגלות קבוצתית. נראה שלבני

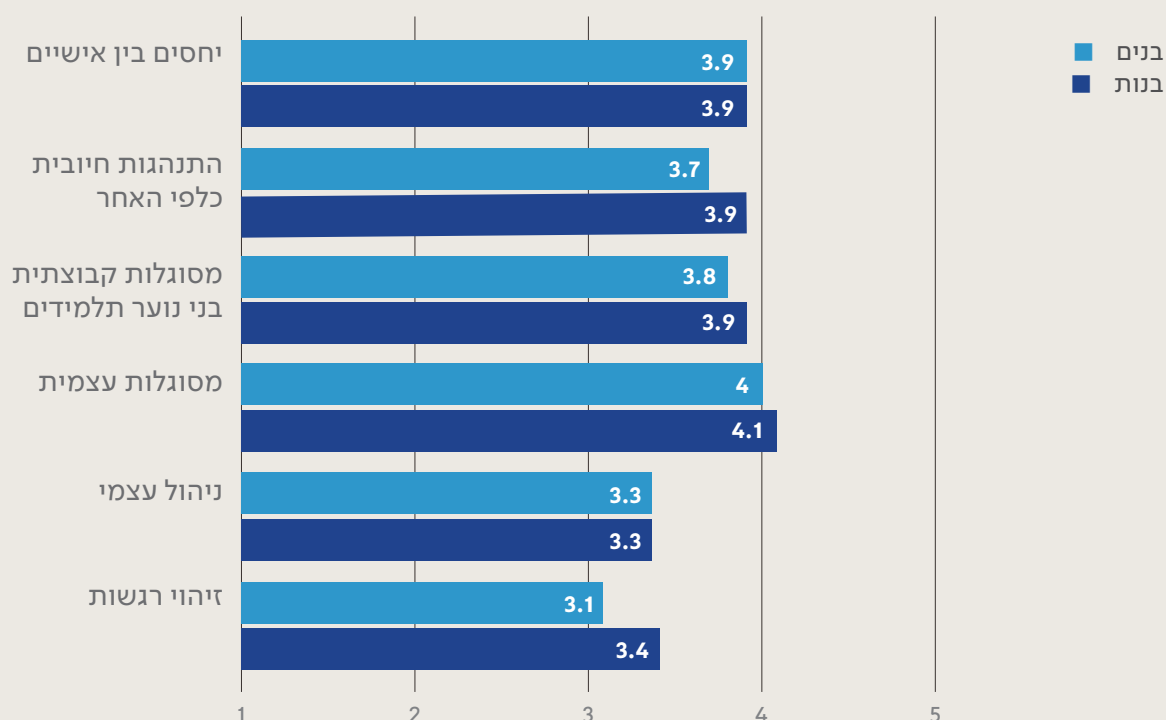
מהמיומנויות, בהן זיהוי רגשות והתנהגות חיובית כלפי האחר (אמפתיה והתנהגות פרו- חברתית), אך חשוב לקחת פערים אלה בערבון מוגבל לנוכח ההבדלים המספריים הקטנים.

הנוער בבאקה אמונה גבוהה למדי ביכולתם להצליח גם באופן אישי וגם - במידה פחותה במקצת - כחלק מקבוצת בני נוער בבאקה. הנתונים מראים יתרון לבנות בחלק

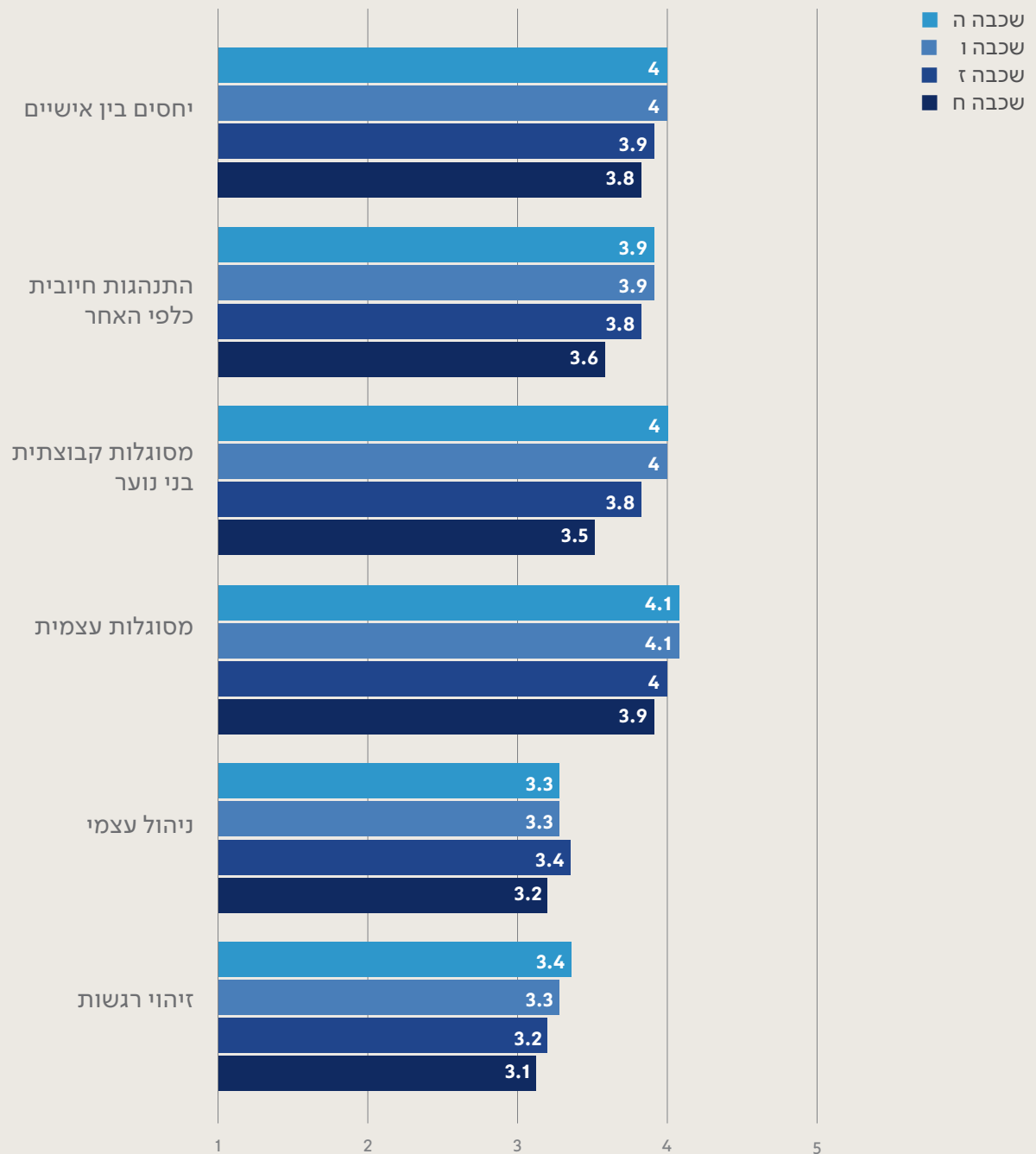
תרשים 52: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 53: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



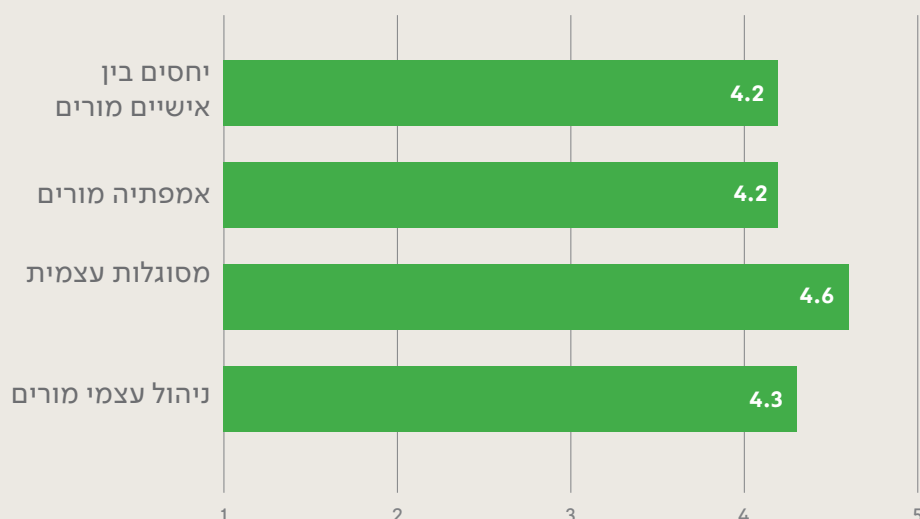
תרשים 54: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שכבות גיל (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



ניכרים בין שכבת כיתות ה' לשכבת כיתות ו' במיומנות "זיהוי רגשות", בין ו' ל-ז' במיומנות "מסוגלות קבוצתית", ובין ז' ל-ח' במיומנויות "התנהגות חיובית כלפי האחר" ו"ניהול עצמי".

הנתונים מצביעים על מגמה של ירידה במיומנויות עם העלייה בשכבות הגיל, ובעיקר במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. השוואה בין נתוני הקבוצות מעלה הבדלים

תרשים 55: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



בהכשרה בתחום ה-SEL, בעבר, לא הצביעה על הבדלים כלשהם, והמיומנויות גבוהות עם שונות נמוכה בקרב כל תת הקבוצות.

מסוגלות קבוצתית של בני הנוער בבאקה - תפיסת בני הנוער לעומת תפיסת המורים

בשאלון לתלמידים נמדדה תפיסת המסוגלות הקבוצתית שלהם, כלומר באיזו מידה הם מאמינים שביכולתם של בני הנוער בבאקה להצליח כקבוצה. היגדי מדד זה מתייחסים לאמונה של בני הנוער בבאקה להצליח בלימודים, להתגבר על קשיים, להתאמץ ולהשקיע ולממש את חלומותיהם כחלק השתייכותם לקבוצת בני נוער בבאקה. גם המורים נשאלו על תפיסתם בדבר המסוגלות הקבוצתית של בני הנוער בבאקה.

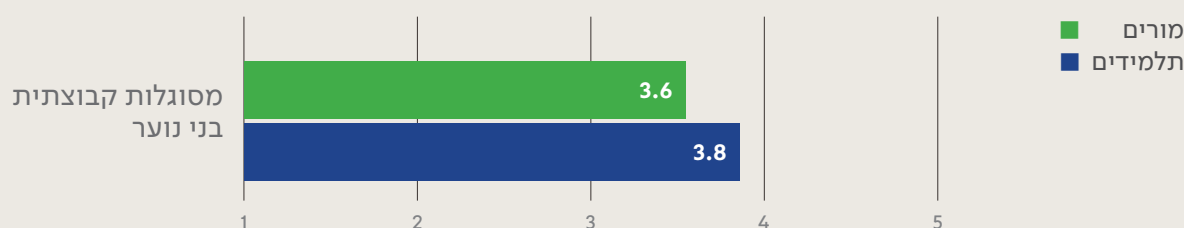
מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב מורים

בשאלון למורים נמדדו 4 מיומנויות רגשיות-חברתיות כלליות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ניהול עצמי; (3) אמפתיה; (4) יחסים בין-אישיים. בגרף 55 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

נתוני גרף 55 מראים כי לתפיסת המורים המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם גבוהות, עם תמונה הומוגנית למדי של דיווחים (סטיית התקן בכל המשתנים היא 0.5 בקירוב). המסוגלות העצמית בולטת כמיומנות הגבוהה ביותר, לתפיסתם של המורים.

השוואה של המיומנויות הללו בפילוח לפי מגדר, לפי היות המורה מחנך או לא ולפי השתתפותו

תרשים 56: מדד המסוגלות הקבוצתית - דיווחי התלמידים על עצמם ודיווחי המורים על התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



מדדי השייכות בקרב התלמידים, כפי שהם מדרגים אותם, מראים כי השייכות החזקה ביותר היא למוסלמים, לפלסטינים ולמשפחה המורחבת, ומיד לאחר מכן השייכות לערבים ולבאקה. השייכות למסגרות חינוך פורמאליות ולא פורמאליות והשייכות לשכונה נמוכות יותר, אך עדיין גבוהות למדי. השייכות לישראלים דורגה במקום נמוך מאוד.

האופן שבו המורים מדרגים את השייכות של תלמידיהם חושף את תפיסות המורים בתחום זה ומצביע על פער גדול מאוד בממד השייכות לישראלים, המדורג "בינוני" על ידי המורים לעומת "נמוך מאוד" על ידי התלמידים עצמם. בהמשך לכך יש פער גדול למדי והפוך בין מורים לתלמידים בדירוג השייכות לפלסטינים: התלמידים דירגו שייכות זו במקום גבוה יותר בהשוואה לדירוגי המורים בדבר תחושת השייכות של התלמידים לקבוצה זו. גם בשאר הממדים ההערכות של המורים היו נמוכות יותר

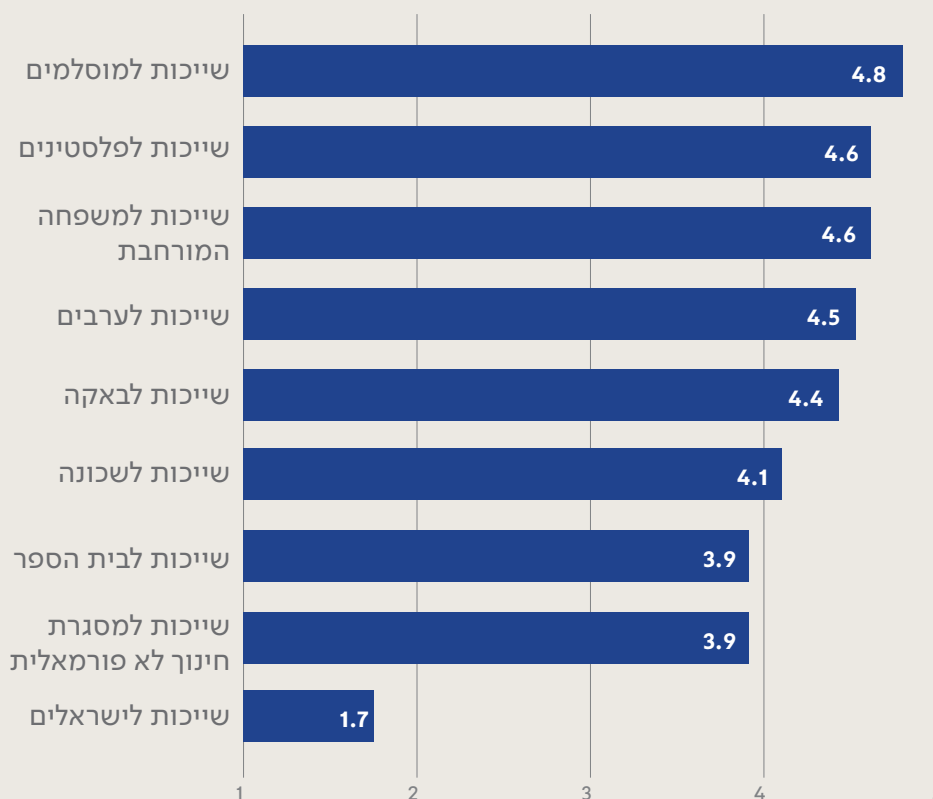
בתרשים הבא מוצג הפער בממד זה בין תפיסת התלמידים בנוגע לעצמם לבין תפיסת המורים בנוגע למסוגלות הקבוצתית של התלמידים.

הנתונים מראים כי תפיסת המורים בנוגע לרמת המסוגלות הקבוצתית של בני הנוער בבאקה נמוכה יותר בהשוואה לתפיסת בני הנוער בנוגע למסוגלות הקבוצתית שלהם עצמם.

4.3. מדדי השייכות בקרב התלמידים

מדדי השייכות בקרב התלמידים בבאקה
בשאלון לתלמידים ולמורים נמדדו תשעה מדדי שייכות של התלמידים: שייכות ל (1) ערבים; (2) מוסלמים; (3) ישראלים; (4) פלסטינים; (5) באקה; (6) המשפחה המורחבת; (7) בית הספר; (8) השכונה; (9) מסגרת לא פורמאלית. בתרשים הבא מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהמדדים כפי שהוא מדורג על ידי התלמידים, וכפי שהוא מדורג על ידי המורים כשהם התבקשו לדרג את מדדי השייכות בקרב התלמידים.

תרשים 57: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)

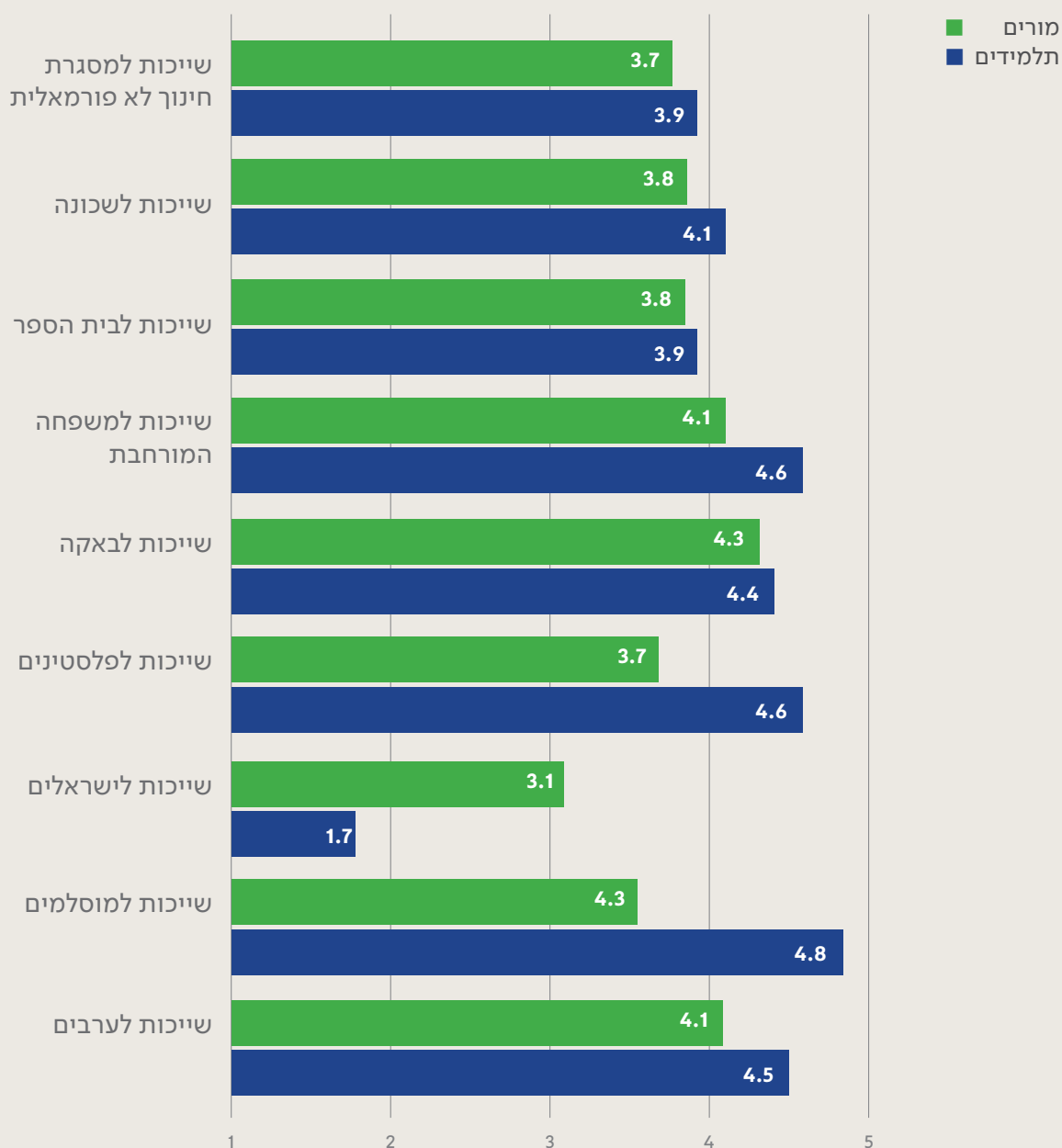


השייכות למסגרת חינוכית. בעוד בנות מרגישות יותר שייכות לבית הספר, בנים מרגישים יותר שייכות למסגרת לא פורמאלית. נראה גם שתחושת השייכות לשכונה גבוהה במעט בקרב בנים בהשוואה לבנות, ואילו תחושת השייכות לישראלים נמוכה אצלם במעט בהשוואה לבנות.

בהשוואה לתלמידים. הפער המרכזי והחשוב ניכר בממדד השייכות למשפחה המורחבת: בעוד התלמידים דיווחו על תחושת שייכות חזקה למשפחה המורחבת, המורים ראו במשפחה המורחבת גורם מרכזי פחות עבור התלמידים.

הנתונים מראים כי מדדי השייכות די דומים בקרב בנים ובנות, למעט הבדל בתחושת

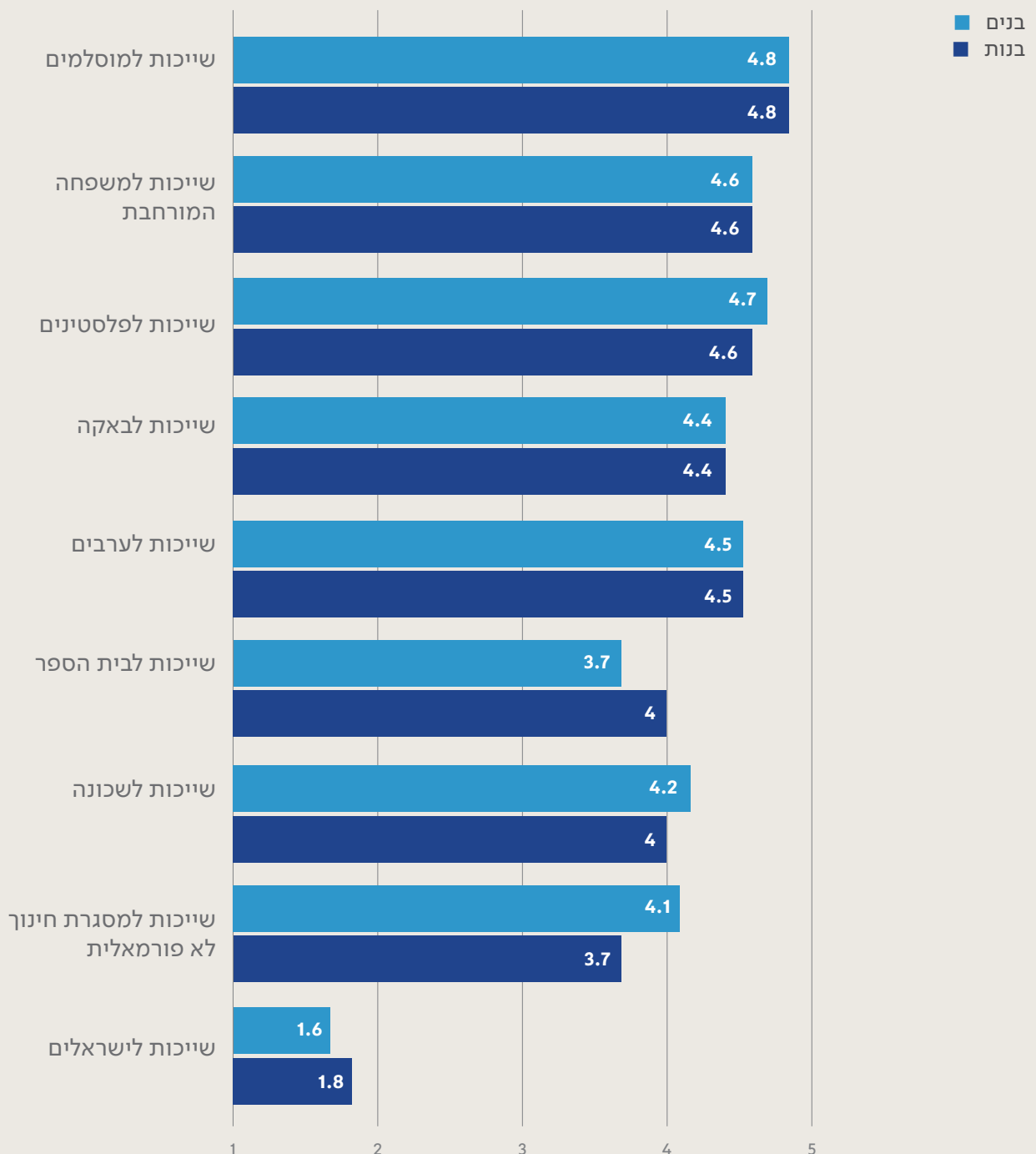
תרשים 58: מדדי שייכות של התלמידים לפי דיווחיהם ולפי דיווחי המורים על התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



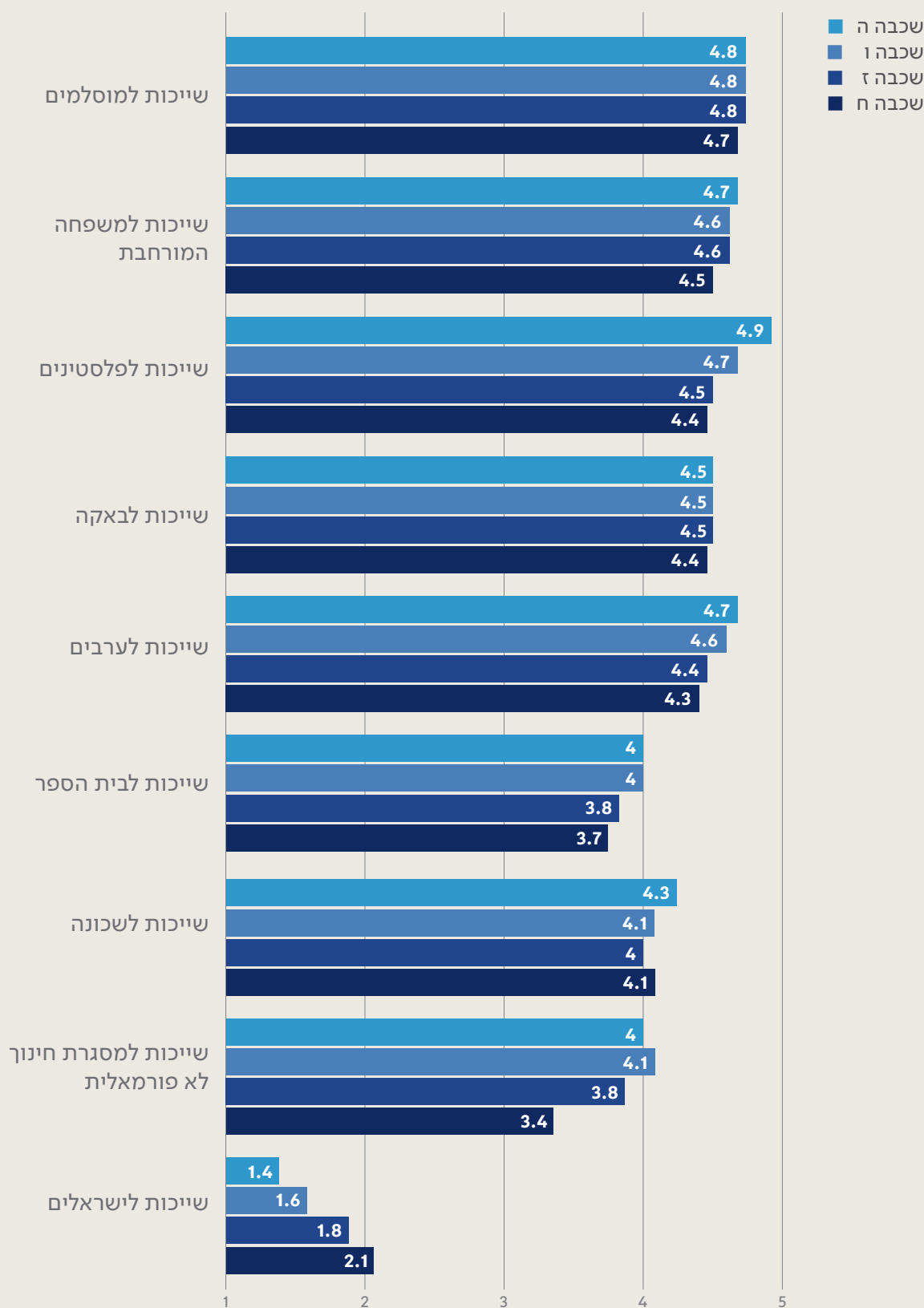
השייכות למסגרות הלא פורמאליות במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. תחושת השייכות למוסלמים, לבאקה, לשכונה, למשפחה המורחבת ולבית הספר נשארת יציבה למדי לאורך השנים.

הנתונים מראים כי תחושת השייכות של התלמידים לקבוצות אתניות/לאומיות - ערבים ופלסטינים - יורדת מעט ככל שהגיל עולה, לצד עלייה בתחושת השייכות לקבוצת הישראלים. כמו כן יש ירידה ניכרת בתחושת

תרשים 59: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 60: מדדי השייכות בקרב התלמידים לפי דיווחיהם בפילוח לפי שכבות גיל (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL ועיסוק בתחום הזהות והשייכות

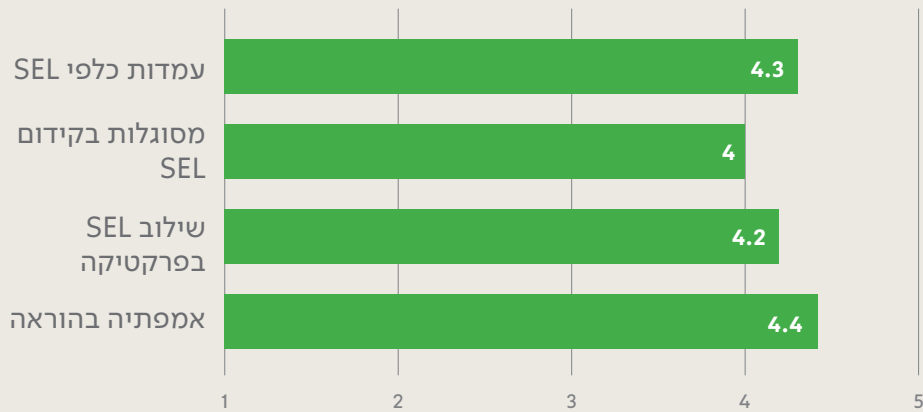
מורים

(3) למורה יש עמדות חיוביות כלפילמידהרגשית- חברתית; (4) אמפתיה בהוראה. בתרשים 61 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

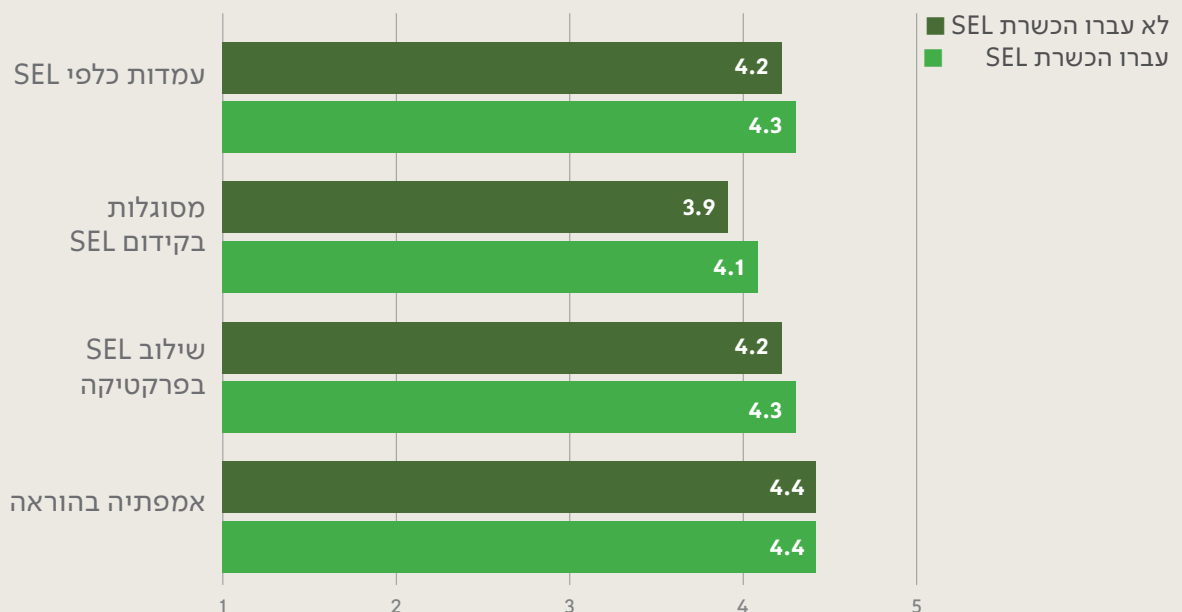
בתרשים אפשר לראות כי רמת התנאים התומכים, כפי שהמורים מדרגים אותם, גבוהה. המורים רואים את עצמם כבעלי אמפתיה בתחום ההוראה, העמדות שלהם כלפי SEL חיוביות והם משלבים SEL בפרקטיקות

בשאלון למורים נבדקה מידת קיומם של ארבעה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות;

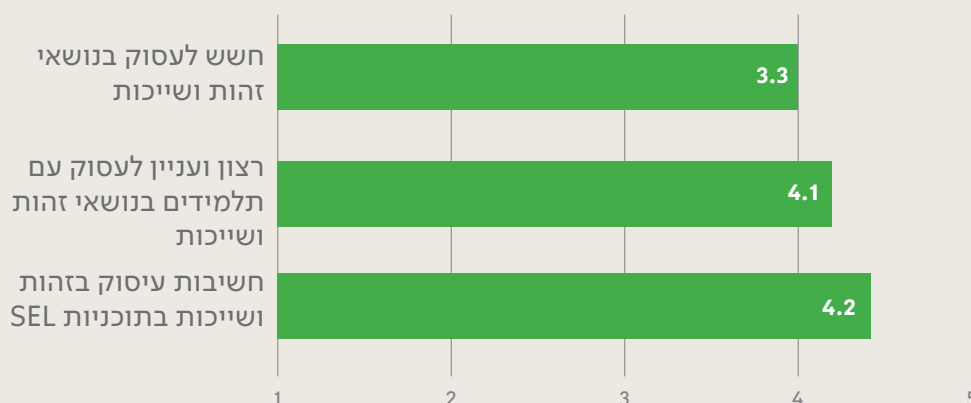
תרשים 61: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



תרשים 62: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



תרשים 63: תנאים המשפיעים על העיסוק בזהות חברתית ובשייכות (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



מידה גבוהה של רצון ועניין לעסוק בנושא זה בתהליכים החינוכיים עם תלמידים. לצד אלו המורים מדווחים על מידה בינונית של חשש¹⁸ לעסוק בנושאים אלו עם תלמידיהם. השוואה של משתנים אלו בקרב המורים לפי מגדר, היות המורה מחנך או לא או האם עבר הכשרה בתחום SEL או לא אינה מראה הבדלים כלל.

4.5. מדדי תוצאה תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) שייכות לכיתה; (3) ערך חיובי לזהות חברתית "בקהל". בתרשים 64 יוצג הציון הממוצע עבור כל אחד ממדדי התוצאה בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

בתרשים אפשר לראות כי תחושת השייכות של התלמידים לכיתה מעט יותר מבינונית, וכך גם הקשר מורה-תלמיד. לצד זאת, לעצם היותו של התלמיד מרגיש כמי ששייך לבאקה יש ערך חיובי גבוה במעט והוא בעל דירוג גבוה.

אפשר לראות פער מסוים, קטן, בין בנים לבנות. הבנים מרגישים תחושת שייכות גבוהה במעט לכיתה ולהיותם מתגוררים בבאקה, ולעומתם הבנות מדווחות על קשר טוב יותר בין המורים לתלמידים. אולם הבדלים אלו קטנים מאוד.

ההוראה. תחושת המסוגלות בקידום SEL נמוכה אצלם במעט בהשוואה למדדים אחרים, אך עדיין די גבוהה.

פילוח הנתונים לפי מגדר או לפי היות המורה מחנך או לא אינו מראה הבדלים כלל. באחד המדדים נמצא הבדל בין מורים שעברו הכשרה בנושא SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת. אפשר לראות זאת להלן בתרשים 62.

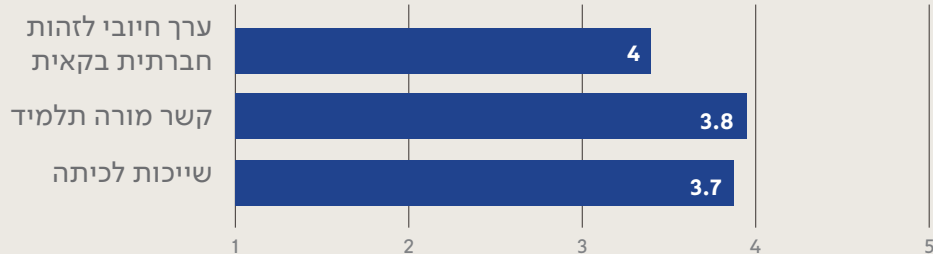
נראה שמורים שעברו הכשרה בנושא SEL מרגישים רמת מסוגלות גבוהה יותר לקדם תהליכי SEL לעומת מורים שלא עברו את ההכשרה.

בשאלון למורים נבדקה גם מידת קיומם של שלושה תנאים המשפיעים על **עיסוק בתחום הזהות והשייכות**: (1) חשש לעסוק בנושאים של זהות חברתית ושל שייכות בתהליכים חינוכיים עם התלמידים; (2) רצון ועניין לעסוק בנושאים של זהות חברתית ושייכות בתהליכים חינוכיים עם התלמידים; (3) החשיבות המיוחסת לעיסוק בנושאי זהות חברתית ושייכות בתוכניות SEL עם התלמידים. בתרשים 63 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מהתנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

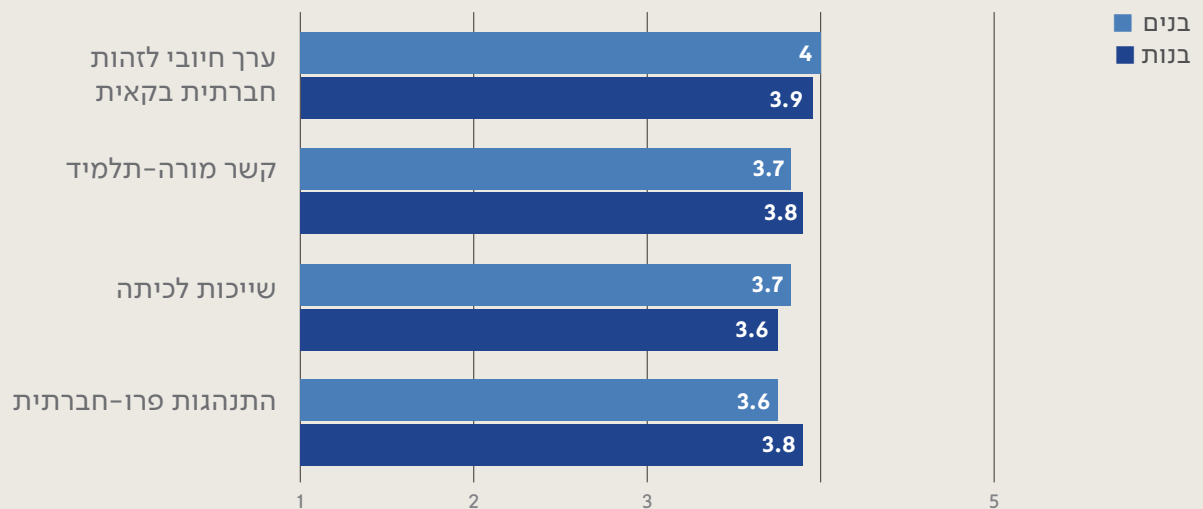
בתרשים אפשר לראות כי המורים מאמינים מאוד בחשיבות העיסוק בנושאי זהות חברתית ושייכות בתוכניות SEL וכי יש להם

¹⁸ המדד "חשש לעסוק בנושאי זהות ושייכות" הוא מדד שלילי. ככל שמספרו גבוה יותר, כך הוא מייצג רמת חשש גבוהה יותר.

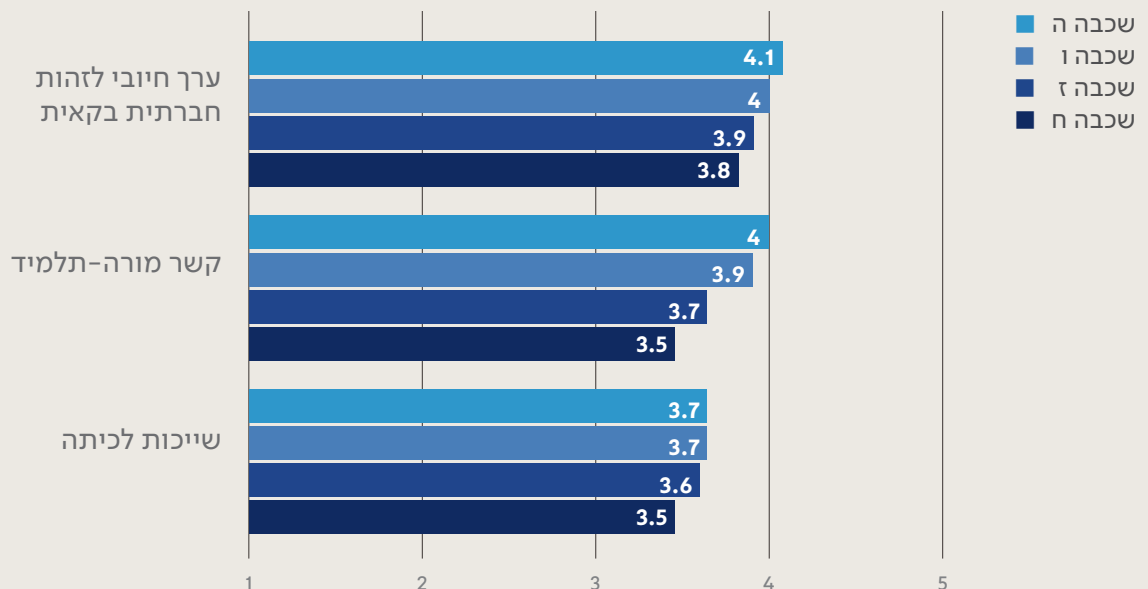
תרשים 64: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 65: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



תרשים 66: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי שכבות גיל (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=1760)



בתרשים אפשר לראות כי המורים מדווחים על רמות גבוהות של תחושת שייכות לבית הספר, ונמוכות במעט, אך עדיין גבוהות, של אקלים חיובי בבית הספר. רמות השחיקה בינוניות.

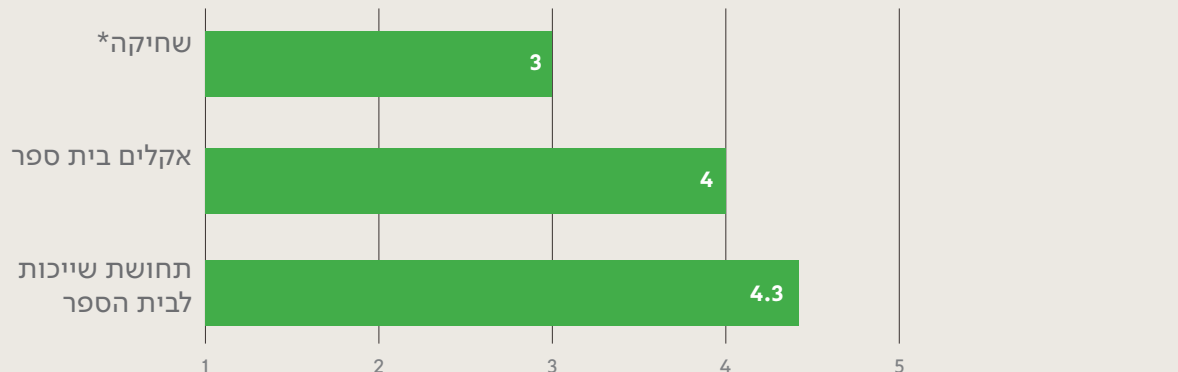
בתרשים אפשר לראות כי בין המורים למורות אין הבדלים של ממש בהקשר של תחושת שייכות לבית הספר ואקלים חיובי בבית הספר. במדד השחיקה יש הבדל ביניהם: מורים מדווחים על רמות שחיקה גבוהות יותר בהשוואה למורות, אם כי הדירוג של שתי הקבוצות עדיין בסביבות הערך החציוני-בינוני.

גם במדדי תוצאה, בדומה למיומנויות רגשיות-חברתיות, יש מגמה כללית של ירידה עם העלייה בגיל התלמידים. הירידה הגדולה ביותר היא בקשר שבין מורה לתלמיד במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים.

מורים

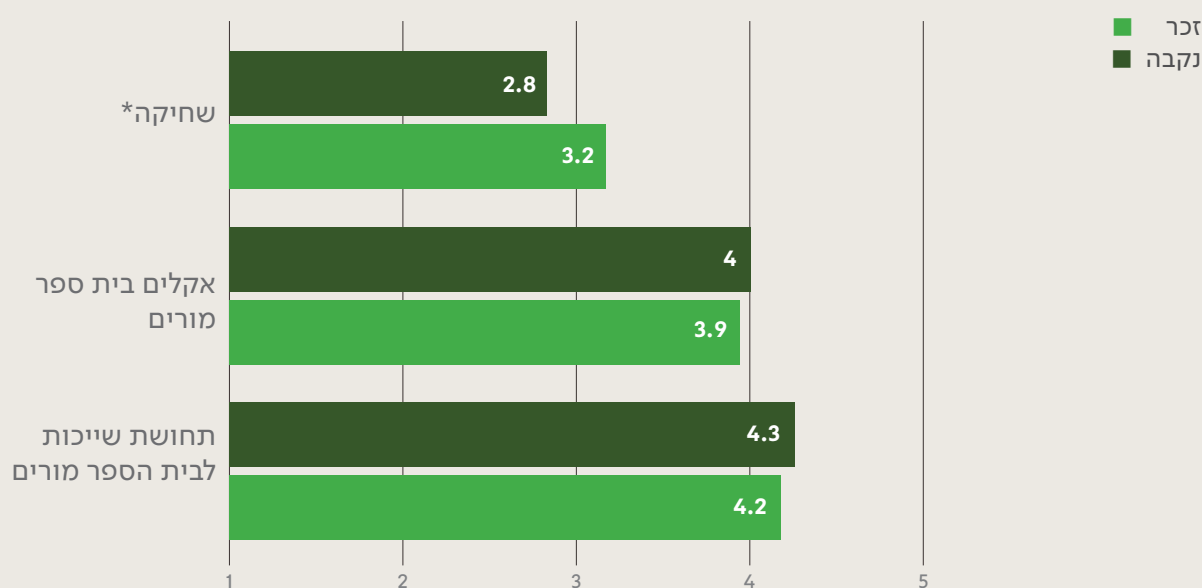
בשאלון למורים נמדדו 3 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה. בתרשים 67 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

תרשים 67: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



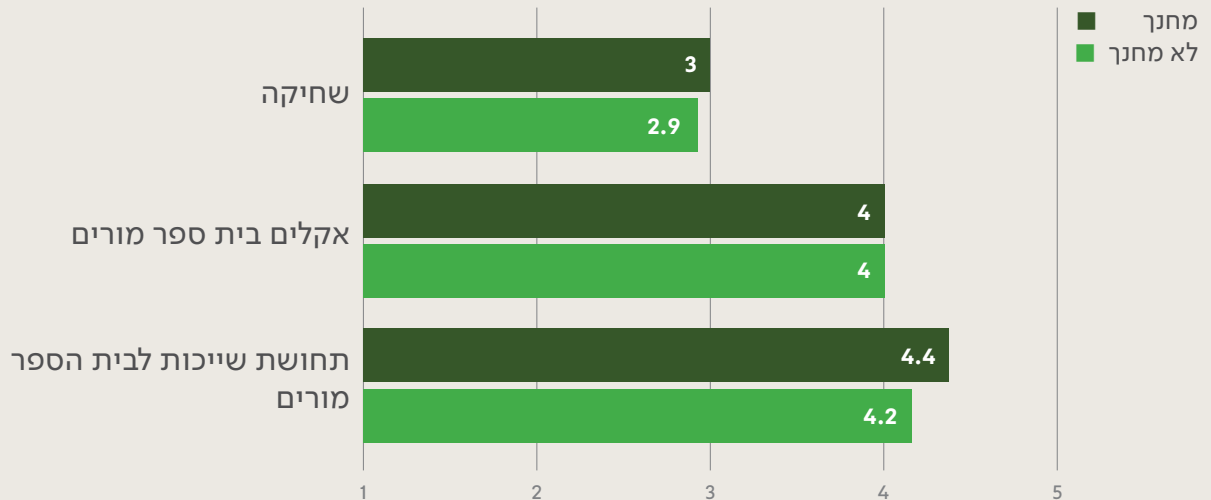
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 68: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (באקה) (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 69: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי היות המורה מחנך או לא (באקה)
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=337)



* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך – מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

גם בתרשים 69 אין הבדלים ניכרים בין מחנכים לבין מי שאינם מחנכים. תפיסותיהם בדבר שחיקה ואקלים בית הספר דומות מאוד, אם כי המחנכים דיווחו על מידה גבוהה במעט של שחיקה. עם זאת יש ביניהם הבדל בתחושת השייכות לבית הספר. תחושה זו גבוהה יותר בקרב מחנכים בהשוואה ללא מחנכים.

לא נמצאו הבדלים במדדי התוצאה בין מורים שעברו הכשרה בתחום ה-SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

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

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.

6. ביבליוגרפיה

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 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