פרק ראשון

יוזמת אורחא – נתוני הליבה

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

ברצוננו להודות לא.נשים הרבים שסייעו בהכנת דוח זה על מרכיביו המגוונים. בראש ובראשונה תודה לצוותי החינוך ולתלמידים בבתי הספר שהשתתפו במילוי השאלונים ותרמו מחוכמתם ומתובנותיהם; תודה לא.נשי מיזם SELBox: ד"ר חגי קופרמינץ, ד"ר דפנה קופלמן-רובין, ד"ר עינת קליידר-טסלר ואביב פינס - על הובלת התהליך המורכב של פיתוח המחקר כולו וכן על הליווי המתודולוגי והתוכני; תודה לא.נשי קיימא: אורן הוברמן, ד"ר יואב רסקין, עומר בירקא, קורל גבאי, אייל אנקרי ושאולי אודם על הפלטפורמה המעולה שהעמידו לרשותנו, על הטיפול בנתונים ועל הזמינות ללא גבולות; תודה לתחום החינוך בקרן יד הנדיב ובפרט לתומר אושרי, מנהל תוכניות בכיר, על הליווי וההכוונה, ותודה לליאור אברהמי, לשעבר מתחום החינוך. תודה לד"ר סיגל ריינדרס-כפרי מתחום הערכה ומדידה בקרן על הליווי המתודולוגי לאורך כל הדרך.

מחבר: ד"ר דוד רטנר – יוזמת אורחא, אפרת כהן – יוזמת אורחא.

עורך אחראי: ד"ר דוד רטנר

עריכת לשון: נילי עדן

עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: רטנר, ד., וכהן, א. (2025). יוזמת אורחא – נתוני הליבה. 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.

מבוא כללי

בשנת 2021 יצאה לדרך יוזמה חדשה, פרי תפיסתו ותכנונו של תחום החינוך בקרן יד הנדיב. מטרת־העל של היוזמה הוגדרה כך: "חיזוק המוביליות החברתית של ילדים ונוער במערכת החינוך הפורמלית והלא פורמאלית באמצעות פיתוח, הפצה והטמעה של ידע יישומי מתחום הלמידה החברתית־רגשית (SEL) המבוסס על ראיות מתוך הקשר מקומי".

כדי להתקדם אל עבר מטרה זו הוקמו חמש שותפויות בחמש רשויות מקומיות: נהריה, מע'אר, באקה אל־גרבייה, בני ברק וגני תקווה. 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. הרשויות שנבחרו למהלך 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 (אם לא המרכזי שבהם) 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 של השותפויות הן כללו פונקציה מרכזית וחשובה של הערכה ומדידה. בכל אחת מהשותפויות מונתה ופועלת בעלת תפקיד המופקדת 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 בהערכה של תהליכים שונים פרי יוזמת השותפות, ועוד. כל אלו, כמובן, בשיתוף פעולה עם שאר החברים והחברות בשותפויות ועם השדה. יתרה מזו, בכל השותפויות פועלות (או צפויות להתחיל לפעול בקרוב) קהילות של מובילות הערכה ומדידה בית ספריות העוסקות בהובלתן של מובילות ההערכה והמדידה השותפותיות ומקדמות קבלת החלטות מיודעת־נתונים ברמה הבית ספרית והרשותית.

ביוני 2023 החלה לפעול במטה היוזמה פונקציה של הובלת הערכה ומדידה ברמת היוזמה כולה, ובדצמבר 2023 הוקם תחום הלמידה. במקביל התרחש תהליך של ניתוח תיאוריות השינוי והמודלים הלוגיים של השותפויות השונות, אשר במסגרתם זוהו יעדים משותפים (להלן: ליבה משותפת). לנוכח תהליכים ואירועים אלו הוחלט על ייזום וביצוע מהלך של מדידת הליבה המשותפת[4] באופן משותף עבור כלל השותפויות, בד בבד עם מדידה של הנושאים והמדדים הייחודיים לכל אחת מהן.

[4] לפירוט המדדים המשותפים לכלל השותפויות ראו להלן בפרק השיטה, תת־הפרק "כלי המדידה".

מהלך זה של משותף-לצד-ייחודי כלל:

1. הכנת מודלים קונספטואליים ומתווים למערכי המדידה, הן ברמת השותפויות והן ברמת המטה;
2. בחירת מערכת משותפת של איסוף וניהול נתונים (מערכת הסקרים של קיימא) והתקשרות עמה;
3. התאמה של ליבה משותפת תוך התבססות על כלי מחקר פרי פיתוחו של צוות סלבוקס[5];
4. בניית מערכות מתוקשבות של שאלוני תלמידים ושאלוני פרקטיקאים, אשר בחלקם מכסים את הליבה המשותפת ובחלקם האחר מייצגים את מדדי התוצאה והתהליך הייחודיים של כל אחת מהשותפויות.

על פי התכנון המקורי, בחודשים אוקטובר–נובמבר 2023 (תחילת שנת הלימודים תשפ"ד) הייתה אמורה לצאת לדרך הפעימה הראשונה של איסוף הנתונים בקרב פרקטיקאים ותלמידים בארבע מתוך חמש הרשויות שביוזמה.[6] בשל מלחמת חרבות הברזל שפרצה בעקבותיהם נדחתה ההעברה ועצם קיומה אף הוטל בספק. לאחר הערכת מצב שהתקיימה בנובמבר 2023 הוחלט בכל זאת לבצע את הפעימה הראשונה בחודשים העוקבים, בכפוף לאירועים במישור הלאומי ובמערכת החינוך בכללותה.

כך, במחצית דצמבר 2023 יצאה לדרך העברת שאלוני התלמידים ושאלוני המורים. בשל אילוצים ונסיבות מקומיים, רשויות שונות יצאו לדרך בזמנים שונים, והמשיבים האחרונים סיימו למלא את השאלונים בראשית מאי 2024. בסופו של דבר הוחלט שלא לקיים פעימה נוספת בשנה"ל תשפ"ד, וזאת מכמה טעמים: (1) העיכובים ביציאה לדרך לשם יישום התוכניות השונות, לנוכח המצב הביטחוני (מה שחתר תחת ההיגיון המחקרי של "תחילת שנה – סוף שנה"); (2) ההתחלה המאוחרת בהעברת השאלונים, זמן רב אחרי תחילת השנה, והפיזור הגדול במועדי האיסוף; (3) באופן כללי – הרצון שלא להעמיס על בתי הספר, חברי הצוות והתלמידים, בשנה מורכבת מבחינה ביטחונית. חשוב לציין כי העברה במתכונת של "תחילת שנה – סוף שנה" אמורה להתקיים בשנה"ל העוקבת, תשפ"ה.

אף שבשנה"ל תשפ"ד לא התקיימו שתי פעימות, ההעברה בתשפ"ד עדיין הייתה בעלת חשיבות רבה מהטעמים הבאים:

על סמך הנתונים שהתקבלו קיימו השותפויות ובתי הספר מפגשי חשיבה ולמידה, למדו על הצרכים שעולים ודייקו את ההתערבויות ברמה הרשותית והבית ספרית;

הנתונים שנאספו אפשרו לקיים בדיקות פסיכומטריות שסייעו לשפר את כלי המחקר לקראת הפעימות הבאות (ראו דיווח בנספח 2 בדבר המאפיינים הפסיכומטריים של שאלוני הליבה);

בהמשך הדרך תתאפשר השוואה בין הנתונים שנאספו בשנה"ל תשפ"ד לבין נתוני המשך (ברמת בתי הספר וברמת הרשות), השוואה שעשויה להציע אינדיקציה בדבר מגמות במדדי ליבה ובמדדים נוספים, לנוכח העבודה הרשותית והבית ספרית בקידום מיומנויות חברתיות.

בדוח שלפניכם מוצגים נתונים מתוך השאלונים שהועברו בשנה"ל תשפ"ד, והוא כולל שישה פרקים: פרק אחד ובו הנתונים הכלליים הנוגעים ליוזמה כולה בהתבסס על הליבה המשותפת, ועוד חמישה פרקים - כמספר השותפויות שביוזמה.

[5] SEL.box הוקמה ביוזמת תחום החינוך ביד הנדיב כדילתת מענה לצורכי הערכה ומדידה של יוזמת ה- SEL המכונה כיום אורחא. הפרויקט הוא פרי שיתוף פעולה בין צוות אוניברסיטת חיפה בהובלת ד"ר חגי קופרמינץ וצוות מרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן בהובלת ד"ר דפנה קופלמן-רובין. הצוותים מביאים איתם ידע רב-שנים בתחום SEL, כולל תהליכי פיתוח, מחקר, מניעה, התערבות ויישום. SEL.box פועלת מתוך שיתוף פעולה הדוק עם אורחא. בשנתיים הראשונות של פרויקט SEL.box גובשה ותוקפה מסגרת מושגית של למידה רגשית-חברתית הכוללת 13 מיומנויות ברצף גילאי מלידה ועד 18, לצד מיומנויות אישיות ומקצועיות של מבוגרים; פותחו ותוקפו שאלונים מותאמים מבחינה התפתחותית ורגישים מבחינה תרבותית לדיווח עצמי של מיומנויות אלו; נבנתה סוללת מדדים נתמכת טכנולוגיה לצורך מדידה משותפת בשותפויות השונות הכלולות ביוזמת אורחא. הפעילות הנוכחית של SEL.box ממשיכה ומרחיבה את מהלך ההמשגה של מערכת המדדים, במקביל למהלך פיתוח של גישת הערכה וכלים חדשניים להערכת מיומנויות שאינם מבוססים על שאלונים.

[6] השותפות החמישית, שותפות בני ברק ("חברותא"), מתמודדת עם אתגרים ניכרים בכל הנוגע להערכה ולמדידה לנוכח מאפייני האוכלוסייה, כך שהתכנון בתשפ"ד היה לבצע ברשות זו מחקר פיילוט בלבד. ראו עוד בנושא זה בפרק השישי - נתוני שותפות בני ברק.

יוזמת אורחא: נתוני הליבה

פרק ראשון

1. כללי ומטרות

חלק זה של הדוח עוסק בתמונת המצב הכללית העולה מתוך הליבה המשותפת – ההיגדים והמדדים שנאספו במקביל בארבע השותפויות. בפרק הממצאים ארבעה תת־פרקים:

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

בכל תת־פרק מוצגים הנתונים הרלוונטיים שנאספו במסגרת שאלוני התלמידים ובמסגרת שאלוני הפרקטיקאים.

בשלושת פרקי הממצאים – מיומנויות, תנאים תומכים, מדדי תוצאה – נתוני המדדים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית המשיבים ולאחר מכן בפילוחים מרכזיים: מגדר ושלבי גיל בקרב התלמידים; מגדר, ותק בבית הספר, והאם ממלא/ת תפקיד מחנכ/ת – בקרב הפרקטיקאים.

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 זו לצד זו עלולה להעביר מסר של "מרוץ סוסים" – מסר שהיוזמה אינה מאמינה בו ומשתדלת להימנע ממנו.

2. מבוא ורקע תיאורטי

2.1. מיומנויות רגשיות-חברתיות: כללי

בשנים האחרונות ההתעניינות במושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" הולכת וגוברת. גורמים שונים מבינים שהיכולת לנהל רגשות ולבסס מערכות יחסים טובות עם הזולת הכרחית לתפקודם של בני אדם ומסייעת להם להשיג מטרות חשובות בחיים. כך, הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין תהליכי למידה הוזכר בדוח ועדת המומחים שהוקמה כדי לגבש המלצות לטיפוח למידה רגשית-חברתית בישראל. לפי הכתוב בדוח, ההתפתחות הקוגניטיבית של בני אדם אינה מנותקת מן ההתפתחות הרגשית-חברתית שלהם, ותלמידים זקוקים לסביבה תומכת וליחסים בין-אישיים טובים כדי להצליח ללמוד (בנבנישתי ופרידמן, 2020). יתרה מזו, מיומנויות חברתיות ורגשיות חשובות כדי להצליח בתחומים נוספים בחיים: לתפקד היטב במקומות תעסוקה, לבסס התנהגות טובה כאזרחים במדינה ולשמור על בריאות פיזית ועל רווחה נפשית (Abrahams et al., 2019). לנוכח זאת אנשי חינוך, קובעי מדיניות והציבור הרחב מסכימים שמתפקידו של בית הספר לדאוג לא רק להתפתחות הקוגניטיבית של התלמידים אלא גם להתפתחותם הרגשית והחברתית (Corcoran et al., 2018). גם במערכת החינוך של ישראל מושם דגש רשמי על חשיבותן של מיומנויות רגשיות-חברתיות. כך, לפי המסמך "דמות הבוגר והבוגרת" שפורסם בשנת 2021, אחת ממטרותיה של מערכת החינוך היא לטפח בקרב התלמידים מיומנויות רגשיות וחברתיות (משרד החינוך, 2021).

זאת ועוד, בתוכנית העבודה של משרד החינוך לשנה"ל תשפ"ה אחד היעדים המרכזיים מנוסח כך: "קידום תפיסה הוליסטית המשלבת היבטים רגשיים, חברתיים וקהילתיים בלמידה וחיזוק החוסן ותחושת המוגנות" (משרד החינוך, 2024). קרי: יש הכרה רשמית בחשיבות ובמרכזיות של מיומנויות רגשיות-חברתיות ושל פדגוגיה המבוססת על מיומנויות אלו, הן באופן כללי וביתר שאת בתקופה המאתגרת הנוכחית.

למרות ההסכמה הרחבה בדבר חשיבותן של מיומנויות רגשיות-חברתיות הצביעו חוקרים רבים על העובדה שאין בספרות הסכמה בנוגע להגדרת המושג ולסוגי המיומנויות שנכללים בו (Abrahams et al., 2019). לדוגמה, OECD הציע שהמושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" מורכב מחמישה סוגים של מיומנויות: (1) ניהול משימות; (2) ויסות רגשות; (3) שיתוף פעולה; (4) פתיחות מחשבתית; (5) יחסים עם אחרים (Guo et al., 2023). לעומת זאת ארגון CASEL (שיידון בהרחבה בהמשך) יצר מסגרת תיאורטית שונה במעט למושג זה וכלל בו את סוגי המיומנויות האלה: (1) מודעות עצמית; (2) ניהול עצמי; (3) מודעות חברתית; (4) יחסים בין-אישיים;, (5) קבלת החלטות אחראית (CASEL, 2013). בסקירתם התייחסו אברהמס ועמיתיה (Abrahams et al., 2019) למסגרות תיאורטיות נוספות שהוצגו בספרות והראו שהן נבדלות זו מזו במספר סוגי המיומנויות שנכללים תחת המושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" ובאופי המיומנויות האלה.

לפי ג'ונס ודוליטל (Jones & Doolittle, 2017) ייתכן שהקושי לקבוע הגדרה אחידה נובע מהעובדה שהתחום הרגשי-חברתי רחב מאוד. כדי לתפקד ביעילות מבחינה רגשית וחברתית אדם זקוק למגוון רחב של יכולות כגון ריכוז, פתרון בעיות ותחושת מסוגלות עצמית. לפיכך לא תמיד ברור לעוסקים במושג כמה ואילו סוגים של מיומנויות יש לכלול במסגרתו. ביוזמת אורחא זו אומצה ההמשגה של ארגון CASEL למושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות". לפי הארגון, המושג "מיומנויות רגשיות-חברתיות" כולל מגוון של יכולות, ואפשר לסווגן לחמישה תחומים:

1. מודעות עצמית – היכולת של אדם להכיר את עצמו ולהבין את עולמו הפנימי. אדם בעל מודעות עצמית גבוהה מזהה את חולשותיו וחוזקותיו ומצליח לבסס תחושה של ביטחון עצמי; כמו כן הוא מזהה את הרגשות והמחשבות שמתעוררים בו ומבין כיצד הם משפיעים על התנהגותו.
2. ניהול עצמי – המושג "ניהול עצמי" מתאר יכולת לווסת רגשות, מחשבות והתנהגויות, כלומר היכולת להפחית או להגביר את העוצמה של רגשות, מחשבות והתנהגויות באופן שמשרת מטרות שונות בחיים. בעזרת יכולת גבוהה לניהול עצמי אפשר להתמודד עם תחושות כמו לחץ ומתח, לשלוט בדחפים ולעורר מוטיבציה עצמית כדי להשיג מטרות שונות.
3. מודעות חברתית – היכולת של אדם להבין את החברה שבה הוא חי, לחוש אמפתיה כלפי אנשים ממגוון תרבויות, להבין מהן נורמות ההתנהגות בחברה ולזהות אילו גורמים בסביבה יכולים לשמש משאב תומך.
4. מיומנויות בין-אישיות – מיומנויות המאפשרות לנהל מערכות יחסים טובות ובריאות עם אנשים ממגוון של קבוצות, לתקשר עם הזולת באופן ברור, לשתף פעולה עם אחרים, לפתור עימותים, לבקש עזרה ולעזור לאחרים.
5. קבלת החלטות אחראית – היכולת להפעיל התנהגויות המבוססות על בחירה מושכלת. אדם המקבל החלטות באופן אחראי בוחר כיצד לפעול על סמך שיקולים כמו בטיחות, אתיקה, רווחה שלו ושל אחרים, נורמות ההתנהגות בחברה והערכת ההשלכות הצפויות של התנהגות מסוימת (CASEL, 2013).

2.2. הקשר בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין מדדי תוצאה

הקשר להישגים לימודיים: חוקרים רבים טענו שמיומנויות רגשיות-חברתיות נחוצות לצורך הצלחה בלימודים. הם התייחסו לכך שתהליך הלמידה אינו קוגניטיבי בלבד, אלא הוא גם תהליך חברתי ורגשי: כדי להצליח בלימודים על התלמיד לשתף פעולה עם תלמידים אחרים בכיתה, עם המורים ועם בני משפחתו; לווסת רגשות שפוגעים בלמידה ולהשתמש ברגשות שמקדמים אותה;

להצליח לבסס תחושה שהוא מוכשר בתחומים מסוימים ומסוגל להצליח בלימודים (Denham & Brown, 2010; Oberle et al., 2014; Zins et al., 2007). רעיונות אלו אוששו במחקרים על נושא זה.

כך, לדוגמה, במחקר שנערך בטורקיה בקרב 337 תלמידים בני 10–14 נבדק הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הצלחה בלימודים. המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי שעסקו בארבע יכולות: פתרון בעיות, הערכה עצמית, התמודדות עם מתח, תקשורת עם הזולת. הצלחה בלימודים נמדדה באמצעות דיווח עצמי של התלמידים בנוגע לציון הממוצע שלהם בסמסטר הסתיו של שנת הלימודים שבה הועבר השאלון. ממצאי המחקר מלמדים על קשר מובהק בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין הצלחה בלימודים. בניתוח המשך נמצא שמיומנויות רגשיות-חברתיות מסבירות 18% מהשונות בהצלחה בלימודים (תוך בקרה על המשתנים גיל ומגדר) (Kasikci & Ozhan, 2021).

תוצאות דומות נמצאו במחקר אורך שנערך בקנדה בקרב 461 תלמידים. המחקר נועד לבחון אם מיומנויות רגשיות-חברתיות מנבאות הצלחה בתחומים קריאה ומתמטיקה. המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים נמדדו בהיותם בסוף כיתה ו' באמצעות דיווח של שני גורמים: המורה (דיווח על היכולת של התלמיד לשאת תסכול, לנהוג באסרטיביות, להתמקד במשימה, ליצור קשר עם חברים) והתלמיד עצמו (דיווח בנוגע למוטיבציה שלו להתנהג באופן פרו-חברתי). ההצלחה בתחומים מתמטיקה וקריאה נמדדה באמצעות ציונים במבחן FSA, שמועבר לכלל התלמידים בכיתה ז' במחוז קולומביה הבריטית בקנדה. נמצא שהדיווח של המורה בנוגע למיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים והדיווח של התלמידים בנוגע למוטיבציה שלהם להתנהג באופן פרו-חברתי הוסיפו 4% להסבר השונות בציון בהבנת הנקרא בכיתה ז' (מעבר לשונות שמוסברת באמצעות המשתנים מגדר, רמת האנגלית והציון בהבנת הנקרא בכיתה ד'). כך גם הדיווח של המורה בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות של התלמידים הוסיף 1% להסבר השונות בציון במתמטיקה בכיתה ז' (מעבר לשונות שמוסברת באמצעות המשתנים מגדר, רמת האנגלית, הציון במתמטיקה בכיתה ד') (Oberle et al., 2014).

קשר למישור החברתי ולמישור הרגשי: נוסף על תרומתן בפן הלימודי, המיומנויות החברתיות־רגשיות חיוניות גם ליצירת קשרים חברתיים מספקים. כדי שאדם יצליח ליצור קשרים חברתיים ולשמור עליהם לאורך זמן עליו לדעת כיצד לשתף את חבריו ברגשות שלו, לווסת כעס במצבים של חוסר הסכמה איתם ולהבין את עולמם הרגשי, וזאת כדי שיוכל לעזור להם כשהם זקוקים לכך (von Salisch et al., 2014). הקשר שבין מיומנויות חברתיות-רגשות לבין קשרים חברתיים נמצא גם בספרות המחקרית.

כך, לדוגמה, במחקר שנערך בטורקיה בקרב 216 תלמידים מחוננים בכיתות ה'–ח' נבחן הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין איכות הקשרים החברתיים. התלמידים התבקשו לדווח על המיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם (פתרון בעיות, התמודדות עם מתח, תקשורת עם הזולת, הערכה עצמית). נוסף על כך הם התבקשו לדווח על איכות הקשרים החברתיים שלהם (המידה שבה הקשרים החברתיים שלהם מתאפיינים בקרבה רגשית, בביטחון, במתן עזרה, בבילוי זמן משותף יחד ובמיעוט עימותים). ממצאי המחקר מלמדים שככל שמיומנויותיהם החברתיות-רגשיות של התלמידים גבוהות יותר, כך קשריהם החברתיים איכותיים יותר ומתאפיינים בביטחון, בעזרה ובמיעוט עימותים (Yıldırım & Kayhan, 2022).

תוצאות דומות נמצאו במחקר שנערך בגרמניה בקרב 380 תלמידי כיתה ז'. המחקר נועד לבדוק אילו מיומנויות מנבאות את מספר החברויות ההדדיות בקרב תלמידים בחטיבת הביניים. במחקר זה נמדדו המיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים באמצעות שאלונים לדיווח עצמי (המיומנויות שנמדדו הן: יכולת לוויסות כעס, יכולת לחשיפה עצמית, מודעות של התלמיד לרגשות של עצמו ולרגשותיהם של אחרים); מספר החברויות ההדדיות של כל תלמיד נמדד באופן הבא: כל תלמיד התבקש לכתוב שמות של שישה תלמידים שהוא נהנה

לעשות איתם פעילויות שונות ולתאר מה אופי הקשר ביניהם ("חברים", "חברים הכי טובים" וכדומה). מצב שבו שני תלמידים הגדירו את החברות ביניהם באותו אופן נרשם כ"חברות הדדית". השאלונים הועברו בתחילת כיתה ז' ובסוף כיתה ז'. החוקרים בדקו אם המיומנויות החברתיות-רגשיות שדווחו בתחילת השנה מנבאות את מספר החברויות ההדדיות בסוף השנה. מספר החברויות ההדדיות בתחילת השנה שימש משתנה בקרה. נמצא כי שתי מיומנויות הקשורות לוויסות כעס (היכולת להסיט את הקשב ממוקד הכעס, היכולת לפנות לתמיכה חברתית בזמן כעס) תורמות לניבוי מספר החברויות ההדדיות מעבר למשתני בקרה. כמו כן נמצא שהיכולת לחשיפה עצמית תורמת לניבוי מספר החברויות ההדדיות מעבר למשתני בקרה (אך בקרב בנות בלבד) (von Salisch et al., 2014).

זאת ועוד, מחקרים הראו שמיומנויות רגשיות-חברתיות עשויות לתרום גם לתחושת השייכות של תלמידים לבית הספר. המושג "שייכות לבית הספר" הוגדר בספרות כתחושה של התלמיד שקהילת בית הספר מקבלת אותו, מכבדת אותו ותומכת בו (Goodenow & Grady, 1993). חוקרים כתבו שחשוב לטפח את תחושת השייכות של תלמידים לבית הספר, שכן תחושת שייכות גבוהה עשויה לתרום לתפקוד אקדמי ולרווחה פסיכולוגית ולהפחית את מידת המעורבות של תלמידים בתקריות אלימות (Allen et al., 2017). כדי לבדוק את הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין תחושת שייכות לבית הספר, אלן ועמיתותיה (Allen et al., 2017) ערכו ניתוח-על (מטא-אנליזה) שהתבסס על 11 מחקרים (7,210 משתתפים בסך הכול). הן מצאו שקיים קשר חיובי מובהק בין שני המשתנים; כלומר ככל שהמיומנויות של תלמיד גבוהות יותר, כך הוא מרגיש שייך יותר לבית הספר. נמצא כי עוצמת הקשר בין המשתנים חזקה וכי מיומנויות רגשיות-חברתיות מסבירות 19% מהשונות בתחושת השייכות של תלמידים לבית הספר. ייתכן שתלמידים בעלי מיומנויות רגשיות-חברתיות יוצרים קשר טוב עם המורים, מפתחים חברויות מוצלחות בבית הספר ונוטים להשתתף בפעילויות חברתיות שמתקיימות בו. אלו בתורם מסבירים את תחושת השייכות הגבוהה לבית הספר (Allen et al., 2017).

במטא-אנליזה נוספת נמצא קשר חיובי מובהק (מתון בעוצמתו) בין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין יכולות קריאה. המטא-אנליזה התבססה על 37 מחקרים, שהשתתפו בהם בסך הכול 28,404 נבדקים בגילים מגוונים (מילדי גן ועד בעלי תואר ראשון). אפשר להסביר את הקשר שבין מיומנויות רגשיות-חברתיות לבין יכולות קריאה במספר דרכים: ייתכן שבעלי מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות מתַקשרים עם הזולת במידה רבה יותר, וכך מפתחים כישורי שפה גבוהים יותר; ייתכן גם שהם נחשפים למצבים חברתיים במציאות במידה רבה יותר, וכך קל להם יותר להבין מצבים חברתיים שמוצגים בספרים ובחומרי קריאה אחרים (Yu et al., 2023).

מטא-אנליזה נוספת ונרחבת במיוחד נעשתה ע"י דורלאק ושותפיו והתפרסמה בשנת 2022. על פי עבודה זו, אשר סקרה יותר מ-520 מחקרים ייחודיים ממדינות רבות ואשר הנתונים שבה מתבססים באופן מצטבר על יותר ממיליון תלמידות ותלמידים, נמצאו תימוכין מחקריים נרחבים לאפקטיביות של התערבויות רגשיות-חברתיות על שורה של מדדים רגשיים, בין-אישיים, מניעת התנהגויות סיכון ומדדים לימודיים-סכולסטיים בקרב תלמידים בגילים ובהקשרים מגוונים (Durlak, Mahoney and Boyle 2022).

נראה אפוא שמיומנויות רגשיות-חברתיות קשורות למשתני תוצאה חשובים, ובהם הצלחה בלימודים, יצירת חברויות הדדיות ופיתוח תחושת שייכות לבית הספר. ממצאים אלו ממחישים את חשיבותן של תוכניות התערבות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות ואת התרומה שיכולה להיות להן לחייהם של תלמידים.

2.3. מחקרים על מיומנויות רגשיות-חברתיות בישראל

בישראל נערכו מספר מחקרים שנועדו להעריך תוכניות התערבות לטיפוח למידה רגשית-חברתית. להלן כמה דוגמאות. מחקר שנערך בקרב 172 בני נוער ערבים בכיתות י'—י"א בצפון הארץ. התלמידים השתתפו

בתוכנית שמטרתה לחזק מיומנויות תוך-אישיות, מיומנויות בין-אישיות ומיומנויות הקשורות ליחסים בין קבוצות. ממצאי המחקר מלמדים שההתערבות הייתה יעילה; בסוף ההתערבות חלה עלייה באינטליגנציה הרגשית של המשתתפים ובמידת האמפתיה שהם חשים כלפי ערבים ויהודים. נוסף על כך חל שיפור בעמדותיהם כלפי יהודים (Masri et al., 2022).

דוגמא נוספת: גילגון־כץ ורוסו (Gielgun-Katz & Rusu, 2023) רצו לבדוק את ההשפעה של תוכנית התערבות המבוססת על צילום על המיומנויות הרגשיות-חברתיות של תלמידי כיתה י' בישראל. במחקר השתתפו 157 תלמידים, שחולקו ל־3 קבוצות: (1) קבוצת ביקורת; (2) קבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות "רגילה" להקניית מיומנויות רגשיות־חברתיות; (3) קבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות מבוססת צילום להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות. בתום ההתערבות נמצא שיפור בקרב שתי קבוצות הניסוי במיומנויות אלו: מודעות חברתית, קבלת החלטות אחראית, מודעות עצמית וניהול עצמי. לעומת זאת לא נמצא שיפור בקבוצת הביקורת. השיפור במיומנויות "מודעות חברתית" ו"קבלת החלטות אחראית" היה גדול יותר בקבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות מבוססת צילום בהשוואה לקבוצה שהשתתפה בתוכנית התערבות "רגילה".

שתי דוגמאות אלו מייצגות שדה מחקרי שאומנם נמצא בעלייה ובהתפתחות, אך ניכר כי השדה המחקרי בתחום הלמידה הרגשית-חברתית בישראל זקוק להרחבה ולהעמקה אשר יסייעו בפיתוח ידע מחקרי תשתיתי וידע יישומי עבור ההקשר הלוקאלי.

לסיכום סקירת הספרות המחקרית, ניכר כי בשנים האחרונות יש עלייה של ממש בחשיבות המיוחסת למיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב פרקטיקאים ובקרב תלמידים. נעשים מאמצים אנליטיים ותיאורטיים ניכרים כדי להמשיג את התחום, ומחקרים אמפיריים בעולם מצביעים על התרומה הניכרת של רכישת מיומנויות רגשיות במישורים שונים בתחום החינוך ומעבר לו.

עשייה ומחקרים אמפיריים מתקיימים גם בישראל בשנים האחרונות, ובתוכם יוזמת "אורחא: בשביל צמיחה רגשית-חברתית בישראל" - מהלך נרחב ושאפתני שבמסגרתו פועל מגוון רחב של התערבויות אל מול אתגרים לוקאליים מגוונים ובתוך הטרוגניות חברתית, תרבותית וחינוכית רבה. מהלך זה מלווה באיסוף מידע שיטתי הבוחן גם את הסוגיות הייחודיות לשותפויות המרכיבות את היוזמה וגם ליבה המשותפת לכולן. בפרק הבא תוצג המתודה של איסוף הנתונים המשותף לכל השותפויות ("הליבה המשותפת"), ולאחר מכן יובאו ממצאים ראשונים מאיסוף זה.

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, העוסק מאז שנת 2019 בפיתוח כלים למדידת מיומנויות רגשיות-חברתיות (ראו עובד בהערה 1 לעיל). מיזם סלבוקס העמיד לרשות הסקר הנוכחי את הכלים 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[7] לרצף של פגישות מרתוניות, ובמסגרתן נעשה דיוק של הכלים, התאמתם לצרכים של השותפויות ולתיאוריות השינוי שלהן ופיתוח היגדים ומדדים נוספים על פי הנדרש. כל זה תוך הקפדה על סטנדרטים גבוהים של ניסוח ושל איכויות פסיכומטריות. הגרסאות הסופיות תורגמו לערבית ע"י מתרגמת מקצועית ועברו בדיקות נוספות ע"י צוותי החינוך בבאקה אל גרבייה ובמעא'ר. שאלוני התלמידים תורגמו

[7] בקהילת ההערכה והמדידה משתתפות מובילות ההערכה והמדידה בשותפויות, חברות וחברים נוספים בשותפויות המעורבים בתהליכי ההערכה והמדידה, צוות סלבוקס, צוות קיימא (האמונים על המערכת המתוקשבת של איסוף המידע - ראו בהמשך) וצוות מטה אורחא.

גם לרוסית למען אוכלוסיית תלמידים עולים מבריה"מ לשעבר.[8]

במהלך העברת השאלונים בשטח נעשו תצפיות על ההעברות ע"י צוותי ההערכה והמדידה בשותפויות ובמטה, תהליך שאִפשר לזהות היגדים בעייתיים ולתקנם/להתאימם בו במקום. לאחר שהתקבלו הנתונים הם עברו בדיקות פסיכומטריות ובעקבותיהן התקבלו החלטות בדבר האיכות של היגדים ושל הרכבי המדדים (ראו עוד בעניין זה בנספח 2). ההיגדים והמדדים המוצגים בפרק הממצאים שלהלן משקפים את ההחלטות הסופיות שהתקבלו בנוגע להיגדים ולמדדים במחקר.

בד בבד עם פיתוח הכלים התנהל תהליך של בחירת מערכת סקרים מתוקשבת והקמת השאלונים במערכת. המערכת שנבחרה היא מערכת הסקרים של חברת קיימא לאבס.[9] היא הוצעה לשותפויות בשתי תצורות: (1) מערכת הסקרים ה"רגילה" - שאלונים המציעים למשיבים חוויית מילוי משופרת, ולחוקר/ת - מערכת נגישה ונוחה לניהול הסקרים ולייצוא הנתונים; (2) "מילגו" (מוצר הדגל של חברת קיימא לבס) - הנ"ל, נוסף על רכיב חשוב וייחודי של הפקת דוחות ("סטוריז") עשירים במידע ומכוונים לפעולה במתכונת של קבלת עשייה חינוכית מיודעת-נתונים. הסטוריז הללו מתקבלים זמן קצר מאוד לאחר תום המילוי של 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 - היה מדובר בכל המקרים באותו ממשק עצמו, מה שאִפשר 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 כיתת האם — אם בחדרי תקשוב ואם בכיתות רגילות. בהתאם לבחירות אלו הוחלט אילו אמצעי קצה ישמשו את התלמידים למילוי השאלונים (השאלונים במערכת "קיימא" מותאמים לאמצעי 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.

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. שיעורי ההשתתפות בקרב הפרקטיקאים והתלמידים גבוהים למדי: יותר משלושה רבעים מהתלמידים ומהפרקטיקאים שהיו אמורים למלא את השאלונים אכן עשו זאת (אם כי נרשמה שונות מסוימת בין הרשויות, בעיקר בקרב התלמידים. ניתן עליה את הדעת לקראת ההעברות הבאות).

[8] לקראת שנה"ל העוקבת, תשפ"ה, יתורגמו השאלונים לשפות נוספות - צרפתית וספרדית - עבור תלמידים עולים חדשים הדוברים שפות אלו ומתקשים בעברית.

[9] חברת קיימא פועלת בשותפות עם הממשלה והמגזר השלישי כדי לשפר שירותים חברתיים תוך שימוש בתובנות מהכלכלה ההתנהגותית ופיתוח של כלים דיגיטליים ייעודיים. קיימא הקימה ומפעילה את מערכת milgo, שמשימתה היא לסייע לצוותים חינוכיים לקיים תהליכים שיטתיים של שיפור מבוסס-נתונים המשפיע על קבלת החלטות פדגוגיות וניהוליות בבתי הספר. מילגו מאפשרת לגורמים מדינתיים ולתוכניות התערבות חינוכיות לפתח כלים דיגיטליים, הכוללים כלי מדידה מתוקפים והמלצות פדגוגיות מבוססות מחקר המותאמות לתורת השינוי שלהם. לאחר הפיתוח, הכלים מונגשים לצוותים בשטח בווטסאפ ומספקים תמונת מצב עדכנית והמלצות ("סטוריז") על מה שחשוב לבתי הספר - ממיומנויות רגשיות-חברתיות דרך מסוגלות מקצועית בחדר המורים, ועד רמת הכתיבה או האנגלית של התלמידים. בשנת הלימודים תשפ"ד סייעה milgo לצוותי חינוך להפיק תובנות יישומיות ומבוססות בינה מלאכותית מנתונים של יותר מרבע מיליון תלמידים ומורים בישראל. 40% מהפעילות מתקיימת בחברה הערבית.

4. ממצאים

בתת-פרק זה יובאו ממצאים מתוך חלק הליבה שבשאלונים שהועברו בקרב פרקטיקאים ותלמידים בארבע השותפויות.

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 לכשלעצמם 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.

לוח 1: ההשתתפות במילוי השאלונים - מספרים ואחוזים

	מספר כולל	אחוזי השבה
נהריה		
בתי ספר	11	100%
פרקטיקאים	325	78%
תלמידים	1967	75%
מעא'ר		
בתי ספר	11	100%
פרקטיקאים	399	81%
תלמידים	2177	67%
באקה אל גרבייה		
בתי ספר	11	100%
פרקטיקאים	337	81%
תלמידים	1760	80%
גני תקווה		
בתי ספר	8	100%
פרקטיקאים	253	77%
תלמידים	2409	83%
כלל הרשויות		
בתי ספר	41	100%
פרקטיקאים	1314	79%
תלמידים	8313	76%

תרשים 1: המבנה הלוגי הכללי של ממצאי הליבה



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

4.1. נתוני רקע

בלוחות 2 ו-3 שלהלן מוצגים נתוני הרקע של המשיבים - תלמידים ופרקטיקאים. כפי שאפשר לראות, בקרב התלמידים פרופורציות דומות של בנים ובנות, ואילו אצל הפרקטיקאים יש ייצוג רב יותר לנשים - בשני המקרים באופן שדומה ככל הנראה לאוכלוסיות הכלליות; בקרב התלמידים מספרים נאים של תלמידים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים, אך מספר לא גדול של תלמידי חטיבות עליונות (בשתי רשויות בלבד: מעא'ר 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 מאפייני האוכלוסייה המשיבה וכדי לזכור את הנקודה הבאה: בשום אופן אין הנתונים מתיימרים להיות מייצגים של אוכלוסייה כלשהי (לא רשותית ובוודאי לא

ארצית), מלבד אוכלוסיית בתי הספר המשתתפים בתוכנית. מאפייני הרקע של האוכלוסייה חשובים לקראת ההעברות הבאות, ובמידת הצורך נכניס בפעמים הבאות תיקונים סטטיסטיים שיאפשרו לעשות השוואות לנתוני הפעימה הראשונה.

לוח 2: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים

	מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים
רשות מקומית		
נהריה	1967	24%
מעא'ר	2177	26%
באקה אל גרבייה	1760	21%
גני תקווה	2409	29%
מגדר		
בנים	4029	48%
בנות	4377	52%
שלב גיל		
ד'-ו'	5086	61%
ז'-ט'	2464	29%
י'-י"ב	847	10%
מצב משפחתי של ההורים		
נשואים	5705	87%
גרושים	461	7%
הורה נפטר	162	2%
אחר	222	3%

לוח 3: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים

	מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשתתפים
רשות מקומית		
נהריה	325	25%
מעא'ר	399	30%
באקה אל גרבייה	337	26%
גני תקווה	253	19%
מגדר		
גברים	378	29%
נשים	909	71%
גיל		
30-21	143	11%
40-31	408	31%
50-41	547	41%
51 ויותר	231	17%
השכלה		
תיכונית	64	5%
תואר I	595	44%
תואר II ויותר	694	51%
תפקידים בבית הספר		
ריכוז מקצוע	218	16%
ריכוז שכבה	75	6%
ריכוז פדגוגי	37	3%
ייעוץ חינוכי	42	3%
צוות הנהלה	141	10%
חינוך כיתה	662	50%

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)
$\bar{x}$=15.9, SD=9.7

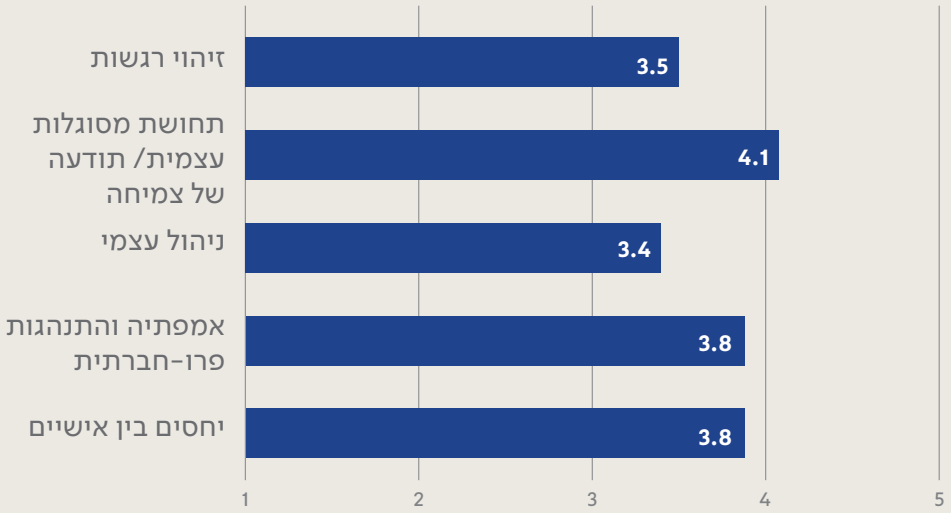
שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.)
$\bar{x}$=10.2, SD=8.8

4.2. מיומנויות רגשיות־חברתיות בקרב פרקטיקאים ותלמידים

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים

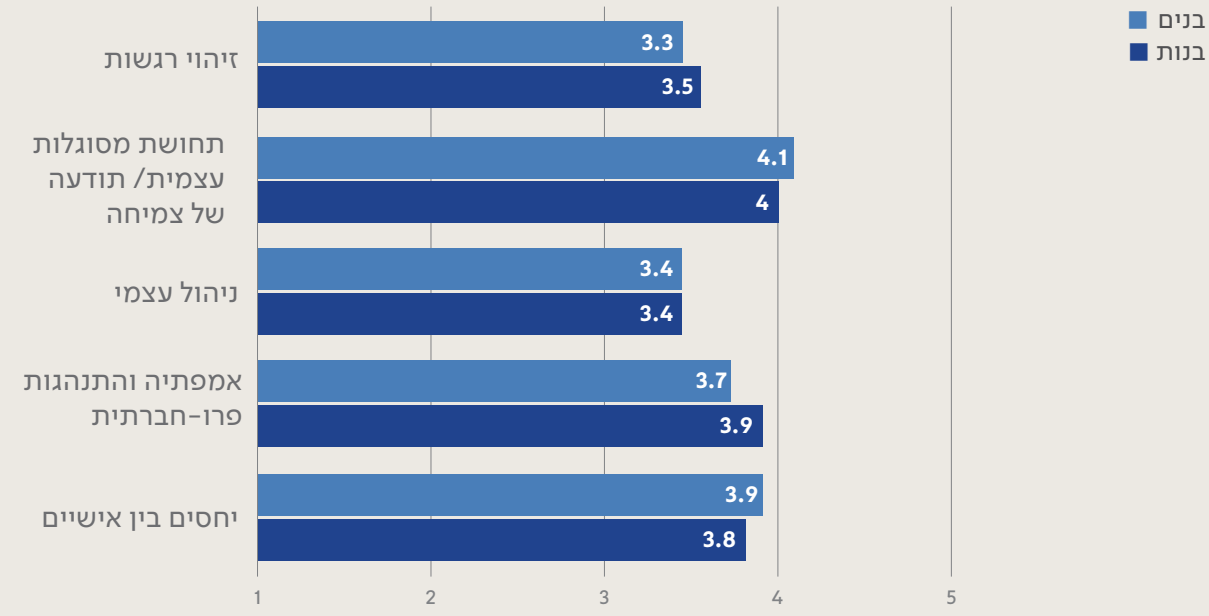
בשאלון לתלמידים נמדדו חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים. בתרשים 2 מוצג הציון הממוצע בכל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו במחקר.

תרשים 2: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



כפי שאפשר לראות בתרשים 2 לעיל, בסך הכול ממוצעי המדדים השונים נוטים בהחלט כלפי מעלה, קרי התלמידים מדווחים שיש להם מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות. אם מציבים את המיומנויות השונות זו ליד זו, המיומנות הבולטת ביותר כלפי מעלה היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ($\bar{x}$=4.1, SD=0.8) ולאחריה "יחסים בין-אישיים" ($\bar{x}$=3.8, SD=0.8) ו"אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" ($\bar{x}$=3.8, SD=0.8). גם המיומנויות "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי" גבוהות מנקודת האמצע של המדדים, אך לא גבוהות בהרבה ("זיהוי רגשות" $\bar{x}$=3.5, SD=0.9; "ניהול עצמי" ($\bar{x}$=3.4, SD=0.9).

תרשים 3: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)

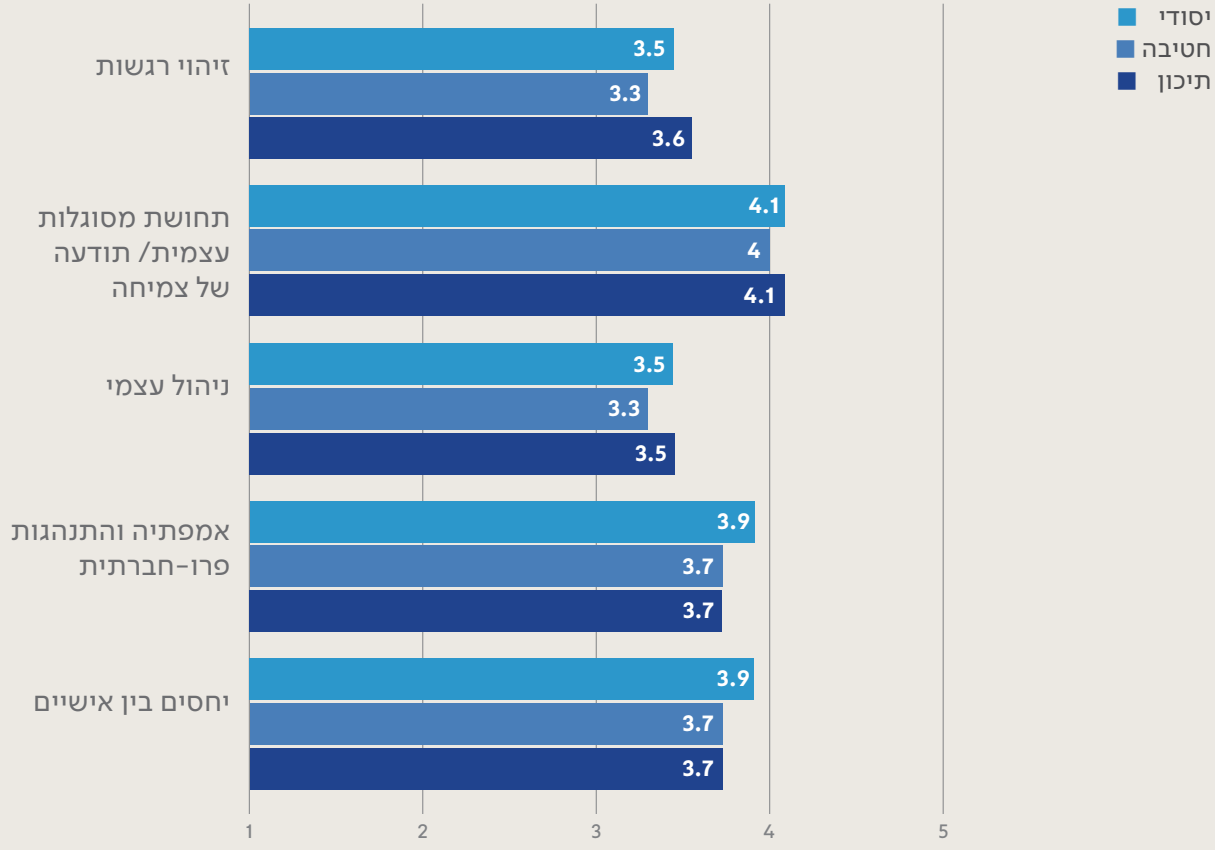


עוד עולה מהנתונים, כשמתבוננים בהם בחלוקה לפי מגדר, שבנות מתאפיינות ברמות גבוהות במעט בהשוואה לבנים במדדים של זיהוי רגשות ואמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (פערים של 0.2 בציון הממוצע). לעומת זאת לבנים יש יכולות גבוהות יותר במדדים תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה ויחסים בין-אישיים (פערים של 0.1 בציון הממוצע). היכולת לניהול עצמי נמצאה דומה בשתי הקבוצות. יש לציין כי פערים במדדי SEL "לטובת" בנות בהשוואה לבנים נמצאו גם במחקרים קודמים (למשל: Romer et.al. 2011). במחקרים קודמים אלו הפערים ניכרים אף יותר בהשוואה לנתונים שנאספו כאן.

התבוננות בנתונים בחלוקה לפי שלבי חינוך (ר' להלן תרשים 4) מגלה ירידה עקבית בנתוני המדדים בין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים. אומנם לא מדובר בירידות גדולות במיוחד (ירידה של 0.2 במרבית המדדים שנבדקו), ועדיין – ירידה עקבית בכלל המדדים. מחקרים אקדמיים קודמים הראו כיצד העלייה לחטיבת הביניים מתאפיינת פעמים רבות בירידה בתחושת הערך העצמי, ירידה בתחושת השייכות לבית הספר, עלייה בחרדה ובתחושת הבדידות (Cappella et al., 2019), עלייה בקשיים רגשיים והתנהגותיים, נשירה סמויה מלימודים והשפעה שלילית של בני גיל (Steinberg, 2017). זאת ועוד, מחקרים קודמים שבחנו אפקטיביות של התערבויות בקרב גילאי חטיבת הביניים המתקדמים בכל הנוגע לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות, הצביעו על שיפור במיומנויות של תקשורת, פתרון בעיות, קבלת החלטות וחוסן בהתמודדות עם אתגרים (Green et.al. 2020).

התבוננות בהיגדים שמרכיבים את המדדים (ראו לוח 29 בנספח 1) מגלה שני היגדים שכדאי לתת עליהם את הדעת. הראשון: "כשאני נתקל בקושי אני יודע למצוא דרך להתמודד איתו".

תרשים 4: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שלב חינוך
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



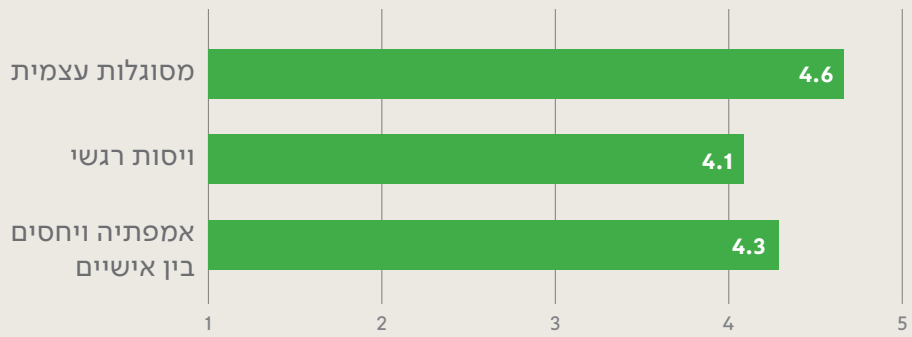
היגד זה משתייך למדד "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה", והערך הממוצע שלו היה נמוך בהשוואה להיגדים אחרים במדד ($\bar{x}$=3.7) כאשר ערך המדד כולו הוא ($\bar{x}$=4.1), מה שעשוי להצביע על צורך לעבוד עם ילדים ובני נוער על מיומנות של מציאת פתרונות או חשיבה על פתרונות חלופיים במצב של קושי או מכשול.
השני: "כשאני מרגיש משהו בגוף, אני מבין לאיזה רגש זה קשור (לדוגמה, כשהבטן שלי מתחילה לכאוב, אני מבין שאני במתח)". היגד זה משתייך למדד "זיהוי רגשות". הערך הממוצע שלו היה נמוך בהשוואה להיגדים אחרים במדד ($\bar{x}$=3.2) כאשר ערך המדד כולו הוא ($\bar{x}$=3.5) – ממצא שעשוי להעיד על קושי יחסי בשיום (ומכאן בהבנה) של הקשר בין תחושות גופניות לרגשות בקרב תלמידים. מעניין גם שהנתון בחטיבות הביניים היה נמוך אף יותר ($\bar{x}$=3), ככל הנראה עדות לריבוי השינויים הגופניים והרגשיים המלווים את גיל ההתבגרות ולקושי להבין אותם.

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרקטיקאים

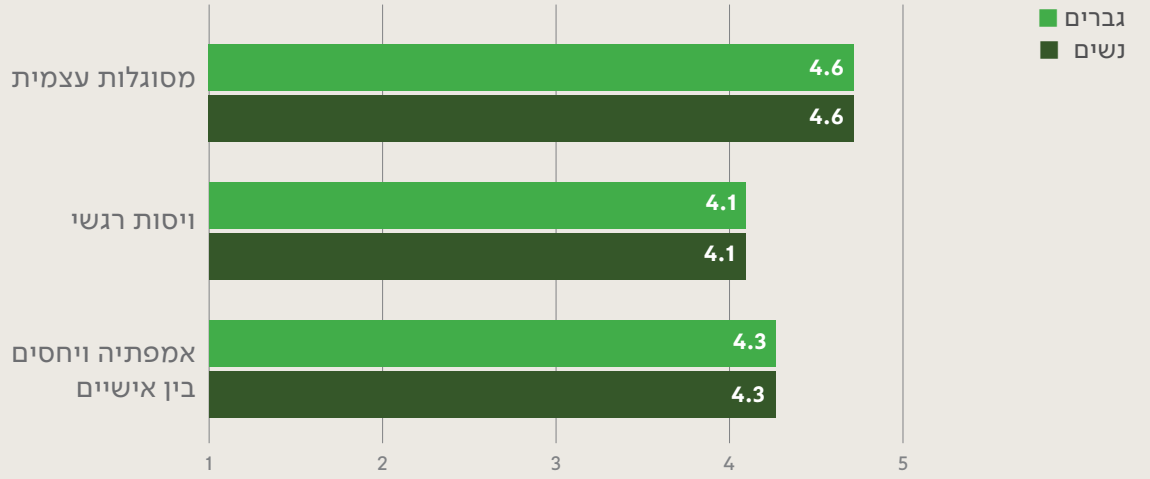
שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל 3 מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה ויחסים בין-אישיים. בתרשים 5 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר.
כפי שעולה מתרשים 5, נתוני המדדים של מיומנויות המורים על פי דיווחיהם עומדים על ערכים גבוהים מאוד (לצד שונות נמוכה יחסית); בלטו כלפי מעלה המדדים "מסוגלות עצמית" ($\bar{x}$=4.6, SD=0.4) ו"אמפתיה ויחסים בין-אישיים" ($\bar{x}$=4.3, SD=0.5). כך גם המדד "ויסות רגשי" ($\bar{x}$=4.1, SD=0.7), אם כי בהשוואה לשניים האחרים הוא גבוה פחות ומתאפיין בשונות גבוהה יותר. התבוננות על ערכי ההיגדים המרכיבים את מדד ה"ויסות הרגשי" מגלה ערכים דומים בשני ההיגדים: "כשאני חווה רגשות שליליים ממשהו שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי" ($\bar{x}$=4.1, SD=0.8) ו"ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור ולחשוב ולא להגיב מייד" ($\bar{x}$=4.0, SD=0.8). נתונים אלו עשויים ללמד על שיעור לא מבוטל של פרקטיקאים שחווים קושי בוויסות הרגשי, לנוכח העבודה המאתגרת והאתגרים במעגלי החיים הנוספים. וחשוב לא פחות – נראה כי פרקטיקאים רבים מודעים לאתגרים הניצבים לפניהם במישור זה, מה שעשוי להצביע על פוטנציאל חיובי להתערבות ולסיוע.

פילוח לפי מגדר (תרשים 6) אינו מצביע על הבדלים של ממש בין פרקטיקאיות לפרקטיקאים. פילוח נוסף שלפיו נבחנו מדדי המיומנויות בקרב הפרקטיקאים התבסס על השאלה אם המשיב השתתף בעבר בפיתוח מקצועי שעסק במיומנויות רגשיות-חברתיות או לא. מבחינת המיומנויות כשלעצמן לא נרשם הבדל של ממש בין שתי הקבוצות (כפי שנראה בהמשך - הבדל בפילוח זה נמצא במדדים של תנאים תומכים. נדון בכך להלן).

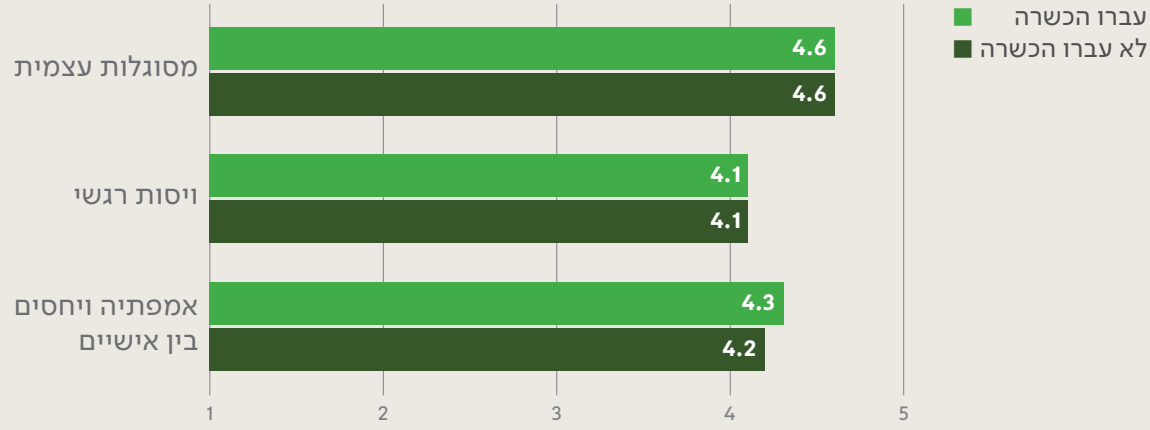
תרשים 5: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



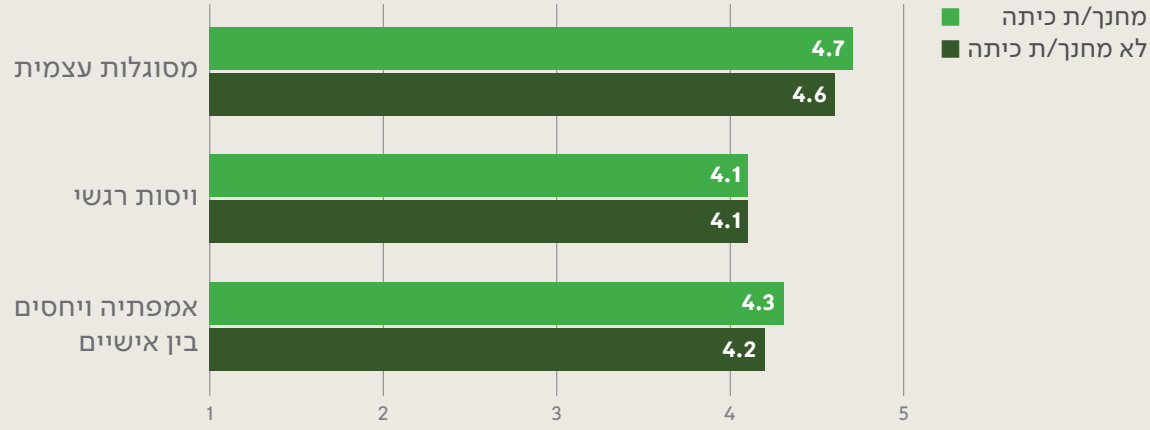
תרשים 6: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1259)



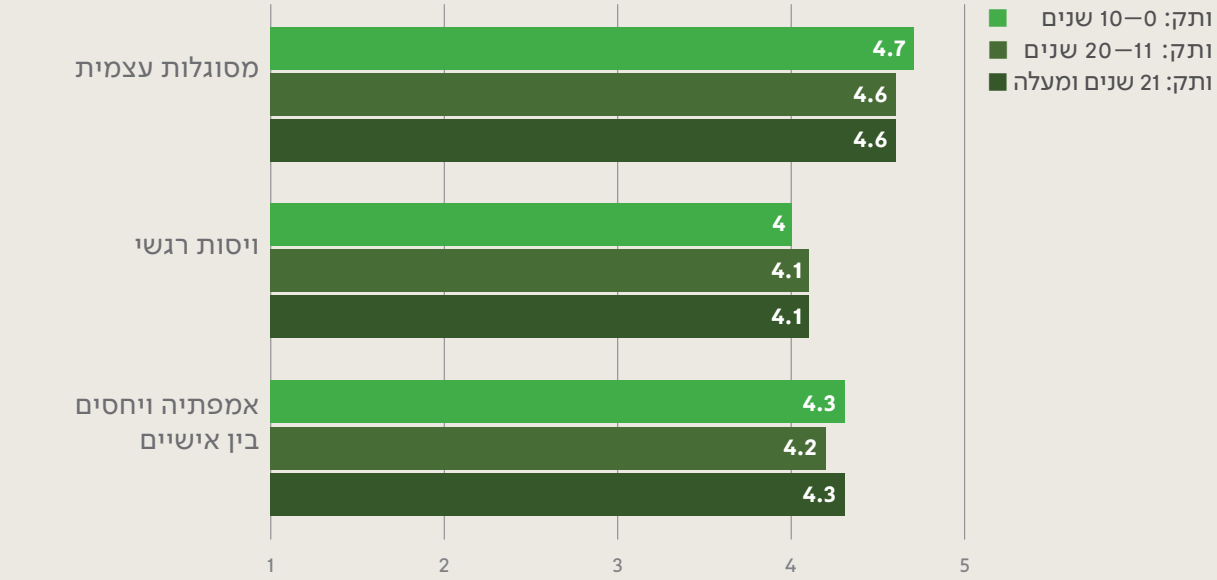
תרשים 7: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)



תרשים 8: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1325)



תרשים 9: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)

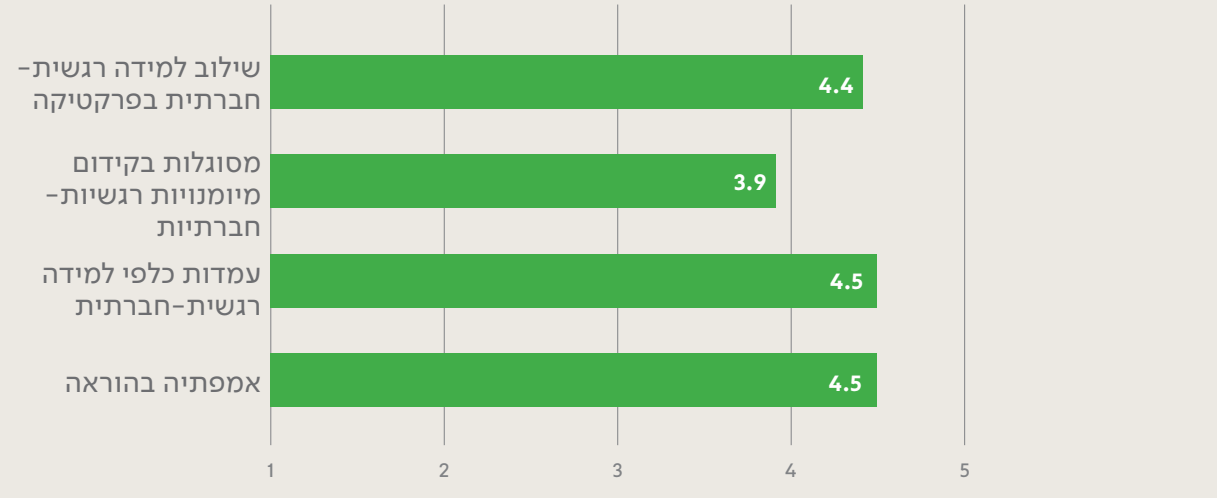


מדדי המיומנויות נבחנו עפ"י שני פילוחים נוספים: היותו של המשיב מחנך כיתה (תרשים 8); ותק בהוראה (תרשים 9). בשני המקרים לא נרשמו הבדלים של ממש בין הקבוצות השונות, מה שמעיד על יציבות (=רובוסטיות) גבוהה של המדדים וגם על הצורך בהמשך עבודה כדי לבחון אילו פעולות עשויות להשפיע (=לשפר) את המיומנויות בקרב פרקטיקאים.

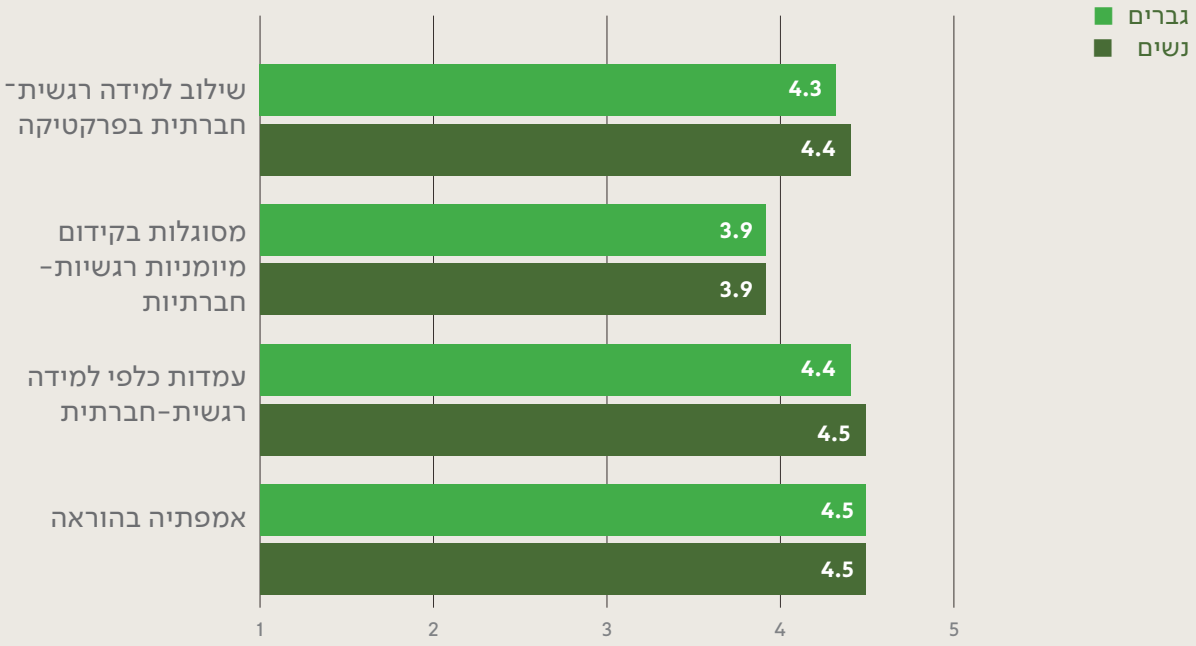
4.3. תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות

בשאלון למורים נבדק באיזו מידה קיימים אצל המורה שלושה 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

תרשים 10: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



תרשים 11: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1259)



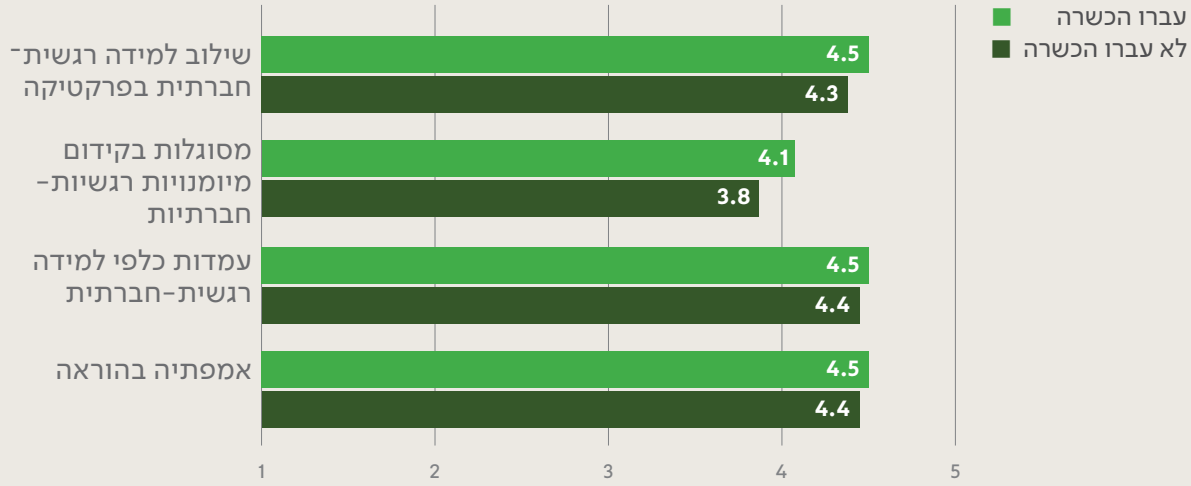
רגשית־חברתית; (4) שילוב אמפתיה בהוראה. בתרשים 10 מוצג הציון הממוצע של כל אחד מארבעת התנאים לפי דיווחי המורים שהשתתפו במחקר.

כפי שעולה מתרשים 10, הפרקטיקאים מתאפיינים בעמדות חיוביות מאוד כלפי למידה רגשית-חברתית ($\bar{x}$=4.5, SD=0.6), מדווחים שהם משלבים אמפתיה בהוראה ($\bar{x}$=4.5, SD=0.5) וכן משלבים למידה רגשית־חברתית בפרקטיקה ($\bar{x}$=4.4, SD=0.5). תחושת המסוגלות העצמית של המורים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות נמצאה נמוכה בהשוואה לשני המדדים האחרים, אך גם היא מעידה על תמונה חיובית ($\bar{x}$=3.9, SD=0.7). בהקשר של המדד האחרון מעניין לציין כי הממוצע של ההיגד "אני מבצע הערכה של המיומנויות הרגשיות־חברתיות של התלמידים" היה נמוך בהשוואה לממוצעים של שארההיגדים המרכיבים את המדד, וכן התאפיין בשונות גבוהה יחסית ($\bar{x}$=3.6, SD=1.0). ממצא זה עשוי להעיד על שני תופעות: (1) יש מחסור בכלים ובפרוצדורות שיסייעו לפרקטיקאים להעריך את המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהם; (2) ככל הנראה יש פער בין תפיסות וכוונות (כפי שבודקים שאר ההיגדים במדד) לבין יישום הלכה למעשה (כפי שבודק היגד זה).

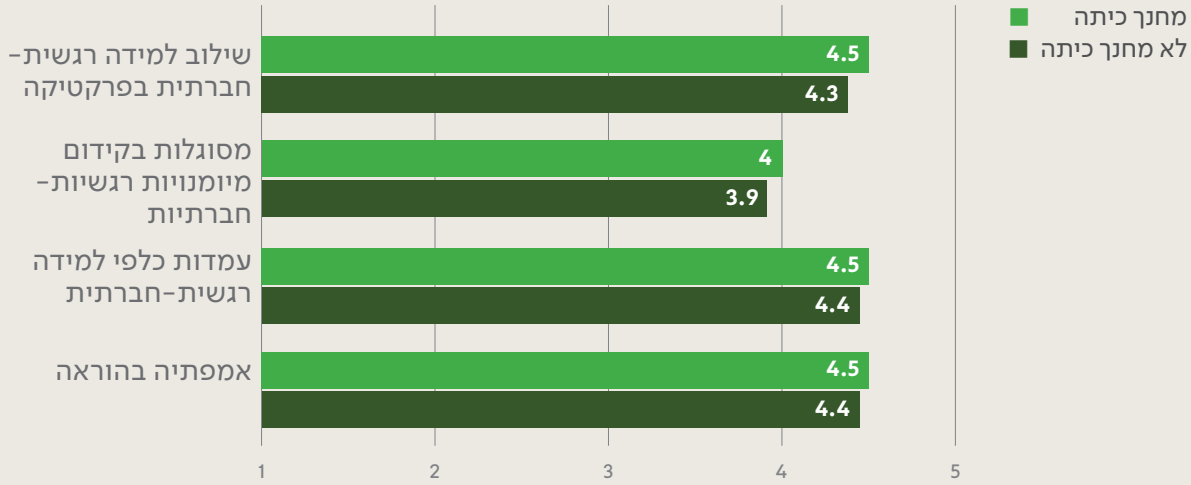
תרשים 11 אינו מצביע על הבדלים ניכרים בפילוח על פי המגדר של המשיבים, עם זאת מעניין לראות כי בכל הנוגע לקיומם של תנאים תומכים נרשם הבדל, אומנם מזערי אך עקבי, "לטובת" פרקטיקאיות (לעומת פרקטיקאים).

בתרשימים 12–14 שלהלן מוצגים ממוצעי המדדים של התנאים התומכים לפי שלושה פילוחים נוספים: האם המשיב עבר הכשרה בתחום הSEL; האם הוא משמש מחנך כיתה; מה הוותק שלו בתחום ההוראה. כפי שאפשר לראות בתרשים 12, משיבים שדיווחו כי השתתפו בעבר בהכשרה בתחום ה-SEL דיווחו על רמה גבוהה יותר של מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בהשוואה לחבריהם שלא השתתפו בהכשרה כזאת, וכן על היקף רב יותר של שילוב SEL בהוראה. אומנם ההבדלים אינם גדולים, ודאי לא כאלה שמצביעים על סיבתיות, וגם אין בידינו מידע מספק על המהות של ההכשרות

תרשים 12: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



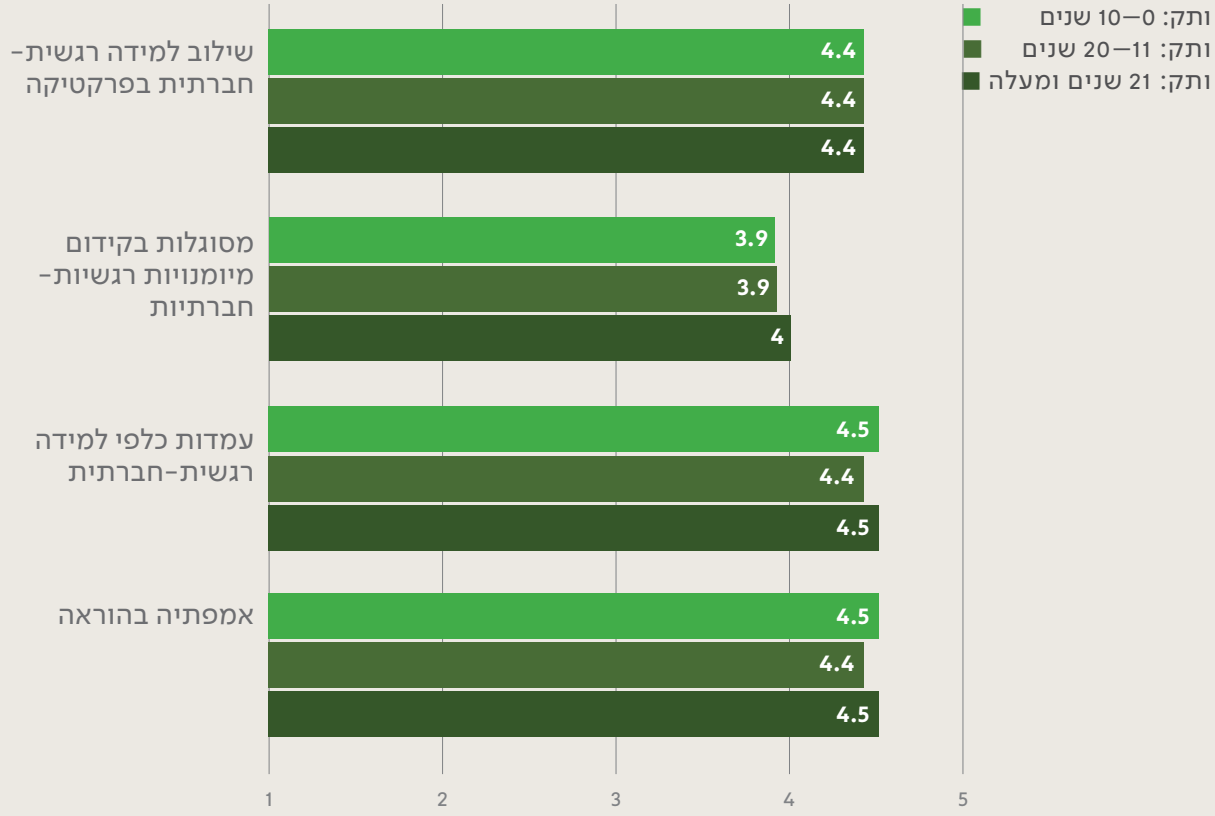
תרשים 13: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



שבהן השתתפו המשיבים שדיווחו על כך – ובכל זאת ייתכן שיש כאן עדות ראשונית לתרומה של הכשרת פרקטיקאים בתחום ה-SEL, וכדאי להמשיך ולבחון את הסוגיה.

השוואה בין פרקטיקאים-מחנכים לבין עמיתיהם שאינם מחנכים לא העלתה הבדלים ניכרים, אך בכל זאת נרשם מה שנראה כהבדל עקבי, גם אם קטן, "לטובת" מחנכים. נתון זה עשוי להעיד כי מחנכי כיתות נדרשים לסגל לעצמם מאפיינים רבים יותר של פרקטיקות מקדמות SEL משום שהדבר מתחייב מתפקידם; לחילופין (או במקביל) - שלתפקידי חינוך נבחרים פרקטיקאים בעלי מאפיינים כאלה. כך או אחרת, נראה כי ממצא זה מעלה כמה שאלות בדבר תנאים תומכים בקידום SEL בקרב מחנכים ובקרב מורים מקצועיים, שאלות שכדאי להמשיך ולעסוק בהן.

תרשים 14: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



בדיקה של הבדלים על פי הוותק של הפרקטיקאים לא העלתה הבדלים של ממש בין הקבוצות השונות.

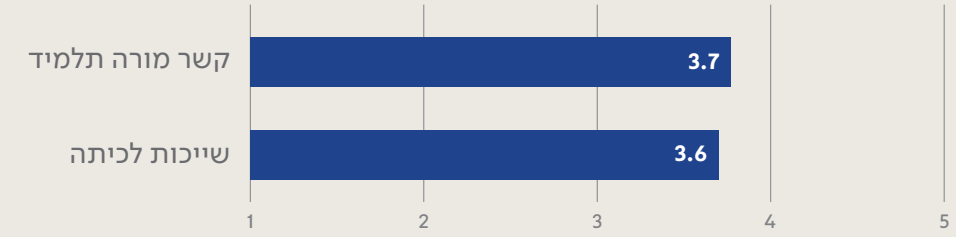
4.4. מדדי תוצאה

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

מדדי תוצאה בקרב תלמידים

בשאלון לתלמידים נמדדו שני מדדי תוצאה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) תחושת שייכות לכיתה. כפי שאפשר לראות בתרשים 15, ערכי המדדים הם בינוניים-גבוהים עם סטיית תקן גבוהה למדי (קשר מורה-תלמיד: $\bar{x}$=3.7, SD=1.0; שייכות לכיתה: $\bar{x}$=3.6, SD=1.0). התבוננות בהיגדים המרכיבים את המדדים לא העלתה היגדים בולטים במיוחד, לא כלפי מעלה ולא כלפי מטה. עם זאת נציין את ההיגד "אני מרגיש שיש מורים שמתעניינים בי ולא רק בקשר ללימודים" המשתייך למדד "קשר מורה-תלמיד", ואשר ערכיו היו נמוכים בהשוואה לשאר ההיגדים (קשר מורה-תלמיד: $\bar{x}$=3.5, SD=1.3), מה שעשוי להעיד על נקודת תורפה יחסית במישור היחסים בין מורים לתלמידים (ראו לוח 30 בנספח 1).

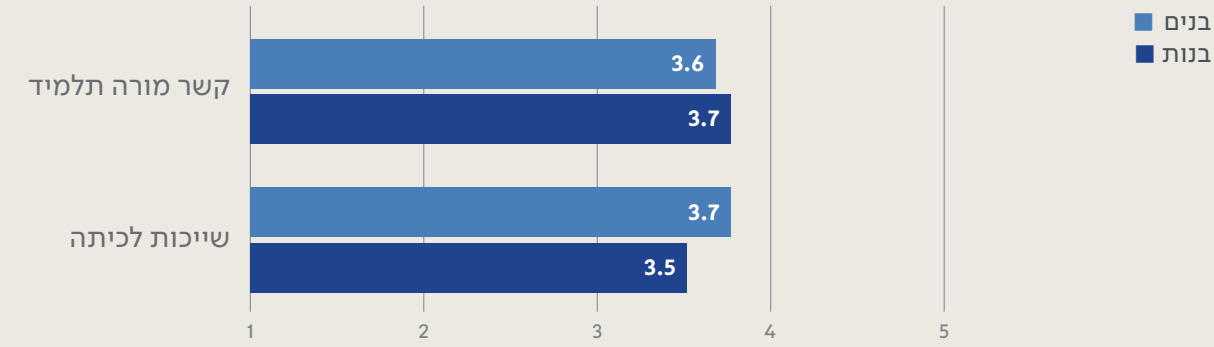
תרשים 15: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



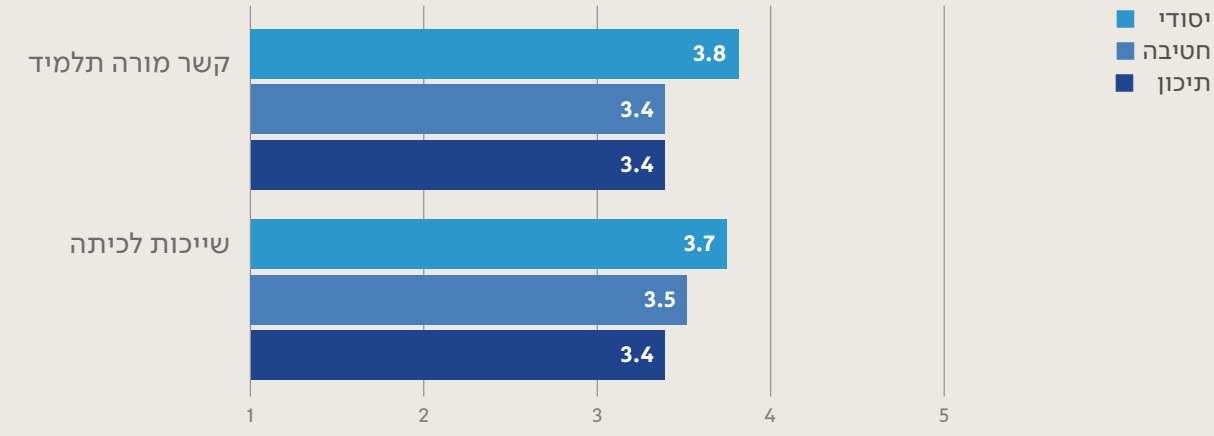
בתרשימים 16 ו־17 שלהלן מוצגים נתוני המדדים המסכמים בקרב תלמידים בפילוחים על פי מגדר ושלב חינוך. כפי שאפשר לראות, נמצאו הבדלים מזעריים בין בנים לבנות: בנות מדווחות על קשרים טובים יותר עם מורים (הבדל של 0.1 בערכי המדד), ואילו בנים מדווחים על רמת שייכות גבוהה יותר לכיתה (הבדל של 0.2 בערכי המדד).

פער גדול יותר נרשם בפילוח לפי שלבי החינוך. ניכרת ירידה גדולה במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים, בפרט במדד "קשר מורה-תלמיד" (ירידה של 0.4 בערכי המדד). בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה ניכרת יציבות. הירידה הגבוהה למדי נרשמת במרבית ההיגדים המרכיבים את המדד, היגדים הבודקים הקשבה, נכונות לסיוע, אכפתיות ויחס (ראו נספח 1).

תרשים 16: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)



תרשים 17: מדדי תוצאה על פי דיווחי תלמידים בפילוח לפי שלב חינוך (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים, N=8313)

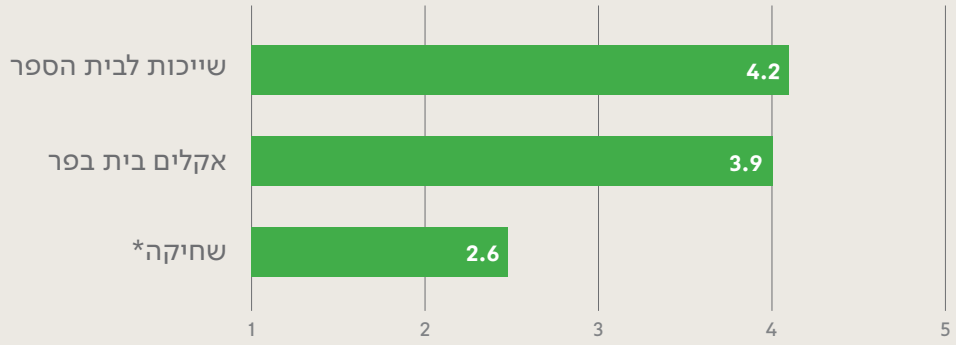


מדדי תוצאה בקרב פרקטיקאים

בשאלון למורים נמדדו שלושה מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה. בתרשים 18 מוצג הציון הממוצע של כל אחד ממדדי התוצאה בקרב המורים שהשתתפו במחקר.

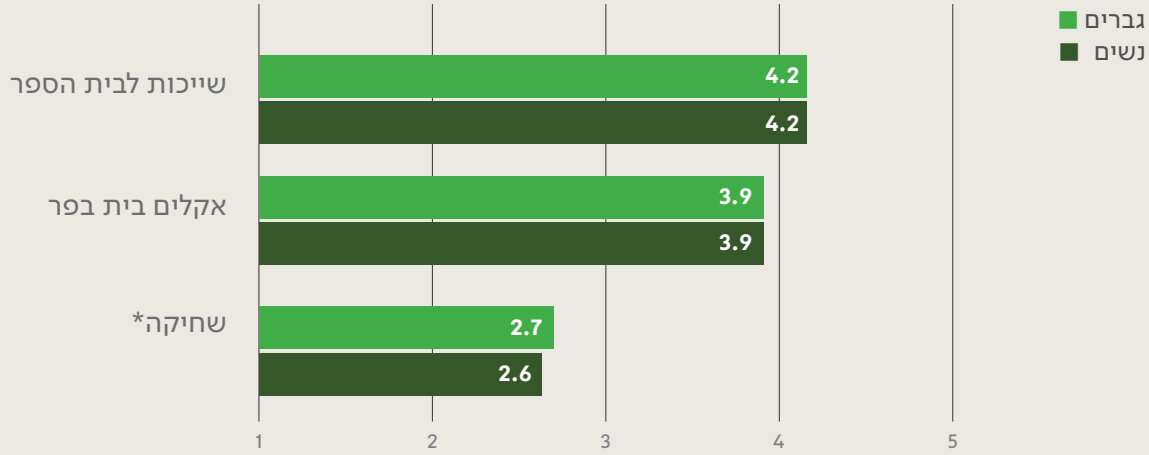
כפי שעולה מתרשים 18, הפרקטיקאים מדווחים על רמה גבוהה של תחושת שייכות לבית הספר ($\bar{x}$=4.2, SD=0.7) ועל רמה בינונית-גבוהה של מדד אקלים בית הספר ($\bar{x}$=3.9, SD=0.7). בהתבוננות בהיגדים המרכיבים שני מדדים אלו בלטו שני היגדים: האחד לחיוב – "יש לי מערכות יחסים קרובות עם אנשים מצוות בית הספר" ($\bar{x}$=4.4, SD=0.8) והשני לשלילה - "בבית הספר, התלמידים עוזרים אחד לשני, גם כשהם לא חברים" ($\bar{x}$=3.7, SD=0.9). דהיינו, נראה כי הפרקטיקאים רואים ביחסים בצוות נקודת חוזק יחסית ואילו ביחסים בין התלמידים בבית הספר הם רואים נקודת תורפה יחסית.

תרשים 18: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



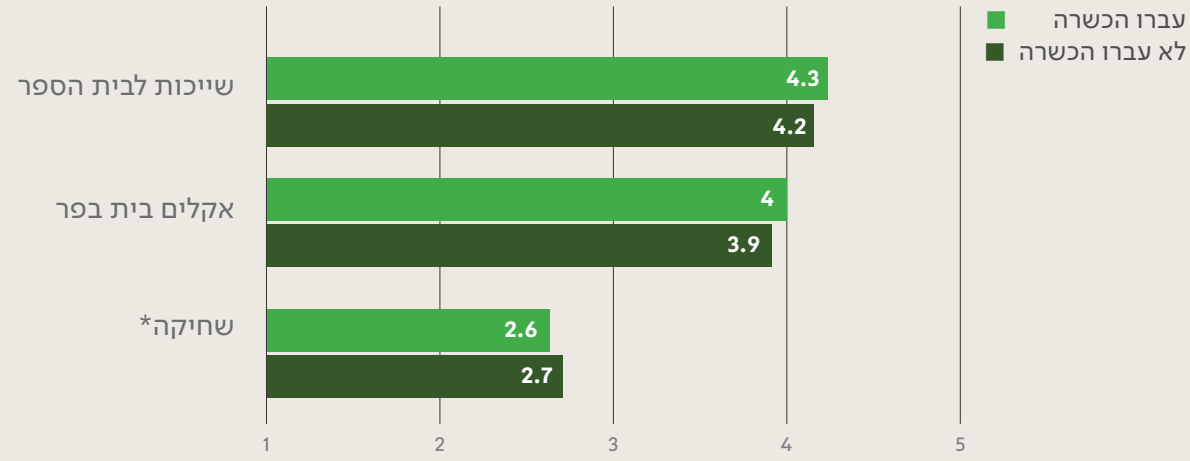
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 19: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1259)



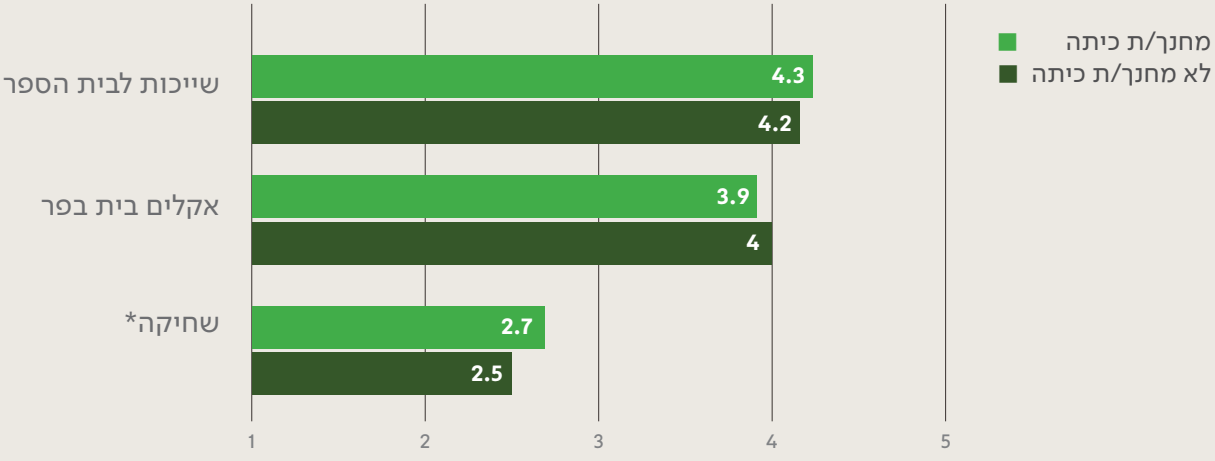
* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 20: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



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

תרשים 21: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)

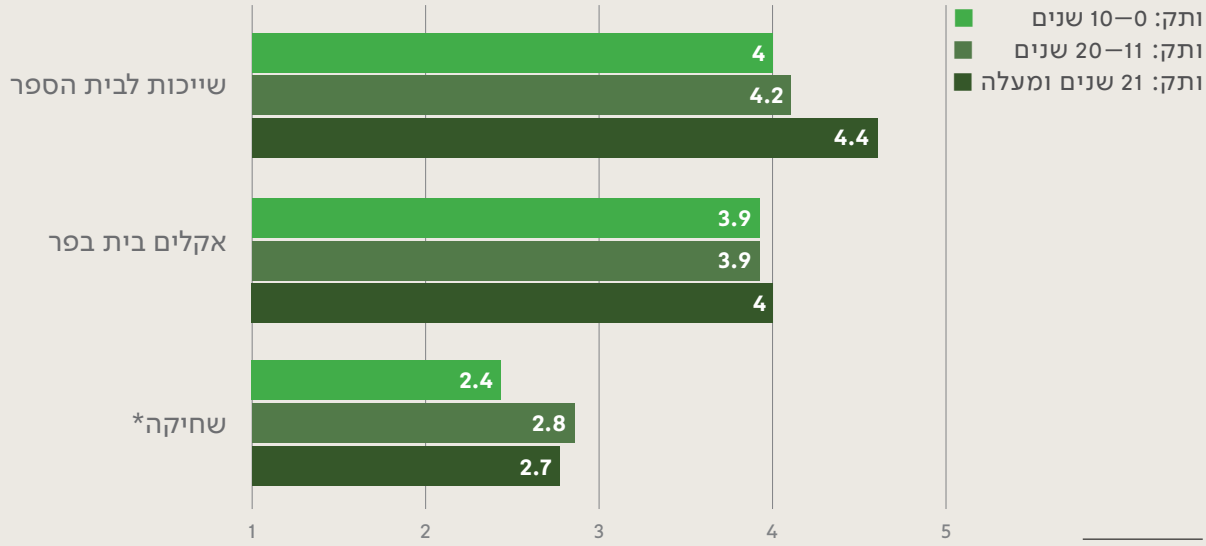


* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

עוד בהקשר של מדדי תוצאה חושב מדד של שחיקה בקרב הפרקטיקאים. ערכי המדד לא היו גבוהים במיוחד, אם כי נרשמה שונות גבוהה יחסית, מה שמעיד כי פרקטיקאים לא מעטים חווים רמות גבוהות של שחיקה, ואחרים לעומתם הרבה פחות ($\bar{x}$=2.6, SD=1.1). התבוננות בנתוני ההיגדים המרכיבים את המדד מגלה שמורים נוטים לדווח על תחושת שחיקה ($\bar{x}$=3.0, SD=1.2), אך במענה לשאלה ישירה על רצון לעזוב את מקצוע ההוראה – הדיווחים נמוכים בהרבה ($\bar{x}$=2.2, SD=1.3).

השוואה לפי מגדר בין מורים למורות לא העלתה הבדלים של ממש, וההבדלים המזעריים שנרשמו לא היו עקביים בכיווניות שלהם.

תרשים 22: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי ותק (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים, N=1314)



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

דווקא בפילוח לפי השאלה אם המשיבים עברו הכשרה בתחום הרגשי־חברתי נמצא הבדל, אומנם מזערי אך עקבי: פרקטיקאים שעברו הכשרה דיווחו על רמה גבוהה במעט של שייכות לבית הספר ושל אקלים בית ספרי ועל רמה נמוכה במעט של שחיקה (הבדלים של 0.1 במדדים הנ"ל). מובן שאין מדובר בממצא "חזק", אך הוא מצטרף לממצא שהוצג לעיל בדבר הבדלים בין מי שעברו הכשרה למי שלא עברו הכשרה במישור של מיומנויות רגשיות-חברתיות ומצייר תמונה ראשונית מאוד בדבר החשיבות של פיתוח מקצועי במישור זה.

בחינת מדדי התוצאה בפילוח לפי היותם של המשיבים מחנכי כיתות לא העלתה הבדלים ניכרים, אם כי מעניין לשים לב לפער (0.2) בדיווחים על שחיקה – ממצא שעשוי להעיד על הקשיים והאתגרים שחווים מחנכי כיתות, ודאי בתקופה המורכבת שהמדינה ומערכת החינוך נתונות בה בעת הזאת.

פילוח נוסף בבדיקת מדדי התוצאה הוא על פי הוותק של המשיבים במקצוע ההוראה. מעניין להיווכח (ר' תרשים 22) כי המורים הוותיקים ביותר מדווחים על הרמה הגבוהה ביותר של שייכות לבית הספר; כמו כן מעניין ההבדל בדיווחים על תחושת שחיקה בין פרקטיקאים בעלי ותק עד 10 שנים לעומת עמיתיהם שהוותק שלהם גבוה מ-10 שנים – פער של כ-0.4 נקודות במדד.

4.5. קשרים בין דיווחי מורים ותלמידים

לצד בדיקת ערכי המדדים המסכמים עבור כלל האוכלוסייה ובפילוחים מרכזיים שונים, החלטנו גם לבחון את הקשרים בין דיווחי פרטיקאים לבין דיווחי תלמידים במדדים השונים, בהתבסס על מתאמי פירסון. כל בדיקה כזאת נעשתה פעמיים:

- **מתאמים ברמת בית הספר**: מתאמים בין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל הפרקטיקאים המשיבים בבית הספר לבין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס התשובות של כלל התלמידים המשיבים בבית הספר.
- **מתאמים ברמת שכבת גיל בתוך בית ספר**: מתאמים בין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל המחנכים המשיבים בשכבת הגיל הנתונה בבית הספר, לבין ממוצעי מדדים שחושבו על בסיס תשובות של כלל התלמידים המשיבים בשכבת הגיל הנתונה בבית הספר.[10]

[10] חישוב המדדים בקרב הפרקטיקאים נעשה על בסיס דיווחי מחנכים בלבד, בשל הקושי לשייך מורים מקצועיים לשכבת גיל מסוימת; בניתוח לא השתתפו מחנכים שדיווחו כי הם מחנכים ביותר משכבת גיל אחת.

להלן לוחות מתאמים בחלוקה לפי כמה נושאים:

1. מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים
2. מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים

מתאמים בין תנאים מקדמים למידה רגשית-חברתית על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים

תחילה בדקנו את הקשרים בין מדדי תנאים מקדמי למידה רגשית-חברתית המתבססים על דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים.

ההנחה היא שתפיסות ופרקטיקות מכוונות ללמידה רגשית-חברתית בקרב פרקטיקאים עשויות לתרום לטיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים. כפי שאפשר לראות להלן בלוחות 4 ו־5, במבט כללי נראה כי קשרים כאלה אכן קיימים, הן ברמת בתי הספר והן ברמת שכבות גיל בתוך בתי הספר; נראה כי בתי ספר המתאפיינים ברמה גבוהה של תפיסות ועשייה שנועדו לקדם למידה רגשית-חברתית, אכן מתאפיינים ברמות גבוהות יותר של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים. בפרט, בתי ספר שבהם הפרקטיקאים מדווחים על עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית, על אמפתיה בתהליך ההוראה ועל שילוב של פרקטיקות רגשיות-חברתיות במעשה ההוראה, מתאפיינים גם במיומנויות גבוהות יותר בקרב התלמידים ובעיקר במיומנויות של אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (אך לא רק בהן).

זאת ועוד, שכבות בתוך בתי ספר שמחנכיהן מתאפיינים ברמה גבוהה של תנאים מקדמים נוטות להראות רמות גבוהות יותר של מיומנויות גם בקרב התלמידים, ובפרט של זיהוי רגשות וכן תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה.

מעניין לשים לב גם למה שנראה כאן כ־trade off מסוים: בעוד מאפיינים של פרקטיקאים ברמה הבית ספרית נראים כמקדמים בעיקר אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית (וכן תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה), מאפיינים של מחנכים נראים כמקדמים בעיקר מיומנויות של זיהוי רגשות ותחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה בקרב התלמידים.

לוח 4: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים ברמת בית הספר (N=36)

פרקטיקאים ← / תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
זיהוי רגשות	0.18	0.19	**0.43**	0.13
תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה	**0.40**	0.32	**0.50**	**0.42**
ניהול עצמי – תלמידים	0.20	0.14	**0.43**	0.16
אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	**0.47**	**0.41**	**0.48**	**0.48**
יחסים בין-אישיים	**0.36**	0.31	0.32	**0.43**

*p≤0.05; **p≤0.01

לוח 5: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי המחנכים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים ברמת שכבות גיל בתוך בית ספר (N=100)

מחנכים← / תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
זיהוי רגשות	**0.52**	**0.51**	**0.61**	**0.59**
תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה	**0.38**	**0.41**	**0.52**	**0.56**
ניהול עצמי – תלמידים	0.17	*0.22	**0.30	*0.23
אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	0.14	0.17	0.17	0.11
יחסים בין-אישיים	*0.20	0.19	*0.23	*0.25

*p≤0.05; **p≤0.01

מתאמים בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים

לאחר שבדקנו ומצאנו קשרים בין תנאים מקדמי למידה רגשית-חברתית על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים, החלטנו לעשות צעד נוסף קדימה ולבחון את הקשר בין תנאים מקדמים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה שחושבו על סמך דיווחי התלמידים (קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה).

כפי שאפשר לראות להלן בלוחות 6 ו-7, התגלתה תמונה מעניינת. מצד אחד נמצאו קשרים חזקים ומובהקים ברמת בתי הספר: בתי ספר שמתאפיינים ברמה גבוהה של תנאים מקדמים על פי דיווחי פרקטיקאים מתאפיינים גם בקשרים חיוביים בין מורים לתלמידים (על פי דיווחי תלמידים) ובתחושת שייכות גבוהה יותר של תלמידים לכיתותיהם (גם כאן על פי דיווחי תלמידים). מאידך לא התגלו קשרים דומים בניתוח ברמת שכבות גיל בתוך בתי ספר, על פי דיווחי מחנכים.

סינתזה בין הנתונים הללו מציעה כי יש חשיבות רבה לאווירה הכללית מקדמת הלמידה הרגשית-חברתית בצוות בית הספר כאמצעי לקדם אקלים מיטבי ותחושת שייכות בקרב התלמידים, אך התפקיד הספציפי של מחנכי כיתות בהקשר זה קריטי פחות, אם כי, כפי שראינו לעיל, נודע להם תפקיד קריטי בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידיהם.

לוח 6: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי הפרקטיקאים לבין מדדי תוצאה בקרב התלמידים ברמת בית הספר (N=36)

פרקטיקאים← / תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
קשר מורה- תלמיד	**0.48**	**0.33**	**0.46**	**0.48**
תחושת שייכות לכיתה	**0.50**	**0.54**	*0.34	**0.56

*p≤0.05; **p≤0.01

לוח 7: מתאמי פירסון בין תנאים תומכים על פי דיווחי מחנכים לבין מדדי תוצאה בקרב תלמידים ברמת שכבות גיל בתוך בית הספר (N=100)				
מחנכים ← / תלמידים ↓	שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה	מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות	עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית	אמפתיה בהוראה
קשר מורה-תלמיד	0.10	0.06	0.00	0.06
תחושת שייכות לכיתה	0.12	0.19	0.18	0.16

*p≤0.05; **p≤0.01

לסיכום תת-פרק זה נציין כי לצד הניואנסים והממצאים הנקודתיים, הממצא העיקרי הוא שיש קשרים לא מבוטלים בין דיווחי הפרקטיקאים לבין דיווחי התלמידים באותם בתי ספר ובאותן שכבות גיל עצמן. מובן שכדי לרדת לעומק החוקיות בקשרים אלו יידרשו בדיקות מחקריות מעמיקות יותר תוך שימוש במודלים של רגרסיה, ניתוח נתיבים, SEM ו/או מודלים היררכיים. בכוונתנו לבצע ניתוחים אלו ואחרים בהמשך.

5. סיכום ומסקנות

בחלק זה של הדוח הצגנו את נתוני הליבה המשותפים לארבע מתוך חמש השותפויות שביוזמה.[11] הנתונים נאספו בקרב הפרקטיקאים והתלמידים בחודשים דצמבר 2023 - מאי 2024, ובסופו של דבר מילאו את השאלונים 1314 פרקטיקאים ו-8313 תלמידים מ-41 בתי ספר (שיעורי ההשבה: 79% בקרב הפרקטיקאים ו-76% בקרב התלמידים מתוך כלל בתי הספר שהיו אמורים להשתתף).

השאלונים עסקו בשלושה נושאים עיקריים: מיומנויות רגשיות-חברתיות, תפיסות ופרקטיקות המקדמות למידה רגשית-חברתית ומדדי תוצאה. ראשית, חשוב לזכור כי מדובר בפעימה ראשונה בלבד מתוך סדרה צפויה בעתיד, והדבר החשוב ביותר הוא התמונה ההשוואתית שתתקבל לאורך זמן. בשלב ראשוני זה היה אפשר בעיקר להתרשם מנקודת הפתיחה של בתי הספר שביוזמה במישורים השונים, וכן מפילוחים מרכזיים שונים וממתאמים בין המדדים. להלן כמה מהממצאים הבולטים בשלב ראשוני זה.

מיומנויות רגשיות-חברתיות: זיהינו אצל התלמידים ואצל הפרקטיקאים כאחד דיווחים עם נטייה כלפי מעלה במדדים של תחושת מסוגלות ושל אמפתיה, ומאידך רמה נמוכה במעט במדדים של ויסות/ניהול עצמי (ואצל התלמידים גם רמה נמוכה יחסית במדד של זיהוי רגשות). בהתבוננות על פי פילוחים מרכזיים לא נמצאו הבדלים ניכרים בין הקטגוריות השונות. ההבדל היחיד שזוהה היה בין שלבי החינוך: תלמידי בית הספר היסודי מדווחים על רמות גבוהות יחסית של מיומנויות רגשיות-חברתיות, וניכרת ירידה במדדי המיומנויות בשלבי החינוך הבוגרים יותר. ואם נדייק מעט יותר, בשניים מהמדדים (זיהוי רגשות וויסות עצמי) נמצא דפוס של ירידה במעבר לחטיבת הביניים, ועלייה מחודשת בצמד מיומנויות אלו בחטיבה העליונה - ככל הנראה עדות לאתגרים ולסערות שתלמידים ופרקטיקאים מתמודדים איתם בחטיבות הביניים.

תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות: התגלה דפוס מעניין ולפיו פרקטיקאים נוטים לאחוז בעמדות חיוביות מאוד כלפי שילוב מיומנויות רגשיות-חברתיות בפרקטיקה, וכן מדווחים כי הם מרבים לשלב פרקטיקות מקדמות למידה כזאת בעשייתם החינוכית. מאידך, תחושת המסוגלות שדיווחו עליה הייתה נמוכה יותר באופן יחסי - מה

[11] בשותפות החמישית, בני ברק, נאספו נתונים במתכונת ראשונית של פיילוט, ובשלב זה הם לא נכללו במאגר הנתונים הכללי. הכוונה היא לכלול את הנתונים בשנת הלימודים הנוכחית, תשפ"ה.

שעשוי להעיד על צורך שמעלים הפרקטיקאים בחיזוק יכולותיהם במישור זה. אישוש לממצא זה אפשר למצוא כאשר משווים את דיווחיהם של פרקטיקאים שהשתתפו בעבר בהכשרה מקצועית בתחום הלמידה הרגשית-חברתית לבין עמיתיהם שלא השתתפו בהכשרה כזאת. ההשוואה הראתה כי מי שעברו הכשרה כזאת דיווחו על רמות גבוהות במעט של מסוגלות וכן על תפיסות חיוביות יותר ועל שילוב רב יותר של פרקטיקות המקדמות למידה רגשית-חברתית.

מדדי תוצאה: מדדי התוצאה שנאספו בשלב ראשוני זה הצביעו על רמות בינוניות בקרב התלמידים ועל רמות בינוניות-גבוהות בקרב הפרקטיקאים. השוואות על פי פילוחים שונים לא הניבו הבדלים ניכרים, למעֵט שלושה הבדלים עיקריים: בקרב התלמידים - ירידה במעבר מבית הספר היסודי לבית הספר העל-יסודי במדדים של אקלים חברתי וקשר בין מורים לתלמידים; בקרב פרקטיקאים בעלי ותק של יותר מ-10 שנים בהוראה - ערכים גבוהים יותר במדד של שחיקה בהשוואה לבעלי ותק נמוך יותר; ואולי הפילוח המעניין ביותר לענייננו: תמונה חיובית מעט יותר בשלושת מדדי התוצאה שנבדקו בקרב פרקטיקאים שעברו בעבר הכשרה בתחום הלמידה הרגשית-חברתית, בהשוואה למי שלא עברו הכשרה כזאת. פעימות איסוף נתונים שיתקיימו בהמשך הדרך צפויות לספק תמונה עשירה ומשמעותית יותר בדבר שינויים במדדי התוצאה לנוכח ההתערבויות בבתי הספר וברשויות שביוזמה.

הקשר בין דיווחי הפרקטיקאים ודיווחי התלמידים: העובדה שהשאלונים הועברו לתלמידים ולפרקטיקאים מאותם בתי ספר עצמם אפשרה לעשות "זיווגים" בין קובצי הנתונים ולנסות לבחון קשרים בין דיווחיהן של שתי האוכלוסיות. זיווגים כאלה נעשו ברמת בית ספר (קרי: מתאמים בין ממוצעי הדיווחים של כלל התלמידים לבין ממוצעי הדיווחים של כלל הפרקטיקאים) וברמת שכבת חינוך בתוך בית ספר (קרי: מתאמים בין ממוצעי הדיווחים של המחנכים של שכבת חינוך נתונה בבית ספר נתון לבין ממוצעי הדיווחים של התלמידים באותה שכבת חינוך באותו בית ספר). באופן זה נבדקו מתאמים בין דיווחי פרקטיקאים/מחנכים בנוגע לתנאים תומכים לבין דיווחי התלמידים בנוגע למיומנויות רגשיות-חברתיות ובנוגע למדדי תוצאה (אקלים חברתי ושייכות). בדיקה ראשונית זו של מתאמים העלתה שאכן מתאמים כאלה קיימים, דהיינו ככל שהפרקטיקאים מדווחים על רמות גבוהות יותר של עמדות חיוביות כלפי מיומנויות רגשיות-חברתיות ועל רמות גבוהות יותר של שילוב אמפתיה בהוראה - כך דיווחי התלמידים באותם מוסדות ובאותן שכבות חינוך חיוביים יותר במישורים של מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים ושל אקלים חברתי ותחושת שייכות על פי תפיסת התלמידים. מובן שאין בזה כדי להצביע על סיבתיות ונדרשות בדיקות סטטיסטיות מעמיקות יותר (שאכן ייעשו בהמשך), אך בשלב זה אפשר לומר שעל פי התמונה המצטיירת פעולות ותפיסות של פרקטיקאים אכן קשורות לתוצאות בקרב תלמידים.

לסיכום הפרק של הליבה המשותפת נציין שוב כי מדובר בפעימה ראשונה בלבד של הנתונים. מדידות שייעשו בהמשך, החל בשנת הלימודים תשפ"ה, אמורות לספק תמונה עשירה בדבר התפתחויות בשותפויות וביוזמה כולה בכל הנוגע לתפיסות ועמדות, למיומנויות רגשיות-חברתיות ולמדדי תוצאה, לנוכח המאמצים המושקעים.

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.

יד הנדיב (ל"ת). **למידה רגשית-חברתית (SEL).** www.yadhanadiv.org.il/he/למידה רגשית-חברתית-sel

משרד החינוך (2021). **דמות הבוגרת והבוגר – המדיניות הפדגוגית הלאומית.** https://meyda.education.gov.il/files/Planning/boger.pdf

משרד החינוך (2024). **תוכנית העבודה של מערכת החינוך לשנת הלימודים תשפ"ה.** https://www.gov.il/he/pages/work-plan-2025

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.

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 (2013). 2013 CASEL GUIDE: effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition, 9/12. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. Educational Research Review, 25, 56-72.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social—emotional learning and academic success. Early Education and Development, 21(5), 652-680.

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.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education, 62(1), 60—71.

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

Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. (2023). The roles of social—emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 124(5), 1079.

Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. The future of children, 27(1), 3-11.

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.

Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2021). I can succeed for preschools: A randomized control trial of

a new social-emotional learning program. Early Education and Development, 32(3), 343–359.

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.

Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W., & Wesley, K. L. (2011). Gender differences in positive social—emotional functioning. Psychology in the Schools, 48(10), 958—970.

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

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

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.

Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social—Emotional Skills Correlate with Reading Ability among Typically Developing Readers: A Meta-Analysis. Education Sciences, 13(2), 220.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Journal of educational and psychological consultation, 17(2–3), 191–210.