

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

אורחא
Orcha
أورحا



פרק שני

נתוני שותפות נהריה - חינוך למקום מבוסס SEL מכליל

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 החברות והחברים בשותפות נהריה: אילן וקנין, ד"ר עינת קליידר טסלר, ד"ר גייל סוסקין, ד"ר לילי ישראל, ד"ר נעם לפידות לפלר, אורית ארנון, ליאת לוין, ד"ר אינה כץ גולד, ליזה בן זיו, עפרי בשן, ענבל שמילוביץ, ענת בן משה, ענת שנפלד ופזית לוי על ההובלה המשותפת גם בימים לא פשוטים של מלחמה שהביאה איתה הרבה אי-ודאות וצורך בהתגמשות ובהתאמות של המהלך; תודה לנשות פסגה נהריה 'האבוטיק': רותי חזן, ליאת בודנשטיין, אביטל ברטוב דיין ובטי סלע, שמובילות איתנו את המהלך ברשות ובפרט את תהליכי ההערכה והמדידה במקצועיות ומתוך אמונה שלמה בדרך; תודה לד"ר דפנה קופלמן-רובין ולפרופ' מיכל ראזר על הליווי והתמיכה המקצועיים; תודה גדולה למובילות הערכה ומדידה בבתי הספר בנהריה: אודליה שטרית זנו, אסנת גולן, יעל מרקוביץ, יריב בן ארוש, לילך שחף, מירב ברוך, עינב ציוני, ציפי כהן, ציפי נדלר פוני, בטי סלע ושולמית דעדוש, שהסכימו ללמוד דרך חדשה לשילוב תהליכי הערכה במערכת החינוך והובילו תהליכים אלו במסירות גדולה, כל אחת בתוך בית ספרה; תודה לארגונים שמספקים תמיכה וליווי למהלך כולו: מרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן ומכללת אורנים; תודה למנהלות מוסדות החינוך בנהריה על השותפות והמנהיגות למרות השנה הקשה שעברה עליכם; ולבסוף תודה מיוחדת לנשות ואנשי החינוך בנהריה. בלעדיכם כל זה לא היה קורה. תודה שפתחתם את הלב ואפשרתם לנו ללוות אתכם בעשייה החינוכית. לימדתם אותנו השנה על חוסן ועל חשיבות תפקידם של אנשי החינוך בשעת חירום.

מחברות: פז הורביץ, מכללת אורנים; ד"ר נעם לפידות-לפלר, מכללת אורנים;
ד"ר עינת קליידר-טסלר, מרכז SEL.IL, אוניברסיטת רייכמן.

עורך אחראי: ד"ר דוד רטנר

עריכת לשון: נילי עדן

עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: הורביץ, פ., לפידות-לפלר, נ., וקליידר-טסלר, ע. (2025). נתוני שותפות נהריה – חינוך למקום מבוסס SEL מכליל. 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 נהריה - חינוך למקום מבוסס SEL מכליל

פרק שני

1. כללי ומטרות

המחקר בנהריה מלווה את הטמעתה של למידה רגשית-חברתית מכלילה (Inclusive SEL) ומבוססת מקום במערכת החינוך בעיר. המטרה היא ליצור מערכת חינוך מכלילה שיש בה 'מקום' לכלל התלמידים. וות וצוותי החינוך, מערכת המקנה להם תחושת שייכות. המחקר בוחן התערבויות המקדמות SEL מכליל מבוסס מקום ופיתוח ידע יישומי מקומי, במסגרת מהלך רשותי-עירוני. המהלך מתוכנן ומיושם בהובלת מינהל חינוך וקהילה ברשות המקומית נהריה, המכללה האקדמית לחינוך אורנים ומרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן.

מטרות:

1. פיתוח תפיסה, ידע ופדגוגיה של חינוך למקום באמצעות SEL מכליל בקרב צוותי חינוך בעיר.
2. שיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות ותחושת השייכות של הפרקטיקאים וילדי העיר.
3. שיפור בהתמודדות צוותי החינוך עם גנים וכיתות הטרוגניות ובעקבות זאת ירידה ברמת השחיקה.

2. מבוא ורקע תיאורטי

המהלך בנהריה נועד לפתח פדגוגיה ייחודית המשלבת למידה רגשית-חברתית (SEL), הכללה ולמידה מבוססת מקום (PBE). מטרת הפדגוגיה לתת מענה לצורך הרשותי הנובע מכיתות הטרוגניות שבהן מספר רב של תלמידי חינוך מיוחד ועולים חדשים (כ-10% מכלל תלמידי העיר).

השותפות בנהריה אימצה את פריזמת כלל היוזמה ולפיה למידה רגשית-חברתית היא תהליך שבו ילדים ומבוגרים מפתחים ומיישמים מיומנויות לניהול רגשות, הצבת מטרות, יצירת מערכות יחסים חיוביות והחלטות אחראיות (Payton et al., 2000). למידה זו כוללת חמישה מרכיבים עיקריים: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים וקבלת החלטות אחראית (Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2017). ההיבטים הרגשיים והחברתיים של הלמידה משתלבים בכל היבטי החוויה החינוכית מתוך הבנה שהתייחסות להיבטים אלו לצד ההיבטים האקדמיים חיונית ללמידה אפקטיבית ולהתפתחות בריאה של הלומד במציאות משתנה. היות שאחת המטרות המרכזיות של המהלך בנהריה היא לפתח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב ילדים ומבוגרים, הביטוי היישומי של ידע זה כולל תוכנית להקניה ישירה של מיומנויות SEL, החל בגן והמשך בבית הספר (תחילה בכיתות היסוד ובהמשך בבית הספר העל-יסודי), וכן טיפוח מיומנויות SEL בקרב צוותי החינוך במסגרת קהילות SEL מכליל במרחבים שונים בבית הספר ובעיר, ברמה העירונית והבית ספרית (Cipriano et al., 2023; Dusenbury et al., 2020; Lee et al., 2023).

חינוכית ויצירת תחושת שייכות לעיר, תוך שימוש במשאבים המקומיים ושילוב הקהילה בתהליך החינוכי, ולהפך – השתלבותם של תהליכים חינוכיים בקהילה. המהלך בנהריה בוחר להתייחס למושג 'חינוך מבוסס מקום' בהקשרים רחבים ועמוקים הנוגעים למקום הן בדרך פיזית והן בדרך אישית, חברתית ורגשית. קיימים ארבעה רבדים של חינוך מבוסס מקום, ואלה אומצו במודל שפיתחנו: לימוד במקום – השיעור מתנהל כפי שהוא מתקיים בכיתה אלא שהוא מועבר למרחב הפתוח. לימוד של המקום – מתייחס לחקר הסביבה והתהליכים המתרחשים בה בעת שהייה באותה סביבה. לימוד מהמקום (באמצעות) – מתייחס לסביבה ולמרכיביה כאל בעלי תפקיד חינוכי. לימוד למען המקום – שנועד להוביל שינוי במקום על סמך שלושת הרבדים הקודמים. במודל שלנו נושא זה חובר ל-Agency באופן שהיבט זה יתבסס על קולם של התלמידים ויאפשר להם לממש את עצמם במקום.

המודל שפותח בנהריה: חינוך למקום מבוסס למידה רגשית-חברתית מכלילה

המחקר המצביע על כך שחינוך מבוסס מקום (PBE) תורם הן לתלמידים והן למורים (Smith, 2002; Tsybulsky & Oz, 2019; Wattchow & Brown, 2011) שימש השראה להחלטה הראשונית ליישם PBE בכל נהריה. אם בתוך המרחב הבית-ספרי/גני ואם מחוצה לו, PBE יוצר הזדמנויות ייחודיות לתרגל ולפתח מיומנויות SEL בתוך הקשרי ההזדהות עם המקום, הקשור לתחושת חיבור לעיר ולמשאביה (Tal & Dallashe, 2021). מעבר לפיתוח אישי, PBE תורם למעורבות קהילתית ולתחושת אחריות אזרחית (Yemini et al., 2023). לכן לא מפתיע ש-PBE צמחה כגישה מבטיחה לפתרון הצרכים החינוכיים המורכבים של קהילות מגוונות בזכות הדגש שלה על אינטגרציה בין הקשר מקומי, סוגיות סביבתיות ותרבות לבין חוויות הלמידה (Yemini et al., 2023; Gruenewald, 2005; Wattchow & Brown, 2011). ההנחה של צוות המהלך היא ש-PBE יכולה לשמש תשתית לחינוך כוללני, השונה במהותו מה"התנסות" הרגילה. סוג זה של חינוך מצריך טכניקות שונות

הכללה (Inclusion) היא תהליך שנועד לחזק את יכולתה של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים (UNESCO, 2009). מושג זה מתייחס ליצירת חוויות שייכות לקבוצה, להבדיל מהמושג הכללה (Containing) המתייחס ליכולת לשאת רגשות קשים (ראזר ופרידמן, 2020). חינוך מכליל שואף למנוע הדרה חברתית ולראות בשונות ערך מרכזי (Ainscow & Sandill, 2010; Fisher, 2007). גישה זו מחייבת את בתי הספר להשתנות ולשפר את פרקטיקות ההוראה שלהם כדי לתת מענה לשונות בקרב התלמידים (Alves, 2019; Ainscow, 2020). חינוך כזה מחייב פרקטיקות אחרות – פרקטיקות מכלילות המבוססות במהותן על בניית יחסים משקמים בין הפרט לזרם המרכזי של החברה. הבניית פרקטיקות כאלה מבוססת על האמונה הבסיסית ולפיה לבתי הספר תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים. תפיסה "לא נוטשת" עומדת בליבה של פרקטיקה בית ספרית מכלילה. "אי-נטישה" משמעה לגרום לתלמידים לדעת כי נטישה, כפי שהם מכירים מהעבר, לא תתרחש שוב בבית הספר הנוכחי (ראזר ופרידמן, 2020). בישראל אומצה תפיסה זו בתיקון לחוק החינוך המיוחד משנת 2018 (וייסבלאי, 2020) ובחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2021), המדגישים את חשיבות הכללה של מגוון התלמידים במערכת החינוך הכללית.

חינוך מבוסס מקום (PBE: Place-Based Education) בהקשר של המהלך בנהריה מתייחס לגישה חינוכית בין-תחומית המדגישה את הקשרים בין תהליך הלמידה לבין הסביבה שבה התלמידים נמצאים, ומושגת באמצעות למידה, חקירה ותצפית (Granot-Dgani, 2021; Gruenewald, 2005; Gruenewald & Smith, 2014; Smith, 2007; Sobel, 2004). במסגרת היוזמה בנהריה, חינוך מבוסס מקום נתפס כאמצעי לחיזוק תחושת השייכות של התלמידים לסביבתם, לטיפול זהות מחוברת למקום ולעידוד מעורבות פעילה בקהילה (Granot-Dgani, 2021; Granot-Dgani et al., 2015; Meichtry & Smith, 2007; Powers, 2004; Sobel, 2004; Wattchow & Brown, 2011). הגישה מתמקדת בפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, קידום הכללה

באמצעות חינוך למקום מבוסס SEL מכליל צפוי שהמורים ייטיבו להתמודד עם כיתות הטרוגניות בגני ילדים ובתי ספר. תחושת השחיקה של המורים תצטמצם, והילדים ירכשו מיומנויות SEL מפותחות. בעקבות זאת מערכת החינוך העירונית תהיה מכלילה ותיצור מקום שבו גם הילדים וגם המורים יחוו תחושה חזקה יותר של שייכות ויוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם.

זירת העשייה והמחקר - נהריה

המחקר מתנהל בעיר נהריה, הנמצאת בקו החזית בצפון הארץ. אף שהעיר עצמה לא פונתה במהלך המלחמה, כל היישובים שמצפון לה פונו. בשלב הראשוני של הלחימה פעלה מערכת החינוך בנהריה באופן מקוון, ובהמשך עברה למתכונת היברידית עד לחזרה מלאה ללימודים פרונטליים בכיתות. נהריה קלטה מספר רב של ילדים מפונים מהיישובים הסמוכים, וכן מספר מצומצם של אנשי צוות חינוכי שפנו מבתייהם. אנשי החינוך בעיר חוו טלטלה וזעזוע עמוקים בעקבות המצב. היו אף שנאלצו לפנות את בתייהם. לצד זאת הם נדרשו להמשיך ולתפקד במסגרת עבודתם החינוכית עם ילדי הגיל הרך ותלמידי בית הספר.

על פי נתוני הרשות (2023) בנהריה מתגוררים 75,198 תושבים. היא מדורגת באשכול כלכלי-חברתי 6 ובאשכול פריפריאלי 4 (מחוז צפון). לפי נתוני הלמ"ס (2021-2022) 87.1% מתושבי העיר יהודים. שלוש הערים בישראל הדומות ביותר לנהריה בשקלול המדדים הללו הן עפולה, כרמיאל וקריית אתא. מניתוח הנתונים הדמוגרפיים של העיר בהשוואה לערים הדומות ולממוצע הארצי נמצא כי שיעור השתקעות העולים הראשונה בנהריה גבוה פי 4.8 בכלל ופי 7.4 בגילים 0-17 מהממוצע הארצי. אף שנהריה היא העיר ה-25 בגודלה (מבחינת אוכלוסייה) בישראל, היא העיר ה-8 במספר העולים בגילים 0-17 שהיא קולטת. יתרה מזו: נהריה קולטת יותר עולים משלוש הערים הדומות לה גם יחד. לפי נתוני הרשות מספר העולים לעיר בגילים 0-17 גדל בשלוש השנים האחרונות בשיעור ממוצע של 39%, והם מהווים 46% מכלל המשתקעים בעיר. כפי שאפשר לצפות, מגמה דמוגרפית זו באה לידי ביטוי מובהק גם בנתוני שקיפות בחינוך

— פרקטיקות כוללות המתבססות על בניית קשרים שיקומיים בין הפרט לחברה המרכזית. גישת החינוך הכוללת מכירה בראש ובראשונה בכך שהתלמידים המודרים מתקשים לקבל את הנורמות האקדמיות והחברתיות הנחשבות בדרך כלל תנאי מוקדם ללמידה ברמה האישית ובכיתה. בניית פרקטיקות כוללות ב-PBE מושתתת על האמונה הבסיסית שבתי ספר יכולים למלא תפקיד מרכזי בשינוי תגובותיהם של התלמידים להדרה. גישת "לא משאירים תלמיד מאחור" היא בלב ההתנסות החינוכית הכוללת. פירוש הדבר לוודא שהתלמידים יודעים שניסיון העבר של הדרה או השארה מאחור לא יחזור (Ainscow & Sandill, 2010 & Samuel, 2022). יתרה מזו, PBE יכולה להתאים לסגנונות שונים ולהעדפות למידה שונות. מאחר שלא כל התלמידים משגשים בסביבות כיתה מסורתיות, למידה חווייתית ושונה יכולה להיות נתיב חלופי למי שמצטיינים בסביבות פעילויות ומעורבות (Falk & Gillespie, 2009). למידה במקומות שונים גם מספקת למורים הזדמנות להבחין ביכולות שונות ובתחומי חוזק בתלמידיהם, שאינם מתגלים בחיי היום-יום בבית הספר. במילים אחרות, PBE מעניק לילדים הזדמנויות לבטא ולממש את עצמם בדרכים שסביבות כיתה/בית ספר רגילות אינן מאפשרות. יתרון נוסף הוא שיפור מיומנויות מעשיות והכשרה מקצועית. סדנאות, התמחות וטיולים מאפשרים לתלמידים לרכוש ניסיון מעשי ולהיחשף לתעשיות ולמקצועות שונים. השילוב של PBE והכללה עוזר להגיע לקשת רחבה יותר של לומדים, ומטפח התלהבות ומוטיבציה רבה יותר לחינוך. גישה זו תואמת את עקרונות החינוך הכוללני, שמטרתו ליצור סביבות למידה מקבלות, תומכות ורגישות לצרכים של כל התלמידים, ללא קשר ליכולותיהם, לרקעם או לנסיבותיהם (Booth & Ainscow, 2011). ההשערה היא כי אימוץ PBE כתהליך עירוני יקדם חינוך מכליל ומיומנויות SEL באמצעות שינוי פרדיגמה מ"לימוד של נושא אקדמי" ל"לימוד ילדים", תוך שימוש בלמידה מבוססת קשרים וקידום יכולת הפעולה של הפרט והתחושה שהוא תורם לסביבה שבה הוא חי ומפתח ומפיק ממנה תועלת רגשית-חברתית.

בתחומי המדידה וההערכה ולהכשירן להוביל תהליכים אלו בבתי הספר שלהן. עוד מטרה חשובה של הפיתוח המקצועי הייתה לחבר את המובילות למהלך הכולל ולהעמיק את הבנתן בנושאי למידה רגשית-חברתית מכלילה (SEL), הן בהקשר הרחב והן בהקשר המקומי. עיקרון מרכזי של ההתפתחות המקצועית הוא "to walk the talk", כלומר לא רק ללמוד ולבצע מדידת SEL מכליל, אלא גם ליישם בפועל התנהלות המבוססת על עקרונות אלו כחינוך למקום.

גישה זו יצרה מרחב למידה משותף שבו המובילות התנסו יחד בחוויות ובאתגרים של גישה מכלילה וגישה רגשית-חברתית. באמצעות ההתנסות והדיאלוג המשותף הן פיתחו הבנה עמוקה יותר של עקרונות אלו, תוך שחששות ופחדים שהיו קיימים בנוגע לתהליכי מדידה והערכה מתמוססים בהדרגה. תהליך זה אפשר למובילות לראות במדידה ובהערכה כלים תומכים ומכווני עשייה, 'פנסי מכונית' או 'מגדלור' שמקדמים שיח פדגוגי, ולא איום. בעקבות זאת הן רכשו ביטחון וכלים שעשויים לסייע להן ביישום התנהלות דומה במחקר מדידה והערכה וכן בעבודתן כנשות חינוך בכיתה ובבית הספר.

חשוב לציין כי הקמת קהילת המובילות יצרה תשתית בת-קיימא לתהליכי מדידה והערכה ברשות, שצפויה להישאר ולהשפיע לאורך שנים. זאת מכיוון שהמובילות, כנציגות בתי הספר, הן גורם מקשר בין הרשות לבתי הספר ורוכשות מומחיות מקומית. הן מסוגלות להתאים את תהליכי המדידה וההערכה לצרכים הייחודיים של כל בית ספר, תוך שמירה על עקרונות משותפים ברמה הרשותית. יתרה מזו, הקשרים שנוצרו בין המובילות מאפשרים שיתוף ידע ותמיכה הדדית, מה שמחזק את היכולת להתמודד עם אתגרים ולפתח פתרונות מקומיים המחוברים לשדה ולצרכיו ולעבוד על בסיס נתונים לאורך זמן.

לסיכום ובהמשך לכך, ובהתאם לתיאוריית השינוי שעליה מבוסס המהלך בנהריה, אם נפתח **מודל של חינוך למקום מבוסס SEL מכליל** המותאם לנהריה, נראה שיפור במיומנויות ה-SEL בקרב המורים והתלמידים וכן שיפור באקלים בית הספר, בקשר מורה-תלמיד ובתחושת השייכות.

(2022). שיעור התלמידים העולים והתלמידים המשולבים (סל אישי) בנהריה גבוה פי 2.2 מהממוצע הארצי ומהממוצע בערים הדומות. זאת ועוד, בחינת שיעור התלמידים במוסדות חנ"מ מראה כי שיעורם בנהריה גבוה ב-47.8% מהממוצע הארצי, וגם שיעור התלמידים בכיתות חנ"מ במוסדות רגילים בנהריה גבוה ב-33.35% מהממוצע הארצי. זאת בעת ששיעור התלמידים המשולבים בכיתות רגילות בנהריה גבוה ב-20.8% מהממוצע הארצי. נתונים אלו מציירים תמונה ולפיה הכיתות בעיר הטרוגניות במידה ניכרת בהשוואה לנורמה הארצית. כאשר בוחנים את נתוני למ"ס (2021) ושקיפות בחינוך (2022) נמצא כי שיעור התלמידים בגן בנהריה גבוה ב-4.6% מהממוצע הארצי, ושיעור התלמידים בכיתה בבית הספר היסודי גבוה ב-3.8% מהממוצע הארצי. זאת לצד שיעור ההתאמות בוועדה המחוזית, שהוא גבוה בנהריה ב-67.9% מהממוצע הארצי ומהממוצע בערים דומות. נתונים אלו מעידים כי הגידול היחסי במספרי העולים ובתלמידי החנ"מ בעיר מתורגם לכיתות גדולות והטרוגניות, בעלות שיעור גבוה במיוחד של תלמידים שזקוקים לתגבורים ולהתאמות מיוחדות בהשוואה לנורמה הארצית.

יצירת תשתית תהליכית בת-קיימא: באמצעות מבנה מכליל של קהילת מובילות מדידה והערכה

במסגרת המהלך וכדי לפתח את תהליכי המדידה וההערכה בנהריה הוקם מבנה מכליל של קהילת מובילות מדידה והערכה ברשות המקומית. הקהילה כללה עשר מובילות, ובכל אחת מהן נציגת בית ספר שמשותף במהלך. המובילות נבחרו מקרב צוותי ההוראה על-ידי מנהלת בית הספר. מתוך עשר המובילות, שתיים הן רכזות מדידה והערכה בעלות רקע קודם והכשרה בתחום. לאחרות לא היה ניסיון קודם בתחום זה.

כחלק מתהליך הכשרת הלבבות, החיבור והפיתוח המקצועי, השתתפו המובילות - והן משתתפות גם השנה - בפיתוח מקצועי (פתרון למידה) בהיקף של 30 שעות במרכז פסג"ה. קהילה זו נבנית ומתפתחת על ידי צוות מרכז פסג"ה בשיתוף מובילות מצוות המחקר של המהלך. המטרה היא לחזק את יכולותיהן

3. שיטה

3.1. כלי המדידה

תלמידים

1. שאלון SEL לתלמידים - שאלון של כלל

היוזמה. שאלון הליבה לתלמידים כלל חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) זיהוי רגשות; (2) מסוגלות עצמית; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים.

2. שאלון מדדי תוצאה - של כלל היוזמה. נמדדו 2 מדדי תוצאה של שאלון הליבה: (1) קשר מורה-תלמיד; (2) שייכות לבית הספר.

צוותים חינוכיים

שאלון SEL לצוותים חינוכיים - שאלון של

כלל היוזמה. שאלון הליבה של הפרקטיקאים כלל חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) יחסים בין-אישיים; (4) אמפתיה.

שאלון תנאים התומכים בקידומן של

מיומנויות רגשיות-חברתיות: בשאלון הפרקטיקאים נבדק באיזו מידה קיימים שלושה תנאים התומכים בקידומן של מיומנויות רגשיות-חברתיות: (1) המורה משלב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה; (2) המורה חש מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות; (3) למורה יש עמדות חיוביות כלפי למידה רגשית-חברתית; (4) אמפתיה בהוראה.

שאלון מדדי תוצאה: אצל הפרקטיקאים נמדדו

3 מדדים: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית ספר; (3) שחיקה. אצל התלמידים נבדקו 2 מדדים: (1) שייכות לכיתה; (2) קשר מורה-תלמיד.

שאלון הכללה לצוותים החינוכיים: השאלון

כולל 29 פריטים המחולקים ל-5 קטגוריות: (1) תפיסות ועמדות של מורים; (2) פרקטיקות בסיסיות של חינוך מכליל שהמורים משתמשים בהן בכיתה; (3) פרקטיקות מתקדמות; (4) גורמים מקדמים חינוך מכליל; (5) גורמים מעכבים חינוך מכליל. כל מורה מתבקש לדרג באיזו מידה הוא מסכים עם ההיגד בסולם של 5 דרגות מ-1 ("כלל לא") עד 5 ("במידה רבה מאוד").

3.2. תהליך האיסוף

הנתונים נאספו בין 14.1.24 ל-5.2.24, תוך בניית תשתית עירונית של תהליכי מדידה והערכה. המשתתפים (ברמת תלמידים ופרקטיקאים) התבקשו למלא שאלוני דיווח עצמי הבודקים את משתני המחקר.

3.3. מבנים מכלילים

עקרון חשוב שליווה את המדידה בנהריה היה שהתהליך יעשה במבנים מכלילים, דהיינו שיווצר חיבור בין הפדגוגיה לבין הדרך שבה נעשה איסוף הנתונים. להלן דוגמאות לכך:

1. תרגום השאלונים של התלמידים למספר שפות (רוסית, צרפתית וספרדית) כדי שכל תלמידי העיר יוכלו להיות שווים ולהיות חלק מהתהליך באמצעות מילוי השאלונים.

2. אופן מילוי השאלונים - מובילות הערכה ומדידה הובילו את התהליך בבית הספר עם סטודנטיות שסייעו לתלמידים שהזדקקו להקראה או לתמיכה אישית, כל זה תוך הדגשה של המסר "הקול שלכם חשוב".

3. שיח על הנתונים - השיח על הנתונים נעשה בשיתוף של הצוות המוביל בבית הספר, המלווה הבית ספרית מטעם המהלך ומתכללת הערכה ומדידה. השיח התנהל בגישה מכלילה ששמה לה מטרה להתבונן בנתונים כמעין 'מגדלור' בדרך סקרנית ולא שיפוטית, ולבחור באילו נתונים נרצה להתמקד וכיצד נתרגם אותם לעשייה פדגוגית.

3.4. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

במילוי השאלונים השתתפו 325 מורים ומורות ב-11 בתי ספר יסודיים ו-1967 תלמידים ותלמידות בכיתות ד'-ו'. שיעור ההשתתפות של הפרקטיקאים בבתי הספר עמד על 78%, ושל התלמידים - 75%.

4. ממצאים

4.1. נתוני רקע

פרקטיקאים

לוח 8: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים (נהריה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
גברים	28%	91
נשים	72%	234
גיל		
30-21	17%	55
40-31	32%	104
50-41	31%	100
51 ויותר	20%	65

השכלה

תיכונית	9%	29
תואר I	46%	149
תואר II ויותר	45%	147

חינוך כיתה

מחנך.ת	55%	179
לא מחנך.ת	45%	146

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=13.4$, $SD=10.6$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.)
 $\bar{x}=7.9$, $SD=8.4$

תלמידים

לוח 9: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים (נהריה)

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מגדר		
בנים	47%	924
בנות	53%	1043
שכבת גיל		
ד'	33%	654
ה'	35%	679
ו'	32%	634

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים

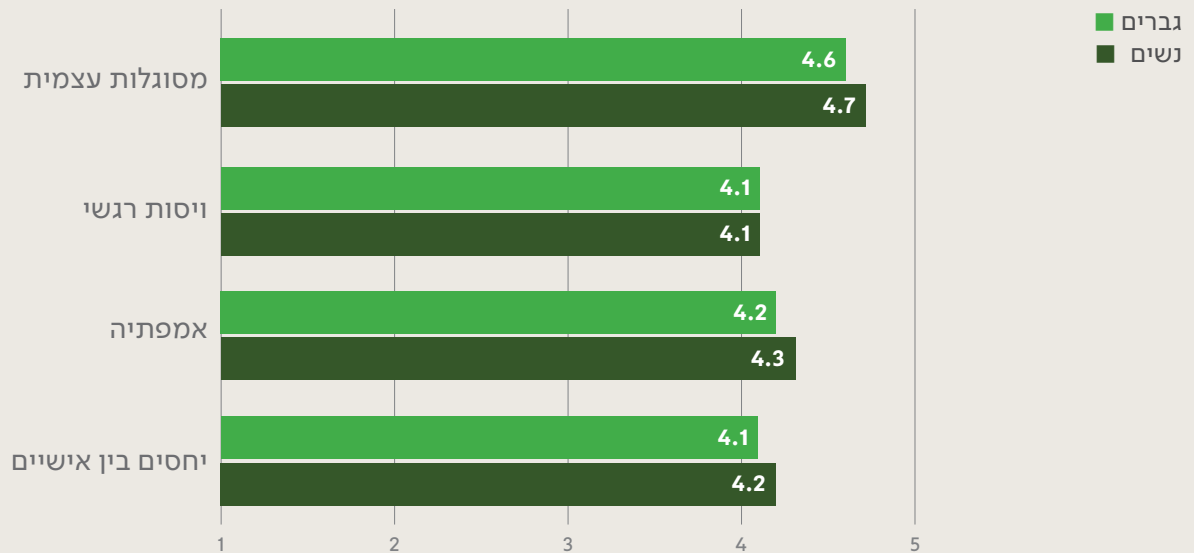
בתרשימים 23-25 מוצגים ממצאים של מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב כלל המורים בנהריה וכן בפילוח על פי מגדר וחינוך כיתה (כן/לא).

כפי שאפשר לראות בתרשים 23, הממוצעים ביוזמת נהריה דומים לממוצעים בכלל היוזמה (יש הבדלים קטנים של 0.1 במדדים זיהוי רגשות, אמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות ויחסים בין-אישיים). גם בנהריה המיומנות שזכתה לממוצע הגבוה ביותר היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה". הממוצע הנמוך ביותר נמצא במיומנות "ויסות רגשי".

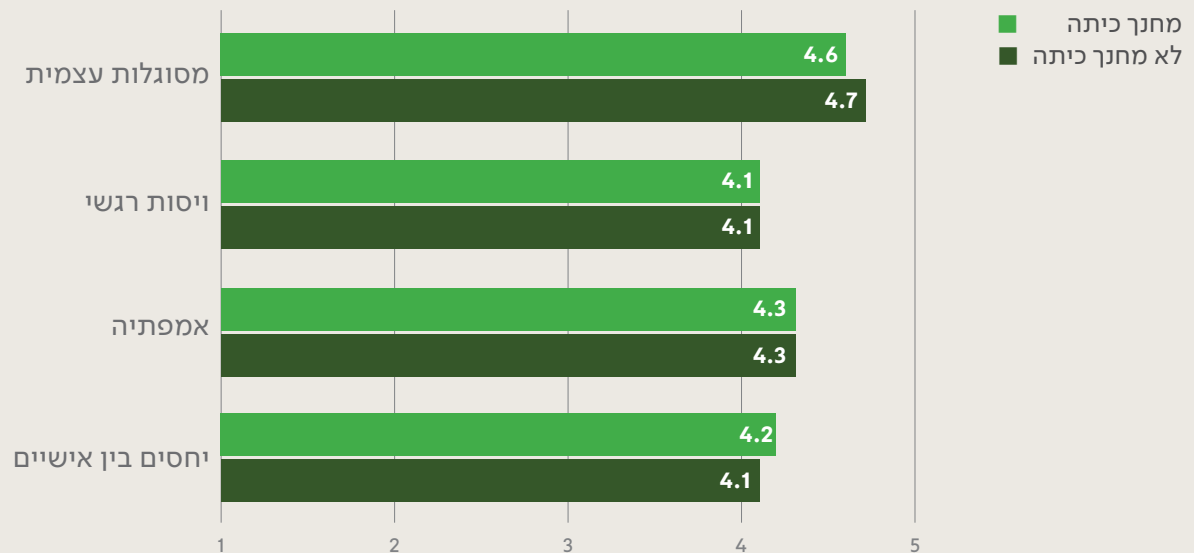
תרשים 23: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 24: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 25: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא"
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

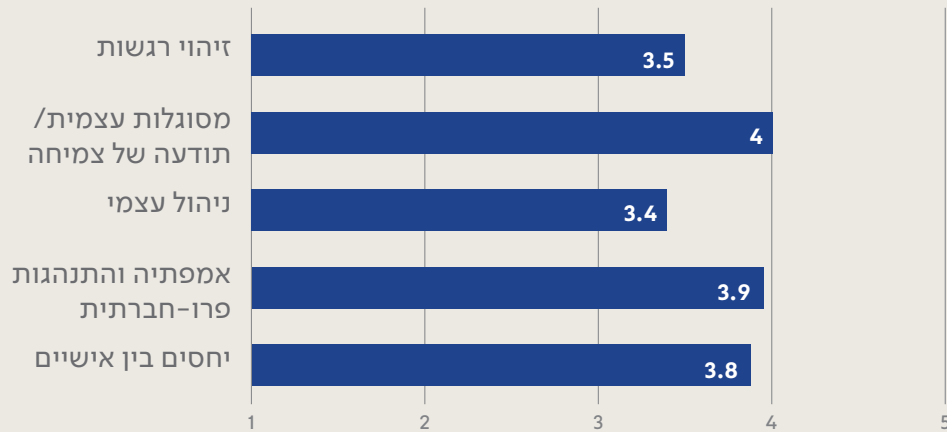


נצפו הבדלים קטנים (0.1). במדד 'מסוגלות עצמית' מי שאינם מחנכים דירגו גבוה יותר, אך ההבדל אינו מובהק. במדד 'יחסים בין-אישיים' דירגו המחנכים גבוה יותר באופן מובהק ($p < 0.05$). בשאר המדדים, כגון ויסות רגשי ואמפתיה, לא נמצאו הבדלים בין מחנכי כיתה למורים שאינם מחנכי כיתה, ושתי הקבוצות קיבלו ציונים דומים (4.1 במדד ויסות רגשי ו-4.3 במדד אמפתיה).

כפי שאפשר לראות בתרשים 24, בקרב הפרקטיקאים נצפו הבדלים קטנים מאוד (0.1) בין גברים לנשים בממוצעי מיומנויות ה-SEL ברוב המדדים (למעט מדד הוויסות הרגשי) לטובת הנשים. רק במדד "יחסים בין-אישיים" נמצא הבדל מובהק ($p < 0.05$).

מהנתונים עולה כי אין הבדלים ניכרים בין מחנכים ללא מחנכים ברוב המדדים שנבדקו. במדדים מסוגלות עצמית ויחסים בין-אישיים

תרשים 26: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



היו "זיהוי רגשות" ו"ניהול עצמי", עם ממוצע של 3.5 ו-3.4, בהתאמה. הנתונים דומים מאוד לנתוני כלל היוזמה הן מבחינת הממוצעים והן מבחינת הדירוג של המדדים השונים.

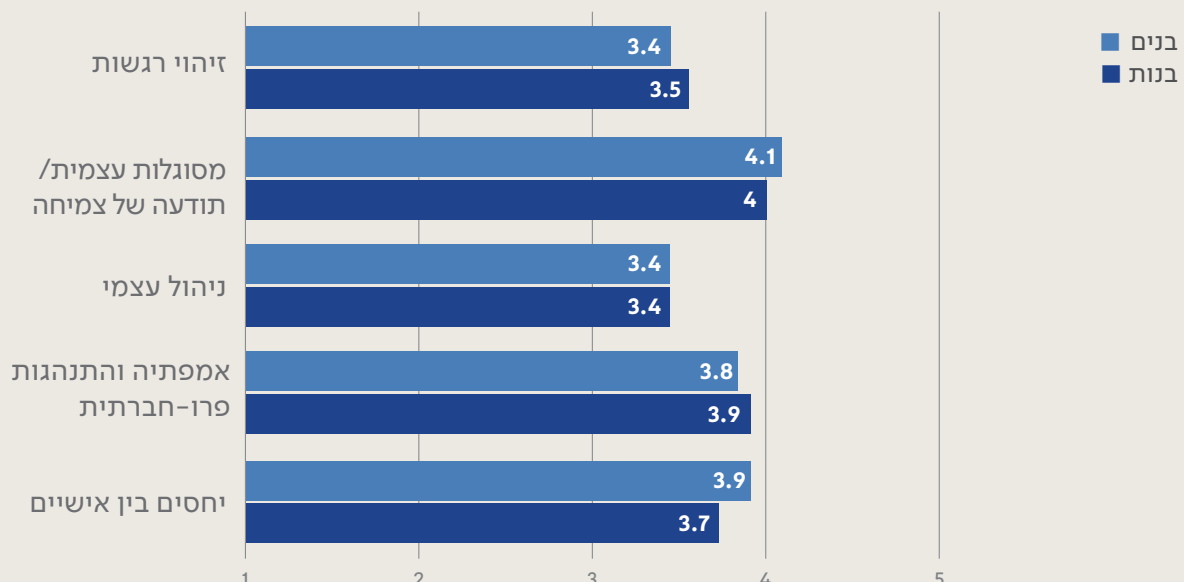
בתרשים 27 אפשר לראות הבדלים קלים (0.1-0.2) ומובהקים ($p \leq 0.001$) בין המגדרים ברוב המדדים, למעט במדד ניהול עצמי, שבו לא נמצא הבדל. במדדים "זיהוי רגשות" ו"אמפתיה" הממוצע בקרב הבנות גבוה יותר, ובמדדים "יחסים בין-אישיים" ו"מסוגלות עצמית" הממוצע בקרב הבנים גבוה יותר.

מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים

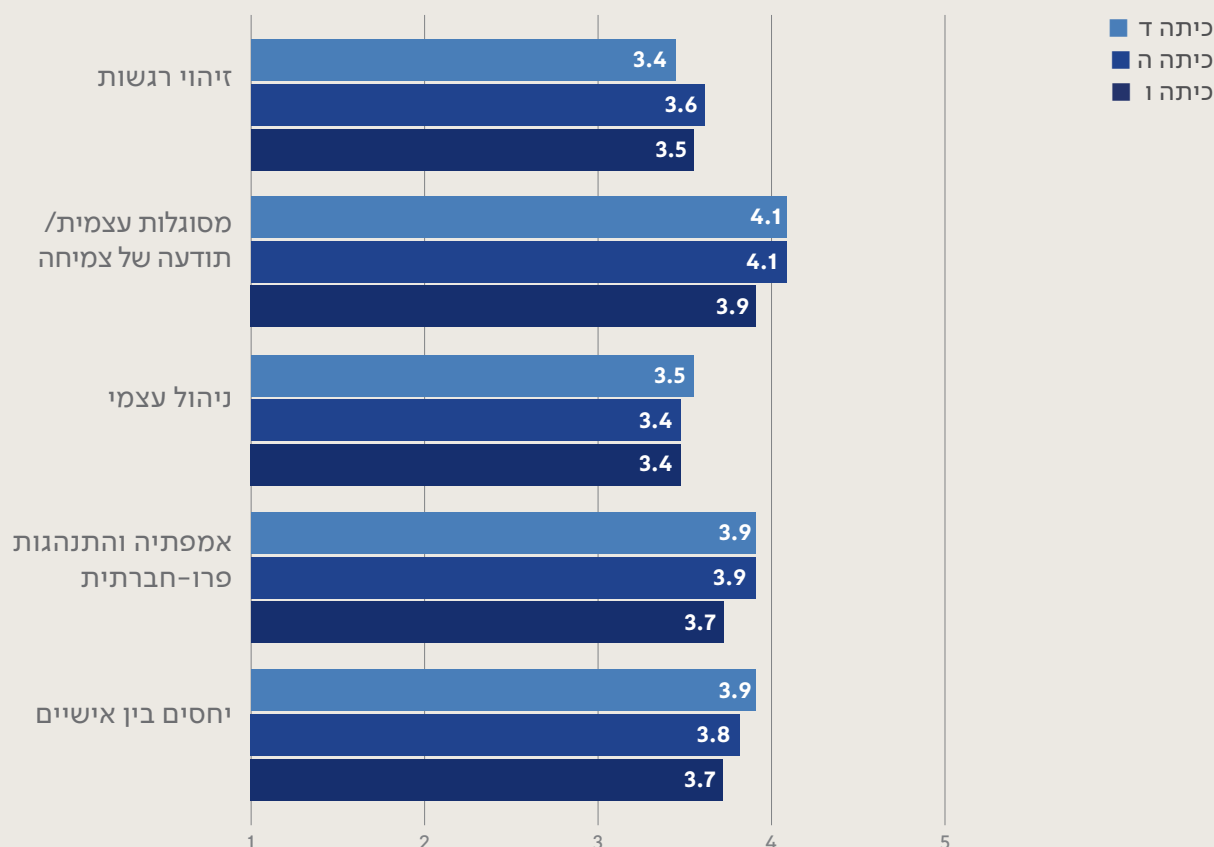
בתרשימים 26-28 מוצגים ממצאים של מדדי מיומנויות רגשיות חברתיות בקרב כלל התלמידים בנהריה וכן בפילוחים על פי מגדר ועל פי שכבות גיל.

מן הנתונים עולה כי בקרב התלמידים המדד "מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה" הוא הגבוה ביותר, עם ממוצע של 4.0. מיד אחריו המדד "אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית" עם ממוצע של 3.9, והמדד "יחסים בין-אישיים" עם ממוצע של 3.8. המדדים הנמוכים ביותר

תרשים 27: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 28: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי דרגת כיתה
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



והמדד "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" הוא הנמוך ביותר. המדדים כמעט זהים למדדי היוזמה כולה.

כפי שעולה מתרשים 30, אין כמעט הבדלים בין גברים לנשים במדדים אלו. נמצאו הבדלים קטנים (0.1) ומובהקים ($p < 0.05$) לטובת הנשים במדדים "שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה" ו"עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית".

כפי שעולה מתרשים 31, ברוב המדדים אין הבדל בין מורה שהוא מחנך למורה שאינו מחנך (אמפתיה בהוראה), או שיש הבדל קטן מאוד (0.1) לטובת המחנכים במסוגלות ללמידה רגשית-חברתית ובעמדות כלפי למידה רגשית-חברתית. עם זאת, במדד "שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה" אפשר לראות הבדל גדול במעט (0.3) ומובהק ($p \leq 0.001$) לטובת המחנכים.

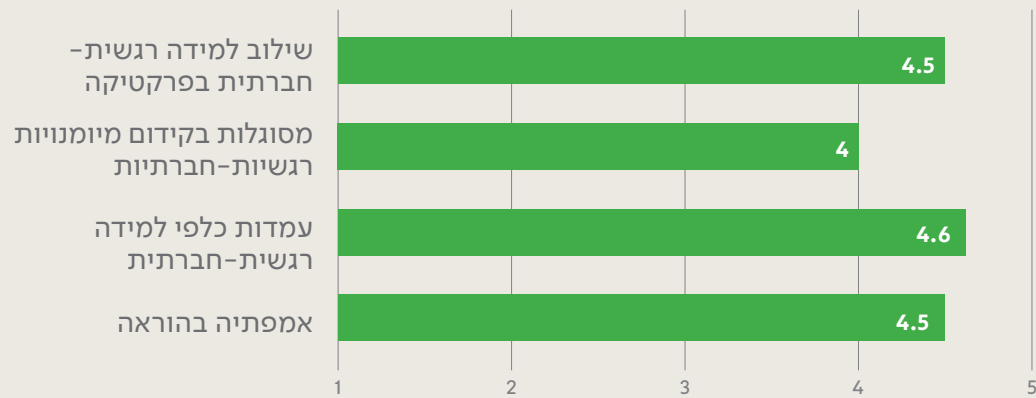
מתרשים 28 עולה כי בין שכבות הגיל השונות נמצאו הבדלים קטנים (0.1-0.2) בממוצעי המיומנויות הרגשיות-חברתיות. כל ההבדלים נמצאו מובהקים ($p < 0.001$), למעט במדד ניהול עצמי. מעניין כי במדדים "מסוגלות עצמית", "אמפתיה" ו"יחסים בין-אישיים" המדד של כיתה ו' הוא הנמוך ביותר.

4.2. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL והכללה

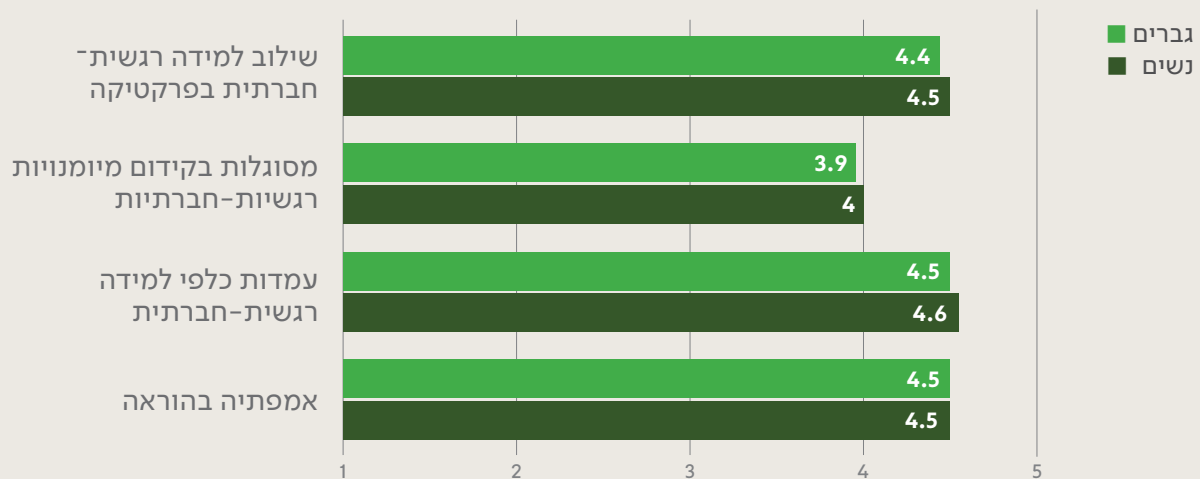
בתרשימים 29-31 מוצגים התנאים התומכים בקידום של מיומנויות רגשיות-חברתיות בנהריה על פי דיווחי כלל המורים, וכן בפילוח על פי מגדר ועל פי חינוך כיתה (כן/לא).

כפי שעולה מתרשים 29, הממוצעים גבוהים מאוד בכל המדדים. המדד "עמדות כלפי למידה רגשית-חברתית" הוא הגבוה ביותר,

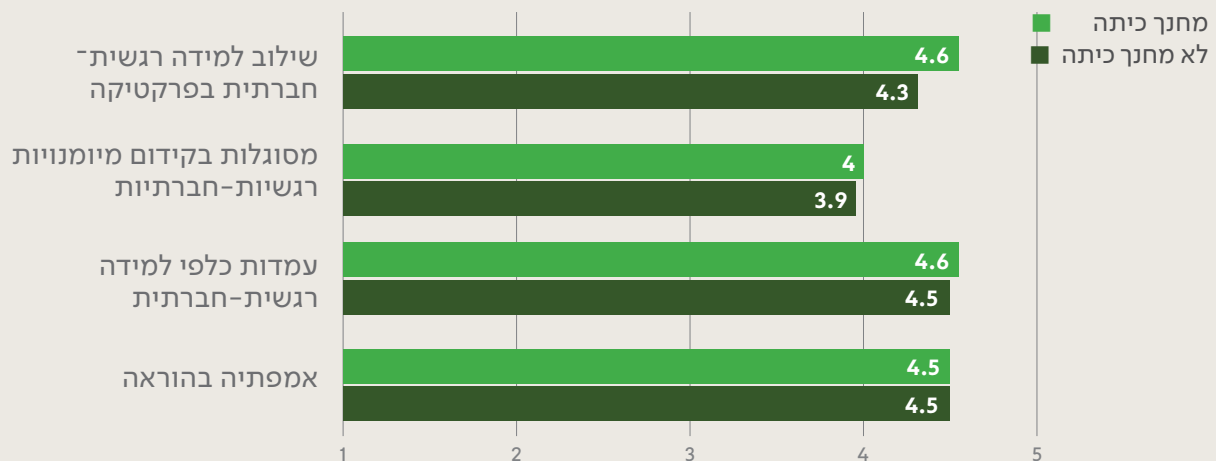
תרשים 29: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 30: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה
בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 31: תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים בנהריה
בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



מדדי תוצאה - מורים

בתרשימים 32-34 מוצגים מדדי התוצאה של המורים: שייכות לבית הספר, אקלים בית הספר ושחיקה. הנתונים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית נהריה ולאחר מכן בפילוח לפי מגדר ולפי חינוך כיתה (כן/לא).

בתרשים 32 אפשר לראות כי מדדי השייכות לבית הספר ואקלים בית הספר הם בסך הכול גבוהים. אשר למדדי כלל היוזמה, תחושת השייכות לבית ספר בנהריה נמוכה במעט (ב-0.1), ואילו מדד אקלים בית הספר גבוה (ב-0.1). הממוצע של מדד השחיקה נמוך יחסית ($\bar{x}=2.4$), וכמו כן הוא נמוך יותר ממדד השחיקה של כלל היוזמה ($\bar{x}=2.6$).

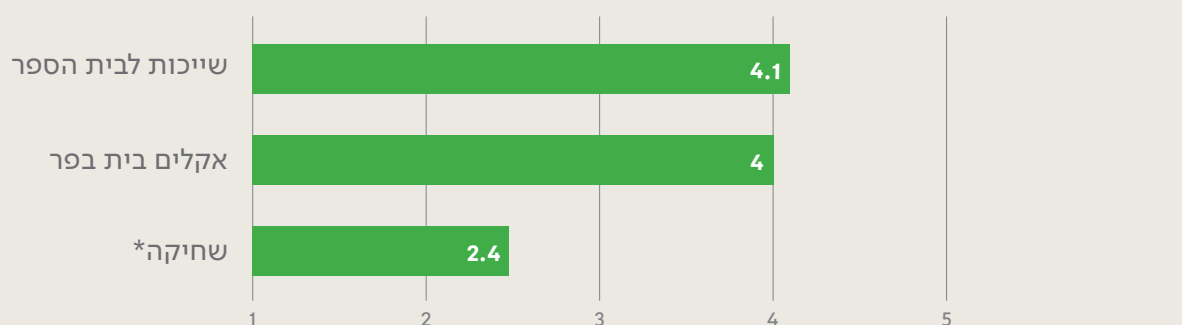
כפי שעולה מתרשים 33, יש הבדלים קטנים (0.1) ולא מובהקים בין גברים לנשים במדדים "שייכות לבית הספר" ו"שחיקה". במדד "אקלים בית הספר" לא נמצא הבדל כלל.

כפי שעולה מתרשים 34, במדד השייכות אין הבדלים בין מחנכים ללא מחנכים, במדד אקלים בית הספר יש הבדל קטן מאוד (0.1) ולא מובהק, ואילו במדד השחיקה - אצל המחנכים השחיקה גבוהה יותר (הבדל של 0.7) באופן מובהק ($p<0.001$).

מדדי תוצאה - תלמידים

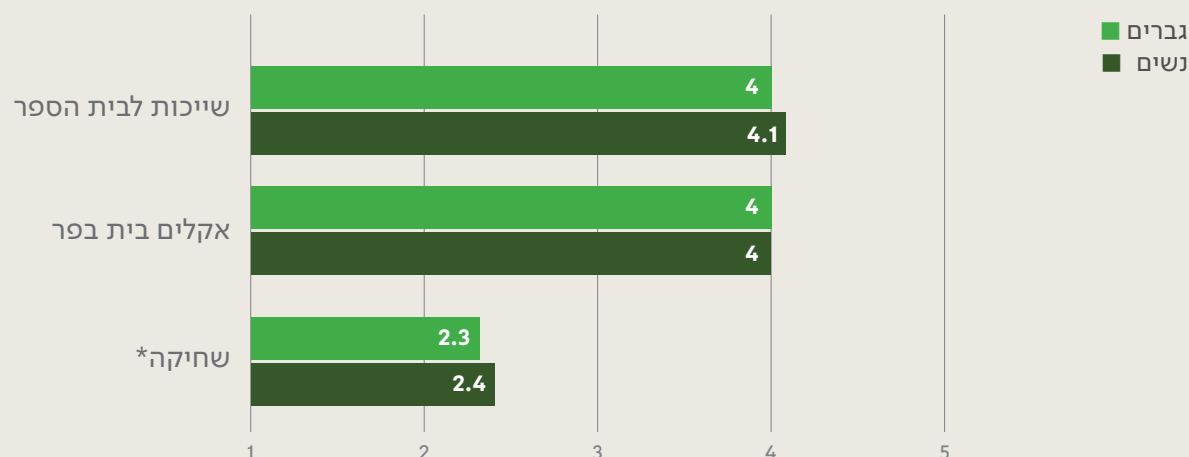
בתרשימים 35-37 מוצגים מדדי התוצאה של התלמידים: קשר-מורה תלמיד ושייכות לכיתה. הנתונים מוצגים עבור כלל אוכלוסיית התלמידים ולאחר מכן בפילוחים לפי מגדר ולפי שכבת גיל.

תרשים 32: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, $N=325$)



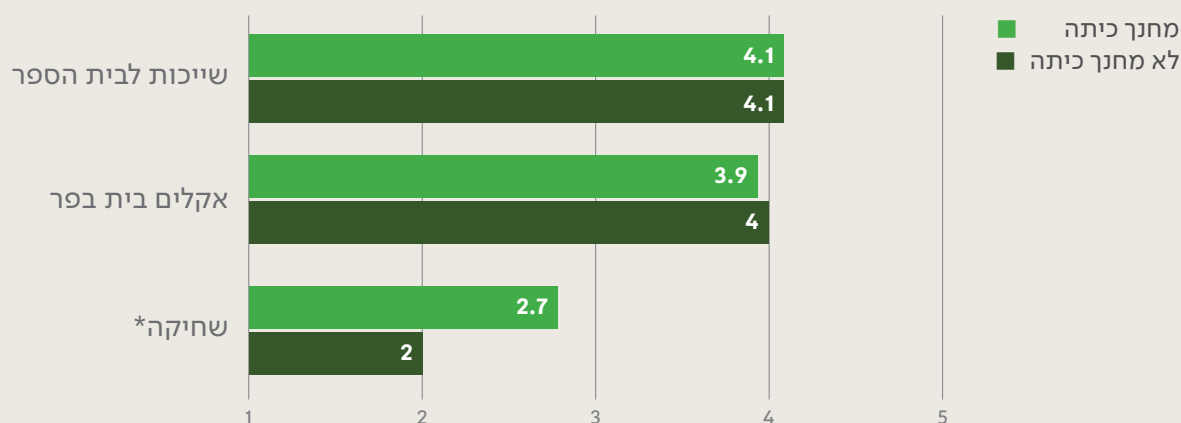
* שחיקה – ערך גבוה בפרט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

תרשים 33: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, $N=325$)



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

תרשים 34: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

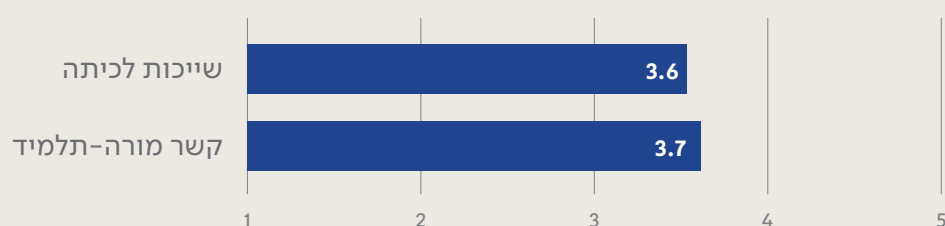


* שחיקה – ערך גבוה בפריט זה משקף מצב שלילי (שחיקה גבוהה), ערך נמוך משקף מצב חיובי (שחיקה נמוכה).

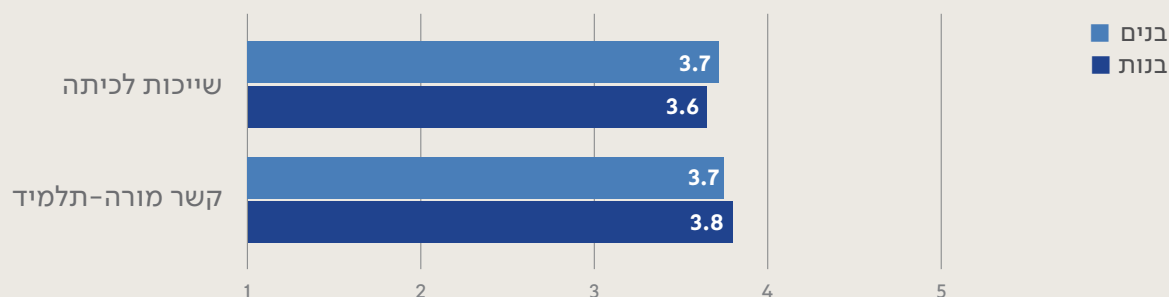
כפי שעולה מתרשים 36, יש הבדלים קטנים מאוד (0.1) אך מובהקים ($p \leq 0.001$) בין בנים לבנות בשני המשתנים. מדד השייכות לכיתה גבוה יותר אצל הבנים, ואילו המדד "קשר מורה-תלמיד" גבוה יותר אצל הבנות.

מתרשים 35 אפשר לראות שהממוצעים זהים למדדים של כלל היוזמה, וכן שהממוצע במדד "קשר מורה-תלמיד" גבוה במעט (ב-0.1) ממדד השייכות לכיתה.

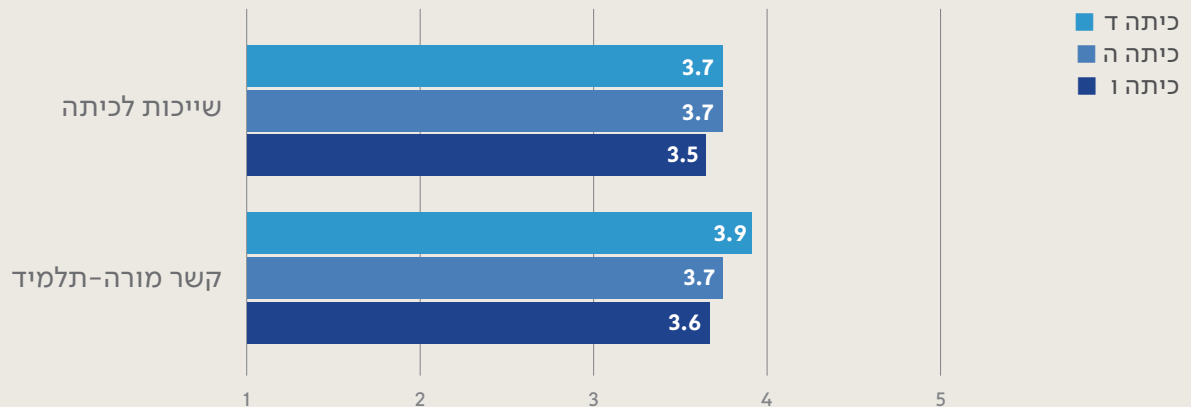
תרשים 35: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 36: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



תרשים 37: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים בפילוח לפי דרגת כיתה (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)



- מתן תשומת לב מיוחדת לתלמידים החווים קשיים ומצוקות על רקע רגשי-חברתי
- מתן הפסקות קטנות מתוכננות מראש במהלך השיעור לתלמידים שזקוקים לכך
- יצירת חומרי לימוד רלוונטיים לעולמם של התלמידים
- ארגון הכיתה בצורה שתאפשר מעורבות פעילה של כלל התלמידים בתהליך הלמידה
- תכנון שיעורים עם מגוון משימות בחירה וחומרי לימוד המתאימים לקצב וליכולות של התלמידים השונים
- אני יודע לזהות תלמידים הנמצאים בסיכון לניתוק לימודי או חברתי
- יש לי הידע והכלים לתת מענה לכלל התלמידים בתחום הלימודי והרגשי-חברתי
- אני מרגיש ביטחון ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות שמטרתן לתת מענה להבדלים בין התלמידים בכיתה
- פרקטיקות מתקדמות כוללות את האפיונים האלה:
- טיפול בבעיות משמעת על ידי הצבת גבול בלי להעניש את התלמיד
- שמירה על דרישות אקדמיות גבוהות גם כאשר התלמידים מתקשים
- בתרשים 39 אפשר לראות כי במדדים "שילוב פרקטיקות מתקדמות" ו"גורמים מקדמים הכללה" לא נמצאו הבדלים בין מחנכים ללא

מתרשים 37 עולה כי בשני המדדים נמצאו הבדלים קטנים אך מובהקים ($p \leq 0.001$) בין דרגות הכיתה, למעט בין כיתה ד' ל-ה' במדד השייכות. כמו כן נראה כי הממוצעים של שכבה ו' הם הנמוכים ביותר, ואף נמוכים בהשוואה לממוצע במדדים אלו בבתי הספר היסודיים של כלל היוזמה (לפי נתוני כלל היוזמה, ממוצע בבית הספר היסודי הוא: שייכות לכיתה - 3.7, קשר מורה-תלמיד - 3.8).

4.3. חינוך מכליל

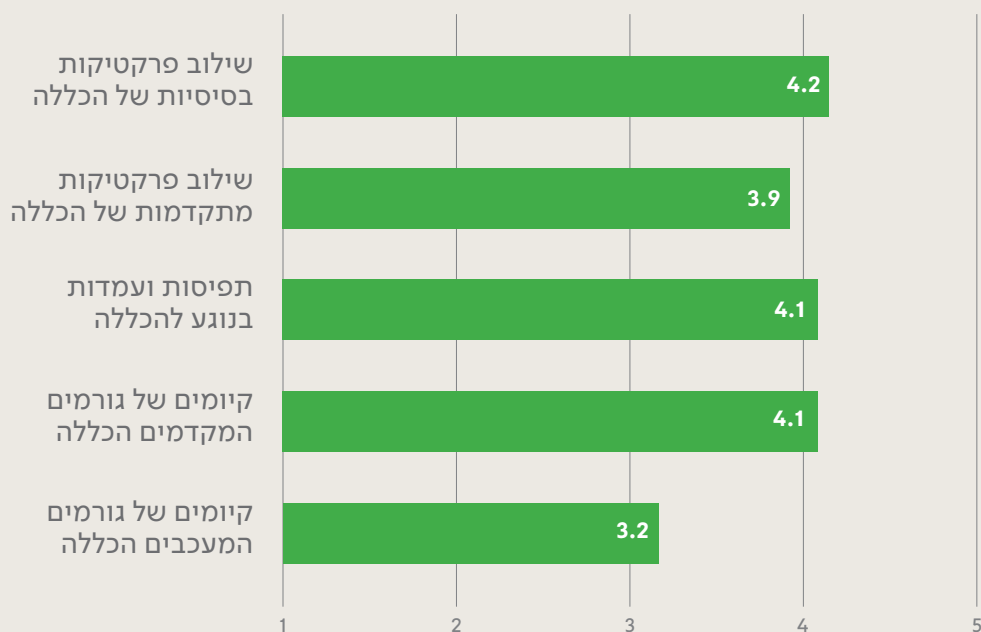
שאלון חינוך מכליל הוא ייחודי לנהריה, מאחר שזה אחד התחומים שבהם עוסק המהלך ברשות. בתרשימים 38-41 יוצגו ממצאי השאלון הזה.

בתרשים 38 אפשר לראות כי שילוב פרקטיקות בסיסיות של הכללה דורגו עם הממוצע הגבוה ביותר (4.2), מה שמצביע על דיווח גבוה מצד המורים על שימוש בפרקטיקות בסיסיות של הכללה בכיתתם. שילוב של פרקטיקות מתקדמות נמצא בממוצע נמוך יותר (3.9), מה שמעיד כי פרקטיקות אלו מאתגרות יותר את המורים.

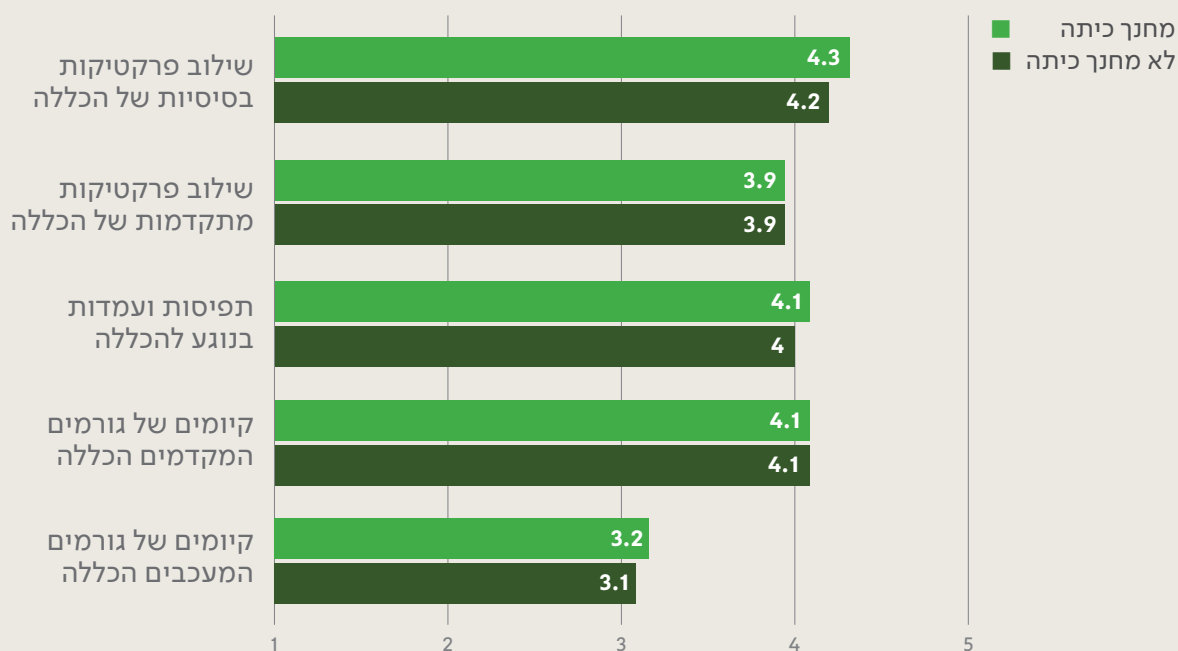
פרקטיקות בסיסיות כוללות את האפיונים האלה:

- הקדשת זמן לשיחות אישיות עם התלמידים כדי להכירם טוב יותר
- מתן סיוע לימודי לתלמידים מתקשים ולתלמידים מחוננים
- פעילויות והקדשת זמן להעמקת הקשרים בין התלמידים לבין עצמם

תרשים 38: דיווחי המורים בנוגע להכללה – שילוב פרקטיקות של הכללה, תפיסות ועמדות כלפי הכללה, קיומם של גורמים מקדמים ומעכבים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



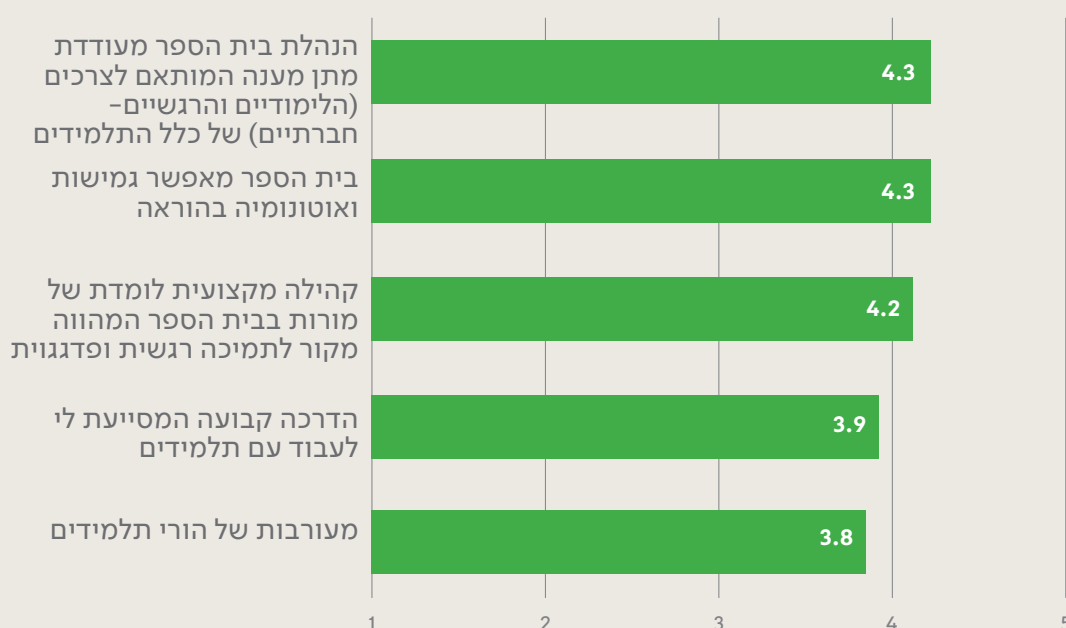
תרשים 39: דיווחי המורים בנוגע להכללה – שילוב פרקטיקות של הכללה, תפיסות ועמדות בנוגע להכללה, קיומם של גורמים מקדמים ומעכבים, בפילוח לפי המשתנה "מחנך כיתה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



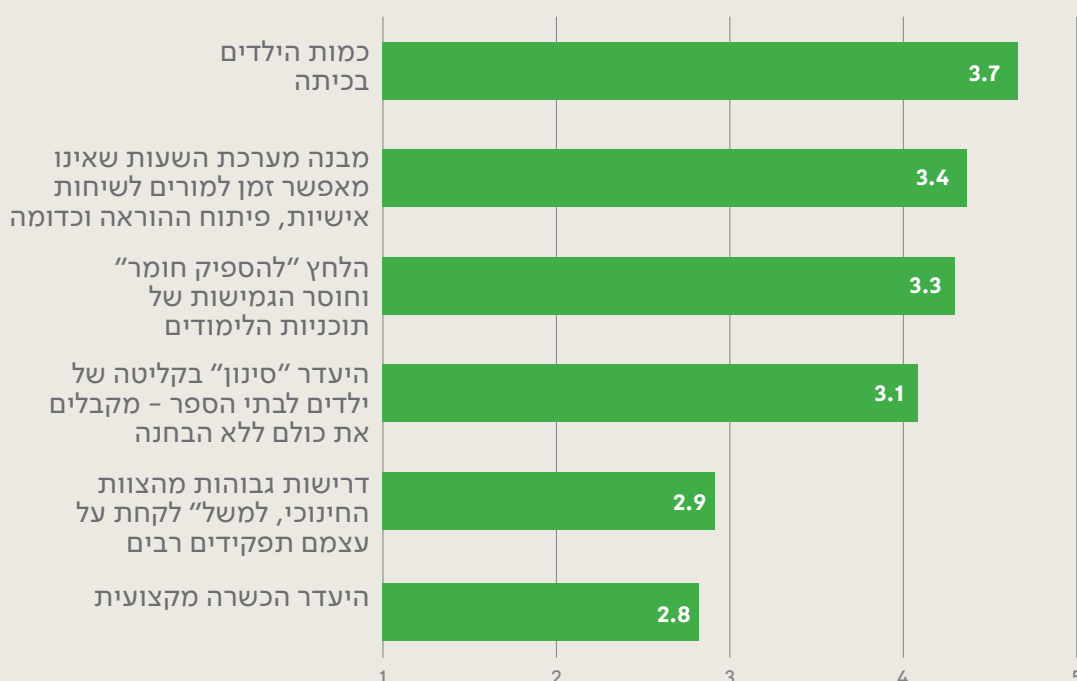
מתרשים 40 עולה כי לתפיסתם של המורים, ההיבטים שתורמים במידה הרבה ביותר ליישום הכללה בכיתתם הם: "עידוד מצד הנהלת בית הספר למתן מענה מותאם לתלמידים", "מתן

מחנכים, ואילו במדדים שילוב פרקטיקות בסיסיות של הכללה", "תפיסות ועמדות" ו"גורמים מעכבים" נמצאו הבדלים קטנים ולא מובהקים (0.1) לטובת המחנכים.

תרשים 40: המידה שבה היבטים שונים בבית הספר תורמים לקידום הכללה, לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



תרשים 41: המידה שבה היבטים שונים בבית הספר מעכבים הכללה, לפי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)



אוטונומיה וגמישות בהוראה" וכן "קהילה מקצועית לומדת". ממצאים אלו מחזקים את מודל ההתערבות של המהלך המבוסס על קהילות לומדות וליווי הצוות, ובכלל זה ההנהלה, לשם הטמעת הפדגוגיה במעגלים השונים.

מתרשים 41 עולה כי המורים תופסים את מספר התלמידים בכיתה כגורם המקשה ביותר על יישום הכללה בכיתתם, ולאחריו מבנה מערכת השעות והלחץ "להספיק חומר". היעדר הכשרה מקצועית ודרישות גבוהות מהצוות החינוכי נתפסים על ידי

המורים כפחות מקשים ביישום הכללה בכיתתם.

4.4. מתאמים בין SEL והכללה

כפי שאפשר לראות בלוח 10, הממצאים מצביעים על קשרים חיוביים מובהקים בין עמדות, פרקטיקות ומסוגלות בהוראת SEL לבין מדדי הכללה ותחושת שייכות. כמו כן, מדדי הכללה היו בקורלציות גבוהות יותר לתנאים מקדמים ביחס למיומנויות SEL (לעומת מיומנויות SEL עצמן), מה שמחזק את ההנחה התיאורטית בדבר הקשר בין SEL להכללה.

לוח 10: מתאמים בין מדדי ה-SEL וההכללה השונים בדיווחי הפרקטיקאים (כלל אוכלוסיית המורים בנהריה, N=325)

הכללה - פרקטיקות ומסוגלות	הכללה - עמדות	
אמפתיה בהוראה	***0.60	***0.56
שילוב SEL בפרקטיקה	***0.56	***0.54
הכללה - פרקטיקות ומסוגלות	***0.63	***0.54
עמדות כלפי SEL	***0.54	***0.56
מסוגלות עצמית	***0.37	***0.33
ויסות עצמי	***0.31	***0.33
אמפתיה (כללי)	***0.37	***0.36
יחסים בין-אישיים	***0.39	***0.39
שייכות לבית הספר	***0.33	***0.33
אקלים בית הספר	***0.38	***0.39

***p<0.00

לוח 11: מתאמים בין מדדי ה-SEL השונים בדיווחי התלמידים (כלל אוכלוסיית התלמידים בנהריה, N=1967)

זיהוי רגשות	מסוגלות עצמית / תודעה של צמיחה	ניהול עצמי	אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית	יחסים בין-אישיים	שייכות לכיתה	קשר מורה-תלמיד / אקלים בית הספר
—	—	—	—	—	—	—
***0.35	—	—	—	—	—	—
***0.30	***0.48	—	—	—	—	—
***0.40	***0.50	***0.44	—	—	—	—
***0.32	***0.58	***0.47	***0.57	—	—	—
***0.28	***0.44	***0.33	***0.42	***0.59	—	—
***0.29	***0.41	***0.34	***0.45	***0.46	***0.50	—

***p<0.001

תמות מרכזיות: האחת מתארת את המתח המתמיד שחווים הפרקטיקאים בין הזירה האישית לזירה המקצועית, והשנייה מתייחסת להגדרה מחודשת של תפקיד המורה בעת חירום. תפיסת הלמידה החברתית-רגשית בחיבור עם חינוך מכליל בהקשר המקומי של נהריה בעת מלחמה מתגלה כ'מגדלור' עבור הפרקטיקאים. התבוננות בפריזמות תיאורטיות אלו והתפתחות של שפה בהירה משותפת מסייעות לנשות החינוך להבין את עצמן ואת הסובבים אותן, לתעדף משימות ולהתמודד עם האתגרים.

המחקר מדגיש את הצורך של מערכת החינוך להכיר בקשייהם של אנשי החינוך, לתמוך בהם, ולחזק את ההיבטים החברתיים-רגשיים לצד ההיבטים הלימודיים בתקופות משבר. ממצאים אלו מספקים תובנות עמוקות בדבר תפקידם של אנשי החינוך בעיתות חירום ברמה המקומית והארצית, ומציעים כיווני פעולה לתמיכה במערכת החינוך ולחיזוקה. המחקר מדגיש את הצורך לפתח אסטרטגיות ומנגנונים לתמיכה בצוותים החינוכיים במערכת החינוך באופן כללי, ובפרט להתמודד עם אתגרים ייחודיים המתעוררים בתקופות של מלחמה. ממצאים אלו עשויים לסייע בגיבוש מדיניות חינוכית מודעת ראיות, המותאמת הן לצרכים השוטפים של מערכת החינוך והן לדרישות המיוחדות המתעוררות במצבי חירום לאומיים.

חינוך מבוסס מקום

בחודש מרץ 2024 נעשה בנהריה תהליך מחקרי של case study כחלק מיישום המהלך בנושא חינוך מבוסס מקום (PBE). במחקר נכללו כ-120 בעלי תפקידים, ובהם מנהלי בתי ספר, סגני מנהלים וחברי צוותי הנהגה בכירים. כל אלה השתתפו בדיונים "בשולחנות עגולים" מונחים, שבהם התבקשו לדמיין ולהגדיר מאפיינים חינוכיים, רצויים וחשובים של תוכנית PBE מוצלחת. המשתתפים גם התבקשו לתאר את המאפיינים המרכזיים של תוכנית PBE כזו, הן בהקשרים כלליים והן בהקשרים מותאמים לרשות המקומית, ולהציע אסטרטגיות יישום אפשריות בבתי הספר. תמלילי הדיונים סביב השולחן עברו תהליך אנונימיזציה ולאחר

כפי שאפשר לראות בלוח 11, הממצאים מצביעים על מתאמים בינוניים-גבוהים מובהקים בין כל המדדים. המתאמים הגבוהים ביותר נמצאו בין יחסים בין-אישיים לבין המשתנים שייכות לכיתה, מסוגלות עצמית/תודעה של צמיחה ואמפתיה, ואילו המתאמים הנמוכים ביותר נמצאו בין זיהוי רגשות לבין שייכות לכיתה, ניהול עצמי וקשר מורה-תלמיד.

4.5. מחקר איכותני

נוסף על החלק הכמותי בוצעו גם שני תהליכים של מחקר איכותני אשר נמצאו רלוונטיים לנהריה בשנה זו: הראשון בנושא 'איש החינוך בעת חירום' והשני בנושא 'חינוך מבוסס מקום'.

תפקידם של אנשי ונשות החינוך בעת חירום

מחקר זה בחן את תפקידם של אנשי החינוך בעיר נהריה בעת משבר, תוך התמקדות בתפיסות ובפרקטיקות שקידמו למידה רגשית-חברתית (SEL) והכללה. המחקר שאף לזהות את תפיסת התפקיד של הפרקטיקאים, את האתגרים והצרכים שלהם, וכן את הכוחות ודרכי ההתמודדות בתקופה זו. במסגרת מחקר איכותני זה נעשה שימוש בגישה הפנומנולוגית-פרשנית כדי לחקור לעומק את חוויותיהם ותפיסותיהם של אנשי החינוך. המחקר כלל שלוש קבוצות מיקוד (שתיים של מורות ואחת של גננות) שנפגשו בינואר-פברואר 2024, בהשתתפות 15 נשות חינוך מהעיר נהריה. המשתתפות, שנבדלו זו מזו בוותק, בגיל ובתפקיד ספציפי, נבחרו מתוך המערכת החינוכית העירונית. כל מפגש ארך כשעה וחצי והתנהל במרחב מוגן בהתאם להנחיות פיקוד העורף. משתתפות גם מילאו שאלון רפלקטיבי קצר (CIQ) בכל אחד מהמפגשים. הנתונים שנאספו עברו ניתוח תוכן איכותני, תוך שימוש בגישה האינדוקטיבית לזיהוי תמות ודפוסים מרכזיים.

קבוצות המיקוד יצרו שיח קרוב ועמוק, תוך הקשבה לנשות החינוך, שסייע להן להשמיע את קולן, עורר אותן לחשיבה ולעשייה וסייע לחלץ ידע חשוב ומקומי: השיח עם אנשי החינוך שפך אור על האתגרים והשינויים המרכזיים שחווים אנשי החינוך בעיר נהריה בעת משבר. הממצאים מצביעים על שתי

5. ביבליוגרפיה

- הלמ"ס: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021-2022). קובץ יישובים 2021 (פרסום מס' 1850). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- ויסבלאי, א' (2020, 10 באוגוסט). הרפורמה בחינוך המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. <https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?ver=2&docid=3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38>
- מאגר חוזרי מנכ"ל (2021, 25 באפריל). חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך. משרד החינוך. https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=359#_Toc256000020
- עיריית נהריה. (2023). נתוני אוכלוסייה. אוחר מ: <https://www.nahariya.muni.il/city/residents/population-data>
- פרידמן, ו' וראזר, מ' (2020). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות באבני דרך ביצירת חינוך מכליל. הוצאת מכון מופ"ת.
- שקיפות בחינוך. נתונים כללים. מדינת ישראל, משרד החינוך: מנהל כלכלה ותקציבים, מנהל טכנולוגיות דיגיטליות ומידע. אוחר מ: <https://shkifut.education.gov.il/city/91009>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, Funaro, M., Ponnock, A., Cchow, 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. doi/10.1111/cdev.13968
- מכן נותחו באופן איכותני באמצעות תוכנת MAXQDA וקידוד תמטי ואינדוקטיבי. על סמך הניתוחים הצענו מודל הכולל קטגוריזציה של מאפיינים חיוניים, חשובים ורצויים ליישום PBE ברמה העירונית וברמת בית הספר.
- במחקר נבחנו שלושת הממדים המרכזיים של PBE שהודגשו על ידי המשתתפים: הממד הרגשי, הפיזי והארגוני. הממד הרגשי זכה לתשומת לב רבה, תוך הדגשת הצורך ביצירת תחושת שייכות, אמפתיה והבטחת מעורבות רגשית של התלמידים. הממד הפיזי, הקשור לנגישות למשאבי טבע וסביבה, היה חשוב אך מרכזי פחות. המשתתפים ציינו כי אף שהנגישות לאתרים ולמשאבים טבעיים מועילה, אין היא הכרחית. הדאגה העיקרית הייתה להבטיח שהמשאבים הפיזיים יהיו נגישים ללא אתגרים ביורוקרטיים או לוגיסטיים של ממש. הממד הארגוני התמקד בצורך בתכנון מובנה, בתקצוב ובגמישות פדגוגית. הממצאים הציעו שינויים למודל הקיים של PBE, ובכללם הוספת ממד חדש המדגיש את תפקידם של התלמידים כסוכני שינוי פעילים, מה שמחזק את תחושת האחריות והמעורבות שלהם. המחקר מצוין גם כי PBE יכול לשמש כלי לקידום כישורים חברתיים-רגשיים ולחיזוק החינוך המכליל, המסייעים לתלמידים משולבים לבטא את עצמם בדרך מיטבית.
- מעבר לחשיבותן של תהליך מחקרי זה לשם הטמעת המהלך העירוני הנוכחי, חיבורו והתאמתו לשפה, לתפיסה ולפדגוגיה המקומית הקיימת, מחקר זה חשוב לתחום ה-PBE מכיוון שהוא מדגים כי במקרים מסוימים המודלים והתיאוריות הקיימים בתחום אינם מתיישבים עם תפיסותיהם של המיישמים בפועל ברמת בית הספר.
- יש לציין כי המחקר הנוכחי נמצא בתהליכי פרסום כמאמר אקדמי (Yemini, et al., (under review).

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Samuel, M. (2022). No student left behind: 'Pedagogies of comfort' or 'pedagogies of disruption'? *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 6(2), 117–139.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- Smith, G. A. (2007). Place-Based Education: Breaking through the Constraining Regularities of Public School. In D. A. Gruenewald & G. A. Smith (Eds.), *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (pp. 259–272). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. The Orion Society.
- Tal, T., & Dallashe, S. (2021). Engaging the hands, heads, and hearts in a medical simulation informal learning environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(6), 759–789.
- Tsybulsky, D., & Oz, A. (2019). From frustration to insights: Experiences, attitudes, and pedagogical practices of preservice science teachers implementing PBL in elementary school. *Journal of Science Teacher Education*, 30(3), 259–279.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- Dusenbury, L., Yoder, N., Dermody, C., & Weissberg, R. (2020). An Examination of K-12 SEL Learning Competencies/Standards in 18 States. Frameworks Briefs. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://casel.org/casel-gateway-examining-kthru12-learning-competencies/?view=true>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Falk, J. H., & Gillespie, K. L. (2009). Investigating the role of emotion in science center visitor learning. *Visitor Studies*, 12(2), 112–132.
- Fisher, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(2), 159–192.
- Granot-Dgani, D. (2021). *Place-Based Education: A Reflective Guide for Practitioners and Educators*. Mofet Institute.
- Granot-Dgani, D., Bar-Tal, Y., & Fisher, Y. (2015). *Place-Based Education: Theory, Practice, and Reflections*. Mofet Institute.
- Gruenewald, D. A. (2005). Accountability and collaboration: Institutional barriers and strategic pathways for place-based education. *Ethics, Place & Environment*, 8(3), 261–283.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2014). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Routledge.
- Lee, J., Shapiro, V. B., Robitaille, J. L., & LeBuffe, P. (2023). Measuring the development of social-emotional competence using behavioral rating scales in the context of school-based social and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 2, 100015.
- Meichtry, Y., & Smith, J. (2007). The impact of a place-based professional development program on teachers' confidence, attitudes, and classroom practices. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 15–32.

Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Monash University Publishing.

Yemini, M., Lieberthal, E. B., Nahhas, R., Streisfeld, S., Gnaima, Z., Kalderon, M., & Fliss, R. (2023). Place-based education in diverse urban communities: The case of Israel. *International Journal of Educational Research*, 121, 102224.

Yemini, M., Sagie, N., Kleider-Tesler, E., Lapidot Lefler, N., Kopelman-Rubin, D. (in preparation). *Place-Based Education: A Case Study of an Action Plan Development at the Urban Level*.