

הרחבת המנעד ושיפור התוקף של שאלון מיומנויות חברתיות-רגשיות

רונן קספרסקי ומירב אסתר חמי

תקציר

המיומנויות החברתיות-רגשיות (מח"ר, SEL) של אנשי חינוך הן קריטיות ליצירת סביבות למידה תומכות, חיוביות ויעילות. במאמר זה מתוארת סדרה של מחקרים שנועדו לשדרג את שאלון המח"ר (בלועזית – EduSEL), כדי לקדם את הערכת המח"ר בקרב אנשי חינוך. במחקר הראשון הוערך התוקף המתכנס באמצעות השוואה בין שאלון המח"ר לשאלון מתוקף אחר. במחקר השני הורחב מנעד המיומנויות המוערכות באמצעות הוספת פריטים חדשים. במחקר השלישי, ניתוח גורמים מגשש הניב מבנה של ארבעה גורמים הכוללים ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין-אישיים. במחקר הרביעי, חמשת הפריטים החזקים ביותר מכל תת-סולם (סך הכול 20 פריטים) הוערכו באמצעות ניתוח גורמים מאשש, והניבו מדדי התאמה טובים למודל ארבעת הגורמים, עם מהימנות גבוהה ($\alpha = .92$) ותוקף מתכנס הולם. לסיכום, הגרסה החדשה של שאלון המח"ר מציגה התאמה קרובה יותר למודל CASEL ומעריכה מיומנויות חברתיות-רגשיות נוספות. מתוך כך מחקר זה תורם לקידום הערכה מקיפה יותר של מח"ר.

מילות מפתח: למידה חברתית-רגשית; הערכה; פסיכומטריקה.

סקירת ספרות

הרציונל להערכת מח"ר בקרב אנשי חינוך

ספרות מחקרית ענפה מדגישה את חשיבותן של מיומנויות חברתיות רגשיות (מח"ר, SEL) בחינוך. פיתוח מיומנויות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות הוא קריטי לרווחתם הנפשית של צעירים, ומשמש בסיס להצלחתם בלימודים, בעבודה ובחיים (Clarke et al., 2021). מחקרים מראים כי תוכניות SEL משפרות ביצועים אקדמיים והתנהגות פרו-חברתית, ומפחיתות בעיות התנהגות ומצוקה רגשית (Mahoney et al., 2018). כמו כן מחקרים אחרים מראים כי מורים עם מיומנויות SEL גבוהות מקדמים מיומנויות אלו בקרב תלמידים, יוצרים אקלים כיתתי חיובי ומשיגים תוצאות אקדמיות גבוהות (Goroshit & Hen, 2016; Poulou, 2017; Roorda et al., 2011).

עם זה יש פער של ממש בספרות בעניין הערכת מח"ר בקרב מורים, דבר המקשה על פיתוח תוכניות SEL מותאמות למורים. פער זה משפיע על שיטות חינוכיות ועל תוצאות הלמידה של התלמידים, שכן מחקרים עדכניים מראים כי מיומנויות SEL אינן מתפתחות התפתחות טבעית עם הזמן או עם ניסיון מקצועי, ושמורים מתמודדים עם אתגרים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים מגוונים בתחום זה בשלבים מסוימים בקריירה שלהם

(Kasperski, 2023). לשם צמצום הפער, במאמר זה נעשה שדרוג של שאלון המח"ר, המיועד לתמוך בצמיחתם המקצועית של אנשי החינוך ולשפר את החוויה החינוכית הכוללת של תלמידים.

הערכה עכשווית של SEL בקרב אנשי חינוך

בשנים האחרונות פותחו כלים מגוונים להערכת מח"ר בקרב אנשי חינוך. אפשר למצוא דוגמה זו בשאלון רפלקציה עצמית המיועד לאנשי חינוך ולמנהלים (<https://schoolguide.casel.org/resource/personal-sel-reflection>), שפיתח ארגון Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). אומנם השאלון לא נחשב כלי הערכה ולא עבר תהליך תיקוף, אך הוא מספק סקירה מקיפה של חמש המיומנויות המרכזיות של CASEL: (א) מודעות עצמית, שיש בה מודעות רגשית עצמית, השקפה עצמית, ביטחון עצמי ואופטימיות, עם פריטים כמו "אני מסוגל לזהות, להכיר ולשים את הרגשות שלי בזמן אמת"; (ב) ניהול עצמי, שיש בו שליטה עצמית, הצבת והשגת מטרות, הסתגלות וכישורי ארגון, עם פריטים כמו "אני נשאר רגוע, מתפקד מצוין במתח גבוה במצבי משבר"; (ג) מודעות חברתית, הנוגעת לאמפתיה, כבוד לאחרים, הערכת גיוון ומודעות ארגונית, עם פריטים כמו "אני מאמין שבדרך כלל אנשים עושים את המיטב שלהם"; (ד) יחסים בין-אישיים, שיש בהם כישורי תקשורת, בניית קשרים, ניהול קונפליקטים ועבודת צוות, עם פריטים כמו "אני בונה מערכות יחסים עם אנשים ממגוון קבוצות"; (ה) קבלת החלטות אחראית, המעריכה זיהוי בעיות וניתוח מצבים, פתרון בעיות, הערכה ורפלקציה ואחריות אישית, מוסרית ואתית, עם פריטים כמו "אני מתייחס לאנשים אחרים בדרכים שבהן הייתי רוצה שיתייחסו אליי".

עוד שאלון המסתמך על מודל CASEL, הוא שאלון ה-SEC-Q, שפיתח צוות חוקרים מספרד (Zych et al., 2018), ומיועד למתבגרים וצעירים. שאלון זה, המונה 16 פריטים, עבר תהליך תיקוף עם 643 סטודנטים ו-2,139 מתבגרים ממגוון אוכלוסיות. הממצאים מלמדים על מאפיינים פסיכומטריים חזקים של ארבעת גורמי השאלון: מודעות עצמית, ניהול עצמי ומוטיבציה, מודעות חברתית והתנהגות פרו-חברתית וקבלת החלטות. במחקרם עלה מתאם חיובי בין מיומנויות אלו לאינטליגנציה רגשית. נוסף על כך ה-SEC-Q עבר תהליך תיקוף בקרב מדגם של 699 סטודנטים (Figueroa-Varela & Rodriguez Vera, 2023), והציג מהימנות ותקפות נאותות.

עם זה חשוב לציין כי שאלון זה מיועד לאוכלוסייה כללית של מתבגרים וצעירים, ולכן מתאים פחות להערכת מח"ר בקרב אנשי חינוך. כלומר בעוד ה-SEC-Q עוסק במיומנויות הנדרשות לפיתוח קשרים חברתיים פורים, הוא אינו ממוקד במורכבותו של מקצוע ההוראה. למשל, בעת התמודדות עם הפרעות בשיעור, על אנשי חינוך להפעיל כמה מיומנויות חברתיות-רגשיות כדי לנווט את הסיטואציה ולפתור אותה במהירות, כמו אסטרטגיות של ויסות עצמי מתוך שמירה על גישה אמפתית וגבולות ברורים (Romano, 2006). לפיכך המיומנויות הנדרשות לניהול מורכבות בין-אישית בתחום החינוך אינן מוצגות דיין בשאלון כללי כמו ה-SEC-Q.

במאמר שהתפרסם בכתב העת "הייעוץ החינוכי", הציגו חמי וקספרסקי (2022) את שאלון המח"ר (בלועזית, EduSEL). תהליך הפיתוח החל בניסוח פריטים ייעודיים להערכת מח"ר

בעניין החינוכי. נערך ניתוח גורמים מגשש על מדגם של 154 אנשי חינוך, כדי לקבוע את מבנה השאלון מבחינה אמפירית. בניתוח גורמים מאשש שנעשה על סמך מדגם של 331 אנשי חינוך, התברר שיש התאמה חזקה של המודל לנתונים, אינדקס מהימנות גבוה ותמיכה חלקית בתקפות מבחינה. ממצאי המחקר מעידים על התאמה למודל התאורטי של SEL שהציגו ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), המתאר שלושה תחומים, קוגניטיבי, רגשי וחברתי, ומערך 14 מיומנויות (ראו לוח 1).

לוח 1: אופרציונליזציה של מודל SEL של ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) בשאלון ה-EduSEL (חמי וקספרסקי, 2022)

תתי-סולמות	מיומנויות SEL
מיומנויות קוגניטיביות	סטיג: יצירת מרחב פסיכולוגי בטוח באמצעות קביעת תנאים לשיחה
	הקשבה פעילה: תשומת לב מודעת להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח
	בירור: שאילת שאלות שמטרתן להגביר את ההבנה של האחר
	נקודת מבט (פרספקטיבה): ניסיון להבין את נקודת המבט של האחר
	ויסות עצמי: ניסיון להכיל את הרגשות של האדם עצמו
מודעות רגשית	שיקוף עצמי: לחשוב ולעבד כיצד הפעולות שלי משפיעות על האחר
	אמפתיה: להרגיש ולהבין את האחר
	פתיחות וסובלנות: שמירה על ראש פתוח למגוון דעות באשר למצב
מיומנויות חברתיות	העצמה: להניע אנשים להאמין בעצמם
	תכנון שיח (בהירות): הצגת רעיונות בצורה מאורגנת ופשוטה
	קידום שיח: ניהול שיחה בקלות
	בניית שותפות: פעולות ליצירת ושימור שיתוף פעולה
	אסרטיביות: העברת מסר ישיר, בלי כעס או תוקפנות, מתוך קביעת גבולות לשיח
	ניהול קונפליקטים: התמודדות עם חילוקי דעות ביעילות ובנעימות

חמי וקספרסקי (2022) הכירו במגבלות מסוימות בתהליך הפיתוח והתיקוף של ה-EduSEL. במגבלות אלו יש סוגיות הקשורות לגודל המדגם ולשלמות תקפות המבנה, שכן השאלון לא הושווה לשאלון SEL מתוקף. נוסף על כך רכיבים מסוימים במודל CASEL, שנחשב מסגרת תאורטית ראשונה במעלה ל-SEL, לא יוצגו כראוי בשאלון. יתר על כן, ישנה חזרתיות מסוימת בשאלון, שכן כל מיומנות נבדקה באמצעות שני פריטים מקבילים (כלומר 14 המיומנויות הוערכו באמצעות 28 פריטים בסך הכול).

מטרות המחקר

לפיכך מחקר זה נועד להתמודד עם מגבלות הגרסה הקודמת של השאלון. במחקר הראשון נבדקה תקפות המבנה של ה-EduSEL באמצעות השוואתו לשאלון SEL מתוקף, מתוך שימוש במדגם של 117 אנשי חינוך. במחקר השני העריכו שבעה מומחים את תקפות התוכן כדי להרחיב את היקף השאלון ולהתאימו בדרך הטובה ביותר למודל של CASEL.

במחקר השלישי נחקר המבנה של הגרסה המורחבת של השאלון באמצעות ניתוח מגשש (EFA) עם מדגם של 363 אנשי חינוך. לבסוף במחקר הרביעי אושש (CFA) המבנה של השאלון המעודכן מתוך שימוש במדגם נרחב של 1320 אנשי חינוך.

שיקולים אתיים

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד מתוך הקפדה על עמידה בכל ההנחיות האתיות. כל המשתתפים השתתפו מרצונם החופשי במחקר, ולא קיבלו תגמול על השתתפותם. המשתתפים עודכנו כי השתתפותם במחקר לא תשפיע על לימודיהם או עבודתם, וכי פרטיותם וסודיותם נשמרים. כדי להבטיח את סודיות המשתתפים, כל הנתונים שנאספו הוצפנו, ופרטים אישיים הוסרו לפני הניתוח. כמו כן הנוצאות דווחו דיווח מצרפי כדי למנוע זיהוי של משתתפים בודדים.

מחקר 1: תוקף מתכנס

המחקר הראשון נועד להעריך את תוקף המבנה של ה־EduSEL באמצעות השוואה לשאלון ה־SEC-Q (Zych et al., 2018). ה־SEC-Q מסתמך על ארבעה רכיבים מרכזיים: מודעות עצמית, ניהול עצמי ומוטיבציה, מודעות חברתית והתנהגות פרו־חברתית וקבלת החלטות. כל אחד מהרכיבים האלה נמדד באמצעות כמה פריטים המדורגים בסולם ליקרט. אף שה־SEC-Q אינו מעריך מח"ר בעניין חינוכי, הוא הוכיח מהימנות ותוקף טובים בקרב אוכלוסיות מגוונות, בהן סטודנטים ומתבגרים (Zych et al., 2018; Figueroa & Varella & Rodriguez Vera, 2023), ולכן הוא יכול לשמש לצורך בחינת התוקף המתכנס של ה־EduSEL.

שיטה

מדגם של 117 מחנכים בתוכנית בתואר שני במכללה לחינוך מילא את שאלוני ה־EduSEL וה־SEC-Q באותו הזמן. כמתואר בלוח 2, רוב המשתתפים היו נשים, ומרביתן היו מחנכות מנוסות. כדי להעריך את התוקף המתכנס של ה־EduSEL, סיווגו החוקרים מחדש את פריטי שאלון ה־EduSEL על פי מסגרת CASEL סיווג בלתי תלוי זה בזה. חוסר ההסכמות בסיווג זה נפתרו בדיון בין החוקרים עד שהגיעו לידי הסכמה. לאחר מכן חושבו ציון SEL כולל וציונים לכל תת־סולם בכל אחד משני השאלונים (ה־SEC-Q וה־EduSEL).

לוח 2: פרופיל דמוגרפי של המשתתפים

מחקר 1: תוקף מתכנס		מחקר 3: ניתוח מגשש		מחקר 4: ניתוח מאשש		שלב מקצועי
תדירות	אחוזים	תדירות	אחוזים	תדירות	אחוזים	
0	0%	148	0	148	0%	מחנכים בהכשרה
37	32%	107	37	107	32%	מחנכים מתחילים (0-)
61	53%	67	61	67	53%	(5)
						מחנכים מנוסים (+5)

41	15%	18	41	15%	18	הנהלה/ניהול
-	-	-	-	-	-	אחר
318	95%	110	318	95%	110	נשים
45	5%	6	45	5%	6	גברים
ממוצע =		(לא נאסף)	ממוצע =		(לא נאסף)	גיל
32.4			32.4			
363		116	363		116	סה"כ

ממצאים ודיון

חושבו מתאמי פירסון בין תתי-הסולמות המקבילים בשני השאלונים, שהתמקדו בארבעה מתוך חמישה הממדים של CASEL (למעט מודעות עצמית שאינה נכללת ב־EduSEL). נצפו מתאמים מובהקים בשלושה מתוך ארבעת תתי-הסולמות שנבדקו: מודעות חברתית, יחסים בין-אישיים וקבלת החלטות אתית, כמו בציוני SEL הכוללים הנגזרים מכל שאלון, כפי שמוצג בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין תתי-הסולמות המקבילים של SEC-Q ו־EduSEL

EduSEL (שאלון המח"ר)					
SEL ציון כללי	קבלת החלטות	יחסים בין-אישיים	מודעות חברתית	ניהול עצמי	מודעות עצמית
					SEC-Q
					מודעות עצמית
				.13	ניהול עצמי
			.49***		מודעות חברתית
		.46***			יחסים בין-אישיים
	.43***				קבלת החלטות
.62***					SEL ציון כללי

הערות: .001 < p ***; לא חושב מתאם של מודעות עצמית, שכן לא נכלל סולם מקביל ב־EduSEL; תתי-הסולם של מודעות חברתית ויחסים בין-אישיים ב־SEC-Q פוצלו לשני תתי-סולמות שונים זה מזה לצורך תיקוף.

המתאמים עם שאלון ה־SEC-Q מעידים על התוקף המתכנס של ה־EduSEL. הציון הכללי של ה־EduSEL נמצא במתאם מובהק לציון הכללי של ה־SEC-Q ($r = .62, p < .001$). יתר על כן, תתי-הסולמות של EduSEL (קבלת החלטות, יחסים בין-אישיים ומודעות חברתית) הראו מתאמים מובהקים שנעים בין 0.43 ל־0.49 עם תתי-הסולמות המקבילים ב־SEC-Q, מה שמלמד על ערך מוסף פוטנציאלי של ה־EduSEL. מתאמים אלה עולים בקנה אחד עם ההמלצות לפרשנות ערכי מתאם (Cohen, 1988), שבהן ערכים סביב 0.3 נחשבים בינוניים וסביב 0.5 גדולים ומלמדים על קשר מהותי. עם זה תתי-הסולם של ניהול עצמי העלה מתאם לא מובהק וחלש בין השאלונים. ייתכן שהסיבה היא המקום וקהל היעד של כל שאלון. בעוד ה־SEC-Q נועד להעריך מח"ר בקרב מתבגרים וצעירים במעגלים חברתיים,

ה־EduSEL מתמקד ביכולת של מחנכים להשתמש בכישורי ניהול עצמי כדי להתמודד עם האתגרים הייחודיים של מקצועם, כגון הפרעות בכיתה, לחץ תעסוקתי ועוד.

מחקר 2: תוקף תוכן

הניתוח של EduSEL על פי מסגרת CASEL ציין את היעדרו של סולם המודעות העצמית, לצד ייצוג חסר של תתי־הסולמות לניהול עצמי ולקבלת החלטות. כדי לפתור חוסרים אלו, הוצעו שמונה פריטים חדשים (ראו לוח 4), שעברו התאמה (אדפטציה) משני שאלונים תקפים: ה־SEC-Q (ראו תיאור למעלה) ושאלון ה־CFQ (Burleson & Samter, 1990), שפותח כדי להעריך את איכות התקשורת במערכות יחסים בין־אישיות בעניינים חברתיים מגוונים.

לוח 4: רשימת הגדרות המיומנויות הנוספות והפריטים להליך תיקוף התוכן

מקור	פריטים	מיומנות	תת־סולם תאורטי מוצע
CFQ	27. לשכנע אחרים לעשות דברים שלא היו עושים מיוזמתם 28. לשכנע אנשים לעשות מה שאני חושב שעליהם לעשות	על השפעה רגשות או פעולות של האחר באמצעות תקשורת וטיעונים יעילים	יחסים בין־אישיים
SEC-Q	31. להגדיר מטרות ברורות לשיחה 32. לשאוף למטרות למרות האתגרים בדרך	הצבת מטרות: הגדרת מטרות אישיות בעבור תהליכים בין־אישיים	ניהול עצמי
SEC-Q	33. לדעת כיצד רגשותיי משפיעים על התנהגותי 34. להיות מודע כיצד מחשבותיי משפיעות על רגשותיי	מודעות רגשית: זיהוי רגשות אישיים	מודעות עצמית
SEC-Q	35. לקבל החלטות בשיחה תוך שיקול דעת מעמיק 36. לשקול יתרונות וחסרונות של דרכים שונות לניהול שיחה	שיקול דעת: יישום קבלת החלטות מבוססת נתונים ועובדות	פתרון בעיות אתי

תוקף התוכן של הפריטים הוערך כדי להבין את המידה שבה המדידה מייצגת את המושג הנמדד (Pedrosa et al., 2014). השיטה הנפוצה ביותר להערכת תוקף תוכן היא מדד CVI (Content Validity Index), ששימש במחקר זה.

שיטה

שישה מומחים – ארבע נשים ושני גברים בני 45–65 מתחומי הפסיכולוגיה החינוכית, הייעוץ החינוכי וההנחיה – השתתפו בהערכת תוקף התוכן. המומחים הוזמנו לסייע בהתנדבות, ולאחר הסכמתם הועברו אליהם פריטי EduSEL החדשים. הם התבקשו

להעריך באיזו מידה כל פריט מייצג את המיומנות הרלוונטית, באמצעות סולם ליקרט שנע בין 5 (מייצג מאוד את המיומנות) ל-1 (אינו מייצג כלל את המיומנות), על סמך ההגדרות שסופקו לכל מיומנות (ראו לוח 4). כמקובל, דירוגי ששת המעריכים עובדו לממוצע לכל פריט כדי ליצור את מדד תוקף התוכן לפריט (I-CVI). מדד תוקף התוכן לסולם כולו (S-CVI) חושב לממוצע מדדים אלו.

ממצאים ודיון

לכל מעריך חושבו ממוצע הדירוגים וסטיית התקן. כפי שאפשר לראות בלוח 5, ממוצעי הדירוגים של המעריכים היו דומים וגבוהים, מה שמעיד על תקפות התוכן של הפריטים. רוב הפריטים קיבלו ציון ממוצע לתקפות של מעל 0.80, בטווח של 0.63 עד 1. מדד תוקף התוכן הכללי לסולם (S-CVI) עמד על 0.84, מה שמעיד כי הפריטים החדשים נחשבים ייצוגים תקפים של המח"ר. עם זה פריט 32 לא עמד דיו בקריטריון לערך I-CVI ולכן הוצא מהשאלון. פריטים 28 ו-35 היו קרובים לסף התקפות ולאחר דיון הוחלט להשאירם בגרסה המורחבת של ה-EduSEL.

לוח 5: דירוגי תוקף תוכן								
פריט	מיומנות	א.ק.	ת.א.	מ.ס.	י.ג.	א.ל.	א.פ.	ממוצע דירוג % סטטית תקן של הדירוג
27	שכנוע	5	5	4	5	4	4	0.90
28	שכנוע	4	3	3	5	4	4	0.77
31	הצבת מטרות	4	4	5	4	5	3	0.83
32	הצבת מטרות	2	2	3	3	4	5	0.63
33	מודעות רגשית	5	5	5	5	5	5	1.00
34	מודעות רגשית	5	5	5	5	5	4	0.97
35	שיקול דעת	4	3	4	3	5	4	0.77
36	שיקול דעת	4	5	3	5	5	3	0.83

הערה: האותיות בשורה הראשונה של הלוח מייצגות את ראשי התיבות של המעריכים המומחים; ממוצעי הדירוג וסטיות התקן חושבו על בסיס אחוז הדירוג; S-CVI: 0.84.

הפריטים החדשים שנוספו נמצאו בעלי תוקף תוכן מספק, ומבטאים ביעילות את המבנים המיועדים. מתוך כך הם מצמצמים את הפערים שנמצאו בהשוואה למודל התאורטי של CASEL ומרחיבים את מנעד המיומנויות המוערכות בשאלון ה-EduSEL. לפיכך כל הפריטים המוצעים, חוץ מפריט 32, נכללו בגרסה המורחבת של השאלון לצורך ניתוח והערכה נוספים.

מחקר 3: ניתוח גורמים מגשש (EFA)

לאחר תיקוף התוכן של שבעת הפריטים החדשים, הועבר שאלון ה-EduSEL המורחב (35 פריטים) ל-363 משתתפים כדי לבחון את מבנה השאלון באמצעות ניתוח גורמים מגשש (EFA).

שיטה

השאלון המורחב הופץ במייל או בהודעות ווטסאפ, ו-363 אנשי חינוך מקבוצות מקצועיות מגוונות ושלבי קריירה מגוונים מילאו את הגרסה החדשה של ה-EduSEL (ראו פירוט דמוגרפי בלוח 2). ניתוח גורמים מגשש נעשה באמצעות תוכנת JASP 16.4, מתוך שימוש בגורמים ציריים (principal axis factoring), כמו מדד אמידה ורוטציה מבוססת אשכולות (cluster-based oblique rotation). מספר הגורמים נקבע לפי קריטריון Eigenvalue העולה על 1.

ממצאים ודיון

נעשו שני סבבים של ניתוח גורמים המגשש. בתחילה הסולם של 35 הפריטים הראה מבנה של שישה גורמים, המסביר 50.1% מהשונות הכוללת במדדים שנבחנו. עם זה הגורם השישי הכיל ארבעה פריטים בלבד (שאלות 17, 18, 27, 28), שהוטענו בו בזמן גם על גורמים אחרים, ולפיכך הוחלט לשייכם לגורמים האחרים ולוותר על הגורם השישי. נוסף על כך הוסרו שלושה פריטים (פריטים 8, 13, 14) בשל חוסר התאמה בין ממצאי הניתוח הסטטיסטי למודל התאורטי. פריט 8 (המקביל לפריט 7, והם מייצגים ביחד את מיומנות הבירור) לא הוטען על גורם 2 עם פריט 7 ומיומנויות תקשורת אחרות כמו אסרטיביות, ניהול שיחה ושכנוע. כמו כן הטעינות הבלתי צפויה של שאלות 13 ו-14 (המייצגות סובלנות) סתרה את השיוך התאורטי שלהן לגורם 4, מיומנויות יחסים בין-אישיים, עם מיומנויות ליבה אחרות כמו אמפתיה, העצמה ושיתוף פעולה. נוסף על כך פריט 3 לא הראה טעינה של ממש על אף גורם ולכן גם הוא הוצא.

סבב שני של ניתוח גורמים (ראו לוח 6) יושם בסולם של 31 הפריטים (בהשמטת שאלות 3, 8, 13, 14), והתקבל מבנה של חמישה גורמים, המסביר 49.4% מהשונות הכוללת של המדדים שנבחנו. עם זה שני הפריטים היחידים בגורם 5 (שאלות 17 ו-18) היו בעלי טעינות כפולה עם גורם 4, כך שהתקבל פתרון של ארבעה גורמים. טעינויות כפולות נצפו גם בפריטים אחרים. בכל הפעמים השיוך לגורם נעשה על סמך שיקולים תאורטיים. לדוגמה, פריטים 1 ו-2 ששובצו יחד בגורם 3, מייצגים חשיבה רפלקטיבית המקושרת למודעות עצמית במודל CASEL. המתאמים בין הגורמים מוצגים בלוח 7.

לוח 6: טעינויות פריטים בניתוח גורמים מגשש

פריט	מיומנות	גורם 1: ניהול עצמי	גורם 2: פתרון בעיות אתי	גורם 3: מודעות עצמית וחברתית	גורם 4: מיומנויות יחסים בין-אישיים	גורם 5
31*	קביעת מטרות	0.84				
35*	שיקול דעת	0.70				
9*	תכנון שיח	0.67				
4*	תכנון סטינג	0.60				
10	תכנון שיח	0.57				
30*	ויסות עצמי	0.48				
29	ויסות עצמי	0.45				
36	שיקול דעת	0.35				
23*	אסרטיביות		0.78			
24	אסרטיביות		0.74			
11*	ניהול שיחה		0.59			
28*	שכנוע		0.58			
27	שכנוע		0.52			
12	ניהול שיחה		0.46			
26*	ניהול קונפליקט		0.43			
7*	בירור		0.43			
6	הקשבה פעילה		0.40			
33*	מודעות רגשית			0.69		
34*	מודעות רגשית			0.66		
19*	נקודת מבט			0.62		
5*	הקשבה פעילה			0.54		
20	נקודת מבט	0.31		0.45		
1	רפלקטיביות	0.38		0.45		
2*	רפלקטיביות			0.42		
25	ניהול קונפליקט			0.38		
22*	אמפתיה				0.71	
21*	אמפתיה			0.3	0.59	
18*	העצמה				0.46	0.47
16*	שיתוף פעולה	0.37			0.44	
15*	שיתוף פעולה				0.43	
17	העצמה				0.34	0.61

הערות: הפריטים מוצגים לפי סדר יורד של טעינויות לכל גורם; מוצגות טעינויות מעל 0.3; כוכביות מסמנות את חמשת הפריטים החזקים ביותר בכל תת-סולם שנבחרו עבור ניתוח הגורמים המאשר (ראו מחקר 4). עם זה חשוב לציין חריגה בפריטים Q18 ו-Q17 שהציגו טעינויות כפולות לגורם 5 אך שובצו בגורם 4. החלטה זו התקבלה על סמך המידע שהם משקפים מיומנויות קשר, ונוכח חוסר התמיכה הסטטיסטית לקיום גורם חמישי שהורכב משני פריטים בלבד.

לוח 7: מתאמים בין גורמים

גורם 1: ניהול עצמי	גורם 2: פתרון בעיות אתי	גורם 3: מודעות עצמית וחברתית	גורם 4: מיומנויות יחסים בין-אישיים
גורם 1			
גורם 2	.61		
גורם 3	.71	.48	
גורם 4	.62	.68	.46

בגורם 1 שהוגדר ניהול עצמי, יש שמונה פריטים המכוונים לוויסות רגשות, מחשבות והתנהגויות כדי להשיג מטרות. בגורם 2 שהומשג פתרון בעיות אתי, יש תשעה פריטים המשקפים קבלת החלטות שקולה במערכות יחסים חברתיות. בגורם 3 שהומשג מודעות עצמית וחברתית, יש שמונה פריטים המשקפים את היכולת להבין כיצד רגשות, מחשבות וערכים משפיעים על התנהגות ומאפשרים הבנה ואמפתיה כלפי אחרים. בגורם 4 שהומשג מיומנויות יחסים בין-אישיים, יש שישה פריטים המתארים את היכולת להקים ולתחזק קשרים חיוביים ותומכים.

הגורמים המוזכרים לעיל מתיישבים עם המודל התאורטי של CASEL, כאשר שלושה גורמים מקבילים במלואם לשלושה אשכולות תאורטיים (ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי ומיומנויות יחסים בין-אישיים), והגורם הרביעי, מודעות עצמית וחברתית, מאגד שני אשכולות תאורטיים נפרדים מתוך מודל CASEL (מודעות עצמית, מודעות חברתית). פער זה נפוץ בתהליך האופרציונליזציה, שבו מבנים תאורטיים עוברים התאמות כדי לשקף בדיוק רב את הנתונים האמפיריים.

מחקר 4: ניתוח גורמים מאשש (CFA)

המודל שעלה מניתוח הגורמים המגשש (EFA) במחקר 3, נבדק באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) במחקר 4 באמצעות תוכנת JASP 18.3. לכל תת-סולם נבחרו חמישה פריטים עם הטעינויות הגבוהות ביותר (מסומנים בכוכבית בלוח 6) כדי לשמור על ייצוג של כל מיומנות בתוך האשכול (ראו רשימת מיומנויות בנספח א), ולכן נוצר שאלון של 20 פריטים.

שיטה

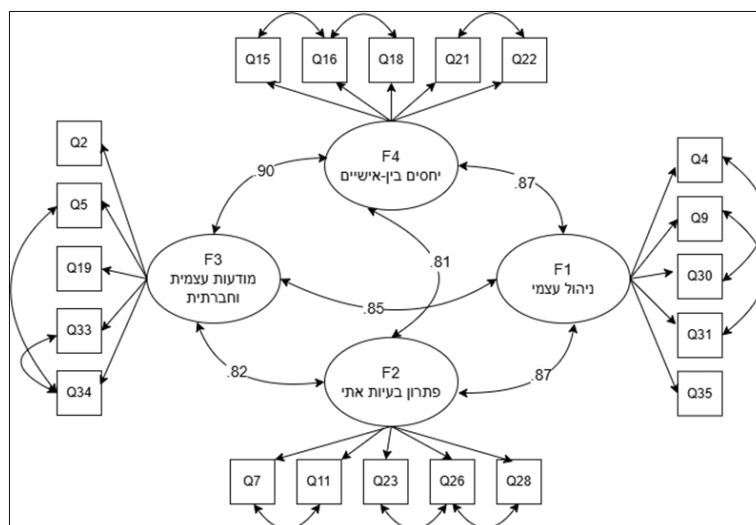
השאלון המעודכן, EduSEL-R, הועבר לקבוצת משתתפים חדשה של 1,320 אנשים. הנתונים הדמוגרפיים בלוח 2 מראים שבקבוצה הגדולה ביותר נמצאים אנשי חינוך מנוסים (49%, 649 משתתפים), ואחריהם אנשי חינוך מתחילים (30%, 393 משתתפים). רוב המשתתפים היו נשים (88%, 1,161).

ממצאים ודיון

על סמך קווים מנחים מקובלים (למשל, Hu & Bentler, 1999), מודל ארבעת הגורמים (פריטים) הראה התאמה טובה לנתונים: $\chi^2(153)=447$, CFI=0.97, TLI=0.97, RMSEA=0.038 (χ^2 ratio=2.9), (רווח סמך של 90%: 0.042–0.034) ו-SRMR=0.029. ממצא זה מחזק את תוקף המבנה של השאלון (ראו תרשים 1). על פי מדדי טיוב

(מודיפיקציות) נעשתה קשירה של שגיאות של מספר פריטים כפי שמוצג בתרשים 1. מודיפיקציות אלו הוצדקו תאורטית, מכיוון שפריטים אלו מדדו היבטים קרובים באותו גורם.

מדד המהימנות הפנימית (אלפא קרונברך) עבור ציוני ה־EduSEL-R נמצא גבוה ($\alpha = .92$), כמו מדדי המהימנות עבור ארבעת תת־הסולמות ומדד המהימנות המשולב ($n = 1320$), שהיה מעל 0.70 (לוח 9). לא נמצאו פריטים שמחיקתם תתרום למהימנות. מהימנות פריט בודד (single item reliability) הייתה גבוהה (Fornell & Larcker, 1981; לוח 8) עבור כל הפריטים. ברוב הפעמים ערכי ה־AVE (average variance extracted; Fornell & Larcker, 1981) עלו על 0.50 (לוח 9), ובשל מדדי CR גבוהים, התוקף המתכנס נחשב לתקין. עם זה ערכי AVE היו נמוכים ממדד השונות המשותפת, דבר המעיד על תוקף מבחין שאינו מספק.



תרשים 1: מודל CFA

לוח 8: תוצאות CFA עבור מחקר 4

גורם	מיומנות	פריט	טעינת גורם מתוקנת (שגיאת תקן)	מהימנות פריט בודד
ניהול עצמי	קביעת מטרות	4	0.770	0.983
	תכנון דיון	9	0.722	0.981
	ויסות עצמי	30	0.606	0.973
	קביעת מטרות	31	0.721	0.981
פתרון בעיות אתי	שיקול דעת	35	0.758	0.983
	בירור	7	0.744	0.982
	ניהול שיחה	11	0.761	0.983
	אסרטיביות	23	0.576	0.971

0.976	0.644	26	ניהול קונפליקט	מודעות עצמית וחברתית
0.972	0.591	28	שכנוע	
0.983	0.757	2	רפלקטיביות	
0.983	0.760	5	הקשבה פעילה	
0.982	0.745	19	נקודת מבט	
0.980	0.700	33	מודעות רגשית	
0.979	0.691	34	מודעות רגשית	
0.984	0.794	15	בניית שותפות	
0.984	0.779	16	בניית שותפות	
0.982	0.748	18	העצמה	
0.977	0.647	21	אמפתיה	מיומנויות יחסים בין-אישיים
0.983	0.771	22	אמפתיה	

לוח 9: מדדי מהימנות ותוקף

מיומנויות יחסים בין-אישיים	מודעות עצמית וחברתית	פתרון בעיות אתי	ניהול עצמי	AVE	CR	מהימנות (אלפא קרונברך)	
				0.52	0.84	0.80	ניהול עצמי
			0.76	0.45	0.80	0.76	פתרון בעיות אתי
		0.70	0.73	0.54	0.85	0.81	מודעות עצמית וחברתית
	0.81	0.65	0.75	0.56	0.86	0.81	מיומנויות יחסים בין-אישיים

בדרך כלל הממצאים מלמדים על תוקף מבנה חזק של שאלון ה־EduSEL-R, כפי שניכר במדדי התאמה טובים במודל ה־CFA, עם ערכי CR ו־AVE גבוהים. אף על פי שמדד התוקף המבחין אינו מספק, חשוב לציין כי הגורמים שעלו בניתוח נשענים על מסגרת תאורטית מבוססת היטב של CASEL, כך שיש בסיס תאורטי להבחנה בין הגורמים. תמיכה אמפירית בחשיבות ההבחנה בין תתי־הסולמות עולה מתוך מחקר עדכני שעשה שימוש בגרסה העדכנית של ה־EduSEL-R (Kasperski, 2023). מכלול העדויות האלה מספקות תמיכה בתוקף השאלון.

דיון כללי

חשיבותה של הלמידה חברתית־רגשית (SEL) מבוססת היטב, ויש הסכמה רחבה על משמעותה בעבור אנשי חינוך (American Psychological Association, 2020). עם זה הערכת המיומנויות החברתיות־רגשיות (מח"ר) בקרב אנשי חינוך אינה מספקת. לפיכך

במחקר זה יש רצון לתרום לקידום הערכה מקיפה של מח"ר בעבור אנשי חינוך באמצעות המשך תהליך הפיתוח והתיקוף של שאלון ה-EduSEL (חמי וקספרסקי, 2022). במאמר זה יש דיווח על תוצאותיהם של ארבעה מחקרים נפרדים. מחקר 1 בחן את התוקף המתכנס של EduSEL באמצעות בחינת המתאמים עם ה-SEC-Q (Figueroa-Varela & Rodriguez Vera, 2023; Zych et al., 2018). מתאמים מובהקים תמכו בתוקף המבנה של EduSEL, אך נמצא כי חלק מהממדים של CASEL אינם מיוצגים במלואם. לכן במחקר 2 מומחי SEL העריכו את ייצוגיות התוכן של פריטים חדשים, ומתוך כך הורחב השאלון. במחקר 3 נעשה ניתוח גורמים מגשש (EFA) לפריטי השאלון המורחב, ועלו ארבעה גורמים: ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין אישיים, שהסבירו ביחד 49.4% מהשונות. במחקר 4, ניתוח גורמים מאשש (CFA), נבחנו 20 הפריטים החזקים ביותר ונמצאה התאמה טובה של המודל לנתונים, מהימנות גבוהה ($\alpha = .92$) ותוקף מתכנס הולם עבור שאלון ה-EduSEL-R. כעת נפרט כל אחד מהגורמים שעלו במחקר זה.

גורם ניהול עצמי

גורם אחד שעלה במחקר הוא הניהול העצמי, שיש בו התמודדות יעילה עם רגשות, מחשבות והתנהגויות לשם השגת מטרות (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2023). במחקר זה שולבו חמש מיומנויות באשכול ניהול עצמי: הצבת מטרות, תכנון סטינג, תכנון שיח, ויסות עצמי ושיקול דעת (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). שלוש מיומנויות – הצבת מטרות, תכנון סטינג ותכנון שיח – נוגעות לשלב ההכנה ומתמקדות בתכנון פרואקטיבי לשם מעורבות אפקטיבית. כמה חוקרים (Graham-Clay, 2005; Prober et al., 2022) המליצו על אסטרטגיות אלו, שמדגישות את התוכן (קביעת מטרה ברורה), את הסביבה (בחירת הזמן, המקום והגישה המתאימים) ואת דרך העברת המסר (בהירות, תמציתיות וכבוד). אסטרטגיות אלו חיוניות להעברה מקצועית של המידע ולטיפול קשרים חיוביים המאפשרים תגובה בונה על אתגרים.

שלב ההכנה מאפשר שימוש אפקטיבי במיומנויות ניהול עצמי במהלך השיח, בעיקר ביכולות ויסות עצמי ושיקול דעת. מיומנות הוויסות העצמי הן נדבך מרכזי, בייחוד במצבי שיחות קריטיות (Segal et al., 2018) – שיחות בעלות חשיבות גבוהה המאופיינות בהשקפות מגוונות וברגשות עזים (Daly, 2022). בשיחות אלו, יכולת הוויסות העצמי מסייעת לאנשי חינוך בניהול מתחים ובשמירה על ריכוז ומעורבות ממוקדת. נוסף על כך מיומנות זו מקנה את היכולת להפעיל שיקול דעת, הנחוץ להימנעות מפגיעה באדם האחר ולשמירה על כבודו (Forneris & Fey, 2016).

גורם פתרון בעיות אתי

פתרון בעיות אתי הוא הגורם השני שעלה במחקר, הוא מקביל לקבלת החלטות אחראית, ומוגדר יכולת לקבל החלטות אכפתיות ובונות בנוגע להתנהגות אישית ואינטראקציות חברתיות במגוון מצבים (CASEL, 2023). במחקר זה יש שילוב של חמש מיומנויות בעת פתרון בעיות אתי: ניהול קונפליקטים, אסרטיביות, שיח, בירור ושכנוע (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). קונפליקטים באינטראקציות בין-אישיות הם תופעה בלתי נמנעת, ובסביבות

חינוכיות פתרון דורש גישה אתית ואכפתית (Noddings, 2002). קונפליקטים עשויים לגרום להפרעות בכיתה, להפחתת מוטיבציה ולהשפעות אקדמיות שליליות (Valente et al., 2020), ובו בזמן מספקים לאנשי חינוך ולתלמידים הזדמנויות לצמיחה והתפתחות. כדי לנצל את ההזדמנויות האלה, על אנשי החינוך להשתמש במיומנויות הנדרשות לניהול ופתרון קונפליקטים בדרך בונה.

בבסיסו, אשכול פתרון הבעיות האתיות מתמקד בגישה דעתנית לניהול קונפליקטים, בשאיפה להשיג את מטרותיו של הפרט לצד התחשבות בצרכיהם וברווחתם של כלל המעורבים. בגישה זו יש שילוב מיומן של שיח, בירור ושכנוע. השיח מטפח הבנה הדדית, כבוד ואמון; הבירור מאפשר בחינת צרכים, ערכים וסיבות ותוצאות העומדות בבסיס הקונפליקט ויצירת פתרונות חלופיים (Thakore, 2013). השכנוע ממלא תפקיד מרכזי בהשפעה על עמדות, אמונות והתנהגויות של הצדדים המעורבים בקונפליקט, ומעודד אותם לאמץ את רעיונותיו ופתרונותיו של האדם האחר.

גורם מודעות עצמית וחברתית

הגורם השלישי של המח"ר שעלה במחקר הוא גורם משולב, הכולל מודעות עצמית ומודעות חברתית. אף שאלו נחשבים לרכיבים נפרדים במודל CASEL (2023), יש חפיפה ניכרת בהגדרותיהם התאורטיות. מודעות עצמית עוסקת בהבנה של רגשות, מחשבות וערכים האישיים ובהשפעתם על ההתנהגות, ואילו מודעות חברתית מתמקדת בהבנת נקודות המבט של אחרים, בהן רגשותיהם, מחשבותיהם וערכיהם. באשכול זה עלו ארבע מיומנויות: חשיבה רפלקטיבית ומודעות רגשית הקשורות למודעות עצמית, והקשבה ויכולת לאמץ נקודת מבט הקשורות למודעות חברתית (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות).

חשיבה רפלקטיבית, רכיב במודעות העצמית, מעודדת את צמיחתם האינטלקטואלית והאישית של אנשי חינוך ומאפשרת להם לשפר שיפור מתמשך את שיטות ההוראה שלהם מתוך התאמה לצורכי התלמידים (Šarić & Šteh, 2015). מודעות רגשית תומכת באנשי חינוך בניהול רגשותיהם, מקדמת את רווחתם האישית ותורמת ליצירת סביבת למידה מכילה יותר (Jaakkola et al., 2022). מודעות חברתית, הנובעת מאגבור (סינרגיה) של הקשבה פעילה והבנת נקודות מבט של אחרים, מעודדת את אנשי החינוך להעניק תשומת לב מלאה ולהעריך בכנות מגוון רחב של עמדות. גישה זו מעודדת הבנה מעמיקה של נקודת מבטו של הדובר ומקדמת תקשורת ברורה ויעילה יותר, ובו בזמן מראה עניין אמיתי בונה אמון וכבוד בין אנשי חינוך לתלמידים, עמיתים והורים (Kourmoussi et al., 2018; Topornycky & Golparian, 2016).

גורם מיומנויות יחסים בין אישיים

הגורם האחרון שעלה במחקר הוא אשכול מיומנויות היחסים הבין אישיים, המוגדר יכולת ליצור ולשמר מערכות יחסים בריאות ותומכות, ולנווט באפקטיביות בסביבות מגוונות שיש בהן אנשים וקבוצות שונות זו מזו (CASEL, 2023). באשכול זה יש שלוש מיומנויות: אמפתיה, העצמה ובניית שותפות (ראו לוח 1 ולוח 4 להגדרות). אמפתיה תורמת להבנת הצרכים, הרגשות וההשקפות של התלמידים, וכן להתאמת ההוראה כדי לשפר את הישגיהם האקדמיים, העניין והמעורבות שלהם (Aldrup et al., 2022; Cai et al., 2019; Garvis et al., 2023). אנשי חינוך אמפתיים, המראים אכפתיות והתחשבות,

מנהלים קונפליקטים ביעילות, מטפחים קשרים חיוביים (Graham-Clay, 2005; Prober et al., 2022) ומשפיעים בחיוב על רווחת התלמידים.

האמפתיה מסייעת גם בהעצמת אחרים באמצעות הכרה ברגשותיהם, תחושותיהם והשקפותיהם. ההבנה האמפתית של אנשי החינוך מעודדת חיזוק עצמי חיובי אצל הפרטים, משפרת את השקפתם העצמית ותורמת לתחושת העצמה מוגברת (Heger, 2018). שיתוף פעולה ושותפות יעילים מושגים כאשר שני הצדדים המעורבים חשים בעלי יכולת ומועצמים, ומתוך כך נבנית סביבה חינוכית הרמונית (Abramson, 2021; Garvis et al., 2019).

מסקנות

מחקר זה החל בבחינה ביקורתית של EduSEL באמצעות הצבת שאלות על המושג הנמדד – מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר) של אנשי חינוך. הגרסה המעודכנת של השאלון מציינת מעבר מהותי מגרסת השאלון הראשונית, המסתמכת על מודל המח"ר של ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012), למודל התאורטי של CASEL. שינוי תאורטי זה דרש הערכה מחודשת של השאלון, ועמד על ייצוג חסר של כמה רכיבים, ממצא שהביא לידי הרחבת תחום ההערכה. תהליך זה מדגיש את חשיבות אימוץ גישה רב-ממדית לשם העמקת ההבנה של מושגים תאורטיים ודרכי הערכתם.

שאלון EduSEL-R משמש התקדמות מהותית לעומת השאלון הקודם, בעיקר בשל הרחבת תחום המיומנויות הנמדדות והגדלת המדגם. במחקר זה השתתפו 363 אנשי חינוך לצורך ניתוח גורמים מגשש (EFA) ו-1320 אנשי חינוך לצורך ניתוח גורמים מאשש (CFA), בהשוואה ל-154 ו-331 (בהתאמה) במחקר הקודם, ממצא זה חיזק את תוקף הממצאים. EduSEL-R מעריך 17 מיומנויות באמצעות 20 פריטים בלבד, לעומת 14 מיומנויות באמצעות 28 פריטים בשאלון הקודם, מה שהופך אותו לכלי הערכה תמציתי וממוקד יותר. השאלון מציג מהימנות פנימית גבוהה ושיפורים במדדי התוקף, ובכללם תוקף מתכנס, אף שמדדי התוקף המבחני חלקיים. על פי מודל CASEL, השאלון מקיף טווח רחב יותר של מח"ר, ובכללו ניהול עצמי, פתרון בעיות אתי, מודעות עצמית וחברתית ומיומנויות יחסים בין-אישיים.

רלוונטיות לייעוץ החינוכי

באמצעות טיפול במגבלות של השאלון הקודם, שאלון EduSEL-R משמש כלי יעיל ומקיף להערכת מח"ר של אנשי חינוך, ומציע יתרונות חשובים ליועצים חינוכיים, למנהלים ולקובעי מדיניות. יועצים יכולים להסתייע בתוצאות השאלון כדי לזהות פערים מסוימים במח"ר וליישם התערבויות ממוקדות המתאימות לצרכים האישיים והמקצועיים של המורים. השאלון מאפשר ליועצים לעקוב אחר התפתחות המיומנויות עם זמן בעת הערכות ביצועים, ומתוך כך לתכנן תוכניות של פיתוח מקצועי מותאמות שיבטיחו תמיכה ממוקדת בנושאים כמו ניהול עצמי, מודעות חברתית ושיפור יחסים בין-אישיים בקרב אנשי חינוך. נוסף על כך השאלון יכול להנחות את יועצי החינוך בפיתוח תוכניות לימוד רלוונטיות ובגיבוש מדיניות בית ספרית תומכת SEL, שתשפיע על טיפוח אקלים חיובי בכיתה ועל תוצאות לימודיות משופרות. לבסוף באמצעות שימוש בממצאי השאלון,

מעצבי מדיניות יוכלו להקצות משאבים מותאמים ולהבטיח שלהכשרות SEL יהיה מקום מרכזי במערך ההכשרה של מורים ומסגרות החינוך בכלל, מהלך שתומך בגישה אסטרטגית המשלבת את הלמידה החברתית-רגשית לשיפור איכות החינוך.

מגבלות וכיווני מחקר עתידיים

למחקר זה מגבלות מספר שיש להכיר בהן. המגבלה הראשונה טמונה בהיעדר קריטריונים לביצועים החינוכיים להערכת התוקף הניבוי של השאלון בעניין השפעתו על תוצאות אישיות וחינוכיות, כגון רווחה, אקלים כיתה ועוד. מחקרים עתידיים יכולים לשלב קריטריוני ביצוע של אנשי חינוך לצורך הערכת יעילות השאלון בניבוי תוצאות חינוכיות מגוונות. כמו כן כיווני מחקר עתידיים יכולים לכלול מחקרי אורך שיבחנו שינויים במיומנויות SEL במרוצת זמן. שימוש בגישות מחקר משולבות עשוי גם להעשיר את הנתונים הכמותיים, ולהעניק הבנה עמוקה יותר למורכבות המיומנויות החברתיות-רגשיות בקרב אנשי חינוך.

רשימת מקורות

- חמי, מ"א וקספרסקי, ר' (2022). הערכת מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח"ר. **הייעוץ החינוכי**, כד, 70–97.
- Abramson, A. (2021). Cultivating empathy. *Monitor on Psychology*, 52(8). <https://www.apa.org/monitor/2021/11/feature-cultivating-empathy>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- American Psychological Association. (2020). The benefits of social-emotional learning. *Monitor on Psychology*, 51(6). <https://www.apa.org/monitor/2020/09/classroom-connections>
- Burleson, B. R., & Samter, W. (1990). Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends. *Communication Research*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/009365090017002002>
- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. (2023). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1167–1183. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00637-6>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. <https://www.eif.org.uk/>

report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Daly, A. (2022). Critical conversations in practice-based teacher education: Fostering equitable teaching in a yearlong practicum. *Action in Teacher Education*, 44(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1959465>
- Figueroa-Varela, M., & Rodríguez Vera, M. (2023). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencias Socioemocionales SEC-Q en estudiantes universitarios chilenos [Analysis of the psychometric properties of the Social and emotional Competencies Questionnaire SEC-Q in Chilean university students]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55, 10–17. <https://doi.org/10.14349/rp.2023.v55.2>
- Forneris, S. G., & Fey, M. K. (2016). Critical conversations: The NLN guide for teaching thinking. *Nursing Education Perspectives*, 37(5), 248–249. <https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000069>
- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., & Yngvesson, T. (2019). Towards a test-driven early childhood education: Alternative practices to testing children. In G. Barton & S. Garvis (Eds.), *Compassion and empathy in educational contexts* (pp. 61–77). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9_4
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117–129.
- Heger, A. (2018). *Empowering teachers through empathy to decrease special education referral rates* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming self-aware — how do self-awareness and

- transformative learning fit in the sustainability competency discourse? *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.855583>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kasperski, R. (2023). Individual differences in SEL among preservice, beginner, and experienced educators with different simulation experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), Article 100694. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100694>
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, 7(7), Article 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content validity evidences: Theoretical advances and estimation methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3–18. <http://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427–435. <http://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Prober, C. G., Grousbeck, H. I., & Meehan III, W. F. (2022). Managing difficult conversations: An essential communication skill for all professionals and leaders. *Academic Medicine*, 97(7), 973–976. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004692>
- Romano, M. E. (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973–985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.019>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Šarić, M., & Šteh, B. (2015). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS Journal*, 7(3), 67–85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Segal, A., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2018). Appropriating protocols for the regulation of teacher professional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 70(1), 215–226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.018>
- Thakore, D. (2013). Conflict and conflict management. *IOSR Journal of Business and Management*, 8(6), 7–16. <https://doi.org/10.9790/487X-0860716>
- Topornycky, J., & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175–184. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>
- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. In M. P. Levine (Ed.), *Interpersonal relationships*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98–106.

נספח א' – שאלון EduSEL-R

מספר פריט חדש (EduSEL-R) והיגד	מספר פריט ישן (EduSEL) ותוספות	מיומנות	אשכול / תת-סולם
1. רואה את ההשלכות של מעשי ומדוע עליי להתנהג בצורה מותאמת יותר	2	חשיבה רפלקטיבית	3. מודעות עצמית וחברתית
2. מתכנן/ת את מהלך השיחה כך שישירה אורח נעימה	4	תכנון סטיג	1. ניהול עצמי
3. מבחין/ה בין הדברים שהאדם אומר לבין מה שהוא מרגיש	5	הקשבה פעילה	3. מודעות עצמית וחברתית
4. שואל/ת שאלות גם כאשר נדמה שאני יודע/ת מה האחר חושב	7	בירור	2. קבלת החלטות אתית

1. ניהול עצמי	תכנון שיחה	9	5. מציג/ה רעיונות בצורה ברורה, תמציתית ומאורגנת
2. קבלת החלטות אתית	ניהול שיח	11	6. מוביל/ה את השיח ללא מאמץ ניכר
4. יחסים בין-אישיים	בניית שותפות	15	7. מדגיש/ה רצון לשיתוף פעולה גם בשיחה וגם אחריה
4. יחסים בין-אישיים	בניית שותפות	16	8. מציע/ה תמיכה ביישום הרעיונות והביצוע
4. יחסים בין-אישיים	העצמה	18	9. גורם/ת לאחר להאמין ביכולתו להשיג את מטרותיו
3. מודעות עצמית וחברתית	נקודת מבט	19	10. מבין/נה איך הדברים נראים מנקודת מבטו של האחר
4. יחסים בין-אישיים	אמפתיה	21	11. מרגיש/ה חמלה כלפי מי שמתמודד עם קושי
4. יחסים בין-אישיים	אמפתיה	22	12. מרגיש/ה צורך לעזור כשאני רואה מישהו במצוקה
2. קבלת החלטות אתית	אסרטיביות	23	13. אומר/ת דברים בכנות, גם אם עלולים לפגוע במישהו אחר
2. קבלת החלטות אתית	ניהול קונפליקט	26	14. מתמודד/ת עם קונפליקטים באופן גלוי, ולא שומר/ת אותם בבטן
2. קבלת החלטות אתית	שכנוע	28	15. משכנע/ת אדם לעשות את מה שאני חושב/ת שכדאי שיעשה
1. ניהול עצמי	ויסות עצמי	30	16. משוחח/ת על בעיה שהתעוררה בלי להתעצבן
1. ניהול עצמי	הצבת מטרות	31	17. מגדיר/ה מטרות ברורות לשיחה
3. מודעות עצמית וחברתית	מודעות רגשית	33	18. יודע/ת כיצד הרגשות שלי משפיעים על התנהגותי

3. מודעות עצמית וחברתית	מודעות רגשית	34	19. מודע/ת כיצד המחשבות שלי משפיעות על רגשותיי
1. ניהול עצמי	שיקול דעת	35	20. מקבל/ת החלטות בשיחה בשיקול דעת

תוצאות ניתוח הגורמים המגשש (EFA) חשפו גורם חמישי שכולל רק את שני הפריטים ב"סובלנות". מבחינה תאורטית, פריטים אלה שייכים ל"מיומנויות יחסים בין־אישיים" ושילובם נתון לשיקול דעתם של החוקרים.

13. "...מערב/ת באופן פעיל את האחר בחיפוש אחר פתרונות";

14. "...שואל/ת את האחר על סיבות אפשריות לבעיה".

בשאלון זה אין פריטים הפוכים.

שאלון EduSEL-R להערכת המח"ר של אנשי חינוך (קספרסקי וחמי, 2024)

הנחיות:

אנא דרגו את ההיגדים הבאים בצורה הכנה ביותר. אין תשובות נכונות או שגויות, ולכל אדם יש כישורים מסוימים שהם חזקים יותר ואחרים פחות.

דמיינו מצבים מעבודתכם ושימו לב באיזו מידה את/ה...

פריט	6 רמת מומחיות	5 רמה מצוינת	4 רמה טובה	3 רמה תקינה	2 רמה בסיסית	1 כמעט ולא
1. רואה את ההשלכות של מעשי ומדוע עלי להתנהג בצורה מותאמת יותר						
2. מתכנן/ת את מהלך השיחה כך שישרה אוירה נעימה						
3. מבחין/ה בין הדברים שהאדם אומר לבין מה שהוא מרגיש						
4. שואל/ת שאלות גם כאשר נדמה שאני יודעות מה האחר חושב						
5. מציג/ה רעיונות בצורה ברורה, תמציתית ומאורגנת						
6. מוביל/ה את השיח ללא מאמץ ניכר						
7. מדגיש/ה רצון לשיתוף פעולה גם בשיחה וגם אחריה						
8. מציג/ה תמיכה ביישום הרעיונות והביצוע						

					9. גורם/ת לאחר להאמין ביכולתו להשיג את מטרותיו
					10. מבין/ה איך הדברים נראים מנקודת מבטו של האחר
					11. מרגיש/ה חמלה כלפי מי שמתמודד עם קושי
					12. מרגיש/ה צורך לעזור כשאני רואה מישהו במצוקה
					13. אומר/ת דברים בכנות, גם אם עלולים לפגוע במישהו אחר
					14. מתמודד/ת עם קונפליקטים באופן גלוי, ולא שומר/ת אותם בבטן
					15. משכנע/ת אדם לעשות את מה שאני חושב/ת שכדאי שיעשה
					16. משוחח/ת על בעיה שהעוררה בלי להתעצבן
					17. מגדיר/ה מטרות ברורות לשיחה
					18. יודע/ת כיצד הרגשות שלי משפיעים על התנהגותי
					19. מודע/ת כיצד המחשבות שלי משפיעות על רגשותיי
					20. מקבל/ת החלטות בשיחה בשיקול דעת