

# הערכת מיומנות חברתית-רגשית (מח"ר) של צוותי הוראה

רונן קספרסקי, מירב אסתר חמי,  
דיצה משכית\*\*

<https://doi.org/10.54301/GPNM4930>

המח"ר של צוותי ההוראה כדי לוודא שהם בעלי המיומנויות החברתיות-רגשיות הנדרשות להובלה איכותית של תוכניות התערבות לקידום SEL בקרב התלמידים. ערך זה עוסק בשלושה היבטים של הערכת המח"ר בקרב צוותי הוראה: א. הערכת המח"ר של צוותי הוראה ברמת הפרט; ב. הערכת ההשפעות של מח"ר אלו על תוצאות בעולם החינוך; ג. הערכת תוכניות התערבות לטיפול מח"ר בקרב צוותי הוראה.

מילות מפתח: מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר), למידה חברתית-רגשית (SEL), הערכה ומדידה

## הערכת המח"ר בקרב צוותי הוראה

מרבית הכלים להערכת המח"ר מתמקדים בהערכת הפרקטיקות שצוותי ההוראה משתמשים בהן כדי לפתח את המח"ר של תלמידיהם. כך רוב השאלונים להערכת המח"ר מתמקדים בכישורי המח"ר של התלמידים (Wallender et al., 2020), והם אינם מכוונים להערכת המח"ר של צוותי הוראה. לדוגמה, שאלון הערכת המח"ר של יודר (Yoder, 2014) מתמקד בפרקטיקות הוראה המטפחות SEL, כמו מודעות עצמית ליישומם של תהליכי הוראה חברתיים או הכוונה עצמית של המורה למימוש תהליכי הוראה חברתיים. עם זאת, שאלון המח"ר של יודר לא נבדק אמפירית. לפיכך, בנקודת זמן זו חסרים בישראל ובעולם כלים להערכת המח"ר של צוותי הוראה.

בשנים האחרונות נעשים בישראל מספר צעדים בתחום הערכת המח"ר. משרד החינוך באמצעות מכון אבני ראשה למנהיגות בית ספרית תרגם כלי של CASEL, המיועד להערכת המח"ר בקרב מבוגרים. הכלי מכיל היגדים באשכולות המח"ר השונים, כגון 'אני מסוגל לזהות, להכיר ולשיים את הרגשות שלי בזמן אמת' (מודעות עצמית); 'אני מוצא דרכים יעילות לנהל את הרגשות שלי ולתעל אותם מבלי לפגוע באחרים' (ניהול עצמי); 'אני מקשיב באופן אקטיבי ויכול להבין את נקודת המבט של האחר ואת תחושותיו מתוך רמזים מילוליים ולא מילוליים' (מודעות חברתית); 'אני מקדם סביבה בטוחה ומטפחת רגשית עבור צוות, תלמידים, משפחות וחברי קהילה' (מיומנויות

## למידה חברתית-רגשית - מהי?

בעשורים האחרונים משרד החינוך מקדם למידה חברתית-רגשית (SEL, Socio-Emotional Learning) (בנבנישתי ופרידמן, 2020; רן ואחרים, 2018; רן, 2019; שדמי, 2019), בין היתר מתוך תפיסה של הכלה והוגנות בחינוך (פישל, 2015; פישל ורייכמן, 2022) וכתגובה לבעיות חברתיות בסביבה החינוכית, כגון דחייה חברתית (בינשטוק, 2003; חכים ושביט, 2017; כורם וגילת, 2022). למידה חברתית-רגשית מומשגת כתהליך שבאמצעותו רוכשים ומיישמים ידע, כישורים ועמדות לפיתוח זהות בריאה; מבצעים תהליכי ניהול רגשות, כמו אמפתיה והשגת מטרות; מבססים מערכות יחסים תומכות ומפתחים תהליכי קבלת החלטות אחראיים ואכפתיים (<https://casel.org/fundamentals-of-sel>). המודלים הבולטים בתחום הם מודל ה-SEL של ארגון CASEL (<https://casel.org>) ומודל ה-SEL של ג'ונס ובוופארד (חמי, קספרסקי ומשכית, 2022; Jones & Bouffard, 2012).

המחקר בתחום עוסק בעיקר בקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר) בקרב תלמידים (Clarke et al., 2021). בתחום זה מתברר שהמח"ר של המורים משפיעות מאוד על איכות התוצאות של תוכניות ההתערבות לקידום SEL בקרב תלמידים (Goroshit & Hen, 2016; Poulou, 2017; Roorda et al., 2011; Shelemy et al., 2020). לפיכך ישנה חשיבות גדולה להערכת

\* ד"ר רוני קספרסקי הוא מומחה בלקיוות למידה, מרצה בכיר בתחום החינוך המיוחד ומדריך פדגוגי באקדמית לחינוך גורדון ובמכללת שאנן. בשנים האחרונות הוא מתמקד בקידום למידה חברתית-רגשית בקרב סגלי הוראה וסטודנטים.

\*\* ד"ר מירב חמי היא פסיכולוגית, מנהלת את מרכז הסימולציות במכללת שאנן. יועצת ארגונית בהכשרתה, מנחת קבוצות במערכת החינוך ומרצה לפסיכולוגיה במכללת שאנן ובאקדמית לחינוך גורדון. בשנים האחרונות היא מתמקדת בקידום למידה חברתית-רגשית בקרב סגלי הוראה וסטודנטים.

\*\*\* פרופ' דיצה משכית היא ראש החוג 'הוראה למידה והדרכה' בלימודי התואר השני באקדמית לחינוך גורדון. היא עורכת כתב העת השפיט 'רב גוונים: מחקר ושיח'.

בהוראה (Zhu et al., 2013) ואיכות ביצועים בקרב גנות (Utami et al., 2020). התמונה הכללית מצביעה על כך שהמח"ר של צוותי ההוראה מקושרות למגוון תוצאות חיוביות ברמת המורה עצמו ובביצועיו המקצועיים.

### הערכת תוכניות התערבות לטיפול המח"ר

היבט נוסף של הערכת המח"ר קשור להערכת תוכניות התערבות המקדמות את המח"ר. תוכניות התערבות המקדמות מח"ר בקרב תלמידים מתקיימות בישראל ומוערכות תדיר (תוכנית מעטפ"ת: יריב ופורשנר, 2020; Yariv, 2020; תוכנית א.ל.: Kats Gold et al., 2021; Kopelman-Rubin, 2021). לעומתן תוכניות התערבות לטיפול המח"ר בקרב צוותי הוראה מועטות. בין תוכניות אלו ניתן למנות את תוכנית הסימולציות הארצית (סמ"ל), שנועדה לקדם את היכולות של עובדי ההוראה בממד הבין-אישי של ההוראה ולפתח יכולות רפלקטיביות בבניית יחסים תומכי חינוך מיטיב. ממצאי המחקר בתחום הסימולציות מלמדים על תרומתן של הסימולציות לטיפול המח"ר בקרב צוותי הוראה (Levin & Flavian, 2020; Kasperski & Crispel, 2021; Yablon et al., 2021; Kasperski & Hemi, 2022).

במחקר מעקב שבחן יישום מסדנת הסימולציות לשדה החינוכי העידו המשתתפים במחקר על כך שכתוצאה מההתנסות בסימולציה הם היו מסוגלים לשלוף את התובנות שהם למדו בתהליך ולהתמודד טוב יותר עם קונפליקטים בשטח. חלקם אף נתנו דוגמאות להעברת תובנות שהצליחו ליישם בהתמודדות עם אתגרי החינוך, כגון (1) הפחתת רמת המתח לפני שמגיבים; (2) תכנון מראש של אופן התגובה; (3) יצירת מרחב רגשי בטוח לטיפול בסכסוך (4); (setting) הקשבה פעילה וממושכת יותר לפני חתירה לפתרון; (5) מסגור הבעיה (reframing) וטיפול בה מנקודת מבט הוליסטית - מכשול קל במערכת היחסים. הכוללת שלהם עם תלמידיהם (Kasperski & Crispel, 2021).

במחקר דומה (חמי, קספרסקי ומשכית, 2022), נותחו 130 רפלקציות שהתייחסו לשאלת היישום של מיומנויות חברתיות רגשיות שנלמדו בסדנת הסימולציות. הממצאים מלמדים כי מרבית משתתפי המחקר דיווחו על יישום של המח"ר שנלמדו בסדנת הסימולציות לשדה החינוכי (105 התייחסויות מתוך 130 רפלקציות, כ-81%). הקטגוריה המוזכרת ביותר הייתה אסטרטגיות שיח מגוונות (16%), כגון איך לפתוח שיחה, כיצד לסיימה, חשיבות הניסוחים ועוד; במסגרת זו מודגשת במיוחד חשיבותה של ההקשבה (13%). נוסף לכך דיווחו המשתתפים במחקר על הבנה טובה יותר של האחר, הכלת האחר וסבלנות רבה יותר כלפיו (14%). לכך מתחברת הקטגוריה של ניתוח הסיטואציה והבנתה מנקודת מבט מרובות (12%). הקטגוריה החמישית שהוזכרה הייתה התנהלות אסרטיבית במצבים מורכבים של

בין אישיות); 'אני מתייחס לאנשים אחרים בדרכים שבהן הייתי רוצה שיתייחסו אליי' (קבלה מוסרית של החלטות). למרות הפוטנציאל הגדול שלו להיות כלי להערכת המח"ר של צוותי הוראה, המכון מדגיש כי מדובר בכלי רפלקטיבי לשימוש עצמי בלבד, ואין להשתמש בו לצורכי הערכה, הואיל והוא לא עבר תהליכי תיקוף.

שאלון המח"ר לצוותי הוראה פותח לאחרונה בתמיכת ועדת המחקר הבין-מוסדית במכון מופ"ת (חמי וקספרסקי, 2023; קספרסקי וחמי, 2021, וראו דו"ח המחקר המלא של פיתוח שאלון [SEL](#)). תהליך הפיתוח של השאלון ארך כשנתיים וכלל ארבעה מחקרים: מחקר 1 התמקד ביצירת ההיגדים לשאלון ובניתוח ראיונות, והוא כלל שתי קבוצות מיקוד בלתי-תלויות. מחקר 2 התמקד בתיקוף ראשוני של גרסת הפיילוט של שאלון המח"ר, והוא כלל 154 אנשי הוראה. במחקר 3 נעשה ניתוח גורמים מאשש על מדגם של 331 אנשי הוראה, ותוצאותיו הצביעו על התאמה טובה של המודל לנתונים. במחקר זה גם נקבע המבנה החבוי של שאלון המח"ר. מדדי המהימנות הפנימית והמהימנות החוזרת היו גבוהים והמתאמים הפנימיים הצביעו על דמיון בין תתי-הסולם החברתי לזה הרגשי, ואילו תתי-הסולם הקוגניטיבי היה מובחן יותר. מחקר 4 ביסס את תוקף הקריטריון של הכלי בשלושה מדגמים שונים של 97 אנשי הוראה. ערכי עקביות חיצוניים הצביעו על התאמה טובה בין המעריכים. תוצאות סדרת מחקרי הפיתוח מעידות על כלי אמין ותקף להערכת המח"ר של אנשי הוראה (Hemi & Kasperski, 2023).

### הערכת ההשפעות של המח"ר על תוצאות בעולם החינוך

מחקרים בתחום המח"ר של צוותי הוראה מדגישים את חשיבותו של המח"ר למגוון תוצאות חיוביות בעולם החינוך, מעבר לקידום המח"ר של הלומדים. המח"ר של צוותי הוראה מקושרות למגוון תוצאות חיוביות ברמת המורה עצמו והתפתחותו המקצועית. **ניסות עצמי** טוב יותר של המורים, המשויך לאשכול ניהול עצמי במודל CASEL, נקשר לביצועים טובים יותר של מורים (Shamsifar et al., 2019); לרווחה נפשית גבוהה יותר שלהם (Mattern & Bauer, 2014); וכן לרמות שחיקה נמוכות יותר של המורים (Madaliyeva et al., 2015). **אינטליגנציה רגשית** של המורים, שהיא חלק מהאשכול הרגשי במודל של ג'ונס ובופרד (Jones & Bouffard, 2012), קשורה באופן חיובי לשביעות רצון ולמחויבות בעבודה בקרב מורים (Anari, 2012) וכן לביצועיהם (Asrar-ul-Haq et al., 2017), ובאופן שלילי - לשחיקתם (Mérida-López & Extremera, 2017). עוד נמצא כי **מיומנויות חברתיות** של המורים, כגון פתרון קונפליקטים, (אשכול יחסים חברתיים במודל CASEL) מקושרות לשביעות רצון גבוהה בעבודה ושיעורי שחיקה נמוכים יותר (Otero-López et al., 2009); חדשנות

## המקורות

- אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/SELSelfReflection.pdf>
- בינשטוק, א' (2003). **אספקט פנומולוגי של תופעת הדחייה החברתית על ידי בני הגיל בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בנבנישתי, ר' פרידמן, ט' (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת מומחים, תמונת מצב והמלצות**. [דו"ח ועדה] <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23425.pdf>
- כחים, ע' ושבטי, י' (2017). חרם בין תלמידים. **דו"ח מצב המדינה 2017**, 193-220.
- חמי, מ' וקספרסקי, ר' (2023). הערכת מיומנות חברתית-רגשית (מח"ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח"ר. **הייעוץ החינוכי, כד**, 70-97. <https://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2023/02/hemikasperski.pdf>
- חמי, מ', קספרסקי, ר' ומשכית ד' (2022א). למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. **לקסי-קיי, 17**, 28-32. <https://doi.org/10.54301/BFPK7528>
- חמי, מ', קספרסקי, ר' ומשכית ד' (2022ב, יולי). **תהליכי הדרכה במסגרת מחקר פעולה: פיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות (מח"ר) בקרב סטודנטים בתואר שני** [הרצאה בכנס]. הדרכה בעולם משתנה: אתגרים והזדמנויות, האקדמית גורדון, חיפה, ישראל.
- כורם, ע' וגילת, י' (2022). חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היעוץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, כ"ד**, 263-281. <https://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2023/02/koremgilat.pdf>
- יריב, א. פורשנר, ר' (2020). **תוכנית מעטפ"ת: כלים מבוססי SEL כשפה משותפת של פסיכולוגים חינוכיים ומורים**. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>
- סמ"ל**, התוכנית הארצית לסימולציות בחינוך. <https://simulation.macam.ac.il>
- פישל, ד' (2015). הכלה חינוכית. **לקסי-קיי 3**, 12-14. [https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Educational-Inclusion-LexiKaye\\_3-2015.pdf](https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Educational-Inclusion-LexiKaye_3-2015.pdf)
- פישל, ד' ורייכמן, ב' (2022). הוגנות בחברה ובחינוך. **לקסי-קיי 17**, 13-15. <https://doi.org/10.54301/NMAK4928>
- קספרסקי, ר' וחמי, מ' (2021). **פיתוח שאלון להערכת מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) לבחינת השפעות של למידה מבוססת סימולציות בקרב אנשי הוראה: דוח מחקר מסכם**. מכון מופ"ת.
- רן, ע', רומי, ש', ויוספברג'ן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL; Social Emotional Learning) והטמעתן במערכת החינוך**. [סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות

קונפליקטים והתנגדויות (10%) ויישום של תהליכי ניהול עצמי בשיחה, כגון הגדרת מטרה, תכנון השיחה ותכנון הסביבה שבה היא תתקיים (9%).

קידום המח"ר מתאפשר גם באמצעות למידה מימטית (Billett, 2014), דוגמת ניתוח אירועים מצולמים או כתובים. בתוכנית התערבות לקידום המח"ר שבוצעה בקרב צוותי הוראה עם רקע מגוון עברו המשתתפים שמונה מפגשי למידה מבוססת סרטונים, והם כללו שישה שלבי למידה: תכנון והיערכות לאירוע, צפייה בסרטון המדגים מיומנות חסרה, כתיבה רפלקטיבית ודיון קבוצתי, הנחיה מפורשת של מיומנויות מח"ר נבחרות, צפייה בסרטון נוסף המדגים יישום מימטי של המח"ר, דיון קבוצתי מסכם וכתיבה רפלקטיבית מסכמת. ניתוח תוכן במחקר מלווה העלה כי בעקבות ההשתתפות בהתערבות המשתתפים יישמו בעבודתם מיומנויות וויסות עצמי מגוונות, כגון הגדרת מטרות, תכנון תהליכים בין-אישיים, שליטה בדחפים וניהול רגשות (Kasperski, Hemi & Maskit, accepted).

ברחבי העולם התוכנית המוכרת ביותר לטיפוח מח"ר בקרב צוותי הוראה היא התוכנית CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), תוכנית פיתוח מקצועי מבוססת מיינדפולנס שנועדה להפחית את הלחץ ולשפר את ביצועי המורים ואת האקלים הכיתתי. האפקטיביות של התוכנית נתמכת במחקרים (Sharp & Jennings, 2016; Jennings et al., 2017; Schussler, 2017; Jennings et al., 2019). בין היתר, המשתתפים בתוכנית דיווחו על שינוי גישה לתלמידים, ירידה בלחץ, עלייה בוויסות הרגשי וכן מודעות עצמית מפותחת יותר. על אף העובדה שישנן מעט התערבויות הממוקדות בפיתוח המח"ר של עובדי ההוראה, מחקרי הערכה תומכים באפקטיביות של ההתערבויות האלה.

## סיכום

כדי לקדם את התוצאות החיוביות בסביבה החינוכית, הן ברמת צוותי ההוראה הן ברמת התלמידים, חשוב לקיים תוכניות ארגוניות, צוותיות ופרטניות לטיפוח המיומנויות החברתיות בקרב צוותי ההוראה. בהתאם לתפיסה של למידה מבוססת נתונים (שרף, 2014), תוכנית התערבות מוצלחת צריכה להסתמך על נתונים מקדימים ולהיות מלווה באיסוף נתונים לשם הערכת איכות ההתערבות. לפיכך הכרחי לשכלל את תהליכי ההערכה של המח"ר בקרב צוותי הוראה **בממד הפרטני** - הערכת המח"ר של הפרט; **בממד הערכת ההתערבויות** לטיפוח המח"ר בקרב צוותי הוראה, כגון תוכנית הסימולציות; **ובממד הערכת ההשפעות** של המח"ר של צוותי ההוראה על תוצאות בעולם החינוך - מבחינה מקצועית (ביצועים, חדשנות) ואישית (שביעות רצון, מחויבות, שחיקה, רווחה נפשית וחוסן).

*Education for Teaching*, 48(5), 521-534. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>

Kasperski, R., & Hemi, M. E. (2022). Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2134006>

Kasperski, R., Hemi, M., & Maskit, D. (accepted). Developing Self-Regulation as a Core Competency of Socio-Emotional Learning in Teachers' Professional Development. In L. Zysberg (Ed.) *Understanding Emotion Regulation*. Nova Science Publishers.

Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L. & Brunstein Klomek, A. (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, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>

Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N & Brunstein-Klomek, A. (2021). I can succeed, a new social emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 112-130, <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768068>

Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>

Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E., & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i2.25>

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. [doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3](http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3)

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, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>

במערכת החינוך. הוצאת מכון מופ"ת. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23274.pdf>

הן, ע. (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. **ביטאון מופ"ת**, 68. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11006>

שדמי, ח (2019). למידה חברתית-רגשית תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוצי. **ביטאון מופ"ת**, 68. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11474>

שרף, ר' (2014). הוראה מבוססת נתונים. **שיעור חופשי**, 109, 24.

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 24 (4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>

Billett, S. (2014). Mimetic learning at work: Learning through and across professional working lives. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_33](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_33)

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health*. Retrieved on 17/3/2022 from: <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

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>

Hemi, M., E., & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL: Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 201, 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R.,... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

Kasperski, R., & Crispel, O. (2022). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of*

Shamsifar, M., Veiskarami, H., Sadeghi, M., & Ghazanfari, F. (2019). The designing structural model of relationships between psychological empowerment and self-regulating with teachers' job performance. *International Archives of Health Sciences*, 6(4), 143. DOI: [10.4103/iahs.iahs\\_61\\_18](https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_61_18)

Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, 7(1), 209-218.

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health & Prevention*, 19, 200182. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200182>

Utami, D. R. F., Latiana, L., Kurniawati, Y. K. S. P. Y., & Pranoto, S. (2020). A study on the influence of personality and social competencies on the performance of kindergarten teachers based on the principal's assessment. *Journal of Primary Education*, 9(1), 92-98. DOI [10.15294/JPE.V11I1.36057](https://doi.org/10.15294/JPE.V11I1.36057)

Wallender, J. L., Hiebel, A. L., PeQueen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an explicit curriculum on social-emotional competency in elementary and middle school students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 86(3), 32-43. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-explicit-curriculum-on-social-emotional/docview/2457214831/se-2?accountid=41230>

Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2021). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *British Journal of Religious Education*, 44(2):1-10. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973371>

Yariv, E. (2020). Towards closing the treatment gap: a team-led model of brief psycho-educational intervention. *Journal of Public Mental Health*, 20(1), 33-42. <https://doi.org/10.1108/JPMH-01-2020-0004>

Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers [Internet]. Center on Great Teachers and Leaders. Washington: American Institutes for Research, pp. 1-30. Available online: <https://gtlcenter.org/products-resources/self-assessing-social-and-emotional-instruction-and-competencies-tool-teachers>

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>