

מתוך הדוח 8
למידה רגשית-חברתית בחינוך בישראל
ממצאים ראשונים מחמש רשויות מקומיות שביוזמת אורחא



פרק חמישי נתוני שותפות גני תקווה



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 גני תקווה: קובי זמיר, מלכה קרן, יוני צ'ונה, תמר חביב, אלון אלקובי, מיכל גוטמן קרמר, אפרת בן צבי ואסנת ציפר על בניית שותפות, על הובלה משותפת ועל התשוקה להיטיב עם כל באי מערכת החינוך; תודה לצוות המפקחות במשרד החינוך בגני תקווה: ד"ר לימור אפלבוים, אביבה עטרי, רעות ארליך, הילה אפשטיין ודיקלה רוזנבוים על שיתוף הפעולה הפורה עמנו ועל תרומתן מהידע ומההיכרות המעמיקים שלכן עם בתי הספר בגני תקווה; תודה לחברי הארגונים שמלווים את בתי הספר בשטח בתבונה ובלב רחב: עדי קורן, אגם שוסטר, יעל זאגא קופפר, אלונה איזנברג, איתי פלר, טל פרנקל אורי שייקוביץ, אלון אלקובי ומיכל גוטמן קרמר; תודה לד"ר דוד רטנר ולמתכללות ההערכה בשותפויות השונות על תמיכה מקצועית וחברית; תודה למנהלים ולמנהלות של בתי הספר בגני תקווה: נופר אלפסי לס, הדר צדיק, הרב יאיר מילוא, מיכאל הררי, יערי חן עגיב, רתם פרידמן לוריא, עינת לביא ונעה פניג רכט על שקיבלו עליהם משימה מורכבת של קידום ה-SEL בקרב בני הנוער בגני תקווה ועל האמון והנכונות לעבוד יחד בשותפות. תודה למובילות ולמוביל ההערכה בבתי הספר, שעמלים רבות בקידום הערכה משמעותית ותומכת SEL: סימה בוטבול, הילה תובל, לירון גבריאולוב, אהובה רוזנבאום, דינה גלזנוב, מיטל דבש, צליל חורש, אופיר בן דוד, תמר זדרמן ושירה בקל. ולבסוף, תודה מיוחדת לנשות ולאנשי מערכת החינוך בגני תקווה על הפתיחות והנכונות לצעוד יחד גם בימים לא פשוטים אלו.

מחברות: ד"ר ענבל לינצ'בסקי - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן; רונה רפאלי-הירש - תוכנית בית ספר סגול, מרכז סגול למוח ותודעה, אוניברסיטת רייכמן

עורך אחראי: ד"ר דוד רטנר

עריכת לשון: נילי עדן

עיצוב: ריקי אדרי

יש לצטט מסמך זה באופן הבא: יש לצטט מסמך זה באופן הבא: לינצ'בסקי, ע., ורפאלי-הירש, ר. (2025). נתוני שותפות גני תקווה. 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 גני תקווה

פרק חמישי

1. כללי ומטרות

כללי

מחקר הערכה זה מלווה את יישומה של יוזמת ה-SEL הרשותית בגני תקווה, שמטרתה לטפח את מערכות היחסים בקרב באי מערכת החינוך ולחזק את החוסן של צוותי החינוך והתלמידים לשם התמודדות עם האתגרים בבתי הספר ובמערכות היחסים במסגרת מערכת החינוך.

המהלך תוכנן ומיושם על ידי שותפות ה-SEL בגני תקווה, שכוללת את הרשות העירונית וכן שני ארגוני תוכן: תוכנית בית ספר סגול - אוניברסיטת רייכמן, ועמותת "מצמיחים".

מטרות

א. לטפח את חוסנם של צוותי החינוך ושל התלמידים, בעיקר בכל הנוגע להתמודדות עם האתגרים בבתי הספר ובמערכות יחסים מורכבות.

ב. לטפח מערכות יחסים מיטיבות בקרב הילדים במערכת החינוך בגני תקווה ובמשולש מורה-הורה-תלמיד.

ג. לטפח סביבה מצמיחה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הצוותים ושל התלמידים.

2. מבוא ורקע תיאורטי

רקע

גני תקווה הוא יישוב קטן המונה כ-24,000 תושבים במעמד חברתי-כלכלי גבוה (9).

ביישוב עשרה בתי ספר: שבעה בחינוך הממלכתי, אחד בחינוך הממלכתי-דתי ושניים בחינוך החרדי. כל בתי הספר, למעט בחינוך החרדי, השתתפו ביוזמה הרשותית בשנת תשפ"ד. השמונה שהשתתפו ביוזמה הם שישה בתי ספר יסודיים, חטיבת ביניים אחת ובית ספר תיכון אחד.

מערכת החינוך בגני תקווה מאופיינת במעורבות גבוהה של הורים. התקשורת של מערכת החינוך בגני תקווה עם ההורים מלווה בפניות רבות של הורים הן לצוות החינוכי והן למנהל החינוך ברשות המקומית סביב סוגיות רגשיות-חברתיות של הילדים. כמו כן יש בקשות רבות למעבר בין בתי ספר ואף להקמה של זרמי חינוך אלטרנטיביים.

הורים גם מדווחים על קשיים של תלמידים בתחום המיומנויות הבין-אישיות (לפי סקר הורים¹⁹).

ספרות מחקרית ענפה מעידה כי מערכות יחסים שיתופיות בין ההורים לצוות החינוכי תומכות בתפקוד התלמידים (Bunjjevac, 2017; Henderson & Mapp, 2002).

¹⁹ סקר שביעות רצון של הורים ממערכת החינוך שערכה עיריית גני תקווה בשנת 2022. מספר ההורים המשיבים: 260.

לשם התמודדות עם הקשיים העולים מתוך מערכות היחסים הללו.

מסוגלותם של צוותי החינוך להטמיע למידה רגשית-חברתית קשורה לתמיכת המורה במיומנויות החברתיות של תלמידיו, ליצירת אקלים חיובי ולהפחתת המתח שחשים צוותי החינוך לנוכח ההתמודדות עם קשיי תלמידיהם (Collie et. al, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). מנגד, היעדר מיומנויות אלו והיעדר הזדמנויות של מורים לקדם מערכות יחסים עם הורים הם חסם לקיום מערכות יחסים מיטביות (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024).

משום כך, ההתערבויות בבתי הספר נוגעות לנושאים שמעסיקים את בית הספר, אך אפשר לעסוק בהם מנקודת המבט של מערכות יחסים וטיפול חוסן.

מודל העבודה

העבודה בבתי הספר בשנת תשפ"ד נסמכה על שלושה צירים:

ציר מעבדות

בכל בית ספר התנהלו מעבדות שעסקו באתגרים ייחודיים לבית הספר הנוגעים לנושאים המרכזיים שצוינו. "מעבדה" היא קבוצה של פרקטיקאים מבית הספר שנפגשת אחת לשבוע או לשבועיים, במהלך יום לימודים, לעבודה משותפת על אתגר מעולם ה-SEL שנבחר ע"י המשתתפים. העבודה מתנהלת בעזרת מנחה מאחד הארגונים המלווים, והיא בנויה על מודל של מעגל חקירה, פיתוח והתנסות המונה מספר שלבים שכל המנחים עובדים על פיו. המעבדה נועדה להפיק תוצרים מקדמי SEL שאפשר להטמיעם בבית הספר ולהפיצם בעתיד, וכן לתרגל מיומנויות SEL ואת אופן התנהלותן.

המעבדות נשענות על עקרונות של התערבות מבוססת נתונים, פיתוח אוטונומי ולמידה מבוססת פרויקט המובילים ליישום ולהטמעה.

ציר מנהיגות

איש/אשת צוות מאחד הארגונים מלווה את בית הספר ומנהל פגישות עם צוות הניהול או עם צוות מוביל למידה רגשית-חברתית. ציר זה עבר דיוק ושיפור לקראת תשפ"ה.

עם זאת, קונפליקט והיעדר שיתוף פעולה בין ההורים לצוות החינוכי הם תופעה נפוצה (Lasater, 2016; ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024). מעורבות יתר של הורים, הכוללת פניות רבות של ההורים לצוות החינוכי בשם הילדים ("הורות הליקופטר") עלולה להשפיע לרעה על ההתפתחות החברתית-רגשית של הילדים (Turker & Bahceci, 2024), וכך גם חוסר הסכמה בין ההורים לבין הצוותים החינוכיים בנקודות שבהן נדרש לקבל החלטות בעולם החינוכי (Lasater, 2016). יתרה מזו, קשיים בהתמודדות עם נושאים חברתיים-רגשיים בחברת הילדים וקשרים מתוחים עם ההורים תורמים לשחיקה ולעזיבה בקרב המורים (Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013).

טיפול סביבה תומכת-צרכים עבור צוותי החינוך: תחושת שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, וטיפול המיומנויות החברתיות-רגשיות של המורים – כל אלה תורמים לחיזוק החוסן אצל המורים, לשיפור הקשר מורה-תלמיד ולשיפור של המיומנויות החברתיות-רגשיות בקרב התלמידים ושל האקלים הבית ספרי (Collie et. al, 2012; Klassen et. al, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013). לחוסן של צוותי החינוך גם קשרים הדדיים עם טיב מערכות היחסים שלהם עם ההורים (Gu & Day, 2013). מחקר מ-2024 נוגע ביכולתו של הקשר בין ההורים לבית הספר לתווך השפעות על חוסן ההורים אל מול קשיי ילדיהם (Shilshtein et. al, 2024). ממצא זה רלוונטי לגני תקווה, שבה חוסן ההורים הוא מרכיב מהותי בהתנהלות מערכת החינוך אך לא מתנהלת עבודה ישירה עם כלל אוכלוסיית ההורים.

מכל האמור לעיל נגזרת התפיסה של השותפות ולפיה חיזוק של חברת ילדים מצמיחה וטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל התלמידים ויכולו להפחית את נקודות החיכוך בין ההורים למערכת החינוך. עם זאת, כדי ליצור את התנאים המצמיחים ולאפשר הזדמנויות לילדים ולמורים להתנסות בניהול עצמאי של אירועים חברתיים-רגשיים בבית הספר, יש לקדם את יכולותיהם של הצוותים לנהל מערכות יחסים עם ההורים ולטפח את חוסנם

ציר הערכה

בכל בית ספר נעשתה הערכה כמפורט במסמך זה. נתוני ההערכה הוחזרו לצוותי בתי הספר תוך ליווי של אחראית הערכה מטעם השותפות, כדי לסייע בקידום למידה מבוססת נתונים ופעולה מבוססת למידה.

בכל בית ספר הוקצתה מובילת הערכה בית ספרית שעוברת הכשרה וליווי בתחום הערכה SEL-ית.

בשנת תשפ"ד התקיימו גם מספר מבנים רשתיים

פורום מובילות הערכה (כנ"ל)

מפגשי קהילת מנהיגות חינוכית הכוללת מנהלים וסגניהם.

מעבדת יועצות רשותית

מעבדת הורים רשותית

מפגשי ועדת היגוי רשותית

מטרות מהלכי ההערכה בגני תקווה

- לקדם את הבהירות הרעיונית של היוזמה ולחדד את מטרותיה בשלבי ההתפתחות השונים ובקרב קהלי יעד שונים. קיים מודל לוגי, אך ייתכן דיוק שלו במהלך שנות היוזמה.
- לבדוק כיצד ובאיזו מידה היוזמה משיגה את יעדיה בטווחי זמן שונים, בהתאם למודל הלוגי, תוך זיהוי של גורמים מקדמים ושל חסמים, ולפתח כלי מדידה ומערכת מדידה.
- להשתמש בהערכה ככלי חשיבה וככלי עבודה ברמות שונות של היוזמה (בבתי הספר, ברשות, בקרב צוות ההיגוי של היוזמה) לצורך דיוק ההכשרות ותהליכי ההטמעה.
- למסור מידע הערכתי לבעלי עניין בנוגע לשאלה באיזו מידה התוכנית משיגה את מטרותיה בטווחי זמן שונים.
- לחזק את יכולות ההערכה ברשות ולהדק את הממשק בין הנתונים מצד ההערכה לבין מענה מותאם מצד הפיתוח והמעבדות הרשותיות.

3. שיטה

במסגרת יוזמת ה-SEL בגני תקווה נעשה שימוש במספר כלי הערכה:

- שאלוני מיפוי
- ראיונות איכותניים
- תיעוד הפעולות בבתי הספר
- משובי הכשרות
- דוח זה נוגע לתוצאות שאלוני המיפוי.

3.1. כלי המדידה

שאלוני מיפוי שכללו מדדים של תנאים תומכים בקידום למידה רגשית-חברתית ומיומנויות רגשיות-חברתיות ומדדי תוצאה. חלק מן המדדים כלולים בשאלוני הליבה של היוזמה כולה, ואחרים ייחודיים לשותפות גני תקווה, כפי שיפורט בהמשך.

3.2. תהליך האיסוף

שאלוני המיפוי הועברו בבתי הספר בסוף חודש מרץ ובתחילת חודש מאי 2024 (לפני חג הפסח ואחריו), במסגרת ימי לימודים בבתי הספר בגני תקווה ובאמצעות מערכת הסקרים הממוחשבת של חברת "קיימא" (מילגו).

כל מורה מחנכת העבירה שאלון בכיתה שלה. לפי הצורך ניתן ליווי ע"י צוות ההערכה של היוזמה, ובכל בית ספר נעשתה תצפית של צוות ההערכה על תהליך ההעברה במספר כיתות שנבחרו לשמש מדגם.

בגני תקווה ניתנה לכל מחנכת האפשרות להוסיף שאלה או שתיים משלה לשאלוני המיפוי. בתום העברת השאלונים קיבלה כל מחנכת "סטורי כיתתי" שהוא סיכום נתוני כיתה, כולל תשובות על שאלות פתוחות ואפשרות של התלמידים להזדהות בפני המחנכת בלבד, אם הם מעוניינים בכך. הסטורי הכיתתי הוא בבעלות המחנכת ורק לה יש גישה ישירה אליו. בדומה לזה, כל מנהלת ו/או רכזת הערכה מקבלות אליהן "סטורי בית ספרי" שמסכם את נתונייה של תלמידי בית הספר ללא פילוח לפי כיתות אם. חטיבת הביניים ובית הספר התיכון, שיש בהם שכבות גיל גדולות, החליטו להעביר את השאלון כך שמתקבל "סטורי שכבתי" ולא סטורי של כל תלמידי בית הספר.

3.3. אוכלוסייה ושיעורי השתתפות

השאלונים הועברו לכל עובדי ההוראה בבתי הספר שמתתפים ביוזמה בגני תקווה. כמו כן הועברו השאלונים לכל תלמידי כיתות ד'-ו"א. בשנה זו לא הועברו השאלונים בכיתות י"ב בשל המועד המאוחר בשנה, אך בשנת תשפ"ה הם יועברו גם בשכבה זו.

שיעורי ההשתתפות מוצגים להלן בלוחות 23 ו-24 שבתחילת סעיף 4.

4. ממצאים

1.4. נתוני רקע

לוח 23: נתוני רקע של התלמידים המשתתפים בגני תקווה¹

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
כלל המשתתפים		
2409	100%	
מגדר		
1181	49%	בנים
1228	51%	בנות
שלב גיל		
1166	48%	ד-ו
773	32%	ז-ט
470	20%	י-יב
תנועת נוער		
1305	54%	כן
1104	46%	לא

¹ סה"כ 2,409 תלמידים. בחישוב נכללים רק מישושיבו על השאלון כולו. כמו כן לא נכללים בו תלמידים שציינו את אותו ערך בכל ההיגדים. תלמידי כיתות י"ב לא נכללו השנה במיפוי בשל המועד המאוחר של ביצועו.

לוח 24: נתוני רקע של הפרקטיקאים המשתתפים בגני תקווה²

מספר כולל	אחוז מתוך כלל המשיבים	
מספר המשתתפים הכולל		
253		

מגדר		
49	19%	גברים
144	57%	נשים
60	24%	לא ציינו
שלב גיל עיקרי בהוראה		
139	55%	ד'-ו'
51	20%	ז'-ט'
63	25%	י'-י"ב
גיל ³		
26	10%	18-30
78	31%	31-40
98	39%	41-50
46	18%	51 ומעלה
השכלה		
8	3%	תיכונית
118	47%	תואר I
127	50%	תואר II ומעלה
תפקידים בבית הספר		
הייתה אפשרות לסמן יותר מתפקיד אחד או שום תפקיד		
44	17%	ריכוז מקצוע
19	8%	ריכוז שכבה
5	2%	ריכוז פדגוגי
9	4%	ייעוץ חינוכי
28	11%	צוות הנהלה
126	50%	חינוך כיתה
השתתפות במסגרת היוזמה		
126	50%	השתתפו במסגרת אחת לפחות
127	50%	לא השתתפו באף מסגרת
עבר הכשרת SEL קודמת		
98	39%	כן
155	61%	לא

שנות ותק בהוראה (ממוצע וס.ת.), $\bar{x}=12$, $SD=9.14$

שנות ותק בבית הספר הנוכחי (ממוצע וס.ת.), $\bar{x}=5$, $SD=5.23$

² סה"כ 253 פרקטיקאים. בחישוב נכללים רק פרקטיקאים שהשיבו על השאלון כולו. כמו כן לא נכללים בו פרקטיקאים שציינו את אותו ערך בכל ההיגדים.
³ $(N=248)$ מכיוון שהיו כמה ערכים לא הגיוניים.

כפי שאפשר לראות בתרשים 70, ממוצעי המדדים השונים ביוזמת גני תקווה דומים למוצעים בכלל היוזמה (יש הבדלים קטנים של 0.2 ו-0.1 במדד "זיהוי רגשות" ובמדדים "אמפתיה והתנהגויות פרו-חברתיות" ו"יחסים בין-אישיים", בהתאמה). גם בגני תקווה אם מציבים את המיומנויות השונות זו ליד זו, המיומנות הבולטת ביותר כלפי מעלה היא "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.7$), והנמוכה ביותר היא "ניהול עצמי" ($\bar{x}=3.4$, $SD=0.6$)²⁰.

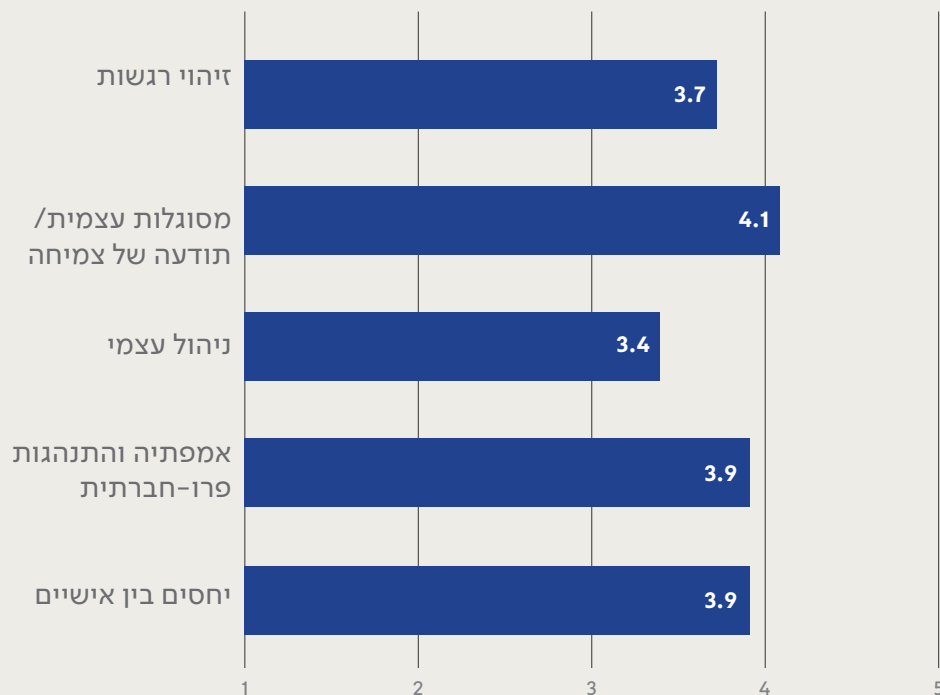
אפשר לראות בתרשים 71 כי ההבדלים בין המגדרים קטנים ובמגמה מעורבת: במדדים "זיהוי רגשות", "אמפתיה" ו"התנהגויות פרו-חברתיות" מדדי הבנות גבוהים במעט, ואילו במדדים "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה", "ניהול עצמי" ו"יחסים בין-אישיים" מדדי הבנים גבוהים במעט.

מעניין לראות ש-24% מאנשי הצוות בגני תקווה בחרו שלא להזדהות מבחינה מגדרית. בעת ההעברה של השאלונים היו כמה שביקשו לאפשר להזדהות בלשון רבים, ואפשרות זו תוצע לתלמידים ולצוותים בהעברה הבאה. ייתכנו גם הסברים אחרים להימנעות מהזדהות מגדרית, כגון החשש מפגיעה באנונימיות של השאלון והעדפה להמעיט בפרטי רקע מזהים.

4.2 מיומנויות SEL בקרב הפרקטיקאים והתלמידים

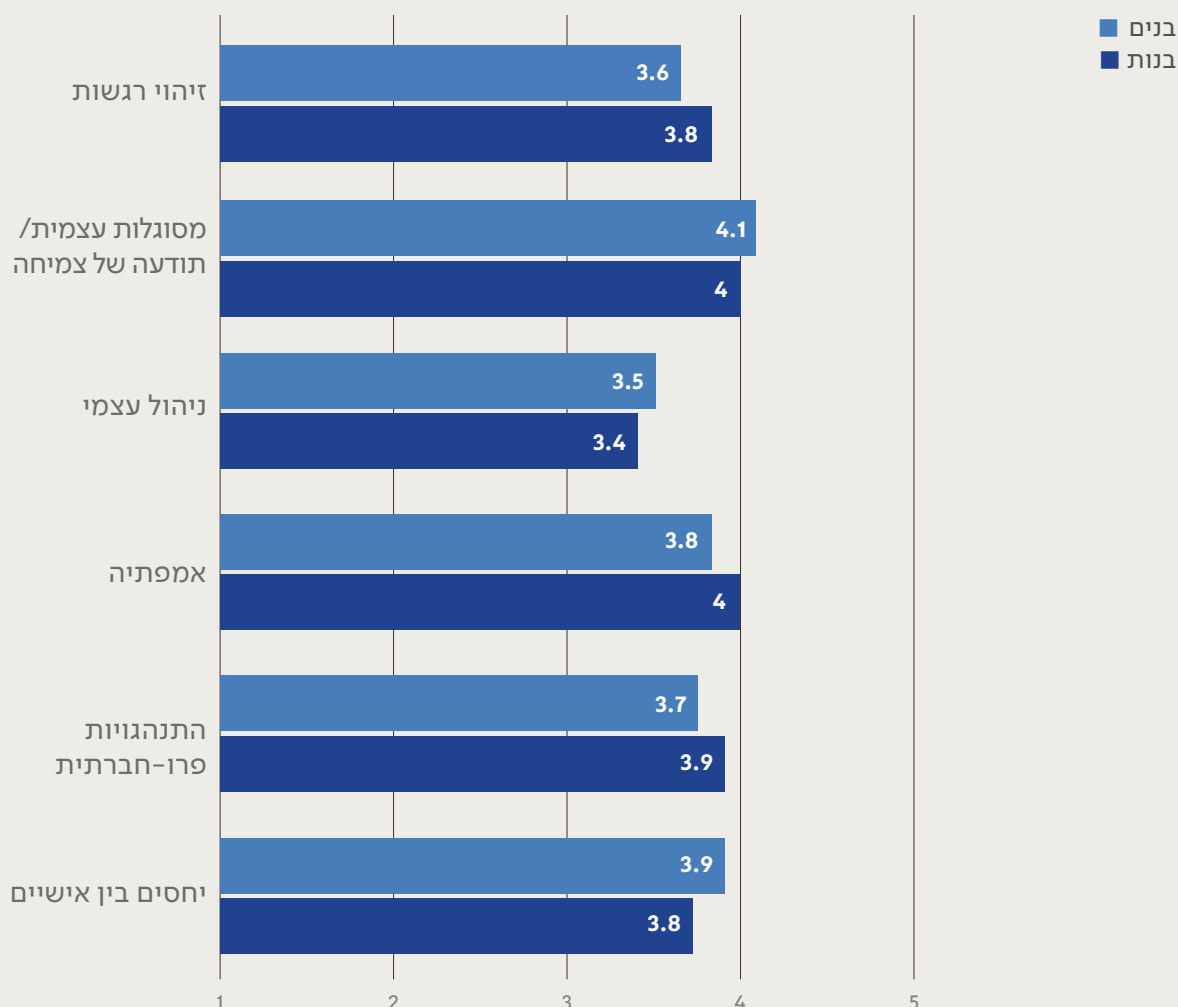
מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים
בשאלון לתלמידים נמדדו חמש מיומנויות רגשיות-חברתיות שנכללו בשאלון הליבה: (1) זיהוי רגשות; (2) תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה; (3) ניהול עצמי; (4) אמפתיה והתנהגות פרו-חברתית; (5) יחסים בין-אישיים. בתרשים מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב התלמידים שהשתתפו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

תרשים 70: מדדי מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



²⁰ "המדדים "תחושת מסוגלות ותודעה של צמיחה" ו"ניהול עצמי" מכילים בגני תקווה היגדים ייחודיים (היגד אחד בכל מדד). היגדים אלו הוסרו לקראת ההעברה השנייה מכיוון שהם לא תרמו להימנעות המדד. אם מורידים את ההיגדים מתקבל עבור המדד "ניהול עצמי" הערך $\bar{x}=3.6$, ובמדד "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה" לא חל שינוי.

תרשים 71: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי מגדר
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)

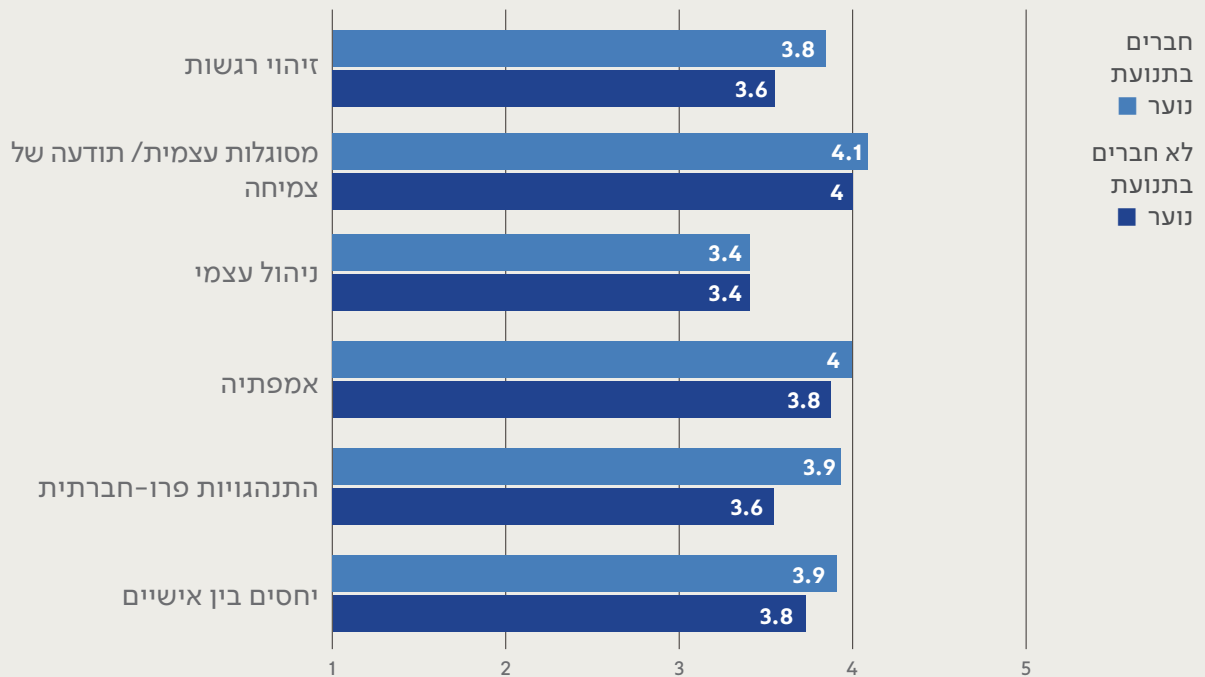


במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בגני תקווה הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בכל המדדים.

בתנועת נוער נמצאו הבדלים קטנים אך עקביים: בכל המיומנויות, למעט "ניהול עצמי", המדדים בקרב החברים בתנועות נוער גבוהים מהמדדים בקרב התלמידים האחרים. במדד "ניהול עצמי" ערך המדד שווה בשתי הקבוצות. מגמה זו חוזרת גם במדדי התנאים והתוצאה, כפי שיוצג בהמשך.

תנועות הנוער הן גורם מרכזי בחברת הילדים בגני תקווה. 54% מהמשיבים על שאלוני המיפוי ענו כי הם חברים בתנועת נוער, ובשלבי חטיבת הביניים ובית הספר התיכון הם אף מקבלים עליהם תפקידי הדרכה ותחומי אחריות שונים. בהשוואה בין מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים החברים בתנועת נוער לבין מי שאינם

תרשים 72: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי חברות בתנועת נוער (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב התלמידים הבדלים מובהקים בין חברים בתנועות נוער לבין מי שאינם חברים בהן בממדים אמפתיה, יחסים בין-אישיים, התנהגויות פרו-חברתיות וזיהוי רגשות.

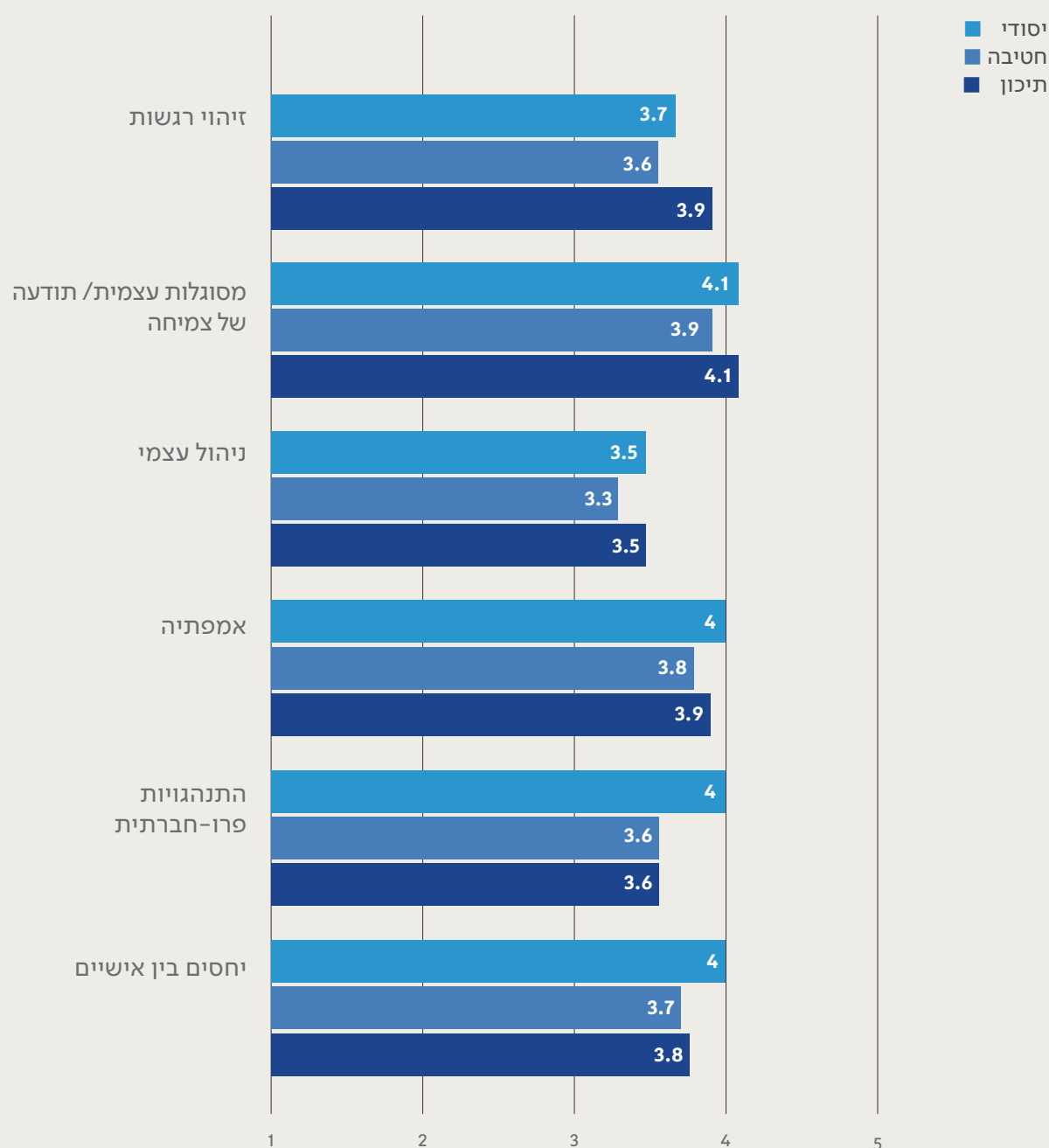
בגני תקווה בתי הספר היסודיים הם שש-שנתיים, ומסגרות החטיבה והתיכון מופרדות זו מזו והן תלת-שנתיות. יש בעיר חטיבת ביניים אחת, והתלמידים עוברים מהמסגרות של החינוך היסודי לבית ספר גדול המונה יותר מאלף תלמידים, מאות תלמידים בכל שכבת גיל. כפי שכבר צוין, מחקרים אקדמיים קודמים הראו כיצד העלייה לחטיבת הביניים מתאפיינת פעמים רבות בקשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים מחד (Cappella et al., 2019; Steinberg, 2017), ומאידך את הפוטנציאל של התערבויות מקדמות מיומנויות רגשיות-חברתיות בשלב גיל זה (Green et al., 2021). לכן, נוסף על חלוקה לפי שלב חינוך בדקנו את המדדים גם לפי שכבת גיל, כדי לראות ביתר בהירות את השנים שבהן חלה הירידה בחטיבת הביניים. אפשר לראות כי באופן עקבי המדדים הנמוכים ביותר נרשמים בשכבות ז'-ח'.

גם בגני תקווה, התבוננות בנתונים בחלוקה לפי שלבי חינוך מגלה ירידה עקבית בנתוני המדדים בין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים. בכל המיומנויות חלה בקרב התלמידים ירידה במדדים במעבר מהיסודי לחטיבת הביניים ועלייה במעבר מחטיבת הביניים לתיכון. במדדים "מסוגלות אישית ותודעה של צמיחה" ו"ניהול עצמי" יש בתיכון חזרה לערך המדד בבית הספר היסודי, וגם במדד "אמפתיה" הערכים קרובים מאוד. לעומת זאת במדד "התנהגויות פרו-חברתיות" ערך המדד ביסודי הוא $\bar{x}=4$, הוא יורד ל $\bar{x}=3.6$ בחטיבת הביניים, וירידה זו נשמרת בתיכון. גם במדד "יחסים בין-אישיים" הירידה נשמרת: ערך המדד ביסודי הוא $\bar{x}=4$ ויורד ל $\bar{x}=3.7$ בחטיבה, ולאחר מכן מגיע ל $\bar{x}=3.8$ בתיכון. יוצא דופן הוא המדד "זיהוי רגשות", שבו ערכו בתיכון גבוה מערכו בבית הספר היסודי - $\bar{x}=3.9$ לעומת $\bar{x}=3.7$, בהתאמה.

מתלמידי התיכון. גם כאן המדד "זיהוי רגשות" מראה מגמה אחרת ולפיה ערך המדד בכיתות ז'-ח' הוא $(\bar{x}=3.5-3.6)$, והוא עולה בכיתה ט' ל- $(\bar{x}=3.7)$ ובכיתות י'-י"א ל- $(\bar{x}=3.9)$.

ממצא זה חוזר גם במדדי התנאים והתוצאה שיוצגו בהמשך. ערכי המדדים בכיתות ט' דומים בדרך כלל יותר לערכים הנמדדים בתיכון, אף שתלמידי כיתות ט' לומדים באותו בית ספר שבו לומדים תלמידי כיתות ז'-ח' ובנפרד

תרשים 73: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי חינוך (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



תרשים 74: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב התלמידים בפילוח לפי שכבת גיל
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



4.3. מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הפרקטיקאים

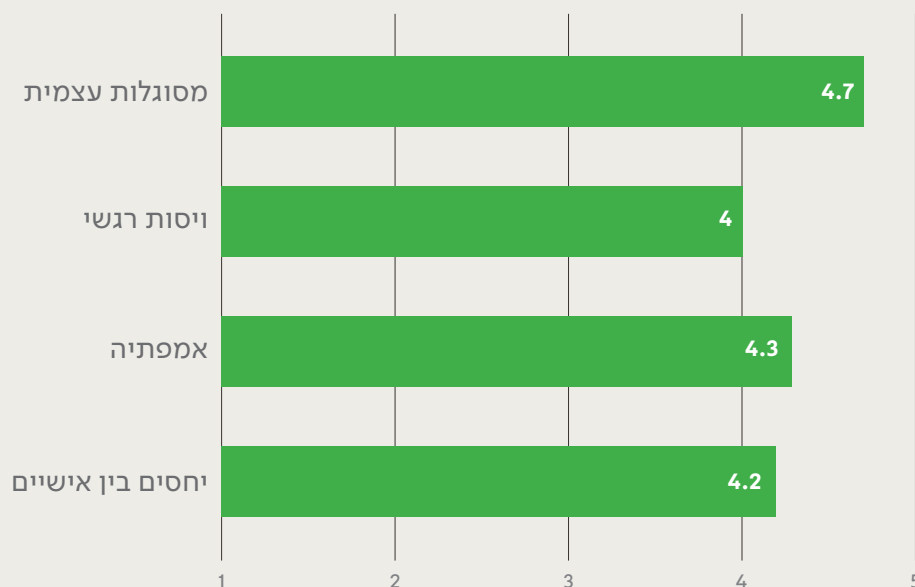
שאלון הפרקטיקאים כלל את המיומנויות הרגשיות-חברתיות האלה: (1) מסוגלות עצמית; (2) ויסות רגשי; (3) אמפתיה; (4) יחסים בין-אישיים. בתרשים 75 שלהלן מוצג הציון הממוצע של כל אחת מהמיומנויות בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במחקר בגני תקווה.

גם בגני תקווה המורים מעידים על עצמם כי הם בעלי מיומנויות חברתיות גבוהות. השונות במדדים קטנה ועומדת על 0.4 עבור "מסוגלות עצמית" ו-0.5 עבור שאר המדדים. מדד הוויסות הרגשי כלל בהעברה זו 4 היגדים. אחד מהם - "אני יודע לתכנן ולפעול על מנת להשיג מטרות שהצבתי לעצמי" - הראה ערכים גבוהים יותר מהאחרים ($\bar{x}=4.6$, $SD=0.6$), ובהעברה הבאה הוא עבר למדד המסוגלות העצמית. בדומה לערכים בכלל היוזמה, גם בגני תקווה ההיגדים "כשאני חווה רגשות שליליים ממשהו שקרה, אני יודע איך להרגיע את עצמי" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.8$) וגם ההיגד "ברגעים שקשה לי, אני יכול לעצור

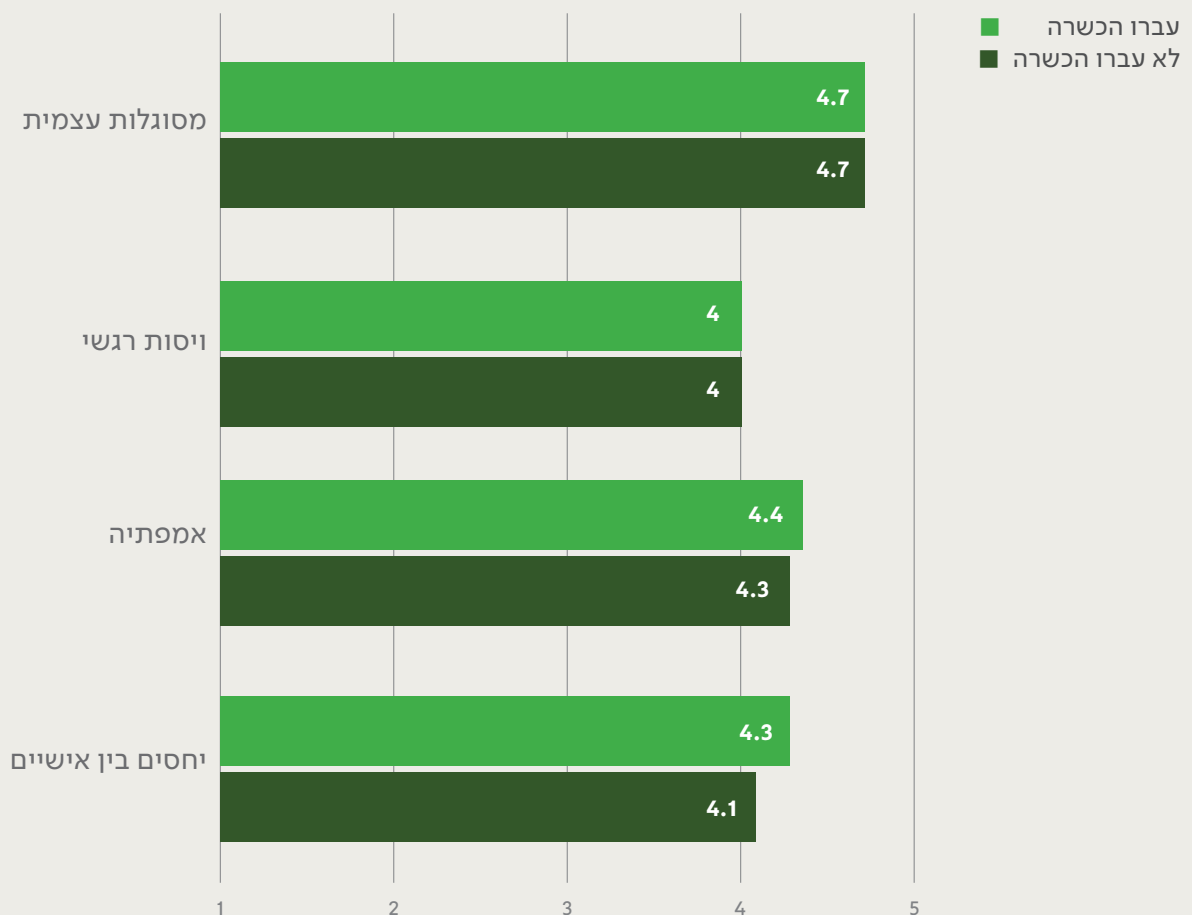
ולחשוב ולא להגיב מייד" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.9$) הראו ערכים נמוכים יותר. הדבר מעניין גם לנוכח הערכים הנמוכים יותר שהתקבלו במדד התוצאה "התמודדות עם קושי" (חוסן) ובקשר בין ויסות רגשי לבין חוסן (ראו למשל, Polizzi, 2021). במדד זה נכלל בגני תקווה היגד נוסף המתייחס לתשומת לב לתחושות הגוף אשר ערכיו נמוכים יותר, והוא עבר לקראת ההעברה הבאה למדד של פרקטיקות לטיפול רוחה.

הפילוח הראשון שלפיו נבחנו מדדי המיומנויות בקרב הפרקטיקאים התבסס על השאלה אם המשיב השתתף בעבר בפיתוח מקצועי שעסק במיומנויות רגשיות-חברתיות או לא. מכיוון שניסוח השאלה היה כללי, חלק מן המשיבים ציינו כי השתתפו בהכשרת SEL, אך התייחסו להכשרת ה-SEL במסגרת היוזמה ולא הייתה לנו אפשרות להפריד בין המקרים. לאחר הפילוח הזה נציג פילוח נוסף לפי השתתפות במסגרות השונות של יוזמת ה-SEL הרשותית בגני תקווה, ובו ההתייחסות היא רק להשתתפות במסגרות אלו בשנת תשפ"ד.

תרשים 75: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



תרשים 76: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



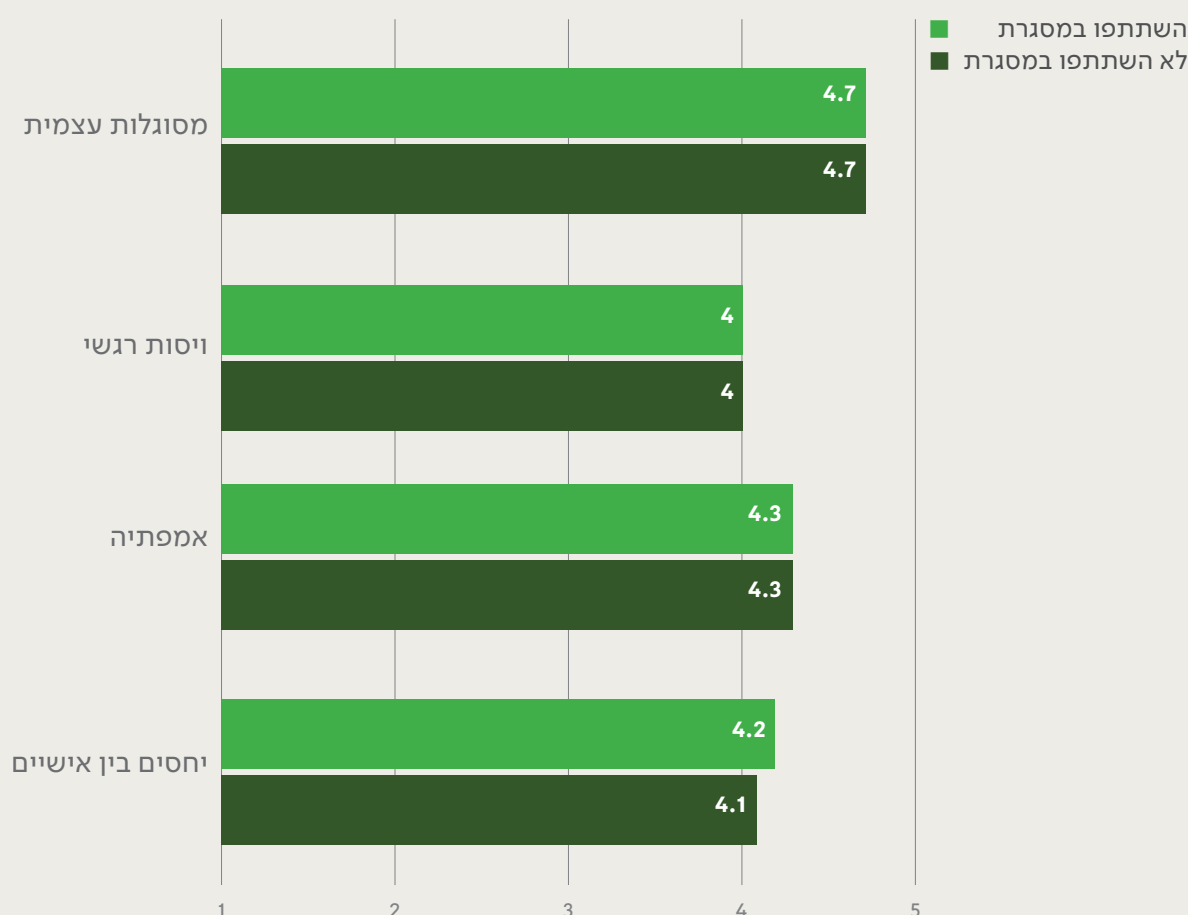
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדד יחסים בין-אישיים הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

לבחירת המשיבים הן: מעבדות בית ספריות, צוות מוביל בית ספרי, הדגמות בכיתות, קהילת מנהיגות חינוכית, מעבדת יועצות, פורום מובילות הערכה. מתוך המשיבים, כמחצית (127 פרקטיקאים) לא השתתפו השנה בשום מסגרת של היוזמה, כ-30% (77 פרקטיקאים) השתתפו במסגרת אחת, 11% (28 פרקטיקאים) השתתפו בשתי מסגרות, 4% (9 פרקטיקאים) השתתפו בשלוש מסגרות, ועוד 4 פרקטיקאים השתתפו בארבע מסגרות של היוזמה בשנת תשפ"ד.

אפשר לראות בתרשים 76 כי אין הבדלים גדולים בין האוכלוסיות. הבדל גדול במעט קיים במדד "יחסים בין-אישיים" ($\bar{x}=4.3$ בקרב מי שעברו הכשרה לעומת $\bar{x}=4.1$ בקרב מי שלא). מגמה ברורה יותר של הבדלים אפשר לראות במדדי התנאים התומכים בקידום SEL.

בפילוח לפי השתתפות במסגרות היוזמה אנו מציגים את החלוקה לפי מורים שהשתתפו במסגרת אחת או יותר לעומת מורים שלא השתתפו בשום מסגרת. המסגרות שהוצגו

תרשים 77: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



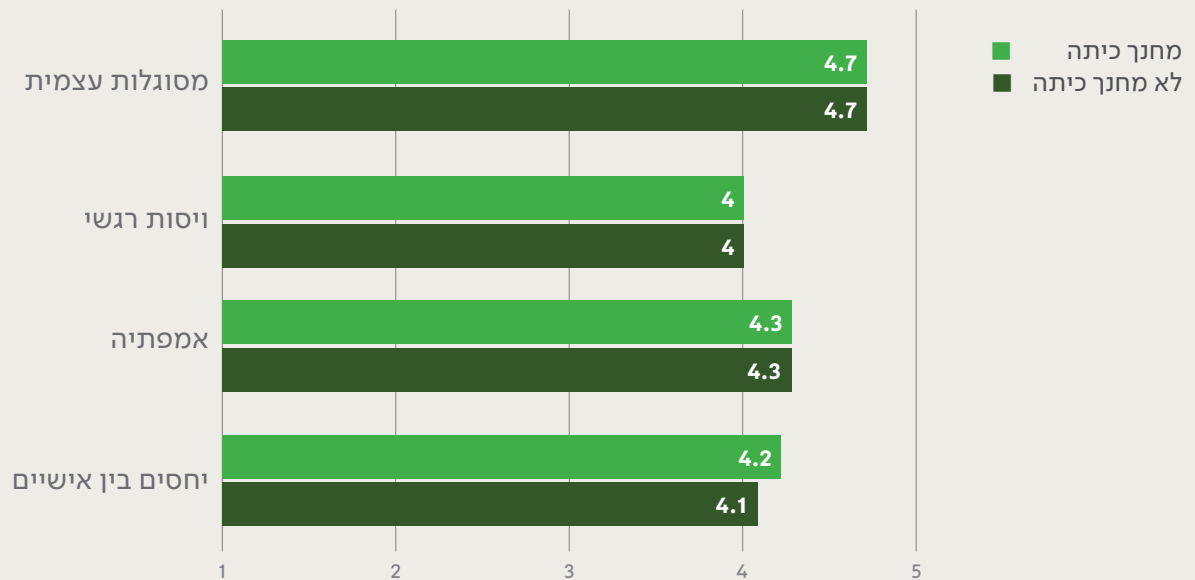
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות באחת ממסגרות היוזמה לבין מי שלא השתתפו.

שמה דגש על מוטיבציה לקידום SEL, תחושת מסוגלות לקידום SEL ושילוב SEL בפרקטיקות ההוראה, ופחות על מיומנויות ה-SEL של המורים (אכן, בהמשך נראה כי במדדי התנאים התומכים בקידום SEL אפשר להבחין בהבדלים בין הקבוצות).

כך גם בפילוחים לפי מחנך. כיתה - כן/לא ולפי שלב החינוך שהפרקטיקאי עובד בו לא נמצאו הבדלים של ממש בין הקבוצות.

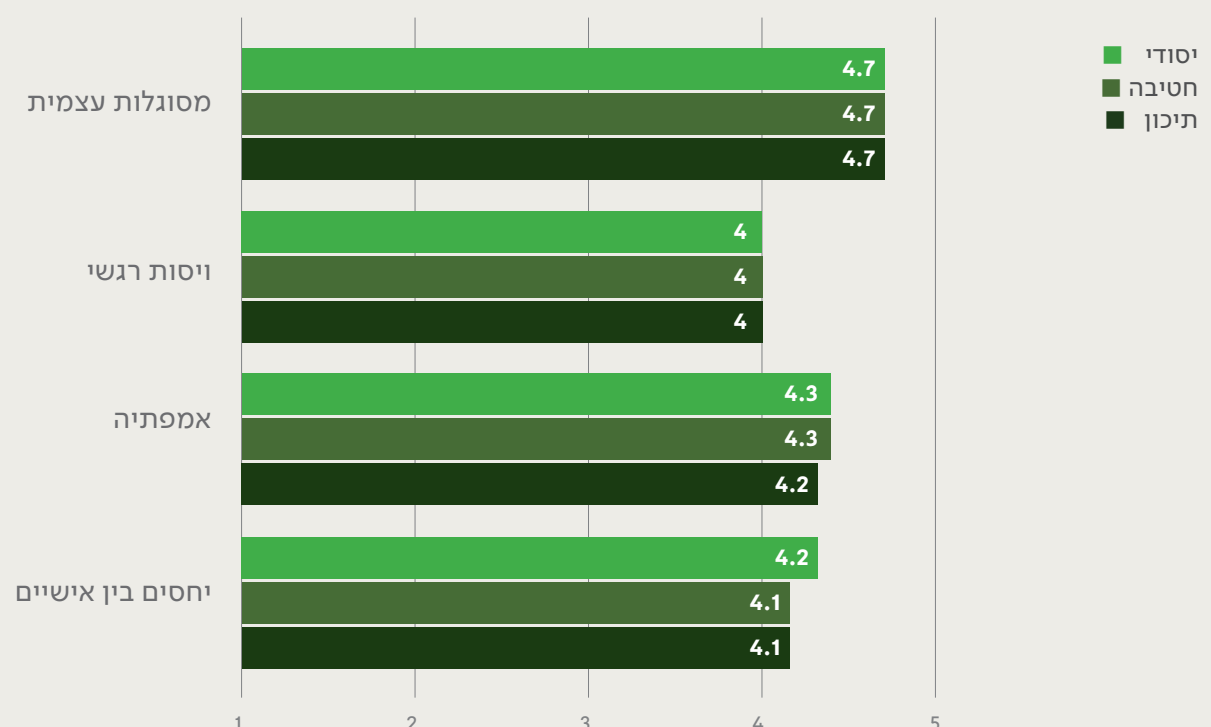
גם בפילוח זה לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות, למעט במדד "יחסים בין-אישיים", וגם הוא הבדל קטן. יכולות להיות מספר סיבות להיעדר ההבדלים בין הקבוצות בשלב זה. למשל, ייתכן שזמן ההתערבות עד כה אינו מספיק כדי לאפשר למיומנויות חברתיות רגשיות להתפתח ולבוא לידי ביטוי. כמו כן, ממוצעי התוצאות במיומנויות השונות בשתי הקבוצות גבוהים ($\bar{x}=4.0-4.7$), מה שעשוי להקשות על איתור שינויים. ייתכן גם כי ההתערבות

תרשים 78: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מחנכים לבין מורים שאינם מחנכים.

תרשים 79: מדדי המיומנויות הרגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי שלב החינוך שבו הם מלמדים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



(Jennings & Greenberg, 2009). במובן זה יש לראות במדדים גם תוצאות לטווחים שונים במהלך ההתערבות וכן את התפיסה ולפיה אנו מכשירים את המורים והם בתורם יקדמו מיומנויות למידה חברתית אצל התלמידים, ולכן גם פיזור התוצאות בזמן עשוי להיות שונה באוכלוסיות השונות.

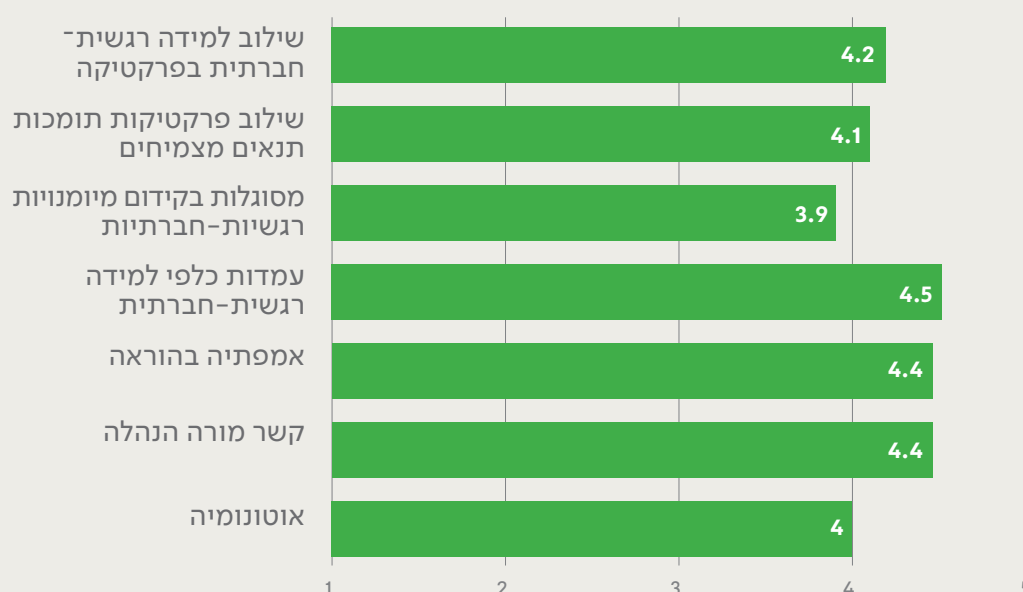
בגני תקווה החלטנו להציג בפרק התנאים המקדמים את מדד "קשר מורה-הנהלה" וכן את מדד ה"אוטונומיה" הנוגע לאפשרות בחירה וכן לפעולה מתוך מצפן פנימי ורלוונטיות. ליחסי הנהלה-מורים יש השפעה על אקלים בית הספר ועל מחויבות המורים (Price, H. E., 2012), ובאופן ספציפי לגישת המנהל תפקיד חשוב בעיצוב יחסי מורים-הורים בבית הספר (ראזר וכ"ץ-ברגר, 2024). כמו כן, מעורבות בקבלת החלטות ותחושה של השפעה על המתרחש בבית הספר מקושרות לרמה מופחתת של לחץ הנובע מעומס המשימות ומהתנהגות התלמידים (Klassen et. al, 2011). מודל העבודה של המעבדות פועל לקדם את חוויית האוטונומיה של הצוותים בבתי הספר. אם התנאים המקדמים אינם מתקיימים בבתי הספר, הם יכולים לשמש מוקד לפעולה, ושינוי בהם יהיה בגדר מדד תוצאה ראשוני.

4.4. תנאים תומכים בקידום מיומנויות SEL

בשאלון הליבה למורים נבדקה מידת קיומם של ארבעה תנאים התומכים בקידום 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) המורה חש אמפתיה כלפי תלמידיו ("אמפתיה בהוראה").

בגני תקווה נבדק גם באיזו מידה המורים משלבים בעבודתם פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים (פרקטיקות תומכות שייכות, אוטונומיה ומסוגלות). זאת ועוד, יש מדדים שיכולים להיות הן תוצאות והן תנאים תומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. למשל, שילוב פרקטיקות מקדמות למידה חברתית הוא תנאי מקדם ויכול לתמוך בתחושת המסוגלות הכללית של המורה, אך תחושת מסוגלות גבוהה יכולה לתרום לנכונותו של המורה להתנסות ולשלב פרקטיקות חדשות מקדמות למידה רגשית-חברתית בעבודתו. בדומה, קשר מורה-תלמיד יכול להיות תוצאה של מיומנויות רגשיות-חברתיות גבוהות יותר של המורה, אך קשר כזה יכול גם להיות התנאי התומך לטיפול מיומנויות אלו אצל התלמידים.

תרשים 80: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות לפי דיווחי המורים
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)

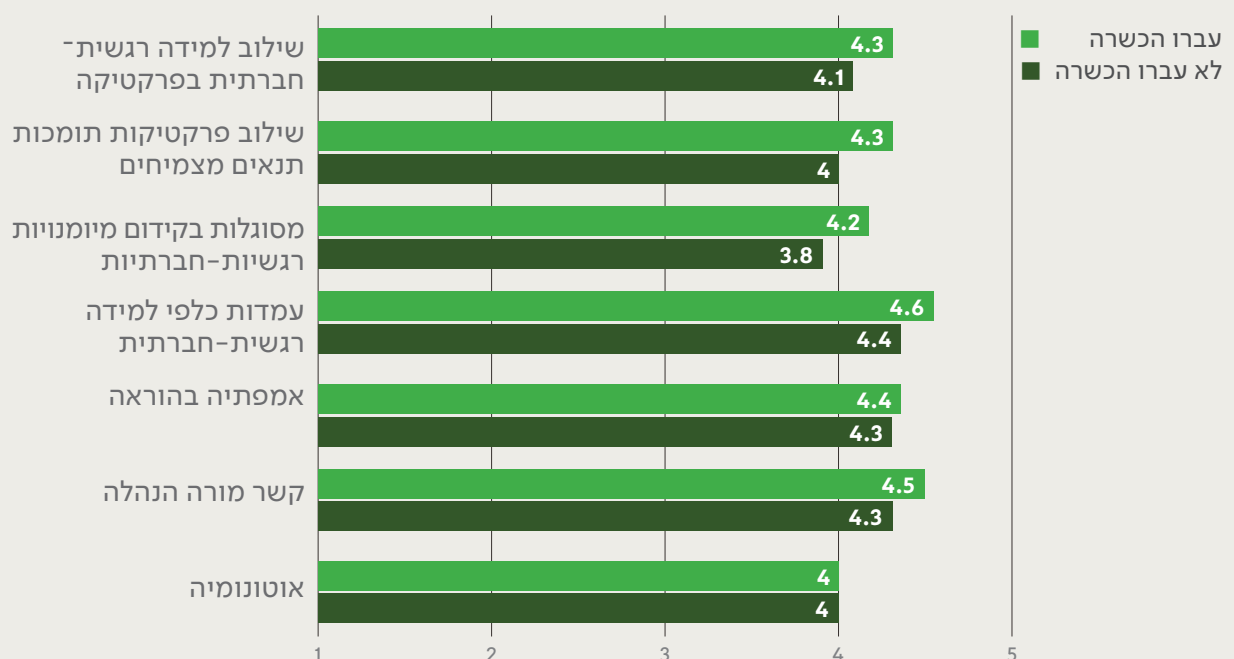


המדדים המסכמים גבוהים. בהתפלגות ההיגדים בתוך המדדים אפשר לראות מספר דברים מעניינים. המדד "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" נמוך מהמדדים האחרים ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$). בתוכו יש שונות בין ההיגדים. שלושת ההיגדים "אני בטוח ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.9$), "אני מסוגל לעקוב אחרי התקדמותם של התלמידים בתחום הרגשי-חברתי" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.9$) ו"אני יכול להשפיע ולעצב את האופן בו התלמידים מתייחסים ומתנהגים אחד לשני בכיתה" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$) - ייחודי לגני תקווה) הניבו תוצאות גבוהות בהשוואה להיגד "יש לי את הידע והכלים לטפח את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים", שהניב ערך נמוך יותר של ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$). ערך זה מצטרף אל הערך שקיבל ההיגד "אני מבצע הערכה של המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים" ($\bar{x}=3.4$),

המדדים המסכמים גבוהים. בהתפלגות ההיגדים בתוך המדדים אפשר לראות מספר דברים מעניינים. המדד "מסוגלות בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות" נמוך מהמדדים האחרים ($\bar{x}=3.9$, $SD=0.7$). בתוכו יש שונות בין ההיגדים. שלושת ההיגדים "אני בטוח ביכולתי לשלב בעבודתי פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות" ($\bar{x}=4.1$, $SD=0.9$), "אני מסוגל לעקוב אחרי התקדמותם של התלמידים בתחום הרגשי-חברתי" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.9$) ו"אני יכול להשפיע ולעצב את האופן בו התלמידים מתייחסים ומתנהגים אחד לשני בכיתה" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$) - ייחודי לגני תקווה) הניבו תוצאות גבוהות בהשוואה להיגד "יש לי את הידע והכלים לטפח את המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים", שהניב ערך נמוך יותר של ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$). ערך זה מצטרף אל הערך שקיבל ההיגד "אני מבצע הערכה של המיומנויות הרגשיות-חברתיות של התלמידים" ($\bar{x}=3.4$),

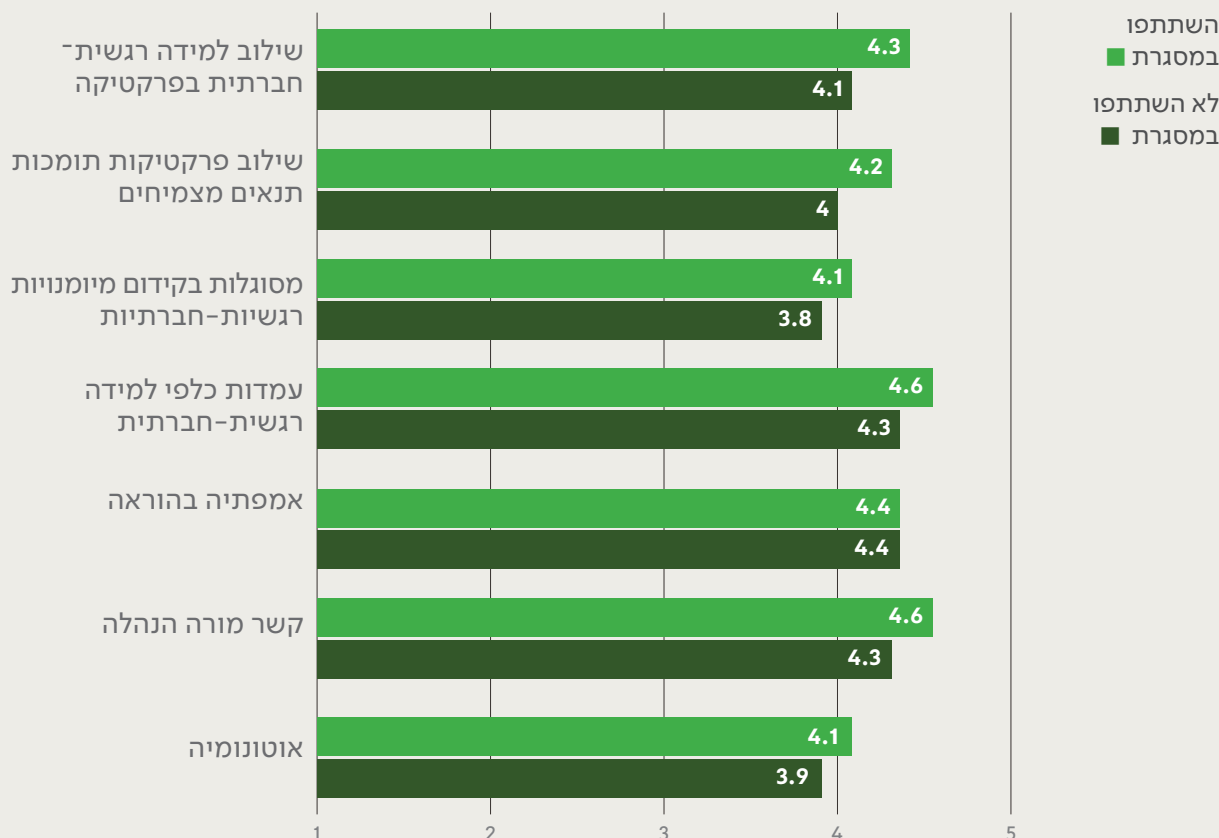
במדד האוטונומיה נראה כי היגדים הנוגעים לתחושת המשמעות והרלוונטיות בעבודה: "אני מרגישה שעבודתי בבית הספר גורמת לי סיפוק רב" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.7$) ו"אני עושה את מה שבאמת מעניין אותי במסגרת תפקידי בבית הספר" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.8$) - הניבו ערכים גבוהים יותר מהיגדים הנוגעים למידת הבחירה וההשפעה של מורים: "יש לי החופש להחליט לאיזה נושאים ומיומנויות אני נותנת דגש בכיתה (לימודי, רגשי, חברתי, אקטואליה וכד')" ($\bar{x}=4.1$, $SD=1.0$) ו"בבית הספר אני יכול להשפיע על איך דברים יתנהלו ומה יקרה" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$). מעניין שמתוך הפרקטיקות התומכות בתנאים מצמיחים, זו שדווחה על ידי המורים וגם על ידי התלמידים כ"הכי פחות בשימוש" היא "אני

תרשים 81: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרה לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת במדדים עמדות כלפי SEL, מסוגלות לקידום SEL, שילוב SEL בפרקטיקה ושילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים.

תרשים 82: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות אחת ממסגרות היוזמה לבין מי שלא השתתפו, וזאת בכל המדדים למעט אמפתיה בהוראה.

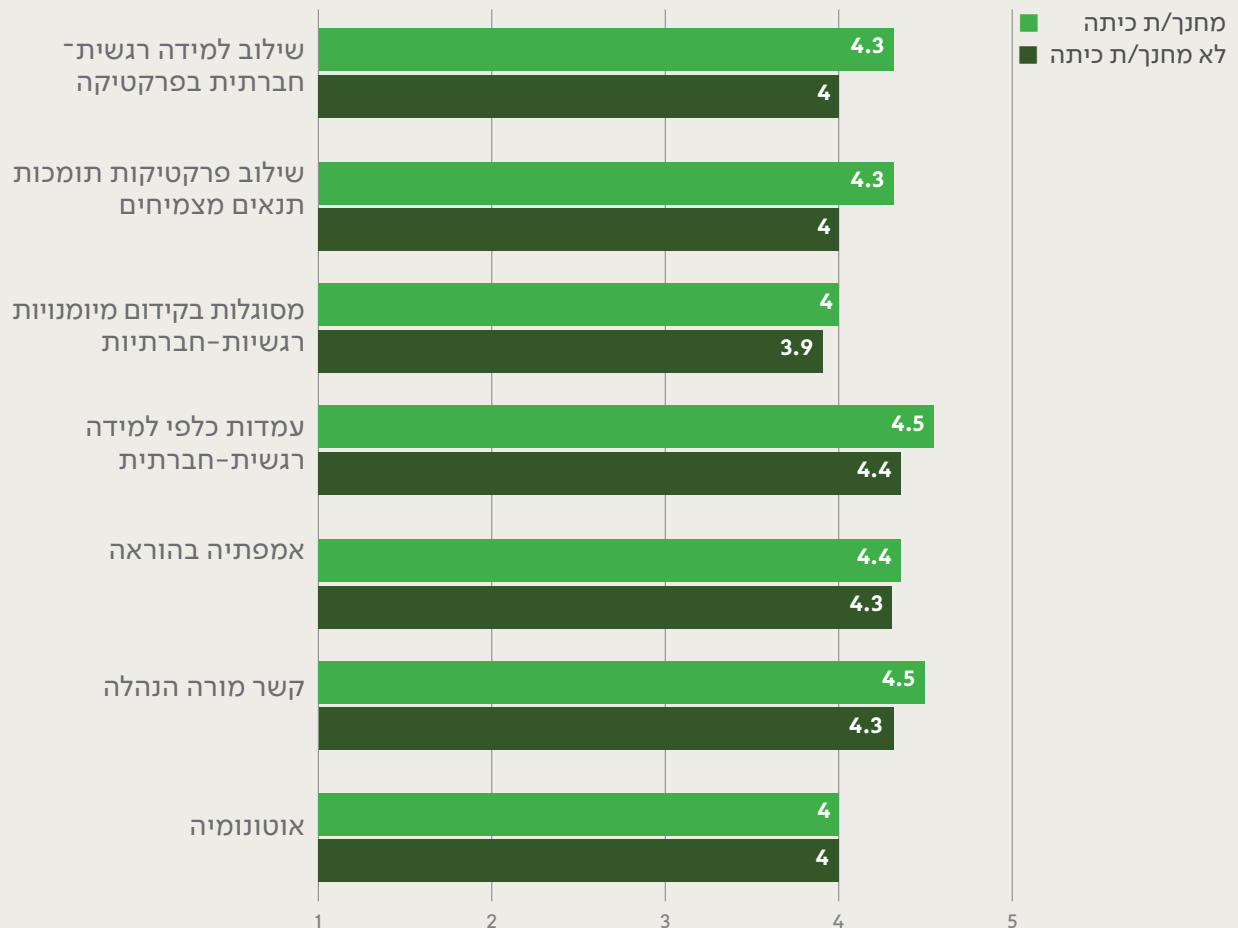
בהשוואה בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL כללית לבין פרקטיקאים שלא עברו הכשרה כזו נמצאו הבדלים עקביים, גם אם קטנים: לטובת הפרקטיקאים שעברו הכשרה. יוצא דופן הוא הממד "אוטונומיה", שבו אין הבדל בין מי שעבר הכשרה למי שלא. כפי שצוין קודם, ניסוח השאלה לא אפשר להבחין תמיד בין השתתפות בהכשרות מחוץ ליוזמה לבין השתתפות בהכשרות במסגרתה.

בהשוואה מפורשת בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות במסגרת אחת של היוזמה הרשותית לבין פרקטיקאים שלא השתתפו במסגרות אלו נמצאו הבדלים עקביים בכל מדדי התנאים

נותנת לתלמידים לבחור בין אפשרויות במהלך השיעור (כמו איך ללמוד, מה ללמוד, עם מי ללמוד): ($\bar{x}=3.5$, $SD=1.0$) בקרב המורים ו- ($\bar{x}=3.1$) בקרב התלמידים בהיגד מקביל.

הפילוחים שעשינו במדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות דומים לאלו שעשינו בפרק המיומנויות החברתיות-רגשיות בגני תקווה, והם כוללים פילוח על פי השתתפות או אי-השתתפות בהכשרת SEL קודמת, השתתפות או אי-השתתפות במסגרות היוזמה, חינוך כיתה - כן/לא ושלב החינוך שבו המורים מלמדים.

תרשים 83: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



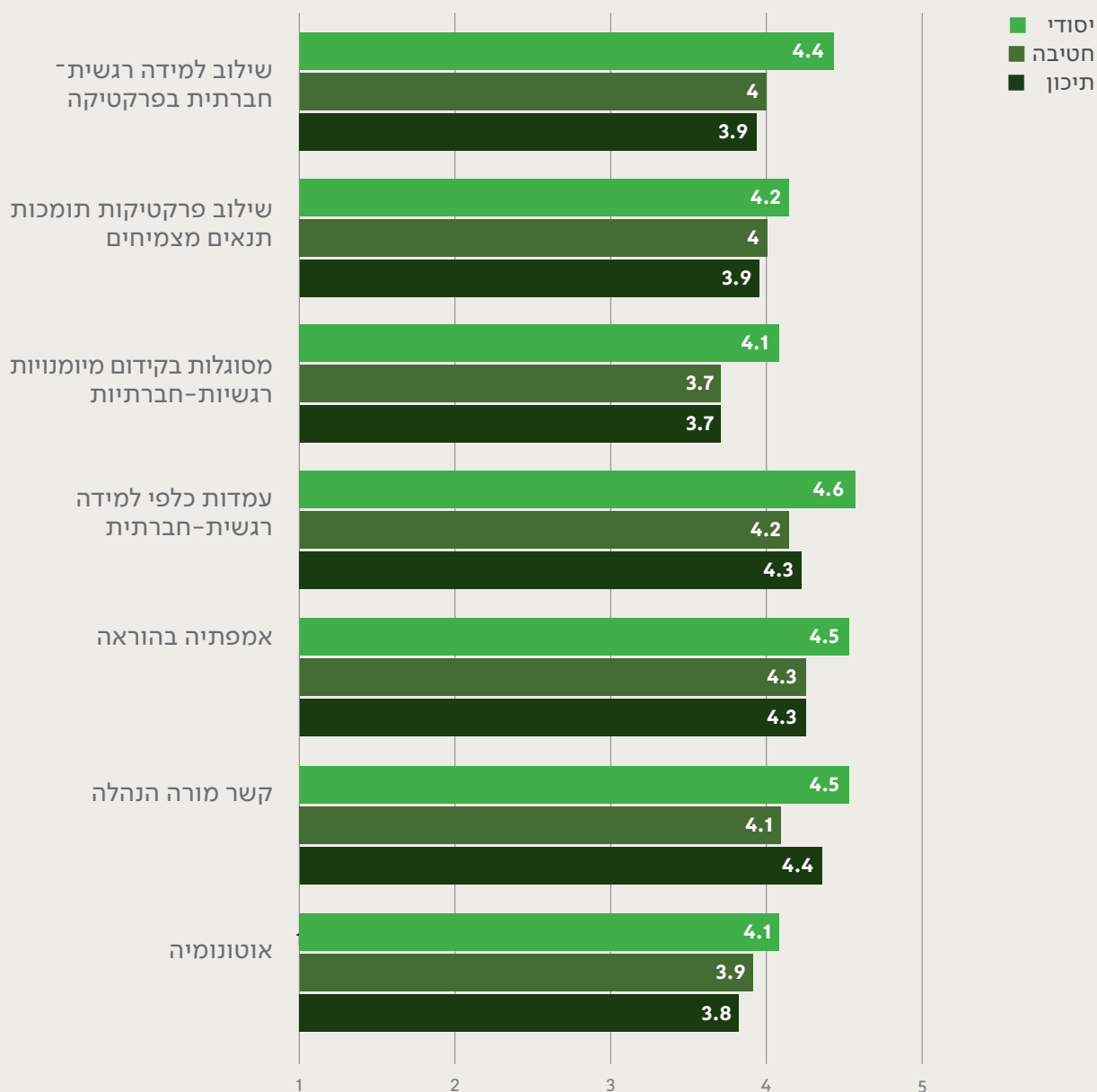
במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים. ות מחנכים. ות לבין מי שאינם. ות במדדים עמדות כלפי SEL, קשר מורה-הנהלה, פרטיקות תומכות תנאים מצמיחים ושילוב SEL בפרקטיקה.

להשתתף בהכשרות אלו. ייתכן אף שמדד האוטונומיה גבוה יותר דווקא בקרב הפרקטיקאים שהשתתפו במסגרות היוזמה בגלל אופי העבודה במעבדות, אך ייתכן גם קשר הפוך.

גם מדד הקשר עם ההנהלה גבוה יותר בקרב פרקטיקאים שעברו הכשרה כללית או השתתפו במסגרות היוזמה. ייתכן שאחד ההסברים קשור בעובדה שמחנכים רבים השתתפו במעבדות, ועל פי התוצאות נראה כי בקרב המחנכים מדד הקשר עם ההנהלה גבוה יותר בהשוואה למי שאינם מחנכים.

התומכים, למעט המדד "אמפתיה בהוראה": מדדי הפרקטיקאים שהשתתפו במסגרות היוזמה גבוהים במעט מאלו של הפרקטיקאים שלא השתתפו. במדד "אמפתיה בהוראה" המדדים זהים בשתי הקבוצות. כפי שכבר צוין אי-אפשר לקבוע רק על סמך נתונים אלו את סיבתיות הקשר או את כיוונו. ייתכן שההבדל בעמדות כלפי למידה רגשית-חברתית, בתחושת המסוגלות לקדמה ובביצוע פרקטיקות אכן קשור להכשרה במסגרות היוזמה, אך ייתכן למשל שמורים שהם בעלי אוריינטציה גבוהה יותר ללמידה רגשית-חברתית מלכתחילה נוטים יותר מאחרים

תרשים 84: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים בפילוח לפי שלב הגיל של תלמידיהם (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



הספר היסודי ($\bar{x}=4.5$) לחטיבת הביניים ($\bar{x}=4.1$) ולאחר מכן עלייה בתיכון ($\bar{x}=4.4$). עם זאת, בגני תקווה יש רק חטיבת ביניים אחת ובית ספר תיכון אחד, ולכן קשה להכליל ממצא זה.

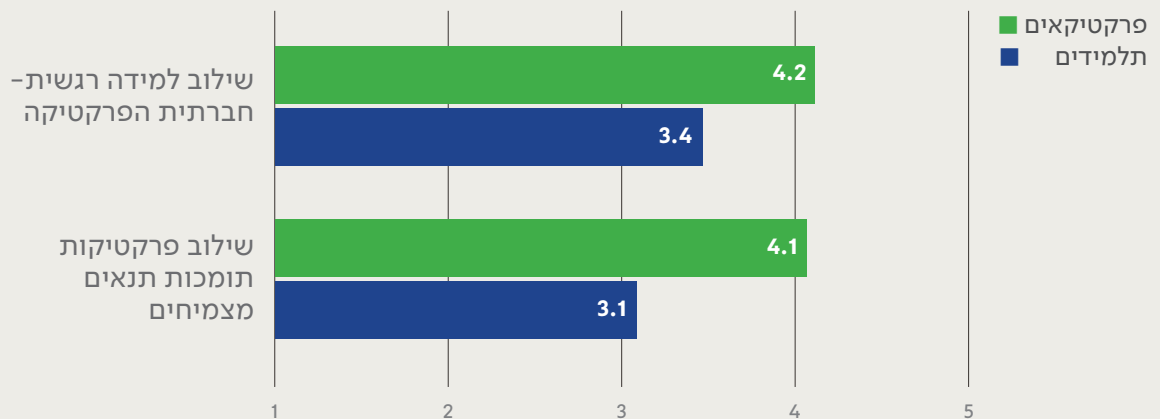
נוסף על כך, המדדים "שילוב למידה חברתית בפרקטיקה" ו"שילוב פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים" נכללו גם בשאלוני התלמידים, בניסוח דומה אך מנקודת המבט של התלמיד,

גם בהשוואה בין מחנכים לבין פרקטיקאים שאינם מחנכים נמצאו הבדלים קטנים אך עקביים: המדדים גבוהים יותר בקרב המחנכים, למעט הממד "אוטונומיה".

אפשר לראות בתרשים 84 כי יש ירידה עקבית בכל המדדים בדיווחי הפרקטיקאים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה ולתיכון. בממד "קשר מורה-הנהלה" יש ירידה במעבר מבית

תרשים 85: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב המורים**והתלמידים - שילוב פרקטיקות²¹** (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)

בהשוואה לכלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, (N=2409)



קיומן של פרקטיקות בכיתה לצורך איסוף מידע המשמש לביסוס מדיניות. הם מציינים את היתרון שבהוספת תצפיות לשאלוני הדיווח, אך בשלב זה תצפיות כאלה אינן ישימות במסגרת ההתערבות בגני תקווה. המחקר המצוטט בודק פרקטיקות בהוראת מתמטיקה, והוא מוצא שככל שהישגי התלמידים במתמטיקה והמוטיבציה ללמוד מתמטיקה גבוהים יותר, כך יש יותר התאמה בין דיווחיהם לבין דיווחי המורים בנוגע לקיומן של פרקטיקות הוראה. במחקר זה איננו עוסקים בתחום דעת ספציפי. תוצאות המתאמים בין מדדי התלמידים (טבלה 37, נספח 4) מראות שדיווחי התלמידים בנוגע לקיום פרקטיקות נמצאים במתאם גבוה ביותר עם דיווחיהם בנוגע לתחושת אוטונומיה וקשר מורה-תלמיד, ובמתאמים בינוניים עם מיומנויות ה-SEL השונות בדיווחי התלמידים. ניתוח זה אינו ברמת הכיתה ואינו משווה לדיווחי המורה באותה כיתה.

במסגרת ההתערבות בגני תקווה אנו עושים הבחנה בין פרקטיקות תומכות צרכים פסיכולוגיים לפי תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020) לבין פרקטיקות תומכות טיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל התלמידים. פרקטיקות תומכות צרכים תכלית

התלמידים דרכים להתמודד עם רגשות המשפיעים על תהליכי הלמידה שלהם (למשל: לחץ, תסכול), אצל התלמידים נמצא ההיגד "המורים מלמדים אותנו איך להתמודד עם רגשות שמשפיעים עלינו בשיעור או כשאנחנו עושים משימות (למשל: לחץ, תסכול)". בהיגדים מסוימים הפער בניסוח גדול יותר, כגון: "אני מסייע לתלמידים להבין כי מאמץ והתמודדות עם קושי הינם חלק מרכזי בתהליך הלמידה" בשאלוני הצוות, לעומת "למורים חשוב המאמץ, ההשקעה ואיך אנחנו מתמודדים עם משימות, ולא רק מה שיוצא בסוף" אצל התלמידים. מדדים אלו מוצגים פה בפילוח לפי תשובות הפרקטיקאים ותשובות התלמידים. לצורך ההשוואה חושבו ממוצעי המדדים רק על פי ההיגדים שנכללו בשתי אוכלוסיות המשיבים.

כפי שמדווח בספרות, מורים נוטים לדווח על שכיחות קיומן של פרקטיקות למידה בכיתה גבוה יותר מתלמידים, ללא ספק כאשר מדובר בפרקטיקות "רכות" (ולא, למשל, "שימוש בספרי לימוד") (Desimone, 2010). גם בתוצאות ברשות גני תקווה אפשר לראות שדיווחי הפרקטיקאים גבוהים מדיווחי התלמידים. במחקרם מציינים דסימונה ושות' את היתרון שבדגימת מספר אוכלוסיות בנושא

²¹ אוכלוסיית המורים בגני תקווה הייתה קטנה בהשוואה למספר הפרטים לשם ביצוע ניתוח פקטורים, אך ניתוח פקטורים של שני מדדים אלו בקרב תלמידי גני תקווה נמצא שהם נטענים על פקטור יחיד.

ילדים שאינם מתרועעים זה עם זה בדרך כלל, ויכוון למטלות משותפות המאפשרות שיח. אם היעד הוא טיפוח תחושת מסוגלות, ייתכן כי המורה יבחר בחלוקה לזוגות על פי רמות ביצוע בנושא הנלמד, ויכוון לתרגילים ומשימות שיוכלו ליצור חוויית התפתחות ולמידה גם אצל תלמיד מתקשה וגם אצל תלמיד חזק, שיכול לשמש מקור ידע ותמיכה. באותו אופן, אם היעד של המורה הוא לטפח אמפתיה בין תלמידי הכיתה, ייתכן שהדגש בעבודה בזוגות יהיה שונה. אפילו בדוגמה שצוינה עתה של עבודה משותפת על תרגילים בכיתה, אפשר להדגיש תרגול אמפתיה (על פני מסוגלות) אם ההנחיה לעבודה בזוגות מתמקדת באופן ההקשבה לאחר, או מבקשת מהתלמידים לדמיין כיצד הם מרגישים כשקשה להם ומעודדת אותם לזכור חוויה רגשית זו כאשר בן זוגם לעבודה נתקל בקושי. כלומר, חלוקה זו מקלה לשמור על הקשר הצפוי בין מטרות, פעולות ותוצאות.

כאשר בוחנים את דיווחי התלמידים על שילוב (ע"י המורים) של פרקטיקות למידה רגשית-חברתית ופרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים בלמידה לפי שכבת הגיל של התלמידים, רואים גם כאן את הירידה במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה; אלא שבמדדים אלו, גם אם נרשמת עלייה לאחר מכן, בכל זאת ערכי המדדים בתיכון עדיין נמוכים בהרבה מערכיהם בבית הספר היסודי.

לקדם את תחושת האוטונומיה (בחירה ופעולה על פי מצפן פנימי) של התלמיד ואת תחושת השייכות שלו בכיתה. פרקטיקות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות נועדו לקדם את המיומנויות זיהוי רגשות, אמפתיה, התנהגויות פרו-חברתיות, יחסים בין-אישיים וניהול עצמי בקרב התלמידים. ייחודית היא תחושת המסוגלות העצמית, המוגדרת תנאי פסיכולוגי מקדים לפי תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2020), וגם מיומנות רגשית-חברתית במודל של CASEL ואחרים (CASEL, 2020).

מבחינה פסיכומטרית לא נמצא הבדל מובהק בין פרקטיקות תומכות תנאים מצמיחים לבין פרקטיקות מקדמות SEL. עם זאת, משיקולים פדגוגיים הם מוצגים ומומשגים לצוותים החינוכיים בנפרד. במודל של גני תקווה הושם דגש על טיפוח תנאים מצמיחים כקרקע לפיתוח וטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות שיתמכו בתורן בחוסן ובקידום מערכות יחסים מיטיבות (Collie et. al, 2012; Klassen et. al, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Gu & Day, 2013). הכוונה מאחורי הפרדה זו באה לחדד את התוצאה שהפרקטיקה נועדה לקדם. לדוגמה, פרקטיקה של עבודה בזוגות מקבלת דגשים שונים בהתאם למטרת השימוש בה. אם, למשל, היעד העומד לנגד עיני המורה הוא טיפוח שייכות והיכרות בין התלמידים, ייתכן כי יקפיד במיוחד על חלוקה לזוגות שונים בכל פעם ועל חיבור בין

תרשים 86: מדדי התנאים התומכים בקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים בפילוח לפי שכבת גיל (מומצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



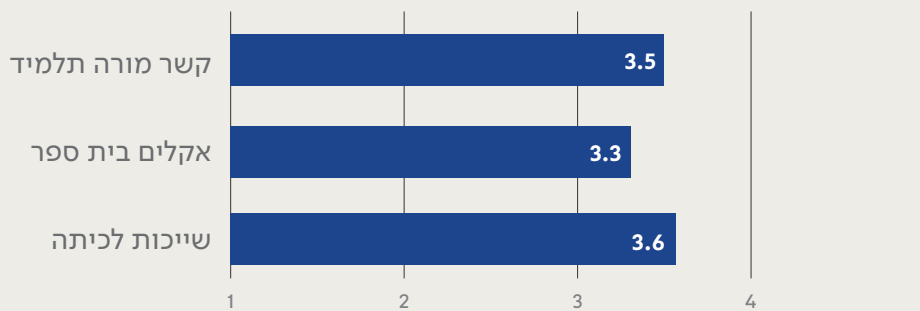
4.5. מדדי תוצאה

מדדי תוצאה בקרב התלמידים

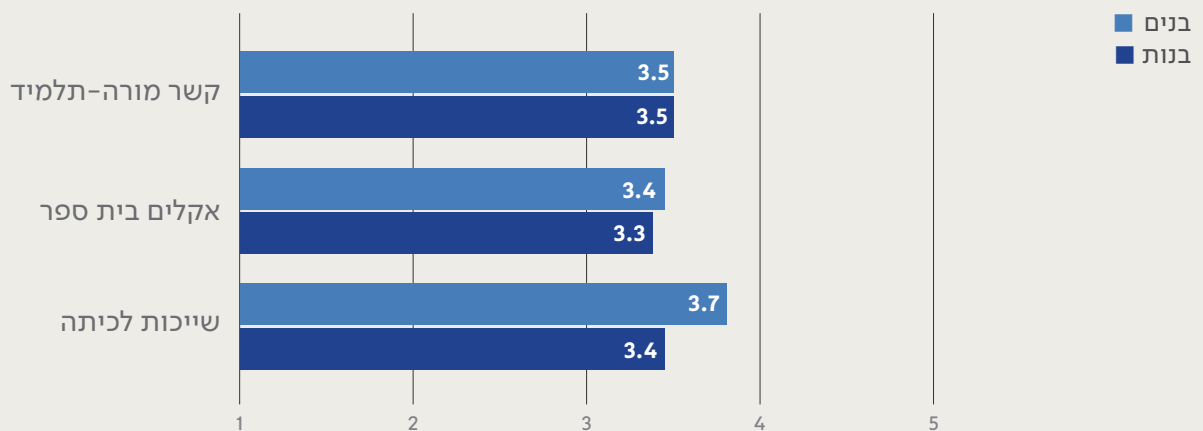
בשאלון הליבה לתלמידים נמדדו שני מדדי תוצאה: קשר מורה-תלמיד ותחושת שייכות לכיתה. במקור נמדד גם המדד "אקלים", אך בניתוח הפקטורים של היוזמה נמצא כי היגדים מתוכו נטענו על אותו פקטור של קשר מורה-תלמיד, והם אוחדו. בהצגת הנתונים המסכמים מוצגים המדדים בנפרד, ומדד האקלים מכיל היגד ייחודי אחד בנוגע ליחסים

בין התלמידים בבית הספר. בשאלון שהועבר לאחר מכן אוחד המדד "קשר מורה-תלמיד" עם שני ההיגדים המשותפים ממדד האקלים המקורי, ונבנה מדד אקלים חדש עבור שאלוני הליבה. נוסף על כך, יכולת הוויסות הרגשי במצבי קושי, הניהול העצמי וההתאוששות מקושי, המופיעים במדד "ניהול עצמי" (ליבה וייחודי) ומוצגים בפרק המיומנויות, הם מדד תוצאה בגני תקווה, אשר בה פיתוח יכולותיהם של התלמידים להתמודד עם מצבים מאתגרים הוא אחת ממטרות היוזמה.

תרשים 87: מדדי תוצאה על פי דיווחי התלמידים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



תרשים 88: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי מגדר (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)

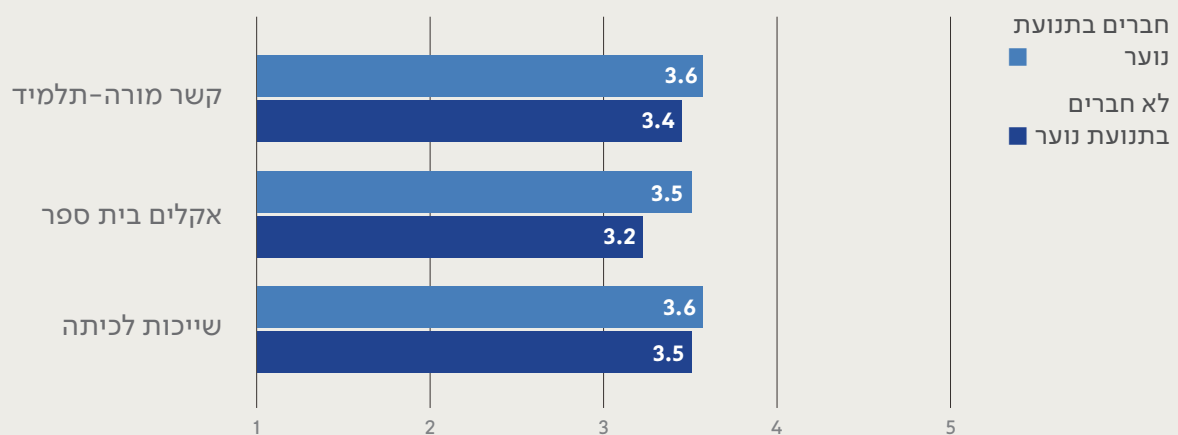


במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במדד "שייכות לכיתה". דיווחי הבנים ($\bar{x}=3.7$) בנושא זה גבוהים מדיווחי הבנות ($\bar{x}=3.4$). הפער הגדול ביותר נמצא בהיגד "אני מכיר טוב את חבריי לכיתה והם מכירים אותי", שבו ערך המדד אצל הבנים הוא ($\bar{x}=3.9$) לעומת ($\bar{x}=3.4$) אצל הבנות.

מנסה לעזור לי" ($\bar{x}=3.3$) (שלא כמו בנתונים האחודים של כלל הרשויות). ערכיהם של שני ההיגדים האחרים היו ($\bar{x}=3.6$) ו($\bar{x}=3.7$).

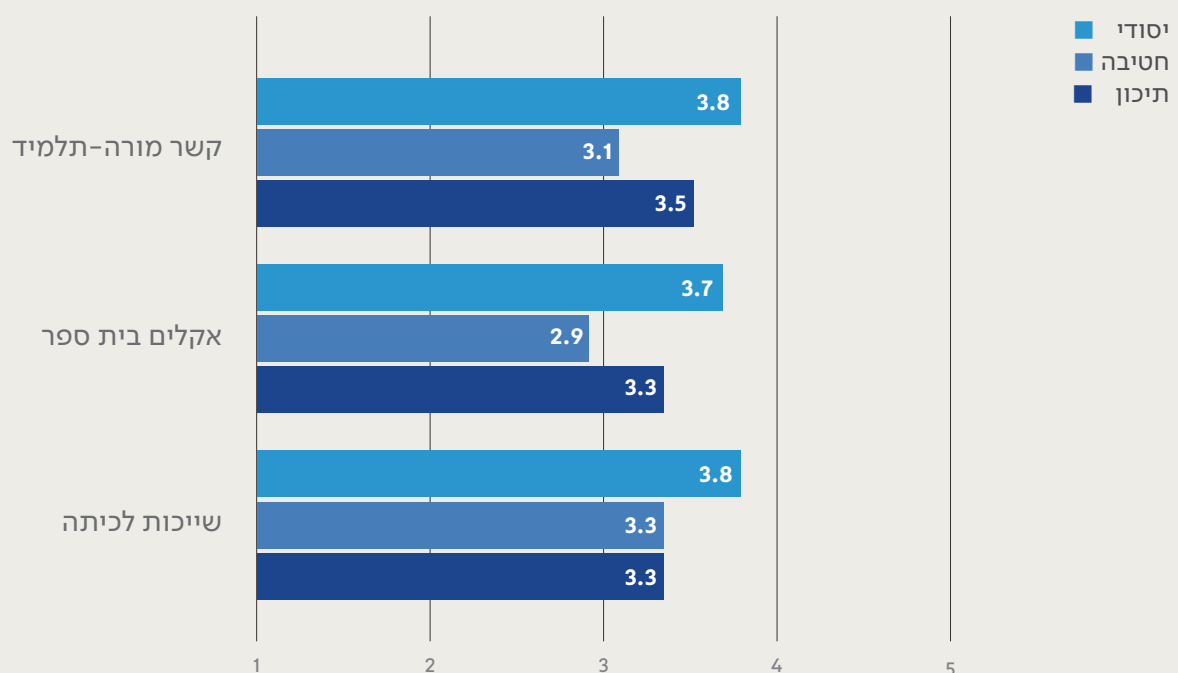
על פי דיווחי התלמידים בגני תקווה, נראה כי במדד "קשר מורה-תלמיד" יש היגד אחד נמוך בהשוואה להיגדים האחרים, והוא: "כשאני משתף מורה בקושי או בבעיה, היא

תרשים 89: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי חברות בתנועת נוער (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב התלמידים הבדלים מובהקים בין חברים בתנועת נוער לבין מי שאינם חברים בתנועת נוער בכל המדדים.

תרשים 90: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי שלב חינוך (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



בפילוח לפי שכבת גיל אפשר לראות גם במדדי התוצאה כי בשכבות ז' וח' המדדים הם הנמוכים ביותר. גם כאן מדדי כיתות ט' דומים למדדים בתיכון. הם עולים לאחר כיתה ח', אך אינם מגיעים לערכים הנצפים בבית הספר היסודי. יש לשים לב במיוחד לירידה בתחושת הקשר מורה-תלמיד במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. הדבר בא לידי ביטוי גם בירידה של 0.6 במדד הקשר מורה-תלמיד וגם בירידה של 0.7 במדד האקלים ששניים מהיגדיו מדדו הלכה למעשה קשר מורה-תלמיד). ממצא זה מדגיש את חשיבותו של טיפוח הקשר הזה במעבר לשלב חינוך הביניים.

בכל מדדי התוצאה יש הבדלים קטנים. מדדי התלמידים החברים בתנועות נוער גבוהים מאלו של תלמידים שאינם חברים בתנועת נוער.

בפילוח לפי שלב חינוך אפשר לראות ירידה בולטת במדדי התוצאה במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים. המדדים "קשר מורה-תלמיד" ו"אקלים" עולים במעבר מהחטיבה (3.1 $\bar{x}$ ו 2.9 $\bar{x}$ בהתאמה) לתיכון (3.5 $\bar{x}$ ו 3.3 $\bar{x}$ בהתאמה), אך אינם מגיעים לערכי בית הספר היסודי (3.8 $\bar{x}$ ו 3.7 $\bar{x}$ בהתאמה). הממד "שייכות לכיתה" יורד במעבר מן היסודי (3.8 $\bar{x}$) לחטיבה (3.3 $\bar{x}$) ונשאר כך גם בתיכון.

תרשים 91: מדדי תוצאה בקרב התלמידים בפילוח לפי שכבת גיל (ממוצעים, כלל אוכלוסיית התלמידים בגני תקווה, N=2409)



מדדי תוצאה בקרב הפרקטיקאים

בשאלון הליבה למורים נמדדו בגני תקווה 6 מדדי תוצאה: (1) שייכות לבית הספר; (2) אקלים בית הספר; (3) שחיקה; (4) התמודדות עם קושי (חוסן); (5) יחסי מורים-הורים; (6) שלומות.

במדד "התמודדות עם קושי" יש היגד אחד גבוה בהשוואה להיגדים האחרים: "כשאני מתמודדת עם קשיים ואתגרים בכיתה אני שומרת על אופטימיות וגישה חיובית" ($\bar{x}=4.0$, $SD=0.8$). ממוצע ההיגדים האחרים, לעומתו, הוא ($\bar{x}=3.3$). היגדים אלו נוגעים להתאוששות ממצבי קושי ולנטייה לשיפוטיות עצמית, וערכיהם יכולים אולי לתרום למיקוד חוויית הקושי של מורים בבית הספר.

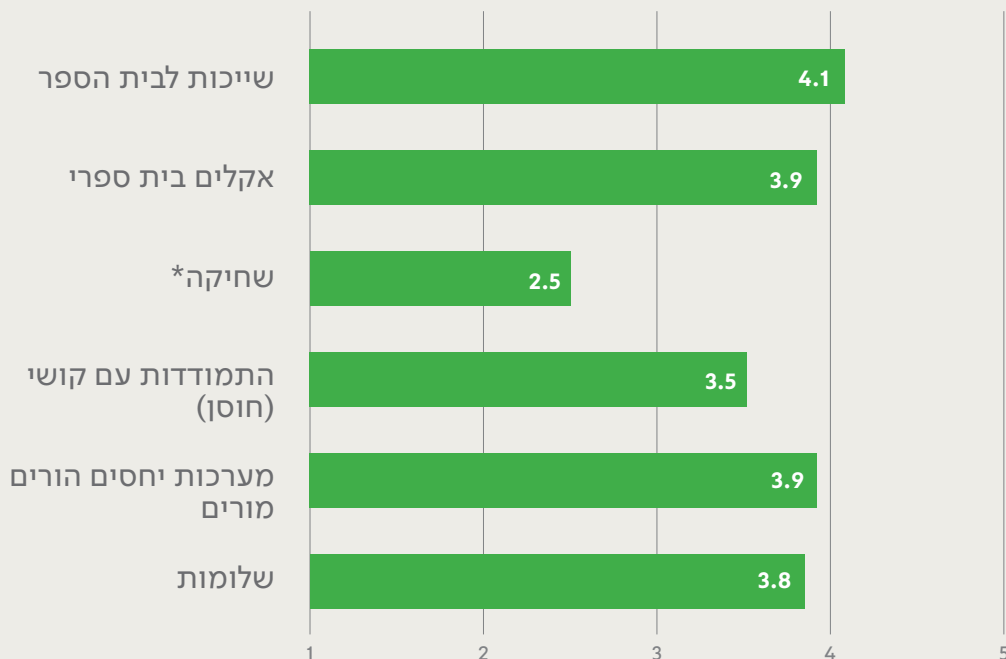
מעניין לראות כי יש שונות בין ההיגדים במדד "מערכות יחסים מורים-הורים". הנתונים גבוהים יחסית בהיגדים הנוגעים לאמון וכבוד ביחסים: "רוב ההורים סומכים עלי בכל הנוגע לתלמידים ולעבודה איתם" ($\bar{x}=4.4$, $SD=0.6$) ו"רוב ההורים מכבדים את הגבולות והכללים

במערכת היחסים איתי" ($\bar{x}=4.2$, $SD=0.8$). עם זאת, היגדים הנוגעים לעבודה המשותפת הניבו ערכים נמוכים יותר: "אני מקדישה זמן במסגרת עבודתי ליצירת קשר ועבודה משותפת עם ההורים (מפגשי שיח, שיחות עדכון ועוד)" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.2$), "אני מרגישה שההורים הם שותפים לקידום התלמידים/הילדים שלהם" ($\bar{x}=3.7$, $SD=1.0$) ו"כאשר יש אתגרים עם תלמיד ההורים מקשים עלי להתמודד ולפתור אותם". בהיגד האחרון הפכנו את ערכי ההשבות כך שערך גבוה יותר ישקף היגד חיובי יותר ($\bar{x}=3.6$, $SD=1.1$).

הבדלים קטנים אך עקביים במדדי התוצאה נמצאו בין מורים שעברו הכשרה ללמידה רגשית-חברתית לעומת עמיתיהם שלא עברו הכשרה כזו. תוצאות דומות אפשר לראות גם בהשוואה בין מורים שהשתתפו במסגרות היוזמה לבין מורים שלא השתתפו בהן.

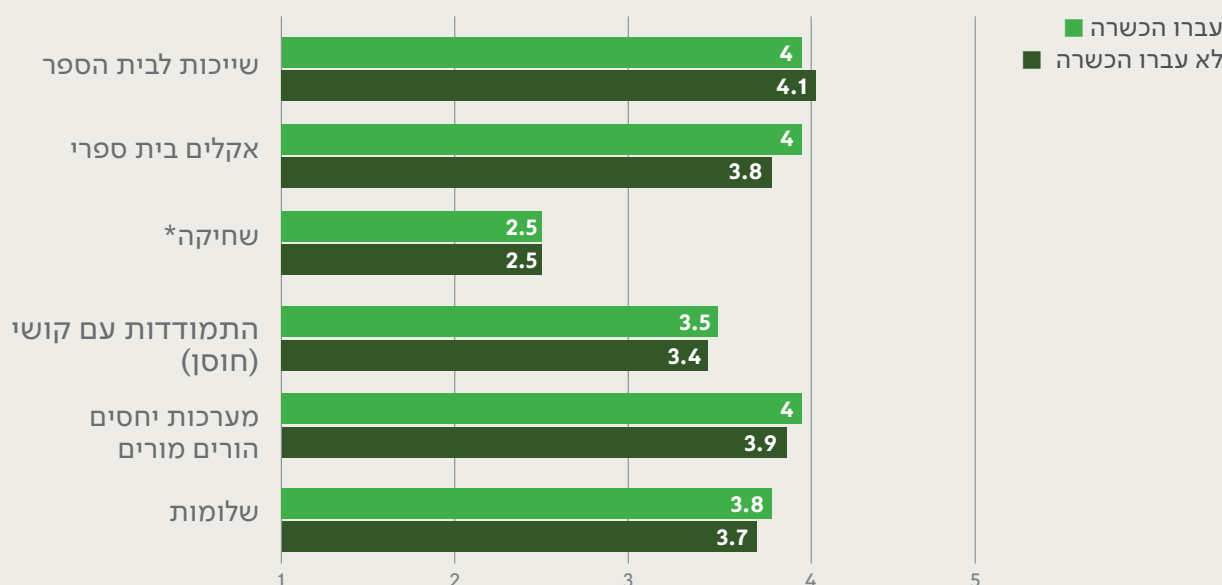
מובן שבשלב זה אי-אפשר להצביע על קשר סיבתי בין המשתנים.

תרשים 92: מדדי תוצאה על פי דיווחי המורים (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, $N=253$)



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

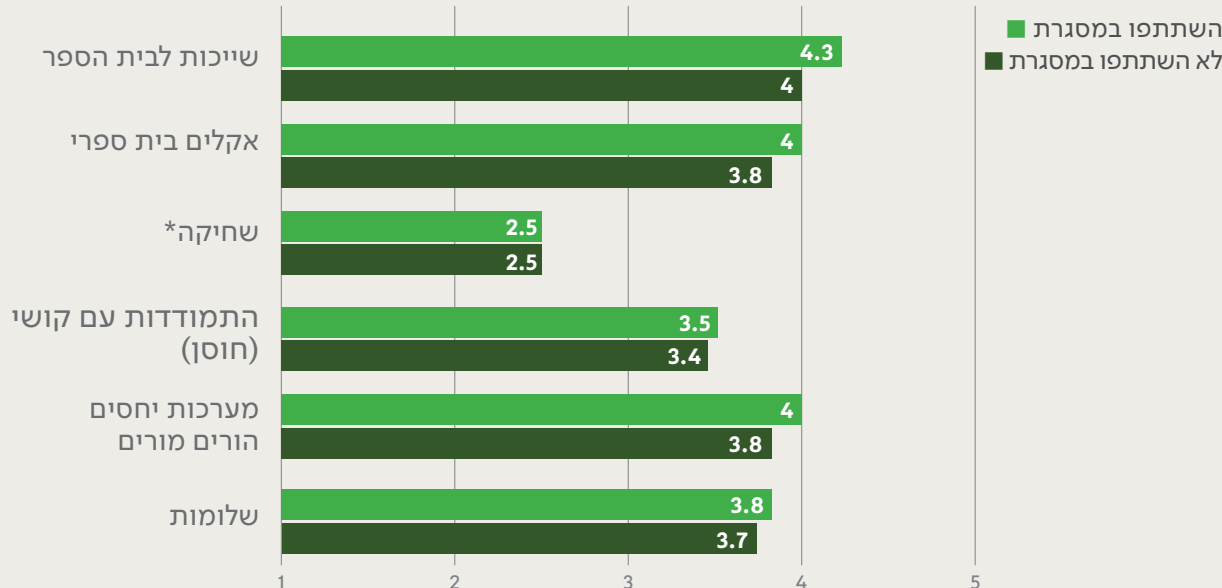
תרשים 93: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "עברו הכשרה בתחום SEL – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



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

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדד "אקלים בית ספרי" הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שעברו הכשרת SEL לבין מי שלא עברו הכשרה כזאת.

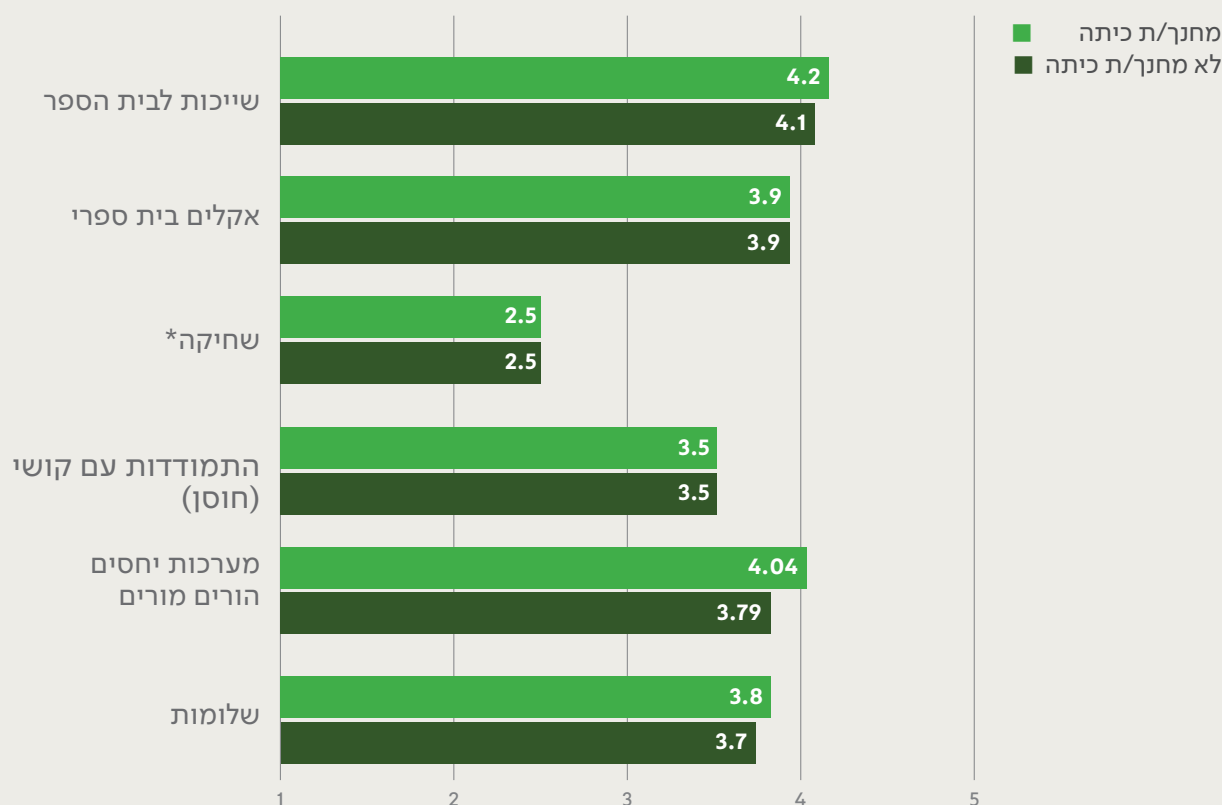
תרשים 94: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "השתתפו במסגרות היוזמה – כן/לא" (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



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

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו במדדים "שייכות לבית הספר" ו"מערכות יחסים מורים-הורים" הבדלים מובהקים בין פרקטיקאים שהשתתפו לפחות באחת ממסגרות היוזמה לבין עמיתיהם שלא השתתפו במסגרת כזאת.

תרשים 95: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי המשתנה "מחנך/ת כיתה - כן/לא"
(ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



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

במבחני t-test למדגמים בלתי תלויים נמצאו בקרב המורים הבדלים מובהקים בין מחנכים. לבין מי שאינם מחנכים. ות בממד "מערכות יחסים מורים-הורים".

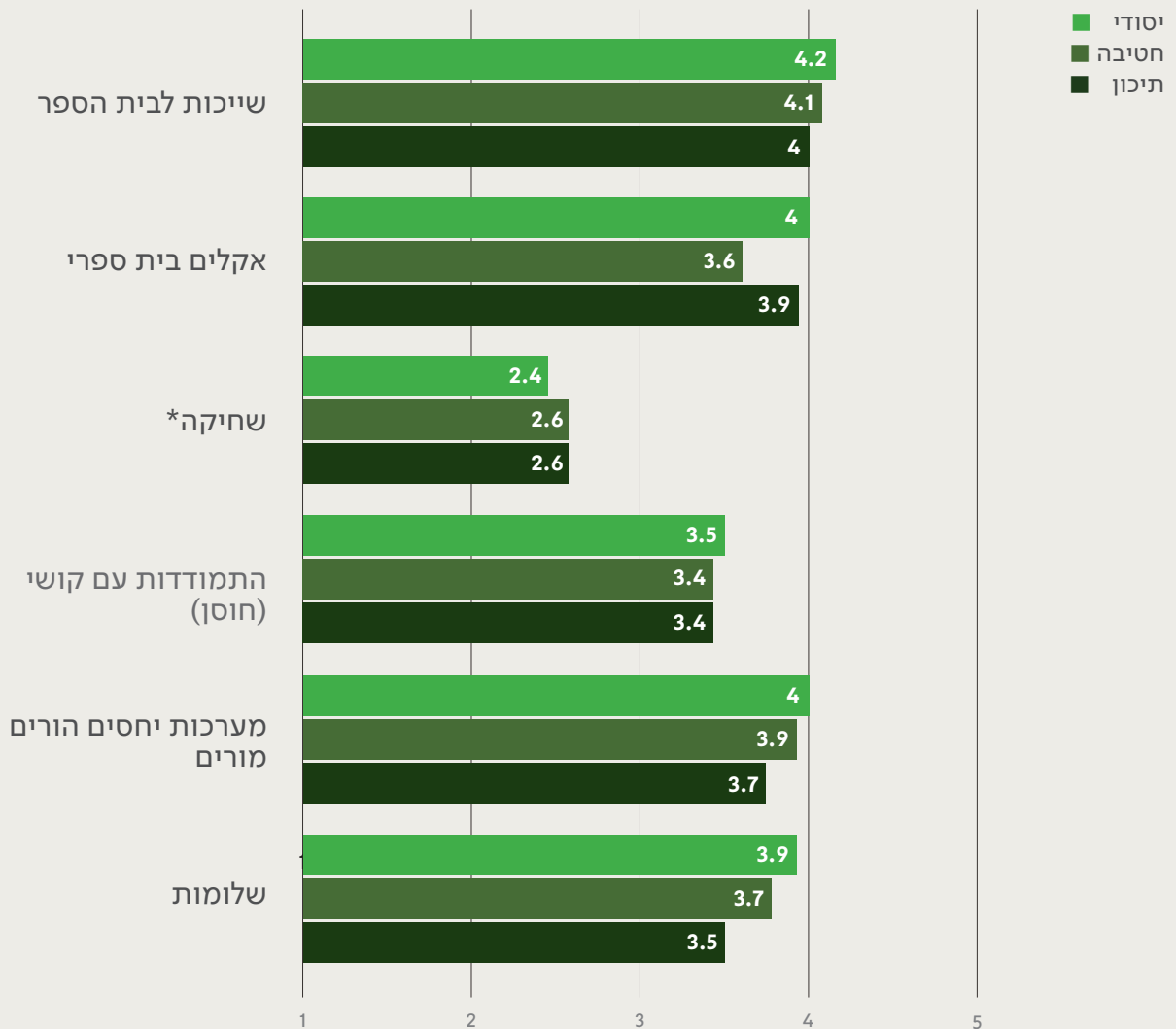
בתיכון. כאמור, מכיוון שבגני תקווה רק תיכון אחד וחטיבה אחת, קשה להסיק מכך מסקנות כלליות יותר.

מעניין לראות שגם בממד השלומות, שהוא כללי ונוגע למצב הרגשי הכללי של המשיבים ללא קשר לעבודתם בבית הספר, נראית מגמת הירידה במעבר מהיסודי ($\bar{x}=3.9$) לחטיבה ($\bar{x}=3.7$) ולתיכון ($\bar{x}=3.5$). השערה אפשרית אחת היא שמגמת הירידה קשורה למצב בישראל בשנה זו, אשר ייתכן כי היה נוכח יותר בבית הספר התיכון מבחטיבת הביניים ובבתי הספר היסודיים.

לא נמדדו בקרב המורים הבדלים מהותיים במדדי התוצאה בין מחנכים לבין מי שאינם מחנכים, למעט בנושא מערכות היחסים בין המורים להורים. ממצא זה נמצא בהתאמה לעובדה שברוב בתי הספר הקשר של ההורים לבית הספר מתנהל ברובו באמצעות המחנכת (מתוך סקירת ספרות שנעשתה עבור משרד החינוך), בעיקר כאשר מדובר בנושאים שאינם לימודיים.

בכל מדדי התוצאה נראית ירידה (או עלייה בשחיקה) במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבה ולתיכון. יוצא מכלל זה הוא מדד האקלים הבית ספרי, שבו אחרי הירידה בערך הממד במעבר מהיסודי לחטיבת הביניים יש עלייה

תרשים 96: מדדי תוצאה בקרב המורים בפילוח לפי שלב החינוך של תלמידיהם (ממוצעים, כלל אוכלוסיית המורים בגני תקווה, N=253)



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

מדדי שילוב למידה רגשית-חברתית בפרקטיקה (פרקטיקות SEL) ומדד שילוב פרקטיקות תומכות צרכים (פרקטיקות SDT) מצויים במתאם גבוה מאוד, מה שמעלה חשד למולטיקולינאריות, כפי שעלה גם מניתוח הפקטורים כמתואר לעיל. כל ההיגדים של מדדים אלו נשמרים משיקולים פדגוגיים, היות שהם נוגעים לפרקטיקות ספציפיות שאפשר ליישמן בכיתה.

4.6 מתאמים בין מדדים שונים בדיווחי התלמידים ומתאמים בין מדדים שונים בדיווחי הפרקטיקאים

מתאמים בין מדדים בדיווחי התלמידים

כפי שאפשר לראות בלוח 37 בנספח 4, כל המדדים, למעט זיהוי רגשות, הם בעלי מתאמים חיוביים, בינוניים וגבוהים מובהקים. נמצא מתאם חיובי, בינוני ומובהק בין המדד "זיהוי רגשות" למיומנויות החברתיות-רגשיות האחרות, אך לא למדדי התוצאה או לתנאים התומכים.

מתאמים בין מדדים בדיווחי פרקטיקאים

בלוח 38 שבנספח 4 אפשר לראות שמתאמים חיוביים חזקים ומובהקים קיימים בין כל התנאים התומכים בקידום למידה רגשית-חברתית (ובכללם אוטונומיה ואמפתיה בהוראה), למעט קשר מורה-הנהלה. יש מתאם חיובי חזק בין קשר זה למדדי התוצאה "שייכות לבית הספר" ו"אקלים בית ספרי".

בין המיומנויות הרגשיות-חברתיות יש מתאמים חיוביים בינוניים ומובהקים, למעט שני זוגות (ויסות רגשי - אמפתיה, ויחסים בין-אישיים - מסוגלות).

כך גם בין מדדי התוצאה יש מתאמים חיוביים בינוניים ומובהקים, ומתאם שלילי בינוני ומובהק עם מדד השחיקה. יוצא דופן הוא מדד ההתמודדות עם קושי (חוסן), שהקשר שלו למדד השחיקה חלש. עוד אפשר לראות שמדדי התוצאה קשורים בקשרים בינוניים למדדי תנאים תומכים בקידום SEL אך לא למיומנויות. יוצא דופן כאן הוא מדד ההתמודדות עם קושי. מדד זה נמצא במתאם חיובי, בינוני ומובהק עם מדדי ויסות רגשי, יחסים בין-אישיים ומסוגלות.

מדד התוצאה מערכות יחסים מורים-הורים נמצא במתאם חיובי, חזק ומובהק עם מדד האוטונומיה ולאחר מכן בסדר יורד עם שילוב פרקטיקות תומכות צרכים, אמפתיה בהוראה והתמודדות עם קושי, בכולם $r > 0.4$.

נמצאו קשרים חלשים בין מדד השחיקה לבין כל המיומנויות והתנאים התומכים, למעט מדד האוטונומיה, שעמו הוא נמצא במתאם שלילי, חזק ומובהק.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1): 150–165

Lasater, K. (2016). Parent–Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family–School Partnership. *School Community Journal*, 2016, 26(2): 237–262

Polizzi, C. P. & Lynn, S. J. (2021) Regulating Emotionality to Manage Adversity: A Systematic Review of the Relation Between Emotion Regulation and Psychological Resilience. *Cognitive Therapy and Research* 45:577–597

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61

Shilshtein, E., Margalit, M. & Steinberg, Y. (2024). The Parent–School Relationship, Resilience and Parental Stress. *Contemp School Psychol.*

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

Turker, M. & Bahceci, F. (2024). New generation parenting attitude: Helicopter parenting. *Critical Reviews in Educational Sciences* 5(1): 45–56

5. ביבליוגרפיה

ראזר, מ' וכ"ץ-ברגר, ה' (2024). של מי הקונפליקט הזה? התבוננות מחודשת על תפקיד המנהלות והמנהלים בקונפליקט בין מורות והורים. מכון אבני ראשה.

Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education, Center for Educational Policy Studies *Journal* 7(3):137–153

Cappella, E., Schwartz, K., Hill, J., Kim, H. Y., & Seidman, E. (2019). A national sample of eighth-grade students: The impact of middle grade schools on academic and psychosocial competence. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 167–200.

CASEL, 2020. CASEL SEL framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>

Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology* 104(4): 1189 –1204

Desimone, L. M., Smith, T. M., & Frisvold, D. E. (2010). Survey Measures of Classroom Instruction: Comparing Student and Teacher Reports. *Educational Policy*, 24(2), 267–329

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

Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal* 39(1): 22–44

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: SEDL.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009) *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. *Review of Educational Research* Spring, 79(1): 491–525