

למידה רגשית-חברתית בפיתוח מקצועי של מורים ערבים
אסמהאן מסרי-חרזאללה¹

**Social-Emotional Learning in the Context of Arab
Teachers' Professional Development**

Asmahan Masri Hirzallah

Abstract

This research examines the contribution of a teachers' professional development course focused on social-emotional learning using specially tailored practices (such as mindfulness, simulations, and puppet theatre) to develop participants' social-emotional competence. Data was drawn from ten interviews with Arab teachers (5 kindergarten teachers and 5 school teachers) as well as from the reflective texts of 50 Arab teachers (19 kindergarten teachers and 31 school teachers). Reflections underwent qualitative analysis according to the ecological theory and CASEL's model in order to understand the participants' learning experience, especially in terms of developing participants' self-awareness, self-management, and responsible decision-making. The study further investigates the extent to which this course fosters social awareness and positive relations with students and parents and cultivates context-dependent cultural-political awareness alongside enhancing awareness of the COVID-19 pandemic. The findings indicate that specialised practices such as mindfulness, simulations, and puppet theatre do indeed contribute to increasing teachers' social-emotional competence. Recommendations are noted for future research to advance the understanding of culture-appropriate social-emotional learning.

Keywords: *Social-Emotional Learning; Social-Emotional Competence; Professional Development; Mindfulness; Simulation; Puppet Theatre.*

¹ אקדמית אלקאסמי והאוניברסיטה העברית בירושלים.

תקציר

קיימת הסכמה רחבה בספרות על חשיבות הפיתוח המקצועי בנושא למידה רגשית-חברתית ויכולת רגשית-חברתית של מורים להתמודדות מוצלחת עם תפקידיהם המגוונים. עם זאת, מעטים המחקרים שבחנו את תרומתן של תוכניות לפיתוח מקצועי המקדמות למידה רגשית-חברתית של מורים. המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי היא לתאר את תרומת קורס ייעודי בנושא למידה רגשית-חברתית למורות במסגרת פיתוח מקצועי המשלב למידה מבוססת מיינדפולנס, סימולציות ובובת תיאטרון לפיתוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפות.

בחקר המקרה נותחו 10 ראיונות (5 מורות ו-5 גננות), ו-50 רפלקציות (19 גננות ו-31 מורות) של מורות וגננות ערביות שהשתתפו בשני קורסים ללמידה רגשית-חברתית. ניתוח איכותני של העדויות הרפלקטיביות בהלימה עם מודל CASEL ועם הגישה האקולוגית להבנת החוויה הלימודית שעברו המשתתפות מצביע על תרומת הקורס לפיתוח היכולת הרגשית-חברתית שלהן, המתבטאת החל במספר רמות: (א) הרמה האישית-רמת המיקרו: טיפוח מודעות עצמית, ניהול עצמי ומנגנון קבלת החלטות אחראית של המשתתפות; (ב) רמת המיזו: טיפוח מודעות חברתית ויכולת ניהול יחסים חיוביים מול התלמידים וההורים; (ג) רמת האקסו והמאקרו: טיפוח מודעות תרבותית ופוליטית תלוית הקשר; (ד) רמת הכרונו: טיפוח מודעות להקשר של מגפת הקורונה. כמו כן, הממצאים מצביעים על תרומת מגוון הפרקטיקות (מיינדפולנס, סימולציה ובובת תיאטרון) לטיפוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפות. ממצאים אלה מחזקים את הספרות הקיימת בתחום ומצביעים על חשיבות טיפוח למידה רגשית-חברתית ממוקדת במורים, מבוססת על עקרונות הגישה האקולוגית, ואשר משלבת מגוון פרקטיקות מותאמות: סימולציה, מיינדפולנס ובובת תיאטרון, במסגרת ההתפתחות המקצועית של המורים. מפורטות ההשלכות וההמלצות למחקרים עתידיים לקידום הידע אודות למידה רגשית-חברתית של מורים.

מילות מפתח: למידה רגשית-חברתית, יכולת רגשית-חברתית, פיתוח מקצועי, מיינדפולנס, סימולציה, בובת תיאטרון

מבוא

בעוד שהמחקר סביב נושא למידה רגשית-חברתית ותוכניות התערבות לפיתוח יכולת רגשית-חברתית בקרב תלמידים הולך וצובר פופולריות בעשור האחרון, במיוחד לאור התפרצות מגפת הקורונה, תשומת לב מועטה ניתנה לחקר נושא זה במסגרת תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים, אשר הם המופקדים על קידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים (CASEL, 2020; Humphrey, 2013). לאור זאת עלה הצורך במחקר הנוכחי שמתמקד בלמידה רגשית-חברתית של מורות במסגרת פיתוח מקצועי.

למידה רגשית-חברתית מיוחסת לתהליך שבמצעותו מפתחים המעורבים בתהליך החינוכי מיומנויות רגשיות-חברתיות מגוונות. על פי ההגדרה הרשמית של ארגון CASEL

חברתית מוגדרת כ- "תהליך שבאמצעותו כל הצעירים והמבוגרים רוכשים ומיישמים את הידע, הכישורים והגישות לפיתוח זהות בריאה; מבצעים תהליך של ניהול רגשות, כמו אמפתיה והשגת מטרות; ומבססים מערכות יחסים תומכות ומפתחים תהליכי קבלת החלטות אחראיים ואכפתיים (CASEL, 2020). מחקרים מצביעים על תרומתה של למידה רגשית-חברתית לטיפוח יכולת רגשית-חברתית בקרב התלמידים, שהיא המנגנון שאנשים משתמשים בו כדי לנהל את האינטראקציות והחוויות התוך-אישיות והבין-אישיות שלהם ביעילות (Weissberg et al., 2015). יכולת רגשית-חברתית קשורה בקידום אקלים רגשי וחברתי בכיתות ובבית הספר (Oberle et al., 2016), בהישגים ובהסתגלות חיובית של התלמידים בבית הספר (Humphrey, 2013).

ספרות המחקר העוסקת בלמידה רגשית-חברתית מדגישה כי למידה זו פועלת כמערכת אקולוגית בה ילדים מתפתחים בתוך הקשרים ואינטראקציות החל במעגלים הקרובים-משפחה, חברים, כיתה, בית הספר וכלה בהקשרים רחבים יותר- תרבותיים, חברתיים ופוליטיים (Bronfenbrenner, 1979; CASEL, 2020). לאור זאת, מחקרים עדכניים מגדירים למידה זו כלמידה אקולוגית הנעשית בתוך הקשר ואשר דורשת ממורים להבין את כיתת הלימוד כמערכת מורכבת המחייבת אותם לקחת גורמים אלה בחשבון בעת קבלת החלטות ובאינטראקציה עם תלמידים, עמיתים והורים (Astor & Benbenishty, 2018; CASEL, 2020; Jones & Bouffard, 2012; Jones et al., 2017). תפיסה זו מדגישה את חשיבות קידום הכשרה ייעודית למורים בלמידה רגשית-חברתית כתפיסה אקולוגית. המחקר הנוכחי מתמקד בהכשרה זו.

המחקרים המעטים בתחום מראים כי לתוכניות להתפתחות מקצועית של מורים, המקדמות למידה רגשית-חברתית, יש פוטנציאל לשיפור הרווחה הנפשית וטיפוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפים (Collie et al., 2012; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings & Frank, 2015). בנוסף, יעילותן של תוכניות אלה תלויה בשילוב פרקטיקות מגוונות בתכנית ההתפתחות המקצועית, כמו מיינדפולנס (Ferreira et al., 2020; Singh & Duraiappah, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2016) ולמידה מבוססת סימולציה (Freedman et al., 2020).

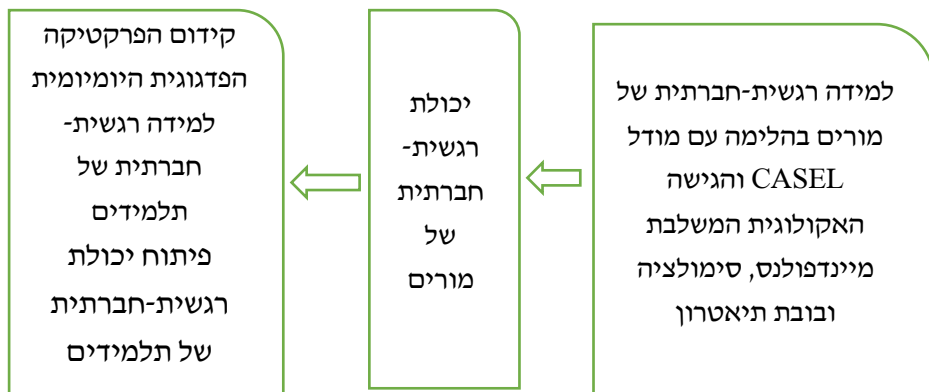
המטרה המרכזית של המחקר האיכותני הנוכחי היא לתאר את תרומת קורס ייעודי בנושא למידה רגשית-חברתית של מורות וגננות במערכת החינוך הערבית, במסגרת פיתוח

המקצועי, אשר תוכנן בהלימה עם מודל CASEL והגישה האקולוגית כפי שמציע ברונפינברנר (Bronfenbrenner, 1979), ומשלב למידה מבוססת מיינדפולנס, סימולציות ובובת תיאטרון לפיתוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפות. תרומתו של מחקר זה בזיהוי עקרונות מנחים לתוכניות הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים כהזדמנות לחיזוק ההבנה של מחנכים בלמידה רגשית-חברתית אפקטיבית, המטפחת את היכולת הרגשית-חברתית שלהם כדי לשפר את הפרקטיקה הפדגוגית היומיומית ולהבטיח למידה רגשית-חברתית לכלל התלמידים בבית הספר.

המחקר מעלה את השאלות הבאות:

1. מהי תרומתו של הקורס לטיפוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפות בהלימה עם מודל CASEL ועם המודל האקולוגי?
2. מהי מידת היעילות של הפרקטיקות ששולבו במסגרת הקורס לטיפוח היכולת הרגשית-חברתית של המשתתפות?

תרשים מס' 1: מודל המחקר



סקירת ספרות

יכולת רגשית-חברתית בקרב מורים

מחקרים מראים כי רווחתם החברתית והרגשית של המורים חיונית לתפקודם בסביבה הארגונית, ליחסי האנוש ולהתמודדות עם מגוון מטלות הקשורות לבית הספר (Flores, 2016), ולתפקודם בכיתה – כולל השימוש בגישות ניהול כיתה יעילות, מתן תמיכה ממוקדת למידה ויצירת סביבות למידה תומכות (McLean & Connor, 2015; Shen et al., 2015). עם זאת, כפי שצוין, ההכשרה הניתנת בתחומים אלו מוגבלת ביותר, ובמחקרים אמפיריים זוהו מספר גורמי מתח בקרב מורים בכלל ומורים מתחילים בפרט, אשר מרביתם קשורים בקונפליקטים הרבים בחייו של המורה: עם התלמידים, עמיתים, מנהלים, הורים ועוד (למשל: Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

המודל התיאורטי של ג'ינגס וגרינברג (Jennings & Greenberg, 2009) מתייחס לקשר שבין יכולות רגשיות-חברתיות של אנשי חינוך לטיפולן בקרב התלמידים. לפי מודל זה, קיים קשר הדדי בין היכולת הרגשית-חברתית של המורים לבין יישום יעיל של למידה רגשית-חברתית בבית הספר. הוא קובע כי מורים שהם בעלי יכולת רגשית-חברתית גבוהה נוטים יותר לבנות מערכות יחסים חיוביות, לנהל במומחיות את הכיתה, ליישם למידה רגשית-חברתית ביעילות ולקדם אקלים בטוח ותומך בכיתה.

למרות שישנן דרכים רבות ושונות לטיפולן יכולות רגשיות-חברתיות, חמש היכולות שהוצעו על ידי האיגוד ללמידה רגשית-חברתית (CASEL) זכו לתשומת לב משמעותית בספרות הממוקדת בתלמידים. מודל CASEL מספק חמישה תחומי יכולת מרכזיים: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים וקבלת החלטות באופן אחראי (CASEL, 2020). כמו כן, המודל מצביע על החשיבות של גורמים הקשורים ובעלי עניין מרובים (מורים, מנהלים, משפחות, חברתי קהילה וקובעי מדיניות) בתמיכה ביישום איכותי של למידה רגשית-חברתית (Weissberg et al., 2015). בשל חשיבות הגורמים ההקשריים, חוקרים שונים מגדירים את הלמידה הרגשית-חברתית כלמידה אקולוגית הנעשית בתוך הקשר (context) (Jones & Bouffard, 2012). ילדים מתפתחים בתוך הקשרים ואינטראקציות החל במעגלים הקרובים- משפחה, חברים, כיתה, בית הספר וכלה בהקשרים מורכבים ודינמיים רחבים יותר-תרבותיים, חברתיים ופוליטיים (Astor & Benbenishty, 2018; Bronfenbrenner, 1979). על כן, מורים המבינים את כיתתם

כמערכת מורכבת חייבים לקחת גורמים אלה בחשבון בעת קבלת החלטות ובאינטראקציה עם התלמידים.

בסקירת הספרות להלן מוצגים חמשת תחומי היכולת המרכזיים תוך התייחסות לספרות הרחבה שעסקה בתחום, כולל האופן שבו הם באים לידי ביטוי בקרב המורים והשפעתם על הישגי המורים והתלמידים. כמו כן, נשתמש גם בגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) לתיאור חווית ויעילות הלמידה של המשתתפות בקורס למידה רגשית-חברתית. גישה זו כוללת חמש מערכות: מערכת המיקרו היא הסביבה הראשונית והמיידית (משפחה, כיתה) המשפיעה על רגשות, חוויות ומחשבות בסביבה הלימודית; מערכת המיזו, המתייחסת לאינטראקציה בין שתי מערכות מיקרו שאדם חווה על בסיס יומי; מערכת האקסו מתייחסת לאירועים ולהקשרים שהפרט אינו לוקח בהם חלק פעיל והם קשורים לארגון ולקהילה; מערכת מאקרו המתייחסת למבנים תרבותיים, חברתיים ואידיאולוגיים גדולים יותר המשפיעים על הפרט בחברה; ומערכת כרונו, המייצגת את ההקשר החברתי-היסטורי ואת האירועים והמעברים הסביבתיים המתרחשים עבור הפרט ובתוכם פועלות המערכות השונות.

חמשת תחומי הליבה במודל CASEL

מודעות עצמית

מודעות עצמית הינה היכולת לזהות את הרגשות של האדם עצמו, להעריך את הביטחון העצמי והיעילות העצמית שלו ולהכיר בחוזקות ובאזורים לצמיחה כמו גם בחולשות (CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015). יכולת זו כוללת הבנת והכרת הרגשות, המטרות האישיות והערכים של האדם ואת האופן שבו הם משפיעים על התנהגותו מעבר להקשרים ולמצבים. המודעות כוללת זיהוי מדויק של נקודות החוזק והחולשה של האדם, חשיבה חיובית (Growth Mindset) ותחושה מבוססת היטב של יעילות עצמית ואופטימיות. יודר ונולן (Yoder & Nolan, 2018) רואים דמיון בין למידה רגשית-חברתית של מורים וזו של תלמידים, אך הם מדגישים את המיוחד למורים. לדוגמה, מודעות עצמית (self-awareness) בהקשר של מורים מתייחסת בין השאר ליכולתם להבין שתגובותיהם לתלמידים או לנושאים מסוימים (למשל התנהגות של חוסר כבוד מצד תלמיד), משקפת לא פעם רגישויות אישיות שלהם.

מסוגלות עצמית של מורים כאחד המרכיבים של יכולת מודעות עצמית מהווה מרכיב משמעותי לקידום למידה חיובית בתלמידים (Collie et al., 2012). חוקרים הראו כי

היעילות העצמית של המורים קשורה לשביעות רצון רבה יותר בעבודה, שחיקה נמוכה יותר ומחויבות רבה יותר לעבודה (למשל, Wang, 2011; Klassen & Chiu, 2011; Collie et al., 2012; et al., 2015).

ניהול עצמי

ניהול עצמי הינה היכולת לווסת את הרגשות, המחשבות וההתנהגויות של האדם במצבים שונים. לדוגמה, היכולת לנהל דחק, להרגיש מוטיבציה, ולהשיג מטרות אישיות וקולקטיביות מציאותיות (CASEL, 2020). יכולת ניהול עצמי של מורים מטפחת את המוטיבציה והצבת יעדים אשר בתורם מהווים נדבך מרכזי בתפקוד המורים בעבודה ומשפיעים באופן חיובי על רווחתם, שביעות רצונם, מחויבותם לעבודה, פרקטיקות ההוראה היעילות ותפיסות התלמידים לגבי תמיכת מורים (Collie et al., 2016; Schiefele & Schaffner, 2015). מחקרים נוספים מראים גם כי יכולת הוויסות הרגשי של מורים באה לידי ביטוי, למשל, באופי התגובה שלהם לבעיות התנהגות ולפרובוקציות קשות (Yoder & Nolan, 2018).

מודעות חברתית

מודעות חברתית הינה היכולת לקחת את נקודת המבט של בעלי רקע או תרבויות שונות ולהזדהות איתם או להרגיש חמלה כלפיהם. היא כרוכה גם בהבנת נורמות חברתיות להתנהגות ובהכרה במשאבים ותומכים של המשפחה, בית הספר והקהילה (CASEL, 2015; Weissberg et al., 2020). בעבודת המורים הדבר עשוי לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות כגון מאמצי המורים להכיר ולהזדהות עם נקודות המבט של התלמידים, משפחות התלמידים ועמיתיהם; תחושת החמלה של המורים כלפי התלמידים, משפחותיהם ועמיתיהם, הכרת נורמות חברתיות להתנהגות הולמת באינטראקציות שלהם עם חברים שונים בקהילת בית הספר (למשל, תמיכה ואכפתיות) וכן, ידע על משאבים שעשויים לתמוך בהוראתם ובלמידת התלמידים. חוקרים בתחומים שונים זיהו את חשיבותם של מרכיבים שונים אלה של מודעות חברתית להוראה יעילה (Perry et al., 2015; Swan & Riley, 2015).

ניהול מערכות יחסים יכולת זו כרוכה ביצירה ובשמירה על מערכות יחסים איכותיות על ידי, למשל, תקשורת ברורה, הקשבה ושיתוף פעולה עם אחרים, משא ומתן על קונפליקטים כראוי, וחיפוש והצעת עזרה (CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015). עיקר המחקר

הרלוונטי ליכולת ניהול מערכות יחסים של מורים כלל בחינת קשרים של מורים עם תלמידים ועמיתים לעבודה. חוקרים הראו את המשמעות של יחסי מורים-תלמידים בעלי כישורים גבוהים לרווחת המורים, למוטיבציה שלהם ולמתן תמיכה בהוראה באיכות גבוהה (למשל, Curby et al., 2013; Collie et al., 2016). יתר על כן, הוכח כי ליחסי מורה-תלמיד איכותיים יש השפעות חיוביות משמעותיות על המוטיבציה וההישגים של התלמידים (Collie et al., 2016). מערכות היחסים של המורים עם עמיתים ועם הנהגת בית הספר גם ממלאות תפקידים משמעותיים ביחס לרווחת המורים, למוטיבציה ולהוראה יעילה (Collie et al., 2016; Ronfeldt et al., 2015).

קבלת החלטות אחראית

יכולת קבלת החלטות אחראית מחייבת קבלת החלטות קונסטרוקטיביות לגבי התנהגות אישית ואינטראקציות חברתיות. היכולת הזו דורשת לשקול סטנדרטים אתיים, חששות בטיחותיים, להעריך נורמות התנהגותיות, לבצע הערכה מציאותית של פעולות שונות ולקחת בחשבון את בריאותם ורווחתם של העצמי ושל אחרים (CASEL, 2020; Durlak et al., 2015; Weissberg et al., 2017).

קבלת החלטות טבעה בכל ההיבטים של עבודת המורים, כולל ניהול כיתה, גישות הוראה ומתן מענה לבעיות המתעוררות במסגרת העבודה. קבלת החלטות אחראית מתייחסת גם במידה רבה לתהליך הקצר והמהיר שבו על מורים להחליט כיצד להגיב על אירועים בכיתה, כלומר לאזן בין צרכים שונים במהלך ההוראה (למשל החלטה אם להישאר ממוקדים בנושא הלימוד או להגיב על אינטראקציה בין-אישית כלשהי) (Yoder & Nolan, 2018).

לסיכום, הספרות מראה כי היכולת הרגשית-חברתית של מורים חשובה לרווחתם של המורים, למוטיבציה ולפרקטיקות ההוראה שלהם, וגם להישגי התלמידים ורווחתם.

טיפוח ופיתוח יכולת רגשית-חברתית של מורים במסגרת הפיתוח המקצועי

המחקר בנושא למידה רגשית-חברתית של מורים מתמקד בעיקר בבחינת האמונות של המורים כלפי למידה זו. לאחרונה חוקרים מתחילים גם לבחון את ההשפעה הישירה של תוכניות ללמידה רגשית-חברתית על המורים בשני מישורים: הראשון, השפעות תוכניות ממוקדות בתלמידים, כלומר יישום תוכניות ללמידה רגשית-חברתית בבית הספר והשפעתן על טיפוח היכולת הרגשית-חברתית של תלמידים השני, השפעות תוכניות ייעודיות ללמידה רגשית-חברתית במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים על טיפוח היכולת הרגשית-חברתית

שלהם, הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית (Collie, 2017; Jennings & Frank, 2015). המחקר הנוכחי מתמקד במישור השני.

באופן כללי, מחקרים הצביעו על תרומת קורסים ייעודיים בלמידה רגשית-חברתית לטיפוח יכולת מודעות חברתית, שבתורה מקדמת את איכות האינטראקציה בין מורה לתלמיד ומטפחת יכולת קבלת החלטות אחראית (Williford et al., 2015). מחקרים נוספים הצביעו על תרומת קורסים אלה לקידום אסטרטגיות הוראה תומכות וניהול כיתה, כמו כן על הגברת המוטיבציה, המעורבות וההישגים של התלמידים (Cheon et al., 2012; Dicke et al., 2015). המחקרים מצביעים על אפקטיביות קורסים המקדמים למידה רגשית-חברתית ומשלבים פרקטיקות מגוונות, כמו מיינדפולנס (קשיבות), סימולציות ועוד. על כך נרחב בפרק הבא.

למידה רגשית-חברתית של מורים מבוססת מיינדפולנס

מיינדפולנס מוגדר כמודעות המתעוררת דרך תשומת לב לרגע הנוכחי באופן מכוון, בצורה לא שיפוטית ומתוך עמדה של סקרנות לחוויה המתרחשת רגע אחר רגע (Langer, 2004), והיא עוסקת בשני מרכיבים: האחד מתייחס למצב מנטלי המאופיין בקשב מלא לחוויות פנימיות וחיצוניות. השני מתואר כגישה ייחודית, המאופיינת בפתיחות לחוויה הנוכחית, המאפשרת לכל אחד לפתח את היכולת להישאר עם החוויה ולהתבונן בה באופן אובייקטיבי, ובהמשך לפתח יכולות של מודעות, הבנה פנימית, קבלה עצמית, חמלה ואיזון נפשי (Greco et al., 2008).

למרות שקיימות התערבויות מבוססות מיינדפולנס רבות עבור תלמידים, יש מחסור בתוכניות המתמקדות ברווחתם של אנשי חינוך, אשר אחראים על מתן מענה לצרכים הלימודיים, החברתיים והרגשיים של התלמידים. מצב זה מתקיים למרות שבשטח ישנם ממצאים המראים באופן מובהק את היעילות של תוכניות אלה. מחקרים מראים כי תוכניות המשלבות מיינדפולנס נמצאו יעילות לקידום היכולת הרגשית-חברתית של המורים, במיוחד יכולת מודעות עצמית וניהול עצמי (Jennings et al., 2013; Roeser et al., 2013). יכולות אלו סייעו בשיפור הוויסות הרגשי אצל מורים, שבתורו תורם לצמצום תחושת הלחץ בעבודה וכן לשיפור תחושת המסוגלות שלהם בהוראה (Emerson et al., 2017; Lomas et al., 2017). מחקר נוסף דיווח כי ללמידה רגשית-חברתית מבוססת מיינדפולנס השפעה על שיפור הוויסות הרגשי של המורים ויכולתם להיות אמפתיים ולקדם תקשורת חיובית עם התלמידים (Taylor et al., 2016).

למידה רגשית-חברתית של מורים מבוססת סימולציה

בשנים האחרונות הפכה הסימולציה לכלי למידה נגיש ומקובל בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021; Kaufman & Ireland, 2016). השימוש הגובר בלמידה מבוססת סימולציה נשען על ההנחה שהיא מהווה דרך לשיפור היכולת רגשית-חברתית בקרב מורים באמצעות התמודדות עם סיטואציות של אי וודאות ומצבי קונפליקטים מורכבים (Dotger, 2015; Freedman et al., 2020). כמו כן, היא משפרת את יעילות התקשורת הבין אישית והאמפתיה שלהם (Tufford et al., 2018).

בעידן הדיגיטלי, במיוחד בתקופת משבר הקורונה, התפתחה דרך נוספת להתנסות באמצעות סימולציה מול שחקנים. סימולציות אלה נעשות בצורה וירטואלית. המשתתפים בסימולציה מתמודדים עם סיטואציות אותנטיות מול שחקן כמו בסימולציה פנים מול פנים אך מרחוק. המורים נדרשים להתמודד עם הסיטואציות באופן מידי ולאחר מכן צופים בהקלטה שלהם ובכך מקבלים משוב על התנהלותם (Thompson et al., 2019).

למידה רגשית-חברתית של מורים מבוססת בובת תיאטרון

בובת תיאטרון הינה כלי חינוכי טיפולי שמאפשר ונטילציה רגשית וביטוי רגשי חופשי ומסייעת בחשיפה ובעיבוד של תכנים רגשיים ואישיים (קופר-קיסרי, 2021; רמר, 2012). בובת תיאטרון מאפשרת להחיות ולהרחיב את עולם הדימויים והמטפורות שנושאות עמן הבובות, וכך ליצור דיאלוג גלוי או סמוי בינן ובין הצופים ו/או המגיבים אליהן. במסגרת בובת תיאטרון ניתן לעורר רגשות, מחשבות או פעולות, בעיקר בשל אופייה הסימבולי של בובת התיאטרון (Bernier, 2005). בובת תיאטרון מפתחת מיומנויות רגשיות חברתיות, מאפשרת לחיות את הסיפור כאן ועכשיו, לנהל דיאלוג, לשמור על יציבות ותחושת ביטחון, מעצימה ומעוררת את הכוחות ואת משאבי ההתמודדות אצל ילדים, תורמת לפיתוח תחושת המסוגלות והעצמאות שלהם ולפיתוח מודעות ויכולת בחירה. באמצעות הצפייה, ההזדהות וההשלכה הם מגיבים לבובות ויוצרים עמן אינטראקציה באמצעותה הם מתנסים בחוויות רגשיות-חברתיות כחלק מהקבוצה. הם יכולים להביע רגשות מאחר שהם מבחינים בלגיטימציה ובהזמנה לעשות כן, ומזהים שחבריהם גם הם עושים כך (קופר-קיסרי, 2021). בובת תיאטרון מאפשרת חקירה של נורמות חברתיות ומייצגת טיפוס ולא רק דמות ספציפית; היא מעוררת את הידע המוקדם של הצופים למה שהיא מסמלת בחברה ובתרבות שאליה הם משתייכים (רמר, 2012).

בובת תיאטרון משמשות בהקשרים אומנותיים, טיפוליים, תקשורתיים, חברתיים ולימודיים. בתחום החינוך הן משמשות ליצירת תקשורת, לעידוד הבעה, להדרכה וללימוד. ניתן להעביר בעזרתן אינפורמציה דרך מספר חושים, ולכן הן מספקות מענה לטווח רחב של יכולות למידה. שימוש בבובת תיאטרון על ידי המורה נמצא גם יעיל להרחבת תפקיד ההוראה המסורתי לשינוי דפוסי הוראה, ליכולת להתבוננות רפלקטיבית בתהליך ההוראה ולפיתוח מקצועיות (רמר, 2012). השימוש בבובת תיאטרון במסגרת הפיתוח מקצועי של מורים הינו חדשני. לכן, במסגרת המחקר הנוכחי נבחן את תפיסות המשתתפות לגבי יעילותו עבורן ועבור התלמידים שלהן במסגרת הקורס ללמידה רגשית-חברתית שהשתתפו בו.

בתרשים מטה מוצגות היכולות הרגשיות-חברתיות בהלימה עם מודל (CASEL, 2020)

למידה רגשית-חברתית כתפיסה אקולוגית



מתודולוגיה

תיאור הקורס

המחקר נערך במסגרת קורס למידה רגשית-חברתית בהיקף של 30 שעות, בתכנית פיתוח מקצועי למורים המשתרעת על פני 8 חודשים (מחודש אוקטובר 2020 עד מאי 2021), באחת הפסגות להתפתחות מקצועית בחברה הערבית. בשל מגבלות תקופת הקורונה, הקורס נערך באופן מקוון בפלטפורמת ה-ZOOM בליווי סביבות הלמידה- מודל וקבוצת וואטס-אפ (WhatsApp). הקורס שילב בין ידע תיאורטי וידע מעשי והוא מבוסס על אסטרטגיות למידה פעילה משולבות פרקטיקות מגוונות: מיינדפולנס, סימולציות מקוונות, בובת תיאטרון, שיתוף בסיפורים אישיים, עבודה בקבוצות ועוד (ראו את התוכנית בנספח מס' 1).

מטרות הקורס

1. העמקת הידע של המורות לגבי התחום של למידה רגשית-חברתית.
2. פיתוח היכולת הרגשית-חברתית של המורות עצמן.
3. פיתוח מודעות ומחויבות המורות ליישום והטמעה של למידה רגשית-חברתית.
4. למידה של כלים ליישום והטמעה של למידה רגשית-חברתית בגני הילדים ובבית הספר.

המדגם

המדגם כלל 50 משתתפות, 19 גננות ו-31 מורות ממערכת החינוך הערבית באזור המרכז והצפון. גיל המשתתפות נע בין 28-55 שנים. מספר שנות ותק בהוראה נע בין 30-5 שנים.

שיטת המחקר וכלי המחקר

גישת המחקר שנקטנו היא איכותנית-פרשנית. גישה זו מאפשרת לחשוף את התופעה בסביבתה הטבעית, תוך התמקדות במשמעות שמעניקים לה מי שחווים אותה בפועל (Denzin et al., 2006). הפרדיגמה האיכותנית מניחה כי הסיכוי להבין תופעה גדל ככל שמתקצר המרחק בין ההקשר שבו היא מתרחשת לבין המהלך המחקרי (Bogdan & Biklen, 1982), וכי הבנה רחבה של מכלול רכיבי התופעה בהקשר שבו הם נתונים חיונית להסבר ולפרשנות (Patton, 1990).

לפיכך, שאלות המחקר נבחנו באמצעות שני כלי מחקר:

1) 10 ראיונות עומק חצי-מובנים (5 גננות ו-5 מורות). מטרת הראיונות הייתה להבין את תפיסות המשתתפות אודות SEL, לאפשר להן לספר את סיפורן בשפתן ובתוך כך לבנות

נרטיבים של תפיסותיהן אודות SEL ולהעניק משמעות לחוויותיהן. השימוש בראיון חצי מובנה מתאים במיוחד למחקר זה, אשר מתמקד בתפיסותיהם של המרואיינים ובעולמם הפנימי ומאפשר לחוקר להרחיב בנושאים שהוא רוצה להבין לעומק, על ידי קביעת נושא הדיון. המראיין עושה שימוש בשאלות ממוקדות כדי לכוון את השיחה, אך בלי לקבוע מתווה לראיון ותוך שמירה על חופש תגובה רחב של המרואיין (Cohen et al., 2011). מבין השאלות שנשאלו: מהי SEL? מהי יעילות הקורס עבורך? מהי תרומת כל אחת מהפרקטיקות – מיינדפולנס, סימולציה ובובת תיאטרון לפיתוח ה-SEL שלך? לצד שאלות מבארות כגון: האם תוכלי לתת דוגמה לכך? ושאלות רפלקטיביות כמו: בהסתכלות מתבוננת, כיצד לדעתך אפשר לקדם SEL ו-SEL בקרב מורים ותלמידים?

2) 50 רפלקציות שכתבו המשתתפות בסוף הקורס, שבמסגרתן הן תיארו את חווית הלמידה שלהן בהתייחס למספר מרכיבים: חווית הלמידה במישור האישי והמקצועי; התכנים והכלים שהוקנו במסגרת הקורס; השימוש במיינדפולנס, סימולציות, בובת תיאטרון; התוצרים של הקורס ברמת הידע, הכלים והמימונויות ויישומן במישור האישי והמקצועי. השימוש בגישה המשלבת מגוון כלים מאפשר טריאנגולציה – הצלבת נתונים, השלמה של נתונים ומידע, הרחבה של ידע שנצבר באמצעות שימוש במגוון כלים (Creswell, 2014). במלים אחרות, הגישה המשלבת ראיונות וניתוח רפלקציות הינה בעלת שלושה מוקדים: הרחבת הידע שנצבר באמצעות ראיונות, חיזוק הידע הקיים ובדיקה אם יש נושאים חדשים שלא עלו בראיונות על תרומת הקורס לפיתוח ה-SEL ו-SEL ברמה התאורטית וברמת הפרקטיקה. כמו כן, גישה זו איפשרה את בחינת ההבדלים בין מורות לגנות.

חליך המחקר

עם קבלת אישור ועדת האתיקה המוסדית, הראיונות נערכו לאחר שיחה מקדימה שבה הובהרו למרואיינות נושא המחקר ומטרתו, הובטחה שמירת האנונימיות שלהן, והתקבל מהן אישור הסכמה מדעת. כל ראיון ארך בין שעה לשעה וחצי. הראיונות נערכו באופן מקוון לאור מגבלות מגפת נגיף הקורונה. כל הראיונות נערכו בידי עוזרת מחקר במטרה להבטיח את קיומו של מרחב ראיון תומך ולא מאיים.

ניתוח הממצאים

הראיונות והרפלקציות נותחו באמצעות חמשת היכולות במודל CASEL והגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). הראיונות תומללו במלואם ונותחו

בשני שלבים לצד ניתוח הרפלקציות. בניתוח ראשוני זוהו הנתונים הרלוונטיים שעלו בראיונות וברפלקציות והם חולקו לתמות ראשוניות, ללא אחידות ובלי לקשר ביניהם, מתוך שאיפה להבין את המשמעות הכללית של הנתונים. בשלב השני נעשה ניתוח ממפה: התמות הראשוניות קובצו לקטגוריות דומות ונמצאו קשרים ביניהן. במוקד הניתוח הממפה עומדים היחסים שבין כל קטגוריה לתת-הקטגוריות שלה ולקטגוריות האחרות. כדי לחזק את אמינות המחקר ומהימנותו, ניתוח הרפלקציות והראיונות נערך על ידי החוקרת, ועוזרת המחקר בחנה באופן ביקורתי את הקטגוריות שעלו במטרה לחזק את ניתוח הממצאים בשלבים השונים של הניתוח (Marshall & Rossman, 2014).

ממצאים

הממצאים מחולקים לשש תימות מרכזיות שזוהו בניתוח: (1 מודעות עצמית; 2 ניהול עצמי; 3 מודעות חברתית; 4 קבלת החלטות באופן אחראי; 5 מודעות לאינטראקציה מול תלמידים/עמיתים והורים; 6 מודעות תרבותית. לאחר הצגת ממצאי הראיונות והרפלקציות נערך דיון בתמות שעלו ובמשמעויותיהן.

יכולת מודעות עצמית

בהלימה עם הגישה האקולוגית, ברמת המיקרו, ניתוח הרפלקציות והראיונות מראה כי לקורס הייתה תרומה לפיתוח המודעות העצמית של המשתתפות הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית כמורות.

רובן תיארו את חווית הלמידה בקורס כהזדמנות להתבוננות פנימה, להכרה והבנה עצמית, כתנאי מקדים לקידום למידה רגשית-חברתית של תלמידיהן. אחת המורות אמרה: "הקורס תרם לי בכך שגרם לי לעשות חישוב מסלול מחדש עם עצמי, להתבונן פנימה, לזהות את הרגשות שלי בסיטואציות שונות".

כמו כן, דברי המשתתפות מצביעים על תרומת הקורס להבנת הרגשות, המחשבות והערכים שלהן ברמה האישית והמקצועית ולזהות את נקודות החוזק והחולשה במצבים שונים. אחת המורות אמרה: "הקורס סייע לי לזהות את החוזקות והחולשות שלי. מנקודות החוזק הרגשתי סיפוק, ובנקודות החולשה התחלתי לטפל באמצעות הכלים שלמדתי במסגרת הקורס".

אשר לפרקטיקות ותרומתן לטיפוח יכולת המודעות העצמית, כל המשתתפות בראיונות וברפלקציות הצביעו על תרומת ההתנסות במיינדפולנס לקידום יכולת זו. אחת המורות אמרה:

”ההתנסות במיינדפולנס סייעה לי לעשות שיקוף עצמי, התבוננות עצמית, לבנות מערכת יחסים חיובית עם עצמי באמצעות דיאלוג פנימי חיובי כתנאי להצלחה”.

המשתתפות ציינו שלהתנסות במיינדפולנס ובסימולציה הייתה תרומה לפיתוח חשיבה להתפתחות וצמיחה חיובית (Growth Mindset) בכל תחומי החיים שלהן. אחת המורות אמרה:

”ההתנסות בסימולציה סייעה לי רבות לטיפול המסוגלות והמודעות העצמית שלי, כמו כן היא סייעה לי להתמקד בכישורים הנדרשים להשגת הצלחה בעבודה ובחיים בכללי”.

עוד גננת הוסיפה: ”ההתנסות במיינדפולנס הגבירה את המודעות שלי כלפי עצמי, להסתכל במראה ולראות את עצמי, להתבונן פנימה ולזהות את הפוטנציאל הטמון בי, ומשם להתפתח ולהתקדם”.

סיכום דברי המשתתפות מצביעים על תרומת ההתנסות בפרקטיקות השונות לקידום יכולת המודעות העצמית במרכיביה השונים. מודעות עצמית חשובה לצורך קידום אינטראקציה עם הסביבה ברמת המיזו, במיוחד המודעות המקצועית.

יכולת ניהול עצמי

בהלימה עם הגישה האקולוגית, ברמת המיקרו, ניתוח הרפלקציות והראיונות הצביעו על תרומת הקורס לטיפול יכולת הניהול העצמי של המשתתפות, בעיקר מיומנות ניהול רגשות וניהול דחק, הבאות לידי ביטוי בניהול המחשבות וההתנהגויות שלהן באופן יעיל במטרה לקיים אינטראקציה עם הסביבה ברמה האישית והמקצועית, במיוחד עם התלמידים שלהן. אחת המורות אמרה: ”לקורס הייתה השפעה עצומה על עיצוב האישיות שלי. כלומר לשלוט ולנהל את הרגשות שלי, לא להיות אימפולסיבית”.

אשר לפרקטיקות שסייעו לטיפול יכולת זו, ניתוח הרפלקציות והראיונות הצביעו על יעילות המיינדפולנס לניהול והבעת רגשות ולהפחתת הדחק הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית. אחת המורות אמרה: ”ההתנסות במיינדפולנס מאוד עזרה לי להתרכז ולהתבונן ברגעים החשובים בחיים שלי. לדוגמא, במקום לריב ולהסתכסך עם הרגשות שלי, אפשר להגיע לשלום פנימי כאשר אני מקבלת את עצמי ללא שיפוטיים”.

עוד גננת הוסיפה: ”המיינדפולנס סייע לי להתמקד בהווה, כאן ועכשיו, כיצד לשלוט ברגשות ובתגובות שלי הן במישור האישי והן במישור המקצועי”.

ברמה המקצועית, ניתוח הרפלקציות, בעיקר של הגננות מצביע על תרומת ההתנסות במיינדפולנס כפרקטיקה לפיתוח היכולת הרגשית-חברתית שלהן ושל תלמידים. אחת

הגננות אמרה: "במסגרת הקורס למדתי והתנסיתי במיינדפולנס כפרקטיקה מצוינת לכך, והיום אני מיישמת אותה בגן במטרה לסייע לילדים לנהל את הרגשות שלהם".

זאת ועוד, ניתוח הרפלקציות של הגננות הצביע על תרומת ויעילות פרקטיקת בובת תיאטרון ככלי לפיתוח יכולת הניהול עצמי שלהן ושל תלמידיהן, במיוחד מיומנות הבעת רגשות. אחת הגננות אמרה: "ההתנסות בבובת תיאטרון הייתה חוויה עבורי, היום היא אחת הפרקטיקות שאני משתמשת בה בגן לביטוי רגשות והעצמה של הילדים".

דברי המשתתפות מצביעים על תרומת ההתנסות בפרקטיקות השונות לקידום יכולת הניהול העצמי במרכיביה השונים: הרווחה, המוטיבציה והסקרנות. מיומנויות אלה הן חשובות לקידום יכולת קבלת החלטות אחראית באינטראקציות שלהן בהקשרים שונים. ביכולת זו תעסוק התימה הבאה.

יכולת קבלת החלטות אחראית וסקרנות

ברמת המיקרו והמיוזו, יכולת קבלת החלטות קשורה למודעות העצמית לצורך קבלת החלטות בהקשרים שונים. ממצאי המחקר מצביעים על תרומת הקורס במרכיביו השונים לפיתוח יכולת קבלת החלטות אחראית בקרב המשתתפות ברמה המקצועית, במיוחד החלטות הקשורות בתלמידים שלהן. אחת המורות אמרה: "הקורס במגוון הפרקטיקות שלו תרם לי להבין כיצד לקבל החלטה אחראית ומקצועית עבור התלמידים שלי בכיתה, ובשיתוף פעולה עם כל השחקנים המעורבים בכך. חשיבות איסוף מידע והתבוננות מזוויות שונות לפני הכול".

המשתתפות ציינו כי למידה מבוססת סימולציה מהווה פרקטיקה יעילה להבנת מנגנון קבלת ההחלטות הן בממד האישי והן בממד המקצועי. אחת המורות אמרה: "ההתנסות בסימולציה סייעה לי לפתח מודעות אודות ההחלטות שאני מקבלת באופן כללי ובמסגרת העבודה. לדוגמא, בעיות התנהגות של תלמיד בכיתה, היום אני מבינה שאני צריכה לקבל החלטה לאחר ניתוח מידע, נתונים ועובדות אודותיו, ובשיתוף פעולה עם כל הגורמים הרלוונטיים".

זאת ועוד, המשתתפות הצביעו על כך כי יכולת קבלת החלטות אחראית היא עמוד השדרה של העבודה שלהן, כולל למידת אסטרטגיות הוראה חדשות לצורך מתן מענה לבעיות התנהגות. לאור זאת, הן הצביעו על תרומת הקורס במרכיביו השונים לטיפוח הסקרנות שלהן. אחת המורות אמרה: "אסטרטגיות הלמידה בקורס היו מאוד חדשניות. לדוגמא, עידוד שאילת שאלות, עבודה בקבוצות, ניתוח אירועים, השתתפות מומחים בתחום הסימולציה, מיינדפולנס, בובת תיאטרון, למעשה כולם התייחסו לאותו נושא אך

בפרקטיקה שונה. מגוון זה גרם לי להיות סקרנית, להתנסות בהם הן במסגרת הקורס והן במסגרת העבודה שלי, ולאחר מכן לבחור את הפרקטיקה המתאימה לכל סיטואציה".

מורה אחרת הוסיפה: "הקורס העניק לי את הכלים להעריך את עצמי בצורה הנכונה, טיפח את הסקרנות שלי להתעמק במגוון הנושאים שלמדנו באמצעות למידה עצמית. אחרי כל מפגש הייתי יושבת שעות בחיפוש אחרי עוד מקורות מידע, אם זה סרטונים או פעילויות בנושא, ללמוד אותן ומייד לחשוב כיצד ליישם אותם בכיתות הלימוד שלי".

יכולת מודעות חברתית

ברמת המיזו, מודעות חברתית היא היכולת להבין את הפרספקטיבה של האחר ולהרגיש אמפתיה וחמלה כלפיו. בהקשר האקולוגי, המודעות החברתית ברמת המיזו מושפעת מהמודעות העצמית, הניהול העצמי ויכולת קבלת החלטות אחראית ברמת המיקרו. זאת מאפשרת להתמודד בצורה מוצלחת עם הסביבה ברמה המשפחתית והמקצועית, ולהגביר את הרווחה והמוטיבציה של המשתתפים, וכן לשפר את ההזדמנויות למידה של התלמידים.

ניתוח הממצאים מראה את תרומת הקורס לטיפול האמפתיה והחמלה של המשתתפות ברמה האישית וברמה המקצועית. מיומנות זו באה לידי ביטוי בהבנת הצרכים הפיזיים והרגשיים של אחרים הן באופן כללי והן של התלמידים שלהן. אחת הפרקטיקות היעילות לטיפול האמפתיה כפי שעלו מדברי המשתתפות בראיונות וברפלקציות היא הסימולציה. אחת המורות אמרה: "ההתנסות בסימולציה מאוד סייעה לי לקידום האמפתיה שלי, זה בא לידי ביטוי בהצבת עצמי באירוע, להרגיש כיצד אחרים מרגישים, וכיצד להסתכל מזוויות הראייה שלהם מאוד סייעו לי לפתח את האמפתיה שלי כלפי אחרים".

כמו כן, רוב המורות והגננות הצביעו על תרומת שילוב בובת תיאטרון לפיתוח האמפתיה שלהן, הן במישור האישי והן במישור המקצועי. אחת הגננות אמרה: "ההתנסות בבובת תיאטרון תרם לי רבות להבנת מהי אמפתיה, האם אני אמפתית כלפי עצמי וכלפי התלמידים שלי". דברי המשתתפות מצביעים על תרומת הקורס לפיתוח המודעות החברתית של המשתתפות, במיוחד האמפתיה והחמלה שלהן כלפי אחרים. ליכולת זו השפעה על קידום מערכת יחסים חיובית עם הסביבה, על כך נרחיב בתימה הבאה.

יכולת ניהול מערכות יחסים חיובית- מודעות לאינטראקציה חיובית

ברמת המיזו, יכולת ניהול מערכות יחסים חיובית וקידום אינטראקציה עם הסביבה נובעות מיכולת המודעות העצמית והחברתית של המשתתפות.

ניתוח ממצאי הראיונות והרפלקציות מצביעים על תרומת הקורס לטיפול יכולת ניהול מערכת יחסים בריאה ותומכת בקרב המשתתפות באינטראקציה שלהן עם הסביבה

הקרובה והרחוקה (משפחה, עמיתים, תלמידים ועוד). ההתנסות במגוון פרקטיקות במסגרת הקורס תרמה לטיפול יכולת זו של המשתתפות בהתאם לצרכים השונים שלהן ובהתאם לצרכים של התלמידים בשלבי החינוך השונים. לדוגמא, רוב הגנות והמורות בחינוך היסודי הצביעו על תרומת ההתנסות בבובת תיאטרון לפיתוח מערכת יחסים חיובית בין הגנות לבין הילדים, במיוחד ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. אחת הגנות אמרה: "ההתנסות בבובת תיאטרון עזרה לנו רבות לקדם מערכת יחסים בריאה עם הילדים בכיתה, לתת מענה למגוון הקיים, לאחר שניסינו אותה בכיתה, ראינו עד כמה היא יעילה עבור ילדים עם בעיות קשב וריכוז".

המשתתפות בשלבי החינוך השונים הדגישו גם את תרומת ההתנסות במיינדפולנס ובסימולציה לקידום אינטראקציה חיובית עם הסביבה במישור האישי והמקצועי. אחת המורות אמרה:

"ההתנסות במיינדפולנס ובסימולציה תרמו לי רבות ללמוד איך לקדם אינטראקציה חיובית עם כל האנשים שאני בקשר איתם: מול המשפחה שלי, התלמידים בכיתה וההורים שלהם". זאת ועוד, משתתפות המחקר הצביעו גם על תרומת ההתנסות בסימולציה ומיינדפולנס לטיפול מיומנויות תקשורת יעילה במישור האישי והמקצועי. אחת המורות אמרה: "ההתנסות בסימולציה חיזקה את יכולת ההקשבה שלי, כיצד להקשיב לאחרים בלי לקטוע אותם אפילו אם אני לא מסכימה עם דבריהם".

בתקשורת יעילה מול תלמידים הוסיפה אחת המורות: "באמצעות למידה מבוססת סימולציה הצלחנו לרכוש אסטרטגיות לתקשורת וניהול קונפליקטים אשר הם חלק בלתי נפרד מתהליכי הוראה ולמידה, במיוחד כיצד להתמודד עם בעיות התנהגות, אלימות, הדרה ושיימינג הן בתוך בכיתות הלימוד, בבית הספר וברשת"; גנת אחרת הוסיפה: "תרגילי המיינדפולנס מאוד סייעו לי לטפח מיומנויות תקשורת יעילה עם הילדים וההורים שלהם במסגרת העבודה שלי בוגן, למדתי איך להירגע, לא להתעצבן, לנשום עמוק... אני מרגישה את השינויים בהתנהגות שלי בעקבות מסע זה".

דברי המשתתפות מצביעים על תרומת הקורס והפרקטיקות המגוונות לטיפול מודעות לאינטראקציה חיובית עם האחר, הן ברמה האישית והן ברמה החברתית כקבוצה חברתית ותרבותית. להקשר התרבותי נתייחס בתימה הבאה.

מודעות תרבותית המקדמת תקשורת יעילה מול תלמידים והורים

בהתאם לגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979) ולמודל CASEL המדגיש כי למידה רגשית-חברתית היא למידה אקולוגית, הנעשית בתוך הקשר, היכולת בתחום המודעות התרבותית ברמת האקסו והמאקרו היא קריטית לאנשי חינוך הפועלים בסביבות כאלה בסביבות אלה. אנשי חינוך צריכים להתעדכן בנושאים הנוגעים לתרבות, מוצא, מעמד סוציו-אקונומי וכל הגורמים המשפיעים על התלמידים והמשפחות שלהם. ממצאי הראיונות והרפלקציות הצביעו על התרומה המשמעותית של הקורס לפיתוח וטיפוח חשיבה מחדשת על למידה רגשית-חברתית ולהבנה כי תחום זה מבוסס על מערכת אקולוגית בתוך הקשר חברתי, תרבותי ופוליטי מסוים. כמו כן, הקורס תרם לפיתוח מודעות להקשר, כלומר הגורמים שעשויים להיות מחוץ לשליטתן של המורות ובכל זאת משפיעים על ההתנהגות שלהן, כמו גם על ההוראה שלהן ועל הלמידה של התלמידים.

ברמת המיקרו והמיוז, מודעות תרבותית באה לידי ביטוי במודעות של המשתתפות שישנם גורמים חיצוניים המשפיעים על דפוסי ההתנהגות שלהן ושל התלמידים וההורים שלהם. מודעות זו מובילה אותן לפתח רגישות תרבותית תוך כדי מתן מענה למגוון התרבותי בכיתות הלימוד ובתקשורת עם הורים. אחת המורות אמרה: "קורס זה גרם לי לעשות חישוב מסלול מחדש בדעות שלי ובשיפוטיות שלי כלפי התנהגויות של התלמידים וההורים, להבין את השפעת התרבות שממנה הגיעו התלמידים על התנהלותם בבית הספר, להבין ולכבד אותם ולהתאים את עצמי לתרבות שלהם".

זאת ועוד, ממצאי הראיונות והרפלקציות מצביעים על תרומת הקורס לטיפוח המודעות התרבותית של המשתתפות בהקשר הייחודי של החברה הערבית, להבנת השפעת הן התרבות הערבית בממדיה השונים והן הקונטקסט הפוליטי, המעמד הסוציו-אקונומי על מערכת החינוך בכלל ועל סוגיית שיתוף ומעורבות ההורים בעשייה החינוכית. אחת הגננות אמרה: "לקורס תרומה משמעותית עבורי בהבנה כי למידה רגשית-חברתית הינה למידה מותאמת ורגישה תרבותית. לדוגמא, לספר סיפור אישי, או להציג דוגמאות מהאקטואליה זה חלק מלמידה זו".

גננת אחרת הוסיפה באותו הקשר: "הקורס תרם לי לפתח את המודעות התרבותית שלי בהקשר של בעיית האלימות בחברה הערבית, ואת חשיבות טיפוח למידה רגשית-חברתית במטרה לטפל בתופעה זו. כמו כן, חשיבות שיתוף ההורים כחלק מרכזי בלמידה זו".

ברמת הכרונו, המדגישה את השפעת הזמן על המערכת האקולוגית, בהקשר שלנו, משבר הקורונה השפיע על המערכת האקולוגית וחיזק את תפקיד ההורים כשחקנים עיקריים לקידום הלמידה והמיומנויות הרגשיות-חברתיות של ילדיהם. בהקשר זה, המשתתפות

הצביעו גם על תרומת הסימולציה לקידום המודעות התרבותית שלהן בהקשר של מעורבות ההורים בעשייה החינוכית במערכת החינוך הערבית. אחת הגנות אמרה: "ההתנסות בסימולציה סייעה לי להבין כיצד לקדם תקשורת מכבדת ומותאמת תרבות עם ההורים של התלמידים שלי בגן, במיוחד בתקופת משבר הקורונה. התחלתי להבין את ההורים המתקשים עם הטכנולוגיה, או שלא מצליחים לסייע לילדים שלהם...".

דברי המשתתפות מלמדים כי המודעות התרבותית שלהן תרמה ליכולתן לקדם את עשייתן החינוכית בשיתוף פעולה עם כל הגורמים וכתפיסה הוליסטית.

דיון ומסקנות

קיימת הסכמה רחבה בספרות על חשיבות הפיתוח המקצועי בתחום הלמידה הרגשית-חברתית לפיתוח היכולות הרגשיות-חברתיות של המורים כדי להתמודד בהצלחה עם תפקידיהם המגוונים. עם זאת, מעטים המחקרים שבחנו את תרומת תוכניות אלו לטיפול היכולת הרגשית-חברתית של מורים (Collie, 2017; Jennings & Frank, 2015). על רקע זה, המחקר הנוכחי בוחן את תרומת קורס ייעודי ללמידה רגשית-חברתית, המשלב מיינדפולנס, סימולציה ובובת תיאטרון, לפיתוח יכולת רגשית-חברתית של מורות וגנות במערכת החינוך הערבית, בהתבסס על חמשת היכולות במודל CASEL (CASEL, 2020), והגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). באמצעות יישום הגישה האקולוגית, אנשי חינוך יכולים להבין טוב יותר את האופי המערכתי של סביבת הלימוד שהם יוצרים עבור תלמידיהם ולקחת בחשבון את כל הגורמים ההקשריים בעת קבלת החלטות ואינטראקציה עם תלמידים, עמיתים והורים. הממצאים מצביעים על תרומת הקורס ושלושת הפרקטיקות (מיינדפולנס, סימולציה ובובת תיאטרון) לפיתוח היכולת רגשית-חברתית של המשתתפות.

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים מספר תובנות. ראשית, תרומת הקורס כפי שעלתה מדברי המשתתפות, ובהתאם למודל CASEL והגישה האקולוגית (Bronfenbrenner, 1979), החלה בכך, ברמת המיקרו, שהקורס העשיר והעצים את המשתתפות בבסיס ידע אקדמי ופרקטי בנושא למידה רגשית-חברתית במטרה לאפשר להן לתרגל גישה זו במהלך ההכשרה, ולסייע להן להיות מודעות לזהותן ולצרכיהן האישיים ולפתח את המודעות העצמית והניהול העצמי שלהן.

זאת ועוד, הממצאים מצביעים על תרומת הקורס לטיפול יכולת המודעות העצמית והניהול העצמי של המשתתפות לקידום אינטראקציות ביניהן לבין הסביבה שלהן, זו הקרובה וזו הרחוקה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים קודמים המצביעים על

תרומת תוכניות לפיתוח מקצועי לטיפול מודעות עצמית וניהול עצמי של מורים (Collie, 2015; Cheon et al., 2012; Dicke et al., 2017). המשתתפות הצביעו על יעילות ההתנסות במיינדפולנס ובבובת תיאטרון לטיפול יכולת המודעות העצמית וניהול עצמי. ממצאים אלה באים בהלימה לממצאים של מחקרים קודמים (Jennings et al., 2013; Jennings & Frank, 2015; Roeser et al., 2013). אשר לבובת תיאטרון, מחקרים הצביעו על יעילות פרקטיקה זו לטיפול המודעות העצמית והבעת רגשות בקרב ילדים (קופר-קיסרי, 2021), כמו כן לקידום פדגוגיה חדשנית מקדמת חשיבה רפלקטיבית (רמר, 2012). עם זאת, ביעילותו לטיפול יכולת רגשית-חברתית בקרב מורים לא נמצאו מספיק עדויות לכך. על כן, לממצאי המחקר הנוכחי תרומה תיאורטית ומעשית בתחום.

המסקנה שעולה כאן מדגישה את חשיבות טיפוח יכולות אלו בקרב מורים, במסגרת פיתוח מקצועי מבוסס פרקטיקות ייעודיות (מיינדפולנס, סימולציה, בובת תיאטרון). הממצאים מעלים שתי עוצמות עיקריות ליכולות אלו בקרב מורים ברמה האישית, הן מהוות גורם חשוב לרווחתם, למוטיבציה ולתחושת המסוגלות העצמית שלהן. ברמה המקצועית, הן מהוות נדבך חשוב לעיצוב הזהות המקצועית שלהן, קידום הוראה איכותית ושביעות רצון. שנית, ממצאי המחקר מצביעים על תרומת הקורס והשימוש במגוון הפרקטיקות: מיינדפולנס, סימולציה ובובת תיאטרון לטיפול המודעות החברתית והתרבותית ולקידום מערכת יחסים ותקשורת יעילה עם הסביבה. נתייחס לכך בהתאם לגישה האקולוגית: ברמת המיקרו והמיזו, המשתתפות הצביעו על תרומת ההתנסות במיינדפולנס לקידום אמפתיה, מערכת יחסים ותקשורת יעילה ושיתוף פעולה, וניהול קונפליקטים. בכיתות הלימוד, הדבר מתבטא בהבנת הצרכים הפיזיים והרגשיים של התלמידים באמצעות קידום אינטראקציה איכותית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים (Jennings et al., 2017). ברמת ההורים, האינטראקציה בין המיקרו למיזו, המשתתפות הצביעו על תרומת ההתנסות בסימולציה לקידום מודעות חברתית, תקשורת יעילה ויחסים חיוביים מול ההורים. ממצאים אלה הינם בהלימה עם מחקרים קודמים (Ruhalahti et al., 2017; Körkkö, 2021).

ברמת האקסו והמאקרו, הממצאים מצביעים על תרומת הקורס וההתנסות בסימולציה לפיתוח תודעה תרבותית בהקשר של החברה הערבית בישראל בקרב המשתתפות, כלומר ההבנה כי למידה רגשית-חברתית מושפעת ממאפיינים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים. כדי לקדם למידה רגשית-חברתית יעילה בכיתות הלימוד, ישנו צורך לניהול מערכת יחסים, שיתופי פעולה ותקשורת יעילה מותאמת לתרבות הערבית המסורתית (Masry-

Herzallah, 2022. ממצאים אלה מחזקים את ספרות המחקר המראה כי למידה רגשית-חברתית של תלמידים מושפעת מהקשרים רחבים יותר-תרבותיים, חברתיים ופוליטיים (Astor & Benbenishty, 2018; Jones & Bouffard, 2012), ומוסיפים כי טענה זו נכונה גם כלפי למידה רגשית-חברתית של מורים.

ברמת הכרונו, ממצאי המחקר מראים כי למידה רגשית-חברתית קשורה ומושפעת ממימד הזמן ומהאינטראקציות המתרחשות בתוך המערכת האקולוגית הכוללת. בהקשר שלנו, השפעת מגפת Covid-19 על קידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים. ממצאי המחקר מצביעים על תרומת הקורס וההתנסות בסימולציה לפיתוח המודעות התרבותית של המשתתפות כלפי אופן שיתוף ההורים בתקופת המשבר ולהבנת האתגרים העומדים מולם ומעכבים את השתתפותם בתהליכי הלמידה של ילדיהם. ממצאים אלה מחזקים את המסקנות שעלו ממחקרים עדכניים אשר ציינו כי מורים זקוקים להכשרה ותמיכה ייחודית במסגרת התוכניות לפיתוח מקצועי עקב משבר Covid-19 שהביא לפגיעה ברווחה הנפשית שלהם, של התלמידים וההורים (Masry-Herzallah & Stavisky, 2021; Masry-) Herzallah, 2022.

על כן, פיתוח מקצועי אפקטיבי של מורים בלמידה רגשית-חברתית המפתחת את היכולת הרגשית-חברתית הוא קריטי עבור מורים, ועליו לקחת בחשבון את השפעות ציר הזמן, כלומר ההשלכות של משבר Covid-19 כחלק מלמידה רגשית-חברתית כתפיסה אקולוגית. פיתוח היכולת הרגשית-חברתית של מורים יכול להוביל את המורים להוות מודל לחיקוי להתנהגות חיובית, לתרום להגברת המוטיבציה, הפחתת השחיקה, טיפוח מערכות יחסים טובות יותר עם כל השותפים וקידום למידה אקולוגית מותאמת תרבות.

בנוסף, ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את ספרות המחקר ומראים כי יכולת קבלת החלטות היא קריטית להצלחת המורים בקידום הלמידה האקדמית, והלמידה רגשית חברתית בכיתות הלימוד (Durlak et al., 2017; Weissberg et al., 2015). דברי המשתתפות הצביעו על תרומת הקורס וההתנסות בסימולציה לטיפול יכולת זו, המתבטאת במנגנון קבלת החלטות לבעיות התנהגות של תלמידים, מבוסס נתונים, ובשיתוף פעולה עם כל הגורמים הרלוונטיים עם מודעות להקשר התרבותי, חברתי ופוליטי.

לבסוף, ממצאי המחקר מצביעים על תרומת הקורס במרכיביו השונים לטיפול הסקרנות של המשתתפות, הבאה לידי ביטוי בהכרת תחומי דעת חדשים, יציאה ממרחב הנוחות, פיתוח עצמאות מחשבתית ועוד. לדוגמא, הקורס עורר סקרנות אינטלקטואלית ומוטיבציה שהובילו אותן לקריאת ספרים ומקורות מידע שונים, במיוחד השימוש בעולם הדיגיטלי

אשר הוביל בתורו לפיתוח מיומנויות דיגיטאליות בקרב המשתתפות. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מחקרם של ג'ינג וגרינברג (Jennings & Greenberg, 2009) אשר הצביע על תרומת פיתוח מקצועי בלמידה רגשית-חברתית לטיפוח הרווחה, המוטיבציה והסקרנות של המורים. על כן, ישנה חשיבות לשילוב פרקטיקות לטיפוח מיומנויות דיגיטאליות אלו במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים, שבתורן מסייעות לאנשי חינוך לפתח למידה רגשית-חברתית וכישורים נחוצים להצלחת תלמידים במאה ה-21.

תרומת המחקר, מגבלות ומחקרים עתידיים

תרומת המחקר: ברמה התיאורטית, המחקר הוא נדבך נוסף לספרות המקצועית העוסקת באפקטיביות תוכניות לפיתוח מקצועי בלמידה רגשית-חברתית של מורים, ומחזק את חשיבות הכשרת מורים בלמידה רגשית-חברתית כתפיסה אקולוגית מותאמת תרבות. כמו כן, הממצאים מרחיבים את הבנת מימד הזמן (הכרונו) בהקשר של למידה רגשית-חברתית, במיוחד חרף משבר הקורונה, שהשפיע על כל הרמות במערכת האקולוגית ברמות המאקרו, מיוזו ומיקרו והוביל לשינויים חדשים בתוך כל האקולוגיה של למידה רגשית-חברתית.

ברמה הפדגוגית, ממצאי המחקר עשויים לתרום לקובעי המדיניות בקידום עקרונות מנחים בתכנון, פיתוח ויישום של תוכניות לפיתוח מקצועי בנושא למידה רגשית-חברתית אפקטיביות המשלבות בין התיאוריה לפרקטיקות ייעודיות כמו סימולציה, מיינדפולנס ובובת תיאטרון. עד כה, רוב הסדנאות וההכשרה בתוכניות הפיתוח המקצועי נגעו בידע תיאורטי בעוד שסדנת הסימולציה והמיינדפולנס, בנוסף לפרקטיקות נוספות, מאפשרות למידה חדשה, יעילה ומקדמת תוך התנסות בסיטואציות הלקוחות מן עבודת ההוראה.

המחקר הנוכחי הינו מחקר ראשוני בנושא למידה רגשית-חברתית של מורים במסגרת הפיתוח המקצועי, מנקודת המבט של המשתתפות, ואינו חף ממגבלות. כמחקר אקספלורטבי הוא איפשר בחינה ראשונית של עמדות מורות בשתי תוכניות הכשרה ספציפיות בלמידה רגשית-חברתית; עם זאת, כמות הראיונות מצומצמת. בנוסף, במחקר השתתפו רק נשים. במחקרי המשך מומלץ לדגום מגוון גדול של מורים (לא רק מורות), בקורסים פנים אל פנים, בהשוואה בין מורים ערבים למורים יהודים, להרחיב את המחקר הנוכחי לבדיקה כמותית ולקיים בחינה מעמיקה בכלים כמותניים ואיכותניים של תרומת הפיתוח המקצועי לאורך זמן.

רשימת מקורות

- קופר-קיסרי, ס'. (2021). כיצד מייצרים חוסן רגשי? מה עוזר כשקשה לי- תוכנית לפיתוח משאבי התמודדות לגיל הרך באמצעות בובות תיאטרון, בין המילים, גיליון 19, עמ' 11-36.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל'. (2021). סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- רמר, ר' (2012). השפעתה של תוכנית התערבות בשילוב בובת תיאטרון על אסטרטגיות התייחוס של מתווכות, ועל הנעה ללמידה והישגים בתחום ניצני אוריינות של ילדי גן בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן.
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2018). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press, USA.
- Bernier, M. (2005). Psych puppetry: Animated symbols in therapy. *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*, 125-133.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [CASEL]. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/>
- 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, 1189-1204.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029356>

- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>.
- Collie, R. J. (2017). Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 167-184). Springer, Singapore.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51, 557-569. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.06.001>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). "Disciplining qualitative research", *International journal of qualitative studies in education* 19(6): 769-782.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215-226.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2017). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.

- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. Doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In *International handbook of teacher education* (pp. 187-230). Springer, Singapore.
- Freedman, J. E., Woodfield, C. L., & Dotger, B. H. (2020). Using Simulated Meetings to Practice Advocating for Disability-Related Accommodations (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(4), 387-394.
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21-36.
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20(2), 93–102.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social and Emotional Learning*, 1-184.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390.

<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035>

- 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, 79*, 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422-437). New York, NY: Guilford.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4), 3–22.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). *Enhancing teacher education with simulations. TechTrends, 60*(3), 260-267. Doi: 10.1007/s11528-016-0049-0
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 114-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(2), 258-275.
- Langer, E. J. (2004). *Langer Mindfulness Scale User Guide and Technical Manual*. Covenington, IL: IDS.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroá-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of

- educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. *Child Development*, 86, 945-954. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12344>
- Masry-Herzallah, A., & Stavisky, Y. (2021b). The attitudes of elementary and middle school students and teachers towards online learning during the corona pandemic outbreak. *SN Social Sciences*, 1(3). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00083-z>
- Masry-Herzallah, A. (2022). Teachers' perceived effectiveness in online teaching during Covid-19 crisis: Comparing Jewish/Arab teachers in Israel. *International Journal of Instruction*, 15(3), 649-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15336a>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. M., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Perry, N.E., Brenner, C.A., Collie, R.J., & Hofer, G. (2015). Thriving on challenge: Examining teachers' views on sources of support for motivation and wellbeing. *Exceptionality Education International*, 25, 6-34.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher

- stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032093>
- Ruhalhti, S., Korhonen, A. M., & Rasi, P. (2017). Authentic, dialogical knowledge construction: a blended and mobile teacher education programme. *Educational Research*, 59(4), 373-390.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Singh, N. C., & Duraiappah, A. (2020). Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. Doi:10.4236/ce.2016.713182
- Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129.

- Thompson, M., Owaho-Ovuakporie, K., Robinson, K., Kim, Y. J., Slama, R., & Reich, J. (2019). Teacher Moments: A digital simulation for preservice teachers to approximate parent–teacher conversations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(3), 144-164.
- Tufford, L., Asakura, K., & Bogo, M. (2018). Simulation versus role-play: Perceptions of prepracticum BSW students.
- Vadeboncoeur, J.A., & Collie, R.J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 201-225. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York. NY. Guilford.
- Yoder, N., & Nolan, L. (2018). What Does SEL Look Like in the Classroom? *The Learning Professional*, 39(4), 60-66.

נספח מס' 1 – סילבוס הקורס

מס' שעות	שיטות ההוראה והפרקטיקות	רצינול המפגש	נושא	מודלה
3	מבדק EQ תרגיל עמדות עבודה בקבוצות – התבוננות בסרט וחילוץ המיומנויות החברתיות- רגשיות שרואים בו. דיון במליאה	הצגת הנושא, מבוא תיאורטי, למה SEL	מיומנויות רגשיות-חברתיות, מה? למה? ואיך?	1
9	עבודה בקבוצות (זיהוי כישורים, רפלקציה אישית ושיתוף בקבוצות לגבי הכישורים של המשתתפות בפריזמה של התבוננות עבר-הווה). סקירה תיאורטית בנושא SEL סדנה העוסקת בפיתוח מיומנויות רגשיות של מורים באמצעות תרגול מיינדפולנס סדנה העוסקת בפיתוח מיומנויות רגשיות של מורים, תרגול מיינדפולנס		יכולת ניהול עצמי יכולת המודעות העצמית	
6	עבודה בקבוצות וצפייה בסרטונים- ניתוח סרטונים התנסות בקבוצות במודל אפרת בובת תיאטרון סימולציה – סיכום		יכולת קבלת החלטות ופתרון קונפליקטים	2

מס' שעות	שיטות ההוראה והפרקטיקות	רציונל המפגש	נושא	מודלה
9	עבודה בקבוצות לספר סיפור מיינדפולנס בובת תיאטרון סימולציה – סיכום	פיתוח מיומנויות חברתיות : פרספקטיבות ופיתוח אמפתיה יחסים בין אישיים : להקשיב, התמודדות עם מצבי לחץ	יכולת ניהול מערכות יחסים מיומנויות בתחום המודעות החברתית	3
3	רפלקציה קבוצתית רפלקציה אישית	רפלקציה בקבוצות ובמליאה	סיכום	