



חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים המושגתיים על עקרונות של למידה רגשית חברתית*

דולי אליהו לוי, רבקה הללביאן, סיגל חן וגליה סמו

תקציר

שילוב עקרונות של למידה רגשית-חברתית (SEL) עשוי לתרום לטיפול של אמפתיה, מעורבות בקהילה ויכולת להתמודד עם מצבי עמימות. כדי לממש מטרה זו פיתחו ארבע חוקרות, מרצות בארבעה קורסים שונים במכללה לחינוך, קוריקולום מבוסס SEL וחשפו את הסטודנטיות לידע תאורטי ופרקטי. מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד חוו הסטודנטיות את הלמידה מרחוק בקורסים המושגתיים על עקרונות SEL. גישת המחקר היא איכותנית-פרשנית, המתבוננת במציאות כתוצר של תהליכים פרשניים, המושפעים ממבנים אישיים, אישיותיים וחברתיים. במחקר השתתפו 113 סטודנטיות מתוכניות לתואר ראשון ולתואר שני. כלי המחקר הוא בלוג שאפשר למשתתפות לחשוף ולהיחשף לתפיסות, מחשבות ואמונות. ניתוח ממצאי המחקר חשף מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים של החוויה: המרחב המתבונן פנימה; המרחב התומך; המרחב לניהול עצמי והמרחב לתובנות להוראה. ארבעת המרחבים חשפו תהליך של פיתוח יכולות כגון מודעות לעוצמות ולחולשות, הבנת סיטואציות חברתיות, משמעת עצמית ופתרון בעיות.

* מחקר זה זכה לתמיכת "קרן הנשיאה", המרכז האקדמי "לוינסקי-וינגייט".

ד"ר דולי אליהו לוי,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר רבקה הללביאן,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: rivkah@l-w.ac.il

ד"ר סיגל חן,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: sigalc@l-w.ac.il

ד"ר גליה סמו,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט. דוא"ל:
galia.semo@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) אליהו לוי, ד', הללביאן, ה', חן, סי וסמו, ג' (תשפ"ג). חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים המושגתיים על עקרונות של למידה רגשית חברתית. חמדעת, טז.

מילות מפתח:

למידה רגשית-חברתית (SEL); למידה שיתופית; למידה רפלקטיבית

מבוא

בקרב הקהילה המדעית בעולם קיימת הסכמה כי שילוב הוראה רגשית-חברתית (SEL) עשוי להשפיע לטובה על יכולות אקדמיות, רגשיות והתנהגותיות במרחב הלמידה, כגון מודעות עצמית, שליטה עצמית, קבלת החלטות אחראית, עבודת צוות, ניהול קונפליקטים, תקשורת וניהול יחסים בין-אישיים. כמו כן ללמידה רגשית-חברתית קשר הדוק להיות האדם אזרח אחראי במדינה דמוקרטית המבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי. היא גם תורמת לטיפול של כשירות בין-תרבותית, אמפתיה, מעורבות בקהילה ויכולת להתמודד עם מצבי עמימות ואי-ודאות (Jones & Kahn, 2017; Mahoney et al., 2018; Sznitman et al., 2011; Yeager, 2017).

כדי להגביר את האפקטיביות של החוויה הרגשית-חברתית בלמידה נדרשים אנשי חינוך להיות מכווני SEL, להעשיר את הידע התאורטי בתחום זה, להכיר מגוון רחב של אסטרטגיות, כלים ומשאבי למידה ולשלב אותם בתוכניות הלימודים. לאור זאת, בתהליך הכשרת המורים יש לחשוף באופן מכוון את המתכשרים להוראה למיומנויות הנדרשות להטמעת הלמידה הרגשית-חברתית במסגרות החינוכיות (עשור, 2004; שפרלינג, 2018; Cefai, 2018).

ארבע חוקרות, מרצות בקורסים שונים, חברו יחד והקימו קבוצת מחקר במטרה לקיים תהליך למידה סדור ומקיף בנושא למידה רגשית-חברתית במכללה. העבודה בקבוצת המחקר כללה ארבע פעולות מרכזיות: הרחבת הידע התאורטי והמחקרי בתחום SEL, שילוב מיומנויות SEL בקורסים השונים, יצירת שפה מקצועית משותפת כחלק מביסוס תרבות מקדמת SEL במכללה וליווי מחקרי של פעולות אלה. זאת במטרה להבין כיצד יישום למידה רגשית-חברתית בקורסים נחוות על ידי הסטודנטיות במגוון הקורסים שהמרצות מלמדות. קבוצת החוקרות קיימה מפגשים סדורים לאורך השנה כדי ללמוד על פעילות רלוונטית לנושא המחקר, לדון במושגי למידה רגשית-חברתית ולהכיר מקרוב את הספרות העולמית הענפה בנושא. מטרה נוספת של המפגשים היא שיתוף בחוויות, דיון בהן ומתן תמיכה הדדית בתהליך ההטמעה.

כל אחת מהחוקרות עיצבה סביבת הוראה-למידה בקורסים, שהתקיימו במרחבים מקוונים והושתתו על יצירת מרחב אוטונומי, רגשי וחברתי. סביבות אלה חשפו את הסטודנטיות לידע תאורטי ופרקטי חדש על למידה רגשית-חברתית, אפשרו גיבוש עקרונות, אשר לפיהם

ניסתה ההוראה מרחוק לתת מענה לצרכים הרגשיים והחברתיים של הלומדים, כגון עבודה שיתופית, נטילת אחריות, קבלת החלטות שקולה, הגברת מודעות עצמית, עיבוי שפה רגשית, מעורבות, שוויון, כבוד והתמדה – כל זאת לצד דינמיקה ואינטראקציה של תהליכי SEL.

סביבות הלמידה כללו היבטים תאורטיים ויישומיים:

1. יחידת לימוד העוסקת ישירות בלמידה של תאוריית SEL ובעקרונות של הוראת SEL.
2. רשימת קריאה שבה שולבו לפחות חמישה מאמרי מפתח בתחום SEL, שניים מהם קריאת חובה.
3. מטלת כתיבה רפלקטיבית בבלוג אישי (20% מהציון הסופי) – הבלוג היה חלק אינטגרלי מאתר ה-Moodle של כל אחד מהקורסים. הבלוג הוא כלי אינטראקטיבי, גמיש, מעודד תקשורת ואינטראקציה חברתית ומאפשר למרצה, אם ירצה, להעיר, לכוון את הלומד וליצור הזדמנות ללמידה (Yang & Chang, 2012). זאת ועוד, הבלוג הוא מרחב שבו נמצא תיעוד של מהלכים המתרחשים בשיעורים עם התייחסות לשאלות במהלך השיעור או בין השיעורים. הבלוג הזמין כל אחד מהמשתתפים לחשוף תובנות, הערות או הבהרות ולשתף את המרצה בידע החדש שנבנה, וכן הוא אפשר קידום תהליך רפלקטיבי ומטא-קוגניטיבי והתבוננות בשינויים באופן החשיבה ובמידת ההתקדמות (רימור וקוזמינסקי, 2004). הסטודנטיות התבקשו לכתוב בבלוג, לפי בחירתן, לפחות ארבע פעמים בסמסטר ולשתף בתובנות ומחשבות בעקבות הלמידה.

4. כתיבת עבודה מטא-קוגניטיבית (15% מהציון הסופי).

5. פרקטיקות הוראה משותפות לחוקרות במהלך הקורסים – בשלב תכנון סביבות הלמידה של הקורסים החוקרות נפגשו, שוחחו וקבעו מה הם עקרונות למידה מבוססי SEL שאותם יישמו במהלך הקורסים: ביסוס קשר אישי, טיפוח תחושת מסוגלות, מתן משוב רציף, למידה שיתופית, אוטונומיה, התבוננות רפלקטיבית ובחירה בין אלטרנטיבות, מודלינג המדגים לסטודנטיות דרכי התמודדות עם מתחים רגשיים, מצבי עימות אישיים-חברתיים, מתח ויכולת להוביל דיאלוג בכיתה.

קבוצת החוקרות שמה לה למטרה לקדם תהליכי למידה רגשית-חברתית בארגון כולו. הספרות המקצועית מצביעה על תרומתן של תוכניות כאלה לצמצום מתחים חברתיים

תרבותיים, להפחתת קונפליקטים והתנהגויות בסיכון ולשיפור הישגים אקדמיים (רן ואח', 2018). ארבעת הקורסים שלימדו החוקרות הם: לשון (תואר ראשון) – סמינריון שנתי בנושא חקר שיח; לשון (תואר ראשון) – חלופות בהערכת שפה; מקרא (תואר ראשון) – ספר ישעיה; חינוך מיוחד (תואר שני) – סמינריון שנתי בנושא עבודה והדרכה בצוות רב-מקצועי. המחקר מתבסס על כל הנתונים שאספו ארבע החוקרות, בוחן את המכנה המשותף הרחב בין הקבוצות ומתמודד עם השאלה כיצד חוות הסטודנטיות את הלמידה בקורסים המושתתים על עקרונות SEL. בחינת התרומה של שימוש במיומנויות SEL תסייע לקידום הלמידה, לחיזוק תחושת השייכות והמסוגלות של סטודנטיות להיות נשות חינוך משלבות SEL ולגיבוש דרכים ליצירת תרבות SEL במכללה.

הורים לנוער המוגדר בסיכון

למידה רגשית-חברתית (SEL)

למידה רגשית-חברתית היא התהליך שבאמצעותו מבינים ומנהלים רגשות, מציבים ומשיגים מטרות חיוביות, מרגישים ומביעים אמפתיה לאחר, מייצרים ומשמרים מערכות יחסים בין-אישיות ומקבלים החלטות אחראיות ואכפתיות (Collaborative for academic, social, and emotional learning [CASEL], n.d). התוכניות המגוונות של SEL מתמקדות בחמש מיומנויות מרכזיות: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישיות וקבלת החלטות אחראיות. מיומנויות אלה מושתתות על תאוריות שונות: תאוריית הלמידה החברתית (Bandura, 1977), המודל הקוגניטיבי-התנהגותי שנועד להפחית מצוקה נפשית (גלבוע-שכטמן ומרום, 2011) ותאוריית האינטליגנציה הרגשית (Chen & Guo, 2020).

מחקרים מעידים כי לתוכניות המושתתות על עקרונות של למידה רגשית-חברתית יש השפעות חיוביות, כגון שיפור בביצוע משימות אקדמיות, הפחתת תחושת המצוקה והמתח הרגשיים, ירידה בבעיות התנהגות וקידום של מיומנויות רגשיות וחברתיות של הילדים (Corcoran, 2015; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2018).

בתקופת מגפת הקורונה הייתה למיומנויות SEL חשיבות יתרה, ושילובן בתהליכי הוראה-למידה בכיתה היה נחוץ עד מאוד להתמודדות עם אתגרי התקופה. מחקרים הוכיחו כי מערכות החינוך נדרשו לתמוך בצרכים מגוונים בהיבטים רגשיים-חברתיים של התלמידים כדי לפצות על נזקי המגפה (Kanopka et al., 2020; Israelashvili et al., 2020; Santibañez).

(Guarino, 2021).

למידה רגשית-חברתית זכתה לתשומת לב רבה בעשור האחרון והיא כוללת מספר גדול של מושגים ותאוריות מארגנות של אותם כישורים ומיומנויות (שפרלינג, 2018). גיונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) כוללים בלמידה רגשית-חברתית שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות: ויסות עצמי קוגניטיבי – בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית; תהליכים רגשיים – מודעות רגשית, ביטוי רגשי אסדרת התנהגות, אמפתיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות; מיומנויות חברתיות/בין-אישיות – הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו-חברתית. הפסיכולוגים קוסטה ומקרי (McCrae & Costa, 1987) פיתחו את מודל חמש התכונות הגדולות (Big Five) הכולל: מוחצנות, נועם הליכות, מוכוונות, יציבות רגשית ופתיחות מחשבתית.

נמצא כי תכונות אלה מתגבשות ומתייצבות בגיל צעיר וגם במהלך הברורות הצעירה (Wille et al., 2012) והן בעלות השפעה רבה על תחומי חיים רבים ועל השתלבותו של האדם בחברה הבוגרת (Hartman & Betz, 2007). ממצאים אלה מדגישים את חשיבות העיסוק בלמידה רגשית-חברתית במרחב החינוכי בכל שכבות הגיל.

פרקטיקות הוראה המושתתות על עקרונות SEL

למידה שיתופית

בעקבות מגפת הקורונה הואץ שילובן של סביבות הוראה מקוונות עם הוראה מסורתית – פנים מול פנים. תהליכי למידה-הוראה מקוונים הם גם הזדמנות ללמידה שיתופית, אינטראקציה עם אחרים ויצירת ידע במרחב משותף. למידה שיתופית היא גישה פדגוגית פעילה שלפיה חלק מהלומדים עובדים יחד בזוגות, בקבוצות קטנות או בקהילות למידה כדי להשיג מטרה משותפת כמו ביצוע פרויקטים, פתרון בעיות או השלמת משימות. קיימות שלוש רמות של שיתופיות: רמה ראשונה – שיתוף (Sharing), רמה שנייה – יצירת תוצר משותף תוך חלוקת תפקידים (cooperation), ורמה שלישית – שיתוף פעולה (collaboration). אחת ממטרותיה העיקריות של למידה שיתופית היא תמיכה באינטראקציות חברתיות המשפרות את הלמידה ועידוד פעילות קוגניטיבית של הלומדים עם שיתוף ברעיונות או העברה וקבלה של ביקורת. הלומדים עובדים יחד כדי לבנות ידע

משותף, לחשוף את הידע שלהם ולפתח דיונים מאתגרים ומיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Rimor et al., 2010; Slavin, 2011).

למידה שיתופית מקוונת מציבה אתגרים חדשים לעומת הלמידה שהתרחשה בכיתה פנים אל פנים. אתגר מרכזי ראשון הוא היכולת של הסטודנטים לתקשר ביעילות בסביבות וירטואליות, ליצור אינטראקציה חברתיות-רגשיות, לחוש ולהביע תחושה של אמפתיה, לגלות פתיחות רגשית ולבנות אמון ותמיכה. הפער יכול להתבטא בהיבט הטכני של אוריינות דיגיטלית נמוכה הנובעת מהבדלים במשאבים הקיימים אצל הלומדים, כמו למשל בגישה מוגבלת לאמצעים טכנולוגיים, סוג המכשיר ומהירות האינטרנט, העלולים להשפיע על הלמידה. קשיים טכנולוגיים אלה יכולים ליצור תחושה של הכבדה אצל הסטודנטים, לגרום חוסר רצון לשיתוף פעולה ובאופן הזה לחבל בפעילות הלמידה (הלל-לביאן ואחי Hickey et al., 2020 ; 2023). אתגר נוסף הוא הזיקה בין אדם וזולתו בתהליך השותפות של גיבוש הידע. מחקרים רבים מתחומי החינוך והפסיכולוגיה ברחבי העולם (Goodner, 2021; Kaplan & Madjar, 2017; Beri & Kumar, 2018) מעידים שכישורים חברתיים ורגשיים מסייעים לתהליכי הלמידה ומשמשים גורם מפתח בהתמודדות עם המציאות המשתנה.

לפיכך, כדי למנף את ההזדמנויות של שיתופיות מקוונת דרושה הכוונה פדגוגית שתסייע ביצירת מרחב מקוון דינמי שתתבצע בו שיתופיות ברמה גבוהה עם התייעצות ועזרה הדדית. לכן חשוב להציג כללים ברורים כמו פירוט יעדי הלמידה, מתן הוראות ברורות לכל מטלה, הבטחת מסגרת זמן ומרחב למשימה ולבנייה. אנשי החינוך נדרשים לתת הנחיות שיובילו לתהליכי קבלת החלטות וביצועים משותפים ולא להסתפק בחלוקת תפקידים שבה כל לומד כותב פסקה משלו או מסתפק בשקופית נפרדת. אחריות הדדית קיימת כאשר ההצלחה של כל קבוצה תלויה בהצלחת האחר, וכל אחד תורם להצלחת האחר (Lee & Lim, 2012; Johnson & Johnson, 2013).

אוטונומיה בלמידה

אוטונומיה של הלומד נחשבת למידה אקטיבית עם נשיאה באחריות ללמידה. לומד אוטונומי יעשה בחירות מושכלות הדורשות רמת מודעות גבוהה ושליטה בלמידה המושגת באמצעות תהליכים רפלקטיביים (Benson, 2011). בתהליך זה של ראייה רפלקטיבית ומטא-קוגניטיבית הסטודנט רוכש כישורים הדרושים כדי להפוך ללומד לכל החיים (Mynard & Stevenson, 2017) (Life long learning).

מחקרים מעידים כי התנהגות של מורים באינטראקציות למידה ועמדותיהם החינוכיות כלפי תמיכה באוטונומיה הן גורמים משמעותיים ביצירת תחושת האוטונומיה בלמידה (Katz et al., 2011). בין ההתנהגויות המעודדות אוטונומיה נוכל למנות יצירת הבנה ועניין בלמידה, אפשרות להשמיע ביקורת לגיטימית, עידוד חשיבה עצמאית ומתן אפשרות בחירה של משימות התואמות את עולמם הפנימי של הלומדים, את מטרותיהם האישיות ואת תחומי העניין שבהם ירצו להעמיק ולהתקדם. לעומת זאת, פעולות כמו דיכוי ביקורת ודעה חופשית והתערבות במהלך ביצוע משימה עשויות לדכא אוטונומיה. כאשר הלומדים תופסים את תהליך הלמידה מתוך עניין או מתוך הכרה בחשיבותה הם חווים תחושה של קוהרנטיות עם העצמי ומבצעים את המשימות מתוך מוטיבציה אוטונומית המלווה ברגשות חיוביים (Assor et al., 2002; Deci & Ryan, 2000). יתרה מזאת, תמיכה בסוגיות רגשיות-חברתיות מגבירה מוטיבציה ללמידה אוטונומית המובילה לחוויות עצמי חיוביות, לתחושת מיטביות ולתפקוד אופטימלי (Kaplan & Madjar, 2017).

קשר אישי ותחושת שייכות

קשר אישי כרוך בתלות הדדית, ברמות שונות של קרבה, ברצון ובהסכמה לחלוק רגשות, מחשבות ולעסוק בפעילויות משותפות. מחקרים (Watkins & Zhang, 2006; Wang & Eccles, 2013) מוכיחים כי קשר אישי במסגרות חינוכיות וביסוס יחסים קרובים של הקשבה מתוך דאגה גם לבעיות אישיות מסייעים בהתמודדות עם מתחים חברתיים ומקדמים יחס חיובי לחברה הכללית. ההקשבה דורשת כבוד להשקפות של אחרים, סבלנות אל מול שאלות אישיות בדיאלוג, המאפשרות ללמוד זה על זה. מקרובה והרצוג (Makarova & Herzog, 2013) מוסיפים כי הבניית קשר אישי היא אחת הדרכים שבאמצעותן אפשר להפוך את המסגרות החינוכיות תומכות יותר בהיבט הלימודי, הרגשי והחברתי-תרבותי. גילת (2007) טוען כי אנשי חינוך תופסים בדרך כלל את המרכיב הדידקטי כמרכיב מובנה וחיובי, ואילו המרכיב האישי, הטומן בחובו התפתחות של קשר רגשי עמוק, נתפס בעיניהם כמרכיב פחות מובנה ומסייע. נוסף על כך הוכיחו רותם ובן-רבי (2016) שהקשר האישי מאפשר דיאלוג החושף את המציאות, את הכוחות החיוביים, את החולשות ואת תחומי ההתעניינות. כמו כן, הקשר האישי עשוי לקדם למידה פעילה, לעצב תפיסת עתיד חיובית ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית ואת המעורבות בלמידה (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2017). לטענת עשור (2004) פרטיקות הוראה התורמות לעידוד תחושת

קשר אישי ותחושת שייכות הן הפגנת חיבה, גילוי רגישות, אייביוש, הבעת אמפתיה, הגברת המודעות, היחס החיובי וההתחשבות באחר ויצירת מבנה לימודים לא תחרותי.

למידה ופלקטיבית

רפלקציה אישית היא הקשבה לעצמי ומתוכה שיקוף המספק פרטים, סדר ומשמעות להתנסות של הלומדים. כלומר היא האופן שבו תפיסת עולמם של אנשים מעוצבת ומוגבלת בידי הסובייקטיביות שלהם בד בבד עם התבוננות עצמית מודעת, ביקורתית ואוהדת (Kaufman, 2013).

חוקרים טוענים כי רפלקציה היא תהליך מטא־קוגניטיבי המסייע ללמידה אפקטיבית ועמוקה והיא משפיעה על יכולת ההעברה של הלמידה לקונטקסט אחר (רמדאן ואח', 2021; Benson, 2011; Mynard & Stevenson, 2017). בתהליך כתיבת רפלקציות הסטודנטים בוחנים פרשנויות שונות, מנתחים רגשות, תפיסות, אמונות, החלטות ופעולות, מתבוננים באופן ביקורתי באחרים ובעצמם, נושאים באחריות לתהליך הלמידה שלהם, עושים בחירות מושכלות הדורשות רמת מודעות גבוהה ורוכשים כישורים הדרושים כדי להפוך ללומדים לכל החיים. יתרה מזאת, למידה רפלקטיבית משפיעה על עיצוב זהות מקצועית בכך שהיא מסייעת לסטודנטים לקשר בין ידע קודם לידיע חדש וליצור הבנה של משמעות חדשה אגב התמקדות בדרך החשיבה וההבנה של הלומד ובהפקת לקחים ליישום בסיטואציות עתידיות (Mann et al., 2009).

תרומת המחקר

למחקר הנוכחי תרומה תאורטית ופרקטית. מן ההיבט התאורטי, המחקר מעשיר את הידיע האקדמי על הוראה במוסדות להשכלה גבוהה המושתתים על עקרונות SEL. מחקרים שנעשו בתחום ההוראה-למידה בהשכלה הגבוהה מעידים כי בתהליך הכשרת המורים נעשתה מעט מאוד הכנה לטיפול תהליכי הוראה המשלבים עקרונות SEL (גרשי, 2021; Goodner, 2021). עם זאת, הוכח כי התנסות אותנטית בתהליכי למידה המשלבים התפתחות רגשית-חברתית ומאפשרים לתלמידים לפתח תחושת שייכות, לעבוד בצוות, להתמודד עם אתגרים, לפתור בעיות וללמוד בסביבה אוטונומית היא תשתית להצלחה אישית של התלמידים שיש לה השפעה חברתית, רגשית וקוגניטיבית ולהצלחה של מערכת החינוך והחברה (Cefai et al., 2018; Jones & Kahn, 2017). מן ההיבט היישומי, הידיע החדש והרלוונטי עשוי לשמש מורים, מרצים, מדריכים פדגוגיים וקובעי מדיניות בתהליך הכשרת המורים ולצייד אותם

בכלים המתאימים לימי חירום ושגרה, שבהם המורים נדרשים לתת מענה להיבטים רגשיים-חברתיים בהוראה.

מחקר זה מתמקד בפרקטיקות של הוראה מבוססת SEL בקורסים מגוונים בתוכניות שונות, ושאלת המחקר היא – מהי חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים שבהם המרצות מובילות תהליכי למידה המושתתים על עקרונות פדגוגיים של SEL?

מתודולוגיה

מחקר זה הוא מחקר איכותני. הנחות היסוד של המחקר האיכותני רואות את המציאות החברתית כתוצר של תהליכים פרשניים המושפעים ממבנים אישיים ואישיותיים וממבנים חברתיים, שפתיים ותרבותיים. הוא עוסק בחשיפת המשמעויות והפרשנויות שמשתתפי המחקר מעניקים למציאות בנוגע לאותם מבנים ובדק תהליך במהלך התרחשותו. תפקיד החוקר לחקור את התופעות, למצוא משמעות או לפרש את התופעות (Denzin & Lincoln, 2000).

הנחות בדבר אופייה הפרשני של המציאות ובדבר אופיו הפרשני של המחקר מכתיבות את המתודולוגיה של המחקר האיכותני. שיטת מחקר זו נמצאה מתאימה למחקר הנוכחי משום שהיא מאפשרת התבוננות וחקירה של תהליכים רגשיים חדשניים ומאפשרת ללמוד בצורה רחבה יותר על חויית הלמידה של הסטודנטיות. הסיפורים והמילים הם כלים להבניית המציאות ותיאור החויות הגלומות בה. מחקר זה שואב את נתוניו מהמערך הטבעי, והחוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003). מערך מחקר זה מורכב מבסיס נתונים שנאסף במסגרת שיתוף פעולה של ארבע חוקרות שהשותף להם מתבטא בהיבטים שיפורטו להלן:

א. תפיסה חינוכית משותפת המקדמת מיומנויות SEL ובאה לידי ביטוי בכך שהסטודנטים נדרשו להחלטות מושכלות לאורך למידת הקורסים. קבלת ההחלטות נעשתה באמצעות תהליכים רפלקטיביים שכל הלומדים עשו, ובהם ניתוח סיטואציות, זיהוי בעיות אגב ניסיון להתמודד עם פתרון (המעשי/הארגוני), גיבוש תפיסה עצמית וזוהות עצמית מדויקת וזיהוי חוזקות ומסוגלות עצמית.

ב. למידה משותפת והעמקה בתאוריות SEL ובדרכים ליישומן באופן ישיר בשיעור כנושא לימוד וכחלק מאקלים הקורסים אשר התבטא במודעות חברתית הדוגלת

באמפתיה, ובניית מערכת יחסים המעודדת כבוד לדעות שונות אשר מעודדת תחושה של ביטחון להבעת כל דעה עידוד ללקיחת פרספקטיבה לדעה מנוגדת.

תכנון יישומי משותף של פרקטיקות הוראה המעודדות ביטוי של עקרונות SEL, בין היתר באמצעות שילוב של בלוג שבו פרסמו הסטודנטיות את המחשבות והתובנות הרפלקטיביות שלהן בנוגע למספר היבטים: המושגים ו/או הרעיונות בשיעור; התייחסות וקישור לידע קודם אשר בא לידי ביטוי בדברים החדשים שלמדו; מוקדי העניין שלהן (באילו היבטים ירצו להעמיק? מה מעניין אותן?); תגובות שמעוררים בהן הרעיונות שעלו במפגש (ברמה העקרונית – האם הן מתנגדות להם, מדוע? מה דעתן על הרעיונות שעלו / על המסרים? האם הם ברי-שימוש? ישימים?); שאלות שעליהן ירצו לקבל תשובות מעמיקות יותר בעתיד (מה עדיין לא ברור להן? מהו מקור הקושי?); חילוף תובנות – (איך מה שלמדו יכול לסייע להן בהוראה? אילו פעולות ניתן לעשות כדי לקדם את הנושא?)

לצד המשותף לארבע החוקרות, בחרנו קורס מובהק העוסק ישירות בתחומי ה-SEL: עבודה והדרכה בצוות רב־מקצועי, ושלושה קורסים שבמרכזם עומדת הדיסציפלינה: חקר שיח, ספר ישעיה ותהליכי הערכת שפה בבית הספר העל־יסודי.

אוכלוסיית המחקר כוללת 113 סטודנטיות הלומדות במכללה ומגיעות מרקעים חברתיים, תרבותיים, לאומיים מגוונים ומייצגות את הרבת־תרבותיות בחברה הישראלית. מבחינה מגדרית יש בקרב הלומדים במכללה רוב נשי. בתואר הראשון טווח הגילים של הסטודנטיות הוא 18–28, ובתואר השני טווח הגילים 25–55.

בטבלה שלהלן ניתן לראות את מאפייני אוכלוסיית המחקר:

שם הקורס	התואר	שם הקורס	שנתון	מספר הסטודנטים
סמינריון חקר שיח (שנתי)	ראשון	לשון עברית	ד	25
ספר ישעיה (סמסטריאלי)	ראשון	מקרא	א-ד	40
תהליכי הערכת שפה בבית הספר העל־יסודי (סמסטריאלי)	ראשון	לשון עברית	ב-ג	25
סמינריון עבודה והדרכה בצוות רב־מקצועי – (שנתי)	שני	חינוך מיוחד	ב	23

במחקר נעשה שימוש בארבעה בלוגים שונים ודינמיים שהיו חלק אינטגרלי מאתר ה-Moodle של כל אחד מהקורסים. הבלוגים הם כלים אינטראקטיביים, גמישים, מעודדים תקשורת ואינטראקציה חברתית ומאפשרים למרצה להעיר ללומד, לכוון אותו וליצור הזדמנות ללמידה (Yang & Chang, 2012). נציין כי הבלוג היה אישי ושימש מרחב משותף למרצה ולסטודנטיות. בבלוג תועדו מהלכים המתרחשים בשיעורים אגב התייחסות רפלקטיבית לשאלות ולתהליכים שהתרחשו בזמן השיעור או בין השיעורים. הבלוג הזמין כל אחד מהמשתתפים לחשוף תובנות, הערות או הבהרות, לשתף בידע ולקדם תהליך רפלקטיבי ומטאקוגניטיבי, להתבונן בשינויים באופן החשיבה ובמידת ההתקדמות שלהם (רימור וקוזמינסקי, 2004). הסטודנטיות כתבו בבלוג לפחות ארבע פעמים בסמסטר.

עיבוד נתוני המחקר הושתת על ניתוח תוכן פרשני, המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית ועוסק במילים ובתיאורים של הסטודנטיות בנוגע למאפייני הלמידה, התפיסות, הקשיים, הידע, האמונות והפעולות שלהן לאורך הלמידה המקוונת המשלבת היבטים רגשיים-חברתיים (Creswell, 2012). כחלק מהטריאנגולציה המאפשרת הבנה טובה ומלאה יותר, כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד קריאה הוליסטית של כל הנתונים שנאספו על ידי ארבע החוקרות. תהליך קידוד הממצאים החל כבר בשלב הקריאה ההוליסטית של הממצאים וסימון היגדים רלוונטיים בהלימה לשאלות המחקר. בשלב השני, כל אחת מהחוקרות קראה שוב את הטקסטים במטרה לזהות ולזקק את התמות המרכזיות וכדי לקבוע לאיזו תמה שייך ההיגד בהתאם לשאלות המחקר. לאחר מכן התקיים שיח, התייעצות במשך שעות ארוכות בזום כקבוצה ובזוגות, שכלל ארגון של הנתונים וצמצום, 'שבירת הנתונים' ליחידות קטנות בהלימה ל-SEL, הבניה מחדש של הנתונים ו/או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אימות הממצאים וכתובה (Caron & Bowers, 2000). במוקד השיח בין החוקרות עמדה סוגיית הגדרת התמות. אחת התמות שהוסכם עליה כבר בשלב הראשון הייתה 'המרחב האישי', וממנה התפתח דיון על גיבוש מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים שבהם פיתחו הסטודנטיות יכולות רגשיות-חברתיות: המרחב המתבונן פנימה, המרחב התומך, המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה.

אמינות ואתיקה

במחקר זה נקטנו אתיקה של דאגה וצדק. השתדלנו למקסם את הרווח של המשתתפים ולהקטין סיכון, שמרנו על האנונימיות של המשתתפים והמקומות וקיבלנו אישור מוועדת האתיקה המוסדית – אישור מס': 2020090601. איסוף הנתונים החל רק לאחר סיום

הקורסים ומתן ציונים סופיים אצל כל אחת מהחוקרות. ניתנה תשומת לב ליחסי הכוח חוקר-משתתף ולמקום שלנו במחקר. כל אחת מהחוקרות שלחה לסטודנטיות מכתב הסכמה להשתתפות במחקר רק לאחר שניתן להן הציון הסופי בקורס. כל הסטודנטים הסכימו לקחת חלק במחקר. למשתתפים נמסר מידע בנוגע למחקר ופרטים הקשורים למטרות המחקר, לאופי הנתונים ולשיטות לאיסוף נתונים. כלל זכויותיהם של המשתתפים נשמרו בקפידה. כמו כן, כל הנתונים המזהים במחקר הוסרו לחלוטין מכל פרסום, הם יישמרו חסויים ולא יהיו זמינים לאף אחד מלבד צוות המחקר.

אמינות המחקר נשמרה על ידי טריאנגולציה של דרכי ניתוח, ובעיקר על ידי קריאה משותפת של ארבע החוקרות את כל החומרים הכלולים בממצאים בכל אחד משלבי גיבוש וכתובת המחקר.

ממצאים

ניתוח ממצאי המחקר חשף מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים של חוויית למידה בקורסים מבוססים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית: המרחב המתבונן פנימה; המרחב התומך; המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה.

מרחב המתבונן פנימה

הסטודנטיות התבוננו פנימה על תפיסותיהן ועל פעולותיהן באמצעות שיח בין-אישי – קבוצתי, ושיח תוך-אישי – רפלקטיבי. ההתבוננות אפשרה להן לזהות ולהבין מערך של רגשות, מטרות, ערכים, מחשבות ודפוסי חשיבה שלהן. הנה דוגמה לשיח בין-אישי החושף תהליך מטא-קוגניטיבי של מסע לימודי המציג כי מעבר להבניה הפעילה של הידע התגבש תהליך פעיל של מודעות רגשית:

במבט כולל של כל השנה, אני חשה כי חווייתי מסע משמעותי. אני רואה בשנה זו כשנה בה למדתי הרבה מעבר לנושא הסמינריון, אלא למדתי בעיקר על עצמי ועל חשיבות מתן האפשרויות לעבודת צוות, קבלת החלטות וניהול עצמי בכיתה. (אדר)

דוגמה נוספת ממחישה תהליך למידה אישי הכולל שליטה בדחפים ואסטרטגיות של הרגעה בסיטואציות מורכבות שלא עולות בקנה אחד עם המוכר והמוסכם:

עבודת הצוות גם דרבנה אותי לביצוע. למדתי שאני צריכה להרפות לפעמים, שזה בסדר אם מקדימים אותי, ושלא תמיד הדברים צריכים להיות בדרך שלי ובזרימה שלי.

שאינן לי מה לחשוש מלהציע רעיונות נגדיים, אך שעליי להישאר פתוחה לאפשרות, שלא תמיד יתקבלו אצל הצד השני. למדתי שיש לי מה לתרום לצוות ושאיני עושה זאת בשמחה ובאהבה. (בת שבע)

האינטראקציה בקבוצות זימנה התמודדות עם מצבים רגשיים חברתיים מגוונים. במהלך האינטראקציות נדרשו הסטודנטיות להתמודד עם תחושות שהתעוררו, ליישב עניינים ביניהן לבין עמיתותיהן, לנהל מתחים ולווסת את התגובה שלהן:

בעבודה בקבוצות סטודנטית אחת השתלטה על כל העבודה, גרמה לי להרגיש מושפלת ומתוסכלת. והרגשתי שאינן לי מקום להביע את דעתי. למדתי שאני אתקל במהלך החיים באנשים שהם שונים ממני מאוד, שהפערים בינינו יהיו עצומים. למדתי על עצמי שאני יכולה להכיל התנהגויות שונות של אנשים וגם לקחת צעד לאחור שאני רואה שהאינטראקציה עם האדם שמולי היא לא הדדית ופחות נעימה. (גל)

הבאתי את האופי שלי לקבוצה, לא נחבאתי אל הכלים, הצחקתי, הייתי חנינית וקלילה ואני חושבת שזה תרם רבות לפתיחות בין כולם. אני חושבת שכאשר כולם מגיעים לעשות את המוטל עליהם ולא מצפים מאחרים בקבוצה לעשות את העבודה שלהם גם, אז שיתוף פעולה יהיה מיטבי וכך יראה התוצר הסופי. (ג'סיקה)

הלמידה השיתופית הפגישה את הסטודנטיות עם תכנים טקסטואליים מגוונים בכל אחד מהקורסים וחשפה אותן לנקודות מבט, תפיסות ואמונות שונות:

בהסתכלות לאחור העבודה בזוגות ובצוותים הייתה חוויה חיובית. לפני המטלה הראשונה בזוגות חשתי תסכול רב, היה לי קשה עם המחשבה שעלי להסתמך על אדם שאיני מכירה. המטלות המשותפות תרמו לי בכך שהן נתנו לי להכיר השקפות שונות והעמקה בטקסט ממקומות שלא חשבתי עליהם. (טל)

אפשר לראות כי הלמידה בקורס אפשרה היכרות טובה יותר עם היכולות הקוגניטיביות שלהן. התהליך הרפלקטיבי היה הזדמנות לזיהוי החוזקות האישיות, להגברת המודעות העצמית ויכולת הניהול העצמי וטיפול עבודת הצוות. נראה כי הלמידה השיתופית הגבירה את המעורבות בקורס, את האחריות והמוטיבציה, והיא אפשרה חשיפה לנקודת מבט של האחר המעצימה את הלמידה ומעמיקה אותה. הצירוף הלשוני הפיגורטיבי "מסע משמעותי", שבו השתמשה אדר כיסוד מארגן, ממחיש בגרסה מתומצתת את החוויה

האישית בקורס. נראה כי היא חוותה תהליך אישי מרגש, מעצים, רלוונטי שנצרב בזיכרון כחוויה משמעותית.

מחב תומך

מרחב זה מתאר תהליך קבוצתי של יצירת מרחב בטוח לשיתוף ותמיכה שבבסיסו מצויות מיומנויות של הקשבה, התבוננות פנימה דרך העבודה בקבוצה, הכרה בערך של העמיתים והבנה של תרומת דעות שונות, החלפת מחשבות, רעיונות ורגשות הקשורים ישירות ללמידה והבניית ידע בקורסים השונים. אחד היסודות המתודולוגיים המרכזיים והמשותפים לכלל הקורסים היה הדגש על למידה ועבודה בקבוצות ודיוק ההנחיות למשתתפים בקורסים בנושא זה. כמו כן נבנה מערך של תמיכות לעבודה בקבוצה, עבודה המזמנת לעיתים קונפליקטים, מתח ותחרות. מעיין מתארת את כוחה המתודולוגי של התמיכה הקבוצתית המונחית על ידי המרצה ומדגישה את תרומתה הייחודית:

לאורך כל הדרך מלבד התמיכה של המרצה הייתה לי תמיכה מחברותיי לקורס, התייעצתי כאשר לא הבנתי דבר מה, תהיתי על אופן הכתיבה של דברים מסוימים. בנוסף למידת העמיתים נכחה לאורך כל הקורס החל ממטלות משותפות, תרגום מאמר ביחד בשיעור וכן משוב עמיתים על פרק סקירת הספרות. הלמידה המשותפת יצרה קרקע נוחה לעבודה משותפת, התייעצות ותמיכה לאורך כל הדרך עם הסטודנטיות העמיתות לקורס. (מעייין)

בקורס בנושא חקר השיח שלוש סטודנטיות מתארות את התהליך האישי שהן עוברת במפגש עם הקבוצה, במרכזו היכולת לחשיפה אישית, ליצירת תחושת שייכות לקבוצה ולמעבר מהימנעות להשתתפות ואף להנאה מהלמידה בקבוצה:

לאט למדתי איפה אני כן יכולה לתרום בקבוצה, לא להתבייש בדעות שלי, למדתי להקשיב לדעות של אחרים ונוכחתי לדעת שגם מקשיבים לי ואפילו לעיתים קרובות מסכימים איתי. למדתי שזה נחמד לעבוד בקבוצות, להכיר אנשים עם דעות שונות, דומות לשלי ולמצוא איתם מכנה משותף. (שירה)

בעוד שירה ממקדת את ההתבוננות הרפלקטיבית שלה בתהליך האישי, רומי וגליה מתמקדות ביתרונות עבודת הצוות:

היה בינינו שיח מכבד ומתחשב, פתיחות לרעיונות האחת של השנייה ולא התעוררו

בינינו שום ענייני אגו. למדתי על עצמי, שלמרות שחשבתי שאני "זאב בודד", שמעדיף לבצע את עבודותיו לבד, מצאתי בעבודת הצוות עזרה ונחמה. ההרגשה שמישהו נוסף נושא איתי בנטל, הקלה עליי. (רומי)

כל הזמן שאלתי דברים שלא הבנתי. ניסיתי כמה שפחות להתבייש ולהשתתף כמה שיותר, בד"כ בקבוצה שאני לא מכירה מאוד קשה לי להיפתח ומכיוון שמאוד חשוב לי להבין את המתודולוגיה ולהיות חלק ניסיתי כמה שיותר להיות חלק מהקבוצה ולחפש מאמרים ולכתוב במילים שלי. התובנה שעולה בי היא שגם בקבוצת בנות שאני לא מכירה והן כולן מכירות אחת את השנייה ניתן להשתלב וניתן להיעזר בידע אחת של השנייה. תמיד חשוב שיתוף פעולה ולתת לכולן להרגיש שייכות גם אם אני לא חברה של חברת הצוות שלי. (גליה)

יצירת מרחב תומך בקבוצת השווים היא אחת ממטרות הקורסים ונראה כי היא מאפשרת לסטודנטיות להיות במרכז הלמידה. הממצאים מעידים כי כל מרצה הובילה בדרכה ליצירת המרחבים הקבוצתיים, נעה בין הקבוצות הקטנות והקבוצה הגדולה, עזרה בצמתים שבהם הייתה נחוצה, ונראה כי אפשרה לסטודנטיות להתבונן במרחב הקבוצתי ולבחון בעצמם את תהליך יצירת הקבוצה כמרחב תומך בצרכים.

ייתכן כי המרצות בקורסים משמשות מודלינג לסטודנטיות כנשות חינוך לעתיד. כלומר, ההתנסות האישית וההתמודדות האוטנטית עם קשיים ואתגרים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים בתהליך גיבוש הקבוצה ותחושת השייכות לקהילה לומדת עשויות לאפשר לסטודנטיות לעצב לעצמן תפיסת עולם המקדמת אוטונומיה בלמידה עבור עצמן ועבור התלמידים שלהן בעתיד.

מרחב לניהול עצמי

מרחב זה מתאר את תהליך ההתפתחות בתחום הניהול העצמי. הסטודנטיות מתארות כיצד הן מזהות את הרגשות, המחשבות והצרכים שלהן ומנהלות אותם באופן יעיל, המאפשר לקדם את התהליך הרגשי-חברתי בקבוצה ואת תהליך הלמידה בה. בשונה ממרחב ההתבוננות הפנימית שהתמקד בהרחבת היכולת הרפלקטיבית והמודעות העצמית, מרחב זה מתמקד ביכולת ניהול עצמי. גילי מתארת מצב של עוררות רגשית מוגברת של כעס ותסכול, והיא ידעה לנהל את המצב בצורה מיטיבה ויעילה:

בקורס התנהלו המון דיונים בכיתה שבהם לא ניתנה לי רשות הדיבור מהמרצה. הרגשתי שהמרצה לא רואה אותי ושדעותיי לא מעניינות ולא חשובות. לאט התגברו בשיעורים רגשות כעס, תסכול, חוסר מוטיבציה להגיע לשיעורים ואף בושה. המודעות העצמית שלי עזרה לי להבין שפעמים רבות אני חשה את רגשותיי בעוצמה גבוהה מהרגיל, והמודעות החברתית שלי עזרה לי להבין שיש מספר פרשנויות בלתי מוגבל להתנהגות המרצה ומנעה ממני לקחת את הדחייה באופן אישי. כשפניתי אל המרצה הקפדתי לדבר באופן מכבד ולא מאשים. הסברתי לה את החוויה שלי והיא הגיבה בצורה טובה, הבינה אותי והודתה לי שפניתי אליה. (גילי)

דליה מבינה עכשיו נכון יותר את ההשלכות הרגשיות המתלוות לבעיית ניהול הזמן שלה. היכולת להתבונן בבעיה, לזהות את הרגשות שעולים ולהתמודד איתם מלמדת על היכולת שלה לניהול עצמי בצורה יעילה יותר:

אני חשה כי המפתח שלי לצלוח את ההתמודדות מול משימה זו הוא ניהול עצמי. אני מנהלת את הזמן שלי כך שמיד בתום השיעור המדובר אני מבצעת את הבוחן ולא דוחה אותו מאחר שאני יודעת שאם אדחה אותו הוא יהווה מעמסה רגשית עבורי. ממקרה זה ניתן לראות כי גיליתי יכולות של SEL הקשורות ביכולות של ניהול עצמי – ניהול לחצים. (דליה)

ניתן לראות כי הסטודנטיות מבטאות במקצועיות את שפת ה-SEL שנלמדה בשיעורים הראשונים בכל אחד מהקורסים. הן ידעו לזהות את יכולת הניהול העצמי שלהן במצבי מתח ותסכול ולהתמודד איתם. נוסף לכך, הן ידעו לזהות את רכיבי הלמידה הרגשית-חברתית, את ההבדלים ביניהם ואת התרומה היחסית של כל אחד מהרכיבים לתהליך הלמידה האישי.

דיווחי הסטודנטיות ממחישים את התהליך שעברו ואת מימוש היכולת לנהל רגשות של מתח ותסכול, המאפיינים למידה בהשכלה הגבוהה, להציב ולהשיג מטרות חיוביות, לייצר ולשמר מערכות יחסים בין-אישיות ולקבל החלטות אחראיות ואכפתיות.

מרחב התובנות להוראה

חשוב להבין איך הסטודנטיות מפרשות את תהליך הלמידה האקדמי שהן חוות ואת האופן שבו יוכלו ליישם את עקרונותיו במרחב הבית ספרי. הדס מדגישה כי ההתנסות בעבודה

שיתופית גרמה לה לבחון מחדש את העדפותיה האישיות והיא מעידה שתרצה ליישם כמורה לעתיד את העקרונות הפדגוגיים של SEL :

אני באופן אישי לא אוהבת לעבוד בזוגות, אני מעדיפה לעבוד באופן עצמאי. הדברים החדשים שלמדתי בתחום של עבודה שיתופית, שכאשר שומעים דעה/המלצה של הצד השני, רעיונות חדשים יכולים להתגבש ביחד עד שמגיעים לעמק השווה. המיומנויות שלומדים בשיתוף פעולה זה בעיקר תכנון, שמיעת דעות שונות, פשרה והסכמה שיתופית. המיומנויות האלו מעניינות אותי משום שכשאני אהיה מורה, ארצה להעביר אותן אל התלמידים שלי. (הדס)

בקורס העוסק במצבי קיצון בטקסטים מקראיים בספר ישעיה נדון בהרחבה נושא הקיטוב החברתי המשתקף מן הטקסטים וגובשו תובנות של הסטודנטיות לגבי תפקידן העתידי כנשות חינוך בסוגיית יישוב סכסוכים ושסעים חברתיים :

כשקראנו את הפסוקים בישעיה ס"ו המתארים מלחמת אחים והתבקשנו לתאר את הרגשות העולים בנו הבנתי שיש לי תפקיד: כאשת חינוך וכאזרחית עליי לצמצם תופעות של פילוג בחברה, של שנאת אחים. כמורה, חשוב לי לייצר גיבוש ואחדות בכיתתי ובכלל, לחנך את תלמידיי לקבל כל אדם באשר הוא, גם אם חושב שונה, מרגיש שונה, מאמין שונה: "איש איש באמונתו יחיה" זו הדרך שלי, שאני מאמינה בה וכך ארצה לחנך גם את תלמידיי. מטרתי היא שיכבדו כל אדם בדרכו שלו ובכך לייצר פחות שנאת חנם, פילוג ויותר אחדות. (ריקי)

חשוב לי לחבר כל טקסט מקראי לתקופה של ימינו. להציג לתלמידים מצבים שקרו לפני אלפי שנים ולראות איך אנחנו יכולים ללמוד מהם בתקופתנו. לפעמים טקסטים מקראיים מתארים שסעים חברתיים לא קלים ללמידה, אך עם תיווך נכון אוכל להקביל את הטקסט לשסעים בחברה שלנו. בדרך זו אוכל ליצור שיח בכיתה על אוכלוסיות שונות בחברה, דילמות וקשיים. סיפורי התנ"ך הם בעיניי הזדמנות פז לדבר על נושאים שונים המתקשרים לחיינו ואף ללמוד על ערכים חשובים היכולים לעצב את אישיות תלמידינו. (נילי)

לפנינו שתי דוגמאות שעלו בקורס 'הערכה חלופית בלשון עברית' ובהן הסטודנטיות ציינו את הקשר בין חשיפה לדרכי הערכה חלופיות לבין ההתפתחות המקצועית שלהן כמורות צעירות. הערכה זו משמשת כלי נוסף ללמידה רגשית-חברתית :

כשאני מסתכלת על הסיפור שלי שוב, לעומת מה למדתי עד כה, אני מבינה שעברתי דרך משמעותית, למדתי לא מעט על דרכי הערכה ובכלל דרכי הערכה חלופיות. אני חושבת שהמחווה שלמדתי יעזור לי מאוד להמשיך ואשתמש בו לא מעט! הקורס הזה חישל אותי והפך אותי ממורה צעירה שלא יודעת, למורה קצת פחות צעירה שקצת יותר יודעת. (איילה)

ההתעסקות בפרדיגמות בחינוך וב-SEL נתנה זווית אחרת בהקשר של הערכה. היא הראתה לי שהערכה היא הזדמנות לעורר את ה-SEL, למשל לפתח כישורים שמתאימים למאה עשרים ואחת, ובכך להעניק לתלמידים חינוך שמתאים לתקופה ומתאים לצרכים שלהם, לעומת הערכה המסורתית. (אופיר)

ארבעת הדיווחים האחרונים של הסטודנטיות מצביעים על תהליכי מודלינג בארבעת הקורסים, בהם הודגמו פרקטיקות הוראה מבוססות SEL מתוך שאיפה שפרקטיקות אלה יהיו חלק מסל הכלים של הסטודנטיות בעבודתן העתידית בשדה החינוכי. ייתכן שהמודלינג בקורסים סייע להן בעיצוב תפיסות חינוכיות כנשות חינוך המובילות תהליכי למידה, תמיכה רגשית וגיבוש חברתי של הכיתה.

דיון

מתוך תהליך של פירוק והרכבה של ארבעת הקורסים המתוארים במחקר, שהדגישו את העקרונות הפדגוגיים של למידה רגשית-חברתית (SEL), נחשף מודל ארבעת המרחבים באמצעות השיח הרפלקטיבי של הסטודנטיות: המרחב המתבונן פנימה, המרחב התומך, המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה. ארבעת המרחבים הללו נמצאו מרכיבים את תהליך הלמידה שהתרחש בכיתה וטיפוח יכולות כגון למידה שיתופית, מודעות לעוצמות ולחולשות, הבנת סיטואציות חברתיות, יכולת להבין עמדות שונות ולא מוכרות, ניהול מתחים, משמעת עצמית ופתרון בעיות.

בחינת המרחב המתבונן פנימה מלמדת אותנו כי הכתיבה הרפלקטיבית לאורך הקורס בבלוג היא חיונית להתפתחות המודעות העצמית של הסטודנטיות ומאפשרת לזהות את התהליכים ואת הדרך שעברו כיחידות וכקבוצה. מחקרים (זוהר, 2020; Kaberman & Dori, 2009; Zohar & Peled, 2008) תומכים בממצא זה ומלמדים כי סטודנטים

שהשתתפו בתהליכי כתיבה רפלקטיבית הגבירו את רמת המודעות העצמית והפגינו יכולת הבנה עמוקה יותר של חומר הלימוד.

זאת ועוד, תהליכים רפלקטיביים מאפשרים ללומדים להיות מודעים לתהליך הלמידה שלהם ולשלוט על אופן קבלת החלטות, אגב הפעלת תשומת לב לתהליך הלמידה השלם מעבר לתחום הלמידה הספציפי. תהליך זה דורש מגוון החלטות במהלך הלמידה ומספק את הכלים להתמודד עם קשיים בד בבד עם חשיבה על פתרונות מוצלחים ומגוונים במטרה לשחזרן בעתיד (Perry et al., 2019; Zohar & Barzilai, 2015).

תהליך רפלקטיבי מסדר חשיבה גבוה הוא מרכיב חיוני לסטודנטים שכמורי העתיד יישענו פחות על פרקטיקות מסורתיות של שינון, חיקוי אימון ופאסיביות של התלמידים, אלא יעצימו פדגוגיות המושתתות על למידה פעילה מתוך התנסות ויובילו את התלמידים לרמות גבוהות של חשיבה אישית וחברתית (הדר וצבירן, 2018).

מרכיבים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) שכללו בלמידה רגשית-חברתית שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות: (1) ויסות עצמי קוגניטיבי – בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית; (2) תהליכים רגשיים – מודעות רגשית, אסדרת התנהגות, אמפתיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות; (3) מיומנויות חברתיות/בין-אישיות – הערכה של השונות החברתית, יישוב מתחים וקונפליקטים בקבוצה.

בחינת **המרחב התומך** חשפה תהליך למידה קבוצתי-שיתופי שמצד אחד מלווה ברגשות של כעס ותסכול על הצורך להתחשב בקבוצה, בקצב הלמידה והיכולות הקוגניטיביות של עמיתים, ומן הצד השני רואה את התרומה החשובה לפיתוח כישורים של עבודת צוות ואת התובנות בהבנת הכוח הטמון בשיתופיות. ממצאי המחקר מבססים מחקרים קודמים בנושא (הלל לביאן ואחי, 2023) שמצאו כי אחרי הקושי הראשוני ביצירת המרחב השיתופי לעבודה וההתגברות על הקשיים הסטודנטיות מעידות שנוצרו מרחבי תמיכה קבוצתיים אשר היו משמעותיים עבורן ושימשו עוגנים רגשיים, אינסטרומנטליים וקוגניטיביים לתהליך הלמידה ולחויית הלמידה. זאת בדומה לממצאיהם של ברי וקומר (Berl & Kumar, 2018), לפיהם כישורים חברתיים ורגשיים מסייעים לתהליכי הלמידה מרוחק ומשמשים גורם מפתח בהתמודדות עם המציאות המשתנה.

עוד נמצא כי הלמידה השיתופית הגבירה את המעורבות בקורס, את האחריות והמוטיבציה,

והיא אפשרה חשיפה לנקודת מבט של האחר שהעצימה את הלמידה והעמיקה אותה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מסקנות מחקרים (רותם ובֶרֶרבי, 2016; Eliyahu- Levi & Ganz-Meishar, 2017), לפיהם קשר אישי מאפשר דיאלוג החושף את המציאות, את הכוחות החיוביים, את החולשות ואת תחומי ההתעניינות, ועשוי לקדם למידה פעילה, לעצב תפיסת עתיד חיובית ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית ואת המעורבות בלמידה.

זאת ועוד, המודלינג של המרצות בקורסים המחיש לסטודנטיות דרכי התמודדות עם מתחים רגשיים, עם מצבי קונפליקט וחוסר ודאות. ייתכן כי המודלינג סייע לסטודנטיות לגבש תפיסת עולם פדגוגית המקדמת למידה אוטונומית, הגביר את ההכרה בערכה הרגשי של השיתופיות, של טיפוח יחס חיובי אל תפיסות ועמדות שונות ולא מוכרות. השערה זו נסמכת על מחקרים המעידים כי התנהגות של מורים באינטראקציות למידה ועמדותיהם החינוכיות כלפי למידה שיתופית ואוטונומיה הם גורמים משמעותיים בעיצוב סביבת לימודים המאפשרת יצירת הבנה ועניין בלמידה, אפשרות להשמיע ביקורת לגיטימית, עידוד חשיבה עצמאית ומתן אפשרות בחירה של משימות התואמות את עולמם הפנימי של הלומדים (Katz et al., 2011).

בחינת המרחב לניהול עצמי מלמדת כי מרחב זה אפשר לסטודנטיות לפתח מודעות ושליטה על קבלת ההחלטות, התבוננות דיאכרונית ביקורתית על תהליך הלמידה בד בבד עם ביצוע תהליכי הערכה ופרשנות רציונלית והסקת מסקנות לעתיד לבוא. זאת בדומה לממצאי מחקר אחרים (CASEL, n.d.; Corcoran, 2018; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015), שהוכיחו כי השתתפות בתהליכי למידה המושתתים על עקרונות למידה רגשית-חברתית משפיעה באופן חיובי על ניהול עצמי מושכל, על שיפור בביצוע משימות אקדמיות ועל יכולת להתמודד עם אתגרים קוגניטיביים ורגשיים.

כמו כן, המרחב לניהול עצמי קידם את היכולת להתנהלות במצבי מתח ואיזודאות ולהתמודדות עם לחצים רגשיים-חברתיים ואתגרים אקדמיים. מחקרים שבדקו תהליכים של למידה שיתופית באקדמיה מצאו כי היא משפרת את המעורבות, את האחריות, את המוטיבציה ואת ההישגים האקדמיים (La Rocca et al., 2014; Rimor et al., 2010; Spears, 2012). עוד נמצא כי הצלחת הלמידה השיתופית תלויה בהקפדה על כללים כגון פירוט יעדי הלמידה, מתן הוראות ברורות לכל מטלה, הבטחת מסגרת זמן ומרחב לביצוע

המטלה, בניית סביבת הוראה ומתן ממדי הערכה ברורים.

בחינת **מרחב התובנות להוראה** מעידה כי מרחב זה סייע לסטודנטיות ולהתבונן בעצמן במבט דו־ממדי כסטודנטיות בקורסים וכמורות לעתיד אגב בחינת הזהות המקצועית שלהן והיישום של עקרונות למידה רגשית־חברתית בתהליכי למידה בקורסים האקדמיים ובמקביל בתהליכי הוראה בכיתותיהן. ייתכן שהמודלינג בקורסים סייע להן בעיצוב תפיסות חינוכיות כנשות חינוך המובילות תהליכי למידה, תמיכה רגשית וגיבוש חברתי של הכיתה. לפי הדסון (Hudson, 2012), בתהליך המודלינג רצוי שהמרצים ידגומו לסטודנטים התנהלות יום־יומית במרחבים שונים במסגרת החינוכית הממחישים את התרבות הארגונית הלכה למעשה: ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת, מפגשים עם הורים, ניהול מערכות יחסים בין־אישיות בתוך בית הספר, ניהול זמן ועוד.

סיכום ומסקנות

למחקר זה חשיבות רבה הן מבחינה תאורטית הן מבחינה יישומית: מבחינה תאורטית, המחקר עשוי להוסיף נדבך חדש בהתייחסותו לתובנות החוקרות על אודות שילוב הוראה מקדמת SEL בקורסים שונים ובתחומי דעת מגוונים בהשכלה הגבוהה. מן ההיבט היישומי, ממצאי המחקר עשויים להציע עקרונות פדגוגיים מבוססי SEL ומותאמים ללמידה מרחוק בימי חירום ובשגרה.

ייתכן כי שימוש בתוכני הקורס לצד השימוש במתודות ההוראה קידמו ביסוס של למידה רגשית־חברתית. כמו כן השימוש בדרכי הוראה היוצרות פניות ורצון ללמידה העניק הזדמנויות לסטודנטיות לקבל החלטות ולהיות אחראיות ושותפות פעילות בכיתה. כן נשמר איזון בין הוראה ישירה ללמידה פעילה, ניתן מקום לאוטונומיה בלמידה אגב אינטראקציה בין הסטודנטיות במרחבים הללו. זו הייתה מסגרת הוראה פתוחה יותר, מאפשרת ומעודדת את הסטודנטיות להתבונן פנימה והחוצה, שלא הייתה צמודה לתהליכים של הרחבת ידע תאורטי בלבד. מחקרים (Becker et al., 2018; ; Johnson & Aragon, 2003; Pane et al.) מוכיחים כי סביבת למידה גמישה הכוללת עידוד אינטראקציה קבוצתית, הערכת עמיתים ומשוב, מסייעת להידוק הקשר בין מורים ללומדים, בין הלומדים לעמיתיהם, לשיפור איכות הלמידה ולמתן מענה מדויק לצורכי הלומדים.

נוסף על כך הקורסים אפשרו לסטודנטיות למידה שיתופית חווייתית. הן התמודדו עם משימות שיתופיות, הגיבו לעמיתותיהן וקיבלו מהן משוב. השיתופיות מזמינה לחשיבה משותפת וללמידה הדדית. היא מעודדת אינטראקציה חברתית, פעילות קוגניטיבית ותחושה חיובית.

מנקודת מבט תאורטית, הקורסים היו שונים במהותם, עד כדי גיוון מקסימלי באוכלוסיות הלומדות – החל משנתון א' בתואר הראשון במקרא, דרך קורס הערכה חלופית בלשון עברית וכלה בשנה השנייה בתואר השני בחינוך מיוחד; בהלימה, היה גיוון דומה בתכנים הנלמדים. למרות ההבדלים הללו, נמצא כי לארבע סביבות הלמידה בקורסים השונים היו מאפיינים דומים: סביבת לימודים מקוונת וגמישה, אשר מאפשרת שינויים בתהליכי ההוראה למידה ומעודדת גמישות מחשבתית לשונות ולשינויים שהסביבה הגמישה מאפשרת לסטודנטיות. מודעות זו טופחה במכוון על ידי המרצות בכל קורס. סביבת הלימודים עודדה את הסטודנטיות לבחירות מסוגים שונים ואפשרה אוטונומיה. כך למעשה טופחה בקרב הלומדים מסוגלות לניהול עצמי, ללמידה שיתופית, להערכת השונות ולהתבוננות על תהליכים רפלקטיביים עמוקים יותר.

עוד מצאנו כי השונות והגיוון בדעות סייעו בתהליך מורכב של הרחבת נקודת המבט של הסטודנטיות מפרספקטיבה אישית, צרה ואגוצנטרית, לעבר הסתכלות הוליסטית, המאפשרת לא רק התמודדות עם השונות, אלא גם ליהנות מהעושר האינטלקטואלי שבקבוצה וללמוד ממנו. תהליך כזה עודד את הסטודנטיות להביע דעות שונות ולהגיב לדעות אחרות, להתבוננות פנימית והדיינות עם עמיתות. בדרך זו זימנו המרצות הקשבה לזולת, ניהול תקשורת ויכולת לפתח אקלים של שילוב והכלה (אגמון-שניר ושמר, 2016; בשיר ואח', 2016).

מנקודת מבט יישומית, ראוי שתהליכים דומים יתרחשו בסקטורים השונים במכללה: בעבודת הצוות של החוגים והתוכניות ובתהליכי ההוראה-למידה בקורסים בתחומי הדעת. ממצאי מחקר זה מלמדים עד כמה חשוב שמרצים בתחומי הדעת השונים יכירו את ההיבט התאורטי של עקרונות הלמידה הרגשית-חברתית ויקבלו הזדמנויות יישומיות להתאמן באמצעות סימולציות או שילוב יחידות הוראה בקורסים השונים. מרצים שיש ביכולתם לקדם תהליכים כאלה הלכה למעשה בקורסים, יחשפו את הסטודנטים לעקרונות ה-SEL ויפתחו אצלם מיומנויות לניהול עצמי, להתמודדות במצבי עימות ולקבלת האחר.

סטודנטים אלה יגלו בעתיד כמורים רצון ליישום עקרונות אלה בכיתותיהם.

מנקודת מבט ביקורתית נציין כי קיימת הנחה כי רוב אנשי החינוך, מעצם עיסוקם המקצועי, מקיימים תהליכי הוראה מבוססים עקרונות של למידה רגשית-חברתית, אך המציאות מלמדת כי הבנה פסיבית אינה מספקת וכי נדרשת למידה אקטיבית, מודלינג והתנסות בשדה החינוכי – כל אלה משפרים במידה ניכרת את היכולת ליישם עקרונות אלה, והם אלה היוצרים הבחנה בין התנהגות אנושית, מיטיבה ואמפתית לבין הוראה ישירה ותרגול מתמשך בכיתה של למידה רגשית-חברתית.

במטרה להבין כיצד יישום למידה רגשית-חברתית בקורסים נחויות על ידי הלומדים בהקשרים השונים אנו ממליצות לבדוק את שילוב מיומנויות ה-SEL בקורסים אקדמיים נוספים, בפיתוח מקצועי של מורים, וכן בהוראה בשיעורים בבתי הספר.

מגבלת המחקר

המחקר נעשה בכיתות שבהן המרצות לימדו, וייתכן שהסטודנטים רצו לרצות את המרצות. מרכיב זה אופייני למחקרים בתחום הכשרת מורים המבוססים על רפלקציות, חוויות והתנהגויות של המשתתפים. ניסינו להתגבר על מגבלה זו בכך שהפנייה לסטודנטים להשתתף במחקר נעשתה רק לאחר מתן הציונים הסופיים בקורסים.

אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). כשירות תרבותית בעבודה קהילתית. השירות לעבודה

קהילתית. <http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon->

[Snir Shemer Cultural Competence Community Work.pdf](#)

בשיר, ב', בן-פורת, ג' ויונה, י' (עורכים). (6102). מבוא. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת וי' יונה

(עורכים), מדיניות ציבורית ורבת-תרבותיות (עמ' 7–63). הוצאת מכון ון ליר; הוצאת

הקיבוץ המאוחד.

גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים.

מכון מופ"ת.

גלבוועשכטמן, א' ומרום, צ' (2011). הקדמת העורכות. בתוך צ' מרום, א' גלבוועשכטמן,

נ' מור וי' מאירס (עורכים), טיפול קוגניטיבי-התנהגותי במבוגרים: עקרונות

טיפוליים (עמ' ix–xv). הוצאת דיונון.

גרשי, נ' (2021). לא יוצאים מהמסך: השפעות הרגשיות, חברתיות ולימודיות של שימוש

מוגבר במסכים בתקופת הקורונה. <https://meyda.education.gov.il/files/>

[LishcatMadaan/ComputerJuly2021.pdf](#)

הלל-לביאן, ר', המי, א' והס, א' (2023). פיתוח תחושת קהילתיות בלימודים מקוונים

באמצעות שימוש בצילום בקרב סטודנטיות לתואר שני בחינוך מיוחד. חוקרים@

החינוך המיוחד, 2, 1–25.

זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי

לשיפור החינוך. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

לשכת המדען הראשי. (2020). קבוצת עבודה בנושא היבטים פדגוגיים של למידה מקוונת.

משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/>

[PedagogicalAspects.pdf](#)

עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי

ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), בית הספר העתידי: מסע מחקר לעתיד החינוך

(עמ' 165–210). מסדה.

צבירן, ל' והדר, ל' (2018). עיצוב תוכניות לימודים למאה ה-21: סקירה השוואתית בין לאומית. היזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23241.pdf>

צברבן יהושע, נ' (עורכת). (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. דביר.

רותם, ר' ובן-רבי, ד' (2016). פיתוח מקצועי בתכנית "אֶלֶף": שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות בבתי ספר חרדיים עם תלמידים בסיכון (דו"ח מס' דמ-739-16). מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/01/739-16_Hebrew_report.pdf

רימור, ר' וקוזמינסקי, א' (2004). בניית ידע מטאקוגניטיבי בסביבות של טכנולוגיית מידע: ניתוח רפלקסיות של תלמידים העוסקים בחיפוש מידע ובבנייה של מסדי נתונים. סקריפט: אורינות – חקר עיון ומעש, 7-8, 151-172.

רמדאן, א', ראזר, מ', מוטולה, מ' ופרידמן, ו' (2021). רפלקציה, אמפתיה וסיפורי חיים – יצירת קרבה והיכרות בין קבוצות קונפליקט במרחב האקדמי. דברים, 14, 107-124.

רון, ע', רומי, ש' ויוספסברג-יהושע, ל' (2018). התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL; learning emotional Social) והטמעתן במערכת החינוך. הוצאת מכון מופ"ת. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23246.pdf>

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי (ל' יוספסברג ב'יהושע, עורכת). <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

- Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *NMC horizon report: 2018 higher education edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37–44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Caron, C., & Bowers, B. (2000). Methods and application of dimensional analysis: A contribution to concept and knowledge development in nursing. In B. L. Rodgers & K. A. Knafl (Eds.), *Concept development in nursing, foundations, techniques and applications* (pp. 285–319). W.B. Saunders.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Collaborative for academic, social, and emotional learning [CASEL]. (n.d.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- Corcoran, R. P. (2018). An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence. *Teaching and Teacher Education*, 71, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.010>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–32). Sage
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2017). "It will help me in life, that my life will be better": Future challenges for children of migrant families. *International Migration*, 56(3), 158–172. <https://doi.org/10.1111/imig.12357>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goodner, P. (2021, August 11). Focusing on science with elementary students this year. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/focusing-science-elementary-students-year>
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: general and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1069072706298011>

- Hickey, D., Duncan, J., Gaylord, C., Hitchcock, C., Itow, R. C., & Stephens, S. E. (2020). gPortfolios: A pragmatic approach to online asynchronous assignments. *Information and Learning Sciences*, 121(5–6), 273–283. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0094>
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Israelashvili, M., Menesini, E., & Al-Yagon, M. (2020). Introduction to the special issue on ‘prevention and social-emotional development in childhood and adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 787–807. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1830273>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Pearson Education.
- Johnson, S. D., & Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 31–43. <https://doi.org/10.1002/ace.117>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/03/FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf
- Kaberman, Z., & Dori, Y. J. (2009). Metacognition in chemical education: Question posing in the case-based computerized learning environment. *Instructional Science*, 37(5), 403–436. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9054-9>

- Kanopka, K., Claro, S., Loeb, S., West, M. R., & Fricke, H. (2020). *What do changes in social-emotional learning tell us about changes in academic and behavioral outcomes?* PACE – Policy Analysis for California Education. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-07/pb_kanopka_july2020.pdf
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need-support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2, Article 42. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Katz, I., Kaplan, A. & Buzukashvili, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386.
- Kaufman, P. (2013). Scribo ergo cogito: Reflexivity through writing. *Teaching Sociology*, 41(1), 70–81. <https://doi.org/10.1177/0092055X12458679>
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Collaborative learning in higher education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(2), 61–66. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22009>
- Lee, H., & Lim, C. (2012). Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Educational Technology & Society*, 15(4), 214-224.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.2.256>

- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- McCrae, R. R., & Costa, P. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting learner autonomy and self-directed learning: The evolution of a SALC curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.37237/080209>
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning: Executive summary*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365.1>
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Rimor, R., Rosen, Y., & Naser, K. (2010). Complexity of social interactions in collaborative learning: The case of online database environment. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 6, 355–365. <https://doi.org/10.28945/1321>
- Santibañez, L., & Guarino, C. M. (2021). The effects of absenteeism on academic and social-emotional outcomes: Lessons for COVID-19. *Educational Researcher*, 50(6), 392–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X21994488>
- Scott, C. L. (2015). *The future of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* (Working Paper No. 14). UNESCO Education Research and Foreseeing.

- Spears, L. R. (2012). *Social presence, social interaction, collaborative learning, and satisfaction in online and face-to-face courses* (Publication No. 12976) [Doctoral dissertations, University of Iowa]. Digital Repository. <https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/27165>
- Sznitman, S. R., Reisel, L., & Romer, D. (2011). The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health politics. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.06.013>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Watkins, D. A., & Zhang, Q. (2006). The good teacher: A cross-cultural perspective. In D. M. McInerney, M. Dowson, & S. Van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185–204). Information Age Publishing.
- 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, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wille, B., Beyers, W., & De Fruyt, F. (2012). A transactional approach to person-environment fit: Reciprocal relations between personality development and career role growth across young to middle adulthood. *Journal*

- of *Vocational Behavior*, 81(3), 307–321. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.004>
- Yang, C., & Chang, Y.-S. (2012). Assessing the effects of interactive blogging on student attitudes towards peer interaction, learning motivation, and academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 126–135. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00423.x>
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher order thinking (HOT) in science education: Students' learning, teachers' knowledge, and instructional practices. In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 229–242). Routledge.
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>

Learning Experience of Students in Courses Based on SEL Principles

Dolly Eliyahu-Levi, Rivka Hillel-Lavian, Sigal Chen, Galia Semo

Abstract

Incorporating principles of social-emotional learning (SEL) may contribute to the cultivation of empathy, involvement in the community, and the ability to deal with ambiguous situations. To realize this goal, four researchers and lecturers in four courses in the College of Education developed an SEL-based curriculum. They exposed the female students to theoretical and practical knowledge. This study examines how female students experienced distance learning in courses based on SEL principles. The research approach is qualitative-interpretive, which observes reality as a product of interpretive processes influenced by personal, personality, and social structures. One hundred thirteen female students from undergraduate and graduate programs participated in the study. A research tool is a blog that allows participants to reveal and be exposed to perceptions, thoughts, and beliefs. The analysis of the research findings revealed a theoretical model that includes four spaces of the experience: the space that looks inward; the supporting space; the space for self-management; and the space for insights into teaching. The four spaces revealed a process of developing abilities such as awareness of strengths and weaknesses, understanding social situations, self-discipline, and problem-solving.

Keywords: Social-emotional learning, cooperative learning, reflective learning