**תפיסת המטרות של הוראה מפתחת SEL**

**Abstract**

בעת משבר קורונה העולמי והמעבר ללמידה מרחוק, מחקרים רבים דנו במעבר להוראה מרחוק בצל המשבר. מעט מאמרים מהם התייחסו לתגובות הפדגוגיות של מורים ולשינויים שהם אימצו בהוראה בעקבות המעבר ללמידה מרחוק בתקופת המשבר.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תגובותיהם הפדגוגיות של המורים עם התפרצות מגיפת הקורונה.

המחקר נעשה בגישה איכותנית, התבסס על ראיונות עומק עם 30 מורים. . ממצאי המחקר הראו שחל שינוי במהות ההוראה של המורים משתי בחינות: שינוי במטרות ההוראה ושינוי באסטרטגיות שהם מיישמים להשגת מטרות אלו. מממצאי המחקר הצביעו על שתי קטגוריות על: הראשונה היא תפיסה מחודשת למטרות של הוראה בכיוון של הוראה מפתחת SEL שכוללת חמשה היבטים מרכזיים והם: פיתוח יכולת התמודדות עם מצבי לחץ וחרדה, בטחון ותפיסה עצמית חיובית, העלאת המוטיבציה ללמידה, פיתוח מיומנויות למידה עצמית, חיזוק קשרים חיוביים בין התלמידים. קטגורית על השנייה היא שימוש באסטרטגיות פדגוגיות, רגשיות וארגוניות שמממשות את המטרות בקטגוריה הראשונה, כגון, שינויים פדגוגיים לכיוון הוראה שיתופית ובקבוצות קטנות כמו משחוק בלמידה ולמידת חקר, שינויים במישור האישי-רגשי תוך מתן מרחב לשיח רגשי הדדי, אכפתיות, ומתן מענה אישי ושימוש בשפה רגשית, וגם שינויים במישור הארגוני וגמישות בלוח הזמנים. השינויים הפדגוגיים שחלו על ההוראה בעת משבר הקורונה קרו באופן עצמאי וביוזמת המורים עצמם באופן וולונטארי. ממצאי המחקר גם מצביעים על כך שיש קשר מובהק בין תפיסתם של המורים למקצוע ההוראה כפרופסיה לבין השינויים הפדגוגיים שהם ביצעו בעת משבר הקורונה.

~~מה שמראה שתפיסת מקצוע ההוראה כפרופסיה חשוב בכלל וחשוב בעת משבר בפרט.~~

**Keywords**: SEL, Teaching goals, Teaching strategies, E-Learning, Covid-19, Teaching as profession.

**Introduction**

The Covid-19 pandemic has generated global detrimental impacts and unprecedented shifts in education and pedagogical strategies worldwide. As a result, the education systems were immediately geared to address the new reality. Akhoundi et al. (2020) maintain that Covid-19 has caused both unmatched disruptions and massive changes to education. Similarly, Zhao & Watterston (2021) contend that Covid-19 outbreak has opened door to matchless and real changes in education. Due to the pandemic wide-ranging and ubitequous effects, educators have been urged to reconsidering the prevailing obsolete and rigid education systems. In this respect, Kamanetz ([2020](https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09417-3#ref-CR15)) argues that these systems acted immediately advocating online teaching to address students’ emotional and social needs despite the fact that teachers lacked relevant digital competencies and even more, they were poorly equipped in terms of pedagogical resources and unprepared in terms of the rigorous demands placed on them. The rapid changes and disruptions imposed by Covid-19 created uncertainties and confusion, but simultaneously necessitated rapid responsiveness of schools to reorganize their plans and teaching strategies, reassign their resources, enhance their digital skills, and upgrade their technological knowhow.

Despite the drawbacks prompted by Covid-19, Gibbs (2020), asserts the pandemic has paved the way to positive results refurbishing and rejuvenating the curricula, and integrating psychological care as a means to nurture student’s wellbeing.

Along these lines, lockdowns usually trigger creativity and managing stress boosts one’s positive emotions during pandemics (Fischer et al., 2020; Karwowski et al., 2021). In an attempt to harness the pandemic’s deleterious repercussions on education, numerous Ministries of Education across the world have pushed for reforms revamping and updating their curricula, making them more receptive, and more responsive to students’ skills, attitudes, and needs (Yao, 2020; Azorín, 2020; Li et al., 2021; Gul, & Khilji, 2021). In China, despite the shortcomings pertaining to the sudden online teaching, the Ministry of Education has helped teachers upskill their digital competences and remodel their teaching strategies to fit into the novel situation (Li et al., 2021). Another study conducted by Jijun et al. (2020), revealed that during the pandemic, Chinese teachers were trained to assume a new effective and productive role, leading and accompanying their students rather than just transmitting knowledge. Reacting to Covid-19 pandemic, Pakistani policy makers and stakeholders remodeled their curriculum framework adapting alternative approaches and modalities (Gul & Khilji 2021). In Indonesia, a new administration was established to endorse and bolster the school system incorporating innovative teaching strategies to the curriculum while considering students’ emotional and social needs (Lestiyanawati, 2020).

**Attitudes of Policy Makers**

במחקרים שפורסמו לאחרונה ושסקרו את תגובתם של המורים במדינות שונות בעולם בזמן מגפת הקורונה, בין היתר, בלט היבט חשוב במיוחד בהתנהגותם של המורים וזה שהם נאלצו לדמיין ולחזות מחדש את הקשרים והיחסים האנושיים ע"מ להקל על התלמידים בתהליך הלמידה. שני גורמים מכריעים בלטו עקב המגיפה. ראשית, עיבודים פדגוגיים הוכיחו שהם משמעותיים ולכן המורים נאלצו להתאים את שיטות העבודה שלהם ולהיות יצירתיים בכדי להשאיר את התלמידים מעורבים כאשר כל בית הפך לכיתה ולעיתים רבות ללא סביבה תומכת בלמידה. שנית, המצב החדש הדגיש את הצורך בגמישות ולאינטראקציות בין תלמידים למורים ובין תלמידים לתלמידים

(Ahmad et al., 2021; Instituto-Península, 2021; Anderton, 2021; Huang, et al., 2020)

לפי סקר שנערך ע"י אונסק"ו ב-2020, הינויסיף והבנק העולמי, כמעט 90% מהמדינות שהגיבו למגפת הקורונה ב-2020 תמכו במורים ע"י הדגשת החשיבות של מתן משוב לתלמידים ושמירת תקשורת מתמדת עמם. קוסטה ריקה למשל פיתחה ארגז כלים דיגיטלי עם משאבים פדגוגיים כגון מדריך לעבודה אוטונומית. מדינת סאו פאולו בברזיל ארגנה שיחות תכופות בין המזכיר רוסיאלי סוארס למורים באמצעות האפליקציה הניידת שפותחה ע"י המדינה. תמיכת המדינה במורים שלה והקמת קווי תקשורת פתוחים עמם כדי לשמוע אותם ולהבין את החששות שלהם האיץ את השינוי שהמורים עשו

בתפקידם.

Remarkably, many of the above-mentioned changes espoused by governments and educators pay homage to the principles of Social-Emotional Learning Framework developed by CASEL two decades ago (CASEL 2021) and that was henceforward deemed as part and parcel of the educational curricula in many schools and educational institutions. The Framework advocates five core competence areas developing learners’ skills within the contexts of family, caregivers, schools, and communities. These contexts are directly connected to classroom climate, instruction, policies, and culture. The competence areas involved are self-awareness (emotions and prosocial behavior), self-management (managing emotions and demonstrating self-motivation), social awareness (recognizing diversities and showing empathy), relationship skills (establishing healthy and compassionate rapports), and responsible decision-making (identifying solutions with respect to personal and social challenges) (CASEL 2020).

 **Practical Changes in SEL during Covid-19 Outbreak**

In its response to Covid-19 crisis just a few months ago CASEL 2021 readdressed and remapped its SEL guidelines to align to a post Covid-19 emergency taking into account the recent shifts during and post the pandemic outbreak from in-person to remote learning and vice versa. Particularly, the novel guidelines aimed at “building developmental relationships during the COVID-19 Crisis” (p. 5). Moreover, many schools and education institutions have initiated teaching the current Covid-19 social-emotional skills among which recognizing modes to support students emotionally at a distance, overcoming learning loss, helping students adjust with the new social norms and assessing the perils associated with maintaining or altering prevailing activities are the main goals. In this respect, Departments of Education and schools in the United States and worldwide, have refocused their SEL models to conform with the new situation. A Newsletter issued on March 2021 by California Department of Education has offered resources that develop student creativity and SEL. Likewise, as part Broward County Public Schools vision to adopt the SEL model, Dillard High School has set an evidence-based SEL action plan for 2020-2021 academic year that satisfies their SEL aspirations and objectives that tend to students socially and linguistically. As promising as these plans sound, not all schools have advocated such changes. In a study conducted by Hadar et al. (2020), the researchers consider Covid-19 as VUCA (volatility, uncertainty, complexity and ambiguity) and render alarming results affirming that the teacher preparation curriculum does not equip teacher students with professional SEL knowhows and resources essential for tackling pandemic-related predicaments.

The current research addresses teachers. Those who were in direct contact with students during the COVID-19 pandemic. In light of the existing literature, this research asks the teachers to reflect on the pedagogic changes they had to implement in their teaching when their contact with the children changed from direct and unmediated to one that is mediated by the technology. The novelty of this research is twofold. First, although there is a plethora of studies in the field pertaining to online teaching during Covid-19 outbreak, not much research encompasses variables such as teachers’ firsthand experience of the changes they implemented.

**מתודולוגיה**

*מטרת המחקר*

מחקר זה שואף לבחון את תגובותיהם הפדגוגיות של המורים עקב התפרצות הקורונה, כאשר מערכת החינוך כולה הושבתה ועברה מהוראה פרונטלית להוראה מקוונת. המחקר מתמקד בניתוח השינויים שביצעו המורים במישור הפדגוגי-חינוכי ובמהות עבודת ההוראה שלהם.

*הקשר המחקר*

מחקר זה מתמקד במורים בחברה הערבית בישראל שמונה כ-1.85 מיליון נפש, מהם כ-578 אלף ילדים ובני נוער בגילאים 5–18 מגן חובה ועד סוף כיתה י"ב. שיעורם של ילדים ובני נוער באוכלוסייה הערבית הוא 31% ואחוז זה גבוה מן השיעור המקביל באוכלוסייה היהודית שעומד על 23). יתר על כן, ילדים ובני נוער ערבים, דהיינו, קבוצת הגיל 5–18 מהווים 27% , אחוז הגבוה מזה של האוכלוסייה הערבית מכלל אוכלוסיית המדינה (21.1%). העובדה שמדובר בפלח אוכלוסייה גדול מקנה משנה חשיבות לנושא החינוך בחברה הערבית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018).

יש לציין שהחברה הערבית היא חברה ייחודית במאפייניה החברתיים והכלכליים שאזרחיה מתגוררים ביישובים הומוגניים, פריפריאליים, המדורגים באשכולות נמוכים מבחינה חברתית-כלכלית. היבדלותה של חברה זו מהחברה היהודית מתבטאת בפערים העצומים ביניהן. פערים אלה באים לידי ביטוי גם במערכת החינוך הערבית ובולטים בפערים דיגיטליים עצומים (חאג'-יחיא, נ., 2017).

מכאן, חשיבות החינוך בחברה הערבית כאבן יסוד להתפתחותה לצד אתגרים דיגיטליים, כלכליים וחברתיים אלה, הובילו לצורך של המחקר הנוכחי אשר מתמקד בתגובותיהם הפדגוגיות של המורים עם השינויים המשמעותיים שחלו על מערכת החינוך הערבית בעקבות משבר הקורונה העולמי. המחקר התבצע בתקופה בין מרץ, 2020 ופברואר,2021. רוב הראיונות עם המורים היו בתקופות של סגר ארצי.

*משתתפי המחקר*

במחקר השתתפו 30 מורים מאזורים שונים בארץ; צפון, מרכז ודרום, מתוכם 6 גברים ו- 24 נשים, בגילאים בין 25-53 שמלמדים במקצועות מתמטיקה, מדעים, ושפות כולל ערבית, עברית ואנגלית. ראוי לציין שאלה נושאי הליבה שהתמקדו בהם בתי הספר בתקופת ההוראה מרחוק בנוסף לשעת חינוך כתה. 5 מהמשתתפים הם גם מחנכי כתות. מספר שנות ותק בין 3-21 שנה. מבחינת השכלתם האקדמית 13 מורים הם בעלי תואר ראשון, ו-21 בעלי תואר שני, מתוכם 14 מלמדים בבתי ספר יסודיים ו-7 מלמדים בחטיבות ביניים ו-9 בתיכון.

להלן הפירוט בטבלה 1:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **מס'** | **שם המורה** | **ג'נדר** | **נושא הוראה ותפקיד** | **ותק** | **גיל** | **תואר** | **סוג בית ספר** |
| 1 | אימאן | נקבה | מורה לשפה אנגלית | 3 | 26 | ראשון | חטיבת ביניים |
| 2 | רחמה | נקבה |  מורה לשפה אנגליתומחנכת ורכזת מקצוע | 15 | 41 | ראשון | יסודי |
| 3 | יאסמין | נקבה | מורה לשפה אנגלית | 10 | 32 | ראשון | יסודי |
| 4 | זינה | נקבה | מורה לשפה אנגלית | 5 | 27 | שני | יסודי |
| 5 | דאליה | נקבה | מורה לשפה ערבית | 12 | 29 | ראשון | תיכון |
| 6 | חאולה | נקבה | מורה למדעים | 7 | 33 | שני | יסודי |
| 7 | מג׳ד | זכר | מורה לשפה אנגלית | 5 | 27 | שני | תיכון |
| 8 | רנא | נקבה |  מורה לשפה אנגלית | 12 | 32 | ראשון | תיכון |
| 9 | האלה | נקבה | מורה למדעיםומחנכת | 10 | 34 | שני | תיכון |
| 10 | האני | זכר |  מורה לשפה ערבית | 27 | 50 | ראשון | יסודי |
| 11 | פלסטין | נקבה |  מורה לשפה ערבית | 10 | 42 | שני | יסודי |
| 12 | מרווה | נקבה |  מורה לשפה עברית | 10 | 41 | ראשון | יסודי |
| 13 | מראם | נקבה | מורה לשפה אנגלית | 5 | 26 | ראשון | תיכון |
| 14 | ג׳מילה | נקבה |  מורה למתמטיקה | 10 | 33 | שני | חטיבת ביניים |
| 15 | ח׳אלד | זכר |  מורה לחשמל ורכז | 19 | 43 | שני | תיכון |
| 16 | סמאח | נקבה |  מורה לשפה אנגלית | 10 | 34 | שני | תיכון |
| 17 | סונדוס | נקבה | מורה לשפה ערבית | 11 | 35 | שני | יסודי |
| 18 | איאת | נקבה |  מורה למתמטיקה ורכזת | 14 | 38 | שני | תיכון |
| 19 | רימא | נקבה | מורה למתמטיקה | 6 | 30 | ראשון | חטיבת ביניים |
| 20 | לובנא | נקבה | מורה לערבית ומחנכתויועצת חינוכית | 13 | 34 | שני | חטיבת ביניים |
| 21 | אנואר | נקבה | מורה לשפה עבריתומחנכת | 3 | 26 | שני | תיכון |
| 22 | אחמד | זכר | מורה לשפה ערביתודת | 13 | 38 | ראשון | יסודי |
| 23 | טארק | זכר | מורה לשפה ערביתודת | 8 | 32 | שני | חטיבת ביניים |
| 24 | סוהאד | נקבה | מורה למדעים ומחנכת | 21 | 43 | שני | יסודי |
| 25 | סומיה | נקבה | מורה למתמטיקה | 4 | 25 | שני | חטיבת ביניים |
| 26 | רסמי | זכר | מורה להיסטוריה ומחנך | 3 | 26 | ראשון | יסודי |
| 27 | מרח | נקבה | מורה לשפה ערבית | 18 | 40 | שני | יסודי |
| 28 | רים | נקבה | מורה למתמטיקה | 14 | 39 | שני | יסודי |
| 29 | אסיל | נקבה | מורה למדעים | 20 | 50 | ראשון | יסודי |
| 30 | ח'אולה | נקבה | מורה למדעים | 9 | 53 | ראשון | חטיבת ביניים |

בחירת משתתפי המחקר התבצעה באמצעות כדור השלג, תחילה עם מורים שהחוקרות מכירות מטבע עבודתן בהכשרת מורים, ואח"כ משתתף הציע עוד מורה שהוא מכיר אשר המשיך ללמד בתקופת הקורונה במתכונת מלאה, כך שקבוצת המשתתפים ייצגה בתי ספר ברמות שונות ומאזורים גאוגרפיים שונים, 80% ממרכז הארץ, 9% מדרום הארץ ו-11% מצפון הארץ. למרות ששיטת הדגימה אינה מייצגת, בסופו של דבר אוכלוסיית המורים במחקר היא מגוונת וכוללת מורים בעלי מאפיינים דמוגרפיים מייצגים.

*איסוף הנתונים*

איסוף הנתונים במחקר התבסס על ראיונות עומק פתוחים. הראיונות בוצעו אחרי פניית החוקרות לכל משתתף באמצעות הדואר האלקטרוני, קבלת הסכמתו להשתתף במחקר, וקביעת מועד לראיון. כל הראיונות התבצעו באמצעות הזום, כולם הוקלטו ותמללו. השאלה המרכזית בראיון התמקדה בתגובה הפדגוגית של המורה כאשר מערכת החינוך כולה הושבתה ועברה להוראה מקוונת בתקופת הקורונה. שאלות נוספות עלו במהלך הריאיון תוך כדי השיחה לצורך הבהרה ובירור, ובמידת הצורך החוקרות ביקשו דוגמאות.

*ניתוח הנתונים*

ניתוח הנתונים התבסס על הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (שקדי, 2011; Corbin & Strauss, 2008). תחילה נערך "קידוד פתוח" של המידע. תהליך זה הניב חלוקה לקטגוריות ראשוניות: בשלב הראשון כל אחת משתי החוקרות הגדירה את הקטגוריות לבדה, ובשלב השני נערך תהליך של השוואה בין הקטגוריות שהגדירה כל חוקרת. לאחר שהתקבלה הסכמה בין החוקרות באשר לקטגוריות הראשוניות, החל תהליך איטרטיבי של הגדרת קטגוריות רחבות יותר. גם תהליך זה כלל הגדרה של כל חוקרת בנפרד, השוואה בין הקטגוריות שהגדירה כל חוקרת, ובשלב מאוחר יותר גיבוש הסכמה בין החוקרות.

**ממצאים**

מחקר זה בחן את השינויים הפדגוגיים שיישמו מורים בחברה הערבית עם המעבר ללמידה מרחוק בעקבות משבר הקורונה. הממצאים מצביעים על שינוי מהותי אצל המורים בשני היבטים: מטרות ההוראה והאסטרטגיות שהם מיישמים להשגת מטרות אלו. שני היבטים אלה מהווים את קטגוריות העל של המחקר. מעניין לציין, שלמרות שהמורים נשאלו לגבי שינויים פדגוגיים, שינוי במטרות ההוראה עלה כנקודת המוצא לשינוי בדרכי ההוראה. שינוי במטרות ההוראה מתמקד במעבר לדגש על הוראה מפתחת SEL כוללת חמש תת קטגוריות: (1) פיתוח יכולת התמודדות עם מצבי לחץ וחרדה, (2) פיתוח בטחון עצמי ויכולת למידה עצמית, (3) העלאת המוטיבציה ללמידה, (4) פיתוח מיומנויות למידה עצמית, (5) חיזוק קשרים חיוביים בין התלמידים. קטגורית על שניה מתמקדת בשימוש באסטרטגיות הוראה רלוונטיות, שמממשות את המטרות בקטגוריה הראשונה. קטגוריה זו כוללת שלוש תת קטגוריות: (1) שינויים פדגוגיים לכיוון הוראה שיתופית, בקבוצות קטנות, משחוק בלמידה ולמידת חקר, (2) שינויים במישור האישי-רגשי ומתן מרחב לשיח רגשי הדדי, אכפתיות, מתן מענה אישי ושימוש בשפה רגשית, (3) ושינויים במישור הארגוני בעיקר גמישות בלוח הזמנים

**שינוי במטרות ההוראה**

ניתוח הנתונים הצביע על כך שפרוץ מגיפת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק הוביל את המורים לשנות את מטרות ההוראה. מוקד השינוי היה במעבר ממטרות קוגניטיביות של ידע, הבנה וחשיבה לכיוון מטרות רגשיות חברתיות. מטרות אלה באות לידי ביטוי על ידי תת קטגוריות להלן:

**פיתוח יכולת התמודדות עם מצבי לחץ וחרדה**

המורים בראיונות הדגישו באופן ברור שאחת המטרות המרכזיות אותם הם מדגישים בתקופה זו היא פיתוח יכולת ההתמודדות עם מצבי לחץ וחרדה בקרב התלמידים. סומיה לדוגמא התייחסה באופן מפורט למטרה זו, והדגישה את השינוי לכיוון של מטרות המתמקדות בפיתוח דרכים להכלת רגשות שליליים כמו פחד, דאגה וחרדה אצל התלמידים: *"במצב הנוכחי שנקלענו אליו, הכי חשוב עבורי זה להכיל את התלמידים, לתמוך בהם רגשית עד שנעבור את המשבר בשלום, הרגשות של התלמידים ומצבם הנפשי חשוב מכל חומר לימודי לדעתי"*. ג׳מילה המורה למתמטיקה התייחסה למטרות דומות:

*"פחות חשוב לי כמה אני מעבירה חומר ותרגילים, אני נאלצת להתמודד עם מצבים חדשים של פחד וחרדה, יש לי תלמידה שלא יוצאת מהחדר שלה כי היא מפחדת להידבק ולמות, איך אפשר ללמד אותה מתמטיקה?! גם לא חשוב עכשיו ללמד מתמטיקה מה שחשוב זה לשמור על תלמידים שפויים, רגועים, שיצאו מהמשבר עם מינימום נזקים בנפשם. מתמטיקה ילמדו אחר כך"*

המורים ציינו את חשיבות מתן מענה אישי לצרכי התלמידים בתהליך הלמידה, והבעת אכפתיות כלפי צרכים אלה יכול מאוד להפחית את הלחץ שלהם. פיתוח אכפתיות מצד המורה כלפי צרכי תלמידיו ואכפתיות מצד התלמידים כלפי צרכי העמיתים שלהם בקבוצה הפך להיות מטרה מרכזית. רחמה רכזת האנגלית בבית ספר יסודי הדגישה שעבורה להיות מורה אכפתית כלפי הצרכים של כלל התלמידים בהוראה בכלל ובהוראה מרחוק בעת משבר במיוחד:

*"אני מבינה את הצרכים של כל התלמידים, אדיבה ביחס אליהם, ומתייחסת אליהם בשני מישורים, הוגנות ואכפתיות, למשל יש תלמידים עם צרכים מיוחדים, איטיים וצריכים יותר זמן לבצע את המשימות, חייבים למצוא לזה פתרון כמו זמן נוסף אחרי השיעור להשלים איתם, או להכניס אותם לחדר "הגיבורים" בזום. לכן, שאני מזהה צורך ספציפי כלשהו..., אני לומדת אותו ומשפרת את העשייה שלי כדי לתת מענה".*

רחמה מזהה צרכים ייחודיים בקרב תלמידיה, ועל ידי שהיא אומרת "חייבים למצוא פתרון" לצרכים אלה היא הופכת את הפעולה שלה למטרה על פיה היא חושבת שיש לפעול.

רסמי מחנך כתה ומורה להיסטוריה דיבר על עירנות ויכולת המורה לזהות תלמיד במצוקה או בלחץ, לדבריו: *"פיתחתי שיטות לזיהוי תלמיד מתקשה, תלמיד לחוץ, אני יכול לדעת מאחורי המסך מי במתח ומי טוב לו, היה חשוב לי להתיחס לתלמידים שנקלעו למצבי לחץ, מתח או חרדה".* וחיזקה את זה המורה האלה אשר אמרה: "*התלמידים באחריות שלנו, גם שהם רחוקים אנחנו אחראים עליהם, עלינו לדאוג להם, לתקשר איתם במיוחד שחלק מהם מרגישים חרדה וחוסר ביטחון במצב הזה, עלינו כמורים לסייע להם ולעזור להם לצאת מזה, הכי פחות חשוב לי ציונים וחומר עכשיו"*

התייחסות להפחתת מתח וחרדה כמטרות חינוכיות היה שכיח בקרב מורים רבים. נראה שהצורך בשינוי עלה מתוך האינטראקציות של המורים עם התלמידים שלהם והחוויות שהם ביטאו באינטראקציות אלב. פיתוח מטרות מתוך העבודה בשדה החינוכי, בקונטקסט של הוראה-למידה הינה תופעה לא שכיחה, ומעניינת במיוחד. ייתכן ופיתוח מטרות חינוכיות במהלך ההוראה וכתגובה לשינויים, אופייני בעיקר בעתות משבר.

**העלאת הבטחון העצמי והעצמת למידה עצמית**

בנוסף להתמודדות עם מצבי לחץ וחרדה כמטרה משרתת למידה רגשית חברתית, ציינו המורים שבטחון עצמי מהווה בסיס לפיתוח יכולות רגשיות. העלאת הבטחון העצמי של התלמידים היא מטרה שעלתה באופן ברור בקרב המרואיינים. בעיקר היות והריחוק החברתי גרם לתלמידים שרגילים לתפקד בלימודים בתוך קבוצה, ללכת לאיבוד מאחורי המסכים בגלל שהם לא מצליחים לעקוב אחרי החומר והמשימות. מצב זה ערער את הבטחון העצמי שהיה להם. חלק אחר לא היה לו בטחון לחשוף את הסביבה הביתית שלו מול הכתה. מראם, מורה בתיכון מציינת: *"שמתי לב שאני מאבדת חלק מהתלמידים שלא מעיזים להשמיע קול, וללא מצלמה, ורק כותבים כמה מילים בצ'אט, החלטתי לנשום עמוק ולעבוד על העלאת הבטחון העצמי שלהם, הייתי בטוחה שבטחון עצמי ותפיסתם את עצמם באופן חיובי מעבר למסכים היא החשובה כעת". גם* למורה זינה זאת היתה מטרה חשובה: *"תפקידי כמורה לתמוך בתלמיד, לעודד אותו, להעלות את הבטחון העצמי שלו כל הזמן, זה חשוב לפיתוח היכולות האישיות והחברתיות שלו".*

כחלק מהעלאת הבטחון העצמי היו מורים שהתייחסו באופן מפורש למסוגלות עצמית של התלמידים, כך למשל רנא אמרה: *"כדי להעלות את המסוגלות העצמית אני נותנת משימות מתוקשבות שכולם יוכלו להצליח בהם, משימות ברורות וקלות, חשוב שיחוו הצלחות, זה מרים את האמונה שלהם שהם כן מסוגלים"*. גם לזינה היה חשוב להרים את המסוגלות העצמית לתלמידיה: *"יש צורך היום יותר מפעם שהתלמיד יאמין שהוא יכול להשיג, ושהוא מסוגל לעבוד בקבוצה. אני נותנת שאלות שלכאורה קשות, אבל אחרי מאמץ מסוים הם יכולים לפתור, זה מסייע להם להאמין ביכולות שלהם בפעם הבאה".*

למורים נוספים היה חשוב לתת לתלמידים בטחון שתקופה קשה ועמומה זו תעבור כדי שהם יהיו בטוחים בעצמם, לדבריה של המורה אימאן: "הבנתי שתלמידיי צריכים להרגיש בטחון לפני כל חומר לימודי, לפעמים הבטחון הפנימי שלהם התערער, הם לא האמינו בעצמם, לא האמינו שהמשבר יעבור נסיתי לשמור על איזון פנימי לפני העברת חומר, ולקיים חברות איתם שתחזק אותם מבפנים", אימאן הוסיפה: "תקופה עמומה ומוזרה שאנו חיים בא מחייבת אותנו להיות לומדים עצמאיים, אנו נתקלים בהרבה דברים חדשים ואי אפשר לחקות עד שמישהו בא ומלמד אותנו, וזה מה שחשוב לחזק אצל התלמידים, להיות לומדים עצמאיים".

ניתן לראות שבתקופת הלמידה מרחוק, מורים רבים זיהו צורך לפיתוח למידה עצמאית בקרב התלמידים. רוב המורים שמו לעצמם כמטרה לסייע לתלמידיהם בכך דרך העלאת הביטחון העצמי והאמונה ביכולות הלמידה שלהם. כחלק מהעלאת הביטחון העצמי חלק מהמורים התייחסו לחשיבות העלאת המסוגלות העצמית בקרב תלמידיהם. ייתכן ומטרת העלאת הביטחון העצמי ויכולת למידה עצמית בלטה בגלל שעות הוראה מצומצמות בלמידה מרחוק, ומוגבלות האינטראקציה במהלך השיעורים מרחוק והצורך בהשלמת חומרים באופן עצמאי.

**העלאת המוטיבציה ללמידה**

המורים טענו שמוטיבציה היא אבן פינה ללמידה טובה. לכן הם ציינו את העלאת המוטיבציה כמטרה מקדימה להשגת מטרות לימודיות. מוטיבציה קשורה לרגש ועוזרת לתלמיד להתמודד עם קשיים בלמידה ובחיים בכלל. האלה ציינה: *"חשוב לציין את המוטיבציה שלהם, עליך כמורה למצוא את הדרכים והשיטות השונות על מנת לעודד אותם במהלך השיעורים, זה לא קל, דורש המון אנרגיה ומאמץ מהמורה, אני כמורה תמיד מחפשת את הדרכים והשיטות ... עלינו למשוך את התלמידים, עלינו להרים את המוטיבציה שלהם"*.מג'ד ראה את מטרת העלאת המוטיבציה ללמידה כאבן יסוד:

*"אני חושב שעניין עידוד התלמידים לבוא לשיעורים, ולבוא עם מוטיבציה על אף הריחוק היא אבן היסוד במערך הלמידה, אם המורה לא יוזם לכך הוא יאבד את תלמידיו ואין ערך להוראה שלו, המטרה הכי חשובה למורה היא לעודד את תלמידיו לבוא אליו לכל השיעורים עם אנרגיות טובות"*

כתוצאה ממעבר מלמידה אינטראקטיבית אנושית בתוך הכתה ללמידה בנפרד מתוך החדר הפרטי, מורים רבים ציינו שאחת המטרות שלהם היא למשוך את התלמידים לשיעור, להעלות את המוטיבציה שלהם לבוא לשיעור ולהתמקד בו.

**חיזוק קשרים חיוביים בין התלמידים**

המורים ציינו באופן ברור את חשיבות חיזוק הקשרים והתקשורת הנכונה בין התלמידים, הם ראו בכך כתנאי לקיום למידה חברתית, רנא מורה לאנגלית בבית ספר תיכון דברה על כך: *"המטרה שלי לחזק את הקשרים בין התלמידים, אני דואגת שתהיה הקשבה הדדית בינם, כבוד הדדי ..., לי זה מאוד חשוב, זה לא משחק ילדים! קשר של כבוד והקשבה הוא בסיס ללמידה טובה וזאת מטרה לכל מורה בלמידה מרחוק".*

המורים דיברו על חשיבות מתן מרחב לשיח רגשי בין התלמידים, הבעת געגועים וחיזוק הקשרים ביניהם, רסמי אמר:

*" הקורונה ותקופות הסגר הממושכות גרמו לתלמידים להתגעגע אחד לשני, לכתה שלהם, למשחק ביחד ואפילו לריב שהיה להם. לכן חשוב לי לתת מקום לכל זה , אני מזמין אותם לדבר בזוגות ובקבוצות קטנות על געגועים אלה, על הקשיים שהם עוברים, ניצלתי את שיעור קישורי חיים למתן מרחב לשיח אישי פתוח, נתתי זמן לשיחה חופשית והם בחרו על מה לדבר ואז בחרו נושאים מעניינים להם כמו משחק מחשב שישחקו יחד או שיחה על קורונה ובידוד משפחתי וכו' זה עזר לשמירה על הקשרים ביניהם, שמתי לב גם שהתפתחו קשרים חדשים מאחוי המסכים".*

אימאן המשיכה להדגיש את חשיבות הקשרים החברתיים בין התלמידים כידידים: *"חיזוק הקשרים החברתיים בין התלמידים כחברים וכעמיתים יכול להפחית את הלחץ, לחזק למידה חברתית ולחזק את הבטחון העצמי של כל אחד מהם".*

בנוסף, רנא מורה לאנגלית דיברה על חשיבות חיזוק הקשרים בין התלמידים תחת השגחת המורה: *"הינו בכתה יושבים אחד ליד השני ומדברים, עכשיו שאנו ב"זום" יש פחות שיחות בין התלמידים כי כל הכתה נמצאת בשיחה אחת ואין מקום וזמן שכל שניים משוחחים יחד, אין הפסקות בין השיעורים ואין מסדרונות של בית הספר! לכן שמתי את עניין הקשרים החברתיים כמטרה מרכזית בשיעורי כישורי חיים ושיעורי ניהול כתה, אני מחלקת אותם לחדרים לפי החברויות שלהם ועוברת בין החדרים להשגחה ולבקרה".*

ההתייחסות לחיזוק קשרים חיוביים בין התלמידים כמטרה חינוכית חברתית היתה שכיחה בקרב מורים רבים. נראה שהצורך בשינוי זה עלה מתוך השיח החינוכי בשיעורים מרחוק, אשר הביעו התלמידים געגועים וצורך שלהם לחזור למרחב הפיזי ולקשר האנושי. פיתוח מטרה זו מתוך העבודה בשדה החינוכי, בקונטקסט של הוראה-למידה עם ריחוק חברתי ובעת משבר הינה תופעה מעניינת במיוחד.

**שינוי באסטרטגיות הוראה**

שינוי בדרכי הוראה הינה קטגוריית העל השנייה שעלתה בניתוח הנתונים. על מנת להשיג את המטרות שהמורים הציבו לעצמם בלמידה מרחוק במשבר הקורונה, המורים שינו את דרכי ההוראה שלהם והתמקדו בשילוב אסטרטגיות הוראה חדשות. מוקד השינוי היה במעבר מאסטרטגיות הוראה פרונטליות בהן המורה מדבר והתלמיד מקשיב, לאסטרטגיות שממוקדות יותר בשיתוף, אמפתיה לאחר והכלה. אלו נתפסות כדרכי הוראה שמקדמות למידה רגשית חברתית ותומכות בהשגת המטרות החדשות. שינויים אלה באים לידי ביטוי בשלוש תת קטגוריות, להלן:

**שינויים פדגוגיים**

כל משתתפי המחקר טענו שחלו שינויים פדגוגיים בהוראה שלהם. הם שלבו יותר תהליכים של הוראה שיתופית, הוראה בקבוצות קטנות, משחוק בלמידה, כיתה הפוכה, חקר וקבלת החלטות. פדגוגיות אלה שרתו את השגת חלק מהמטרות החדשות שהציבו לעצמם.

מורים רבים סיפרו שהם משתמשים באסטרטגיה של הוראה שיתופית בקבוצות קטנות כדרך לחיזוק המיומנויות החברתיות והרגשיות של התלמידים. באמצעות העבודה השיתופית בקבוצה ניתן לחזק את הקשרים החיוביים בין התלמידים לקבל את האחר, לקבל ביקורת, ולהתנסות במיומנות ההקשבה בין התלמידים. מרווה מורה לערבית בבית ספר יסודי ספרה:

"*אני מדגישה במהלך השיעור את העבודה בקבוצות קטנות. אני מזכירה לתלמידים כל הזמן את חשיבות ההקשבה בתוך הקבוצה, מתן כבוד לדעותיהם של החברים בקבוצה וקבלת ביקורת. אני דורשת מהם להמשיך להיפגש בקבוצות העבודה שלהם מעבר לזמן השיעור (כמובן בזום בשל הנסיבות של הסגר). מדי פעם אני שואלת אותם איך היה להם בתוך הקבוצה? האם היו בעיות? אני שמה לב גם לעניינים האלה שיכולים לקרות בינם בהעדר מורה, עם זאת, אם רוצים פיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות ואם חשוב לנו לחזק קשרים חיוביים בינם לבין עצמם, אז כך עושים זאת ואני מאמינה מאוד שזה יקרה במהלך העבודה שלהם בקבוצה"*

בתוך העבודה בקבוצות קטנות וגם בקבוצה הגדולה של הכתה, כל משתתפי המחקר דיברו על אסטרטגיית שילוב משחקים דיגיטליים או משחקים עם תנועה בתוך הבית במהלך השיעורים המקוונים כאסטרטגיה חשובה שמשרתת כמה מטרות. לדבריהם, שילוב משחוק בלמידה יכול לשרת שתי מטרות: העלאת הבטחון העצמי והעלאת המוטיבציה ללמידה. לדוגמא, רחמה רכזת האנגלית בבית ספר יסודי הדגישה את חשיבות המישחוק בלמידה כדרך לחיזוק הבטחון העצמי:"*משחקים הם נקודת המפנה בעבודה שלי, במיוחד היום עם האפשרות לתת לתלמידים משחק שהתלמיד בעצמו יכול לבדוק את התוצאות שלו ולתקן אותם ואז יגיע למצב שכל התשובות נכונות, זה מחזק את התלמידים ומעודד אותם להמשיך לשחק".*

כמענה למטרות פיתוח יכולת למידה עצמית וחיזוק קשרים בין התלמידים, המהוות שתי יכולות מרכזיות ב- SEL לפי מודל חמשת היכולות של CASEL ((Weissberg, et al., 2015 המורים השתמשו באסטרטגיית חקר בלמידה אשר דורשת מהתלמיד לשאול, לחפש ידע מתאים, לקרוא, להבין בעצמו וגם להיות חלק מקבוצת מחקר ולתקשר עם עמיתיו. מג'ד מורה לאנגלית בתיכון סיפר:

*"יעזור לתלמיד להתקדם אם תהיה לו היכולת ללמוד בעצמו, בכתה שלי מקבלים התלמידים טקסט לקריאה עצמית, בעקבות קריאת הטקס הם מכינים שאלות שבאים איתם לשיעור, ושהם מתחילים לשאול אני לא ממהר לתת תשובות, אני שותק ומחכה שמישהו מהתלמידים יענה, אני מנסה לעודד מיומנות זו אצלם, אני נותן להם לעבוד לבד - זאת מיומנות".*

המורה האלה מלמדת מדעים והמורה רנא שמלמדת אנגלית שמה דגש לנושא של החקר כגישה לפיתוח יכולות למידה עצמית וחיזוק תקשורת בין אישית. האלה ציינה: "*עידוד התלמידים לחקור, לחשוב, לקבל החלטות ולהגיע למסקנה, זה מה שחשוב בהוראת מדעים, בתקופה נוכחית גם חשוב לתת להם לעבוד יחד בקבוצות חקר, זה מצמצם את הריחוק החברתי שהם חיים בו, מטלות חקר בקבוצות של חברים היא סיבה למסיבה בשבילם".* ורנא המשיכה לחזק את חשיבות פיתוח יכולות עצמיות*: "מתן משימות ללמידה עצמית, חקר, חיפוש אחרי מידע נדרש, גילוי ידע חדש ורכישתו, כך אני בונה שיעור טוב ומסייעת לתלמידים להמשיך ללמוד באופן עצמי גם אחרי השיעור".*ח'אלד המורה לחשמל ורכז שכבה בתיכון ראה שגישת החקר בלמידה מחזקת את הבטחון העצמי*: "חשוב מאוד לתת לתלמידים משימות, שיחקרו באנטרנט, באתרים השונים, בספרים, כדי להתנסות בתהליכי חשיבה מסדר גבוה, דבר זה מגרה אותם, ומפתח את השכל שלהם, כך גם יהיו בטוחים בעצמם יותר".*

חלק מהמורים חברו בין יכולת למידה עצמית לבין היכולת לפתרון בעיות וקבלת החלטות. לתפיסתם, היכולת להתמודד עם בעיה או שאלה לצורך לקבלת החלטה פועלות באופן רסיפרוקלי עם יכולת למידה עצמית כך שתהליכים אלה תורמים לפיתוח למידה רגשית חברתית. המורים ציינו שהם שמו דגש על למידה באמצעות פתרון בעיות אשר מובילה לקבלת החלטות, באמצעות הצגת בעיות רלוונטיות בכתה. לדוגמא, המורות יאסמין וזינה מורות לאנגלית דבירו על התוצאות שהפתיעו אותן ביכולת של התלמידים לקבלת החלטות בעקבות מתן משימות של פתרון בעיה, יאסמין סיפרה:

"*התכוונתי בתקופה זו לתת לתלמידים שלי משימות של חשיבה על בעיה מדעית, הם עבדו בזוגות, נתתי לכל זוג דילמה או בעיה מסוימת מתאימה לגיל שלהם, וביקשתי מהם להבין את הבעיה, לחקור אותה, ולמצוא כמה שיותר פתרונות שיכולים להתאים. אח"כ לעשות הערכה לכל פתרון מוצע, מה היתרונות ומה החסרונות שלו, ובסופו של דבר לקבל החלטה מה הפתרון הכי מתאים. עליהם להציג לכתה את הבעיה/דילמה ולהציג את הפתרון שהם המציאו. אני טוענת שזה מה שאנחנו צריכים כדי שנשיג למידה טובה".*

עבור המורה זינה למידה באמצעות קבלת החלטות דורשת יצירתיות ודמיון, לכן, היא נתנה זמן להצגת התוצרים שהם יצרו, התפעלה מהם, התרגשה איתם, חיזקה אותם והרימה להם את הבטחון העצמי:

 *"נתתי לתלמידים שלי משימת גילוי ידע חדש שלא ידעו קודם, וביקשתי מהם לכתוב טקסט יצירתי שמכיל מחשבות ורעיונות מקוריים שהם מצפים שאף אחד אחר לא חשב עליהם קודם ואז לקבל החלטה ספציפית בהתבסס על החקר שהם עשו. התלמידים הפתיעו אותי! הם כתבו יצירות עם דמיון, שלפעמים גם היה מצחיק, חלק מהם גם צייר את הרעיון מאחורי הטקסט שכתב והצליחו להגיע להחלטות מושכלות. כמורה וותיקה הרגשתי משהו מיוחד ביכולת הדמיון שלהם, את לא תאמיני כמה יצירתיות הייתה להם, נדהמתי מהם, היה לי מרגש ונפלא לקרוא את היצירות שלהם!"*

מורים אחרים התבססו על אסטרטגיית הכתה ההפוכה להשגת אותן שתי מטרות העלאת הביטחון העצמי ולחיזוק הקשרים בין התלמידים, שנחשבות לחשובות בלמידה רגשית חברתית תוך אישית ובין אישית. המורים סיפרו שקשה לתלמידים להישאר זמן ארוך מול המסכים לכן נתנו שיעורים קצרים של חצי זמן משיעור רגיל, והשלימו באמצעות שיטת הכתה ההפוכה שמתבססת על מתן חומר להכנה לפני השיעור ועל דיון רפלקטיבי משלים במהלך השיעור, שיטה זו עזרה למורים להשלים את החומר מצד אחד והרימה את הביטחון העצמי של התלמידים מכיוון שבעצמם קראו, הבינו או שאלו. איאת המורה למתמטיקה:

*"אחד הדברים שהכנסתי בלמידה מרחוק זה שיטת הכתה ההפוכה, התלמיד מגיע לשיעור אחרי שעבר על החומר, הכיר אותו באופן ראשוני באופן עצמי, הוא בא לשיעור עם שאלות וסימני קריאה וצריך להבין, לסדר את המחשבות, לארגן את החומר בצורה יותר טובה וקלה וזה מאוד חשוב בהבנת מתמטיקה. במהלך השיעור אני נותנת לתלמידים תפקידים ואחריות על חלקים קטנים בחומר, ואז יש למידת עמיתים, אני נדהמת מצורת החשיבה המתמטית של התלמידים, אני נרגשת להקשיב לשפה המתמטית שלהם, הם מביעים את עצמם מתמטית, הם מתמודדים עם שאלות מתמטיות קשות. נו טוב, אני מלמדת את הכתה הכי טובה בשכבה".*

שילוב הומור בלמידה כדרך להתמודדות עם לחץ וחרדה היתה הדרך שהשתמשה בה סומיה בתקופת משבר הקורונה, לטענתה שילוב הומור במהלך השיעורים יכול להוציא אותם מהסטרס, לצחוק יחד ולהרגיש בהקלה רגשית:

"*בגלל העובדה שהתלמיד נמצא בביתו או בחדר שלו יכול לשעמם אותו, הוא יכול לרחף בתוך העולם הפרטי שלו, לחלק מהתלמידים זה גורם לחץ וחרדה, יש מספיק גורמים בתקופה הנוכחית שמלחיצים אותם, עמימות, מחלות, מוות, בדידות וריחוק. מצאתי דרך להתמודד עם כל זה ... הומור! מתחילה את השיעור בבדיחה, אני צוחקת איתם, אני צוחקת על עצמי, בחלק מהשיעורים אני סטנדאפיסטית יותר מאשר מורה".*

**שינויים במישור האישי-רגשי**

משתתפי המחקר ציינו שתקופת הלמידה מרחוק בעת משבר קורונה הייתה מאתגרת מאוד מבחינה רגשית אישית ובינאישית, לכן השתמשו בשיעורים כמרחב לשיח רגשי הדדי, להעלאת אכפתיות ואמפתיה כלפי התלמידים והם כלפי עצמם, למתן מענה אישי וחברתי, לתקשורת וללמד אותם להשתמש בשפה רגשית, לזהות ולדבר רגשות. כל אלה באו כדי לשרת את המטרות שלהם המתמקדות בלמידה רגשית חברתית.

המורים, העידו על כך שאחת הדרכים שלהם להתמודד עם הפחדים של תלמידיהם הייתה לאפשר שיח אישי, רגשי וחברתי בתוך הקבוצה, בין אם בהנחיית המורה ובין אם באמצעות מתן זמן מהשיעור לשיחה חופשית בין התלמידים עצמם בקבוצות קטנות. לדוגמא, האני מורה לערבית הדגיש:

 *"אני מזמין את התלמידים לקיים שיח בינם לבין עצמם תוך כך שאני צופה ומקשיב להם, מזמין אותם לשאול אחד את השני מה שלומו וכל שאלה שבא לו, מגדיר זמן ומקשיב. הם מנצלים את הזמן להביע געגועים אחד לשני, געגועים לכתה ולבית הספר, ולחיים הנורמליים שהיו להם לפני קורונה, וגם שיתפו בדברים כמו קשיים שהם עוברים בלמידה מרחוק, ובפחדים שלהם. אני עושה את השיח החופשי לרוב בעל פה ולפעמים בכתיבה באמצעות כלי דיגיטלי כמו פדלט או בקבוצת וואטסאפ"*.

על פי האני, השיח מאפשר לתלמידים לשתף בחוויות אישיות שהם עוברים, בחוויות משפחתיות, ברגשות ובפחדים שלהם ואף לקבל סוג של לגיטימציה לפחדים אלה, לזכות לעידוד, תמיכה ודרכים להתמודדות גם שהם בתוך המרחב הפרטי שלהם. דוגמא נוספת למתן המרחב עולה מפיה של רנא - מורה לאנגלית: *"חשוב להתחיל את השיעור בשאלה רגשית כדי שיח רגשי וחוויתי, אני עוקבת אחרי ההשתתפות שלהם בשיח ומאתרת את אלה שלא שיתפו ופונה אליהם בשאלה על נושא שמעניין אותם"*. התייחסות לצורך למתן מרחב לתלמידים עלה גם בדבריה של לובנא, היועצת החינוכית בבית הספר: *"אני מחפשת אחרי נושאים או אירועים אטרקטיביים לגיל שלהם ומביאה אותם לשיעורים".*

בנוסף למרחב לקיים שיח רגשי במהלך השיעור, מורים רבים נתנו מרחב לתחושות לגבי השיעור עצמו. מורים אלה, הקדישו זמן מוגדר בסוף כל שיעור כדי לשאול את התלמידים איך הרגישו במהלך השיעור, איפה היה להם כיף ואיפה פחות, ומה הם היו רוצים להוסיף בשיעורים הבאים כדי שיהיה להם יותר טוב בשיעור. כך למשל סיפרה יאסמין, מורה לאנגלית: *"אני דואגת בסוף השיעור לקבל את דעתו של כל תלמיד על השיעור עצמו, האם כן מצא חן בעיניו ומה לא, האם הרגיש בנח, ואני לומדת המון מהתשובות שלהם"*. הוסיפה רים המורה למתמטיקה: *"אני מבקשת בסוף השיעור שיעריכו גם את עצמם, איך הם חושבים שהיו בשיעור … בשיעורים אח"כ אני מוסיפה ומשנה לפי ההערות שהם נתנו לשיפור, מראה להם שדעתם חשובה ושלקחתי אותה בחשבון, וכך הם מעיזים יותר לתקשר ומרגישים בבטחון עצמי".*

מורים העידו על כך שיזמו במהלך ההוראה מרחוק בעת קורונה שיעורים שלמים כדי לקיים שיח אישי, רגשי ופשוט לאפשר לתלמידים להתבטא, לספר, לשתף בחוויות אישיות ומשפחתיות שעוברות עליהם, במידת הצורך מפגשים אלה היו בנוכחות הורה כדי לעודד את התלמיד ולתמוך בו באמצעות שיחה משולשת מורה-תלמידים-הורים, דאליה המורה לשפה עברית:

*"מתחילה את המפגש בשיחה נפשית רגשית ונותנת זמן מספיק שכולם יגידו משהו … בהתחלה היה קשה להם להיכנס לזום, הם פחדו, קיימתי שיחות טלפון אישיות, ביקרתי כמה מהם בבתים וכך לאט לאט נכנסו לזום כי התגעגעו אחד לשני והמשכנו במפגשים סינכרוניים".*

המרחב לקיום שיח רגשי התקיים באופן רסיפרוקלי . גם המורים שיתפו את תלמידיהם בחוויות אישיות שהם עוברים וברגשות שלהם, הם ספרו לתלמידים איך עוברים עליהם ימים קשים אלה וספרו גם מה עובר בתוך המשפחות שלהם. רחמה המורה לאנגלית ספרה:

*"שיתפתי את תלמידיי בקשיים שאני עוברת, ואיך התמודדתי איתם, כך אפשר לפתח מיומנויות אישיות שלהם ולהוות מודל לחיקוי, מצד אחד הדגשתי שגם לי כמבוגרת יש קשיים, ומצד שני נתתי דרכים ושיטות להתמודדות כך שגם הם יוכלו להשתמש בהם, כמו לעשות ספורט כאשר לא טוב לי, לבקר בחבר הכי קרוב אלי, לצפות בסרט מצחיק ונתתי להם כמה הצעות…"*.

השיתוף ההדדי היה כלי בידי המורים למתן לגיטימציה והצדקה לחוויות ולרגשות של תלמידיהם. מרווה מורה וותיקה לערבית ספרה: *"באחד השיעור כאשר אמרתי לתלמידים שאני מחכה שיפתחו מצלמות ושחשוב לי לראות אותם כי התגעגעתי, תלמידה אחת ענתה: אני לא יכולה כי אני יושבת במטבח, הגבתי: גם אני יושבת במטבח כמוך, תסתכלי, ואז היא כן פתחה מצלמה"*. השיתוף ההדדי בחוויות וברגשות האישיים היווה אמצעי נוסף כדי לעודד את התלמידים, שפחות מדברים ומשתפים, לחלוק גם הם את רגשותיהם. המורים ראו בעצמם מודל לחיקוי לתלמידים. אימאן, מורה לאנגלית סיפרה שהיא פונה לתלמידים שלה בנימה אישית: *"תלמידיי היקרים, אני יודעת שהלמידה מרחוק קשה, היא קשה לכולנו, גם לי קשה ללמד מרחוק, זה דבר חדש לכולנו ואנחנו שותפים בקושי הזה"*. לובנא, היועצת הוסיפה: *"... זאת הדרך שלי להזדהות איתם, להרגיע אותם ולהפחית מהסטרס שלהם "*.

האסטרטגיה של סוהאד מחנכת ומורה למדעים בבית ספר יסודי היא לשמור על קשר אמפתי ואכפתי עם התלמיד ומשפחתו, ציינה סוהאד: *"הדבר החשוב ביותר הוא להכיל את התלמידים, לעקוב אחר נוכחות והיעדרות שלהם, ולתקשר תמיד עם ההורים כי הנחת היסוד שלי בתקופה זו שיכול להיות משהו לא בסדר עם התלמיד, אז אני כל הזמן עם יד על הדופק, בודקת מי כאן ומי לא, מבררת עם מי שלא כאן וזה לוקח המון אנרגיה וזמן אבל אני מרגישה שזה חשוב יותר מכל דבר אחר"*. לובנא מורה לערבית ומחנכת כתה בבית ספר על יסודי הוסיפה:

*"יש תלמידים שמרגישים שיש להם יותר ערך כשאני מתקשרת ומדברת עם האמא ואומרת לה שאני רוצה לברר על מצב בנה ורוצה לדבר אתו. אני מדברת עם התלמיד ושואלת אותו: מה שלומך? איך אתה מבלה את היום שלך? אני רוצה לראות אותך, אני רוצה לדבר אתך, אני רוצה לשמוע את הקול שלך, כולם מתגעגעים אליך, כולם שואלים עליך. במקרה זה, הוא באמת מרגיש מוערך. אני באמת שואלת ועוקבת אחרי כל תלמיד ואני לא משאירה אף אחד".*

ניהול מערכות יחסים, מעקב ושמירה על תקשורת היא אחת היכולות הבסיסיות של מיומנויות למידה חברתית רגשית, היא היכולת לנהל מערכות יחסים בריאה ופורייה בין תלמידים ומורים. תלמידים עם ניהול נכון מתמודדים עם לחצים חברתיים והופכים לבעלי יכולת לנהל משא ומתן ודיאלוג בונה ויעיל. חאולה מורה למדעים בבית ספר יסודי הדגישה:

*"זה מאוד חשוב להקשיב לתלמידים שלנו, חשוב מאוד לפנות לתלמיד בשמו באופן פרטני. טוב לתת לתלמיד את התחושה שפניתי אליו אישית, למשל, מה שלומך היום אחמד. שמחתי עם החוויה שלך וכו, דבר זה עוזר לחזק את היחסים ביני כמורה לבין התלמידים שלי. זו נקודה שאני מאוד מדגישה במהלך השיעורים שלי ואני עושה זאת בכוונה, כמובן לא לשכוח את העידוד הקבוצתי, שהוא לא פחות חשוב מעידוד אישי ... בנוסף למעקב ותקשורת עם הורים ותלמידים דרך וואטסאפ ושיחות טלפון, טוב לנו לתקשר גם באמצעות פגישות בזום. יש צורך לתקשר ולבצע מעקב עם ההורים כדי שהאם תרגיש בטוחה, כי זו מיומנות שניסיתי מאוד כמורה. תקשורת עם התלמיד וההורים, מאוד עזרה בכך שהיא משחררת לחץ ומתח. אני מתקשרת עם ההורים והתלמידים, אם זה דרך הודעות או שיחות בכדי לחזק את הקשר. אלה הדברים שעוזרים מאוד במהלך למידה מרחוק בתקופה מפתיעה ולא רגילה".*

תהליך המעקב והתקשורת בין מורים, הורים ותלמידים פורץ את מחסום המרחק ומעניק לתלמידים תחושת קירבה ושאינם לבד במהלך הלמידה מרחוק. ובשלב זה, חשוב מאוד שמורים והורים יעבדו כשותפים לתהליך החינוכי מכיוון שהדבר מקל על ההוראה והלמידה ומסייע בהשגת יעדים והצלחה. זה מה שהדגישה איאת מורה למתמטיקה ורכזת בבית ספר תיכון:

*"אנחנו כמורים, אנחנו כהורים, חייבים להיות שותפים. לא יכולים לעבוד כל אחד בנפרד, אם עובדים כשרשרת מקושרת יהיה לנו שליטה, שליטה על הקשיים הכוונה. צריך לשתף פעולה ולעזור לתלמידים ולעצמנו  ולהורים, יש לי את האמצעים שאני משתמשת בהם לאורך כל השיעור כמו דיאלוג או פתיחת שיעור מתמטיקה בשאלה מאתגרת שאני יכולה בעקבותיה לפתח שיחה עם הקבוצה. במידה ויש תלמיד שלא מתקשר אז אני פונה אליו עם שאלה מובנת וקלה. אני גם מבררת באופן ישיר מהם הקשיים איתם התלמיד מתמודד? איך אתה מרגיש בשלב זה של הנושא? אתה מרגיש בנוח?... אני לא רק נותנת לו מידע, אני מנסה לקחת ממנו גם מידע שקשור אליו כאדם וכתלמיד שנמצא גם בלחץ... אני תמיד בקשר עם ההורים והתלמידים ושואלת עליהם".*

גם רימא מורה למתמטיקה בבית ספר על יסודי ציינה:

*"יש תלמידים שהשיחה הטלפונית איתם המשיכה לשעה או שעה וחצי. תלמידים אחרים אני מבקשת מהם להישאר בזום אחרי השיעור ועושה שיחה אישית. תלמידים אחרים היה להם קשה לפתוח את המצלמה, ותלמידים נוספים העדיפה לתקשר איתם דרך הוואטסאפ. אז היו הבדלים בין התלמידים מבחינת נוחות דרך התקשורת איתם ... רוב התלמידים העדיפו לתקשר איתי בוואטסאפ, כי  רצו שהדבר יהיה פרטי ואישי". אחמד מורה לערבית ודת בבית ספר יסודי הוסיף: " לפעמים, נהגתי לתקשר עם התלמידים באופן אישי ולעיתים עם הוריהם, כדי לשלב אותם לשיעור".*

שיח רגשי הדדי מעלה את המודעות העצמית והחברתית וניתן באמצעותו להסתכל על מקרה או נתון או חוויה מסוימת מנקודות מבט שונות, לגלות אמפטיה, לתת הערכה של מגוון רעיונות ושל שונות ומתן כבוד לאחר.

**שינויים במישור הארגוני – גמישות בלוח הזמנים**

כמענה לצורך בהעלאת המוטיבציה ללמידה ולהתמודדות עם מצבי לחץ וחרדה, משתתפי המחקר ספרו שהיו מוכנים להתגמש בזמני השיעורים, לקיים שיעורים נוספים מעבר לנדרש, במיוחד לתלמידים שהיו חסרי ביטחון עצמי וכאשר עלה צורך לעידוד ותמיכה. תלמידים אלה לא היו משתתפים בשיעורים הרגילים בקבוצה הגדולה אך במפגש של קבוצה קטנה ובשעות לא שגרתיות כן הייתה להם תעוזה לדבר, לשתף ולבוא לידי ביטוי. אימאן מורה וותיקה לאנגלית הייתה אחת מהמורים שעשו זאת, היא ספרה:

*"אני מנסה לשלב דוגמאות אישיות כדי להטמיע את המידע אצל התלמידים ובמיוחד להטמיע ערכים חינוכיים בצורה יעילה יותר … אז אמרתי, בואו נעשה זום בנפרד ואתם תבחרו את הזמן, המטרה שלי הייתה לשבור את הקרח ואת הפחד שלהם מנושא השפה האנגלית "כשפה רביעית שהם לומדים" וגם לטפל בביישנות שלהם שנובעת מאי עמידה בקצב הקבוצה, וכך היה פגשתי את חמשת התלמידות לחוד לכמה מפגשים, דיברנו על נושאים מעניינים, אישיים ויפים להם".*

לצד הגמישות הביעו המורים חשיבות לכיבוד הזמן של התלמיד כדי לעזור לו לנהל את היום שלו בצורה טובה ולא לבלבל אותו, לדוגמא רחמה רכזת האנגלית בבית ספר יסודי אמרה: "צריך לכבד את הזמן של התלמידים, לכן גם כמורים וגם כהורים עלינו לעבוד על חלוקת הזמן של התלמיד במהלך היום, ולכבד את הזמן שלו שהוא מול הזום לומד לא מפריעים לו בדברים אחרים, כשהוא משחק גם לא מפריעים לו. על אף שאנחנו בתקופת למידה מרחוק ובסגר ממושך, אין המשמעות שהתלמידים תמיד פנויים ומתי שבא לי שולחת להם משימה או מטלה, חשוב לכבד את הזמן שלהם עם המשפחה או עם עצמם!".

חשוב להדגיש את המוכנות שהייתה למורים לתרום מעבר ללוח הזמנים הרגיל שלהם למען התלמידים, זה בכלל לא מובן מאליו ויש לזה השלכות על תפיסת הפרופסיה שלהם. ההוראה כפרופסיה מקנה לתלמידים השראה ומוטיבציה על מנת להשיג ולממש את הפוטנציאל שלהם ואף יותר ממנו. הוראה כזאת מעצימה ומעודדת את התלמידים לתוצאות חינוכיות יותר טובות ולהיות בני אדם טובים יותר . לפי הפסגה הבינ"ל של ה-OECD שנערך ב-2018, מטרתה של ההוראה כפרופסיה היא לפתח את היכולת המרבית של התלמידים לפי הכישורים והשאיפות שלהם (14). לכן, הוראה כפרופסיה צריכה להקנות גם למורים ידע דיגיטלי, וצריכה לשלב מיומנויות חברתיות-רגשיות, לעודד עבודה משותפת, חשיבה ביקורתית, ופתרון בעיות מורכבות. מורים צריכים להיות מודעים להערכות חיצוניות, ולהשתמש בתוצאות כדי לשפר את הישגי התלמידים, ישפרו את דרכי ההוראה שלהם כדי לעקוב אחרי התלמידים ולתמוך בהם. בנוסף על כך, מורים צריכים להיות מוכשרים כדי לאפשר לכל התלמידים לממש את הפוטנציאל שלהם (18). היכולת החברתית-רגשית של המורים היא מאוד חשובה כדי לשלוט באתגרים הרגשיים שמאפיינים פרופסיה זאת וגם לבניית קשרים חיוביים בין מורים ותלמידים. דבר זה גם חשוב לרווחה (WELL-BEING) של המורים וגם להתפתחותם של התלמידים (1).

מחקרים מראים (Sivakumar & Moorthy; Ahmad & Sahak 2009; Haley (1993) ;) שתפיסת ההוראה כפרופסיה חשובה בדרך כלל, ומחקר נוכחי מצביע על חשיבותה בתקופת משבר במיוחד.

במחקר אחר (2021 Zadok-Gurman, et al.), ממצאי המחקר הצביעו על פערים משמעותיים: מצד אחד, קבוצת המורים שהשתתפה בסדנאות דיווחה על עלייה משמעותית בחוסן הנפשי המנטלי וברמת שביעות הרצון מהחיים, שבאה לידי ביטוי גם במהלך משבר נגיף הקורונה. המורים דיווחו במהלך משבר הקורונה על עלייה ביכולת ההתמודדות שלהם, ושיפור ברמת הרווחה הנפשית, שכללה יותר רגשות חיוביים, חיבור לעבודה, תחושת משמעות ותחושת השגיות גבוהה יותר. כמו כן, המורים דיווחו על רמה גבוהה יותר של הקשבה וחיבור לתלמידים ומיצוי יכולתם המקצועית בכיתה.

**דיון**

מחקר זה עסק בבחינת השינויים שחלו במהות ההוראה של המורים בחברה הערבית במהלך הלמידה מרחוק בזמן משבר הקורונה. הממצאים הראו שינויים מהותיים שחלו בהוראה של המורים בשני רבדים: שינוי במטרות ההוראה שלהם ממטרות קוגניטיביות של ידע, הבנה וחשיבה למטרות רגשיות חברתיות כגון, הפחתת מתח וחרדה שהיה לה צורך בגלל המשבר והמעבר הפתאומי ללמידה מרחוק. בנוסף לפיתוח למידה עצמאית בקרב התלמידים אשר בלט בגלל שעות הוראה מצומצמות בלמידה מרחוק, ומוגבלות האינטראקציה במהלך השיעורים מרחוק והצורך בהשלמת חומרים באופן עצמאי. מטרה נוספת היא להעלות את המוטיבציה של התלמידים ללמידה, וחיזוק קשרים חיוביים בין התלמידים שעלה מתוך השיח החינוכי בשיעורים מרחוק.

ברובד השני מוקד השינוי היה במעבר מאסטרטגיות הוראה פרונטליות בהן המורה מדבר והתלמיד מקשיב, לאסטרטגיות שממוקדות יותר בשיתוף, אמפתיה לאחר והכלה. אלו נתפסות כדרכי הוראה שמקדמות למידה רגשית חברתית ותומכות בהשגת המטרות החדשות.

מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי שינויים אלה באו כתגובה ישירה של המורים למצב ההוראה החדש שנוצר, וביוזמה אישית שלהם, נראה שהם לקחו אחריות עצמאית מלאה עליהם. את התגובה האישית של המורים ניתן לראות באופן ברור בצורת הדיבור שלהם והשימוש לאורך כל הראיון בגוף ראשון "אני" לצד העדר כל שיח שמצביע על מהלכים ארגוניים מנהלתיים ברמת המוסד. כלומר, שינויים אלה לא הוכתבו להם מראש מלמעלה (ממערכת החינוך, או מהמנהלים) אלא באו מתוך צורך אמיתי ומתוך אג'נסי שלהם כמורים. יש לציין שלמורים הייתה אוטונומיה לקביעת מטרות אישיות וחתירה להשגתן באמצעות שינוי בדרכי ההוראה. כמו כן, הנושא מצביע על תפיסת האחריות שיש למורים כלפי התלמידים שלהם. המוכנות לפעול מעבר לשעות הרגילות, היחס האישי לכל תלמיד. זה מעיד על הפרופסיה וחשיבותה בדרך כלל ובעת משבר, ובמיוחד משבר הקורונה

(United Nations, 2020; Laurence et al, 2020) .

ממצאי המחקר מראים את המימוש של מקצוע ההוראה כפרופסיה אשר מומשו ע"י הנחקרים בלי היערכות ותכנון מראש, אלא התהליך התרחש עקב תפיסה חזקה שלהם כלפי ההוראה כפרופסיה בעת משבר הקורונה.

חשיבות מחקר זה נובעת מהעובדה של התפיסה המחוזקת להוראה כפרופסיה בקרב מורים בדרך כלל, ובזמן משבר במיוחד.

בשוני מתגובת מערכת החינוך הערבית למשבר שהייתה איטית ובמקרים רבים לא הייתה תגובה ברמה מערכתית ארגונית, מדינות שונות בעולם הגיבו מהר למשבר ולמעבר מלמידה פרונטאלית ללמידה מקוונת שנכפתה על כל המורים בעולם בגלל מגפת הקורונה, גם תפקידם של המורים השתנה במהירות והפך לקשה יותר.

תרומת המחקר התיאורטית שהוא מצביע על חשיבות הפרופסיה בכלל ובאופן ספציפי בעת משבר, שהמשמעות שלו כמקצוע חופשי כמו רפואה, עריכת דין ראיית חשבון וכו'. מחקרים רבים מנסים לקדם את מקצוע ההוראה לכיוון פרופסיה אך עדיין היא נחשבת כפרופסיה למחצה (מקור), כלומר יש קריטריונים שההוראה עומדת בהם כמו: קיום גוף מאורגן של תיאוריה, תקופה ממושכת של הכשרה ורישוי והכרה בהכשרה כפרופסיה מלאה. ויש קריטריונים שהיא עדיין לא עומדת בהם או שלא ממש ברורים כמו: קוד אתי שאין עדיין למרות שמנסים לכתוב, וכמו קהילה מקצועית אשר בהוראה עוסקים בהשתלמות אך לא במחקר, כנסים מקצועיים וכו' לכן לא מדובר בפרופסיה מלאה. בנוסף קיומם של דירוג והיררכיה מקצועית שלא ממש ברורים, סולם הקידום המקצועי הוא פירמידה שטוחה, הרבה פעמים לא ברור מתי אני בשל לעבור לשלב הבא, לכן גם פה לא מדובר בפרופסיה מלאה. על אף שבשנים האחרונות מקצוע ההוראה עושה מאמצים גדולים לקדם את ההוראה לקראת הסטאטוס של פרופסיה ע"י מחקר, עיגון בנושא בספרות והן ע"י הקמת גופים בינ"ל לקביעת סטנדרטים בהוראה. (מקור).

בנוסף לחשיבות המחקר בהדגשת מקצוע ההוראה כפרופסיה בתקופה משברית, ישנה חשיבות עבור החברה הערבית "המיעוט הפלסטיני" שמצד אחד חי במדינת ישראל, ומצד אחר הוא חלק מהעולם הערבי, זה מביא את החברה לחיות בתוך ניגודים וסתירות, ומאפיין אותה כחברה משברית. משבר הקורונה היווה הזדמנות לחקור שינוי בהיבטים חינוכיים וחברתיים בתוך החברה בעת משבר, וחשוב ללמוד ממנו לתקופות משבריות עתידיות.

תרומה נוספת תיאורטית היא שילוב של הטמעת SEL לתכניות הכשרת המורים שהם פרחי הוראה עתידיים, בנוסף לפרחי הוראה התרומה המעשית למורים בפועל היא שצריכים הכשרה במסגרת הפיתוח המקצועי שלהם בתחום SEL היות והם נדרשים לזה בעבודה היומית שלהם.

In this regard, it is worth noting that recently, there has been a growing consensus in Israel’s education system that SEL must be included in the curricula. In 2020, “Yozma” Center for Knowledge and Research and Education in Israel issued a summative report recommending the integration of SEL in the education system following an initiative by the Ministry of Education. The initiative indicated the growing interest in SEL as an indispensable means and a must-have for students’ positive and healthy development (p. 41). Such large-scale prospective project is expected to propose a collection of teaching plans for all teachers in Israel encompassing all school subjects, ages, levels, and sectors. Intervention plans have been recommended particularly for the marginalized, the underrepresented, and the oppressed Arab minority in Israel (p. 50).

ניתן להמליץ על מחקר נוסף שבודק מה היתה תגובת הנהלת בתי הספר למשבר, ועל המשך מחקרים על פיתוח תהליכי למידה רגשיים חברתיים והתאמתם תרבותית לחברות השונות בעולם.

מגבלות המחקר היא בשיטת הדגימה "כדור השלג", למרות ששיטת זו אינה מייצגת, בסופו של דבר אוכלוסיית המורים במחקר היא מגוונת וכוללת מורים בעלי מאפיינים דמוגרפיים מייצגים.

**References**

ניג'ם-אכתילאת, פ., בן רבי, ד., וסבו-לאל, ר. (2018). *עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל*.

<https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/06/778-18-Heb-WEB-Report-Intervention-Practices-Adapted.pdf>

יוזמה. (2020). *טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך*.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/22-9-20%20SEL%20all.pdf>

Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. *Handbook of school-family partnerships*, 246-265.‏

Allen, J., Way, J. D., & Casillas, A. (2019). Relating school context to measures of psychosocial factors for students in grades 6 through 9. *Personality and Individual Differences*, *136*, 96-106.‏ ‏

Battistich, V., Schaps, E., Solomon, D., & Watson, M. (1991). The role of the school in prosocial development. *In Theory and research in behavioral pediatrics*, 89-127.‏

Bear, G. G., Whitcomb, S. A., Elias, M. J., & Blank, J. C. (2015). SEL and schoolwide positive behavioral interventions and supports.

Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention*, *24*(3), 199-221.

Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2017). A multilevel examination of racial disparities in high school discipline: Black and white adolescents’ perceived equity, school belonging, and adjustment problems. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 532.‏

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., O'Brennan, L. M., & Leaf, P. J. (2010). Multilevel exploration of factors contributing to the overrepresentation of black students in office disciplinary referrals. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 508.‏

California Education Together. (2021).

<https://www.caeducatorstogether.org/resources/7322/march-2021-california-sel-newsletter>

CASEL. (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs.

 <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide.pdf>

CASEL. (2020). CASEL’S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?.

 <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

CASEL. (2021). *REFOCUS ON THE SEL ROADMAP ACTIONS FOR A SUCCESSFUL SECOND SEMESTER*.

 <https://casel.org/wp-content/uploads/2021/01/Refocus-on-SEL-Roadmap-CASEL.pdf>

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, *76*(2), 201-237.‏

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta‐analysis of school‐ based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.‏

Durlak, J. A. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.‏

Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, *7*(3), 757-797.‏ ‏

Fagan, A. A., Hawkins, J. D., & Shapiro, V. B. (2015). Taking SEL to scale in schools: The role of community coalitions.‏ *The Guilford Press*, 468–481.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental psychology*, *1*(2), 102.‏

Frede, D. (2017). Plato’s ethics: An overview.‏ *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, *4*(1), 1a.‏

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, *58*(6-7), 466.‏

Gregory, A., & Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline.  *The Future of Children*, 117-136.‏

Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers’ social-emotional competencies during the Covid-19 crisis.  *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 573-586.‏

Hawkins, J. D., Van Horn, M. L., & Arthur, M. W. (2004). Community variation in risk and protective factors and substance use outcomes. *Prevention Science*, *5*(4), 213-220.‏

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental psychology*, *11*(5), 607.‏

Hubbard, W. (1941). Safety Education. Encyclopedia of educational research‏, 989-992.

Hume, D. (1966). Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning the Principles of Morals. 1777. Ed. LA Selby-Bigge.‏

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.

Jagers, R., Randall- Garner, P., & Van Ausdal, K. (2018). *Leveraging SEL to promote Equity: What Educators Need to Know*.

 <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/02/equity-webinar-FINAL.pdf>

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. *CASEL Assessment Work Group Brief series*.‏

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work?. *School Psychology Review*, *40*(2), 242– 256.

Jones, S. M., Bailey, R., & Kahn, J. (2019). The science and practice of social and emotional learning: implications for state policymaking. *State Edu. Stand*, 19, 18-24.‏

Kotsonis, A. (2020). What can we learn from Plato about intellectual character education?. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(3), 251-260.

Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-Based Social and Emotional Learning Programs.  *Handbook of child psychology*, 592–618.

Mashaba, T. G., & Brink, H. (1994). *Nursing education: an international perspective*. Juta and Company Ltd.‏

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early education and development*, *17*(1), 151-176.‏

Mikami, A., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms.  *School Psychology Review*, *40*(3), 367-385.‏

Mintz, I. (2018). *Plato: Images, aims, and practices of education*. Springer International Publishing.‏

Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Montaigne, M. (1865). *The Works of Michael de Montaigne: Comprising His Essays, Letters and Journey Through Germany and Italy*. *1*.‏

Moran, S., & Gardner, H. (2018). Hill, skill, and will: executive function from a multiple- intelligences perspective.‏ *In Executive Function in Education from Theory to Practice,* 19-38.

Sawant, R. (1996). *Manu-smriti and Republic of Plato: A Comparative and Critical Study*. Himalaya Publishing House.

SEL BROWARD. (2021). BCPS SEL Action Plan 2020-2021.

[https://web01.browardschools.com/ospa/ospa-central2/\_sip\_all\_plans/2021/0371\_09302020\_SIP-SEL-Writable[7294]-2020--2021.pdf](https://web01.browardschools.com/ospa/ospa-central2/_sip_all_plans/2021/0371_09302020_SIP-SEL-Writable%5B7294%5D-2020--2021.pdf)

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school‐ based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*,  *49*(9), 892-909.‏

Strang, R. (1941). Health Education. Encyclopedia of educational research, 499-508.

Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. Health promotion international, *26*(1), i29-i69.‏

Aldrup K, Carstensen B, Köller MM and Klusmann U (2020) Measuring Teachers’ Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. Front. Psychol. 11:892. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00892.

PERCEPTION OF TEACHING PROFESSION AND SUCCESS AMONG SCHOOL TEACHERS, March 2021, JAC: A Journal of Composition Theory 13(1):485-493

Jesse F. Haley (1993) Teaching—A Profession, The Educational Forum, 57:2, 204-208, DOI: [10.1080/00131729309335414](https://doi.org/10.1080/00131729309335414)

Teacher-student attachment and teachers' attitudes towards work, January 2009, [Affizal Ahmad](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Affizal-Ahmad-2043993051?_sg%5B0%5D=f-YPD3pcgke7Q-zx_kU-ou3EhIk0S4drRGsAkDPpUeD2zCu-FRBbvKMxsBLgZHa0XC9gHNY.w4uBP-7WhoSIUNRgHjz4C2voNfrBUwEaVooAHynw35WPIa1v5ErCV4JacU5CHSVvS9mMMnhMPDjTVHeWFZiKag&_sg%5B1%5D=b4otja1O4amV0MmcPqr4mwIpokafFjnlXDIvpCL8hTcTYjw--hfRGjCTKZMB5vYIq9Ls8VI.RoeB6GwQU8mHV75J4Lw_kCQ6KBOzm1cGvIPf8UFz4vxlTNrbOtZOXG_Csphssjc1pyM0LOyqbtWJY2YB-3ubAw) & [Rafidah Sahak](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Rafidah-Sahak-2028311785?_sg%5B0%5D=f-YPD3pcgke7Q-zx_kU-ou3EhIk0S4drRGsAkDPpUeD2zCu-FRBbvKMxsBLgZHa0XC9gHNY.w4uBP-7WhoSIUNRgHjz4C2voNfrBUwEaVooAHynw35WPIa1v5ErCV4JacU5CHSVvS9mMMnhMPDjTVHeWFZiKag&_sg%5B1%5D=b4otja1O4amV0MmcPqr4mwIpokafFjnlXDIvpCL8hTcTYjw--hfRGjCTKZMB5vYIq9Ls8VI.RoeB6GwQU8mHV75J4Lw_kCQ6KBOzm1cGvIPf8UFz4vxlTNrbOtZOXG_Csphssjc1pyM0LOyqbtWJY2YB-3ubAw).

Zadok-Gurman T, Jakobovich R, Dvash E, Zafrani K, Rolnik B, Ganz AB, Lev-Ari S. Effect of Inquiry-Based Stress Reduction (IBSR) Intervention on Well-Being, Resilience and Burnout of Teachers during the COVID-19 Pandemic. Int J Environ Res Public Health. 2021 Apr 1;18(7):3689. doi: 10.3390/ijerph18073689. PMID: 33916258; PMCID: PMC8037267.

Emadi, E., Akhoundi, F., Kalantar, S.M. *et al.* Predicting the most deleterious missense nsSNPs of the protein isoforms of the human HLA-G gene and in silico evaluation of their structural and functional consequences. *BMC Genet* **21,**94 (2020). https://doi.org/10.1186/s12863-020-00890-y

McCullough, Laurence B. PhD; Coverdale, John MD, MEd; Chervenak, Frank A. MD, MMM Teaching Professional Formation in Response to the COVID-19 Pandemic, Academic Medicine: October 2020 - Volume 95 - Issue 10 - p 1488-1491 doi: 10.1097/ACM.0000000000003434

POLICY BRIEF: EDUCATION DURING COVID-19 AND BEYOND

<https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf>

Anderton RS, Vitali J, Blackmore C and Bakeberg MC (2021) Flexible Teaching and Learning Modalities in Undergraduate Science Amid the COVID-19 Pandemic. *Front. Educ.* 5:609703. doi: 10.3389/feduc.2020.609703

Ahmed, S., Taqi, H.M.M., Farabi, Y.I. *et al.* Evaluation of Flexible Strategies to Manage the COVID-19 Pandemic in the Education Sector. *Glob J Flex Syst Manag* (2021). https://doi.org/10.1007/s40171-021-00267-9

Instituto Península

SENTIMENTO E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BRASILEIROS NOS DIFERENTES ESTÁGIOS DO CORONAVÍRUS NO BRASIL

<https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf>

Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

*“UNESCO; UNICEF; World Bank. 2020. What Have We Learnt? : Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. © World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700 License: CC BY-SA 3.0 IGO.”*

https://topseminar.co.il/%D7%94%D7%90%D7%9D-%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%94%D7%99%D7%90-%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%A4%D7%A1%D7%99%D7%94/