

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/275829813>

The emotional educator– A model to enhance teachers emotional competence

Article · January 2014

CITATIONS

0

READS

1,393

2 authors:



[Meirav Hen](#)

Tel-Hai Academic College

39 PUBLICATIONS 149 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Adi Sharabi-Nov](#)

Tel-Hai Academic College

58 PUBLICATIONS 203 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



We are exploring hospitals' teachers unique professional identity role [View project](#)



Continuity in Education [View project](#)

”המחנך הרגשי”- מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים

תקציר

מחקרים רבים מצביעים על התפקיד המשמעותי של יכולות רגשיות בקידום תהליכים לימודיים בקרב תלמידים בבתי הספר. בנוסף גוברת ההכרה כי יכולות רגשיות אלו תורמות להתפתחות האישית והחברתית של התלמיד. למורים תרומה מכרעת בהתפתחותן של יכולות אלו במסגרת הבית-ספרית. לצד הדגש על פיתוח יכולות אקדמיות והקניית ידע, הם נדרשים ליצור סביבה חינוכית המעודדת ומאפשרת קיומם של תהליכים רגשיים. בכדי לקיים סביבות חינוכיות שכאלה נדרש המורה להפגין רמת אינטליגנציה רגשית גבוהה, תחושת מסוגלות עצמית רגשית גבוהה ויכולת לאמפטיה.

בהתבסס על מודל היכולת של אינטליגנציה רגשית שפותח על ידי מאייר וסלוביי (1997) הועברה השתלמות בת 56 שעות למורים במטרה לשפר ולהעצים את יכולותיהם הרגשיות. דרך התנסות, תיאוריה ותיאורי מקרה, הרחיבו המורים את יכולתם לזהות, להבין, לווסת ולהשתמש ברגש בסיטואציות חינוכיות. ממצאי המחקר מצביעים על עליה משמעותית ברמת האינטליגנציה הרגשית הכללית, המסוגלות העצמית הרגשית הכללית ומרכיבי האמפטיה, פרט למרכיב הלחץ האישי שירד בסוף ההשתלמות בהשוואה לתחילת ההשתלמות. ממצאים נוספים הצביעו קשר בין המשתתפים, ועל הגברת המודעות של המורים והבנתם לחשיבות של תהליכים רגשיים בעבודתם החינוכית.

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

הקדמה

בעשור האחרון גברו הקולות של אנשי חינוך, הורים, ואנשי ציבור בקריאה להשקיע מאמצים בפיתוח תכניות לימודים שישפרו לא רק את היכולות האקדמאיות של תלמידים אלא גם את יכולותיהם הרגשיות והחברתיות (Kress, Norris, Schoenholz, Elias & Siegle, 2004) קולות אלו מבטאים את הממצאים המצביעים על כך שתהליכים מחשבתיים ורגשיים משפיעים על ביצוע אקדמי (Cohen, 2006; Hoffman, 2009), על למידה ערכית, רכישת מיומנויות חברתיות, ולהתפתחותם האישית של התלמידים (גינסון, 2003; Zembylas, 2007; Shoffner, 2009). על משימה מורכבת זו מופקדים בעיקר המורים. Jennings & Greenberg (2009) טוענים כי מורים בעלי יכולת חברתית ורגשית גבוהה קובעים את האווירה בכיתה על ידי פיתוח יחסים של תמיכה ועידוד עם תלמידיהם, בניית שיעורים שנועדו לפתח את נקודות החוזק והיכולות של התלמידים, את המחויבות האישית והמוטיבציה הפנימית, הם מדריכים את התלמידים במצבי עימות, מעודדים שיתוף פעולה בקרב התלמידים ופועלים כמודל לחיקוי לתקשורת מכובדת והולמת והתנהגות חברתית. מורים אלו משמשים מודל שבאופן תמידי מניע ונענה לתגובות הרגשיות של תלמידיהם. הם חמים ותומכים, מקנים לתלמידיהם תחושת שייכות לסביבה הבית ספרית ותחושת בטחון לחקור רעיונות חדשים ולבחון מצבים לא מוכרים, וכך הם מפתחים בסיס ללמידה עצמית ובין-אישית (Intrator, 2006). התנהגויות אלו של מורים קשורות לאקלים כיתה אופטימאלי המאופיין במיעוט עימותים ובעיות משמעת, מעבר חלק מפעילות אחת לשנייה, ביטויי רגש הולמים, תקשורת מכובדת ופתרון בעיות, עניין רב ומיקוד במשימה, וכמו כן תמיכה והיענות לצרכיהם השונים של התלמידים (Haeseler, 2010).

Gibbs (2003) טוען כי מורים בעלי מודעות עצמית גבוהה מפתחים יכולות רגשיות וחברתיות גבוהות. הם מודעים לרגשותיהם ונטיותיהם, ויודעים כיצד למתן ולהשתמש ברגשות כגון שמחה והתלהבות, ולהניע את עצמם ואת האחרים ללמידה. יש להם הבנה מציאותית לגבי יכולותיהם, והם מודעים ליתרונותיהם וחסרונותיהם. בנוסף לכך יש להם גם מודעות חברתית גבוהה, והם

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

יודעים כיצד הביטויים הרגשיים שלהם משפיעים על פעילות הגומלין שלהם עם אחרים. הם מסוגלים ליצור יחסים תומכים באמצעות הבנה הדדית ושיתוף פעולה, ומסוגלים לשאת ולתת ביעילות למציאת פתרונות למצבי עימות. מורים בעלי יכולות חברתיות ורגשיות גבוהות יודעים כיצד לשלוט ברגשותיהם והתנהגותם אפילו כאשר הם נמצאים במצבים המאתגרים אותם באופן רגשי. הם מסוגלים לווסת את רגשותיהם ביעילות וזה מאפשר להם לשים גבולות ולעזור לתלמידים שלהם להגיע להישגים לימודיים (Zembylas,2007).

בהיעדר כשירות חברתית ורגשית להתמודד עם האתגרים הקיימים בכיתה, נתונים המורים ללחץ רגשי, המשפיע לרעה על יכולת הביצוע שלהם ובסופו של דבר גורם לשחיקה. השחיקה מאיימת על יחסי מורה-תלמיד, תפעול הכיתה ועל אקלים הכיתה (Yeh,2009). כאשר אין בידי המורים משאבים כדי להתמודד ביעילות עם האתגרים החברתיים והרגשיים, רמת ההתנהגות וההישג של הילדים יורדת, אקלים הכיתה מידרדר ומתגלות בעיות התנהגות רבות. בתנאים אלה, המורים עלולים להגיב ולהשתמש בתגובות ענישה מוגזמות, שאינן מעידות על שליטה עצמית ועלולות לגרום לשלל הפרעות בכיתה (Yilmaz & Sahinkaya,2010). בשונה ממקצועות אחרים, מורים חשופים באופן תמידי למצבים מעוררי רגשות. כאשר מורה חווה רגשות שליליים כמו תסכול, כעס, אשמה ועצב, ואינו בעל יכולת רגשית מספקת לשלוט ברגשותיו, הוא נמצא בסיכון רב יותר להיות קשוח כלפי התלמידים ולנקוט בתגובות ענישה וסנקציות שלא לצורך (Cohen, 2006).

מצב זה עלול להפחית את המוטיבציה והרגשת היעילות העצמית של המורה, להשפיע על התפקוד הקוגניטיבי ולהוביל לשחיקה (Yeh, 2009). מנגד, מורים הניחנים ביכולת רגשית מצליחים להתמודד ביעילות עם הדרישות המורכבות של מקצוע ההוראה אף במצבים המעוררים רגשות שלילים (Sutton & Wheatley, 2003). מחקרים שבדקו את חשיבות היכולת הרגשית בקרב מורים הוכיחו כי ככל שמורים הרגישו שליטה טובה יותר ברגשותיהם, עלתה תחושת המסוגלות העצמית ההוראתית שלהם ויחסם כלפי תלמידיהם היה חיובי יותר (Gibbs, 2003).

מספר חוקרים עסקו בשאלה כיצד ניתן לפתח את יכולותיהם הרגשיות של מורים . Richardson & Shupe (2003) טענו כי צריך לפתח את מודעותם העצמית של מורים לרגשות שלהם כדי שיוכלו ביתר יעילות להתמודד עם תלמידים בעלי קושי רגשי. הם הציעו מודל התנהגותי –קוגניטיבי שבו על ידי חמש שאלות רפלקטיביות ומספר תרגילי הרגעה מורים יכולים לשפר את המודעות העצמית שלהם ואת הוויסות הרגשי . Shoffner (2009) מצאה כי פיתוח יכולת ההתבוננות העצמית תוך כדי ההוראה נותנת למורה הזדמנות לבחון רגשות , אמונות ,

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

הנחות ועמדות אישיות על עבודתו ובכך לחזק את ההבנה האישית לגבי עצמו והאחר. על ידי ההתבוננות העצמית המחנך מחויב לזהות ולנתח סוגיות מורכבות המתעוררות בזמן ההוראה בין אם בנושאים בין - אישיים ובין אם בנושאים ניהוליים.

Gibbs (2003) הציע לאמן אותם בטכניקות של שליטה עצמית ברגשות מתוך מודעות, ובכך לפתח את תחושת המסוגלות העצמית. Kelchtermans (2005) טענה כי בכדי לפתח את היכולת הרגשית של מורים יש לחקור לעומק את החוויות הרגשיות שלהם בהוראה ומתוך כך להרחיב את הבנת הרגשות, ההתנהלות הרגשית והשפה הרגשית בסביבה הבית-ספרית. Shapiro (2009) מצאה כי הגברת היכולת הרפלקטיבית של מורים השפיעה על הגברת היכולת הרגשית בקרב מורים וכן על הזהות המקצועית שלהם. היא גורסת כי הרגש הינו גורם משמעותי בתפיסת המורים המשפיע בתהליך של קבלת החלטות, התפתחות מקצועית וגיבוש הזהות. לדבריה, יש לתת מקום משמעותי יותר לתחום הרגשי בחינוך כחלק אינטגרלי מהלימוד הפרקטי. דרך נתינת מקום לחוויה הרגשית המורה יפתח אמפתיה גבוהה יותר והגברת רגישות לעמיתיו ולתלמידיו.

Oktar- Ergur (2009) טוען כי בכדי לפתח את יכולותיהם הרגשיות של מורים יש לפתח את האינטליגנציה הרגשית שלהם. יש להגביר את היכולת שלהם לזהות, להבין, לווסת ולנהל את רגשותיהם ואת רגשות האחר. לדבריו יכולות אלו מגבירות את היכולת האמפטיית והרצון להקשיב לצרכיו של התלמיד, ובכך משפיעות באופן חיובי על תהליכי הוראה ולמידה.

מחקרים נוספים הראו כי מורים בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית כללית ורגשית יותר גבוהה, ועל פחות שחיקה (Chan,2004; Friedman,2003) על ניהול כיתה יעיל יותר, והישגים אקדמיים יותר גבוהים (Low & Nelson, 2005) הנאה מההוראה ושיפור בקשר עם התלמידים (Kremenitzer & Miller, 2008). בנוסף נמצא כי הגברת האינטליגנציה הרגשית בקרב המורים סייעה למורים להיות ערים יותר למתרחש הן אצלם והן בקרב הילדים, וכן סייעה בהקניית המודעות לאינטליגנציה רגשית גם בקרב הילדים (Penrose, Berry & Ball,2007). אחרים מצאו כי יועצי בית-הספר בעלי אינטליגנציה גבוהה יותר היו יותר אמפטיים לתלמידים מקבוצות אתניות שונות, לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ולהורים (2003, Constantine & Gainor).

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

אינטליגנציה רגשית

האינטליגנציה הרגשית עוסקת באופן שבו מגויסת החשיבה הרציונאלית לפתרון בעיות רגשיות ובין אישיות בקרב אנשים. היא מוגדרת כיכולת או תכונה, המאפשרת לאדם לעבד מידע רגשי בדיוק וביעילות, ולפיכך, לווסת ולנהל את הרגשות בצורה נבונה (Brackett , Rivers, Shiffman,) (Lerner, & Salovey, 2006). הביטוי החשוב של אינטליגנציה רגשית הינו האיזון בין הרגש לשכל, והיכולת לוויסות הרגשות, האמונות והמצבים הפנימיים של האדם עצמו ושל אחרים על מנת לספק מידע שימושי לשיקול דעת ופעולה. אינטליגנציה רגשית היא היכולת או התכונה לזהות רגשות, לתפוס אותן ולבטאן, להבינן ולהשתמש בהן, לנהל אותן ולטפל בהן, כך שיקדמו את הצמיחה האישית של האדם ואת תחושת רווחתו (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). קיים בספרות דיון תיאורטי מתמשך, שמשפיע רבות על מרכיבים יישומיים ומחקריים בתחום, המנסה לקבוע האם אינטליגנציה רגשית כמו אינטליגנציה שכלית היא תכונה מולדת או יכולת נרכשת (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2008). אלו הרואים בה תכונה מולדת טוענים כי יש למדוד אותה כמו שמודדים תכונות אישיות אחרות, בעיקר על ידי שאלוני דיווח עצמי, ובנוסף הם טוענים כי לא ניתן לפתח וללמד תכונה זו, אלא בעיקר לזהות אותה, להביאה למודעות וכך גם להעצים אותה אצל האדם (Warwick, Nettlebeck & Ward, 2010). העצמתה יכולה לגרום לאדם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר, ולהשפיע על תפקודו (Jonker & Vosloo,2008). לעומת זאת חוקרים הגורסים כי אינטליגנציה רגשית היא יכולת נרכשת, טוענים כי יש למדוד אותה בעזרת מבחני יכולת, וכי ניתן ללמד, להקנות ולפתח אותה אצל האדם. במהלך השנים ניסו מספר חוקרים לטעון למודל המשלב יחדיו את שתי הגישות, וכלי מדידה רבים התפתחו בתחום (Brackett & Mayer, 2003).

Mayer & Salovey (1997) הציגו מודל תיאורטי המתמקד באינטראקציה של הרגשות עם היכולת הקוגניטיבית. מודל זה מדרג ארבע קטגוריות של כישורים הכלולים באינטליגנציה רגשית, מהרמות המערבות תהליכים פסיכולוגיים בסיסיים ועד לתהליכים היותר גבוהים ואינטגרטיביים, כאשר כל רמה מתחלקת למספר יכולות ספציפיות המאפיינות אותה והמאורגנות על-פי סדר רכישתן בהתפתחות.

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

1. **היכולת לזהות, להעריך ולהביע רגשות** – הרמה הראשונה, כוללת את היכולת לזהות רגשות של העצמי (להיות קשוב לעצמי). את היכולת לזהות רגשות של אחרים באמצעות שפה, צליל, מראה והתנהגות. את היכולת לבטא רגשות במדויק, ולבטא צרכים הקשורים באותם רגשות. כמו כן את היכולת להבחין בין ביטויי רגש שונים, ואיכותם.
 2. **היכולת להבנת הרגש** – הרמה השנייה, קשורה בתהליכים רגשיים שמקלים על החשיבה. הרגשות יוצרים סדר עדיפויות בחשיבה על-ידי מיקוד הקשב למידע חשוב. מצבים רגשיים שונים מעודדים ומאפשרים דרכי חשיבה מיוחדות (לדוגמא אושר מעודד יצירתיות, חשש ודאגה מעודדים חשיבה אנליטית).
 3. **היכולת ולהשתמש בידע רגשי** – הרמה השלישית, כוללת את היכולת לשיים (labeling) רגשות, להכיר בקשרים בין המילים לבין רגשות, ולהבחין בין ביטויים המתייחסים לרגשות שונים. את היכולת לפרש משמעויות רגשיות ביחס למצבים ולאירועים שונים. ואת היכולת להכיר במעברים השכיחים בין מצב רגשי אחד למשנהו (בעצמי ובאחרים).
 4. **היכולת לווסת רגש באופן מחושב שמקדם צמיחה רגשית ואינטלקטואלית** – הרמה הרביעית, הגבוהה ביותר, כוללת את היכולת להישאר פתוח לרגשות נעימים ובלתי נעימים. את היכולת לווסת רגשות, באופן מחושב, ביחס לעצמי או לאחרים. ואת היכולת להתמודד עם רגשות (של עצמי ושל אחרים) על ידי מיתון הרגשות הבלתי נעימים והגברת הרגשות החיוביים.
- מחקרים רבים בחנו את הערך התפקודי וההסתגלותי של האינטליגנציה הרגשית, ומצאו כי קיים קשר הדוק להצלחה מקצועית ולימודית (Abraham,2006; Clarke,2009), לתחושת רווחה אישית (Bastian, Burns, Nettlebeck,2005), בריאות פיזית (Schutte ,Malouff) (Boyatzis & Akrivou, 2006), בחירת מקצוע (Thorsteinsson, Bhullar , Rooke, 2007), ותפקוד חברתי (Brackett et.al, 2006). בנוסף אנשים בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה נמצאו אופטימיים, חמים, בעלי דימוי עצמי יציב וגבוה, ואמפתיים (Brackett, Mayer & Warner, 2004). כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק בין רמת אינטליגנציה רגשית לתחושת מסוגלות עצמית בקרב מורים, רופאים, עובדים סוציאליים ואנשי עסקים (Hen & Goroshit,2010).

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מסוגלות עצמית רגשית

מסוגלות עצמית רגשית הינו מושג חדש באופן יחסי המכיל בתוכו שני מרכיבים : מסוגלות עצמית ואינטליגנציה רגשית (Kirk, Schutte & Hine, 2008). על פי בנדורה (1977) המושג מסוגלות עצמית מורכב מאמונתו של האדם ביכולתו לארגן ולבצע מהלך או פעולה מסוימת הנדרשת על מנת להשיג תוצאה רצויה. אמונה זו משפיעה על התנהגותו של האדם, על הבחירות שהוא עושה, על מאמציו, על יכולת ההתמודדות שלו, וההתמדה במשימות חייו השונות, ויוצרות בסיס למוטיבציה ומימוש שינוי ההתנהגות (Usher & Pajares, 2008).

בנדורה (1986) גורס, שמסוגלות עצמית מעוצבת בתהליך הדרגתי של למידה, המתרחשת על רקע האינטראקציה בין הסביבה לבין הפרט ונובעת מרכישה הדרגתית של מיומנויות מורכבות בתחום הקוגניטיבי, חברתי, לשוני או הפיזי . היא אינה מתייחסת למיומנויות של הפרט בפועל אלא להערכתו של הפרט את יכולתו לבצע התנהגויות באמצעות אותן מיומנויות. ישנם ארבעה מקורות אפשריים על פיהם מתבססות האמונות לגבי מסוגלות עצמית : התנסויות אישיות, התנסויות חלופיות, שכנוע מילולי ותגובות פיזיות וריגושיות. כל אלה מתפתחים לידיעה קוגניטיבית בעלת ממד רגשי, המשפיעה על יכולתו של האדם לממש את כישוריו (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004).

מסוגלות עצמית רגשית גבוהה, תורמת לאדם תחושות של סיפוק בחיים, הצלחה בלימודים, אמונות חיוביות, אמון בכישוריו החברתיים ושליטה ברגשות (Schunk, 2005). ממחקרים עולה כי תחושת מסוגלות רגשית חשובה לביטחון העצמי של האדם ומאפשרת לו לשאוף ליעדים מאתגרים ולהתמיד בדרך אליהם (Saarni, 1999).

תחושת המסוגלות העצמית של המורה נחקרה בעיקר בהקשר של הוראה, הישגים וניהול כיתה (Egyed & Short, 2006). מחקרים מצאו קשר חיובי בין תחושת המסוגלות העצמית של המורה לבין מגוון תוצאות, ביניהן : הישגי התלמידים, ציונים במבחנים, עמדות של תלמידים כלפי למידה וכלפי בית הספר, ציפיות להצלחה במקצועות הנחשבים קשים, היעדרויות, הכנת שיעורי בית, אקלים כיתה ועמדות תלמידים כלפי ילדים משולבים בכיתתם (גילת, קופפרברג, ושגיא, 2006 ; חן, 2010) אחרים מצאו קשר בין תחושת מסוגלות עצמית אצל מורים לקשר שלהם עם הורים, עם מורים מקצועיים, עם מנהל בית הספר ועם התלמידים עצמם (Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008). מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה לעומת מורים בעלי תחושת מסוגלות

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

עצמית נמוכה הביעו ציפיות גבוהות יותר מהתלמידים, התמידו במטרתם וגרמו לתלמידיהם להתמיד במטלות בכיתה. הם גם ראו עצמם אחראים להצלחותיהם ולכישלונותיהם של תלמידיהם (Romi & Layser, 2006). גיבס (2003) מדווח על קשר בין תחושת המסוגלות של המורה לאופן קבלת ההחלטות בכיתה ולאופן יישומן, ליכולת לשתף פעולה עם מורים מקבילים ולרצון לתרום מזמנו לקידום חברתי של תלמידים ומורים בבית הספר (Gibbs, 2003). מורים בעלי מסוגלות גבוהה נוטים להיות הומאניים יותר בניהול כיתתם, מעודדים אוטונומיה בקרב התלמידים, לעומת מורים בעלי מסוגלות עצמית נמוכה נטו לניהול כיתה שמרני יותר והקפידו על תקנות נוקשות ועל סנקציות (Meijer, & Foster, 1998). לבסוף, מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה נטו לקבל את שילובם של תלמידים לקויי למידה ובעלי בעיות התנהגות בחינוך הרגיל יותר מן המורים בעלי תחושת המסוגלות הנמוכה, וכן חשו הצלחה רבה בהוראת תלמידים בעלי בעיות לימודיות או התנהגותיות (לייזר, מוסלר ורומי, 2009).

ככלל, ניתן לומר כי תחושת המסוגלות העצמית של המורה היא תפיסתו הסובייקטיבית את יכולתו למלא משימות מקצועיות הנוגעות למעגל התלמידים והכיתה ולמעגל העמיתים וההנהלה. בתוך מעגלים אלו נמדדת תחושת המסוגלות הן מבחינה משימתית מקצועית והן מבחינת ניהול יחסים בין אישיים טובים עם התלמידים, עם העמיתים ועם מנהל בית הספר (פרידמן וקס, 2001). מורים בעלי מסוגלות עצמית כללית והוראתית נמצאו כבעלי יכולת רגשית גבוהה יותר ויחס אמפתי לתלמידים שלהם (Meyer & Turner, 2002; Yoon, 2002).

אמפתיה

בבסיס האמפתיה עומדת היכולת להזדהות עם הזולת, ולקיים תקשורת רגשית. האמפתיה כוללת את מודעותו של האדם לרגשות המידית של הזולת ויכולתו לזהות ולהבין רגשות של האחר ולאמץ את הפרספקטיבה שלו. כמו כן, יכולתו של האדם להבין קשרי סיבה ותוצאה ולפעול בצורה שתהיה מותאמת למצב הזולת. תקשורת אמפתית פירושה 'כניסה לנעליו של האחר' במשמעות היכולת להבין את עולם החוויות שלו ואת משמעות הרגשות עבורו ולכן, אמפתיה עשויה להתבטא בצורה מילולית או בלתי מילולית ומופיעה בדרך כלל כתגובה למצוקה אצל הזולת (ידידיה, 2003; עדן-אלומגי, 2000; Keen, 2006; Tettegah & Anderson, 2007).

האמפתיה היא תהליך רגשי עם מרכיבים קוגניטיביים, האחראי לכך שלאדם יש רגשות

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

המתאימים יותר למצב האחר, מאשר למצב העצמי (צפרוני, 1998). ישנה גישה הסוברת כי האמפתיה הינה יכולת התפתחותית נרכשת (עדן-אלומגי, 2000) במחקרים נמצא קשר בין אמפתיה לעבודת צוות יותר יעילה, ליכולת מנהיגות חינוכית, להישגים לימודיים בקרב סטודנטים, ולהפחתה בתחושת האשמה בקרב ילדים (Parker, Williams & Turner, 2006 Hodgson & Wertheim, 2007); תחושת שליטה בחיים והערכה עצמית נמצאו גם הן בקשר חיובי עם היכולת האמפתית (ידידה, 2003). Tettegah (2007) טען כי הכמיהה לאמפתיה היא הצורך לא לחוש בדידות. ילדים זקוקים יותר ליחס האמפתי, כיוון שטרם גיבשו את עצמאותם. אמפתיה מסייעת להם בזיהוי רגשותיהם העמוקים ובהתמודדות עם מצבים קשים. מבוגר אמפתי מסייע לילד לזהות את רגשותיו, להבין את התנהגותו ולהירגע. כאשר הילד מרגיש מובן ומוערך, הוא מתפנה לתהליכי למידה Cooper (2004) מצאה כי מורה אמפאתי תורם לתחושת הערך העצמי של הילד ולעליה במוטיבציה שלו ללמידה.

מורים אמפתיים נמצאו כבעלי רמה מוסרית גבוהה, כמצליחים להתקשר רגשית ומנטלית לתלמידים שלהם, ומצליחים לעודד את התלמידים לקשר שכזה עם אחרים. הם מהווים מודל מוסרי לתלמידים ולמורים עמיתים, ויוצרים עימם אינטראקציות חיוביות. אינטראקציות אישיות אלו תורמות לעליה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות ולשיתופיות (Tettegah & Andersen, 2007) מורים אמפתיים נמצאו כמחזקים את תחושת השייכות של התלמידים לבית-ספרם, ואת הקשר שלהם למורה ולעמיתים. מורים אלו תורמים גם לתחושת הביטחון באקלים הבית-ספרי (Schutz & DeCuir, 2002) מחקר שבדק את רמת האמפטיה אצל יועצים בית-ספריים ביחס לרמת האלימות בבתי הספר מצא כי יועצים בעלי רמת אמפטיה גבוהה הצליחו לשקם את תחושת הרווחה האישית של תלמידים, להגביר התמודדות יעילה עם רגשות של כעס, ולהפחית מעשי אלימות (Ikiz, 2009).

למרות החשיבות הרבה שיש לפיתוח יכולותיו הרגשיות של המורה, מעטים המורים המקבלים הכשרה בתחום זה (פרסקו וכפיר, 2002, שקדי, 1998). מסלולי הכשרת מורים אינם שמים דגש רב על פיתוח יכולתם הרגשית של פרחי ההוראה, ואלו מגיעים לשטח ונאלצים להתמודד עם המשימות ומצבים רגשיים מורכבים בעזרת אינטואיציה והרבה רצון טוב

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

(תדמור, 2009, 2005, Kaufhold & Johnson) מחקר שבדק את האינטליגנציה הרגשית של סטודנטים להוראה הראה כי תכניות הכשרת המורים המסורתיות אינן מצליחות להקנות לסטודנטים יכולות של אינטליגנציה רגשית הנדרשות להתמודדות בעתיד בבית הספר (2007 Justice, מחקרים נוספים שבחנו תכניות וקורסים להגברת האינטליגנציה הרגשית והאמפתיה בקרב מטפלים מצאו כי הלמידה המשמעותית ביותר התרחשה כאשר הלמידה הייתה התנסותית בעיקרה, והתבססה על משחקי תפקיד, ניתוח של תיאורי מקרה, רפלקציות, למידה שיתופית בקבוצות קטנות, ואמצעים יצירתיים להמחשה והתנסות (Hen & Goroshit, 2010) .

Brackett & Katulak (2007) פיתחו סדנת אינטליגנציה רגשית בת יום אחד למורים. הסדנא כללה לימוד מעמיק של מודל היכולות באינטליגנציה רגשית, וכיצד יכולות אלו באות לביטוי בלמידה אקדמית, בפתרון בעיות, קבלת החלטות, ניהול כיתה, יחסים בינאישיים, ובניית צוות. בחלק השני של הסדנא המורים למדו כיצד ניתן להגביר את המיומנויות הרגשיות שלהם דרך פעילויות להגברת המודעות העצמית, פעילות קבוצתית להבנת יחסים, סימולציות, ודיון. מורים ומנהלים שהשתתפו בסדנא דיווחו כי היא עזרה להם להבין טוב יותר את היחסים האישיים שלהם עם קולגות, תלמידים והוריהם. התוכנית לא נחקרה באופן סיסטמטי.

Low & Nelson (2005) פיתחו מודל ללימוד אינטליגנציה רגשית למורים המבוסס על Transformative Learning. במודל חמישה שלבי לימוד – התבוננות עצמית, הגברת המודעות העצמית, הבנת העצמי, הבנת ההתפתחות העצמית והשתפרות עצמית – הנלמדים דרך התנסות, רפלקציה, ומשימות אישיות וקבוצתיות. התוצאות שלהם הראו כי תלמידים של מורים שעברו את הסדנאות, ההישגים שלהם השתפרו בטווח הקצר. מחקר נוסף שבחן את תרומתו של קורס תנועה המבוסס על מודל היכולת של אינטליגנציה רגשית, לסטודנטים להוראה, מצא כי רמת האינטליגנציה הרגשית עלתה בסוף הקורס, וכן סטודנטים דיווחו על חוויות למידה והוראה משמעותיות יותר במהלך הקורס מאשר בתחילתו (Hen & Walter, 2012) .

בספרות המחקרית נמצאו מעט מאוד מחקרים שבחנו תכניות להגברת האינטליגנציה הרגשית בקרב מורים, והם מדווחים באופן מאוד כללי על שיפור בתפקודם של המורים (Kremenitzer, & Miller, 2008) . נמצאו הרבה יותר מחקרים שבחנו תכניות שכאלו בקרב מטפלים ואנשי עסקים. התוכניות ברובן מבוססות על שילוב בין העברת ידע ולמידה התנסותית, והממצאים מעודדים .

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

ומראים כי אינטליגנציה רגשית יכולה להשתפר בעקבות סדנאות קצרות טווח (Bellizi, 2008; Clarke,2010; Danielsen & Cawley ,2007).

בהסתמך על הספרות המחקרית והתיאורטית המדגישה את החשיבות של תהליכים רגשיים בחינוך, ואת תפקידם המרכזי של המורים בשימוש והקניה של מיומנויות אלו במערכות החינוכיות, ומתוך מפגש עם תכניות לשיפור האינטליגנציה הרגשית בקרב אנשי טיפול, עסקים וחינוך, אחת מכותבות מאמר זה פתחה מודל פסיכו-חינוכי להגברת אינטליגנציה רגשית בקרב מורים. בדומה לתכניות אחרות התוכנית התבססה על תיאוריה, התנסות ורפלקציה והתמקדה בתכנים רלוונטיים ובמוקדי קושי של מורים. בשונה מתוכניות אחרות הקבוצה חוותה תהליך ארוך יחדיו (56 שעות) שבמהלכו המורים שילבו בין עבודתם בשטח לבין למידה והתנסות בתוכנית ההשתלמות. הם למדו את המיומנות הרגשית בסדנא, התנסו בה בכיתה בה הם מלמדים וחזרו לסדנא לרפלקציה דרך עבודה קבוצתית. במרחב הקבוצתי ובעזרת המנחה קיבלו המורים הזדמנות להבין טוב יותר את האינטראקציות והסיטואציות הרגשיות בשטח, לקבל משוב ותמיכה ולשוב לשטח עם יותר מודעות ותחושה של שליטה. החלק התיאורטי בסדנה היה קצר ומחובר למוקדי קושי ולתהליכים פנימיים שאותם חוו המורים (לדוגמא- השיח התיאורטי על וויסות רגשות התחבר לקושי של המורים בשטח לדבר עם עצמם ולהירגע).

תכנית ההשתלמות

כבר מתחילת ההשתלמות המורים נדרשים לתאר בפירוט רב ילד שמאתגר אותם בכיתה. הם נדרשים לתאר את צרכיו הרגשיים הבסיסיים, וכיצד הם באים לביטוי בכיתה. את הטמפרמנט של הילד (סוער, איטי, נוח) וכמובן את יחסיו עם הסביבה. לאחר שתיארו את הילד, הם לומדים להתבונן אל תוכם ולהבין מה הוא מעורר בהם. תוך כדי ההתבוננות הם לומדים כיצד לזהות את הרגשות השונים המתעוררים בתוכם (תסכול, זעם, חוסר אונים, בלבול, מבוכה, סיפוק ועוד), להבין למה הרגשות האלו התעוררו בהם (ציפיות, סטראוטיפים, אמונות, עקרונות ועוד) לבחון את המשתתפים שעומדים ברקע – האם הציפיות שלי מותאמות? מציאותיות? האם הן מבוססות על הקשבה? האם אני גמישה בדעותיי? פתוחה לשינויים? להבדלים בצרכים של התלמידים ועוד. לאחר שבחנו והבינו לעומק משתתפים אלו הם לומדים להשתמש בהבנות אלו כדי לווסת את רגשותיהם- להרחיב את המציאות, לשנות את הפרופורציות, ולבחון את צרכיו של הילד המאתגר בשנית. מתוך הבנת צרכיו הם לומדים לבחון את האינטראקציה החינוכית שלהם איתו, את חווייתו הפנימית וכיצד היא באה לביטוי באינטראקציה החינוכית. בשלב האחרון של ההשתלמות

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מתבקשים שוב המורים לתאר את הילד המאתגר מתוך העמדה האמפתית שפיתחו במהלך הקורס, ולהציע דרכי התערבות תגובתיות ומניעתיות לשיפור האינטראקציה החינוכית עם הילד המאתגר ולשיפור באיכות חייו וחייהם של המורים במערכת הלימודית.

המורים נחשפים בהשתלמות למושגים הלקוחים מהעולם הטיפולי (זולת עצמי, מיכל, השחיית גבולות, האם הטובה דיה ועוד) וכן למושגים הלקוחים מעולם הלמידה (תהליכי זכרון והפנמה, חשיבה, תהליכי בקרה, למידה שיתופית ועוד), בתקווה שיוכלו לפתח סביבות הוראה מותאמות, מכילות ומגוונות. לאורך כל ההשתלמות נעשה שימוש בתהליכים התנסותיים, רפלקטיביים וקבוצתיים, כדי ליצור אקלים למידה חיובי שיהווה מודל לעבודה שלהם (ראה סילבוס בנספחים).

מטרת המחקר

מטרת מחקר זה הייתה לבחון בכלים כמותניים ואיכותניים את תרומתה של ההשתלמות "המחנך הרגשי" למורי בתי ספר יסודיים במרכז הארץ. "המחנך הרגשי" הינה השתלמות מוסדית בת 56 שעות שפותחה במטרה להעצים ולהגביר את יכולותיהם הרגשיות של אנשים העוסקים בחינוך ככלל, ומורים בפרט. היא מבוססת על מודל היכולת של אינטליגנציה רגשית (Mayer & Salovey, 1997) ומתמקדת בהגברת היכולת לזהות, להבין, לווסת ולנהל רגשות. ההשתלמות היא סדנאית ומבוססת על ניתוח תיאורי מקרה מעולם החינוך, תרגילים המגבירים תהליכי התבוננות עצמית, יומנים רפלקטיביים ולמידת חקר של מודלים תיאורטיים (ראה תכנית קורס, וסילבוס בנספחים).

השערת המחקר היא כי ימצא הבדל ברמת האינטליגנציה הרגשית, המסוגלות העצמית הרגשית והאמפתיה בקרב מורים בין תחילת וסוף ההשתלמות, כך שבסוף ההשתלמות תהיה רמת היכולות הרגשיות גבוהה באופן מובהק מאשר בתחילתו. בנוסף יבחנו הקשרים בין שלושת המדדים בתחילת ובסוף ההשתלמות. ההשערה היא כי בסוף ההשתלמות ישתפרו קשרים אלו, בעיקר הקשר שבין מסוגלות עצמית רגשית לבין אמפתיה, ובכך יתרמו להשערה כי עליה

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

באינטליגנציה רגשית קשורה לעליה במסוגלות עצמית רגשית ואמפטיה. מתוך היומנים הרפלקטיביים ועבודת הסיום יבחן התהליך אותו עברו המורים במהלך ההשתלמות.

שיטת המחקר

מדגם

במחקר השתתפו 153 מורים (125 נשים ו-28 גברים) משבעה בתי ספר יסודיים באזור מרכז הארץ. 122 מהמשתתפים הם בעלי תואר ראשון, 31 בעלי תואר שני. גיל המשתתפים נע בין 25 ל-60 שנים, כאשר הגיל הממוצע היה 38.6 (עם סטיית תקן של 7.1). מספר שנות הוותק של המשתתפים במקצוע ההוראה נע בין 5 ל-39 שנים, כאשר הוותק הממוצע היה 14.3 שנים (עם סטיית תקן של 8.0). מספר התלמידים הממוצע בכיתה היה 29.5 (עם סטיית תקן של 5.2).

כלי המחקר

הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שלושה שאלונים:

שאלון אינטליגנציה רגשית: (Schutte et al, 1998) שאלון דיווח עצמי המתבסס על המודל של מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1990) אשר תורגם לעברית. השאלון בנוי מ-33 היגדים, מתוכם 13 בודקים את היכולת להעריך ולהביע רגשות (למשל: "רגשות הם אחד הדברים שנותנים טעם לחיים"), 10 פריטים בודקים את היכולת לווסת ולשלוט ברגשות (למשל: "אני שולטת ברגשות שלי"), 10 פריטים בודקים את היכולת להפיק תועלת מרגשות כלומר, להשתמש ברגשות לצורך פתרון בעיות (למשל: "כאשר מצבי הרוח שלי משתנים אני מצליח לראות הזדמנויות חדשות"). על הנבדק לציין באיזה מידה כל היגד מתאר אותו על סולם ליקרט כאשר 1 מציין "לא מסכים" ו-5 מציין "מסכים מאוד". מהימנות מבחן זה כפי שנמדדה אצל Schutte et al (1998) היתה $\alpha=0.90$, מהימנות test-retest באינטרוואל של שבועיים היתה 0.78. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון כולו ונמצאה מהימנות עקביות פנימית גבוהה לסך כל הפריטים, $\alpha=0.83$.

המהימנות של הגורם הראשון "היכולת להעריך ולהביע רגשות" הייתה $\alpha=0.86$. המהימנות של

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

הגורם השני "היכולת לווסת ולשלוט ברגשות" הייתה $\alpha=0.73$ ומהימנות הגורם השלישי "היכולת להפיק תועלת מרגשות" הייתה $\alpha=0.77$.

שאלון מסוגלות עצמית רגשית (Kirk, Schutte, Hine, 2008): בשאלון זה הנבדק נדרש להעריך

את המידה שבה כל פריט מתאר אותו בסולם ליקרט בן חמש דרגות, כאשר 1 = לא מרגיש/ה בטוח/ה ו-5 = מרגיש/ה בטוח/ה מאוד. השאלון כולל 32 היגדים הנחלקים לארבע תת-קבוצות, והן: הבנת רגשות (למשל: "לפענח מה גורם לך לרגשות שונים"), תפיסת רגשות (למשל: "לזהות נכון את רגשותיך החיוביים"), הקלה רגשית (למשל: "ליצור רגש חיובי כאשר מרגישים רגש שלילי") וויסות רגשות (למשל: "להרגע כאשר אתה מרגיש כעס"). בכל תת-קבוצה 8 היגדים, וכולם אספקטים של תפיסת המסוגלות העצמית הרגשית. במחקר המקורי נמצאו ערכי אלפא בין 0.87 עד 0.90. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית גבוהה לסך כל הפריטים, $\alpha=0.75$. בנוסף לכך, לפי חלוקת הפריטים לעולמות תוכן נמצאו ערכי האלפא הבאים: הבנת רגשות = 0.82; תפיסת רגשות = 0.84; הקלה רגשית = 0.78; וויסות רגשות = 0.83.

שאלון אמפתיה: שאלון האמפתיה הרב-ממדי, Interpersonal Reactivity Index,

(Davis, 1983) אשר תורגם לעברית. השאלון כולל 28 היגדים סגורים הנחלקים לארבעה עולמות תוכן: התייחסות פרספקטיבית, פנטזיה, דאגה אמפתית ולחץ אישי. בכל תת-קבוצה 7 היגדים, וכולם אספקטים של מושג האמפתיה הכולל. 2 קבוצות מתייחסות לאמפתיה קוגניטיבית, ו-1 קבוצות מתייחסות לאמפתיה רגשית:

בתחום הקוגניטיבי – קבוצת היגדים אחת מתמקדת בהתייחסות פרספקטיבית, כלומר ביכולת לראות את נקודת המבט של האחר. לדוגמא: "בעת מחלוקת, אני מנסה לבחון את הצד של כל אחד מהמעורבים, לפני שאני מגיע להחלטה משלי". קבוצת היגדים שנייה מתמקדת ביכולת הפנטזיה. זוהי היכולת והנכונות של הפרט להזדהות בדמיונו עם רגשות ותכונות של דמויות מסרט, הצגה, ספר. לדוגמא: "אני חש מעורבות של ממש ברגשותיהם של גיבורים בסיפור".
בתחום הרגשי – הקבוצה הראשונה היא דאגה אמפתית (רגשות המכוונים כלפי האחר: הבעת סימפתיה ודאגה לאחרים). לדוגמא: "אני חש, לעיתים קרובות, רגשי רוך ודאגה כלפי אנשים שמצבם פחות טוב משלי". הקבוצה השנייה מתייחסת ללחץ האישי שמבטא עד כמה הנבדק חש לחץ אישי כשהאחר נמצא בצרה. לדוגמא: "כשאני רואה מישהו נפגע, אני נוטה להישאר רגוע".

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

הנבדק נדרש להעריך את המידה שבה כל פריט מתאר אותו בסולם שבין 1 ל-5 כאשר $\alpha = 1$ לא מתאר אותי כלל ו-5 = מתאר אותי במידה רבה. תוקף הכלי נבדק במחקר המקורי: נבדקה מהימנות ונמצאו ערכי אלפא בין 0.62 עד 0.76. באומדן מהימנות לפי חלוקת הפריטים לקבוצות נמצאו ערכי האלפא הבאים: פרספקטיבה = 0.65; פנטזיה = 0.83; דאגה אמפתית = 0.64; לחץ אישי = 0.72. לפי חלוקת הפריטים לעולמות תוכן נמצאו במחקר זה ערכי האלפא הבאים: פנטזיה = 0.80; דאגה אמפתית = 0.79; לקיחת פרספקטיבה = 0.76; לחץ אישי = 0.74. בנוסף, על פי דיוויס (1983), חושב גם הציון הכללי של כל מרכיבי שאלון האמפתיה ונמצאה מהימנות פנימית של $\alpha = 0.74$.

הנתונים האיכותניים נאספו משלושה מקורות:

1. שתי שאלות פתוחות בסוף השאלונים הכמותיים. שאלה אחת שהתייחסה לתפקידו של המחנך ושאלה שניה שהתייחסה למיומנויות המקצועיות של המחנך.
 2. יומן רפלקטיבי שבו נתבקשו המורים לכתוב שלוש רפלקציות (בתחילה, אמצע וסוף ההשתלמות) על החוויות שלהם במהלך ההשתלמות, ובהתייחס לעבודתם החינוכית.
 3. עבודה מסכמת- הם הגישו כחודש לאחר תום ההשתלמות עבודה מסכמת קורס שבה הם נתבקשו לתאר את התהליך שהם עברו מול ילד מאתגר בהתאם לחומר שנלמד בהשתלמות.
- את היומנים הרפלקטיביים ועבודות הסיכום קראו שתי עוזרות מחקר (בעלות BA בפסיכולוגיה וחינוך), הוציאו תמונת עיקריות, השוו ביניהן, והעבירו את הסיכומים לחוקרות.

מהלך המחקר

שאלוני המחקר חולקו בתחילת ובסוף ההשתלמות "המחנך הרגשי" שהועברה על ידי אחת הכותבות של מאמר זה בארבע פסגות באזור מרכז הארץ. ההשתלמות הועברה בחמש קבוצות בנות 30 איש כל אחת במשך שנתיים (כל קבוצה למדה 56 שעות אקדמיות, פעם בשבוע למשך ארבע שעות). ההשתתפות במחקר הייתה אנונימית, (הכותבת השנייה היתה החוקרת הראשית וכל הנתונים היו אנונימיים לגביה) וללא תמורה. בנוסף לשאלונים כתבו המורים במהלך ההשתלמות יומן רפלקטיבי ובסופה עבודת סיום.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

תוצאות

בהתאם להשערה שרמות האינטליגנציה הרגשית, המסוגלות העצמית הרגשית והאמפטיה תהיינה גבוהות בסוף הקורס בהשוואה לתחילתו, נערך מבחן t למדגמים תלויים. בנוסף, עבור כל מדד נמדדה, בעזרת מקדם המתאם של פירסון, עוצמת הקשר בין שני מועדי הבדיקה (טבלה 1).

טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן, הבדלים (מבחן t) ומקדם המתאם של פירסון (r) לשאלון תחושת המסוגלות העצמית הרגשית, שאלון אמפטיה ושאלון האינטליגנציה הרגשית בין שני מועדי מילוי השאלון (לפני ואחרי הקורס).

| r | t | אחרי הקורס (N=153) | | לפני הקורס (N=153) | | סולם |
|---------|---------|-----------------------|------|-----------------------|------|----------------------------------|
| | | S.D. | M | S.D. | M | |
| 0.69*** | 3.05** | 0.46 | 3.74 | 0.49 | 3.58 | מדד תחושת המסוגלות העצמית הרגשית |
| 0.59*** | 4.57*** | 0.39 | 3.89 | 0.44 | 3.65 | הבנת רגשות |
| 0.50*** | 1.86 | 0.41 | 3.98 | 0.52 | 3.86 | תפיסת רגשות |
| 0.72*** | 1.44 | 0.62 | 3.52 | 0.70 | 3.42 | הקלה רגשית |
| 0.67*** | 2.04* | 0.60 | 3.58 | 0.62 | 3.44 | לווסת רגשות |
| 0.69*** | 0.21 | 0.40 | 3.56 | 0.42 | 3.56 | מדד אמפטיה |
| 0.63*** | 0.34 | 0.52 | 3.20 | 0.49 | 3.19 | פנטזיה |
| 0.55*** | -1.34 | 0.50 | 2.78 | 0.49 | 2.83 | לחץ אישי |
| 0.51*** | 1.85 | 0.41 | 3.35 | 0.45 | 3.28 | לקיחת פרספקטיבה |
| 0.44*** | 1.97* | 0.31 | 3.12 | 0.31 | 3.07 | דאגה אמפטית |
| 0.73*** | 2.75** | 0.43 | 3.91 | 0.44 | 3.40 | מדד אינטליגנציה רגשית |
| 0.61*** | 2.31* | 0.33 | 3.64 | 0.38 | 3.58 | יכולת להעריך ולהביע רגשות |
| 0.72*** | 1.66* | 0.52 | 3.98 | 0.51 | 3.92 | יכולת לווסת ולשלוט ברגשות |
| 0.68*** | 2.66** | 0.46 | 3.72 | 0.46 | 3.64 | יכולת להפיק תועלת מרגשות |

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p < 0.001$

מטבלה 1 ניתן לראות כי חלה עליה מובהקת בסיום הקורס ביחס לתחילתו בכל מדדי האינטליגנציה הרגשית, בממד המסוגלות העצמית הרגשית הכללי, ובמרכיבי הבנת וויסות רגשות. בנוסף נמצאה עליה במרכיב הדאגה האמפטית בממד האמפטיה.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

ממצא נוסף מראה על קשרים מובהקים וחיוביים בעוצמה בינונית-גבוהה (0.44-0.73) בין שתי נקודות המדידה (תחילה וסוף ההשתלמות) בכל בשלושת המדדים ומרכיביהם.

בהתאם להשערה שבדקה את הקשרים בין היכולות הרגשיות בתחילת ההשתלמות ובסופה נערכו מבחני פירסון (טבלאות 2,3).

טבלה 2: מקדמי המתאם של פירסון בין מרכיבי שאלון אמפטיה, שאלון תחושת מסוגלות עצמית רגשית ושאלון אינטליגנציה רגשית לפני ההשתלמות.

| ממד תחושת מסוגלות עצמית רגשית | הבנת רגשות | תפישת רגשות | הקלה רגשית | וויסות רגשות |
|-------------------------------|------------|-------------|------------|--------------|
| מדד אמפטיה | -0.10 | 0.08 | 0.07 | -0.07 |
| פנטזיה | -0.03 | 0.11 | 0.18 | 0.02 |
| לחץ אישי | -0.28 | -0.07 | -0.20 | -0.28* |
| דאגה אמפטית | -0.04 | 0.08 | 0.01 | 0.05 |
| לקיחת פרספקטיבה | 0.06 | 0.09 | 0.17 | 0.07 |
| מדד אינטליגנציה רגשית | 0.48** | 0.45** | 0.66** | 0.58** |
| יכולת להעריך ולהביע רגשות | 0.49** | 0.47** | 0.44** | 0.36** |
| יכולת לווסת ולשלוט ברגשות | 0.51** | 0.44** | 0.64** | 0.55** |
| יכולת להפיק תועלת מרגשות | 0.25 | 0.27 | 0.63** | 0.46** |

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

טבלה 3: מקדמי המתאם של פירסון בין מרכיבי שאלון אמפטיה, שאלון תחושת מסוגלות עצמית רגשית ושאלון אינטליגנציה רגשית אחרי הקורס.

| ממד תחושת מסוגלות עצמית רגשית | הבנת רגשות | תפישת רגשות | הקלה רגשית | וויסות רגשות |
|-------------------------------|------------|-------------|------------|--------------|
| מדד אמפטיה | 0.25 | 0.05 | 0.32* | 0.18 |
| פנטזיה | 0.29* | 0.21 | 0.43** | 0.31* |
| לחץ אישי | -0.07 | -0.34* | -0.28* | -0.37** |
| דאגה אמפטית | 0.24 | 0.01 | 0.21 | 0.12 |
| לקיחת פרספקטיבה | 0.24 | 0.28* | 0.53** | 0.44** |
| מדד אינטליגנציה רגשית | 0.60** | 0.66** | 0.78** | 0.76** |
| יכולת להעריך ולהביע רגשות | 0.54** | 0.67** | 0.42** | 0.58** |
| יכולת לווסת ולשלוט ברגשות | 0.49** | 0.55** | 0.74** | 0.65** |
| יכולת להפיק תועלת מרגשות | 0.55** | 0.55** | 0.82** | 0.73** |

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

*p≤0.05, **p≤0.01

מתוך טבלאות 2 ו-3 ניתן לראות כי בתחילת ההשתלמות ובסופה נמצאו קשרים מובהקים בין רמת האינטליגנציה הרגשית על כל מרכיבה והמסוגלות העצמית הרגשית על כל מרכיבה. בעוד שלפני ההשתלמות לא נמצאו קשרים מובהקים בין מרכיבי האמפטיה למרכיבי המסוגלות העצמית הרגשית, בסוף הקורס נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין מרבית מדדי המסוגלות העצמית הרגשית למרכיבי לקיחת פרספקטיבה והפנטזיה בממד האמפטיה. בנוסף נמצאו קשרים שליליים ומובהקים בין מרכיב הלחץ האישי למרכיבי תפישת רגשות, הקלה רגשית וויסות רגשות בממד המסוגלות העצמית הרגשית.

ממצא נוסף הראה כי לא נמצא הבדל במובהקות, כיוון ועוצמה בקשרים בין מדד האינטליגנציה הרגשית על מרכיביו לבין מדד האמפטיה על מרכיביו בתחילת וסוף ההשתלמות, ועל כן לא הוצגו ממצאים אלו בטבלה.

כדי לבחון האם השיפור שחל בערכי המדדים השונים היה מובהק נערכו מבחני סובל (Sobel) להערכת ההבדלים בין מקדמי המתאם של פירסון לפני הקורס ולאחריו (טבלה 4).

טבלה 4: ערכי מבחן סובל (Z) להערכת ההבדלים בין ערכי שני מקדמי המתאם של פירסון (לפני הקורס ואחריו) במרכיבי שאלון אמפטיה, שאלון תחושת מסוגלות עצמית רגשית ושאלון אינטליגנציה רגשית.

| ממד תחושת מסוגלות עצמית רגשית | הבנת רגשות | תפישת רגשות | הקלה רגשית | וויסות רגשות |
|-------------------------------|------------|-------------|------------|--------------|
| מדד אמפטיה | 1.40 | 1.88* | 0.16 | 1.33 |
| פנטזיה | 1.51 | 1.73* | 0.54 | 1.59 |
| לחץ אישי | 0.33 | 1.15 | 1.50 | 0.53 |
| דאגה אמפטיה | 0.97 | 1.50 | 0.37 | 1.07 |
| לקיחת פרספקטיבה | 1.29 | 0.98 | 1.04 | 2.21* |
| מדד אינטליגנציה רגשית | 1.76* | 0.90 | 1.63 | 1.76* |
| יכולת להעריך ולהביע רגשות | 0.84 | 0.27 | 1.59 | 1.51 |
| יכולת לווסת ולשלוט ברגשות | 0.88 | 0.14 | 0.77 | 1.02 |
| יכולת להפיק תועלת מרגשות | 2.76** | 1.92* | 1.80* | 2.28* |

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

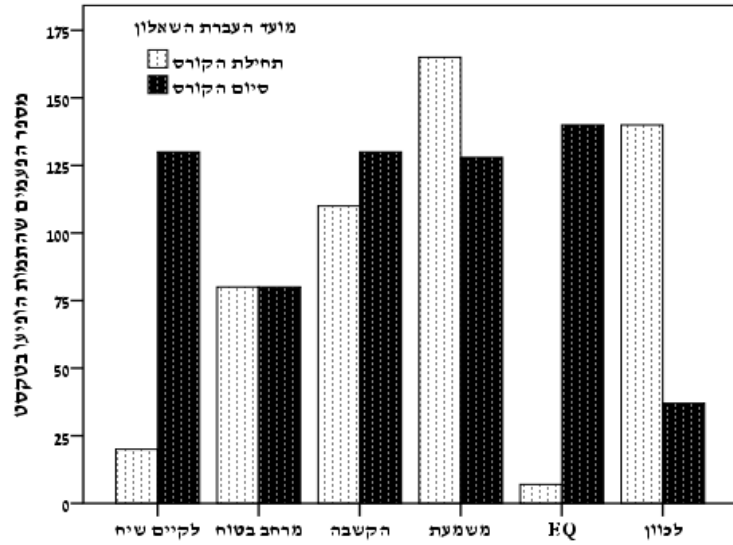
מטבלה 4 ניתן לראות כי במרבית הקשרים חל שיפור אולם השיפור היה מובהק רק בחלקו. למשל, בקשרים שבין כל מרכיבי המסוגלות העצמית הרגשית והיכולת להפיק תועלת מרגשות במדד האינטליגנציה הרגשית.

בכדי לבחון האם קיימת הטיית מגדר נערך מבחן א-פרמטרי בכל מדדי המחקר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין גברים ונשים.

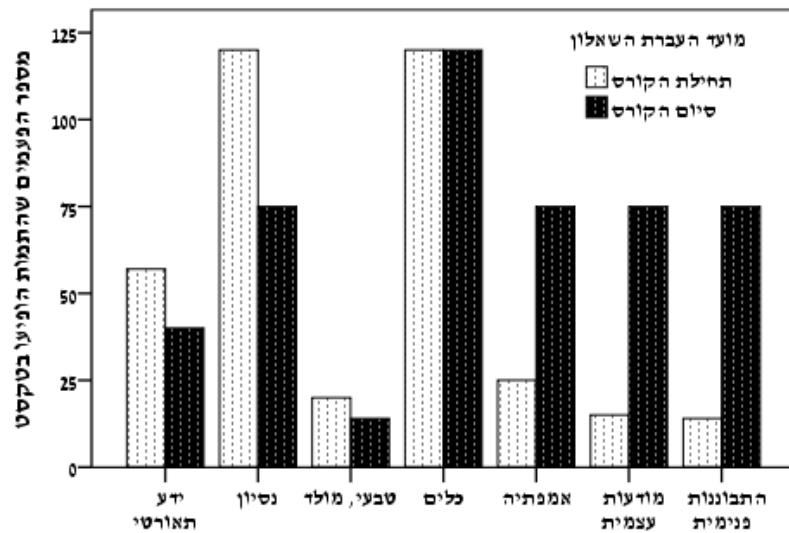
מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מניתוח שתי השאלות הפתוחות עלו התמות הבאות (תרשים 1 ו-2):



תרשים 1: תפקידי המורה כפי שנכתבו על-ידי המשתתפים בשאלות הפתוחות לפני ההשתלמות ובסיומה.



תרשים 2: המיומנויות המקצועיות הנדרשות מהמורה כפי שנכתבו על-ידי המשתתפים בשאלות הפתוחות לפני ההשתלמות ובסיומה.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מתוך ניתוח מדגם היומנים הרפלקטיביים אותם כתבו המורים במהלך ההשתלמות ובעבודת הסיום, עלו מספר תמות עיקריות:

1. בתחילת ההשתלמות-

בתחילת ההשתלמות רב המורים כתבו שהם באו לקבל כלים יישומיים לעבודה החינוכית. רובם ציינו כי חסרים להם כלים רגשיים, בעיקר לעבודה עם ילדים שיש להם בעיות רגשיות, אך כתבו שאינם יודעים בדיוק מה הכוונה בכלים רגשיים. חלקם ציינו כי היו רוצים ללמוד ולהבין לעומק את הקשר בין היכולות הרגשיות של המחנך לבין ההשפעה שיש ליכולות אלה על התלמידים בכיתה "אני מבינה שעבודה עם אחרים דורשת עבודה עצמית ראשית כל, הנמשכת כל החיים, ובנוסף חשוב לאמץ כלים מעולם הטיפול כדי שאוכל להיות נוכחת עבור הילדים, שאוכל להכיל אותם ולתמוך בהם."

חלק מהמורים הביעו חשש והתנגדות לתכני ההשתלמות ולאפשרות שיידרש מהם להתבונן אל תוך עולמם הפנימי. "ממש לא מתאים לי להתחיל ל"חפור" בקורס הזה ולעבור דינמיקה קבוצתית. אני רוצה כלים ולא טיפול פסיכולוגי".

2. במהלך ההשתלמות

מורים הרגישו רגשות מעורבים של התרגשות וחרדה. חלק מהמורים דיווחו על הצפה רגשית גדולה: "במהלך ההשתלמות מצאתי עצמי מוחה דמעות, מתרגשת, חסרת מנוחה, ובעיקר מרגישה הרבה התרגשות". "ככול שהתקדמנו, הרגשתי קושי רב להתמודד עם מושגים הקשורים לעולמי הפנימי. הרגשתי שאני מאבדת את החיבור למטרת ההשתלמות ואני כבר לא מבדילה בין הדברים. עברתי תהפוכות רגשיות, כלומר לפעמים הרגשתי מנותקת לחלוטין מהשיח הקבוצתי הרגשתי שאני בכלל לא מבינה על מה מדברים, ולפעמים הרגשתי שהמידע נמצא מתוכי, ושהחיבור מתאים לעולמי הפנימי, ואני רק נזכרת בדברים". "ההשתלמות עוררה והציפה רגשות, זיכרונות ולבטים שונים בחיי, עברתי תהליכים מחשבתיים לעיתים מנקודת המבט של המחנכת/המטפלת ולעיתים מנקודת המבט של התלמידה/המטופלת. ההתייחסות אל הנושא משתי נקודות מבט שונות והפוכות עזר לי להבין את החשיבות של חשיפת התכנים ועיבודם, של קיום תהליך אישי בו המחנך/המטפל יעבור בעצמו את אותה כבדת דרך של גילוי ופיתוח מודעות עצמית בטרם יפנה לחנך/ לטפל באחרים".

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

בנוסף, נראה כי עם התקדמותה של ההשתלמות והחשיפה למקורות הידע השונים מתגבשת תודעה מקצועית ואישית ומודעות לתהליך אותו עוברים המורים והחששות שליוו את תחילתה של ההשתלמות הולכים ונעלמים. כמו כן, ניתן לראות ברפלקציות את ההבנה המתגבשת של הקשר בין היכולות הרגשיות של המחנך ליכולות תלמידיו: "אני חייבת לציין שחשתי רגשות מעורבים במהלך ההשתלמות. בתחילה הייתי מלאה סקרנות ולאט לאט חשתי גם מתח- איך אשלב את הידע הזה בתור מחנכת? האם אדע לעשות את הוויסות הרגשי שלי? איך אתמודד? הלחץ לא עבר קליל, אולם עם הזמן ועם הצטברות הידע, אני מרגישה שישנו תהליך של התפתחות. אני לומדת לקבל ביקורת ולא להיפגע, לנסות לבצע עיבוד לחוויות בצורה עניינית ורפלקטיבית". "ההשתלמות מהווה עבורי חיבור בין תהליכי מודעות אישיים ובין התגבשות מקצועית כמחנכת. אני שמחה על התהליכים שאני עוברת, ברמה האישית וברמה המקצועית. אין לי ספק שכל תהליך התפתחות וצמיחה שאני אעבור ישפר, לא רק את איכות חיי האישיים, אלא גם את יכולותיי כמחנכת." "כמו כן אני מרגישה שהידע נותן לי כלים להבין ולהתמודד עם אתגרים חינוכיים שהיו בעבר מתסכלים אותי ובשל כך הופכים בעבורי לאתגר (יותר באופן רגשי מאשר רציונאלי) בשל התחושה שאני יכולה להתמודד ולהבין ואינני חסרת אונים מולם. הכלים והידע בגלל שהם נגעו בעורקי ובגלל שאני מאמינה וחווה את עוצמתם נותנים לי אמונה ותחושת מסוגלות."

3. סיום ההשתלמות:

בסיומה של ההשתלמות ותוך כדי כתיבת הסיכום התהליכי ניכר כי מתחדדת אצל המורים ההכרה והמודעות לתהליך המשמעותי אותו עברו בהשתלמות, לצד היכולת לזהות את הרגשות שעולים בתוכם. בנוסף, נראה כי קיימת הבנה של אפקטיביות הכלים הרגשיים אותם קיבלו במהלך ההשתלמות והיכולת הראשונית להבנה יותר טובה של האינטראקציה החינוכית מנקודת מבטם, ומנקודת מבטו של הילד. לא קיימת אחידות בתחושה של מה קיבלו בהשתלמות, אולם רב מוחלט של המורים מרגיש כי הרוויח ידע שמעולם לא נחשף אליו לפני כן. "אני חושבת שההשתלמות תרמה לי ביכולת שלי לנשום ולהירגע במצבים קשים להתמודדות. גם אם אין לי פתרון מידי, אני יודעת שהכי טוב זה לקחת רגע, לעצור, לחשוב, להתייעץ, לעבד את הרגשות ורק אז לגבש תוכנית פעולה או תגובה." "אני חושבת שאני לומדת להיות סלחנית יותר עם עצמי ולהיות מסוגלת להפיק ביקורת מצמיחה לאחר טעויות. יותר מכך, אני מרגישה שאני מצליחה

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית ושפות אחרות: 8 נק'

לקיים בתוכי תהליכי ביקורת עצמית, תוך כדי פעולה ולא רק לאחר מעשה." "כאשר הגענו לדבר על המושג הכלה, ליבי שמח. ההבנה שלי את המושג הזה הייתה ממש חשובה להמשך דרכי כדמות מחנכת. אף פעם לא באמת הבנתי מה זה "להכיל", היום בעזרת ההשתלמות אני מבינה שלהכיל את הצד השני זה לאפשר לעצמי להרגיש את מה שהצד השני מרגיש, לתת לרגש של השני להיות בתוכי, ורק אז להפעיל את העיבוד של הרגשות שלי. מבחינתי ההבנה הזו היא השיא של ההשתלמות כיוון שזו ההתחלה של תהליך שבסופו אני רוצה להיות כמה שיותר אמפאיתית." "למדתי בקורס להתבונן פנימה ולשאול שאלות. זיהיתי שהרגש שעלה בי הוא כעס, שאלתי את עצמי למה אני מרגישה כך? ותוך כדי זה נשמתי והרגעתי את עצמי. ניסיתי לווסת את הרגש." "אני חשה וחושבת שבעבורי באופן אישי, חשובה ההקשבה למתרחש בי, ההכלה והדיאלוג עם רגשותיי פנימה. הלישה והעבודה עם רגשותיי ככלי טיפולי והיכולת לחשוב בו זמנית ולהיות ערנית ומודעת לכל כך הרבה דברים על המרכז של עצמי ועל הגבולות שלי הינן יכולות שמאוד הייתי רוצה ואני צריכה לפתח ולעבד."

דיון ומסקנות

למרות ההסכמה הרחבה בספרות כי פיתוח יכולותיהן הרגשיות של מחנכים היא הכרחית כדי לתמוך בהתפתחותו הלימודית, חברתית ורגשית של התלמיד, וביכולת ההוראה של המחנך, מעטים המחקרים שבחנו השתלמויות או התערבויות לפיתוח יכולות אלו בקרב מורים (Jennings & Greenberg, 2009). מחקרים לפיתוח היכולות הרגשיות של מנהלים, רופאים, אחיות ועובדים סוציאליים, הוכחו כתורמים הן ליכולת הניהולית והטיפולית של העובד והן לתחושת רווחתו של המטופל או הקליינט (ידידיה, 2003; Bastian et.al, 2005). מתוך כך המחקר הנוכחי בחן את תרומתה של השתלמות "המחנך הרגשי" להעצמתן של יכולות רגשיות בקרב מורים. ההשתלמות הייתה בנושא אינטליגנציה רגשית בחינוך והמתודה ההוראתית הייתה התנסותית, בהתאם להמלצת הספרות המחקרית בתחום (Low & Nelson, 2005; Weis & Arensen, 2007; Bellizi, 2008). למרות הדיון התיאורטי המתמשך לגבי מיקומה של האינטליגנציה הרגשית כיכולת או כתכונה – קיימת הסכמה כי ניתן לשפר, להעצים או להביאה ליתר ביטוי (כתכונה) בדרכים שונות (Perez, Petrides & Furnham, 2005).

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

ממצאי המחקר הצביעו על עליה מובהקת ברמת האינטליגנציה הרגשית והמסוגלות העצמית הרגשית על כל מרכיביה בין תחילת וסוף ההשתלמות, בנוסף הייתה עליה ברמת הדאגה האמפתית וירידה בתחושת הלחץ האישי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של חוקרים אחרים שמצאו כי ניתן להגביר רמת אינטליגנציה רגשית בקרב מחנכים, מנהלים ומטפלים על ידי למידה ואימון (Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008; Hen & Goroshit, 2010) וכן להשערה כי לעליה זו יש קשר לעליה בתחושת מסוגלות עצמית הרגשית ואמפתיה בקרב מחנכים (Ikiz, 2009; Richardson & Shupp, 2003; Gibbs, 2003). ממצא נוסף שאולי מחזק טענה זו מצביע על שינוי מובהק באופן חלקי בקשר שבין מרכיבי המסוגלות העצמית הרגשית ומרכיבי האמפתיה בין תחילת וסוף ההשתלמות. בסוף ההשתלמות נמצא קשר חיובי מובהק בין רבים ממרכיבי המסוגלות העצמית הרגשית ומרכיבי האמפטיה השונים, בחלק מהמקרים ההבדל בין תחילת וסוף ההשתלמות היה הבדל מובהק. הממצאים האיכותניים במחקר זה באו לבחון לעומק את התהליך הלימודי והרגשי אותו עברו המורים במהלך ההשתלמות. עיבוד היומנים הרפלקטיביים ועבודת הסיום העמיקו את הבנת התהליך אותו עברו המורים במהלך ההשתלמות. מתוך מדגם היומנים שנתחו עולה כי רוב המורים הצליחו לרכוש, לפתח או להעצים יכולות רגשיות קיימות ואף חדשות. בדומה למחקרים אחרים (Cohen, 2006; Yeh, 2009) גם במחקר זה מורים דיווחו על העדר כלים להתמודדות עם קשיים רגשיים של התלמידים שלהם ועם בעיות התנהגות בכיתה (Richardson, & Shupe, 2003). הם ציפו לקבל כלים, יחד עם זאת לא הבינו מה המשמעות של כלים רגשיים אלו, והביעו חשש והתנגדות. במהלך ההשתלמות ניכר היה שמרבית המורים מבינים את חשיבות היכולות הרגשיות העצמיות כדי להיות מסוגלים להתמודד עם הקשיים בכיתה, וגם בכדי להקשיב יותר טוב לצורכי האחר, אך עדיין ניכרה חרדה מתהליכי התבוננות עצמית. בסיום ההשתלמות ומתוך עבודות הסיום ניכר היה כי מורים הבינו את החשיבות של תהליכי התבוננות עצמית, וויסות, וניהול רגשות של עצמם לשיפור עבודתם החינוכית וכן דיווחו על " הצלחות " קטנות ביכולת לזהות רגשות בתוך עצמם, ולווסת אותם לפני תגובה. מעטים דיווחו על שינוי מהותי בעבודתם, אך רב המורים חשו כי ההשתלמות מאוד תרמה להם והגבירה בתוכם את ההבנה לכלים ויכולות רגשיות, ואת הרצון להשתפר ביכולות אלו. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות לעבודה הרגשית עם המורים (Shapiro, 2009; Shoffner, 2000) למרות ההתנגדות והחשש שיכולים לעלות (Gibbs, 2003; Jennings & Greenberg, 2009). ממצאים נוספים הראו

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

כי בתום ההשתלמות מורים תפסו את תפקידם ואת המיומנויות להן הם זקוקים כמורים באופן שונה מאשר בתחילת ההשתלמות. לשמור על משמעת ולכוון את התלמיד היו המשתנים העיקריים בתפקיד המונח בתחילה, ואילו בתום ההשתלמות, רב המורים כתבו כי התפקיד העיקרי הוא : לקיים שיח, להקשיב, ולהגביר מיומנויות רגשיות של התלמידים. לגבי המיומנויות המקצועיות להן נדרש המונח, בתחילת ההשתלמות מרבית המורים טענו כי כלים פדגוגיים-דידקטיים וניסיון בהוראה הם הכלים העיקריים ואילו בסוף ההשתלמות הם הוסיפו כי גם אמפתיה, מודעות עצמית והתבוננות עצמית הן מיומנויות משמעותיות. ממצאים אלו מראים כי עבודה מכוונת על המיומנויות הרגשיות לא רק מגבירה אותן אלא גם מעלה למודעות של המורה את קיומן וחשיבותן. ממצאים אלו מחזקים את הטענות כי קיומו של שיח על תפקידם של רגשות בחינוך, חשוב לא רק כדרך להגברת למידה והתנהגות חברתית אצל תלמידים (Cohen,2006;Cooper, 2004), אלא גם כדרך להרחיב את תפיסת התפקיד, הזהות המקצועית, והמיומנויות הנדרשות כדי להיות מורה (Chan,2004; Shapiro,2009).

ממצאי מאמר זה בהחלט מחזקים את הצורך לעלות לסדר היום החינוכי את חשיבותם של תהליכים רגשיים בחינוך והוראה. שיח זה נמצא בחיתוליו כבר מספר שנים, אך טרם קיבל הכרה רשמית וקדימות ברב מערכות החינוך בארץ (גנסן,2003; שקדי, 1998, תדמור, 2009). מחנכים רבים אינם מכירים את השיח הזה, מעולם לא הוכשרו להשתמש בו, ואל מול המציאות החינוכית המורכבת הם חשים חסרי אונים ומתוסכלים, ומתקשים לעזור לתלמידים שלהם לפתח את יכולותיהם הלימודיות, הרגשיות והחברתיות (Zembylas, 2007 ; Kress et.al., 2004). נדמה כי היכולת להתבונן, להבין ולווסת רגשות בהחלט יכולה לקדם מחנכים, כמו שהיא נמצאה מקדמת מנהלים, אנשי טיפול ואנשי שירות, ולתמוך בהם בעבודתם החינוכית (Bellizi, ; Gibbs, 2003). (2008).

מחקר זה הוא מחקר ראשוני בתחומי המדגם שלו הוא יחסית קטן ומייצג מרחב גיאוגרפי צר, לא הייתה השוואה לקבוצת ביקורת, רב כלי המדידה הם כלים של דיווח עצמי בלבד, ולכן יש להתייחס אליהם כאל מודדים אינטליגנציה רגשית כתכונה שהועצמה או באה יותר לביטוי ולא דווקא כיכולת שהתפתחה או התגברה. כמו כן לא הושם בו דגש על מאפיינים אישיותיים או דמוגרפיים של המשתתפים, וגם אל התוכנית התייחסנו כאל מקשה אחת ולא בחנו את מרכיביה הספציפיים. בנוסף בשונה ממחקרים אחרים שהתרכזו יותר בתוצאות התוכניות מבחינת תפקודם

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

של המורים בכיתה ומול קולגות ותלמידים או מטופלים (Bracket and Katulak, 2007; Brown, 2003) מחקר זה התמקד בעיקר בתהליך אותו עברו המורים בהשתלמות וברמת יכולותיהם הרגשיות. במחקר זה לא נבחנה יעילותו לתפקודם בשטח בטווח הארוך. מחקר המשך שחזר אל משתתפי ההשתלמות כעבור חצי שנה ושנה ובחן את הרגשתם ותפקודם בשטח כבר נערך אך טרם פורסם (Hen & Sharabi-Nov in process). ממצאים ראשוניים מראים כי הישגי ההשתלמות בנושא האינטליגנציה הרגשית נשמרו וכן בתחושת המסוגלות העצמית הרגשית, ואילו רמת האמפטיה ירדה. ממצאים איכותניים הראו כי המורים חשים כי גם במרחק של זמן ההשתלמות מאוד עזרה להם במשימות ההוראה ובקשר עם תלמידים. מגבלות מחקר זה בהחלט מחייבות להתייחס בזהירות אל תוצאות המחקר, ודורשות התייחסות ספציפית במחקרים עתידיים, במטרה להרחיב ולדייק את הידע בתחום.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

ביבליוגרפיה

- גילת, י., קופפרברג, ע., ושגיא, ר. (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותית. **מהלכים**. מכללת לוינסקי לחינוך, 68-35.
- גינסן, א. (2003). **חנוך לנער על פי מוחו**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- חן, מ. (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כתב עת לעיון ולמחקר: **מעוף ומעשה**, 13, 134-165.
- ידידה, ט. (2003). תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, כ"ג (2), 227-243.
- לייזר, י' מוסלר, ר' ורומי, ש' (2009). עמדות כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב מתכשרים להוראה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי במכללות ובאוניברסיטאות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24 (1), 15-34.
- עדן-אלמוגי, ס. (2000). אמפתיה- בהתערבות חינוכית סוציאלית במתבגרים. **מניתוק לשילוב**. 10, 55-64.
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). הקשר בין תחושת המסוגלות של המורה למשתני הרקע שלו בשלושה תחומי תפקוד: משימה, יחסים בין אישיים וארגון. **דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים**. 31, 39-55.
- פרסקו, ב., וכפיר, ד. (2002). **דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי**. תל אביב: מכון מופת.
- צפרוני, א. (1998). האמפתיה של המורה בכיתה. **מקרא ועיון**. 74, 7-2.
- שקדי, מ' (1998). **ללמד מורים הקשבה טוטאלית: טיפוח מגמה טיפולית במערכת החינוך**. תל אביב: אוצר המורה.
- תדמור, י. (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. **הד החינוך**, 84(3), 79-81.

Abraham, A. (2006). The need for the integration of emotional intelligence skills. *The Business Renaissance Quarterly*, 1(3), 65-79.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettlebeck, T. (2005) Emotional Intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39 (6), 1135-1145
- Bellizzi, F., (2008) Teaching Emotional Intelligence In The Business School Curriculum. *American Journal of Business Education* 1 (1) 37-40
- Boyatzis, R.E. & Akrivou, K. (2006). The ideal self as a driver of change. *Journal of Management Development*. 25(7), 624-642.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminate, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158
- Brackett, M. A., and Katulak, N. A. (2007) Emotional intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi and J. D. Mayer (eds), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (New York: Psychology Press), 1–27.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780–795.
- Brown, R. B. (2003) Emotions and behavior: Exercises in emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 27 (1), 122-144.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28(5), 461-468.
- 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.
- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5(2), 131-137.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 4, 12-21.
- Danielsen, R., & Cawley, J. (2007). Compassion and integrity in health professions education. *Journal of Allied Health Science and Practice*, 5(2), 1-9.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-136.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teachers' self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Fernandez- Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *The Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 421-436.
- Freidman, I.A. (2003). Self- efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Haeseler, L.A. (2010) Stopping Child Bullying: Educators' Diverse Approaches for School Improvement. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20,952-962

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811–826.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2010). Emotional competencies in the education of mental health professionals. *Social Work Education: The International Journal*, doi:10.1080/02615479.2010.515680
- Hodgson, L. K., & Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 931-947.
- Hoffman, D.M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.
- Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2057–2062.
- Intrator, S.M. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom, *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 232-239.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jonker, C., & Vosloo, C. (2008) The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence scale. *Empirical research*, 34 (2) 21-30
- Justice, M. (2007). Emotional Intelligence and beginning teacher candidates, *Education*, 127 (4), 456-461.
- Kaufhold J. A & Johnson, L.R. (2005) The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators. *Education*, 125(4) 615-626
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative* 14(3), 207-36.
- Kelchtermans, G. (2005). Teacher's emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*. 21(8), 995–1006.

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Kirk, B.A., Schutte, N.S., & Hine, D.w. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432-436.
- Kremenitzer, J.P., & R. Miller. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early childhood educator? *Young Children* 63 (4) 106–120
- Kress, J.F., Norris, J.A., Schoenholz, D.A., Elias, M.J. & Siegle, P. (2004) Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education*, 111, 68-89
- Low, G., & Nelson, D. (2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary*, 15(2), 41-44.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salvey P. & D. Sluyter (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, p. 3-31.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1998). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2002) Discovering emotions in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37 (2) 107-114
- Oktar- Ergur, D. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023–1028.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I., (2007) Emotional intelligence and teacher self -efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues In Educational Research*, 17, 20-34.

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Pérez, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Richardson, B. G. & Shupe, M. J. (2003) The importance of teacher self-awareness in working with students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 36, 2, 8-13
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 85-105.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford
- Salami, S.O. (2007). Relationships of Emotional Intelligence and self-Efficacy to work attitudes among secondary school teachers in southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20, 43- 56.
- Schunk ,D.H. (2005) Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.T., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*. 25, 167-177
- Schutz, P., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505
- Shapiro, S. (2009). Revisiting the teacher's lounge: Reflection on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 26(3), 616-621.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*. 25 (6), 783–789.

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. E. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Tettegah, S. (2007). Preservice teachers' victim empathy. *Technology, Instruction, Cognitions and Learning*, 4(2), 41-68.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Tschannen- Moran, M., & Hoy, A.W. (2006). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*. 23 (6), 944–956.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Warwick, J., Nettlebeck, T., & Ward, L., (2010) AEIM: A new measure and method of scoring abilities-based emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 66-71
- Weis, W. L., & Arnesen, D. W. (2007). "Because EQ can't be told" : Doing something about emotional intelligence. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(2), 113-123.
- Yeh, S.S. (2009). The cost-effectiveness of raising teacher quality. *Educational Research Review*, 4(3), 220–232
- Yilmaz, S.& Sahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers, *Procedia-Social and Behavioral science*, 2 (2) 2932-2936
- Yoon, J.S.(2002) Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationship; stress, negative affect, & self-efficacy. *Social behavior and personality: an international journal*, 30 (5) 485-493

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב: גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64–78.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 355–367

נספח

סילבוס ההשתלמות

שם ההשתלמות: המחנך הרגשי- אינטליגנציה רגשית בחינוך
שם המרצה: ד"ר מירב חן
משך ההשתלמות – 56 שעות אקדמיות (14 מפגשים של ארבע שעות אקדמיות)
פסג"ה: תל-אביב ורמת גן

דרישת קדם: תעודת הוראה

מטרות ההשתלמות:

1. לעורר בקרב מורים מודעות ועניין בתהליכים רגשיים בחינוך דרך היכרות עם תיאוריות ומודלים בתחום.
2. להגביר מיומנויות רגשיות בקרב מורים דרך למידה והתנסות.
3. לבחון כיצד מיומנויות אלו תורמות לעבודתם החינוכית.

חובות ההשתלמות: נוכחות מלאה בשעורים, קריאת מקורות, כתיבת יומן רפלקטיבי, עבודת סיום.

נושאי ההשתלמות:

1. מבוא: תפקידם של רגשות בשיח החינוכי.
2. מה הם תהליכים רגשיים (אינטליגנציה רגשית) ומה הם תהליכי התבוננות עצמית
3. כיצד אני מזהה רגשות בתוכי (סדנא)
4. כיצד אני מבין את הרגשות המתעוררים בתוכי (סדנא)
5. כיצד אני מווסת את הרגשות המתעוררים בתוכי (סדנא)
6. כיצד אני משתמש ברגשות המתעוררים בתוכי להוראה, קשר והבנת האחר –אמפתיה (סדנא)
7. הבנת האחר- כיצד אני מזהה ומבין את רגשות האחר בעזרת התבוננות עצמית (סדנא)

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

8. כיצד אני עוזר לאחר להיות מודע ולהתבונן ברגשות המתעוררים בתוכו (סרט + סדנא)
9. כיצד אני עוזר לאחר לווסת את הרגשות המתעוררים בתוכו (סדנא)
10. כיצד אני עוזר לאחר להשתמש ברגשותיו כדי לקדם תהליכי חברות ולמידה (סדנא)
11. בניית מודל "המחנך הרגשי" מטרות, יעדים ויישום.

ההשתלמות תהיה ברובה סדנאית, משולבת בהרצאות. המורים ייחשפו למגוון מתודות למידה התנסותיות (רפלקציות, תיאורי מקרה, אקווריום, פעילות פיזית כמגבירה תהליכים רגשיים, עבודה יצירתית, סרטים).

עבודת הסיום תהיה מורכבת מתיאור מקרה, התבוננות עצמית ודיון באלו לנוכח הספרות.

ביבליוגרפיה:

- אוסטרויל זהבה (1995) פתרונות פתוחים, הוצאת שוקן. (פרקים 6-1 עמ' 144-17)
- גילת, י., קופרברג, ע., ושגיא, ר. (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותית. מהלכים. מכללת לוינסקי לחינוך, 35-68.
- חן, מ. (2010) תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כתב עת לעיון ולמחקר: מעוף ומעשה, 13, 134-165
- ידידה, ט. (2003), תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית. חברה ורווחה, כ"ג (2), 227-243.
- עדן-אלמוגי, ס. (2000). אמפתיה- בהתערבות חינוכית סוציאלית במתבגרים. מניתוק לשילוב. 10, 55-64.
- פרידמן, יי וקס, א' (2001). הקשר בין תחושת המסוגלות של המורה למשתני הרקע שלו בשלושה תחומי תפקוד: משימה, יחסים בין אישיים וארגון. דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים. 31, 39-55.
- פרסקו, ב., וכפיר, ד. (2002). דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי. תל אביב: מכון מופת.
- צפרוני, א. (1998). האמפתיה של המורה בכיתה. מקרא ועיון. 74, 7-2.
- שקדי, מ' (1998). ללמד מורים הקשבה טוטאלית: טיפוח מגמה טיפולית במערכת החינוך. תל אביב: אוצר המורה.
- תדמור, י. (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, 84(3), 79-81.

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

D'Ambrosio, M. (2002) Emotional intelligence in the classroom. *Academic Exchange Quarterly*, 2, 46-66

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

Fernandez- Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *The Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 421-436

Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14

Hoffman, D. M. (2009) Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556

Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2057–2062

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micro political literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 8, 995-1006

Oktar-Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023-1028

Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783–789

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'

מעוצב:גופן: 8 נק', גופן עבור עברית
ושפות אחרות: 8 נק'