

הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים לאקלים הכיתתי: בחינת תרומתם לאקלים כיתתי מיטבי

סהראב מסרי

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין יכולות האמפתיה וניהול הרגשות על רכיביהן לאקלים הכיתתי בקרב מורים ערבים בבתי ספר תיכוניים, וכיצד גורמים אלו משפיעים על שיפור האקלים הכיתתי מנקודת מבטם של המורים. שאלות המחקר התמקדו בקשרים בין אמפתיה, ניהול רגשות והאקלים הכיתתי וכן בהבדלים ברמות האמפתיה בין מורים מחנכים למורים לא מחנכים בבתי ספר תיכוניים ערביים בישראל. במדגם השתתפו 120 מורים מחמישה בתי ספר תיכוניים ערביים בצפון הארץ. ממצאי המחקר מראים קשר חיובי מובהק בין אמפתיה וניהול רגשות לתפיסת המורים את שביעות הרצון והלכידות באקלים הכיתתי; נמצא קשר שלילי בין ניהול רגשות לתפיסת התחרותיות באקלים הכיתתי; וגם קשר שלילי בין אמפתיה וניהול רגשות לתפיסת ממדי הקושי והחיכוך בכיתה. כמו כן נמצא הבדל מובהק ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים לא מחנכים. למחקר זה תרומה בעלת משמעות בעבור מורים ויועצים חינוכיים הן במישור התאורטי הן במישור היישומי. מתוך המחקר אפשר להבין לעומק איך רמות האמפתיה וניהול הרגשות של המורים משפיעים על האקלים הכיתתי. הבנה זו עשויה לסייע ליועצים חינוכיים למפות את האקלים הבית ספרי על פי המיומנויות הרגשיות של המורים, ומנגד היא מספקת למורים תובנות על תפקידן המרכזי של אמפתיה וניהול רגשות בעיצוב אקלים כיתתי מיטבי ועל ההתנהלות בכיתה.

מילות מפתח: אקלים כיתתי; אמפתיה; ניהול רגשות; מורים מהחברה הערבית בישראל.

מבוא

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינת הקשרים בין אמפתיה ויכולת ניהול רגשות בקרב מורים לאקלים הכיתתי בבתי ספר תיכוניים בחברה הערבית בישראל. עבודתו של המורה בימינו אינה קלה כלל, המורה נתקל בכמה סוגיות כמו בעיות משמעת של תלמידים, קשיים אישיים של תלמידים, מורכבות הקשר עם ההורים, מוטיבציה נמוכה ועוד. עם זה ציפיות רבות מופנות כלפי המורים וכולם מעוניינים שהחינוך שיקבלו ילדיהם יהיה מיטבי. המורים זקוקים לכלים ומיומנויות רגשיות שיוכלו להשתמש בהם בעבודתם, ולהבטיח אקלים חינוכי מיטבי בכותלי הכיתה המאפשר אווירה לימודית חיובית.

ההגדרה של האקלים הכיתתי היא תפיסת המורים את האווירה החברתית והלימודית בכיתה, שיש בה גורמים, כמו לכידות חברתית, תחושת שייכות, נורמות והתנהלות במסגרת הלימודית (ברקוביץ' ואחרים, 2015). נקודת המבט של המורה חשובה במיוחד, שכן מחקרים מראים שלמורים יש תפקיד מרכזי ביצירת האקלים בכיתה ובהשפעה על מערכות היחסים בין התלמידים (Davis, 2024). ניהול רגשות נוגע ליכולת של אדם לנהל, לשלוט ולשנות את עוצמת מאפייני הרגשות שהוא חווה מתוך התאמת הרגשות למצב נתון

(Kozubal et al., 2023). על פי הספרות המחקרית מורים שמסוגלים לנהל את רגשותיהם ביעילות, כמו להפגין אמפתיה כלפי תלמידיהם, תורמים ליצירת אקלים חיובי בכיתה ומפחיתים תופעות של חוסר סדר ולחץ בקרב התלמידים (Khalil et al., 2017).

אמפתיה מוגדרת יכולת להבין ולהזדהות עם רגשותיו של הזולת, והיא קשורה לרווחתם של אחרים בפעולת הדדיות בין-אישית (אלגרבל ואחרים, 2012). אמפתיה נחשבת לגורם מרכזי ביחסים בין-אישיים ויש לה קשר חיובי להתנהגות חברתית ופרו-חברתית, התורמת לקידום מעורבותם של אנשים בהתנהגות מוסרית ואלטרואיסטית (Batson, 2011).

ניהול רגשות הוא מושג הקשור ליכולת של אדם לנהל, לשלוט ולשנות את עוצמת מאפייני הרגשות שהוא חווה מתוך התאמת הרגשות למצב נתון (Khalil et al., 2017). הוא אף נחשב למיומנות חשובה בשדה החינוכי (Gross, 2015). המורים נמצאים בעבודתם היומית בלחץ גלוי וסמוי, הנוצר בשל הדרישות והאחריות, נוסף על לחץ הנוצר מקשרים הבין-אישיים בינם ובין הצוות, ההורים והתלמידים (Hargreaves & O'Connor, 2017). על אף החשיבות הרבה של אמפתיה ויכולת ניהול רגשות בתפקוד המורה, ובפרט במקום העבודה, יש מחסור במחקרים שבחנו את הנושא בקרב מורים בחברה הערבית בישראל. מרבית המחקרים בתחום זה נעשו באוכלוסיות מערביות (אופלטקה, 2018; Goroshit & Hen, 2016), ולכן נדרשת בחינה מעמיקה יותר של הדרך שבה מורים בחברה הערבית חווים את האקלים הכיתתי ואת הקשרים בין מיומנויות רגשיות אלו לאקלים הכיתה.

מטרת המחקר היא למלא פער זה מתוך בחינת הקשרים בין אמפתיה, ניהול רגשות והאקלים הכיתתי בקרב מורים מהחברה הערבית בישראל. נוסף על כך המחקר ישווה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים, מתוך בחינת הבדלים אפשריים ברמת האמפתיה ויכולת ניהול הרגשות שלהם. תרומתו של המחקר היא כפולה: ברמה המדעית, הוא צפוי להעמיק את ההבנה של הקשרים בין משתנים רגשיים לאקלים כיתתי במגזרים מגוונים; ברמה היישומית, ממצאיו עשויים לסייע ליועצות החינוכיות של בתי הספר בבניית התערבויות והתאמתן לצרכים הייחודיים של המורים והתלמידים בחברה הערבית כדי לשפר ולהעלות את המיומנויות הרגשיות ולשפר את האקלים הלימודי והחברתי בכיתותיהם.

סקירת ספרות

אמפתיה

אמפתיה היא מושג רב-תחומי שזכה להגדרות מגוונות ברבות השנים, בעיקר בשל תפקידה המרכזי בהבנת התנהגות אנושית, תקשורת בין-אישית וחינוך. אחד ההיבטים המרכזיים באמפתיה הוא היכולת להבין את עולמו של האחר ולחוות את חוויותיו. בעבר הוגדרה אמפתיה יכולת קוגניטיבית ורגשית להבין את מצבו של הזולת ולחוש את תחושותיו (Carkhuff, 1969; Dymond, 1948), בעוד סאליבן (Sullivan, 1956) ראה בה תכונה מולדת המנחה את התגובות החברתיות של האדם. ברגר (Berger, 1962) טען שהאמפתיה היא תהליך נרכש באמצעות תקשורת וחינוך.

מחקרים מהשנים האחרונות ממשיכים להרחיב את הבנתנו בנושא האמפתיה ומשמעותה. קלרבל ואוונס-אמאלו (Claravall & Evans-Amalu, 2020) מציינים כי האמפתיה אינה רק כלי להבנת רגשות הזולת, אלא גם גורם מפתח ביצירת תקשורת יעילה ובפתרון קונפליקטים. הם מציינים כי בעידן המודרני שבו פעולות הגומלין בין-אישית מתנהלות גם במרחבים דיגיטליים, לאמפתיה יש תפקיד חשוב ביצירת קשרים בריאים ומונעת בידוד חברתי.

מחקרים עדכניים יותר מתמקדים גם בתפקידה של האמפתיה במבנים חברתיים מורכבים. קונרתי ועמיתיו (Konrath et al., 2018) גילו כי אנשים עם יכולת אמפתית גבוהה נוטים להיות סובלניים פחות לתופעות חברתיות שליליות, כגון גזענות ודעות קדומות. במחקר זה נמצא כי אמפתיה גבוהה קשורה קשר ישיר לשיפור היחסים הבין-קבוצתיים, בייחוד בקבוצות מיעוטים לאומיים ואתניים. ממצאים אלו עומדים בקנה אחד עם טענותיו של חביב-פלגי (2014), שהדגיש את ההיבט הפסיכולוגי של האמפתיה בנושא של יחסי רוב-מיעוט.

רכיבי האמפתיה

לפי מודל R3 של שפירא ועמיתיה (Shapira et al., 2016) האמפתיה מורכבת משלושה שלבים עיקריים: הדהוד אמפתי, הסקה אמפתית ותגובה אמפתית. הדהוד אמפתי נוגע ליכולת האדם לחוות את רגשות הזולת בלא מודע, ממצא שהודגם במחקרים נוירופסיכולוגיים שחשפו כי אזורי מוח דומים מופעלים כאשר אנו רואים מישהו שחוה רגש מסוים (Zaki & Ochsner, 2012). הסקה אמפתית מתמקדת בהבנה המודעת של רגשות הזולת והסיבות להם, בעוד התגובה האמפתית תלויה במידת המוטיבציה והרצון של האדם להגיב לאחרים בדרך חיובית.

בשנים האחרונות חוקרים כמו סמית ועמיתיו (Smith et al., 2024) הדגישו את החשיבות של מודעות עצמית כחלק מן התהליך האמפתי. הם מציינים כי מורים ואנשי מקצוע בתחום החינוך המפתחים מודעות עצמית גבוהה מסוגלים לחזק את רכיבי האמפתיה שלהם ולהשתמש בהם להעצמת תלמידיהם.

אמפתיה והשפעתה על חיי הפרט

האמפתיה משפיעה בהרחבה על תחומי חיים רבים, בייחוד בתחומי המקצועות הטיפוליים כמו ייעוץ, פסיכולוגיה והוראה. אמפתיה נחשבת תכונה המנבאת הצלחה בהוראה וביצירת קשרים חזקים עם תלמידים. במחקרם של גורושיט וחן (Goroshit & Hen, 2016) נמצא כי מורים אמפתיים משפרים את תחושת השייכות והביטחון של תלמידיהם, תורמים ליצירת אקלים כיתתי חיובי ומפחיתים התנהגויות אלימות. ממצא זה מגובה במחקרו של שוורץ ועמיתיו (Schwartz et al., 2020), שהראה כי מורים עם יכולות אמפתיות גבוהות נוטים ליצור קשרים רגשיים עמוקים עם תלמידיהם, דבר המשפר את התוצאות הלימודיות והחברתיות של התלמידים.

בד בבד נמצא כי לאמפתיה יש השפעה ישירה על בריאות הנפש. מחקרים בתחום האישיות מצאו כי אמפתיה גבוהה מנבאת חוסן נפשי והתמודדות טובה יותר עם מצבי לחץ (Vinayak & Judge). יתרה מזו, במחקר שעשו סונג ועמיתיו (Song et al., 2019) בקרב

סטודנטים סיניים להוראה מודגש כי אמפתיה קשורה לתכונות אישיות כמו פתיחות לחוויות, החצנה ונעימות, ומופיעה המלצה לפתח אסטרטגיות חינוכיות כדי לחזק את האמפתיה בקרב מורים לעתיד.

אמפתיה בקרב מורים

מורים משמשים דמויות עיקריות בפיתוח היכולות הרגשיות של תלמידיהם, ואמפתיה היא אחד הכלים המרכזיים לשם כך. חן (2010) מצינת כי מורים צריכים לא רק להעביר ידע אקדמי, אלא גם לפתח קשר רגשי בעל משמעות עם תלמידיהם. אמפתיה מאפשרת למורה לחוש את צורכיהם הרגשיים של התלמידים ולתמוך בהם במהלך תהליך הלמידה. מחקרים עדכניים, כמו של דולן (Dolan, 2022), מדגישים כי אמפתיה בקרב מורים אינה רק תורמת להצלחתם הלימודית של התלמידים, אלא גם מחזקת את החוסן הנפשי שלהם. תלמידים החווים תחושת שייכות וביטחון בכיתה תורמים לשיפור האקלים הכיתתי ולהפחתת אירועי אלימות.

ניהול רגשות בקרב מורים

ניהול רגשות הוא מושג חשוב בהבנת ההתנהגות האנושית ומקומו חשוב בעיקר בסביבות עבודה אינטנסיביות כמו ההוראה. החוקרים מראים כי ניהול רגשות מערב תהליכים שבאמצעותם אנשים משפיעים על החוויות הרגשיות שלהם (Valente & Lourenço, 2020), מתוך הבנה שההשפעה על רגשות כוללת שליטה בהיבטים חווייתיים, קוגניטיביים, התנהגותיים ואף פיזיולוגיים (Gross, 1998; Lee & Kim, 2021). חוקרים מדגישים כי ניהול רגשות בקרב מורים נועד לשמר סביבה חינוכית יציבה ומכוונת ללמידה, גם כאשר המורה חווה רגשות שליליים, כגון כעס ותסכול (Meyer, 2014).

ניהול רגשות אינו פשוט ויש בו יכולת להפעיל שיקול דעת רגשי ולשלוט ברגשות במצבים מאתגרים (Niven et al., 2011). המורים העומדים לפני פעולות גומלין מרובות עם תלמידים, הורים ועמיתים, נדרשים לפתח מיומנויות המאפשרות להם להתמודד עם מצבים טעונים מבחינה רגשית, בעת שהם שומרים על התנהלות מקצועית ומקדמים חוויות למידה חיוביות בכיתה (Hargreaves, 2000; Oplatka, 2018).

קשיים בניהול רגשי, המתבטאים בהצפה רגשית, חוסר יכולת לווסת רגשות שליליים או התנהגות פרצנית (אימפולסיבית), עשויים להשפיע לרעה על תפקודם של מורים ואף על רוחתם הנפשית (Jacobs & Gross, 2014). חוויות רגשיות שליליות בעבודה עלולות לגרום לשחיקה ולפגוע במערכת היחסים עם התלמידים, מה שמשפיע על ההישגים הלימודיים ועל איכות פעולות הגומלין בכיתה (Rudow, 1999).

אסטרטגיות לניהול רגשי בקרב מורים

חוקרים עומדים על כמה גישות ואסטרטגיות המסייעות למורים לנהל את רגשותיהם ביעילות רבה יותר (Oliveira et al., 2021): ויסות רגשי אינטגרטיבי – הבנה מעמיקה של הרגשות ומקורותיהם, המביאה לידי התנהלות מסתגלת ומכוונת מטרה (Ryan et al., 2006); טיפול DBT וטיפול באומנות – אסטרטגיות טיפוליות, כגון דיאלקטיקה התנהגותית (DBT) שמלמדות מיומנויות לניהול רגשי ומקדמות שליטה עצמית ברגשות

במצבי לחץ (Hochschild, 2012; Rafaeli & Sutton, 1989); סכמה תרפיה – תאוריה זו מדגישה את תפקיד ההתנסויות המוקדמות בקשיים בניהול רגשות (Khalil et al., 2017).

ניהול רגשות ותרומתו לאיכות ההוראה

ניהול רגשות תקין הוא תנאי הכרחי לתפקוד פרופסיונלי של מורים. הוא משפיע על יכולתם ליצור קשרים בעלי משמעות עם התלמידים, להגביר את מעורבותם בלמידה ולשמר אקלים כיתתי חיובי (Anderman & Klassen, 2015). לפיכך מורים שמצליחים לנהל את רגשותיהם ביעילות מראים תוצאות חיוביות יותר באיכות ההוראה ובהצלחת תלמידיהם (Pekrun & Bühner, 2014).

אקלים כיתה

אקלים כיתה הוא אחד הרכיבים המרכזיים בהצלחה הלימודית, ומשפיע על התפתחותם האישית והחברתית של התלמידים. הספרות רואה באקלים הכיתה מכלול של היבטים אינטלקטואליים, חברתיים, רגשיים והפיזיים שהתלמידים לומדים בהם, והם מושפעים מהפעולות הגומלין בין התלמידים, המורים, ההורים והסביבה הבית ספרית הכללית (Ambrose et al., 2010; Fraser & Fisher, 1986). במחקרים נמצא כי אקלים כיתה חיובי מעודד תחושת לכידות, אמפתיה, שיתוף פעולה ומחויבות ללמידה, בעוד אקלים שלילי עשוי לגרום לתוצאות הפוכות ולהישגים אקדמיים נמוכים (Cohen et al., 2011; Brackett et al., 2013; et al., 2009; Holen et al., 2013).

אקלים כיתה וקשר לאמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים

בית הספר משמש סוכן חברות (סוציאליזציה) חשוב לאחר המשפחה, וממלא תפקיד מכריע בעיצוב התנהגויות חברתיות ורגשיות של התלמידים. אקלים כיתה מוגדר סביבה אינטלקטואלית, חברתית, רגשית ופיזית שהתלמידים לומדים בה, והוא משפיע על חוויותיהם הרגשיות והחברתיות (Ambrose et al., 2010). מכאן עולה כי אקלים כיתה אינו רק גורם טכני או ארגוני, אלא גם מייצג חוויות רגשיות ודינמיקות בין-אישיות בין מורים לתלמידים ובין התלמידים ובין עצמם (Fraser & Fisher, 1986).

כאן אמפתיה וניהול רגשות משמשים משתנים חשובים בעיצוב אקלים כיתתי. האופן שמורים מנהלים את רגשותיהם ומביעים אמפתיה כלפי התלמידים משפיע על היחסים הבין-אישיים בכיתה ויכול לתרום ליצירת אקלים חיובי התורם להרגשה של תמיכה, שייכות ולכידות (Cohen et al., 2009). למשל, כאשר מורים מבטאים אמפתיה כלפי התלמידים ומזהים את רגשותיהם, הם תורמים לשיפור הביטחון העצמי של התלמידים ולתחושת הערכה עצמית (Brackett et al., 2011).

הקשר של ממדי אקלים כיתתי עם אמפתיה וניהול רגשות

ממדיו של אקלים כיתתי כוללים בין השאר את שביעות הרצון, החיכוך, התחרותיות, רמת הקושי והלכידות (Sidelinger et al., 2012). כל ממד קשור קשר ישיר לניהול רגשות ולאמפתיה מצד המורים. לדוגמה, כאשר התלמידים חווים לכידות חברתית בכיתה, הם מרגישים שייכות ומשמעות בקבוצה, מה שמחזק את הקשר הבין-אישי בין המורה

לתלמידים ומגביר את רמת האמפתיה בקרב המורה (Holen et al., 2013). נוסף על כך מורים שמשקיעים ביצירת אקלים כיתה מאתגר ומצמיח, שבו התלמידים נדרשים להתמודד עם מטלות מורכבות, מסייעים להעלות את תחושת המסוגלות העצמית של התלמידים שמושפעת מתגובות רגשיות ומהערכת הסביבה (Peters, 2013).

תפקיד המורה ביצירת אקלים כיתה חיובי

למורה, בתפקידו כמנהיג הכיתה, יש תפקיד חשוב ביצירת אקלים כיתתי חיובי, בעיקר באמצעות התנהגותו הבין-אישית ויכולותיו לנהל רגשות ולהפגין אמפתיה (Frisby et al., 2014). מורים המביעים אמפתיה ומודעים לרגשותיהם ולרגשות תלמידיהם, נוטים ליצור סביבה לימודית תומכת ומקדמת שבה התלמידים מרגישים מוערכים ומבינים (Brackett et al., 2011). מודלים חיוביים של ניהול רגשות יכולים לספק לתלמידים כלים לניהול עצמי, לחיזוק תחושת הביטחון העצמי ולפיתוח מערכות יחסים בין-אישיות חיוביות בכיתה (Darby, 2008). בספרות הקיימת מודגשת חשיבותו של המורה בהקשבה לצרכים הרגשיים של תלמידיו, כאשר רגישות ואמפתיה מצד המורה נחשבות גורם חשוב ביצירת אקלים חיובי המקדמת שיתוף פעולה ותמיכה בין התלמידים (Romo-Escudero et al., 2023). מתוך הבנה וניהול נכון של רגשות, מורים יכולים ליצור קשרים חיוביים עם התלמידים שמביאים לידי העלאת ההישגים הלימודיים ושיפור תחושת השייכות והערכה עצמית. לבסוף הקשר בין אקלים כיתה, אמפתיה וניהול רגשות מצד המורים הוא רכיב מכריע בעיצוב החוויה הלימודית. מורים המביעים אמפתיה ומנהלים את רגשותיהם ביעילות, יוצרים סביבה בטוחה ומטפחת שמסייעת לתלמידים לפתח יכולות רגשיות וחברתיות גבוהות יותר.

סיכום

מסקירת הספרות עולה כי תפקיד המורה כרוך בעומס ולחץ רבים הנובעים מהדרישות המקצועיות והאנרגטיות הנדרשות במערכת החינוך (Khalil et al., 2017). מחקרים מראים כי רמות האמפתיה ויכולת ניהול הרגשות של המורים משפיעות על ההתנהלות בכיתה ועל האקלים הכיתתי (Hargreaves & O'Connor, 2017), כאשר מצבי קונפליקט וחוסר תמיכה ארגונית עלולים להחרף את הקשיים האלה (Arar, 2017).

על בסיס תובנות אלו המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין אמפתיה וניהול רגשות בקרב מורים ערבים לאקלים הכיתתי, ומנסה לענות על השאלה הזו: האם יש קשר בין רמת האמפתיה וניהול הרגשות של מורים לאקלים הכיתתי, והאם יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים? מתוך שאלה זו נגזרו ההשערות האלה:

1. יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כן ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר.
2. יש קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חינוך, קושי).

3. יש קשר חיובי בין ניהול רגשות של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שככל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר.
4. יש קשר שלילי בין רמת ניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי).
5. יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ובין מורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר.

השיטה

מערך

המחקר הנוכחי בחן באמצעות השיטה הכמותית את מערך הקשרים בין האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים ובין האקלים הכיתתי. המחקר הכמותי מסתמך על העמדה הפוזיטיביסטית שמטרתה העיקרית היא לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). מערך המחקר המתאים למחקר הנוכחי הוא הכמותי קורלטיבי המסתמך על העמדה הפוזיטיביסטית. במחקר זה נבחנו עוצמות, כיוון ומובהקות של המתאמים (הקורלציות) המגוונים בין האמפתיה, ניהול הרגשות והאקלים הכיתתי.

מדגם

במחקר השתתפו 120 מורים ומורות מהחברה הערבית בישראל, המלמדים בבתי ספר תיכוניים במחוז צפון הארץ. הנתונים מעידים על 52 מורים (43.3%) ו-68 מורות (56.7%); 66 (55%) בעלי תואר ראשון, 51 (42.5%) בעלי תואר שני, 3 (2.5%) בעלי תואר שלישי; 58 (48.3%) מוסלמים, 27 (22.5%) נוצרים, 35 (29.2%) דרוזים; 101 (84.2%) נשואים, 15 (12.5%) רווקים, 4 גרושים (3.3%); 53 (44.2%) גרים בעיר ו-67 (55.8%) גרים בכפר. 62 (51.7%) מחנכים ו-58 (48.3%) אינם מחנכים. טווח גיל המורים המשתתפים במחקר נע בין 22 ל-60 ושנות ותק נעו בין 1 ל-35. הדגימה נעשתה בשיטה "מזדמנת".

כלים

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון מובנה בן ארבעה חלקים:

- א. **שאלון נתונים דמוגרפיים:** שאלון פרטים אישיים המיועד לאיסוף נתוני רקע של המשתתפים.
- ב. **שאלון אמפתיה:** שאלון זה נלקח מעבודתה של מסרי (2014) ופיתחה אותו זיסמן (2009) שבססה את הכלי החדש על שאלונים תקפים קיימים ומוכרים בתחום האמפתיה הבין-קבוצתית, למשל, שאלון למדידת אמפתיה רגשית של מהרביאן ואפשטיין (Mehrabian & Epstein, 1972). בשאלון האמפתיה יש 20 פריטים והוא בודק על פי ניתוח גורמים מפורט את שלושת רכיבי האמפתיה: הדחף אמפתי (למשל: "אני יודע להבחין כשמישהו מנסה להסתיר את רגשותיו האמיתיים"), הסקה אמפתית (למשל: "בדרך כלל אני יכול להבין את דעתו של הזולת, גם כשאני

מסכים עימה") ותגובה אמפתית (למשל: "אני נעשה עצוב כשאני רואה אדם זר בודד בקבוצה"). מהימנות סולם האמפתיה במחקר הנוכחי עומדת על $\alpha = 0.67$.

ג. **שאלון אקלים כיתה (MCI):** שאלון (MCI) My Class Inventory של פרייזר ופרישר (Frisher & Fraser, 1983) שהופיע במהדורתו האחרונה (Fraser, 1989), מכיל 25 פריטים. השאלון בנוי מ-5 היגדים מחזוריים, כאשר כל אחד מהמחזורים כולל 5 פריטים. הפריט הראשון בכל אחד מחמשת המחזורים שייך למשתנה "שביעות הרצון" (S), למשל: "התלמידים נהנים מלימודיהם"; הפריט השני שייך למשתנה "החיכוך" (F), למשל: "התלמידים רבים תמיד זה עם זה"; השלישי ל"תחרותיות" (Cm), למשל: "תלמידים לעיתים מתחרים ביניהם מי יסיים את התרגילים ראשון"; הרביעי שייך ל"קושי" (D), למשל: "הלימודים בכיתה קשים מאוד"; החמישי והאחרון שייך למשתנה ה"לכידות" (Ch), למשל: "כל ילדי הכיתה חברים". לצורך המחקר הנוכחי ההערכה של תשובות המורים תהיה במתן ציון 3 לתשובה "כן", וציון 1 לתשובה "לא". כאשר בהיגד הפוך עסקין, ייעשה קידוד מחדש וכך שהתשובה השלילית מקבלת ציון 3, בעוד התשובה החיובית מקבלת את הציון 1. הציון הכללי לכל היגד הוא סכום כל הנקודות של 5 הפריטים שמרכיבים את הקטגוריה הנתונה. הציון של כל אחד מההיגדים יכול לנוע מ-5 נקודות מינימום (ציון המעיד על אקלים כיתתי שליילי) ועד 15 נקודות מקסימום (ציון המעיד על אקלים כיתתי מיטבי). במחקר הנוכחי נמצא כי עבור אוכלוסייה של 120 נבדקים, התקבלו המהימנויות (אלפא קרונבך) האלה: שביעות רצון (0.54); חיכוך (0.74); תחרותיות (0.82); קושי (0.66); ולכידות (0.78).

ד. **שאלון ניהול רגשות:** ויליאמס (Williams, 2007) פיתח חלק זה מהשאלון והוא דיווח על מהימנות גבוהה באמצעות ערכי אלפא של קרונבך ($\alpha = 0.88$). בגרסת המקור השאלון כלל 30 היגדים בסולם מ-1 (בכלל לא מאפיין אותי) ועד 7 (מאפיין אותי במידה רבה). אלה דוגמאות להיגדים מתוך השאלון: "אני משנה את המרכיבים של סיטואציה אשר עשויה להיות בעלת השפעה בלתי רצויה על אחרים"; "כאשר סיטואציה מטרידה אחרים, אני מפנה את תשומת ליבם רחוק מהאספקט המטריד של הבעיה"; "כאשר אני רוצה שאחרים יחוו יותר רגשות חיוביים, כגון הנאה, שמחה ושעשוע, אני שם את בעיותיהם בפרספקטיבה נכונה". המהימנות עבור השאלון נבדקה על פי עקיבות פנימית בין הציונים על היגדי השאלון באמצעות מדד אלפא קרונבך. ערכי המהימנות במחקר הנוכחי $\alpha = 0.54$.

הליך

מחקר זה נעשה לאחר פניית החוקרים אל מנהלי בתי הספר מכמה יישובים ערביים בצפון הארץ שנבחרו באקראי. החוקרים קיבלו אישור מהמנהלים להעביר את השאלונים למורים בישיבות הצוות החדשות. החוקרים הסבירו למורים את מטרת המחקר, חשיבותו ותרומתו, וכמובן, הודגש עניין האתיקה של המחקר. מורים שהסכימו להשתתף במחקר מילאו את השאלונים לאחר שהובטח להם כי השאלון יהיה בעילום שם ולא ייעשה שימוש במידע שמסרו אלא לצורכי המחקר הנוכחי. זמן מילוי השאלונים נע בין 25 ל-30 דקות.

שיטת ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בכמה שלבים על פי שאלות המחקר: בשלב הראשון נעשתה סטטיסטיקה תיאורית לצורך עריכת טבלת שכיחות לנתונים הסוציודמוגרפיים, בשלב השני נעשו מתאמי פירסון לצורך בדיקת המתאם (קורלציה) בין המשתנים, ובשלב השלישי נעשה מבחן t לצורך בדיקת ההבדלים בין מורים מחנכים ובין מורים לא מחנכים.

ממצאים

מטרת העבודה הנוכחית היא לבדוק את הקשרים בין רמות האמפתיה וניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, חיכוך, תחרותיות, קושי ולכידות).

לאחר ניתוח הנתונים הסוציודמוגרפיים, עשתה החוקרת מתאמי פירסון לבדיקת ארבע השערות המחקר הראשוניות לצורך בדיקת המתאם (קורלציה) בין המשתנים. לאחר מכן נעשה מבחן t לבדיקת ההשערה החמישית לצורך בדיקת ההבדל בין שני מדגמים בלתי תלויים. ממצאי המחקר יוצגו לפי סדר השערותיו.

השערת המחקר הראשונה הניחה כי יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר ככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כן ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר. לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון. המתאמים מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת האמפתיה
($N = 120$)

אקלים כיתתי	שביעות רצון	תחרותיות	לכידות
אמפתיה	.61**	-.00	.40**

$p < .01$.

מלוח 1 עולה כי נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המשתנים אמפתיה לממד שביעות רצון במשתנה האקלים ($r = .61, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת שביעות הרצון עולה ולהפך; לא נמצא קשר בין רמת האמפתיה לממד תחרותיות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r = -.00, p > .05$); נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין רמת האמפתיה בקרב מורים לממד לכידות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r = .40, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת הלכידות עולה ולהפך.

השערת המחקר השנייה הניחה שיש קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי). לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון והמתאמים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת האמפתיה
($N = 120$)

קושי	חיכוך	אקלים כיתתי
-.48**	-.50**	אמפתיה

$**p < .01$.

מלוח 2 עולה כי נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין המשתנים אמפתיה לממד חיכוך במשתנה האקלים כיתתי ($r_p = -.50, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת החיכוך יורדת ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק בין אמפתיה לממד קושי מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = -.48, p < .01$), כלומר ככל שרמת האמפתיה עולה, כך רמת הקושי יורדת ולהפך.

השערת המחקר השלישית הניחה שיש קשר חיובי בין ניהול רגשות של מורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות, לכידות), כלומר שכל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך ממדי האקלים הכיתתי יהיו חיוביים יותר. לצורך בדיקת ההשערה נעשה מבחן פירסון. המתאמים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת ניהול הרגשות
($N = 120$)

לכידות	תחרותיות	שביעות רצון	אקלים כיתתי
.45**	-.30**	.53**	ניהול רגשות

$**p < .01$.

מלוח 3 עולה כי נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המשתנים ניהול רגשות לממד שביעות רצון במשתנה האקלים ($r_p = .53, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת שביעות הרצון עולה ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול רגשות לממד תחרותיות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = -.30, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת התחרותיות יורדת ולהפך; נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול הרגשות בקרב מורים לממד לכידות מהמשתנה אקלים כיתתי ($r_p = .45, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת הלכידות עולה ולהפך.

השערת המחקר הרביעית הניחה שיש קשר שלילי בין רמת ניהול הרגשות לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך, קושי). לצורך בדיקת ההשערה נערך מבחן פירסון והמתאמים מוצגים בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי האקלים הכיתתי לרמת ניהול הרגשות
($N = 120$)

קושי	חיכוך	אקלים כיתתי
-.49**	-.50**	ניהול רגשות

$**p < .01$.

מלוח 4 עולה כי נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין המשתנים ניהול רגשות לממד חיכוך במשתנה האקלים כיתתי ($r_p = -.50, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת חיכוך יורדת ולהפך; נמצא קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין רמת ניהול רגשות

לממד קושי מהמשתנה אקלים כיתתי ($t(118) = -.49, p < .01$), כלומר ככל שרמת ניהול רגשות עולה, כך רמת הקושי יורדת ולהפך.

השערת המחקר החמישית הניחה כי יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים למורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר. לצורך בדיקת ההשערה נערך מבחן t . המתאמים מוצגים בלוח 5.

לוח 5: תוצאות מבחן t לבדיקת הבדלים תוצאות מבחן t לבדיקת הבדלים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ולא מחנכים

משתנה	מורים מחנכים $N = 62$	מורים לא מחנכים $N = 58$	$t(118)$
אמפתיה	4.40	4.18	1.98*
ממוצע	0.61	0.58	
סטיית תקן			

* $p < .05$.

לבדיקת ההשערה שיש הבדל בין המורים המחנכים ובין המורים הלא מחנכים ברמת האמפתיה נעשה מבחן t למדגמים בלתי תלויים. הממצאים בלוח 5 מראים הבדל מובהק בין הממוצעים ($t(118) = 1.98, p < .05$). ממוצע רמת האמפתיה אצל מורים מחנכים ($M = 4.40, SD = 0.61$) נמצא גבוה מממוצע רמת האמפתיה בקרב מורים לא מחנכים ($M = 4.18, SD = 0.58$).

דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים בבתי ספר תיכוניים ערביים לאקלים כיתתי מיטבי. הדיון שיוצג להלן יחולק לחמש השערות המחקר הנוכחי.

ההשערה הראשונה הניחה כי יש קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי, בהם שביעות רצון, תחרותיות ולכידות. תוצאות המחקר מאשרות חלקית את ההשערה ומציינות קשר חיובי מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לממדי שביעות הרצון והלכידות בכיתה, אך לא נמצא קשר מובהק בין רמת האמפתיה לממד התחרותיות.

ממצאים אלה על שביעות רצון ולכידות תואמים מחקרים קודמים שבהם נמצא כי לאמפתיה יש תפקיד חשוב בתפיסת האקלים החיובי בכיתה. במחקרים נמצא כי אמפתיה מאפשרת למורה להבין את מצבו הרגשי של התלמיד, תורמת ליצירת סביבת למידה חיובית ותומכת, מעודדת את שביעות רצונם של התלמידים ומחזקת את הלכידות החברתית בכיתה (Aldrup et al., 2022; Lee, 2019). חביב־פלגי (2014) מדגיש כי אמפתיה היא תכונה התפתחותית חשובה המאפשרת לזהות ולהבין תהליכים פנימיים בקרב האחר, דבר המביא לידי יחסי גומלין חיוביים יותר בין המורה לתלמיד ומחזק את תחושת השייכות והחיבור בקבוצה. כאשר המורים מביעים אמפתיה, הם מספקים לתלמידים תמיכה והכוונה רגשית המעודדים עלייה בתחושת הביטחון העצמי של התלמידים ובשביעות רצונם מהתהליך הלימודי (Peters, 2013).

באשר להיעדר הקשר בין אמפתיה לתחרותיות, הממצאים מפריכים את ההשערה. ייתכן שהתחרותיות מושפעת מגורמים מתערבים אחרים, כגון מבנה האישיות של התלמידים, רמת המוטיבציה שלהם ואופי ההוראה בכיתה (Longobardi et al., 2020). במחקרים נמצא כי מוטיבציה נמוכה ותחושת מסוגלות נמוכה בקרב תלמידים עלולות להפחית את רמת התחרותיות בכיתה, גם כאשר המורה מראה רמת אמפתיה גבוהה (Shaban et al., 2017). נוסף על כך בבתי ספר תיכוניים רבים יש הפרדה בין תלמידים להקבצות לפי רמתם, דבר שיכול להשפיע על מידת התחרותיות בכיתה, ולכן ייתכן שהייתה השפעה ניכרת במבנה הכיתתי שנחקר.

לסיכום, ההשערה הראשונה אוששה בחלקה – אמפתיה בקרב מורים נמצאה קשורה קשר חיובי לשביעות רצון וללכידות בכיתה אך לא לתחרותיות. תוצאות אלה מחזקות את חשיבות אמפתיה בהיותה מנגנון מפתח ביצירת אקלים כיתתי חיובי ותומך, אך מדגישות כי התחרותיות בכיתה מושפעת מגורמים אחרים שלא נבדקו במחקר הנוכחי ויש להמשיך ולחקור קשרים אלה במחקרים עתידיים.

ההשערה השנייה שהניחה קיום קשר שלילי בין רמת האמפתיה של מורים לממדי האקלים הכיתתי (חיכוך וקושי), מאוששת במלואה על סמך ממצאי המחקר הנוכחי שמשללב היטב עם מגמות מחקריות עכשוויות. על פי ממצאי מתאם פירסון ניכר קשר שלילי מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לחיכוך וקושי, כאשר עלייה באמפתיה קשורה בירידה ברמות החיכוך והקושי בכיתה.

הקשר השלילי בין אמפתיה לחיכוך מדגיש את ההשפעה המהותית שיש לאמפתיה של מורים על הסביבה הכיתתית. חיכוך מוגדר מתח בין תלמידים ובין עצמם או בינם ובין הצוות החינוכי, והוא נחשב לרכיב חשוב בבחינת האקלים הכיתתי (רוזנבלום-גיסליס, 2016). מורים אמפתיים, הודות ליכולתם לזהות רגשות ולתמוך בתלמידיהם (Jennings et al., 2023), תורמים להפחתת המתיחות, יוצרים אווירה חיובית ומקדמים שיתופיות (Pekrun & Bühner, 2014). מחקרים מדגישים כי קשרים אמפתיים בין מורים לתלמידים מחזקים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים ומשפרים את כישוריהם החברתיים, כמו כבוד וקבלת האחר (Holen et al., 2013). נוסף על כך נמצא כי מורים אמפתיים מפחיתים התנהגויות אלימות ובריונות, מה שמביא לידי שיפור כללי באקלים הכיתתי (Konrath & Grynberg, 2016).

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים עכשוויים שהודגשו בשנים האחרונות. לדוגמה, במחקר של כפדר (Kafadar, 2022) נמצא כי אמפתיה של מורים מקושרת במידה שלילית למתחים בכיתה ומקדמת סביבה חיובית יותר שמפחיתה אלימות ומקדמת כבוד ושיתוף פעולה בין התלמידים. נוסף על כך קולי ומרטין (Collie & Martin, 2024) הדגישו את חשיבותה של אמפתיה בהתמודדות עם מצבי חיכוך, ומצאו כי מורים בעלי אמפתיה גבוהה מסוגלים לזהות סימני מצוקה מוקדמים, דבר המביא לידי התערבויות מוצלחות יותר במצבים של חיכוכים וקשיים.

הקשר השלילי בין אמפתיה לממד הקושי מראה שמורים אמפתיים מסוגלים לאתר את גורמי הלחץ המשפיעים על יכולות התלמידים לספק להם תמיכה רגשית מותאמת, דבר המשפר את ביצועיהם האקדמיים והחברתיים (Schumann et al., 2014). מורים אלו תורמים להפחתת הקושי במתן כלים להתמודדות יעילה עם מצבי לחץ, ומתוך כך

מאפשרים לקיים אקלים כיתתי מיטבי. אספיאזו ועמיתותיה (Azpiazu et al., 2023) ציינו כי מורים שמביעים אמפתיה ויכולת הקשבה תורמים לאקלים כיתתי התומך בתלמידים ומפחיתים את רמות הלחץ שחווים התלמידים במצבים מאתגרים.

כמו כן אספיאזו ועמיתותיה (Azpiazu et al., 2023) חיזקו את הממצאים והדגישו כי יכולת האמפתיה תורמת במידה ניכרת להפחתת תחושת הקושי והתסכול של תלמידים באמצעות יצירת סביבה בטוחה ומכילה. ממצאים אלו מתאימים גם למחקרים המציינים כי מורים אמפתיים מסייעים לתלמידיהם לפתח חוסן נפשי ויכולת להתמודד עם לחצים חברתיים ואקדמיים, מה שמביא לידי הפחתת עימותים וקשיים בכיתה.

השערת המחקר השלישית בחנה את הקשר בין רמת ניהול הרגשות של המורים לממדי האקלים הכיתתי (שביעות רצון, תחרותיות ולכידות). ניתוחי פירסון חשפו קשר חיובי מובהק בין ניהול רגשות לשביעות רצון ולכידות, אך הראו קשר שלילי מובהק לתחרותיות. ההשערה השלישית אוששה חלקית. נמצא כי ניהול רגשות קשור לשביעות רצון ולכידות באקלים הכיתתי, אך מנגד יש קשר שלילי לתחרותיות. הקשר החיובי שנמצא בין ניהול רגשות לשביעות רצון ולכידות עומד בקנה אחד עם הספרות המחקרית שמדגישה את חשיבות ניהול הרגשות בהוראה. ככל שהמורה מציג מיומנויות ניהול רגשי גבוהות יותר, כך הוא מצליח ליצור אקלים כיתתי תומך, מאוזן ואכפתי יותר (Krauss et al., 2024). זה מסביר את הקשר החיובי לממדי שביעות הרצון והלכידות, שכן מורים המסוגלים לנהל את רגשותיהם, משדרים לתלמידיהם יציבות רגשית, דבר שמקדם תקשורת פתוחה ותחושת שייכות (Pekrun & Bühner, 2014). כמו כן במחקרים רבים נמצא כי ניהול רגשות חיובי משפיע על פעולות הגומלין החברתיות בכיתה ומכוון לאקלים כיתתי מגובש ולשיתוף פעולה מוצלח בין התלמידים (Arar, 2017). הקשר השלילי שנמצא בין ניהול רגשות לתחרותיות עשוי לנבוע מכך שככל שהמורה מצליח לנהל את רגשותיו ביעילות, הוא מפחית את הלחץ והחרדה בכיתה, דבר שמפחית את רמת התחרותיות (Emeljanovas et al., 2023). התלמידים מרגישים פחות צורך להתחרות זה בזה כשהם חשים באקלים תומך ומכיל יותר. תחרותיות בכיתה קשורה לא פעם למתח ולחץ, וכאשר המורה מצליח לייצר סביבת למידה הממוקדת בשיתוף פעולה ובתמיכה הדדית, רמת התחרותיות פוחתת (Fried, 2011). נוסף על כך אפשר להסביר את הקשר השלילי בהשפעות חיצוניות שלא נבחנו בעבודה זו, כמו המוטיבציה האישית של התלמידים או מבנה הקבוצות בכיתה. גורמים אלה עשויים להשפיע על תחושת התחרותיות בלי קשר ישיר לניהול הרגשות של המורה (Dovidio et al., 2010). מתוך ממצאים אלו אפשר לחזק את החשיבות של פיתוח מיומנויות ניהול רגשות בקרב מורים לשם יצירת סביבת למידה חיובית, אך גם להדגיש את הצורך בבחינת משתנים אחרים, כמו מוטיבציה ואישיות התלמידים, לצורך הבנה מעמיקה יותר של השפעת ניהול הרגשות על התחרותיות.

הדיון בממצאי **ההשערה הרביעית** מתמקד בקשר השלילי שנמצא בין רמת ניהול הרגשות של המורים לממדי האקלים הכיתתי, בייחוד חיכוך וקושי. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר הרביעית שהניחה כי ככל שרמת ניהול הרגשות גבוהה יותר, כך פוחתים חיכוך וקושי בכיתה. המתאמים שנמצאו בלוח 4 מראים שרמת ניהול רגשות גבוהה יותר בקרב המורים תורמת לירידה ברמות החיכוך והקושי, דבר המעיד שהמורים מצליחים להתמודד טוב יותר עם מצבים מאתגרים בכיתה וליצור אקלים כיתתי חיובי יותר.

הממצאים האלה תואמים לספרות המחקרית הקיימת שעולה ממנה כי ניהול רגשות הוא רכיב מרכזי בהתמודדות עם לחצים בכיתה (Kilag et al., 2023). על פי מסרי (2014), בניהול רגשות נמצאת היכולת לווסת רגשות, להתמודד עם מצבים שליליים ולהשתמש באסטרטגיות המקדמות מצב רוח חיובי והתמודדות עם קשיים. מורים שיכולים לווסת את רגשותיהם מצליחים להימנע מהשפעות שליליות של לחצים ולכוון את התנהגותם בדרכים המקדמות את מטרותיהם החינוכיות (De Neve et al., 2023).

היכולת לניהול רגשות מצד המורה חשובה לניהול נכון של הכיתה וליצירת אקלים כיתתי המאפשר למידה. במחקרים נמצא כי מורים שמנהלים היטב את רגשותיהם בעת ההוראה מצליחים ליצור סביבת למידה יעילה יותר (Pozo-Rico et al., 2023), לשמור על משמעת ולבנות קשרים חברתיים חיוביים עם תלמידיהם (Fried, 2011; Vail, 2022). יתרה מזו, ההשפעה החיובית של ניהול רגשות אינה מוגבלת רק לתלמידים הבודדים, אלא משפיעה על כל הכיתה באמצעות תהליך "הדבקה רגשית" (Erez et al., 2008), שבו רגשות המורה מועברים לתלמידים ומשפיעים על התנהגותם. כמו כן מורים המשתמשים בניהול רגשות כדי להציב אתגרים לתלמידיהם בדרך המותאמת לרמתם מונעים יצירת קשיים מיותרים שיכולים לעכב את תהליך הלמידה (Schumann et al., 2014). כאשר המורה מציב מטלות ברמה מעשית ומנהל את רגשותיו ביעילות, הוא תורם לשיפור ביצועי התלמידים ומפחית את רמות הקושי בכיתה (Poulou & Denham, 2022). ממצאי ההשערה הרביעית מאששים את ההבנה כי ניהול רגשות נכון מצד המורים תורם ליצירת אקלים כיתתי חיובי ומפחית חיכוך וקושי. ממצאים אלה מחזקים את הטענה כי יש צורך בהכשרת מורים בתחום ניהול רגשות ככלי לקידום האקלים הכיתתי ולשיפור התהליך החינוכי.

ההשערה החמישית והאחרונה הניחה כי יש הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה בין מורים מחנכים ובין מורים שאינם מחנכים, כאשר מורים מחנכים יפגינו רמות אמפתיה גבוהות יותר. ממצאי המחקר אוששו את ההשערה, כאשר נמצא כי מורים מחנכים אכן דיווחו על רמות אמפתיה גבוהות יותר בהשוואה למורים שאינם מחנכים. התוצאה המובהקת שהתקבלה במבחן t מראה שלא מקרה הוא שיש הבדל ברמת האמפתיה בין שתי הקבוצות, ממצא זה תואם את הספרות המחקרית שמוכיחה שלמורה מחנך יש רמות אמפתיה גבוהות יותר משל מורה לא מחנך וזה תורם לו רבות בהתמודדות עם אתגרי ההוראה בכיתה (Pfister et al., 2024). זאת ועוד, ההבדלים המובהקים שנמצאו תואמים את הספרות המחקרית שמדגישה את תפקידו המרכזי של המורה המחנך ביצירת אקלים כיתתי חיובי ובניהול הקשרים החברתיים והרגשיים עם התלמידים (Hopson & Lawson, 2011). תפקידו של המחנך שמחייב יצירת פעולות גומלין תומכות ומכילות, מסתמך על רכיבי אמפתיה ורגישות לצורכי התלמידים. כמו כן מורים מחנכים נדרשים להתמודד עם סוגיות רגשיות וחברתיות בעבודתם היומיומית, דבר המגביר את הצורך שלהם בהבנה אמפתית של רגשות התלמידים (Archambault et al., 2013; Darby, 2008).

נוסף על כך פוקינג (Foecking, 2024) מציין כי יחסים חיוביים בין מורה לתלמיד הכוללים כנות, אמפתיה ויחס חם, משפיעים על יצירת אקלים כיתתי תומך. מחנכים, בהשוואה למורים שאינם מחנכים, מעורבים מאוד בחיי התלמידים ובאתגרים שהם מתמודדים איתם, עניין המחייב את המורה המחנך לפתח רמות גבוהות של אמפתיה ויכולת לתמוך בתלמידים הן מבחינה רגשית הן מבחינה חברתית (Huang et al., 2024).

היבטים תרבותיים של החברה הערבית והשפעתם על ממצאי המחקר

החברה הערבית מאופיינת בתרבות קולקטיביסטית, שבה יש דגש רב על ערכים כמו לכידות קהילתית, שיתוף פעולה, תמיכה הדדית ומשפחתיות. ערכים אלה משפיעים רבות על היחסים החברתיים ועל האופן שאנשי מקצוע, כמו מורים, מנהלים את מערכות היחסים בכיתה.

1. **חוסר קשר בין אמפתיה לתחרותיות:** נמצא שאין קשר מובהק בין רמת האמפתיה של המורים לתחרותיות בכיתה. אפשר להסביר זאת בהיבטים התרבותיים של החברה הערבית. שלא בחברות אינדיבידואליסטיות, שבהן תחרותיות נחשבת לערך חיובי ומניע להישגים אישיים, בחברה הקולקטיביסטית הערבית יש דגש על שיתוף פעולה ולכידות קבוצתית. תחרותיות אישית יכולה להתפרש איום על אחדות הקבוצה ועל היחסים החברתיים בתוך הכיתה. לכן אמפתיה שממוקדת בתמיכה הדדית ובשיתוף פעולה, לא בהכרח מקושרת לתחרותיות, אלא להפחתת מתחים ולהתמקדות בלכידות (Al-Khatib & Lash, 2017).

2. **השפעת התרבות הקולקטיביסטית על הלכידות ושביעות הרצון:** הממצאים שהראו קשר חיובי בין אמפתיה ללכידות ושביעות רצון יכולים להיות קשורים גם הם לתרבות הקולקטיביסטית. בחברה הערבית, שבה הלכידות הקבוצתית נחשבת לערך מרכזי, מורים המביעים אמפתיה כלפי תלמידיהם תורמים לשיפור האקלים הכיתתי מתוך כך שהם מחזקים את תחושת השייכות והביטחון של התלמידים. לפיכך האמפתיה מסייעת ליצירת תחושת לכידות ושיתוף פעולה בכיתה, ולא דווקא לתחרות בין תלמידים (Hofstede, 2011). נוסף על כך הדגש על כבוד הדדי ויחסי קרבה בתרבות הערבית משפיעים על האופן שמורים מנהלים את הכיתה, ומביאים לידי שביעות רצון גבוהה יותר בקרב תלמידים (Krauss et al., 2024).

3. **ניהול רגשות והפחתת תחרותיות:** נמצא קשר שלילי בין ניהול רגשות לתחרותיות. מורים המנהלים את רגשותיהם ביעילות מצליחים להפחית מתח ולחץ בכיתה, דבר שיכול להסביר מדוע רמת התחרותיות יורדת כאשר המורה מציג יכולת ניהול רגשות טובה. בחברות קולקטיביסטיות כמו החברה הערבית, ניהול רגשות מתמקד ביצירת סביבה הרמונית ותומכת, ולכן תחרותיות פחות נחשבת אמצעי חיובי להצלחה (Goroshit & Hen, 2016). ניהול רגשות נכון עשוי להפחית את המתח שנוצר מתחרות וליצור כיתה תומכת יותר, המקדמת שיתוף פעולה בין התלמידים.

זה המקום להדגיש את ההשפעות של ממצאי המחקר על תפקידו של היועץ החינוכי בבתי הספר. מתוך ממצאי המחקר רואים שליועץ החינוכי תפקיד חשוב ואף מהותי בקידום תהליכים רגשיים וחברתיים בקרב המורים, הכיתה והבית ספר, כמו למשל פיתוח האמפתיה וניהול הרגשות של המורים. מאחר שהמחקר מצא כי יש קשר חיובי מובהק בין אמפתיה וניהול רגשות לאקלים כיתתי חיובי יותר, בהם שביעות רצון ולכידות בכיתה. לשם כך היועץ יכול להציע סדנאות מקצועיות שיתמקדו בשיפור הכישורים הרגשיים של המורים, כמו מודעות רגשית עצמית וזיהוי רגשות התלמידים וניהול מצבי קונפליקט בכיתה בדרך מיטבית וכן התמודדות עם מצבי לחץ ומשבר וחירום.

נוסף על כך ממצאי המחקר משמשים מצע (פלטפורמה) ליועץ החינוכי לקידום תוכניות הכשרה וסדנאות שמטרתן להגביר את ההכשרה ואת המודעות לחשיבות האמפתיה בקרב

מורים ותפקידה. במחקר נמצא כי מורים אמפתיים יכולים לתרום לאקלים כיתתי חיובי, להפחית חיכוכים ולשפר את התנהלות הכיתה (Watanabe et al., 2023). היועץ יכול להנחות מורים בזהיו רגשות התלמידים ולתת כלים להתמודדות רגשית יעילה בכיתה.

כמו כן מומלץ כי היועץ החינוכי יקדם גישות חינוכיות ופעילויות המפחיתות מתח וחיכוך בכיתה בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לעצמם. באמצעות שיח פתוח, תמיכה רגשית ופעילויות שיתופיות אפשר לעודד שיתוף פעולה בין התלמידים וליצור סביבה בטוחה ללמידה. על היועץ להנחות את המורים באימוץ אסטרטגיות שמצמצמות תחרותיות ומקדמות עבודה משותפת, מתוך התמקדות ביצירת אקלים כיתתי תומך ומכיל. התערבות זו מסייעת להפחית את החיכוך ולשפר את האווירה ופעולות הגומלין החברתיות בכיתה. בסופו של דבר תפקידו של היועץ החינוכי בשיפור האקלים הכיתתי תלוי ביכולתו לקדם דיאלוג רגשי בקרב צוות המורים, להעניק להם כלים לניהול יעיל של הרגשות בכיתה ולהפחית חיכוכים ומצבי קושי באמצעות תמיכה רגשית, והחשוב ביותר הוא לפעול לקידום הרווחה הנפשית של המורים בייחוד אלה החווים תסכול ולחץ ואף שחיקה. כמו כן הוא משמש כתובת לתמיכה רגשית במורים ומפתח מנגנונים להתמודדות עם קונפליקטים בכיתה.

תרומת המחקר

במחקר זה יש תרומה מהותית הן למורים הן ליועצים החינוכיים במישור התאורטי ובמישור היישומי. במישור התאורטי, המחקר מספק הזדמנות להבין לעומק את השפעת רמת האמפתיה וניהול הרגשות בקרב מורים על האקלים הכיתתי. תרומה זו עשויה לסייע ליועץ החינוכי למפות את האקלים הבית ספרי מהפרספקטיבה של מיומנויות רגשיות של כלל המורים; מצד אחר מחקר זה מספק למורים תובנות על התפקיד של האמפתיה וניהול הרגשות בעיצוב ההתנהלות הכיתתית שלהם, ומסייע להם להבין את סביבת עבודתם ואת מידת התרומת של המשתתפים שנחקרו ליכולתם לתפקד היטב בכיתה כדי ליצור אקלים חינוכי מיטבי. במחקר יש עוד תרומה במישור המעשי, כלומר ממצאי המחקר יעמדו לרשות היועצים כבסיס לבניית תוכניות התערבות להכשרת המורים והדרכתם לשיפור האקלים הכיתתי, ובכללם לדעת לנהל נכון אתגרים כיתתיים ברמת הכיתה והפרט בדרך נכונה. אקלים כיתתי מיטבי משמש בסיס טוב להישגים לימודיים, ומחנך טוב הוא זה שדוגל באקלים חינוכי מיטבי בקרב תלמידיו, דבר שמביא לידי שיפור באיכות ההוראה. הידע שהושג ממחקר זה חשוב ביותר משום שהוא ידע אובייקטיבי מחקרי שעולה ממקור ראשון והוא המורים עצמם, ומכאן נובעת חשיבותו של מידע זה.

מגבלות המחקר

נעמוד על כמה מגבלות עיקריות: ראשית, נתוני המדגם שנאסף בדגימה מזדמנת, שהיא דגימה לא הסתברותית שבה בחירת הנחקרים נעשית לפי נוחות החוקר. שיטה זו אינה מבטיחה ייצוגיות, ולכן אי אפשר להכליל בממצאים האלה את כלל האוכלוסייה הרחבה. לפיכך במחקר עתידי מומלץ לעשות דגימה שיטתית, ומתוך כך יהיה אפשר להכליל בממצאים את אוכלוסיית המורים התיכוניים. שנית, המחקר הנוכחי הסתמך על דיווח עצמי של המורים בלבד, בלי בחינת עמדה ותפיסה של התלמידים. שלישית, המורים עצמם בחנו את האקלים הכיתתי לפי תפיסתם, ולא היה מקום לתלמידים או להורים.

נדרש מחקר נוסף כדי לבחון את השפעת האמפתיה וניהול הרגשות בקרב המורים על האקלים הכיתתי הן מזווית ראייתם של המורים הן מזווית ראייתם של התלמידים או ההורים.

סיכום ומסקנות

במחקר זה נבחן הקשר בין האמפתיה וניהול הרגשות של מורים ערבים לאקלים הכיתתי. ממצאי המחקר מחזקים את החשיבות של אמפתיה וניהול רגשות כמניעים מרכזיים ליצירת אקלים כיתתי תומך וחיובי. מורים המביעים רמות גבוהות של אמפתיה תורמים לשביעות רצון גבוהה יותר וללכידות בין תלמידיהם, בעוד כאשר המורים מצליחים לנהל את רגשותיהם, הם מסייעים להפחית מתח וחיוך בכיתה, דבר שמאפשר לתלמידים לתפקד תפקוד מיטבי.

על סמך ממצאי המחקר, ראוי להסיק כי החברה הערבית בהיותה קולקטיביסטית משפיעה במידה ניכרת על האקלים הכיתתי ועל התנהלות המורים. השפעת הערכים של שיתוף פעולה ולכידות קהילתית מדגישה את החשיבות של אמפתיה וניהול רגשות בקרב המורים כבסיס ליצירת סביבה לימודית חיובית ותומכת.

אף על פי שהממצאים מספקים תמונה חיובית של הקשר בין האמפתיה לניהול הרגשות, חלק מן ההשערות לא אוששו במלואן, כמו הקשר בין האמפתיה לתחרותיות. תוצאות אלו מראות כי התחרותיות בכיתה עשויה להיות קשורה לגורמים חיצוניים אחרים, כמו מוטיבציה אישית ומבנה הכיתות, מה שמחייב מחקר המשך.

בבסיס מסקנות המחקר אפשר לראות שאמפתיה וניהול רגשות אינם רק כישורים רגשיים חשובים, אלא הם הכרחיים להצלחה החינוכית, בייחוד בחברה הערבית שבה הדגשים התרבותיים מקנים חשיבות רבה ליחסים בין-אישיים ולתמיכה הדדית. ההבנה של התרבות המקומית והערכים החברתיים יכולה לסייע למורים לפתח את כישוריהם ולהתמודד היטב עם האתגרים בכיתה.

על סמך ממצאים אלו, חשוב לתת מקום לפיתוח תוכניות הכשרה והדרכה למורים, שיתמקדו בפיתוח מיומנויות אמפתיה וניהול רגשות. תוכניות אלו יכולות לכלול סדנאות ופעילויות המקדמות את הכישורים החברתיים והרגשיים של המורים, דבר שיתרום לאקלים כיתתי מיטבי ולהגברת הצלחת התלמידים. כמו כן יש לעודד יצירת סביבות למידה המקדמות שיתוף פעולה והבנה הדדית בין תלמידים שישפיעו גם על תחושת השייכות והביטחון האישי שלהם בכיתה.

המלצות

אין ספק שלמשימות החינוכיות יש תפקיד מרכזי בשיפור איכות התהליך הלימודי, וליועץ החינוכי יש תפקיד חשוב בתהליך זה. לכן על היועץ לאתר את הקשיים של המורים בניהול רגשות ובפיתוח האמפתיה כלפי תלמידיהם כדי לשדרג את מיומנויותיהם. זה יכול להיעשות ביעוץ והדרכה בכל התהליך הלימודי, כאשר היועץ מעודד את המורים להשתמש באסטרטגיות הוראה חיוביות המשלבות בין הומור, גמישות וספונטניות, ומתוך כך להפוך את השיעורים למהנים ומעוררי השראה.

נוסף על כך מומלץ על פיתוח תוכניות הכשרה מותאמות למורים, שיכללו סדנאות לפיתוח אמפתיה וניהול רגשות, מתוך התאמתן לעניין התרבותי הייחודי של החברה הערבית. סדנאות אלו יכולות לכלול תכנים על חשיבות התמיכה ההדדית, הכבוד ההדדי והיכולת ליצור קשרים רגשיים עמוקים עם התלמידים. כמו כן יש לעודד את המורים לאמץ אסטרטגיות להוראה שמזמינות שיתוף פעולה ופחות תחרותיות, כדי ליצור אקלים לימודי שמעודד הצלחה אישית וקבוצתית. הכשרות אלו עשויות לשפר לא רק את רווחת המורים אלא גם את הישגי התלמידים, ומתוך כך לתרום לחינוך איכותי ומיטבי בכיתות. חשוב שהתלמידים יהיו במרכז תהליך הלמידה שצריך לעניין אותם ולהתאים לצרכיהם וליכולותיהם. תלמידים צריכים לחוש את האמפתיה שהמורים מביעים כלפיהם, ועל היועץ החינוכי לבדוק את התהליך הלימודי והחברתי ולוודא שהמורים משתפים את התלמידים בתהליך הלמידה, מתאימים את המטלות למידת ההבנה של התלמידים, וחוזרים על החומר הנלמד במידת הצורך.

לבסוף היועצים והמורים חייבים לפעול כסוכני ערכים ולקדם למידה משמעותית רגשית וחברתית. על היועץ לשמש מודל מוסרי לחיקוי ולעודד את המורים לקשר אמפתי עם תלמידיהם ולחזק את הקשרים האמפתיים בין התלמידים עצמם. מאמצים אלו תורמים לטיפול אקלים כיתתי חיובי, המביא לידי שיפור בתהליך ההוראה והלמידה והגברת ההשתתפות וההתנהגות החיובית בכיתה.

רשימת מקורות

אופלטקה, י' (עורך). (2018). **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים**. מכון מופ"ת.

אלגרבל, ר', כהן-אור, ד', רוזנבלום, ה' ושטרנברג, י' (2012). תרבות של אמפתיה בחינוך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 49, 30–33.

ברקוביץ', ר', מור, ה' ואסטר, א' (2015). **קשרים בין אקלים הכיתה ובית הספר, היבטים חברתיים-כלכליים ואישיוניים וזיקתם להישגים בלימודים**. היזמה למחקר יישומי בחינוך. <https://education.academy.ac.il/SystemFiles/23037.pdf>

זיסמן, י' (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשרות ואמפתיה ביחסים בין קבוצות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.

חביב-פלגי, ש' (2014). **בחינת יכולות האמפתיה בקרב הסובלים מהפרעה פוסט-טראומטית, והשפעת מתן אוקסיטוצין בשאיפה על יכולות האמפתיה של אוכלוסייה זו** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, 34–165.

מסרי, ס' (2014). **השפעתם של טיפוח אינטליגנציה רגשית ואמפתיה כלפי קבוצת פנים בקרב מתבגרים יהודים וערבים על האמפתיה כלפי בני העם השני והיחסים עימם** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

רוזנבלום-גיטליס, ח' (2016). **ההשלכות האישיות והמקצועיות של הטיפול בפוגעים על מטפלים בשירות המבחן לנוער** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

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

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Al-Khatib, A., & Lash, M. (2017). Professional identity of an early childhood black teacher in a predominantly white school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242–257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Dipietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.

Anderman, L. H., & Klassen, R. M. (2015). Being a teacher: Efficacy, emotions, and interpersonal relationships in the classroom. In L. Corno and E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 416–428). Routledge.

Arar, K. (2017). Emotional expression at different managerial career stages: Female principals in Arab schools in Israel. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(6), 929–943. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>

Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.003>

Azpiazu, L., Antonio-Agirre, I., Fernández-Zabala, A., & Escalante, N. (2023). How does social support and emotional intelligence enhance life satisfaction among adolescents? A mediational analysis study. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2341–2351. <http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S413068>

Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341065.001.0001>

Berger, S. M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 69(5), 450–466. <https://doi.org/10.1037/h0046466>

- Brackett, M. A., Reyes, R. M., River, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Carkhuff, R. R. (1969). Helper communication as a function of helped affect and content. *Journal of Counseling Psychology*, 16(2), 126–131. <https://doi.org/10.1037/h0027200>
- Claravall, E. B., & Evans-Amalu, K. (2020). Self-regulation, empathy, and compassion: A critical triad to develop anti-racist digital citizenship in the time of pandemic. *Journal of International Social Studies*, 10(2), 44–59.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024). Students' perceived competence across academic and social-emotional domains: Unique roles in relation to autonomy-supportive teaching, academic engagement, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 116, Article 102563. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102563>
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160–1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Davis, A. (2024). *The impact of social emotional beliefs on teachers' self-efficacy: A correlative study* [Doctoral dissertation, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/5285>
- De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273–286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Dolan, P. (2022). Social support, empathy, social capital and civic engagement: Intersecting theories for youth development. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(3), 255–267. <https://doi.org/10.1177/17461979221136368>
- Dovidio, J. F., Johnson, J. D., Gaertner, S. L., Pearson, A. R., Saguy, T., & Ashburn-Nardo, L. (2010). In M. Mikulincer & P. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 393–408). American Psychological Association.

- Dymond, R. F. (1948). A preliminary investigation of the relation of insight and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 12(4), 228–233. <https://doi.org/10.1037/h0056251>
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
- Erez, A., Misangyi, V. F., Johnson, D. E., LePine, M. A., & Halverson, K. C. (2008). Stirring the hearts of followers: Charismatic leadership as the transferal of affect. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 602–615. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.602>
- Foecking, K. A. (2024). *Building positive student-teacher relationships: A foundational element for successful classroom management* [Doctoral dissertation, Northeastern University]. <https://doi.org/10.17760/D20649838>
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307–327. <https://doi.org/10.1080/0022027890210402>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). Student achievement as a function of person-environment fit: A regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 89–99. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1983.tb02538.x>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387–413. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230503>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–126.
- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., & Strawser, M. G. (2014). Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor–student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63(2), 105–123. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.881516>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teaching and Teacher Education: Theory and practice*, 22(7), 805–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74–85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Hochschild, A. R. (2012). *The outsourced self: What happens when we pay others to live our lives for us*. Metropolitan Books.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervag, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 420–444. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656320>
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children & Schools*, 33(2), 106–118. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/33.2.106>
- Huang, R. X., Pagano, A., & Marengo, A. (2024). Values-based education for sustainable development (VbESD): Introducing a pedagogical framework for education for sustainable development (ESD) using a values-based education (VbE) approach. *Sustainability*, 16(9), Article 3562. <https://doi.org/10.3390/su16093562>
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: Conceptual foundations, current applications and future directions. In R. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183–201). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2019). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.

- Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., & Min, H. H. (2023). Transforming empathy-based stress to compassion: Skillful means to preventing teacher burnout. *Mindfulness*, 14(10), 2311–2322. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6>
- Kafadar, T. (2022). The correlation between the empathy levels and interpersonal communication skills of social studies teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2218–2228.
- Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. G. (2017). Personality traits, burnout, and emotional labor correlation among teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, 10, 482–496. <https://doi.org/10.4236/jssm.2017.106038>
- Kilg, O. K. T., Yamson, J. B., Bocao, M. T., Cordova Jr, N. A., & Sasan, J. M. (2023). Anger and stress management techniques for successful educational leadership. *International Journal of Scientific Multidisciplinary Research*, 1(9), 1103–1118. <https://doi.org/10.55927/ijsmr.v1i9.3578>
- Konrath, S., & Grynberg, D. (2016). The positive (and negative) psychology of empathy. In D. F. Watt & J. Panksepp (Eds.), *Psychology and neurobiology of empathy* (pp. 63–107). Nova Science Publishers.
- Konrath, S., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2018). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
- Kozubal, M., Szuster, A., & Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: The intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1218694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Krauss, S., Wong, E. J., Zeldin, S., Kunasegaran, M., Nga Lay Hui, J., Ma'arof, A. M., Yee Mei Tien, W., & Ismail, I. A. (2024). Positive school climate and emotional engagement: A mixed methods study of Chinese students as ethnocultural minorities in Malaysian secondary schools. *Journal of Adolescent Research*, 39(5), 1154–1192. <https://doi.org/10.1177/07435584221107431>
- Lee, J. Y., & Kim, S. Y. (2021). Mediating effects of emotional intelligence and resilience on the relationship between type D personality and caring ability in nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 107, Article 105151. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105151>

- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 473–486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Meyer, D. K. (2014). Situating emotions in classroom practices. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 458–472). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Niven, K., Totterdell, P. A., Stride, C., & Holman, D. (2011). *Emotion regulation of others and self (EROS)*: The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53–73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779–1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *Qualitative Report*, 23(6), 1347–1363. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3259>
- Pekrun, R., & Bühner, M. (2014). Self-report measures of academic emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 561–579). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000146>
- Peters, M. L. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 459–480. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9347-y>
- Pfister, T. A., Rimm-Kaufman, S. E., Deutsch, N. L., & Sandilos, L. E. (2024). "The most important part of empathy is... being able to help": Empathy definitions and teaching practices in middle school. *Applied*

- Developmental Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10888691.2024.2359686>
- Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2022). Teachers' emotional expressiveness and coping reactions to students' emotions: Associations with students' social-emotional competences and school adjustment. *Early Education and Development*, 34(3), 607–625. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in Organizational Behavior*, 11, 1–42.
- Romo-Escudero, F., Guzmán, P., & Romo, J. (2023). Teachers' emotions: Their origin and influence on the teaching-learning process. In P. Fossa & C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and learning: Bridging the gap between neurosciences, cultural and cognitive psychology* (pp. 351–375). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31709-5_19
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., pp. 795–849). John Wiley & Sons.
- Schumann, K., Zaki, J., & Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit: Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 475–493. <https://doi.org/10.1037/a0036738>
- Schwartz, B. D., Horst, A., Fisher, J. A., Michels, N., & Van Winkle, L. J. (2020). Fostering empathy, implicit bias mitigation, and compassionate behavior

- in a medical humanities course. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article 2169. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072169>
- Shaban, O., Al-Zubi, Z., Ali, N., & Alqotaish, A. (2017). The effect of low morale and motivation on employees' productivity & competitiveness in Jordanian industrial companies. *International Business Research*, 10(7), 1–7. <https://doi.org/10.5539/ibr.v10n7p1>
- Shapira, N., Kupermintz, H., & Kali, Y. (2016). Design principles for promoting intergroup empathy in online environments. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Life Long Learning*, 12, 225–246. <https://doi.org/10.28945/3605>
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: An examination of student- to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61(3), 290–308. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.666557>
- Smith, R., Persich, M. R., Chuning, A. E., Cloonan, S., Woods-Lubert, R., Skalamera, J., Berryhill, S. M., Weihs, K. L., Lane, R. D., Allen, J. J. B., Dailey, N. S., Alkozei, A., Vanuk, J. R., & Killgore, W. D. S. (2024). Improvements in mindfulness, interoceptive and emotional awareness, emotion regulation, and interpersonal emotion management following completion of an online emotional skills training program. *Emotion*, 24(2), 431–450. <https://doi.org/10.1037/emo0001237>
- Song, Y., Nie, T., Shi, W., Zhao, X., & Yang, Y. (2019). Empathy impairment in individuals with autism spectrum conditions from a multidimensional perspective: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1902. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01902>
- Sullivan, H. S. (1956). *Clinical studies in psychiatry* (H. S. Perry, Ed.). Norton.
- Vail, P. L. (2022, September 26). *The role of emotions in learning*. Great Schools. <https://www.greatschools.org/gk/articles/the-role-of-emotions-in-learning>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192–200.

- Watanabe, Y., Ikeda, M., Saeki, E., & Higashida, M. (2023). Social-emotional learning and class climate among elementary-aged students in Japan. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2022.2075997>
- Williams, M. (2007). Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat management model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review*, 32(2), 595–621. <https://doi.org/10.2307/20159317>
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls, and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675–680. <https://doi.org/10.1038/nn.3085>