



טיפול מיומנויות אמפתיות בלמידה התנסותית מבוססת
סימולציה בהכשרה להוראה

דוח מחקר

מיכל לוי-קרן, גבי לנדלר-פרדו, יהודית וינברגר ורינת ארביב אלישיב

מכללת סמינר הקיבוצים

**** המחקר נערך בתמיכת הקרן למחקר יישומי במכון מופ"ת**

מאי, 2023

עמוד	תוכן העניינים
3	תקציר.....
10	מבוא.....
12	סקירת ספרות
18	חלק א' - בניית מודל רעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה.....
18	מטרה.....
18	צעד 1: בניית היגדים
20	צעד 2: הגדרת קטגוריות.....
25	סיכום.....
26	חלק ב' - תיקוף המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה.....
26	מטרה.....
26	צעד 3: בחירת פאנל של מומחים.....
26	צעד 4: תיקוף תוכן
31	צעד 5: תיקוף קליני
35	צעד 6: עדכון המודל והפיכתו לכלי מעשי – מחוון.....
36	סיכום.....
38	חלק ג' - יישום המודל הרעיוני ככלי לזיהוי דפוסים אמפתיים.....
38	מטרה.....
38	צעד 7: הגדרת מערך המחקר לבדיקת המחוון.....
46	צעד 8: ניתוח התוצאות והסקת מסקנות.....
64	סיכום.....
65	סיכום ודיון.....
65	סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם.....
69	הסתייגויות מתודולוגיות.....
69	הצעות למחקר נוסף.....
71	ביבליוגרפיה.....
80	נספח.....

תקציר

ההתפתחות המהירה של הידע והשינויים הטכנולוגיים, החברתיים והתרבותיים המאפיינים את המאה ה-21 יוצרים דרישות חדשות ממערכת החינוך. דרישות אלו נגזרות מהצורך לטפח בקרב תלמידים סל כישורים שיכין אותם להתמודד כ"אזרחי העתיד" בעולם מורכב של אי וודאות. כישורים קוגניטיביים הינם קריטיים בהתמודדות עם סיטואציות מסוג זה. לצידם, עולה גם הצורך בטיפוח מיומנויות המכונות "מיומנויות רכות". מיומנויות אלו כוללות תפקודים מוטיבציוניים, שליטה ברגשות וביטויים של חוסן בהתמודדות עם אתגרים, בד בבד עם טיפוח מיומנויות תקשורת בין אישית. מערכת החינוך מזמנת מגוון של אינטראקציות תכופות בין כלל השותפים הלוקחים חלק בתהליך החינוכי. תקשורת אפקטיבית, הכוללת אמפתיה, היא אבן בסיס באינטראקציות אלה (Bialystok & Kukar, 2018), ולה תפקיד מרכזי בניהול מצבים מורכבים וקונפליקטואליים (Sarid et al., 2022). אמפתיה לפיכך נתפסת כמרכיב מרכזי בסל המיומנויות הבינאישיות שיש לו פוטנציאל בטיפוח יחסי גומלין חיוביים ופתוחים.

חשיבותה של האמפתיה כמיומנות תקשורת קיבלה חיזוק ניכר עם כניסתה של התיאוריה של 'למידה חברתית ורגשית' (Durlak et al., 2011), שהפכה נפוצה יותר ויותר בהקשר החינוכי בשנים האחרונות בעולם כולו ובישראל. בנוסף, האתגרים שהקורונה הציבה בפני כל מערכות החינוך, הפנו את תשומת הלב למיומנויות תקשורת כמיומנויות חברתיות-רגשיות שנתפסות כחיוניות בכוח העבודה (Cheng, 2020), ולכן חשוב לשלבן בתכניות הלימוד להכשרת מורים, כהכנה להתמודדותם עם עידן ה-VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), המאופיין בתנודתיות אי וודאות, מורכבות ועמימות (Hadar et al., 2020).

המחקר הנוכחי ביקש לאפיין דפוסים אמפטיים באופן אופרטיבי, תוך המשגתם והמחשתם באמצעות דוגמאות, ובעקבות כך להציע כלי מעשי לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיות. כלי זה יוכל, לאחר תיקופו, לשמש להוראה ולתרגול פרקטיקות אמפתיה, ובכך לסייע למתכשרים להוראה להתנהל באופן יעיל במצבים מורכבים במרחב החינוכי.

המחקר כלל שלושה שלבים, שביצועם נעשה תוך אימוץ שיטת דלפי (Delphi technique), כמערך איסוף שיטתי של חוות דעת מומחים לשם שיפוט ובקרה, תיאום ודיוק, היוצרים בסופו של התהליך קונצנזוס (Renzi & Freitas 2015; Silva & Sá, 2020). שלושת השלבים כוללים 8 צעדים מובחנים, וזאת בהתאם לשלוש מטרות המחקר:

השלב הראשון התייחס לתהליך **בנית המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה**. בשלב זה ביקשנו לזהות, לתאר, ולהדגים מרכיבים בהתנהגות אמפתית כפי שהם באים לידי ביטוי בתרחישי סימולציות המשקפים אינטראקציות מורכבות וטעונות רגשית בתחום החינוך. בנוסף, ביקשנו לבחון

האם וכיצד מרכיבים אלה יכולים להיות מומשגים על-ידי דפוסים, קטגוריות ותת-קטגוריות. לצורך כך, נערך ניתוח איכותני שיתופי של שש סימולציות מצולמות של אינטראקציות טעונות רגשית. המשתתפים בסימולציות היו שישה פרחי הוראה ושישה שחקנים מקצועיים. פרחי ההוראה, היו סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים ואנשי חינוך בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית. הסימולציות המצולמות נבחרו באקראי מתוך מגוון תרחישים ששיקפו סיטואציות נפוצות במערכת החינוך. כל סימולציה, שאורכה חמש עד שבע דקות, נצפתה ונותחה, תחילה בנפרד על ידי כל אחד מהחוקרים ולאחר מכן נדונה בשיתוף פעולה. הסימולציות שנבחרו עסקו בהיבטים עיקריים בעבודתם של מורה ומחנך. בשלב זה ננקטו שני צעדים: 1. בניית היגדים ששיקפו מרכיבים שונים של אמפתיה ו- 2. הגדרת קטגוריות.

השלב השני התייחס לתהליך **תיקוף המודל הרעיוני והפיכתו לכלי מעשי: מחוון**. בשלב זה נאספו תשומות לגבי המודל הרעיוני מכמה בעלי עניין רלוונטיים: מומחי תוכן באמפתיה ופסיכולוגיה ומומחים קליניים בהנחיית סימולציות, וזאת במטרה לתקף את המודל ולבדוק את פוטנציאל יישומו ככלי מעשי בהכשרת מורים. המומחים חיוו את דעתם לגבי ביטוי הקונקרטיים של מושג האמפתיה, על היבטיו השונים. שיתוף שתי קבוצות המומחים נועד לבחון מגוון דעות על מושג האמפתיה, ובכך לספק פרספקטיבה הוליסטית על המושג. הנתונים שהתקבלו נותחו בפרדיגמה משולבת (כמותית ואיכותנית). שלב זה כלל ארבעה צעדים נוספים: 3. בחירה של פאנל מומחים, 4. תיקוף תוכן, 5. תיקוף קליני, 6. עדכון המודל והפיכתו למחוון.

השלב השלישי התייחס לתהליך **היישום והבדיקה של המחוון** בקרב סטודנטים לחינוך והוראה בשלבים שונים בקריירה המקצועית. בשלב זה נבדקה יעילותו של המודל, תוך התבססות על שלושת הממדים של המסגרת התיאורטית של המעשה האמפתי השלם (CEA: מודעות, הבנה והתנהגות) (Weinberger & Bakshy, 2015). בעזרת מערך ניסויי שכלל קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת, נבדקו מודעות הנבדקים לדפוסי אינטראקציה בין אישית, היכולות החברתיות-רגשיות של הנבדקים, כפי שהן דווחו על ידם, בחינת ההבנה של מושג האמפתיה בהקשר של שיח חינוכי, וכן יכולות הזיהוי וההבנה של דפוסים אמפטיים. שתי קבוצות המחקר למדו על מושג האמפתיה באופן תיאורטי, נחשפו למודל EPIC והתנסו בשתי סימולציות, כאשר קבוצת הניסוי ביססה והמחישה את הלימוד התיאורטי ואת ההתנסויות בסימולציות באמצעות המודל. שלב זה כלל שני צעדים: 7. הגדרת מערך מחקר לבדיקה של המחוון, 8. ניתוח התוצאות והסקת מסקנות.

השלב הראשון של המחקר הוביל לפיתוח מודל רעיוני המייצג דפוסים אמפטיים בתקשורת בין אישית שכונה בשם **EPIC (Empathic Patterns in Interpersonal Communication)**. במודל זה שני דפוסי תקשורת (מילולית ולא מילולית), שבע קטגוריות ו- 23 קטגוריות משנה שבאו לידי ביטוי בהיגדים ששיקפו מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים של אמפתיה. דפוסי התגובה

האמפתיים שזוהו דומים לאלה שנמצאו גם במחקרים נוספים שהתמקדו בניתוח תקשורת אמפתית מוצלחת (Walker & Legg, 2018; Sun et al., 2019).

תהליך התיקוף של מודל זה, שנעשה **בשלב השני** של המחקר, העלה מגוון הערות ורעיונות שסיפקו המלצות תיאורטיות ומעשיות לביורור וחידוד המודל ככלי מעשי. בעקבות ההערות שנתקבלו על-ידי המומחים, בוצעו מספר שינויים בהיגדים שנכללו במודל שאיפשרו לחוקרים לדייק את מאפייני האמפתיה כמבנה מורכב ורב-ממדי (Lishner et al., 2017; Gibbons, 2017).

בדיקת תשובותיהם של סטודנטים לחינוך והוראה לגבי חווית השימוש שלהם במחון ככלי מעשי לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה, כפי שנבדקה **בשלב השלישי** באמצעות השאלון, העידה על היעדר הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, וזאת בכל אחד משני מועדי הבדיקה (פרה ופוסט). בבדיקה נוספת, בה נערכה השוואה בזיהוי הדפוסים האמפתיים בין פרה לפוסט בכל אחת מהקבוצות, נמצא הבדל מובהק בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת. בשתי הקבוצות הנבדקים דיווחו על יכולת זיהוי גבוהה יותר בבדיקת הפרה. סביר להניח שבפעם השנייה בה הנבדקים מילאו את המחון, אחרי לימוד שיעור העוסק בהוראת אמפתיה והתנסות בשתי סימולציות, רמת המודעות שלהם למורכבות התיאורטית של מושג האמפתיה ולביטויים שלו במחון עלתה, וזו כנראה הפחיתה את תחושת ביטחונם ביכולת שלהם לעבוד עם המחון לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה.

לצד ממצא זה, ההשוואה בין קבוצת הניסוי והביקורת לבין קבוצת המומחים ביחס לזיהוי של הדפוסים האמפתיים באמצעות המחון, הצביעה על צמצום הפערים בין נבדקי קבוצת הניסוי לבין נבדקי קבוצת המומחים בדירוג ממדי המחון הנוגעים למידת האמפתיה של המתנסה בבדיקת הפוסט. ממצא זה מעיד על שיפור שחל במידת הדיוק של זיהוי פרקטיקות האמפתיה בקבוצת הניסוי בלבד. נראה שהליך ההתערבות שניתן לקבוצה זו, שכלל המשגות תיאורטיות של מושג האמפתיה והדגמות מסרטונים, תוך שימוש במחון, וזאת בנוסף לשני שיעורים סדנאיים במרכז הסימולציה במהלכם הם התנסו בסימולציה, וניתחו את תוצאותיה עם המחון, יצר היכרות טובה יותר עם רכיבי המחון ויכולת לזהות בצורה מדויקת יותר את הפרקטיקות האמפתיות השונות המשתקפות בסרטונים לרכיבים אלה. ממצא זה מעיד אפוא על הפוטנציאל הקיים בעבודה עם המחון למטרות של הכרות עם דפוסים אמפתיים במסגרת הכשרת מורים.

השוני שנמצא בין שני התרחישים, שבוטא על-ידי המומחים בשלב השני של המחקר, חזר על עצמו בשלב השלישי של המחקר, כאשר נמצא הבדל מובהק בציון הכולל של ממדי המחון ובתפיסת תוצאות המפגש בין הסטודנט המתנסה לשחקן, הן בקרב כלל הסטודנטים, והן בקרב קבוצת המומחים, לטובת ציוני הפרה (התרחיש הראשון). ממצא זה סיפק עדות נוספת לתקפותו של המחון ככלי הערכה, בשל יכולת האבחנה שלו בין רמות שונות של ביצוע (Allen & Knight, 2009).

ניתוח תשובות הנבדקים לגבי **הגדרתו של המושג אמפתיה** נעשה על-פי התבחינים של אמפתיה במאמר "המעשה האמפתי השלם" (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013): הבנה של מצבו של האחר, מודעות לנפרדות בין האדם וזולתו ופעולה מיטיבה. הקטגוריה השכיחה ביותר שהופיעה בתשובות מרבית הנבדקים היתה הבנת הזולת. קטגוריות נוספות שכיחות, אם כי במידה פחותה הן: הקשבה, תפיסת האמפתיה כהזדהות ותפיסתה כיחס חיובי. שתי הקטגוריות האחרונות אינן בהכרח תואמות את ההגדרה של המושג "אמפתיה".

"הבנת הזולת" כתשובה השכיחה ביותר, הינה צפויה שכן זו מהותה של האמפתיה. לפי קוהוט (2007), מרכזיותה של האמפתיה היא בהתבוננות ובהבנה של העולם הפסיכולוגי הפנימי של האחר, ובחיפוש מתמיד של תפיסתו הרעיונית והבנתו הרגשית. הזדהות היא תהליך החורג מאמפתיה. כאשר אדם משתמש באמפתיה הוא שומר על הגבול בינו לבין האחר. לעומת זאת, בתהליך של הזדהות, האדם חווה תחושה של אבדן גבולות והוא מתמזג עם חוויות האחר (רוזנהיים, 1992).

בדיקת מספר הרכיבים הרלבנטיים והלא רלבנטיים שזוהו בהגדרת "אמפתיה" הראתה שאין שוני מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשני מועדי הבדיקה. יחד עם זאת, נמצא שבבדיקת הפוסט חלה ירידה בממוצע הרכיבים הלא רלבנטיים, הן בקבוצת הניסוי, ובאופן בולט יותר גם בקבוצת הביקורת. גם כאן ניתן להניח שממצא זה משקף את עבודת ההתערבות שנעשתה בין שני מועדי הבדיקה, שכללה מתן שיעור העוסק בהוראת אמפתיה והתנסות בשתי סימולציות.

בדיקת תשובות הנבדקים לשאלה שביקשה מהם לציין **ביטויים של אמפתיה**, נעשתה תוך התייחסות ל-22 הממדים שנכללו במחווון המתוקף, כפי שגובש לאחר השלב השני של המחקר. הביטויים השגורים ביותר בתשובות הנבדקים לאמפתיה היו: אופן דיבור המעיד על הקשבה, ושימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו. במידה פחותה יותר צוינו הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות, פניות לשמוע נקודת מבט שונה, ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת" ופרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה. בנוסף לקטגוריות תשובה אלה, אותרו תשובות נוספות שמשקפות תפיסות שגויות של ביטוי אמפתיה (כמו "הזדהות"), או שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה" (אכפתיות, תמיכה והכלה). בבדיקת השוני בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בממוצע ביטויי האמפתיה המשקפים את דפוסי המחווון השונים ובממוצע ביטויי האמפתיה השגויים, שאינם בהלימה עם המחווון, נמצא כי לא קיים שוני בין הקבוצות, לא בבדיקה הפרה ולא בבדיקת הפוסט.

מחקר זה, על שלושת חלקיו, הדגים כיצד ניתן לתרגם התנהגות אמפתית לאינדיקטורים התנהגותיים במונחים של אינטראקציות התנהגותיות נצפות (observable). תרומתו התיאורטית של המחקר הוא

במיפוי המושגי, התיאורטי והאמפירי שהוא מציע לגבי ביטוייה המגוונים של התנהגות זו הרווחים באינטראקציות בין אישיות מורכבות וטעונות בשדה החינוך. הביטויים שזוהו והומשגו מרחיבים, מעמיקים ומשלימים את המסגרת הרעיונית של 'המעשה האמפתי השלם' (the Complete Empathic Act; Weinberger & Bakshy, 2015), כמסגרת רעיונית שמקיפה שלושה ממדים של התנהגות אמפתית: מודעות אמפתית, הבנה אמפתית והתנהגות אמפתית. בכך נראה שהמחקר מדגים את יחסי הגומלין הדו-כיווניים הקיימים בין המשגה תיאורטית למדידה מבוססת נתונים.

תוכניות להכשרה בכלל ולהכשרת מורים בפרט, החלו לפתח מודלים ותכנים המדגישים טיפוח והערכה של מיומנויות יסוד בקורסים השונים, כמו מודעות עצמית רגשית, אסרטיביות, ויסות עצמי, אמפתיה, גמישות וחדשנות. עם זאת, ההתפתחות נמצאת בראשיתה (נוטוב, גלעד חי ומשכית, 2020). אי-לכך, המחקר הנוכחי יכול לתרום למאמץ זה, שכן הוא מציע תכנית התערבות מובנית לטיפוח פרקטיקות אמפתיה בסביבת למידה הכוללת שימוש בסימולציות. בנוסף, מודל EPIC שתוקף במסגרת המחקר יוכל לשמש במסגרות הכשרת מורים ככלי להוראה ולתרגול פרקטיקות אמפתיה שבכוחן לסייע להתנהלות יעילה במצבים מורכבים במרחב החינוכי. התנסות קלינית בכלי זה תזמן לסטודנטים חווית למידה המקרבת את התיאוריה למציאות הרלוונטית בשדה, תחשוף אותם לשימוש בשפה חדשה של כשירויות חברתיות רגשיות, לצד פיתוח מודעות עצמית למיומנויות אמפתיות. שילוב כלי זה בתוכניות להכשרת מורים יכול לסייע למורים חדשים להתמודד עם מפגשים חינוכיים מאתגרים, ולפתח אצלם פרקטיקות וכישורים הנדרשים לקידום תפקודם העתידי (Osberg & Biesta, 2010). יתרה מזאת, הכלי המעשי המוצע מתיישב עם מסגרת ה-SEL (למידה חברתית ורגשית), שהפכה נפוצה יותר ויותר בכל העולם בהקשר החינוכי בשנים האחרונות. מחקרים עדכניים הראו ששילוב SEL בתוכניות להכשרת מורים מועיל הן לסטודנטים להוראה והן לתלמידים שהם מלמדים (McCarthy, 2021). הכלי המעשי שפותח במהלך המחקר הנוכחי הוא מרכיב חשוב נוסף בעשייה זו.

למרות שהמחווה שפותח וגובש במסגרת מחקר זה נמצא תקף, חשוב לציין שהוא מורכב ומפורט וקשה להתנהל איתו במסגרת שיעור תיאורטי בודד או התנסות סימולטיבית בודדת. לכן, על סמך חוות דעתם של המומחים ותשובותיהם של המתכשרים להוראה במחקר זה לגבי ביטויי האמפתיה הבולטים ביותר, מומלץ ליצור מחווה קצר יותר שיכלול את הפרקטיקות הבאות: אופן דיבור המעיד על הקשבה, שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו, הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות, פניות לשמוע נקודת מבט שונה וכן ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת", פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה, וניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון. אפשרות אחרת היא לתת למנחי הסימולציות אוטונומיה לפישוט המחווה, לבחירת הקריטריונים ו/או לקביעת קריטריונים אחרים, וזאת

מבלי לוותר על עקרונות המהלך הפדגוגי כולו אותו הם מבקשים להוביל. בנוסף מומלץ לעבוד עם הסטודנטים על ההבחנה בין אמפתיה לבין מושגים דומים, כמו הזדהות. מושגים דומים נוספים שראוי לדון בהם הם אכפתיות, תמיכה והכלה, כפי שנמצאו במחקר זה, וכן במושגים נוספים כמו סימפתיה וחמלה, שספרות המחקר דנה בהם (נאות עפרים, 2023).

למחקר הנוכחי כמה מגבלות. המגבלה המרכזית נעוצה בהבניית המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה בהסתמך על למידה התנסותית בסימולציות בלבד, ולא בהקשר הכיתתי. מגבלה נוספת כרוכה בהיעדר התאמה בין הנבדקים שענו על שאלון הפרה לבין הנבדקים שענו על שאלות הפוסט.

הצעות למחקר נוסף:

- 1) לבצע מחקרי המשך אשר יעקבו אחרי השתלבותם בשטח של הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה, או סטודנטים שיתנסו בתהליך הכשרתם במחווון המקוצר שהוצע לעיל.
- 2) על מנת שנוכל לצפות לשינויים ברמת המודעות של הנבדקים להתנהגותם ולשינויים ביכולות החברתיות והרגשיות שלהם, שנבדקו במחקר הנוכחי רק בבדיקת הפרה ולא בבדיקת הפוסט, יש לאפשר להם התבוננות מעמיקה יותר בעצמם, למידה תיאורטית ממושכת יותר, והתנסות במגוון רב יותר של תרחישים בהקשרים שונים.
- 3) בנוסף, ראוי ואף אפשרי לחשוב על מדדים אחרים למדידת אמפתיה שאינם מבוססים על דיווח עצמי באמצעות שאלונים אלא על מדדים המבוססים על ביצוע (performance-based measures) המאפשרים להגיע למסקנות שהן יותר חזקות ותקפות (Aldrup et al., 2022).
- 4) ניתן לעשות בדיקה של תוקף מתכנס (discriminant validity) למחווון הנוכחי, שנועד לזיהוי פרקטיקות אמפתיות, מהיבט נוסף של תוקף מבנה (construct validity) המתייחס לבלבדיות המשתנה הנמדד. סוג זה של תוקף קשור בשימוש בשיטה המכונה "רב-תכונה רב שיטה" (Multitrait Multimethod – MTMM), אשר בה מספר משתנים תיאורטיים מוערכים ביותר משיטה אחת (Campbell & Fiske, 1959). לשם כך נוכל לבקש מקבוצת מומחים למלא שאלון שבדק מיומנויות תקשורת בינאישיות, כמו שאלון The Interpersonal Competence - ICQ (Buhrmester et al., 1998), כמשתנה תיאורטי שונה הקשור מבחינה תיאורטית למשתנה "אמפתיה". מילוי השאלון יעשה בנוסף למילוי המחווון בו נעשה שימוש במחקר זה, עבור סטודנטים שיתנסו באותם תרחישי סימולציה. אם יתקבלו מתאמים נמוכים בין תוצאות המחווון בו נעשה שימוש במחקר זה לבין התוצאות שיתקבלו בשאלון שבדק תקשורת בין-אישית, כמשתנה תיאורטי אחר, נוכל לטעון שיש הבחנה ברורה בין מיומנויות תקשורת לבין אמפתיה, ושהמחווון שפותח במחקר הנוכחי אינו מודד מבנה אותו הוא לא תוכנן למדוד. בדיקה

זו תאפשר אפוא לענות ביתר ביטחון על השאלה, האם לאמפתיה יש ערך מוסף ייחודי בהובלת תקשורת בינאישית טובה.

(5) הנסיבות המיוחדות שנוצרו בגין משבר מגפת הקורונה, הובילו לחשיבה מחדש על אופני הלמידה מרחוק ועל מקומו של הכלי הסימולטיבי כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בקרב מתכשרים להוראה ואנשי חינוך (רן ודלאל, 2020). בהקשר זה מעניין יהיה להשוות בין הממצאים שיתקבלו בסדנת סימולציה המתקיימת פנים אל פנים לבין אלה שיתקבלו בעקבות צפייה בסימולציה מצולמת, ובתוך כך לבחון האם הכלי המעשי יעיל לזיהוי הדפוסים שכבר אותרו והומשגו, או שהפלטפורמה הדיגיטלית תאפשר לחלץ דפוסים נוספים.

מבוא

ההתפתחות המהירה של הידע והשינויים הטכנולוגיים, החברתיים והתרבותיים המאפיינים את המאה ה-21 יוצרים דרישות חדשות ממערכת החינוך. דרישות אלו נגזרות מהצורך להקנות לתלמידים סל כישורים שיכין אותם להתמודד כ"אזרחי העתיד" בעולם מורכב של אי וודאות (OECD, 2018). הללו הועצמו לאור המורכבויות החברתיות והכלכליות שהציבה בפנינו התפשטות מגפת הקורונה בעולם (Ng et al., 2020). כישורים קוגניטיביים הינם קריטיים בהתמודדות עם סיטואציות מסוג זה (Trilling & Fadel, 2009). לצידם, עולה גם הצורך בטיפוח מיומנויות המכונות "מיומנויות רכות" (Cinque, 2016; Dolce, et al., 2020). מיומנויות אלו כוללות תפקודים מוטיבציוניים, שליטה ברגשות וביטויים של חוסן בהתמודדות עם אתגרים בד בבד עם טיפוח מיומנויות תקשורת בין אישית. קלקסטון, קוסטה וקאליק (Claxton et al., 2016) מציעים בהקשר זה את המונח – "Disposition". מונח זה מצביע על הנטייה להשתמש ביכולות הקוגניטיביות באופן מיטבי במצבים מורכבים באמצעות התנהגויות נרכשות הניתנות לשליטה, ולא כאלו המופעלות באופן אוטומטי.

מונח נוסף בתחום הכישורים שהפך נפוץ יותר ויותר בארץ ובעולם בהקשר החינוכי בשנים האחרונות מתייחס ללמידה של כישורים חברתיים ורגשיים (Social and Emotional Learning [SEL] Competencies). למידה מסוג זה מבנה תהליך לפיתוח ויישום פעיל של הידע, העמדות והמיומנויות הנחוצים להצבת והשגת מטרות חיוביות, הבנה וניהול של רגשות, קבלת החלטות באופן מושכל, יצירה ושמירה של יחסים חיוביים והרגשת אמפתיה לאחר. היא מורכבת מחמישה כישורים: מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, ניהול מערכות יחסים וקבלת החלטות אחראיות (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2015). יכולות אלו תורמות להישגים אקדמיים ולהצלחה בעבודה (ראו סקירת ספרות עדכנית אצל שוורץ ואחרים, 2020). בספרות המקצועית קיים עושר של תכניות לקידום למידה רגשית-חברתית למטרות טיפוח כישורים חברתיים ורגשיים, צמצום התנהגויות בסיכון ושיפור הישגים (רן, 2019).

המושגים "כישורים רכים" ו"כישורים חברתיים-רגשיים" הם רחבים מאוד ומתייחסים לשלל סוגים של יכולות, ובהם תקשורת בינאישית וניהול קונפליקטים. מיומנויות תקשורת הן הבסיס לכל אינטראקציה חברתית. הן מוגדרות כהעברת מסר בתוך הקשר בו קיימת הבנה של הנורמות בהן מתרחש התהליך התקשורתי (Saunders & Mills, 1999). תהליך זה כורך בתוכו הקשבה ושיח, והוא אפקטיבי כאשר המסר עובר באופן ברור, והוא מתקבל על ידי הצד השני (Fishbein & Cappella, 2006). מחקרים בתחום הניהול והארגון מדגישים את התרומה של תקשורת אפקטיביות להטמעת תהליכים ארגוניים, טיוב פרקטיקות מקצועיות וחיזוק הפרודקטיביות של הארגון (Bramhall, 2014; Gray, 2010; Møller & Malling, 2019; Okoro et al., 2017). סוגיות אלו מקבלות משנה תוקף במערכת החינוך.

מערכת החינוך מזמנת מגוון של אינטראקציות תכופות בין כלל שותפי התפקיד בבית הספר ובקהילה ביניהם: מנהל/ת בית הספר, בעלי תפקידים (סגן/ית מנהל, רכזים, יועצ/ת חינוכית), תלמידים, הורים, פיקוח, רשויות מקומיות ועוד. תקשורת אפקטיבית היא אבן בסיס בהבניית אינטראקציות אלו. היא תורמת להבניית יחסי אמון והדדיות בין כל השותפים בבית הספר (Cooper, 2010), לקידום הישגים הלימודיים של התלמידים (Khan et al, 2017), להעצמה של תחושת הרווחה שלהם (Hamre & Pianta, 2006; Tettegah & Anderson, 2007), וכן להתפתחות המקצועית של המורים (Split et al, 2011). בנוסף, יש לה תפקיד מרכזי בניהול מצבים מורכבים וקונפליקטואליים. כך למשל במחקר שנערך בקרב 8,320 תלמידי תיכון בטאיוואן נמצא שאינטראקציה חיובית בין מורה לתלמיד הבנו בסיס רחב של אפשרות לאימוץ דרכי התמודדות חיוביות עם קונפליקטים (Yao & Enright, 2018). מצבים מסוג זה מתרחשים באופן תדיר במערכת החינוך: בין הצוות החינוכי ותלמידים, בין הצוות החינוכי וההורים, בין מורים לעמיתיהם או בין ההנהלה וצוות המורים, ואף בין רשויות הפיקוח לצוותי בית הספר. סיטואציות מורכבות אלו מאופיינות באווירה רוויה ברגשות בה עומד על הפרק נושא שבמהותו נוגע בהיבטים ערכיים, אישיים, פרופסיונאליים או כאלה המערערים את הגדרת המצב החברתי (Kartal et al, 2016). התגובות של הצדדים השותפים למצב הקונפליקטואלי משפיעות על פתרונן. בחירה מודעת במיומנויות חברתיות-רגשיות תקדם ותשפר את המצב עבור כל השותפים (Kolenova & Halakova, 2019).

אמפתיה נותנת מענה בהתמודדות עם סיטואציות מסוג זה. היא נתפסת כמרכיב מרכזי בסל המיומנויות הבינאישיות שיש לו פוטנציאל בטיפוח יחסי גומלין חיוביים ופתוחים בהקשרים מגוונים (Weinberger, 2017a). ההנחה היא שמיומנויות האמפתיה עשויות להבנות בסיס להתמודדות עם מצבי הקונפליקט גם בשדה החינוכי, ועל כן יש חשיבות רבה לתת להן ביטוי בקוריקולום של תכניות ההכשרה להוראה. המחקר הנוכחי מבקש לזהות ביטויים אופרטיביים של דפוסים אמפטיים באמצעות מתודה של למידה התנסותית במסגרת סימולציה, להציע מודל רעיוני להקניית מיומנויות אמפתיה בהכשרה להוראה, ולבחון את תקפותו ואת מידת יישומו.

סקירת ספרות

להלן יוצגו סוגיות תיאורטיות ביחס למיומנויות האמפתיה ולמידה התנסותית באמצעות סימולציות. לאחר מכן יוצג ההקשר של המחקר הנוכחי וכן מטרות המחקר.

אמפתיה

אמפתיה היא תהליך רגשי-קוגניטיבי המבטא מסוגלות להתבונן בסיטואציות חברתיות מתוך פרספקטיבה של האחר (Rogers, 1975; Tolmacz, 2008), ולהבין את מצבו הפסיכולוגי (Miller & Wallis, 2011). יכולת אמפתית מבוססת על תיאוריה של תודעה, הכוללת שלושה נדבכים מרכזיים: 1. ממד ההבנה – ממד זה כורך בתוכו הבנה של האחר מתוך התבוננות בנקודת מבטו, 2. ממד המודעות – ממד זה מייצג את המודעות להבחנה בין עצמי לאחר ומתן הכרה בפרשנות של האחר לסיטואציה, 3. ממד התנהגותי – ממד זה בא לידי ביטוי בהקשבה נטולת שיפוטיות לאחר ובחירת אסטרטגית פעולה מותאמת למצבו (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013). גילוי אמפתיה משלב רגישות והקשבה שמקדמים שינוי בחוויה האישית של הפרטים המשתתפים בסיטואציה (Weinberger & Bakshy, 2015). באורח זה כורכת בתוכה האמפתיה יסוד רגשי-התנהגותי ויסוד קוגניטיבי (Hall & Shwartz, 2018; Hawk et al., 2011). השילוב בין התגובה הרגשית וההבנה של הפרספקטיבה של האחר מקדמת את השיח ומובילה לפתרון של סיטואציות קונפליקטואליות (Tutticci et al., 2018).

על מנת לנתח ולארגן את המחקרים האמפיריים הרבים הקיימים כיום על אמפתיה בהוראה, ברקוביץ (Berkovich, 2020) הציע לקבץ את המחקרים השונים על פי ארבע המשגות שונות של המושג: אמפתיה כתכונה, אמפתיה כמצב, אמפתיה כתקשורת ואמפתיה כקשר. במחקר הנוכחי, הוחלט לאמץ את הגישה של 'אמפתיה כתקשורת'. גישה זו מצביעה על כך שאמפתיה היא תהליך שיחה המתמקד במכלול של פרקטיקות אמפתיות שניתן ללמוד וליישם.

הפנמה של מיומנויות אמפתיה בהקשר החינוכי מבוססת על תפיסה הומניסטית של האינטראקציה החינוכית, והיא מזמנת תהליכי הוראה-למידה משמעותיים והתפתחות מוסרית (Bialystok & Kukar, 2018; Cooper, 2010). הפעולה האמפתית מעודדת הקשבה ממוקדת (Cooper, 2010), ו-כניסה לנעלי הזולת' (Bialystok & Kukar, 2018), והיא מכוננת אתיקה של דאגה, אכפתיות ורגישות לאחר (Noddings, 2003), בעיקר כלפי תלמידים והתפתחותם (Weinberger, 2017b). יוצא אפוא, שהאמפתיה מהווה כלי משמעותי שעשוי לתת מענה למורים ולמנהלים בפיתוח גישות מגוונות בפתרון של מצבים מורכבים בעלי ממד קונפליקטואלי, ובכך לעצב סביבה חברתית-תרבותית תומכת (Bialystok & Kukar, 2018).

מחקרים מלמדים כי אמפתיה הינה מיומנות אינטואיטיבית, אשר ניתן לשכללה ואף לרכוש אותה באמצעות הנחייה ותרגול (Costantini, 2019; Taylor, 2002). בשלב ראשון יש חשיבות רבה לרכישה של ידע מושגי על הביטויים המגוונים של ההתנהגות האמפתית, כל זאת בשילוב תרגול לפיתוח מיומנויות אלו, בעיקר בסיטואציות קונפליקטואליות. שכלול ורכישת מיומנויות של אמפתיה מחייבים תרגול של סיטואציות חברתיות-רגשיות מורכבות המזמנות כניסה לנעלי הזולת במובן הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. באמצעות תרגול של מיומנויות תקשורת, ובעיקר מיומנויות של אמפתיה, אנשי החינוך עשויים לשפר סל של כישורים גלובליים, ולמנף את המסוגלות העצמית שלהם להתמודד עם סיטואציות שכורכות בתוכן אי וודאות ומורכבות חברתית. התרגול אף עשוי לתרום להם בהעלאת המודעות להיבטים רגשיים של הזולת, לזיהוי חסמים ומנפים להצלחה ואף לפרספקטיבה העצמית שלהם (Cooper, 2010).

עם זאת, על אף הקונצנזוס שקיים לגבי הצורך להתרכז במאמצים בפיתוח כישורים אלה (European Commission, 2013), יש הטוענים כי הם אינם נכללים במידה מספקת בתוכניות הלימודים בהכשרת המורים או בתכניות לפיתוח מקצועי אנשי ההוראה (Nigh, 2021). מרכזי הסימולציות במוסדות להכשרת מורים מבקשים לתת לכך מענה באמצעות תרגול ופיתוח של מיומנויות אמפתיה במודל של למידה התנסותית.

סימולציות כמודל של למידה התנסותית

מודל הלמידה המבוססת התנסות (experiential learning) מציב את המעורבות הפעילה בלב ליבו של תהליך הלמידה. מבחינה תיאורטית, ההנחה היא שידע נבנה במארג אקספלורטיבי של התנסויות מגוונות (Kolb, 2015). הלמידה ההתנסותית מתרחשת באופן מעגלי, הכולל חשיפה לתהליך התנסותי חדש, רפלקציה על התצפיות שהתרחשו במהלך ההתנסות, המשגה של התהליך ההתנסותי וחוזר חלילה. בסקירה תיאורטית של 60 מאמרים בתחום הלמידה ההתנסותית מאתר מוריס (Morris, 2019) חמישה מאפיינים מרכזיים שלה: מעורבות פעילה של המשתתפים, ידע הממוקם במקום ובזמן, חשיפה להתנסויות חדשות, התמקדות בבעיות מהמציאות החברתית של הפרופסיה ורפלקציה ביקורתית כמתווכת של למידה משמעותית. למידה מסוג זה מבוססת על תרגול קליני של מגוון מצבים וחוויות מהשדה החינוכי בהם מצבי אי וודאות, קבלת החלטות, מעורבות, תקשורת בין אישית ועוד (Dotger, 2015). גישה זו ללמידה, מקדמת קשר ישיר בין תיאוריות ומושגים מופשטים לבין המציאות הנלמדת (Clawson, 2023; Paniagua & Istance, 2018), כל זאת תוך התנסות בפורמט מעבדתי ובשדה הפעילות (Levine, 2010). התנסויות אלו מהוות הזדמנות ללמוד על הפרופסיה מתוך הפרקטיקה ולעדן את המיומנויות של הלומד.

סימולציה מהווה מתודולוגיה ללמידה ההתנסותית. למידה מבוססת סימולציות (Simulation Based Learning - SBL), כוללת למידה על-ידי עשייה (learning by doing), חשיבה, והטמעה של הלקחים הנלמדים בהתנהגויות יומיומיות (Fanning & Gaba, 2007). השימוש בלמידה מבוססת סימולציות נפוץ מזה זמן רב בתחומים מקצועיים, כגון: תעופה, צבא, סיעוד, משפטים ורפואה (Dieker et al., 2014). לאחרונה גובר בה השימוש גם לצרכי הכשרה ופיתוח מקצועי של אנשי חינוך בשלבים השונים של התפתחותם המקצועית: סטודנטים בשלב ההכשרה, מתמחים בשלב ההתמחות, מורים חדשים בשלב הכניסה להוראה וצוותי הוראה ותיקים במסגרת הפיתוח המקצועי. מחקר מטה-אנליזה שבוצע לאחרונה (Chernikova et al., 2020), בדק את השפעת הסימולציות בחינוך הגבוה בתחומים שונים (רפואה, חינוך, ניהול וכו'), ומצא שהסימולציות הן אחד האמצעים היעילים ביותר שתורמים ללמידה של מיומנויות מורכבות, כמו חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת ושיתוף פעולה.

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות ובחנו את היתרונות של למידה מבוססת סימולציות בהכשרה להוראה, הראו שהיא אפקטיבית, חווייתית ומעצימה פרחי הוראה ומורים מתחילים (דוידוף ושפירא-לשצ'ינסקי, 2021; Sarid et al., 2022). ההתנסות הסימולטיבית, המחקר מציאות מורכבת בתוך סביבה של "מרחב מוגן" (איזנהמר, 2014) ומלווה בניחות ודיון, תורמת לפיתוח כשירות הוראה, למודעות לשונות הלומדים, לטיפול אמפטי וכישורים חברתיים ורגשיים. לצד ההתפתחות המקצועית, למידה מבוססת סימולציה מביאה גם להתפתחות אישית הבאה לידי ביטוי במודעות לערכים, דפוסי התנהגות וחשיבה, להעצמת תחושת המסוגלות העצמית, לתחושת שליטה, ולתפיסת היכולת לקבל החלטות מושכלות לגבי התמודדות עם אתגרים (איזנהמר, 2014; דוידוף, 2017; Lateef et al., 2019). מחקרים נוספים הראו שלמידה באמצעות סימולציות מקנה למשתתפים תחושת מסוגלות בהתמודדות עם מצבי קונפליקט בהקשר בית-ספרי (Eluz et al., 2019), ומטפחת מיומנויות תקשורת, הנחוצות להתמודדות עם מצבים קונפליקטואליים מורכבים, כמו אמפתיה, הקשבה, רפלקציה ואסרטיביות (Kasperski, & Crispel, 2019). בקרב מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה, נמצא כי מורים שהתנסו בלמידה מבוססת סימולציה בשילוב למידת תכנית המכונה "סמכות מכבדת" המקנה אסטרטגיות רלוונטיות להתנהגויות יעילות במצבי קונפליקט, רכשו חוויות של הצלחה וכלים להתנהלות יעילה ולפיתוח זהות מקצועית (איזנהמר ואחרים, 2010). גם במחקרן של וסרמן-גוטויליג ואחרים (2018) בלטה חשיבותה של התנסות בסימולציות ממוקדות בהיבטים רגשיים ביצירת גשר שבין תאוריה לפרקטיקה ותרומתה לתהליך הכשרת המורים. החוקרות טענו, שבאמצעות למידה מטא-קוגניטיבית וקבלת משוב נוצר בקרב פרחי ההוראה בסיס להבניית תהליכי בקרה עצמית ומנגנון ללמידה של ויסות עצמי, שעשויים לקדם בעתיד ניהול נכון של קונפליקטים מורכבים (Frei-Landau, et al., 2022).

יחד עם זאת, המחקר בתחום צעיר, ונדרשים מחקרים נוספים על מנת לעמוד על התרומה של מערך הסימולציות בהבניית תהליכי הלמידה בהכשרה להוראה, וביניהם הקנייה של מיומנויות אמפתיה. מחקרים מסוג זה חשובים לאור האתגרים בהם מתמודדת מערכת החינוך בעידן הנוכחי.

ההקשר של המחקר

המחקר הנוכחי התקיים במכללת סמינר הקיבוצים, מהמכללות המובילות בישראל להכשרה להוראה. במכללה הוקם בשנת 2015 מרכז לאמפתיה בחינוך ובחברה שפועל לקידום מערכות יחסים משמעותיות המושתתות על הקשבה, הענקת ערך לנקודת המבט של הזולת ובניית אמון בין אנשים, שיהוו בסיס לחיים משותפים במערכת החינוך ובמרחב הציבורי. מטרתו העיקרית הינה לטפח מיומנויות של אמפתיה בקרב פרחי הוראה ומורים בפועל (Weinberger, 2017b). תהליך זה מתקיים, בין היתר, באמצעות מפגשי סימולציה.

מפגשי הסימולציה נערכים במרכז האמפתיה, בסביבת למידה בטוחה ונשלטת (Milkins et al., 2014). הסימולציה מדמה סיטואציה קונפליקטואלית המתקיימת בשדה החינוכי הרלוונטי לתכנית הלימודים של פרחי ההוראה. בתרגול הסיטואציה משתתפים מתנסה מתנדב מקרב קבוצת פרחי ההוראה ושחקנים מקצועיים המגלמים את האחר. המתנסה והשחקן מנהלים אינטראקציה בחדר נפרד, ויתר חברי הקבוצה צופים בה. טרם תהליך זה המשתתפים חותמים על טופס הסכמה לשמירה על כללי אתיקה וסודיות. הסצנה מתרחשת כ- 5-7 דקות, ומוקלטת במלואה. בסיומה המשתתפים מתחקרים את הסיטואציה בליווי מנחה מקצועי. במסגרת תחקור התהליך מושם דגש על מיומנויות אמפתיה. במהלך שנת לימודים אחת מתקיימים 150 מפגשי סימולציות בממוצע בקרב מתכשרים להוראה. אחד האתגרים בתהליך הקניית מיומנויות האמפתיה במסגרת זו נעוץ בתפיסה אינטואיטיבית של פרחי ההוראה את ביטויי האמפתיה. במטרה לחדד את ההבנה אודות הרבדים העמוקים של ההתנהגות האמפתית הוצעה יוזמה לפיתוח מחוון המשקף את הדפוסים שלה. יוזמה זו הינה הבסיס למחקר הנוכחי.

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית במכללת סמינר הקיבוצים.

מטרות המחקר

מטרת על/כללית: המחקר ביקש להציע כלי לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיות בהתנהלות באינטראקציות חברתיות-רגשיות מורכבות בעלות ממד קונפליקטואלי בשדה החינוכי. אינטראקציות אלה נחוות בתהליך ההכשרה בין היתר באמצעות מתודולוגיה של למידה מבוססת סימולציה.

להלן מטרות המחקר המשניות:

1. בניית מודל רעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה.
2. תיקוף המודל הרעיוני והפיכתו לכלי מעשי (להלן: מחוון) לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה.
3. יישום ובדיקה של הכלי המעשי (מחוון) באמצעות זיהוי והבנה של המושג אמפתיה בקרב סטודנטים להוראה בהקשרים של שיח חינוכי.

שיטת המחקר

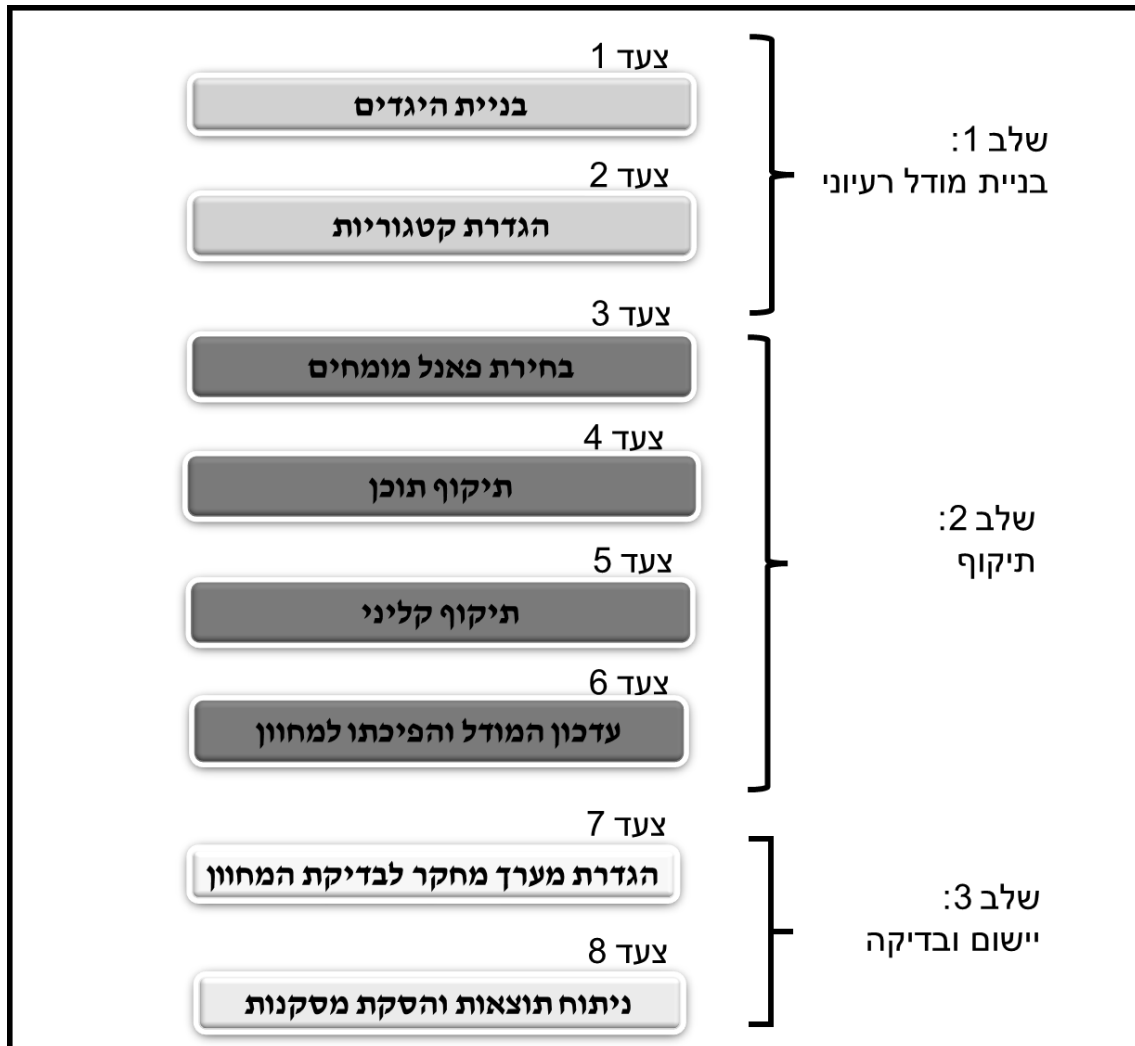
המתודולוגיה המכוונת את המחקר מבוססת על שיטת דלפי (Delphi technique). מתודה זו מקדמת תהליך מובנה של בניית מודל קונספטואלי בתחום תוכן מסוים. זהו תהליך מושכל הנשען על תיאורטיזציה וסינטזה של ידע, על היבטיו השונים, תוך שיתוף דעות בין מומחים עד להשגת קונצנזוס (Renzi & Freitas 2015; Silva & Sá, 2020). מתודולוגיה זו יוצרת פלטפורמה של שיח המבוסס על הצפת מגוון של עמדות, החלפת רעיונות, הבעת דעות אישיות וחשיבה משותפת בנוגע לעיצוב התוצאות, כגון תרחישים חברתיים, כלי מחקר או כלי מעשי ומודלים לעבודה שוטפת (Renzi & Freitas 2015; Van der Linde et al., 2005). הדיונים עם המומחים תווכו והונחו ע"י החוקרים. שיטת הדלפי במחקר הנוכחי התקיימה בשלושה שלבים, בהתאם לשלושת מטרות המחקר:

השלב הראשון מתייחס לתהליך **בניית המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה**. הוא התקיים בשני צעדים: 1. בניית היגדים ששיקפו מרכיבים שונים של אמפתיה ו-2. הגדרת קטגוריות.

השלב השני מתייחס לתהליך **תיקוף המודל הרעיוני והפיכתו לכלי מעשי: מחוון**. שלב זה כלל ארבעה צעדים נוספים: 3. בחירה של פאנל מומחים, 4. תיקוף תוכן, 5. תיקוף קליני, 6. עדכון המודל והפיכתו למחוון.

השלב השלישי מתייחס לתהליך **היישום והבדיקה של המחוון** בקרב סטודנטים לחינוך והוראה בשלבים שונים בקריירה המקצועית. שלב זה כלל שני צעדים: 7. הגדרת מערך מחקר לבדיקה של המחוון, 8. ניתוח התוצאות והסקת מסקנות.

תרשים מספר 1 מסכם את המודל, לפי שלבי המתודה.



תרשים 1: מתווה המחקר בהתאם לטכניקת דלפי

דוח המחקר שלהלן יוצג בשלושה חלקים, וזאת בזיקה לכל אחד משלבי המחקר. לגבי כל חלק יוצגו המטרה, הממצאים וסיכום קצר של הממצאים.

חלק א': בניית מודל רעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה

מטרה

מטרתו של שלב זה היתה לזהות, לתאר ולהדגים מרכיבים בהתנהגות אמפתית כפי שהם באים לידי ביטוי בתרחישי סימולציות המשקפים אינטראקציות מורכבות וטעונות רגשית בתחום החינוך, ובהתאם לכך לבנות מודל רעיוני. בנוסף, ביקשנו לבחון האם וכיצד מרכיבים אלה יכולים להיות מומשגים על-ידי דפוסים, קטגוריות ותת-קטגוריות.

מבחינה אתית, המשתתפים בסימולציות (מתנסים, משתתפים ושחקנים) חתמו על טופס הסכמה מדעת לשימוש בפגישות המצולמות לצורך מחקר ופרסום אקדמי. המידע נאסף באופן אנונימי ללא זיהוי אישי של הנבדקים, בשלב איסוף המידע, בניתוח וכן במהלך כתיבת דוח זה.

חלק זה של המחקר מתייחס לשלב הראשון של המחקר, והוא כולל שני צעדים בהתאם לשיטת דלפי.

צעד 1: בניית היגדים

חלק זה של המחקר נערך באמצעות ניתוח איכותני שיתופי של סימולציות מצולמות של אינטראקציות טעונות רגשית. שש סימולציות מצולמות נבחרו באקראי מתוך מגוון תרחישים נפוצים במערכת החינוך. כל סימולציה שאורכה חמש עד שבע דקות נצפתה ונותחה, תחילה בנפרד על ידי כל אחד מהחוקרים ולאחר מכן נדונה בשיתוף פעולה. הסימולציות שנבחרו עסקו בחמישה היבטים עיקריים בעבודתם של מורה ומחנך:

1. עבודת צוות: שתי הדמויות שצולמו בווידאו עסקו בהתאמה של גננת חדשה בגן ובמתח שעשוי להתפתח בעבודה עם סייעות ותיקות (שני סרטונים).
2. שיתוף פעולה בין צוות העובדים: שתי גננות העובדות יחד באותו הגן, האחת מנהלת הגן והשנייה עמיתה המשלימה את עבודתה של מנהלת הגן. בסרטון תוארה עבודת צוות שיתופית והאתגרים הכרוכים בה (סרטון אחד).
3. תקשורת ואינטראקציה בין הנהלת בית הספר לצוות: שיחה שהתקיימה בין סגן המנהל ומנהל בית ספר בנוגע לאתגרים ביישום נהלים חדשים עם כל צוות המורים בבית הספר (סרטון אחד).
4. מערכות יחסים עם ההורים ומעורבות ההורים בבית הספר - שתי סימולציות: האחת עסקה ביום הורים כחלק מדיווח התקדמות לגבי תלמיד מסוים. והשנייה עסקה בתלונה של הורים בנוגע להתנהגות בלתי הולמת והוראה לא מספקת (שני סרטונים).

5. יחסי מורה-תלמיד- שיחת ברור התנהגות בין מורה לתלמיד (סרטון אחד). סרטון זה עוסק גם בהיבט 4 לעיל).

מצבים קונפליקטואליים בהיבטים אלה יכולים לנבוע מסיבות שונות, כגון: פער בניסיון המקצועי המעשי לבין הידע האקדמי (בין המורה החדש, בעל הניסיון המועט, לבין העמיתים הוותיקים בעלי ותק משמעותי בתחום); קשיים בקבלת שינוי בדרך בה הדברים מנוהלים, או בעיות הנוגעות לאימוץ פרספקטיבות שונות בנושא פדגוגי.

בכל סימולציה מצולמת נערכו מספר תצפיות (5-8). שיטת התצפית נבחרה בשל היותה הערכה בלתי מוטה של יכולות והתנהגויות אמפתיות (Bylund & Makoul, 2005). תהליך זה היה מבוסס על מתודות של ניתוח שיח (Johnstone, 2018) של הסימולציה המצולמת, והוא לווה בהקלטה של הדיאלוג בין החוקרות במסגרת מפגשי המחקר.

הניתוח בוצע על ידי ארבעה מומחים (החוקרות במחקר זה) וכלל את ששת השלבים הבאים:

1. זיהוי שיח או התנהגות אמפתיים (פרקטיקות) בסימולציה המצולמת ותיעודם על ידי ציון דוגמאות כתובות;
2. המשגה של כל דוגמה על ידי מתן שמות לפרקטיקות שזוהו;
3. ריכוז מושגים בעלי מאפיינים דומים לקטגוריות ותת-קטגוריות והמשגת הקטגוריות;
4. הידוק הקונספטואליזציה של הקטגוריות;
5. העשרת תת-הקטגוריות בדוגמאות רלוונטיות נוספות;
6. תיקוף מערכת הקטגוריות שנבנתה על ידי ניתוח של שלוש סימולציות מצולמות נוספות.

שלושת הצעדים הראשונים (שלבים 1-3) בוצעו על ידי כל מומחה בנפרד בזיקה לשלושה סרטונים שעסקו בעבודת צוות ובשיתוף פעולה בין צוות העובדים. שני השלבים הבאים (4,5) בוצעו בשיתוף פעולה באמצעות דיאלוג בין החוקרות, לגבי אותם שלושה סרטונים. בשלב הבא (6), התקיים דיאלוג, עד לקבלת הסכמה ביניהן לגבי הקטגוריות ותת הקטגוריות שהודקו בעקבות הצפייה בשלושת הסרטונים האחרים.

כפי שתואר בפירוט לעיל, הניתוח הרב-שלבי לווה בשיחה בין החוקרות, תוך התייחסות להמשגות תיאורטיות וקביעה עד כמה כל אחת מהן מייצגת דפוס אמפתי הרלוונטי לתקשורת בין אישית בשיחה. הניתוח התמטי של הפרקטיקות האמפתיות נערך על ידי שימוש בכלים איכותניים. בניית ההיגדים נעשתה בגישה של 'etic-emic' (Maxwell, 2005). חלק מההיגדים הושאלו לניתוח מספרות המחקר והתיאוריה בתחום (קטגוריות אתיק, חיצוניות), וחלקן נוסחו והוגדרו תוך כדי מהלך המחקר מתוך הנתונים עצמם (קטגוריות אמיק, פנימיות).

צעד 2: הגדרת קטגוריות

הניתוח האיכותני העמוק והשיתופי של השיח שהתקיים בעקבות הצפייה בסרטונים איפשר את הליך איפיון הדפוסים האמפטיים שזוהו ואת המשגתם. במהלך הצעד השני ההיגדים שזוהו והוגדרו כמיומנויות אמפתיה במהלך הצעד הראשון אורגנו כקטגוריות. כל זה הוביל לפיתוח מודל רעיוני לזיהוי דפוסים אמפטיים בתקשורת בין אישית (ECIP-Empathic Patterns in Interpersonal Communication). מודל רעיוני זה כלל שני דפוסי ליבה - דפוסים אמפטיים מילוליים ודפוסים אמפטיים לא מילוליים, המאופיינים בשבע קטגוריות וב-23 תת-קטגוריות (קטגוריות משנה), שכל אחת מהן מבטאת מיומנות אמפתית. בניית הקטגוריות התבצעה בהתאם להמשגות תיאורטיות של מושג האמפתיה, ולביטויים השונים שלה. מודל זה מוצג בלוח 1.

כפי שניתן לראות בלוח 1, המודל מבחין בין שני דפוסי ליבה השזורים זה בזה, דפוס של תקשורת מילולית (שמתייחס ל: מה נאמר?) ודפוס של תקשורת לא מילולית (שמתייחס ל: איך נאמר?). דפוס התקשורת המילולית מתייחס לארבע קטגוריות המשקפות את האלמנטים הקוגניטיביים של אמפתיה: (א) מיצוב השיחה; (ב) תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה; (ג) ניהול תגובה; וכן, (ד) תוכן שמעיד על הצבת גבולות. כל אחת מארבע הקטגוריות כוללת קטגוריות משנה, סך הכל 17 תת-קטגוריות. דפוס התקשורת הלא מילולית מתייחס לשלוש קטגוריות העוסקות בממדים ההתנהגותיים של דפוסים אמפטיים: (א) שפת גוף; (ב) טון דיבור; וכן, (ג) אופן הדיבור, הכוללים יחד שש קטגוריות משנה.

לכל קטגוריית משנה ניתנו דוגמאות רבות מתוך הסרטונים. להלן יוצגו קטגוריות אלה בליווי דוגמאות.

לוח 1: מודל רעיוני לזיהוי דפוסים אמפטיים בתקשורת בין אישית

תת-קטגוריה	קטגוריה	דפוס הליבה
1. שימוש במשפטי פתיחה	1. מיצוב השיחה בתחילתה	תקשורת מילולית
2. הגדרת מטרת השיחה		
3. פניות לשמוע נקודת מבט שונה	2. תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה	
4. פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה		
5. שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו		
6. ביטויים ל"כניסה לנעלי הזולת"		
7. ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון		
8. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות		
9. דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות		
10. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל		
11. שימוש בדוגמאות שממחישות/ בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות	3. ניהול תגובה	
12. ריכוך הקונפליקט בשיח		
13. העלאת פתרון/ הצעה/ אלטרנטיבה		
14. בחירה על מה להגיב (סינון)		
15. מסר ברור	4. תוכן שמעיד על הצבת גבולות	תקשורת לא מילולית
16. ניהול שיח אסרטיבי		
17. הפרדה בין האישי למקצועי		
18. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות	5. שפת גוף	
19. תנועתיות שמבטאת קשב/פניות		
20. מגוון ומותאם לתוכן	6. טון דיבור	
21. שקט, רגוע		
22. ביטויים המעידים על הקשבה	7. אופן הדיבור	
23. נוכחות בוטחת		

הקטגוריות המילוליות

הקטגוריה הראשונה של הדפוס המילולי - מיצוב השיחה - מתייחסת לניסיון למסגר את תחילת המפגש בצורה ממוקדת, חיובית ומבטיחה. היא מורכבת משתי תת-קטגוריות:

1. שימוש במשפטי פתיחה:

- מה שלומך? חשוב לי להגיד לך שכיף לי לבוא לגן, שהאווירה טובה. נחמד לנו. גם רואים את זה על הילדים
- מה העניינים? ספרי לנו קצת מה שלומך?

2. הצגת מטרת השיחה:

- יש משהו שקצת מפריע לי. אני רוצה לשתף אותך
- את פה, בעיקר כי אני מרגיש שבתקופה האחרונה את פחות מרוכזת

הקטגוריה השנייה "תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה" כוללת שבע תת-קטגוריות כמפורט להלן:

3. פניות לשמוע נקודת מבט שונה:

- מה אתה אוהב? מה אתה מרגיש?
- אני לוקחת לתשומת ליבי [את הדברים שאמרת]
- 4. חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה (פרפרזה):
- אז יש שיעורים שאתה אומר שאתה לא רוצה ללכת אליהם?
- אני מבין שאת לא מצליחה בגלל העומס

5. שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו:

- אני מבינה שאת רגילה אחרת. הכל חדש בשבילך ...
- נכון, זה משעמם קצת.. אתה צודק
- אני הכי מבינה אותך בעולם.

6. ביטויים ל"כניסה לנעלי הזולת":

- איך היית מנסחת את זה אחרת? נסי לומר זאת אחרת, מבלי להרים את קולך
- כשהיית קטנה, היית נכנסת לגן כשאומרים לך?

7. ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון:

- חשוב לי שתדבר עכשיו, דן. שתף אותנו
- אני רוצה לשמוע מה היית מחשיב כהצלחה

8. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות:

- מה אתה אוהב, ומה אתה לא אוהב בבי"ס?
- האם זה בגלל כל העומס? מה עוד קורה?

9. דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות:

- אתה לא לבד בחוויה הזאת. נעבור את זה ביחד
- יש לי מה ללמוד ממך ולקחת ממך

הקטגוריה השלישית, ניהול תגובות, מתייחסת למאפייני סוג התגובה שניתן על ידי המשתתף. הקטגוריה כוללת ארבע תת-קטגוריות של תגובות פעילות ואחת נוספת, תת-קטגוריה ייחודית - היעדר תגובה (סה"כ חמש תת-קטגוריות):

10. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל:

- הרמת קול אינה דרך מתאימה להתמודד עם מצב זה: היא נוגדת את העקרונות החינוכיים שאני מאמין בהם ואינה יעילה כלל
- עליך להיכנס לשיעור שבחרת לקחת. עליך להיות מחויב ללוח הזמנים שבחרת.
- את צריכה להזכיר לעצמך שאת בבית הספר

11. שימוש בדוגמאות ממחישות/בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות:

- את זוכרת את האירוע בחצר? כשהילדים שיחקו היום בחצר שמעתי שהרמת את קולך על טום
- בגן השני שמעתי שאת מדהימה

12. ריכוך הקונפליקט בשיח:

- לוקחת לתשומת ליבי, בפעם הבאה אני אעשה שינוי
- לפני שאגיב, יש לך עוד משהו להוסיף?

13. העלאת פתרון/הצעה/אלטרנטיבה:

- אולי נעשה את זה בשלבים, צעד אחד בכל פעם?
- אם זה חשוב לך, נמצא איך לעשות את ההתאמות.

14. בחירה על מה להגיב (סינון):

תת הקטגוריה החמישית מתייחסת לריסון העצמי של המשתתף. כלומר, השותף האמפתי בוחר במודע ובכוונה לאילו אמירות הוא מגיב או מתעלם. לדוגמה, הוא עשוי להתעלם בכוונה מהצהרות מתריסות ושיפוטיות ולהתמקד בטענות קונקרטייות או בעובדות הקשורות לעניין הנדון. ניהול תגובות מספק בסיס לאינטראקציה פורייה על ידי עירור מודעות הדדית לנוכחות האחר, תחושות של ערך, שייכות ואמון (Shady & Larson, 2010).

השיח האמפתי אינו מוגדר רק על ידי היכולת של האדם להעמיד עצמו בנעליו של אחר. הגעה להבנות חדשות של כל הצדדים, שיכולות להניע את המפגש לקראת נקודת מפנה, דורשת מדי פעם גם הצבת גבולות - הקטגוריה הרביעית. בקטגוריה זו זהו שלוש תת-קטגוריות:

15. מסר ברור:

- בבקשה אל תרים את הקול, צעקות זה מחוץ לתחום
- צריך להתמודד עם השעמום

16. ניהול שיח אסרטיבי:

- עם כל הכבוד לדאגותיך, אנא הרשה לי לסיים את טיעוני
- זה חשוב לי [בתשובה ל-"אין לי זמן"]. קודם כל בואי תשבי

17. הפרדה בין האישי למקצועי:

- זה שאני צעירה לא אומר שאני לא יודעת את העבודה

הקטגוריות הלא מילוליות

דפוס התקשורת הלא מילולית בא לידי ביטוי במחוות לא מדוברות, כגון קשר עין (מבט), קרבה פיזית, שפת גוף, הבעות פנים, וטון הדיבור (Weinberger & Bakshy, 2015). דפוס זה כולל שלוש קטגוריות, כדלקמן:

שפת גוף, הכוללת שתי תת-קטגוריות:

18. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות:

יצירת קשר עין, חיוך, הנהון התואם למשמעות השיח, וכו'

19. תנועתיות שמבטאת קשב/פניות:

השענת הגוף קדימה כמחווה להיות המשתתף נוכח וקשוב, וכו'

טון הדיבור כולל שתי תת-קטגוריות:

20. טון דיבור מגוון ומותאם לתוכן

21. טון דיבור שקט ורגוע המקדם אווירה שלווה ותחושת ביטחון

אופן הדיבור, כולל שתי תת-קטגוריות נוספות:

22. ביטויים המעידים על הקשבה

הכוונה לשתיקה, השהיה, עיכוב התגובה באינדיקטורים להקשבה ולרצון לתת לשותף לשיחה לבטא את עצמו באופן מלא

23. נוכחות בוטחת

פה הכוונה למצב בו המשתתף מביע את דעתו, לוקח את המושכות ומוביל את השיח.

המרכיבים הלא מילוליים של השיח האמפתי חיוניים ליצירת אווירה נינוחה ורמת מודעות גבוהה עבור כל הצדדים במפגש. בנוסף, הם בדרך כלל משמשים כתומכים בתוכן המילולי שבא לידי ביטוי במהלך המפגש, וככאלה הם מסייעים ליצירת תחושה של מסר שלם וקוהרנטי בפני השותף לשיח

לגבי סולמות המדידה לפיהם צויננו הדפוסים האמפטיים, ההתלבטות היתה בין סולם דיכוטומי (הדפוס התקיים בתרחיש – 1, לא התקיים – 0) או מדידה בסולם בין 1 (לא קיים) ל- 5 (קיים במידה רבה מאוד). לאחר שיח בנושא הוחלט לבנות סולם דיכוטומי.

סיכום

המידע העשיר, הנוגע למיומנויות האמפתיה שנמצאו בתוך האינטראקציות המורכבות שנותחו, מציג שני דפוסים של תקשורת בין-אישית: דפוס מילולי הנוגע לתוכן המועבר, ודפוס לא מילולי הנוגע לצורת התוכן המועבר. הרכיבים של שני הדפוסים מרכיבים את המודל הרעיוני של EPIC שהוצג לעיל. זיהוי המיומנויות האמפתיות וארגון במודל רעיוני המבטא מערכת של קטגוריות ותת-קטגוריות, תוך ציון יחסי הגומלין ביניהן, מבטא את המענה שניתן למטרה שהוצבה בחלק זה של המחקר. המודל הרעיוני היווה את הבסיס לפיתוחו של מחוון ששימש ככלי מעשי, כפי שיפורט בחלק הבא.

חלק ב': תיקוף המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה

מטרה

מטרתו של שלב זה הייתה לאסוף תשומות לגבי המודל הרעיוני מכמה בעלי עניין רלוונטיים: מומחי תוכן באמפתיה ובפסיכולוגיה ומומחים קליניים בהנחיית סימולציות, וזאת במטרה לתקף את המודל ולבדוק את פוטנציאל יישומו ככלי מעשי בהכשרת מורים.

חלק זה של המחקר מתייחס לשלב השני של המחקר, והוא התבצע במסגרת ארבעה צעדים: בחירה של פאנל מומחים (צעד 3), תיקוף תוכן (צעד 4), תיקוף קליני (צעד 5), ועדכון המודל והפיכתו למחונן (צעד 6). בחלק זה של המחקר נעשה שימוש בגישה מתודולוגית המשלבת פרדיגמה איכותנית ופרדיגמה כמותית-תיאורית לסיוע בארגון וסיכום הנתונים שנאספו.

צעד 3: בחירת פאנל של מומחים

בשלב זה הוגדרו הקריטריונים לבחירת מומחים. בחרנו להסתייע בשני סוגים של מומחים: מומחי תוכן, ומומחים קליניים. קבוצת מומחי תוכן, שהתמקדה בהיבט התיאורטי של הכלי המעשי (מחונן). קבוצה זו כללה ארבעה מומחים בכירים בתחום הפסיכולוגיה והאמפתיה, שעורכים מחקרים הקשורים לנושא מיומנויות רכות ואמפתיה וכן מובילים פורומי SEL (למידה חברתית-רגשית) במטרה לשלב נושאים אלה בתוכניות להכשרת מורים. קבוצת המומחים הקליניים, שהתמקדה בהיבט הקליני, כללה שבעה מנחים. חברי הקבוצה הזו, ארבע נשים ושלושה גברים, מנסים בניהול מפגשי סימולציה העוסקים במצבים מורכבים, מאתגרים ומגוונים מתחום החינוך. פנינו למומחים באמצעות דואר אלקטרוני והזמנו אותם להשתתף בתהליך תיקוף הכלי המעשי. כולם נענו להזמנתנו. מבחינה אתית, המומחים אישרו את השתתפותם במחקר. המידע נאסף באופן אנונימי ולא היה שום זיהוי אישי של הנבדקים, בשלב איסוף המידע, בביתוח או במהלך כתיבת דוח זה.

צעד 4: תיקוף תוכן

צעד זה התרכז בהיבטים התיאורטיים של הכלי המעשי (מחונן). לצורך תהליך התיקוף יצרנו שאלון באמצעות פלטפורמת Google Forms שהתייחס ל- 23 הפריטים הכלולים במודל הרעיוני, ושאלנו שתי שאלות עיקריות: 1. באיזו מידה כל אחד מהפריטים בכלי המעשי מייצג דפוס אמפתי הרלוונטי לתקשורת בין אישית בשיחה? 2. האם יש לך הערות? השאלון נשלח לכל אחד מהמומחים באמצעות דואר אלקטרוני והם נתבקשו למלא את הטופס תוך שבועיים. תגובות המומחים נאספו ונשמרו באופן אנונימי.

ארבעת המומחים התבקשו לדרג את המידה בה 23 הפריטים המופיעים במודל הרעיוני מייצגים דפוסים אמפטיים בסולם בן שלוש רמות (1 = כמעט לא מייצג, 2 = מייצג חלקית, 3 = מייצג מאוד). הסטטיסטיקה התיאורית שנתקבלה לגבי פריטים אלה, כמו גם הערות המומחים לגביהם מוצגים בלוח 2.

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית של הערות מומחי התוכן לגבי מודל EPIC (N=4)

המזדה בה הפריט מייצג דפוס אמפתי	הפריטים (בסוגריים מצוין מספר הפריט לפי המוצג בלוח 1)	ממוצע	סטיית תקן	ערך מינימלי	ערך מקסימלי	הערות המומחים
מייצג מאוד	איך נאמר: אופן הדיבור [23]. נוכחות בוטחת	3.00	.00	3	3	
	איך נאמר: אופן הדיבור [22]. ביטויים המעידים על הקשבה	3.00	.00	3	3	• ביטויים הם ברמת התוכן, לא?
	איך נאמר: טון דיבור [20]. מגוון ומותאם לתוכן	3.00	.00	3	3	
	איך נאמר: שפת גוף [19]. תנועה שמבטאת קשב/פניות	3.00	.00	3	3	• במקום תנועה אולי מחוות או שפת גוף
	איך נאמר: שפת גוף [18]. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות	3.00	.00	3	3	
	מה נאמר: ניהול תגובה [11]. שימוש בדוגמאות שממחישות, כאמצעי להימנעות מהכללות	3.00	.00	3	3	• שימוש בדוגמאות- חשוב גם כאמצעי לשותפות בחוויה של אחר. למשל שיתוף בחוויה אישית דומה, שמסייע לייצר יחסי קרבה ואמון ומקדם תחושת נוחות ובטחון לשתף. גם בקשת דוגמאות מהאחר מקדמת שיח אמפתי כי היא מסייעת להבין במדויק את החוויה של האחר. מניחה שלכך התכוונתן?
	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [8]. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות	3.00	.00	3	3	• הייתי נותנת לשאלות הבהרה מקום נפרד- גם להן יש חשיבות כאפיון אמפתי (למשל: 'למה התכוונת כשאמרת קודם..?'; 'ציינת קודם שהרגשת מתוסכל מהאירוע. מה זה אומר מתוסכל מבחינתך?') משום שהן מסייעות להבין לעומק את החוויה הסובייקטיבית של האחר ובעיקר את המשמעות האישית שהוא מעניק לה. • שאלות מקדמות – לא בטוחה שאני מבינה למה התכוונתן. אולי למצבים בהם לתחושתנו השותף שלנו לשיח מרגיש 'תקוע' בתוכו, או חש מבוכה או אי נוחות, כך שהן מסייעות להניע את השיח קדימה? ואולי בכלל הכוונה לשאלות של משמעות- המבקשות להבין את החשיבות ואת המשמעות שהשתתף מייחס לאירועים או למצבים מסוימים, וכאמור, גם לכך חשיבות רבה בקידום שיח אמפתי
	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [7]. ניהול דיאלוג מכבד (בלוח 1: ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון)	3.00	.00	3	3	
	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [6]. ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת"	3.00	.00	3	3	• שיקוף רגשי - לא מצאתי התייחסות ישירה ונפרדת לשיקוף, המעביר מסר לשותף שלנו בשיח שאנחנו מבינים אותו, את החוויה שעבר ואת השלכותיה הרגשיות עבורו. אולי זה נכנס במסגרת 'כניסה לנעלי הזולת'?

		3	3	.00	3.00	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [5]. שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו	
	<ul style="list-style-type: none"> פרפרזה או שיקוף? פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה: פרפרזה אינה בהכרח לצורך הבהרה. היא יכולה להיות גם לצורך הדגשה פרפרזה פחות משמשת להבהרה ויותר להעברת מסר של הקשבה אמיתית לדבריו של השותף שלנו בשיח. אולי התכוונתן לוודא שהבנו נכונה את דבריו (מאפיין נוסף של פרפרזה)? כך או כך היא מאוד מאוד חשובה כדפוס אמפתי בשיח. היא גם מאפשרת למשתתף 'לשמוע את עצמו' מבחוח, מה שעשוי להניע התבוננות רפלקטיבית המקדמת שיח עמוק ומשמעותי יותר. 	3	3	.00	3.00	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [4]. פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה	
	<ul style="list-style-type: none"> פניות לשמוע זה לא בדיוק ברמת התוכן 	3	3	.00	3.00	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [3]. פניות לשמוע נקודת מבט שונה	
	<ul style="list-style-type: none"> ריבוי קונפליקטים בשיח, כיצד? לא מספיק ברור לדעתי 	3	2	.50	2.75	מה נאמר: ניהול תגובה [12]. ריבוי הקונפליקט בשיח	
	<ul style="list-style-type: none"> הגדרת מטרת השיחה חשובה ומצד שני עשויה ליצור תחושה של יחס לא שוויוני או הוגן (אצל מי הכוח) 	3	2	.50	2.75	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה [2]. הגדרת מטרת השיחה	
מייצג חלקית	<ul style="list-style-type: none"> זו דוגמה לסעיפים שיכולים להיות מתאימים ומועילים בהקשר מסוים ובעייתיים ואף מזיקים באחר. יש כמה כאלה לפעמים הצבת גבולות מתאימה ומבטאת אמפטיה, אך היא יכולה גם להיות כוחנית ולבטא מידה נמוכה של אמפטיה. 	3	2	.58	2.50	מה נאמר: תוכן שמעיד על הצבת גבולות [17]. שיח ענייני: הפרדה בין אישי למקצועי	
		3	2	.58	2.50	מה נאמר: תוכן שמעיד על הצבת גבולות [15]. מסר ברור	
	<ul style="list-style-type: none"> לא ברור למה הכוונה ב"משפטי פתיחה" small talk? 	3	2	.58	2.50	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה [1]. שימוש במשפטי פתיחה	
	<ul style="list-style-type: none"> טון דיבור- חשוב שלא ישתלט על קולו של השותף לשיח ולכן אכן צריך להיות רגוע ברוב המקרים, אך לעיתים דווקא שימוש בטון מתרגש משקף שותפות בחוויה מאוד מעוררת עבור האחר, כך שנראה לי שכדאי להימנע מטון מונוטוני שעלול לחדר אדישות. 	3	2	.50	2.25	איך נאמר: טון דיבור [21]. שקט, רגוע	
		3	2	.50	2.25	מה נאמר: ניהול תגובה [14]. בחירה על מה להגיב (סינון)	
		3	1	.96	2.25	מה נאמר: ניהול תגובה [10]. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל	

<ul style="list-style-type: none"> ● דיבור בלשון רבים אולי לא מספיק ברור. אני מניח שהכוונה היא להתייחסות ל"אנחנו", במקום ההפרדה בין את/ה לאני ● דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות- לא מספיק ברור לי, שכן מאוד תלוי הקשר. האמפטיה אכן מגלמת בתוכה את ההשתתפות בחוויה של האחר, אך חשוב במסגרתה לתת הרבה מקום לחוויה האינדיבידואלית שלו ואף להדגיש זאת דרך שימוש בלשון מתאימה. לפיכך השימוש ב "אנחנו" עלול לטשטש את המקום שאנחנו נותנים לאחר, ויש לבחון את השימוש בה בהקשרים שונים. לצד זאת, כן חשוב לשזור בשיח ביטויים של השתתפות כנה ורגישה. אני מניחה שהתכוונתן להימנעות מביטויי אגו בהם 'האני' משתלט על השיח ומנכס לעצמו הישגים משותפים. אם לכך התכוונתן אזי בהחלט חשוב. הימנעות ממעורבות אגו חיונית לקידום שיח אמפטי, כאשר, למשל, מתן קרדיט לעשייה משותפת או להישגיה אכן עשוי להתבטא בשימוש בלשון רבים. ● ביטוי בלשון רבים עשוי להיתפס כמקטין (ולא רק כשותפות) 	3	2	.50	2.25	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה [9]. דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות	
<ul style="list-style-type: none"> ● כדפוס אמפטי בשיח רצוי להימנע מהשאת עצות ומתן פתרונות. הרעיון הוא שהפתרון יגיע מתוך הפרט עצמו דרך הבנה של הסיטואציה ושל הגורמים שמניעים אותו. זה נכון לגבי הקשרים מסוימים, בעיקר של שיחה בעלת אופי רגשי. במקרים אחרים ייתכן שמטרת השיחה היא לחשוב על פתרון לבעיה, אך גם אז כדאי שיעלה תוך כדי ליבון משותף של העניין ולא כהנחתה מלמעלה. 	3	1	.96	1.75	מה נאמר: ניהול תגובה [13]. העלאת פתרון/ הצעה /אלטרנטיבה	
<ul style="list-style-type: none"> ● אסרטיביות יכולה להתקיים בדרכים שונות ולעיתית מרחיקה בחירה על מה להגיב - עשויה להיות מניפולטיבית. 	2	1	.50	1.25	מה נאמר: תוכן שמעיד על הצבת גבולות [16]. שיח אסרטיבי	כמעט לא מייצג

כפי שניתן לראות מהנתונים, נמצאה הסכמה גבוהה ביותר בין מומחי התוכן לכך שמרבית פריטי הכלי (14 מתוך 23, 61%) מייצגים מאוד דפוסים אמפתיים. רובם (12 פריטים) הגיעו לציון המקסימלי (M=3.00), בעוד ששני פריטים נוספים היו קרובים מאוד (M=2.75). ייצוג חלקי של דפוסים אמפתיים התקבל לגבי שמונה פריטים (35%), ולגבי פריט אחד בלבד (4%) נמצא שהוא כמעט לא מייצג (M=1.25). לגבי פריט זה - 'שיח אסרטיבי', המומחים הסבירו שאסרטיביות יכולה להתקיים בדרכים שונות ולעיתים היא מרחיקה בחירה על מה להגיב, לכן אסרטיביות עשויה לייצר התנהגות מניפולטיבית ולא פעולה אמפתית.

את שאר הערות המומחים ניתן לסווג לשלוש קטגוריות:

1. פריטים הדורשים שינוי או הבהרה: לדוגמה, אחד המומחים ציין כי הפריט 'שימוש במשפטי פתיחה', מדגים שיחות חולין שאולי אינן רלוונטיות לתוכן הדיאלוג או לאווירה. באופן דומה, המומחים הציעו כי הפריט 'תנועה שמבטאת קשב/פניות', יוחלף בביטוי 'מחוות או שפת גוף'.
2. פריטים המשקפים דואליות שכן לא בכל מצב/הקשר הם מהווים ביטוי אמפתי. להלן מספר דוגמאות:

- 'טון דיבור שקט ורגוע'. המומחים טענו שמצד אחד, חשוב שטון הדיבור לא ישתלט על קולו של השותף לשיח ולכן אכן הוא צריך להיות רגוע ברוב המקרים. מצד שני, לעיתים דווקא שימוש בטון מתרגש משקף שותפות בחוויה שיכולה להיות מאוד מעוררת עבור האחר.
- הפריט 'שיח ענייני: הפרדה בין אישי למקצועי' כביטוי להצבת גבולות בשיח: לפעמים הצבת גבולות מתאימה ומבטאת אמפתיה, אך היא יכולה גם להיות כוחנית ולבטא מידה נמוכה של אמפתיה.

- לגבי הפריט 'דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות' נטען שהשימוש ב "אנחנו" עלול לטשטש את המקום שאנחנו נותנים לאחר, ויש לבחון את השימוש בה בהקשרים שונים.
- לגבי הפריט 'העלאת פתרון/הצעה/אלטרנטיבה', צוין שכדפוס אמפתי בשיח, רצוי להימנע מהשאת עצות ומתן פתרונות. הרעיון הוא שהפתרון יגיע מתוך הפרט עצמו דרך הבנה של הסיטואציה ושל הגורמים שמניעים אותו. זה נכון לגבי הקשרים מסוימים, בעיקר של שיחה בעלת אופי רגשי. במקרים אחרים ייתכן שמטרת השיחה היא לחשוב על פתרון לבעיה, אך גם אז כדאי שהפתרון יעלה תוך כדי ליבון משותף של העניין ולא כהנחתה מלמעלה.

3. פריטים לגביהם תיתכן יותר מאפשרות אחת של פרשנות ותגובה.

- לגבי הפריט 'שימוש בדוגמאות שממחישות, כאמצעי להימנעות מהכללות', המומחים תהו האם הכוונה לדוגמאות אישיות שמובאות לשיחה, או לבקשת דוגמאות מהשותף לשיחה. שיתוף בחוויה אישית דומה יכול לסייע ליצירת יחסי קרבה ואמון ויכול לקדם תחושת נוחות

וביטחון לשתף. עם זאת, גם בקשת דוגמאות מהאחר מקדמת שיח אמפתי, כי היא מסייעת להבין במדויק את החוויה של האחר.

- גם הפריט 'פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה' יצר תהיות לגבי משמעות המילה 'פרפרזה' ותפקידה בשיח: מומחה אחד שאל האם הכוונה לשיקוף? מומחה נוסף ציין שפרפרזה אינה בהכרח לצורך הבהרה. היא יכולה להיות גם לצורך הדגשה, ומומחה שלישי ציין שפרפרזה פחות משמשת להבהרה ויותר להעברת מסר של הקשבה אמיתית לדבריו של השותף שלנו בשיח, ואולי הכוונה לווידוא שהבנו נכונה את דבריו (מאפיין נוסף של פרפרזה)?

המומחים גם הציעו לבחון הוספה של מספר פריטים לכלי המעשי על מנת לחזק את תקפות התוכן שלו: 'בירור צרכיהם של השותפים לשיח', 'הבעת עניין בדברי השותף לשיח' ו'שימוש בביטויים מבססי אמון'.

לסיכום חלק זה, ניתן לומר שתיקוף התוכן של מודל ה-EPIC הראה שרוב הפריטים נמצאו כמייצגים מאוד את מושג ההתנהגות האמפתית. רק פריט אחד נמצא ככמעט לא מייצג את המושג. המומחים הציגו תהיות לגבי חלק מהפריטים והציעו שינויים לגבי חלקם האחר.

צעד 5: תיקוף קליני

צעד זה התמקד בהיבט הקליני של תיקוף הכלי המעשי (מחווון). מטרת התיקוף הקליני הייתה לבחון את ההיבט המעשי של מודל ה-EPIC. בהקשר זה, שבעה מומחים קליניים בחנו את המחווון, ואז שיתפו את עמיתיהם בדעותיהם באמצעות קבוצות מיקוד. לשם כך, גובשו שני מערכים של קבוצות מיקוד, שכל אחד מהם כלל שלושה חלקים. בחלק הראשון של המפגש של קבוצת המיקוד הוצגו בפני המשתתפים מטרת המחקר והכלי. בחלק השני נצפה תרחיש סימולציה. תרחיש זה הציג מצב קונפליקטואלי בין שני חברי צוות לגיל הרך: גנן מתחיל ועוזרת גנן וותיקה. בעקבות הצפייה בסימולציה המשתתפים התבקשו למלא באופן עצמאי את המחווון - זיהוי דפוסים אמפטיים ומיומנויות תקשורת בין אישית; לאחר מכן נערך דיון אודות תגובות המשיבים לתרחיש ולמחווון. בחלק השלישי הוקרן תרחיש סימולציה שונה. תרחיש זה הציג מפגש בין מורה להורה. המשתתפים שוב התבקשו למלא בנפרד את המחווון, ולאחר מכן הם דנו בתגובותיהם. שני המפגשים בקבוצת המיקוד נערכו באמצעות פלטפורמת Zoom; משך הזמן של כל אחד מהם היה כמעט שעתיים. המפגשים הוקלטו ותועתקו. שמות המשתתפים קודדו כדי לשמור על אנונימיות.

אפשרות התשובה לגבי כל דפוס הוצגה בצורה דיכוטומית כ"לא הופיע בשיח" (0) או "הופיע" (1).
לוח 3 מסכם את תשובות המומחים הקליניים.

התוצאות המוצגות בלוח 3 בנוגע לתרחיש הסימולציה הראשון, המתאר עבודת צוות משותפת בין גנן מתחיל ועוזרת גנן ותיקה, מצביעות על כך שלמעט דפוס אחד (פריט מס' 4), היתה הסכמה בקרב לפחות 6 מתוך 7 מומחים שהדפוסים האמפטיים המתוארים במודל קיימים אצל המתנסה. גם בדיון שהתקיים בקבוצות המיקוד נמצאה הסכמה גבוהה בקרב המומחים הקליניים. המומחים הסכימו כי הגנן החדש מביע דפוסים אמפטיים לאורך השיח הקונפליקטואלי. הם תיארו אותו כאותנטי, כן ומכבד, תוך שהוא מחייך ותומך. המומחים ציינו כי במהלך סימולציה זו הוסרו המחסומים המתגרים והושג שינוי לקראת הסכמה. לדוגמא, אחד המומחים אמר: "הגנן היה מאוד אמפטי. הוא דיבר בצורה מכובדת. הוא התייחס בכבוד לעוזרתו. הוא היה רגוע ונעים. ... זיהיתי התנהגות אמפתית. הוא מצא את הדרך לעסוק בעוזרת, וקנה את אמונה תוך שהוא בונה כבוד הדדי ותחושת שותפות".

באשר לתרחיש הסימולציה השני – פגישה בין מורה (המתנסה) להורה, לוח 3 מצביע על כך שהמומחים הקליניים היו ברוב המקרים תמימי דעים לגבי דירוגי מידת האמפתיה של המתנסה. לגבי מרבית הפרקטיקות, רובם הסכימו שהן קיימות (בין 4 ל-7 מומחים ציינו אותן) או לא קיימות (צוינו כקיימות על-ידי לא יותר מ-2 מומחים). לצד זאת, היו פרקטיקות שלגביהן מידת ההסכמה היתה חלקית (פריטים 4,5,13,15 שצוינו על-ידי 3 מומחים). גם בקבוצות המיקוד ניכר היה שהמומחים היו פחות בטוחים לגבי רמת האמפתיה של המתנסה. מצד אחד הם הרגישו שהמורה בסימולציה הפגין דפוסים אמפטיים במהלך הדיאלוג עם ההורה (השחקן). הוא הקשיב, שאל שאלות, אסף מידע וניסה להתקדם ולתת תשובות מתאימות לפתרון הנושאים הבעייתיים שנדונו. נראה שהוא היה כן ומכבד. עם זאת, דבריו ושפת גופו גרמו למומחים להרגיש שהמורה אינו גלוי לב ולא נכנס לנעליו של ההורה כדי להבין באמת את נקודת מבטו. לדעת המומחים, המורה היה אסרטיבי יותר ופחות אמפטי, וכפי שנצפה בסופו של התרחיש, כמעט ולא הושגה התקדמות. חלק מהמומחים אמרו את הדברים הבאים: "הוא היה מאזין טוב; הוא שאל הרבה שאלות. השאלות היו כנות. הרגשתי שהוא באמת רוצה לדעת את התשובות, אבל לא הרגשתי שהוא פתוח לקבל דעות אחרות"; וכן: "הוא הקשיב היטב לאבא אך לא נכנס לנעליו בשום שלב בדיון. נראה שהוא מתעניין במחשבות האב, אך הוא לא היה פתוח להבנת נקודת מבטו".

לוח 3: מספר הפעמים שכל אחד מהדפוסים האמפטיים במודל ה- EPIC זוהה על ידי המומחים
בכל אחד מתרחישי הסימולציה (N=7)

תרחיש סימולציה 2	תרחיש סימולציה 1	תת-קטגוריה	קטגוריה	דפוס הליבה
0	7	1. שימוש במשפטי פתיחה	1. מיצוב השיחה בתחילתה	תקשורת מילולית
1	6	2. הגדרת מטרת השיחה		
7	7	3. פניות לשמוע נקודת מבט שונה	2. תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה	
3	5	4. פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית		
3	6	5. שימוש בביטויים המעידים על הבנת		
1	7	6. ביטויים ל"כניסה לנעלי הזולת"		
6	7	7. ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון		
7	7	8. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות		
4	7	9. דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי		
5	7	10. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל	4. ניהול תגובה	
6	7	11. שימוש בדוגמאות שממחישות/ בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות		
6	7	12. ריכוך הקונפליקט בשיח		
3	7	13. העלאת פתרון/הצעה/ אלטרנטיבה		
7	7	14. בחירה על מה להגיב (סינון)		
3	7	15. מסר ברור	5. תוכן שמעיד על הצבת גבולות	
5	7	16. שיח אסרטיבי		
6	7	17. הפרדה בין האישי למקצועי		
4	7	18. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות	6. שפת גוף	תקשורת לא מילולית
4	6	19. תנועתיות שמבטאת קשב/פניות		
6	7	20. מגוון ומותאם לתוכן	7. טון דיבור	
5	7	21. שקט, רגוע		
5	7	22. ביטויים המעידים על הקשבה	8. אופן הדיבור	
4	7	23. נוכחות בוטחת		

הערות אלה חידדו את הפער בין העובדה שכל המומחים ציינו שקיימת אצל המתנסה פניות לשמוע נקודת מבט שונה, כלומר שפרקטיקה זאת (פריט 3) באה לידי ביטוי בתרחיש, לבין תחושתם שהוא לא היה באמת אמפתי. בהקשר זה הועלתה גם הסוגיה של "כשל אמפתי" והיכולת לראות בו הזדמנות לתיקון ולצמיחה.

בתרחיש הסימולציה הראשון, היתה אפוא הסכמה רבה יותר בין המומחים לגבי התנהגותו האמפתית של המורה המתמחה. הדיון בעקבות הצפייה בסימולציה זו היה סביב מהותן העקרונית של פרקטיקות אמפתיות. למשל:

- האם הפרקטיקות המופיעות בכלי ייחודיות לשיח אמפתי, או שהן מבטאות מיומנויות תקשורת יעילות?
- האם כדי לבחון פרקטיקות אמפתיות צריך להציג תרחיש של נפילה ל"בור רגשי", או שנכון לבדוק את קיומן גם בסיטואציה שכיחה יום-יומית, בה "לא היה צורך באמפתיה", כפי שהמומחים ציינו בעקבות התרחיש.
- וסוגיה נוספת: האם אנחנו בוחנים את קיומן של פרקטיקות האמפתיה מנקודת מבטו של הצופה או מנקודת נקודת מבטו של השחקן, האם הוא הרגיש שהמתנסה אמפתי כלפיו?

בעקבות תרחיש הסימולציה השני נערך דיון שנסוב בעיקר סביב פריטים מסוימים. למשל:

- לגבי הפריט 'דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות' הוצע להשמיט את החלק הראשון של הפריט ("בלשון רבים") ולהשאיר את החלק השני ("הבעת שותפות").
- לגבי הפריט 'הפרדה בין האישי למקצועי', המומחים קבעו כי יש לנסח מחדש את הפריט מכיוון שהוא מרמז על ריחוק והתנהגות לא אמפתית.
- הערה נוספת הושמעה בנוגע לפריט 'שימוש במשפטי פתיחה'. המומחים טענו שפריט זה רלוונטי לכשירות תקשורת בין אישית ולא ייחודי לכישורי אמפתיה. הם ציינו כי הפריט צריך לבטא את הרעיון של יצירת רוח חיובית ואמון בתחילת המפגש.
- לגבי הפריט 'שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל', המומחים סברו כי ניתן להעלות טיעונים והסברים מבלי להביע אמפתיה.

כפי שניתן לראות, חוות הדעת של המומחים מצביעה על כך שהכלי EPIC רגיש להבדלים בין הנסיבות השונות, ומאפשר הבחנה בדירוג הדפוסים האמפטיים שצוינו בכל אחד מתרחישי הסימולציות השונים. עובדה זו מספקת תמיכה לתקפותו של הכלי. בנוסף, המומחים התייחסו גם למבנה הכלי. הם ציינו שהוא מצליח לחדד את מושג האמפתיה, ושהפריטים מדגימים דפוסים אמפטיים עיקריים. המומחים הדגישו כי הכלי קל לשימוש ויכול להתאים למטרות לימודיות.

צעד 6: עדכון המודל והפיכתו לכלי מעשי - מחוון

בסיום ניתוח תוצאות תהליך התיקוף, תיקוף התוכן והתיקוף הקליני, בוצעו עדכונים במודל. במסגרת זו הוא עודכן ככלי מעשי – מחוון. הליך השינוי נערך על ידי מחברי המחקר והתבסס על מערך של שיקולים תיאורטיים ומתודולוגיים.

בהתאם להמלצות שעלו מהליך התיקוף, אומצו השינויים הבאים:

1. הפריט 'שימוש במשפטי פתיחה' שונה ל"שימוש בדברי פתיחה המשדרים רוח חיובית"
 2. הפריט 'דיבור בלשון רבים ו/או כביטוי לשותפות' שונה ל- 'שימוש בביטויים המציינים שותפות' (הוחלט להשמיט את 'דיבור בלשון רבים', כפי שהוצע)
 3. הפריט 'הפרדה בין האישי למקצועי' שונה ל- 'הצגת שיקולים מקצועיים'
 4. הפריט 'תנועות גוף' שונה ל'מחוות גוף'
 5. הפריט 'שיח אסרטיבי' הוסר.
- המחווון המעודכן, כפי שגובש בעקבות הליך התיקוף לכלי מעשי, מוצג בלוח 4. הפריטים בהם נעשה שינוי מופיעים בהצללה.

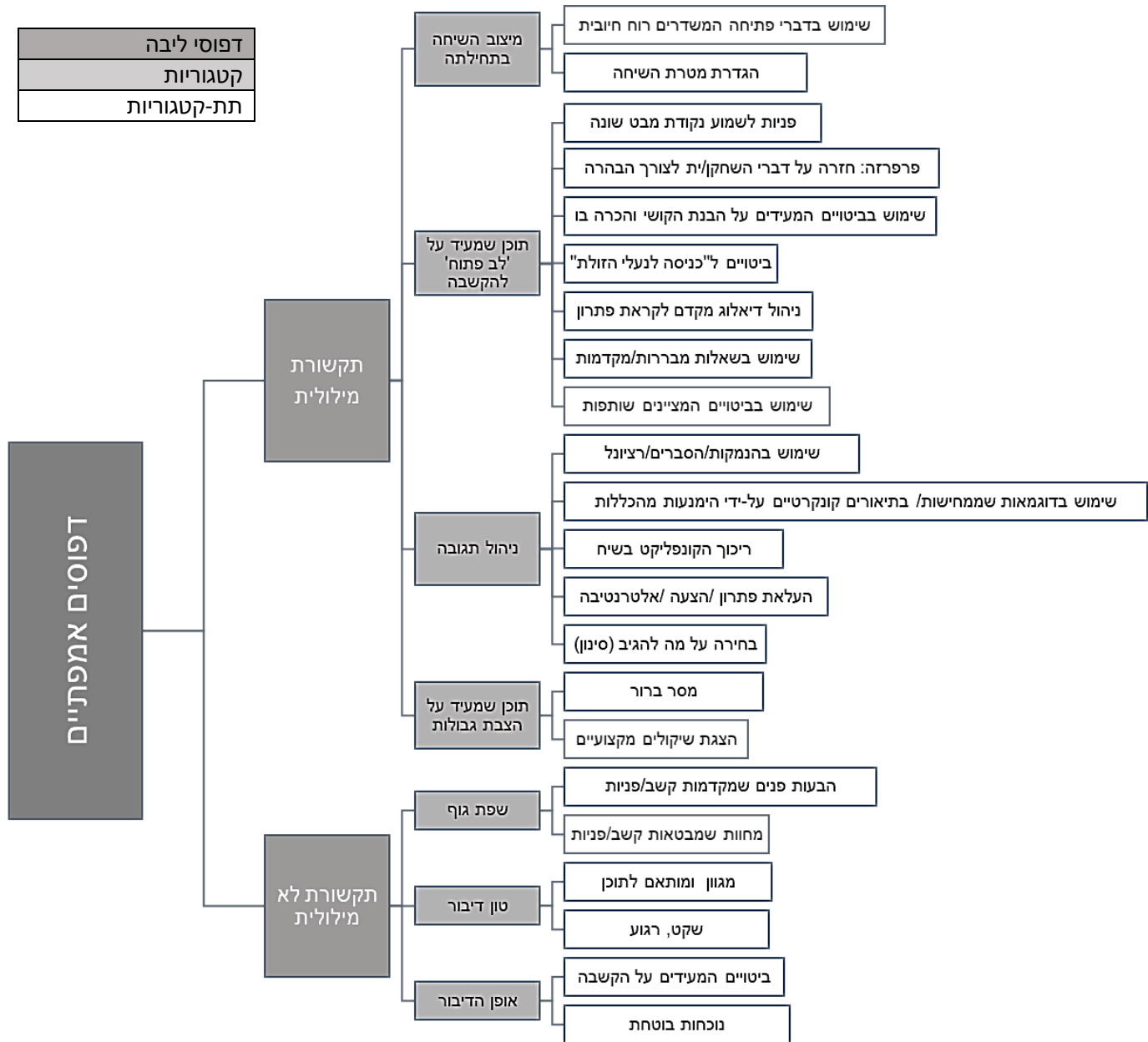
לוח 4: המחוון המעודכן בעקבות הליך התיקוף

דפוס הליבה	קטגוריה	תת-קטגוריה	נוכחות הפרקטיקה האמפתית	
			0 (לא)	1 (כן)
תקשורת מילולית	1. מיצוב השיחה	1. שימוש בדברי פתיחה המשדרים רוח חיובית		
		2. הגדרת מטרת השיחה		
	2. תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה	3. פניות לשמוע נקודת מבט שונה		
		4. פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה		
		5. שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו		
		6. ביטויים ל"כניסה לנעלי הזולת"		
		7. ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון		
		8. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות		
		9. שימוש בביטויים המציינים שותפות		
		10. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל		
3. ניהול תגובה		11. שימוש בדוגמאות שממחישות/ בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות		
		12. ריכוך הקונפליקט בשיח		
		13. העלאת פתרון/ הצעה /אלטרנטיבה		
		14. בחירה על מה להגיב (סינון)		
4. תוכן שמעיד על הצבת גבולות		15. מסר ברור		
		16. הצגת שיקולים מקצועיים		
תקשורת לא מילולית	5. שפת גוף	17. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות		
		18. מחוות שמבטאות קשב/פניות		
	6. טון דיבור	19. מגוון ומותאם לתוכן		
		20. שקט, רגוע		
	7. אופן הדיבור	21. ביטויים המעידים על הקשבה		
		22. נוכחות בוטחת		

סיכום

לסיכום ניתן לומר שלמרות ששתי קבוצות המומחים עבדו בנפרד, היתה מידה רבה של הסכמה ביניהן. שיטת דלפי העלתה מגוון הערות, רעיונות והמלצות שסיפקו המלצות תיאורטיות ומעשיות לבירור וחיידוד המודל ככלי מעשי. כתוצאה מכך בוצעו כמה שינויים במחוון, ובקבות כך גם במודל הרעיוני, וזאת במטרה להגביר את דיוק מאפייני האמפתיה כמבנה תיאורטי מורכב. חשוב לציין שחלק מהדפוסים הכלולים בכלי המעשי אינם ייחודיים למושג אמפתיה אלא מייצגים פרקטיקות תקשורת בין אישיות. עם זאת, הם דפוסים חיוניים בדיאלוג אמפתי ולכן בחרנו לכלול אותם בכלי המעשי.

להלן יוצג תרשים המשקף את המודל הרעיוני המעודכן EPIC, בעקבות השינויים שנעשו במחוון.



תרשים 2: מודל EPIC המעודכן

חלק ג': יישום המודל הרעיוני ככלי לזיהוי דפוסים אמפטיים

מטרה

המטרה המרכזית של שלב ג' במחקר הינה יישום ובדיקה של הכלי המעשי (מחווון) באמצעות זיהוי והבנה של המושג אמפתיה בקרב סטודנטים להוראה בהקשרים של שיח חינוכי.

בהתאם לכך הוגדרו מטרות המשנה:

א. בדיקת השינוי שחל בקרב מתכשרים להוראה ביכולת הדקלרטיבית שלהם לזהות מיומנויות אמפתיה, כפי שבאה לידי ביטוי בתשובותיהם בשאלון, וזאת בעקבות ניתוח סימולציות מורכבות וטעונות בשדה החינוך תוך שימוש במודל EPIC.

ב. בדיקת השינוי שחל בתפישה של מושג האמפתיה וביטוייה, לפני ואחרי ההתערבויות, בקרב מתכשרים להוראה.

השלב השלישי במחקר כולל את שני הצעדים האחרונים של שיטת הדלפי: הצעד השביעי שכלל את תהליך בניית מערך המחקר לבדיקת המחווון והיישום בפועל, והצעד השמיני והאחרון שכלל את ניתוח התוצאות וניסוח מסקנות. כעת יתוארו שני הצעדים הללו.

צעד 7: הגדרת מערך המחקר לבדיקת המחווון

לצורך בדיקת המחווון הוגדר מערך מחקר דמוי-ניסויי במתכונת של "pre-post" עם קבוצת ביקורת. המחקר נערך בקרב מתכשרים להוראה בשלבים שונים: שלב ההכשרה (פרחי הוראה), שלב ההתמחות (מורים מתחילים) ושלב ההוראה בפועל (מורים ותיקים). מתוך כל אחת משלוש מסגרות אקדמיות הקיימות במכללה (הכשרה להוראה, התמחות, מורים בפועל), נבחרו קבוצות הניסוי והביקורת באופן מכוון על-מנת שיהיו דומות ככל האפשר.

מערך המחקר כלל שלושה שלבים, לפי הפירוט הבא:

שלב מקדים (pre-test)

שלב זה התקיים באופן דומה בקבוצת הביקורת ובקבוצת הניסוי, והוא כלל את הרכיבים הבאים:

- הסבר אודות מודל ה-EPIC
- צפיה בסרטון סימולציה. הסימולציה המוצגת מדמה שיחה בין גן חדש לסייעת בגן הילדים.

התרחיש: את גננת משלימה בגן הילדים זהו גן עירוני בגילאי חובה במרכז הארץ. בגן 33 ילדים. את מגיעה לגן יום אחד בשבוע, בו את עובדת במשותף עם יפה הסייעת הקבועה של הגן. יפה הינה סייעת ותיקה, למעלה מ 12 שנים בגן. היא דומיננטית מאד. יפה אוהבת לשבת עם הילדים בשעת יצירה ואוהבת להקריא להם סיפורים. יחד עם זאת, יפה נוהגת להרים קול על הילדים פעמים רבות במהלך היום, נוזפת בהם ומענישה אותם באופן לא מותאם לדעתך. לדוגמא: היום כשקראת לילדים להיכנס לגן אחרי המשחק החופשי בחצר, יפה צעקה על אבי ודני שלא נכנסו ואמרה להם אתם לא שומעים שקוראים לכם? חצופים. כמה פעמים צריך לקרוא לכם? מחר לא תצאו לחצר. חשוב לציין כי הורי הילדים ועיריית- הגננת הקבועה בגן אוהבים את יפה ומעריכים אותה מאד. לאור ההתנהלות שלה, בקשת לקיים איתה שיחה בנושא בסוף היום.

- **מילוי מחוון EPIC:** תוך כדי הצפייה בסימולציה המשתתפים נתבקשו למלא את המחוון.
- **שאלון פתוח,** בו התבקשו המשתתפים להגדיר מהי אמפתיה, ואילו מיומנויות הם מגדירים כמיומנויות אמפתיה (שאלות פתוחות).
- **שאלון סגור** הבודק את דיווחי הנבדקים לגבי המודעות שלהם להתנהגות אמפתית, יכולותיהם החברתיות-רגשיות, ויכולתם לזהות מיומנויות אמפתיה.
- **תחקיר הסימולציה בזיקה למחוון:** התחקיר של הסימולציה בזיקה למחוון נערך בהנחיית שתיים מחברות צוות המחקר בקבוצת הניסוי בלבד.

שלב ההתערבות

1. **קבוצת הניסוי - הוראת אמפתיה באופן תיאורטי וכן בהתבסס על המודל הרעיוני שנבנה במחקר הנוכחי.** ההתערבות בקבוצה כללה שיעור שלקראתו הסטודנטים נתבקשו לקרוא מאמר העוסק באמפתיה: המעשה האמפתי השלם של מורים (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013). בשיעור עצמו נכללו המשגות תיאורטיות והדגמות מסרטונים כמפורט להלן:
 - הקרנת קטע וידאו של סימולציה וניתוח שלו: אפיון של שיח אמפתי
 - הגדרה של מושג אמפתיה
 - הדגמה של תת קטגוריות באמצעות קטעים מסרטונים
 - הצגת המודל של דפוסים אמפתיים ECIP כמכלול, והבחנה בין דפוסים תקשורת מילוליים לדפוסים תקשורת לא מילוליים.
 - הרלוונטיות לחינוך ולהוראה כולל התייחסות לעידן ה- VUCA
 - המעשה אמפתי השלם: הצגת 'המהלך האמפתי' על רכיביו, תוך הסבר כל שלב והמשמעות שלו

בנוסף, התקיימו שיעורים נוספים בהם התעורר שיח בנושאים התיאורטיים הקשורים למושג

האמפתיה, וכן נערכו שני שיעורים סדנאיים במרכז הסימולציה. במהלך השיעורים הסטודנטים התנסו בסימולציה, וניתחו את תוצאותיה עם המחונן.

2. **קבוצת הביקורת - הוראת אמפתיה באופן תיאורטי:** ההתערבות בקבוצה זו כללה שיעור אחד

שבו נכללו הפעילויות הבאות:

- הגדרה של המושג אמפתיה
- הצגת 'המהלך האמפטי' על רכיביו, תוך הסבר כל שלב והמשמעות שלו
- תרגום המהלך ל'מעשה האמפטי השלם של מורים' תוך הדגשת הממדים של אמפתיה: הבנה, מודעות, התנהגות
- חשיבותה של אמפתיה לתחום החינוך

בנוסף, נערכו שני שיעורים סדנאיים במרכז הסימולציה. במהלך השיעורים הסטודנטים התנסו בסימולציה, וניתחו את תוצאותיה ללא המחונן.

שלב מסכם (post-test)

שלב זה התקיים באופן דומה בקבוצת הביקורת ובקבוצת הניסוי, והוא כלל את הרכיבים הבאים:

- הצגה של מודל ה-EPIC
 - צפיה בסרטון סימולציה. הסימולציה המוצגת מדמה שיחה בין מורה והורה.
- התרחיש: את/ה מורה מקצועי בתיכון שש שנתי במרכז הארץ. במסגרת יום ההורים שמתקיים היום, הגיע אליך לשיחה אסף אביו של יוסי תלמיד כיתה ט'. יוסי הוא ילד נבון ושקט, מהתלמידים שאינם דורשים תשומת לב רבה. יוסי משתדל להכין את שיעורי הבית ולעבוד בכיתה, אינו מרבה להשתתף בשיעורים, הישגיו הלימודיים טובים. בשיעורים האחרונים יוסי לא הכין את כל שיעורי הבית ללא כל הסבר ולכן סימנת לו במשוב אי הכנת שיעורי בית. יוסי רוצה ללמוד בתיכון במגמת מחשבים, גם הוריו לוחצים עליו ללמוד במגמה טובה.

- **מילוי מחונן EPIC:** תוך כדי הצפייה בסימולציה המשתתפים נתבקשו למלא את המחונן.
- **שאלון פתוח,** בו התבקשו המשתתפים להגדיר מהי אמפתיה, ואילו מיומנויות הם מגדירים כמיומנויות אמפתיה (שאלות פתוחות).
- **שאלון סגור** הבודק את תפיסת המשיבים לגבי יכולת זיהוי מיומנויות אמפתיה במחונן
- **תחקיר הסימולציה בזיקה למחונן:** התחקיר של הסימולציה בזיקה למחונן נערך בהנחיית החוקרים בקבוצת הניסוי בלבד.

לוח מספר 5 מסכם את מערך המחקר. הלוח מתאר את הפעולות שנעשו בשלבי המחקר השונים בזיקה לכל אחת מקבוצות המחקר.

לוח 5: תיאור מערך המחקר

שלב	קבוצת ביקורת	קבוצת ניסוי
מקדים (pre-test)	במסגרת שיעור רגיל: א. הצגת מודל EPIC ב. הקרנת סרטון ג. מילוי מחוון ד. העברת שאלון (סגור ופתוח)	במסגרת שיעור רגיל: א. הצגת מודל EPIC ב. הקרנת סרטון ג. מילוי מחוון ד. העברת שאלון (סגור ופתוח) ה. ניתוח הסימולציה לפי המחוון
התערבות	<ul style="list-style-type: none"> העברת שיעור העוסק בהוראת אמפתיה באופן תיאורטי בהתבסס על ספרות מקצועית. שני שיעורי סימולציות מותאמות לנושא הקורס במרכז הסימולציה בלי מחוון (באחריותו של מרצה הקורס) 	<ul style="list-style-type: none"> העברת שיעור העוסק בהוראת אמפתיה באופן תיאורטי ובהתבסס על המודל הפרקטי שנבנה: שימוש בסרטון אחר להדגמת דפוסי אמפתיה ולהמשגות תיאורטיות תוך שימוש במחוון, וכן קריאת המאמר העוסק באמפתיה. שני שיעורי סימולציות מותאמות לנושא הקורס (מרכז סימולציה עם מחוון)
מסכם (post-test)	במסגרת שיעור רגיל: א. הצגת מודל EPIC ב. הקרנת סרטון ג. מילוי מחוון ד. העברת שאלון (סגור חלקי ופתוח)	במסגרת שיעור רגיל: א. הצגת מודל EPIC ב. הקרנת סרטון ג. מילוי מחוון ד. העברת שאלון (סגור חלקי ופתוח) ה. ניתוח הסימולציה לפי המחוון

על מנת להבטיח שלממצאים יהיה תוקף מרבי, ביקשנו למנוע ככל האפשר את התערבותם של משתתפים נוספים באופן הבא:

- א. הקפדה על דמיון מרבי בין נבדקי קבוצת הניסוי לנבדקי קבוצת הביקורת
 - ב. הקפדה על כך ששתי הקבוצות יתנסו בהתערבות זהה ככל האפשר:
 - מבחינת פרק הזמן - 3 שיעורים הכוללים את העברת השאלון
 - מבחינת המומחה מתחום האמפתיה שילמד את השיעורים (שניים מכותבי דוח זה)
 - מבחינת מערך השיעורים התיאורטיים והפרקטיים (מטרות, תכנים, והתנהלות על-פי פרוטוקול אחיד, וכן התזמון של קריאת המאמר התיאורטי במערכי השיעורים).
- המחווונים והשאלון הועברו באופן ידני ובאופן מקוון במהלך החודשים דצמבר 2021 – אפריל 2022.

כלי המחקר

כלי המחקר כללו את המחוון וכן שאלון פתוח וסגור (ראו נספח). להלן פירוט אודות כלי המחקר.

1. מחוון

המחוון כלל 22 ממדים של דפוסים אמפטיים המתייחסים לתקשורת מילולית ולא מילולית. דפוסים אלה גובשו בשלבים הקודמים ('א' + 'ב') של המחקר במודל שכונה Empathic Patterns in) EPIC (Interpersonal Communication). לגבי כל אחד מהם, הנבדקים נתבקשו לציין האם הדפוס מופיע או לא מופיע בכל אחד משני הסרטונים שהם צפו בהם. הממדים ומספר הדפוסים המופיעים במחוון מוצגים בלוח שלהלן.

לוח 6: ממדי המחוון

מספר דפוסים	ממד	דפוס תקשורת
2	ניתוח תהליך המפגש - פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה	תקשורת מילולית
7	מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה	
5	מה נאמר: ניהול תגובה	
2	מה נאמר: תוכן שמעיד על הצבת גבולות	
2	איך נאמר: שפת גוף	תקשורת לא מילולית
2	איך נאמר: טון דיבור	
2	איך נאמר: אופן הדיבור	
22		סה"כ

לאחר מילוי המחוון לגבי כל סרטון, הנבדקים נתבקשו לאפיין את תפיסתם אודות תוצאות המפגש, לפי האפשרויות שלהלן:

1. נסיגה/החמרת הקונפליקט
2. שמירה על המצב הקיים
3. ערעור
4. התקדמות/גיוס הצד השני
5. השגת השינוי הרצוי

מהימנות המחוון נבדקה במדגם כולו, לפי קבוצות (ניסוי, ביקורת), לפי עיתוי הבדיקה (לפני, אחרי), ולפי מסגרת הלימודים, ונמצאה סבירה בכל המקרים. מידע זה מופיע בלוח 7 שלהלן.

לוח 7: מהימנות המחוון לפי הקבוצות הנבדקים

מהימנות לפי אלפא של קרונברך	הקבוצה הנבדקת
0.82	המדגם כולו
0.83	קבוצת המחקר
0.81	קבוצת ביקורת
0.81	נבדקים "לפני"
0.80	נבדקים "אחרי"
0.79	פרחי הוראה
0.83	התמחות
0.84	מורים בפועל

2. שאלון

שאלון המחקר כלל ארבעה חלקים מרכזיים, לפי הפירוט הבא:

א. מאפייני רקע אישי ומקצועי של הנבדקים

בחלק זה הנבדקים נשאלו לגבי מספר מאפיינים, כמו מגדר, מסגרת לימודים, שכבת הגיל שבה הנבדק מלמד, שנות וותק בהוראה וכו'.

ב. שאלון פתוח

בחלק זה הופיעו שתי שאלות פתוחות:

א. כיצד אתם מגדירים את המושג אמפתיה?

ב. בסיטואציה בה משתתף מבטא אמפתיה כלפי מישהו, כיצד זה עשוי לבוא לידי ביטוי? מנו 2-3 ביטויים.

ג. שאלון סגור

החלק הסגור בשאלון כלל מספר שאלונים:

1) שאלון מודעות להתנהגות אמפתית: מבוסס על שאלון האמפתיה הרב ממדית של דויד, Davis, (1980) שהופיע בעברית בעבודתו של קורן (1999). במחקר הנוכחי נבדקו שני רכיבים של

אמפתיה:

- **רכיב קוגניטיבי** של תפיסת עמדת האחר, שבודק את רמת יכולתו של הפרט להעמיד את עצמו במקום האחר (Perspective-Taking Scale). הפריטים שבדקו היבט זה: 11, 19-14.

- **רכיב רגשי** של דאגה אמפתית (Empathic Concern), פריטים: 5, 6, 7.

2) שאלון יכולות חברתיות-רגשיות. הפריטים במשתנה זה התבססו על מאמר של זיך ועמיתיה (Zych et al., 2018). היכולות שנבדקו הן: מודעות עצמית (פריטים 1, 2 ו-3); מודעות חברתית

והתנהגות פרו-חברתית (פריטים 4, 8, 9), וקבלת החלטות מושכלת (פריט 10). מודעות חברתית

נבדקה גם בפריטים 12 ו-13. פריטים אלה נלקחו מתוך המסגרת העיונית של MESH - Mindsets, (Transforming Education, 2016) Essential Skills, and Habits.

3 שאלון זיהוי מיומנויות אמפתיה. חלק זה פותח לצרכי המחקר הנוכחי, והוא בודק את חווית השימוש של הנבדקים במחווון לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה (פריטים 20-23).

טווח הערכים לגבי הפריטים בשאלון הסגור נע בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד).

לוח 8: מהימנות שאלוני המחקר

הכלי	מספר פריטים	דוגמאות לפריט	מהימנות (α)
אמפתיה – רכיב קוגניטיבי	7	כשאני כועס/ת על מישהו אני מנסה לשים את עצמי בנעליו לרגע	.79
אמפתיה- רכיב רגשי ¹	3	לעיתים איני מרגיש צער רב כשלאחרים יש בעיות	.20
יכולת חברתיות-רגשיות	9	אני יודע/ת איך לבטא את רגשותיי אני נוהג/ת להציע עזרה למי שצריך/ה	.64
זיהוי מיומנויות אמפתיה	4	הצלחתי לזהות את מיומנויות האמפתיה של המתנסה בסימולציה דיי בקלות	.72

מדגם

בדיקת המחווון נערכה, כאמור, בקרב מתכשרים להוראה בשלבים שנים בהכשרתם המקצועית. המשתתפים התבקשו למלא את השאלונים והמחווונים. עם זאת, לא כולם מילאו את שאלון המחקר (הפתוח והסגור). להלן סיכום נתוני המשתתפים לפי המענה בכל אחד מכלי המחקר.

מדגם ממלאי המחווונים

מדגם הנבדקים שמילאו את המחווונים כלל 232 נבדקים מ-3 קבוצות לימודיות, כמפורט להלן:

1. פרחי הוראה (51) – 22% מכלל המדגם שהם סטודנטים לתואר ראשון
2. מתמחים (95) – 40.9% סטודנטים לתואר ראשון ושני, לומדי הסבה והתמחות
3. מורים בפועל (86) – 37.1% סטודנטים לתואר שני

142 מתוך כלל הנבדקים נכללו בקבוצת הניסוי (61.2%), ו-90 נכללו בקבוצת הביקורת (38.8%).

136 נבדקים (58.6%) מילאו את שאלון הפרה, 96 נבדקים (41.4%) מילאו את שאלון הפוסט.

¹ מהימנות רכיב זה נמוכה בשל מספר הפריטים הקטן הכלול בו. למרות זאת, הוחלט לכלול אותו בביתוח הנתונים.

מדגם ממלאי השאלונים

המדגם כלל 221 נבדקים מ-3 קבוצות לימודיות, כמפורט להלן:

1. פרחי הוראה (48) – סטודנטים לתואר ראשון
2. מתמחים (94) – סטודנטים לתואר ראשון ושני, לומדי הסבה והתמחות
3. מורים בפועל (79) – סטודנטים לתואר שני

142 מתוך כלל הנבדקים נכללו בקבוצת הניסוי (64.3%), ו-79 נכללו בקבוצת הביקורת (35.7%). 127 נבדקים (57.5%) מילאו את שאלון הפרה, 94 נבדקים (42.5%) מילאו את שאלון הפוסט. בשאלון הפוסט נכללו שתי השאלות הפתוחות וכן החלק שבדק את היכולת של הנבדקים לזהות מיומנויות אמפתיה (החלק השלישי בשאלון הסגור). שאר חלקי השאלון הסגור שבדקו מודעות להתנהגות אמפתית ויכולות חברתיות ורגשיות הועברו בבדיקה המקדימה בלבד לשם וידוא נקודת התחלה (Baseline) דומה בין קבוצות הניסוי והביקורת בזיקה להיבטים אלה.

מרבית הנבדקים (77.8%) הם נשים. טווח הגילאים נע בין 21 ל-55 ($M=33.61$, $SD=7.77$). כמחציתם לומדים לתואר שני (54.8%), והשאר לומדים לתואר ראשון (28.5%), עושים לימודי הסבה (2.7%) או לימודי התמחות (14%).

מרבית הנבדקים נמצאים בשנתם הראשונה ללימודים (30.8%) או בשנתם השנייה (43.2%). רובם (81.4%) עובדים בפועל בהוראה, תחת פיקוח יהודי ממלכתי (92.5%). חלוקתם לפי שכבת הגיל שהם מלמדים שוויונית למדי: כ-39% מלמדים בבי"ס יסודי, כ-36% מלמדים בבי"ס על-יסודי, ו-25% מלמדים בגנים. מספר שנות הוותק בהוראה של הנבדקים שהם מורים נע בין שנה ל-16 שנים ($M=4.01$, $SD=3.71$).

צעד 8: ניתוח התוצאות והסקת מסקנות

1. ממצאים הנוגעים למחווה

ניתוח הממצאים שנתקבלו בעקבות מילוי המחווה יעשה בשני צירים של השוואה:
א. השוואות **פנימיות** בין הנבדקים לפי חתכים שונים הנוגעים לקבוצות מחקר, עיתוי הבדיקה ומסגרת הלימודים. השוואה זו תתייחס לכל אחד מהממדים שנבדקו במחווה, לפי חלוקה לתקשורת וורבלית ולתקשורת א-וורבלית, כאשר בנוסף תערך השוואה בנוגע לאופן שבו דירגו הנבדקים את תוצאות המפגש שנצפה בסרטונים.

ב. השוואות **חיצוניות** של קבוצות הנבדקים לפי החתכים הנ"ל בזיקה לקריטריון חיצוני. קריטריון זה נקבע בעקבות מילוי המחווה של שני הסרטונים על-ידי קבוצת מומחים שכללה את צוות הכותבות של דוח זה (4), מומחי תוכן (3), ומנחי סדנאות (6). ציוני הנבדקים הושושו לציון שנתנו המומחים, וכך התקבלה אינדיקציה נוספת למידת הדיוק של יכולת הנבדקים לזהות פרקטיקות אמפתיה בסרטונים, בנוסף על זו שדווחה על-ידם בחלק של השאלון הסגור שבדק זיהוי מיומנויות אמפתיה.

א. השוואות פנימיות

חלק זה כלל שתי השוואות:

- 1) הבדלים בין נבדקי קבוצת הניסוי לבין נבדקי קבוצת הביקורת בכל אחד משני מועדי הבדיקה
- 2) הבדלים בין קבוצות הנבדקים לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה

1) הבדלים בין ניסוי לביקורת בזיהוי דפוסים אמפטיים על פי EPIC בכל אחד משני מועדי הבדיקה
לוח 9 מציג ממצאי ניתוח t למדגמים בלתי תלויים שנערך להשוואת הממוצעים שנתקבלו בזיהוי ממדי המחווה השונים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, וזאת בכל אחד משני מועדי הבחינה: פרה ופוסט.

לוח 9: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפרה בזיהוי ממדי המחווון השונים, בחלוקה בין

קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=58)		קבוצת ניסוי (n=78)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
1.35	2.56	12.55	2.86	13.19	תקשורת וורבלית (1-16)
1.11	0.54	1.55	0.53	1.65	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה(1-2)
1.53	1.52	5.10	1.73	5.54	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
0.33	0.94	4.33	1.05	4.38	ניהול תגובה (1-5)
0.41	0.73	1.57	0.61	1.62	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
-1.11	1.19	5.14	1.73	4.86	תקשורת לא וורבלית (1-6)
-0.23	0.75	1.57	0.78	1.54	שפת גוף (1-2)
-0.89	0.41	1.79	0.58	1.72	טון דיבור (1-2)
-1.81	0.42	1.78	0.69	1.60	אופן הדיבור (1-2)
0.56	3.30	17.69	4.06	18.05	ציון כולל של ממדי המחווון (1-22)
-0.16	1.142	3.17	1.136	3.14	תוצאות המפגש (1-5)

נתוני לוח 9 מראים כי בבדיקת הפרה לא היו קיימים הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בכל ממדי המחווון. כמו כן לא נמצא שוני בין הקבוצות בדירוג תוצאות המפגש שנצפה בסרטון: נבדקי שתי הקבוצות ציינו שחל ערעור עם מגמה קלה של התקדמות מצד השחקן (הסייעת בגן) בעקבות המפגש שהיה לו עם הסטודנט (הגנן). ממצאים אלה מעידים על נקודת מוצא דומה בשתי הקבוצות.

לוח 10: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפוסט בזיהוי ממדי המחווון השונים, בחלוקה בין

קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=32)		קבוצת ניסוי (n=64)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
4.16***	2.85	8.72	2.97	11.36	תקשורת וורבלית (1-16)
2.49*	0.72	0.50	0.77	0.91	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה(1-2)
2.74**	1.66	3.97	1.67	4.95	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
3.19**	1.30	3.16	1.15	3.98	ניהול תגובה (1-5)
2.89**	0.78	1.09	0.62	1.52	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
2.64**	1.72	3.66	1.85	4.69	תקשורת לא וורבלית (1-6)
2.21*	0.89	1.09	0.78	1.48	שפת גוף (1-2)
1.57	0.70	1.34	0.69	1.58	טון דיבור (1-2)
2.53*	0.79	1.22	0.63	1.63	אופן הדיבור (1-2)
4.25***	3.65	12.38	4.15	16.05	ציון כולל של ממדי המחווון (1-22)
0.66	1.043	2.59	0.96	2.73	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

נתוני לוח 10 מעידים על הבדלים מובהקים לטובת קבוצת הניסוי בכל הממדים שנבדקו, למעט בממד "טון הדיבור". כלומר, דירוגי הנבדקים בקבוצת הניסוי את רמת האמפתיה של המתנסה היו גבוהים

יותר מאלה שניתנו על-ידי נבדקי קבוצת הביקורת. עם זאת, לא נמצא שוני בין הקבוצות בדירוג תוצאות המפגש שנצפה בסרטון: נבדקי שתי הקבוצות ציינו מצב שנע בין שמירה על מצב הקיים לבין ערעור מצד השחקן (אביו של התלמיד) בעקבות המפגש שהיה לו עם הסטודנט (המורה המקצועי).

2) הבדלים בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה בזיהוי דפוסים אמפטיים על פי EPIC

לוח 11: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F בזיהוי ממדי המחווה השונים בבדיקת הפרה, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

כיוון השוני	ערך F	מורים בפועל-3 (n=46)		התמחות-2 (n=54)		פרחי הוראה-1 (n=36)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
		ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
	1.52	3.65	12.35	2.12	13.22	2.14	13.19	תקשורת וורבלית (1-16)
	0.64	0.62	1.57	0.50	1.59	0.47	1.69	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)
	0.68	2.08	5.20	1.19	5.56	1.65	5.25	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
	0.22	1.22	4.28	0.98	4.39	0.69	4.42	ניהול תגובה (1-5)
1>3, 2>3	***8.09	0.79	1.30	0.58	1.69	0.45	1.83	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
2>3	**6.21	2.04	4.39	0.98	5.43	1.19	5.06	תקשורת לא וורבלית (1-6)
2>3	*4.16	0.90	1.33	0.61	1.76	0.74	1.53	שפת גוף (1-2)
1>3, 2>3	***8.08	0.69	1.52	0.29	1.91	0.40	1.81	טון דיבור (1-2)
	1.80	0.72	1.54	0.51	1.76	0.51	1.72	אופן הדיבור (1-2)
2>3	*3.57	5.06	16.74	2.59	18.65	2.89	18.25	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
	2.508	1.012	3.33	1.192	2.89	1.146	3.33	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

מתוך לוח 11 עולה שקיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הנבדקים בציון הכולל של המחווה כולו, וכן בזיקה לממדים הבאים:

1. תוכן שמעיד על הצבת גבולות (P<.001)
2. שפת גוף (P<.05)
3. טון דיבור (P<.001)
4. תקשורת לא וורבלית (P<.01)

ניתוח שפה (Scheffe) הראה שבציון הכולל וכן בכל אחד מארבעת הממדים שלעיל, קבוצה מס' 3 (מורים בפועל) היתה בעלת ציון נמוך יותר באופן מובהק (ברמה של לפחות 0.05). משאר הקבוצות, בעיקר מנבדקים מקבוצת ההתמחות (קבוצה מס' 2) ובשני ממדים, גם מקבוצת פרחי ההוראה (קבוצה מס' 1).

לוח 12 מציג את הממצאים הנוגעים להשוואה בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בבדיקת הפוסט.

לוח 12: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F בזיהוי ממדי המחווה השונים בבדיקת הפוסט, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)	פרחי הוראה-1 (n=15)		התמחות-2 (n=41)		מורים בפועל-3 (n=40)		ערך F	כיוון השוני
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
תקשורת וורבלית (1-16)	10.13	2.90	9.98	3.53	11.13	2.83	1.45	
פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)	0.47	0.64	0.76	0.80	0.90	0.78	1.75	
תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)	4.53	1.51	4.46	1.89	4.83	1.63	0.47	
ניהול תגובה (1-5)	3.67	1.29	3.46	1.40	3.98	1.05	1.72	
תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)	1.47	0.74	1.29	0.72	1.43	0.68	0.51	
תקשורת לא וורבלית (1-6)	4.53	2.10	4.10	2.03	4.53	1.58	0.62	
שפת גוף (1-2)	1.40	0.83	1.27	0.90	1.43	0.78	0.38	
טון דיבור (1-2)	1.53	0.74	1.41	0.74	1.58	0.64	0.55	
אופן הדיבור (1-2)	1.60	0.63	1.41	0.81	1.53	0.64	0.45	
ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)	14.67	4.43	14.07	4.66	15.65	3.90	1.36	
תוצאות המפגש (1-5)	2.33	.900	2.39	.802	3.13	1.042	***7.70	3>1 3>2

***p<.001

מתוך לוח 12 עולה שלא קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הנבדקים בציון הכולל של המחווה כולו, וכן בזיקה לכל הממדים. יחד עם זאת, מורים בפועל דירגו את תוצאות המפגש גבוה יותר באופן מובהק בהשוואה לפרחי ההוראה ולמורים בהתמחות.

ב. השוואות חיצוניות

לצורך בדיקת היכולת של הסטודנטים לזהות פרקטיקות אמפתיה, נערכה השוואה בין דירוגי הסטודנטים במחווה לאלה שניתנו על-ידי צוות מומחים. צוות זה כלל:

(1) שבעה מומחי תוכן: ארבעת כותבי המחקר הנוכחי, וכן שלושה חוקרים שתחום התמחותם הוא אמפתיה ופסיכולוגיה, שסייעו בתיקוף המודל הרעיוני של פרקטיקות אמפתיה בשלב ב' של המחקר.

(2) מומחים קליניים, מנסים בניהול מפגשי סימולציה העוסקים במצבים מורכבים, מאתגרים ומגוונים מתחום החינוך, שישה מתוכם נכללו בבדיקת הפרה, וחמישה בבדיקת הפוסט.

ראשית, נעשתה בדיקה כדי לראות האם קיים שוני בין שתי קבוצות המומחים לגבי מרכיבי המחווה. בדיקה זו העלתה שאין שוני מובהק ביניהן, לא בפרה ולא בפוסט ($p > .05$). לאור זאת, הוחלט להתייחס לשתי קבוצות אלה כקבוצה אחת.

הבדיקות המתייחסות להשוואה מול קבוצת המומחים נעשו בשני חתכים:

1) הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת המומחים, והבדלים בין קבוצת הביקורת לקבוצת המומחים, בכל אחד משני מועדי הבדיקה (פרה ופוסט) ובכל רכיבי המחון. בדיקת זו נעשתה לצורך בדיקת יעילות ההתערבות שהיתה בקבוצת הניסוי.

2) הבדלים בין בדיקת הפרה לבדיקת הפוסט בקרב כלל הסטודנטים (ניסוי וביקורת) ובקרב קבוצת המומחים, בציון הכולל של המחון ובתוצאות המפגש. בדיקה זו בוצעה לשם תיקוף המחון, ככלי שמצופה שיבטא שוני מובהק בין שני המועדים (שני התרחישים) בכל אחת מהקבוצות, וזאת לאור הממצא לפיו המומחים תפסו את הסטודנט המתנסה כיותר אמפתי בתרחיש הראשון מאשר בתרחיש השני (ראו ממצאי צעד 5).

1) הבדלים בין קבוצת הניסוי/קבוצת הביקורת לקבוצת המומחים בזיהוי דפוסים אמפטיים על פי EPIC

על מנת לבדוק האם קיים שוני בין דירוגי קבוצת המומחים המורחבת לבין כל אחת מקבוצות המחקר, בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים. לוחות 13-14 מציגים את התוצאות שנתקבלו בהשוואה בין קבוצת המומחים לקבוצת הניסוי בבדיקת הפרה ובבדיקת הפוסט, בהתאמה.

לוח 13: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפרה בזיהוי ממדי המחון השונים, בחלוקה לפי קבוצת ניסוי וקבוצת המומחים

ערך t	קבוצת מומחים-3 (n=13)		קבוצת ניסוי-1 (n=78)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
-1.18	1.57	14.15	2.86	13.19	תקשורת וורבלית (1-16)
.244	0.51	1.62	0.53	1.65	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)
-.614	1.21	5.85	1.73	5.54	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
** -2.92	0.38	4.85	1.05	4.38	ניהול תגובה (1-5)
-1.85	0.38	1.85	0.61	1.62	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
*** -5.05	0.28	5.92	1.73	4.86	תקשורת לא וורבלית (1-6)
*** -5.20	0.00	2.00	0.78	1.54	שפת גוף (1-2)
* -2.030	0.28	1.92	0.58	1.72	טון דיבור (1-2)
** -5.09	0.00	2.00	0.69	1.60	אופן הדיבור (1-2)
** -3.27	1.50	20.08	4.06	18.05	ציון כולל של ממדי המחון (1-22)
*** -7.24	.519	4.54	1.136	3.14	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

לוח 14: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפוסט בזיהוי ממדי המחווה השונים, בחלוקה לפי קבוצת ניסוי וקבוצת המומחים

ערך t	קבוצת מומחים-3 (n=12)		קבוצת ניסוי-1 (n=64)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
1.43	1.98	10.08	2.97	11.36	תקשורת וורבלית (1-16)
1.39	0.51	0.58	0.77	0.91	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)
1.89	1.21	4.00	1.67	4.95	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
0.43	0.94	3.83	1.15	3.98	ניהול תגובה (1-5)
-0.80	0.49	1.67	0.62	1.52	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
-0.56	1.13	5.00	1.85	4.69	תקשורת לא וורבלית (1-6)
-0.76	0.65	1.67	0.78	1.48	שפת גוף (1-2)
-0.43	0.49	1.67	0.69	1.58	טון דיבור (1-2)
-0.22	0.49	1.67	0.63	1.63	אופן הדיבור (1-2)
0.77	2.91	15.08	4.15	16.05	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
*-2.00	.888	3.33	.963	2.73	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05

ההשוואה בין קבוצת המומחים לבין קבוצת הניסוי מורה על כך שבבדיקת הפרה היה פער בין קבוצת הניסוי לקבוצת המומחים בממד של ניהול תגובה, בהקשר של תקשורת וורבלית; בכל הממדים הנוגעים לתקשורת לא וורבלית, וכן בציון הכולל של ממד זה; בציון הכולל של ממדי המחווה וכן בדירוג הנוגע לתוצאות המפגש. בכל המקרים הללו ציוני נבדקי קבוצת המומחים היו גבוהים יותר האופן מובהק. עם זאת, בבדיקת הפוסט (לוח 14) נראה שהפערים בין הקבוצות הצטמצמו: לא נמצא שוני מובהק ביניהן באף אחד מממדי המחווה ($p > .05$), למעט ב"תוצאות המפגש" ($p < .05$): הדירוג של קבוצת המומחים היה גבוה יותר.

לוח 15: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפרה בזיהוי ממדי המחווה השונים, בחלוקה לפי קבוצת הביקורת וקבוצת המומחים

ערך t	קבוצת מומחים-3 (n=13)		קבוצת ביקורת-2 (n=58)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
*-2.16	1.57	14.15	2.56	12.55	תקשורת וורבלית (1-16)
-0.39	0.51	1.62	0.54	1.55	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)
-1.65	1.21	5.85	1.52	5.10	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
** -3.20	0.38	4.85	0.94	4.33	ניהול תגובה (1-5)
-1.96	0.38	1.85	0.73	1.57	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
*** -4.50	0.28	5.92	1.19	5.14	תקשורת לא וורבלית (1-6)
*** -4.37	0.00	2.00	0.75	1.57	שפת גוף (1-2)
-1.39	0.28	1.92	0.41	1.79	טון דיבור (1-2)
*** -4.06	0.00	2.00	0.42	1.78	אופן הדיבור (1-2)
*** -3.97	1.50	20.08	3.30	17.69	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
*** -6.57	.519	4.54	1.142	3.17	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

לוח 16: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפוסט בזיהוי ממדי המחווה השונים, בחלוקה לפי קבוצת הביקורת וקבוצת המומחים

ערך t	קבוצת מומחים-3 (n=12)		קבוצת ביקורת-2 (n=32)		הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
-1.52	1.98	10.08	2.85	8.72	תקשורת וורבלית (1-16)
-0.37	0.51	0.58	0.72	0.50	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (1-2)
-0.06	1.21	4.00	1.66	3.97	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה (1-7)
-1.65	0.94	3.83	1.30	3.16	ניהול תגובה (1-5)
*-2.37	0.49	1.67	0.78	1.09	תוכן שמעיד על הצבת גבולות (1-2)
*-2.51	1.13	5.00	1.72	3.66	תקשורת לא וורבלית (1-6)
*-2.33	0.65	1.67	0.89	1.09	שפת גוף (1-2)
-1.46	0.49	1.67	0.70	1.34	טון דיבור (1-2)
*-2.24	0.49	1.67	0.79	1.22	אופן הדיבור (1-2)
*-2.30	2.91	15.08	3.65	12.38	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
*-2.18	.888	3.33	1.04	2.59	תוצאות המפגש (1-5)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

ההשוואה בין קבוצת המומחים לבין קבוצת הביקורת בפרה מעידה גם היא על הבדל מובהק ברוב הממדים הקשורים לתקשורת לא וורבלית, כולל הציון הכולל בסוג תקשורת זה; ב"ניהול תגובה" כממד וורבלי ובציון הכולל של ממד זה; בציון הכולל של ממדי המחווה ובדירוג תוצאות המפגש. בכל ההשוואות הללו, ציוני קבוצת המומחים היו גבוהים יותר. עם זאת, בבדיקת הפוסט נשמרו כל ההבדלים לטובת קבוצת המומחים, למעט שני יוצאי דופן: פערים שהיו מובהקים בפרה בציון הכולל של תקשורת וורבלית וב-"ניהול תגובה" צומצמו לפערים לא מובהקים בבדיקת הפוסט. יחד עם זאת, פער לא מובהק בין הקבוצות בבדיקת הפרה ב"תוכן שמעיד על הצבת גבולות" נהפך מובהק בבדיקת הפוסט.

(2) הבדלים בין בדיקת הפרה לבדיקת הפוסט בקרב כלל הסטודנטים ובקרב קבוצת המומחים

לבדיקת ההבדלים בין שני מועדי הבדיקה בקרב כלל הסטודנטים (ניסוי וביקורת) ובקרב קבוצת המומחים, נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים, תוך הבחנה בין שתי הקבוצות הנבדקות. לוח 17 מציג תוצאות אלה.

לוח 17: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בציון הכולל של ממדי המחווה ובתוצאות המפגש, כפי שנתקבלו בקרב כלל הסטודנטים וקבוצת המומחים, בחלוקה לפי מועד הבדיקה

ערך t	בדיקת פוסט			בדיקת פרה			הממד הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים) סטודנטים
	ס.תקן	ממוצע	גודל הקבוצה	ס.תקן	ממוצע	גודל הקבוצה	
***5.62	4.34	14.82	96	3.75	17.90	136	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
***3.33	0.99	2.69	96	1.14	3.15	136	תוצאות המפגש (1-5)
מומחים							
***5.33	2.91	15.08	12	1.50	20.08	13	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)
***4.10	0.89	3.33	12	0.52	4.54	13	תוצאות המפגש (1-5)

***p<.001

נתוני לוח 17 מראים שבקרב כלל הסטודנטים היו פערים מובהקים בין בדיקת הפרה לבדיקת הפוסט בציון הכולל של ממדי המחווה ובדירוגם את תוצאות המפגש. בשני משתנים אלה הממוצעים שנתקבלו לגבי התרחיש הראשון (בדיקת הפרה) היו גבוהים באופן מובהק מאלה שנתקבלו לגבי התרחיש השני (בדיקת הפוסט). הבדלים באותו כיוון ובאותה רמת מובהקות נתקבלו גם בקרב קבוצת המומחים. ממצא זה מחזק את הממצאים הכמותיים והאיכותניים שנתקבלו בקבוצת המומחים הקליניים בחלק ב' של המחקר, לפיהם המתנסה בתרחיש הראשון נתפס כאמפתי יותר בהשוואה למתנסה בתרחיש השני.

2. ממצאים הנוגעים לשאלון

א. ניתוח השאלות הסגורות

דיווח הממצאים הנוגעים לשאלון ייעשה לפי אותן השוואות פנימיות בהן הוצגו הממצאים הנוגעים למחווה: הבדלים בין ניסוי לביקורת בכל אחד משני מועדי הבדיקה, והבדלים בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה.

1) הבדלים בין ניסוי לביקורת בכל אחד משני מועדי הבדיקה

לוח 18 מציג ממצאי ניתוח t למדגמים בלתי תלויים שנערך להשוואת הממוצעים שנתקבלו בכל ממדי השאלון בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשלב הפרה, ולהשוואת הממוצעים בין הקבוצות בזיהוי מיומנויות האמפתיה בכל אחד משני מועדי הבדיקה: הפרה והפוסט.

לוח 18: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t בבדיקת הפרה והפוסט ברכיבי השאלון, בחלוקה בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=51)		קבוצת ניסוי (n=76)		הרכיב הנבדק (טווח ערכים 1 עד 5)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
	בדיקת פרה				
	רכיב קוגניטיבי				
	רכיב חברתי-רגשי				
	רכיב של דאגה אמפתית				
	זיהוי מיומנויות אמפתיה				
	בדיקת פוסט				
	קבוצת ביקורת (n=28)		קבוצת ניסוי (n=66)		זיהוי מיומנויות אמפתיה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
	3.71	.60	3.74	.56	רכיב קוגניטיבי
	4.09	.36	4.14	.39	רכיב חברתי-רגשי
	3.76	.70	3.72	.67	רכיב של דאגה אמפתית
	3.94	.62	4.11	.57	זיהוי מיומנויות אמפתיה
	3.62	.72	3.87	.71	זיהוי מיומנויות אמפתיה

ממצאי לוח 18 מראים כי רמת האמפתיה המדווחת של נבדקי שתי הקבוצות בבדיקת הפרה הינה גבוהה למדי (הממוצעים נעים סביב הערך 4). בנוסף, ניתן לראות שאין הבדל מובהק בין הקבוצות בבדיקת הפרה בכל מרכיבי השאלון. כמו כן, ההבדל בין הקבוצות ביכולת המוצהרת לזהות מיומנויות אמפתיה אינו מובהק בבדיקת הפוסט. בבדיקה נוספת, בה נערכה השוואה בין פרה לפוסט בכל אחת מהקבוצות, נמצא הבדל מובהק בקבוצת הניסוי ($t=2.23, df=140, P<.05$) ובקבוצת הביקורת ($t=2.12, df=77, p<.05$). בשתי הקבוצות יכולת הזיהוי נמצאה גבוהה יותר בבדיקת הפרה.

2) הבדלים בין הקבוצות ברכיבי השאלון לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה

לוח 19: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F בבדיקת הפרה והפוסט ברכיבי השאלון, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

ערך F	מורים בפועל-3 (n=41)		התמחות-2 (n=55)		פרחי הוראה-1 (n=31)		הרכיב הנבדק (טווח ערכים 1 עד 5)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
	בדיקת פרה						
	רכיב קוגניטיבי						
	רכיב חברתי-רגשי						
	רכיב של דאגה אמפתית						
	זיהוי מיומנויות אמפתיה						
	בדיקת פוסט						
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	זיהוי מיומנויות אמפתיה
	3.75	.597	3.75	.569	3.66	.559	רכיב קוגניטיבי
	4.15	.390	4.11	.363	4.08	.399	רכיב חברתי-רגשי
	3.65	.637	3.89	.706	3.59	.659	רכיב של דאגה אמפתית
	4.08	.634	4.12	.533	3.85	.604	זיהוי מיומנויות אמפתיה
	3.81	.630	3.80	.818	3.74	.670	זיהוי מיומנויות אמפתיה

נתוני לוח 19 מצביעים על העדר שוני בין קבוצות הנבדקים לפי מסגרת לימודיהם בכל אחד מרכיבי השאלון. העדר השוני קיים הן בבדיקת הפרה והן בבדיקת הפוסט.

ב. ניתוח השאלות הפתוחות

כאמור, השאלון כלל שתי שאלות פתוחות. להלן יוצגו הממצאים שנתקבלו לגבי כל אחת מהן.

1) ממצאי שאלה מס' 1

השאלה הראשונה היתה: כיצד אתם מגדירים את המושג אמפתיה?

בפרק זה יוצגו תחילה הליך הניתוח וממצאי השאלה במדגם כולו. בהמשך, יוצגו הממצאים לפי חתך של עיתוי הבדיקה, קבוצות המחקר ומסגרת הלימודים.

א) ממצאים שנתקבלו במדגם כולו

תשובותיהם של 221 נבדקים נותחו מבחינה תכנית על-פי רכיבי המאמר "המעשה האמפתי השלם" (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013):

- **הבנה:** זיהוי והבנה של עולמו הפנימי של הזולת (התלמיד בהקשר זה), מנקודת מבטו:
 - ללא שיפוטיות
 - עם השהיית ידיעות קודמות
 - כאדם ייחודי, הוליסטי
 - **מודעות:** הבנת עולמו הפנימי של התלמיד מבלי לאבד את הגבולות בין המחקר והתלמיד
 - **פעולה:** בחירה ונקיטה של פעולה המיטיבה עם מצבו של התלמיד
- ניתוח זה העלה את הקטגוריות הבאות:
1. הקשבה, נוכחות עבור האחר, ללא יהירות, להיות שם עבורו, לתת מקום לאחר, הקשבה פעילה ותשומת לב.
 2. הבנת הרגשות, רגישות, הבנת נקודת מבט של האחר, היכולת לשים את עצמי בנעליים של האחר, היכולת להתחבר.
 3. תשובה המעידה על הבנה עמוקה, הבחנה ודיוק: וידוא שהצד השני מבין שאתה מבין אותו, וזאת על-ידי חזרה על דברי האחר, שאילת שאלות מבררות, שיקוף הנאמר, הדדיות וכו'.
 4. מעשה אקטיבי בעקבות הבנת מצבו של האחר: לסייע, להגיב, לגשר בשיחה, ניסיון ללכת לקראת האחר, להגיע לעמק השווה (גם כאשר לא מסכימים, מתן פתרונות), לקיים דיאלוג
 5. כל רכיבי אמפתיה – תשובה מלאה המשקפת הבנה וידיעה. למשל: אמפתיה היא היכולת להיכנס לנעליו של האחר להבין מה עובר עליו ולצאת בחזרה ולהחליט איך להתנהל בצורה שתכבד אותו, אך לא תמנע ממני דבריו .
 6. תקשורת לא מילולית – תשובה המעידה על הבנה עמוקה, הבחנה ודיוק.
 - לצד קטגוריות תשובה אלה אותרו תשובות נוספות שמשקפות תפיסות שגויות של אמפתיה, או שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה":
 7. הזדהות, כתפיסה שגויה של אמפתיה.

8. הכלה, סובלנות – אינו מאפיין אמפתיה בהכרח (לקוח משיח עכשווי בדגש אחר, של היבט חברתי של שונות).

9. הגדרות שעיקרן יחס חיוב כמו כבוד, התחשבות, ההיפך מאגוצנטריות, לא לכפות את הדעות והאמונות שלי, חמלה, אכפתיות, שמירה על אוירה טובה, תמיכה רגשית, קבלת האחר, אהדה – כל אלה אינם מאפיינים של אמפתיה בהכרח (לקוחים משיח עכשווי השם דגש על היבט של תקשורת בין אישית מיטיבה).

כל רכיב שזוהה בתשובה קיבל את הערך 1. לוח 20 מציג את שכיחות כלל הרכיבים שהופיעו בתשובות, לפי קטגוריות אלה.

לוח 20: שכיחות הרכיבים שהופיעו בתשובות הנבדקים לפי קטגוריות התשובה (N=221)

קוד מספרי	רכיבים בהגדרת אמפתיה	מספר הנבדקים שכללו בתשובתם את הרכיב	אחוז הנבדקים שכללו בתשובתם את הרכיב
1	הקשבה	54	24.4
2	הבנה	130	58.8
3	שיקוף	5	2.3
4	מעשה אקטיבי	21	9.5
5	כל רכיבי האמפתיה	2	.9
6	תקשורת לא מילולית	3	1.4
7	הזדהות	52	23.5
8	הכלה	27	12.2
9	יחס חיובי	44	19.9

מתוך נתוני לוח 20 עולה שהקטגוריה השכיחה ביותר שהופיעה בתשובות מרבית הנבדקים (58.8% מכלל הנבדקים) היא הבנת הזולת. קטגוריות נוספות שכיחות, אם כי במידה פחותה הן: הקשבה (24.4%), תפיסת האמפתיה כהזדהות (23.5% מכלל הנבדקים) ותפיסתה כיחס חיובי (19.9%).

בשלב הבא, לגבי כל נבדק חושבו מספר הרכיבים של הגדרת האמפתיה שנכללו בתשובה שלו. בדיקה זו לא כללה את שתי הקטגוריות שהופיעו בשכיחות נמוכה מאוד ("כל רכיבי האמפתיה" ו"תקשורת לא מילולית"). לגבי שאר הקטגוריות, 12 נבדקים (5.4%) לא ציינו אף רכיב; שאר הנבדקים ציינו בין רכיב אחד ל-5 רכיבים: מרבית הנבדקים (82.8%) ציינו רכיב אחד או שני רכיבים, ומיעוטם (11.8%) ציינו בין 3 ל-5 רכיבים. בממוצע נתקבלו 1.5 רכיבים בתשובות הנבדקים (סטיית התקן 0.82).

ב) הבדלים בין ניסוי לביקורת בכל אחד משני מועדי הבדיקה

לוח 21 מציג ממצאי ניתוח t למדגמים בלתי תלויים שנערך להשוואת הממוצעים שנתקבלו במספר רכיבי האמפתיה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, וזאת בכל אחד משני מועדי הבחינה: פרה ופוסט. לגבי רכיבי האמפתיה, הניתוח בוצע בנפרד לרכיבים שזוהו כרלבנטיים להגדרת האמפתיה (רכיבים 1-4 בלוח 20 שלעיל), ולרכיבים שאינם רלבנטיים (שגויים או לא בהכרח כלולים בהגדרת "אמפתיה": רכיבים 7-9 בלוח 20 שלעיל).

לוח 21: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t של מספר רכיבי אמפתיה בבדיקת הפרה והפוסט, בחלוקה בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=51)		קבוצת ניסוי (n=76)		מהות רכיבי הגדרת האמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
0.54	0.69	0.92	0.67	0.86	רכיבים רלבנטיים	בדיקת פרה
0.12	0.68	0.69	0.72	0.67	רכיבים לא רלבנטיים	
	קבוצת ביקורת (n=28)		קבוצת ניסוי (n=66)			
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
0.99	0.65	1.14	0.63	1.00	רכיבים רלבנטיים	בדיקת פוסט
-1.34	0.46	0.29	0.61	0.44	רכיבים לא רלבנטיים	

ממצאי לוח 21 מראים כי בשני מועדי הבדיקה לא קיים שוני מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במספר הרכיבים הרלבנטיים והלא רלבנטיים שזוהו בהגדרת "אמפתיה". עם זאת, ציוני הנבדקים בשתי הקבוצות בבדיקת ה-pre היו גבוהים באופן מובהק מאלה שנתקבלו בבדיקת ה-post, רק בזיקה לרכיבים הלא רלבנטיים ($p < 0.01$ בקבוצת הביקורת, ו- $p < 0.05$ בקבוצת הניסוי). כלומר, בבדיקת הפוסט חלה ירידה בממוצע הרכיבים הלא רלבנטיים, הן בקבוצת הניסוי (0.67 לעומת 0.44) ובאופן בולט יותר בקבוצת הביקורת (0.69 לעומת 0.29).

ג) הבדלים בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה

לוח 22 מציג השוואה נוספת שנעשתה בין הנבדקים לפי מסגרת הלימודים, תוך הבחנה בין שני זמני הבדיקה ומהות רכיבי הגדרת האמפתיה.

לוח 22: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F של מספר רכיבי אמפתיה בבדיקת הפרה והפוסט, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

ערך F	מורים בפועל-3 (n=41)		התמחות-2 (n=55)		פרחי הוראה-1 (n=31)		מהות רכיבי הגדרת האמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
1.89	0.63	0.73	0.69	1.00	0.67	0.87	רכיבים רלבנטיים	בדיקת פרה
2.88	0.71	0.59	0.63	0.60	0.77	0.94	רכיבים לא רלבנטיים	
ערך F	מורים בפועל-3 (n=38)		התמחות-2 (n=39)		פרחי הוראה-1 (n=17)		מהות רכיבי הגדרת האמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
1.24	0.49	0.92	0.68	1.10	0.81	1.18	רכיבים רלבנטיים	בדיקת פוסט
0.41	0.64	0.42	0.53	0.33	0.51	0.47	רכיבים לא רלבנטיים	

נתוני לוח 22 מורים על כך שלא קיים הבדל מובהק במספר הרכיבים הרלבנטיים והלא רלבנטיים שזוהו בתשובות שלוש קבוצות הנבדקים.

2) ממצאי שאלה מס' 2

השאלה השנייה היתה: *בסיטואציה בה משתתף מבטא אמפתיה כלפי מישהו, כיצד זה עשוי לבוא לידי ביטוי? מנו 2-3 ביטויים*. גם לגבי שאלה זו, יוצגו תחילה הליך הניתוח וממצאי השאלה במדגם כולו. בהמשך, יוצגו הממצאים לפי חתך של עיתוי הבדיקה, קבוצות המחקר ומסגרת הלימודים.

א) ממצאים שנתקבלו במדגם כולו

המילה "ביטוי/ביטויים" פורשה בתשובות הנבדקים באופן הבא:

- **כאמירה**. הנבדקים הציעו מס' אפשרויות כמו: "אני ממש מבינה אותך"; "אני רואה ומרגישה שקשה לך, איך אוכל לעזור?"; "אני מבין שאתה מרגיש... איך אוכל לשפר זאת?"
- **כמיומנות**: "הקשבה", "תנועת גוף, טון דיבור, הידהוד, פרפרזה".
- **כתגובה**: "דבר ראשון הקשבה ולפתוח את הלב".

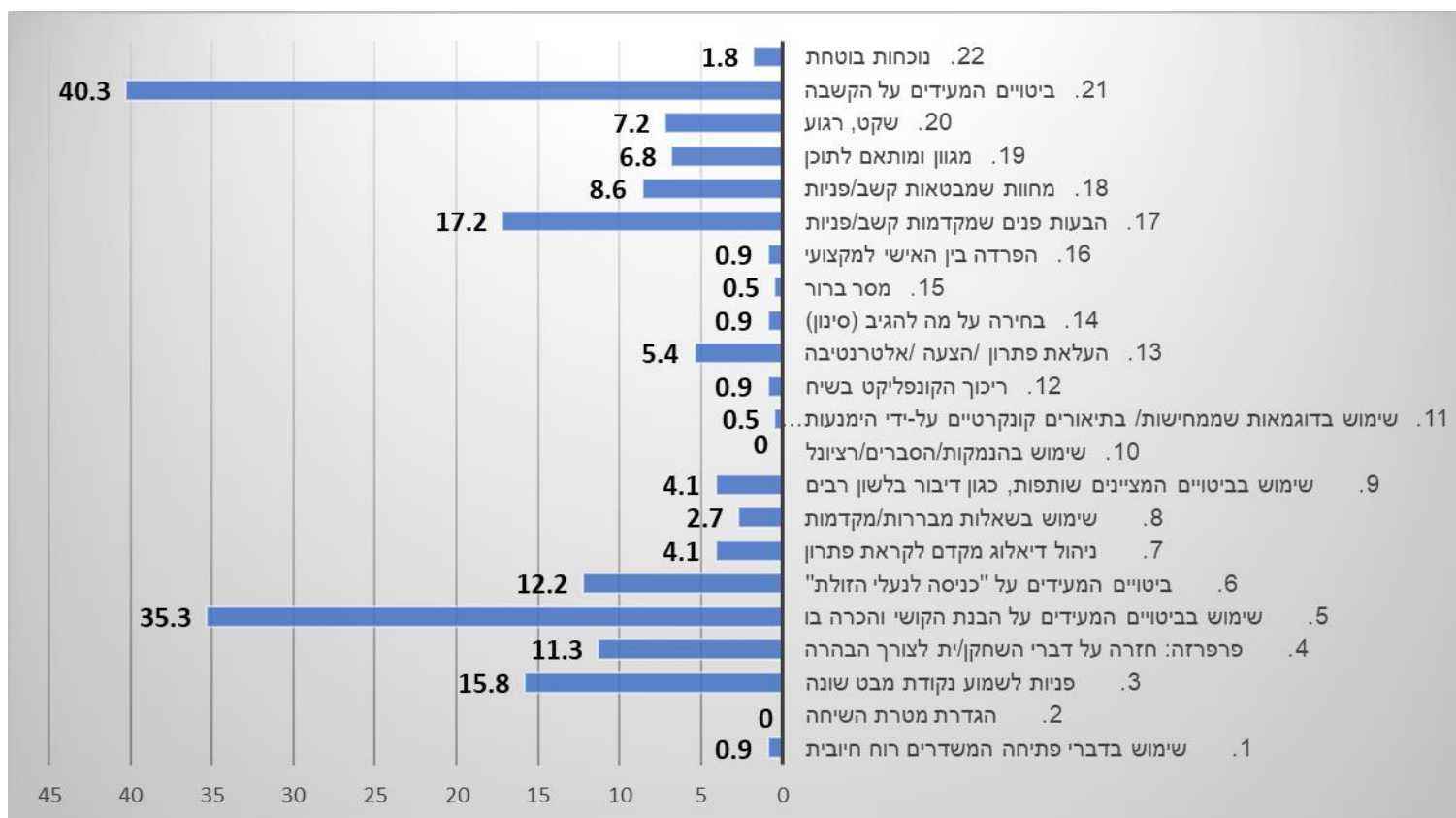
דוגמה לפרשנות הכוללת את כל הממדים הללו: *מקשיבה בדריכות, באמת מכילה את הנאמר. לא מדברת בעת השיחה, לאחר מכן מגיבה עם מילים מתאימות: אני מבינה ש... משקפת את הנאמר...* יכולת להבין את תחושת האחר, ואז מציעה הצעות רלוונטיות / מענה, יכולת לשים עצמי בנעליו של האחר.

כל אחת משלוש צורות הביטוי של אמפתיה נבדקה בזיקה ל-22 הממדים שנכללו במחווון ששיקפו דפוסים אמפטיים המתייחסים לתקשורת מילולית ולא מילולית (ראו פירוט בלוח 6). לגבי כל תשובה, צוין אילו ממדים מהמחווון נכללו בה. כל רכיב שצוין קיבל את הערך 1. לוח 23 מציג את שכיחות התשובות שנתקבלו לגבי כל ממד.

לוח 23: אחוז הבוחרים בכל אחד מממדי המחוון (N=221)

דפוס תקשורת	קטגוריות	ממדי המחוון	דוגמה מתשובות הנבדקים	אחוז הנבדקים שכללו בתשובתם את הממד
וורבלית	פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה	1. שימוש בדברי פתיחה המשדרים רוח חיובית 2. הגדרת מטרת השיחה	פתיחה מזמינה	9.0
	תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה	3. פניות לשמוע נקודת מבט שונה 4. פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה 5. שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו 6. ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת"	פניות מדברים שמסיחים את הדעת תיקוף הרגשות שלו על ידי חזרה עליהם אני מבין את תחושותיך, צר לי שאתה מרגיש ככה כניסה לנעליו של האחר	15.8 11.3 35.3 12.2
וורבלית	ניהול תגובה	7. ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון 8. שימוש בשאלות מבררות/מקדמות 9. שימוש בביטויים המציינים שותפות, כגון דיבור בלשון רבים	שיחה דיאלוגית מקשיבה למדבר הפניית שאלות על מנת להבין את התמונה במלואה ולא להניח מה הצד השני חושב או מרגיש, או מה מתאים לו הבעת תחושות של נטל משותף, עבודה משותפת	4.1 2.7 4.1
	תוכן שמעיד על הצבת גבולות	10. שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל 11. שימוש בדוגמאות שממחישות/בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות 12. ריכוך הקונפליקט בשיח 13. העלאת פתרון/הצעה/אלטרנטיבה 14. בחירה על מה להגיב (סינון)	דוגמאות קונקרטיות לקושי ריכוך המתנגד מציאת פיתרון שמקובל על הצד השני ולא נקבע עבור הבנה של המצב. לא לתת תשובות באופן מיידי	0 .5 .9 5.4 .9
	שפת גוף	15. מסר ברור 16. הפרדה בין האישי למקצועי	השהייה תגובה הגיב ברוגע למרות שהאבא הטיח בו דברים קשים על כך שהוא נותן המון שיעורים	.5 .9
	טון דיבור	17. הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות 18. מחוות שמבטאות קשב/פניות 19. מגוון ומותאם לתוכן 20. שקט, רגוע	מבט בעיניים שפת גוף דיבור נעים, חלש, חיובי טון דיבור מכיל ורגוע	17.2 8.6 6.8 7.2
	אופן הדיבור	21. ביטויים המעידים על הקשבה 22. נוכחות בוטחת	שתיקה והקשבה מלאה נוכחות מלאה	40.3 1.8

תרשים 3 ממחיש באופן חזותי את אחוז הבוחרים בכל אחד מממדי המחוון השונים.



תרשים 3: אחוז הנבדקים שכללו בתשובתם את ממדי המחווה השונים

מתוך לוח 23 ותרשים 3 עולה שהביטויים השגורים ביותר לאמפתיה היו: אופן דיבור המעיד על הקשבה (40.3%), ושימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו (35.3%). במידה פחותה יותר צוינו הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות (17.2%), פניות לשמוע נקודת מבט שונה (15.8%) וכן ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת" (12.2%) ופרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה (11.3%). שאר ממדי המחווה צוינו על-ידי פחות מ-10% מכלל הנבדקים. נראה אפוא שבתשובות הנבדקים הופיעו ביטויי אמפתיה המתייחסים בעיקר לתוכן הדברים הנאמרים שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה, כאחד ההיבטים המילוליים של אמפתיה, וכן להיבטים הבלתי מילוליים של אמפתיה, בעיקר אלה המעידים על הקשבה.

קטגוריות תשובה נוספות במחווה, שצוינו על-ידי הנבדקים במידה פחות בולטת, היו: פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה (ובעיקר הגדרת מטרת השיחה, שלא צוינה כלל); ניהול תגובה (ובעיקר שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל, שלא צוין כלל) ותוכן שמעיד על הצבת גבולות.

בנוסף לקטגוריות תשובה אלה, אותרו תשובות נוספות שמשקפות תפיסות שגויות של ביטויי אמפתיה (כמו "הזדהות"), או שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה" (אכפתיות, תמיכה הכלה). ממצא זה הופיע גם בניתוח השאלה הפתוחה הראשונה. לוח 24 מציג את אחוז הבוחרים בכל אחת מתשובות אלה.

לוח 24 : אחוז הבוחרים בביטויי אמפתיה שלא הופיעו במחונן (N=221)

ביטויי אמפתיה	דוגמה מתשובות הנבדקים	אחוז הנבדקים שכללו בתשובתם את הביטוי
1. הזדהות	מזדהה עם רגשות האחר	10.4
2. אכפתיות	האכפתיות שהוא מגלה	4.5
3. תמיכה	אני אעזור ואתמוך בך	13.1
4. הכלה	הכלה של סיטואציה	9.0

נתוני לוח 24 מראים שהזדהות עם האחר נתפסה כביטוי של אמפתיה על-ידי 10.4% מכלל הנבדקים. בנוסף, אחוז דומה של נבדקים (13.1%) תפסו את עניין התמיכה באחר כביטוי נוסף של אמפתיה. שאר הממדים (אכפתיות והכלה) הופיעו על-ידי פחות מ-10% מכלל הנבדקים.

ב) הבדלים בין ניסוי לביקורת בכל אחד משני מועדי הבדיקה

במטרה להשוות בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, בממוצע ביטויי האמפתיה שנמצאו בהלימה לדפוסי התקשורת שהוגדרו ונכללו במחונן, בוצע מבחן t למדגמים בלתי תלויים בכל אחד משני מועדי הבחינה: פרה ופוסט. ממצאי בדיקה זו מוצגים בלוח שלהלן.

לוח 25: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t של ביטויי האמפתיה שהם בהלימה למחונן בבדיקת הפרה, בחלוקה בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=51)		קבוצת ניסוי (n=76)		דפוס התקשורת הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
0.14	0.92	1.07	0.89	1.01	תקשורת וורבלית (1-16)
0.83	0.80	0.94	0.67	0.85	תקשורת לא וורבלית (1-6)
0.63	1.73	1.54	1.57	1.32	ציון כולל של ממדי המחונן (1-22)

נתוני לוח 25 מראים כי בבדיקת הפרה לא נמצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בממוצע ביטויי האמפתיה המשקפים את דפוסי המחונן השונים והציון הכולל בו. ממצאים אלה מעידים על נקודת מוצא דומה בשתי הקבוצות.

לוח 26: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t של ביטויי האמפתיה שהם בהלימה למחונן בבדיקת הפוסט, בחלוקה בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=28)		קבוצת ניסוי (n=66)		דפוס התקשורת הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
-0.41	0.96	0.79	1.05	0.92	תקשורת וורבלית (1-16)
-0.56	0.86	1.11	0.98	0.97	תקשורת לא וורבלית (1-6)
-0.63	1.82	1.44	2.03	1.47	ציון כולל של ממדי המחונן (1-22)

נתוני לוח 26, המתייחסים לבדיקת הפוסט, מעידים גם הם על העדר הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר בשני דפוסים התקשורת שנבדקו במחווון וכן בציון הכולל. לוח 27 מציג את הממצאים שנתקבלו בזיקה לתפיסות השגויות של ביטויי אמפתיה ולא להן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה", לפי חלוקה לקבוצת המחקר.

לוח 27: ממוצעים וסטיות תקן וערכי t של ביטויי האמפתיה שהם אינם בהלימה למחווון בבדיקת הפרה והפוסט, בחלוקה בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

ערך t	קבוצת ביקורת (n=51)		קבוצת ניסוי (n=76)		ביטויי אמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
-1.42	0.33	0.12	0.41	0.21	הזדהות	בדיקת פרה
0.58	0.27	0.08	0.23	0.05	אכפתיות	
-1.85	0.24	0.06	0.37	0.16	תמיכה	
1.27	0.35	0.14	0.25	0.07	הכלה	
ערך t	קבוצת ביקורת (n=28)		קבוצת ניסוי (n=66)		ביטויי אמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן		
-0.65	0.00	0.00	0.12	0.02	הזדהות	בדיקת פוסט
1.44	0.26	0.07	0.00	0.00	אכפתיות	
-0.11	0.36	0.14	0.36	0.15	תמיכה	
-0.31	0.26	0.07	0.29	0.09	הכלה	

מתוך לוח 27 עולה כי אין הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בבדיקת הפרה בממוצע ביטויי האמפתיה השגויים והלא רלבנטיים.

ג) הבדלים בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בכל אחד משני מועדי הבדיקה

לוח 28 מציג ממצאי ניתוח שונות חד-כיווני, בו הושוו קבוצות הנבדקים לפי מסגרת לימודיהם בממוצע ביטויי האמפתיה שהופיעו בתשובותיהם, תוך הבחנה בין שני דפוסים התקשורת שנכללו במחווון.

לוח 28: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F של ביטויי האמפתיה שהם בהלימה למחווה בבדיקת הפרה, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

ערך F	מורים בפועל-3 (n=41)		התמחות-2 (n=55)		פרחי הוראה-1 (n=31)		דפוס התקשורת הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
.797	1.00	0.95	0.96	0.78	1.21	1.06	תקשורת וורבלית (1-16)
.242	0.99	0.66	0.83	0.73	0.87	0.81	תקשורת לא וורבלית (1-6)
.658	1.51	1.61	1.33	1.51	1.41	1.87	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)

מתוך לוח 28 עולה שלא קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הנבדקים בממוצע ביטויי האמפתיה המשקפים את דפוס התקשורת השונים במחווה ואת הציון במחווה כולו. לוח 29 מציג את הממצאים הנוגעים להשוואה בין הקבוצות לפי מסגרת לימודים בבדיקת הפוסט.

לוח 29: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F של ביטויי האמפתיה שהם בהלימה למחווה בבדיקת הפוסט, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

ערך F	מורים בפועל-3 (n=38)		התמחות-2 (n=39)		פרחי הוראה-1 (n=17)		דפוס התקשורת הנבדק (בסוגריים מצוין טווח הערכים)
	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
.526	1.04	1.05	0.66	0.92	0.95	1.18	תקשורת וורבלית (1-16)
1.667	0.92	0.74	1.04	1.15	1.09	0.94	תקשורת לא וורבלית (1-6)
.480	1.54	1.79	1.35	2.08	1.54	2.12	ציון כולל של ממדי המחווה (1-22)

מתוך לוח 29 עולה שלא קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הנבדקים בדפוס התקשורת שנכללו במחווה ובציון הכולל. עם זאת, בממד "אופן הדיבור" השייך לדפוס התקשורת הלא וורבלית נמצא הבדל מובהק ($F=3.327$; $p<.05$): ממוצע נבדקי קבוצת ההתמחות בממד זה ($M=0.64$, $SD=0.54$) היה גבוה יותר מממוצע פרחי ההוראה ($M=0.53$, $SD=0.51$) והמורים בפועל ($M=0.34$, $SD=0.48$). בניתוח המשך (Scheffe) לא נמצא מקור השוני בין הקבוצות.

לוח 30 מציג את הממצאים שנתקבלו בזיקה לתפיסות השגויות של ביטויי אמפתיה ולא להאלה שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה", לפי חלוקה למסגרת לימודים.

לוח 30: ממוצעים וסטיות תקן וערכי F של ביטויי האמפתיה שהם אינם בהלימה למחווין בבדיקת הפרה והפוסט, בחלוקה לפי מסגרת לימודים

ערך F	מורים בפועל-3 (n=41)		התמחות-2 (n=55)		פרחי הוראה-1 (n=31)		ביטויי אמפתיה	עיתוי הבדיקה
	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע		
1.18	0.38	0.17	0.34	0.13	0.45	0.26	הזדהות	בדיקת פרה
1.44	0.26	0.07	0.29	0.09	0.00	0.00	אכפתיות	
0.62	0.33	0.12	0.36	0.15	0.25	0.06	תמיכה	
0.01	0.30	0.10	0.29	0.09	0.30	0.10	הכלה	
ערך F	מורים בפועל-3 (n=38)		התמחות-2 (n=39)		פרחי הוראה-1 (n=17)		ביטויי אמפתיה	עיתוי הבדיקה
ערך F	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	ממוצע		
0.73	0.16	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	הזדהות	בדיקת פוסט
1.44	0.00	0.00	0.22	0.05	0.00	0.00	אכפתיות	
0.83	0.31	0.11	0.41	0.21	0.33	0.12	תמיכה	
0.44	0.23	0.05	0.31	0.10	0.33	0.12	הכלה	

ממצאי לוח 30 מראים שלא קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצות הנבדקים בממוצע ביטויי האמפתיה השגויים והלא רלבנטיים.

סיכום

שלב זה נערך בעזרת מערך ניסויי שכלל קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. נתקבלו ממצאים הנוגעים להשוואות בין קבוצות שונות של נחקרים (מתכשרים להוראה ומומחים להנחיית סימולציות) בזיקה למחווין, והשוואות בין קבוצות שונות של מתכשרים להוראה בזיקה לשאלון. בניתוח ממצאי השאלון, לא נמצא שוני בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לגבי **חווית השימוש שלהם במחווין** לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה, וזאת בכל אחד משני מועדי הבדיקה (פרה ופוסט). עם זאת, כאשר נבדק אופן **מילוי המחווין בפועל**, נמצא כי הפערים בין נבדקי קבוצת הניסוי לבין נבדקי קבוצת המומחים בדירוג מידת האמפתיה של המתנסה צומצמו בבדיקת הפוסט. בנוסף, נמצא הבדל מובהק בציון הכולל של המחווין ובתפיסת תוצאות המפגש, הן בקרב כלל הסטודנטים, והן בקרב קבוצת המומחים, לטובת ציוני התרחיש הראשון שהוצג בבדיקת הפרה. ניתוח תשובות הנבדקים לגבי **הגדרתו של המושג אמפתיה**, העלה שהקטגוריה השכיחה ביותר היתה הבנת הזולת. לא נמצא שוני מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשני מועדי הבדיקה בזיקה למספר הרכיבים הרלבנטיים והלא רלבנטיים שזוהו בהגדרת "אמפתיה". **ביטויי האמפתיה** השגורים ביותר שהופיעו בתשובות הנבדקים היו: אופן דיבור המעיד על הקשבה, ושימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו. בנוסף לקטגוריות תשובה אלה, אותרו תשובות נוספות שמשקפות תפיסות שגויות של ביטויי אמפתיה או שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה". לא נמצא שוני בין הקבוצות, לא בבדיקה הפרה ולא בבדיקת הפוסט, בממוצעי ביטויי אמפתיה אלה.

סיכום ודיון

סיכום עיקרי הממצאים והדיון בהם

ההתפתחות המהירה של הידע והשינויים הטכנולוגיים, החברתיים והתרבותיים המאפיינים את המאה ה-21 יוצרים דרישות חדשות ממערכת החינוך. דרישות אלו נגזרות מהצורך לטפח בקרב תלמידים סל כישורים שיכין אותם להתמודד כ"אזרחי העתיד" בעולם מורכב של אי וודאות. כישורים קוגניטיביים הינם קריטיים בהתמודדות עם סיטואציות מסוג זה. לצידם, עולה גם הצורך בטיפוח מיומנויות המכונות "מיומנויות רכות". מיומנויות אלו כוללות תפקודים מוטיבציוניים, שליטה ברגשות וביטויים של חוסן בהתמודדות עם אתגרים, בד בבד עם טיפוח מיומנויות תקשורת בין אישית. מערכת החינוך מזמנת מגוון של אינטראקציות תכופות בין כלל השותפים הלוקחים חלק בתהליך החינוכי. תקשורת אפקטיבית, הכוללת אמפתיה, היא אבן בסיס באינטראקציות אלה (Bialystok & Kukar, 2018), ולה תפקיד מרכזי בניהול מצבים מורכבים וקונפליקטואליים (Sarid et al., 2022). אמפתיה לפיכך נתפסת כמרכיב מרכזי בסל המיומנויות הבינאישיות שיש לו פוטנציאל בטיפוח יחסי גומלין חיוביים ופתוחים.

חשיבותה של האמפתיה כמיומנות תקשורת קיבלה חיזוק ניכר עם כניסתה של התיאוריה של 'למידה חברתית ורגשית' (Durlak et al., 2011), שהפכה נפוצה יותר ויותר בהקשר החינוכי בשנים האחרונות בעולם כולו ובישראל. בנוסף, האתגרים שהקורונה הציבה בפני כל מערכות החינוך, הפנו את תשומת הלב למיומנויות תקשורת כמיומנויות חברתיות-רגשיות שנתפסות כחיוניות בכוח העבודה (Cheng, 2020), ולכן חשוב לשלבן בתכניות הלימוד להכשרת מורים, כהכנה להתמודדות עם עידן ה-VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), המאופיין בתנודתיות אי וודאות, מורכבות ועמימות (Hadar et al., 2020).

המחקר הנוכחי ביקש להציע כלי מעשי לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיות, שיוכל, לאחר תיקופו, לשמש להוראה ולתרגול פרקטיקות אמפתיה, ובכך לסייע למתכשרים להוראה להתנהל באופן יעיל במצבים מורכבים במרחב החינוכי. המתודולוגיה עליה התבסס המחקר כולו היא שיטת דלפי (Delphi technique). זהו תהליך מושכל הנשען על תיאורטיזציה וסינתזה של ידע, על היבטיו השונים, תוך שיתוף דעות בין מומחים עד להשגת קונצנזוס (Renzi & Freitas 2015; Silva & Sá, 2020). שיטה זו במחקר הנוכחי התקיימה בשלושה שלבים, הכוללים 8 צעדים מובחנים, וזאת בהתאם לשלוש מטרות המחקר:

השלב הראשון של המחקר הוביל לפיתוח מודל רעיוני המייצג דפוסים אמפתיים בתקשורת בין אישית שכונה בשם EPIC במודל זהו שני דפוסי תקשורת (מילולית ולא מילולית), שבע קטגוריות

ו-23 קטגוריות משנה שבאו לידי ביטוי בהיגדים ששיקפו מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים של אמפתיה. דפוסי התגובה האמפתיים שזוהו דומים לאלה שנמצאו גם במחקרים נוספים שהתמקדו בניתוח תקשורת אמפתית מוצלחת (Walker & Legg, 2018; Sun et al., 2019).

תהליך התיקוף של מודל זה, שנעשה **בשלב השני** של המחקר, העלה מגוון הערות ורעיונות שסיפקו המלצות תיאורטיות ומעשיות לבירור וחידוד המודל ככלי מעשי. בעקבות ההערות שנתקבלו על-ידי המומחים בוצעו מספר שינויים בהיגדים שנכללו במודל שאיפשרו לחוקרים לדייק את מאפייני האמפתיה כמבנה מורכב ורב-ממדי (Lishner et al., 2017; Gibbons, 2017).

השלב השלישי התייחס לתהליך היישום והבדיקה של המחווה ככלי מעשי בקרב סטודנטים לחינוך והוראה בשלבים שונים בקריירה המקצועית, וזאת בעזרת מערך ניסויי שכלל קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. שתי קבוצות המחקר למדו על מושג האמפתיה באופן תיאורטי, נחשפו למודל EPIC והתנסו בשתי סימולציות, כאשר קבוצת הניסוי ביססה והמחישה את הלימוד התיאורטי ואת ההתנסויות בסימולציות באמצעות המודל. בדיקת תשובותיהם של הסטודנטים לחינוך והוראה לגבי חווית השימוש שלהם במחווה לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה, כפי שנבדקה בשלב זה באמצעות שאלון, העידה על היעדר הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת, וזאת בכל אחד משני מועדי הבדיקה (פרה ופוסט). בבדיקה נוספת, בה נערכה השוואה בזיהוי הדפוסים האמפתיים בין פרה לפוסט בכל אחת מהקבוצות, נמצא הבדל מובהק בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת. בשתי הקבוצות הנבדקים דיווחו על יכולת זיהוי נגבוהה יותר בבדיקת הפרה. סביר להניח שבפעם השנייה בה הנבדקים מילאו את המחווה, אחרי לימוד שיעור העוסק בהוראת אמפתיה והתנסות בשתי סימולציות, רמת המודעות שלהם למורכבות התיאורטית של מושג האמפתיה ולביטויים שלו במחווה עלתה, וזו כנראה הפחיתה את תחושת ביטחונם ביכולת שלהם לעבוד עם המחווה לצורך זיהוי מיומנויות אמפתיה.

לצד ממצא זה, ההשוואה בין קבוצת הניסוי והביקורת לבין קבוצת המומחים ביחס לזיהוי של הדפוסים האמפתיים באמצעות המחווה, הצביעה על צמצום הפערים בין נבדקי קבוצת הניסוי לבין נבדקי קבוצת המומחים בדירוג ממדי המחווה הנוגעים למידת האמפתיה של המתנסה בבדיקת הפוסט. ממצא זה מעיד על שיפור שחל במידת הדיוק של זיהוי פרקטיקות האמפתיה בקבוצת הניסוי בלבד. נראה שהליך ההתערבות שניתן לקבוצה זו, שכלל המשגות תיאורטיות של מושג האמפתיה והדגמות מסרטונים, תוך שימוש במחווה, וזאת בנוסף לשני שיעורים סדנאיים במרכז הסימולציה במהלכם הם התנסו בסימולציה, וניתחו את תוצאותיה עם המחווה, יצר היכרות טובה יותר עם רכיבי המחווה ויכולת לזהות בצורה מדויקת יותר את הפרקטיקות האמפתיות השונות המשתקפות בסרטונים לרכיבים אלה. ממצא זה מעיד אפוא על הפוטנציאל הקיים בעבודה עם המחווה למטרות של הכרות עם דפוסים אמפתיים במסגרת הכשרת מורים.

השוני שנמצא בין שני התרחישים, שבוטא על-ידי המומחים בשלב השני של המחקר, חזר על עצמו בשלב השלישי של המחקר, כאשר נמצא הבדל מובהק בציון הכולל של ממדי המחווה ובתפיסת תוצאות המפגש בין הסטודנט המתנסה לשחקן, הן בקרב כלל הסטודנטים, והן בקרב קבוצת המומחים, לטובת ציוני הפרה (התרחיש הראשון). ממצא זה סיפק עדות נוספת לתקפותו של המחווה ככלי הערכה, בשל יכולת האבחנה שלו בין רמות שונות של ביצוע (Allen & Knight, 2009).

ניתוח תשובות הנבדקים לגבי **הגדרתו של המושג אמפתיה** נעשה על-פי התבחינים של אמפתיה במאמר "המעשה האמפתי השלם" (וינברגר ובקשי-ברוש, 2013): הבנה של מצבו של האחר, מודעות לנפרדות בין האדם וזולתו ופעולה מיטיבה. הקטגוריה השכיחה ביותר שהופיעה בתשובות מרבית הנבדקים היתה הבנת הזולת. קטגוריות נוספות שכיחות, אם כי במידה פחותה הן: הקשבה, תפיסת האמפתיה כהזדהות ותפיסתה כיחס חיובי. שתי הקטגוריות האחרונות אינן בהכרח תואמות את ההגדרה של המושג "אמפתיה".

"הבנת הזולת" כתשובה השכיחה ביותר, הינה צפויה שכן זו מהותה של האמפתיה. לפי קוהוט (2007), מרכזיותה של האמפתיה היא בהתבוננות ובהבנה של העולם הפסיכולוגי הפנימי של האחר, ובחיפוש מתמיד של תפיסתו הרעיונית והבנתו הרגשית. הזדהות היא תהליך החורג מאמפתיה. כאשר אדם משתמש באמפתיה הוא שומר על הגבול בינו לבין האחר. לעומת זאת, בתהליך של הזדהות, האדם חווה תחושה של אבדן גבולות והוא מתמזג עם חוויות האחר (רוזנהיים, 1992).

בדיקת מספר הרכיבים הרלבנטיים והלא רלבנטיים שזוהו בהגדרת "אמפתיה" הראתה שאין שוני מובהק בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בשני מועדי הבדיקה. יחד עם זאת, נמצא שבבדיקת הפוסט חלה ירידה בממוצע הרכיבים הלא רלבנטיים, הן בקבוצת הניסוי, ובאופן בולט יותר גם בקבוצת הביקורת. גם כאן ניתן להניח שממצא זה משקף את עבודת ההתערבות שנעשתה בין שני מועדי הבדיקה, שכללה מתן שיעור העוסק בהוראת אמפתיה והתנסות בשתי סימולציות.

בדיקת תשובות הנבדקים לשאלה שביקשה מהם לציין **ביטויים של אמפתיה**, נעשתה תוך התייחסות ל-22 הממדים שנכללו במחווה המתוקף, כפי שגובש לאחר השלב השני של המחקר. הביטויים השגורים ביותר בתשובות הנבדקים לאמפתיה היו: אופן דיבור המעיד על הקשבה, ושימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו. במידה פחותה יותר צוינו הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות, פניות לשמוע נקודת מבט שונה, ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת" ופרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה. בנוסף לקטגוריות תשובה אלה, אותרו תשובות נוספות שמשקפות תפיסות שגויות של ביטוי אמפתיה (כמו "הזדהות"), או שהן אינן בהכרח כלולות בהגדרה של "אמפתיה" (אכפתיות, תמיכה והכלה). בבדיקת השוני בין קבוצת הניסוי לקבוצת

הביקורת בממוצע ביטויי האמפתיה המשקפים את דפוסי המחווה השונים ובממוצע ביטויי האמפתיה השגויים, שאינם בהלימה עם המחווה, נמצא כי לא קיים שוני בין הקבוצות, לא בבדיקה הפרה ולא בבדיקת הפוסט.

מחקר זה, על שלושת חלקיו, הדגים כיצד ניתן לתרגם התנהגות אמפתית לאינדיקטורים התנהגותיים במונחים של אינטראקציות התנהגותיות נצפות (observable). תרומתו התיאורטית של המחקר הוא במיפוי המושגי, התיאורטי והאמפירי שהוא מציע לגבי ביטוייה המגוונים של התנהגות זו הרווחים באינטראקציות בין אישיות מורכבות וטעונות בשדה החינוך. הביטויים שזוהו והומשגו מרחיבים, מעמיקים ומשלימים את המסגרת הרעיונית של 'המעשה האמפתי השלם' (the Complete Empathic Act; Weinberger & Bakshy, 2015), כמסגרת רעיונית שמקיפה שלושה ממדים של התנהגות אמפתית: מודעות אמפתית, הבנה אמפתית והתנהגות אמפתית. בכך נראה שהמחקר מדגים את יחסי הגומלין הדו-כיווניים הקיימים בין המשגה תיאורטית למדידה מבוססת נתונים.

תוכניות להכשרה בכלל ולהכשרת מורים בפרט, החלו לפתח מודלים ותכנים המדגישים טיפוח והערכה של מיומנויות יסוד בקורסים השונים, כמו מודעות עצמית רגשית, אסרטיביות, ויסות עצמי, אמפתיה, גמישות וחדשנות. עם זאת, ההתפתחות נמצאת בראשיתה (נוטוב, גלעד חי ומשכית, 2020). אי-לכך, המחקר הנוכחי יכול לתרום למאמץ זה, שכן הוא מציע תכנית התערבות מובנית לטיפוח פרקטיקות אמפתיה בסביבת למידה הכוללת שימוש בסימולציות. בנוסף, מודל EPIC שתוקף במסגרת המחקר יוכל לשמש במסגרות הכשרת מורים ככלי להוראה ולתרגול פרקטיקות אמפתיה שבכוחן לסייע להתנהלות יעילה במצבים מורכבים במרחב החינוכי. התנסות קלינית בכלי זה תזמן לסטודנטים חווית למידה המקרבת את התיאוריה למציאות הרלוונטית בשדה, תחשוף אותם לשימוש בשפה חדשה של כשירויות חברתיות רגשיות, לצד פיתוח מודעות עצמית למיומנויות אמפתיות. שילוב כלי זה בתוכניות להכשרת מורים יכול לסייע למורים חדשים להתמודד עם מפגשים חינוכיים מאתגרים, ולפתח אצלם פרקטיקות וכישורים הנדרשים לקידום תפקודם העתידי (Osberg & Biesta, 2010). יתרה מזאת, הכלי המעשי המוצע מתיישב עם מסגרת ה-SEL (למידה חברתית ורגשית), שהפכה נפוצה יותר ויותר בכל העולם בהקשר החינוכי בשנים האחרונות. מחקרים עדכניים הראו ששילוב SEL בתוכניות להכשרת מורים מועיל הן לסטודנטים להוראה והן לתלמידים שהם מלמדים (McCarthy, 2021). הכלי המעשי שפותח במהלך המחקר הנוכחי הוא מרכיב חשוב נוסף בעשייה זו.

למרות שהמחווה שפותח וגובש במסגרת מחקר זה נמצא תקף, חשוב לציין שהוא מורכב ומפורט וקשה להתנהל איתו במסגרת שיעור תיאורטי בודד או התנסות סימולטיבית בודדת. לכן, על סמך

חוות דעתם של המומחים ותשובותיהם של המתכשרים להוראה במחקר זה לגבי ביטויי האמפתיה הבולטים ביותר (תרשים 3), מומלץ ליצור מחוון קצר יותר שיכלול את הפרקטיקות הבאות: אופן דיבור המעיד על הקשבה (היגד 21), שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו (היגד 5), הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות (היגד 17), פניות לשמוע נקודת מבט שונה (היגד 3), ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת" (היגד 6), פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה (היגד 4), וניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון (היגד 7). אפשרות אחרת היא לתת למנחי הסימולציות אוטונומיה לפישוט המחווה, לבחירת הקריטריונים ו/או לקביעת קריטריונים אחרים, וזאת מבלי לוותר על עקרונות המהלך הפדגוגי כולו אותו הם מבקשים להוביל. בנוסף מומלץ לעבוד עם הסטודנטים על ההבחנה בין אמפתיה לבין מושגים דומים, כמו הזדהות. מושגים דומים נוספים שראוי לדון בהם הם אכפתיות, תמיכה והכלה, כפי שנמצאו במחקר זה, וכן במושגים נוספים כמו סימפתיה וחמלה, שספרות המחקר דנה בהם (נאות עפרים, 2023).

הסתייגויות מתודולוגיות

1. המגבלה המרכזית של המחקר נעוצה בהבניית המודל הרעיוני לזיהוי ואיתור מיומנויות אמפתיה בהסתמך על למידה התנסותית בסימולציות בלבד, ולא בהקשר הכיתתי.
2. בשל הרצון להקפיד על אנונימיות הנבדקים ובשל אופן העברת השאלונים לא ניתן היה ליצור התאמה שמית, או התאמה באמצעות קוד מספרי, בין הנבדקים שענו על שאלון הפרה לבין הנבדקים שענו על שאלות הפוסט. לנוכח זאת, העיבודים הסטטיסטיים נעשו תוך הנחת אי-תלות בין המדגמים (כלומר המדגמים נתפסו כבלתי תלויים). עובדה זו הקטינה את עוצמת ההיסק הסטטיסטי, שכן בהינתן שיש הבדל בין קבוצות באוכלוסייה, קל יותר למצוא אותו במדגמים מזוגים.

הצעות למחקר נוסף

1. מתוך ההכרה בחשיבותו של הצורך לצייד את המורים בכלים להתמודדות עם אי-וודאות ועם מצבים עמומים, מתבקש לבצע מחקרי המשך אשר יעקבו אחרי השתלבותם בשטח של הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה, או סטודנטים שיתנסו בתהליך הכשרתם במחווה המקוצר שהוצע לעיל. מכיוון שבמחקר הנוכחי לא נמצא שוני בין קבוצות הסטודנטים לפי מסגרת הכשרתם, ומעט המקרים בהם נמצא שוני הוא לא היה עקבי, מעקב זה רצוי שייעשה תוך הבחנה בין הקבוצות השונות לצורך חידוד השוני ביניהם, במידה וקיים.
2. השאלון הסגור ששימש במחקר הנוכחי לבדיקת מודעות הנבדקים להתנהגות אמפתית, ולבדיקת יכולותיהם החברתיות-רגשיות הועבר רק בשלב הפרה, מתוך הבנה שאין בכוחה של

התערבות חד פעמית לחולל שינויים ארוכי טווח. על מנת שנוכל לצפות לשינויים ברמת המודעות של הנבדקים להתנהגותם ולשינויים ביכולות החברתיות והרגשיות שלהם, יש לאפשר להם התבוננות מעמיקה יותר בעצמם, למידה תיאורטית ממושכת יותר, והתנסות במגוון רב יותר של תרחישים בהקשרים שונים.

3. ראוי ואף אפשרי לחשוב על מדדים אחרים למדידת אמפתיה שאינם מבוססים על דיווח עצמי, כמו מדדים המבוססים על ביצוע (performance-based measures) המאפשרים להגיע למסקנות שהן יותר חזקות ותקפות (Aldrup et al., 2022).

4. בשל הטענה של המומחים להנחיית סימולציות שהכלי הנוכחי לזיהוי פרקטיקות אמפתיות בודק, לפחות בחלקו, מיומנויות תקשורת בינאישיות, ניתן לעשות בדיקה של תוקף מתכנס (discriminant validity) למחווה הנוכחי, שנועד לזיהוי פרקטיקות אמפתיות, מהיבט נוסף של תוקף מבנה (construct validity) המתייחס לבלבדיות המשתנה הנמדד. סוג זה של תוקף קשור בשימוש בשיטה המכונה "רב-תכונה רב שיטה" (Multitrait Multimethod - MTMM), אשר בה מספר משתנים תיאורטיים מוערכים ביותר משיטה אחת (Campbell & Fiske, 1959). לשם כך נוכל לבקש מקבוצת מומחים למלא שאלון שבודק מיומנויות תקשורת בינאישיות, כמו שאלון ICQ - The Interpersonal Competence Questionnaire (Buhrmester et al., 1998), כמשתנה תיאורטי שונה הקשור מבחינה תיאורטית למשתנה "אמפתיה". מילוי השאלון ייעשה בנוסף למילוי המחווה בו נעשה שימוש במחקר זה, עבור סטודנטים שיתנסו באותם תרחישי סימולציה. אם יתקבלו מתאמים נמוכים בין תוצאות המחווה בו נעשה שימוש במחקר זה לבין התוצאות שיתקבלו בשאלון שבודק תקשורת בין-אישית, כמשתנה תיאורטי אחר, נוכל לטעון שיש הבחנה ברורה בין מיומנויות תקשורת לבין אמפתיה, ושהמחווה שפותח במחקר הנוכחי אינו מודד מבנה אותו הוא לא תוכנן למדוד.

5. הנסיבות המיוחדות שנוצרו בגין משבר מגפת הקורונה, הובילו לחשיבה מחדש על אופני הלמידה מרחוק ועל מקומו של הכלי הסימולטיבי כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בקרב מתכשרים להוראה ואנשי חינוך (רן ודלאל, 2020). בהקשר זה מעניין יהיה להשוות בין הממצאים שיתקבלו בסדנת סימולציה המתקיימת פנים אל פנים לבין אלה שיתקבלו בעקבות צפייה בסימולציה מצולמת, ובתוך כך לבחון האם הכלי המעשי יעיל לזיהוי הדפוסים שכבר אותרו והומשגו, או שהפלטפורמה הדיגיטלית תאפשר לחלץ דפוסים נוספים.

ביבליוגרפיה

איזנהמר, מ' (2014). מקומה של ההתנסות המעשית בהכשרה: על הסימולציה ככלי לקידום הפרקטיקה של ההכשרה, בטאון מכון מופת 53. 43 – 37,

איזנהמר, מ., אל-יגור, ע., זיו, א., מברך, ז. ורחמים, ט. (2010). יעילות למידה מבוססת סימולציה ויעילות התכנית ל "סמכות מכבדת" לפיתוח הכשירות המקצועית של סטאזרים בהוראה באינטראקציות קונפליקטואליות. בתוך: י. עשת-אלקלעי, נ. גרי וי. יאיר (עורכים). ספר כנס צייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן טכנולוגי (23-17). האוניברסיטה הפתוחה.

דוידוף, י' (2017). סימולציות קבוצתיות בקרב מתכשרים להוראה: התמודדות עם דילמות אתיות במקרי אלימות בבית הספר: חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר אילן.

דוידוף, י' ושפירא-לשצ'ינסקי, א' (2021). השפעת משחקי תפקידים סימולטיביים בקבוצה על העצמה פסיכולוגית בהקשר של התמודדות עם דילמות אתיות במקרי אלימות בבית הספר. דפים 74, 306-275.

וינברגר, י' ובקשי-ברוש, א. (2013). המעשה האמפתי השלם של מורים. גילוי דעת, 4, 123-97.

וסרמן-גוטויליג, ת', אילוז, ש', ומברך, ז' (2018, יולי). התנסות בסימולציות ממוקדות בהיבטים רגשיים והשפעתן על אוריינות רגשית ומיקוד שליטה של פרחי הוראה. מאמר שהוצג בכנס השנתי השישה עשר של מיט"ל: הוראה ולמידה משלבת טכנולוגיה בהשכלה הגבוהה: כיוונים ומגמות. האוניברסיטה העברית.

נאות עופרים, י' (2023). אמפתיה בקונפליקט. מתוך: נאות עפרים, י' (עורכת). בין אדם-גבולות של אמפתיה (עמ' 134-115). מכון מופ"ת.

נוטוב, ל'., גלעד חי, ב', ומשכית, ד' (2020). הערכה משלימה בהכשרת מורים. לקסי-קיי, (14), 7-10.

קוהוט, ה' (2007). פסיכולוגיית העצמי וחקר רוח אדם: הרהורים בגישה פסיכואנליטית חדשה (א) עידן וצ' זוננס (תרגום ועריכה). תולעת ספרים.

קורן, ד. (1999). הקשר בין אמפטיה, עוינות, שביעות רצון בנישואים ודיכאון במערכת זוגית. חיבור הוגש לקראת תואר "מוסמך" באוניברסיטת תל אביב.

רוזנהיים, א' (1992). אמפתיה בספרות חז"ל: הפרספקטיבה של ההלכה והאגדה. שיחות, ו, 176-182.

- רן, ע' (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות, ביטאון מכון מופ"ת, גיליון 64.
- רן, ע' ודלאל, ס' (2020). סימולציות בחינוך: נייר עבודה מספר 1. סימולציות מקוונות. משרד החינוך, מינהל עובדי הוראה ומכון מופ"ת.
- שוורץ, א', בן מאיר, א', סומך, ס' (2020). הקנייתם של כישורים רכים ומדידתם בעולם העבודה המשתנה: סקירת ספרות. מכון מאיר-ג'וינט-ברוקדייל.
- 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, 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Allen, S. & Knight, J. (2009). A Method for Collaboratively Developing and Validating a Rubric, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030210>
- Berkovich, I. (2020). Conceptualisations of empathy in K-12 teaching: A review of empirical research. *Educational Review*, 72(5), 547-566.
- Bialystok, L. & Kukar, P. (2018). Authenticity and empathy in education. *Theory and Research in Education*, 16(1) 23 –39.
- Bramhall, E. (2014) Effective communication skills in nursing practice. *Nursing Standard*. 29, 14, 53-59.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008. doi:10.1037/0022-3514.55.6.991.
- Bylund, C. L., & Makoul, G. (2005). Examining empathy in medical encounters: an observational study using the empathic communication coding system. *Health communication*, 18(2), 123-140.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Cheng, Y. C. (2020, June). *The futures of education after COVID-19: Multiple disruptions & lessons* [Webinar] [Paper presentation]. Webinar #4 (ENG/AR):

The Futures of Education after COVID-19 – Arab Region Dialogue, France.
<https://en.unesco.org/futuresofeducation/webinars>

- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(2), 389-427.
- Clawson, R. E. (2023). An Introduction to the Remediation of Soft Skills in Medical Education: Practice-Based Learning and Improvement and the Role of Feedback Culture. *Lynchburg Journal of Medical Science, 5*(1), 24.
- Claxton, G. (2013). *What's the point of school?: Rediscovering the heart of education*. London: Oneworld Publications.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Cooper, B. (2010). In Search of Profound Empathy in Learning Relationships: Understanding the Mathematics of Moral Learning Environments. *Journal of Moral Education, 39*(1), 79–99.
- Costantini, G. (2019). Empathy in Education: The Successful Teacher. In: R.G. Aguilar (Ed.). *Empathy: Emotional, Ethical and Epistemological Narratives* (pp. 73-81). Brill.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*, 8.
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The Potential of Simulated Environments in Teacher Education: Current and Future Possibilities. *Teacher Education and Special Education, 37*(1), 21–33.
- Dolce, V., Emanuel, F., Cisi, M., & Ghislieri, C. (2020). The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. *Accounting Education, 29*(1), 57-76.

- Dotger, B.H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos, *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215-226.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eluz, S. Yablon, Y.B., and Hollombe, S. (2019, June). *Simulation Experience in Teacher Training: Improving Efficacy in Coping with School-Related Conflicts*. Paper presented at the 7th International Conference on Teacher Education. The Mofet Institute. [Hebrew]
- European Commission. (2013). *Modernisation of higher education*. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions' (36). European Union.
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f>
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare*, 2(2), 115-125.
- Fishbein, M. & Cappella, J.N. (2006). The Role of Theory in Developing Effective Health Communications. *Journal of Communication*, 56, S1-S17.
- Frei-Landau, R., Orland-Barak, L., & Muchnick-Rozonov, Y. (2022). What's in it for the observer? Mimetic aspects of learning through observation in simulation-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103682.
- Gibbons, S. B. (2011). Understanding empathy as a complex construct: A review of the literature. *Clinical Social Work Journal*, 39(3), 243-252.
<https://doi.org/10.1007/s10615-010-0305-2>
- Gray, F. E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 40-67.
- Hadar, L.L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020) Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.

- Hall, J. A., & Schwartz, R. (2018). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology, 159*(3), 225-243.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2006). Student-Teacher Relationships. In: G.G. Beer & K.M.Minke (Eds). *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp.59–71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hawk, S.T., Fischer, A.H., Van Kleef, G.A. (2011). Taking your place or matching your face: two paths to empathic embarrassment. *Emotion, 11*(3), 502–513.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse Analysis*. John Wiley & Sons.
- Kartal, S.E., Yirci, R., & Ozdemir, T.Y. (2016). Teacher perceptions on conflict resolution styles of school administrators. *European Journal of Education Studies, 2*(9), 137-148.
- Kasperski, R., & Crispel. O. (2019, June). *The Contribution of Simulation-Based Learning to the Development of Communication Skills among Preservice Teachers*. Paper presented at the 7th International Conference on Teacher Education. The Mofet Institute. [Hebrew]
- Khan, A. Khan, S., Islam, S, Z. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice, 8*(1), 18-21.
- Kolb, A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, Pearson.
- Kolenova, Z., & Halakova, Z. (2019). The teaching profession according to communication styles while solving conflict situations. *International Journal of Educational Methodology, 5*(4), 535-545.
- Lateef, A., Yin, S., & Suppiah, M. (2019). The 2019 WACEM expert document on the framework for setting up a simulation centre. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock, 12* (4), 232-242.
- Levine, M. (2010). *Developing principles for clinically based teacher education, National Council for the accreditation of teacher education, NCATE*.

- Lishner, D.A., Stocks, E.L., & Steinert, S.W. (2017) Empathy. In V. Zeigler-Hill, & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_513-1
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Sage Publications.
- McCarthy, D. (2021). Adding Social Emotional Awareness to Teacher Education Field Experiences. *The Teacher Educator*.
<https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1890291>
- Milkins, L., Moore, C., & Spiteri, J. (2014). Simulation Based Education-Professional Entry Student Education and Training. *Health Education Training Institute (HETI)*
- Miller, F. & Wallis, J. (2011). Social Interaction and the Role of Empathy in Information and Knowledge Management: A Literature Review. *Journal of Education for Library and Information Science*, 52(2), 122-132
- Møller, J.E. & Malling, B.V. (2019) Workplace-based communication skills training in clinical departments: Examining the role of collegial relations through positioning theory. *Medical Teacher*, 41(3), 309-317.
- Morris, T.H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*,
DOI:10.1080/10494820.2019.1570279. Published online.
- Nigh, P. (2021). Cultivating a cohesive workplace by integrating soft skills training in professional development programs and resources. *2021 Awards for Excellence in Student Research and Creative Activity - Documents*. 7.
https://thekeep.eiu.edu/lib_awards_2021_docs/7
- Ng, Q. X., De Deyn, M. L. Z. Q., Loke, W., & Chan, H. W. (2020). A framework to deal with uncertainty in the age of COVID-19. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102263-102263.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Osberg, D., & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593-607.
- OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Okoro, E., Washington M.C. & Tomas, O. (2017) The Impact of Interpersonal Communication Skills on Organizational Effectiveness and Social Self-Efficacy: A Synthesis. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(3), 28-32.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Renzi, A.B. & Freitas, S. (2015). The Delphi method for future scenarios construction. *Procedia Manufacturing*, 3, 5785 – 5791.
- Rogers, Carl R. (1975). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Charles E. Merrill.
- Saunders, S. and Mill, M.A. (1999), *The knowledge of communication skills of secondary graduate student teachers and their understanding of the relationship between communication skills and teaching*. NZARE / AARE Conference Paper – Melbourne, Conference Paper Number MIL99660.
- Sarid, A., & Levanon, M. (2022). Embracing dualities: Principles of education for a VUCA world. *Educational Philosophy and Theory*, 1-12.
- Shady, S. H., & Larson, M. (2010). Tolerance, empathy, or inclusion? Insights from Martin Buber. *Educational Theory*, 60(1), 81-96.
- Silva, M. S. G.O.D., & Sá, L.O.D. (2020). Content validation of an instrument to assess the impact of neurocognitive disorders in the family. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(2).
- Split, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.

- Sun, Y., Wang, T., Ge, X., Qi J., Zhao, M., Zou, D., Li, D., Li, S., & Guan, D. (2019). Attempts to leverage interaction design to mimic emotional care and empathy-based feedback on smart speakers. In Rau PL. (Eds). *Cross-cultural design. Culture and society*. HCII 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol. 11577. Springer, Cham.
- Taylor, C. (2002). Beyond empathy: Confronting homophobia in critical education courses. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3–4), 219–234.
- Tettegah, S. & Anderson, C.J. (2007). Pre-service Teachers' Empathy and Cognitions: Statistical Analysis of Text Data by Graphical Models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48–82.
- Tolmacz, R. (2008). Concern and Empathy: Two Concepts or One? *The American Journal of Psychoanalysis*, 68, 257–275.
- Transforming Education. (April 2016). *Measuring MESH: Student and teacher surveys curated for the CORE Districts*. https://www.transformingeducation.org/wp-content/uploads/2017/04/160406_MeasuringMESH_ForRelease2.pdf
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tutticci, N., Ryan, M., Coyer, F., & Lewis, P. A. (2018). Collaborative facilitation of debrief after high-fidelity simulation and its implications for reflective thinking: student experiences. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1654-1667.
- Van der Linde, H., Hofstad, C.J., van Limbeek, J., Postema, K. & Geertzen, J.H.B. (2005). Use of the Delphi technique for developing national clinical guidelines for prescription of lower-limb prostheses. *Journal of Rehabilitation, Research and Development*, 42(5), 693-704.
- Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380.
- Weinberger, Y., & Bakshy, I. (2015). Teacher empathy: The complete act. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 9 (1), 109-122.

- Weinberger, Y. (2017a). The Role of Empathy in Dealing with the Complexity and Uncertainty within the Educational Field: Meaningful Learning at the "Museum Adventure" Course. In, M. Kondo (Ed.), *Empathy - An Evidence-based Interdisciplinary Perspective, Chapter 7*, pp. 129-144. United Kingdom: IntechOpen
- Weinberger, Y. (2017b). Empathy in virtuous pedagogy. In: N. Aloni and L. Weintrob (Eds.). *Beyond Bystanders* (pp. 191-204). Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publications.
- Yao, Z., & Enright, R. (2018). The link between social interaction with adults and adolescent conflict coping strategy in school context. *International Journal of Educational Psychology, 7*(1), 1-20.
- Zych, I., Ortega-Ruoz, R., Munoz-Morales, R. & Llorqnt, V.J. (2018). Dimensions and psychometric properties of social and social competences questionnaire (SCE-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinamericana de Psicologia, 52*(2), 98-106.

1. מחוון - דפוסים אמפטיים בתקשורת בין-אישית בשיחה

לפניכם מספר ממדים של דפוסים אמפטיים. לגבי כל אחד מהם, ציינו אם הדפוס מופיע או לא מופיע בסרטונים שצפיתם. שימו לב לכותרות לצד ההיגדים

לא קיים בשיח	קיים בשיח	
ניתוח תהליך המפגש - פתיחה: מיצוב השיחה בתחילתה		
		שימוש בדברי פתיחה המשדרים רוח חיובית
		הגדרת מטרת השיחה
מה נאמר: תוכן שמעיד על 'לב פתוח' להקשבה		
		פניות לשמוע נקודת מבט שונה
		פרפרזה: חזרה על דברי השחקן/ית לצורך הבהרה
		שימוש בביטויים המעידים על הבנת הקושי והכרה בו
		ביטויים המעידים על "כניסה לנעלי הזולת"
		ניהול דיאלוג מקדם לקראת פתרון
		שימוש בשאלות מבררות/מקדמות
		שימוש בביטויים המציינים שותפות, כגון דיבור בלשון רבים
מה נאמר: ניהול תגובה		
		שימוש בהנמקות/הסברים/רציונל
		שימוש בדוגמאות שממחישות/ בתיאורים קונקרטיים על-ידי הימנעות מהכללות
		ריכוך הקונפליקט בשיח
		העלאת פתרון/הצעה/אלטרנטיבה
		בחירה על מה להגיב (סינון)
מה נאמר: תוכן שמעיד על הצבת גבולות		
		מסר ברור
		הפרדה בין האישי למקצועי

איך נאמר: שפת גוף		
		הבעות פנים שמקדמות קשב/פניות
		מחוות שמבטאות קשב/פניות
איך נאמר: טון דיבור		
		מגוון ומותאם לתוכן
		שקט, רגוע
איך נאמר: אופן הדיבור		
		ביטויים המעידים על הקשבה
		נוכחות בוטחת

תוצאות המפגש:

1. נסיגה/החמרת הקונפליקט
2. שמירה על המצב הקיים
3. ערעור
4. התקדמות/גיוס הצד השני
5. השגת השינוי הרצוי

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

2. שאלון המחקר

סטודנט/ית יקר/ה,
שאלון זה נערך במסגרת מחקר המבקש לבחון את הטמעת תהליך ההקניה של מיומנויות אמפתיה בהכשרה להוראה. המחקר נערך בקרב סטודנטים שהשתתפו בסדנאות במרכז הסימולציה, והוא מתייחס למחשבות ורגשות במצבים שונים. אין תשובות נכונות או לא נכונות, התשובות צריכות לבטא את התייחסותך לעצמך. השאלון אנונימי ונועד לצרכי מחקר בלבד.
אני מאשר/ת את השתתפותי במחקר כן / לא

תודה על שיתוף הפעולה, צוות המחקר, ד"ר מיכל לוי-קרן, גבי לנדלר פרדו, פרופ' יהודית וינברגר וד"ר רינת ארביב אלישיב
לכל שאלה ניתן לפנות לד"ר רינת ארביב אלישיב, במייל: rinat.arviv@smkb.ac.il

מאפייני רקע

- מגדר: 1. גבר 2. אישה
- שנת לידה: _____
- מסגרת לימודים:
 - תואר ראשון. שנה: _____
 - תואר שני. שנה: _____
 - לימודי הסבה. שנה: _____
 - לימודי התמחות. שנה: _____
 - מורים בפועל. שנה: _____
- האם את/ה מורה? 1. כן. 2. לא.
- פיקוח: 1. יהודי ממלכתי 2. יהודי ממלכתי-דתי 3. ערבי ממלכתי 4. אחר: _____
- שכבת הגיל שאתה מלמד בה: 1. גן 2. יסודי 3. על-יסודי
- שנות וותק בהוראה: _____ שנים

1. כיצד אתם מגדירים את המושג אמפתיה?

2. בסיטואציה בה משתתף מבטא אמפתיה כלפי מישהו, כיצד זה עשוי לבוא לידי ביטוי? מנו-2-3 ביטויים.

מיומנויות אמפתיה

באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם ההיגדים הבאים אודות עצמך:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	1. אני יודע/ת איך לבטא את רגשותיי
5	4	3	2	1	2. אני מודע/ת לכך שהמחשבות והאמונות שלי משפיעות על רגשותיי
5	4	3	2	1	3. אני מודע/ת לכך שרגשותיי משפיעים על החלטות והמעשים שלי
5	4	3	2	1	4. אני שם/ה לב לצרכים של אחרים
5	4	3	2	1	5. לעיתים אני מרגיש צער רב כשלאחרים יש בעיות
5	4	3	2	1	6. הייתי מתאר/ת את עצמי כאדם בעל/ת לב רך
5	4	3	2	1	7. צרותיהם של אחרים אינן מטרידות אותי בדרך כלל
5	4	3	2	1	8. אני נוהג/ת להציע עזרה למי שצריך/ה
5	4	3	2	1	9. אני נוהג/ת להקשיב בצורה פעילה
5	4	3	2	1	10. אני לוקח/ת החלטות לאחר חשיבה רחבה לגבי ההשלכות שלהן
5	4	3	2	1	11. אני מנסה לראות את צידו של כל אחד במחלוקת לפני שאני מגיע/ה להחלטה
5	4	3	2	1	12. אני מסוגל/ת לא להסכים עם האחר מבלי להגיע לוויכוח
5	4	3	2	1	13. אני מסוגל/ת להביע את עמדתי מבלי לפגוע באחרים
5	4	3	2	1	14. לעיתים קשה לי לראות דברים מנקודת מבטו של האחר
5	4	3	2	1	15. לפעמים אני מנסה להיטיב להבין את האחר בכך שאני מדמיין/ת את הדברים מנקודת מבטם
5	4	3	2	1	16. אם אני משוכנע/ת בצדקתי אינני מבזבז זמן רב בהאזנה לטיעונים של אחרים
5	4	3	2	1	17. אני מאמין/ה שיש שני צדדים לכל בעיה ואני מנסה לראות את שניהם
5	4	3	2	1	18. כשאני כועס/ת על מישהו אני מנסה לשים את עצמי בנעליו לרגע
5	4	3	2	1	19. לפני שאני מעביר/ה ביקורת אני מנסה לדמיין איך הייתי מרגיש אילו הייתי במקומו

זיהוי מיומנויות אמפתיה

באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם ההיגדים הבאים:

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	כלל לא	במידה:
5	4	3	2	1	20. הצלחתי לזהות את מיומנויות האמפתיה של המתנסה בסימולציה ד"י בקלות
5	4	3	2	1	21. העבודה עם המחונן סייעה לי בזיהוי מיומנויות האמפתיה
5	4	3	2	1	22. המחונן היה ברור
5	4	3	2	1	23. ידעתי לזהות בקלות את נקודות המפנה בשיח שהתרחש בסימולציה

הערות נוספות לגבי המחונן:
