

התרומה של אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית

סהראב מסרי

תקציר

היועץ הוא איש בריאות נפש פנים-מערכת. זמינותו בתוך צוות בית הספר מאפשרת לו לסייע לפרט ולסביבה ולנקוט מיטב צעדים מתוך היענות מהירה לתלמיד, לצוות ולהורים. מיקומו כאיש צוות מאפשר לו לראות בד בבד צרכים של כל קהלי היעד השונים זה מזה ומנוגדים זה לזה, וגם לנקוט עמדה מאוזנת של ויסות, קירוב וגישור בין עמדות מרוחקות. היועץ הוא אדם מקשר בעל מבט מערכתי בתוך בית הספר ובין בית הספר לקהילה. מכוונותו המקצועית נוגעת לכלל אוכלוסיית התלמידים, מתוך ראיית ההבדלים בצורכיהם ובמענה המובחן המתחייב מהבדלים אלה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התרומה של אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. מערך המחקר כמותי-מתאמי. המדגם כלל 70 יועצות העובדות בבתי ספר מהחברה הערבית. כלי המחקר כלל שאלון סוציו-דמוגרפי; שאלון אינטליגנציה רגשית; שאלון אמפתיה; שאלון מובחנות עצמית; שאלון מנהיגות מוסרית. עיקר ממצאי המחקר הראו השפעה מובהקת של מוסד ההשכלה על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות, כך שהיועצות בוגרות האוניברסיטאות רואות בעצמן מנהיגות מוסריות יותר מהיועצות בוגרות המכללות. כמו כן נמצא השפעה מובהקת של סוג מוסד ההשכלה על רמת האמפתיה של היועצות, כך שרמת האמפתיה אצל היועצות בוגרות המכללות גבוהה מאשר אצל היועצות בוגרות האוניברסיטה. כמו כן נמצאה השפעה מובהקת של השתייכות הדתית על רמת המובחנות העצמית, כך שהיועצות הנוצריות רואות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר משאר היועצות המוסלמיות. גם נמצאה השפעה מובהקת של סוג בית הספר על רמת האינטליגנציה הרגשית, כך שהיועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית ומפגינות מנהיגות מוסרית רבה יותר משאר סוגי בית הספר. נוסף על כך נמצאה השפעה מובהקת של סוג בית הספר על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. כמו כן נמצאו קשרים מובהקים בין רמת המנהיגות המוסרית ובין רמת האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית, ועוד נמצא שהאמפתיה, המובחנות העצמית והאינטליגנציה הרגשית מנבאות את המנהיגות המוסרית. המחקר סיפק תובנות חשובות על מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בכלל ועל חשיבות מיומנויות רגשיות ומובחנות עצמית בעשייה המקצועית של היועצות החינוכיות בפרט.

מילות מפתח: מנהיגות מוסרית; יועצות חינוכיות בחברה הערבית בישראל; אינטליגנציה רגשית; אמפתיה; מובחנות עצמית.

מבוא

היועצים החינוכיים הם אחד מאבני היסוד של בתי הספר והם מעניקים לתלמידים סיוע ותמיכה בתחומים לימודיים, רגשיים, חברתיים ועוד. על היועצים החינוכיים מוטלת אחריות מקצועית, מוסרית ואתית להתמודד עם הבעיות המשפיעות על התפתחותם של בני הדור הצעיר מבחינה חברתית, תרבות וכלכלית. הצורך במעורבות של היעוץ החינוכי בסוגיות של צדק חברתי נובע מהידיעה שבעיות רבות של ילדים ובני נוער הן תוצר של חברה שאינה מספקת את אותן הזדמנויות לכולם ואינה סובלנית כלפי האחר. לפיכך היעוץ החינוכי פועל לגשר על פערים חברתיים, תרבותיים וכלכליים בין התלמידים (ארהרד, 2014). פעמים רבות התנהגויות אלה של היעוץ מציינות מנהיגות חינוכית מתוך כך שהן מתוות את הדרך לחברה בכלל ולאנשי מקצוע בפרט אך לפעול למען שוויון הזדמנויות חינוכיות לכלל התלמידים (ארהרד, 2014).

כדי שיועצים חינוכיים יצליחו למלא תפקיד זה במקצועיות וביעילות, עליהם להיות מצוידים במאפיינים ובמיומנויות המתאימים. במחקרים שנעשו בתחומי עבודה אחרים נמצא שמיומנויות רגשיות, כמו אינטליגנציה רגשית ואמפתיה, תורמות במידה ניכרת למנהיגות בכלל ולמנהיגות מוסרית בפרט. מנהיג חינוכי מוסרי מאופיין בנאמנות – התנהגות התואמת לערכים שלו ופועל למען שוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר ולחיצוק קשרים בין אנשי מפתח מסוימים (Quick, 2018). אינטליגנציה רגשית כוללת את היכולת לזהות רגשות בעצמי ובאחרים, להבין רגשות, לבטא אותן ולווסת ביעילות רגשות חיוביים ושליליים (Salovey & Mayer, 1990). אינטליגנציה רגשית נמצאה קשורה למנהיגות יעילה (Mills, 2009). אחת היכולות הרגשיות שנמצאות בקשר עם אינטליגנציה רגשית היא אמפתיה. אמפתיה מוגדרת יכולתו של אדם לזהות את החוויה הרגשית של הזולת ולחוות את עולמו הפנימי כאילו היה שלו (Davis, 1983). לא נעשו מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין אמפתיה למנהיגות מוסרית אך יש מקום לשער שיועצת חינוכית שיכולה לראות את המציאות מבעד לעיניהם של אנשי מפתח מסוימים, תוכל ליצור שינוי של ממש בקלות רבה. המחקר הנוכחי הוא הראשון שבדק את הקשר בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית בקרב יועצים חינוכיים ערביים בארץ.

סקירת ספרות

טרם בחינת כלל משתני המחקר הנוגעים למנהיגות מוסרית, אינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית, יש לדון תחילה במאפייני ההתפתחות המקצועית של עובדי הוראה ובייחוד של יועצות חינוכיות שעבודתן ייחודית ומורכבת אף יותר מהמורים. מכיוון שהמחקר נעשה בקרב יועצות חינוכיות ערביות, יתוארו כעת המאפיינים של החברה הערבית בישראל שעשויים להשפיע על עבודתן של היועצות החינוכיות ועל המנהיגות המוסרית שלהן.

תפקיד היעוץ החינוכי הבית ספרי

הספרות המחקרית הוותיקה זיהתה כי תפקידו של היעוץ החינוכי הבית ספרי אינו מוגדר די בהירות, דבר המשאיר הרבה מקום להתנגשויות אלה ואחרות הנוגעות למהות וטבע תפקידו של היעוץ החינוכי בבית הספר (Corey, 1986).

במציאות העכשווית (Bryan et al., 2019; Williams & Dickstein-Fischer, 2019) הפכה ההוראה לאחד המקצועות המורכבים ביותר, ומשכך אחד מתפקידיהם המודרניים של היועצים החינוכיים הוא לסייע בידיהם של המורים לנהל את הכיתות שלהם ניהול מיטבי ככל האפשר (American School Counseling Association, 2005). מנהלי בתי הספר היסודיים מאמינים כי ליועצים החינוכיים יש השפעה חיובית ביותר על ההישגים האקדמיים (Dinkmeyer Jr et al., 2015; Wakimoto & Lewis, 2019), על ההישגים ההתנהגותיים ועל הבריאות המנטלית של התלמידים (Zalaquett, 2005). תפקידו של היועץ החינוכי לספק לתלמידים, בעיקר אלה שבבית הספר היסודי, חינוך, התערבות ואבחון מוקדם לבעיות הרבות שתלמידים אלה נדרשים להתמודד איתן, ומהן היועץ מסייע לתלמידים אלה לנחול הצלחות לאו דווקא מייד לטווח קצר אלא לטווח הארוך, כלומר היועץ יכול להשפיע במובהק על תוצריהם המיידיים והעתידיים של תלמידים אלה (Gonzalez et al., 2013; Stone & Dahir, 2016). היועץ נדרש לסייע לתלמידים בשלבי ההתפתחות המגוונים שלהם, מתוך שהוא יכול לעזור להם לאזור אומץ וביטחון עצמי ברמה גבוהה ביותר לצרכים לימודיים גרידא (Khansa, 2015; Scott, 2018). בבית הספר היסודי נדרש היועץ לשפר במידה מובהקת את הישגי התלמידים, לסייע להם בסגירת פערים הישגיים לעומת תלמידים אחרים, לעזור לאלה שיש להם לקויות פיזיות ונפשיות ברמות חומרה אלו ואחרות (Knight, 2015; Nixon, 2018), כלומר אלה המוגדרים "אנשים עם מוגבלות" (ASCA, 2005).

מערכת החינוך בחברה הערבית בישראל

שיעור אזרחי ישראל הערבים הוא 21% מאוכלוסיית מדינת ישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017). יש להם מעמד של מיעוט לאומי ייחודי שמתמודד עם התנגשות זהות תמידית בין רכיבים אלה: אזרחות ישראלית, לאום פלסטיני, אתניות ערבית ודת מוסלמית/נוצרית/דרוזית (סמוחה, 1998). על אף היותם המיעוט הגדול ביותר במדינה, אזרחי ישראל הערבים סובלים מאפליה וקיפוח כמעט בכל תחומי חייהם (Suleiman, 2002). קרוב ל-53% מהם נמצאים מתחת לקו העוני ולעיתים קרובות הם מתקשים למצוא עבודה טובה ומכניסה (ניג'ס-אכתילאת ואחרים, 2018).

בתי הספר הערביים חלשים לעומת בתי הספר היהודיים בכל קנה מידה שאפשר להעלות על הדעת (Coursen-Neff, 2003). מאז ומעולם היה נתון בית הספר הערבי לאפליה מכל הבחינות המתאימות שאפשר להעלות על הדעת לעומת המגזר היהודי. למשל בשנת 1988 היה זמין לתלמידים שירות ייעוץ פסיכולוגי בתשע רשויות מקומיות ערביות בלבד, בעוד שירות זה היה זמין ביותר מ-85% מהרשויות המקומיות היהודיות. יתר על כן, בתי הספר הערביים לא נהנו מפעילויות חברתיות, תרבותיות וחינוכיות שנהנו מהן תלמידים יהודים. שיעורי מוסיקה, ציור וספורט היו נפוצים בבתי הספר היהודיים. כל אלה הביאו לידי מצב שבו הפערים בין בתי הספר הערביים לבתי הספר היהודיים התרחבו עד למובנים של עשרות שנים. אחד הדוחות של משרד החינוך משנת 1985 מבהיר כי אף אם יופלה החינוך הערבי לטובה, יידרשו לא פחות מ-15 שנים כדי שהוא ידביק את הפערים שנוצרו במשך הזמן עם החינוך של המגזר היהודי (אלחאג', 1996).

הייעוץ החינוכי בחברה הערבית

בתחילת שנות השבעים, שנים מספר לאחר התפתחותו של מקצוע הייעוץ החינוכי במגזר היהודי, הוא החל להתפתח גם במגזר הערבי בישראל. תהליך שילובם של יועצים חינוכיים במערכת החינוך הערבית היה איטי בהשוואה לתהליכים אלו בחינוך היהודי הממלכתי והממלכתי-דתי. עד שנת 2000 פעלו במגזר הערבי כמאה יועצים חינוכיים בלבד – כאשר רק 20% מבתי הספר הערביים נהנו משירות זה. מרביתם של היועצים החינוכיים באותו זמן היו מורות בוגרות תוכניות ללימודי תעודה במכללות, שקיבלו אישור לעסוק בייעוץ חינוכי. בשנת 2000 על רקע תוכנית החומש של משרד החינוך לקידום החינוך בחברה הערבית, נפתחו בארץ ארבע תוכניות באוניברסיטאות ייעודיות ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי והתקבלו אליהן מאה סטודנטים ערבים מוסלמים וערבים נוצרים. תוכניות אלה נועדו לצמצם את הפער בין שירותי הייעוץ המוצעים במגזר היהודי ובין שירותי הייעוץ במגזר הערבי בישראל באמצעות הצעת מסגרת הכשרה והסמכה מקצועית משותפת שנועדה ליועצים חינוכיים משני המגזרים ונשענת על המתווה של השירות הפסיכולוגי ייעוצי (ארהרד, 2014). מתוך כלל היועצים החינוכיים במגזר הערבי, לרובם יש תואר שני (77%) והרוב הן נשים אם כי בהשוואה למגזר היהודי שיעור הגברים העוסקים במקצוע זה גבוה יחסית (27% לעומת 7% במגזר היהודי) (קלאליאן, 2012).

אף שרמת ההשכלה וההכשרה המקצועית של היועצים החינוכיים הערבים דומה לזו של עמיתיהם במגזר היהודי – תנאי העבודה שלהם קשים יותר בשל ההבדלים במשאבים המוקצים לכל אחד מבתי ספר (מזרחי וורגן, 2010). מחקר מקיף שהשווה בין שתי קבוצות של יועצות חינוכיות העלה ביטויים מגוונים של פערים אלה. ראשית, על היועצות במגזר הערבי חל עומס עבודה שגדול במידה ניכרת מהמגזר היהודי. כל אחת מהיועצות הערביות אחראית בממוצע על 17 כיתות ועל 500 תלמידים בערך לעומת 11 כיתות ו-325 תלמידים בערך במגזר היהודי – במגזר הממלכתי-דתי ובמגזר החרדי המספר אף נמוך. שנית, היועצות החינוכיות הערביות נדרשות לצד עבודת הייעוץ גם ללמד שעות רבות (19 שעות שבועיות בממוצע) בהשוואה למגזר היהודי הממלכתי (7 שעות). עוד מאפיין של עבודתן שהיועצות החינוכיות הערביות נאלצות להתמודד איתו הוא היעדר חדר ייעודי משלהן. רק ב-66% מבתי הספר הערבים יש חדר ייעוץ – והיעדרו מקשה עליהן מאוד לעשות את עבודתן. נוסף על כך כ-60% מהיועצות הערביות פועלות בסביבה דלת אמצעים של משפחות ממעמד סוציאקונומי נמוך שאינן מסוגלות לממן סיוע לימודי, טיפולים רגשיים, תרופתיים או טיפולים אחרים כדי לקדם את ילדיהן. לרוב הן גם פועלות במועצות מקומיות שאין להן את האמצעים לממן מתן שירותים משלימים לתלמידים הזקוקים לכך. עקב כך הדרישות המוטלות על היועצות – לספק פתרונות ולעזור לתלמידים בבית הספר להתמודד עם טווח רחב של קשיים – גבוהות מאוד. למשל, היועצות שרואינן למחקר של קלאליאן (2012) ציינו שאחוז גדול מהזמן שלהן מוקדש לשיפור האווירה בבית הספר ולהתמודדות עם בעיות של אלימות ומשמעת (קלאליאן, 2012).

נוסף על תנאי העבודה הלא פשוטים שהן עובדות בהם ועל הקיפוח שהן נאלצות להתמודד עימו, כמה מהיועצות החינוכיות הערביות – אלו שקיבלו את הכשרתן באוניברסיטאות – צריכות להתמודד גם עם התנגשות בסיסית מתמדת בין התפיסה והעקרונות המקצועיים שלמדו ובין התרבות הערבית המסורתית. הסיבה לכך היא שההכשרה שהן קיבלו הדגישה תפיסה מערבית יחידנית שלפיה התפקיד העיקרי של היועצת הוא לקדם את הצמיחה האישית של כל תלמיד (Alghamdi & Riddick, 2011). גישה זו מנוגדת לתפיסת העולם

והערכים של התרבות והחברה הערבית – הרואה בפרט חלק מהכלל ולא פרט נפרד (בן אשר, 2001). אחד הביטויים של התנגשות זו, כפי שעלה במחקר של קלאליאן (2012), הוא שפעמים רבות היועצות החינוכיות מרגישות שהן צריכות לעבוד לבד בבית הספר וליישם בעצמן תוכניות התערבות משום ששאר צוות בית הספר חווה אותן בדרך שלילית – כמי שמעודדות ערכים אחרים ולא מקובלים ולכן הן מפריעות להם בעבודתם. לפיכך במחקר של קלאליאן (2012) נמצא שבהשוואה למגזר היהודי – שיעור נמוך יותר של יועצות חינוכיות ערביות חברות בהנהלת בית הספר ומייעצות למורי בית הספר כל אחד לחוד או בקבוצה. לעומת יועצות חינוכיות אלה שלמדו באוניברסיטה, אלו שקיבלו את הכשרתן המקצועית במכללות קיבלו הכשרה שמותאמת לתרבות הערבית. לכן הן קיבלו הדרכה איך להתמודד עם סוגיות מקצועיות מגוונות הייחודיות לחברה הערבית ומתוך כך הן חוו פחות התנגשות בין ההכשרה המקצועית שלהן ובין הערכים המוסרתיים של החברה הערבית.

למרות ההבדל בין שתי קבוצות היועצות שקיבלו את הכשרתן המקצועית באוניברסיטה או במכללה ברמת ההתנגשות הבסיסית שהן חוות בין עקרונות מקצועיים אישיים לערכים מסורתיים ערביים – יש פעמים שבהן כולן מתמודדות ברמה כזו או אחרת עם התנגשות בין חוקי האתיקה של מקצוען ובין התרבות הערבית. דוגמה בולטת לכך היא בכל הנוגע להתעללות מינית במשפחה. למשל, במחקרם של נטור ולזובסקי (2010) נמצא כי שלא כמו היועצים החינוכיים במגזר היהודי (הן הכללי הן הדתי) – היועצים החינוכיים במגזר הערבי בוחרים לפעמים לא לדווח לרשויות על אירועים של התעללות מינית כזו כדי לשמור על כבוד המשפחה. עם זה לפי קלאליאן (2012) יועצות חינוכיות משמשות גם סוכנות שינוי שמנסות לגשר בין ערכי התרבות הערבית השיתופית ובין ערכי התרבות המערבית היחידנית. תהליכי גישור אלה באים לידי ביטוי בשתי דרכים עיקריות. ראשית, הן מעבירות תוכניות התערבות הנשענות על ערכים יחידניים לתלמידים כדי לתת להם כלים להתמודד עם מגוון סוגיות בחייהם ולצמוח (כמו כישורי חיים, גיל ההתבגרות, מניעת שימוש בחומרים מסוכנים). שנית, הן גם מבססות קשרים הדדיים עם הורי התלמידים ופועלות כדי לערב אותם בתהליכים שילדיהם חווים ומתוך כך מחברות אותם לגישה או לערכים שילדיהם נחשפים אליהם בבית הספר (לזובסקי ובראדל, 2010). בתפקידן זה כסוכנות שינוי, יועצות חינוכיות עשויות לשמש מנהיגות מוסריות ולעודד שינוי נרחב יותר בעמדה של החברה הערבית כלפי נושאים מסוימים. עם זאת, יש מקום להניח שמי שמשמשות סוכנות שינוי בעיקר הן היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ולא אלו שלמדו במכללות מכיוון שלא היו חשופות (או היו חשופות פחות) לדרך חשיבה אחרת. כדי לבדוק סוגיה זאת, השווה המחקר הנוכחי בין יועצות חינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ובין אלו שלמדו במכללות במידת המנהיגות המוסרית שלהן.

תפיסות בעלי התפקידים את תפקידו של היועץ החינוכי הבית ספרי

השימוש ביועצים לצרכים שאינם בתחום היעוץ גרידא אינו יעיל במובנים של עלות-תועלת. למרבה הצער, תפקידו של היועץ החינוכי מגובש ומעוצב יחסית לתפיסת התפקיד של היועץ בפועל (Bryan et al., 2019; Wakimoto & Lewis, 2019). ניצול יעיל לתפקידו של היועץ החינוכי מצריך בהירות בדבר מהותו של התפקיד ומערך המשימות המוטלות על

כתפיו של אותו יועץ (Brener & Demissie, 2018; Williams & Dickstein-Fischer, 2019). מפני שאיזודאות רבה ביותר אופפת את תפקידו של היועץ החינוכי, יש התנגשויות רבות המשפיעות השפעה שלילית ביותר על היכולת להפיק את המיטב ממנו (Brener & Demissie, 2018; Bryan et al., 2019; Nixon, 2018; Scott, 2018; Stone & Dahir, 2016; Stone & Dahir, 2016; Wakimoto & Lewis, 2019; Williams & Dickstein-Fischer, 2019). על כתפיו של מנהל בית הספר מוטלת האחריות הבלעדית להפיק את המיטב ממערך אנשי המקצוע והצוותים של בית הספר (Mason et al., 2016; Milsom & McCormick, 2015). בית ספר יעיל מאופיין בהבנה מעמיקה לתפקידו של כל אחד ואחד מבעלי המקצוע בבית הספר (Lieberman, 2004).

מנהיגות מוסרית

מנהיגות משמעותה הצגת חזון ברור ויצירת התוכנית שתאפשר הגשמה שלו (Quick, 2013). מנהיגות מעצבת היא היכולת לרתום אנשים לחזון אמיתי, מוסרי ובר השגה (גונן, 2013) השונה במידה ניכרת מהסטטוס קוו (Conger & Kanungo, 1988). מנהיגות מעצבת נוטעת בקרב המונהגים רמת שאיפות גבוהה, דאגה לרווחת אנשים אחרים והכרה בחשיבות ההישג וההצלחה של הארגון (Bass, 1999). מנהיג מעצב מבטא ארבעה מאפיינים: א. כריזמה (charisma) – יכולת לשכנע אנשים אחרים בערכים ובאידיאלים שהוא דוגל בהם ולעורר נאמנות, ביטחון בדרכו ותחושת גאווה בקרב המונהגים (Bass, 1985). תת־מרכיב של מאפיין זה הוא הנעה השראתית (inspirational motivation) – יכולת להציג חזון לשיפור המצב הקיים שיאתגר את המונהגים ויעורר בהם רצון לפעול כדי להשיגו; ב. השפעה אידיאלית – מנהיגים מבטאים שכנוע עמוק ומחויבות לעמדות החד־משמעיות והערכים המוגדרים שהם מציגים; ג. יחס אישי (individualized consideration) – מתן תשומת לב לכל אחד מהמונהגים תוך בחינת צרכים, יכולות ושאפויות של כל אחד מהם (Bass, 1990). היחס של המנהיג כלפי המונהגים משפר את ביצועיהם וגורם להם להשקיע יותר למען האינטרס הכללי על חשבון האינטרס האישי (Bass, 1985); ד. גירוי אינטלקטואלי (intellectual stimulation) – יכולת של המנהיג לאתגר את האמונות ואת הנחות היסוד של המונהגים ואת הדרכים שהיו רגילים לפעול בהן ולעודד אותם לנסות דרכים חדשות (Bass, 1985).

יש מקום להניח שרמה גבוהה של אמינות היא גם תנאי בסיס לקיומה של מנהיגות מעצבת. אם המנהיג לא מחזיק בעמדות ואמונות מוצקות – יהיה לו קשה לשכנע אנשים אחרים ללכת בעקבותיו. מנהיגים משיגים אמינות מתוך שהם מפתחים והופכים למודעים לעצמי המוסרי הבסיסי שלהם ואז פועלים מתוכו כדי לגרום לשינוי בסביבה שלהם (Hannah et al., 2005). מנהיג חינוכי מוסרי פועל גם למען שוויון הזדמנויות לכל תלמידי בית הספר וליצירת אקלים בית ספרי המעודד קהילה בריאה ומערכות יחסים טובות בין התלמידים, אנשי הצוות ואנשי מפתח אחרים, הפועל מתוך גישה מערכתית שמחזקת קשרים בין אנשי מפתח מסוימים בתוך הקהילה – כמו בין תלמידים להורים או בין תלמידים למורים. כמו כן הוא עושה כל הזמן בחינה והערכה מחודשים של המדיניות ודרכי העבודה שלו כדי לשנות אותם במידת הצורך (Quick, 2018).

תפקיד מרכזי של יועצות חינוכיות כמנהיגות הוא עשיית פעולות ליצירת תנאים זהים ומתאימים לכל התלמידים בבית הספר. כחלק מכך יועצות חינוכיות נמצאו מקדמות רפורמות חברתיות בבתי ספר לצמצום פערים אקדמיים או חוסר שוויון בהזדמנויות המוצעות לכל התלמידים. יש חוקרים הטוענים שליועצות בית הספר יש אחריות מוסרית ואתית להגן על התלמידים ולהילחם למען שינוי חברתי ופוליטי שיטיב עימם (Speight & Vera, 2004). התערבויות של היועצת קריטיות כדי ליצור תחושת שייכות בקרב תלמידים הסובלים מאפליה או התעלמות ולצמצם פגיעה בהתפתחות היכולות החברתיות-רגשיות שלהם (Bowers et al., 2018). המאבקים של יועצות למען צדק חברתי ותיקון עוולות במקומות אחרים בעולם תרמו לתהליכי שינוי (Lee & Barrett, 2007; Speight & Vera, 2004). למשל, במחקרים שנעשו בארצות הברית, יועצות חינוכיות קידמו לצד עבודה עם אנשים אחרים תהליכים לשינוי הסטטוס קוו כדי להסיר מכשולים סביבתיים המונעים מתלמידים להצליח (Ratts et al., 2007).

ראוי להדגיש שמחקרים אלה נעשו בחברות שחיות על פי דרכן האישית, ובהן תהליכי השינוי שהיועצות ניסו לעודד לא היו בהכרח בתוך הקהילה שלהן, אלא ביחסה של החברה הכוללת כלפי קבוצות מסוימות הנמצאות בה. אצל היועצות החינוכיות הערביות בישראל המצב מורכב יותר ולפחות בכמה פעמים המנהיגות המוסרית שהן צריכות לבטא נועדה לגרום לשינויים בתוך החברה הערבית ולא ביחס החברה הכוללת כלפיה.

מובחנות עצמית (Self-Differentiation)

בוואן (Bowen, 1985) הגדיר את המושג מובחנות עצמית כמושגים עצמי בסיסי ומעריך עצמי (פסידרעצמי). עצמי בסיסי מאופיין בערכים ואמונות שעשויים להשתנות לאחר חוויות שהאדם עובר אך אינם נתונים להשפעה של אנשים אחרים ולא משתנים מתוך רצון להתקבל מבחינה חברתית. לעומת זאת, המושג פסידרעצמי משתנה לעיתים קרובות על פי התוכן של מערכות יחסים עם אנשים אחרים – מתוך ניסיונות לשפר את הדימוי העצמי בעיני אחרים (Bowen, 1985). לאנשים עם רמה נמוכה של מובחנות יש פסידרעצמי לא יציב שמצריך אנרגייה רבה כדי להשיג את האישור של האחרים ומתוך כך מונע התמקדות בפיתוח העצמי ופעולות למען השגת מטרות. לעומת זאת, אנשים בעלי רמת מובחנות גבוהה מאופיינים בתפיסת עצמי יציבה, יש להם אמונות מוגדרות ודעות על נושאי מפתח אך גם יש להם יכולת לחשוב ולהעריך את הדעות של אנשים אחרים, הם מודעים לרגשותיהם, מבחינים ביניהם ובין המציאות האובייקטיבית ויודעים איך להביא בחשבון את רגשותיהם בתהליך קבלת ההחלטות בדרך מסתגלת (Bowen, 1985).

לפי התאוריה של בוואן (Bowen, 1985) יש ארבעה מחוונים למובחנות העצמית של הפרט:

1. תגובתיות רגשית – הנטייה שלו להיות מוצף רגשית במידה לא הגיונית בתגובה על לחץ;
2. מיזוג עם אחרים – עד כמה האדם נוטה ליצור יחסי תלות מורכבים עם אנשים חשובים אחרים;
3. ניתוק רגשי – עד כמה הפרט נוטה לנתק קשרים בין-אישיים כדרך להתמודד עם מתח והתנגשות בהם;
4. עמדת "אני" – היכולת של הפרט לעמוד בפני עצמו, עם רצון עצמאי ונפרד משלו. בעלי רמה נמוכה של מובחנות עצמית ייטו להיות מוצפים רגשית באירוע לחץ ויתמקדו יותר בצד הרגשי של האירוע ופחות במשימה שיש לעשות. הם גם ייטו יותר ליצור מערכות יחסים ממוזגות ולהגיב על אירועי דחק בחיבור עם אחרים או

ניתוק מהם. בשל העליות והירידות במצב הרגשי שלהם, הם יתקשו להישאר ממוקדים במטרות שיש לעשות (Bowen, 1985). לעומת זאת, בעלי רמת מובחנות גבוהה יצליחו להבחין בין תהליכים רגשיים לתהליכים שכליים ולהגיב ביעילות על מצבי לחץ ולהסתגל אליהם (Gashue & Constantine, 2003 in Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013).

במחקרים בין-תרבותיים נמצא שמובחנות עצמית מודגשת בתרבויות יחידניות יותר מאלו הדוגלות בערכים קבוצתיים. לעומת זאת, בתרבויות קבוצתיות כמו יפן מושם דגש רב במיזוג עם אנשים אחרים מאשר בעצמאות של כל פרט (Tamura & Lau, 1992 in Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013). במחקרים שנעשו בארץ והשוו בין יהודים לערבים במובחנות עצמית נמצאו ממצאים לא עקיבים. כאשר בחן המחקר מובחנות עצמית בנושא משפחתי כמו שביעות רצון זוגית (Rizkalla & Rahav, 2016) – המובחנות העצמית של המשתתפים היהודים הייתה גבוהה יותר משל הערבים. ממצא זה שיקף את הערכים המסורתיים הציבוריים של החברה הערבית. עם זאת, במחקר שהשווה בין נשים יהודיות לנשים ערביות שרובן משכילות ומועסקות – נמצא שדווקא הקבוצה הערבית דיווחה על ציונים גבוהים יותר בעמדת ה"אני" ובתגובות רגשיות לעומת הקבוצה היהודית. ממצא זה הוסבר בהימצאות החברה הערבית בתהליכי שינוי ומודרניזציה שאחד המאפיינים הבולטים שלו הוא שינוי במעמד הנשים בחברה שבא לידי ביטוי גם בעלייה במספר הנשים שרוכשות השכלה גבוהה ועובדות מחוץ לבית. התגובות הרגשיות הגבוהה נובעת מהציפייה של החברה להימנע מביטויי רגשות חזקים וטיפול נפשי אינו מקובל בה ולכן הנשים אינן מקבלות עזרה בהתמודדות נפשית (Biadsky-Ashkar & Peleg, 2013).

במחקר שנעשה עם סטודנטים בתוכנית מנהיגות, נמצא קשר חיובי בין מובחנות עצמית לשני רכיבים של מנהיגות מעצבת – השפעה אידיאלית וגירוי אינטלקטואלי. אפשר להסביר את הקשר בין מובחנות עצמית להשפעה אידיאלית בטענה שמאפיין מנהיגות זה מצריך חזון מגובש ועמדות ברורות ואלו יתאפשרו אם לאדם תהיה תפיסה עצמית מובחנת והוא לא ישנה אותה בקלות לאחר חשיפה לעמדות או לרגשות של אנשים אחרים. הקשר בין מובחנות עצמית לגירוי אינטלקטואלי מוסבר בחזון, בערכים ובאמונות הברורות של מנהיג בעל מובחנות עצמית גבוהה המספק לאנשים את הביטחון שהם צריכים כדי לבחון את עמדתם ולאתגר את הסטטוס קוו בלי לחוש איום על תפיסת העצמי שלהם. לעומת זאת, לא נמצא קשר בין מובחנות עצמית לכריזמה או הנעה השראתית. הסיבה היא שמאפייני מנהיגות אלה מתמקדים ביכולת של המנהיג לסחוף אחריו אנשים אחרים – לשכנע אותם ללכת אחריו. מניע זה שונה במהותו מהמושג של מובחנות עצמית שמתמקד במאפיינים של העצמי שמפרידים בינו ובין אנשים אחרים (Frederick, 2002).

תכונות ויכולות אלה של בעלי מובחנות עצמית גבוהה הופכים אותם למנהיגים טובים כי הם בדרך כלל מצליחים לזהות ולהבין את רגשותיהם של האנשים המונהגים אך בד בבד גם להישאר מנותקים מהם כדי לקבל את החלטות הנכונות בעבור הארגון או הקבוצה כולה (Aghajari et al., 2019). מונהגים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה עלולים לנסות להסיט את המנהיג מהעמדה המוגדרת שלו ולאחד בינו לביןם כדי להרגיע את החרדה שלהם – התנהגות שמוגדרת ניסיון 'לחבל' בעבודת המנהיג. במצב זה המנהיג צריך לפעול לשימור המובחנות העצמית שלו מתוך שהם זמינים רגשית לאנשים המונהגים (Friedman, 1985).

אינטליגנציה רגשית

אינטליגנציה רגשית היא עוד תכונה שיש לה משמעות רבה בעבור מנהיגים מוסריים (Hannah et al., 2005). בתחום החינוך גוברת בשנים האחרונות ההבנה בחשיבות ובתרומה של יכולות רגשיות. גישה זו מרחיבה את הגישה שהייתה נהוגה בחלק ניכר של המאה העשרים שהתמקדה ביכולות קוגניטיביות כמדד העיקרי לכישרון ולהצלחה (דולב ואיצקוביץ, 2016). אינטליגנציה רגשית כוללת את היכולת לזהות רגשות ולהבחין ביניהם (תפיסה), הערכה והבנה של רגשות (כולל מה מעורר אותן ואילו השפעות יש להן), ביטוי רגשות, שימוש ברגשות ויכולת לנהל אותם ביעילות מתוך כך שיתרמו לגדילה ולרווחה האישיים של הפרט וויסות יעיל של רגשות חיוביים ושליליים (Mayer & Salovey, 1995, 2002; Salovey & Mayer, 1990; Zeidner et al., 1997). המודלים בתחום של אינטליגנציה רגשית מתחלקים לשני סוגים – הסוג הראשון רואה באינטליגנציה רגשית מושג רחב שיש בו גם יכולת וגם תכונות אישיות ולכן נקרא "Mixed Model" (Zeidner et al., 2002). הסוג השני רואה באינטליגנציה רגשית יכולת שכלית ולא חלק מאישיות ולכן נקרא "Ability Model". דוגמה בולטת לסוג זה היא המודל של מאייר וסלובי (Mayer & Salovey, 1997) שנשען עליו המחקר הנוכחי. לפי מודל זה אינטליגנציה רגשית מורכבת מארבע יכולות רגשיות כלליות: תפיסה והבעה של רגשות (יכולת לחוות במידה מדויקת ומתאימה רגשות באמצעות זיהוי וקליטה של מידע רגשי מילולי ולא מילולי); שימוש ברגשות כדי לקדם חשיבה (יכולת של האדם להיעזר ברגשותיו כדי לקדם תהליכים קוגניטיביים); הבנת רגשות (יכולת לעבד ולהבין מבחינה קוגניטיבית את הרגשות שלהם ושל אנשים אחרים, ממה הם נגרמים ואילו השפעות יש להם עליו ועל אחרים); ויסות רגשי – יכולת לנהל את הרגשות של העצמי (Salovey et al., 2001).

מחקרים רבים עומדים על קשרים בין אינטליגנציה רגשית לבריאות גופנית ונפשית טובה, מערכות יחסים חיוביות והצלחה בתחומי חיים למיניהם (דולב ואיצקוביץ, 2016). אינטליגנציה רגשית נמצאה במחקרים קשורה גם למנהיגות. מטא-אנליזה של 141 מאמרים מצאה שאינטליגנציה רגשית היא רכיב קריטי למנהיגות חינוכית יעילה (Mills, 2009). במחקר שנעשה עם סטודנטים בתוכנית מנהיגות נמצא שיכולות האינטליגנציה הרגשית של הערכה וביטוי של רגשות היו בקשר חיובי עם כל הרכיבים של מנהיגות מעצבת והרכיב של שימוש ברגשות חזה את הממדים של השפעה אידיאלית וגירוי אינטלקטואלי. כאשר האדם רגוע ולא מוצף רגשית, הוא יכול להרגיע את החששות והחרדה של אנשים אחרים ולהרגיע את המערכת כולה. תהליך מסוג זה נדרש בייחוד ממנהיג במצב של שינוי או התמודדות עם גורמי לחץ (Frederick, 2002).

במחקר שנעשה עם יועצות חינוכיות נמצא קשר בין אינטליגנציה רגשית לתחושת מסוגלות עצמית בנושא מנהיגות (כלומר רמת הביטחון של הפרט שיש לו את הידע, היכולות והניסיון להנהיג אחרים) וניסיון בתפקידי מנהיגות. יכולת האינטליגנציה הרגשית שנמצאה בקשר החזק ביותר עם מסוגלות עצמית בנושא מנהיגות הייתה יכולת לנהל רגשות של אנשים אחרים. כלומר יועצות שהצליחו לגרום ביעילות לשינוי התגובה הרגשית של אנשים אחרים – היו בטוחות יותר ביכולתן להנהיג. יכולת זו גם השתפרה ככל שליועצות היה ניסיון רב יותר בתפקידי הנהגה (Mullen et al., 2018). הנהגה חברתית רגשית הנשענת על היכולות הרגשיות של יועצות חינוכיות עם רמה גבוהה של אינטליגנציה

רגשית, עשויה לתרום לאווירה בית ספרית חיובית המושתתת על תמיכה ואחווה הדדית ולגרום לצמיחה של התלמידים ולהפחתת תחושת דחק של מורים. אחת היכולות המשמעותיות שמאפשרות ליועצות עם רמה גבוהה של אינטליגנציה רגשית להביא לידי תוצאות אלה, היא מודעות עצמית. היועצות כמנהיגה חברתית-רגשית משתמשת במודעות עצמית ותהליכי רפלקציה כדי לזהות את רגשותיה, לגבש דימוי עצמי מדויק, לזהות את נקודות החוזק שלה ולאחר אמונות אישיות המשפיעות על התנהגותה (Bowers et al., 2018).

אחת היכולות הרגשיות שנמצאה במחקרים קודמים בקשר החזק ביותר עם אינטליגנציה רגשית והיא מתאימה למנהיגות – היא אמפתיה. כדי שמנהיג יוכל להשתמש ביכולות הרגשיות שלו כדי להנהיג אנשים אחרים, הוא צריך להיות מסוגל להבין את הדרך שהמונהיגים שלו חווים את המציאות שלהם.

אמפתיה

אמפתיה מוגדרת יכולתו של אדם לזהות ולהבין את החוויה הרגשית ואת תחושותיו של הזולת ולחוות את עולמו הפנימי מנקודת מבט אישית כאילו היה שלו (Davis, 1983; Salovey & Mayer, 1990). יש הרואים באמפתיה תכונה פסיכולוגית מולדת ויציבה (Davis, 1983) המשפיעה על התגובה של האדם כלפי אנשים אחרים ורגשותיהם ויש הרואים בה תהליך חשוב ביחסי הגומלין של האדם עם אנשים אחרים ובתקשורת ביניהם הנלמדים מתוך צפייה פעילה באנשים אחרים (Berger, 1962). משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. במילים אחרות יש בה כניסה זמנית ל"נעליים" של מישהו אחר לא מתוך התחברות ומיזוג מלא איתו, אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ומתוך כך לתמוך בו (קניאל, 2013). החוקרים בתחום מבחינים בין אמפתיה רגשית לאמפתיה קוגניטיבית (Davis, 1978; Stephan & Finlay, 1999; Stotland et al., 1980, 1983). אמפתיה רגשית קשורה ליכולת של האדם להשתתף בחוויה הרגשית של הזולת ולחוש רגשות דומים לשלו (Hodges & Wegner, 1997). אמפתיה קוגניטיבית קשורה ליכולת של האדם לאמץ מבחינה שכלית את נקודת המבט של האדם האחר (Gladstein, 1983). המחקר הנוכחי נשען על מודל אמפתיה הנקרא Resonance, Reasoning, Response – 3R והוא נוגע לשלושה שלבים מובחנים בתהליך האמפתיה: 1. הדחוד אמפתי (empathic resonance) נוגע לאמפתיה רגשית ספונטנית, כלומר ליכולת של האדם לחוות בעצמו את אותם חוויות נפשיות ורגשות שהאדם הנצפה חווה (Zisman & Kupermintz, 2011); 2. הסקה אמפתית – הבנה של המחשבות והרגשות של האדם האחר, חשיבה ממה הן נובעות והסקת מסקנות עליהן. אחד הרכיבים המשמעותיים של שלב אמפתיה זה הוא תהליך האימוץ של נקודת המבט של האחר (perspective taking). אדם המצליח לעשות זאת, יהיה לו קל יותר לחזות מראש את התנהגותם ותגובותיהם של אנשים אחרים, מה שיסייע לו ליצור ולשמר יחסים בין-אישיים וישפר את התפקוד החברתי שלו (Davis, 1983); 3. תגובה אמפתית – רמת התגובה האמפתית משתנה מאדם לאדם על פי רמת המוטיבציה או המוכנות שלו להיות אמפתי (Hoffman, 1985). לפי דיוויס (Davis, 1983) וחוקרים אחרים בתחום, תגובה אמפתית יכולה לנבוע מאחד משני מניעים: המניע הראשון הוא דאגה אמפתית (empathic

(concern), כלומר רצון לסייע לאדם האחר מתוך רגשות של אהדה, אכפתיות, חמלה ודאגה לאחרים בכלל ובייחוד לאלה החווים חוסר מזל או קושי; המניע השני הוא הרצון להפחית מצוקה אישית (personal distress), כמו כאב, אינוחות וחרדה המתעוררים לאחר החשיפה לסבל, לקושי או לחוויה השלילית של האדם האחר (Davis et al., 2004).

אמפתיה היא יכולת מקצועית חשובה בקרב יועצות חינוכיות – כמו אנשי טיפול אחרים. יכולת זו מאפשרת להן להבין את עולמם הפנימי של התלמידים המגיעים אליהן לקבלת עזרה, לזהות את הצרכים שלהם ולהתאים את דרך הטיפול המתאימה בעבורם (ידידיה, 2003; Kohut, 1984). היכולת לחוש אמפתיה מושפעת מרמת האינטליגנציה הרגשית של האדם. כאשר הפרט מודע לרגשות של עצמו ויכול להפריד בין אלו שלו ובין אלו של אדם אחר – הוא יוכל לחוש ולבטא אמפתיה כלפי אדם אחר. כאשר האדם אינו מודע לרגשות של עצמו – הוא יתקשה להפריד בין החוויות של עצמו ובין אלו של זולתו ויטה לפרש לא נכון איך הוא מרגיש ולמה. יועצת צריכה למצוא איזון בין מודעות עצמית ובין אמפתיה כדי לספק טיפול טוב (ראו Ikiz, 2009). יועצת חינוכית בעלת רמה גבוהה של אמפתיה עשויה לתרום לערך העצמי של הילד ולמוטיבציה שלו ללמידה (Coope, 2004). יש מקום להניח שיועצת חינוכית בעלת רמה גבוהה של אמפתיה תצליח לראות את המציאות מבעד לעיניהם של כל אנשי המפתח ולהחליט על תהליכי שינוי מתאימים שיניבו את שיתוף הפעולה המרבי ואת ההתנגדות המזערית.

השערות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הגורמים הקשורים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות בישראל – גורמים דמוגרפיים, מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה.

אלה הן השערות המחקר:

1. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה.
2. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שעבדו בחטיבה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שעבדו ביסודי והמנהיגות המוסרית של אלו שעבדו בתיכון תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שעבדו בחטיבה.
3. המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות הנוצרות תהיה גבוהה יותר מזו של היועצות החינוכיות המוסלמיות.
4. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות לרמת המובחנות העצמית שלהן.
5. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות הערביות לרמת האינטליגנציה הרגשית שלהן.
6. יימצא קשר חיובי בין המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות לרמת האמפתיה שלהן.
7. מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה יתרמו במידה ניכרת לניבוי המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות.

שיטת המחקר

זהו מחקר כמותי מתאמי הנשען על איסוף נתונים כמותיים באמצעות שאלוני דיווח עצמי כמותיים. המחקר מסתמך על העמדה החיובית שמטרתה לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). הנתונים עברו עיבוד וניתוח סטטיסטי על סמך מטרות המחקר.

מדגם המחקר

במחקר השתתפו 70 יועצות העובדות בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים מהחברה הערבית באזור הצפון, בוגרות תואר שני ביעוץ חינוכי ממכללות (N=35) (מכללה ערבית ושתי מכללות יהודיות) ומאוניברסיטאות (N=35), המדגם הוא מדגם טיפוסי שמשקף את המאפיינים החשובים למחקר הנוכחי. פעמים רבות סוג דגימה זה די מייצג כאשר אין יכולת לדגום דגימה אקראית כמו בבתי ספר. משתתפות המחקר ייצגו גילים, שנות ניסיון והשכלה מגוונים. טווח הגילים של המשתתפות נע בין 26 ל-66 (M=39, SD=10.56). לוח 1 מציג את התפלגות משתתפות המחקר במאפיינים הדמוגרפיים. כפי שעולה מלוח זה, רוב המשתתפות במחקר הן מוסלמיות (57.1%) ו-38.6% נוצריות – שיעורים דומים לאלו שנמצאים בחברה הערבית כולה לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). כשליש מהמשתתפות מלמדות בכל שכבת גיל – בבית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון.

לוח 1: התפלגות היועצות לפי השכלה אקדמית, מצב משפחתי, סוג בית הספר שהן מלמדות בו, רקע דתי עדתי ומקום מגורים (N=70)

משתנה	N	%
השכלה		
M.Ed. (בוגרות מכללות)	35	50
M.A. (בוגרות אוניברסיטה)	35	50
מצב משפחתי		
רווקה	10	14.30
נשואה	56	80
גרוש	3	4.30
אלמן	1	1.40
סוג בית הספר		
יסודי	27	38.60
חטיבת ביניים	21	30
תיכון	22	31.40
רקע דתי עדתי		
מוסלמי	40	57.10
נוצרי	27	38.60
מקום מגורים		
כפר	35	50
עיר	35	50

כלים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בחמישה שאלונים:

1. השאלון הדמוגרפי בחן את הנתונים האלה: מגדר, גיל (שאלה פתוחה), מצב משפחתי (רווק/נשוי/גרש/אלמן), השכלה (תואר ראשון/תואר שני/תואר שלישי), מקצוע הוראה עיקרי (שאלה פתוחה), ותק בהוראה (שאלה פתוחה), סוג בית הספר שהנבדק עובד בו (גן/יסודי/חטיבת ביניים/תיכון), מקום המגורים (כפר/עיר) ורקע דתי עדתי (מוסלמי/נוצרי).

2. שאלון אינטליגנציה רגשית – כדי למדוד משתנה נעשה שימוש בשאלון שפיתחו אותו במקור סאלובי ומאיר (Salovey & Mayer, 1990). שאלון זה מורכב מ-33 פריטים. כדי להתאימו למחקר הנוכחי הוא תורגם לערבית והותאם לחברה הערבית בישראל. כמקובל בתרגום של כלי מחקר אקדמיים, התרגום נעשה בהליך של תרגום חוזר כדי לוודא התאמה בין הגרסה המתורגמת לגרסת המקור (Brislin, 1970). השאלון כלל שלושה סולמות: מדידת רגשות (15 פריטים), למשל, "אני מצפה להצליח ברוב הדברים"; הסדרה של רגשות (תשעה פריטים), למשל, "כשאני חווה רגש חיובי אני יודע איך לגרום לו להתמשך"; ושימוש ברגשות (תשעה פריטים), למשל, "אני מודע לרגשותיי כשאני חווה אותם". הנבדקים התבקשו לציין בכל פריט את המידה שהוא מאפיין את מחשבותיהם ורגשותיהם על גבי סולם ליקרט שנע בין 1 (בכלל לא מאפיין אותי) ל-6 (מאפיין אותי במידה רבה). כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 31 הפריטים בשיטת Principal axis factoring (המניחה כי יש טעות מדידה ועוסקת בשונות המשותפת בין הפריטים לגורם) באמצעות רוטציה לא אורתוגונלית מסוג Direct Oblimin, המניחה תלות בין הגורמים. הניתוח עמד על שלושה גורמים מובחנים (על פי eigenvalue > 1) שנקבעו בעת פיתוח השאלון: מדידה של רגשות, הסדרה של רגשות ושימוש ברגשות. השתייכותם של רוב ההיגדים בשאלון על פי ניתוח הגורמים תואמת את השתייכותם המושגית שנקבעה בעת פיתוח השאלון. חמישה פריטים הושמטו בניתוח (היגד 7, 17, 24, 29 ו-33) מכיוון שרמת הטעינות שלהם בכל גורם הייתה נמוכה מ-40%. ערכי המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך שנמצאו לשלושת תתי-הסולמות בשאלון היו 0.88, 0.78 ו-0.82 בהתאמה – ערכים המציינים עקיבות פנימית גבוהה.

3. שאלון אמפתיה – את שאלון זה פיתח זיסמן (2009). הוא כלל 20 פריטים בשלושה תתי-סולמות המודדים את שלושת שלבי האמפתיה: הדהוד אמפתי (7 פריטים), הסקה אמפתית (5 פריטים) ותגובה אמפתית (8 פריטים). על כל אחד מהפריטים התבקש הנבדק לדרג את המידה שהאמור בו מאפיין אותו על גבי סולם ליקרט בין 1 (בכלל לא מאפיין אותי) ל-5 (מאפיין אותי במידה רבה). העקיבות הפנימית אלפא-קרונבך של שאלון זה במחקר המקורי של זיסמן (2009) נעה בין 0.73 ל-0.8. כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 20 הפריטים לאחר רוטציה לא אורתוגונלית מסוג Direct Oblimin, המניחה תלות בין הגורמים. הניתוח הראה שלושה גורמים (תגובה אמפתית, הדהוד אמפתי והסקה אמפתית) המובחנים בספרות וכפי שהוגדרו בעת עריכת שאלון המקור (על פי eigenvalue > 1). ערכי המהימנות אלפא-קרונבך שנמדדו במחקר הנוכחי לשלושת הסולמות של השאלון היו 0.86, 0.88 ו-0.92.

4. שאלון מובחנות עצמית – את שאלון זה חיברו סקוורון ופרידלנדר (Skowron & Friedlander, 1998), והוא כלל 46 פריטים. בשאלון זה מופיעים היגדים כמו "יש לי קושי לבטא את רגשותיי כלפי אנשים שחשובים לי", "אני נוטה להתרחק כאשר אנשים מתקרבים אליי יותר מדי". על כל אחד מהם התבקש הנבדק לדרג את מידת הסכמתם לנאמר בו על גבי סולם ליקרט שנע בין 1 (לא מסכים כלל) ל-6 (מסכים במידה רבה). כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 46 הפריטים בשיטת Principal axis factoring. מהניתוח עלו ארבעה גורמים: תגובות רגשיות, עמדת האני, נתק רגשי ומיזוג עם אחרים. ערכי המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך של ארבעת תתי-סלולמות אלה היו 0.88, 0.9, 0.81, 0.84 בהתאמה – ערכים המציינים עקיבות פנימית גבוהה.

5. שאלון מנהיגות מוסרית – את שאלון זה פיתחו לאנגלוס ולאפוינטי (Langlois & Lapointe, 2007), והוא נועד לבדוק את הדרך והמידה שבהן ראו היועצות את עצמן מנהיגות מוסריות. השאלון תורגם מאנגלית לערבית בתהליך בדיקה של תרגום חוזר. השאלון כולל 40 פריטים בשני תתי-סלולמות: אתיקה של הצדק (התנהגויות למען שוויון או שמירת הזכויות של אחרים, למשל, "מנסה להגן על הכבוד של כל אחד") ואתיקה של הביקורת (התנהגויות המראות על מודעות וראייה שתנאים מסוימים מציינים יותר הזדמנויות והקלות לאנשים מסוימים על פני אחרים, למשל, "אני מודאגת כאשר ליחידים או לקבוצות יש יתרונות בהשוואה לאחרים"). על כל אחד מהפריטים התבקשו הנבדקים לדרג את המידה שבה הפריט משקף אותם על גבי סולם ליקרט בין 1 "לעולם לא" ל-6 "תמיד כן". כדי לבדוק את תוקף המבנה של השאלון נעשה ניתוח גורמים (EFA) על 40 הפריטים בשיטת Principal axis factoring ונמצאו שני גורמים אלה עם ערכי טעינות גבוהים לשניהם. נוסף על כך ערך המהימנות הפנימית אלפא-קרונבך שנמצא במחקר הנוכחי היה 0.87 לסולם של אתיקה של צדק ו-0.91 לסולם של אתיקה של ביקורת – ערכים שמראים על עקיבות פנימית גבוהה.

הליך

הליך איסוף הנתונים התפרס על פני חמישה חודשים, מחודש ינואר 2018 עד חודש יולי 2019. לאחר הפקת האישורים הנדרשים וקבלת הסכמתם של מנהלי בתי הספר על העברת השאלון קיבלו קודם מנהלי בתי הספר עצמם את השאלון בדואר האלקטרוני. לאחר מכן השאלון ניתן ליועצות בשעות החופשיות של היועצות או בהפסקות במהלך יום הלימודים. היועצות קיבלו הסבר על מטרת המחקר, חשיבות הנושא והבטחה שאיסוף הנתונים הוא אנונימי וכי לא ייעשה כל שימוש במידע מלבד צורכי מחקר זה. מילוי השאלונים ארך כעשרים דקות בממוצע כאשר הודגש לפני היועצות שהן רשאיות להפסיק את מילוי השאלונים בכל שלב.

ממצאים

ממצאים תיאוריים

לאחר בדיקת הנתונים וחישובי המהימנות ותוקף המבנה של משתני המחקר חושבו הממוצעים וסטיות התקן של כל אחד מהם. נתונים אלה מוצגים בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של האינטליגנציה הרגשית, אמפתיה, מובחנות עצמית ומנהיגות מוסרית (N=70)

המשתנה	ממוצע (M)	סטיית תקן	סולם מדידה
אינטליגנציה רגשית	4.13	0.32	6-1
אמפתיה	4.18	0.35	5-1
מובחנות עצמית	3.34	0.39	6-1
מנהיגות מוסרית	4.50	0.33	6-1

עיון בממצאים המוצגים בלוח 2 מלמד כי רמת האינטליגנציה הרגשית ורמת האמפתיה של הנחקרים גבוהות ($M=4.18$, $M=4.13$ בהתאמה), ואולם רמת המובחנות העצמית של הנחקרים היא בינונית ($M=3.34$). באשר למנהיגות המוסרית הנחקרים רואים בעצמם מנהיגים מוסריים ברמה גבוהה מאוד ($M=4.50$).

המנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות בעלות מאפיינים דמוגרפיים שונים

שלוש השערות המחקר הראשונות עסקו בבחינת הקשר בין גורמים דמוגרפיים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות. השערות אלה נבדקו בניתוח שונות רב־משתנים (MANOVA). הגורם הראשון שנבדק היה האם למדו באוניברסיטה או במכללה. השערת המחקר הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה. השערה זו אוששה.

ממצאי ניתוח השונות מוצגים בלוח 3. לוח 3 מלמד כי למוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות ($F(3,68)=15.40$, $p<0.001$, $\eta^2=0.172$) ולמוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת האמפתיה של היועצות ($F(3,68)=27.28$, $p<0.001$, $\eta^2=0.32$), ואולם למוסד ההשכלה אין השפעה מובהקת על שאר המשתנים. כדי למצוא את מקור ההבדלים בעבור המשתנה המנהיגות המוסרית ורמת האמפתיה נעשה ניתוח המשך מסוג Tuckey שהראה כי היועצות בוגרות האוניברסיטאות רואות בעצמן מנהיגות מוסריות ($M=4.74$, $SD=0.18$) יותר מהיועצות בוגרות המכללות ($M=4.15$, $SD=0.35$). נוסף על כך ניתוחי המשך הראו כי היועצות בוגרות המכללות מגלות רמת אמפתיה גבוהה יותר ($M=4.22$, $SD=0.16$) ממה שהיועצות בוגרות האוניברסיטה מגלות ($M=3.85$, $SD=0.32$).

לוח 3: ממוצעים, סטיית תקן וערכי F של האינטליגנציה הרגשית, אמפתיה, מובחנות עצמית ומנהיגות מוסרית לפי סוג המוסד (מכללה M.Ed., אוניברסיטה M.A.)

השוואות מרובות	partial η^2	F	מוסד ההשכלה		מדדים	המשתנה
			(B) אוניברסיטה M.A. (N=35)	(A) מכללה M.Ed. (N=35)		
A=B	0.04	0.91	3.91	3.91	ממוצע	אינטליגנציה רגשית
			0.41	0.27	סטיית תקן	
A>B	0.32	27.28***	3.85	4.22	ממוצע	אמפתיה
			0.32	0.16	סטיית תקן	
A=B	0.09	2.37	3.12	3.27	ממוצע	מובחנות עצמית
			0.21	0.23	סטיית תקן	
A<B	0.17	15.40***	4.74	4.15	ממוצע	מנהיגות מוסרית
			0.18	0.35	סטיית תקן	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

הגורם השני שנבדק הוא רמת בית הספר שלימדו בו – יסודי, חטיבה או תיכון. השערת המחקר השנייה הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שעבדו בחטיבה תהיה גבוהה יותר מאלו שעבדו ביסודי והרמה של אלו שעבדו בתיכון תהיה גבוהה יותר מאלו שעבדו בחטיבה. השערה זו אוששה.

לוח 4 מציג ממצאים לבדיקת השפעת של סוג בית הספר שהיועצות עובדות בו על רמת האינטליגנציה הרגשית, על רמת האמפתיה, על רמת המובחנות העצמית ועל רמת המנהיגות המוסרית.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן ומבחני F לבדיקת השפעה של סוג בית הספר על רמת האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה, המובחנות העצמית והמנהיגות המוסרית

השוואות מרובות	partial η^2	F	סוג בית ספר			מדדים	המשתנה
			תיכון (N=20) (C)	חטיבת ביניים (N=18) (B)	יסודי (N=32) (A)		
B>A=C	0.13	4.85*	3.85	4.14	4.09	ממוצע	אינטליגנציה רגשית
			0.18	0.20	0.21	סטיית תקן	

A=B=C	0.03	0.99	3.85	4.11	4.09	ממוצע	אמפתיה
			0.21	0.11	0.32	סטיית תקן	
A=B=C	0.06	2.38	3.27	3.23	3.37	ממוצע	מובחנות עצמית
			0.28	0.33	0.23	סטיית תקן	
B>A=C	0.11	3.82*	4.25	5.13	4.69	ממוצע	מנהיגות מוסרית
			0.36	0.33	0.32	סטיית תקן	

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

הלוח מראה כי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על האינטליגנציה הרגשית של היועצות של $(F(2,68) = 4.85, p < 0.05, \eta^2 = 0.13)$ וכי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות ($F(2,68) = 3.82, p < 0.05, \eta^2 = 0.11$). ניתוח ההמשך הראה כי היועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ($M = 4.14, SD = 0.20$) ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר ($M = 5.13, SD = 0.33$). גם הלוח מלמד כי לסוג בית הספר אין השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת האמפתיה ($F(2,68) = 0.99, p > 0.05, \eta^2 = 0.03$) ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות ($F(2,71) = 2.38, p > 0.05, \eta^2 = 0.06$).

הגורם הדמוגרפי השלישי שנבדק הוא הדת של היועצות. השערת המחקר הייתה שהמנהיגות המוסריות של היועצות החינוכיות הנוצריות תהיה גבוהה יותר מזו של היועצות החינוכיות המוסלמיות.

לוח 5 מציג ממצאים לבחינת ההשפעה של הדת וההשתייכות העדתית על רמת האינטליגנציה הרגשית, על רמת האמפתיה, על רמת המובחנות העצמית ועל רמת המנהיגות המוסרית.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן ומבחני F לבדיקת ההשפעה של הדת וההשתייכות העדתית על רמת האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה, המובחנות העצמית והמנהיגות המוסרית

המשתנה		מדדים		מדדים		המשתנה	
מוסלמי	נוצרי	F	partial η^2	השוואות מרובות			
(N=40)	(N=27)						
A	B						
ממוצע	4.03	0.22	0.02	A=B			אינטליגנציה רגשית
סטיית תקן	0.18						
ממוצע	4.04	0.22	0.02	A=B			אמפתיה
סטיית תקן	0.15						

A<B	0.13	5.13**	3.51	3.22	ממוצע	מובחנות עצמית
			0.04	0.20	סטיית תקן	
A=B	0.04	1.26	4.84	4.59	ממוצע	מנהיגות מוסרית
			0.15	0.05	סטיית תקן	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

לוח 5 מראה כי לדת יש השפעה מובהקת על רמת המובחנות העצמית ($F(2,71) = 5.13$), ניתוח המשך מסוג Tuckey מראה כי היועצות הנוצריות רואות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר ($M=3.51, SD=0.33$) משאר היועצות המוסלמיות ($M=3.22, SD=0.20$).

קשרים בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית, אמפתיה ומובחנות עצמית

שלוש ההשערות האחרונות של המחקר שבדקו קשרים חיוביים בין כל אחד ממשנתני המחקר האחרים למנהיגות מוסרית נבחנו באמצעות מתאמי פירסון. לוח 6 מציג את המתאמים בין משתני המחקר.

לוח 6: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

3	2	1	המשתנה
		—	1. אינטליגנציה רגשית
	—	0.79***	2. אמפתיה
—	0.26**	0.22*	3. מובחנות עצמית
0.21*	0.23*	0.42***	4. מנהיגות מוסרית

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

כפי שאפשר לראות בלוח 6, על פי השערת המחקר הרביעית נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית אך חלש בין מנהיגות מוסרית למובחנות עצמית ($r=0.21, p<.05$). יועצות שדיווחו על מובחנות עצמית גבוהה ביטאו גם מנהיגות מוסרית גבוהה. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר החמישית, נמצא קשר חיובי בינוני מובהק סטטיסטית בין המנהיגות המוסרית של היועצות לאינטליגנציה הרגשית שלהן ($r=0.42, p<.001$). כלומר ככל שליועצות הייתה אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, כן הן גילו מנהיגות מוסרית גבוהה יותר. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר השישית, נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית אך חלש בין המנהיגות המוסרית של היועצות לאמפתיה שלהן ($r=0.23, p<.05$). ככל שרמת האמפתיה

של היועצות הייתה גבוהה יותר, כן הייתה גם המנהיגות המוסרית שלהן. השערת המחקר אוששה.

על פי השערת המחקר השביעית, רמת האמפתיה, מידת המובחנות העצמית ורמת האינטליגנציה הרגשית מנבאות את רמת המנהיגות המוסרית של הנחקרים. לבחינת ההשערה הזאת נעשה ניתוח רגרסיה מרובה בשיטת Enter. הממצאים של ניתוח הרגרסיה מוצגים בלוח 7.

לוח 7: רגרסיה מרובה לניבוי המנהיגות המוסרית באמצעות רמת האמפתיה, מידת המובחנות העצמית ורמת האינטליגנציה הרגשית

משתנה מנבא	B	β	T	R^2
אמפתיה	0.61	0.87	6.99***	0.73
אינטליגנציה רגשית	0.20	0.32	5.02***	
מובחנות עצמית	0.21	0.78	2.16*	

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

מלוח 7 עולה כי אפשר להסביר את המנהיגות המוסרית על סמך המשתנים הנזכרים לעיל (מלוח 7) $F(3,68) = 59.23, p < .001$ והמשתנים המנבאים הסבירו 73% מהשונות של המנהיגות המוסרית. כמו כן לוח 7 מלמד כי רמת האמפתיה והאינטליגנציה הרגשית של היועצות מסבירות במובהק את רמת המנהיגות המוסרית בעוד רמת המובחנות עצמית לא מסבירה את רמת המנהיגות המוסרית במובהק. ערכי מקדם הרגרסיה (β) המתוקננים מעידים על כך שתרומתם של האמפתיה והמנהיגות מוסרית לניבוי המנהיגות המוסרית היא מובהקת. כמו כן אפשר להבחין כי לאמפתיה יש השפעה חזקה ביותר על המנהיגות המוסרית בקרב היועצות החינוכיות. על סמך מקדמי הרגרסיה הלא מתוקננים (b), נראה שהתקבל מתאם חיובי בין האמפתיה, האינטליגנציה הרגשית והמובחנות העצמית לרמת המנהיגות המוסרית, כלומר ככל שרמת האמפתיה, האינטליגנציה הרגשית והמובחנות העצמית יהיו גבוהות יותר, כן עולה רמת המנהיגות המוסרית שלהן.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים שלמוסד ההשכלה יש השפעה מובהקת על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות, ולכן היועצות בוגרות האוניברסיטאות ראות בעצמן מנהיגות מוסריות יותר מהיועצות בוגרות המכללות. כמו כן לרמת ההשכלה נמצאה השפעה מובהקת על רמת האמפתיה של היועצות, ולכן היועצות בוגרות המכללות מגלות רמת אמפתיה גבוהה יותר ממה שהיועצות בוגרות האוניברסיטה מגלות. מצד אחר לרמת ההשכלה לא נמצאה השפעה מובהקת על שאר המשתנים. כמן כן להשתייכות הדתית נמצאה השפעה מובהקת על רמת המובחנות העצמית, ולכן היועצות הנוצריות ראות בעצמן בעלות מובחנות עצמית גבוהה יותר משאר היועצות המוסלמיות. לסוג בית הספר נמצאה השפעה מובהקת על רמת האינטליגנציה הרגשית, ולכן היועצות המועסקות בחטיבת הביניים ראות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר. נוסף על כך לסוג בית הספר נמצאה השפעה מובהקת על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. כמו כן, נמצאו

קשרים ישרים מובהקים בין רמת המנהיגות המוסרית לרמת האינטליגנציה רגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית, וכן אפשר לנבא את המנהיגות המוסרית באמצעות האינטליגנציה הרגשית, האמפתיה והמובחנות העצמית.

דיון ומסקנות

מחקר זה בחן אילו גורמים קשורים למנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות ערביות. נבחנו במחקר הן גורמים דמוגרפיים כלליים – דת, השכלה, רמת בית הספר שהן מלמדות בו הן גורמים פסיכולוגיים – מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה. בדרך כלל עולה מתוצאות המחקר שיועצות חינוכיות שלמדו באוניברסיטאות ביטאו מנהיגות מוסרית גבוהה יותר מאלו שלמדו במכללות וגם שהמנהיגות המוסרית של היועצות שעובדות בחטיבת הביניים היא הגבוהה ביותר בהשוואה לאלו שעובדות ביסודי או בתיכון. נוסף על כך נמצא ששלושת המשתנים הפסיכולוגיים שנבחנו קשורים קשר חיובי למנהיגות מוסרית ומשמשים מנבאים טובים למידת המנהיגות המוסרית.

השערת המחקר הראשונה הייתה שהמנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות שלמדו באוניברסיטה תהיה גבוהה יותר מזו של אלו שלמדו במכללה. השערה זו אוששה. הבדלים אלה נובעים מכך שיועצות חינוכיות שקיבלו את הכשרתן באוניברסיטאות לצד סטודנטים יהודים, היו חשופות לערכים יחידניים ולדרך התייחסות אחרת ששמה את התלמידים במרכז (Alghamdi & Riddick, 2011). גישה זו עומדת בסתירה לתרבות הציבורית המסורתית של החברה הערבית ששמה את הקבוצה או את המשפחה במרכז (בן אשר, 2001). יועצות חינוכיות שקיבלו את הכשרתן במכללות ערביות, היו חשופות הרבה פחות לערכים המערביים השונים ולכן תפיסת עולמן ודרך ההסתכלות שלהן בחברה הערבית השתנו פחות לאחר לימודיהן (Flower, 2018). מחקרים קודמים שעסקו במנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות נעשו בחברות יחידניות כמו למשל בארצות הברית (Ratts et al., 2007). יש מקום להניח שיועצות חינוכיות שלמדו במכללות הרגישו פחות צורך לפעול לשינוי הסטטוס קוו ואולי אף העדיפו לא לנקוט צעד שעלול לפגוע בקשרים שיש להן בבית הספר או עם הקהילה.

השערת המחקר השנייה בחנה את ההבדלים בין רמת מנהיגות מוסרית לפי בית הספר שהן עובדות בו (יסודי, חטיבה ותיכון). הממצאים הראו כי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על האינטליגנציה הרגשית של היועצות, וכי לסוג בית הספר יש השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת המנהיגות המוסרית של היועצות. ניתוח ההמשך הראה כי היועצות המועסקות בחטיבת הביניים רואות בעצמן מגלות אינטליגנציה רגשית רבה יותר ומציגות מנהיגות מוסרית בהשוואה לשאר סוגי בית הספר. נוסף על כך לסוג בית הספר אין השפעה מובהקת סטטיסטית על רמת האמפתיה ועל רמת המובחנות העצמית של היועצות. ההנחה העומדת מאחורי ממצא זה היא שעבודת היועצות החינוכיות עם המתבגרים בגיל ההתבגרות ובייחוד בחטיבת הביניים מחייבת התערבות ברמות למיניהן מתוך מחויבות מרבית לגיל והכנה למעבר לתיכון וניווט הדרך לבחירות מקצועיות. ההבנה שבעיות של בני נוער שהיועצות מטפלות בהן הן תוצר של חברה מגבילה שאינה סובלנית ואין בה ביטחון לעתידם, עיצבה את התפיסה שעל היועץ להשתתף השתתפות פעילה במאבק לקידום צורכי הפרט ולגלות מחויבות ומוסריות כלפי התפקיד. מתוך השתתפות פעילה ניתנת לה הזדמנות לשפר תחלואות חברתיות רבות, ובתוך כך

לקדם וליצור למען התלמידים ומשפחותיהם חברה טובה, אנושית וחופשית יותר (Hipolito-Delgado & Lee, 2007).

השערת המחקר השלישית הייתה שהמנהיגות המוסרית של יועצות חינוכיות נוצרות תהיה גבוהה יותר משל היועצות החינוכיות המוסלמיות. השערה זו נשענה על הפער הגדול בין התפיסה הציבורית, מסורתית ושמרנית של החברה הערבית המוסלמית ובין הגישה והעקרונות של הייעוץ החינוכי שמתמקדים יותר בילד ובצרכים שלו. בשל פער זה שוער שיהיה ליועצות החינוכיות קשה יותר להשיג שיתוף פעולה של צוות בית הספר ושל הקהילה ביצירת שינוי חברתי ולכן הן יבטאו מנהיגות מוסרית מופחתת בהשוואה ליועצות החינוכיות הנוצריות. עדות לקשיים אלה עלתה במחקר של קלאליאן (2012) שבו שיתפו יועצות חינוכיות בהתנגדות של המורים לעבוד יחד איתן על מיזמים משותפים ועל חוסר הנכונות של בית הספר לשלב אותן בהנהלת בית הספר. עם זאת, ההשערה לא אוששה – לא נמצאו הבדלים ניכרים בין שלוש קבוצות היועצות ברמת מנהיגות מוסרית. ממצאים אלה מראים שהמנהיגות המוסרית של יועצות אלה לא הושפעה מהדת שלה. אפשר להסביר ממצאים אלה בכך שהרכיב העיקרי של מנהיגות מוסרית הוא אמינות, כלומר היכולת של המנהיג להדגים בהתנהגותו את הערכים שהוא דוגל בהם (Quick, 2013). ייתכן שממצא זה מראה שהדת המסוימת של היועצת החינוכית חשובה פחות למנהיגות המוסרית שלה – כל עוד היא מדגימה בעקיבות התנהגות לפי הערכים שלה.

השערת המחקר הרביעית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית למובחנות עצמית בקרב יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה. ממצא זה נתמך בשני מחקרים קודמים: מחקרו של פרדריק (Frederick, 2002) שעמד על קשרים חיוביים בין שני רכיבים של מנהיגות מעצבת (השפעה אידיאלית וגירוי שכלי) ובין מובחנות עצמית. על פי מחקר זה, כאשר למנהיג יש רמת מובחנות גבוהה, הוא יוכל להנהיג אחרים בדרך טובה יותר כי יושפע פחות מהעמדות והרגשות של המונהגים שלו. בשל הדמיון בין מנהיגות מעצבת למנהיגות מוסרית והדגש המושם באמינות – הסבר זה מתאים גם לממצאי המחקר הנוכחי; וונוזי ואחרים (Wonzy et al., 2015) מצאו במחקרם קשר חיובי בין מובחנות עצמית למוסריות של יועצות חינוכיות בדיונים בסוגיות אתיות. ממצא זה מספק תמיכה נוספת לחשיבות של מובחנות עצמית ליכולת של היועצת לשמש מנהיגה מוסרית.

השערת המחקר החמישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית לאינטליגנציה רגשית בקרב יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה. ממצאים אלה נתמכים במחקרים קודמים שמצאו קשר בין אינטליגנציה רגשית למנהיגות מעצבת ומוסרית בקרב יועצות חינוכיות (Bowers et al., 2018). ראוי להסביר ממצא זה בכך שהיכולת לזהות ולווסת את הרגשות של עצמן תסייע להן להיות פנויה רגשית לצרכים של אחרים ומתוך כך תוכל להתמודד עם אתגרים שעלולים להתעורר בתהליכי שינוי. כמו כן המיומנויות הרגשיות של היועצות החינוכיות מספקות להן תובנות על הצרכים, הקשיים והרצונות של הילדים, של המורים, של ההנהלה ושל המערכת כולה, ומסייעות להן למצוא את הדרך הטובה ביותר להציע פתרונות מתאימים. בהמשך הן יוכלו לסייע לכל המעורבים להתמודד עם תהליך השינוי ולהתגבר על התנגדויות בעתיד.

השערת המחקר השישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מנהיגות מוסרית לאמפתיה בקרב יועצות חינוכיות בבתי ספר בחברה הערבית. השערה זו אוששה אף היא. ממצא זה נתמך במחקר שהראה קשר בין מנהיגות מוסרית בארגון עסקי לאמפתיה של מנהיג (Mahsud et al., 2010). אפשר להסביר ממצא זה בכך שמנהיג מוסרי פועל כדי להביא לידי שינוי בסטטוס קוו ולשפר את המצב הקיים. תהליך כזה עלול לעורר התנגדויות. לכן כאשר יש ליועצת החינוכית רמת אמפתיה גבוהה והיא יכולה לראות את המציאות מבעד לעיניים של אנשי המפתח המסוימים – יהיה לה קל יותר למצוא פתרונות יצירתיים שיוכלו לעבוד בשביל כולם ולמצוא את הדרך להעביר להם את המסרים שיעוררו פחות התנגדויות.

השערת המחקר השביעית הייתה שמובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה ינבאו מנהיגות מוסרית. השערה זו אוששה. ממצא זה מספק תמיכה נוספת לממצאים שתוארו לעיל בעבור כל אחד מהמשתנים בנפרד אך אפשר ללמוד ממנו גם על החשיבות בשילוב של שלושת מאפיינים פסיכולוגיים אלה ביכולת של היועצת החינוכית בחברה הערבית לשמש מנהיגה מוסרית. כלומר היא צריכה להיות מסוגלת לזהות את הרגשות והצרכים של אנשי המפתח (למשל, ילדים, מורים, הנהלה, הורים) מתוך הפרדה והבחנה ביניהם ובין אלו שלה ולהבין ולהזדהות עם הדרך שבה כל אחד מהם חווה את המציאות. בדרך זו יהיו לה כלים ופניות רגשית לפעול למען צדק חברתי בבית הספר ולהתמודד עם התנגדויות שאולי יעלו בשל המהלכים שתציע. זה תומך ברעיון שהמאפיין או העיקרון המנחה הבולט של מנהיג מוסרי הוא אמינות, כלומר מנהיג שמדגים בהתנהגותו את הערכים שהוא דוגל בהם (Quick, 2013). יש מקום להניח שרמה גבוהה של אמינות היא גם תנאי בסיס לקיומה של מנהיגות מעצבת. אם המנהיג לא מחזיק בעמדות ואמונות מוצקות, יהיה לו קשה לשכנע אנשים אחרים ללכת אחריו. התערבויות של היועצת חשובות כדי ליצור תחושת שייכות בקרב תלמידים הסובלים מאפליה או מהתעלמות ולצמצם פגיעה בהתפתחות היכולות החברתית-רגשיות שלהם (Bowers et al., 2018).

תרומת המחקר

למחקר תרומה משמעותית בשני מישורים: במישור התאורטי ובמישור היישומי. במישור התאורטי, המחקר סיפק תובנות חשובות על מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בדרך כלל ועל החשיבות של מיומנויות רגשיות ומובחנות עצמית כדי לעשותה. הספרות בנושא זה מוגבלת ולכן ממצאים אלה חשובים ומרחיבים את הידע הקיים בתחום. נוסף על כך המחקר מרחיב את הידע הקיים בנושא מנהיגות מוסרית של יועצות חינוכיות בחברה ציבורית בייחוד שמחקרים קודמים נעשו בחברות יחידניות. ממצאי המחקר הראו שההכשרה המקצועית של היועצות החינוכיות, בייחוד אם היא נעשית באוניברסיטאות (המשולבות עם יהודים), מכוננת את היועצות לתפיסה אישית יותר. לפיכך הן עשויות לנסות לפעול יותר לשינוי חברתי (לשמש מנהיגות מוסריות). עם זאת הן גם עלולות לחוש התנגשות גדולה יותר בין ערכי החברה שהן נמצאות בה, מה שיפחית את ההניעה שלהן להיות מנהיגות.

במישור המעשי, ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס לתוכנית התערבות להצמחה והעצמה של יועצות חינוכיות בחברה הערבית והן ילמדו וירכשו בה כלים ומיומנויות של מובחנות עצמית, אינטליגנציה רגשית ואמפתיה. בד בבד ייתכן שחשוב להכניס לימוד

מיומנויות אלה גם לתוכניות ההכשרה ליעוץ חינוכי כדי שיועצים ייכנסו למקצוע עם יכולות אלה ומתוך כך יוכלו לשמש מנהיגים מוסריים.

מגבלות המחקר והצעות למחקר המשך

בראייה ביקורתית למחקר הנוכחי, אפשר לעמוד על כמה מגבלות עיקריות. מגבלה ראשונה היא שהמדגם היה קטן ונאסף בדגימה לא שיטתית, ולכן אי אפשר להכליל את הממצאים האלה על כלל האוכלוסייה. לפיכך במחקר עתידי מומלץ להגדיל את המדגם ולדגום דגימה שיטתית. מגבלה שנייה של המחקר היא השימוש בשאלוני דיווח עצמי שעלולים להיות מוטים עקב רצייה חברתית. במחקר עתידי רצוי להוסיף לכלי המחקר הכמותיים גם כלים איכותניים כגון ראיונות עומק. מגבלה שלישית של המחקר היא שכל הנתונים נאספו רק מהיועצות עצמן ולא מהתלמידים או מהמורים בבית הספר. במחקר המשך כדאי לאסוף מידע ממקורות אחרים כדי לקבל תמונה מקיפה יותר של הממצאים. נוסף על מחקרים אלה שנועדו להתגבר על המגבלות המתודולוגיות, מומלץ לעשות מחקרי המשך שירחיבו את הידע בתחום על בסיס ממצאי המחקר. למשל, כדאי לבחון ביטויים מסוימים של המנהיגות המוסרית של היועצות החינוכיות – אילו צעדים הן נוקטות בבית הספר או אילו מהלכים הן יוזמות כדי לקדם צדק חברתי. הבנה מעמיקה יותר של הדרך שבה היועצות מיישמות בפועל את המנהיגות המוסרית שלהן, תעזור להבין טוב יותר את התופעה. נוסף על כך חשוב לבחון את ההשפעה של מאפייני התפקיד על המנהיגות המוסרית שלהן. למשל, גורמים כמו עומס עבודה גדול, בעיות של אלימות ומשמעת, תלמידים המגיעים ממשפחות במצב כלכלי קשה ככל הנראה משפיעים על היכולת של היועצות החינוכיות לבטא מנהיגות מוסרית. כלומר כדאי לבחון מהם התנאים הבית ספריים שיכולים לסייע ליועצות החינוכיות לבטא מנהיגות מוסרית.

רשימת מקורות

- אלחאגי, מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בן אשר, ס' (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית המסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **ייעוץ החינוכי**, י, 187–203.
- גונן, א' (2013). לשנות את המציאות – מנהיגות המניעה לעשייה ולמעורבות. **ביטאון מכון מופ"ת**, 50, 26–31.
- דולב, נ' ואיצקוביץ, י' (2016). מיון מועמדים להוראה, אינטליגנציה רגשית ומה שביניהם. **ביטאון מכון מופ"ת**, 58, 38–43.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית ביעוץ החינוכי**. גף הפרסומים – משרד החינוך.

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2017, פברואר). **השנתון הסטטיסטי לישראל 2016** – מספר 67. <https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2016/shnaton67/npshnaton67.pdf>
- זיסמן, יי (2009). **בין היחיד לקבוצה: תהליכי התקשורת ואמפתיה ביחסים בין קבוצות** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- ידידה, טי (2003). תחושת העצמה ויכולת אמפתיה בהדרכת סטודנטים בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה**, 23(2), 227–243.
- לזובסקי, ר' ובראל, צ' (2010). סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות. **הייעוץ חינוכי**, טז, 176–199.
- מזרחי, ש' ווורגן, יי (2010). **המוסדות האקדמיים להכשרת מורים: תמונת מצב בהיבטים אחדים של הנושא**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- נטור, נ' ולזובסקי, ר' (2010). חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי. **הייעוץ החינוכי**, טז, 69–89.
- ניג'ס-אכתילאת, פ', בררבי, ד' וסברלאל, ר' (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמות לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל** [דוח מחקר]. מאירס-גיוינט-ברוקדייל.
- סמוחה, סי (1998). הישראליוזיה של הזהות הקיבוצית והאוריינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל – בחינה מחדש. בתוך א' רכס (עורך), **הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות** (עמ' 41–53). מרכז משה דיין; אוניברסיטת תל-אביב.
- קלאליאן, ה' (2012). **הייעוץ החינוכי במגזר הערבי** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל-אביב.
- קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה** (ר' רוקח, עורכת). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Aghajari, P., Valizadeh, L., Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., & Foronda, C. (2019). Cultural sensitivity in paediatric nursing care: A concept analysis using the hybrid method. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(3), 609–620. <https://doi.org/10.1111/scs.12654>
- Alghamdi, N. G., & Riddick, B. (2011). Principals' perceptions of the school counsellor role in Saudi Arabia. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(4), 347–360. <https://doi.org/10.1007/s10447-011-9132-6>
- American School Counseling Association. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). ASCA.
- Bass, B. M (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.

- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Berger, S. M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 69(5), 450–466. <https://doi.org/10.1037/h0046466>
- Biadisy-Ashkar, A., & Peleg, O. (2013). The relationship between differentiation of self and satisfaction with life amongst Israeli women: A cross cultural perspective. *Health*, 5(9), 1467–1477. <https://doi.org/10.4236/health.2013.59200>
- Bowen, M. (1985). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowers, H., Lemberger-Truelove, M. E., & Brigman, G. (2018). A social-emotional leadership framework for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), Article 2156759X18773004. <https://doi.org/10.1177/2156759X18773004>
- Brener, N., & Demissie, Z. (2018). Counseling, psychological, and social services staffing: Policies in US school districts. *American Journal of Preventive Medicine*, 54(6), S215–S219. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.01.031>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Bryan, J., Griffin, D., Kim, J., Griffin, D. M., & Young, A. (2019). School counselor leadership in school-family-community partnerships: An equity-focused partnership process model for moving the field forward. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 265–287). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch13>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. Jossey-Bass.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Corey, G. (1986). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (3rd ed.). Brooks/Cole.

- Coursen-Neff, Z. (2003). Discrimination against Palestinian Arab children in the Israeli educational system. *International Law and Politics*, 36(749), 101–162.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to the study of empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents In Psychology*, 10, 85. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. H. (1983). Empathic concern and the muscular dystrophy telethon: Empathy as a multidimensional construct. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 223–229. <https://doi.org/10.1177/0146167283092005>
- Davis, M. H., Soderlund, T., Cole, J., Gadol, E., Kute, M., Myers, M., & Weihing, J. (2004). Cognitions associated with attempts to empathize: How do we imagine the perspective of another? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1625–1635. <https://doi.org/10.1177/0146167204271183>
- Dinkmeyer Jr, D., Jon, C., & Michel, R. E. (2015). *Consultation: Creating school-based interventions* (4th ed.). Routledge.
- Flower, M. (2018). Using understanding by design to teach cultural diversity and sensitivity. *Idiom*, 54(2), 16–17.
- Frederick, S., Loewenstein, G., & O'Donoghue, T. (2002). Time discounting and time preference: A critical review. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 351–401. <https://doi.org/10.1257/002205102320161311>
- Friedman, E. (1985). Leadership, legitimacy, and conflict in China: From a charismatic Mao to the politics of succession. *The Journal of Asian Studies*, 44(4), 825–826. <https://doi.org/10.2307/2056470>
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3). <https://doi.org/10.1177/2156759X1701600303>
- Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. *Authentic Leadership Theory and Practice: Origins, Effects and Development*, 3, 43–81.

- Hipolito-Delgado, C. P., & Lee, C. C. (2007). Empowerment theory for the professional school counselor: A manifesto for what really matters. *Professional School Counseling, 10*(4), 327–332. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000401>
- Hodges, S. D., & Wegner, D. M. (1997). Automatic and controlled empathy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 311–339). The Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1985). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103–131). Cambridge University Press.
- Ikiz, F. E. (2009). Investigation of counselor empathy with respect to safe schools. *Procedia, 1*(1), 2057–2062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.361>
- Khansa, R. (2015). Teachers' perceptions toward school counselors in selected private schools in Lebanon. *Procedia, 185*, 381–387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.411>
- Knight, J. L. (2015). Preparing elementary school counselors to promote career development: Recommendations for school counselor education programs. *Journal of Career Development, 42*(2), 75–85. <https://doi.org/10.1177/0894845314533745>
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* (A. Goldberg, Ed.). University of Chicago press.
- Langlois, L., & Lapointe, C. (2007). Ethical leadership in Canadian school organizations: Tensions and possibilities. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(2), 247–260. <https://doi.org/10.1177/1741143207075391>
- Lee, E.-K., & Barrett, C. (2007). Integrating spirituality, faith, and social justice in social work practice and education: A pilot study. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought, 26*(2), 1–21. https://doi.org/10.1300/J377v26n02_01
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education, 124*(3), 552–558.
- Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology, 25*(6), 561–577. <https://doi.org/10.1108/02683941011056932>
- Mason, E. C. M., Land, C., Brodie, I., Collins, K., Pennington, C., Sands, K., & Sierra, M. (2016). Data and research that matter: Mentoring school counselors

- to publish action research. *Professional School Counseling*, 20(1).
<https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.184>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197–208.
[https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mills, L. B. (2009). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 22–38. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=63195253535144298c4e0771e9f635d84f63cc59>
- Milsom, A., & McCormick, K. (2015). Evaluating an accountability mentoring approach for school counselors. *Professional School Counseling*, 19(1), 27–35. <https://doi.org/10.5330/2156759X150190010>
- Mullen, P., Getierrez, D., & Newhart, S. (2018). School counselors' emotional intelligence and its relationship to leadership. *Professional School Counseling*, 21(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X18772989>
- Nixon, J. (2018). *Implementation of the asca national model by professional school counselors in urban schools* (Order No. 10816746). Available from ProQuest Central. (2043365570). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/implementation-asca-national-model-professional/docview/2043365570/se-2>
- Quick, J. W. (2018). *An investigation of the characteristics successful executive directors perceives to be most important in charter schools* [Doctoral dissertation]. Gardner–Webb University.
- Quick, P. M. (2013). *Moral leadership: A model for educational leaders in the 21st century*. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=sferc>
- Ratts, M. J., DeKruyf, L., & Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11(2), 90–96.
<https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.90>
- Rizkalla, N., & Rahav, G. (2016). Differentiation of the self, couples' intimacy, and marital satisfaction: A similar model for Palestinian and Jewish married couples in Israel. *International Journal of the Jurisprudence of the Family*, 7. <https://escholarship.org/uc/item/2xs1w4xk>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279–307). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Scott, S. (2018). *School counselors and teachers: We're all on the same team a look into teachers' perceptions of school counselor roles* [Doctoral dissertation]. University of West Georgia in Partial.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235–246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
- Speight, S. L., & Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready, or not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109–118. <https://doi.org/10.1177/0011000003260005>
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>.
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2016). *The transformed school counselor* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Stotland, E., Mathews, K. E., Sherman, S. E., Hansson, R. O., & Richardson, B. Z. (1978). *Empathy, fantasy, and helping*. Sage.
- Suleiman, R. (2002). Minority self-categorization: The case of the Palestinians in Israel. *Peace and Conflict*, 8(1), 31–46. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0801_4
- Wakimoto, D. K., & Lewis, R. E. (2019). School counselors' changing perceptions of ePortfolios: From graduate students to professionals. *The Internet and Higher Education*, 41(3), 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.01.002>
- Williams, C., & Dickstein-Fischer, L. (2019). School counselors' perceptions of necessary attributes of middle and high school students interested in a career in nursing. *Nursing Education Perspectives*, 40(1), 30–34. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000348>

- Wonzy, D. A., Hall, K., & Zinck, K. (2015). Integrating differentiation of self into ethical decision-making: Counselor training method. *VISTAS Online*, Article 54. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_54be5a22f16116603abcacff0000bee5e7.pdf?sfvrsn=204c422c_4
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselor's role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451–457.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
- Zisman, Y., & Kupermintz, H. (2011, March). *Attachment and intergroup empathy in intractable conflict situations*. https://www.researchgate.net/publication/319130823_Attachment_and_Intergroup_Empathy_in_Intractable_Conflict_Situations