

קידום מקום הרגש בחינוך ובהכשרת מורים

ד"ר היילי רוזנבלום

1. רגשות בחינוך

א. מן ההיבט האישי – קידום מקום הרגש בחינוך בעבודתי החינוכית מסע מקצועי

כמטפלת באמנות העובדת במערכת החינוך מאז 1998, מצאתי כי מקומו של הרגש בחינוך הוא עניין שנוי במחלוקת המשקף שני קטבים. הקוטב האחד, שאותו מייצגים אנשי הוראה, מתמקד בקוגניציה; ואילו הקוטב השני, שאותו מייצגים מטפלים בהבעה ויצירה, מתבסס על רגשות. טיפול בהבעה ויצירה היה בשנות התשעים מקצוע חדש בנוף החינוכי, שאפשר למערכת החינוך ליישם את חוק החינוך המיוחד (1998) ולשלב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות. כניסת הטיפול בהבעה ויצירה למערכת החינוך הייתה מאתגרת. האתגר היה טמון בפער שבין התפיסות הנהוגות דאז, שהתבססו על תפיסות חינוכיות מסורתיות, רפואיות וחברתיות, לבין תפיסה חדשה ורדיקלית הממוקדת בקשר של המורה על הלמידה ובהשפעתו עליה (Mittler, 2000).

האסכולה הרדיקלית שנולדה בעקבות האכזבה מהגישות הקודמות, צידדה במתן מענה ישיר למורה כדי לסייע לו לעמוד באתגרים של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות. אסכולה זו הביאה תפיסה שונה, שרואה את המורה במוקד הצלחת הלמידה, אבל עדיין לא התגבשה לכדי המשגה ולכדי היבטים מעשיים כמו כתיבת תכניות לימודים. הטיפול בהבעה ויצירה היה כלי שאפשר לתת מענה לאותן התמודדויות עם הקושי שבשילוב. עם זאת לא הייתה שפה משותפת בין המטפלים לבין המורים. האווירה במסגרות הבית-ספריות הייתה מאתגרת בשל כניסתו של המקצוע החדש - טיפול בהבעה ויצירה - אשר הניף את דגל הרגשות בלי שום הכנה וללא הכשרה הולמת לאנשי המקצוע. מצב זה יצר בישראל תפיסות שונות בקרב מומחים, הן בתחום החינוכי והן בתחום הטיפול. הפער בין שני תחומים אלה בלט לעיניי משום הכשרתי וניסיוני הרב בתחום החינוך, כמורה מצד אחד וכמטפלת באמנות המשתמשת בגישות הוראה חווייתיות מצד שני. אלו שימשו עבורי מנוף ליוזמה חדשה: פיתוח תכנית להכשרה מקצועית שכינתי "מעגלי הלב". תכנית זו ממזגת, באמצעות האמנות, בין תחום ההוראה לבין התחום הטיפולי.

קדמו לתכנית זו תכנית שפיתחתי עבור תלמידים בישראל בשם "מרכז האני היצירתי" (1990), אשר התמקדה בפיתוח של עניין אישי ושל סקרנות אישית תוך כדי שימוש באמנויות, ותכנית בשם "אדם - אמנות דרך מעשה" - שיטת שיקום דרך אמנות בתחום בריאות הנפש. תכנית זו הייתה חדשנית באותה תקופה בישראל מכיוון שהשיקום עד אז התמקד במודל הרפואי שהשפיע על גישת השיקום.

גישת השיקום המבוססת על אמנות הופיעה כרעיון חדשני בארצות שונות. הגה אותה פרופסור אמון גונטר שהקים בשנות השמונים המאוחרות את האגודה לפסיכיאטריה דינמית (WADP World Association for Dynamic Psychiatry), שהשתייכה לארגון הבריאות העולמי (WHO). בעקבות

הגישה החדשנית שהצגתי בישראל הוזמנתי להיות חברה באגודה, מה שאפשר לי לתרום להעצמתה בכנסים בין-לאומיים והוביל אותי ליזום את הצעת חוק השיקום בישראל בשנת 1997.

שנת 1998 נחשבת נקודת מפנה גם במערכת החינוך הישראלית. הייתה זו השנה שבה נחקק "חוק החינוך המיוחד". בזכות החוק החדש הוקמו מרכזי תמיכה וטיפול רגשי, ואני הוזמנתי להצטרף אל אחד הצוותים החינוכיים-טיפוליים שפעלו בהם. באותה תקופה החלו חוקרים בעולם, ובהמשך גם בישראל, לעסוק בממד האישי בהתפתחות מקצועית תוך כדי שילוב רגשות. במהלך שנות התשעים כבר ניתן לראות מגמה ברורה של התמקדות בממד האישי של המחנכים במהלך התפתחותם המקצועית. בזמנו הושם הדגש על היבטים של הוראה מבפנים: שימוש בנרטיב אישי, התלהבות, גמישות, יחסים בין אדם לסביבה, תאוריה, חקירה עצמית, שיתוף פעולה ומהות הלמידה ההתפתחותית, כל אלה תוך הישענות על פסיכולוגיה חיובית וטרנספורמטיבית.

במסגרת מגמה זו, שהתמקדה בהיבטים של "הממד האישי של המחנכים", הייתה משיכה הולכת וגוברת להסביר את מקומם של הרגשות. לקראת סוף שנות התשעים ציין הרגריבס (Hargreaves, 1998) כי צריך להקצות מקום לרגשותיהם של המחנכים, בייחוד לאור הרפורמות המתייחסות לשילוב ילדים עם צרכי למידה מיוחדים, שבראשן עמד כנס סלמנקה של האומות המאוחדות בשנת 1994. הרגריבס (Hargreaves, 2004) מתח ביקורת על מערכות חינוך, אשר לא נטלו אחריות על חינוך מחנכים מקצוענים בהתאם לדרישות הרפורמה.

באותה עת, הוקמו בארץ מרכזי תמיכה יישוביים-אזוריים (מת"א) כאמצעי ליישום הרפורמה, ואני הוזמנתי אליהם לשמש מטפלת באמנות. במהלך עבודתי במת"א (1998-2001), על סמך הבנתי כי מחנכים לא היו מיומנים דיים בשילוב הממד האישי ביחסם אל התלמידים, פיתחתי בראשית שנת 2001 מרכז עבור הורים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, אשר התמקד בפיתוח מערכות יחסים במשפחה. התכנית שלי שילבה היבטים רגשיים וקוגניטיביים דרך פעילויות באמצעות אמנות, וכללה היבטים מתחום התרפיה בהבעה כבסיס להתפתחות הוליסטית של הילדים. התכנית החווייתית של ההורים והילדים הייתה מנוף לפיתוח התכנית "מעגלי הלב" (2001), תכנית התפתחות מקצועית עבור מחנכים העובדים עם תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, והיא העומדת במוקד מאמר זה.

התכנית "מעגלי הלב" פותחה בשנים שבהן החל הממד הרגשי לשמש מוקד לעניין ולמחקר בתחום הכשרת המורים (Allender, 2001; Korthagen, 2005). בשנת 2006 התחלתי לחקור תכנית זו במסגרת לימודי הדוקטורט שלי. גיליתי שהמחקר בתחום הממד האישי והרגשות בחינוך התפתח באופן משמעותי בעולם בכלל ובישראל בפרט (Oplatka, 2008; Day, 2012). בשנים 2010-2012 התרחב המחקר בתחום זה, ואתו התרחב גם המקום המוקדש לרגשות בחינוך.

במהלך שנות המחקר יזמתי, בשיתוף עם פרופסור אופלטקה, צוות חשיבה בנושא "היבטים רגשיים בהוראה ובניהול בית הספר" במכון מופ"ת. צוות זה הציב לעצמו שתי מטרות מרכזיות. המטרה הראשונה התמקדה בהיבט התאורטי: עריכת אנתולוגיה ככלי למורי מורים המבקשים לשלב רגשות בהכשרת מורים. המטרה השנייה התמקדה בהיבט המעשי: פיתוח תכנית השתלמות למורי מורים, שתיעזר באנתולוגיה זו ככלי בסיסי.

התכנית "מעגלי הלב" להכשרת אנשי חינוך נוסתה במהלך שלוש שנות הפעילות השוטפת של צוות החשיבה, לצד יוזמות חדשניות מבוססות רגשות שפיתחו חברי הצוות. התנסויות אלו שימשו מנוף לפיתוח תכנית השתלמות רחבה יותר למורי מורים, המשלבת את עבודתם המקצועית של חברי צוות החשיבה ואת הניסיון הייחודי והמגוון שצברו בתחום הרגשות בחינוך.

ב. קידום הרגש בהוראה ובהכשרת מורים

עולמנו הדינמי ועתיר הידע מזמן לאנשי החינוך התמודדויות ואתגרים עם הקשיים המאפיינים חברה רב-תרבותית (Bronfenbrenner, 2001; Darling-Hammond & Bransford, 2005). עבודת המורה משמעותה התמודדות הכרוכה ברגשות האישיים שלו - התלהבות, דאגה, אהבה, כעס, אכזבה ועוד, נוסף להתמודדות קוגניטיבית ולהתמודדות פדגוגית עם התכנים הנלמדים (Allender, 2001; Day, 2012; Korthagen, 2012). למרבה הצער, מערכת החינוך בתקופתנו מתייחסת בעיקר להישגים לימודיים-קוגניטיביים הנמדדים בסדרה של מבחנים פנימיים וחיצוניים ומתעלמת בדרך כלל מהיבטים לא מדידים דוגמת רגשות בהוראה. עם זאת יותר ויותר חוקרים מתחום החינוך והפסיכולוגיה קוראים להחזיר את מרכיב הדאגה, הרגש והקרבה אל ההוראה בכיתה. ההנחה המרכזית שלהם היא כי לא ניתן להפריד בין קוגניציה לבין רגש, ולא ניתן להתייחס לשני אלה כאל שתי תופעות נפרדות (Hargreaves, 2011; Oplatka, 2012). לאור זאת בשנים האחרונות מופנית תשומת לב רבה יותר למחקר על רגשות של אנשי חינוך, ובייחוד בשלב ההכשרה.

תכנית ההכשרה "מעגלי הלב" נחקרה כאמור במסגרת עבודת דוקטורט. שאלות המחקר ביקשו לבדוק את הקשר בין ההתפתחות האישית לבין ההתפתחות המקצועית של המשתתפים בתכנית; לבחון את ההשלכות של ההתפתחות האישית והמקצועית על עבודת ההוראה; ולגלות מהם עקרונות הליבה של התכנית כדי שניתן יהיה ללמד אותם במסגרות להכשרת מורים. הממצאים המרכזיים הראו שהמשתתפים פיתחו מודעות גבוהה למקום הרגש בהתפתחות המקצועית שלהם. פיתוח מודעות למקום הרגש בהוראה התאפשרה בתכנית באמצעות שימוש באמנות, שכלל היבטים שונים הקשורים לאמנות כמו אמנות חזותית, תנועה, צילום ושימוש במטפורות. עוד הראה המחקר כי מודעות זו אפשרה להם לפתח את היכולת לשלב את הממד הרגשי בהקשר החינוכי הספציפי באופן שונה מאשר בעבודת המטפל הרגשי.

גישות תאורטיות המתייחסות לרגשות של מורים החלו להתפתח מאז שנות התשעים של המאה ה-20 (Hargreaves, 1998; Korthagen, 2005). כיוון חדש זה בתאוריה ובמחקר על רגשות של מורים מפנה את תשומת הלב להיבטים הרגשיים ולא רק להיבטים הקוגניטיביים, תוך התייחסות לממד האישי ולמדד המקצועי בהתפתחות המקצועית. הוויט (Hewitt, 2015) זיהה שהתפתחות מקצועית אינטגרטיבית חווייתית של המורים משפיעה על למידה יעילה של התלמידים שלהם. לאור זאת אחת ההשלכות המעשיות של החוקרים מצביעות על הצורך לשנות את התכניות להכשרת מורים ולשלב בהן היבטים רגשיים של המורים (Wolansky, 2009). חוקרים אחרים מציינים שיש צורך לשנות את תכנית ההתפתחות המקצועית, באופן שתכשיר מורים לשלב רגשות בהוראה באמצעות היכרות עם רגשותיהם

שלהם. שילוב רגשות בתכניות להכשרת מורים עשויה להוביל להוראה משלבת רגשות (Hargreaves, 2012; Oplatka 2011).

הקשבה של המורה לרגשותיו ואופן הבעתו אותם אינם נלמדים כחלק אינטגרלי מתכניות ההכשרה להוראה. התבוננות בתכניות להכשרה להוראה מגלה ששילוב רגשות בהכשרה חורג מראיית ההוראה המסורתית, הממוקדת ביעילות או בהישגיות בחינוך בלבד. על כן חשוב לשלב היבטים רגשיים בהתפתחות מקצועית של מורים ולהשפיע באמצעותם על הוראה מיטיבה, שתשלב את הממד האישי בעבודת ההוראה, ולא להתמקד רק בהוראה יעילה.

ג. סנוניות ראשונות: תכניות ראשונות לשילוב רגשות בהכשרת מורים

התפיסה שלפיה חשוב לשלב רגשות בהכשרת מורים מוצגת בכמה מודלים שפותחו בעשור האחרון ונחקרו. בבסיס מודלים אלו עמדה ההנחה שהמורים אינם אנשי טיפול בהכשרתם. חלק מהמודלים תאורטיים וחלקם משלבים גם ליווי ותמיכה אישית. קורתאגן (Korthagen, 2005) מציע את "מודל הבצל" כתהליך של פיתוח מודעות עצמית של המורים, המכוון להיכרות עם רבדים פנימיים וחיצוניים, תוך-אישיים ובין-אישיים. במודל שלו יש הכוונה לפיתוח מודעות עצמית באמצעות רפלקציה מובנית, אשר מציינת את הנוכחות של הרגשות, אך עדיין נתפסת כקוגניטיבית יותר (Korthagen, 1999).

חוקרים אחרים (למשל Rosiek 2003) תומכים במודל המבוסס על הקניית כלים לשיפור המודעות הרגשית בקרב מורים, ומצביעים על החשיבות של תמיכה רגשית למורים גם בעת ההכשרה המקצועית. לדעתם הקניית הידע למורים בתהליכי התפתחותם המקצועית צריכה לשלב גם התייחסות לעבודתם דוגמת משוב בזמן אמת בעת ההתנסות בהוראה, וגם תמיכה רגשית בהתאם לצרכים (Sconiers & Rosiek, 2000). כדי לקדם גישה זו יש לפתח את הרגישות של המורה תוך כדי רכישה של כלים שימושיים.

יש חוקרים (Intrator, 2006; Schutz & Zembylas, 2009) הגורסים שתהליכים חווייתיים כגון סדנאות, סימולציות ודמיון מודרך עשויים לפתח בקרב המורים את התפיסה שההוראה היא זירה רגשית. המודל של הוויט (Hewitt, 2011) להכשרת מורים דוגל בצורך לשלב בהוראה למידה חווייתית ככלי לפיתוח מודעות ודרכי התמודדות מיטיבות ויעילות עם רגשות. פיטר (Peter, 2013) פיתח אסטרטגיות של הדרכה בהכשרת מורים לאחר תצפיות ממוקדות על סטודנטים להוראה כאמצעי להערכת עבודתם בשטח. התצפיות כוללות התבוננות בתגובותיהם הרגשיות של הסטודנטים להוראה כלפי עבודת ההוראה שלהם.

בישראל פותחה תכנית שח"ף, תכנית להכשרת מורים, המבוססת על עקרונות דומים אשר משלבת היבטים המתייחסים לממד האישי עם עבודה בקבוצה (Gidron, 2009). במרכזה של תכנית שח"ף עומדים עקרונות הדיאלוג בין הלומדים למלמדים, והיא מכוונת לגיבוש זהות מקצועית-חברתית המדגישה את המקום החשוב של רגשות המורה, כגון בדידות לעומת שותפות, במהלך התפתחותו

ועבודתו במערכת. המחקרים שבדקו את התכנית בחנו את תהליך הלמידה והצביעו עליה כמודל חלופי אפשרי לשיתוף של הלומדים והמלמדים, שיוכל להחליף את הכשרת המורים המסורתית.

ד. האמנות כאמצעי לביטוי רגשות בהכשרת מורים

במודלים להכשרת מורים שהוצגו בסעיף הקודם הוצע להתייחס לרגשות בהכשרת מורים באמצעות תהליכים רפלקטיביים, ליווי מקצועי המשלב התמקדות בממד הרגשי, ולמידה של חומרים תאורטיים על הנושא. המאמר הנוכחי בא לטעון כי שילוב של כלים מתחום האמנות והתרפיה באמנות במהלך ההכשרה המקצועית של המורים יעזור להם לפתח את יכולתם להקשיב לרגשותיהם שלהם ואף להביע את הרגשות האלה, וכך יסייע למורים לפתח את המודעות שלהם לרגשותיהם.

האמנות היא ערוץ טבעי וראשוני הידוע כמקדם תהליכי התפתחות אישיים. בשני העשורים האחרונים החלה האמנות לעורר התעניינות, הן ברמה חברתית והן בהיבט המדעי-מקצועי. תחומי המדע החלו לבחון תהליכים להרחבת המודעות העצמית ותהליכי שיפור מצב הרוח ושיקום הבריאות הפיזית והנפשית ועוד באמצעות שילוב של עיסוק באמנות (Moon, 2007). בתחום החינוך רואים באמנות כלי אסטרטגי להוראת מקצוע האמנות עצמו. לעומת זאת בתחום הטיפול, האמנות היא אחד הערוצים לטיפול רגשי, אך איננה נתפסת כמשמעותית בהכשרת מורים (McNiff, 2009).

שימוש בגישות הוראה המשלבות אמנות וכלים מתחום התרפיה באמנות במסגרות של הכשרת מורים, יכול לסייע למורים לפתח מודעות לרגשותיהם בעבודת ההוראה, בשונה מאופן עבודתו של המטפל הרגשי ומטרותיו. מכיוון שהאמנות משלבת בתוכה את הממד הקוגניטיבי ואת הממד הרגשי (Freshwater & Stickley, 2004), ייתכן כי אפשר להשתמש בה גם בתכניות ההכשרה של מורים. הדיון בפוטנציאל הגלום באמנות להתפתחות מקצועית בתחום ההוראה מבקש לתת את הדעת לשילוב אמנות, באופן שמדגיש את מקומו של הממד הרגשי של המורים ומפתח הבנה, הן בנוגע למקום הרגשות בהתפתחות המקצועית של המורה והן בנוגע לצורך בשילוב הממד האישי בתכניות להתפתחות מקצועית. על כן שילוב אמנות בהכשרת מורים עשוי לפתח מודעות לרגשות ולקדם את ההתפתחות האישית והמקצועית של מורים.

2. התכנית "מעגלי הלב" להתפתחות מקצועית: מחקר והשלכות יישומיות

"מעגלי הלב" היא תכנית להתפתחות מקצועית של מורים המבוססת על רגשות ומשלבת שימוש באמנות. התכנית מבוססת על תאוריות הוליסטית-הומניסטיות (Buber, 1958; Fromm, 1983; Maslow, 1998) ועל ניסיון רב-שנים בעבודה בתחומי ההוראה והתרפיה באמנות במערכת החינוך. אנשי החינוך שלמדו על פי תכנית זו, היו משתתפי המחקר המוצג במאמר זה.

א. שיטת המחקר

התכנית "מעגלי הלב" נחקרה בפרדיגמה האיכותנית. מטרת המחקר הייתה לברר מה השפעת ההשתתפות בתכנית על ההתפתחות האישית והמקצועית של המורים שלמדו בה. ההתפתחות של

המורים בממד האישי ובמד המקצועי נחקרה באמצעות התייחסות לשתי זוויות ראייה, זו של המורים שהשתתפו בתכנית וזו של החוקרת. תפיסות אלו נותחו באמצעות הגישה הפנומנולוגית (Giorgi, 2005).

כלי המחקר היו ראיונות עומק, יומנים של המשתתפים ושל החוקרת, צילומים של יצירות באמנות שיצרו המשתתפים כחלק מתהליך הלמידה בתכנית, וכן צילומי וידאו שתיעדו את מהלך המפגשים הלימודיים בתכנית. כל מפגש ארך חמש שעות אקדמיות, מפגש אחד לשבוע במשך 28 שבועות רצופים.

ב. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר נבחרה מתוך 14 קבוצות של אנשי חינוך שלמדו בתכנית בשנים 2001–2008. בכל קבוצה למדו כ-15 משתתפים. בשלב הראשון של המחקר נבחרו 11 משתתפים מתוך כלל הקבוצות, מגיל 25 ועד גיל 56, 9 נשים ו-2 גברים. בשלב השני נבחרו מתוכם 5 משתתפים כמקרי בוחן. הקריטריון לבחירת אותם 5 משתתפים היה סיום של כל שלושת שלבי התכנית. המשתתפים בתכנית היו אנשי חינוך שרצו להמשיך את התפתחותם המקצועית משום שחוו אי-נחת בעבודתם בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. תחושת האי-נחת התמקדה בקשיים שחוו בעבודה השוטפת בהוראה בשל "חוק החינוך המיוחד", שבעקבותיו נדרשו לשלב תלמידים מן החינוך המיוחד ללא כל הכשרה מתאימה וללא הכוונה. תחושה זו העלתה בהם כעס, תסכול, בדידות וחוסר ודאות, שנוצרו מן הפער בין ציפיות המערכת מהם לבין הידע והניסיון הפדגוגי שלהם בתחום. המשתתפים היו אנשי חינוך בשלבים שונים של חייהם המקצועיים: מתחילים, מתקדמים וותיקים, בהם מומחים בתחומם, כולל בתחומי הפיקוח והניהול; הם השתייכו לאגפי גיל שונים - מן הגיל הרך ועד החטיבה העליונה; והתמחו בתחומי הוראה מגוונים, כגון חינוך, ספרות, אנגלית, מדעים ומתמטיקה.

ג. מבנה התכנית "מעגלי הלב"

מבנה התכנית מודולרי ומורכב משלושה שלבים עיקריים:

השלב הראשון: התבוננות פנימה. שלב זה מתמקד בהתפתחות אישית, הכוללת היכרות תוך-אישית ומודעות עצמית מתפתחת. כל משתתף מתבונן לתוך עולמו ומפתח מודעות לממד האישי והמקצועי שלו תוך כדי אינטראקציה עם הקבוצה. ההתבוננות פנימה נעשית באופן מובנה בעזרת כלים מילוליים וחזותיים כמו מטפורות, תנועה, יצירה וצילום. שלב זה הוא הבסיסי והמכריע בהצלחת התכנית, והוא משמש קרש קפיצה לשלב הבא, שלב הפיתוח המקצועי שהתקיים בדרך של הנחיית עמיתים.

השלב השני: הנחיית עמיתים. שלב זה מספק מרחב חווייתי למשתתפים. הם מתפקדים כאן כמנחים בסדנה ומיישמים בדרך של הנחיית עמיתים את מה שלמדו וחוו בחלק הראשון. באמצעות חברי הקבוצה הם מעמיקים את הבנת מערכות היחסים המקצועיות שהם יוצרים, ואת השפעתן על הסובבים אותם.

השלב השלישי: התמחות (סטאז'). בשלב זה מתנסים המשתתפים ביישום התאוריה והעקרונות שלמדו על ידי שילובם בעבודת ההוראה שלהם.

תהליכים	תכנים	השלב
<p>המשתתפים עוברים תהליכים אישיים של התפתחות אישית בקבוצה באמצעות אמנויות</p> <p>המשתתפים חווים תהליכים יצירתיים הממוקדים בחסמים רגשיים במעגלי חיים שונים.</p>	<p>א. היכרות עצמית</p> <p>היכרות עצמית המתבצעת באמצעות תהליכים קבוצתיים המשלבים פעילויות מתחום הגוף והתנועה, רגשות, דמיון מודרך, מדיטציה ואמנות.</p> <p>1. התנסות בהבעה עצמית. עבודה עם כלים חווייתיים (כגון צבע ותנועה), המעצימים את ההיכרות עם העצמי, להרחבת ההקשבה הפנימית ולפיתוח יכולות ביטוי ייחודיות.</p> <p>2. התנסות בתהליכי התבוננות עצמית. עבודה בזוגות ובמליאה, הכוללת התייחסות לתחושות ולרגשות, למחשבות ולהיבטים של מודעות ותובנות כאמצעי ליישום בתחומי חיים שונים ובהוראה.</p> <p>3. הרחבת ההקשבה לעצמי האישי והמקצועי. פיתוח ההתייחסות לעצמי ולאחרים בממד האישי בעזרת שילוב כל ממדי התודעה: רגש, תחושה, דמיון וחשיבה.</p> <p>ב. פיתוח מודעות עצמית</p> <p>פיתוח מודעות לחסמים רגשיים-פנימיים, שימוש בדרכים חדשות ובכלים יצירתיים להפיכת החסמים הללו למנוף להתפתחות. המשתתפים עוברים תהליך אישי של התפתחות אישית באמצעות אמנות בתוך קבוצה.</p>	<p>התבוננות פנימה</p>

תהליכים	תכנים	השלב
<p>המשתתפים מתנסים בכלים להבעה עצמית באמצעים מילוליים ולא מילוליים בגישה הוליסטית.</p> <p>המשתתפים משלבים מגוון רחב של שיטות ושל סגנונות הוראה ולמידה תהליכית.</p> <p>המשתתפים מגישים פרויקט קבוצתי יצירתי המבוסס על תהליכים של התפתחות אישית ועל המיומנויות והכישורים שרכשו לאורך ההכשרה באמצעות הדרכת עמיתים.</p> <p>המשתתפים מתכננים פעילויות מתאימות לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, המבוססות על שילוב היבטי גוף-נפש, על אמנות ועל למידה חווייתית, ומיישמים אותן בהנחיית עמיתים.</p> <p>מתקיימים תהליכי רפלקציה בתוך הקבוצה על תהליכים של התפתחות אישית ומקצועית. תהליכי הרפלקציה נעשים באמצעות מחוון התכנית "מעגלי הלב".</p>	<p>א. שילוב ממדי התודעה כל ממדי התודעה משתלבים יחד לשם ההתפתחות המקצועית.</p> <p>ב. הבנת הקשר בין המודעות של המורה לממד האישי שלו לבין התנהלות באינטראקציות מאתגרות עם תלמידים העמקת ההבנה למערכת היחסים של המשתתף עם תלמידיו תוך כדי התייחסות לעצמי בממד הכללי-מקצועי.</p> <p>ג. יישום היבטים תאורטיים וחוייתיים המשתתפים בסדנה מתנסים ביישום התאוריה שנלמדה וביישום חווייתיים מן השלב הראשון באמצעות סימולציות של עבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.</p> <p>ד. יישום מיומנויות, כלים ושיטות בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשתתפים מתנסים ביישום מיומנויות להבעה עצמית המבוססות על שיטות לא-מילוליות, בסימולציות של עבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.</p>	<p>הנחיית עמיתים</p>
<p>המשתתפים מתכננים ומפעילים מפגשי הוראה בשיטת "מעגלי הלב", הכוללים בחירת נושא, מטרת הפגישה, הבניית תהליכי המפגש, גיבוש שיטות הפעולה וארגון פיזי של המרחב.</p> <p>מתקיימים מפגשי ניתוח אירועים</p>	<p>הרחבת ההתייחסות לעצמי בממד היישומי המשתתפים מרחיבים את מודעותם העצמית לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים. המשתתפים מיישמים את התאוריה שנלמדה ואת חווייתיהם בעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.</p>	<p>התמחות (סטאז')</p>

תהליכים	תכנים	השלב
שאליהם מביאים המשתתפים מקרים מן השטח. מתקיימת רפלקציה באמצעות מחוון התכנית "מעגלי הלב".		

3. התכנית "מעגלי הלב": ממצאים

א. שלב ראשון: התפתחות אישית, היכרות תוך-אישית ומודעות עצמית

• שחרור מחסמים רגשיים

הממצאים המרכזיים הצביעו על התפתחות אישית של המשתתפים: שחרור מחסמים רגשיים, פיתוח של הקשבה תוך-אישית והבעה של רגשות באמצעות אמנות, כגון תנועה, אמנות פלסטית, צילום ושימוש במטפורות. נוסף על כך הממצאים הראו כי ההתפתחות האישית של המשתתפים השפיעה על התפתחותם המקצועית בשלב השני, כלומר על כך שפיתחו תפיסת הוראה הדוגלת בשילוב רגשות בעבודת ההוראה. תפיסה שהדהדה גם לשלב השלישי, השלב היישומי.

בשלב זה של התכנית דיווחו המשתתפים כי פיתחו יכולת להקשיב לרגשות של עצמם ויכולת להביע רגשות. לתפיסתם, יכולות אלו שימשו בסיס להתפתחותם בשלבים הבאים של התכנית.

"פיתחתי יכולת הקשבה מתוכי החוצה [...], פנימה והחוצה שברתי את המחסומים [...], את הגדר [...] פתחתי לעצמי דלת" (תאיה¹).

"פגשתי את שנות הלימוד שלי בבית הספר שפתאום נראו לי כמכבש ענק שניסה לשכנע אותי להוריד את הראש ולא להתבלט יותר מדי [...]" (יפה).

"האווירה בלימודים ב'מעגלי הלב' הייתה כמו מדגרה [...] אינקובציה לאפרוח [...] (אור).

היכולת של המשתתפים להקשיב לרגשותיהם שלהם והיכולת לקבל בהשלמה רגשות אלה הושפעו מאופן ההקשבה של המנחה. לפי תפיסת המשתתפים, שיטת ההקשבה של המנחה הייתה רב-ממדית והתייחסה הן לממד האישי-רגשי והן לממד המקצועי של הנושאים שהועלו במפגש.

"הבחנתי שהייתה למנחה הקשבה ייחודית, אהבתי את השיחות המשולבות בצבעים [...] מבט עם הבעה בעיניים [...] (איב).

"חוויתי הרגשה כמו לב שעוטף את כל מה שיש בי [...] (יפה).

"שיחות של רגשות... של רגיעה ושל נתינה... ניתן לומר [...] שהכל נעשה בכל הלב וברצון..." (איב).

¹ כל השמות בדויים.

"עייני נפקחו [...] הראייה שלי קיבלה נפח..." (אור).

פיתוח יכולת הקשבה לרגשות ופיתוח כלים להבעת רגשות הוגדרו בהמשך כעיקרון המרכזי בתכנית ההכשרה של "מעגלי הלב".

• שימוש במטפורות להבעת רגשות

רוב המטפורות שבהן השתמשו המשתתפים, הופיעו בתיאור אופן ההקשבה של המנחה במהלך המפגשים. ההקשבה תוארה כ"איסוף", "עטיפה", "שושנה בתוך אגס" ו"אינקובטור", מילים המבטאות חוויה של הימצאות במקום מכיל ואוהב ושל יחסים של דאגה, כמו יחס של אם לילדה. מטפורות נוספות שהמשתתפים השתמשו בהן ביטאו כיצד הם תפסו את הקשר של המנחה אליהם כקשר של קבלה מלאה:

"החוויה של איסוף של מי שאני, מספק תחושה של בטחון וחופש של מה שאני [...]" (אור).

"זה מילא מעין חסך [...] כמו חור בבגד [...]" (מירי).

"אם נתייחס להקשבה כמו אפיית עוגה זה היה שלב מאוד חשוב [...] כמו להיות ילדים המראים לאבא ולאימא שלהם את היצירה שיצרו והם מתרגשים מהם כל כך [...]. זמן רב עבר מאז שחוויתי כזו קבלה [...] זה באמת מאוד משמעות עבורי [...]" (אור).

"כבוד [...], אני אומר שוב לפי ראות עיניי, זאת הייתה קבלה [...], תמיכה [...], דאגה [...], חיבוק [...]" (דור).

מבחינת המשתתפים, ההקשבה ההוליסטית של המנחה לשני הממדים – האישי והמקצועי – הצביעה על יכולת לראות ולקבל את האחר ברגישות, כתנאי להתפתחותו ולצמיחתו.

"זה דורש כוחות מנטליים [...], מעורר אופטימיות [...], כיוון שהוא מביא רק חיוביות [...] ואור [...]" (יפה).

• פיתוח הקשבה לרגשות

המשתתפים מציינים שבשלב הראשון חוו את הרכות וגם את העקיבות של המנחה כלפי כל המשתתפים. אופן ההתייחסות של המנחה השפיע על פיתוח ההקשבה החדשה שלהם לעצמם.

"הרגשתי שאני יכולה ליצור את עצמי מחדש [...]" (תאיה).

ההקשבה של המנחה היתה רב-ממדית החל מתחילת הלימודים. נוסף על הממד האישי התמקדה ההקשבה הזו גם בממד המקצועי של המשתתפים, ונתפסה כרגישות לאופן הלמידה האינדיווידואלי, כקבלה וככבוד. המנחה גילתה רגישות לעולמו של כל משתתף, וכך השפיעה על פיתוח רגישות של המשתתפים לעצמם.

"התאפשר לי לעבור תהליך התפתחות שהיה מתאים לי. בקצב [...] אישי. באופן רך ומקבל [...]" (מור).

מכאן ניתן להסיק שכבר בשלב הראשון בתכנית הייתה יכולת ההקשבה של המנחה אחד מעקרונות היסוד, שהשפיעו על התפתחות אישית של המשתתפים ושעיצבו את התפתחותם המקצועית בשלבים הבאים.

"למדתי את השפה של רגשות, למדתי להרגיש ולהשתמש בשפה [...] אולי המילה 'קסם' היא המילה המתאימה [...]. הלב והגוף שלי מרגישים את תהליך הלמידה החווייתית הזו [...]" (אור).

המשתתפים תפסו את היחס של מנחי התכנית כלפיהם כמעניקים תחושה של ביטחון, כבוד, תמיכה ועידוד. יתר על כן, בקבלתם את הייחודיות של אחד המשתתפים בקבוצה הם אפשרו את ההתפתחות של כל חברי הקבוצה, באווירה חופשית ולא שיפוטית, לאורך השלבים של התכנית כולה.

• שימוש באמנות להבעת רגשות

החל מהשלב הראשון כללה הלמידה בתכנית אמצעים מילוליים ואמנותיים להבעת רגשות. אמצעים אלה שימשו עבור המשתתפים ערוץ לשחרור מחסמים רגשיים ולפיתוח יכולת ביטוי רגשית. ההתנסויות החווייתיות באמצעות אמנות אפשרו למשתתפים לפתח יכולות של המשגה מילולית וחזותית של רגשותיהם ולפתח שפה עשירה במטפורות.

"זהו גשר עקיף לנשמה! משהו שמאפשר לעקוף את המוח [...]. זוהי התקשורת הבסיסית ביותר [...]" (יפה).

"קודם כול הדיכוי של החוויה, להרגיש [...] ולחוש ואז השיח הופך למשהו מאוד הוליסטי [...]" (אור).

המשתתפים ציינו את תרומת השימוש באמנות לפיתוח ראייה רחבה את העצמי, לקבלה ולאמפתיה, המהדהדות מהממד התוך-אישי אל הממד המקצועי בשלבים הבאים.

"לאמנות יש עוצמה ייחודית חדשה עבורי [...] בכל פעם שאני יצאתי במהלך תכנית ההכשרה [...] היצירה הזכירה לי את הפער בין האני המקצועי והאני האישי שלי [...], את המורה ואת האמא שבי [...], ואני אומרת לעצמי שאני צריכה לגשר בין הפערים [הממדים] האלו בתוכי [...], להביא אותם לשלמות [...] לאחדות [...]. כך גם אני רואה היום, לאחר סיום לימודי את כל שלבי התכנית, את התלמיד שמולי כאדם שלם על ההיבטים השונים שבו [...] לסגור את הפער בראייה שלי [...]" (תאיה).

כמו כן ציינו המשתתפים את תרומת השימוש באמנות לפיתוח הקשבה הוליסטית לרגשותיהם :

"עולמות שלמים (בתוכי) שנפגשים... התהליך החווייתי ששילב את כל החושים והרבדים בגוף אפשר לכל אחד להתחבר לתהליך הרבה יותר שלם ועמוק..." (תמר).

המשתתפים ציינו גם את פיתוח הדמיון ככלי להקשבה עצמית באמצעות תהליכים של הרפיה ושל דמיון מודרך :

"עבודת גוף, אמנות ודמיון מודרך זה מקומות שמאפשרים שוב לעקוף את השכל ואז למיננד,

ורק בסוף ממשיגה את זה ומדברת את זה ומבינה מה עברתי [...]" (יפה).

התנסויות בשלב הראשון של התכנית באמצעות אמנויות ומטפורות אפשרו להרחיב את השיח המילולי, להעשיר אותו ולהשתמש ביצירה כאמצעי לבטא את הממד הפנימי.

"כשזנחתי את המילים ועברתי ליצירה זה פשוט זרם ממני [...]. העוגה שלי, [הכוונה ליעוגת החיים], אחת המשימות הבסיסיות שניתנו בשלב הראשון של התכנית] התחילה בתור עוגה מילולית והפכה להיות עוגה חזותית [...]" (אור).

השימוש באמנות אפשר למשתתפים לשחרר חסמים קוגניטיביים, כגון תפיסות ואמונות שלהם לגבי עצמם, ועודד אותם לפתח התנהלות מתוך זרימה ואוטנטיות בחיי היומיום.

"האמנות אפשרה לי לפתח אינטואיציה וחשיבה אסוציאטיבית, אני מאפשרת לעצמי היום אפשרי להקשיב ללב לגוף [...] ולא רק לראש [...]" (יפה).

המשתתפים פיתחו גישה חדשה לאמנות כאמצעי להבעה עצמית במעגלי החיים, שאפשרה להם לראות כי למידה חווייתית היא מהנה ויעילה.

"כיום אני נותנת יותר זמן ליצירה בתוך מהלך חיי או באמצעות אמנות או תנועה [...]. אני חווה כיום יותר הנאה ויצירתיות מחיי בכלל, ופיתחתי הבנה שלמידה היא יעילה כשהיא גם חווייתית [...]" (יפה).

שילוב האמנות בתהליך הלמידה בתכנית הרחיב את ההקשבה התוך-אישית של המשתתפים ואפשר להם להתייחס לסוגיות ולצרכים מתוך הנרטיב האישי.

"האמנות בשלב מתקדם של התכנית [...] למשל, הצבע הירוק [...] החל לקבל משמעות דומיננטית בחיי אך הפעם באופן חיובי [...] בשונה מהמשמעות שהיתה לו עבורי [...] שגרם לי לרתיעה, כי הזכיר לי נושאים מעברי [...] שחסמו אותי [...]. היום הצבע הירוק יש לו משמעות חדשה ורעננה" (איב).

חוויה זו אפשרה למשתתפים לשחרר חסמים שבעבר יצרו התבוננות מצומצמת על מצבים בחיים ועודדו התנהגות לא יעילה, כגון הסתגרות והימנעות. ההתנסות באמנות פתחה דלת חדשה להתבונן על מצבים מאתגרים בחיים באופן אחר, שונה ולא כבול.

נוסף על כך, האמנות שימשה עבור המשתתפים ערוץ להרחבת הקשב שלהם לעצמם ולאחר.

"הקשבה לנרטיב שאדם מספר עליו [דרך היצירה] [...] מזמנת אפשרות להקשבה למשהו שהוא מעבר לסיפור עצמו אלא גם למשמעות שיש בחייו [...]" (איב).

האמנות אפשרה למשתתפים לפתח את הדמיון כאמצעי להקשבה תוך-אישית וכמרחב להבעה של נושאים אישיים.

"האמנות אפשרה התבוננות תלת-ממדית, למשל היצירה של העוגה [יצירה שנוצרה בשלב הראשון] הייתה כל כך שטוחה [...] ככה הסתכלתי על חיי! [...] ואז הבנתי שאני יכולה להתבונן בחיי דרך היצירות שאני יוצרת בחומרי האמנות ובשילוב של התנועה והמוזיקה [...]" (תאיה).

כל המשתתפים חוו התפתחות אישית באמצעות האמנות. ההתנסויות המגוונות באמנות אפשרו להם לחוות באופן חדש ויצירתי סוגיות מאתגרות מהעבר, שכבלו אותם והדהדו למעגלי החיים שלהם.

"הצבע הירוק הופיע כמעט בכל יצירה שיצרתי, הירוק סימל עכשיו משהו חדש עבורי [...]. גם את הצמיחה של משהו חדש [...] פריחה [...] כל זה אפשר לדברים חדשים להכנס לתוך חיי [...]" (איב).

השלב הראשון של התכנית היה משמעותי ואפשר לכל המשתתפים לחוות את השחרור מחסמים כשלב דרמטי בהתפתחותם האישית. הם תיארו את הקושי להביע רגשות ואת החוויה של שחרור החסמים, שהקלה עליהם ופתחה הזדמנות להתנהלות חדשה, זורמת ומשחררת, במעגלי החיים; התנהלות מתוך מודעות שאפשרה הפנמה ויישום הלכה למעשה.

"הרגשתי חסימה [...] לשחרר את המחסום [...] זה קשה מאוד [...] להרים את החסימה הזו שהייתה בתוכי שנים [...] "(יפה).

"התהליך היה אטי [...] להיכנס עמוק לחוויה רגשית [...] כל פעם הייתי מופתעת מהגילויים [...] פתאום התאפשר לי להקשיב טוב יותר מאשר קודם [...] (איב).

ב. שלב שני: שילוב כל ממדי המודעות ככלים להתפתחות מקצועית

• הקשר בין התפתחות אישית לבין התפתחות מקצועית

בשלב השני פיתחו המשתתפים תובנות לגבי התנהלותם המקצועית השוטפת, וחשו שהיא מונעת מהמקום האישי-רגשי.

"כמורה תמיד ארגנתי אירועים בבית הספר [...], אך אני עצמי לא לקחתי מעולם את המיקרופון ביד. לא עליתי על הבמה [...] זה כנראה אחד מהמחסומים שלי [...], להשמיע את קולי [...]. מאז ילדתי דיבור תמיד היה קשה בשבילי, ומהר מאוד הקול שלי הפך צרוד [...]. הרבה מאוד פעמים אני מקבלת צרידות בגרון ומתקשה לדבר [...], וזה מפריע לי בהוראה. היום לאחר הלמידה בתכנית 'מעגלי הלב' אני חווה את ההבנה של המקור ומרגישה הרבה יותר משוחררת בהקשר לכך [...] " (שלי).

בשלב זה הבינו המשתתפים שהמפגש עם החסמים בשלב הקודם, שהתרחש באופן חווייתי באמצעות האמנות, אפשר להם להתבונן עליהם באופן מאיים פחות וביקורתי פחות. כך יכלו לפתח מודעות לסוגיות שהיו המקור לחסימה. החוויה באמצעות האמנות אפשרה למשתתפים לפתח תובנות והמשגות וליישם אותן במעגלי חייהם ובהוראה.

• השימוש במטפורות להבעת רגשות בעבודת ההוראה

ההתנסויות שחוו המשתתפים בשלב הראשון, בהן השימוש בשפה מטפורית, העמיקו בשלב השני. המשתתפים פיתחו שפה עשירה כאמצעי לתאר את התפתחותם בממד האישי וגם בממד המקצועי. השימוש במגוון רחב של מטפורות סיפק למשתתפים מרחב להמשגת התפתחותם המקצועית. העושר המטפורי שעלה מהנתונים התמקד בקשת רחבה של רגשות שהמשתתפים ביטאו בשני הממדים, האישי והמקצועי. הם ביטאו רגשות נעימים וגם לא נעימים, והמשיגו אותם. בדבריהם ניכרו שחרור מחסמים ופיתוח יכולות גבוהות להבעת רגשות. באמצעות המטפורות הם ביטאו נושאים רחבים ומגוונים. השימוש במטפורות סייע לראות את התפתחות המשתתפים בהבעה וביכולות לזיהוי ולמיקוד של הבעת הרגשות בהוראה. התהליכיות והלמידה בשלבים אפשרו למשתתפים להתפתח באופן שהוביל להפנמה

של יכולת הקשבה עמוקה בקרב המשתתפים, וממנה להבעת רגשות ומחשבות ופיתוח יכולת רפלקטיבית הוליסטית-אינטגרטיבית מן הממד האישי אל המרחב המקצועי.

"העוגה [היצירה באמנות במהלך המפגשים] [...] הפכה להיות תלת-ממדית, כך השתנתה הראייה שלי את חיי [...] ואת ההוראה שלי [...]" (תאיה).

הקשבה של המשתתפים למדד האישי אפשרה למשתתפים להביע גם פחד מביקורת ותוקפנות, שמנעו מהם בעבר לשלב היבטים אישיים בהוראה.

"אני יודעת שהיה לי את הכוח לפרוץ קדימה, אך לא העזתי להיות [...] כיום, אני כמו הפניקס שנופל על האדמה אוסף כוח ומנכיח עצמו במרחב [...] (איב).

אווירת הלמידה, הקשובה לממד האישי שלהם, אפשרה למשתתפים להשתחרר בשלב השני מחוויות של בדידות שחוו במערכת החינוכית. המשתתפים פיתחו קבלה עצמית שאפשרה להם לפתח תקשורת מקבלת ואמפתית עם דמויות מאתגרות בקבוצה. תקשורת זו הדהדה אל מערכות היחסים במעגלי חייהם הפרטיים והחינוכיים-מקצועיים, למשל אל קשרים מאתגרים עם תלמידים, הורים ועמיתים. התהליך של התבוננות עמוקה לתוך עצמם אפשר למשתתפים להרחיב את תפיסתם לגבי עצמם ולגבי אחרים ולפתח ראייה הוליסטית יותר, שאינה ממוקדת בממד הקוגניטיבי בלבד אלא כוללת גם ממד של רגשות, תחושות, דמיון, תנועה ואמנות, ולשלב ביניהם.

ג. שלב שלישי: הרחבה של ההתייחסות לעצמי – מהממד התוך-אישי אל הממד היישומי

המחקר הצביע על כך שבשלב השלישי של התכנית "מעגלי הלב" ראו המשתתפים את הקשר בין התפתחותם האישית לבין התפתחותם המקצועית כקשר מבוסס רגשות. הממצאים הראו שבשלב זה של התכנית התמקדה התפתחותם המקצועית בפיתוח גישת הוראה המשלבת התייחסות הן להיבטים רגשיים והן לשימוש באמנויות. המשתתפים פיתחו תפיסה שעל פיה הקשר בין המורה לבין התלמיד כולל קבלה מוחלטת של האחר, הקשבה לייחודיות של התלמיד, בניית קשר המבוסס על אמפתיה ועל אכפתיות, תקשורת ספונטנית אותנטית רגשית עם התלמיד, וכן הכרה בחשיבות ההקשבה ובהתעניינות בתלמיד גם בהיבט הרגשי ולא רק בהיבט הלימודי.

ההבנה הרגשית של המשתתפים התרחבה, הם פיתחו תחושה שמקבלים אותם כפי שהם ו ההערכה העצמית שלהם התחזקה. הם החלו לזהות יכולות וכישורים המסייעים לתקשורת תוך-אישית ובין-אישית. כך הם פיתחו יחס רגשי כלפי אחרים, עניין ואכפתיות. ההתפתחות שחוו אפשרה להם להדהד את הרגשות שפיתחו כלפי עצמם וכלפי משתתפים בקבוצה, גם בתחום המקצועי שלהם, כלומר כלפי תלמידיהם. הם החלו להכיר בכך שההקשבה לרגשות, של עצמם ושל אחרים, מסייעת להם להבין את האחר ולקבלו, והתחילו אף ליהנות מההזדמנות להאזין לרגשות של אחרים.

"התהליך היה אטי ובשלבים [...] נכנסים לתוך החוויה הרגשית [...], אבל רק עם הזמן למדתי [...] את השפה הזאת, השפה של רגשות או האזנה ללב [...], תהליך של הפנמה, בשלבים [...]. הפכתי מסוגל להקשיב טוב יותר מאשר לפני [...] (דור).

המשתתפים הבינו שהקשבה אמפתית ולא שיפוטית לעצמם מפתחת גם את תשומת לבם של התלמידים לעצמם.

"מודעות להאזנה לעצמי, לקול האישי שלי [...] אפשרו לי להשתמש בידע זה, לזהות את זה אצל ילדים ומבוגרים, האזנה לתוכן מעולמם האישי [...]..." (איב).

"לאחר שהתלמידה קיבלה כלים להקשבה [...] לעולם הפנימי שלה [...]. היום יש שיפור ניכר של הישגיה האקדמיים, המעורבות החברתית שלה [...]..." (איב).

• פיתוח פדגוגיה של רגשות

המחקר הצביע גם על כך שהשימוש במטפורות בשיח המקצועי העמיק, ואפשר למשתתפים לבטא תפיסת עולם פדגוגית משלבת רגשות. המשתתפים ציינו כי לאור השתתפותם בתכנית הם פיתחו גישה מקצועית חדשה המתמקדת בייחודיות של כל תלמיד. יתר על כן, הם ציינו כי אימצו גישה המבוססת על חופש בחירה, ועל הכרה במשמעות האישית הטמונה בכל אחד מסגנונות הביטוי של כל פרט בקבוצה ומסגנון הלמידה הייחודי של כל אחד מן הקבוצה. התפתחות זו שימשה מסד להעלאת רעיונות ויוזמות מעשיות, כגון טיפוח כיתה באופן הדומה לטיפוח גינה שבה כל ילד הוא פרח ייחודי.

"התפקיד שלי עכשיו הוא לראות שהם [התלמידים] גדלים היטב, להיות בריאים וחיוניים, ולכן אני צריכה להשקות אותם ולטפח את הפרחים [התלמידים] באהבה, כך שהם ימשיכו לגדול [...]..." (קורן).

המשתתפים, שהתנסו בעצמם בשילוב אמנות כדרך להקשבה לרגשותיהם שלהם, פיתחו מודעות לתרומה של פדגוגיה המשלבת אמנות כדרך להתפתחות אישית המקדמת התפתחות כוללת.

• התפתחות אינטגרטיבית-הוליסטית

ממצאי המחקר הצביעו על כך שהתפתחותם המקצועית של המשתתפים במהלך התכנית הושפעה מהתפתחותם האישית בשלב הראשון. בעזרת שימוש בהיבטים רגשיים הם הרחיבו את יכולתם להתבונן בעצמם, ולאחר מכן העבירו יכולת זו לכיוון של היכרות עמוקה יותר עם תלמידיהם, תוך כדי שילוב היבטים רגשיים ביחסים ביניהם. לכן ראייתם הפכה הוליסטית במהותה.

התפתחות זו היא רבת משמעות, ומנוגדת לגישה המסורתית הרואה את הקשר עם התלמיד מתוך הממדים המקצועי-לימודי, הקוגניטיבי וההתנהגותי בלבד. הגישה ההוליסטית כוללת התייחסות לממדים רבים של התלמיד, אשר אם נתקיים הקשבה עמוקה אליהם, יתפוס התלמיד את עצמו באופן רחב ואותנטי, שיאפשר מרחב להתפתחות מיטיבה ויעילה.

"קודם כול ההוליסטיות שחוויתי בתכנית [...], פיתחתי את ההבנה שאדם אינו שלם אלא אם התהליך שהוא עובר נוגע [...] משלב את כל הממדים [...] לא רק הדיבורים על [...] אלא החוויה עצמה, ואז [...] השיח וההמשגה נותנים למעשה ראייה הוליסטית [...]שלמה [...]..." (יפה).

"תכנית 'מעגלי הלב' נתנה לי את היכולת ליצור תקשורת משלבת רגשות עם ילדים ועם מבוגרים במעגלי חי[...]..." (איב).

המחקר הצביע על כך שבשלב השלישי של התכנית פיתחו כל המשתתפים פדגוגיה מבוססת רגשות הממוקדת בקידום ההתפתחות ההוליסטית של תלמידים. ההקשבה הרחבה שפיתחו באה לידי ביטוי בשילוב רגשות במעשה ההקשבה כאמצעי לפיתוח אמפתיה, בניגוד להתנהלות המבוססת על טכניקות ועל שיטות הממוקדות בהתנהגות הגלויה.

"תחושת שביעות ברצון ואמון [...] בדרך כלל אנחנו חוששים לבטא עצמנו וכאן [...] אנחנו לא. חווינו הערכה והקשבה למה ששיתפנו ללא ביקורת [...] פשוט ה-ק-ש-ב-ה [...] (מירי).

"המודעות של הקשבה לעצמי, לקול הפנימי שלי [...] אפשרה לי לרכוש את הידע החדש הזה על עצמי [...] ולהתחבר לרגשות של התלמידים [...], להקשיב לתוכן לא רק החיצוני אלא מתוך העולם הפנימי [...] (איב).

• פדגוגיה של הקשבה לרגשות

המשתתפים פיתחו יכולות להקשיב לתלמידים ולמדו להכיר את הפוטנציאל הטמון בהקשבה שלהם כמורים לצורך התפתחות של התלמידים. המשתתפים הבינו שהקשבה לתלמיד, תוך כדי דיאלוג המבוסס על היבטים מתוך עולמו הרחב ולא רק על ידע מתחום דעת לימודי, קשורה ישירות להתפתחות התלמיד והכרחית להתפתחות זו.

"המנחה [...] שומע [...] מאפשר להשמיע [...] אוסף את כל ההיבטים של התהליך [...], וכך אפשרתי לעצמי להיפתח ולשתף [...] (יפה).

"ראיתי את כל ההיבטים של התלמיד. אפשרתי אווירה בכיתה של הקשבה [...], והלמידה הפכה לחוויה יעילה [...] (מירי).

המשתתפים פיתחו גישת הוראה המתמקדת בהקשבה לייחודיותו של כל תלמיד : צרכיו, רגשותיו ועוד.

"פיתחתי באמצעות האמנות יכולת להתחבר לילדים, לעולמם הפנימי, לתחביבים ולתחומי העניין שלהם [...] ולפתח דרכי הוראה משלבות. הבנות אלו [...] כגון תחומי ספורט ושאיפות להצלחה, לשלבם ללמידה באופן חווייתי ויצירתי [...] ועוד [...] (יפה).

4. סיכום, דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בדק את השפעת התכנית "מעגלי הלב", המתמקדת במקום של הרגש בהכשרת מורים, על היבטים הקשורים להתבוננות הלומדים לתוך עצמם, ועל קידום כישוריהם המקצועיים כמורים. מן המחקר עולה כי הרעיון של חיפוש תשובות בתחום הרגשי עולה בקנה אחד עם תאוריות פסיכולוגיות ופדגוגיות.

א. השפעת התכנית "מעגלי הלב"

המחקר הנוכחי בחן כיצד תורם השימוש באמנות, שכלל התייחסות לאמנות חזותית, לתנועה, לצילום ולשימוש במטפורות, כלומר הכלים המרכזיים שבהם עושה שימוש התכנית "מעגלי הלב", לתהליכי התפתחות אישיים ומקצועיים של המשתתפים בתכנית. המחקר הנוכחי אפשר להמשיג את עקרונות

היסוד של התכנית "מעגלי הלב", המבוססת על רגשות ואמנות, באופן שניתן יהיה להעבירם וליישם בתכניות להכשרה מקצועית בהקשרים שונים. במחקר התברר כי השימוש באמנות מאפשר לפתח גישה הוראה המשלבת רגשות, הלכה למעשה. תכניות להתפתחות מקצועית המבקשות להקנות למורים הבנה של מצבי הוראה והתנהלות מקצועית מיטיבה ויעילה, בייחוד במצבים מאתגרים, עשויות להיתרם מהבנות אלו (Dreyfus, 1981; Peter & Walter, 2010). כלומר, שילוב של ידע חווייתי עם ידע קוגניטיבי וכן שילוב של הממד האישי והממד המקצועי הם בעלי פוטנציאל רב לקידום המקצועיות של המורה ולהתנהלותו במצבי הוראה באופן הוליסטי (Peter & Walter, 2010). בגישה זו תומכים חוקרים מובילים בתחום של התפתחות מקצועית (Feiman-Nemser, 1998; Zilberstein & Katz, 1998) ותרפיה באמנות (McNiff, 1981).

הממצאים המרכזיים נתמכים בגישתו של יונג (1989), הרואה במטפורות אמצעי לגישור בין חוויות קוגניטיביות לבין חוויות רגשיות. גישור זה בין הממד הקוגניטיבי לבין הממד הרגשי מוביל לרפלקציה תוך-אישית המעצבת יחסים תוך-אישיים ובין-אישיים מיטיבים. לפיכך מורים המשתמשים במטפורות להבעה עצמית, עשויים לשחרר חסמים המונעים הבעת רגשות ויכולים לפתח הבעה סימבולית ייחודית, המרחיבה את ראיית העצמי והאחר וגם את תפיסת תפקיד המורה (Watzlawick et al., 1974). שימוש באמנות לשחרור מחסמים רגשיים באמצעים מטפוריים, המשולב עם שימוש באמצעים נוספים מתחום התרפיה באמנויות, כגון דמיון ותנועה, תומכים בתהליכי ההתפתחות של האדם (Goodenough, 1926; Moreno, 1923; Vick 2003). ממצאים אלו אוששו במחקרי מוח, שהצביעו על ההשפעה שיש לשימוש בערוצי הבעה מתחום התרפיה באמנות, והראו כי הללו מעצימים את ההתפתחות הכוללת והמיטיבה של האדם (Malchiodi, 2005; Dokter, 2011).

גישה הכוח המרפא של האמנות נתמכת במחקרים פסיכואנליטיים אשר רואים באמנות, ובייחוד בשימוש במטפורות, גישה המכוונת לפיתוח תובנות תוך-אישיות ולרכישה של שפה חזותית עשירה כאמצעי לתקשורת תוך-אישית ובין-אישית. לאור זאת, התאוריות מתחומי התרפיה באמנויות מסייעות להבין כיצד תופסים המורים את תהליך ההתפתחות שלהם עצמם, ואף להעריך את התפיסות האלה; זאת באמצעות הדימויים שבהם בוחרים המורים לבטא ולהמשיג את רגשותיהם (Malchiodi, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי מאירים ממצאים של חוקרים אחרים (Kupferberg & Olshtein, 2005; Kupferberg & Green, 2005), שגם הם תומכים בגישה שעל פיה השימוש במטפורות מסייע להתפתחות המקצועית של מורים. חוקרים אלה טוענים כי השימוש במטפורות מאפשר למורים לפתח יכולות המעודדות אותם לבטא באופן חופשי את רגשותיהם במצבי הוראה מסוימים (Goodwyser et al., 2006). כמו כן הוא מאפשר להם לתת משמעויות ופרשנויות מגוונות, המעצבות ראיית מציאות הוליסטית (Gavish & Shimoni, 2006). הממצאים מראים כי השימוש במטפורות בתכנית "מעגלי הלב" אכן סייע למשתתפים להמשיג את תהליכי ההתפתחות המקצועית שלהם באופן הוליסטי.

ההבנה של המשתתפים בתכנית כי הבעת רגשות מסייעת להתפתחותם המקצועית, נתמכת במחקרים העוסקים ברגשות של מורים (Hargreaves, 2012; Oplatka, 2010). מחקרים אלו טוענים שמורים לא מקבלים הכשרה בתחום הבעת רגשות בתכניות ההכשרה המקצועית שלהם. לכן שחרור מחסמים רגשיים, כפי שהוצע בתכנית "מעגלי הלב", חשוב עוד יותר להתפתחות המורים. הוא יאפשר להם להביע

רגשות באופן הולם ויעיל, ויקל עליהם לבסס גם תקשורת מורה-תלמיד בהמשך (Goleman, 1995). חוקרים לא מעטים טוענים כי יש לקדם את שילוב הרגש בהכשרת מורים (Ashforth & Humphreys, 1996; Morris & Feldman, 1990; Hochschild, 1983, 1990). ההבנה ששחרור מחסמים רגשיים מוביל להתפתחות מקצועית, משמשת מנוף לפיתוח של פדגוגיה מבוססת רגשות. פדגוגיה כזו תוכל לכלול פעילויות באמנות שבהן ייעשה שימוש באמצעים מילוליים וחזותיים כולל שימוש במטפורות, שייצרו בסיס להבעת רגשות ולהמשגת מחשבות.

הממצאים גם מצביעים על כך שכאשר מקשיבים לממד האישי בדברים שמעלה המורה המשתתף, הדבר מפתח אצל המשתתף תפיסה חדשה לגבי התחום המקצועי שלו, ולפיכך ניתן לראות תהליך זה כתהליך דינמי מורכב המגשר בין הממד האישי לבין הממד המקצועי (Oplatka, 2008; Korthagen, 2012). גישה זו בהכשרת מורים, המתמקדת בשילוב הממד האישי עם הממד המקצועי, נשענת על תפיסות הוראה אינטראקטיביות, המדגישות את יחסי הגומלין שבעבודת ההוראה, ומסתמכת על סגנונות למידה מגוונים וכן על שינוי שחל בתפיסת תפקיד המורה – ממורה ממעביר ידע אל מורה הרואה את התלמיד על כל היבטיו (Day, 2012; Hargreaves, 2010; Korthagen, 2005; Oplatka, 2013). ההוראה האינטראקטיבית נסמכת על תאוריות בפסיכולוגיה התפתחותית. היא מתקשרת גם עם תאוריות הומניסטיות בחינוך המצביעות על חשיבות היחסים שבין מורים לבין לומדים, יחסים המבוססים על קבלה ועל אמפתיה. תאוריות פסיכואנליטיות ויצירתיות מתחום התרפיה באמנות העוסקות בהתפתחות ההבעה עצמית, תומכות אף הן במסקנות המחקר הנוכחי בנוגע לתפקיד הרגש בתהליך ההתפתחות האישית והמקצועית. הבנת ההתפתחות האינטגרטיבית של המשתתפים והמשגתה אפשרו לזהות ולהגדיר את עקרונות היסוד של התכנית "מעגלי הלב": (1) הקשבה רב-ממדית - להיבטים אישיים מצד אחד ולהיבטים מקצועיים מצד שני, ו-(2) שימוש בהוראה משלבת אמנות, ככלי לשחרור מחסמים ולהבעה של רגשות.

ב. סיכום ודיון

עקרונות היסוד של התכנית "מעגלי הלב", כפי שעלו מהמחקר, האירו את הסוגיה של ההקשבה של המנחה לממד האישי של הלומד כגורם משמעותי ביותר בהתפתחות המקצועית. הממצאים שמתייחסים לממד האישי הדגישו את מקום הרגשות בהתפתחות המקצועית, וחברו לגישות הדוגלות בהוראה המבוססת על הממד האינטראקטיבי.

המסקנה המרכזית בנוגע להתפתחות אישית ומקצועית בתכנית "מעגלי הלב" היא ששחרור מחסמים רגשיים היא מנוף לפיתוח פדגוגיה מבוססת רגשות. יתרה מכך, פעילויות המשלבות אמנות ואסטרטגיות מתחום התרפיה באמנות, כגון מטפורות, אמנות פלסטית, תנועה וצילום, הן בעלות פוטנציאל לשחרור מחסמים רגשיים. פעילויות אלה משמשות בסיס להבעת רגשות ולהמשגת מחשבות. העובדות מצביעות על כך שהקשבה לממד האישי, דהיינו לצרכים הייחודיים של המורה במהלך התפתחותו המקצועית, מקדמת את היכולות שלו להקשיב לממד האישי של התלמיד. זאת בשונה מגישות מסורתיות בהכשרת מורים המתייחסות רק לממד המקצועי, כלומר לרכישת מיומנויות פדגוגיות ודיסציפלינריות.

ממצאים אלה מאפשרים הבניה של פדגוגיה רגשית המשלבת טכניקות מתחום התרפיה באמנות. טכניקות אלה ידגישו את הקשר של יחסי מורה-תלמיד, את המקום המשמעותי של האמנות ככלי לפיתוח ולצמיחה של מורים ואת ההשפעה של השימוש באמנות על התפתחות תלמידים. פיתוח תפיסה אינטגרטיבית הוליסטית של המורה את עצמו ואת תלמידיו תשמש מנוף לקידום גישת הוראה כוללת.

אחד האתגרים להבנת התפתחות מקצועית של מורים קשור לצורך להכין אותם להתמודדות עם הדרישות המרובות והמגוונות של מקצוע ההוראה (Morewood, 2014). הגישה של "מעגלי הלב", שנבחנה במחקר הנוכחי, דוגלת באינטגרציה של רגשות בהכשרת מורים הלכה למעשה. לאור ממצאי המחקר ניתן לומר כי יש חשיבות רבה לשילוב של פעולות להתמודדות עם עולם הרגש במהלך הכשרת המורים וכן במסגרות ההתפתחות המקצועית שלהם. המסקנה העיקרית הנוגעת להתפתחות האישית ולהתפתחות המקצועית בתכנית "מעגלי הלב" היא ששחרור מחסמים רגשיים אישיים מוביל להתפתחות מקצועית ומשמש מנוף לפיתוח פדגוגיה רגשית. יתר על כן, פעילויות המשלבות אמנות משחררות חסמים רגשיים באמצעות ביטויים מילוליים ובלתי מילוליים ומשמשות בסיס לביטוי רגשות ומחשבות.

תשומת לב לממד האישי בשילוב אינטליגנציה קוגניטיבית ואינטליגנציה רגשית משפרת את התפתחותו של המורה באופן הוליסטי כ"אדם שלם". ההנחה היא שהשיפור בתפקודו של המורה כ"אדם שלם" יבוא לידי ביטוי בעבודת ההוראה וישפר את ההתייחסות שלו כלפי תלמידים. בהיבט התאורטי, המחקר מסייע לגשר על הפער הקיים בתחום של הכשרה מקצועית בהקשר לרגשות באמצעות שימוש באמנות ופיתוח פדגוגיה אינטגרטיבית-הוליסטית. בהיבט המעשי, המסקנות של המחקר הנוכחי יכולות לשמש בסיס לאסטרטגיה עבור קובעי מדיניות ובסיס למחקר בתחום ההוראה. התכנית "מעגלי הלב" עשויה לשמש אב-טיפוס לתכניות המבוססות על רגשות ועל גישה הוליסטית הומניסטית. לאור האמור לעיל, התובנות שעלו הן בעלות רלוונטיות להתפתחות מקצועית בעידן העכשווי.

המחקר הנוכחי עשוי לתרום לשיח בספרות המחקרית העוסקת במקומם של היבטים רגשיים בהכשרת מורים. המחקר אף יוכל לחזק את התפיסה כי התפתחות מקצועית מושפעת מהאינטגרציה עם ההתפתחות האישית. פיתוח כלים לשילוב היבטים רגשיים בהתפתחות מקצועית עשוי לתת מענה לאתגרים שעמם נדרשים המורים להתמודד.

הדיון על מקומם של רגשות בתכניות להתפתחות מקצועית של מורים רלוונטי גם לתרבויות שונות במדינות אחרות, לכן תרומתו של המחקר היא אוניברסלית. במבט קדימה, יש צורך לעודד מחקרים נוספים על רגשות של סטודנטים להוראה ושל מורים כדי לפתח ידע תאורטי-אמפירי על הרגשות של אנשי הוראה. מחקר עתידי עשוי לאתר את הגורמים המקדמים ואת הגורמים החוסמים תקשורת רגשית בקרב מורים, וכך יוכל לגשר על הפער הקיים כיום בהתפתחות רגשית של אנשי חינוך בעידן של סטנדרטיזציה ואחריותיות.

כמו כן יש לשקול התפתחויות נוספות בתחום הכשרת המורים, אשר יכללו ניהול רגשות בפרקטיקה, שילוב של היבטים רגשיים והקניה של מיומנויות תקשורת רגשית בין מורים, כדי לשפר את שיטות ההוראה שלהם. נוסף לכך כדאי לשקול דרכים להקניה של כישורי מנהיגות המשולבים במודעות עצמית רגשית, במטרה לסייע למורים ולמחנכים להתמודד עם אתגרים חברתיים וחינוכיים.

אחרית דבר – בנימה אישית

בעבר הייתי עדה לשיחה שהתנהלה בין מורה לבין תלמידה:

המורה: "אתה הרי יודע שאני אוהבת אותך."

התלמיד: "אז למה אני לא מרגיש את זה?!"

השיחה הזו זכורה לי היטב. ימים ארוכים העסקתי בה את מוחי. מדוע בחרה המורה להשתמש בפועל "יודע" לגבי תחושת האהבה, מה היה שם בטון הדיבור, בשפת הגוף, בסיטואציה שגרם לילד להשיב שהוא אינו מרגיש זאת, ועוד התלבטויות ושאלות שהעליתי ביני לביני. לימים ייתכן שהשיחה הזאת היא שעמדה בבסיס החלטתי לחקור את נושא הרגשות בעבודת ההוראה.

כדי להבטיח הצלחה, התלמיד צריך לחוש – ולא לדעת – שכוונותיו של המורה טובות, וכי הוא רוצה ומאמין באמת ובתמים ביכולתו של התלמיד להצליח. לא אצל כל המורים הידיעה הזאת קיימת, ולא כולם יודעים כיצד לעשות זאת, ועל כן יש לטפל בכך בהכשרתם וללוות אותם בהתפתחותם המקצועית.

מכיוון שמערכת החינוך יקרה ללבי והצלחותיהם של התלמידים חשובות לי, אני עושה כל שביכולתי על מנת שגם נושא הרגש ישולב בהכשרה הניתנת לעובדי ההוראה. היום אני מבססת את המלצותיי על עובדות מוכחות ולא על "תחושות בטן", ואני מקווה שמערכת החינוך תשכיל למצוא את הדרך לשלב התייחסות לרגשות באמצעות אמנויות בתכניות להכשרת מורים ובתכניות להתפתחות מקצועית של מורים.

מקורות

יונג, ק' (1989). **האני והלא מודע**. תל אביב: הוצאת דביר.

Allender, J. S. (2001). *Teacher self: The practice of humanistic education*. Lanham, Boulder, New-York Oxford: Rowman & Littlefield.

Arnold, R. (2005). The importance of inter/intra subjectivity in students' perceptions of teacher effectiveness: An empathically intelligent approach to understanding. AARE 2005 Creative Dissent: Constructive Solutions. Paper presented at the AARE Annual Conference, Parramatta.

Ashforth, B. E., & Humphreys, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18 (1), 88-115.

Battista, R. N., Hodge, M. J., & Vineis, P. (1995). Medicine, practice and guidelines: The uneasy juncture of science and art. *Journal of Clinical Epidemiology*, 48 (7), 875-880.

- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 201-222). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Bio-ecological theory of human development. In J. S. Neil, & B. B. Paul (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). Oxford: Pergamon.
- Buber, M. (1958). *For the sake of heaven*. (Transl. L. Lewisohn). New York: Meridian Books.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dokter, D. (2011). Practice based evidence: dramatherapy and destructiveness. In D. Dokter, P. Holloway, & H. Seebohm (Eds.), *Dramatherapy and destructiveness* (pp. 179–193). London: Routledge Publishers.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2010, November). *Teacher education for inclusion international literature review*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Freshwater, D., & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11, 91–98.
- Fromm, E. (1983). *The art of loving*. Tel Aviv: Hadar. [Hebrew]
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). New York: Basic Books.
- Gavish, B., & Shimoni, S. (2006). Perceptions of teachers regarding the inclusion of pupils with special needs in their classes. *Special Education and Rehabilitation*, 21 (1), 35-54. [Hebrew]
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought-control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 1-14.
- Gidron, A. (2009). *Active educational collaboration – A narrative of teacher education*. Tel Aviv: MOFET Institute. [Hebrew]
- Gidron, A., & Barak, Y. (2007). *“Sahchaf” active educational collaboration: A narrative of teacher education*. Tel Aviv & Jerusalem: MOFET Institute & Ministry of Education, Culture and Sport/ Pedagogical Secretariat, Experiments and Initiatives Section. [Hebrew].

- Gilat, Y. (2007). Being close: First aid to teachers for handling pupils' distress. Tel Aviv: MOFET Institute. [Hebrew]
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18 (1), 75-82.
- Giuseppe, B. (1971). *The sky is red*. Westport Cc: Greenwood Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Books & London: Bloomsbury Publishing.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of Intelligence by drawings*. Yonkers-on-Hudson. N.Y., Chicago: World Book Company.
- Goodwyser, Y., Iseberg, M., Zur, A., & Gidron, A. (2006). Invitation to a dance –integrating language of imagination and metaphors in teacher education. Tel Aviv: MOFET Institute. [Hebrew]
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-963.
- Hargreaves, D. (2012). *A Self-improving school system: Towards maturity*. London: Institute of Education.
- Hewitt S. T. (2011, December). Podcast: *How can universities and schools collaborate through teacher training for the benefit of all learners - Children, students and teachers?* Presented at a teacher education for the 21st century: Hewitt's inaugural lecture.
- Hewitt, S. T. (2015). *Innovative teaching and learning in primary schools*. Los Angeles & London: Sage Publications.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. Machung, A. (1990). *The second shift* (Vol. 63). USA: Avon Books.
- Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239.

- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22* (1), 120-134.
- Iran-Nejad, A. (2000). Knowledge, self-regulation, and the brain-mind cycle of reflection. *Journal of Mind and Behavior, 21* (1-2), 45-60.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. London: Department for Education and Skills.
- Korthagen, F. A. J. (2005). Practice, theory and person in lifelong professional learning. In D. Beijaard, P. C. Meijer, C. Morine-Dorshimer & H. Tilema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 79-94). Dordrecht: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 26*, 98-106.
- Korthagen, F. A. J. (2012). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. New York and Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kupferberg, I., & Olshtein, E. (2005). *Discourse in education: Researching educational events*. Tel Aviv: MOFET Institute.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*, 155-184.
- LeDoux, J. E. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and Molecular Neurobiology, 23* (4/5), 727-738.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. New York: Guilford Publications.
- Malchiodi, C. A. (2013, April 2). The integrative, reparative and restorative powers of the arts defining art therapy in the 21st century seeking a picture of health for art therapy. *Psychology Today*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/arts-and-health/201304/defining-art-therapy-in-the-21st-century>.
- Maslow, A. H. (1998). *Maslow on management*. (previously published as: Eupsychian Management: A Journal. Homewood, IL: Irwin-Dorsey, 1965).

- McNiff, S. (2009). *Integrating the arts in therapy: History, theory and practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moon, B. (2007). *The role of metaphor in art therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moreno, J. (1923). *Das Stegif Theater*. Berlin: Gustave Kiepenheur.
- Morewood, G. D. (2014). *SEND for classroom teachers: Preparing for quality first, inclusive teaching*. London: Optimus Education.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21 (4), 986-1010.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oplatka, I. (2010). The legacy of educational administration. *Leadership and Policy in Schools*, 11 (2), 191–210.
- Oplatka, I. (2011). Service providers or educators? *Hed Hachinuch*, 80(1), pp. 46-49. [Hebrew].
- Peter, M. (2013). Training special educators: sustaining professional development in special school placements. *Support for Learning*, 28 (3), 122-132. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/1467-9604.12030>
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11 (2), 211-226.
- Rosenblum, H. (2015). *'LOVECIRCLES' critical study of an emotion-based professional development program for educators of children with special educational needs and disabilities* (doctoral dissertation). Anglia Ruskin University.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54 (5), 399-412.
- Schutz, P., & Zembylas, M. (Eds.) (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teache lives*. US: Springer.
- Sconiers, Z., & Rosiek, J. K. (2000). Historical perspective as an important element of teacher knowledge: A sonata-form case study of equity issues in a chemistry classroom. *Harvard Educational Review*, 703, 370-404.

- Yun, D. D., & Sternberg, R. J. (2004). *Motivation, emotion, and cognition integrative perspectives on intellectual functioning and development*. New York & London: Routledge.
- UNESCO. (1994, June). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain.
- Vick, R. M. (2003). A brief history of art therapy. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 5–15). New York: Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. New York: Saint Lucie Press.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H., & Fisch, R. (1974). *Change*. Palo Alto: Mental Research Institute.
- Wolansky, A. (2009). Turning the pyramid: Teacher education is looking for a way. *Hed Hachinuch*, 2009. [Hebrew]
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post-structural perspective. *Teachers and teaching*, 9(3), 213-238.
- Zimmerman, R. D. (2008). Understanding the impact of personality traits on individuals' turnover decisions: A meta-analytic path-model. *Personnel Psychology*, 61 (2), 309-348.