

אינטליגנציה רגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית,

בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה:

נתיב לקוי, יציב או מתמשך – מחקר אקספלורטיבי

נורית פרופ

בהנחיית: פרופ' בתיה-חפציבה ליפשיץ

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה",
בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם
הקרן לפיתוח שירותים לאנשים עם מוגבלות
ברשויות המקומיות

2024

"הדברים הטובים והיפים ביותר בעולם –

לא ניתן לראותם או אפילו לגעת בהם,

אלא רק להרגיש אותם בלב"

(הלן קלר בשם מורתה אן סאליבן, מתוך מכתב שכתבה בילדותה)

(Keller, 1905)

שלמי תודות

ברצוני להודות ולהביע הערכה גדולה למנחת העבודה, **פרופ' בתיא-חפציבה ליפשיץ** על ההנחיה המצמיחה והליווי המקצועי. תודה על התמיכה, הזמינות והאמון שנתת בי, ותמיד עם נכונות לעזור ולסייע בכל. זכיתי ללמוד ממך רבות תוך פיתוח חשיבה מחקרית, מדעית וביקורתית. בזכותך מחקר זה הפך לחוויה מיוחדת, מהנה ומרתקת עבורי עד מאוד.

תודה **ל'קרן שלם'**, על הסיוע במענק למחקר.

תודה **לד"ר חיה עמינדב**, על הכוונתה ועזרתה הנדיבה בפענוח מבחני וכסלר.

תודה **לד"ר שושנה ניסים**, על עזרתה באיתור משתתפים למחקר בשמחה ורוחב לב.

תודה **לד"ר שלומית שניצר** על הייעוץ המקצועי בעיבודים הסטטיסטיים.

תודה למפקחת של החינוך המיוחד **גב' שלומית שגיא**, **למנהלים ולמנהלות**, **ליועצות ולצוות המורים והמורות** בבתי הספר לחינוך מיוחד, שפתחו את דלתות כיתותיהם ואפשרו את העברת המחקר.

תודה **למנהלי מסגרות המגורים והתעסוקה**, **לעובדים הסוציאליים**, **למדריכים**, **להורי המשתתפים והאפוטרופוסים** על פתיחת הלב, האמון ושיתוף הפעולה בביצוע המחקר.

תודה **למשתתפי המחקר** אשר שיתפו פעולה במילוי השאלונים והשתתפו בשמחה בראיונות.

תודה לעוזרות המחקר, **גב' לימור אילון וגב' דניאל גור**, על ימים של השקעה באיסוף המידע, על חריצות ומסירות, וכל זאת מתוך שמחה והרבה רצון טוב.

תודה **להורי היקרים**, על תמיכתם לאורך כל הדרך, על האמונה וההכוונה משחר ילדותי לשאוף, להתקדם ולהתפתח, ובמיוחד בתחום האקדמי.

תודה **למשפחתי האהובה**, לילדיי, חתני, כלותיי ונכדיי האהובים, שעידודם ותמיכתם היוו נדבך חשוב ומדרבן להשלמת מחקר זה.

תודה מיוחדת **לדני, בעלי היקר**, על שותפות מלאה ותמיכה אינסופית, עידוד, אמון, פירגון ועצות טובות לאורך הדרך במסע המיוחד להגשמת החלום.

תוכן עניינים

1.....	תמצית
2.....	תקציר
9.....	תקציר מנהלים
15.....	רשימת לוחות
15.....	רשימת תרשימים
16.....	מבוא
18.....	רקע תיאורטי
18.....	מוגבלות שכלית - הגדרות
20.....	אינטליגנציה קריסטלית (מילולית) ופלאידיית (ביצועית)
	שלושה נתיבים אפשריים של התפתחות האינטליגנציה באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בהשוואה
21.....	לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה
23.....	אינטליגנציה רגשית – הגדרות ומודלים
25.....	מחקרים על אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה
26.....	אפקט, יכולות רגשיות ואינטליגנציה רגשית באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית
30.....	סיכום ורציונל המחקר
31.....	מטרות, השערות ושאלות המחקר
35.....	שיטת המחקר הכמותי
35.....	משתתפים
36.....	שיטת המחקר
37.....	כלי המחקר הכמותי
40.....	הליך
42.....	תוצאות המחקר הכמותי
	הבדלים ברמת האינטליגנציה הכללית, הקריסטלית (מילולית) והפלאידיית (ביצועית) כתלות בקבוצות
43.....	המחקר והגיל
46.....	הבדלים ברמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) כתלות בקבוצות המחקר והגיל
47.....	הבדלים ברמת האינטליגנציה הפלאידיית (ביצועית) כתלות בקבוצות המחקר והגיל
49.....	הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל
49.....	מודל היכולות - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל
51.....	מודל התכונות - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל

52.....	מודל מעורב - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל
56.....	קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית בינם לבין עצמם
57.....	תרומת המאפיינים הדמוגרפיים ורמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) והפלואידית (ביצועית) להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית
59.....	מודל היכולות - מדד כללי של רמת האינטליגנציה הרגשית
60.....	מודל התכונות - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי
60.....	מודל התכונות - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר
61.....	מודל מעורב - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה
62.....	דיון בממצאי המחקר הכמותי
62.....	חלק א': הבדלים במדדי שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה בדיקה לקבוצות הגיל
62.....	גובה ציוני האינטליגנציה הרגשית בשתי הקבוצות
67.....	הבדלים במדדי האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין האוכלוסייה עם התפתחות תקינה בדיקה לקבוצות הגיל (מתבגרים/מבוגרים)
72.....	חלק ב': קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם
75.....	חלק ג': תרומת המאפיינים הדמוגרפיים ורמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) והפלואידית (ביצועית) להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית
	שיטת המחקר האיכותני: ניתוח מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית
78.....	בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה בשילוב שיטת Mixed Method
78.....	משתתפים
78.....	כלים - ראיון איכותני
79.....	הליך העברת הסיטואציות
80.....	שיטת ניתוח ועיבוד הנתונים האיכותניים
81.....	תוצאות המחקר האיכותני
81.....	שלב א' - הניתוח הראשוני
84.....	שלב ב' - הניתוח הממפה
87.....	שלב ג' - הניתוח התיאורטי – שלב התמות
87.....	מתאם בין משתני הניתוח האיכותני לבין שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית
	דיון בממצאי המחקר האיכותני: מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית
91.....	בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה: נתיב 'מפצה'
91.....	שלוש התמות בראיונות האיכותניים כאספקלריה לשלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית
92.....	הבדלים בין מבוגרים עם מש"ה לבין המתבגרים במדדים הרגשיים עפ"י הראיונות האיכותניים

סיכום כולל ומסקנות: מדוע נעדרים המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה- DSM-5-TR?	94
מגבלות המחקר והמלצות מחקריות	99
המלצות חינוכיות	101
ביבליוגרפיה	102
נספחים	130
נספח 1: חמשת דפוסי ניהול הקונפליקט (Rahim, 1983, 2002):	130
נספח 2: כלים לבדיקת האינטליגנציה הרגשית ושאלון דמוגרפי מקוצר	131
א. שאלונים של מודל היכולות	131
ב. שאלונים של מודל תכונות האישיות	133
ג. שאלון של המודל המעורב	135
ד. שאלון דמוגרפי מקוצר	137
נספח 3: הסיטואציות במחקר האיכותי	138
נספח 4: סקלת הציונים במחקר האיכותי	139
נספח 5: סוג השאלות לפי הטקסונומיה של בלום, חלוקת השאלות לפי מדדי האינטליגנציה הרגשית ואופן המדרג של התשובות:	142
נספח 6: מכתב להורים/ אפוטרופוסים- משרד הרווחה	151
נספח 7: כתב הסכמה לאיסוף מידע לא מזוהה	153
נספח 8: מכתב להורים/ אפוטרופוסים- משרד החינוך	154
נספח 9: כתב הסכמה לאיסוף מידע לא מזוהה	156
נספח 10: אישור הסכמה מדעת - בקשת אישור להשתתפות במחקר	157
Abstract	158
Synopsis	166

תמצית

סדרת מחקרים בדקו את התפתחות האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) ואוששו את תיאוריית ה"גיל המפצה", לפיה האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים של בוגרים עם מש"ה מגיעים לשיאם בגיל 40-45 (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). המחקר הנוכחי בדק לראשונה האם קיים נתיב מתמשך-מפצה גם באינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40) עם מש"ה (IQ = 40-70, N = 55) בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה (IQ = 85-115, N = 54), לאור שלושה מודלים עיקריים של האינטליגנציה הרגשית: מודל היכולות (קוגניטיבי) (Mayer & Salovey, 1997), מודל התכונות (רגשי) (Petrides & Furnham, 2003) והמודל המעורב (שני הממדים) (Bar-On, 1997). הממצאים מצביעים על כך שהמבוגרים עם מש"ה הפגינו יכולות רגשיות גבוהות יותר מאשר המתבגרים במודלים מבוססי קוגניציה. כמו כן, נמצאו מתאמים בין שלושת המודלים בשתי קבוצות המחקר, דבר המצביע על קשרים חזקים בין רכיבים קוגניטיביים ורגשיים של האינטליגנציה הרגשית. בהלימה לתיאוריית ה"גיל המפצה", הממצאים מצביעים על נתיב התפתחות מתמשך באינטליגנציה רגשית בקרב אנשים עם מש"ה, כך שניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה תורמים ליכולותיהם הרגשיות. למחקר תרומה תיאורטית בהבנת התפתחות האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה ותרומה קלינית בפיתוח תוכניות התערבות מותאמות.

תקציר

מושג ה'אינטליגנציה רגשית' (Emotional Intelligence) הוגדר לראשונה ע"י Salovey and Mayer (1990) כיכולתו של האדם לנטר את רגשותיו שלו ואת רגשות האחרים, היכולת להבחין בין רגשות שונים ולעשות שימוש במידע זה להכוונת חשיבתו ופעולותיו. במהלך השנים פותחו שלושה מודלים מרכזיים להגדרת האינטליגנציה הרגשית ולמדידתה: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997), שהינו קוגניטיבי באופיו, מודל תכונות האישיות (Petrides & Furnham, 2003) שהינו רגשי באופיו, והמודל המעורב (Bar-On, 1997) הכולל את שני הממדים. כיום ישנה מודעות רבה לכך ששימוש באינטליגנציה הרגשית בחיי היומיום משפיע על הישגים בלימודים והצלחה אקדמית (MacCann et al., 2020), קריירה ותעסוקה (Chernis & Adler, 2023), חיי משפחה ויחסים בין אישיים (Martínez-Martínez et al., 2020), רווחה (Salavera et al., 2020), אושר, אופטימיות ותמיכה חברתית (Lopez-Zafra et al., 2019).

העיסוק בנושא היכולות הרגשיות והאינטליגנציה הרגשית מבטא תפיסת עולם הומניסטית, הדואגת לאיכות החיים של האדם עם המוגבלות (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008). מחקרים ספורים בדקו את האינטליגנציה הרגשית בקרב אוכלוסייה עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) (Adibsereshki et al., 2015; Robles-Bello et al., 2020; Sheydaei et al., 2016). מחקרים אחרים בדקו מושגים המשיקים לאינטליגנציה רגשית בהם: קשיים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים, קוגניציה חברתית, תפיסה רגשית בגילאים צעירים (Bermejo et al., 2014), ובגילאים מבוגרים יותר נבדקו מניעים רגשיים בהצטרפות לדת של אנשים עם מש"ה וסיבות ליחידאות באוכלוסייה זו (Haguel & Lifshitz, 2019; Vahav et al., 2015).

מטרת המחקר הנוכחי היתה בדיקת נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40) עם מש"ה, ללא אטיולוגיה ספציפית (לא"ס) (IQ = 40-70), בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית נבדקו בהתאם לשלושה נתיבים אפשריים להתפתחות האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי באוכלוסייה עם מש"ה ועם מוגבלויות אחרות, כגון: אוטיזם, בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): נתיב לקוי (IT-Impaired Trajectory), לפיו האינטליגנציה הרגשית עשויה להגיע לשיאה בגיל 13-14 וירידה עשויה לחול כבר בגיל 20-30; נתיב יציב (ST-Stable Trajectory), לפיו האינטליגנציה הרגשית מגיעה לשיאה בגיל 20, בדומה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לאחר מכן חלה יציבות ובגיל 50-60 עשויה לחול ירידה; נתיב מתמשך (מפצה) (CT-Continuous Trajectory), לפיו האינטליגנציה ממשיכה להתפתח גם בתקופת הבגרות. סדרת מחקרים בדקו את התפתחות האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים (Chen et al., 2017; Lifshitz et al., 2021): שפה (פרוינדליך, 2020) וזיכרון (קילברג, 2019) באוכלוסייה עם מש"ה מההתבגרות (16-21), לבגרות (22-40), ואוששו את תיאוריית ה"גיל המפצה", לפיה האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים של בוגרים עם

מש"ה מגיעים לשיאם בגיל 40-45 (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). **המחקר הנוכחי בדק לראשונה האם קיים נתיב מתמשך-מפצה גם באינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה זו.**

חידושי המחקר

א. במחקרים אחרים נבדקה האינטליגנציה הרגשית בקרב אנשים עם מש"ה עפ"י מודל אחד בדרך כלל או שנבדקו מושגים משיקים, כקוגניציה חברתית, תפיסה רגשית וכדומה (Channell et al., 2014; Harkins, 2015; Sheydaei et al., 2014). המחקר הנוכחי בדק לראשונה את האינטליגנציה הרגשית בהתאם לשלושת המודלים (היכולות, התכונות והמעורב) מההתבגרות לבגרות באוכלוסייה עם מש"ה. ניתן לומר כי זהו מחקר חלוץ בתחום האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה.

ב. נתיבי האינטליגנציה הרגשית נבדקו לראשונה במחקר רוחב (Cross sectional study) בקרב מתבגרים ומבוגרים באוכלוסייה עם מש"ה, וזאת כאמור בזיקה לשלושת נתיבי התפתחות האינטליגנציה באוכלוסיות עם מוגבלות (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): לקוי, יציב או מתמשך.

ג. **לראשונה** נערכה השוואה של האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה **בגיל כרונולוגי זהה**. עד כה נבדקו מחקרים המשווים בין שתי הקבוצות הנ"ל בגיל שכלי זהה (Channell et al., 2014).

ד. נבדקה תרומת המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר) ורמת האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית, לניבוי האינטליגנציה הרגשית.

ה. בנוסף למתודה הכמותית נערכו ראיונות איכותניים באמצעות סיטואציות חברתיות המתארות קונפליקטים שהוצגו ל-10 מתבגרים ו-10 מבוגרים עם מש"ה, שבהם נמדדה האינטליגנציה הרגשית שלהם ואשר ונותחה על פי שלושת שלבי ניתוח מחקר איכותני (שקדי, 2003; Tracy, 2019) בשילוב ניתוחים כמותיים (Mixed Method).

משתתפי המחקר: במחקר השתתפו מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה לא"ס ($N = 55$, $IQ = 40-70$) ונבדקים עם התפתחות תקינה ($N = 54$, $IQ = 85-115$) בשתי שכבות גיל: התבגרות (16-21) ובגרות (22-40).

כלי המחקר: נעשה שימוש ב-9 כלים: האינטליגנציה הקריסטלית והאינטליגנציה הפלואידית נבדקו באמצעות שלושה תתי מבחן המרכיבים את מבחן וכסלר המקוצר (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence - WASI™; Wechsler, 1999) ובאמצעות מבחן המטריצות של רייבן (Raven, 1958). תתי מבחן אוצר מילים וצד שווה להערכת האינטליגנציה הקריסטלית, ותת מבחן סידור קוביות ומבחן המטריצות של רייבן (Raven, 1958) להערכת האינטליגנציה הפלואידית. האינטליגנציה הרגשית נבדקה באמצעות 5 כלים המייצגים את שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית: **מודל היכולות**- שאלון תפיסה עצמית-Self-

Report Emotional Intelligence Scale (SSEIS; Schutte et al., 1998) ושאלון מודעות עצמית רגשית-Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). **מודל התכונות**-שאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009) ושאלון **והמודל** Intelligence Questionnaire-Short Form for peer (TEIQue 360°-SF; Petrides, 2009). **המעורב** - שאלון אינטליגנציה רגשית Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). בנוסף, שאלון דמוגרפי. לבדיקת המדדים הרגשיים במתודה האיכותנית השתמשנו בסיטואציות אשר הופקו ממחקרה של גיליס (1992), שערכה עיבוד לסיטואציות של Brophy and Rohrkemper (1981). נערכה מהימנות בין 3 שופטים באמצעות חישוב מדד ICC (Intra Class Correlation) עבור כל תת מדד במחקר. לשלוש הסיטואציות נערכו הנגשה ופישוט לשוני כדי להתאימם לאוכלוסייה עם מש"ה עפ"י Easy to read (Inclusion Europe, 2021; Miller & Burstow, 2010) (כגון: שפה ברורה ומונגשת, מילים שכיחות, מבנה משפט קצר). תוצאות המחקר יוצגו בדיקה למטרותיו:

מטרה א': הבדלים בין קבוצות המחקר באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים בדיקה לקבוצות המחקר והגיל (מתבגרים/מבוגרים)

ראשית, נמצא כי בשתי קבוצות המחקר ממוצע הציונים היה גבוה מאוד (בין 3 ל-4). כלומר, שתי הקבוצות מעידות על עצמן שהן ניחנו בכישורי גבוהים של אינטליגנציה רגשית. הציונים הגבוהים בשתי הקבוצות פורשו על ידינו בשתי גישות: **גישה ביקורתית** לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מהעובדה שמדובר בשאלונים המבוססים על דווח עצמי של הנבדקים אשר יצרו פרופילים רגשיים גבוהים (O'Connor et al., 2019); תופעת ה"רצייה החברתית" רצון המשיבים לרצות את החוקרים ולדווח על עמדות חיוביות (Paulhus, 2017). **גישה מציאותית** לפיה הציונים אכן ריאליסטיים ומוסברים על ידי המודל האקולוגי (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020) המתמקד באדם המתפתח בסביבתו וביחסי הגומלין בינו לבין סביבתו באמצעות מערכות שונות המשפיעות עליו. שתי קבוצות המחקר נתרמות מפעולות שמטרתן העצמת הדימוי העצמי שלהם ותחושת מסוגלותם במסגרות החינוך השונות, בקהילה ובמשפחה. כפי הנראה, מסרים אלה הוטמעו והופנמו ע"י הנבדקים ובאו לידי ביטוי בציונים הגבוהים של האינטליגנציה הרגשית. הציונים הגבוהים אף קשורים למועד איסוף הנתונים בתקופת מגפת הקורונה, בה היתה מודעות מוגברת לנושאים הרגשיים (Bhatnagar & Many, 2022). המשתתפים היו מודעים לרגשותיהם, וכך התקבלו תשובות גבוהות יחסית בקרב שתי הקבוצות.

הבדלים באינטליגנציה הרגשית בין שתי קבוצות המחקר: השערת המחקר היתה כי במודל היכולות והמודל המעורב שהינם קוגניטיביים באופיים (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997), ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם התפתחות תקינה יהיו יותר גבוהים מאשר ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה. לעומת זאת במודל התכונות האישיות, שהינו רגשי באופיו (Petrides

(Furnham, 2003 &) המתייחס לנטיות רגשיות ולתפיסות עצמיות של היחיד, לא ימצאו הבדלים בין קבוצות המחקר. השערת המחקר אוששה חלקית.

בניתוחי שונות דו כווני (2X2) נמצאו הבדלים בין שתי אוכלוסיות המחקר **במודל היכולות וכן במודל המעורב** (במודל היכולות נמצא אפקט עיקרי של קבוצות המחקר, במודל המעורב לא נמצא אפקט שכזה, אך נמצאה אינטראקציה בין קבוצות המחקר לקבוצות הגיל). בניתוחי המשך נמצא כי בשני המודלים: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997), מקור ההבדל בציונים בין שתי אוכלוסיות המחקר הוא קבוצת המבוגרים עם מש"ה אשר ציוניהם היו גבוהים יותר באופן מובהק מאשר ציוניהם של המתבגרים עם מש"ה. כלומר, **לא ניתן לנתק את ההבדלים בציוני האינטליגנציה הרגשית בין שתי קבוצות המחקר מן ההבדלים בין קבוצות הגיל.**

הציונים הגבוהים של **המבוגרים עם מש"ה** פורשו על ידינו גם כן עפ"י שתי הגישות הנ"ל, בדומה לשאלה הקודמת: **גישה ביקורתית:** לפיה הציונים הגבוהים נובעים מ'אידיאליזציה של המציאות' בקרב אנשים עם מש"ה, אשר יוצרים סביבם מציאות רצויה, של ה"אני" הרצוי בעיניהם (Kohut, 2009); ומתאוריית "פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012), לפיה אנשים עם מוגבלות עשויים לדווח על רמות גבוהות של איכות חיים, למרות שמצבם הבריאותי האובייקטיבי אינו כזה. **גישה מציאותית:** לפיה הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים והולמים את טענתה של תאוריית ה"גיל המפצה" (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), על-פיה ניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה תורמים בנוסף ליכולותיהם הקוגניטיבית, גם ליכולותיהם הרגשיות; פעולות העצמה וסינגור עצמי הנערכות בקרב אנשים עם מש"ה בגיל המבוגר, תורמות לרווחתם ולהערכה גבוהה של עצמם בשאלוני האינטליגנציה הרגשית (Mineur et al., 2017). ניתן לייחס את הציונים הגבוהים גם לדימוי העצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה ההולך ומתעצב עם התפתחות הגיל (Douma et al., 2022). לא ניתן לקבוע בוודאות איזו גישה נכונה יותר ביחס לציונים הגבוהים יותר של המבוגרים עם מש"ה, אך אנו נוטים לתמוך בגישה ה"מציאותית" ולפיה הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים בהלימה לתאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). העובדה שההבדלים בקבוצות הגיל נמצאו רק לגבי מודל היכולות והמעורב ולא במודל התכונות מצביעה לדעתנו על כך שהציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הם ריאליסטיים וניתן לקבל את הגישה המציאותית. יחד עם זאת, על פי תוצאות המחקר האיכותי (מטרה ד') ניתן לתמוך בגישה המציאותית (ראה להלן).

בניגוד לאוכלוסייה עם מש"ה, **באוכלוסיית המחקר עם ההתפתחות תקינה** לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים. ההסבר לכך הוא בכך שבאוכלוסייה זו הרגש מתפתח בתקופת הילדות עד ההתבגרות, ולאחר מכן ישנה יציבות (Bailen et al., 2019; Cracco et al., 2017; Nook et al., 2020). לעומת זאת, **לא נמצאו הבדלים** בין שתי קבוצות המחקר וגם לא בדיקה לקבוצות הגיל **במודל התכונות** שהינו רגשי באופיו (Petrides & Furnham, 2003). ממצא זה הולם תוצאות מחקרים בהם נמצאו קווים מקבילים ביכולות רגשיות

ובאינטליגנציה הרגשית בין מבוגרים עם מש"ה לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה (Lifshitz & Katz, 2009; Neuman, 2020; Vahav et al., 2015) למשל במניעי התחברות לדת, ביכולת אינטימית ובסיבות ליחידאות, המצביעים על כך שבמדדים מסוימים של האינטליגנציה הרגשית, אין שוני בין האוכלוסייה עם מש"ה לבין האוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לפחות בתקופת ההתבגרות והבגרות.

מטרה ב': קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם

השערת המחקר השניה הטוענת למתאמים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית של מודל היכולות לבין מדדי המודל המעורב בשתי אוכלוסיות המחקר, אוששה חלקית. מתאמי פירסון הצביעו על קשר בין מדדי מודל היכולות לבין מדדי המודל המעורב, אשר שניהם מבוססי קוגניציה (Bar-On, 1997; Mayer et al., 1999). כמן כן, נמצא מתאם בין מודל היכולות והמעורב (קוגניטיביים באופיים) לבין מודל התכונות (העצמי) שהוא רגשי באופיו כאמור, בשתי אוכלוסיות המחקר. ככל שרמת האינטליגנציה הרגשית עפ"י מודל היכולות גבוהה יותר, כך רמת האינטליגנציה הרגשית המדווחת עפ"י מודל התכונות ורמת האינטליגנציה הרגשית עפ"י המודל המעורב גבוהות יותר. ממצאינו מאוששים את הטענה כי קיים קשר אסוציאטיבי בין המרכיבים הרגשיים לבין המרכיבים הקוגניטיביים של האינטליגנציה הרגשית ולא ניתן לנתק בין השניים גם באוכלוסייה עם מש"ה (Joormann et al., 2010; Nook et al., 2020; Pessoa et al., 2019).

מטרה ג': תרומת המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר), רמת ה-IQ ורמת האינטליגנציה הקריסטלית והפלאידיית לניבוי רמת האינטליגנציה הרגשית של משתתפי המחקר

בניתוחי רגרסיה, השערות המחקר לגבי גיל ומגדר אוששו חלקית. באוכלוסייה עם מש"ה, נמצאה תרומה של הגיל הכרונולוגי 10.9%-14.9% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית בהלימה לתיאורית ה"גיל המפצה" (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) (ראה לעיל). **הממצאים לגבי מגדר** (תרם 10.6%) הולמים את התוצאות באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, ולפיה נשים יותר טובות מגברים בניהול רגשותיהן והן בעלות ידע רגשי רב (Fernández-Berrocal et al., 2012; Schutte et al., 2002).

הישגים בצד שווה (אינטליגנציה קריסטלית) תרמו 28% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה, לעומת תרומה של 5.7% במבחן רייבן. לעומת זאת, באוכלוסייה עם התפתחות תקינה מבחן הרייבן (אינטליגנציה פלאידיית) תרם 11.7%-36.7% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית. כלומר אוכלוסייה עם מש"ה נשענת יותר על האינטליגנציה הקריסטלית מילולית הכוללת המשגה סמנטית, הבחנה בין מושגים, מציאת מושג על, אנליזה וסינתזה של רגשות (צד שווה) ואילו אוכלוסייה עם התפתחות תקינה נשענת יותר על האינטליגנציה הפלאידיית הכוללת יכולות של הבנת בעיות מופשטות שאינן תלויות בניסיון, למידה ותרבות, הבנת יחסים והסקת מסקנות (Hicks et al., 2015).

מטרה ד': ראיונות איכותיים: ניתוח מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה בשילוב שיטת Mixed Method

על מנת לבדוק את רמת האינטליגנציה הרגשית של הנבדקים שלא באמצעות שאלונים, נערכו ראיונות איכותניים חצי מובנים, רק לנבדקים עם מש"ה - 10 מתבגרים ו- 10 מבוגרים, בשילוב ניתוחים סטטיסטיים (Mixed Method). למשתתפים הוצגו שלוש סיטואציות קונפליקטואליות חברתיות (גילס, 1992), והם התבקשו לנתח אותם על פי שאלות מנחות. ההיגדים הרגשיים נותחו לפי שלושת שלבי ניתוח מחקר איכותני (שקדי, 2003; Tracy, 2019): בשלב הניתוח הראשוני קוטלגו התשובות ל- 12 קטגוריות מרכזיות, ובשלב המיפוי הן קובצו ל- 3 קטגוריות "על" עיקריות: יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי), הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר, יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית. **בשלב התמות** הופקו 3 תמות מרכזיות המייצגות לדעתנו את **מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב של האינטליגנציה הרגשית**. באשר להבדלים בין מתבגרים ומבוגרים: בניתוחי מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים, נמצאו ציונים יותר גבוהים במדדים הרגשיים בקרב המבוגרים עם מש"ה מאשר המתבגרים אשר הציגו יכולת גבוהה בפתרון קונפליקטים, ומשלב לשוני גבוה יותר מאשר המתבגרים.

תוצאות המחקר הכמותי והאיכותי אפשרו לנו לתמוך בגישה ה"מציאותית", ולפיה מבוגרים עם מש"ה הם בעלי יכולות רגשיות גבוהות יותר מאשר מתבגרים עם מש"ה.

תרומתו התיאורטית של המחקר מתבטאת בעצם הדיון בממצאי האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה הן מנקודת מבט ביקורתית והן מנקודת מבט מציאותית. **גישה ביקורתית** כלפי מבחני האינטליגנציה הרגשית הוצגה בספרות המדעית (O'Connor et al., 2019), כיון שבניגוד למבחני האינטליגנציה לסוגיהם השונים, כלי המדידה במבחני האינטליגנציה הרגשית אינם עומדים בתקני המבחנים הפסיכומטריים. מרבית השאלונים הם שאלוני דווח עצמי הנתונים לסובייקטיביות של הנבדק. לאור הקשיים במדידת האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה מומלץ לפתח כלים המתאמים לבדיקת האינטליגנציה הרגשית של אוכלוסייה זו. **בהתייחס לגישה המציאותית**, זיהינו נתיב מתמשך מההתבגרות לבגרות גם באינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה. אמנם מחקרנו הוא מחקר רוחב (Cross sectional study), אך בהלימה לתיאוריית 'הגיל המפצה', הטוענת לנתיב מתמשך באינטליגנציה האינטלקטואלית (פרוינדליך, 2020; קילברג, 2019; Chen et al., 2017; Lifshitz, 2020; Lifshitz et al., 2021; Lifshitz-Vahav, 2015), גם באינטליגנציה רגשית, בשלות וניסיון חיים תורמים לזיהוי והבחנה בין רגשות שונים, מסייעים להערכת והבעת רגשות ולשימוש יעיל ברגשות להכוונת החשיבה והפעולות.

תרומה קלינית: קיימת חשיבות בהדרכת הצוות החינוכי/ הטיפולי והמשפחה, במטרה להגביר את המודעות לחשיבות האינטליגנציה הרגשית ושימושיה, ולהקניית דרכי התמודדות והסתגלות מתאימות ויעילות יותר לאנשים עם מש"ה בתחום הרגשי בסביבות חיים שונות. מומלץ להוסיף להגדרת המוגבלות השכלית

סעיף המתייחס ליכולות הרגשיות של הנבדקים והמתייחס גם לרמת האינטליגנציה הרגשית אשר יוביל לתרומה חינוכית משמעותית במערכת החינוך.

סיכום המחקר דן בשאלה **מדוע נעדרים המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה- DSM-5-TR** תוך קישור הנושא למחקר הנוכחי.

מילות מפתח: אינטליגנציה רגשית, מודל היכולות, מודל התכונות, מודל המעורב, מוגבלות שכלית, נתיב מתמשך (מפצה).

תקציר מנהלים

רקע תאורטי ומטרות המחקר

מושג ה'אינטליגנציה רגשית' (Emotional Intelligence) הוגדר לראשונה ע"י Salovey and Mayer (1990) כיכולתו של האדם לנטר את רגשותיו שלו ואת רגשות האחרים, היכולת להבחין בין רגשות שונים ולעשות שימוש במידע זה להכוונת חשיבתו ופעולותיו. במהלך השנים פותחו שלושה מודלים מרכזיים להגדרת האינטליגנציה הרגשית ולמדידתה: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997), שהינו קוגניטיבי באופיו, מודל תכונות האישיות (Petrides & Furnham, 2003) שהינו רגשי באופיו, והמודל המעורב (Bar-On, 1997) הכולל את שני הממדים. כיום ישנה מודעות רבה לכך ששימוש באינטליגנציה הרגשית בחיי היומיום משפיע על הישגים בלימודים והצלחה אקדמית (MacCann et al., 2020), קריירה ותעסוקה (Chernis & Adler, 2023), חיי משפחה ויחסים בין אישיים (Martínez-Martínez et al., 2020), רווחה (Salavera et al., 2020), אושר, אופטימיות ותמיכה חברתית (Lopez-Zafra et al., 2019). עם זאת, הידע המחקרי בנוגע לאינטליגנציה רגשית בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) עדיין מצומצם (Adibsereshki et al., 2015; Robles-Bello et al., 2020; Sheydaei et al., 2016). העיסוק בנושא היכולות הרגשיות והאינטליגנציה הרגשית מבטא תפיסת עולם הומניסטית, הדואגת לאיכות החיים של האדם עם המוגבלות (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008). מחקרים קודמים התמקדו במושגים משיקים כגון קוגניציה חברתית ותפיסה רגשית (Bermejo et al., 2014), וכן במניעים רגשיים וביחסים בין-אישיים בקרב מבוגרים עם מש"ה (Haguel & Lifshitz, 2019; Vahav et al., 2015).

מטרת המחקר הנוכחי היתה בדיקת נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40) עם מש"ה, ללא אטיולוגיה ספציפית (לא"ס) (IQ = 40-70), בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. המחקר התבסס על שלושה נתיבי התפתחות האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי באוכלוסייה עם מש"ה: נתיב לקוי (IT-Impaired Trajectory), לפיו האינטליגנציה הרגשית עשויה להגיע לשיאה בגיל 13-14 וירידה עשויה לחול כבר בגיל 20-30; נתיב יציב (ST-Stable Trajectory), לפיו האינטליגנציה הרגשית מגיעה לשיאה בגיל 20, בדומה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לאחר מכן חלה יציבות ובגיל 50-60 עשויה לחול ירידה; נתיב מתמשך (מפצה) (CT-Continuous Trajectory), לפיו האינטליגנציה ממשיכה להתפתח גם בתקופת הבגרות. סדרת מחקרים בדקו את התפתחות האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים (Chen et al., 2017; Lifshitz et al., 2021): שפה (פרוינדליך, 2020) וזיכרון (קילברג, 2019) באוכלוסייה עם מש"ה מההתבגרות (16-21), לבגרות (22-40), ואוששו את תיאוריית ה"גיל המפצה", לפיה האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים של בוגרים עם מש"ה מגיעים לשיאם בגיל 40-45 (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). המחקר הנוכחי בדק לראשונה האם קיים נתיב מתמשך-מפצה גם באינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה זו.

שיטת המחקר

המחקר הינו מחקר רוחב (Cross-sectional study) בשילוב מתודולוגיה כמותית ואיכותנית (Mixed Method). במחקר השתתפו מתבגרים ומבוגרים עם משה"ה לא"ס ($N = 55$, $IQ = 40-70$) ובבדקים עם התפתחות תקינה ($N = 54$, $IQ = 85-115$) בשתי שכבות גיל: התבגרות (16-21) ובגרות (22-40).

כלי המחקר: נעשה שימוש ב-9 כלים: האינטליגנציה הקריסטלית והאינטליגנציה הפלואידית נבדקו באמצעות שלושה תתי מבחן המרכיבים את מבחן וכסלר המקוצר (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence - WASI™; Wechsler, 1999) ובאמצעות מבחן המטריצות של רייבן (Raven, 1958). תתי מבחן אוצר מילים וצד שווה להערכת האינטליגנציה הקריסטלית, ותת מבחן סידור קוביות ומבחן המטריצות של רייבן (Raven, 1958) להערכת האינטליגנציה הפלואידית. האינטליגנציה הרגשית: **מודל היכולות** - שאלון תפיסה עצמית - Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSEIS; Schutte et al., 1998) ושאלון מודעות עצמית רגשית - Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). **מודל התכונות** - שאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009), ושאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form for peer (TEIQue 360°-SF; Petrides, 2009). **המודל המעורב** - שאלון אינטליגנציה רגשית Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). לבדיקת המדדים הרגשיים במתודה האיכותנית השתמשנו בסיטואציות אשר הופקו ממחקרה של גיליס (1992), שערכה עיבוד לסיטואציות של Brophy and Rohrkemper (1981). נערכה מהימנות בין 3 שופטים באמצעות חישוב מדד ICC (Intra Class Correlation) עבור כל תת מדד במחקר. לשלוש הסיטואציות נערכו הנגשה ופישוט לשוני כדי להתאימם לאוכלוסייה עם משה"ה עפ"י (Inclusion Europe, 2021; Miller & Burstow, 2010) (כגון: שפה ברורה ומונגשת, מילים שכיחות, מבנה משפט קצר). תוצאות המחקר יוצגו בזיקה למטרותיו:

ממצאים עיקריים ודיון

מטרה א': הבדלים בין קבוצות המחקר באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים בזיקה לקבוצות המחקר והגיל (מתבגרים/מבוגרים)

ראשית, נמצא כי בשתי קבוצות המחקר ממוצע הציונים היה גבוה מאוד (בין 3 ל-4). כלומר, שתי הקבוצות מעידות על עצמן שהן ניחנו בכישורי גבוהים של אינטליגנציה רגשית. הציונים הגבוהים בשתי הקבוצות פורשו על ידינו בשתי גישות: **גישה ביקורתית** לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מהעובדה שמדובר בשאלונים המבוססים על דווח עצמי של הנבדקים אשר יצרו פרופילים רגשיים גבוהים (O'Connor et al., 2019); תופעת ה"רצייה החברתית" רצון המשיבים לרצות את החוקרים ולדווח על עמדות חיוביות (Paulhus, 2017). **גישה מציאותית** לפיה הציונים אכן ריאליסטיים ומוסברים על ידי המודל האקולוגי (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020) המתמקד באדם המתפתח בסביבתו וביחסי הגומלין בינו לבין סביבתו באמצעות מערכות שונות המשפיעות עליו. שתי קבוצות המחקר נתרמות מפעולות שמטרתן

העצמת הדימוי העצמי שלהם ותחושת מסוגלותם במסגרות החינוך השונות, בקהילה ובמשפחה. כפי הנראה, מסרים אלה הוטמעו והופנמו ע"י הנבדקים ובאו לידי ביטוי בציונים הגבוהים של האינטליגנציה הרגשית. הציונים הגבוהים אף קשורים למועד איסוף הנתונים בתקופת מגפת הקורונה, בה היתה מודעות מוגברת לנושאים הרגשיים (Bhatnagar & Many, 2022). המשתתפים היו מודעים לרגשותיהם, וכך התקבלו תשובות גבוהות יחסית בקרב שתי הקבוצות.

הבדלים באינטליגנציה הרגשית בין שתי קבוצות המחקר: השערת המחקר היתה כי **במודל היכולות והמודל המעורב** שהינם קוגניטיביים באופיים (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997), ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם התפתחות תקינה יהיו יותר גבוהים מאשר ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה. **לעומת זאת במודל התכונות האישיות, שהינו רגשי באופיו (Petrides & Furnham, 2003)** המתייחס לנטיות רגשיות ולתפיסות עצמיות של היחיד, לא ימצאו הבדלים בין קבוצות המחקר. השערת המחקר אוששה חלקית.

בניתוחי שונות דו כווני (2X2) נמצאו הבדלים בין שתי אוכלוסיות המחקר **במודל היכולות וכן במודל המעורב** (במודל היכולות נמצא אפקט עיקרי של קבוצות המחקר, במודל המעורב לא נמצא אפקט שכזה, אך נמצאה אינטראקציה בין קבוצות המחקר לקבוצות הגיל). בניתוחי המשך נמצא כי בשני המודלים: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997), מקור ההבדל בציונים בין שתי אוכלוסיות המחקר הוא קבוצת המבוגרים עם מש"ה אשר ציוניהם היו גבוהים יותר באופן מובהק מאשר ציוניהם של המתבגרים עם מש"ה. כלומר, **לא ניתן לנתק את ההבדלים בציוני האינטליגנציה הרגשית בין שתי קבוצות המחקר מן ההבדלים בין קבוצות הגיל.**

הציונים הגבוהים של **המבוגרים עם מש"ה** פורשו על ידינו גם כן עפ"י שתי הגישות הנ"ל, בדומה לשאלה הקודמת: **גישה ביקורתית:** לפיה הציונים הגבוהים נובעים מ'אידיאליזציה של המציאות' בקרב אנשים עם מש"ה, אשר יוצרים סביבם מציאות רצויה, של ה"אני" הרצוי בעיניהם (Kohut, 2009); ומתאוריית "פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012), לפיה אנשים עם מוגבלות עשויים לדווח על רמות גבוהות של איכות חיים, למרות שמצבם הבריאותי האובייקטיבי אינו כזה. **גישה מציאותית:** לפיה הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים והולמים את טענתה של תאוריית ה"גיל המפצה" (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), על-פיה ניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה תורמים בנוסף ליכולותיהם הקוגניטיבית, גם ליכולותיהם הרגשיות; פעולות העצמה וסינגור עצמי הנערכות בקרב אנשים עם מש"ה בגיל המבוגר, תורמות לרווחתם ולהערכה גבוהה של עצמם בשאלוני האינטליגנציה הרגשית (Mineur et al., 2017). ניתן לייחס את הציונים הגבוהים גם לדימוי העצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה ההולך ומתעצב עם התפתחות הגיל (Douma et al., 2022). לא ניתן לקבוע בוודאות איזו גישה נכונה יותר ביחס לציונים הגבוהים יותר של המבוגרים עם מש"ה, אך אנו נוטים לתמוך בגישה ה"מציאותית" ולפיה הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים בהלימה לתאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). העובדה שההבדלים בקבוצות הגיל נמצאו רק לגבי מודל היכולות והמעורב ולא במודל

התכונות מצביעה לדעתנו על כך שהציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הם ריאליסטיים וניתן לקבל את הגישה המציאותית. יחד עם זאת, על פי תוצאות המחקר האיכותי (מטרה ד') ניתן לתמוך בגישה המציאותית (ראה להלן).

בניגוד לאוכלוסייה עם מש"ה, **באוכלוסיית המחקר עם ההתפתחות תקינה** לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים. ההסבר לכך הוא בכך שבאוכלוסייה זו הרגש מתפתח בתקופת הילדות עד ההתבגרות, ולאחר מכן ישנה יציבות (Bailen et al., 2019; Cracco et al., 2017; Nook et al., 2020). לעומת זאת, **לא נמצאו הבדלים** בין שתי קבוצות המחקר וגם לא בדיקה לקבוצות הגיל **במודל התכונות** שהינו רגשי באופיו (Petrides & Furnham, 2003). ממצא זה הולם תוצאות מחקרים בהם נמצאו קווים מקבילים ביכולות רגשיות ובאינטליגנציה הרגשית בין מבוגרים עם מש"ה לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה (Lifshitz & Katz, 2009; Neuman, 2020; Vahav et al., 2015) למשל במניעי התחברות לדת, ביכולת אינטימית ובסיבות ליחידאות, המצביעים על כך שבמדדים מסוימים של האינטליגנציה הרגשית, אין שוני בין האוכלוסייה עם מש"ה לבין האוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לפחות בתקופת ההתבגרות והבגרות.

מטרה ב': קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם

השערת המחקר השניה הטוענת למתאמים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית של מודל היכולות לבין מדדי המודל המעורב בשתי אוכלוסיות המחקר, אוששה חלקית. מתאמי פירסון הצביעו על קשר בין מדדי מודל היכולות לבין מדדי המודל המעורב, אשר שניהם מבוססי קוגניציה (Bar-On, 1997; Mayer et al., 1999). כמן כן, נמצא מתאם בין מודל היכולות והמעורב (קוגניטיביים באופיים) לבין מודל התכונות (העצמי) שהוא רגשי באופיו כאמור, בשתי אוכלוסיות המחקר. ככל שרמת האינטליגנציה הרגשית עפ"י מודל היכולות גבוהה יותר, כך רמת האינטליגנציה הרגשית המדווחת עפ"י מודל התכונות ורמת האינטליגנציה הרגשית עפ"י המודל המעורב גבוהות יותר. ממצאנו מאוששים את הטענה כי קיים קשר אסוציאטיבי בין המרכיבים הרגשיים לבין המרכיבים הקוגניטיביים של האינטליגנציה הרגשית ולא ניתן לנתק בין השניים גם באוכלוסייה עם מש"ה (Joormann et al., 2010; Nook et al., 2020; Pessoa et al., 2019).

מטרה ג': תרומת המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר), רמת ה-IQ ורמת האינטליגנציה הקריסטלית והפלאידית לניבוי רמת האינטליגנציה הרגשית של משתתפי המחקר.

בניתוחי רגרסיה, השערות המחקר לגבי גיל ומגדר אוששו חלקית. **באוכלוסייה עם מש"ה**, נמצאה תרומה של הגיל הכרונולוגי 10.9%-14.9% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית בהלימה לתיאורית ה"גיל המפצה" (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) (ראה לעיל). **הממצאים לגבי מגדר** (תרם 10.6%) הולמים את התוצאות באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, ולפיה נשים יותר טובות מגברים בניהול רגשותיהן והן בעלות ידע רגשי רב (Fernández-Berrocal et al., 2012; Schutte et al., 2002). הישגים בצד שווה (אינטליגנציה קריסטלית) תרמו 28% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית **באוכלוסייה עם מש"ה**, לעומת תרומה של 5.7% במבחן רייבן. לעומת זאת, **באוכלוסייה עם התפתחות תקינה** מבחן הרייבן

(אינטליגנציה פלואידית) תרם 11.7%-36.7% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית. כלומר אוכלוסייה עם מש"ה נשענת יותר על האינטליגנציה הקריסטלית מילולית הכוללת המשגה סמנטית, הבחנה בין מושגים, מציאת 'מושג על', אנליזה וסינתזה של רגשות (צד שווה) ואילו אוכלוסייה עם התפתחות תקינה נשענת יותר על האינטליגנציה הפלואידית הכוללת יכולות של הבנת בעיות מופשטות שאינן תלויות בניסיון, למידה ותרבות, הבנת יחסים והסקת מסקנות (Hicks et al., 2015).

מטרה ד': ראיונות איכותיים: ניתוח מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית

בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה בשילוב שיטת Mixed Method

על מנת לבדוק את רמת האינטליגנציה הרגשית בקרב נבדקים עם מש"ה, נערכו ראיונות איכותניים חצי מובנים, רק לנבדקים עם מש"ה: 10 מתבגרים ו- 10 מבוגרים, בשילוב ניתוחים סטטיסטיים. למשתתפים הוצגו שלוש סיטואציות קונפליקטואליות חברתיות (גילס, 1992), והם התבקשו לנתח אותם על פי שאלות מנחות. ניתוח ההיגדים הרגשיים בוצע בשלושה שלבים (שקדי, 2003; Tracy, 2019): בשלב הניתוח הראשוני קוטלגו התשובות ל- 12 קטגוריות מרכזיות, ובשלב המיפוי הן קובצו ל- 3 קטגוריות "על" עיקריות: יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי), הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר, יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית. **בשלב התמונת** הופקו 3 תמות מרכזיות המייצגות לדעתנו את **מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב של האינטליגנציה הרגשית**. באשר להבדלים בין מתבגרים ומבוגרים: בניתוחי מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים, נמצאו ציונים יותר גבוהים במדדים הרגשיים בקרב המבוגרים עם מש"ה מאשר המתבגרים אשר הציגו יכולת גבוהה בפתרון קונפליקטים, ומשלב לשוני גבוה יותר מאשר המתבגרים. **תוצאות המחקר הכמותי והאיכותי אפשרו לנו לתמוך בגישה ה"מציאותית", ולפיה מבוגרים עם מש"ה הם בעלי יכולות רגשיות גבוהות יותר מאשר מתבגרים עם מש"ה.**

סיכום והמלצות

סיכום המחקר דן בשאלה מדוע נעדרים המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה- DSM-5-TR תוך קישור הנושא למחקר הנוכחי. **תרומתו התיאורטית** של המחקר מתבטאת בדיון בממצאי האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה מנקודת מבט ביקורתית ומציאותית. הגישה הביקורתית מדגישה את מגבלות כלי המדידה, המבוססים ברובם על דיווח עצמי ואינם עומדים במלוא התקנים הפסיכומטריים, במיוחד באוכלוסייה זו (O'Connor et al., 2019) ומכאן הצורך בפיתוח כלים מותאמים. מנגד, מן הגישה המציאותית זיהינו נתיב מתמשך באינטליגנציה הרגשית מהתבגרות לבגרות, בהתאמה לתיאוריית "הגיל המפצה" (פרוינדליך, 2020; קילברג, 2019; Chen et al., 2017; Lifshitz-Vahav, 2015; Lifshitz et al., 2021; Lifshitz, 2020), שלפיה בשלות וניסיון חיים תורמים להתפתחות היכולות הרגשיות גם בקרב אוכלוסייה עם מש"ה. **תרומה קלינית:** ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות הדרכת הצוות החינוכי-טיפול והמשפחה להגברת המודעות לאינטליגנציה הרגשית ולפיתוח דרכי התמודדות לאנשים עם מש"ה בסביבות חיים שונות. בנוסף, מומלץ לשלב בהגדרת מש"ה התייחסות ליכולות רגשיות ולאינטליגנציה הרגשית, באופן שיתרום לקידום תהליכים חינוכיים משמעותיים.

המלצות מחקרות

1. **גודל המדגם** - במחקרים עתידיים מומלץ להגדיל את המדגם ולכלול גם משתתפים מבוגרים יותר בגילאי 40-60, על מנת לתת תוקף לממצאי המחקר הנוכחי.
2. **מחקר רוחב (Cross sectional study)** - המחקר הנוכחי הנו מחקר רוחב. על מנת לתקף את ממצאי המחקר הנוכחי מומלץ לערוך מחקר אורך (Longitudinal study), לשם מעקב אחר ההתפתחות האינטליגנציה הרגשית של נבדקים עם מש"ה, מגיל ההתבגרות ועד הבגרות.
3. **אופן המדידה** - לאור הקשיים במדידת האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה מומלץ במחקרים עתידיים לפתח כלים המתאמים לאוכלוסייה זו, מומלץ אף לערוך תצפיות על סיטואציות בזמן אמת במצבי חיים שונים של המשתתפים.
4. **טווח מנת המשכל של נבדקי המחקר** - במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק אינטליגנציה רגשית גם בקרב משתתפים עם רמות נמוכות יותר של מש"ה באמצעות כלי מחקר מותאמים.
5. **אטיולוגיה** - המחקר התמקד באוכלוסייה עם מש"ה ללא אטיולוגיה ספציפית. במחקרים עתידיים מומלץ להשוות את נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית של אוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם מש"ה עם אטיולוגיה ספציפית, כגון: תסמונת וויליאמס ותסמונת האיקס השביר. השוואה זו תאפשר לבחון האם נתיבי ההתפתחות של אוכלוסייה עם מש"ה לא"ס הינה טיפוסית גם לאוכלוסייה עם תסמונות ספציפיות, אם לא.
6. **מניעת הטיות במחקר** - במחקרים עתידיים מומלץ לכלול גם כלל דיווחים של אנשי הצוות החינוכי, אפוסטרופוסים או בני המשפחה הסובבים אותם (דו"ח פרוקסי) כדי לאמת את תשובותיהם ולמנוע הטיות בממצאי המחקר.

המלצות חינוכיות

1. **הדרכת הצוות החינוכי/ הטיפול והמשפחה** במטרה להגביר את המודעות לחשיבות האינטליגנציה הרגשית ושימושיה, ולהקניית דרכי התמודדות והסתגלות מתאימות ויעילות יותר לאנשים עם מש"ה בתחום הרגשי בסביבות חיים שונות.
2. **טיפול תפיסת עולם הומניסטית** (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008) של האוכלוסייה עם מש"ה במסגרות החינוך, בתעסוקה ובפעילויות הפנאי של אנשים עם מש"ה.
3. **מיגור הסטיגמה כלפי אנשים עם מש"ה בהיבטים הרגשיים** אשר יוביל לשינוי בשלושה מישורים: רובד אישי, מעגל משפחתי ומשם למעגל המערכתי.
4. **טיפול אינטראקציות בין אישיות בין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה לבין אנשים עם מש"ה** - מפגשים יזומים או ספונטניים בין שתי הקבוצות, במפגשי פנים מול פנים, עשויים לפתח את היחסים החברתיים, ולשפר את האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה.

רשימת לוחות

35	לוח 1: התפלגות מגדר המשתתפים, קבוצות הגיל, שפת האם ורמת הדתיות על פי קבוצות המחקר.....
45	לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של מדדי האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.....
48	לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של ההישגים מתוקנני הגיל במבחני האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.....
55	לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של רמת האינטליגנציה הרגשית על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.....
56	לוח 5: מקדמי מתאם פירסון (Pearson correlation coefficients) בין מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד.....
58	לוח 6: ממצאי רגרסיות היררכיות עבור מדדי האינטליגנציה הרגשית על ידי המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים והישגיהם במבחני האינטליגנציה המילוליים והביצועיים.....
82	לוח 7: דוגמאות להיגדים על פי 12 הקטגוריות שעלו מהראיונות של המתגברים לעומת המבוגרים..
84	לוח 8: הקבלה בין המדדים רגשיים שהופקו בשלב המיפוי לבין רמות החשיבה עפ"י הטקסונומיה של בלום (Forehand, 2016).....
85	לוח 9: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הסיטואציות על פי קבוצות הגיל ($N = 20, df = 18$).....

רשימת תרשימים

51	תרשים 1: ממוצעים (ושגיאות תקן) של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.....
54	תרשים 2: ממוצעים (ושגיאות תקן) של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב) על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.....
89	תרשים 3: החיבור בין המדדים הרגשיים שנמצאו בשלב המיפוי לבין התמות.....

מבוא

מטרת המחקר העיקרית היתה בדיקת נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית (Emotional Intelligence), בקרב מתבגרים ($N = 27$, $CA = 16-21$) ומבוגרים ($N = 28$, $CA = 22-40$) עם מש"ה, ללא אטיולוגיה ספציפית (לא"ס) ($IQ = 40-70$), בהשוואה למתבגרים ($N = 27$, $CA = 16-22$) ומבוגרים ($N = 27$, $CA = 22-40$) עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זה ($IQ = 85-115$).

סדרת מחקרי רוחב (Cross sectional study) בדקו נתיבי התפתחות האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי באוכלוסייה עם מש"ה מההתבגרות (גילאי 16-21), לבגרות (גילאי 22-40). בבסיס המחקרים עומדים שלושה נתיבים אפשריים להתפתחות האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי באוכלוסייה עם מש"ה בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahv, 2015): הנתיב הלקוי (IT – Impaired Trajectory) לפיו האינטליגנציה האינטלקטואלית (הקריסטלית והפלואידית) עשויים להגיע לשיאן בגיל 13-14 וירידה עשויה לחול כבר בגיל 20-30; הנתיב היציב (מקביל) (ST–Stable Trajectory) לפיו האינטליגנציה (הקריסטלית והפלואידית) עשויים להגיע לשיאן בגיל 20, בדומה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לאחר מכן עשויה לחול יציבות ובגיל 50-60 עשויה לחול ירידה; הנתיב המתמשך (CT-Compensatory Trajectory) לפיו האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אוכלוסייה עם מש"ה ממשיכים להתפתח גם בגיל הבגרות.

מחקרם של Chen et al. (2017) בדק את נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית בקרב מתבגרים ($CA = 10-16$, $17-21$) ומבוגרים ($CA = 21-40$) עם מש"ה לא"ס בהשוואה לאוכלוסייה התקינה. ציוני המבוגרים היו גבוהים מהמתבגרים באינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית. בוסתן (2018) ו-Lifshitz et al. (2021) מצאו את אותן המגמות בקרב מתבגרים ובוגרים עם תסמונת דאון. אצל קילברג (2019) נמצאה עליה מההתבגרות לבגרות בזיכרון העבודה, בערוץ הפונולוגי ובמנגנון הבקרה המילולי בקרב אנשים עם מש"ה לא"ס ותסמונת דאון, ואילו פרוינדליך (2020) מצאה ציונים גבוהים בממדי השפה הליטרלית, הפיגורטיבית והנרטיבית בבגרות בהשוואה להתבגרות. המחקרים מאוששים את תיאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) על פיה לגיל כרונולוגי תפקיד חשוב בקביעת רמת האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה מעבר לגיל השכלי וכי האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה עשויים להמשיך ולהתפתח גם בשנות הבגרות. **ייחודו של המחקר הנוכחי מתבטא בכך שהוא בדק לראשונה את נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית של מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה.**

אינטליגנציה רגשית על פי Salovey and Mayer (1990) מוגדרת כיכולתו של האדם לנטר את רגשותיו שלו ושל האחרים, להבחין ברגשות ולהשתמש בהם. במשך השנים גובשו שלושה מודלים עיקריים של אינטליגנציה רגשית: מודל היכולות (Abilities Model; Mayer et al., 1999; Salovey & Grewal,)

(2005), מודל תכונות האישיות (Traits Models; Petrides & Furnham, 2003) ומודלים מעורבים (Mixed Models; Bar-On, 1997; Goleman, 1995). לאינטליגנציה הרגשית חשיבות רבה בחיי היומיום של בני האדם, והיא מהווה חלק אינטגרלי של הגישה ההומניסטית (Neuman et al., 2023), שמטרתה להעשיר את חייו של האדם עם המוגבלות, ולפתח משאלותיו ומטרותיו. האינטליגנציה הרגשית משפיעה על הישגים בלימודים, הצלחה אקדמית, קריירה, תעסוקה ונישואין (MacCann et al., 2020; Malik & Shahid, 2016; Sheydaei et al., 2015), ולאור זאת מובנת חשיבות בדיקתה באוכלוסייה עם מש"ה. אנשים עם מש"ה חווים לעיתים התמודדויות וסיכונים מורכבים (למשל, אפליה במשפחה ובקהילה, ואלימות), אשר עשויים לערער את יכולתם להצליח בחיים (Emerson, 2013; Hall & Theron, 2016). יחד עם זאת, למרות אתגרים רבים, ישנם אנשים עם מש"ה המתמודדים היטב ונחשבים כמתאוששים במהירות. הגנתם והתמודדותם טמונה באינטראקציה שלהם עם מערכות אקולוגיות חברתיות (כגון: משפחות אכפתיות, נותני שירותים, חינוך איכותי, קשרים חברתיים והון תרבותי) (Masten, 2014; Munford & Sanders, 2015).

המחקר הינו הוליסטי וייחודי במספר נקודות: א. המחקר בדק לראשונה את האינטליגנציה הרגשית בהתאם לשלושת המודלים (היכולות, התכונות והמעורב) מההתבגרות לבגרות באוכלוסייה עם מש"ה. ניתן לומר כי זהו מחקר חלוץ בתחום האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה. ב. נתיבי האינטליגנציה הרגשית מההתבגרות לבגרות נבדקו בזיקה לשלושת נתיבי התפתחות אפשריים שנמצאו לגבי האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): קוי, יציב או מתמשך. ג. לראשונה, נערכה השוואה של האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. מחקרים שנערכו עד כה בדקו על פי גיל שכלי זהה (Channell et al., 2014). ד. נבדקה תרומת המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר) ורמת האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית, לניבוי האינטליגנציה הרגשית. ה. בנוסף למתודה הכמותית נערכו ראיונות איכותניים באמצעות סיטואציות חברתיות המתארות קונפליקטים שהוצגו ל-10 מתבגרים ו-10 מבוגרים עם מש"ה, שבהם נמדדה האינטליגנציה הרגשית שלהם ואשר נותחה על פי שלושת שלבי ניתוח מחקר איכותני (שקדי, 2003; Tracy, 2019) בשילוב ניתוחים כמותיים (Mixed Method).

רקע תיאורטי

ברקע התיאורטי שלהלן נתייחס לנקודות הבאות: הגדרת המוגבלות השכלית, אינטליגנציה קריסטלית ופלואידית, שלושת נתיבי התפתחות האינטליגנציה באוכלוסייה עם מש"ה. אינטליגנציה רגשית- הגדרות, מודלים, ומחקרים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה.

מוגבלות שכלית - הגדרות

המחקר הנוכחי בדק את נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה קלה ובינונית, לכן, נתייחס בזאת להגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman, 1983), להגדרה החדשה (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010; Schalock et al., 2021) וכן להגדרת ה- DSM-5-TR (American Psychiatric Association [APA], 2022).

ההגדרה המסורתית מתבססת על המודל הפסיכו-סוציאלי של Grossman (1983) הטוען כי מש"ה נקבעת בהתאם לרמת תפקודו וכישוריו של האינדיבידואל בשני אספקטים מרכזיים: התחום האינטלקטואלי ותחום ההתנהגות המסתגלת. לאור מודל זה נתקבלה הגדרת המוגבלות השכלית של האגודה האמריקנית לפיגור שכלי (AAMD); "פיגור שכלי מתייחס לתפקוד אינטלקטואלי נמוך מהממוצע באופן משמעותי, המתקיים בקביעות, בד בבד עם פגם בהתנהגות מסתגלת במשך תקופת ההתפתחות" (Grossman, 1983, p. 11). האגודה האמריקנית חילקה את אוכלוסיית המוגבלות לארבע רמות פיגור (כיום- מוגבלות): קל, בינוני, קשה ועמוק.

ההגדרה החדשה של ה-AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) נשענת על מודל התמיכות שבסיסו אקולוגי-חברתי (Landesman-Ramey et al., 1997). לפי מודל זה, תפקודו של היחיד הינו תוצר של מידת יחסי הגומלין בין המשתנים האישיים (רמת אינטליגנציה והתנהגות מסתגלת) לבין משתני הסביבה (בית, ביה"ס, עבודה וקהילה). מכאן יוצא כי הסביבה הינה בעלת חשיבות מכרעת לגבי רמת תפקודו של האדם עם מש"ה, המאופיין על-ידי מוגבלויות ביכולת הלמידה, החשיבה והניתוח. בהתאם להגדרה זו, מוגבלות שכלית מתאפיינת במוגבלות משמעותית, הן בתפקוד השכלי והן בהתנהגות המסתגלת, כפי שהן באות לידי ביטוי במיומנויות הסתגלותיות, תפיסתיות, חברתיות ויישומיות. ביטויי מוגבלות זו מופיעים לאורך שלבי ההתפתחות וניתן להבחין בהם לפני גיל 22 (Schalock et al., 2021). התנהגות מסתגלת מתייחסת למיומנויות תפיסתיות (שפה, קריאה, כתיבה וחשבון), חברתיות (מיומנויות בן אישיות, אחריות חברתית וציות לחוקים), ומעשיות (עזרה עצמית, בריאות, תחבורה ותעסוקה). ליקוי בהתנהגות המסתגלת מוגדר כביצוע המציג לפחות שתי סטיות תקן מתחת לממוצע באחד משלושת מרכיבי ההתנהגות המסתגלת (תפיסתי, חברתי וביצועי), או שתי סטיות תקן מתחת לממוצע הכללי של שלושת המרכיבים (Schalock et al., 2010). כלומר, אין ציון סף ברור לעמידה בקריטריון המוגבלות בתפקוד השכלי,

אלא יש להשתמש בשיקול דעת קליני. ההגדרה החדשה מוסיפה על ההגדרה המסורתית בכך שהיא רואה במש"ה מצב עכשווי ודינאמי ומייחסת אותו למגבלה משמעותית עכשווית בתפקוד, המושפע מהסביבה ומוגדר על פי מידת האינטנסיביות של התמיכות להן נזקק אדם עם מוגבלות בכדי שיוכל לממש יכולתו ולהשתלב בחברה. כך שאדם עשוי להיות מאובחן כמוגבל שכלית בתקופה אחת של חייו, אולם להימצא כבעל תפקוד תקין בתקופה אחרת. כמו כן, ההגדרה החדשה ביטלה לחלוטין את החלוקה לרמות המוגבלות ומדגישה את חשיבות היחס בין נקודות החוזק והחולשה של אוכלוסייה עם מש"ה לשם עריכת מיפוי השירותים ותמיכות מתמיכה קלה לתמיכה מאסיבית. לפי ההגדרה החדשה הטווח של המש"ה הועלה ל- $IQ = 70-75$.

הגדרת ה- DSM-5-TR (APA, 2022), תואמת להגדרה החדשה, לפיה מוגבלות שכלית מתרחשת במהלך תקופת ההתפתחות וכוללת ליקוי באינטליגנציה ובהתנהגות המסתגלת. הקשיים בתפקוד אינטלקטואלי מתייחסים להסקת מסקנות, פתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט, למידה אקדמית, זיכרון עבודה ולמידה מניסיון. הקשיים בתפקוד ההסתגלותי מתייחסים לתחומי מחויבות אישית ואחריות חברתית. החידוש של ה- DSM-5-TR הוא בכך שהוא מגדיר ארבע דרגות של מש"ה הנקבעות על פי יכולת ההתנהגות המסתגלת של הפרט ולא ע"י ה-IQ, שכן רק לפיהם ניתן לקבוע את רמת התמיכות הנדרשת לאדם המאובחן עם מוגבלות שכלית.

לסיכום, ההגדרה החדשה והגדרת ה- DSM-5-TR מציגים שלושה חידושים מהותיים בהשוואה להגדרה המסורתית: (1) ראיית המוגבלות השכלית כמצב עכשווי ודינמי; (2) ביטול הקלסיפיקציה לרמות פיגור – ההתייחסות ליחידים באוכלוסייה נקבעת בהתאם למידת האינטנסיביות של התמיכות להן נזקק הפרט. הדגש הוא על צרכיו של הפרט (ולא על נקודות החולשה) ורמות התפקוד שלו (APA, 2022). (3) הראיה היא אופטימית יותר הנשענת על מודלים סביבתיים התורמים להתפתחותם, עצמאותם ורווחתם של אנשים עם מש"ה (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008).

מעניין לציין, כי למרות התמורות הנרחבות בהגדרת המונח מוגבלות שכלית המעידות על יחסי הגומלין בין האדם לסביבתו תוך חתירה תמידית לשיפור איכות חייו ועצמאותו, אין בהגדרות אלה התייחסות לאינטליגנציה הרגשית או למושגים הקשורים לידע רגשי או תפקוד חברתי-רגשי באוכלוסייה עם מש"ה. לנושא זה התייחסנו בסיכום העבודה, אך מצאנו לנכון להציג כאן את השאלה: **מדוע אין בהגדרות הנ"ל התייחסות למרכיב הרגש בכלל ולאינטליגנציה הרגשית בפרט?** האמנם סברו מעצבי ההגדרות לדורותיהם כי אין הבדל ברמת האינטליגנציה הרגשית בין אנשים עם מש"ה לבין חבריהם עם ההתפתחות התקינה, בניגוד להבדלים באינטליגנציה האינטלקטואלית בין שתי האוכלוסיות? או שיש לכך סיבות אחרות? מכאן עולה חשיבותו של מחקר נוכחי זה ובקידום מחקרים הקשורים לנושא.

אינטליגנציה קריסטלית (מילולית) ופלואידית (ביצועית)

הגדרת המושג "אינטליגנציה" אמנם שנויה במחלוקת (Legg & Hutter, 2007), אך במשך השנים התגבשו שלוש הגדרות מרכזיות: האינטליגנציה כתכונה יחידה וכללית (Spearman, 1927), האינטליגנציה כמבנה היררכי כשבקודקודו גורם או גורמים כלליים ונתמך על ידי יכולות קוגניטיביות ייחודיות (Carroll, 1993; Horn & Cattell, 1966; Vernon, 1956), והאינטליגנציה כמערכת המורכבת מיכולות וכשרים נפרדים עם הבדלים ביניהם (Gardner, 1998, 2008; Sternberg, 1990).

במחקרנו, הבחנו בין המושגים: אינטליגנציה קריסטלית ואינטליגנציה פלואידית אשר נגזרו מהתיאוריה של Horn and Cattell (Horn and Cattell, 1967; McGrew, 2009; Rabbitt, 2016; Ackerman, 1996; Alfonso et al., 2005; Góngora et al., 2020;), לפיה האינטליגנציה הינה מבנה היררכי שבקודקודו נמצאים שני גורמים כלליים: אינטליגנציה קריסטלית ופלואידית (גורמים מסדר שני) ומהם מסתעפים הכשרים הספציפיים (כמו הבנה מילולית, ידע כללי וכד') (גורמים מסדר ראשון) (McGrew, 2009). תיאוריה זו פותחה על בסיס המודל של Spearman (1927) שמצא מתאמים חיוביים בין מבחנים שבדקו יכולות קוגניטיביות שונות והסיק שבבסיס המבחנים הבדלים ישנו גורם אחד של יכולת כללית אותו הוא כינה גורם ה-*g* (אינטליגנציה כללית). קטל והורן מצאו הבדלים בחוזק הקשר בין מבחנים שבדקו כשרים שונים (Cattell, 1987; Horn, 1968), ובהתבסס על ניתוח גורמים הם הציעו לפצל את גורם ה-*g* שהציע ספירמן לשני סוגי אינטליגנציה כללית: אינטליגנציה קריסטלית-גבישית (Gc–Crystallized Intelligence) ופלואידית-נוזלית (Gf–Fluid Intelligence).

אינטליגנציה קריסטלית-גבישית (Crystallized intelligence) מתייחסת לידע מילולי ומיומנויות נרכשות והיא מושפעת מחשיפה לתרבות ומלמידה (Cattell, 1963; Kaufman, 1993). באוכלוסייה עם התפתחות תקינה האינטליגנציה הקריסטלית נחשבת כיכולת שמתפתחת בבגרות המוקדמת ועמידה גם בגילאים מתקדמים, שיאה בגילאי 40-60 ועד גילאי 90 ישנה יציבות או ירידה מועטה ביכולת. דיפרנציאליות אפקט הגיל נבדקה לאורך השנים באמצעות מבחני וכסלר (Grégoire, 1993; Kaufman, 2001; Kaufman et al., 1989, 1991; Lee et al., 2008; Matarazzo, 1972; Wechsler, 1955, 1981, 1997).

לעומת האינטליגנציה הקריסטלית שהיא מיומנות נרכשת, האינטליגנציה הפלואידית-נוזלית (Fluid intelligence) היא יכולת מולדת וקבועה, המושפעת מגורמים ביולוגיים כמו גנטיקה או התבגרות פיזיולוגית (Horn & Cattell, 1967; McGrew, 2009) והיא מתייחסת ליכולת פתרון בעיות מופשטות שאינן תלויות בניסיון, למידה ותרבות, להבנת יחסים והסקת מסקנות על קשרים סיבתיים, להסקה אינדוקטיבית ויחסים מופשטים במספרים (Hanushek et al., 2011). האינטליגנציה הפלואידית נמדדת באמצעות המבחנים הביצועיים במבחן הוכסלר (Wechsler, 1997, 2001, 2008) ומבחני מטריצות מופשטות, זיהוי הקשרים,

המשגה, היסק, אנלוגיות וסיווג צורני (Bell et al., 2002; Horn, 1988), ומגיעה לשיאה בסביבות גיל 20-25 ולאחר מכן חלה ירידה.

לסיכום, במחקרנו, הבחנו בין המושגים: אינטליגנציה קריסטלית ואינטליגנציה פלואידית אשר נגזרו מהתיאוריה של הורן וקטל (Alfonso et al., 2005; Horn & Cattell, 1967), אינטליגנציה קריסטלית-גבישית מתייחסת לידע מילולי ומיומנויות נרכשות והיא מושפעת מחשיפה לתרבות ומלמידה, ואילו האינטליגנציה הפלואידית-נוזלית היא יכולת מולדת וקבועה, המושפעת מגורמים ביולוגיים כמו גנטיקה או התבגרות פיזיולוגית.

שלושה נתיבים אפשריים של התפתחות האינטליגנציה באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה

אחת השאלות המעסיקה את הספרות המקצועית היא, כיצד מתפתחים האינטליגנציה והכישורים האינטלקטואליים לאורך מעגל החיים באוכלוסייה עם מש"ה, בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה. דהיינו, באיזה גיל מגיעים הכשרים האינטלקטואליים לשיאם, מה אורך תקופת האסימפטוטה (יציבות), באיזה גיל חלה הירידה, ומהו קצב ההתפתחות והירידה. על פי ההנחה הקונבנציונאלית (Bloom, 1964; Wechsler, 1981) האינטליגנציה הכללית באוכלוסייה עם התפתחות תקינה מתפתחת באופן ליניארי עד גיל 20 לאחר מכן חלה אסימפטוטה (יציבות) ובגילים מתקדמים - 50-60 לערך - חלה ירידה. עוד בשנות ה-70 הציגו Fisher and Zeaman (1970), שלושה נתיבים הנבדלים מהתפתחות האינטליגנציה בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה באחד או יותר מן המשתנים הבאים: **הגיל שבו מגיעה האינטליגנציה לשיאה, קצב ההתפתחות, אורך תקופת האסימפטוטה, מועד וקצב הירידה**. במחקר הנוכחי בדקנו את האינטליגנציה הרגשית על פי נתיבי ההתפתחות האינטלקטואלית של אוכלוסייה עם מש"ה לא"ס מהתבגרות לבגרות (16-21, 22-40), וערכנו השוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה עפ"י שלושת הנתיבים שיוצגו להלן:

הנתיב הלקוי (IT-Impaired Trajectory): תקופת ההתפתחות בקרב אנשים עם מש"ה קצרה מזו שבאוכלוסייה הרגילה, והאינטליגנציה עשויה להגיע לשיא כבר בגיל 10. לאחר גיל 10 יש מספר שנים של אסימפטוטה ובגיל 20, 30 לערך חלה ירידה. הנתיב הלקוי קיבל ביסוס מתיאורית הרזרבות הקוגניטיביות (CR-) (Cognitive Reserve; Katzman, 1993; Satz, 1993). גורמים מולדים (אינטליגנציה), וכן גורמים סביבתיים (השכלה, פעילות פנאי מאתגרת), הם הקובעים את רמת הרזרבות הקוגניטיביות של היחיד (Stern, 2002), ומאפשרים לבצע ביעילות גבוהה יותר מטלות קשות (Stern et al., 2005; Stern, 2009). מכיוון שאנשים עם מש"ה הם בעלי סטאטוס השכלתי תעסוקתי נמוך ובעלי הזדמנויות מועטות לפעילות מאתגרת בשעות הפנאי, רמת הרזרבות הקוגניטיביות שלהם נמוכה. לכן, ניתן להניח שהאינטליגנציה שלהם מגיעה לשיאה בגיל מוקדם מזה שבאוכלוסייה הרגילה ולאחר מספר שנים של יציבות, חלה ירידה. יש לציין כי ההנחה זו נבדקה בקרב אנשים עם מש"ה בעיקר בתקופות הבגרות והזקנה. בקרב תסמונת דאון, נמצאו סימני תחלואה

בדמנציה כבר בגילאי 40, 30 כלומר בגיל מוקדם מזה שבאוכלוסייה הרגילה (Franceschi et al., 1990; Holland et al., 1998; Visser et al., 1997). פופוביץ ועמיתים (Popovitch et al., 1990) מצאו עדות לנוירופתולוגיה מוחית של אלצהיימר גם בקרב מבוגרים עם מש"ה לא"ס מתחת לגיל 50.

הנתיב היציב (ST-Stable Trajectory): בקרב אנשים עם מש"ה האינטליגנציה מגיעה לשיאה בסביבות גיל 20, לאחר מכן חלה אסימפטוטה, ובגיל 50-60 לערך חלה ירידה. נתיב זה קיבל חיזוק ממחקרים שעסקו בבדיקת דמנציה באוכלוסייה עם מש"ה. זיגמן ועמיתים (Zigman et al., 2004) ערכו מחקר אורך לבדיקת שכיחות דמנציה בקרב מבוגרים (CA = 65-94) עם מש"ה לא"ס. במחקר זה כמו גם במחקרים אחרים (לדוגמא, Janicki & Dalton, 2000; Shooshtari et al., 2017), נמצאה שכיחות דומה ואף מעט נמוכה של תחלואה בדמנציה בקרב מש"ה בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה בגילאי 65 ומעלה. ממצא זה עומד בסתירה לתיאורית הרזרבות הקוגניטיביות המניחה ששיעור הדמנציה אצל אנשים עם מש"ה גבוה מזה שבאוכלוסייה הרגילה לאור הרזרבות הקוגניטיביות הנמוכות שלהם (Snowdon et al., 2000). זיגמן ועמיתים (Zigman et al., 2004) הסיקו שכפי הנראה תיאורית הרזרבות הקוגניטיביות אינה ישימה באוכלוסייה עם מש"ה, וגורמים מעבר להשכלה, סטאטוס תעסוקתי, או פעילות פנאי מאותגרת - נותנים אותותיהם באוכלוסייה זו.

הנתיב המתמשך (המפצה) (CT-Compensatory Trajectory): בשנים הראשונות חל עיכוב בהתפתחות האינטליגנציה של מש"ה ויש לכך פיצוי בשנים מאוחרות יותר. כלומר תקופת ההתפתחות של אנשים עם מש"ה עשויה להיות ארוכה יותר בהשוואה לאוכלוסייה הרגילה. האינטליגנציה והכישורים הקוגניטיביים, עשויים להתפתח אף מעל גיל 20, בשנות ה-30 וה-40 לחייהם. לאחר מכן חלה אסימפטוטה ובגילאי 50-60 חלה ירידה. בבסיס הנתיב המתמשך עומדת תיאורית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (SCM-Structural Cognitive Modifiability Theory; Feuerstein, 2003; Feuerstein & Rand, 1974). על פי תיאוריה זו, התווך יוצר כלים ותנאים מוקדמים הדרושים כדי להשתנות אפילו בקרב אנשים המתפקדים ברמות נמוכות, באוכלוסיות הסובלות מליקויים גנטיים ובגיל המבוגר.

הנתיב המתמשך המצביע על פלסטיות מוחית ומנגנוני פיצוי באוכלוסיות עם מוגבלות נמצא גם בקרב אוכלוסייה עם הפרעה על הרצף האוטיסטי. בטהלס ועמיתים (Bathelt et al., 2020) בדקו הבדלים במאפיינים של ארגון תפקודי המוח בקרב של מבוגרים על הרצף האוטיסטי (ASD). נמצא שבאזור החזותי חלה פחות ירידה בקרב המבוגרים עם ASD מבחינת הקשרים בין הנירונים מאשר בקרב בוגרים עם התפתחות תקינה, ממצא המאושש את תיאוריית ה-Safeguard Hypothesis והפלסטיות המוחית באוכלוסייה עם ASD. לדעת Bathelt et al. (2020) ההתנסויות וסגנון החיים של אנשים עם ASD עומדים בבסיס מנגנון הפיצוי.

כאמור לעיל, בסדרת מחקרים שערכו פאקון ועמיתיו (Facon et al., 1993; Facon & Facon, 1999a, 1999b) נמצא כי לגיל, לניסיון החיים ולהזדמנויות החינוכיות השפעה על היכולת

הקוגניטיבית של אוכלוסיית מש"ה מעבר לגיל השכלי. בסדרת מחקרים שערכה ליפשיץ ושותפיה נמצאה אינדיקציה לגיל "מפצה" (Lifshitz et al., 2021) באוכלוסייה עם מש"ה. ליפשיץ ורנד (Lifshitz & Rand, 1999) בדקו את השפעת תוכנית התערבות (כלי העשרה אינסטרומנטלית) (Feuerstein & Rand, 1977;) על שיפור הכושר הקוגניטיבי של מבוגרים (CA = 20-70) עם מש"ה קלה ובינונית (CA = 40-69). נמצא שיפור מובהק בתפקוד הקוגניטיבי לאחר ההתערבות (Lifshitz & Tzuriel, 2004). במחקר אחר מצאו Lifshitz et al. (2011) שיפור ביכולת אנלוגית לאחר אימון בקרב מתבגרים (CA = 14-21) ומבוגרים (CA = 22-66) עם מש"ה. המבוגרים הפיקו תועלת רבה יותר מהאימון מאשר המתבגרים והשיפור אצלם היה גבוה יותר. הממצאים תומכים בטענה שבשלות וניסיון החיים, מסייעים למבוגרים עם מש"ה בלמידת התנהגות מסתגלת (פרוינדליך, 2020; קילברג, 2019; Lifshitz et al., 2021; Chen et al., 2017).

אינטליגנציה רגשית – הגדרות ומודלים

סאלובי ומאיר היו החוקרים הראשונים שהתייחסו לאינטליגנציה הרגשית כמושג. על פי Salovey and Mayer (1990), אינטליגנציה רגשית מוגדרת כיכולתו של האדם לנטר את רגשותיו שלו ואת רגשות האחרים, היכולת להבחין בין רגשות שונים ולעשות שימוש במידע זה להכוונת חשיבתו ופעולותיו. בהמשך הזמן הם עדכנו את ההגדרה וציינו שהאינטליגנציה רגשית כוללת גם את היכולת לתפוס במדויק, להעריך ולהביע רגשות, לגשת ו/או ליצור רגשות כאשר הם יוצרים מחשבה, היכולת להבין את הרגש והידע הרגשי, ואת היכולת לווסת את הרגשות כדי לקדם צמיחה אינטלקטואלית רגשית (Salovey & Grewal, 2005;). Salovey & Mayer (1990). כלומר, ככל שהיכולות הרגשיות גבוהות יותר, כך יש לאדם אפשרות לפתרון בעיות בחייו הרגשיים (Mayer & Salovey, 1997) והתעסוקתיים (Goleman et al., 2002).

במשך השנים פותחו שלושה מודלים מרכזיים להגדרת ומדידת האינטליגנציה הרגשית: **מודל היכולות, מודל תכונות האישיות ומודלים מעורבים**. להלן נתייחס לכל אחד מהמודלים בנפרד:

מודל היכולות (Abilities Model) – בבסיס מודל זה עומדת האינטליגנציה הרגשית **כיכולת קוגניטיבית** (Mayer et al., 1999; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2001). סאלובי וגראוול (Salovey & Grewal, 2005) פיתחו מודל ארבע גורמי המציע היררכיה של יכולות רגשיות הגדלות עם התפתחותו וגילו הכרונולוגי של הפרט וחוויותיו (שני-צינוביץ' וזיידנר, 2003; MacCann et al., 2011; Mayer et al., 1999). ארבעת הגורמים: **תפיסת הרגש (Perceiving emotions)** - זיהוי ופענוח רגשות, תפיסת רגשות האחר, הבנת הבעות פנים, הבעת אמפתיה, כנות, ביטוי רגשות; **הטמעת הרגש בחשיבה (Using emotions)** - גיוס הרגשות לטובת תהליכים קוגניטיביים, יצירתיות ופתרון בעיות; **הבנת הרגש (Understanding emotions)** - הבנת שפת הרגש והערכת היחסים המורכבים בין הרגשות השונים; **וויסות וניהול הרגש (Managing emotions)** - פתיחות לרגשות נעימים, שליטה ברגשות (Salovey & Grewal, 2005).

מודל תכונות האישיות (Traits Model) – בבסיס מודל זה עומדת האינטליגנציה רגשית כתכונת

אישיות (Trait Emotional Intelligence) אשר כונתה ע"י פטרידס ופורנהיים (Petrides, 2009; Petrides) המודל מתייחס לתפיסות העצמיות של אנשים לגבי היכולות הרגשיות שלהם והוא יותר מוכוון רגש. הגדרה זו כוללת נטיות התנהגותיות ויכולות תפיסה עצמית, בנוגע ליכולת הפרט לזהות, לעבד ולעשות שימוש במידע רגשי, תוך דגש על הקשרים החזקים עם ממדי האישיות, כגון: אמפתיה והתמדה, היכולות הסוציאליות והקוגניציה החברתית. כך שלאדם יש נטייה לקבל החלטות המבוססות על רגשות ולא על היגיון ו/או נטייה לבטא רגשות באופן לא מילולי (Tett et al., 1997). נטייה זו קשורה לאזור הלימבי במוח, באזור האמיגדלה, הקשורה לרגשות הראשוניים, כגון: פחד, אזור המגיב מהר יותר מהמוח החושב (תפיסה, קשב, זיכרון ועוד) (LeDoux, 1993,) (Bajaj, 1994, 1995, 2000). לדעת החוקרים המידע המגיע למוח עובר קודם עיבוד רגשי ולאחר כך קוגניטיבי (et al., 2018; LeDoux, 2000). המודל עבר עיבוד על ידי Aluja et al. (2016) שהציגו ארבעה גורמים מרכזיים של תכונות האישיות: רווחת הפרט (Well being); שליטה עצמית (Self-control); רגשנות (Emotionality); חברותיות (Sociability).

מטרת מחקרם של Ashouri et al. (2019) היתה לבחון את התכונות הפסיכומטריות של מתבגרים אירניים ($N = 550$; $MCA = 15.41$) תלמידי תיכון בטהרן (320 בנות ו-230 בנים). כלי המחקר היו שאלוני האינטליגנציה הרגשית (TEIQue-ASF; Petrides et al., 2006) וכן סולם האינטליגנציה הרגשית של שבועה (SEIS; Schutte et al., 1998) ושאלון האישיות (JEPQ; Rahiminezhad, 2003 – Junior Eysenck). המתבגרים ענו על השאלונים ונבדקו הקשרים בין המאפיינים הפסיכומטריים במודל התכונות. התוצאות הראו עקביות פנימית גבוהה בין תתי התכונות במודל, והיתה קורלציה משמעותית ביניהם (למשל, אופטימיות היתה בקורלציה גבוהה עם רווחה ושליטה עצמית, ורגשנות עם חברותיות). ניתוח גורמים אימת את המבנה המקורי של ארבעת הגורמים הנ"ל במודל תכונות האישיות (Aluja et al., 2016). ממחקר זה עולה שמודל התכונות הוא אמצעי חשוב להערכת אינטליגנציה רגשית של התכונות בהקשרים חינוכיים וקליניים בקרב מתבגרים (Ashouri et al., 2019).

מודלים מעורבים (Mixed Models) – (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998). גולמן

(Goleman, 1995), הגדיר את המונח אינטליגנציה רגשית בשונה מהאינטליגנציה הקוגניטיבית, כיכולת לזהות את המשמעות של הרגשות ואת מערכות היחסים שלהם, וכן את היכולת לפתור בעיות על בסיס רגשות אלה. במודל המערב מזהה גולמן חמישה ממדים של אינטליגנציה רגשית (הכוללים 25 כישורים ומיומנויות): מודעות עצמית, רגולציה (וויסות) עצמית, מוטיבציה, אמפתיה ומיומנויות חברתיות. בר-און (Bar-On, 1997) מצדד בהשקפתו של גולמן, ומוסיף לאינטליגנציה רגשית את התחום החברתי, כך שהמודל שפיתח נקרא - **המודל החברתי-רגשי - אינטליגנציה חברתית-רגשית**. בר-און (Bar-On, 1997) הגדיר את האינטליגנציה הרגשית כמערך של יכולות שאינן קוגניטיביות, יכולות וכישורים המשפיעים על יכולתו של

האדם להצליח בהתמודדות עם הדרישות והלחצים הסביבתיים. מודל מעורב זה מתייחס לחמישה תחומים עיקריים: מיומנויות תוך-אישיות, מיומנויות בין-אישיות, יכולת הסתגלות, ניהול מתח ומצב רוח כללי. לטענתו אנשים עם מנת משכל רגשית גבוהה יתמודדו טוב יותר עם דרישות ולחצי הסביבה, מכיוון שאינטליגנציה קוגניטיבית ואינטליגנציה רגשית תורמות באופן שווה לאינטליגנציה הכללית של האדם, שיכולה להצביע על פוטנציאל ההצלחה בחיים (Bar-On, 2006; MacCann et al., 2020). מחקרם של Drigas and Papoutsis (2018) מציג מודל נוסף, שהינו סינתיזה של שני המודלים המרכזיים של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות ומודל התכונות) באמצעות פירמידה בעלת תשע שכבות: גירויים רגשיים, הכרת רגשות, מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות חברתיות, הגשמה עצמית, התעלות ואחדות רגשית. ככל שעולים בפירמידה, מתקדמים בשלבי האינטליגנציה הרגשית, עד שמגיעים לפסגה שהיא התעלות ואחדות רגשית. במחקר הנוכחי ייעשה שימוש במדדי האינטליגנציה הרגשית מתוך 3 המודלים שהוצעו לעיל, אשר חלקם מיוצגים במודל 9 השכבות האינטגרטיבי (Drigas & Papoutsis, 2018).

מחקרים על אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה

מחקרים מצביעים על כך שבקרב האוכלוסייה עם התפתחות תקינה האינטליגנציה רגשית מתפתחת באופן הדרגתי שכן אינטליגנציה זו קשורה באופן מורכב לצמיחה אנושית ולהתפתחות קוגניטיבית, רגשית, חברתית ופיזית אשר מתרחשים לאורך מעגל החיים מילדות ועד גיל ההתבגרות, במעבר לבגרות הצעירה והמבוגרת (MacCann et al., 2020; Drigas & Papoutsis, 2018). שימוש באינטליגנציה הרגשית בחיי היומיום משפיע על הישגים בלימודים, הצלחה אקדמית, קריירה, תעסוקה חיי משפחה ונישואין.

קשרים בין אינטליגנציה רגשית לתחום האקדמי: נמצא שיכולות חברתיות ורגשיות בגיל הצעיר מנבאות את ההצלחה בביה"ס, וכי עידוד התפתחות חברתית ורגשית חיונית עשוי להיות המפתח לשיפור ההישגים האקדמיים (Low et al., 2015; MacCann et al., 2020; Malik & Shahid, 2016; Schonert-Reichl, 2019). בסקירה מדעית אינטגרטיבית מצאו MacCann et al. (2020) קשר בין אינטליגנציה רגשית עפ"י מודל היכולות לביצועים אקדמיים, אשר סייע לבחירת מועמדים טובים יותר לתחומי לימודים (למשל, לפקולטה לרפואה). כמו כן האינטליגנציה הרגשית מאפשרת ניבוי להצלחה במדעי הרוח יותר מאשר בתחום המדעים.

קשרים בין אינטליגנציה רגשית ליחסים הבין אישיים: נמצא כי אינטליגנציה רגשית, יחד עם תמיכה בבריאות הנפשית, צמצמה בעיות בין-אישיות ושיפרה את איכות היחסים החברתיים והבין-אישיים (Di Fabio, 2015; Kenny & Sheydaei, 2019) וכן את חיי המשפחה (Martínez-Martínez et al., 2020). בקרב המתבגרים האינטליגנציה הרגשית נמצאה במתאם חיובי עם יחסים חברתיים, אינטראקציות חברתיות, יחסי עמיתים, יחסים משפחתיים ויחסים בין המורה לבין התלמיד. לעומת זאת, בקרב המבוגרים נמצאה האינטליגנציה הרגשית במתאם חיובי עם יחסים חברתיים טובים יותר (Kotsou et al., 2019), פיתוח כשורים

רגשיים יכול לסייע משמעותית לאושר, לאופטימיות ותמיכה חברתית (Lopez-Zafra et al., 2019) לרווחה (Kotsou et al., 2019; Salavera et al., 2020; Sánchez-Núñez et al., 2015) ולהצלחה בחיים.

קשרים בין אינטליגנציה רגשית לתעסוקה: לאינטליגנציה הרגשית תפקיד חשוב בתחום המנהיגות, חיי עבודה ופיתוח קריירה. נמצא כי IQ מנבא רק כ 20 % מהצלחות הקריירה, אשר משאירות את 80% הנותרים לגורמים אחרים כגון אינטליגנציה רגשית (Pool, 1997). תאגידים רב לאומיים וקבוצות תעשייתיות גדולות מצאו כי לרגשות (כגון: שליטה עצמית, כושר עמידה וכישורים חברתיים), כמו לאינטליגנציה הרגשית, יש תפקיד דומיננטי בשיפור הביצועים הארגוניים (Chernis & Adler, 2023; Goleman, 1998), וכי אנשים עם אינטליגנציה רגשית גבוהה הם בעלי בריאות נפשית טובה יותר, ביצועי עבודה מוצלחים וכשורי מנהיגות חזקים יותר. אנשים אלה נוטים להבין יותר טוב את עצמם ולקבל החלטות מודעות מתוך שילוב רגש והגיון, כאשר השליטה שלהם היא פנימית (Abraham, 2004; Chernis & Adler, 2023; Lusch & Serpkeuci, 1990; Seligman, 1990). נמצא כי מנהלי החנויות המצליחים ביותר היו אלה המסוגלים להתמודד עם מתח (Lusch & Serpkeuci, 1990). סליגמן (Seligman, 2011), מצא גם כי אופטימיות וגורם מוסרי רגשי, מוביל להגברת התפוקה בעבודה.

אינטליגנציה ורגשית ומגדר: באוכלוסייה עם התפתחות תקינה נמצא כי קיים הבדל בין גברים לנשים ברמת האינטליגנציה הרגשית. במחקרם של Fernández-Berrocal et al. (2012) בו נבדקו נשים ($N = 389$) וגברים ($N = 170$) ($CA = 19-76$), נעשה שימוש במבחן Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2002). תוצאות המחקר הראו כי נשים הציגו יכולות גבוהות יותר של אינטליגנציה רגשית מאשר גברים. כמו כן, נמצא כי ממוצע מדדי האינטליגנציה הרגשית הכוללים את היכולת להנחות, להבין, לנהל ולפעול בצורה אסטרטגית גבוהים במידה מובהקת בקרב נשים לעומת גברים. עם זאת, החוקרים מצינים כי ישנן אינטראקציות שונות בין מגדר למשתנים האנדוגניים (לדוגמה, גיל) היכולים להשפיע על רמת האינטליגנציה הרגשית. מחקרים אחרים מצאו כי נשים קיבלו ציונים גבוהים יותר במודעות עצמית רגשית, ביחסים בין-אישיים, בהערכה עצמית ובדאגה אמפתית מאשר גברים (Meshkat & Nejati, 2017; Schutte et al., 2002).

אפקט, יכולות רגשיות ואינטליגנציה רגשית באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית

הקוגניציה הלקויה והקשיים המהותיים בהתפתחות רגשית חברתית של אנשים עם מ"ה, מציבים אותם בסיכון לפיתוח קשיים בפרגמטיקה חברתית, אשר משפיעים על יכולתם לתפקד ולקבל תמיכה חברתית (Cebula et al., 2010; Channell et al., 2014; Harkins, 2014). העיסוק בנושא היכולות הרגשיות והאינטליגנציה הרגשית מבטא תפיסת עולם הומניסטית, הדואגת לאיכות החיים של האדם עם המוגבלות (Neuman et al., 2023). לפי (Neuman et al., 2023), בפרדיגמת איכות החיים (Quality of life; QOL) היה חסר המרכיב ההומניסטי (Humanism) המתייחס לאוכלוסייה עם מ"ה. הגישה ההומניסטית מדגישה

את החשיבות וההשפעה של שינויים בחברה מתוך צורך בתמיכה לשיפור איכות חייהם של אנשים עם מש"ה בחברה הנורמטיבית. עיקרון היסוד של הגישה הוא שלכל אדם יש הזכות לעשות בחירות בחייו למימוש ערכיו ולהנות מחיים משמעותיים על פי נטיותיו, רצונותיו וצרכיו האישיים (Reiter, 2008). אינטליגנציה רגשית מהווה חלק אינטגרלי של הגישה ההומניסטית שמטרתה להעשיר את חייו של האדם עם המוגבלות, ולפתח משאלותיו ומטרותיו. כדי להגיע להישגים וכדי להגשים מטרות אלה על האדם עם מש"ה לפתח את כישורי האינטליגנציה הרגשית שלו.

חיפושים ב- APA PsycNET, ERIC, ProQuest, הניבו מיעוט מחקרים שהשתמשו במונח 'אינטליגנציה רגשית' באוכלוסייה עם מש"ה. בשנים קודמות ל 2015 נמצאו מחקרים שבהם נעשה שימוש במושגים משיקים לאינטליגנציה רגשית כמו ידע רגשי, קוגניציה חברתית, תפיסה רגשית, זיהוי רגשות ובעיות רגשיות בקרב אנשים עם מש"ה (Baghooli et al., 2009; Channell et al., 2014; Einfeld & Tonge, 1995; Harkins, 2014). ידע רגשי (Emotion knowledge) הינו אחד התחומים המשיקים לאינטליגנציה רגשית ופירושו: היכולת לשקף רגשות האדם, לזהות ביטויים רגשיים אצל אחרים, לתייג ביטויים אלה ולזהות את הגורמים לרגשות. על מנת להבין את התפתחות היכולות הרגשיות באוכלוסייה עם מש"ה, ניתן לחלק את המחקרים לשתי קבוצות לפי הגיל הכרונולוגי: בגיל הצעיר ובגיל המבוגר.

צעירים עם מש"ה חווים קושי בהתפתחות תחושת העצמי, עליה נבנות תחושות של מסוגלות, הערכה וביטחון עצמי. הם חשופים להתמודדויות ואתגרים חברתיים ורגשיים מורכבים, למשל, בידוד או התעללות אשר עשויים להוביל לדימוי עצמי והערכה עצמית נמוכה (Emerson, 2013; Hall & Theron, 2003; Wehmeyer & Palmer, 2016). כלומר, היכולת האינטלקטואלית הנמוכה והחוויות החברתיות המורכבות של צעירים עם מש"ה מציבה בפניהם קשיים בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות. בנוסף, בגיל צעיר יש חסך במיומנויות הרגשיות, כגון: קשיים בזיהוי רגשות והבעת רגשות (Adibsereshki et al., 2016; Oeseburg et al., 2010; Rosenberg et al., 2013; Sheydaei et al., 2015; Vos et al., 2013). לכן בגיל הצעיר ההתייחסות היא ליכולות רגשיות ולא אינטליגנציה רגשית. שאנל ועמיתים (Channell et al., 2014) בדקו את זיהוי רגשותיהם, מתוך הבעות פנים סטטיות ודינמיות ומהקשר החברתי של בני נוער עם תסמונת דאון (CA = 6-18; MA = 3-6) בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה וגיל שכלי זהה (CA = 2.5-6). נעשה שימוש בסרטונים עם שחקן שכללו הבעות פנים דינמיות, הקשר חברתי עם וללא הבעות פנים, ועם הבעות פנים סותרות. כמו כן, נעשה שימוש במבחן Emotion Judgment Test (EJT; Channell et al., 2014). בנוסף, נבחן הקשר בין ידע רגשי לגיל הכרונולוגי בכל קבוצה. נמצא כי רמת הידע הרגשי של מתבגרים עם תסמונת דאון תאמה את זו של ילדים עם התפתחות תקינה בגיל שכלי זהה. כמו כן נמצא קשר בין הידע הרגשי לגיל הכרונולוגי בשתי הקבוצות. כלומר, ככל שהגיל עולה היכולת היתה גבוהה יותר (Channell et al., 2014).

שני המחקרים של שאדי ועמיתיו (Adibsereshki et al., 2016; Sheydaei et al., 2015) בדקו ההשפעה של אימון אינטליגנציה רגשית על מיומנויות התקשורת של תלמידים עם מש"ה ($IQ = 60-70$), (CA = 17-18). קבוצת הניסוי עברה אימון רגשי שכלל 22 מפגשים על פי תוכנית שהונגשה בעזרת ספרים, סרטים, תמונות וכו' (Bar-On & Parker, 2000). באימון נלמדו המושגים: מודעות עצמית רגשית, כבוד עצמי ומימוש עצמי, עצמאות, אסרטיביות, אמפתיה ועוד. לבדיקת השפעת תכנית ההתערבות נעשה שימוש בסטנדרטיזציה שעשה Barahani (1997) עבור The Vineland Adaptive Behavior Scale הבודק יכולת אישית וחברתית של אנשים מלידה ועד לבגרות. נמצא שאימון באינטליגנציה רגשית העצים את כישורי התקשורת (Sheydaei et al., 2015) ואת ההתנהגות המסתגלת (Adibsereshki et al., 2016) של התלמידים עם מש"ה בקבוצת הניסוי, לעומת קבוצת הביקורת שלא הראתה שינוי. כאמור, יש לציין כי שני מחקרים אלה היו בין ספרות המחקר היחידה שהשתמשה במונח אינטליגנציה רגשית במפורש ככלי התערבות לאוכלוסיית מש"ה. אך בפועל לא נמדדה האינטליגנציה הרגשית של המשתתפים אלא הומשגה מתוך הסטנדרטיזציה של סולם ההתנהגות ההסתגלותי (The Vineland Adaptive Behavior Scale; Barahani, 1997).

מבוגרים: ריי ועמיתים (Rey et al., 2013) בדקו את הקשר בין היכולת הרגשית לבין רווחה נפשית סובייקטיבית בקרב בוגרים עם מש"ה (CA = 20-52). נעשה שימוש בכלי המחקר: The Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong & Law, 2002); Subjective Happiness Scale (SHS; Lyubomirsky & Lepper, 1999); The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al., 1988); Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985). התוצאות הראו כי אנשים עם מש"ה, שקיבלו ציון גבוה ביכולת רגשית, היו בעלי ציונים גבוהים במדדי אושר ושביעות רצון. מסקנותיהם של החוקרים שאנשים עם מש"ה הם בעלי תפיסה והבנת רגשות טובה של סביבתם, ולפיכך עשויים להתמודד טוב יותר עם בעיות רגשיות ולחווה רווחה נפשית טובה יותר.

במחקר נוסף, Bermejo et al. (2014), בדקו תגובות רגשיות של מבוגרים עם מש"ה קלה-בינונית (CA = 18-52; MA = 11), בהשוואה למבוגרים (CA = 20-56) ומתבגרים (MCA = 11) עם התפתחות תקינה. הנבדקים צפו בתמונות פנים (IAPS-International Affective Pictures System; Lang et al., 2005) ודווחו על רגשותיהם (עצובים מאוד, עצובים, נורמליים, מאושרים, או שמחים מאוד). נמצא שהדרך בה מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה מגיבים לגירויים רגשיים במונחים של רגשות פשוטים כגון: שמחה-עצב ושלווה-עצבנות, דומה מאוד לזו של האוכלוסייה הכללית. נמצאו הבדלים בין הקבוצות ביחס לגירויים ניטרליים, שלעיתים אינם ברורים לאנשים עם מש"ה, שכן הרגולציה הרגשית שלהם עשויה להיות קשורה לבעיות התנהגות, היעדר יכולת חברתית או נוכחות של הפרעות רגשיות.

במחקרים עדכניים, החלו להשתמש בכלי המדידה של האינטליגנציה הרגשית באוכלוסיית הבוגרים עם מש"ה, מחקרם של Gavín-Chocano and Molero (2019), מצא קשר בין אינטליגנציה רגשית לשביעות

רצון ואופטימיות במתבגרים ומבוגרים (CA = 17-63; N = 15) עם מש"ה במרכז יומי טיפולי. נעשה שימוש במספר מכשירי מדידה: Emotional Quotient inventory (tmms-24), Trait Meta-Mood Scale-24 (eqi-c), Satisfaction with Life Scale (swls) and Life Orientation Test Revised (lot-r). הממצאים הראו כי ככל שהאינטליגנציה הרגשית גבוהה יותר, כך שביעות הרצון מהחיים ומידת האופטימיות גבוהות יותר בקרב אנשים עם מש"ה.

מחקר עדכני נוסף של Robles-Bello et al. (2020), בדק ועקב אחר אינטליגנציה רגשית בקרב מבוגרים עם תסמונת דאון (CA = 24-32; N = 742). נעשה שימוש במודל המעורב ב-EQ-i:YV (Inventory Quotient Emotional: Youth version) בגרסה המיועדת לצעירים (Bar-On & Parker, 2000), על אוכלוסייה זו של המבוגרים; הכלי כלל חמישה גורמים שמעריכים כישורים אישיים ובינאישיים: מצב רוח כללי, ניהול מתחים, הסתגלות, יכולות תוך אישיות ובינאישיות. הציונים נעו בין 80. ל-3.96 בסולם ליקרט בן 4 נקודות. החוקרים מסכימים כי נמצא שהכלי ה-EQ-i:YV הוא תקף ואמין, בעל עקביות פנימית, קצר ומותאם למדידת אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסיית מבוגרים עם תסמונת דאון (Robles-Bello et al., 2020). שימוש בכלי זה עשוי לאפשר הבנה מעמיקה ומהימנה יותר של האופן שבו אוכלוסייה עם מש"ה מתנהגת בתחום זה של האינטליגנציה הרגשית.

בסדרת מחקרים שערכה ליפשיץ ועמיתיה **בתחומים משיקים לאינטליגנציה רגשית נמצאו יכולות רגשיות דומות ביותר בין בוגרים עם מש"ה לבין בוגרים עם התפתחות תקינה**. ליפשיץ וכץ (Lifshitz & Katz, 2009) וליפשיץ ועמיתים (Lifshitz et al., 2009) בדקו את תפיסת הדת מבחינה התנהגותית (הגדרה דתית עצמית וקיום מצוות), קוגניטיבית ורגשית-הנעתית בקרב מתבגרים (CA = 13-18) ומבוגרים (CA = 21-50) עם מש"ה קלה ובינונית (IQ = 40-69). ממצאי המחקר הראו שמבחינה רגשית-הניעתית מניעי הבוגרים עם התפתחות תקינה דומים למניעי המבוגרים עם המוגבלות השכלית וכוללים הסברים עמוקים יותר להיותם דתיים, כגון, מושגים קוגניטיביים דתיים (כצדיק ורשע, רעיון הגמול), מניעים הקשורים להערצת הקב"ה, ולתגמול אינטרינדי (כמו, סיפוק אישי מעצם קיום המצוות). אכן מניעי ההתחברות לדת של המבוגרים היו אינטרינזיים אקטיביים (אחיזה ומשענת רוחנית) שהינם מניעים בוגרים יותר מאשר מניעי המתבגרים, שציפו לגמול אקסטרנדי (שי, תחושת אושר) בעקבות ההתחברות לדת.

מחקרן של חגואל (2020) ו Vahav et al. (2015) בדק את הסיבות לתופעת היחידאות (Singlehood) בקרב יחידאים עם מש"ה קלה עד בינונית (CA = 25-65) לבין יחידאים עם התפתחות תקינה. נמצאו סיבות דומות ליחידאות בין שתי הקבוצות: קשר חזק יותר עם האם ולא עם האב, ציפיות גבוהות של היחידאים בשתי הקבוצות מחיי נישואין ומבן הזוג (Lewis & Moon, 1997). בנוסף, בוגרים עם מש"ה הינם בעלי יכולות אינטימיות (במובן הרגשי ולא הסקסואלי) זהות. כלומר תופעת היחידאות באוכלוסייה עם מש"ה אינה נובעת מקשיים מעצם קיומה של מוגבלות שכלית, אלא מאותן הסיבות ליחידאות באוכלוסייה עם התפתחות תקינה

(Haguel & Lifshitz, 2019). בנוסף, חגואל (2020) בדקה את האינטליגנציה הרגשית על פי מודל התכונות (Petrides & Furnham, 2003) ולא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות.

ניומן (Neuman, 2020) בחן את הסיבות שהניעו זוגות ישראלים עם מש"ה ($N = 20$) למסד ולשמר מערכות יחסים ביניהם. באמצעות ראיונות שהועברו למשתתפים נבחנו התנאים שאפשרו את הקשר, האתגרים שנקלעו למערכת היחסים ואסטרטגיות התמודדות. נמצא שהאתגרים במיסוד ושמירה על יחסים זוגיים שהעלו זוגות עם מש"ה דומות מאוד לאתגרים בקרב זוגות עם התפתחות תקינה, וכללו: קשיים הנובעים מתוך מערכת היחסים ומאנשים אחרים בסביבה הקרובה של הזוגות.

לסיכום, העיסוק בנושא היכולות הרגשיות והאינטליגנציה הרגשית מבטא תפיסת עולם הומניסטית, הדואגת לאיכות החיים של האדם עם המוגבלות (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008). קיים מיעוט מחקרים שהשתמשו במונח 'אינטליגנציה רגשית' בקרב אוכלוסייה עם מש"ה, אך ישנם מחקרים שבדקו מושגים משיקים לאינטליגנציה רגשית כגון קוגניציה חברתית, תפיסה רגשית, זיהוי רגשות וכדומה. היכולת האינטלקטואלית הנמוכה והחוויות החברתיות המורכבות של מתבגרים עם מש"ה מציבה בפניהם קשיים בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות חברתיות ורגשיות, וכן ישנו חסך במיומנויות הרגשיות. כגון: קשיים בזיהוי רגשות, הבעת רגשות (Adibsereshki et al., 2016; Oeseburg et al., 2010; Rosenberg et al., 2013; Vos et al., 2015; Sheydaei et al., 2015). נמצא שאימון של אינטליגנציה רגשית יכול להשפיע בצורה חיובית על מיומנויות התקשורת אצל מתבגרים (Adibsereshki et al., 2016). לעומת זאת, בקרב המבוגרים עם מש"ה נמצאו יכולות רגשיות דומות לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה (Lifshitz & Katz, 2009; Neuman, 2020; Vahav et al., 2015). נראה כי העלייה בגיל באוכלוסייה עם מש"ה תורמת ליכולת אישית של הבנת הרגשות מההיבט החברתי, זיהוי רגשות, הבעת רגשות, ליצירת קשרים זוגיים ולהבנת המניעים האישיים שלהם.

סיכום ורציונל המחקר

האינטליגנציה הרגשית לא נכללה כלל בהגדרת המוגבלות השכלית, ולמעט מחקרים ספורים (Adibsereshki et al., 2016; Robles-Bello et al., 2020; Sheydaei et al., 2015) היא לא נבדקה בקרב אוכלוסייה עם מש"ה. נבדקו בעיקר תחומים המשיקים לאינטליגנציה הרגשית, כגון: קשיים רגשיים, התנהגויות וחברתיים, קוגניציה חברתית, תפיסה רגשית וכן מניעים רגשיים בהצטרפות לדת של אנשים עם מש"ה ותפיסת רווקותם. ככל הידוע, המחקר המוצע הוא הראשון הבודק את האינטליגנציה הרגשית בהתאם לשלושת המודלים: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997), מודל תכונות האישיות (Petrides & Furnham, 2003) והמודל המעורב (Bar-On, 1997), מההתבגרות (16) ועד לבגרות (40) בקרב אוכלוסייה עם מש"ה. במחקרים אחרים נבדקה האינטליגנציה הרגשית בקרב אנשים עם מש"ה עפ"י מודל אחד בדרך

כלל או שנבדקו מושגים משיקים, כקוגניציה חברתית, תפיסה רגשית וכדומה (Channell et al., 2014; Harkins, 2014; Sheydaei et al., 2015).

כמו כן, המחקר הנוכחי הוא הראשון שערך השוואה באינטליגנציה הרגשית בין האוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. עד כה נבדקו מחקרים המשווים בין שתי הקבוצות הנ"ל בגיל שכלי זהה (Channell et al., 2014). חידוש נוסף הוא בדיקת נתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית בזיקה לשלושה נתיבים אפשריים: לקוי, יציב או מתמשך (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): לפיכך מטרת המחקר היתה לבדוק האם יימצאו הבדלים באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים הקיימים בספרות: מודל היכולות, מודל תכונות האישיות והמודל המעורב, בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה לא"ס, כאמור, בהשוואה לנבדקים עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. **המחקר מתחלק לארבעה חלקים. מטרות המחקר, ההשערות והשאלות מוצגות בזיקה לארבעת חלקי המחקר.**

מטרות, השערות ושאלות המחקר

חלק א': בדיקת ההבדלים בין קבוצות המחקר באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים בזיקה לקבוצות המחקר והגיל (מתבגרים/מבוגרים)

א.1 הבדלים באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים בזיקה לקבוצות המחקר

מטרה: בדיקת ההבדלים באינטליגנציה הרגשית על פי שלושה המודלים: מודל היכולות - Abilities Model (Mayer & Salovey, 1997), מודל התכונות האישיות - Traits Model (Petrides & Furnham, 2000), והמודל המעורב - Mixed Model (Bar-On, 1997) בקרב אוכלוסייה עם מש"ה לא"ס: מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40), בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה.

מודל היכולות והמודל המעורב

רציונל: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997) הינם קוגניטיביים באופיים. מש"ה מוגדרת כשתי סטיות תקן מתחת לממוצע ה-IQ באוכלוסייה.

השערה: ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם התפתחות תקינה יהיו יותר גבוהים מאשר ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה.

מודל התכונות האישיות

רציונל: מודל תכונות האישיות הינו רגשי באופיו (Petrides & Furnham, 2003) המתייחס לנטיות התנהגותיות ויכולות תפיסה עצמית, בנוגע ליכולת הפרט לזהות, לעבד ולעשות שימוש במידע רגשי, תוך דגש

על הקשרים החזקים עם ממדי האישיות, לא נמצאו הבדלים במניעים רגשיים-הפסיכולוגיים של בוגרים עם מש"ה להיותם דתיים לבין אנשים עם התפתחות תקינה (ליפשיץ וגלובמן, 2007). הסיבות הרגשיות ליחידאות בקרב אוכלוסייה עם מש"ה לבין האוכלוסייה עם התפתחות תקינה זהות (חגואל, 2020; Lifshitz & Katz, 2009; Neuman, 2020; Vahav et al., 2015).

השערה: לא ימצאו הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית **על פי מודל התכונות** (Petrides & Furnham, 2003) בין בוגרים עם מש"ה לבין בוגרים עם התפתחות תקינה.

א.2 הבדלים באינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים בדיקה לקבוצות הגיל: מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40)

מטרה: בדיקת ההבדלים בנתיבי ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית במדדי שלושת המודלים בקרב מתבגרים (CA = 16-21) לבין מבוגרים (CA = 22-40) בדיקה לשלושה נתיבי התפתחות: לקוי, יציב ומתמשך.

רציונל: גולמן (Goleman, 1995) טוען כי אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה מתפתחת עם הגיל. על פי תיאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz-Vahav, 2015), האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה עשויים להמשיך ולהתפתח גם בשנות הבגרות.

השערה: ציוני המבוגרים (CA = 22-40) יהיו גבוהים יותר לעומת ציוני המתבגרים (CA = 16-21) בשתי קבוצות המחקר.

חלק ב': קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם

מטרה: בדיקת הקשרים בין חמשת המדדים השונים של האינטליגנציה הרגשית (לפי שלושת המודלים: מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב) בשתי אוכלוסיות המחקר.

מודל היכולות והמודל המעורב

רציונל: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997) קשורים זה לזה (O'Connor et al., 2019), ומשלבים קוגניציה ורגש מבחינת היכולת לזהות רגשות ולהיות מודעים אליהם מבחינה קוגניטיבית.

השערה: ימצאו מתאמים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית על פי מודל היכולות לבין מדדי המודל המעורב בשתי אוכלוסיות המחקר.

מודל התכונות

רציונל: בבסיס מודל התכונות עומדת האינטליגנציה רגשית כתכונת אישיות (Petrides, 2009), המתייחסת לתפיסות העצמיות של אנשים לגבי היכולות הרגשיות שלהם. הגדרה זו כוללת נטיות התנהגותיות ויכולות

תפיסה עצמית, בנוגע ליכולת הפרט לזהות, לעבד ולעשות שימוש במידע רגשי, תוך דגש על הקשרים החזקים עם ממדי האישיות, כך שלאדם יש נטייה לקבל החלטות המבוססות על רגשות ולא על היגיון (Tett et al., 1997).

מכיוון שלא נמצאו מחקרים לגבי הקשר בין מודל התכונות (מבוסס רגש) לבין מודל היכולות והמודל המעורב (מבוססי קוגניציה), העדפנו לנסח שאלת מחקר.

שאלה: האם ימצא קשר בין האינטליגנציה הרגשית על פי מדדי מודל התכונות לבין מדדי מודל היכולות והמודל המעורב בשתי אוכלוסיות המחקר?

חלק ג': תרומת המשתנים האנדוגניים, רמת ה-IQ ורמת האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית לניבוי רמת האינטליגנציה הרגשית של משתתפי המחקר

מטרה: בדיקת מידת תרומתם של המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר), רמת ה-IQ, רמת האינטליגנציה הקריסטלית (הישגים במבחן אוצר מילים וצד שווה) והפלואידית (הישגים במבחני סידור קוביות ורייבן) לניבוי האינטליגנציה הרגשית של משתתפי המחקר.

גיל

רציונל: בדומה להשערה בחלק א', Goleman (1995) טוען כי אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה מתפתחת עם הגיל. באוכלוסייה עם מש"ה, על פי תיאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz-Vahav, 2015), האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה עשויים להמשיך ולהתפתח גם בשנות הבגרות.

השערה: גיל כרונולוגי יתרום להסבר השונות של האינטליגנציה הרגשית. ככל שהגיל יהיה יותר גבוה, כך האינטליגנציה הרגשית תהיה גבוהה יותר.

מגדר

רציונל: מחקרים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה מצאו שנשים הציגו יכולות גבוהות יותר של אינטליגנציה רגשית מאשר גברים (Meshkat & Nejati, 2017; Schutte et al., 2002). גם מחקרים באוכלוסייה עם מש"ה מצאו שנשים עם מש"ה יותר פגיעות מאשר גברים, לכן הן משתפות יותר ברגשותיהן (Andrews & Veronen, 1993; Gorman-Smith & Matson, 2013; Nayak, 2013).

השערה: ציוני האינטליגנציה הרגשית של הנשים משתי קבוצות המחקר יהיו גבוהים יותר מאשר אלה של הגברים.

חלק ד': ראיונות איכותיים: ניתוח מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה בשילוב שיטת Mixed Method

חלק זה יתמקד רק בקרב 10 מבוגרים ו-10 מתבגרים באוכלוסייה עם מש"ה.

שאלה: האם יימצא נתיב מתמשך-מפצה גם במדדים הרגשיים שהועלו בראיונות ל-10 מבוגרים ו-10 מתבגרים באוכלוסייה עם מש"ה?

שיטת המחקר הכמותי

משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 109 משתתפים, מתוכם 49 גברים (45.0%) ו-60 נשים (55.0%). 55 משתתפים הינם מאובחנים עם מוגבלות שכלית (50.5%) ו-54 משתתפים הינם עם התפתחות תקינה (49.5%). המשתתפים משתי קבוצות המחקר נדגמו משתי שכבות גיל. 54 מהמשתתפים מתבגרים (49.5%) ו-55 מבוגרים (50.5%). גילאי המתבגרים נעו בין 16-21 ($M = 17.59, SD = 1.28$). גילאי המבוגרים נעו בין 22-40 ($M = 31.23, SD = 4.99$). המשתתפים במחקר הנוכחי נשאלו בנוסף באשר לשפת האם שלהם ורמת דתיותם (חרדי, דתי, מסורתי או חילוני). לוח 1 מציג את התפלגות המשתתפים במשתנים מגדר, קבוצות גיל, שפת אם ורמת דתיות על פי קבוצות המחקר.

לוח 1: התפלגות מגדר המשתתפים, קבוצות הגיל, שפת האם ורמת הדתיות על פי קבוצות המחקר

שם המשתנה	ערכים	משתתפים עם מש"ה ($n = 55$)	משתתפים עם התפתחות תקינה ($n = 54$)	χ^2	p
מגדר	גברים	28 (50.9%)	21 (38.9%)	1.59	.207
	נשים	27 (49.1%)	33 (61.1%)		
קבוצות גיל	מתבגרים	27 (49.1%)	27 (50.0%)	.01	.924
	מבוגרים	28 (50.9%)	27 (50.0%)		
שפת אם	עברית	50 (90.9%)	54 (100.0%)	5.15*	.023
	אחר	5 (9.1%)	0 (0.0%)		
רמת דתיות ¹	חרדי	0 (0.0%)	1 (1.9%)	899.50***	.001
	דתי	13 (23.6%)	23 (42.6%)		
	מסורתי	10 (18.2%)	20 (37.0%)		
	חילוני	32 (58.2%)	10 (18.5%)		

* $p < .05$, *** $p < .001$

¹משתנה בסולם אורדינאלי. נערך מבחן Mann-Whitney.

מהתבוננות בלוח 1 ניתן לראות כי ממצאי ניתוחי מבחן χ^2 לאי-תלות מעידים כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר השונות בהתפלגות משתנה המגדר ובהתפלגות משתנה קבוצות הגיל. לעומת זאת, קיימת תלות מובהקת סטטיסטית בין השיוך לקבוצת המחקר לבין שפת האם של המשתתף. נמצא כי על אף והרוב המוחלט של המשתתפים הינם דוברי השפה העברית כשפת אם, אחוז גבוה יותר במובהק של משתתפים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) דובר בשפות אם אחרות (9.1% בקרב משתתפים עם מוגבלות שכלית בהשוואה ל- 0.0% בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה).

נערך מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test) על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר השונות בגיל. נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי קבוצות המחקר בגיל, $p = .191$, $t(107) = .88$. כלומר, ממוצע גילאי המשתתפים עם מש"ה ($M = 25.12$, $SD = 7.81$) אינו שונה באופן מובהק סטטיסטית מממוצע גילאי המשתתפים עם התפתחות תקינה ($M = 23.81$, $SD = 7.72$).

בנוסף, בניתוח מאן וויטני (Mann-Whitney analysis) נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין קבוצות המחקר השונות ברמת הדתיות. רמת הדתיות של משתתפים עם התפתחות תקינה הינה גבוהה במובהק מרמת הדתיות של משתתפים עם מש"ה. ניתן לראות זאת באחוז הגבוה יותר של משתתפים עם מש"ה אשר דיווחו כי הינם חילונים בהשוואה לאחוז זה בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה (58.2% בהשוואה ל- 18.5% בהתאמה).

מנת משכל: חישוב מנת המשכל שנקבע על פי מבחן וכסלר (2001) בגרסה למבוגרים (WAIS-III^{HEB}), נערך לפי המבחנים אוצר מילים, צד שווה וסידור קוביות באמצעות שימוש בנוסחה למנת משכל כללית בהסתמך על חלק מהמבחנים (Axelrod et al., 2001). המבחנים נמצאו כמייצגים כישורי אינטליגנציה במבחן וכסלר המקוצר (Wechsler Abbreviated Intelligence Scale - WASITM; Wechsler, 1999). על בסיס ההישגים של המשתתפים חושב ציון האינטליגנציה של המשתתפים. רמת האינטליגנציה של המשתתפים עם מש"ה נעה בין 50 לבין 75 ($M = 62.60$, $SD = 6.97$). החישוב נערך בהדרכה של פסיכולוגית מומחית לפי לוחות המרה המצורפות במדריך למבחן (וכסלר, 2001). ממוצע מנת המשכל הכללי של שתי קבוצות המחקר:

אוכלוסייה עם מש"ה ($N = 55$, $MCA = 25.12$, $SD = 7.81$; $MG/ IQ = 62.60$, $SD = 6.97$)

אוכלוסייה עם התפתחות תקינה ($N = 54$, $MCA = 23.82$, $SD = 7.72$; $MG/ IQ = 113.78$, $SD = 14.21$)

שיטת המחקר

מחקר זה נערך בשיטות מחקר מעורבות, המשלב שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. נעשה שימוש במערך מחקר משולב מסביר (The Explanatory Sequential Design). שכלל איסוף נתונים כמותיים

בתחילה וניתוחם, ולאחר מכן הוסברו לעומק הממצאים גם באמצעות נתונים איכותניים. **במחקר הכמותי** נותחו נתוני שאלונים שנאספו מ-109 משתתפי המחקר (מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה ומתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה). **השלב האיכותני** בוצע כהשלמה עם מדגם של 20 משתתפים מתוך כלל משתתפי המחקר, על מנת לסייע בהבנת הממצאים הכמותיים, במטרה להבין לעומק את הדפוסים התמטיים של מדדי האינטליגנציה הרגשית בין המתבגרים למבוגרים על פי 3 המודלים של האינטליגנציה הרגשית.

כלי המחקר הכמותי

במחקר נעשה שימוש ב-9 כלים: 2 כלים הבודקים את האינטליגנציה הקריסטלית ו-2 כלים הבודקים את האינטליגנציה הפלואידית. 5 כלים המייצגים את שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית: יכולת קוגניטיבית, כתכונות אישיות ומעורב. בנוסף, שאלון דמוגרפי. להלן נציג את כלי המחקר:

שאלון דמוגרפי קצר

לשם אפיון המשתתפים הועבר שאלון דמוגרפי לשתי קבוצות המחקר הכולל שאלות של גיל הנבדק, מינו, שפת האם, מקום המגורים, זיקה לדת, מצב משפחתי, סטטוס זוגי וסטטוס תעסוקתי.

הערכת היכולת הקריסטלית והפלואידית

האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית, נבדקה באמצעות שלושה תתי מבחן המרכיבים את מבחן וכסלר המקוצר (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence - WASI™; Wechsler, 1999), ובאמצעות מבחן המטריצות של רייבן (Raven, 1958). תתי מבחן אוצר מילים וצד שווה להערכת האינטליגנציה הקריסטלית, ותת מבחן סידור קוביות ומבחן מטריצות של רייבן להערכת האינטליגנציה הפלואידית. המבחן המקוצר נמצא מייצג את כישורי האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית באוכלוסייה רגילה (Canivez et al., 2009) ובקרב אוכלוסייה עם מש"ה (Temple et al., 2010). מכיוון שהגרסה המקוצרת לא תורגמה לעברית ולא תוקפה בישראל, נעשה שימוש במבחן מתוך מבחן ה-WAIS-III^{HEB} (וכסלר, 2001). המבחנים יועברו לנבדקים בהתאם להוראות במדריכים WISC-IV^{HEB} (וכסלר, 2010) ו-WAIS-III^{HEB} (וכסלר, 2001). נעשה שימוש בציונים הגולמיים של תתי המבחן ולא בציוני התקן. להלן פירוט המבחנים:

א. כלים לבדיקת היכולת הקריסטלית

אוצר מילים (Vocabulary) - מטרה: בדיקת ידע המילולי והבנת משמעותן של מילים. על הנבדק להגדיר מילים במבחן למבוגרים בו 33 פריטים בקושי עולה (לדוגמה: פריט 1 - "מיטה", פריט 33 - "תוכחה"). הנבחן מתבקש להגדיר מילים (החל משמות עצם מוחשיים ועד לשמות עצם מופשטים). הבחינה אינה מוגבלת בזמן, אך מופסקת לאחר שישה כישלונות רצופים. **ציון:** תשובה מלאה בכל אחד מהפריטים מזכה את הנבחן ב-2 נקודות ואילו תשובה חלקית מזכה ב-1 נקודה (טווח 0-2 נקודות לפריט). ציון מקסימלי 66 נקודות (טווח 0-66 נקודות).

צד שווה (Similarities) - מטרה: בדיקת יכולת להמשגה מילולית ולהסקה מילולית מופשטת. על הנבדק למצוא קשר סמנטי בין שתי מילים במבחן בו 19 פריטים בקושי עולה, ולציין במה שתי המילים או שני המושגים, דומים (לדוגמה: "מזלג-כף", "איב-חבר"). על הנבדק למצוא את היחס הסמנטי המקשר בין כל צמד מילים. הבחינה אינה מוגבלת בזמן, אך מופסקת לאחר ארבעה כישלונות רצופים. **ציון:** תשובה נכונה בפריטים 1-5 מזכה את הנבחן ב-1 נקודה (טווח 0-1 נקודות לפריט). תשובה מלאה בפריטים 6-19 מזכה את הנבחן ב-2 נקודות ואילו תשובה חלקית מזכה את הנבחן ב-1 נקודה (טווח 0-2 נקודות לפריט). ציון מקסימלי 33 נקודות (טווח 0-33 נקודות).

ב. כלים לבדיקת היכולת הפלואידית

סידור קוביות (Block Design) - מטרה: בדיקת יכולת ארגון, המשגה ותפיסה מרחבית. על הנבדק לשחזר בזמן מוגבל ובאמצעות קוביות בצבעי אדום-לבן, דגם המופיע בתמונה או שהבודקת בנתה לפניו, במבחן בו 14 פריטים בקושי עולה. דרגת הקושי בדגמים עולה מדגם בן 2 קוביות, דרך דגם של 4 קוביות ועד לדגם בן 9 קוביות. טמפל ועמיתים (Temple et al., 2010), עשו שימוש בתתי מבחן אלה בקרב אוכלוסייה עם מש"ה. **ציון:** תשובה נכונה בפריטים 1-6 בזמן המוקצב, מזכה את הנבדק ב-2 נקודות, כל אחת. תשובה נכונה שהתקבלה לאחר ניסיון נוסף, מזכה ב-1 נקודה. תשובה נכונה בפריטים 7-14, המתקבלת בזמן המוקצב, מזכה את הנבדק ב-4-7 נקודות, על פי דרגת מהירות הביצוע. המבחן מופסק לאחר 3 ציוני 0 רצופים (טווח 0-68). תשובה נכונה במגבלת הזמן מזכה את הנבחן ב-2-4 נקודות (טווח 0-2 נקודות לפריטים 1-6 ו-0-7 נקודות עבור פריטים 7-14). ניקוד נוסף ניתן על פתרונות מהירים במיוחד. ציון מקסימלי 68 נקודות (טווח 0-68 נקודות).

מטריצות: מבחן המטריצות הסטנדרטיות של רייבן בגרסה שחור לבן (SPM-Standard Progressive Matrices; Raven, 1958): מטרה: הערכת יכולת להסקה אנלוגית תוך ביצוע השוואות, מציאת קשרים בין משתנים, סיבתיות, חשיבה לוגית ותפיסת גשטלט. הנבדק נדרש להשלים חלק חסר במטריצה ע"י בחירה באחת מבין 6 או 8 אפשרויות המוצגות לפניו. המבחן מורכב מ-5 סדרות כשבכל סדרה 12 פריטים המדורגים בסדר קושי עולה. וקיל וליפשיץ-זהבי (Vakil & Lifshitz-Zehavi, 2012), השתמשו במבחן זה באוכלוסייה עם מש"ה. **ציון:** תשובה נכונה בכל פריט מזכה ב-1 נקודה (טווח 0-60).

ג. כלים לבדיקת האינטליגנציה הרגשית

נעשה שימוש בחמישה כלים בהתאם לשלושת המודלים (מודל היכולות, מודל תכונות האישיות והמודל המעורב) השאלונים הותאמו לאוכלוסייה עם מש"ה בנקודות הבאות (Vahav et al., 2015): א. קיצור מספר השאלות ב. פישוט והנגשה לשונית של ההיגדים ג. צמצום סקאלת התשובות לארבע דרגות בלבד. צמצום זה נועד על מנת לצמצם את החלופות שהמשתתפים עם המוגבלות ידרשו לבחור בניהם. סקלת ההיגדים נעה בין 1 ("לא נכון") ועד ל-4 ("נכון מאוד") לפי לייקהרט. לא הוצגו למשתתף היגדים המנוסחים

בשילילה ("לא" ו"אינו"). הוצגו למשתתפים עם המוגבלות ציורים של 4 כוסות, כאשר כוס ריקה - לא מסכים וכוס מלאה – מסכים (ראה נספח 2). מהימנות השאלונים נבחנה הן בקרב 20 משתתפים עם מש"ה והן בקרב 20 משתתפים עם התפתחות תקינה במחקר פיילוט.

ג.1 שאלונים של מודל היכולות - (Abilities Model; Mayer & Salovey, 1997)

שאלון תפיסה עצמית - Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSEIS; Schutte et al., 1998) (16 פריטים מתוך 33), המבוסס על השאלון Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence test (MSCEIT; Mayer et al., 2002) שתורגם לעברית על ידי זיידנר (2000). **מטרה:** מדידת היכולת לזהות רגש אצל העצמי ואצל אחרים, לבטא רגש, לווסת רגש ולהשתמש ברגש לתכנון ולחשיבה. (טווח 16-64). למשל, "אני מודע לרגשות שלי בזמן שאני חווה אותם" (היגד 4). נעשה שימוש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה. $\alpha = .90$ (Schutte et al., 1998). במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרובך גבוהים הן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה והן בקרב משתתפים עם מש"ה ($\alpha = .86$ וכן $\alpha = .85$, בהתאמה).

שאלון מודעות עצמית רגשית - Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995) (15 פריטים מתוך 30). **מטרה:** בדיקת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי. השאלון מחולק לשלושה סולמות משנה: **קשב** - עד כמה המשתתף נוטה להפנות קשב לרגשות שהוא חש [5 פריטים]: "אני מאמין בלפעול מהלב" (היגד 5). **בהירות רגשית** - עד כמה המשתתף תופס את רגשותיו כברורים [6 פריטים]: "בדרך כלל רגשותיי ברורים לי" (היגד 12). **תיקון/ויסות** - עד כמה נוטה המשתתף לנסות ולתקן רגשות שליליים שהוא חווה [4 פריטים]: "למרות שאני לפעמים עצוב, יש לי גישה אופטימית" (היגד 4). (טווח 15-60). נעשה שימוש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה $\alpha = .88$. במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרובך גבוהים הן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה והן בקרב משתתפים עם מש"ה ($\alpha = .78$ וכן $\alpha = .81$, בהתאמה).

ג.2 שאלונים של מודל תכונות האישיות - (Traits Model; Petrides & Furnham, 2000, 2001, 2003)

שאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009) (15 פריטים מתוך 30) **מטרה:** בדיקת היבטים הקשורים ברגש האישיות של העצמי. השאלון מחולק לארבעה סולמות משנה: **יכולת ביטוי רגשית** [4 פריטים]: "אין לי בעיה לבטא רגשות באמצעות מילים" (היגד 1), **שליטה עצמית** [3 פריטים]: "אנשים מתפעלים מהיותי רגוע" (היגד 15), **מידת הרווחה** (well being) [5 פריטים]: "אני מרוצה מהחיים שלי" (היגד 10), **יכולת חברתית** [3 פריטים]: "אני יכול להתנהל ביעילות עם אנשים" (היגד 3). בשאלון זה הנבדק צריך לדרג את עצמו, (טווח 15-60). נעשה שימוש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה. $\alpha = .86$, $\alpha = .88$ נעשה על השאלון תרגום-תרגום חוזר (שמעוני, בדפוס). במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרובך גבוהים הן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה והן בקרב משתתפים עם מש"ה ($\alpha = .78$ וכן $\alpha = .70$, בהתאמה).

שאלון TEIQue 360°-SF;) Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form for peer (Petrides, 2009). (15 פריטים מתוך 30) מטרה: בדיקת היבטים הקשורים ברגש האישיות של האחר. השאלון מחולק לארבעה סולמות משנה: יכולת ביטוי רגשית [4 פריטים]: "הבעת רגשותיהם במילים אינם בעיה עבורם" (היגד 1), שליטה עצמית [3 פריטים]: "אנשים מעריצים אותם על היותם רגועים" (היגד 15), מידת הרווחה (well being) [5 פריטים]: "הם נראים מרוצים מהחיים שלהם" (היגד 10), יכולת חברתית [3 פריטים]: "הם יכולים להתמודד באופן יעיל עם אנשים" (היגד 3). (טווח 15-60). נעשה שימוש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה. $\alpha = .86$, $\alpha = .88$. נעשה על השאלון תרגום-תרגום חוזר (שמעוני, בדפוס). במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך גבוהים הן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה והן בקרב משתתפים עם מש"ה ($\alpha = .77$ וכן $\alpha = .76$, בהתאמה).

ג.3 שאלון של המודל המעורב- (Mixed Model; Bar-On, 1997)

שאלון אינטליגנציה רגשית Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). (30 פריטים מתוך 133). מטרה: הערכת יכולתו של האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה. השאלון כולל חמישה מדדים כאשר כל מדד מחולק לתתי ציונים (סה"כ 15). א. מיומנות בין-אישית (אמפתיה, אחריות חברתית ויחסים בין-אישיים): "אני אוהב לעזור לאנשים" (היגד 5). ב. מיומנות תוך-אישית (מודעות רגשית, אסרטיביות, קבלה עצמית הגשמה עצמית ועצמאות): "אני מחובר לרגשות שלי" (היגד 3). ג. כושר הסתגלות (פתרון בעיות, בוחן מציאות וגמישות): "קל לי להסתגל למצבים חדשים" (היגד 13). ד. ניהול מתח (סבילות ללחץ ושליטה בדחפים): "אני יודע איך להתמודד עם בעיות מטרידות" (היגד 2). ה. מצב רוח כללי (אושר ואופטימיות): "אני מרוצה מהחיים שלי" (היגד 30). בשאלון זה הנבדק צריך לדרג את עצמו. (טווח 30-120). נעשה שימוש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה $\alpha = .70$, $\alpha = .86$ (Bar-On, 1997). במחקר הנוכחי נמצא מקדם מהימנות עקיבות פנימית אלפא של קרונברך גבוהים הן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה והן בקרב משתתפים עם מש"ה ($\alpha = .70$ וכן $\alpha = .87$, בהתאמה).

הליך

המחקר עבר אישור של ועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת בר אילן. בנוסף, נערכה פנייה ללשכת המדען הראשי במשרד הרווחה ובמשרד החינוך שאישרו את העברת השאלונים והראיונות. המבחנים והשאלונים הועברו לנבדקים באופן אינדיווידואלי. מבחני האינטליגנציה הועברו בפקוח פסיכולוג מומחה. המחקר נערך במסגרות החינוכיות, הטיפוליות והתעסוקתיות בהם נוכחים המשתתפים (בתי ספר, מסגרות תעסוקה שיקומית או טיפולית והוסטלים). הנבדקים חתמו על טופס השתתפות וקיבלו הסבר על מטרת המחקר ואופן הליך ביצועו. השתתפות הנבדקים עם מש"ה במחקר היתה לאחר קבלת אישור מההורים או האפוטרופוס. לאחר שהשאלונים הועברו ל 120 נבדקים, נבחרו רק 109 שאלונים תקינים שמולאו במלואם לניתוח הכמותי. מתוכם נבחרו 20 משתתפים : 10 מבוגרים עם מש"ה לא"ס ו-10 מתבגרים עם מש"ה לא"ס

שהשתתפו בראיונות חצי מובנים. יצרנו קשר עם מסגרות החינוך בהם למדו המתבגרים ועם העובדות הסוציאליות של ההוסטלים ומסגרות התעסוקה וביקשנו לערוך את הראיונות, נקבע מקום מפגש נוח ונפגש לעריכת הראיון שאפשר מפגש פרטי בין המראיינת לבדק ללא נוכחות אנשים נוספים. כל הראיונות הוקלטו ותוכנם הוקלד למחשב כלשונם.

על מנת לשמור על אוטונומיית המשתתפים ופרטיותם ננקטו מספר פעולות: (1) הסכמה מדעת – המשתתפים קבלו הסבר לגבי מטרות המחקר ומהלכו והסכמתם להשתתף בו מרצונם החופשי היוותה תנאי להשתתפותם במחקר (ראה נספח 10). תהליך זה חל גם לגבי ההורים, או האפוטרופסים (ראה נספחים 9-6). (2) שמירה על פרטיות ואנונימיות – הראיונות התקיימו בחדר סגור ופרטי שהיה מקובל על המשתתפים, שמותיהם שונו לשמות בדויים כמו גם שמות מקומות, תאריכים וכל פרט מזהה של כל מאן דהוא. (3) הסכמה מפורשת להקליט את הראיונות היוותה תנאי להקלטתם ונאמר להם שהם יוכלו להפסיק את הראיון בכל עת שירצו. (4) דיווח – הקפדה יתרה התקיימה לגבי דיווח ששיקף נאמנות לממצאים (דושניק וצבר-בן יהושע, 2002).

תוצאות המחקר הכמותי

פרק התוצאות מחולק לארבעה חלקים על פי סדר השערות המחקר. החלק הראשון מציג את ההבדלים בין קבוצות המחקר השונות (משתתפים עם משי"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל השונות (מתבגרים, מבוגרים) בכל אחד ממדדי האינטליגנציה. לחלק זה לא הוצבה שאלה או השערת מחקר והוא נועד לבחון טרם לבחינת השערות המחקר עצמן, כי לא קיימים הבדלים בהישגים במבחני האינטליגנציה כתלות בגיל בקרב שתי קבוצות המחקר. ראשית יוצגו ההבדלים בין קבוצות המחקר וקבוצות הגיל השונות ברמת האינטליגנציה הכללית (GIQ- General IQ), רמת האינטליגנציה המילולית (VIQ – Verbal IQ) ורמת האינטליגנציה הביצועית – לא מילולית (PIQ – Performance IQ). בחינת ההבדלים במדדי האינטליגנציה בחלק זה נערכה על הממוצעים מתוקנני הגיל ולא על הממוצעים של ההישגים הגולמיים במבחנים. בחלק השני של פרק זה יוצגו ההבדלים בין קבוצות המחקר השונות וקבוצות הגיל השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה בחמשת השאלונים השונים אשר הועברו למשתתפים. בחלק השלישי של פרק זה יוצגו הקשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית בינם לבין עצמם בקרב כל אחת מקבוצות המחקר בנפרד. לבסוף, בחלק הרביעי תוצג התרומה של המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים: מגדר, קבוצות גיל, שפת האם ורמת הדתיות ותרומתם של מדדי האינטליגנציה המילולית והביצועית להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה על ידי המדדים השונים בכל קבוצת מחקר בנפרד.

טרם לבחינת שאלות והשערות המחקר בדקנו האם מדדי המחקר השונים מתפלגים נורמלית בכל אחת מקבוצות המחקר השונות (משתתפים עם משי"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל השונות (מתבגרים, מבוגרים). בניתוחי Shapiro-Wilk הבוחנים קיומה של התפלגות נורמלית נמצא כי רוב מדדי המחקר שונים במובהק מההתפלגות הנורמלית בקרב קבוצות המחקר השונות וקבוצות הגיל השונות ($p < .05$). עקב כך נבחנו השערות המחקר הנוכחי באמצעות ניתוח א – פרמטריים מסוג מאן וויטני (Mann-Whitney analyses). ניתוח זה בחן את ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בכל קבוצת גיל בנפרד ואת הבדלים בין שתי קבוצות הגיל בכל קבוצת מחקר בנפרד.

בבואנו לבחון את השערות המחקר באמצעות ניתוחים א – פרמטריים ובאמצעות ניתוחים פרמטריים, נמצאה התאמה מלאה בממצאים. כלומר, רמת המובהקות של הממצאים נמצאה זהה ומכאן כי המסקנות באשר להבדלים בין הקבוצות הינן זהות. על כן, לשם הנוחות באופן ההצגה, מוצגים הממצאים בפרק זה באמצעות הניתוחים הפרמטריים אשר מניחים על התפלגות נורמלית של מדדי המחקר השונים.

הבדלים ברמת האינטליגנציה הכללית, הקריסטלית (מילולית) והפלואידית (ביצועית) כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה הכללית, המילולית והביצועית נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2x2) מסוג MANOVA על הממד הכללי של האינטליגנציה (GIQ), הממד של האינטליגנציה המילולית (VIQ) וממד האינטליגנציה הביצועית (PIQ). המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם מש"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתנים התלויים הינם שלושת מדדי האינטליגנציה.

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי נמצא אפקט עיקרי לקבוצות המחקר בבדיקה הסימולטאנית של שלושת מדדי האינטליגנציה, $F(3,103) = 316.39, p < .001, \eta_p^2 = .90$. בבדיקת כל אחד משלושת מדדי האינטליגנציה בנפרד נמצא כי הן רמת האינטליגנציה הכללית, הן רמת האינטליגנציה המילולית והן רמת האינטליגנציה הביצועית של משתתפים עם מש"ה נמוכה באופן מובהק מרמת האינטליגנציה הכללית, המילולית והביצועית של משתתפים עם התפתחות תקינה, $F(1,105) = 557.71, p < .001, \eta_p^2 = .82, .85$ וכן $F(1,105) = 493.04, p < .001, \eta_p^2 = .73$, $F(1,105) = 283.53, p < .001$, בהתאמה].

ממצאי ניתוח השונות מראים בנוסף כי לא קיים אפקט עיקרי לקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שלושת מדדי האינטליגנציה, $F(3,103) = .20, p = .893, \eta_p^2 = .01$. בבדיקת כל אחד משלושת מדדי האינטליגנציה בנפרד נמצא כי רמת האינטליגנציה הכללית, רמת האינטליגנציה המילולית ורמת האינטליגנציה הביצועית של מתבגרים אינה שונה במובהק מרמת האינטליגנציה הכללית, המילולית והביצועית של מבוגרים, $F(1,105) = .41, p = .524, \eta_p^2 = .00$, $F(1,105) = .03, p = .868, \eta_p^2 = .00$ וכן $F(1,105) = .61, p = .436, \eta_p^2 = .01$, בהתאמה].

לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי לא קיים אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שלושת מדדי האינטליגנציה, $F(3,103) = 1.55, p = .207, \eta_p^2 = .04$. בבדיקת כל אחד משלושת מדדי האינטליגנציה בנפרד נמצא כי לא קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל השונות ברמת האינטליגנציה הכללית, רמת האינטליגנציה המילולית וברמת האינטליגנציה הביצועית, $F(1,105) = 2.63, p = .108, \eta_p^2 = .02$, $F(1,105) = 2.41, p = .124, \eta_p^2 = .02$ וכן $F(1,105) = 1.31, p = .255, \eta_p^2 = .01$, בהתאמה].

כלומר, ההבדלים המובהקים ברמת האינטליגנציה הכללית, המילולית והביצועית הינם בין קבוצות המחקר ולא בין קבוצות הגיל השונות. כלומר, אכן שתי קבוצות הגיל בשתי קבוצות המחקר השונות שוות ברמת האינטליגנציה שלהן הן הכללית, הן המילולית והן הביצועית. לאור כך ניתן לפסול הסבר אלטרנטיבי לממצאים באשר להבדלים בין קבוצות המחקר והגיל ברמת האינטליגנציה הרגשית אשר בחינתם מוצגת בחלק השני לפרק זה.

לוח 2 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי F של מדדי האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר
וקבוצות הגיל.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של מדדי האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל

קבוצות מחקר								
<u>ערכי $F (\eta_p^2)$</u>			משתתפים עם התפתחות תקינה ($n = 54$)		משתתפים עם מש"ה ($n = 55$)		קבוצות גיל	מדדי האינטליגנציה
			SD	M	SD	M		
2.41 (.02)	.03 (.00)	439.04*** (.82)	9.60	101.22	8.24	67.52	מתבגרים	רמת האינטליגנציה המילולית (VIQ – Verbal IQ)
			7.98	103.48	8.16	64.71	מבוגרים	
1.31 (.01)	.61 (.01)	283.53*** (.73)	25.95	120.85	10.05	65.63	מתבגרים	רמת האינטליגנציה הביצועית (PIQ – Performance IQ)
			22.32	127.63	9.27	64.36	מבוגרים	
2.63 (.02)	.41 (.00)	577.71*** (.85)	13.77	111.37	7.05	63.67	מתבגרים	רמת האינטליגנציה הכללית (GIQ – General IQ)
			14.50	116.19	6.86	61.57	מבוגרים	

*** $p < .001$

על מנת לבחון עוד יותר לעומק כי אכן לא קיימים הבדלים בין שתי קבוצות הגיל בשתי קבוצות המחקר השונות ברמת האינטליגנציה הכללית, המילולית והביצועית, נבחנו ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל בכל אחד מההישגים מתוקנני הגיל של מבחני האינטליגנציה המילולית (מבחן אוצר מילים ומבחן צד שווה), מבחן האינטליגנציה הביצועית (מבחן סידור קוביות) וציון הגלם של ההישגים במבחן המטריצות של רייבן.

הבדלים ברמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה המילולית נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2x2) מסוג MANOVA על ההישגים מתוקנני הגיל של שני מבחני האינטליגנציה המילולית: מבחן אוצר מילים ומבחן צד שווה. המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם מש"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתנים התלויים הינם שני מדדי האינטליגנציה המילולית.

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי נמצא **אפקט עיקרי לקבוצות המחקר** בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה המילולית, $F(2,104) = 284.55, p < .001, \eta_p^2 = .85$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה המילולית בנפרד נמצא כי הן ההישגים במבחן אוצר מילים והן ההישגים במבחן צד שווה של משתתפים עם מש"ה נמוכים באופן מובהק בהשוואה לקבוצת המשתתפים עם התפתחות תקינה, $F(1,105) = 525.10, p < .001, \eta_p^2 = .84$ וכן $F(1,105) = 215.84, p < .001, \eta_p^2 = .67$, בהתאמה].

ממצאי ניתוח השונות מראים בנוסף כי לא קיים **אפקט עיקרי לקבוצות הגיל** בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה המילולית, $F(2,104) = .11, p = .893, \eta_p^2 = .00$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה המילולית בנפרד נמצא כי ההישגים במבחן אוצר מילים ובמבחן צד שווה של מתבגרים אינם שונים באופן מובהק מההישגים במבחנים אלו של מבוגרים, $F(1,105) = .05, p = .824, \eta_p^2 = .00$ וכן $F(1,105) = .23, p = .635, \eta_p^2 = .00$, בהתאמה].

לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי לא קיים **אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל** בבדיקה הסימולטאנית של מדדי האינטליגנציה המילולית, $F(2,104) = 1.14, p = .323, \eta_p^2 = .02$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה המילולית נמצא כי לא קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל השונות הן בהישגים במבחן אוצר מילים והן בהישגים במבחן צד שווה, $F(1,105) = 1.37, p = .244, \eta_p^2 = .01$ וכן $F(1,105) = 1.80, p = .182, \eta_p^2 = .02$, בהתאמה]. כלומר, ההבדלים המובהקים ברמת האינטליגנציה המילולית אשר נמדדה בשני המדדים השונים הינם בין קבוצות המחקר ולא בין קבוצות הגיל השונות. כלומר, אכן שתי קבוצות הגיל בשתי קבוצות המחקר השונות מושוות ברמת האינטליגנציה המילולית.

הבדלים ברמת האינטליגנציה הפלואידית (ביצועית) כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה הביצועית נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2x2) מסוג MANOVA על ההישגים מתוקנני הגיל של מבחן האינטליגנציה הביצועית: מבחן סידור קוביות וההישגים הגולמיים במבחן הרייבן. המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם מש"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתנים התלויים הינם שני מדדי האינטליגנציה הביצועית.

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי נמצא אפקט עיקרי לקבוצות המחקר בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה המילולית, $\eta_p^2 = .84$, $F(2,104) = 284.52$, $p < .001$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הביצועית בנפרד נמצא כי הן ההישגים במבחן סידור קוביות והן ההישגים במבחן הרייבן של משתתפים עם מש"ה נמוכים באופן מובהק בהשוואה לקבוצת המשתתפים עם התפתחות תקינה, $F(1,105) = 274.74$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .72$ וכן $F(1,105) = 401.06$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .79$, בהתאמה].

ממצאי ניתוח השונות מראים בנוסף כי לא קיים אפקט עיקרי לקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה הביצועית, $\eta_p^2 = .01$, $F(2,104) = .44$, $p = .644$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הביצועית בנפרד נמצא כי ההישגים במבחן סידור קוביות ובמבחן הרייבן של המתבגרים אינם שונים באופן מובהק מההישגים במבחינים אלו של המבוגרים, $F(1,105) = .29$, $p = .594$, $\eta_p^2 = .00$ וכן $F(1,105) = .74$, $p = .391$, $\eta_p^2 = .01$, בהתאמה].

לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי לא קיים אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של מדדי האינטליגנציה הביצועית, $\eta_p^2 = .03$, $F(2,104) = 1.63$, $p = .200$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הביצועית נמצא כי לא קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל השונות הן בהישגים במבחן סידור קוביות והן בהישגים במבחן הרייבן, $F(1,105) = 1.10$, $p = .296$, $\eta_p^2 = .01$ וכן $F(1,105) = 2.72$, $p = .102$, $\eta_p^2 = .02$, בהתאמה]. כלומר, ההבדלים המובהקים ברמת האינטליגנציה הביצועית אשר נמדדה בשני המדדים השונים הינם בין קבוצות המחקר ולא בין קבוצות הגיל השונות. כלומר, אכן שתי קבוצות הגיל בשתי קבוצות המחקר השונות מושוות ברמת האינטליגנציה הביצועית. לוח 3 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי F של ההישגים מתוקנני הגיל במבחני האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של ההישגים מתוקנני הגיל במבחני האינטליגנציה על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל

קבוצות מחקר									
ערכי $F(\eta^2)$		קבוצות מחקר		משתתפים עם התפתחות תקינה ($n = 54$)		משתתפים עם מש"ה ($n = 55$)		קבוצות גיל	מבחנים
				SD	M	SD	M		
אינטראקציה	קבוצות גיל								
1.37	.05	535.10***	1.89	11.41	1.88	3.70	מתבגרים	מבחן אוצר מילים	מילולית - קריסטלית
(.01)	(.00)	(.84)	1.63	11.74	1.91	3.21	מבוגרים		
1.80	.23	215.84***	1.85	9.26	1.56	5.26	מתבגרים	מבחן צד שווה	
(.02)	(.00)	(.67)	1.34	9.52	1.46	4.71	מבוגרים		
1.10	.29	274.74***	3.42	11.00	1.40	3.74	מתבגרים	סידור קוביות	ביצועית - פלואידית
(.01)	(.00)	(.72)	2.92	11.74	1.35	3.50	מבוגרים		
2.72	.74	401.06***	10.27	44.22	5.59	18.19	מתבגרים	רייבן (ציון גולמי)	
(.02)	(.01)	(.79)	7.77	47.78	4.78	17.07	מבוגרים		

*** $p < .001$

הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל

בפרק זה יוצגו ההבדלים בין קבוצות המחקר השונות וקבוצות הגיל השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה בחמשת השאלונים השונים אשר הועברו למשתתפים. כאמור, רמת האינטליגנציה הרגשית כיכולת אישית (מודל היכולות) נמדדה באמצעות שני המדדים: מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי. רמת האינטליגנציה הרגשית כתכונת אישיות (מודל התכונות) נמדדה באמצעות שני המדדים: רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי ורמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר. רמת האינטליגנציה הרגשית כיכולת אישית וכתכונה אישיותית (מודל מעורב) נבחנה באמצעות המדד: רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה.

מודל היכולות - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2x2) מסוג MANOVA על שני המדדים: מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי. המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם מש"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתנים התלויים הינם שני המדדים של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות).

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי נמצא אפקט עיקרי לקבוצות המחקר בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות), $F(2,104) = 4.57, p = .013, \eta^2 = .08$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד נמצא כי הן מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר והן מידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי המדווחות בקרב משתתפים עם מש"ה גבוהות באופן מובהק בהשוואה לקבוצת המשתתפים עם התפתחות תקינה, $F(1,105) = 7.88, p = .006, \eta^2 = .07$ וכן $F(1,105) = 5.72, p = .019, \eta^2 = .05$, בהתאמה].

ממצאי ניתוח השונות מראים בנוסף כי לא קיים אפקט עיקרי לקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שני המדדים של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות), $F(2,105) = 1.82, p = .166, \eta^2 = .03$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד נמצא כי הן מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר והן מידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי המדווחות בקרב מתבגרים אינן שונות באופן מובהק בהשוואה לקבוצת המבוגרים $F(1,105) = 2.30, p = .132, \eta^2 = .02$ וכן $F(1,105) = 3.13, p = .080, \eta^2 = .03$, בהתאמה].

לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי קיים אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שני המדדים הבוחנים את האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות), $F(2,104) = 3.34, p = .039, \eta_p^2 = .06$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) נמצא כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל השונות הן במידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר והן במידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי, $F(1,105) = 4.91, p = .029, \eta_p^2 = .04$ וכן $F(1,105) = 5.14, p = .025$, $\eta_p^2 = .05$ בהתאמה].

על מנת לבחון את מקור האינטראקציות המובהקות של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות), נבחנו האפקטים הפשוטים (Simple effects) של ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל בכל קבוצת מחקר בנפרד ובכל מדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד.

על מנת לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל בכל קבוצת מחקר בנפרד ובכל מדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד, נערכו מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). נמצא כי בעוד שלא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מתבגרים לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות): מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי $t(52) = .51, p = .611$ וכן $t(52) = .39, p = .697$, בהתאמה], קיימים הבדלים בין מתבגרים לבין מבוגרים עם מש"ה בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות): מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי $t(53) = 2.55, p = .014$ וכן $t(53) = 2.62, p = .011$, בהתאמה]. מהתבוננות בממוצעים נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על מידה גבוהה יותר במובהק של יכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמם ואצל האחר ועל מידה גבוהה יותר במובהק של מודעות עצמית רגשית ויכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמם בהשוואה למתבגרים עם מש"ה (ראה תרשים 1).

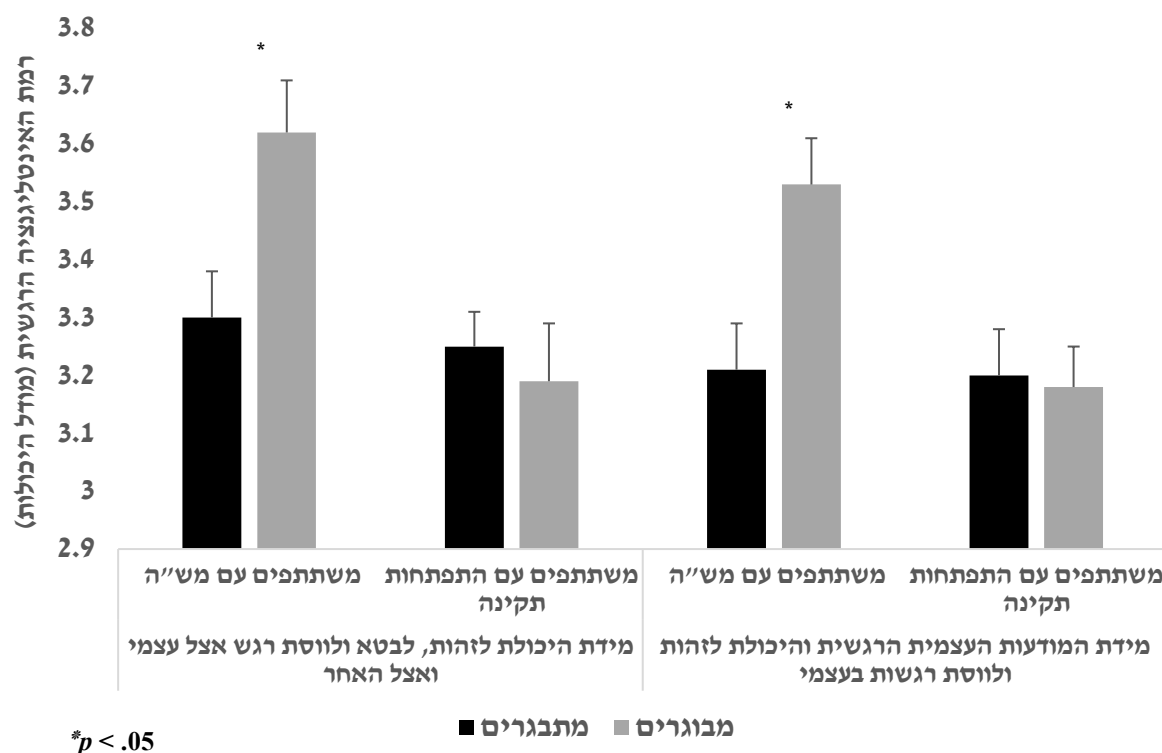
בנוסף, נבחנו האפקטים הפשוטים (Simple effects) של ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בכל קבוצת גיל בנפרד ובכל מדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד.

על מנת לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בכל קבוצת גיל בנפרד ובכל מדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) בנפרד, נערכו מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). נמצא כי בעוד שלא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מתבגרים עם מש"ה לבין מתבגרים עם התפתחות תקינה בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות): מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי $t(52) = .51, p = .615$ וכן $t(52) = .09, p = .932$, בהתאמה], קיימים הבדלים בין מבוגרים עם

מש"ה לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות): מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי [$t(53) = 3.11, p = .003$ וכן $t(53) = 3.37, p = .001$, בהתאמה]. מהתבוננות במומצעים נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על מידה גבוהה יותר במובהק של יכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמם ואצל האחר ועל מידה גבוהה יותר במובהק של מודעות עצמית רגשית ויכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמם בהשוואה למבוגרים עם התפתחות תקינה (ראה תרשים 1).

תרשים 1: ממוצעים (ושגיאות תקן) של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) על פי קבוצות המחקר

וקבוצות הגיל



מודל התכונות - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות) נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2×2) מסוג MANOVA על שני המדדים: רמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי ורמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר. המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם מש"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתנים התלויים הינם שני המדדים של האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות).

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי לא נמצא אפקט עיקרי לקבוצות המחקר בבדיקה הסימולטאנית של שני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות), $F(2,104) = 1.34, p = .267, \eta_p^2 = .02$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות) בנפרד נמצא כי הן רמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי והן רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר המדווחת בקרב משתתפים עם משי"ה אינה שונה במובהק בהשוואה לקבוצת המשתתפים עם התפתחות תקינה, $F(1,105) = 2.51, p = .116, \eta_p^2 = .02$ וכן $F(1,105) = .01, p = .919, \eta_p^2 = .00$. בהתאמה].

ממצאי ניתוח השונות מראים בנוסף כי לא קיים אפקט עיקרי לקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שני המדדים של האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות), $F(2,104) = .53, p = .592, \eta_p^2 = .01$. בבדיקת כל אחד משני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות) בנפרד נמצא כי הן רמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי והן רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר בקרב מתבגרים אינן שונות באופן מובהק בהשוואה לקבוצת המבוגרים, $F(1,105) = .72, p = .399, \eta_p^2 = .01$ וכן $F(1,105) = .16, p = .686, \eta_p^2 = .00$. בהתאמה].

לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי לא קיים אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל בבדיקה הסימולטאנית של שני המדדים הבוחנים את האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות), $F(2,104) = .48, p = .617, \eta_p^2 = .01$. בבדיקת כל מדד אינטליגנציה רגשית (מודל התכונות) נמצא כי לא קיימת אינטראקציה מובהקת של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל הן ברמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי והן ברמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר, $F(1,105) = .93, p = .336, \eta_p^2 = .01$ וכן $F(1,105) = .16, p = .686, \eta_p^2 = .00$. בהתאמה].

מודל מעורב - הבדלים ברמת האינטליגנציה הרגשית כתלות בקבוצות המחקר והגיל

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר ושתי קבוצות הגיל ברמת האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב) נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני (2x2) מסוג ANOVA על המדד: רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה. המשתתפים הבלתי תלויים בניתוח זה הינם קבוצות המחקר (משתתפים עם משי"ה, משתתפים עם התפתחות תקינה) וקבוצות הגיל (מתבגרים, מבוגרים). המשתתפים התלוי הינו המדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב).

ממצאי ניתוח השונות מעידים כי האפקט עיקרי של קבוצות המחקר אינו מובהק סטטיסטית, $F(1,105) = 2.58, p = .111, \eta_p^2 = .02$. לעומת זאת, קיים אפקט עיקרי לקבוצות הגיל במדד האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב), $F(1,105) = 5.27, p = .024, \eta_p^2 = .05$. מהתבוננות במוצעים ניתן לראות כי רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה המדווחת בקרב משתתפים מבוגרים גבוהה יותר בהשוואה למשתתפים מתבגרים $[M = 3.24, SD = 0.34]$ בהשוואה ל- $[M = 3.08, SD = 0.37]$. בהתאמה]. לבסוף, ממצאי ניתוח השונות מראים כי קיים אפקט אינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל במדד

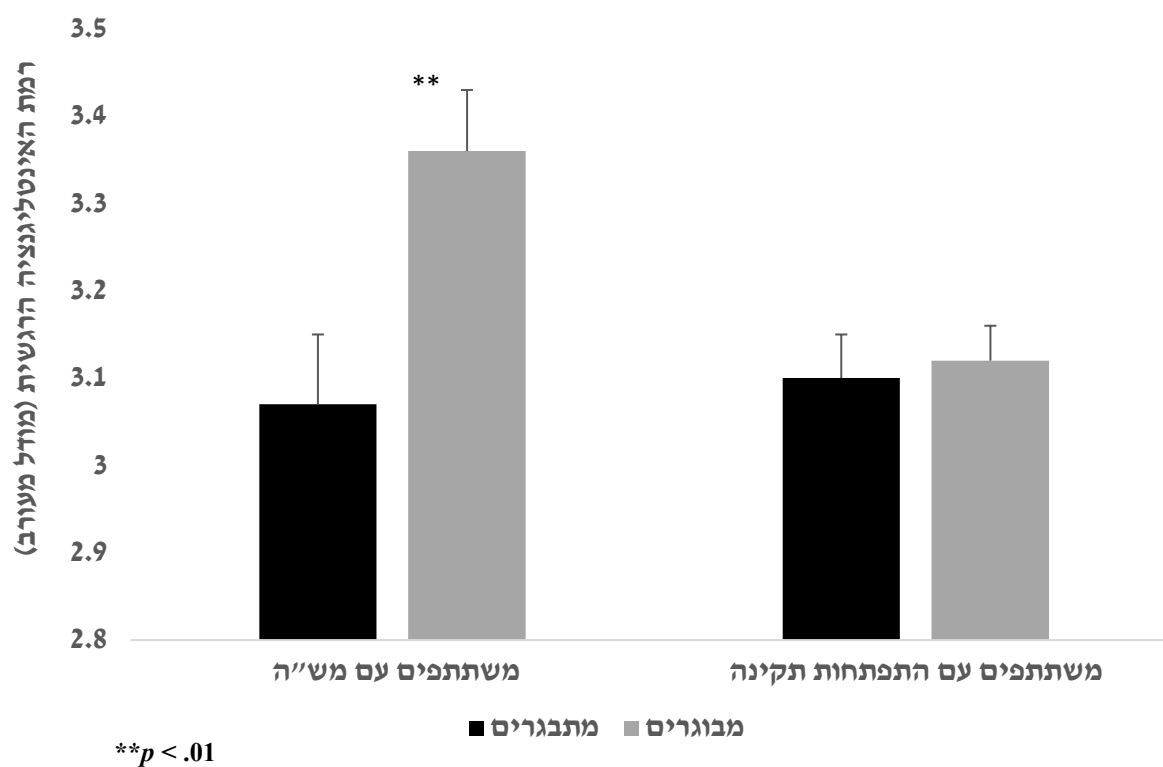
האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב), $\eta^2 = .04$, $F(1,105) = 4.37$, $p = .039$. על מנת לבחון את מקור האינטראקציה של קבוצות המחקר וקבוצות הגיל במדד האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב), נבחנו האפקטים הפשוטים (Simple effects) של ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל בכל קבוצת מחקר בנפרד.

על מנת לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות הגיל בכל קבוצת מחקר בנפרד במדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב), נערכו מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). נמצא כי בעוד שלא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מתבגרים לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה במדד האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב): רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה $[t(52) = .20, p = .838]$, קיימים הבדלים בין מתבגרים לבין מבוגרים עם מש"ה במדד זה $[t(53) = 2.55, p = .014]$. מהתבוננות בממוצעים נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על רמת יכולת גבוהה יותר במובהק להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה בהשוואה למתבגרים עם מש"ה (ראה תרשים 2).

בנוסף, נבחנו האפקטים הפשוטים (Simple effects) של ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בכל קבוצת גיל בנפרד.

על מנת לבחון את ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בכל קבוצת גיל בנפרד במדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב), נערכו מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). נמצא כי בעוד שלא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מתבגרים עם מש"ה לבין מתבגרים עם התפתחות תקינה במדד האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב): רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה $[t(52) = .132, p = .754]$, קיימים הבדלים בין מבוגרים עם מש"ה לבין מבוגרים עם התפתחות תקינה במדד זה $[t(53) = 2.90, p = .006]$. מהתבוננות בממוצעים נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על רמת יכולת גבוהה יותר במובהק להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה בהשוואה למבוגרים עם התפתחות תקינה (ראה תרשים 2).

תרשים 2: ממוצעים (ושגיאות תקן) של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב) על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל



לוח 4 מציג את הממוצעים, סטיות התקן וערכי F של חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של רמת האינטליגנציה הרגשית על פי קבוצות המחקר וקבוצות הגיל

				קבוצות מחקר					
				משתתפים עם התפתחות תקינה (n = 54)		משתתפים עם מש"ה (n = 55)			
מבחנים	קבוצות גיל	קבוצות מחקר	קבוצות גיל	SD	M	SD	M	קבוצות גיל	
מודל היכולות – אינטליגנציה רגשית כיכולת קוגניטיבית									
מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר (טווח 1-4)	מתבגרים	3.30	0.43	3.25	0.29	7.88**	2.30	4.91*	
	מבוגרים	3.62	0.50	3.19	0.54	(.07)	(.02)	(.04)	
מידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי (טווח 1-4)	מתבגרים	3.21	0.45	3.20	0.39	5.72*	3.13	5.14*	
	מבוגרים	3.53	0.46	3.16	0.35	(.05)	(.03)	(.05)	
מודל תכונות האישיות – אינטליגנציה רגשית כתכונת אישיות									
רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי (טווח 1-4)	מתבגרים	3.38	0.34	3.19	0.42	2.51	.72	.93	
	מבוגרים	3.37	0.40	3.33	0.37	(.02)	(.01)	(.01)	
רמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר (טווח 1-4)	מתבגרים	3.44	0.39	3.42	0.33	.01	.16	.16	
	מבוגרים	3.38	0.53	3.42	0.41	(.00)	(.00)	(.00)	
מודל מעורב – יכולת אישית וקוגניטיבית									
רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה (טווח 1-4)	מתבגרים	3.07	0.46	3.10	0.26	2.58	5.27*	4.37*	
	מבוגרים	3.36	0.38	3.11	0.22	(.02)	(.05)	(.04)	

* $p < .05$, ** $p < .01$

קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית בינם לבין עצמם

על מנת לבחון האם קיימים קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית בינם לבין עצמם, נערכו מבחני מתאם פירסון (Pearson correlation analyses) בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד. לוח 5 מציג את מקדמי מתאם פירסון בין מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד.

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון (Pearson correlation coefficients) בין מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד

מדדי המחקר	מודל יכולות (2)	מודל תכונות (עצמי) (3)	מודל תכונות (האחר) (4)	מודל מעורב (5)
משתתפים עם משה"ה (n = 55)				
מודל יכולות- מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר (1)	.50***	.60***	.07	.42***
מודל יכולות- מידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי (2)		.47***	.02	.48***
מודל תכונות- רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי (3)			.17	.51***
מודל תכונות-רמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר (4)				.03
מודל מעורב- רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה (5)				1
משתתפים עם התפתחות תקינה (n = 54)				
מודל יכולות- מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר (1)	.57***	.64***	.39**	.40**
מודל יכולות- מידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי (2)		.43***	.30*	.21
מודל תכונות- רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי (3)			.24	.62***
מודל תכונות- רמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר (4)				.23
מודל מעורב- רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה (5)				1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מהתבוננות בלוח 5, בדומה להשערתנו קיימים קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין שני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות: מידת היכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצל עצמי ואצל האחר ומידת המודעות העצמית הרגשית והיכולת לזהות ולווסת רגשות בעצמי), שני מדדי רמת האינטליגנציה הרגשית כתכונת אישיות (מודל התכונות: רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי ורמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר) ומדד רמת האינטליגנציה הרגשית כיכולת אישית וכתכונה אישיותית (מודל מעורב: רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה) בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד. כלומר, ככל שרמת האינטליגנציה הרגשית המדווחת בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות) גבוהה יותר, כך רמת האינטליגנציה הרגשית המדווחת בשני מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות) ורמת האינטליגנציה הרגשית במדד האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב) גבוהות יותר.

חשוב לציין כי קיימים קשרים חיוביים בעוצמה בינונית מובהקים סטטיסטית בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד בין שני המדדים הבוחנים את רמת האינטליגנציה הרגשית על פי מודל היכולות [$r = .50-.57$]. לעומת זאת, הקשרים בין שני המדדים הבוחנים את רמת האינטליגנציה הרגשית על פי מודל התכונות הינם חלשים ולא הגיעו לכדי מובהקות סטטיסטית בקרב מדגם המשתתפים עם התפתחות תקינה [$r(52) = .24, p = .078$] ומדגם המשתתפים עם מש"ה [$r(53) = .17, p = .208$]. כלומר, משתתפים אשר דווחו על רמת רגש על פי תכונת האישיות של העצמי גבוהות יותר, לא בהכרח דווחו גם על רמת רגש על פי תכונת האישיות של האחר גבוהות בהתאמה.

תרומת המאפיינים הדמוגרפיים ורמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) והפלואידית (ביצועית) להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית

על מנת לבחון האם קיימת תרומה של המאפיינים הדמוגרפיים ושל רמת האינטליגנציה המילולית והביצועית להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדדים השונים, נערכו ארבעה ניתוחי רגרסיות היררכיות לכל קבוצת מחקר בנפרד. בארבעת ניתוחי הרגרסיות בצעד הראשון הוכנסו מאפייני הרקע של משתתפים המחקר באמצעות מתודת ה"צעדים" (Stepwise manner) ונבחנה תרומתם להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית. המשתנים הדמוגרפיים אשר הוכנסו למודל הינם מגדר המשתתפים, קבוצות הגיל, שפת האם ורמת הדתיות שלהם. בצעד השני הוכנסו שני מדדי רמת האינטליגנציה המילולית (הישגים במבחן אוצר מילים וההישגים במבחן צד שווה) ושני מדדי האינטליגנציה הביצועית (ההישגים במבחן סידור קוביות וההישגים במבחן הרייבן) גם באמצעות מתודת ה"צעדים" (Stepwise manner) ונבחנה תרומתם הייחודית להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית, מעבר למידת התרומה של מאפייני הרקע הדמוגרפיים. על פי מתודת ה"צעדים" נכנסים למודל הרגרסיה רק משתנים אשר תורמים באופן מובהק להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית. סדר הכנסת המשתנים בכל צעד תואם לרמת התרומה של המשתנים להסברת השונות ורמת מובהקותם הסטטיסטית.

כאמור, נערכו ארבע ניתוחי רגרסיות היררכיות לכל קבוצת מחקר בנפרד. הניתוח האחד נערך על המדד הכללי של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות). חושב מדד כללי לאור המתאם אשר נמצא בין שני מדדים אלו. הניתוח השני נערך עבור המדד האחד של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות): רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי, ואילו הניתוח השלישי נערך עבור המדד השני של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות): רמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר. שני מדדים אלו נבחנו בשני ניתוחי רגרסיות נפרדים מאחר והקשר בין שני מדדים אלו של רמת האינטליגנציה הרגשית (מודל התכונות), הן בקרב משתתפים עם מש"ה והן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה, אינו מובהק סטטיסטית. הניתוח הרביעי והאחרון נערך עבור המדד של האינטליגנציה הרגשית (מודל מעורב): רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה.

לוח 6 מציג את ממצאי הרגרסיות ההיררכיות עבור מדדי האינטליגנציה הרגשית על ידי המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים והישגיהם במבחני האינטליגנציה המילוליים והביצועיים.

לוח 6: ממצאי רגרסיות היררכיות עבור מדדי האינטליגנציה הרגשית על ידי המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים והישגיהם במבחני האינטליגנציה המילוליים והביצועיים

משתנים מוסברים	צעד	משתנים מסבירים	B	SE.B	β	R^2	ΔR^2
מודל היכולות - מדד כללי							
משתתפים עם מש"ה	1	קבוצות גיל ¹	.32	.11	.39**	.149**	--
		קבוצות גיל ¹	.42	.11	.51***		
		מגדר ²	.29	.11	.35**	.255***	.106**
	2	קבוצות גיל ¹	.41	.10	.49***		
		מגדר ²	.31	.10	.37**		
		רייבן	.02	.01	.24*	.312***	.057*
משתתפים עם התפתחות תקינה	1	----	--	--	--	--	--
	2	הישגים ברייבן	.01	.01	.34*	.117*	.117*

המשך לוח 6:

ΔR^2	R^2	β	$SE.B$	B	משתנים מסבירים	צעד	משתנים מוסברים
מודל התכונות - רמת הרגש על פי תכונת האישיות של העצמי							
--	--	--	--	--	----	1	משתתפים עם מש"ה
--	--	--	--	--	----	1	משתתפים עם התפתחות תקינה
מודל התכונות - רמת הרגש על פי תכונת האישיות של האחר							
--	--	--	--	--	----	1	משתתפים עם מש"ה
.367***	.367***	.61***	.00	.02	הישגים ברייבן	1	משתתפים עם התפתחות תקינה
מודל מעורב - רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה							
--	.109*	.33*	.11	.29	קבוצות גיל ¹	1	משתתפים עם מש"ה
		.26*	.10	.23	קבוצות גיל ¹	2	
.280***	.389***	.53***	.01	.06	הישגים בצד שווה		
--	--	--	--	--	----	1	משתתפים עם התפתחות תקינה

¹קבוצות גיל (0 = מתבגרים, 1 = מבוגרים); ²מגדר (0 = גברים, 1 = נשים) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מהתבוננות בלוח 6 ניתן לראות מספר ממצאים בולטים:

מודל היכולות - מדד כללי של רמת האינטליגנציה הרגשית

ממצאי הרגרסיות ההיררכיות מעידים כי בעוד מאפייניהם הדמוגרפיים של משתתפים עם מש"ה תרמו במובהק 25.5% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד הכללי של שני מדדי מודל היכולות, לא נתקיימה תרומה מובהקת סטטיסטית של המאפיינים הדמוגרפיים אשר נבדקו במחקר הנוכחי בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה. באופן ספציפי, גיל המשתתפים עם מש"ה תרם 14.9% ומגדר המשתתפים תרם עוד 10.6% (מעבר לגילאי המשתתפים) לשונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד הכללי של שני מדדי מודל היכולות. מקדמי ה- β החיוביים מעידים כי רמת האינטליגנציה

הרגשית כפי שנמדדה במדד הכללי של שני מדדי מודל היכולות בקרב משתתפים עם מש"ה נוטים להיות גבוהים יותר בקרב מבוגרים בהשוואה למתבגרים ובקרב נשים בהשוואה לגברים.

בצעד השני של המודל, בו נבחנה התרומה הייחודית של מדדי רמת האינטליגנציה המילולית והביצועית, נמצא כי ההישגים במבחן הרייבן תרמו באופן מובהק סטטיסטית הן בקרב משתתפים עם מש"ה והן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד הכללי של שני מדדי מודל היכולות (5.7% וכן 11.7%, בהתאמה). מקדם ה- β החיובי מעיד כי רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד הכללי של שני מדדי מודל היכולות גבוהה יותר בקרב משתתפים בעלי רמת אינטליגנציה ביצועית גבוהה יותר.

מודל התכונות - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת הרגש על פי תכונות האישיות של העצמי

ממצאי הרגרסיות ההיררכיות מעידים כי לא נתקיימה תרומה מובהקת סטטיסטית של המאפיינים הדמוגרפיים אשר נבדקו במחקר הנוכחי הן בקרב משתתפים עם מש"ה והן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה.

בצעד השני של המודל, בו נבחנה התרומה הייחודית של מדדי רמת האינטליגנציה המילולית והביצועית, נמצא כי לא קיימת תרומה מובהקת סטטיסטית של מדדי האינטליגנציה המילולית והביצועית הן בקרב משתתפים עם מש"ה והן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה.

מודל התכונות - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר

ממצאי הרגרסיות ההיררכיות מעידים כי לא נתקיימה תרומה מובהקת סטטיסטית של המאפיינים הדמוגרפיים אשר נבדקו במחקר הנוכחי הן בקרב משתתפים עם מש"ה והן בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה.

בצעד השני של המודל, בו נבחנה התרומה הייחודית של מדדי רמת האינטליגנציה המילולית והביצועית, נמצא כי בעוד שלא קיימת תרומה מובהקת סטטיסטית של מדדי האינטליגנציה המילולית והביצועית בקרב משתתפים עם מש"ה, בקרב האוכלוסייה עם התפתחות תקינה ההישגים במבחן הרייבן תרמו 36.7% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר". מקדם ה- β חיובי מעיד כי רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת הרגש על פי תכונות האישיות של האחר" גבוהה יותר בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה בעלי רמת אינטליגנציה ביצועית גבוהה יותר.

מודל מעורב - רמת האינטליגנציה הרגשית: רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה

ממצאי הרגרסיות ההיררכיות מעידים כי בעוד מאפייניהם הדמוגרפיים של משתתפים עם מש"ה תרמו במובהק 10.9% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה", לא נתקיימה תרומה מובהקת סטטיסטית של המאפיינים הדמוגרפיים אשר נבדקו במחקר הנוכחי בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה. באופן ספציפי, גיל המשתתפים עם מש"ה נמצא כתורם המובהק להסברת השונות של מדד "רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה" (מודל מעורב). מקדם ה- β החיובי מעיד כי רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה" בקרב משתתפים עם מש"ה נוטים להיות גבוהים יותר בקרב מבוגרים בהשוואה למתבגרים.

בצעד השני של המודל, בו נבחנה התרומה הייחודית של מדדי רמת האינטליגנציה המילולית והביצועית, נמצא כי בעוד שלא קיימת תרומה מובהקת סטטיסטית של מדדי האינטליגנציה המילולית והביצועית בקרב משתתפים עם התפתחות תקינה, בקרב משתתפים עם מש"ה, ההישגים במבחן צד שווה תרמו 28.0% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה", מעבר למאפייני הרקע הדמוגרפיים. מקדם ה- β החיובי מעיד כי רמת האינטליגנציה הרגשית כפי שנמדדה במדד "רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה" גבוהה יותר בקרב משתתפים עם מש"ה בעלי רמת אינטליגנציה מילולית גבוהה יותר (כפי שנמדדה במבחן צד שווה).

דיון בממצאי המחקר הכמותי

מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היתה בדיקת נתיבי ההתפתחות האינטליגנציה הרגשית (Emotional Intelligence) בזיקה להתפתחות האינטליגנציה הקריסטלית והפלואידית, בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), ללא אטיולוגיה ספציפית ($IQ = 40-70$), בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה. זאת לאורם של שלושה נתיבי ההתפתחות (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): הנתיב הלקוי (IT – Impaired Trajectory), הנתיב היציב (מקביל) (ST – Stable Trajectory) והנתיב המתמשך (CT – Compensatory Trajectory).

במחקר הנוכחי השתתפו 109 משתתפים, משתי קבוצות: 55 משתתפים הינם מאובחנים עם מש"ה ו- 54 משתתפים עם התפתחות תקינה, מחציתם מתבגרים (54 משתתפים), ומחציתם מבוגרים (55 משתתפים). גילאי המתבגרים נעו בין 16-21 וגילאי המבוגרים נעו בין 22-40.

ליבת הדיון תתמקד בהבדלים בשלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה בזיקה לקבוצות הגיל (התבגרות 16-21 והבגרות 22-40), בבדיקת הקשרים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית ובתרומתם של המשתנים האנדוגניים (גיל כרונולוגי ומגדר), ותרומת המשתנים התלויים (אינטליגנציה קריסטלית ופלואידית), להסבר השונות המוסברת של מדדי האינטליגנציה הרגשית בשתי אוכלוסיות המחקר. לבסוף, נתייחס לחלק האיכותני שבדק יכולות רגשיות באמצעות ראיונות בתגובה לסיטואציות חברתיות בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה. בסיכום נתייחס לשאלה מדוע נעדרים המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה-DSM-5-TR?

חלק א': הבדלים במדדי שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה בזיקה לקבוצות הגיל

מטרתו של חלק זה היתה בדיקת ההבדלים במדדי אינטליגנציה הרגשית על פי שלושת המודלים: מודל היכולות - Abilities Model (Mayer & Salovey, 1997), מודל התכונות האישיות - Traits Model (Petrides & Furnham, 2000, 2003) והמודל המעורב - Mixed Model (Bar-On, 1997) בין שתי אוכלוסיות המחקר: אוכלוסייה עם מש"ה ואוכלוסייה עם התפתחות תקינה בזיקה לקבוצות הגיל (מתבגרים $CA = 16-22$ ומבוגרים $CA = 22-40$).

גובה ציוני האינטליגנציה הרגשית בשתי הקבוצות

תחילה נתייחס לגובה ציוני האינטליגנציה הרגשית על פי המדדים של שתי אוכלוסיות המחקר. בניתוח שונות דו כיווני (2×2) מסוג MANOVA נמצא כי בקרב שתי הקבוצות בכל חמשת המדדים עפ"י

שלושת המודלים, ממוצע הציונים נע בין 3 ("נכון לפעמים") ל 4 ("נכון מאוד"). כלומר בין "נכון לפעמים" ל"נכון מאוד" ($M = 3.27-3.43$, $SD = 0.34-0.52$).

נשאלת השאלה כיצד ניתן להסביר את הציונים הגבוהים באינטליגנציה רגשית שהתקבלו בשתי קבוצות. יכולות להיות לכך מספר סיבות אשר פורשו על ידינו בשתי גישות: **גישה ביקורתית**, לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מהביקורת הכללית על שאלוני האינטליגנציה הרגשית, ומתופעת ה"רצייה החברתית", **וגישה מציאותית**, לפיה הציונים אכן ריאליסטיים וקשורים למודל האקולוגי והקשרו לציוני האינטליגנציה הרגשית (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020) ולפיתוח יכולות רגשיות בתקופת מגפת הקורונה (שבה נאספו הנתונים):

הגישה הביקורתית: עפ"י גישה זו הציונים הגבוהים באינטליגנציה רגשית שהתקבלו באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה אינם ריאליסטיים ויכולים לנבוע מהסיבות:

א. **ביקורת כללית על שאלוני האינטליגנציה הרגשית:** קיימות ביקורות וחלוקי דעות לגבי שאלוני האינטליגנציה הרגשית (Bru-Luna et al., 2021; Bukaliya & Rupande, 2013; O'Connor et al., 2019). אחת הביקורות (Bru-Luna et al., 2021; Llamas-Díaz et al., 2022) היא שהכלים מבוססים על **דיווח עצמי** (Self-report questionnaires) של הנבדקים והתשובות בנויות על תחושתם הסובייקטיבית, העשויות לייצר פרופילים רגשיים גבוהים יותר, כיון שאין בהם תשובות נכונות או שגויות (O'Connor et al., 2019). מכאן עולה שכדי לבדוק את האינטליגנציה הרגשית יש לתעד את תגובות הנבדק בסיטואציות אמיתיות בחיי היומיום, ובעת שימוש בשאלוני דיווח עצמי יש צורך בתיקוף אקולוגי, כלומר, תוקף חיצוני אשר ינתח את סביבת הבדיקה ויקבע עד כמה הדיווח העצמי משפיע על התוצאות (למשל, שילוב בין דיווח עצמי לדיווח עמיתים/ מפקחים/ אנשים בסביבה מטעמם, המכונה דיווח Proxy כפי שיובהר בהמשך).

בהתאם לכך משתתפי המחקר יכלו לדווח על רמות גבוהות של התנהגויות הקשורות ברגש, וכן, כבעלי יכולת זיהוי רגשות, הבנת רגשות, בניהול וויסות של רגשות העצמי ושל האחר.

עם זאת, למרות הביקורת על שאלוני דיווח עצמי של האינטליגנציה הרגשית כנזכר לעיל, יש טוענים כי לדיווח עצמי יתרונות הבאים לידי ביטוי בהבנה תיאורטית טובה של רגשות המשתתפים והם עשויים לנבא סגנונות התמודדות יעילים במצבי לחץ ורגשות בעת שביעות רצון (O'Connor et al., 2019; Robles-Bello et al., 2020). על פי גישה זו, ניתן לסמוך על הדיווחים של הנבדקים עם התפתחות תקינה וגם של הנבדקים עם מש"ה, כדיווח המשקף רגשות ותחושות ריאליסטיות. דוגמה לכך הוא מחקרם של Robles-Bello et al. (2020) שמצאו כי ה-EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000), הוא כלי תקף ואמין, בעל עקביות פנימית, קצר ומותאם למדידת אינטליגנציה רגשית בקרב אוכלוסיית מבוגרים עם תסמונת דאון ($N = 742$; $CA = 24-32$).

ב. **רצייה חברתית** (Social desirability) - רצייה חברתית מוגדרת כ"נטייה להסכים עם פריטים בתגובה ללחצים חברתיים או נורמטיביים במקום לספק דיווחים עצמאיים אמיתיים" (Ellingson et al., 2001, p. 122). הספרות המחקרית (Lui et al., 2018; Ramos, 2023) מצביעה על כך שלעיתים תכופות קיימים קשיים במדידת עמדות הן בראיון, במסגרת סקר, או מחקר, לאור רצון המשיבים לרצות את החוקרים ולדווח על עמדות חיוביות יותר מאלו שמוחזקות על ידם בפועל (Paulhus, 2017). מבחינה אינטואיטיבית, מתבקש להתייחס לרצייה חברתית באופן שלילי, שכן היא עשויה להיתפס כהצגת תמונה מוטעית של המציאות. עם זאת, ישנם חוקרים הטוענים כי גם למונח "רצייה חברתית" ניתן להתייחס בצורה חיובית, כביטוי של מסוגלות עצמית: אדם אשר מראה התנהגות רצויה חברתית, הוא בעל יכולת לתפוס מהי ההתנהגות המצופה ממנו בהקשר חברתי. הוא יכול להסתגל במהירות ולעבד את כל האינפורמציה, כך יתכן שתשובתו בהחלט מביעה את עמדתו האמיתית וניתן לסמוך עליה (Ramos, 2023).

הגישה המציאותית: עפ"י גישה זו הציונים הגבוהים באינטליגנציה רגשית שהתקבלו באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה הינם ריאליסטיים ויכולים לנבוע מההסברים הבאים:

א. **המודל האקולוגי והקשרו לציוני האינטליגנציה הרגשית** - המודל האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020; Tudge et al., 2022) מתמקד באדם המתפתח בסביבתו וביחסי הגומלין בינו לבין סביבתו. על פי התפיסה האקולוגית, מערכות שונות בסביבה משפיעות על האדם כמעגלים קונצנטריים ההולכים ומתרחבים לאורך שנות חייו (Latsch, 2018; Tudge & Rosa, 2019) והן: מיקרוסיסטם (Microsystem) - המערכות בהן גדל הפרט והמשפיעות באופן ישיר על התפתחותו (המשפחה, המסגרת החינוכית, החברים); מזוסיסטם (Mesosystem) - המערכת הנוצרת מיחסי הגומלין בין המערכות השונות של המיקרוסיסטם (למשל, בין ההורים לבין הצוות החינוכי); אקזוסיסטם (Exosystem) - מערכות שיש להן השפעה על הפרט, אך הוא אינו פעיל בה; מקרוסיסטם (Macrosystem) - המערכת המשקפת את התרבות והאידיאולוגיה של החברה הרחבה בה חי הפרט (הנורמות, הערכים והסמלים) (Bronfenbrenner, 1995; Guy-Evans, 2020). **במחקרנו, המודל האקולוגי** יכול להסביר את הציונים הגבוהים באינטליגנציה רגשית של הנבדקים משתי קבוצות המחקר אשר נתרמות מפעולות שמטרתן להעצים את הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות במסגרות החינוך השונות, בקהילה ובמשפחה. כפי הנראה מסרים אלה הוטמעו והופנמו ע"י הנבדקים ובאו לידי ביטוי בציונים הגבוהים של האינטליגנציה הרגשית.

ב. **פיתוח יכולות רגשיות בתקופת מגפת הקורונה (2021)** - איסוף הנתונים והעברת כלי המחקר הנוכחי למשתתפי המחקר התרחשו בזמן מגפת הקורונה בשנים 2020-2021. המגיפה הובילה לסגירת מסגרות הלימוד והתעסוקה ולבידודים של משתתפי המחקר ושל כלל האוכלוסייה. בתקופה זו במסגרות חינוכיות רבות ובמעגלי התעסוקה היתה מודעות מוגברת לנושאים הרגשיים (Baba, 2020; Bhatnagar & Many, 2022), גם באמצעות תוכנית למידה חברתית ורגשית (SEL - Social Emotional Learning), תוך שימת

דגש על פיתוח מודעות עצמית רגשית ויכולת ניהול רגשות (Katzman & Stanton, 2020). אינטליגנציה רגשית היא מיומנות ברת אימון (Bar-On, 1997), הקשורה לרמת החוסן של הפרט במצבי לחץ (Magnano et al., 2016) ומסייעת להתמודדות עם הדרישות הרגשיות במצבים מלחיצים, כדוגמת הקורונה. יתכן ומודעות משתתפי המחקר לרגשותיהם, והיכולת לווסת אותם ביעילות, הובילו לתשובות גבוהות יחסית בקרב שתי קבוצות המחקר.

יש לציין כי רוב המתבגרים עם התפתחות תקינה (16-21) הם תלמידי תיכון/ אולפנית במרכז הארץ הלומדים לקראת תעודת בגרות העובדים או מתנדבים בתנועות נוער. המבוגרים (22-40) עוסקים במקצועות חופשיים: עצמאים, מהנדסים, מנהלים, מורים ואנשי חינוך והוראה, עובדים סוציאליים בשירותי רווחה ואנשי צבא קבע. כפי הנראה האוכלוסייה עם התפתחות תקינה היא ברמה קוגניטיבית גבוהה, העוסקת ופעילה בתפקידים שבהם נדרשת אינטראקציה בין אישית המהווה אמצעי בולט לביסוס קשרים עם אנשים, לשיתופי פעולה, ליכולת הבעה, אכפתיות וקרבה. על כן, ייתכן שהציונים הגבוהים מושפעים מפועלם, עיסוקם ומרמתם הקוגניטיבית ומשקפים נכונה את רמת האינטליגנציה הרגשית שלהם. עם זאת, הסבר זה הוא ספקולטיבי ודרושים מחקרים נוספים על מנת לאושש טענה זו.

באוכלוסייה עם מש"ה יכולות להיות סיבות נוספות מעבר להסברים הנ"ל לציונים הגבוהים בשאלוני שלושת המודלים, אשר גם פורשו על ידינו באמצעות שתי הגישות הנ"ל: עפ"י הגישה הביקורתית הציונים הגבוהים אינם ריאליים ונובעים מ'אידיאליזציה של המציאות' (Kohut, 2009), תאוריית "פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012), והמודל האקולוגי והקשרו לציוני האינטליגנציה הרגשית (Bronfenbrenner, 2012; Guy-Evans, 2020; 1979) ולעומת זאת, **הגישה המציאותית** ולפיה הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים והולמים את טענתה של תאוריית 'הגיל המפצה' (Guy-Evans, 2020; Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015; 1979; Bronfenbrenner, 2020) אשר תפורש על ידינו בשאלה הבאה המתייחסת להבדלים בין קבוצות הגיל.

הגישה הביקורתית: עפ"י גישה זו הציונים הגבוהים באינטליגנציה רגשית שהתקבלו באוכלוסייה עם מש"ה אינם ריאליסטיים ויכולים לנבוע מהסיבות:

א. **אידיאליזציה של המציאות** – פרויד (1987) טבע את המושג מנגנוני הגנה שתפקידם הוא להגן על הפרט ממודעות לרגשות שליליים. אידיאליזציה של המציאות היא סוג של מנגנון הגנה ראשוני, הדוחק הצידה תחושה פנימית של פגיעות, בושה וחרדה באמצעות האמונה בכוחו הבלתי מוגבל של האחר הנחוזה כחזק, מגן ומושיע עד כדי מיזוג רגשי עם דמות מיטיבה זו (Kohut, 2009). האנשים העושים אידיאליזציה למציאות שסביבם, מחפשים שלמות בעצמם ובקרובים אליהם, מצפים לחיזוקים מהסביבה (Kohut, 2009) ומאובחנים לעתים כנרקיסיסטים (Miller et al., 2017). אנשים עם מש"ה חווים לעיתים התמודדויות וסיכונים מורכבים (כגון: אפליה במשפחה ובקהילה, דחייה חברתית ואלימות), אשר עשויים

לערער את יכולתם להצליח בחיים (Emerson, 2013; Hall & Theron, 2016). מצבים אלה הביאו אותם להשתמש במנגנוני הגנה, וביניהם השימוש באידיאליזציה שהביאה לפיתוח הנרקיסזם. על מנת להוכיח את עצמם כשווים, הן לעצמם והן לסביבתם, הם נוטים לדרוש חיזוקים רבים מהסביבה ולהאדיר את עצמם. כך באמצעות מה שנראה כנרקיסזם, הם יוצרים סביבם מציאות רצויה, של ה"אני" הרצוי בעיניהם.

עם זאת, במחקרנו, קשה לדעת האם ציוני האינטליגנציה הרגשית של הנבדקים עם מש"ה נובעים מאידיאליזציה של המציאות. במחקרים (Koch et al., 2015; Santoro et al., 2022; Verdugo-Alonso et al., 2018; Vlot-van Anrooij et al., 2018) נמצא כי ציוני דווחים עצמאיים של אנשים עם מש"ה היו גבוהים יותר בהשוואה לדוחות הנציגים מטעמם - דוחות Proxy (צוותי עבודה ודיר מוגן: מטפלים מקצועיים וקלינאים). במחקרנו לא בדקנו את תשובותיהם של המקורבים לנבדקים עם מש"ה, על כן, קשה לדעת האם ציוניהם של הנבדקים נובעים מאידיאליזציה של המציאות.

ב. **תאוריית "פרדוקס הנכות"** (Fellinghauer et al., 2012) - תאוריה זו טוענת כי אנשים עם מוגבלות עשויים לדווח על רמות גבוהות של איכות חיים, למרות שמצבם הבריאותי האובייקטיבי אינו כזה. כלומר, בעוד שניתן היה לצפות כי אנשים עם מוגבלות ידווחו על רמות נמוכות של איכות חיים, למעשה חל היפוך, והם מדווחים על רמות גבוהות של איכות חיים. ההסבר הוא, שגורמים סביבתיים כמו תמיכה חברתית ומקצועית, גישה למקורות סיוע, פעילויות פנאי ותעסוקה משמעותית, עשויים לבסס תחושת משמעות והישג, ולהוות גורם ממתן להשפעותיה השליליות של המוגבלות (Honeybul et al., 2016). תאוריה זו יכולה גם היא להסביר את ציוני האינטליגנציה הרגשית הגבוהים של הנבדקים עם מש"ה, שכן תחושת המשמעות שהם חווים במסגרות התומכות, ממתנת כפי הנראה את הפן השלילי של המוגבלות, ומובילה אותם לאמונה ביכולתם הרגשית ולציונים גבוהים באינטליגנציה הרגשית. ממצאים אלה יפורשו על ידינו בשאלה הבאה המתייחסת לקבוצות הגיל.

לסיכום, בקרב שתי הקבוצות ממוצע הציונים עפ"י שלושת המודלים נע בין 3 ("נכון לפעמים") ל 4 ("נכון מאוד"). כלומר, שתי הקבוצות מעידות על עצמן שהן ניחנו בכישורי גבוהים של אינטליגנציה רגשית. ההסברים הינם מעבר לאוכלוסיות המחקר ופורשו על ידינו עפ"י שתי גישות: **הגישה הביקורתית** לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מהעובדה שמדובר בשאלוני דווח עצמי אשר יצרו פרופילים רגשיים גבוהים (O'Connor et al., 2009), ומתופעת ה"רצויה החברתית" (Paulhus, 2017), ואילו באוכלוסייה עם מש"ה ע"י אידיאליזציה של המציאות (Kohut, 2009) ו"פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012). לעומת זאת, **הגישה המציאותית** לפיה הציונים אכן ריאליסטיים מוסברת ע"י המודל האקולוגי והקשרו לציוני האינטליגנציה הרגשית (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020), כמו כן, פיתוח חוסן רגשי בעת מגפת הקורונה על המשתתפים (Bhatnagar & Many, 2022), והסברים נוספים אשר יוצעו על ידינו בשאלה הבאה המתייחסת להבדלים בקבוצות הגיל.

הבדלים במדדי האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין האוכלוסייה עם התפתחות תקינה בזיקה לקבוצות הגיל (מתבגרים/מבוגרים)

שיעורנו כי ציוני האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם ההתפתחות התקינה יהיו גבוהים יותר מאשר של האוכלוסייה עם מש"ה, על פי מודל היכולות והמודל המעורב, וכי הציונים בקרב נבדקים בגילאי הבגרות יהיו גבוהים יותר לעומת ציוני נבדקים בגילאי ההתבגרות בכל אחת מקבוצות המחקר, ואילו במודל התכונות שיעורנו כי לא יימצאו הבדלים בין שתי אוכלוסיות המחקר וגם לא בזיקה לקבוצות הגיל. השערת המחקר אוששה חלקית.

בניתוחי שונות דו כווני (2X2) נמצאו הבדלים בין שתי אוכלוסיות המחקר **במודל היכולות וכן במודל המעורב** (במודל היכולות נמצא אפקט עיקרי של קבוצות המחקר, במודל המעורב לא נמצא אפקט שכזה, אך נמצאה אינטראקציה בין קבוצות המחקר לקבוצות הגיל). בניתוחי המשך, נמצא כי בשני המודלים מקור ההבדל בציונים בין שתי אוכלוסיות המחקר הוא קבוצת המבוגרים עם מש"ה. לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים עם מש"ה לבין המתבגרים עם התפתחות תקינה, אך ציוני האינטליגנציה הרגשית של המבוגרים עם מש"ה היו גבוהים יותר באופן מובהק משל המתבגרים עם מש"ה. כלומר, תוצאות מחקרנו מצביעות על כך כי לא ניתן לנתק את ההבדלים בציוני האינטליגנציה הרגשית בין שתי קבוצות המחקר מן ההבדלים בין קבוצות הגיל. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות המחקר וגם לא בזיקה לקבוצות הגיל במודל התכונות. נסביר תחילה את ההבדלים בין קבוצות הגיל במודל היכולות והמודל המעורב.

מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997)

במודל היכולות נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על מידה גבוהה יותר במובהק של יכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש אצלם ואצל האחר ועל רמה גבוהה יותר של מודעות עצמית רגשית ויכולת זיהוי וויסות רגשי בהשוואה למתבגרים עם מש"ה. **במודל המעורב** נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מדווחים על רמת יכולת גבוהה יותר במובהק להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה בהשוואה למתבגרים עם מש"ה. ההנחה העומדת בבסיס **מודל היכולות** (Mayer & Salovey, 1997) וה**מודל המעורב** (Bar-On, 1997; Goleman, 1995,) (1998), היא שעבוד רגשי כולל תהליכים של עיבוד מידע, בהם שיפוט והסקת מסקנות שהינם קוגניטיביים באופיים. מודל היכולות מציע היררכיה של יכולות רגשיות הגדלות עם התפתחות הפרט, הקשורות לניהול ושימוש ברגשות של העצמי והאחר וכוללות תהליכי חשיבה, הבנה והתנהלות קוגניטיבית המשפיעים על היכולת להתמודד עם רגשות ומהווים תהליכים קוגניטיביים (Salovey & Grewal, 2005). המודל המעורב מתייחס לחמישה תחומים עיקריים: מיומנויות תוך אישיות, בין אישיות, יכולת הסתגלות, ניהול מתח ומצב רוח כללי. לטענת Bar-On (2006) אינטליגנציה קוגניטיבית ואינטליגנציה רגשית תורמות באופן שווה לאינטליגנציה הכללית של האדם, כך שהרגשות משתלבות עם היכולות הקוגניטיביות וההתנהגותיות. כלומר

שני המודלים היכולות והמעורב כוללים לצד עיבוד המידע הרגשי גם עיבוד מידע קוגניטיבי, ומשום כך הם קוגניטיביים באופיים.

נשאלת השאלה כיצד ניתן להסביר את **הציונים הגבוהים יותר של המבוגרים** עם מש"ה לעומת המתבגרים **עפ"י מודל היכולות והמעורב**

גם בשאלה זו ניתן היה להציע גישה ביקורתית המתייחסת לציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה מאותן הסיבות שהוזכרו לעיל. אבל העובדה שההבדלים בקבוצות הגיל נמצאו רק לגבי מודל יכולות והמעורב ולא במודל התכונות, מצביעה לדעתנו על כך שהם לא ענו בצורה גורפת על השאלונים והציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה עשויים להיות ריאליסטיים וניתן לתמוך בגישה המציאותית. כאשר ההסברים הם: תאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), פעולות העצמה וסינוור עצמי הנערכות קרב אנשים עם מש"ה בגיל המבוגר, דימוי עצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה.

א. **תאוריית 'הגיל המפצה'** (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) - כאמור, שאלוני מודל היכולות והמעורב הם קוגניטיביים באופיים. תוצאות מחקרנו, מצביעות על נתיב מתמשך גם לגבי מודלים של אינטליגנציה רגשית הכוללים קוגניציה. התוצאות מאוששות את **תאוריית 'הגיל המפצה'** (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), על פיה, לגיל הכרונולוגי תפקיד חשוב בקביעת רמת האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה מעבר לגיל השכלי, וזאת בכיוון החיובי. נזכיר כי חן ועמיתים (Chen et al., 2017) מצאו ציונים גבוהים יותר באינטליגנציה הקריסטלית והפלאוידית בקרב מבוגרים עם מש"ה (21-40) לעומת מתבגרים (10-16, 17-21). בוסתן (2018) ו-Lifshitz et al. (2020) מצאו ממצאים זהים בקרב מתבגרים ומבוגרים עם תסמונת דאון. קילברג (2019) מצאה עליה מההתבגרות (16-21), לגיל העמידה (41-55) בערוץ הפונולוגי ובמנגנון הבקרה המילוליות של זיכרון העבודה. פרוינדליך (2020) מצאה גם מגמות זהות בממדי השפה הלטרלית, הפיגורטיבית והנרטיבית.

הנתיב המתמשך באוכלוסיות עם מוגבלות נמצא גם בקרב אוכלוסייה עם הפרעה על הרצף האוטיסטי. בטהלס ועמיתים (Bathelt et al., 2020) בדקו הבדלים במאפיינים של ארגון תפקודי המוח בקרב של מבוגרים על הרצף האוטיסטי (ASD). נמצא שבאזור החזותי חלה פחות ירידה בקרב המבוגרים עם ASD מבחינת הקשרים בין הנוירונים מאשר בקרב בוגרים עם התפתחות תקינה. הממצא מאושש, לטענתו, את תאוריית ה-Safeguard Hypothesis בדבר הפלסטיות המוחית ומנגנוני הפיצוי באוכלוסייה עם ASD. לדעת Bathelt et al. (2020) ההתנסויות וסגנון של אנשים עם ASD עומדים בבסיס מנגנון הפיצוי.

בעוד תאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) התייחסה לעליה עם הגיל באינטליגנציה ובכושר הקוגניטיבי, מחקרנו מצביע על **ציונים גבוהים יותר בבגרות לעומת ההתבגרות באינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה**. כפי הנראה בשלות וניסיון החיים של אנשים עם מש"ה תורמים אף הם לציונים הגבוהים באינטליגנציה הרגשית שלהם במודל היכולות

והמעורב. סגנון החיים של אנשים עם מש"ה הכולל אינטראקציה בין אישית גם בסביבה נורמטיבית, למשל, השתתפות בפעילויות פנאי ותעסוקה, פעילות קוגניטיבית משמעותית, קשרים חברתיים, חשיפה לתכניות והתנסויות לימודיות וסוציו-חברתיות מגוונות, אשר לוקחים בהן חלק גם אנשים עם התפתחות תקינה, מהווים סביבה תומכת לאנשים עם מש"ה (Honeybul et al., 2016) ומסייעים להם להשיג מיומנויות שנעדרו בעבר ממגוון ההתנהגויות שלהם. כלומר, לאינטראקציה עם סביבתם תרומה רבה על הרווחה האישית, החברתית והרגשית של אוכלוסייה עם מש"ה, אשר תורמים לעליה באינטליגנציה הרגשית בכלל ולשימוש ברגשות (העצמי והאחר) בפרט.

ב. **העצמה וסינגור עצמי בקרב מבוגרים עם מש"ה** - רבים ממשתתפי המחקר המבוגרים הינם דיירים במסגרות דיור בקהילה לאנשים עם מש"ה כמו הוסטלים, דיור מוגן וכן מרכזי תעסוקה מע"ש. מדיווחי האגף לטיפול באדם המוגבל בשכלו במשרד הרווחה, עולה כי במסגרות הללו מושם דגש רב על העצמה (Empowerment) ועל פיתוח תחושת מסוגלות עצמית. הבוגרים במסגרות אלה משתתפים בתכניות **לסינגור עצמי (Self-Advocacy)**, מושג משמעותי בקרב התנועות למען זכויות אנשים עם מוגבלויות (Ryan & Griffiths, 2015; Tilley et al., 2020). לפי תפיסת התוכנית, אנשים עם מש"ה מסוגלים להיות אחראים על הארגונים החברתיים שלהם בעצמם, יכולים לפתח את ביטחונם, מנהיגותם, זהותם הקולקטיבית (השתייכות קבוצתית), ויכולתם לקדם, לשנות או לעכב מצבים חברתיים ופוליטיים ע"י נקיטת עמדה (Tilley et al., 2020). מחקרים מדווחים, כי השתתפות אנשים עם מש"ה בקבוצות של סינגור עצמי תורמת לרווחתם. הם עשויים לפתח הערכה עצמית וביטחון לסנגר בעד עצמם (ובעד אחרים), לומדים מיומנויות חדשות, רוכשים ידע חדש ותפיסתם העצמית משתפרת (Anderson & Mineur et al., 2017; Iriarte, 2014; Bigby, 2017). כמו כן, הם רוכשים מיומנויות הכרוכות בפיתוח אמפתיה והבנת האחר, ולומדים כיצד לתקשר בצורה יעילה יותר עם מגוון רחב של אנשים (Daly-Cano et al., 2015; Mineur et al., 2017). מספר מחקרים דנו **ברגשותיהם** של אנשים עם מש"ה בהתייחסות לאושר, שמחה וסיפוק הקשורים לסינגור עצמי. הם מרגישים מכובדים ומוערכים (Strnadová et al., 2018) כשהם עושים דברים חשובים ועוזרים לאנשים אחרים (Frawley & Bigby, 2015) חלקם מרגישים טוב עם עצמם בשל מימוש הפוטנציאל שלהם, חלקם חוו שינוי אישי כתוצאה מהשתתפותם בתוכנית. **בהקשר למחקרנו**, כפי הנראה לתכניות הסינגור העצמי תרומה משמעותית לציונים הגבוהים במדדי האינטליגנציה הרגשית, זאת מכיוון שתכניות אלה מכוונות להתמודדות עם המגבלה, איתור חוזקות של הבוגרים ושימוש בהם כמניע למוטיבציה ולהתמודדות עם אתגרים הניצבים בפניהם. הצוות החינוכי מונחה לשים דגש על ההצלחות ולהתעלם מהקשיים, כך מתעצבת תחושת מסוגלותם וביטחונם ביכולותיהם, ברגשותיהם, ביצירת קשרים חברתיים ובפיתוח התמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה.

ג. **דימוי עצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה** - נמצא כי דימויים העצמי של אנשים עם מש"ה הינו גבוה בהשוואה לכלל האוכלוסייה, והוא הולך ומתעצב עם העליה בגיל (Douma et al., 2022). כאמור, רבים ממשתתפי המחקר המבוגרים (40-22) הינם דיירים במסגרות דיור בקהילה לאנשים עם מש"ה.

כגון: הוסטלים, דיור מוגן וכדומה, אשר משתתפים בתוכניות העצמה להעלאת וחיזוק הדימוי העצמי והמסוגלות העצמית, בהתמודדותם עם אתגרים ומצבי לחץ. תחושת הביטחון שיש למבוגרים עם מש"ה אשר כבר עובדים במסגרות תעסוקה משפרת את תפיסתם העצמית כבעלי חופש לבחור בחירות ולהחליט החלטות, והיא מדד מרכזי לביסוס הנחישות העצמית (Self-determination) שלהם (Geiger et al., 2020). במחקרם של Jahoda and Markova (2004) נמצא כי כאשר אנשים עם מש"ה מקבלים תמיכה מתאימה ועידוד, הם מפתחים דימוי עצמי גבוה יותר מהצפוי מול יכולותיהם האובייקטיביות. כפי הנראה גישה תומכת מסוג זה תורמת גם לציונים הגבוהים באינטליגנציה הרגשית.

לעומת זאת בקרב המתבגרים עם מש"ה (16-21), ציוניהם המדווחים היו נמוכים יותר מאשר דיווחי המבוגרים עם מש"ה. מחקרים מראים שגיל ההתבגרות הינו שלב מעבר מילדות לבגרות המתאפיין בשינויים גופניים, רגשיים וחברתיים (Noller & Atkin, 2014). שינויים אלה מאפיינים כפי הנראה גם את גיל ההתבגרות של צעירים עם מש"ה. מואלר ופראוט (Mueller & Prout, 2009) מצאו עליה ברמת הדיכאון בקרב מתבגרים עם מש"ה. כמו כן, לא נמצאה צמיחה באופטימיות לאורך שנות ההתבגרות. כפי הנראה בגיל ההתבגרות הדימוי העצמי של מתבגרים עם מש"ה עדיין בשלבי גיבוש וצמיחה, אוריינטציה העתיד עדיין אינה ברורה, מה שמתבטא ברמה נמוכה יותר בציוני האינטליגנציה הרגשית לעומת המבוגרים. מחקרנו אמנם לא בדק את הדימוי העצמי של האוכלוסייה עם מש"ה, אך אנו מסיקים זאת על סמך מחקרים קודמים (Douma et al., 2022; Geiger et al., 2020; Jahoda & Markova, 2004) ובזיקה לציונים הגבוהים המדווחים בשאלוני האינטליגנציה הרגשית.

אוכלוסייה עם התפתחות תקינה: נשאלת השאלה מדוע בקרב האוכלוסייה עם התפתחות תקינה

לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים במחקר הנוכחי?

נוק ועמיתים (Nook et al., 2020) בדקו את התפתחות ההבנה הרגשית (Emotion Development) מילדות לבגרות (4-25) בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. התפתחות ההבנה הרגשית נבדקה באמצעות שני היבטים של התפתחות הרגש: הבנת **מילות רגש** (Emotion Word Comprehension) למשל, "כעס" או "התרגשות", והבנת **מושגי רגש מופשטים** (Emotion Concept Abstraction), למשל, "יופי", "תשוקה". לעיתים יש צורך להגדיר מושג מופשט לתופעות שאינן פיזיות (Nonphysical Phenomena Exist), וכך הרגש עשוי לספק תפקיד מכריע (Provide a crucial role) בבניית מושגים מופשטים לחלוטין. נמצא כי הבנת הרגש התייצבה באופן משמעותי בגיל 11 ואילו הבנת מושגי רגש מופשטים התייצבה רק סביב גיל 18 בתקופת האופרציות הפורמליות, לפי התאוריה של פיאז'ה (Piaget, 1976). הרגש מתפתח בתקופת הילדות עד ההתבגרות, ולאחר מכן ישנה יציבות (Plateaus). כלומר, הרגש כולל קוגניציה ולכן לא כל היכולות מתפתחות בבת אחת.

בסקירה אינטגרטיבית של מאמרים שבדקו ארבעה ממדים של חוויה רגשית: תדירות, עוצמה, חוסר יציבות ובהירות רגשית באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, בגיל ההתבגרות (10-19) בהשוואה למבוגרים

(19-65), נמצא כי למתבגרים יש עוצמה רגשית גבוהה יותר מאשר למבוגרים (Bailen et al., 2019). כלומר, רגשותיהם של המתבגרים עם התפתחות תקינה היו עזים יותר מאשר רגשות המבוגרים (Diener et al., 1985). עם העלייה בגיל ההתבגרות, המתבגרים חוו רגשות שליליים וחייביים בתדירות ההולכת ופוחתת (Frost et al., 2015), וכן עוצמת הרגש החיובי ירדה עם העלייה בגיל בקרב המתבגרים (Forbes et al., 2010). המתבגרים חווים רמות גבוהות יותר של חוסר יציבות רגשית חיובית ושלילית בהשוואה לגיל המבוגר שבו דווקא נמצאה יציבות רגשית (Plateaus) (Larson et al., 1980).

מחקר נוסף, שנערך לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה, בדק שינויים בוויסות הרגש לאורך הילדות וההתבגרות של ילדים הולנדים בגילי 8-18 ונמצאו ממצאים דומים (Cracco et al., 2017). השימוש באסטרטגיות ההסתגלות של ויסות רגשי: פתרון בעיות, הסחת דעת, שכחה, קבלה ושיפור הומור, ירדו בין גיל 12 ל-15. ההסבר לכך הוא בכך שגיל ההתבגרות קשור לשינויים פיזיים, חברתיים ומשימות חיים חדשות אשר עשויים לגרום לשינוי של חוסר תפקוד בוויסות הרגשות. הממצאים הנ"ל יכולים להסביר את ממצאי המחקר הנוכחי שבו לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים עם התפתחות תקינה, שכן, עיקר ההתפתחות הרגשית וויסות רגשי היא בגילאים הצעירים טרם גיל ההתבגרות.

לסיכום, בניגוד לאוכלוסייה עם מש"ה, באוכלוסיית המחקר עם ההתפתחות תקינה לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים. ההסבר לכך הוא בכך שבאוכלוסייה זו הרגש מתפתח בתקופת הילדות עד ההתבגרות, ולאחר מכן ישנה יציבות (Nook et al., 2020; Cracco et al., 2017; Bailen et al., 2019).

מודל התכונות (Petrides & Furnham, 2000)

לעומת מודל היכולות ומודל המעורב שבבסיסם הם קוגניטיביים, מודל התכונות הוא רגשי באופיו (Petrides, 2009; Petrides & Furnham, 2000, 2001, 2003) ומתייחס לתפיסות העצמיות של אנשים לגבי היכולות הרגשיות שלהם. מודל התכונות כולל נטיות התנהגותיות ויכולות תפיסה עצמית, כך שלאדם יש נטייה לקבל החלטות המבוססות על רגשות ולא על היגיון ו/או נטייה לבטא רגשות באופן לא מילולי (Tett et al., 1997). מבחינה אנטומית מדובר בפעילות המתבצעת באזור הלימבי במוח בהם האמיגדלה, אם כי לדעת החוקרים מידע רגשי עובר קודם תהליך של עיבוד רגשי וקוגניטיבי במקביל (Bajaj et al., 2018).

מתוצאות מחקרינו עולה, כאמור, שאין הבדל בין שתי הקבוצות (אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה) באינטליגנציה הרגשית **עפ"י מודל תכונות האישיות**. תוצאות מחקרנו הולמים ממצאים נוספים בהם נמצאו קווים מקבילים בין אוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה ביכולות רגשיות ובאינטליגנציה הרגשית (מלכה-צמח, 2019; Lifshitz et al., 2019; Haguel & Lifshitz, 2015; Vahav et al., 2020; Neuman, 2009; Lifshitz & Katz, 2021). מלכה-צמח (2019) בחנה את ההבדלים במידת האינטליגנציה הרגשית, בין שתי קבוצות המחקר: סטודנטים עם התפתחות תקינה (50%) וסטודנטים עם מש"ה עם תסמונת דאון וללא תסמונת דאון (50%). נמצא כי בשאלון מודל התכונות, לא נמצאו

הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר בשלושת מדדי האינטליגנציה הרגשית. ליפשיץ וכץ (Lifshitz & Katz, 2009) מצאו כי המניעים הרגשיים להיותם דתיים בקרב מתבגרים ובוגרים עם מש"ה הם אותם מניעים שנמצאו בקרב מתבגרים ובוגרים עם התפתחות תקינה. והב ועמיתים (Vahav et al., 2015) בדקו את תופעת היחידאות בקרב בוגרים עם מש"ה ומצאו כי בדומה למבוגרים עם התפתחות תקינה, מבוגרים עם מש"ה הם בעלי כישורים חברתיים ורגשיים המאפשרים קיום קשר זוגי מתגמל והדדי, וכי הסיבות להישארותם רווקים של בוגרים עם מש"ה זהות לסיבות של בוגרים עם התפתחות תקינה. במחקר של חגואל (Haguel and Lifshitz, 2019) שתי קבוצות היחידניים (מש"ה והתפתחות תקינה) ציינו סיבות זהות לבחירת בני זוג ורצון לנישואין. ניומן (Neuman, 2020) מצא שהאתגרים במיסוד ושמירה על יחסים זוגיים שהעלו זוגות עם מש"ה דומות מאד לאתגרים בקרב זוגות עם התפתחות תקינה.

הקווים המשיקים ביכולות רגשיות בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה מצביעים על כך, שהאוכלוסייה עם מש"ה ניחנו ביכולות רגשיות דומות ליכולות הרגשיות של האוכלוסייה עם התפתחות תקינה (Vahav et al., 2015), במדדים של הבנת העצמי והאחר. כלומר, במדדים מסוימים של האינטליגנציה הרגשית הם אינם שונים מהאוכלוסייה עם התפתחות תקינה, לפחות בתקופת ההתבגרות והבגרות.

חלק ב': קשרים בין חמשת מדדי האינטליגנציה הרגשית השונים בינם לבין עצמם

מטרתו חלק זה היתה בדיקת הקשרים בין חמשת המדדים השונים של האינטליגנציה הרגשית (לפי שלושת המודלים: מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב) בינם לבין עצמם בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד (אוכלוסייה עם מש"ה ואוכלוסייה עם התפתחות תקינה). שיערנו כי ימצאו מתאמים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית על פי מדדי **מודל היכולות** ובין **מדד המודל המעורב** בכל אחת מקבוצות המחקר. לגבי **מודל התכונות** התקשנו לשער השערה והעדפנו לנסח שאלת מחקר: האם ימצא קשר בין האינטליגנציה הרגשית על פי מדדי מודל התכונות לבין מדדי מודל היכולות ומדד המודל המעורב בקרב אוכלוסייה עם מש"ה לעומת אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. **השערת המחקר אוששה חלקית.**

ממתאמי פירסון בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד, נמצא כי הן באוכלוסייה עם מש"ה והן באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, קיימים קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין מדדי האינטליגנציה הרגשית: מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב.

מודל היכולות - המודל המעורב

רמת המתאמים בין שני המודלים בינונית [$r = .50-.57$]. על מנת להסביר את הקשרים החיוביים המובהקים בין מדדי **מודל היכולות** לבין **המודל המעורב** בשתי קבוצות המחקר, נתייחס תחילה לגורמים השונים הנכללים בשני מדדי מודל היכולות ובמדד המודל המעורב. בבסיסו של **מודל היכולות** עומדת האינטליגנציה הרגשית כיכולת קוגניטיבית (Mayer et al., 1999) באמצעות שני שאלונים המתייחסים

להיבטים הקוגניטיביים של האינטליגנציה הרגשית, ונותנים אינדיקציה טובה ליכולתם של אנשים להבין רגשות. **המודל המעורב** (Bar-On, 1997) מעריך את יכולתו של האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה. במחקרנו נמצא קשר בין שני סוגי הכישורים: היכולת להבין את ה"אני העצמי", ויסות רגשות העצמי ברמת הפרט, לבין יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה. מיומנויות אלה משלבות קוגניציה כמערך של יכולות וכישורים המשפיעים על יכולתו של האדם להצליח עם הדרישות והלחצים הסביבתיים. מכיוון ששני המודלים (היכולות והמעורב) מבוססי קוגניציה (Bar-On, 1997; Mayer et al., 1999), אין תמה שקיימת קורלציה בין שאלוני מודל היכולות לבין שאלוני המודל המעורב. שני המודלים היכולות והמעורב כוללים לצד עיבוד המידע הרגשי גם עיבוד מידע קוגניטיבי (כגון, שיפוט והסקת מסקנות). כך שקיים שילוב בין יכולות קוגניטיביות ליכולות רגשיות ומכאן הקשר שבין קוגניציה ורגש באינטליגנציה הרגשית. כלומר, שככל שרמת האינטליגנציה הרגשית עפ"י מודל היכולות גבוהה יותר, כך רמת האינטליגנציה הרגשית המדווחת עפ"י מודל המעורב גבוהה יותר. לטענת Bar-On (2006) אינטליגנציה קוגניטיבית ואינטליגנציה רגשית תורמות באופן שווה לאינטליגנציה הכללית של האדם, כך שהרגשות משתלבות עם היכולות הקוגניטיביות וההתנהגותיות.

מודל היכולות והמעורב- מודל התכונות

ממצא מעניין הוא שנמצאו קשרים חיוביים מובהקים בקרב שתי האוכלוסיות בין **מודל היכולות והמודל המעורב לבין מודל התכונות (העצמי)** [$r = .51-.62$]. כאמור שני המודלים הראשונים (מודל היכולות והמודל המעורב) בבסיסם הם קוגניטיביים ואילו מודל התכונות בבסיסו הוא רגשי. כלומר, לא ניתן לנתק **יכולות קוגניטיביות ליכולות רגשיות**. חיי הרגש של האדם מכילים הפקה רגשית והבנה רגשית, שהיא גם תוצר משותף הן של התפתחות המערכת הרגשית והן של המערכת הקוגניטיבית של האדם (Denham & Joormann et al., 2017; von Salisch et al., 2019; Liverette, 2019). מחקרים דנו בקשר שבין הקוגניציה לרגש (Joormann et al., 2019; Pessoa et al., 2020; Nook et al., 2010; al., 2010), להלן נציג מחקרים אלה.

כאמור, Nook et al. (2020) מצאו כי הרגש מתפתח בתקופת הילדות עד ההתבגרות, ולאחר מכן ישנה יציבות (Plateaus). כלומר, הרגש כולל קוגניציה ולכן לא כל היכולות מתפתחות בבת אחת. החוקרים טוענים כי הקשר בין קוגניציה לרגש הוא **בעל אופי דו כווני**, כך שהרגשות יכולות להשפיע על החשיבה ולהיפך. שני היבטים אלה יכולים לפעול באופן מאוחד או מנוגד אחד לשני.

מחקר נוסף, שבדק את תפקיד הקוגניציה ביצירת מצבי שליטה בעת חוויה רגשית, מצא שהקוגניציה ממלאת תפקיד חשוב ברגשות האנושיים. הקוגניציה היא זו שמזהה את חוויית הרגש וסוג הרגש שנחוה, לכן היא מהווה נתיב שדרכו ניתן לווסת רגשות. הקוגניציה היא זו שמפרשת את החוויה כרגש נעים ומהנה או רגש מפחיד, והיא זו האחראית לפרשנויות, הערכות וליצירת מצב של שליטה במקום חוסר אונים (Joormann et al., 2010).

סימוכין לקשר בין קוגניציה לרגש ניתן למצוא במחקרים נוספים בבע"ח. בסקירה אינטגרטיבית מדעית, המתמקדת במבנה העיצבי של מוח בעלי חוליות, נמצא שלא ניתן להפריד בין קוגניציה, רגש ומוטיבציה (Pessoa et al., 2019). קוגניציה נחשבת לסימן ההיכר בקרב פרימטים ויונקים, אשר דורשת דרגה גבוהה של אינטגרציה של אותות בקליפת המוח הקדמית. נמצא שבקרב בעלי חוליות אשר נדרשים להסתגל לסביבה מורכבת ומשתנה (ציד, זיווגים, הישרדות והסתגלות), נצפו התנהגויות גמישות ומתוחכמות יותר ממה שחשבו עליהם בעבר. כדי להבין זאת נבחן המבנה העצבי שלהם, וזוהו מערכות קשרים בהיקף גדול בין אזורים שונים המעורבים את המוח האמצעי, ההיפותלמוס, התלמוס, הגנגליונים הבסיסיים והאמיגדלה. כל המערכות עובדות בתאום ולכן איתותים הקשורים לתפיסה, קוגניציה, פעולה, מוטיבציה ורגש משתלבים זה בזה בדרכים מורכבות. כלומר, ממצאים אלה בבעלי חוליות ולא רק אצל פרימטים ויונקים, מעידים על כך שהקשרים מורכבים אלה, כולל בין הרגש לקוגניציה, שייכים לשלבי התפתחות אבולוציוניים מוקדמים. מחקרים אלה דנו בקשר שבין הקוגניציה לרגש והובאו בהקשר לממצא מחקרנו בדבר הקשר בין מודל היכולות והמעורב, שהינם קוגניטיביים באופיים, למודל התכונות הרגשי.

לעומת זאת, במחקר הנוכחי לא נמצאו קשרים בין שני המדדים של מודל התכונות הרגשיות (**בעצמי/באחר**) באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה. ממצאי המחקר העלו קשרים חיוביים בין **מודל התכונות (האחר) למודל היכולות ולמודל המעורב** רק בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. שני ממדי מודל התכונות (**בעצמי/האחר**) שונים באופיים ובמטרות: הממד הראשון מתמקד ברגש האישיות של **העצמי**, כאשר המשתתף מתבקש **להעיד על עצמו** ("אין לי בעיה לבטא רגשות באמצעות מילים"). לעומת זאת, הממד השני מתמקד ברגש האישיות של **האחר**, ע"י פרויקציה של רגשות אצל האחר.

ניתן להסביר את היעדר הקשרים בין שני המדדים הנ"ל, כיון שאחד הקשיים אשר מאפיינים את האוכלוסייה עם מש"ה הינו הקושי התקשורתי בפרשנות של מצבים חברתיים, הדורש איסוף אינטנסיבי ושיטתי של מידע (Collins et al., 2017). תהליך ייצוג של האחר במחשבה האישית – קשורה **בתאוריית המינד (Theory of Mind)** (Sourn-Bissaoui et al., 2017; Neitzel & Penke, 2021; Đorđević et al., 2011). המורכבת ממגוון יכולות חשיבה המאפשרות לאדם לייחס, לנבא ולהבין מצבים והתנהגויות של עצמו ושל אחרים, לזהות את דרך חשיבתם והבנת מניעיהם (Harris et al., 2000; Cvijetić & Đorđević, 2020; Stefanatos & Baron, 2011).

התיאוריה של גרדנר (Gardner, 1983; Riley, 2020) עשויה להסביר את היעדר הקשרים באוכלוסייה עם מש"ה, ייתכן שבאוכלוסייה עם מש"ה האינטליגנציה התוך אישית יותר קלה למימוש שכיון שהיא מאפשרת לאדם להבין את עצמו ולעבוד עם עצמו, ואילו האינטליגנציה הבין-אישית היא יותר מורכבת, שכן ישנו צורך להבין את האחרים ולעבוד איתם.

לסיכום, נמצאו קשרים חיוביים בשתי אוכלוסיות המחקר בין המודל המעורב למודל היכולות כיון ששניהם מתבססים על יכולות קוגניטיביות, ובין שני מודלים אלה לבין מודל התכונות (העצמי) שהוא רגשי. המסקנה: **קיימת אסוציאציה בין המרכיבים הרגשיים לבין המרכיבים הקוגניטיביים באינטליגנציה רגשית** (Joormann et al., 2010; Nook et al., 2020; Pessoa et al., 2019). לא נמצאו קשרים בין שני המדדים של מודל התכונות (בעצמי/ באחר), באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה, בשל השוני המהותי שבין השאלונים.

חלק ג': תרומת המאפיינים הדמוגרפיים ורמת האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) והפלואידית (ביצועית) להסברת השונות ברמת האינטליגנציה הרגשית

מטרת חלק זה הייתה לבדוק את מידת תרומתם של המשתנים האנדוגניים (גיל ומגדר), רמת ה-IQ, רמת האינטליגנציה הקריסטלית (הישגים במבחן אוצר מילים וצד שווה) והפלואידית (הישגים במבחן סידור קוביות וריבון) לניבוי האינטליגנציה הרגשית של משתתפי המחקר. נערכו ארבעה ניתוחי רגרסיות היררכיות לכל קבוצת מחקר בנפרד: באוכלוסייה עם מש"ה ובאוכלוסייה עם התפתחות תקינה (מתבגרים ומבוגרים) כאשר רק כאשר הממצאים המובהקים הוכנסו לרגרסיה. שיערנו כי בשתי קבוצות המחקר, גיל כרונולוגי יתרום להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית. ככל שהגיל יהיה יותר גבוהה כך האינטליגנציה הרגשית תהיה גבוהה יותר, וכן שיערנו שציוני האינטליגנציה הרגשית של הנשים משתי קבוצות המחקר יהיו גבוהים יותר מאשר אלה של הגברים. **השערות המחקר לגבי גיל ומגדר אוששו חלקית.**

גיל כרונולוגי

מקדמי ה- β מצביעים על כך שגיל המשתתפים באוכלוסייה עם מש"ה תרם 10.9%-14.9% לשונות של רמת האינטליגנציה הרגשית, וכי רמת האינטליגנציה הרגשית נוטה להיות גבוהה יותר ככל שעולה הגיל. לעומת זאת בקרב אוכלוסייה עם התפתחות תקינה לא נמצאה תרומה מובהקת של המאפיינים הדמוגרפיים.

תרומת הגיל להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה במודל היכולות והמעורב יכולה להיות מוסברת שוב ע"י תיאורית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) לפיה, לגיל הכרונולוגי תפקיד חשוב בקביעת רמת האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה מעבר לגיל השכלי, וזאת בכיוון החיובי. ממצאי הרגרסיות הולמים את ניתוחי השונות בהם נמצא ציונים גבוהים יותר באינטליגנציה הרגשית עפ"י מודל היכולות והמעורב בקרב מבוגרים (22-40) עם מש"ה לעומת המתבגרים (16-22) עם מש"ה.

מגדר

באוכלוסייה עם מש"ה, כאמור, מגדר תרם 10.6% (מעבר לגילי המשתתפים) לשונות של רמת האינטליגנציה הרגשית, כפי שנמדדה במודל היכולות. מקדמי ה- β מעידים כי רמת האינטליגנציה הרגשית

נוטים להיות גבוהים יותר בקרב נשים עם מש"ה בהשוואה לגברים. ממצא זה תואם מחקרים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובאוכלוסייה עם מש"ה.

מגדר הוא מנבא משמעותי של אינטליגנציה רגשית, ובדרך כלל נשים יותר טובות מגברים בניהול הרגשות שלהן (Fernández-Berrocal et al., 2012). במחקרים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה נמצא כי נשים מקבלות ציון גבוה יותר מאשר גברים באינטליגנציה הרגשית במודעות עצמית רגשית, ביחסים בין-אישיים, בהערכה עצמית ובדאגה האמפתית שלהן (Meshkat & Nejati, 2017; Schutte et al., 2002). בנוסף, לנשים יש ידע רגשי רב יותר, הן מבטאות רגשות חיוביים ושליליים באופן שוטף יותר, ויש להן יכולות בינאישיות רבות יותר (Duck & Wood, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2012). גם בקרב אוכלוסייה עם מש"ה נמצאו הבדלים מגדריים. חגואל (Vahav et al., 2020) ו- (2015) בדקו את תופעת היחידנות בקרב יחידנים עם מש"ה לבין יחידנים טיפיקלים. נמצא שהאינטימיות הנשית מתבטאת בשיחות סביב קשיים ובעיות, שיתוף ברגשות לצד עשייה משותפת, בשונה מהאינטימיות הגברית הכוללת עשייה משותפת בונה אמון, בילויים משותפים ועזרה פרקטית. נוימיר (Niemeier, 2008) מצאה עוצמות שונות בין גברים לנשים עם מש"ה בתסמיני צער, אבל ודיכאון. נשים דיווחו על תסמינים עזים ושונים יותר של צער ודיכאון לאחר מחלה, אשפוז או הפסדים הקשורים בכך. במחקרים נוספים נמצא, שנשים עם מש"ה יותר פגיעות מאשר גברים, לעיתים הן חוות התמודדויות וסיכונים מורכבים (למשל, אפליה, דחייה חברתית, התעללות ואלימות), ולכן הצד הרגשי שלהן יותר מפותח, הן מרגישות צורך לשתף, להמליל ולתאר את הפגיעה מבחינה רגשית (Andrews & Veronen, 1993; Gorman-Smith & Matson, 2013; Nayak, 2013).

אינטליגנציה קריסטלית ופלאידיית

ממבחני הרגסיות עלה כי ציוני 'צד שווה' (אינטליגנציה קריסטלית) תרמו 28% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה, לעומת תרומה של 5.7% במבחן רייבן. לעומת זאת, באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, מבחן הרייבן (אינטליגנציה פלאידיית) תרם 11.7%-36.7% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית.

באוכלוסייה עם מש"ה: למבחן 'צד שווה' (קלסיפיקציה) נדרשת יכולת הכללה של מילים ל'מושגי-על', ניגודים ומילים נרדפות. יכולת אנלוגית זו משווה בין פריטים, מתייחסת לכשרים מילוליים המתגבשים ומשתפרים במהלך החיים בעקבות חינוך, השכלה ואימון. מבחן 'צד שווה' דורש יצירת המשגה רגשית ומציאת 'מושגי על' גם ברגשות, למשל, יצירת מושגים של שמחה, אושר וכעס. על כן, השפה חשובה ביותר להבנת האינטליגנציה הרגשית. בנוסף לתרומה של 'צד שווה', נמצאה תרומה של 5.7% במבחן רייבן. כלומר אוכלוסייה עם מש"ה נשענת בעיקר על האינטליגנציה הקריסטלית (מילולית) בעת שימוש ברגשות.

באוכלוסייה עם התפתחות תקינה: נמצא כי מבחן הרייבן (אינטליגנציה פלאידיית) תרם 11.7%-36.7% להסברת השונות של רמת האינטליגנציה הרגשית. מבחן הרייבן (Raven et al., 1998) בודק

חשיבה לא מילולית באמצעות חשיפה למטלות: סגירות, כיוון, דמות ורקע, אנלוגיה, משימות הפחתה והוספה ובודק יכולת הסקה והבנה ללא שימוש במילים, יחסים מופשטים וקשרי סיבתיות, ולכן קשור לאינטליגנציה הפלואידית, הנמדדת באמצעות מבחנים שמחייבים התמודדות במצבים חדשים והסתגלות לשינויים (Hicks et al., 2015). כאשר האוכלוסייה עם התפתחות תקינה משתמשת ברגשות הם מפעילים שיקולים לוגיים בהתאם ללוגיקה במבחן הרייבן. השפה הרגשית קיימת אצלם **באופן טבעי הן ביחס לאחר והן ביחס לסביבה** שבה הם נמצאים, ובבואם להפעיל שיקולים של כללי התנהגות והבנת האחר אז הם נשענים על יכולות פלואידיות. כלומר, **האוכלוסייה עם התפתחות תקינה אינה צריכה שדה סמנטי מילולי הכולל מונחים ומושגים רגשיים המוגדרים והמתווכים להם, אלא בעת שימוש ברגשות הם מפעילים רק שיקולים לוגיים, קשרי היסק וקשרים תפיסתיים.**

לסיכום, באוכלוסייה עם מש"ה, נמצאה תרומה של הגיל הכרונולוגי המוסברת באמצעות תיאורית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). **הממצאים לגבי מגדר** הולמים את תוצאות המחקרים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, ולפיה נשים יותר טובות מגברים בניהול רגשותיהן והן בעלות ידע רגשי רב (Fernández-Berroc et al., 2012; Schutte et al., 2002) הישגים ב'צד שווה' (אינטליגנציה קריסטלית) תרמו 28% להסברת השונות של האינטליגנציה הרגשית **באוכלוסייה עם מש"ה**, הנשענת על אינטליגנציה קריסטלית (מילולית), לעומת תרומה של 5.7% במבחן רייבן. לעומת זאת, **באוכלוסייה עם התפתחות תקינה**, מבחן הרייבן (אינטליגנציה פלואידית) תרם 11.7%-36.7%, וכאמור אוכלוסייה זו נשענת יותר על האינטליגנציה הפלואידית, הכוללת יכולות של הבנת בעיות מופשטות שאינן תלויות בניסיון, למידה ותרבות, הבנת יחסים והסקת מסקנות (Hicks et al., 2015).

שיטת המחקר האיכותני:

ניתוח מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית

בקרב מתבגרים (16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה

בשילוב שיטת Mixed Method

מטרה ד' של המחקר היתה לבדוק האם ימצאו הבדלים בין היכולות הרגשיות של המבוגרים לבין המתבגרים עם מש"ה? בדיקת מטרה זו נערכה ע"י שיטות מחקר מעורבות - Mixed Method. נעשה שימוש במערך מחקר משולב מסביר (The Explanatory Sequential Design) איכותני וזאת ע"י ראיונות איכותניים עם חלק מנבדקי המחקר על מנת לסייע בהבנת הממצאים הכמותיים.

משתתפים

בחלק זה של המחקר נטלו חלק 20 נבדקים עם מש"ה, 9 בנים ו- 11 בנות בשתי קבוצות הגיל בהן מתמקד המחקר:

מתבגרים ($N = 10$, CA = 16-21; MCA = 18.20, $SD = 1.03$; MIQ = 64.30, $SD = 6.48$),

ומבוגרים ($N = 10$, CA = 22-40; MCA = 29.90, $SD = 4.86$; MIQ = 63.40, $SD = 4.43$).

במבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two-independent samples t -test) לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית ברמת האינטליגנציה הכללית בין קבוצת המתבגרים לבין קבוצת המבוגרים, $t(18) = .36$, $p = .721$. מסגרת המגורים בקרב המתבגרים: 90% ($N = 9$) מתגוררים עם ההורים ו- 10% ($N = 1$) מתבגר אחד מתגורר בדירה בפיקוח משרד הרווחה. בקרב המבוגרים: 30% ($N = 3$) מתגוררים עם ההורים ואילו 70% ($N = 7$) מתגוררים בדיור מוגן -הוסטל בפיקוח משרד הרווחה. בניתוחי חי-בריבוע נמצא תלות בין השיוך לקבוצת הגיל לבין מקום מגוריהם, $\chi^2(1) = 7.50$, $p = .006$. כלומר, אחוז גדול יותר של הנבדקים הבוגרים ($CA = +21$) מתגורר בדיור מוגן.

כלים - ראיון איכותני

על מנת לבדוק את רמת האינטליגנציה הרגשית של הנבדקים שלא באמצעות שאלונים נערך ראיון חצי מובנה במתודה איכותית. לנבדקי מחקרנו הוצגו שלושה תיאורי מקרה אשר במרכזן עומדים מתבגרים ומבוגרים המצויים בקונפליקטים בסיטואציות חברתיות. בחירת שלוש הסיטואציות כאמצעי איכותני משלים לבדיקת ממדי האינטליגנציה הרגשית מהווה אספקלריה לרגשות המשתתפים.

הפקת הסיטואציות: הסיטואציות הופקו ממחקרה של גיליס (1992) שערכה עיבוד לסיטואציות של Brophy and Rohrkemper (1981) על מנת לבדוק האם עמדות מורים מוטות כלפי תלמידים מקשים.

הסיטואציות במחקרה של גיליס (1992) התמקדו בקונפליקטים של תלמידים בבתי הספר. לצרכי המחקר הנוכחי ערכנו התאמה לסיטואציות קונפליקטואליות המשקפות את גילי המתבגרים המבוגרים, כאשר שלושת מתרחשות במקום העבודה. שלוש הסיטואציות מוצגות בנספח 3.

בנוסף, לשלוש הסיטואציות נערכו הנגשה ופישוט לשוני עפ"י Easy to read (Inclusion Europe, 2010; Miller & Burstow, 2021), כדלהלן: התאמה לרמתם באמצעות שפה ברורה ומונגשת, שימוש במילים שכיחות בשפה, ומבנה המשפט קצר, ברור ונגיש מבחינה רעיונית, שימוש בשמות עצם מלאים במקום כינויי גוף (הוא), שימוש בצורת הפעיל ולא הסביל, הפחתה של מונחים מקצועיים, שפות זרות וניבים. כמו כן, השאלות שנשאלו הינן קצרות וממוקדות על מנת שהמשתתפים עם מש"ה יוכלו לשמור על קשב ולענות על כל שאלה בתשומת לב.

בניית השאלות: כקו המנחה לבניית השאלות שימשה הטקסונומיה המחודשת של בלום (Forehand, 2016), בהתאמה לאוכלוסייה עם מש"ה (Luftig, 1987). הטקסונומיה היא מערכת מיון או כלי לסיווג מטלות למידה על פי רמת החשיבה שלהן המשרתת שתי מטרות עיקריות: תכנון לימודים ובדיקת הישגים. הטקסונומיה בנויה משש רמות חשיבה באופן מדרגי מהפשוט אל המורכב, כך שהשגת רמה קוגניטיבית בשלב גבוה, מותנית בהשגת רמות קודמות לה: **ידע (זכירה)** - היכולת לשלוף מהזיכרון פרטי מידע, עובדות שנלמדו; **הבנה** - יכולת בסיסית לפרש ולתרגם את הידע הנלמד לכדי משמעות; **יישום** - שימוש בידע הנלמד והכללים שנלמדו לכדי יישומם בפועל במצבים חדשים. **אנליזה (ניתוח)** - פירוק יחידה נלמדת לחלקים המרכיבים אותה והבנת היחס ביניהם; **סינתזה (איחוי)** - צירוף רכיבים ואלמנטים לכדי שלמות. **הערכה (יצירתיות)** - התייחסות שיפוטית וערכית לרעיונות, מעשים, פתרונות וכדומה). מצגר (Metzgar, 2023) טוען שניתן להשתמש בשלבי הטקסונומיה לצורך שאילת שאלות קוגניטיביות. לכן בנינו את שאלון הראיון במחקר האיכותי עפ"י הטקסונומיה של בלום. השאלות שהוצגו לנבדקים עפ"י הטקסונומיה, סקלת הציונים (0-2 או 0-3) וטווח הציונים מוצגים בנספחים 4-5.

נערכה מהימנות בין 3 שופטים: החוקרת הראשית, פסיכולוגית קלינית המומחית בתחום האבחון של מוגבלות שכלית ומורה בבית ספר לתלמידים עם מש"ה בעלת 10 שנות ותק, על כל תת מדד במחון על מנת לבחון כי קיימת הסכמה על הציון אשר ניתן לכל אחד מ-20 הנבדקים. מהימנות בין השופטים (Inter-judgment reliability) נערכה באמצעות חישוב מדד ICC לכל תת מדד במחקר של ציון הנבדקים (ICC = Intra Class Correlation), ונמצאה רמת מהימנות גבוהה בין שלושת השופטים ICC = 0.90.

הליך העברת הסיטואציות

החוקרת הקריאה לנבדקים את הסיטואציה, לאחר מכן, הם נשאלו שאלות זהות לגבי כל אחת משלוש הסיטואציות. הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תומללו וקודדו.

שיטת ניתוח ועיבוד הנתונים האיכותניים

ניתוח הנתונים שיקף תהליך של ארגון, הבנייה והפקת משמעות ממכלול המידע שנאסף מהראיונות, והיווה אינטגרציה בין יסודות מבניים לבין דפוסים תמטיים של מדדי האינטליגנציה הרגשית. זאת במטרה להתוות היגיון של הקשרים ההרמנויטיים שבין התוכן למבנה ובין הסיפור השלם וחלקיו (מונק ועמיתים, 2002; שקדי, 2003). הניתוח נעשה על פי שלושה שלבים (שקדי, 2003; Tracy, 2019):

שלב א': הניתוח הראשוני – שלב זה נשא אופי פתוח ומאופיין בקטגוריזציה של תופעות ושיומן באמצעות בדיקה קפדנית של הנתונים. שלב זה היה כרוך בתמלול התשובות וההיגדים ובחלוקתם לקטגוריות.

שלב ב': הניתוח הממפה – שלב זה היווה המשך לניתוח הראשוני והתבסס עליו. בניתוח הממפה נעשה ניסיון לשלב בין 12 הקטגוריות בשלב הראשוני שנוצרו על ידי יצירת קישורים ביניהן, תוך קיבוץ וארגון של 3 קטגוריות "על" קרובות. בשלב זה נערכו ניתוחים סטטיסטיים (Mixed Method) על מנת לתקף את הממצאים האיכותניים שהופקו בשלב הממפה ואלה הובילו לשלב התמות.

שלב ג': הניתוח הממוקד-התיאורטי - הניתוח התיאורטי משמש להגדרת מושגים ורעיונות העולים מתוך הניתוח הממפה ומטרתו להבנות, למקם ולקשר את המושגים בתיאוריה הכוללת של המחקר (שקדי, 2003; Tracy, 2019). בשלב זה מוקדו פרטי המידע להסבר קוהרנטי סביב תיאוריה מרכזית או קטגוריות מרכזיות במטרה לנסח תפסה ברורה של מוקד המחקר. במחקר הנוכחי תורגמו קטגוריות "העל" ותת-הקטגוריות בשלב המיפוי למונחים תיאורטיים שהיוו את התמות (Themes) המרכזיות של המחקר. תמות אלו נשענות על פרספקטיבה מושגית תיאורטית מתוך הספרות המחקרית.

תוצאות המחקר האיכותני

ממצאי המחקר האיכותני נותחו כאמור לפי שלושה שלבים (שקדי, 2003; Tracy, 2019): שלב א' - הניתוח הראשוני, שלב ב' - הניתוח הממפה, שלב ג' - הניתוח התיאורטי- שלב התמות. בהמשך בוצעו ניתוחים סטטיסטיים למדדים השונים שנמצאו בשלב האיכותני.

שלב א' - הניתוח הראשוני

בשלב הניתוח הראשוני קוטלגו הנתונים על פי 12 קטגוריות מרכזיות. ניתוח ראשוני של היגדי הנבדקים העלה הבדלים בתשובות בין המתבגרים (16-21) לבין המבוגרים (22-40) הן ברמת תוכן והן ברמת המשלב הלשוני. לפיכך היגדי הנבדקים הוצגו בשתי קבוצות הגיל.

בשלב הניתוח הראשוני קוטלגו הנתונים על פי 12 קטגוריות מרכזיות שעלו מהראיונות:

1. יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית (הגדרת שליטה והגדרת ויסות).
2. יכולת לנתח סיטואציה.
3. יכולת זיהוי רגשות אצל האחר.
4. יכולת הזדהות עם האחר.
5. יכולת הוויסות העצמי.
6. יכולת זיהוי הבעיה בקונפליקט.
7. מידת האמונה ביכולת שינוי של הדמות בקונפליקט.
8. יכולת מציאת פתרונות בקונפליקט.
9. כמות הנימוקים הקוגניטיביים שניתנו לאורך 46 השאלות השונות שדרשו נימוק בשלושת הסיטואציות.
10. כמות הנימוקים הרגשיים שניתנו לאורך 46 השאלות השונות שדרשו נימוק בשלושת הסיטואציות.
11. כמות הנימוקים ההתנהגותיים שניתנו לאורך 46 השאלות השונות שדרשו נימוק בשלושת הסיטואציות.
12. כמות הפעמים שהנבדק לא נימק כלל ב - 46 השאלות השונות שדרשו נימוק בשלושת הסיטואציות.

בשלב זה סומנו מילות מפתח שהובילו לשלב הניתוח הממפה.

לוח 7 מציג מדגם של היגדי המתבגרים והמתבגרים לפי 12 הקטגוריות.

לוח 7: דוגמאות להיגדים על פי 12 הקטגוריות שעלו מהראיונות של המתגברים לעומת המבוגרים

הקטגוריה	השאלה	דוגמאות להיגדים- מתבגרים	דוגמאות להיגדים – מבוגרים
יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות	מהי אינטליגנציה רגשית?	"מי שרגיש. אני בוכה מכל דבר. בוכה משיר, בשמשהו נפטר, משהי שנפרדה ממני" (שימוש בשורש המילה ונתינת דוגמה במקום הגדרה), "אין לי מושג". (אי ידיעת המושג)	"אינטליגנציה קשור לשכל ולרגש". (הגדרת מהות האינטליגנציה)
יכולת לנתח את הסיטואציה	למה דניאל/ יוסי/ משה הרגיש עצוב באירוע?	"עצוב בלב, הוא רצה לבכות, לא טוב". (שפה דלה וחזרתיות על המושג)	"הוא מרגיש אשם כי הוא הרביץ", "הרגיש שהעליב כי הוא השפיל את עצמו וגם את תמיר", "כי המנהל הפסיק את העבודה וצעק עליו". (משלב לשוני גבוה, ניתוח והבנת הסיבה לתחושה)
ייצוג עצמי- יכולת זיהוי רגשות אצל האחר	ספר לי איך דניאל/ יוסי/ משה הרגיש באירוע?	" הרגיש עצב שהוא מעציב את החבר". (שפה דלה וחזרתיות)	"נפגע, מושפל, עצב, חוסר כבוד". (שפה ממשלב גבוה יותר)
יכולת הזדהות עם האחר	ספר לי איזה תחושות/ רגשות אתה חש כלפי דניאל/ יוסי/ משה?	"הייתי מנסה לעודד אותו שינסה, לנסות ולא להתייאש, תנסה ותעשה מאמץ". (קונקרטיזציה) "הוא לא צריך להתייחס אליי, צריך להבליג". (דפוס הימנעות)	"אלימות זה לא פותר כלום", "אני לא אוהב לריב במקומות העבודה. לא צריך לריב צריך לעמוד בכללים, אנחנו לא בעידן של ריבים", "עשה עברה פלילית, זה מביך". (הכללה, ניסוח נורמות וחוקי התנהגות)
מידת הוויסות העצמי	באיזה אופן אתה מסוגל לשלוט על ההתנהגות שלך?	"כן יכולה לכעוס. פעם אחת כעסתי על אחותי כי היתה מציקה לי בדברים שאני עושה. היא נגעה לי בדברים. לא כעסתי עליה בסוף." (שימוש בדוגמה קונקרטית) "כשהייתי עצבנית שמעתי שירים ונרגעתי, אפשר לעשות פאזל, לעבוד בגינה, טלפון עם אוזניות". (מיקוד שליטה חיצוני לוויסות)	"אני כן מסוגל. פעם אחת רציתי להרים יד. כמעט הרבצתי, אבל לא הייתי עושה את זה. יש לי גבולות". (הכללה, ניסוח נורמות וחוקי התנהגות) "כן, אני סופר 1,2,3, וזה מעביר את הכעס לרוגע". (מיקוד שליטה פנימי לוויסות)

הקטגוריה	השאלה	דוגמאות להיגדים- מתבגרים	דוגמאות להיגדים – מבוגרים
יכולת זיהוי בעיה בקונפליקט	מהי הבעיה העיקרית המתוארת בסיטואציה שלפנייך?	"זה נקרא חרם. צריך להירגע ולשתות מים" (דפוס ויתור) "הם התחילו להרביץ." (דפוס מאבק)	"צריך לשאול אותו: למה אתה מרביץ מה עשיתי לך וכל הדברים האלה?", "ברגע שאנשים רבים באמצע שיחה זה מוציא מריכוז והכל...זה לא סתם המנהל התעצבן.... זה גורם לו לשכוח דברים שהוא רוצה להסביר". (דפוס פתרון בעיות-זיהוי והבנת המניעים/ הגורמים לבעיה)
מידת האמונה ביכולת שינוי של הדמות	האם אתה חושב שאתה מסוגל לשנות את התנהגותו של דניאל/יוסי/ משה?	"לכל אחד יש את האופי שלו. לא ישתנה תמיד ישאר מרביץ". (דפוס ויתור-גישה פסימית)	"הייתי אומר לו תשלוט על עצמך. תשים את הידיים בכיסים. הייתי עוזר לו לשנות את ההתנהגות שלו". (דפוס פתרון בעיות - גישה אופטימית וסלחנית)
יכולת מציאת פתרונות בקונפליקט	מהו הפתרון לבעיה?	"צריך להתרחק ממריבה". (דפוס הימנעות) "צריך לשתות מים ולהירגע. לפנות למבוגר". (מוקד שליטה חיצוני)	"לקחת את שניהם לשיחה. להסביר להם. בסוף הם ישלימו". (דפוס הפשרה, מיקוד שליטה פנימי)
כמות הנימוקים הקוגניטיביים	נמק מדוע גיל/ תמיר/ הרגישו כך באירוע?	"אני חושב שהם יכולים לעזור אחד לשני", "לפעמים קשה לי לזכור דברים.. קצת קשה..". (טיעון פשוט)	"אני חושב שלא יפה לריב על חשבון העבודה, אסור להרביץ ואסור לקלל", "אני מזכיר לעצמי שיש כללים במקומות העבודה. הוא לא עומד בכללים, משה היה צריך לחשוב לפני שהתנהג ככה". (טיעון רחב)
כמות הנימוקים המבטאים ידע רגשי	נמק איך אתה מתמודד במצב דומה?	"אני שמחה, הרגיש עצב שהוא מעציב את החבר". (שימוש ברגשות בסיסיים)	"גיל היה במבוכה, הרגשתי פגועה". (שימוש ברגשות מורכבים)
כמות הנימוקים ההתנהגותיים	נמק איך אתה מתמודד במצב דומה?	"לדבר עם המורה, לספר לצוות שנמצא איתו בכיתה", "לא לעמוד מהצד, אלא להעיר, לשתות מים ולהירגע. לפנות למבוגר". (נקודת מוצא התנהגותית קונקרטית)	"תדבר בצורה יפה וככה יתייחסו אליך יפה אם לא תדבר פה לא יתייחסו אליך יפה", "אם הוא ישנה את היחס שלו כולם ישנו גם בהתאם". (מסרים התנהגותיים)
כמות הפעמים שהנבדק לא נימק	נמק איזו דמות אשמה?	"לא יודעת". (אי ידיעת התשובה)	"אנחנו לא יודעים, שניהם אשמים". (תשובה מכלילה)

מילות המפתח בקבוצת ההיגדים הנ"ל הובילו לבניית קטגוריות חדשות בשלב המיפוי.

שלב ב' - הניתוח הממפה

בשלב הניתוח השני- שלב המיפוי, המבוסס על הניתוח הראשוני, נעשה תהליך של מיקוד וארגון הקטגוריות הראשונות שנמצאו בשלב הראשוני, על ידי קיבוץ ל- 3 קטגוריות "על" עיקריות: **1. יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי).** **2. ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר.** **3. יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית.**

12 הקטגוריות העיקריות קובצו ל- 3 קטגוריות "על", כדלהלן:

- 1. יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי),** בהם: יכולת ניתוח הקונפליקט, יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית: הגדרת שליטה והגדרת ויסות.
- 2. הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר,** בהם: ייצוג עצמי- יכולת זיהוי רגשות אצל האחר, יכולת הזדהות עם האחר ויכולת הוויסות העצמי.
- 3. יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית,** בהם: יכולת זיהוי הבעיה בקונפליקט, מידת האמונה ביכולת שינוי של הדמות בקונפליקט, יכולת מציאת פתרונות בקונפליקט, כמות הנימוקים הקוגניטיביים, כמות הנימוקים הרגשיים, כמות הנימוקים ההתנהגותיים וכמות הפעמים שהנבדק לא נימק.

לוח 8 מציג את מדדי הקטגוריות שהתקבלו בשלב המיפוי וסיווגם עפ"י הטקסונומיה של בלום (Forehand, 2016).

לוח 8: הקבלה בין המדדים רגשיים שהופקו בשלב המיפוי לבין רמות החשיבה עפ"י הטקסונומיה של בלום (Forehand, 2016)

מדדי שלב המיפוי	מדדים רגשיים עפ"י הריאיון האיכותני	רמות חשיבה לפי הטקסונומיה של בלום (Forehand, 2016)
יכולת ניתוח והגדרת מושגים - מרכיב קוגניטיבי	יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית	ידע (זכירה)
	יכולת לנתח סיטואציה	הבנה, סינתזה והערכה
הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר – המרכיב הרגשי	ייצוג עצמי- יכולת זיהוי רגשות אצל האחר.	אנליזה, הבנה והערכה
	יכולת הזדהות עם האחר	ידע, סינתזה והערכה

המשך לוח 8:

הערכה	יכולת הוויסות העצמי	
ידע, הבנה ויישום	יכולת זיהוי הבעיה בקונפליקט	יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית- מרכיבים מעורבים
סינתזה והערכה	מידת האמונה ביכולת שינוי	
אנליזה, סינתזה ויישום	יכולת מציאת פתרונות בקונפליקטים	
אנליזה וסינתזה, הבנה והערכה	כמות נימוקים קוגניטיביים	
אנליזה וסינתזה, הבנה והערכה	כמות נימוקים רגשיים	
אנליזה וסינתזה, הבנה והערכה	כמות נימוקים התנהגותיים	
—	כמות הפעמים שהנבדק לא נימק	

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין היגדי המתבגרים לבין היגדי המבוגרים במדדים הרגשיים באמצעות סיטואציות, נערכו מבחני t לשני מדגמים בלתי תלויים (Two independent samples t-test). לאור המדגם הקטן בכל קבוצה בחלק האיכותני טרם לבחינת ההבדלים בין קבוצות הגיל במדדי האינטליגנציה הרגשית נבחנה הנחת שוויון השונות בין קבוצות הגיל באמצעות מבחן ליון (Leven's test). כלומר הנחת שוויון השונות בין הקבוצות הנדרשת לעריכת מבחן t מתקיימת שכן לא נמצאו הבדלים בין קבוצות הגיל בשונות של כלל המדדים הרגשיים באמצעות סיטואציות ($p > .05$). יש לציין כי מדד יכולת הוויסות העצמי נמדד בסולם אורדינלי ולא כמותי-אינטרוואלי (רווח) ועל כן במדד זה נערך ניתוח מסוג Mann-Whitney. לוח 9 מציג את הממוצעים, סטיות התקן של מדדי האינטליגנציה הרגשית באמצעות סיטואציות על פי קבוצות הגיל השונות.

לוח 9: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הסיטואציות על פי קבוצות הגיל ($N = 20, df = 18$)

מדדי הסיטואציות (טווח)		מתבגרים ($n = 10$)		מבוגרים ($n = 10$)		גודל אפקט	
		M	SD	M	SD	t	p
יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי) - המרכיב הקוגניטיבי							
יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית		2.60	0.70	3.60	0.97	2.65*	.016
הגדרת שליטה עצמית והגדרת ויסות (0-8)							
יכולת ניתוח הסיטואציה (0-36)		20.00	3.23	28.30	3.43	5.57***	.001
הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר – המרכיב הרגשי							
ייצוג עצמי- יכולת זיהוי רגשות אצל האחר		16.50	3.95	20.70	3.68	2.46*	.024
יכולת הזדהות עם האחר (0-41)		20.10	3.07	26.10	3.54	4.05***	.001
יכולת הוויסות העצמי ¹ (0-2)		1.20	0.63	1.50	0.53	$U = 37.50, p = .353$	

גודל אפקט בהן	מבוגרים (n = 10)		מתבגרים (n = 10)		מדדי הסיטואציות (טווח)	
	p	t	SD	M	SD	M
יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית- מרכיבים מעורבים						
יכולת זיהוי בעיה בקונפליקט (0-20)	.001	3.80***	1.84	16.50	2.26	13.00
מידת האמונה ביכולת שינוי (0-26)	.001	3.89***	3.12	20.20	4.27	13.70
יכולת מציאת פתרונות בקונפליקט (0-15)	.009	2.94**	0.99	12.90	1.66	11.10
כמות הנימוקים הקוגניטיביים (0-46)	.050	1.98*	2.31	18.30	2.87	16.00
כמות הנימוקים הרגשיים (0-46)	.001	6.83***	3.92	15.40	2.46	5.40
כמות הנימוקים ההתנהגותיים (0-46)	.001	4.98***	2.82	9.80	3.27	16.60
כמות הפעמים שהנבדק לא נימק (0-46)	.001	7.49***	1.40	2.20	1.52	7.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

¹משתנה בסולם אורדינאלי, ניתוח Mann-Whitney נערך.

מלוח 9 ניתן לראות כי ב- 10 מדדים ממוצע המבוגרים גבוה באופן מובהק מממוצע המתבגרים. באופן ספציפי יותר, באשר ליכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית הבאה לידי ביטוי בהגדרת שליטה והגדרת ויסות, היא נמצאה גבוהה יותר בקרב קבוצת המבוגרים בהשוואה למתבגרים. באשר לניתוח הסיטואציה, נמצא כי מבוגרים מציגים יכולת רבה יותר של ניתוח הקונפליקט. באשר להבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר, נמצא כי מבוגרים מציגים יכולת רבה יותר של ייצוג עצמי- זיהוי הרגשות אצל האחר ויכולת הזדהות עם האחר בהשוואה למתבגרים. באשר ליכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית נמצא כי מבוגרים מציגים יכולת רבה יותר של זיהוי הבעיה בהשוואה למתבגרים. כמו כן, מידת האמונה כי ניתן לשנות את המצב המתואר בסיטואציה, ויכולת מציאת פתרונות לסיטואציה נמצאה גבוהה יותר בקרב קבוצת המבוגרים בהשוואה למתבגרים. בנוסף, מבוגרים הציגו כמות רבה יותר של נימוקים קוגניטיביים ונימוקים רגשיים, המאופיינים בהגדרת מהות מושגי אינטליגנציה רגשית, הציגו יכולת בהכללה, ניסוח חוקים ונורמות ויכולת הפשטה, המבוגרים אף הציגו שימוש במנעד רגשות מורכבים, בהשוואה למתבגרים באשר לשאלות אשר דרשו נימוק במהלך שלוש הסיטואציות. למול ממצאים אלו, במדדים כמות הנימוקים ההתנהגותיים וכמות הפעמים שהנבדק לא נימק, נמצא ממוצע גבוה יותר בקרב מתבגרים עם מש"ה בהשוואה למבוגרים עם מש"ה. קבוצת המתבגרים הציגה כמות רבה יותר של נימוקים התנהגותיים- ביצועיים, כלומר, נימוקים שנקודת המוצא שלהם התנהגותית קונקרטית וכמות רבה יותר של מצבים בהם לא ניתן נימוק כלל.

שלב ג' - הניתוח התיאורטי – שלב התמות

מתאם בין משתני הניתוח האיכותני לבין שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית

על מנת לבחון האם קיימים קשרים בין מדדי האינטליגנציה הרגשית באמצעות סיטואציות לבין מדדי האינטליגנציה הרגשית (הציון הכללי) של מודל היכולות, וכן של מודל התכונות והמודל המעורב נערכו מתאמי פירסון (Pearson correlation). מדד הוויסות העצמי נמדד בסולם אורדינאלי – סודר, על כן, נערך מבחן מתאם ספירמן (Spearman correlation) לבדיקת הקשר בינו לבין מדדי האינטליגנציה הרגשית (מודל היכולות, מודל התכונות והמודל המעורב). ממתאמי פירסון נמצאו המתאמים הבאים:

יכולת ניתוח והגדרת מושגים: נמצאו מתאמים בין מדד יכולת לנתח סיטואציה לבין מדדי מודל היכולות (אצל העצמי והאחר) $[r(18) = .55, p = .012]$. במקדמי המתאם ניתן לראות כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המדד הרגשי יכולת לנתח סיטואציה לבין מדדי מודל היכולות (אצל העצמי והאחר).

הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר: נמצאו מתאמים בין מדד יכולת הזדהות עם האחר לבין מדדי מודל היכולות $[r(18) = .60, p = .005]$ וכן בין מדד יכולת הזדהות עם האחר לבין מדדי המודל המעורב $[r(18) = .48, p = .032]$. במקדמי המתאם ניתן לראות כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המדד יכולת הזדהות עם האחר לבין מדדי מודל היכולות והמודל המעורב.

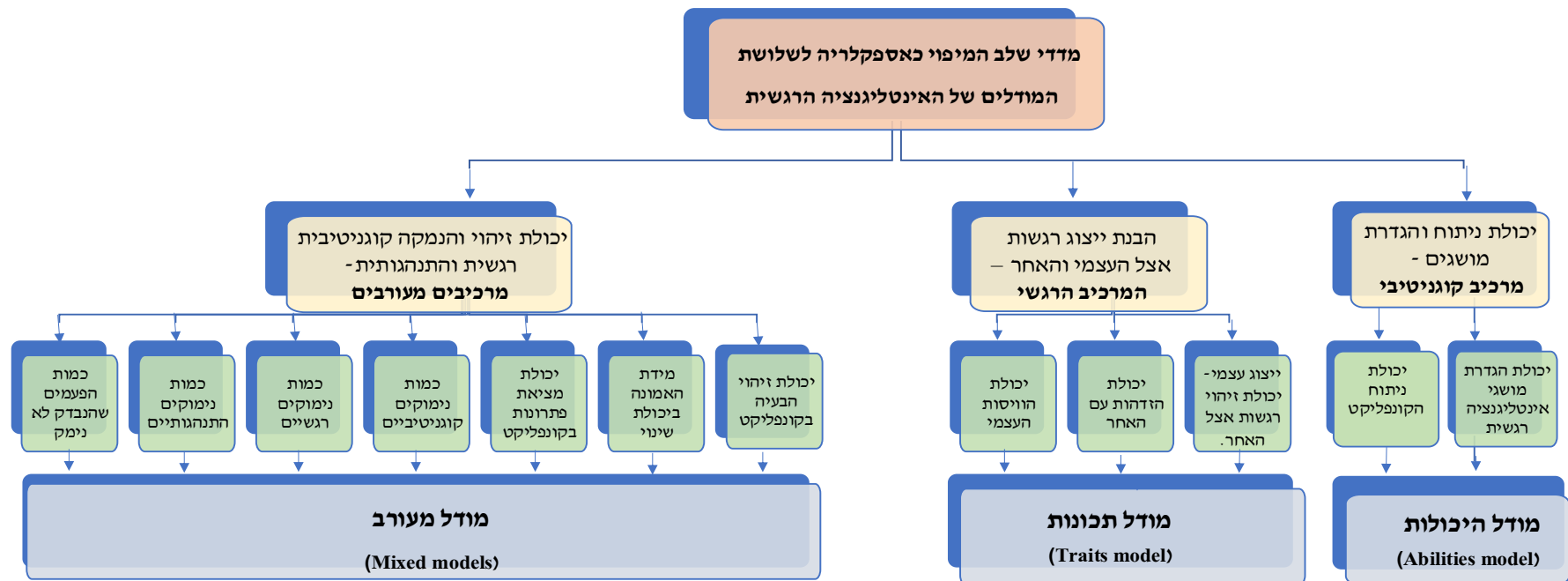
יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית: נמצאו מתאמים בין המדדים הרגשיים: מידת האמונה ביכולת שינוי ומדד יכולת מציאת פתרונות לבין מדדי מודל היכולות (אצל העצמי והאחר) $[r(18) = .53, p = .016]$ וכן $[r(18) = .70, p < .001]$. בנוסף, נמצאו מתאמים בין כמות הפעמים שהנבדק לא נימק לבין מדדי מודל היכולות (אצל העצמי והאחר) $[r(18) = -.52, p = .019]$. במקדמי המתאם ניתן לראות כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המדדים הרגשיים: יכולת אמונה בשינוי ויכולת למציאת פתרונות לבין מדדי מודל היכולות (אצל העצמי והאחר). למול קשר חיובי זה, קיים קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין כמות הפעמים שהנבדק לא העלה או הציג נימוק בשאלות אשר ביקשו ממנו לנמק לאורך שלושת הסיטואציות שהוצגו בפניו לבין מדדי מודל היכולות כלומר, מודל היכולות קשור עם יכולת הנבדק לנמק סיטואציות. קושי בנימוק מעיד על מידת יכולת לזהות, לבטא ולווסת רגש פחותה יותר.

בנוסף לממצאים הנ"ל, נמצאו מתאמים בין מדד יכולת מציאת פתרונות לבין שלושת המודלים: נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין מדד יכולת מציאת פתרונות לבין מדדי מודל היכולות (בעצמי) $[r(18) = .51, p = .023]$, וכן בין מדד יכולת מציאת פתרונות לבין מדד מודל התכונות (העצמי) $[r(18) = .53, p = .016]$, ובין מדד יכולת מציאת פתרונות לבין מדד המודל המעורב $[r(18) = .55, p = .012]$. כלומר, יכולת מציאת הפתרונות של הנבדקים קשורה חיובית עם שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית אשר נבחנו בחלק הכמותי של מחקר זה.

בנוסף, נמצאו מתאמים **בין המדדים הרגשיים**: יכולת לנתח סיטואציה, מידת האמונה ביכולת שינוי, כמות הנימוקים המבטאים ידע רגשי **לבין מדד המודל המעורב** [$r(18) = .56, p = .011$, $r(18) = .50$, $p = .026$, $r(18) = .55, p = .012$]. כמו כן, נמצא מתאם בין כמות הפעמים שהנבדק לא נימק לבין מדד המודל המעורב [$r(18) = -.54, p = .014$]. במקדמי המתאם ניתן לראות כי קיים קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין המדדים הרגשיים: יכולת קוגניטיבית רגשית והתנהגותית לנתח סיטואציה, יכולת אמונה בשינוי וכמות הנימוקים המבטאים ידע רגשי לבין מדד המודל המעורב. למול קשר חיובי זה, קיים קשר שלילי מובהק סטטיסטית בין כמות הפעמים שהנבדק לא העלה או הציג נימוק בשאלות אשר ביקשו ממנו לנמק לאורך שלושת הסיטואציות שהוצגו בפניו לבין מדד המודל המעורב. כלומר, רמת יכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה (מודל מעורב) קשורה עם יכולת האדם לנמק סיטואציות. קושי בנימוק מעיד על רמה נמוכה יותר ביכולת האדם להתמודדות מוצלחת עם דרישות הסביבה.

בתרשים 3 שלהלן, מובא ייצוג סכמטי המייצג את מדדי שלב המיפוי כאספקלריה לשלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית.

תרשים 3: החיבור בין המדדים הרגשיים שנמצאו בשלב המיפוי לבין התמות



תרשים 3 מדגים ניתוח תוכן שיטתי, לכיד רציף בין שלושת שלבי הניתוח האיכותני. בשלב הראשון אורגן קורפוס הממצאים ל 12 מדדים רגשיים. הקטגוריות בשלב הראשון מוצגות כמעט בהקשרן המקורי ומבססות את כיוון ואוריינטציית המחקר. בשלב הניתוח השני נוצרו קשרים גלויים בין הקטגוריות והן קובצו ל- 3 קטגוריות "על" עיקריות. תהליך ארגוני זה אפשר להציג את מאפייני המידע ברמות התייחסות שונות. כך לדוגמא, יכולת ניתוח והגדרת מושגים חולק לשני מדדים (יכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית ויכולת לנתח סיטואציה). ובכך נוצר תהליך חדש ומאורגן של המשגת הקטגוריות הראשוניות. בשלב הניתוח השלישי הוצלבו וסווגו כל המדדים הרגשיים וקטגוריות ה"על" מהשלב הממפה ותורגמו למושגי "על" תיאורטיים. הפרספקטיבה המושגית השתנתה והובילה לחשיפת שלוש התמות של המחקר: (1) מודל היכולות (2) מודל התכונות (3) המודל המעורב.

לסיכום, מתוצאות החלק האיכותני, נמצאו מתאמים בין המדדים הרגשיים האיכותניים שהועלו בראיונות לבין 3 המודלים (יכולות, תכונות ומעורב) אשר נבחנו בחלק הכמותי של מחקר זה. מתאמים אלה הובילו לשלב התמות.

שלוש התמות שעלו מהניתוח האיכותני מייצגים לדעתנו את 3 המודלים של האינטליגנציה הרגשית: מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997), מודל התכונות האישיות (Petrides & Furnham, 2000, 2001), והמודל המעורב (Bar-On, 1997). לממצאים אלה נתייחס בדיון האיכותי.

דיון בממצאי המחקר האיכותני:

מדדי רגש בסיטואציות חברתיות כאספקלריה לאינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים

(16-21) ומבוגרים (22-40) עם מש"ה: נתיב 'מפצה'

בדיון הכמותי הועלו שתי גישות לציונים הגבוהים של מבוגרים עם מש"ה לעומת יתר הקבוצות:

עפ"י הגישה הביקורתית: הציונים הגבוהים נובעים מ'אידיאליזציה של המציאות' (Kohut, 2009) ומתאוריית "פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012).

עפ"י הגישה המציאותית: הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה הינם ריאליים ונובעים מתאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), פעולות העצמה וסינגור עצמי הנערכות קרב אנשים עם מש"ה בגיל המבוגר, דימוי עצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה.

לפיכך, על מנת לתקף את הממצאים שנמצאו במחקר הכמותי הוחלט לבדוק את מדדי האינטליגנציה הרגשית במתודה איכותית.

למשתתפים הוצגו שלושה קונפליקטים בסיטואציות חברתיות. בחירת שלוש הסיטואציות כאמצעי איכותני משלים לבדיקת האינטליגנציה הרגשית הווה כאמור אספקלריה לרגשות המשתתפים והתמודדותם הרגשית במצבי קונפליקט דומים בבתי הספר, במסגרות הדיור והתעסוקה (McAdams, 2018, 2019). שלב הקטגוריות ושלב המיפוי הוסברו בצורה מפורטת בפרק השיטה והתוצאות, לפיכך בדיון נתייחס רק לתמות.

שלוש התמות בראיונות האיכותניים כאספקלריה לשלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית

כאמור, נערכו מתאמי פירסון בין המדדים הרגשיים שנמצאו בשלב המיפוי לבין 3 המודלים של האינטליגנציה הרגשית [$r = .48-.70$; $p < .05$], ועפ"י תיקוף שופטים הובילו הממצאים הנ"ל לשלב **התמות**, אשר תורגמו למונחים תיאורטיים כאספקלריה לשלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית. כדלהלן:

א. הקבלה בין יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי) – לבין מודל היכולות

יכולת הגדרת מושגים (Ability to define concepts), היא פעולה מחשבתית הכוללת הגדרה ושימוש במושג חדש המבטא מכנה משותף של מושגים קיימים, תוך שימוש בתיאור לשוני מדויק וממצה. המשגה והגדרה הם עקרונות או כללים של סווג והסקת מסקנות (Glock, 2010). יכולת ניתוח הקונפליקט דורש הבנת המשמעות של הסיטואציה, זיהוי יחסים בין הדמויות המופיעות בסיטואציה והבנת הסיבות לתחושות ולרגשות של הדמויות. על כן, ניתן לייחס יכולת זו **למרכיב הקוגניטיבי (מודל היכולות)**.

ב. הקבלה בין הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר - לבין מודל התכונות

ייצוג עצמי של הרגשות מתייחס לפעולות של הבעת מחשבות או רגשות באמצעות הסנגור העצמי (Tilley et al., 2020). האוכלוסייה עם מש"ה משתתפים בקבוצות של סנגור עצמי ועשויים לפתח הערכה עצמית וביטחון לדבר בעד עצמם (ובעד אחרים). הם לומדים מיומנויות חדשות, רוכשים ידע רגשי חדש ומיומנויות הכרוכות בפיתוח אמפתיה והבנת האחר ותפיסתם העצמית משתפרת (Anderson & Bigby, 2017). בהתאמה לכך, שאלון מודל התכונות (האחר) כולל ייצוג רגשות של האחר - שהיא פעולה מנטלית מורכבת (Cvijetić & Đorđević, 2020; Gardner, 1983) על כן, ניתן לייחס את מדד הבנת ייצוג הרגשות **למרכיב הרגשי (מודל התכונות)**.

ג. הקבלה בין יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית - לבין המודל המעורב

השאלות אשר דרשו נימוק במהלך שלושת הסיטואציות, מבטאים את שלושת מרכיבי העמדה כלפי הקונפליקטים המיוצגים בסיטואציות: המרכיב הקוגניטיבי- אמונות ודעות כלפי אובייקט או מצב; המרכיב הרגשי- רגשות חיוביים או שליליים כלפי מושא העמדה; המרכיב ההתנהגותי- נטיית התנהגות כלפי מושא העמדה (Cantürk Günhan, 2020; Feldman, 1993). במחקרנו, נימוקי המשתתפים התחלקו עפ"י 3 מרכיבים אלה. על כן, ניתן לייחס את מדדי ההנמקה **למרכיבים המעורבים (המודל המעורב)**.

הבדלים בין מבוגרים עם מש"ה לבין המתבגרים במדדים הרגשיים עפ"י הראיונות האיכותניים

המטרה בראיונות האיכותניים היתה לבדוק האם ימצא הבדל בין היכולת הרגשית של המבוגרים לעומת המתבגרים עם מש"ה. ממצאי המחקר האיכותני ומהראיונות עולה שבמרבית המדדים, למעט כמות הנימוקים ההתנהגותיים וכמות הפעמים שהנבדק לא נימק, ממוצע המבוגרים ($M = 1.50-28.30$), $SD = 0.53-3.68$) גבוה באופן מובהק ממוצע המתבגרים ($M = 1.20-20.10$, $SD = 0.63-4.27$). היכולות הגבוהות שהמבוגרים הפגינו התבטאו ביכולת הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית הבאה לידי ביטוי בהגדרת שליטה והגדרת ויסות, בניתוח הסיטואציה, בהבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר, ביכולת הזדהות עם האחר וביכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית בזיהוי הבעיה. כמו כן, מידת האמונה כי ניתן לשנות את המצב המתואר בסיטואציה, ויכולת מציאת פתרונות לסיטואציה נמצאו גבוהים בקרב המבוגרים עם מש"ה. לעומת זאת המתבגרים הציגו כמות נימוקים התנהגותיים שנקודת המוצא שלהם התנהגותית קונקרטית וכמות רבה יותר של מצבים בהם לא ניתן נימוק כלל.

מעיון מעמיק בהיגדים של המתבגרים לעומת המבוגרים עולות המסקנות הבאות באשר להבדלים בין שתי קבוצות הגיל:

1. **בתחום הקוגניטיבי-המבוגרים** הציגו ידע נרחב יותר בהגדרת המושג "אינטליגנציה רגשית" והגדירו את מהות המושג, לעומת המתבגרים שלצורך ההגדרה השתמשו בשורש המילה ר.ג.ש, הציגו דוגמה במקום הגדרה, או שלא הכירו את המושג. בנוסף, המבוגרים הציגו יכולת הכללה, ניסוח חוקים ונורמות, ויכולת הפשטה, הבינו את משמעותה של הסיטואציה וניתחו אותה, זיהו היחסים בין הדמויות המופיעות בסיטואציה הבינו את הסיבות לתחושות ולרגשות של הדמויות. לעומת המתבגרים שתשובותיהם יותר קונקרטיות ומאופיינות בחזרתיות.

2. **בתחום הרגשי- המבוגרים** הציגו שימוש במנעד רגשות מורכבים (מבוכה, פגוע), יכולת הוויסות שלהם היא באמצעות מיקוד השליטה פנימי (שיחה), לעומת המתבגרים שהציגו שימוש ברגשות בסיסיים (שמח, עצוב) ומיקוד השליטה שלהם חיצוני (לפנות למבוגר).

3. **בתחום ההתנהגותי- המבוגרים** הציגו בתשובותיהם מסרים התנהגותיים, לעומת המתבגרים שנקודת המוצא שלהם התנהגותית קונקרטית.

4. **בתחום השפתי- המבוגרים** הציגו שימוש במשלב לשוני גבוה, השתמשו במילות קישור, הטיעונים שלהם רחבים, המנומקים היטב, לעיתים הטיעון כולל מספר נימוקים התומכים בטענה. לעומת זאת, המתבגרים מציגים שימוש במשלב לשוני נמוך יותר, תשובותיהם מאופיינות בשפה דלה וחזרתית, והטיעונים שלהם פשוטים הכוללים אמירה המורכבת מטענה ונימוק אחד התומך בה. גם פרוינדליך (2020) מצאה ציונים גבוהים יותר של מבוגרים ($CA = 22-40$) לעומת מתבגרים ($CA = 16-21$) באוכלוסייה עם מש"ה, בממדי השפה הלטרלית, הפיגורטיבית והנרטיבית, בהשוואה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה.

5. **בדפוס ניהול קונפליקט- המבוגרים** הציגו דפוס של יכולת ניהול קונפליקט ברמה גבוהה ויכולת פתרון בעיות, כגון, זיהוי והבנת המניעים/ הגורמים לבעיה, ויתור ופשרה במקום מאבק והימנעות כפי שהציגו המתבגרים ניתן לנתח את הממצאים האיכותניים גם על- פי מודל הכולל חמישה דפוסים להתנהלות של אדם בזמן קונפליקט (Rahim, 1983, 2002): פתרון בעיות (Integrating), ויתור (Obliging), מאבק (Dominating), הימנעות (Avoiding) ופשרה (Compromising), המצביעים על התנהגויות של שיתוף פעולה / אי שיתוף פעולה עם הצד השני (ראה נספח 1). כאמור, במחקרנו נמצא כי **המבוגרים עם מש"ה** מציגים יכולת גבוהה **בדפוס פתרון הבעיות** המאופיין ע"י שיתוף פעולה עם הצד השני, החלפת מידע ובחינת פתרונות אפשריים, **בדפוס הפשרה** הכולל תקשורת בין הצדדים, אך תוך ויתור על צורך חיוני כדי להגיע לפתרון, **וסבורים כי ניתן לשנות את המצב** המתואר בסיטואציה כאשר מיקוד השליטה הוא פנימי. לעומתם, **המתבגרים עם מש"ה** משתמשים **בדפוס הויתור המאופיין** בהזנחת צורכי היחיד כדי לספק את צורכי השני, ומעודד קבלת ההחלטות של הצד השני בפסיביות, **בדפוס המאבק** המאופיין בגילויי שתלטנות ותוקפנות של צד אחד כדי לספק את הצרכים האישיים שלו ולדכא את צורכי האחר, **ובדפוס ההימנעות** המאופיין במצבים שבהם שני הצדדים מפסידים בסופו של דבר ונמנעים מיצירת תקשורת ביניהם וללא משא ומתן על פתרונות

(Wilmot & Hocker, 1997). **במחקרנו** המתבגרים עם מש"ה נוקטים לפתור את הקונפליקט על ידי דפוס הוויתור, מאבק, הימנעות וגישתם פאסיבית יותר באשר ליכולת שינוי, מאשר המבוגרים עם מש"ה. הסבר זה מחזק את ממצאי המחקר **שדפוס ניהול הקונפליקט של המבוגרים עם מש"ה הוא מתוך "דאגה לעצמי" ו"דאגה לאחר" ברמה גבוהה יותר מאשר המתבגרים עם מש"ה.**

ממצאים אלו, המצביעים על היכולות הגבוהות של המבוגרים במדדים הרגשיים מאשר המתבגרים, הינם בהלימה לתיאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015), שעל-פיה ניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה תרמו ליכולתם הקוגניטיבית. כפי הנראה היכולות הרגשיות של אוכלוסייה עם מש"ה ממשיכות להתפתח גם בשנות הבגרות. גם Bathelt et al. (2020) מצאו שדווקא באוכלוסיות עם מוגבלות יש מנגנונים של פיצוי בגיל המבוגר. בקרב אוכלוסייה עם ASD חלה ירידה פחותה באזור המוחי-החזותי, מבחינת הקשרים בין הנירונים, מאשר בקרב בוגרים עם התפתחות תקינה. ממצא זה מאושש את תיאוריית ה-Safeguard Hypothesis. כלומר, ההתנסויות וסגנון החיים של אנשים עם ASD עומדים בבסיס מנגנון הפיצוי.

ממצאים אלה אף הולמים את ממצאי המחקר הכמותי שבהם נמצא כי ממוצעי ציוני האינטליגנציה הרגשית של המבוגרים עם מש"ה היו גבוהים יותר באופן מובהק משל המתבגרים עם מש"ה במודל היכולות ובמודל המעורב. מודל היכולות (Mayer & Salovey, 1997) והמודל המעורב (Bar-On, 1997) קשורים זה לזה משלבים קוגניציה ורגש מבחינת היכולת לזהות רגשות ולהיות מודעים אליהם מבחינה קוגניטיבית. תוצאות מחקרנו, מצביעות על נתיב מתמשך גם לגבי מודלים של אינטליגנציה רגשית הכוללים קוגניציה. מחקרנו מצביע על מגמת עליה **באינטליגנציה הרגשית מההתבגרות לבגרות באוכלוסייה עם מש"ה**. כפי הנראה בשלות וניסיון החיים של אנשים עם מש"ה תורמים אף הם לציונים הגבוהים באינטליגנציה הרגשית של בוגרים עם מש"ה.

סיכום כולל ומסקנות: מדוע נעדרים המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה-DSM-5-TR?

אחת השאלות העולה בהקשר של הגדרות המוגבלות השכלית לדורותיהן היא מדוע נעדרים **המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית** מהגדרות המוגבלות השכלית המסורתית, החדשה וה-DSM-5-TR? אמנם שאלה זו לא עמדה במוקד המחקר הנוכחי אך מצאנו לנכון לדון בה מהפריזמה של תוצאות המחקר.

לשם תזכורת, נציג בקצרה כמה הגדרות: לדוגמה, ההגדרה המסורתית של האגודה האמריקנית לפיגור שכלי (AAMD) מגדירה מש"ה כ"תפקוד אינטלקטואלי נמוך מהממוצע באופן משמעותי, המתקיים בקביעות, בד בבד עם פגם בהתנהגות מסתגלת במשך תקופת ההתפתחות" (Grossman, 1983, p. 11). תפקוד אינטלקטואלי נמוך מתייחס למנת משכל הנמוכה בשתי סטיות תקן מהממוצע באוכלוסייה הכללית ($IQ < 70$), והתנהגות מסתגלת מתייחסת למידה שבה נדרש הפרט לעמוד בקריטריונים של מחויבות אישית

ואחריות חברתית המצופות מבני גילו הכרונולוגי (Grossman, 1983). על פי ההגדרה של ה- AAIDD (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2021), מש"ה מאופיינת במגבלות משמעותיות בתפקוד השכלי ובהתנהגות המסתגלת כפי שהיא באה לידי ביטוי במיומנויות הסתגלויות, תפיסתיות, חברתיות ומעשיות. מוגבלות זו מתחילה לפני גיל 22. הגדרת ה- DSM-5-TR (APA, 2022), תואמת להגדרה החדשה, ולפיה מש"ה מתרחשת במהלך תקופת ההתפתחות וכוללת ליקוי באינטליגנציה ובהתנהגות המסתגלת. ה- DSM-5-TR אף מפרט את הקשיים בתפקוד אינטלקטואלי המתייחסים להסקת מסקנות, פתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט, למידה אקדמית, זיכרון עבודה ולמידה מניסיון. **מעיון בכל הגדרות ה"ל עולה כי המרכיב של רגש (Emotions, Emotional Abilities), אפקט (Affect), או אינטליגנציה רגשית (Emotional Intelligence) נעדרו מכל ההגדרות.**

השאלה שנשאלת כאמור היא **מדוע אין בהגדרות ה"ל התייחסות למרכיב הרגש בכלל ולאינטליגנציה הרגשית בפרט?** האמנם סברו מעצבי ההגדרות לדורותיהם כי אין הבדל ברמת האינטליגנציה הרגשית בין אנשים עם מש"ה לבין חבריהם עם ההתפתחות התקינה, בניגוד להבדלים באינטליגנציה האינטלקטואלית בין שתי האוכלוסיות? או שיש לכך סיבות אחרות?

בספרות המדעית הוצגו ביקורות רבות כלפי מושג האינטליגנציה הרגשית (Murphy, 2014) וכלפי מדדיו (Goleman, 1995, 1998; O'Connor et al., 2019). טענות המרכזיות הן שהאינטליגנציה הרגשית הוא שם חדש למבנים מוכרים שנחקרו בעבר, למשל, ידע רגשי, קוגניציה חברתית, תפיסה רגשית, תפקוד חברתי-רגשי וכדומה (Denham & Liverette, 2019). בנוסף, עולים חילוקי דעות באשר למהות מושג ה'אינטליגנציה הרגשית' - האם זוהי "ישות" קוגניטיבית של היחיד או חלק מתכונותיו האישיותיות (Murphy, 2014). למשל, Bukaliya and Rupande (2013) טוענים שהאינטליגנציה הרגשית הינה שילוב של יכולות חשיבה שונות כמו הבנה וסיווג רגשות. גולמן (Goleman, 1995, 1998) עצמו מתח ביקורת על כלי המדידה שאינם מודדים את היכולת הרגשית עצמה (כפי שיוצג בהמשך) וכן שלאינטליגנציה הרגשית אין ערך ניבוי משמעותי, למשל כניבוי להצלחה בלימודים ובעבודה, מעבר לניבוי שניתן להשיג באמצעות מבחני IQ ומבחני אישיות.

עד כה ידועים שלושה מודלים של אינטליגנציה רגשית: **מודל היכולות** - מאייר וסלוביי (Mayer & Salovey, 1997), פיתחו מודל זה שבבסיסו עומדת האינטליגנציה הרגשית **כיכולת קוגניטיבית**, הכולל ארבעה גורמים של יכולות רגשיות הגדלות עם התפתחותו וגילו הכרונולוגי של הפרט וחוויותיו: תפיסת הרגש, הטמעת הרגש בחשיבה, הבנת הרגש וויסות וניהול הרגש (Salovey & Grewal, 2005). **מודל תכונות האישיות** - פותח על ידי Petrides and Furnham (2003) שבבסיסו עומדת האינטליגנציה רגשית **כתכונות אישיות**, המתייחס לנטיות רגשיות ולתפיסות עצמיות של היחיד, תוך דגש על הקשרים החזקים עם ממדי האישיות, כגון: אמפתיה והתמדה, היכולות הסוציאליות והקוגניציה החברתית, **והמודל המעורב** - Goleman (1995), הגדיר את המונח אינטליגנציה רגשית בשונה מהאינטליגנציה האינטלקטואלית, כיכולת לזהות את המשמעויות של הרגשות

ואת מערכות היחסים שלהם, וכן את היכולת לפתור בעיות על בסיס רגשות אלה. לטענתו, האינטליגנציה הרגשית חשובה מהאינטליגנציה האינטלקטואלית להצלחה בחיים, שכן הכרת הרגשות משמשת את הפרט בקבלת החלטות, ניהול רגשותיו בצורה מיטבית, הנעת עצמו מתוך התמדה, פיתוח תקווה, הפגנת אמפתיה וחמלה ופיתוח אינטראקציה טובה ויעילה (Golman, 1995). בר-לב (Bar-On, 1997) מצדד בהשקפתו של גולמן, ומוסיף לאינטליגנציה רגשית את התחום החברתי.

כלומר, שלושת המודלים שפותחו עד כה מעידים על כך שגם המושג עצמו "אינטליגנציה רגשית" הוא סובייקטיבי ונתון לפרשנות של מעצבי המושג ולביקורותיהם, כדוגמת הביקורת של גולמן (Cherniss & Goleman, 1995, 1998; Goleman, 2001).

הביקורת המהותית מתייחסת לכלי המדידה של האינטליגנציה הרגשית. כל אחד מהמודלים של האינטליגנציה הרגשית (יכולות, תכונות ומעורב) כולל מספר כלי מדידה ורובם הינם שאלונים של דווח עצמי. נציג לדוגמה את 5 כלים במחקרנו המייצגים את שלושת המודלים של האינטליגנציה הרגשית:

במודל היכולות נכללים שאלון תפיסה עצמית- Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSEIS; Schutte et al., 1998) ושאלון מודעות עצמית רגשית- Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). **במודל התכונות נכלל** שאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009) ושאלון Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form for peer (TEIQue 360°-SF; Petrides, 2009). **במודל המעורב נכלל** שאלון אינטליגנציה רגשית Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). כאמור, הכלים הללו הינם בדווח עצמי.

קיים גם כלי נוסף למדידת האינטליגנציה הרגשית- MSCEIT (Mayer et al., 2002) הבודק **סיטואציות** בארבעת התחומים: תפיסת הרגש, שימוש ברגש, הבנת הרגש, ניהול הרגש. כאשר ציונים גבוהים יותר מצביעים על הלימה גבוהה יותר בין התשובות של הנבדק (Salovey et al., 2005).

בניגוד למבחני האינטליגנציה האינטלקטואלית (Kaufman, 2001; Lee et al., 2008; Monaco et al., 2004; Ryan et al., 2000; Salthouse, 2013), כלי המדידה של האינטליגנציה הרגשית אינם עומדים בתקני המבחנים הפסיכומטריים (Bar-On, 1997, 2000; Llamas-Díaz et al., 2022; O'Connor et al., 2019). כאמור, לפי Goleman (1995, 1998) כלי המדידה מספקים הערכה ישירה של היכולות של אדם לתפוס, להשתמש ולנהל רגשות, עם זאת מדד זה רק מצביע על הפוטנציאל של האדם לשימוש ברגשות ולא את מידת הניצול שלו בפועל. לטענת Bru-Luna (2021) האינטליגנציה הרגשית כוללת מספר תחומים ולכן איננה ניתנת למדידה אחידה, ולפי Cherniss and Goleman (2001) התוצאות יכולות להיות מושפעות מההקשר החברתי שבו מתרחשת ההערכה. מרבית השאלונים הם שאלוני דווח עצמי, אשר התשובות עליהן משקפות סובייקטיביות של הנבדקים, קשה לקבוע האם תשובה היא נכונה או לא במיוחד בפריטים המעריכים תפיסה או שיפוט רגשות. במדדי הדיווח העצמי עשויה להיות תופעה של רצייה חברתית, קרי דפוס

תשובה בו הנבחן מנסה באופן שיטתי להציג עצמו באור חיובי, כך שיתכן ואמינות התשובות נפגעת (Llamas-Díaz et al., 2022; O'Connor et al., 2019).

נחזור למחקרנו. בבסיס המחקר הנוכחי עמדו שתי מטרות: א. לבדוק האם יהיו הבדלים במדדי האינטליגנציה הרגשית על פי 3 המודלים (יכולות, תכונות ומעורב) בין אוכלוסייה עם מש"ה לבין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. ב. לבדוק את נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40) בשתי הקבוצות. ממצאי המחקר יכולים לספק חלק מהתשובה לשאלה מדוע נעדרה האינטליגנציה הרגשית מהגדרת המוגבלות השכלית.

באשר למטרה הראשונה הבדלים במדדי האינטליגנציה הרגשית בין נבדקים עם מש"ה לבין

נבדקים עם התפתחות תקינה: נמצא כי הן באוכלוסייה עם מש"ה ואוכלוסייה עם התפתחות תקינה, ממוצע הציונים היה גבוה מאוד (בין 3 ל-4). כלומר, שתי הקבוצות מעידות על עצמן שהן ניחנו בכישורי גבוהים של אינטליגנציה רגשית. הציונים הגבוהים בשתי הקבוצות בכלל ושל המבוגרים עם מש"ה בפרט, פורשו על ידינו על פי שתי גישות: **גישה ביקורתית:** לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מהעובדה שמדובר בשאלוני דיוח עצמי של הנבדקים אשר יצרו פרופילים רגשיים גבוהים (O'Connor et al., 2019) וכן מתופעת ה"רצייה החברתית" המצביעה על רצון המשיבים לרצות את הבודקים ולדווח על עמדות חיוביות (Paulhus, 2017). **גישה מציאותית** לפיה הציונים אכן ריאליסטיים ויכולים להיות מוסברים על ידי המודל האקולוגי (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020), מפעילויות להעצמת הנבדקים בשתי הקבוצות והעובדה שהמחקר נערך בתקופת מגפת הקורונה.

כאמור, כיון שמדובר בשאלוני דיווח עצמי ולא בסיטואציות רגשיות בזמן אמת במצבי חיים, קשה לדעת איזו גישה משקפת יותר את רמת הציונים: הגישה הביקורתית או הגישה המציאותית, ומה המשקל של כל אחת מהן בציונים הגבוהים של שתי הקבוצות. לטענתנו, ההסברים לציונים הגבוהים הינם מעבר לאוכלוסיות המחקר ונובעים מהביקורות על תקפותם ומהימנותם מבחני האינטליגנציה הרגשית (דיוח עצמי) (Bru-Luna et al., 2021). לפיכך, טענה זו יכולה להיות **אחת הסיבות** להיעדרה של האינטליגנציה הרגשית מהגדרות המוגבלות השכלית לדורותיהן. יתכן שמעצבי ההגדרה הבינו **שבהעדר כלי מדידה פסיכומטריים תקפים ומהימנים של אינטליגנציה רגשית באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, כדוגמת מבחני האינטליגנציה האינטלקטואלית, קשה יהיה לערוך אבחון מתאים של הכישורים הרגשיים לאנשים עם מש"ה.**

מטרתו השניה של המחקר היתה בדיקת נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית בזיקה לקבוצות

הגיל מתבגרים (CA = 16-21) ומבוגרים (CA = 22-40) בזיקה לשלושה נתיבי התפתחות: לקוי, יציב ומתמשך (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020). נמצא כי במודל היכולות והמעורב, ציוני המבוגרים עם מש"ה גבוהים מציוני המתבגרים עם מש"ה ואף מציוני המבוגרים עם התפתחות תקינה. במודל התכונות לא נמצאו הבדלים בין המתבגרים למבוגרים. בדומה לשאלה הקודמת, **הציונים הגבוהים של**

המבוגרים עם מש"ה פורשו על ידנו עפ"י **הגישה הביקורתית**, לפיה הציונים אינם ריאליסטיים ונובעים מאידיאליזציה של המציאות בקרב אנשים עם מש"ה (Kohut, 2009), ומתאוריית "פרדוקס הנכות" (Fellinghauer et al., 2012), לפיה אנשים עם מוגבלות עשויים לדווח על רמות גבוהות של איכות חיים, למרות שמצבם הבריאותי האובייקטיבי אינו כזה. **מאידך, על פי הגישה המציאותית** הציונים הגבוהים של המבוגרים עם מש"ה עשויים להיות ריאליים והם מאוששים את טענתה של תאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2015; Lifshitz-Vahav, 2020), על-פיה ניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה תורמים בנוסף ליכולותיהם הקוגניטיביות, גם ליכולותיהם הרגשיות. הדימוי עצמי ותפיסת העצמי של מבוגרים עם מש"ה הולך ומתעצב אף הוא עם התפתחות הגיל. תוצאות המחקר האיכותי גם כן מצביעות על ציונים גבוהים של המבוגרים לעומת המתבגרים ולכן נראה שאנחנו יכולים לתמוך בגישה המציאותית הראליסטית.

נחזור לשאלה העומדת במוקד סיכום זה: מדוע נעדרים **המרכיב הרגשי והאינטליגנציה הרגשית**

מהגדרות המוגבלות השכלית לדורותיהן?

בדברינו על היכולות הרגשיות של אנשים עם מש"ה יש לערוך הפרדה בין יחידים עם מש"ה בגיל הצעיר לבין יחידים עם מש"ה בגיל המבוגר. מחקרים שנערכו **בגילאים צעירים** מצאו שצעירים עם מש"ה חווים קושי בהתפתחות תחושת העצמי, עליה נבנות תחושות של מסוגלות, הערכה וביטחון עצמי (Channell et al., 2014; Emerson, 2013; Hall & Theron, 2016; Hardiman et al., 2009; Harkins, 2014; Sheydaei et al., 2015). הם חשופים להתמודדויות ואתגרים חברתיים ורגשיים מורכבים, למשל, בידוד או התעללות, ואלה אשר עשויים להוביל לדימוי עצמי והערכה עצמית נמוכה (Emerson, 2013; Hall & Theron, 2016; Wehmeyer & Palmer, 2003). כלומר, היכולת האינטלקטואלית הנמוכה והחוויית חברתיות המורכבות של צעירים עם מש"ה מציבה בפניהם קשיים בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות חברתיות ורגשיות (Adibsereshki et al., 2016; Oeseburg et al., 2010; Rosenberg et al., 2013; Sheydaei et al., 2015; Vos et al., 2013). מהסיבות הנ"ל **בגיל הצעיר גם לא ניתן לדבר על אינטליגנציה רגשית אלא על יכולות רגשיות.**

לעומת זאת, **בתקופת בבגרות**, מהמחקרים שסקרנו ברקע התאורטי עולה כי הפער בציוני האינטליגנציה הרגשית בין אוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה כפי הנראה מצטמצם, והמחקרים מצביעים על קווים מקבילים ביכולות רגשיות מגוונות בין מבוגרים עם מש"ה למבוגרים עם התפתחות תקינה. לדוגמא, נמצא כי המניעים הרגשיים להיותם דתיים בקרב מתבגרים ובוגרים עם מש"ה הם אותם מניעים שנמצאו בקרב מתבגרים ובוגרים עם התפתחות תקינה (Lifshitz & Katz, 2009). עוד נמצא כי מבוגרים עם מש"ה מסוגלים לקיים יחסים אינטימיים (הכוונה אינטימיות רגשית ולא סקסואלית), והסיבות להישארותם יחידאים של בוגרים עם מש"ה הן אותן הסיבות כמו של בוגרים עם התפתחות תקינה; (חגואל, 2020; Vahav et al., 2015). ניומן (Neuman, 2020) מצא שהאתגרים במיסוד ושמירה על יחסים זוגיים שהעלו זוגות עם מש"ה דומות מאד לאתגרים בקרב זוגות עם התפתחות תקינה.

במחקרנו כאמור, נמצא כי בשני המודלים: **מודל היכולות** (Mayer & Salovey, 1997) **והמודל המעורב** (Bar-On, 1997) שהינם קוגניטיביים באופיים, מקור ההבדל הוא ציוני האינטליגנציה הרגשית של המבוגרים עם מש"ה שהיו גבוהים יותר באופן מובהק מאשר ציוני המתבגרים. גם בראיונות האיכותיים שנותחו בשיטת Mixed Method נמצאו ציונים גבוהים יותר של האינטליגנציה הרגשית בקרב המבוגרים עם מש"ה. מניתוח ההיגדים עלה שמבוגרים ניתחו ביעילות מצבי קונפליקט והגדירו מושגים רגשיים במשלב לשוני גבוה, פתרון בעיות תוך שימוש בדפוס ויתור ופשרה, לעומת המתבגרים שהשתמשו במשלב לשוני נמוך יותר, בשפה חזרתית ובדפוס של מאבק והימנעות. הציונים הגבוהים בקרב המבוגרים עם מש"ה הינם בהלימה לתאוריית 'הגיל המפצה' (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) לפיה ניסיון ובשלות החיים של מבוגרים עם מש"ה וכן פעולות העצמה וסינגור תורמים כפי הנראה גם ליכולתם הרגשית (Mineur et al., 2017) ההולכת ומתעצבת עם העליה גיל (Douma et al., 2022).

כלומר, יתכן שהסיבה השנייה לאי הכנסת האינטליגנציה הרגשית כמרכיב בהגדרת המוגבלות השכלית היא בכך שמעצבי ההגדרה הבינו שבגילים צעירים אומנם קיים הבדל בין ילדים עם מש"ה לבין חברים עם התפתחות תקינה, אך יתכן שבגיל ההתבגרות והבגרות הפער מצטמצם.

יש לציין, שבמודל התכונות, שהינו רגשי באופיו (Petrides & Furnham, 2003), לא נמצאו הבדלים בין בוגרים עם מש"ה לבין בוגרים עם התפתחות תקינה בשתי תקופות הגיל. ושוב יתכן, שסיבה נוספת להיעדר התייחסות לתחום הרגשי בהגדרות המוגבלות השכלית, טמון בכך שמעצבי ההגדרות הנ"ל גרסו כי אין הבדל ביכולות הרגשיות בין אנשים עם מש"ה לבין חברים עם התפתחות התקינה לפחות בתקופת הבגרות, בניגוד להבדלים באינטליגנציה האינטלקטואלית.

אין בכוחו של מחקרנו לענות באופן חד משמעי על השאלה מדוע נעדר המרכיב הרגשי כולל האינטליגנציה הרגשית מהגדרת המוגבלות השכלית. עם זאת, מצאנו לנכון להעלות דיון בנושא זה, דווקא בשל תוצאות מחקרנו המצביעות על קווים משיקים באינטליגנציה הרגשית בין האוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה. מומלץ להעלות את הנושא בפורומים מדעיים ואנשי שדה מעצבי המדיניות בתחום המוגבלות השכלית הן בישראל והן במישור הבינלאומי מקרב ה-AAIDD, וארגונים בינלאומיים נוספים העוסקים במגבלות שכלית התפתחותית ה-ASSIDD. אגודת הפסיכולוגים האמריקנים, APA (DSM), וכן ה-ICD.

מגבלות המחקר והמלצות מחקריות

1. **גודל המדגם** - במחקר הנוכחי השתתפו 109 נבדקים: 55 משתתפים עם מש"ה (50.5%) ו-54 משתתפים הינם עם התפתחות תקינה (49.5%). במחקרים עתידיים מומלץ להגדיל את המדגם ולכלול גם משתתפים מבוגרים יותר בגילאי 40-60, על מנת לתת תוקף לממצאי המחקר הנוכחי.

2. **מחקר רוחב (Cross sectional study)** - המחקר הנוכחי הנו מחקר רוחב, בו נערכה בדיקה במדדי אינטליגנציה רגשית בין נבדקים שונים בקבוצות גיל שונות: מתבגרים ומבוגרים. יתרונה של מתודולוגיה זו הוא בצמצום הסיכון לנשירה של הנבדקים בשל חוסר שיתוף פעולה, איבוד ענין, איבוד הנעה או תמותה. אולם יש להתייחס לממצאי מחקרי הרוחב בזהירות (Caruana et al., 2021; Prasher, 1999; Salthouse, 2010), בעיקר בשל 'אפקט קוהורט' ('Cohort effect'). לפי אפקט זה, מיומנויות שנלמדו ע"י משתתף בגיל מסוים, יכולות לבוא כיום לידי ביטוי באופן שונה בקרב משתתף בן אותו גיל בשל שינויים בין-דוריים, תרבותיים, חברתיים וחינוכיים שחלו במהלך השנים. עם זאת, Kaufman (2001) מצא נתיבי התפתחות זהים של אינטליגנציה קריסטלית ופלאידיית הן במחקרי רוחב והן במחקרי אורך באוכלוסייה עם התפתחות תקינה. על מנת לתקף את ממצאי המחקר הנוכחי מומלץ לערוך מחקר אורך (Longitudinal study), לשם מעקב אחר ההתפתחות האינטליגנציה הרגשית של נבדקים עם מש"ה, מגיל ההתבגרות ועד הבגרות.
3. **אופן המדידה** - בספרות המדעית הוצגה ביקורת מהותית כלפי מבחני האינטליגנציה הרגשית (O'Connor et al., 2019), כיון שבניגוד למבחני האינטליגנציה לסוגיהם השונים, כלי המדידה במבחני האינטליגנציה הרגשית אינם עומדים בתקני המבחנים הפסיכומטריים. מרבית השאלונים הם שאלוני דווח עצמי הנתונים לסובייקטיביות של הנבדק. לאור הקשיים במדידת האינטליגנציה הרגשית באוכלוסייה עם מש"ה מומלץ במחקרים עתידיים לפתח כלים המתאמים לאוכלוסייה זו, מומלץ אף לערוך תצפיות על סיטואציות בזמן אמת במצבי חיים שונים של המשתתפים.
4. **טווח מנת המשכל של נבדקי המחקר** - המחקר התמקד במתבגרים ומבוגרים עם מש"ה קלה לא"ס (IQ = 40-70). אין התייחסות לאוכלוסיית מש"ה ברמה בינונית וקשה, שנמצאים מתחת לטווח IQ זה. במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק אינטליגנציה רגשית גם בקרב משתתפים עם רמות נמוכות יותר של מש"ה באמצעות כלי מחקר מותאמים.
5. **אטיולוגיה** - המחקר התמקד באוכלוסייה עם מש"ה ללא אטיולוגיה ספציפית. במחקרים עתידיים מומלץ להשוות את נתיבי התפתחות האינטליגנציה הרגשית של אוכלוסייה עם מש"ה לאוכלוסייה עם מש"ה עם אטיולוגיה ספציפית, כגון: תסמונת ויליאמס ותסמונת האיקס השביר. השוואה זו תאפשר לבחון האם נתיבי ההתפתחות של אוכלוסייה עם מש"ה לא"ס הינה טיפוסית גם לאוכלוסייה עם תסמונות ספציפיות, אם לאו.
6. **מניעת הטיות במחקר** - מחקרינו כלל רק את דיווחם של המתבגרים והמבוגרים עם מש"ה אודות יכולותיהם הרגשיות. במחקרים עתידיים מומלץ לכלול גם כלל דיווחים של אנשי הצוות החינוכי, אפוסטרופוסים או בני המשפחה הסובבים אותם (דו"ח פרוקסי) כדי לאמת את תשובותיהם ולמנוע הטיות בממצאי המחקר.

המלצות חינוכיות

1. **הדרכת הצוות החינוכי/ הטיפול והמשפחה** - קיימת חשיבות בהדרכת הצוות החינוכי/ הטיפולי והמשפחה, במטרה להגביר את המודעות לחשיבות האינטליגנציה הרגשית ושימושיה, ולהקניית דרכי התמודדות והסתגלות מתאימות ויעילות יותר לאנשים עם מש"ה בתחום הרגשי בסביבות חיים שונות.
2. **טיפול תפיסתי עולם הומניסטי** - קיימת חשיבות למימוש תפיסת העולם ההומניסטית (Neuman et al., 2023; Reiter, 2008) של האוכלוסייה עם מש"ה במסגרות החינוך, בתעסוקה ובפעילויות הפנאי של אנשים עם מש"ה. מטרת הגישה ההומניסטית היא להעשיר את חיו של האדם עם המוגבלות, לפתח משאלות ומטרות, וכדי להגיע להישגים עם מטרות אלו עליו לפתח את כישורי האינטליגנציה הרגשית שלו. על כן, הענקת סביבת חיים תומכת, השתתפות בפעילות פנאי מספקת, הקניית מיומנויות חברתיות ושיפור מיומנויות קוגניטיביות, עשויים לסייע לאנשים עם מש"ה להסתגל טוב יותר למגבלה ולשפר את איכות חייהם.
3. **מיגור הסטיגמה כלפי אנשים עם מש"ה בהיבטים הרגשיים** - בשנים האחרונות חלה עליה ביחס החברה כלפי אנשים עם מש"ה. יחד עם זאת עדיין קיימות סטיגמות מוטעות במיוחד בהיבטים ההתנהגותיים-רגשיים, כלומר, במידת הקרבה לאדם עם מש"ה (פרץ יהלומי ועמיתים, 2017). על כן, כדי להגיע למיגור הסטיגמה ההתנהגותית רגשית, יש לתת את הדעת למודל התערבותי (Bronfenbrenner, 1977; Schensul, 2009), אשר יוביל לשינוי בשלושה מישורים: רובד אישי, מעגל משפחתי ומשם למעגל המערכתי. למשל, אירוח אדם עם מש"ה במשפחות בקהילה, שילוב בפעילויות בקהילה, שילוב סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. כמו כן, הפצת מידע אודות מוגבלויות ואהדת התקשורת עשויים להוביל לשינויי עמדות ולמיגור הסטיגמה ההתנהגותית- רגשית.
4. **טיפול אינטראקציות בין אישיות בין אוכלוסייה עם התפתחות תקינה לבין אנשים עם מש"ה** - מפגשים יזומים או ספונטניים בין שתי הקבוצות, במפגשי פנים מול פנים, עשויים לפתח את היחסים החברתיים, ולשפר את האינטליגנציה הרגשית של האוכלוסייה עם מש"ה.

רשימת אנשי מקצוע/שטח להם ראוי להציג את תוצאות המחקר:

חוקרים בתחום המוגבלות השכלית ההתפתחותית, בפרט בתחומי הרגש והקוגניציה; קובעי מדיניות במשרד החינוך, משרד הרווחה והביטוח הלאומי; עמותות המפעילות תוכניות/דיוור לאנשים עם מש"ה; מנהלי בית ספר וצוותים העובדים עם מש"ה במערכות החינוך המיוחד.

ביבליוגרפיה

- בוסתן, נ' (2018). השפעת גורמים אנדוגניים ואקסוגניים על נתיבי התפתחות האינטליגנציה והזיכרון בקרב מתבגרים ומבוגרים עם תסמונת דאון בזיקה לשלושה נתיבים: לקוי, יציב או מתמשך (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- גיליס, ש' (1992). השפעת מאפייני תלמידים מקשים וסוג הבעיות שהם מעוררים בכיתה על עמדות מורים (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2002). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 343-368). דביר.
- ובסלר, ד' (2001). *WAIS-III^{HEB} מדריך העברה וצינון* (מהדורה שלישית). סייקטק בע"מ.
- ובסלר, ד' (2010). *WISC-IV^{HEB} מדריך העברה וצינון* (מהדורה שלישית). סייקטק בע"מ.
- זיידנר, מ' (2000). עיבוד לעברית של שאלון אינטליגנציה רגשית. המרכז לחקר בין-תחומי של רגשות, אוניברסיטת חיפה, פרסום פנימי.
- חגואל, ח' (2020). "בקרוב אצלכם" - יחידות בקרב בוגרים עם מוגבלות שכלית – הרובד האישי (*Intrapersonal*), המשפחתי (*Interpersonal*) והמערכתי (*Structural*) של מודל הסטיגמה (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- ליפשיץ, ח' וגלובמן, ר' (2007). היבטים התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים-הניעתיים של דתיות בקרב תלמידים בעלי מוגבלות שכלית ובעלי רמת משכל גבולית בחינוך הממלכתי-דתי. *מגמות, מה*(2), 369-330.
- מונק, מ', גדרון, א', קינן, ע', בר-זוהר, י' ושוחט, נ' (2002). *מסרים סמויים וגלויים בטקסט נרטיבי*. מכון מופ"ת.
- מלכה-צמח, י' (2019). אינטליגנציה רגשית והון פסיכולוגי: השוואה בין בוגרים עם מוגבלות שכלית לבין בוגרים עם התפתחות תקינה (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- פרויד, א' (1987). *האני ומנגנוני הגנה*. דביר.
- פרוינדליך, א' (2020). התפתחות השפה הליטרלית, הפיגורטיבית והנרטיבית בזיקה להתפתחות האינטליגנציה בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית - בהשוואה לנבדקים עם התפתחות תקינה במגזר החרדי: נתיב לקוי, יציב או מתמשך (מפצה) (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

פרץ יהלומי, ס', ביתן, נ' ובן צבי, נ' (2017). מדד ההכללה ה-5 של אקים לשנת 2017 של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה הישראלית. אקים ישראל. <https://did.li/NJITY>

קילברג, א' (2019). השפעת גורמים אנדוגניים ואקסוגניים על נתיבי התפתחות זיכרון העבודה הטריאדי בשלוש רמות של עומס קוגניטיבי בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית: הנתיב הלקוי, היציב או המתמשך (מפצה) (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

שמעוני, מ' (בדפוס). הקשר בין אינטליגנציה רגשית לבין אינטליגנציה קריסטלית ופלואידית בקרב מבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ללא אטיולוגיה ספציפית בהשוואה למבוגרים עם התפתחות תקינה בגיל כרונולוגי זהה.

שני-צינביץ, ע' וזיידנר, מ' (2003). על מחוננות ואינטליגנציה רגשית. נפש, 14-13, 35-30.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. הוצאת רמות.

Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117-145. <https://doi.org/10.3200/MONO.130.2.117-145>

Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1)

Adibsereshki, N., Shaydaei, M., & Movallali, G. (2016). The effectiveness of emotional intelligence training on the adaptive behaviors of students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(4), 245-252. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000014>

Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell–Horn–Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 185-202). Guilford.

Aluja, A., Blanch, A., & Petrides, K. V. (2016). Psychometric properties of the Catalan version of the Trait Emotional Intelligence (TEIQue): Comparison between Catalan and English

- data. *Personality and Individual Differences*, 99, 133-139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.098>
- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-advocacy as a means to positive identities for people with intellectual disability: 'We just help them, be them really'. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120. <https://doi.org/10.1111/jar.12223>
- Andrews, A. B., & Veronen, L. J. (1993). Sexual assault and people with disabilities. *Journal of Social Work & Human Sexuality*, 8(2), 137-159. https://doi.org/10.1300/J291v08n02_08
- Ashouri, A., Jamil, L., Alimoradi, H., & Aghedi, M. (2019). Psychometric properties of Farsi Version of Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.5812/ijpbs.94601>
- Axelrod, B. N., Ryan, J. J., & Ward, L. C. (2001). Evaluation of seven-subtest short forms of the Wechsler Adult Intelligence Scale-III in a referred sample. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 16(1), 1-8. [http://doi.org/10.1016/S0887-6177\(99\)00054-2](http://doi.org/10.1016/S0887-6177(99)00054-2)
- Baba, M. M. (2020). Navigating COVID-19 with emotional intelligence. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(8), 810-820. <https://doi.org/10.1177/0020764020934519>
- Baghooli, H., Toeiserkani, M., & Chavooshi, B. (2009). Vineland Adaptive Behavior Scale for people with mental retardation, emotional disorders, and behavioral problems. *Iranian Rehabilitation Journal*, 7(2), 47-56. <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-341-en.html>
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Bajaj, S., Raikes, A., Smith, R., Dailey, N. S., Alkozei, A., Vanuk, J. R., & Killgore, W. D. (2018). The relationship between general intelligence and cortical structure in healthy

- individuals. *Neuroscience*, 388, 36-44.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2018.07.008>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual*. Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Multi-Health System.
- Barahani, M. (1997). *Normalization of Vineland Adaptive Behavior Scale*. Tehran Psychiatric Anistito.
- Bathelt, J., Koolschijn, P. C., & Geurts, H. M. (2020). Age-variant and age-invariant features of functional brain organization in middle-aged and older autistic adults. *Molecular Autism*, 11, Article 9. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-0316-y>
- Bell, N. L., Matthews, T. D., Lassiter, K. S., & Leverett, J. P. (2002). Validity of the Wonderlic Personnel test as a measure of fluid or crystallized intelligence: Implications for career assessment. *North American Journal of Psychology*, 4(1), 113-120.
- Bermejo, B. G., Mateos, P. M., & Sánchez-Mateos, J. D. (2014). The emotional experience of people with intellectual disability: an analysis using the international affective pictures system. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 371-384. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.4.371>
- Bhatnagar, R., & Many, J. (2022). Teachers using social emotional learning: Meeting student needs during COVID-19. *International Journal of Technology in Education*, 5(3), 518-534. <https://doi.org/10.46328/ijte.310>
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295–311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.3.295>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), Article 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Bukaliya, R., & Rupande, G. (2013). Mitigating the effects of dwindling resource base in open and distance learning through community service programmes. *Greener Journal of Educational Research*, 3(5), 206-216. <https://doi.org/10.15580/gjer.2013.5.062713692>
- Canivez, G. L., Konold, T. R., Collins, J. M., & Wilson, G. (2009). Construct validity of the Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence and wide range intelligence test: Convergent and structural validity. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 252-265. <https://doi.org/10.1037/a0018030>
- Cantürk Günhan, B. (2020). The mediating role of prospective mathematics teachers' beliefs on the relationship between perceptions and attitudes. *Acta Didactica Napocensia*, 13(1), 117-126. <https://doi.org/10.24193/adn.13.1.11>
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.

- Caruana, N., Gelding, R., Zucco, M., & McArthur, G. (2021, July 5). *Effective spelling training is not enhanced by tDCS in adults*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/wbnj8>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. North-Holland.
- Cebula, K. R., Moore, D. G., & Wishart, J. G. (2010). Social cognition in children with Down's syndrome: Challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 113-134. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01215.x>
- Channell, M. M., Conners, F. A., & Barth, J. M. (2014). Emotion knowledge in children and adolescents with Down syndrome: A new methodological approach. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(5), 405-421. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.5.405>
- Chen, I., Lifshitz, H., & Vakil, E. (2017). Crystallized and fluid intelligence of adolescents and adults with intellectual disability and with typical development: Impaired, stable or compensatory trajectories? *The Grant Medical Journals Psychiatry*, 2(5), 104-115. <https://faculty.BIU.ac.il/~vakil/papers/Chen%20Vakil%20128.pdf>
- Chernis, C., & Adler, M. (2023). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Association for Talent Development.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organisations*. John Wiley & Sons.
- Collins, K., Gratton, C., Heneage, C., & Dagnan, D. (2017). Employed carers' empathy towards people with intellectual disabilities: The development of a new measure and some initial theory. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 133-146. <https://doi.org/10.1111/jar.12226>
- Cracco, E., Goossens, L., & Braet, C. (2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 909-921. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0952-8>

- Cvijetić, M. M., & Đorđević, M. V. (2020). Theory of mind and problem behavior in people with intellectual disability. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(4), 263-278. <https://doi.org/10.5937/specedreh19-30274>
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College student narratives about learning and using self-advocacy skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213-227. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074673.pdf>
- Denham, S. A., & Liverette, K. H. (2019). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 43-64). Routledge.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2019). Resources for enhancing employee and organizational well-being beyond personality traits: The promise of emotional intelligence and positive relational management. *Personality and Individual Differences*, 151, Article 109278. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.022>
- Diener, E., Sandvik, E., & Larsen, R. J. (1985). Age and sex effects for emotional intensity. *Developmental Psychology*, 21(3), 542-546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.3.542>
- Đorđević, M., Glumbić, N., & Brojčin, B. (2017). Relation of understanding intrusive thoughts and the ability of the theory of mind in adults with mild intellectual disability. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 25-36. <https://did.li/6GZ5q>
- Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, Article 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), Article 45. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- Duck, S. U., & Wood, J. T. (2006). What goes up may come down: Sex and gendered patterns in relational dissolution. In M. A. Fine & J. H. Harvey (Eds.), *Handbook of divorce and relationship dissolution* (pp. 169-187). Erlbaum.

- Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (1995). The Developmental Behavior Checklist: The development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional disturbance in children and adolescents with mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(2), 81–104. <https://doi.org/10.1007/BF02178498>
- Ellingson, J. E., Smith, D. B., & Sackett, P. R. (2001). Investigating the influence of social desirability on personality factor structure. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 122–133. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.122>
- Emerson, E. (2013). Commentary: Childhood exposure to environmental adversity and the well-being of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(7), 589-600. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01577.x>
- Facon, B., Bollengier, T., & Grubar, J.-C. (1993). Overestimation of mentally retarded persons' IQs using the PPVT: A re-analysis and some implications for future research. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 373-379. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1993.tb00880.x>
- Facon, B., & Facon-Bollengier, T. (1999a). Chronological age and crystallized intelligence of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(6), 489-496. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1999.00224.x>
- Facon, B., & Facon-Bollengier, T. (1999b). Chronological age and performance of persons with mental retardation on verbal subtests of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised, French version. *Psychological Reports*, 85(3 Pt. 1), 857-862. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.3.857>
- Feldman, R. S. (1993). *Understanding psychology* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Fellinghauer, B., Reinhardt, J. D., Stucki, G., & Bickenbach, J. (2012). Explaining the disability paradox: A cross-sectional analysis of the Swiss general population. *BMC Public Health*, 12(1), Article 655. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-655>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology* [Psicología Conductual], 20(1), 77-89.

- Feuerstein, R. (2003). Feuerstein's theory of cognitive modifiability and mediated learning. In T. C. Seng, R. D. Parsons, S. L. Hinson, & D. S. Brown (Eds.), *Educational psychology: A practitioner-researcher approach* (pp. 59-60). Seng, Lee.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. In L. Goldfien (Ed.), *International understanding: Cultural differences in the development of cognitive processes* (pp. 7-37). Guilford.
- Feuerstein, R., & Rand, Y. (1977). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded early adolescents*. Hadassah Wizo Canada Research Institute.
- Feuerstein, R., & Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fisher, M. A., & Zeaman, D. (1970). Growth and decline of retarded intelligence. *International Review of Research in Mental Retardation*, 4, 151-191. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(08\)60024-5](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(08)60024-5)
- Forehand, M. (2016). Bloom's taxonomy. In P. Lombardi (Ed.), *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners*. Retrieved May 5, 2022, from <https://batch.libretexts.org/print/Letter/Finished/socialsci-87116/Full.pdf>
- Franceschi, M., Comola, M., Piattoni, F., Gualandri, W., & Canal, N. (1990). Prevalence of dementia in adult patients with trisomy 21. *American Journal of Medical Genetics*, 37(S7), 306-308. <https://doi.org/10.1002/ajmg.1320370760>
- Frawley, P., & Bigby, C. (2015). Reflections on being a first generation self-advocate: Belonging, social connections, and doing things that matter. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(3), 254-264. <https://doi.org/10.3109/13668250.2015.10289>
- Frost A., Hoyt L. T., Chung A. L., Adam E. K. (2015). Daily life with depressive symptoms: Gender differences in adolescents' everyday emotional experiences. *Journal of Adolescence*, 43, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.001>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

- Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9(4), 18-23.
- Gardner, H. (2008). A multiplicity of intelligences. In P. Mariën & J. Abutalebi (Eds.), *Neuropsychological research: A review* (pp. 17–23). Psychology Press.
- Gavín-Chocano, Ó., & Molero, D. (2019). Estudio sobre inteligencia emocional, satisfacción vital y optimismo disposicional en un centro de día ocupacional de personas con discapacidad intelectual [Study on emotional intelligence, life satisfaction and dispositional optimism in an occupational day center for people with intellectual disabilities]. *Siglo Cero*, 50(3), 47-65. <https://doi.org/10.14201/scero20195034765>
- Geiger, A., Shpigelman, C. N., & Feniger-Schaal, R. (2020). The socio-emotional world of adolescents with intellectual disability: A drama therapy-based participatory action research. *The Arts in Psychotherapy*, 70, Article 101679. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101679>
- Glock, H. J. (2010). What are Concepts? *Conceptus*, 39(96), 7-39. <https://doi.org/10.1515/cpt-2010-9601>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
- Góngora, D., Vega-Hernández, M., Jahanshahi, M., Valdés-Sosa, P. A., & Bringas-Vega, M. L. (2020). Crystallized and fluid intelligence are predicted by microstructure of specific white-matter tracts. *Human Brain Mapping*, 41(4), 906–916. <https://doi.org/10.1002/hbm.24848>
- Gorman-Smith, D., & Matson, J. L. (2013). Sexual abuse and persons with mental retardation. In W. T. O'Donohue & J. H. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children. Vol. I: Theory and research* (pp. 285-306). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315799698>
- Grégoire, J. (1993). Intelligence et vieillissement au WAIS-R, une analyse transversale de l'échantillon d'étalonnage français avec contrôle du niveau scolaire [Intelligence and aging: A cross-sectional analysis of the French standardization sample of the WAIS-R]

- with educational level controlled]. *L'Année Psychologique*, 93(3), 379-400.
<https://doi.org/10.3406/psy.1993.28701>
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation* (8th ed.). American Association on Mental Deficiency.
- Guy-Evans, O. (2020, January 17). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. Retrieved April 9, 2024, from <https://did.li/5sxrl>
- Haguel, H., & Lifshitz, H. (2019). "I hope it happens to you soon;" Singlehood among adults with intellectual disability: The intrapersonal, interpersonal, and structural levels of the stigma model. Manuscript submitted for publication.
- Hall, A.-M., & Theron, L. C. (2016). Resilience processes supporting adolescents with intellectual disability: A multiple case study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(1), 45–62. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.1.45>
- Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (Eds.). (2011). *Handbook of the economics of education* (Vol. 3-4). North-Holland.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 397-407.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.07.006>
- Harkins, E. A. (2014). *Let them be the unique person that they are: Parent perceptions of the social emotional needs of students with intellectual disabilities during the transition to high school* (Publication No. 1559106451). [Doctoral dissertation, American International College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Harris, P. L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 281–292). The Guilford Press.
- Hicks, K. L., Harrison, T. L., & Engle, R. W. (2015). Wonderlic, working memory capacity, and fluid intelligence. *Intelligence*, 50, 186-195.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.03.005>

- Holland, A., Hon, J., Huppert, F. A., Stevens, F., & Watson, P. (1998). Population-based study of the prevalence and presentation of dementia in adults with Down's syndrome. *British Journal of Psychiatry*, 172(6), 493-498. <https://doi.org/10.1192/bjp.172.6.493>
- Honeybul, S., Gillett, G. R., Ho, K. M., Janzen, C., & Kruger, K. (2016). Is life worth living? Decompressive craniectomy and the disability paradox. *Journal of Neurosurgery*, 125(3), 775-778. <https://doi.org/10.3171/2016.3.JNS1683>
- Horn, J. L. (1968). Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, 75(3), 242-259. <https://doi.org/10.1037/h0025662>
- Horn, J. L. (1988). Thinking about human abilities. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 645-685). Academic
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57(5), 253-270. <https://doi.org/10.1037/h0023816>
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90011-X](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90011-X)
- Inclusion Europe (2021). *Information for all: European standards for making information easy to read and understand*. <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/>
- Iriarte, E. G., O'Brien, P., McConkey, R., Wolfe, M., & O'Doherty, S. (2014). Identifying the key concerns of Irish persons with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 564-575. <https://doi.org/10.1111/jar.12099>
- Jahoda, A., & Markova, I. (2004). Coping with social stigma: People with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(Pt. 8), 719-729. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00561.x>
- Janicki, M. P., & Dalton, A. J. (2000). Prevalence of dementia and impact on intellectual disability services. *Mental Retardation*, 38(3), 276-288. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2000\)038<0276:PODAIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2000)038<0276:PODAIO>2.0.CO;2)

- Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 174–203). The Guilford Press.
- Katzman, R. (1993). Education and the prevalence of dementia and Alzheimer's disease. *Neurology*, 43(1), 13-20. https://doi.org/10.1212/wnl.43.1_part_1.13
- Katzman, N. F., & Stanton, M. P. (2020). The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic. *Creative Education*, 11(9), 1561-1571. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.119114>
- Kaufman, A. S. (1993). Joint exploratory factor analysis of the Kaufman Assessment Battery for Children and the Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test for 11- and 12-year-olds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 22(3), 355-364. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2203_6
- Kaufman, A. S. (2001). WAIS-III IQs, Horn's theory and generational changes from young adulthood to old age. *Intelligence*, 29(2), 131-167. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00046-5)
- Kaufman, A. S., Kaufman-Packer, J. L., McLean, J. E., & Reynolds, C. R. (1991). Is the pattern of intellectual growth and decline across the adult life span different for men and woman? *Journal of Clinical Psychology*, 47(6), 801-812. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199111\)47:6<801::aid-jclp2270470611>3.0.co;2-c](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199111)47:6<801::aid-jclp2270470611>3.0.co;2-c)
- Kaufman, A. S., Reynolds, C. R., & McLean, J. E. (1989). Age and WAIS-R intelligence in a national sample of adults in the 20- to 74-year age range: A cross-sectional analysis with educational level controlled. *Intelligence*, 13(3), 235-253. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(89\)90020-2](https://doi.org/10.1016/0160-2896(89)90020-2)
- Keller, H. (1905). *The story of my life*. Grosset and Dulap.
- Koch, A. D., Vogel, A., Becker, T., Salize, H. J., Voss, E., Werner, A., Arnold, K., & Schützwohl, M. (2015). Proxy and self-reported quality of life in adults with intellectual disabilities: Impact of psychiatric symptoms, problem behaviour, psychotropic medication and

- unmet needs. *Research in Developmental Disabilities*, 45-46, 136-146.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.022>
- Kohut, H. (2009). *The restoration of the self*. University of Chicago Press.
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Landesman-Ramey, S., Dossett, E., & Echols, K. (1997). The social ecology of mental retardation. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 55-65). American Psychological Association.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (2005). *International Affective Picture System (IAPS): Affective rating of pictures and instruction manual* (Technical Report A-6). University of Florida.
- Larson R., Csikszentmihalyi M., Graef R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 469–490.
<https://doi.org/10.1007/BF02089885>
- Latsch, A. (2018). The interplay of emotional instability and socio-environmental aspects of schools during adolescence. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 281-293.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58(1-2), 69-79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4)
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 270(6), 50-57.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican0694-50>
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.46.020195.001233>
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- Lee, H. F., Gorsuch, R. L., Saklofske, D. H., & Patterson, C. A. (2008). Cognitive differences for Ages 16 to 89 years (Canadian WAIS-III) Curvilinear with Flynn and processing speed

- corrections. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 382-394.
<https://doi.org/10.1177/0734282908323628>
- Legg, S., & Hutter, M. (2007). Universal intelligence: A definition of machine intelligence. *Minds and machines*, 17(4), 391-444. <https://doi.org/10.1007/s11023-007-9079-x>
- Lewis, K. G., & Moon, S. (1997). Always single and single again women: A qualitative study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(2), 115-134.
<https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1997.tb00238.x>
- Lifshitz, H. (2020). *Growth and development in adulthood among persons with intellectual disability: New frontiers in theory, research, and intervention*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-38352-7>
- Lifshitz, H. B., Bustan, N., & Shnitzer-Meirovich, S. (2021). Intelligence trajectories in adolescents and adults with down syndrome: Cognitively stimulating leisure activities mitigate health and ADL problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 491-506. <https://doi.org/10.1111/jar.12813>
- Lifshitz, H., & Katz, Y. J. (2009). Religious concepts among individuals with intellectual disability: A comparison between adolescents and adults. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/08856250902793651>
- Lifshitz, H., & Rand, Y. (1999). Cognitive modifiability in adult and older people with mental retardation. *Mental Retardation*, 37(2), 125-138. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1999\)037<0125:CMIAAO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1999)037<0125:CMIAAO>2.0.CO;2)
- Lifshitz, H., & Tzuriel, D. (2004). Durability effects of instrumental enrichment in adults with intellectual disabilities. *Journal of Cognitive and Psychology*, 3(3), 297-332.
<https://doi.org/10.1891/194589504787382992>
- Lifshitz, H., Weiss, I., Fridel, S., & Glaubman, R. (2009). Why individuals with intellectual disability turn to religion: Behavioral and psychological motives of adolescents and adults. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 196-206.
- Lifshitz, H., Weiss, I., Tzuriel, D., & Tzemach, M. (2011). New model of mapping difficulties in solving analogical problems among adolescents and adults with intellectual disability.

Research in Developmental Disabilities, 32(1), 326-344.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.10.010>

Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory: Effect of chronological age on individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 142-154.

Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925-938.

<https://doi.org/10.1002/jad.12075>

Lopez-Zafrá, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., & Pulido-Martos, M. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1529.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.00>

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation

Luftig, R. L. (1987). *Teaching the mentally retarded student: Curriculum methods and strategies*. Allyn and Bacon.

Lui, J. H. L., Barry, C. T., & McDougall, K. H. (2018). Accounting for socially desirable responding in personality assessment. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *The SAGE handbook of personality and individual differences: The science of personality and individual differences* (pp. 535–547). Sage.

<https://doi.org/10.4135/9781526451163.n25>

- Lusch, R. F., & Serpkenci, R. R. (1990). Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail store managers. *The Journal of Marketing*, 54(1), 85-101. <https://doi.org/10.2307/1252175>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20. <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>
- Malik, S. Z., & Shahid, S. (2016). Effect of emotional intelligence on academic performance among business students in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 197-208. <https://did.li/y8Caa>
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), Article 7717. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217717>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Matarazzo, J. D. (1972). *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th ed.). Oxford University Press.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359-372. <https://doi.org/10.1177/0276236618756704>
- McAdams, D. P. (2019). "First we invented stories, then they changed us": The evolution of narrative identity. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.26613/esic.3.1.110>
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *SAGE Open*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- Metzgar, M. (2023). Revised Bloom's taxonomy in a principles of economics textbook. *Acta Educationis Generalis*, 13(3), 15-28. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0019>
- Miller, M., & Burstow, P. (2010). *Guidance for people who commission or produce Easy Read information*. Mental Health and Disability Division Department of Health. <https://did.li/wk6Nf>

- Miller, J. D., Lynam, D. R., Hyatt, C. S., & Campbell, W. K. (2017). Controversies in narcissism. *Annual Review of Clinical Psychology*, 13, 291-315. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045244>
- Mineur, T., Tideman, M., & Mallander, O. (2017). Self-advocacy in Sweden - An analysis of impact on daily life and identity of self-advocates with intellectual disability. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.130451>
- Monaco, M., Costa, A., Caltagirone, C., & Carlesimo, G. A. (2013). Forward and backward span for verbal and visuo-spatial data: Standardization and normative data from an Italian adult population. *Neurological Sciences*, 34(5), 749-754. <https://doi.org/10.1007/s10072-012-1130-x>
- Mueller, C. E., & Prout, H. T. (2009). Psychosocial adjustment of adolescents and young adults with intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(4), 294-311. <https://doi.org/10.1080/19315860903308572>
- Munford, R., & Sanders, J. (2015). Young people's search for agency: Making sense of their experiences and taking control. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 14(5), 616-633. <https://doi.org/10.1177/1473325014565149>
- Murphy, K. R. (Ed.). (2014). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Psychology Press.
- Nayak, B. (2013). The status of women with disabilities from personal, familiar and social aspects: A study in India. *International Journal of Asian Social Science*, 3(5), 1244-1259. <https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2489>
- Neitzel, I., & Penke, M. (2021). Theory of Mind in children and adolescents with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 113, Article 103945. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103945>
- Neuman, R. (2020). Establishing and maintaining couple relationships as perceived by couples with intellectual disabilities: Implications for families, support staff, and policy change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 132–142. <https://doi.org/10.1111/jppi.12329>

- Neuman, R., Reiter, S., & Brown, R. I. (2024). The humanistic perspective as "a lighthouse" for the perception of QOL/FQOL and its application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 21, 21(1), Article e12485. <https://doi.org/10.1111/jppi.12485>
- Niemeier, J. P. (2008). Unique aspects of women's emotional responses to disability. *Disability and Rehabilitation*, 30(3), 166-173. <https://doi.org/10.1080/09638280701532169>
- Noller, P., & Atkin, S. (2014). *Family life in adolescence*. De Gruyter Open.
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773–792. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 429307. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Oeseburg, B., Jansen, D. E., Groothoff, J. W., Dijkstra, G. J., & Reijneveld, S. A. (2010). Emotional and behavioural problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1), 81-89. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01231.x>
- Paulhus, D. L. (2017). Socially desirable responding on self-reports. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1349-1
- Pessoa, L., Medina, L., Hof, P. R., & Desfilis, E. (2019). Neural architecture of the vertebrate brain: implications for the interaction between emotion and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 107, 296-312. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.021>

- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership*, 54(8), 12-14.
- Popovitch, E. R., Wisniewski, H. M., Barcikowska, M., Silverman, W., Bancher, C., Sersen, E., & Wen, G. Y. (1990). Alzheimer neuropathology in non-Down's syndrome mentally retarded adults. *Acta Neuropathologica*, 80(4), 362–367. <https://doi.org/10.1007/BF00307688>
- Prasher, V. P. (1999). Down syndrome and thyroid disorders: A review. *Down Syndrome Research and Practice*, 6(1), 25-42. <https://doi.org/10.3104/reviews.95>
- Rabbitt, P. (2016). Crystallized intelligence. In N. A. Pachana (Eds.), *Encyclopedia of Geropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_147-1
- Rahim, M. A. (1983). Measurement of organizational conflict. *The Journal of General Psychology*, 109(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/00221309.1983.10736085>

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahiminezhad, A. (2003). [Standardization of Eysenck personality questionnaire on junior boys and girls of Tehran city]. *Journal of Psychology of Education*, 33(1), 29-54. (Persian)
- Ramos, M. (2023). *Socially Desirable Responding: A Cognitive Process Perspective* (Doctoral dissertation, Stellenbosch University). Communities & Collections. <https://scholar.sun.ac.za/items/7123fb5a-29bc-4e2b-8f07-40e29a422a79>
- Raven, J. C. (1958). *Standard progressive matrices, Sets a, b, c, d & e*. Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. C., Raven, J. E., & Court, J. H. (1998). *Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford Psychologists Press.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. Nova Biomedical Books.
- Rey, L., Extremera, N., Durán, A., & Ortiz-Tallo, M. (2013). Subjective quality of life of people with intellectual disabilities: The role of emotional competence on their subjective well-being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 146-156. <https://doi.org/10.1111/jar.12015>
- Riley, G. (2020). *Unschooling: Exploring learning beyond the classroom*. Palgrave Macmillan.
- Robles-Bello, M. A., Sanchez-Teruel, D., Naranjo, N. V., & Rodriguez, R. D. (2020). Preliminary study on emotional competence in adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2136–2154. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1840532>
- Rosenberg, D. L., Westling, J., & Mcleskey, J. (2013). *Primary characteristics of students with intellectual disabilities*. www.education.com.
- Ryan, J. J., Sattler, J. M., & Lopez, S. J. (2000). Age effects on Wechsler Adult Intelligence Scale-III subtests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(4), 311-317. [https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(99\)00019-0](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(99)00019-0)

- Ryan, T. G., & Griffiths, S. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 31-53. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.206428>
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., & Antoñanzas, J. L. (2020). Eudaimonic well-being in adolescents: The role of trait emotional intelligence and personality. *Sustainability*, 12(7), Article 2742. <https://doi.org/10.3390/su12072742>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- 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., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (p. 125–154). American Psychological Association.
- Salthouse, T. A. (2004). Localization age related individual differences in a hierarchical structure. *Intelligence*, 32(6), 541-561. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.07.003>
- Salthouse, T. A. (2010). Selective review of cognitive aging. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(5), 754-760. <https://doi.org/10.1017/S1355617710000706>
- Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J., & Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 65-84. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.7443>
- Santoro, S. L., Donelan, K., & Constantine, M. (2022). Proxy-report in individuals with intellectual disability: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(5), 1088-1108. <https://doi.org/10.1111/jar.13013>

- Satz, P. (1993). Brain reserve capacity on symptom onset after brain injury: A formulation and review of evidence for threshold theory. *Neuropsychology*, 7(3), 273-295.
<https://doi.org/10.1037/0894-4105.7.3.273>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duff, S. A., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Schensul, J. J. (2009). Community, culture and sustainability in multilevel dynamic systems intervention science. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 241-256.
<https://doi.org/10.1007/s10464-009-9228-x>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., Mckenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism*. Knopf.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

- Sheydaei, M., Adibsereshki, N., & Movallali, G. (2015). The effectiveness of emotional intelligence training on communication skills in students with intellectual disabilities. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13(3), 8-13. <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-510-en.pdf>
- Shooshtari, S., Stoesz, B. M., Udell, L., Fenez, L., Dik, N., Burchill, C., Sachs, E., & Menec, V. (2017). Aging with intellectual and developmental disabilities and dementia in Manitoba. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 11(4), 134-144. <https://doi.org/10.1108/AMHID-03-2017-0007>
- Snowdon, D. A., Greiner, L. H., & Markesbery, W. (2000). Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease: Findings from the Nun study. In R. N. Kalaria & P. Ince (Eds.), *Vascular factors in Alzheimer's disease* (pp. 34-38). New York Academy of Sciences.
- Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Gierski, F., & Motte, J. (2011). Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome: Is central coherence or theory of mind impaired? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.012>
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan
- Stefanatos, G. A., & Baron, I. S. (2011). The ontogenesis of language impairment in autism: A neuropsychological perspective. *Neuropsychological Review*, 21, 252-270. <https://doi.org/10.1007/s11065-011-9178-6>
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(3), 448-460. <https://doi.org/10.1017/S1355617702813248>
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015–2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>
- Stern, Y., Habeck, C., Moeller, J., Scarmeas, N., Anderson, K. E., Hilton, J., Flynn, J., Sackeim, H., & van Heertum, R. (2005). Brain networks associated with cognitive reserve in healthy young and old adults. *Cerebral Cortex*, 15(4), 394-402. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhh142>

- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Strnadová, I., Johnson, K., & Walmsley, J. (2018). "„ But if you're afraid of things, how are you meant to belong?" What belonging means to people with intellectual disabilities? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1091–1102. <https://doi.org/10.1111/jar.12469>
- Temple, V., Drummond, C., Valiquette, S., & Jozsvai, E. (2010). A comparison of intellectual assessments over video conferencing and in-person for individuals with ID: Preliminary data. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), 573-577. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01282.x>
- Tett, R., Wang, A., Gribler, J., & Martinez, A. (1997, April 4). *Development of self-report measures of emotional intelligence* [Conference presentation]. The annual convention of the Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA.
- Tilley, E., Strnadová, I., Danker, J., Walmsley, J., & Loblinzk, J. (2020). The impact of self-advocacy organizations on the subjective well-being of people with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1151-1165. <https://doi.org/10.1111/jar.12752>
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Tudge, J. R., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory: Its development, core concepts, and critical issues. In K. Adamsons, A. L. Few-Demo, C. Proulx, & K. Roy (Eds), *Sourcebook of family theories and methodologies: A dynamic approach* (pp. 235-254). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92002-9_16
- Tudge, J., & Rosa, E. M. (2019). Bronfenbrenner's ecological theory. In S. Hupp & J. D Jewell (Ed.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-11). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251>

- Vahav, H., Hagoel, H., & Fridle, S. (2015). Singlehood in a population with ID. *Acta Psychopathologica*, 1(2). <https://doi.org/10.4172/2469-6676.100011>
- Vakil, E., & Lifshitz-Zehavi, H. (2012). Solving the Raven Progressive Matrices by adults with intellectual disability with/without Down syndrome: Different cognitive patterns as indicated by eye movements. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 645-654. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.11.009>
- Verdugo-Alonso, M. A., Henao-Lema, C. P., Córdoba-Andrade, L., & Arias González, V. B. (2017). Dimensionality and internal structure of the Colombian version of the INICO-FEAPS quality of life scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(12), 1094–1103. <https://doi.org/10.1111/jir.12425>
- Vernon, P. E. (1965). Environmental handicaps and intellectual development: I. *British Journal of Educational Psychology*, 35(1), 9–20. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1965.tb01782.x>
- Visser, F. E., Aldenkamp, A. P., van Huffelen, A. C., & Kuilman, M. (1997). Prospective study of the prevalence of Alzheimer-type dementia in institutionalized individuals with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 101(4), 400-412.
- Vlot-van Anrooij, K., Tobi, H., Hilgenkamp, T. I. M., Leusink, G. L., & Naaldenberg, J. (2018). Self-reported measures in health research for people with intellectual disabilities: An inclusive pilot study on suitability and reliability. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), Article 80. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0539-1>
- von Salisch, M., Denham, S. A., & Koch, T. (2017). Emotion knowledge and attention problems in young children: A cross-lagged panel study on the direction of effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 45-56. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0157-5>
- Vos, P., De Cock, P., Petry, K., Van Den Noortgate, W., & Maes, B. (2013). Investigating the relationship between observed mood and emotions in people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(5), 440-451. <https://doi.org/10.1111/jir.12021>

- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 97*(3), 346–353. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.97.3.346>
- Wechsler, D. (1955). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1981). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale - Revised (WAIS-R)*. Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1997). *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale - Third Edition (WAIS-III)*. Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI™)*. Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2001). *WAIS-III Canadian technical manual*. The Psychological Corporation, A Harcourt Canada Assessment Company.
- Wechsler, D. (2008). *Wechsler Adult Intelligence Scale - Fourth Edition (WAIS-IV)*. Psychological Corporation.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131–144.
- Wilmot, W., & Hocker, J. (1997). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zigman, W. B., Schupf, N., Devenny, D. A., Mizejeski, C., Ryan, R., Urv, T. K., Schubert, R., & Silverman, W. (2004). Incidence and prevalence of dementia in elderly adults with mental retardation without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*(2), 126-141. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2004\)109<126:IAPODI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2004)109<126:IAPODI>2.0.CO;2)

נספחים

נספח 1: חמשת דפוסי ניהול הקונפליקט (Rahim, 1983, 2002):



נספח 2: כלים לבדיקת האינטליגנציה הרגשית ושאלון דמוגרפי מקוצר

א. שאלונים של מודל היכולות

שאלון תפיסה עצמית

(Self-Report Emotional Intelligence Scale – SSEIS; Schutte et al., 1998)



		לא נכון	נכון לעיתים רחוקות	נכון לפעמים	נכון מאוד
1	אני יודע מתי כדאי לספר לאחרים מה אני מרגיש בלב	1	2	3	4
2	כשקרו לי דברים בחיים, הבנתי מה באמת חשוב ומה לא	1	2	3	4
3	רגשות הם אחד הדברים שנותנים תחושה טובה וטעם בחיים	1	2	3	4
4	כשקורה לי משהו אני יודע להגיד מה אני מרגיש	1	2	3	4
5	אני אוהב לשתף אחרים מה אני מרגיש בלב	1	2	3	4
6	כאשר אני חווה רגש טוב ונעים, אני יודע כיצד להמשיך ולהרגיש זאת.	1	2	3	4
7	אני מחפש פעילויות שמשמחות אותי	1	2	3	4
8	כשאני מסתכל על הפנים של החברים אני יודע מה הם מרגישים	1	2	3	4
9	אני יודע מה הסיבה לשינויים ברגשות שלי	1	2	3	4
10	כשאני במצב רוח טוב- עולים לי כל מיני רעיונות חדשים	1	2	3	4
11	אני שולט ברגשות שלי	1	2	3	4
12	אני יודע בקלות להגיד מה אני מרגיש במצב מסוים	1	2	3	4
13	כשאני חושב מחשבות טובות יש לי יותר חשק ורצון לעשות דברים	1	2	3	4
14	אני מחמיא (מעודד) לאחרים כאשר הם עושים משהו טוב	1	2	3	4
15	כשאני מסתכל על חברים אני יודע מיד מה הם מרגישים	1	2	3	4
16	כמשהו במצב רוח רע אני עוזר לו להרגיש טוב יותר	1	2	3	4

שאלון מודעות עצמית רגשית

(Trait Meta Mood Scale – TMMS; Salovey et al., 1995)



נכון מאוד	נכון לפעמים	נכון לעיתים רחוקות	לא נכון		
4	3	2	1	אני מנסה לחשוב מחשבות טובות, לא משנה כמה אני מרגיש רע	1
4	3	2	1	לעיתים רחוקות אני מבולבל לגבי איך שאני מרגיש	2
4	3	2	1	רגשות עוזרים לי להבין מה הכיוון שלי בחיים	3
4	3	2	1	למרות שאני לפעמים עצוב, אני מאמין שבסוף יהיה טוב	4
4	3	2	1	אני מאמין בלב שלי שאומר לי כיצד לפעול	5
4	3	2	1	כדי להתמודד עם רגשותיי חשוב להרגיש ולחוות אותם במלואם	6
4	3	2	1	כשאני עצוב, אני מזכיר לעצמי את הדברים הנעימים בחיים	7
4	3	2	1	אני מודע לרגשותיי לגבי עניין מסוים	8
4	3	2	1	אני מרגיש בנוח עם רגשותיי	9
4	3	2	1	אני מקדיש תשומת לב מרובה לרגשותיי	10
4	3	2	1	אני חושב על רגשותיי לעתים קרובות	11
4	3	2	1	בדרך כלל רגשותיי ברורים לי	12
4	3	2	1	לא חשוב עד כמה אני מרגיש רע, אני מנסה לחשוב על דברים נעימים	13
4	3	2	1	אני יודע מהם רגשותיי לגבי עניין מסוים	14
4	3	2	1	כמעט תמיד אני יודע בדיוק איך אני מרגיש	15

ב. שאלונים של מודל תכונות האישיות

שאלון – Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form

(TEIQue-SF; Petrides, 2009)

					
	נכון מאוד	נכון לפעמים	נכון לעיתים רחוקות	לא נכון	
1	4	3	2	1	אין לי בעיה לספר על הרגשות שלי במילים
2	4	3	2	1	אני לא חושב שהחיים מהנים וכיפיים
3	4	3	2	1	אני יכול ליצור קשר טוב ויעיל עם אנשים
4	4	3	2	1	יש לי כמה תכונות טובות
5	4	3	2	1	אני מסוגל להשפיע על האופן שבו אנשים אחרים מרגישים
6	4	3	2	1	קרובי משפחתי מתלוננים שאני לא מתייחס אליהם כראוי
7	4	3	2	1	אני יודע איך להתמודד עם לחץ
8	4	3	2	1	אני יכול להבין אנשים אחרים ולהרגיש את הרגשות שלהם
9	4	3	2	1	אני יכול למצוא דרכים לשלוט ברגשות שלי כאשר אני רוצה
10	4	3	2	1	אני מרוצה מהחיים שלי
11	4	3	2	1	אני מחשיב את עצמי כמנהל משא ומתן טוב (יודע לשכנע ולשמוע את האחר)
12	4	3	2	1	אני מתלבט מה בדיוק אני מרגיש
13	4	3	2	1	יש לי כוחות רבים
14	4	3	2	1	החיים שלי יסתדרו טוב
15	4	3	2	1	אנשים מתלהבים שאני רגוע

שאלון - Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form for peer

(TEIQue 360-SF; Petrides, 2009)

בסקר זה, עליך לחשוב ולהעריך אדם / חבר/ה אחר/ת.

לפני שתתחיל, ציין:

(1 כמה זמן אתה מכיר את האדם/ חבר/ה (בחודשים): _____

(2 כמה טוב אתה מרגיש שאתה מכיר אותו/ה (1 = בכלל לא, 5 = טוב מאוד): _____



		לא נכון	נכון לעיתים רחוקות	נכון לפעמים	נכון מאוד
1	אין לו/לה בעיה לבטא רגשות	1	2	3	4
2	הוא/ היא לא חושב/ת שהחיים מהנים וכיפיים	1	2	3	4
3	הוא/היא יכול/ה להתמודד בצורה טובה עם אנשים	1	2	3	4
4	יש לו/לה מספר תכונות טובות	1	2	3	4
5	הוא/היא יכול/ה להשפיע על האופן שבו אנשים אחרים מרגישים	1	2	3	4
6	קרובי המשפחה שלו/ה מתלוננים כי הוא/היא לא מתייחס/ת אליהם כראוי	1	2	3	4
7	הוא/היא יודע/ת להתמודד עם לחץ	1	2	3	4
8	הוא/היא יכול/ה להבין ולהרגיש רגשות של אחרים ולחוות את רגשותיהם	1	2	3	4
9	הוא/היא יכול/ה למצא דרכים לשלוט ברגשות שלו/ה כאשר הוא/היא רוצה	1	2	3	4
10	הוא/היא נראה/ית מרוצה מהחיים שלו /ה	1	2	3	4
11	אני חושב שהוא/היא יודע/ת לנהל משא ומתן טוב (יודע/ת לתקשר ולשכנע)	1	2	3	4
12	הוא/יא עוצר/ת וחושב/ת על רגשותיו/יה	1	2	3	4
13	הוא/היא מלא/ת כוחות אישיים	1	2	3	4
14	הדברים יסתדרו טוב בחייו/ה	1	2	3	4
15	אנשים מעריכים אותו/ה כי הוא/היא רגוע/ה	1	2	3	4

ג. שאלון של המודל המעורב

שאלון אינטליגנציה רגשית (Bar-On Emotional Quotient Inventory - EQ-I; Bar-On, 1997)



	לא נכון	נכון לעיתים רחוקות	נכון לפעמים	נכון מאוד
1	1	2	3	4
אני מעדיף עבודה בה אומרים מה לעשות				
2	1	2	3	4
אני יודע איך להתמודד עם בעיות שמפריעות לי				
3	1	2	3	4
אני מחובר (קשור) לרגשות שלי				
4	1	2	3	4
אני מנסה לראות דברים כמו שהם, בלי לדמיין עליהם או לחלום בהקיץ				
5	1	2	3	4
אני אוהב לעזור לאנשים				
6	1	2	3	4
כשאני מתחיל לדבר קשה לי להפסיק				
7	1	2	3	4
אני מעדיף לקבל תמונה כללית על הבעיה לפני שאני מנסה לפתור אותה				
8	1	2	3	4
אני מעדיף שאחרים יחליטו בשבילי				
9	1	2	3	4
כשאני כועס על אנשים אחרים אני יכול לספר להם על זה				
10	1	2	3	4
קל לי להתחבר עם אנשים				
11	1	2	3	4
אני טוב בלהבין איך אנשים אחרים מרגישים				
12	1	2	3	4
אני בדרך כלל מקווה לטוב				
13	1	2	3	4
קל לי להתרגל למצבים חדשים				
14	1	2	3	4
אני יודע כיצד אני מרגיש				
15	1	2	3	4
אכפת לי מה קורה לאנשים אחרים				
16	1	2	3	4
אין לי סבלנות				
17	1	2	3	4
אני מסוגל לשנות הרגלים ישנים				
18	1	2	3	4
אני יודע איך להישאר רגוע במצבים קשים				
19	1	2	3	4
יש לי מוטיבציה (רצון) להמשיך גם כשדברים נעשים קשים				
20	1	2	3	4
אני מנסה להתמיד ולעשות דברים שאני נהנה מהם				

21	אני נסחף עם הדמיון והפנטזיות שלי	1	2	3	4
22	כשיש לי בעיות, אני מנסה לחשוב על כמה שיותר פתרונות	1	2	3	4
23	אני נהנה מהדברים שמעניינים אותי	1	2	3	4
24	קל לי לומר לאנשים מה אני חושב	1	2	3	4
25	יש לי יחסים טובים עם אחרים	1	2	3	4
26	אני מרגיש טוב עם הגוף שלי	1	2	3	4
27	חשוב להיות אזרח שומר חוק	1	2	3	4
28	אני מרוצה מהמראה שלי	1	2	3	4
29	אני אוהב לעשות חיים	1	2	3	4
30	אני מרוצה מהחיים שלי	1	2	3	4

שאלון דמוגרפי

בית ספר/ מסגרת _____ :

תאריך _____ :

שלום לך ,

משתתף יקר, נודה לך מאד אם תענה על השאלות הבאות. אין צורך בידע מוקדם על הנושאים להלן כדי

לענות על השאלות. השאלון הינו אנונימי וחשוב לענות בכנות על כל השאלות. תודה!

*השאלון בלשון זכר לשם נוחיות ומתייחס לזכר ונקבה כאחד.

פרטי רקע: הקף בעיגול את הפרטים המתאימים:

1. מין: א. זכר ב. נקבה

2. גילך: _____ שנים

3. מקום מגורים: א. בבית עם ההורים; ב. בדירה שכורה; ג. בדירת חברים ומדריכים; ד. הוסטל;

ה. בדירה בבעלותי; ו. אחר _____

4. שפת האם: א. עברית; ב. אנגלית; ג. ערבית; ד. אחר _____

5. אני מגדיר את עצמי כ: א. חרדי; ב. דתי; ג. מסורתי; ד. חילוני

6. מצב משפחתי: א. נשוי; ב. רווק; ג. אלמן

7. סטטוס זוגי: האם יש לך חבר/ה? א. כן; ב. לא

8. עיסוקך _____

9. מסגרת מקום עבודתך _____

10. עיר המגורים _____

נספח 3: הסיטואציות במחקר האיכותי

שלוש הסיטואציות במחקר האיכותי: מתוך גיליס (1992) שערכה עיבוד לסיטואציות של Brophy and Rohrkemper (1981).

סיטואציה מספר 1: בעיית התנהגות-מריבה

מנהל העבודה במפעל תעסוקה מסביר לעובדים איך לבצע את העבודה וכולם מתסכלים ומקשיבים. לפתע נשמע רעש, המנהל רואה שדניאל עוזב את שולחנו, וניגש אל שולחנו של גיל. דניאל מכה את גיל ומקלל אותו. גיל לא מחזיר מכות, אלא רק מגן על עצמו. גיל אף פעם אינו מתחיל בקטטות עם עובדים אחרים, לעומתו דניאל מסתבך בקטטות כל הזמן. דניאל מתקשה מאוד להתרכז בעבודתו למרות מאמציו, זו כנראה הסיבה להתנהגותו השונה מהתנהגותם של שאר העובדים במפעל. המהומה והרעש במפעל אינם מאפשרים למנהל להמשיך והוא מפסיק את ההסבר.

סיטואציה מספר 2: בעיה חברתית

מנהל העבודה במפעל תעסוקה מסביר לעובדים איך לבצע את העבודה וכולם מתסכלים ומקשיבים. המנהל מבחין שיוסי מתקרב אל תמיר ומתחיל לקלל אותו ולצעוק עליו בפני העובדים במפעל. יוסי מבקש מהעובדים שלא להיות חברים של תמיר. תמיר אינו מגיב לצעקות של יוסי ומשפיל את פניו. המהומה והרעש במפעל אינם מאפשרים למנהל להמשיך והוא מפסיק את ההסבר.

סיטואציה מספר 3: קושי קוגניטיבי (לימודי) ורגשי

מנהל העבודה במפעל תעסוקה מסביר לעובדים איך לבצע את העבודה וכולם מתסכלים ומקשיבים. רק משה מתקשה מאוד להקשיב ולהתרכז בנעשה בעבודתו, למרות מאמציו, הוא לא מצליח להבין את הסברו של המנהל ולכן מתקשה לעבוד בצורה מדויקת ויעילה, משה מתעסק עם דבר מה כשעיניו מסתכלות למטה ולא מגיב למתרחש. המנהל שם לב שמשה, כרגיל, אינו שם לב לנעשה סביבו. גם יתר העובדים מבחינים שהמנהל הפסיק את הסברו בגלל התנהגותו של משה. כעבור כמה רגעים, מנהל העבודה מפסיק להסתכל על משה וממשיך בהסבר, עובדי המפעל ממשיכים להקשיב לו. בסוף ההסבר של המנהל נראה שהעובדים הבינו את העבודה החדשה, חוץ ממשה שממשיך להתעסק עם חפץ כלשהו בשקט.

נספח 4: סקלת הציונים במחקר האיכותי

תמה א': יכולת ניתוח והגדרת מושגים (אינטליגנציה רגשית, שליטה וויסות עצמי)

1. **הגדרת מושגי אינטליגנציה רגשית, שליטה עצמית וויסות עצמי:** הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו **הגדרה** של מושגי אינטליגנציה רגשית, הגדרת שליטה והגדרת ויסות. למשל: "מהי אינטליגנציה רגשית?". במדד זה נשאלו 4 שאלות והציון על כל שאלה נע בין הערך 0 לבין הערך 2 (ציון מקסימאלי 8). הערך 0 מציין כי הנבדק לא ידע. הערך 1 מציין כי הנבדק הזכיר את השורש ר.ג.ש בתשובה ואילו הערך 2 מציין כי הנבדק הבין והסביר היטב את המונח. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter-judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת הגדרה של תפקודים רגשיים והתנהגותיים ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.96$.

2. **יכולת ניתוח הקונפליקט:** הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו יכולת ניתוח הבעיה בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. למשל: "ספר לי איזו דמות לדעתך אשמה במה שקרה באירוע". במדד זה נשאלו הנבדקים 18 שאלות שהציון בכל אחת מהן נע בין הערך 0 לערך 2 (ציון מקסימאלי 36). הערך 0 מציין כי הנבדק לא ידע את הכללים. הערך 1 מציין כי הנבדק הבין את חוקי וכללי ההתנהגות ואילו הערך 2 מציין כי הנבדק הבין את הכללים והוסיף דוגמה הממחישה את הבנתו. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter-judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת ניתוח סיטואציה ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.93$.

תמה ב': הבנת ייצוג רגשות אצל העצמי והאחר

1. **ייצוג עצמי- יכולת זיהוי רגשות בעצמי ואצל האחר:** הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו זיהוי רגשות אצל האחר בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. למשל: "ספר לי איך דניאל הרגיש באירוע". במדד זה נשאלו 12 שאלות והציון על כל שאלה נע בין הערך 0 לבין הערך 3 (ציון מקסימאלי 36). הערך 0 מציין כי הנבדק לא זיהה את הרגש. הערך 1 מציין כי הנבדק הזכיר תחושה כללית (כגון: לא נעים, לא טוב). הערך 2 מציין כי הנבדק ציין רגש פשוט (כגון: שמח, עצוב) ואילו הערך 3 מציין כי הנבדק ציין רגש מורכב לסיטואציה המוצגת (כגון: מבוכה). בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter-judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת הגדרה של תפקודים רגשיים והתנהגותיים ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.95$.

2. **יכולת הזדהות עם האחר:** הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו הזדהות עם הדמויות המופיעות בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. למשל: "ספר לי איזה תחושות/ רגשות אתה חש כלפי דניאל". במדד זה נשאלו 16 שאלות, מתוכם 7 שאלות שציון בהם נע בין הערך 0 לערך 2 (ציון מקסימאלי 14) ו-9 שאלות שציון בהם נע בין הערך 0 לערך 3 (ציון מקסימאלי 27). ציון מקסימאלי בכלל 16 השאלות של מדד זה

היו 41 (14+27). בשאלות בהן הציון המקסימאלי לכל שאלה הינו 2, הערך 0 = הנבדק לא הגדיר תחושה/רגש/ רגש לא מותאם. הערך 1 = הנבדק הביע רגש שלילי כללי (לא טוב, לא נעים, קשה לו) והערך 2 = הנבדק הביע תחושה/ רגש שלילי מדויק. בשאלון בהן הציון המקסימאלי לכל שאלה הינו 3, הערך 0 = הנבדק לא יודע/ תשובה לא רלוונטית. הערך 1 = הנבדק ציין תחושה כללית. הערך 2 = הנבדק ציין השלכה אישית, ואילו הערך 3 = הנבדק ציין מסר. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter- judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת הזדהות עם האחר ונמצאה רמת מהימנות גבוהה בין שלושת השופטים $ICC = 0.89$.

3. יכולת הוויסות העצמי: הנבדקים נשאלו שאלה אחת שבדקה מהי מידת הוויסות העצמי של הנבדק: "באיזה אופן אתה מסוגל לשלוט על ההתנהגות שלך?" טווח הציונים לשאלה זו נע בין הערך 0 לערך 2. הערך 0 מציין כי הנבדק העיד כי אינו יודע לשלוט בהתנהגותו. הערך 1 מעיד כי הנבדק ציין כי יודע לשלוט בהתנהגותו לפעמים ואילו הערך 2 מעיד כי הנבדק ציין כי מסוגל תמיד לשלוט בהתנהגותו.

תמה ג': יכולת זיהוי והנמקה קוגניטיבית רגשית והתנהגותית

1. זיהוי הבעיה בקונפליקט: הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו זיהוי הבעיה המתוארת בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. למשל: "מהי הבעיה העיקרית המתוארת הסיטואציה שלפניך?" במדד זה נשאלו 10 שאלות שהציון לכל שאלה נע בין הערך 0 לערך 2 (ציון מקסימאלי 20). הערך 0 מעיד כי הנבדק לא זיהה את הבעיה באירוע. הערך 1 מציין כי הנבדק זיהה את האירוע אך לא נגע בכל פרטיו, ואילו הערך 2 מעיד כי הנבדק הבין את האירוע על כל פרטיו. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter- judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד זיהוי הבעיה בסיטואציה ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.91$.

2. יכולת ניתוח הקונפליקט: הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו יכולת ניתוח הבעיה בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. למשל: "ספר לי איזו דמות לדעתך אשמה במה שקרה באירוע". במדד זה נשאלו הנבדקים 18 שאלות שהציון בכל אחת מהן נע בין הערך 0 לערך 2 (ציון מקסימאלי 36). הערך 0 מציין כי הנבדק לא ידע את הכללים. הערך 1 מציין כי הנבדק הבין את חוקי וכללי ההתנהגות ואילו הערך 2 מציין כי הנבדק הבין את הכללים והוסיף דוגמה הממחישה את הבנתו. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter- judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת ניתוח סיטואציה ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.93$.

3. מידת האמונה ביכולת שינוי של הדמות בקונפליקט: הנבדקים נשאלו שאלות שבדקו את מידת האמונה של הנבדק באשר ליכולת שינוי של הדמויות המתוארות בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם, למשל: "האם אתה חושב שאתה מסוגל לשנות את התנהגותו של דניאל?". במדד זה נשאלו הנבדקים 13 שאלות שהציון בכל אחת מהן נע בין הערך 0 לערך 2 (ציון מקסימאלי 26). הערך 0 מציין כי הנבדק לא יודע האם

הדמות יכולה לשנות את התנהגותה בסיטואציה. הערך 1 מעיד כי הנבדק ציין כי הדמות לא יכולה לשנות את התנהגותה בסיטואציה ואילו הערך 2 מעיד כי הנבדק מעיד כי הדמות בסיטואציה עשויה לשנות את התנהגותה וכי הוא מאמין ביכולת השינוי שלה.

4. יכולת פתרון קונפליקטים: הנבדקים נשאלו שאלות שדרשו מציאת פתרון לבעיה המתוארת בשלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. במדד זה נשאלו הנבדקים 15 שאלות שהצינון בכל אחד מהם היה בין הערך 0 לערך 1 (ציון מקסימאלי 15). הערך 0 מציין כי הנבדק לא מוצא פתרון או לא יודע מהו הפתרון לקונפליקט ואילו הערך 1 מציין כי הנבדק מוצא פתרון לקונפליקט כגון: פונה למנהל אחראי/ או לגורם אחראי אחר/ פותר בעצמו את הבעיה. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter-judgment reliability) של ציון הנבדקים במדד יכולת מציאת פתרונות ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאד בין שלושת השופטים $ICC = 0.97$.

5. כמות הנימוקים הקוגניטיביים, הרגשיים והתנהגותיים: הנבדקים נשאלו לאורך הצגת שלושת הסיטואציות 46 שאלות שדרשו נימוקים על שאלות שנשאלו לגבי שלוש הסיטואציות שתוארו בפניהם. מנינו כמה מהנימוקים שנתנו הנבדקים היו קוגניטיביים, כמה מהנימוקים שנתנו הנבדקים היו רגשיים וכמה מהם היו התנהגותיים. למשל: "למה דניאל הרגיש כך- נמק?" הנבדק יכול לתת יותר מסוג אחד של נימוק. בנוסף, נערך חישוב של מהימנות בין שופטים (Inter-judgment reliability) של לגבי מניית סכום הנימוקים מכל סוג שניתן על ידי הנבדקים. נמצאה רמת מהימנות גבוהה בין שלושת השופטים $ICC = 0.90$.

נספח 5: סווג השאלות לפי הטקסונומיה של בלום, חלוקת השאלות לפי מדדי האינטליגנציה

הרגשית ואופן המדרג של התשובות:

התמה	סווג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
נימוקים קוגניטיביים/רגשיים- ידע רגשי/ התנהגותיים טווח 0-46	הבנה הערכה	3	מדוע זה תקין / לא תקין מה שקרה בסיטואציה?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה הערכה	3	מדוע הדמות שבחרת אשמה?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	3	מדוע דניאל הרגיש כך?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	2	מדוע לדעתך גיל/ תמיר הרגישו כך?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	3	מדוע מנהל העבודה הרגיש כך?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	3	מדוע אתה חש כך כלפי דניאל/ יוסי/ משה?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	3	מדוע אתה חש כך כלפי גיל/ תמיר/ המנהל?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע
	הבנה והערכה	3	מדוע אתה חושב שאתה מסוגל/ לא מסוגל לשנות את	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי

התנהגותו של דניאל/יוסי/ משה?	2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע			
כיצד אתה חושב שהשינוי שאתה יכול לחולל בדניאל/יוסי/ משה, יישאר יציב לאורך זמן?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע	3	סינתזה והערכה	
מדוע אתה מאמין שהשינוי שיחול בהתנהגותו של דניאל/ יוסי ישפיע על אישיותו באופן כללי?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע	2	הערכה	
מדוע אתה מסוגל לשלוט על ההתנהגות שלך?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = לא נימק/ לא ידע	1	הערכה	
מה מרגיע אותך?	0 = פעולה קוגניטיבית 1 = פעולה רגשית 2 = פעולה התנהגותית 3 = לא נימק/ לא ידע	1	הערכה ויישום	
מדוע היית נוהג כמו דניאל/יוסי/ משה?	0 = פעולה קוגניטיבית 1 = פעולה רגשית 2 = פעולה התנהגותית 3 = לא נימק/ לא ידע	3	אנליזה והערכה	
מדוע היית נוהג כך במקום גיל/ תמיר ?	0 = פעולה קוגניטיבית 1 = פעולה רגשית 2 = פעולה התנהגותית 3 = לא נימק/ לא ידע	2	אנליזה הערכה	
מדוע אתה בוחר להתמודד כך במצב דומה?	0 = פעולה קוגניטיבית 1 = פעולה רגשית 2 = פעולה התנהגותית 3 = לא נימק/ לא ידע	3	הערכה ויישום	
כיצד משפיע עליך המקרה?	0 = השפעה קוגניטיבית 1 = השפעה רגשית 2 = השפעה התנהגותית 3 = אין השפעה	3	סינתזה והערכה	

	הבנה	1	לדעתך, ממה נובעת השמחה?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = אין נימוק
	אנליזה והבנה	3	איזה מסר לחבר עולה מהסיטואציה?	0 = מסר קוגניטיבי 1 = מסר רגשי 2 = מסר התנהגותי 3 = אין מסר
	הבנה והערכה	1	מדוע אתה הכי מתחבר לסיטואציה שבחרת?	0 = קוגניטיבי 1 = רגשי 2 = התנהגותי 3 = אין נימוק
סה"כ		46 שאלות		

התמה	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
זיהוי בעיה טווח ציונים 0-20	ידע	3	מהי הבעיה העיקרית המתוארת בסיטואציה שלפניך?	0 נקודות = לא זיהה את הבעיה באירוע 1 נקודה = זיהה את האירוע אך לא נגע בעיקר 2 נקודות = הבין את האירוע על פרטיו
	יישום	3	האם קרה לך מקרה דומה בביתך?	0 = סיפר סיפור לא רלוונטי/ לא קרה לו מקרה כזה. 1 = סיפר סיפור ונגע בנקודה 2 = סיפר סיפור עם דוגמה טובה
	יישום	1	ספר לי על מקרה שאירע לך בסביבתך	0 = סיפר סיפור לא רלוונטי 1 = סיפר סיפור ונגע בנקודה 2 = סיפר סיפור עם דוגמה טובה
	הערכה	3	זה בסדר מה שקרה בסיטואציה?	0 = לא זיהה 1 = לא/ אסור

				2 = הוסיף הסבר/ פתגם מתאים
סה"כ		10 שאלות		

התמה	סווג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
יכולת ניתוח טווח 0-36	הערכה	3	הסבר - האם זה בסדר מה שקרה בסיטואציה?	0 = לא יודע 1 = מבין את חוקי וכללי ההתנהגות 2 = מבין את הכללים והוסיף דוגמה
	הערכה	3	ספר לי איזו דמות לדעתך אשמה במה שקרה באירוע?	0 = לא יודע כלל 1 = תשובה לא החלטית 2 = תשובה החלטית: דניאל אשם/יוסי אשם/משה אשם
	סינתזה והבנה	3	למה דניאל/ יוסי/ משה הרגיש כך באירוע?	0 = לא יודע 1 = זיהה את הסיבה 2 = זיהה את הסיבה והדגים
	סינתזה הבנה	3	למה מנהל העבודה הרגיש כך?	0 = לא יודע 1 = זיהה את הסיבה 2 = זיהה את הסיבה והדגים
	סינתזה והערכה	3	מדוע אתה חש כך כלפי דניאל/ יוסי/ משה?	0 = לא יודע 1 = זיהה את הסיבה 2 = זיהה את הסיבה והדגים
	סינתזה והערכה	3	מדוע אלה התחושות שאתה חש כלפי גיל/ תמיר/ המנהל?	0 = לא יודע 1 = זיהה את הסיבה 2 = זיהה את הסיבה והדגים
סה"כ		18 שאלות		

התמה	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
יכולת זיהוי רגשות אצל האחר- ייצוג עצמי אצל האחר טווח בין 0-36	אנליזה	3	ספר לי איך דניאל/ יוסי/ משה הרגיש באירוע? 0 = לא זיהה את הרגש 1 = ציין תחושה כללית (לא נעים, לא טוב) 2 = ציין רגש פשוט (שמח, עצוב) 3 = ציין רגש מורכב (מבוכה)	
	אנליזה	3	ספר לי מה הרגיש מנהל העבודה? 0 = לא זיהה את הרגש 1 = ציין תחושה כללית (לא נעים, לא טוב) 2 = ציין רגש פשוט (שמח, עצוב) 3 = ציין רגש מורכב (מבוכה)	
	הבנה	3	תאר לי איזה תחושות המקרה מעורר בך? 0 = לא הגדיר תחושה/ רגש/ לא הגיוני 1 = הביע רגש שלילי כללי (לא טוב, לא נעים) 2 = הביע תחושה/ רגש שלילי מדויק. 3 = ציין רגש מורכב	
	הערכה	3	ספר לי איך גיל/ תמיר/ החברים של משה הרגיש באירוע? 0 = לא זיהה את הרגש 1 = ציין תחושה כללית (לא נעים, לא טוב) 2 = ציין רגש פשוט (שמח, עצוב) 3 = ציין רגש מורכב (מבוכה)	
סה"כ		12 שאלות		

התמה	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
הזדהות עם האחר טווח 0-41	ידע סינתזה והערכה	3	ספר לי איזה תחושות/ רגשות אתה חש כלפי דניאל/ יוסי/ משה? 0 = לא הגדיר תחושה/ רגש/ הביע תחושה/ רגש לא מותאם 1 = הביע רגש שלילי כללי (לא טוב, לא נעים, קשה לו) 2 = הביע רגש פשוט (שמח, עצוב) 3 = ציין רגש מורכב (מבוכה)	

				2 = הביע תחושה/ רגש שלילי מדויק.
	ידע סינתזה והערכה	3	ספר לי איזה תחושות אתה חש כלפי גיל/ תמיר/ המנהל?	0 = לא הגדיר תחושה/ רגש 1 = הביע רגש שלילי כללי (לא טוב, לא נעים, קשה לו) 2 = הביע תחושה/ רגש שלילי מדויק.
	ידע סינתזה והערכה	3	ספר לי מה יכול להיות מצב הרוח שלך בעקבות האירוע?	0 = לא יודע 1 = תחושה כללית (לא טוב) 2 = השלכה אישית על מצבו האישי
	ידע סינתזה והערכה	3	כיצד משפיע עליך האירוע?	0 = לא יודע/ תשובה לא רלוונטית 1 = תחושה כללית 2 = השלכה אישית 3 = מסר
	ידע הבנה	1	מה בדרך כלל מצב הרוח שלך?	0 = לא ציין את הרגש 1 = ציין תחושה כללית (לא נעים, לא טוב, טוב, מבלבל) 2 = ציין רגש פשוט (שמח, עצוב) 3 = ציין רגש מורכב (מבוכה)
	סינתזה ויישום	3	האם היית בסיטואציה דומה?	0 = לא עשה השלכה 1 = עשה השלכה אך המקרה שתיאר לא קשור 2 = עשה השלכה עצמית של סיטואציה קשורה ודגימה 3 = הציג מסר כללי ומוסבר
סה"כ		16 שאלות		

אמונה ביכולת שינוי טווח 0-26	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
	סינתזה והערכה	3	האם אתה חושב שאתה מסוגל לשנות את התנהגותו של דניאל/יוסי/ משה?	0 = לא יודע 1 = לא 2 = כן
	סינתזה והערכה	3	האם השינוי שאתה יכול לחולל בדניאל/יוסי/ משה יישאר יציב לאורך זמן?	0 = לא יודע 1 = לא 2 = כן
	סינתזה והערכה	2	האם אתה מאמין שהשינוי שיחול בהתנהגותו של דניאל/ יוסי ישפיע על אישיותו באופן כללי?	0 = לא יודע 1 = לא 2 = כן
	הערכה	2	האם לדעתך ישפיע השינוי לטובה בהתנהגות של דניאל/ יוסי/ משה גם על אופיו והתנהגותו מחוץ למסגרת הכיתתית בבית"ס?	0 = לא יודע 1 = לא 2 = כן
	הערכה	3	האם לדעתך דניאל/ יוסי/ משה יכולים להמשיך לעבוד במפעל?	0 = לא יודע 1 = כן 2 = לא
סה"כ		13 שאלות		

התמה	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
וויסות עצמי טווח 0-2	הערכה	1	באיזה אופן אתה מסוגל לשלוט על ההתנהגות שלך?	0 = לא יודע 1 = מסוגל לפעמים 2 = מסוגל תמיד
סה"כ		1 שאלה		

התמה	סוג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
פתרון בעיות טווח 0-15	סינתזה	2	כיצד מצא המשתתף פתרון לבעיה?	0 = לא מוצא פתרון/ לא יודע 1 = מוצא פתרון כגון: פונה למנהל אחראי/ או לגורם אחראי אחר/ פותר בעצמו את הבעיה
	יישום	2	כיצד היה ניתן לפתור את הבעיה המתוארת בסיטואציה 1,2?	0 = לא יודע/תשובה לא רלוונטית 1 = הציע רעיון לפשרה ביניהם. כגון: לבקש סליחה/ משהו מרגיע/ חברתי / לפנות לגורם נוסף שיעזור בפשרה למנהל/ מורה/ לעשות מאמץ נוסף
	יישום	1	כיצד היה ניתן לפתור את הבעיה המתוארת בסיטואציה 3?	0 = לא יודע 1 = הציע פתרון. כגון: משה ישתנה/ יתאמץ/ הסביבה והחברים יעזרו לו
	סינתזה	3	כיצד מנהל העבודה היה יכול לנהוג?	0 = לא יודע 1 = הציע פתרון
	הערכה	1	במה תלוי הפתרון?	0 = לא יודע 1 = הציע פתרון : תלוי במנהל/ תלוי במשה
	אנליזה ויישום	3	ספר לי איך אתה מתמודד במצב דומה?	0 = לא יודע 1 = הציע התמודדות
	הערכה	3	לדעתך מהי הסיבה שיכול/ לא יכול להמשיך לעבוד?	0 = לא ידע 1 = הציע פתרון: אלימות לא מתאימה ולכן לא יכול להמשיך/ צריך לעבור למפעל אחר/ עבודה לא מתאימה לו/ ניתן לו הזדמנות להשתפר / התמדה תשפר את ביצועיו
סה"כ		15 שאלות		

התמה	סווג השאלה עפ"י הטקסונומיה של בלום	כמות הפעמים שהשאלה נשאלה	השאלה	מדרג
יכולת הגדרה של תפקודים רגשיים- התנהגותיים טווח 0-8	ידע	1	למה הכוונה ויסות עצמי?	0 = לא יודע 1 = הבין את הקשר לשליטה עצמית 2 = הסביר במדויק מהו ויסות
	ידע	1	למה הכוונה שליטה עצמית?	0 = לא יודע 1 = הסביר מהי שליטה והשתמש בשורש ש.ל.ט 2 = הסביר במדויק מהי שליטה עצמית+דוגמה
	ידע	1	מהי אינטליגנציה רגשית?	0 = לא יודע 1 = הזכיר את השורש ר.ג.ש בתשובה 2 = הבין והסביר היטב את המונח
	ידע	1	מהן רגשות?	0 = לא יודע 1 = הזכיר את השורש ר.ג.ש בתשובה 2 = הבין ונתן דוגמאות לרגשות
סה"כ		4 שאלות		

פרופ' בתיה חפציבה ליפשיץ

Prof. Batya- Hefziba Lifshitz

ראש ההתמחות לתואר שני בחינוך מיוחד – מוגבלות שכלית
יו"ר הקתדרה לחקר וקידום כושר השתנות ע"ש מצ'אדו |
ראש "מרכז בייקר" לחקר וקידום פעוטות | ופרוייקט עוצמות
וילדים עם מוגבלות שכלית

משפיעים על המחר – היום

Machado Chair for Research on Cognitive and Human
modifiability | Baker Research Center for Promoting children
with DD | Academic knowledge in ID

בית הספר
לחינוך
הפקולטה למדעי החברה
אוניברסיטת בר-אילן



שנת הלימודים: תשפ"א/ תשפ"ב

תאריך: 24/10/21

הורים/ אפטרופוסים שלום וברכה,

הנידון: בקשה להשתתפות בנכם/בתכם חלק במחקר

נושא המחקר: "אינטליגנציה רגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה: נתיב לקוי, יציב או מתמשך- מחקר אקספלורטיבי".

מנהל מערך הדיור, בה מתגורר בנך/בתך התבקש/ה על ידי להפיץ מכתב זה בקרב ההורים/ אפטרופוסים של כלל הדיירים, וזאת באמצעות הדיירים עצמם, מבלי שהועברו לידיעתי פרטים מזהים כלשהם של ההורים/ אפטרופוסים או של הדיירים.

אינטליגנציה רגשית הוא מונח ייחודי, המאפשר את היכולת לזהות, להבין ולהשתמש ברגשות בצורה חיובית כדי לנהל חרדה, לתקשר טוב, להתייחס לאמפתיה, לפתור בעיות ולנהל קונפליקטים, ומכאן חשיבותה הרבה בהיבטים החברתיים- רגשיים ובתקשורת הבין- אישית. מעיון בכל הגדרות המוגבלות השכלית עד כה עולה כי **המרכיב של אינטליגנציה רגשית נעדר מכל ההגדרות של המוגבלות השכלית**: המסורתית, החדשה וה-DSM-5-TR. המחקר הנוכחי יוביל להבנת החשיבות של השימוש במונח אינטליגנציה רגשית גם באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית (ולא רק באוכלוסייה עם התפתחות תקינה), תוך בדיקת ההבדלים עפ"י נתיבי ההתפתחות בשתי קבוצות גיל 16-21, 22-40 באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בהשוואה לאוכלוסייה התקינה.

על כן, מטרת המחקר היא לבדוק האם יהיו הבדלים באינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, ללא אטיולוגיה ספציפית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה, בשתי קבוצות גיל: 16-21, 22-40. המחקר נערך במסגרת לימודים לתואר שלישי באוניברסיטת בר-אילן במגמת חינוך מיוחד מוגבלות שכלית התפתחותית בהנחיית ראש המגמה פרופ' חפציבה ליפשיץ.

מסגרת המגורים שבו מתגורר/ת בנך/בתך נבחרה להיכלל במדגם למחקר זה. ההשתתפות במחקר עשויה לסייע להבין את התפקוד הרגשי של אנשים עם מוגבלות שכלית ולבנות תוכניות התערבות חינוכיות מתאימות. איסוף המידע מתוכנן להתבצע באמצעות העברת שאלונים וסדרת מטלות בתחומי האינטליגנציה הרגשית, הקריסטלית והפולואידית, באופן פרטני בתאום עם העו"ס במהלך שני מפגשים של עד 20 דקות לכל מפגש, בשטח המוסד החינוכי.

בשאלונים יתבקשו הנבדקים להתייחס להיגדים, כגון: "אני אוהב לעזור לאנשים", "אני מחובר לרגשות שלי" ועוד. כמו כן, הנבדקים יענו על מטלות הבדוקות הסברי מילים ומציאת הצד השווה (המשותף) בין שני פריטים וכן מטלות של סידור קוביות לפי דגם והשלמת מטריצות (דגמים). בנוסף, יענו על שאלות לתיאורי מקרה שיסופרו להם. המידע שלעיל יאסף באופן אנונימי, כאשר לשם כך הדיירים יונחו שלא לציין במבדקים את שמם או כל פרט מזהה אחר על עצמם. כמו כן יונחו הנבדקים שלא לציין פרטים מזהים של אדם אחר כלשהו. לצורך הצלבת המידע שייאסף מאותו תלמיד בשני המפגשים, יונחו הנבדקים לציין במבדקים בשני מועדי העברתם קוד זהה שפיענוחו ידוע רק למשיב עצמו. עוד יובהר, כי פרסום ממצאי המחקר ייערך באופן שלא יאפשר את זיהויים של הנבדקים.

איסוף המידע הנ"ל הותר לביצוע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך ומשרד הרווחה, בכפוף לתנאים המוצגים במסמך ההיתר מטעמה (העתק של ההיתר נמסר להנהלת הדיור, ואפשר לעיין בו על פי דרישה).

עוד חשוב להבהיר נקודות אלה:

- א. זכותם של ההורים שלא להסכים לשיתוף בנם/בתם במחקר.
 - ב. זכותם של התלמידים, שהוריהם הסכימו לשיתופם במחקר, להחליט בעצמם שלא להשתתף בו וכן זכותם של אלה שהחלו להשתתף בו להפסיק את השתתפותם באמצע.
 - ג. באחריותם המשותפת של הנהלת הדיור ושלי לוודא, כי הנבדקים לא ייפגעו באופן כלשהו בעקבות החלטותיהם או החלטת הוריהם.
 - ד. לקראת תחילת איסוף המידע יובהרו גם לדיירים עצמם זכויותיהם הנ"ל.
- בכל שאלה הנוגעת למחקר ניתן לפנות אלי במייל או טלפנית (פרטי ההתקשרות עמי מצוינים בתחתית המכתב).
- אם הנכם מסכימים להשתתפות בנכם/בתכם במחקר אודה לכם אם תחתמו, כאות לכך, על כתב ההסכמה המצורף ותעבירו אותו לבית הספר בהקדם האפשרי.**

בברכה,

נורית פרופ

טל': 054-4940883 מייל: nurit.propp@gmail.com

נספח 7: כתב הסכמה לאיסוף מידע לא מזוהה

פרופ' בתיה חפציבה ליפשיץ

Prof. Batya- Hefziba Lifshitz

ראש ההתמחות לתואר שני בחינוך מיוחד – מוגבלות שכלית
יו"ר הקתדרה לחקר וקידום כושר השתנות ע"ש מצ'אדו |
ראש "מרכז בייקר" לחקר וקידום פעוטות | ופרוייקט עוצמות
וילדים עם מוגבלות שכלית

משפיעים על המחר – היום

Machado Chair for Research on Cognitive and Human
modifiability | Baker Research Center for Promoting children
with DD | Academic knowledge in ID



לכבוד:

נורית פרופ

הואיל ואת עורכת מחקר בנושא: "אינטליגנציה רגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה: נתיב לקוי, יציב או מתמשך- מחקר אקספלורטיבי".

והואיל וביקשת את הסכמתי לאיסוף נתונים לא מזוהים, אנו הוריו/ אפוטרופוס של _____

(נא לרשום את השם המלא של הבן/הבת) המתגורר/ת במסגרת המגורים + כתובת _____

לפיכך לאחר שבמכתבך:

- הסברת את מטרות המחקר ואת הנושאים שייבדקו במסגרתו .
- תיארת את כל הפעולות, על תוכנן, שבהן מתוכנן כי בני/בתי ישתתף/תשתתף במסגרת מחקר זה.
- התחייבת כי איסוף המידע ייערך באופן שאינו מזהה את הנבדקים או כל אדם אחר.
- התחייבת שממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהויים של הנבדקים.

אני מאשר/ת כי הבנתי את כל האמור לעיל ונותן/ת בזה את הסכמתי לאיסוף המידע הנ"ל על ידך מבני/בתי.

ולראיה באתי על החתום

חתימה

שם האב/האם / אפוטרופוס

תאריך

פרופ' בתיה חפציבה ליפשיץ

Prof. Batya- Hefziba Lifshitz

ראש ההתמחות לתואר שני בחינוך מיוחד – מוגבלות שכלית
יו"ר הקתדרה לחקר וקידום כושר השתנות ע"ש מצ'אדו |
ראש "מרכז בייקר" לחקר וקידום פעוטות | ופרייקט עוצמות
וילדים עם מוגבלות שכלית

משפיעים על המחר – היום

Machado Chair for Research on Cognitive and Human
modifiability | Baker Research Center for Promoting children
with DD | Academic knowledge in ID



שנת הלימודים: תשפ"א/ תשפ"ב

תאריך: _____

הורים/ אפוטרופוסים שלום וברכה,

הנידון: בקשה להשתתפות בנכם/בתכם חלק במחקר

נושא המחקר: "אינטליגנציה רגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה: נתיב לקוי, יציב או מתמשך- מחקר אקספלורטיבי".

מחנך/ת הכיתה בה לומד/ת בנך/בתך התבקש/ה על ידי להפיץ מכתב זה בקרב ההורים של כלל תלמידי הכיתה, וזאת באמצעות התלמידים עצמם, מבלי שהועברו לידיעתי פרטים מזהים כלשהם של ההורים או של התלמידים.

אינטליגנציה רגשית הוא מונח ייחודי, המאפשר את היכולת לזהות, להבין ולהשתמש ברגשות בצורה חיובית כדי לנהל חרדה, לתקשר טוב, להתייחס לאמפתיה, לפתור בעיות ולנהל קונפליקטים, ומכאן חשיבותה הרבה בהיבטים החברתיים- רגשיים ובתקשורת הבין-אישית. מעיון בכל הגדרות המוגבלות השכלית עד כה עולה כי **המרכיב של אינטליגנציה רגשית נעדר מכל ההגדרות של המוגבלות השכלית:** המסורתית, החדשה וה- DSM-5-TR. המחקר הנוכחי יוביל להבנת החשיבות של השימוש במונח אינטליגנציה רגשית גם באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית (ולא רק באוכלוסייה עם התפתחות תקינה), תוך בדיקת ההבדלים עפ"י נתיבי ההתפתחות בשתי קבוצות גיל 16-21, 22-40 באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בהשוואה לאוכלוסייה התקינה.

על כן, מטרת המחקר היא לבדוק האם יהיו הבדלים באינטליגנציה הרגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, ללא אטיולוגיה ספציפית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה, בשתי קבוצות גיל: 16-21, 22-40. המחקר נערך במסגרת לימודים לתואר שלישי באוניברסיטת בר-אילן במגמת חינוך מיוחד מוגבלות שכלית התפתחותית בהנחיית ראש המגמה פרופ' חפציבה ליפשיץ.

הכיתה שבה לומד/ת בנך/בתך נבחרה להיכלל במדגם למחקר זה. ההשתתפות במחקר עשויה לסייע להבין את התפקוד הרגשי של אנשים עם מוגבלות שכלית ולבנות תוכניות התערבות חינוכיות מתאימות. איסוף המידע מתוכנן להתבצע באמצעות העברת שאלונים וסדרת מטלות בתחומי האינטליגנציה הרגשית, הקריסטלית והפולואידית, באופן פרטני בתאום עם המורה במהלך שני מפגשים של עד 20 דקות לכל מפגש, בשטח המוסד החינוכי.

בשאלונים יתבקשו הנבדקים להתייחס להיגדים, כגון: "אני אוהב לעזור לאנשים", "אני מחובר לרגשות שלי" ועוד. כמו כן הנבדקים יענו על מטלות הבדוקות הסברי מילים ומציאת הצד השווה (המשותף) בין שני פריטים וכן מטלות של סידור קוביות לפי דגם והשלמת מטריצות (דגמים). בנוסף, יענו על שאלות לתיאורי מקרה שיסופרו להם. המידע שלעיל ייאסף באופן אנונימי, כאשר לשם כך התלמידים יונחו שלא לציין במבדקים את שמם או כל פרט מזהה אחר על עצמם. כמו כן יונחו הנבדקים שלא לציין פרטים מזהים של אדם אחר כלשהו. לצורך הצלבת המידע שייאסף מאותו תלמיד בשני המפגשים, יונחו הנבדקים לציין במבדקים בשני מועדי העברתם קוד זהה שפענחו ידוע רק למשיב עצמו. עוד יובהר, כי פרסום ממצאי המחקר ייערך באופן שלא יאפשר את זיהויים של הנבדקים.

איסוף המידע הנ"ל הותר לביצוע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך, בכפוף לתנאים המוצגים במסמך ההיתר מטעמה (העתק של ההיתר נמסר להנהלת בית הספר, ואפשר לעיין בו על פי דרישה).

עוד חשוב להבהיר נקודות אלה:

- א. זכותם של ההורים שלא להסכים לשיתוף בנם/בתם במחקר.
 - ב. זכותם של התלמידים, שהוריהם הסכימו לשיתופם במחקר, להחליט בעצמם שלא להשתתף בו וכן זכותם של אלה שהחלו להשתתף בו להפסיק את השתתפותם באמצע.
 - ג. באחריותם המשותפת של הנהלת בית הספר ושלי לווידא, כי הנבדקים לא ייפגעו באופן כלשהו בעקבות החלטותיהם או החלטת הוריהם.
 - ד. לקראת תחילת איסוף המידע יובהרו גם לתלמידים עצמם זכויותיהם הנ"ל.
- בכל שאלה הנוגעת למחקר ניתן לפנות אלי במייל או טלפונית (פרטי ההתקשרות עמי מצוינים בתחתית המכתב).
- אם הנכם מסכימים להשתתפות בנכם/בתכם במחקר אודה לכם אם תחתמו, כאות לכך, על כתב ההסכמה המצורף ותעבירו אותו לבית הספר בהקדם האפשרי.**

בברכה,

נורית פרופ

טל': 054-4940883 מייל: nurit.propp@gmail.com

נספח 9: כתב הסכמה לאיסוף מידע לא מזוהה

פרופ' בתיה חפציבה ליפשיץ

Prof. Batya- Hefziba Lifshitz

ראש ההתמחות לתואר שני בחינוך מיוחד – מוגבלות שכלית
יו"ר הקתדרה לחקר וקידום כושר השתנות ע"ש מצ'אדו |
ראש "מרכז בייקר" לחקר וקידום פעוטות | ופרוייקט עוצמות
וילדים עם מוגבלות שכלית

משפיעים על המחר – היום

Machado Chair for Research on Cognitive and Human
modifiability | Baker Research Center for Promoting children
with DD | Academic knowledge in ID

בית הספר
לחינוך
הפקולטה למדעי החברה
אוניברסיטת בר-אילן



לכבוד:

נורית פרופ

הואיל ואת עורכת מחקר בנושא: "אינטליגנציה רגשית בקרב מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות שכלית, בהשוואה למתבגרים ומבוגרים עם התפתחות תקינה: נתיב לקוי, יציב או מתמשך- מחקר אקספלורטיבי".

והואיל וביקשת את הסכמתי לאיסוף נתונים לא מזוהים מבני/בתי _____ (נא לרשום את השם המלא של הבן/הבת) מכיתה _____ (נא לרשום את השכבה ומספר הכיתה - לדוגמה: כיתה י'3) הלומד/ת בבית הספר _____.

לפיכך לאחר שבמכתבך:

- הסברת את מטרת המחקר ואת הנושאים שייבדקו במסגרתו .
- תיארת את כל הפעולות, על תוכנן, שבהן מתוכנן כי בני/בתי ישתתף/תשתתף במסגרת מחקר זה.
- התחייבת כי איסוף המידע ייערך באופן שאינו מזהה את הנבדקים או כל אדם אחר.
- התחייבת שממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהויים של הנבדקים.

אני מאשר/ת כי הבנתי את כל האמור לעיל ונותן/ת בזה את הסכמתי לאיסוף המידע הנ"ל על ידך מבני/בתי .

ולראיה באתי על החתום

חתימה

שם האב/האם

תאריך

נספח 10: אישור הסכמה מדעת - בקשת אישור להשתתפות במחקר

הסכמה מדעת להשתתפות אדם עם צרכים מיוחדים – במחקר

אני _____ המתגורר בבית/הוסטל/מוסד _____

מאשר את השתתפותי במחקר בנושא:

אינטליגנציה רגשית

המחקר בודק אינטליגנציה רגשית בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית.

התחומים אותם נרצה לבדוק הם:

אינטליגנציה רגשית לפי שלושת המודלים: יכולות, תכונות אישיות ומעורב.

אינטליגנציה רגשית על פי נתיבי ההתפתחות בשתי תקופות גיל: ההתבגרות והבגרות (21-16, 40-22)

- **איך נבדוק?** נעביר בהסכמה ובהשתתפות שלך שאלונים ומשימות שיבדקו את יכולות האינטליגנציה הרגשית והקוגניטיבית שלך.

התוצאות יסייעו ליצירת מודל תאורטי לגבי האינטליגנציה הרגשית והמודל המתאים באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית בשתי תקופות גיל: ההתבגרות והבגרות. בנוסף, הממצאים ישפכו אור על אינטליגנציה רגשית באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית ללא אטיולוגיה ספציפית, לעומת אוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובהתייחס למדדים נוספים כמו מגדר וגיל.

- אנו רוצים ליצור מודל תאורטי לגבי אינטליגנציה רגשית המתאימה לכם.
- אנו רוצים לעזור לאנשים המטפלים ומלמדים אותך, לפתח תכניות חינוכיות שיעזרו להם ולכם לאמן ולשכלל את האינטליגנציה הרגשית.
- **למה זה חשוב?** אדם עם אינטליגנציה רגשית גבוהה הוא אדם שמצליח יותר בכל תחומי החיים.
- המחקר נערך על ידי פרופ' בתיה חפציבה ליפשיץ מבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן ונורית פרופ.

ידוע לי שאני יכול לעזוב את המחקר מתי שארצה.

_____ חתימת המשתתף

_____ שם האב/האם (אפטרופוס חוקי)

_____ תאריך

Abstract

The construct of emotional intelligence was first defined by Salovey and Mayer (1990) as people's ability to monitor their emotions and the emotions of others, the ability to differentiate between different emotions and to use this information for directing their thoughts and actions. Three main models for defining and measuring emotional intelligence were developed over the years: the Abilities Model (Mayer & Salovey, 1997), which is cognitive in nature, the Personality Traits Model (Petrides & Furnham, 2003), which is emotional in nature, and the Mixed Model (Bar-On, 1997), which includes both dimensions. Today there is great awareness that use of emotional intelligence in everyday life influences learning achievements and academic success (MacCann et al., 2020), career and employment (Chernis & Adler, 2023), family life and interpersonal relations (Martinez et al., 2020), well-being (Salavera et al., 2020), happiness, optimism, and social support (Lopez-Zafra et al., 2019).

The considering of emotional abilities and emotional intelligence implies a humanistic worldview that can aid in improving the quality of life of people with disabilities. A limited number of studies tested emotional intelligence in the population with developmental intellectual disability (ID) (Adibsereshki et al., 2016; Robles-Bello et al., 2020; Sheydaei et al., 2015). Other studies investigated concepts related to emotional intelligence, including emotional, behavioral and social difficulties, social cognition, emotional perception (Bermejo et al., 2014) at young ages, as well as emotional motives for being religious and reasons for singlehood among adults with ID (Haguel & Lifshitz, 2019; Vahav et al., 2015).

The objective of the present study was to test the developmental trajectories of emotional intelligence among adolescents (CA = 16-21) and adults (CA = 22-40) with non-specific intellectual disability (ID) (IQ = 40-70) compared to adolescents and adults with typical development with an identical chronological age. The emotional intelligence development trajectories were tested according to three possible trajectories for the development of intelligence and cognitive ability among the population with ID and other disabilities, such as autism, compared to the population with typical development (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): the Impaired Trajectory (IT) according to which emotional intelligence, may reach a peak at age 13-14, and a decline may already begin at age 20-30; the

Stable Trajectory (ST) according to which emotional intelligence reaches its peak at age 20, similarly to the population with typical development, after which there is a plateau, with a decline beginning at age 50-60; the Continuous (Compensatory) Trajectory (CT) according to which the intelligence continues to develop during adulthood. A series of studies tested the development of intelligence and cognitive abilities (Chen et al., 2017; Lifshitz et al., 2021), language (Freundlich, 2020) and memory (Kilberg, 2019) in the population with ID from adolescence (16-21) to adulthood (22-40), and support the Compensation Age Theory which posits that the intelligence of adults with ID reaches its peak at age 40-45 (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). **The present study was the first to test whether a continuous-compensatory trajectory also exists for emotional intelligence among this population.**

The research innovations:

- A. Other studies generally tested emotional intelligence among people with ID using one model, or by testing related concepts such as social cognition, emotional perceptions, etc. (Channell et al., 2014; Harkins, 2014; Sheydaei et al., 2015). The present study is the first to examine emotional intelligence in the population with ID from adolescence to adulthood according to the three models (Abilities, Traits, Mixed). It can be said that this is a pilot study in the field of emotional intelligence in the population with ID.
- B. The trajectories of emotional intelligence were tested for the first time using a cross-sectional design among adolescents and adults with ID, with reference to the three trajectories of the development of intelligence in populations with disability (Bathelt et al., 2020; Fisher & Zeaman, 1970; Lifshitz, 2020): Impaired, Stable or Continuous.
- C. For the first time, a comparison was made between the emotional intelligence of the population with ID and the population with typical development matched by chronological age. To date, researchers compared between the two groups based on a similar mental age (Channell et al., 2014).
- D. The contribution of endogenous variables (age and gender) and the level of crystallized and fluid intelligence to predicting emotional intelligence was tested.
- E. In addition to the quantitative method, qualitative interviews were held via social situations describing conflicts presented to 10 adolescents and 10 adults with ID, whose emotional intelligence was measured and analyzed according to the three stages of

analysis in qualitative research (Shkedi, 2003; Tracy, 2019) as well as quantitative analyses (mixed method design).

The participants: The study participants included adolescents and adults with non-specific ID ($N = 55$, $IQ = 40-50$) and participants with typical development ($N = 54$, $IQ = 85-115$) in two age cohorts: adolescence (16-21), adulthood (22-40).

The research instruments: Nine instruments were used. Crystallized and fluid intelligence were tested using three subtests of the Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI™; Wechsler, 1999) and the Raven Matrices (Raven, 1958). The Vocabulary and Similarities subtests were used for assessing crystallized intelligence and Block Design and the Raven Matrices (Raven, 1958) served for evaluating fluid intelligence. Emotional intelligence was tested using five instruments that represent the three models of emotional intelligence. The **Abilities Model** was tested using the Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSEIS; Schutte et al., 1998) and the Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). The **Traits Model** was tested using the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF; Petrides, 2009) and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form for peer (TEIQue 360°-SF; Petrides, 2009). The **Mixed Model** was tested using the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). A demographic questionnaire was also used. For testing the emotional measures using the qualitative method, we used situations extracted from the study of Gillis (1992) who processed Brophy and Rohrkemper's (1981) situations. Reliability was tested between three raters by calculating the Intra-Class Correlation (ICC) for each sub-measure of the study. The three situations were adapted, and their language was simplified to enable accessibility to the population with ID according to Inclusion Europe (2022) and easy-to-read principles (Miller & Burstow, 2010) such as clear and accessible language, frequent words, short sentence structure.

The research results will be presented with reference to the research objectives.

Objective 1: Differences in emotional intelligence between the research groups according to the three models, with reference to research group and age (adolescents/adults)

First, it was found that the mean score in both research groups was very high (between 3 and 4). Thus, both groups report on having high emotional intelligence. We interpreted the high scores in the two groups using two approaches: **A critical approach**, according to which

theses scores are not realistic, and stem from the fact that these are questionnaires that are based on the participants' self-report which, created higher emotional profiles (O'Connor et al., 2019) and on the social desirability bias, according to which respondents desire to placate the researchers and report on positive attitudes (Paulhus, 2017). **A realistic approach**, according to which the scores are indeed realistic and can be explained by the Ecological Model (Bronfenbrenner, 1979; Guy-Evans, 2020) which focuses on the person developing in his environment and on the reciprocal relations between the person and his environment through different systems that influence him. The two research groups benefit from activities whose goal is to improve their self-image and self-efficacy within the different education frameworks, in the community and in the family. It appears that these messages were assimilated and internalized by the participants and were expressed in higher emotional intelligence scores. The high scores are also related to the time of data collection during the COVID pandemic, where there was heightened awareness of emotional issues (Bhatnagar & Many, 2022). The participants were aware of their emotions, such that relatively high answers were obtained among both groups.

Differences in emotional intelligence between the two research groups: The research hypothesis was that in **the Abilities Model and in the Mixed Model**, which are cognitive in nature (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997), the emotional intelligence scores of the population with typical development will be higher than that of the population with ID, whereas no differences between the research groups will be found in **the Personality Traits Model**, which is emotional in nature (Petrides & Furnham, 2003) and refers to the individual's emotional tendencies and self-perceptions. The hypothesis was partially confirmed.

Two-way analyses of variance (2x2) yielded differences between the two research populations in the **Abilities Model as well as in the Mixed Model**. In the Abilities Model a main effect of research group was found. In the Mixed Model there was no such effect, but a research group x age cohort interaction was found. Post-hoc analyses indicated that in these two models, the Abilities Model (Mayer & Salovey, 1997) and the Mixed Model (Bar-On, 1997), the source for the differences in scores between the two research populations is the group of adults with ID whose scores were significantly higher than those of the adolescents with ID. Thus, **the differences in the emotional intelligence scores between the two research groups cannot be disengaged from differences in the age cohorts**.

We also interpreted the high scores of the **adults with ID** according to the two above approaches, similarly to the previous question. According to the **critical approach**, the high scores stem from idealization of reality among people with ID, which creates the desired reality around them, of their desired “self” (Kohut, 2009) and from the Disability Paradox Theory (Fellinghauer et al., 2013) according to which people with disabilities may report higher levels of quality of life even though their objective health is not such. According to the **realistic approach**, the high scores of the adults with ID are realistic and in line with the claim of the Compensation Age Theory (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) which posits that life experience and maturity of adults with ID contribute to their emotional intelligence, in addition to contributing to their cognitive abilities. Empowerment actions and self-advocacy that take place among people with ID at adult ages contribute to their well-being and to their high self-assessment in the emotional intelligence questionnaires (Mineur et al., 2017). The high scores can also be attributed to the self-image and self-perception of adults with ID that takes shape as they age (Douma et al., 2022).

It is not possible to unequivocally determine which approach is more suitable with reference to the higher scores of the adults with ID, but we tend to support the realistic approach, according to which the high scores of the adults with ID are realistic and are in line with the Compensation Age Theory (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). In our opinion, the fact that the differences between the age cohorts were found only for the Abilities Model and the Mixed Model, and not for the Traits Model, indicates that the high scores of the adults with ID are realistic and that the realistic approach can be used. Additionally, support for the realistic approach was also found in the analysis of the qualitative interviews (objective 4).

Contrary to the population with ID, no differences between adults and adolescents were found in **the research population with typical development**. This can be explained in that in this population, emotion develops during the period from childhood through adolescence, after which it remains stable (Bailen et al., 2019; Cracco et al., 2017; Nook et al., 2020).

In contradistinction, **no differences were found** between the two groups, or with reference to age cohorts, according to the Traits Model, which is emotional in nature (Petrides & Furnham, 2003). This finding is in line with the results of studies in which parallels were found in emotional abilities and emotional intelligence of adults with ID and adults with typical

development (Lifshitz & Katz, 2009; Lifshitz-Vahav et al., 2015; Neuman et al., 2020), for example in motives for being religious, in the ability for intimacy and in reasons for singlehood, which indicate that in certain measures of emotional intelligence, there is no difference between the population with ID and the population with typical intelligence, at least during adolescence and adulthood.

Objective 2: Correlations between and across the five measures of emotional intelligence

The second research hypothesis that claimed correlations between the measures of emotional intelligence of the Abilities Model and the measures of the Mixed Model in the two research populations was partially supported. Pearson correlations indicated a correlation between measures of the Abilities Model and measures of the Mixed Model, which are both based on cognition (Bar-On, 1997; Mayer et al., 1999). A correlation was also found in the two research populations between the Abilities Model and the Mixed Model (which are cognitive in nature) and the Traits (self) Model which is, as mentioned, emotional in nature. The higher the emotional intelligence according to the Traits Model, the higher the level of emotional intelligence reported according to the Traits Model and the level of emotional intelligence according to the Mixed Model. Our findings support the claim that an association exists between the emotional components and the cognitive components of emotional intelligence, and that the two cannot be separated (Joormann et al., 2010; Nook et al., 2020; Pessoa et al., 2019) also in the population with ID.

Objective 3: Contribution of endogenous variables (age and gender), IQ level and crystallized and fluid intelligence to predicting in participants' emotional intelligence

Regression analyses indicated partial confirmation of the research hypotheses regarding age and gender. In the **population with ID**, a contribution of chronological age of 10.9-14.99% to the explained variance of the emotional intelligence was found using the Compensation Age Theory (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015) (see above). **The findings regarding gender** (contributed 10.6%) agree with the results in the population with typical development according to which women manage their emotions better than men and have greater emotional knowledge (Fernández-Berrocal et al., 2012; Schutte et al., 2002).

Achievements in Similarities (crystallized intelligence) contributed to explaining 28% of the variance in emotional intelligence **in the population with ID**, compared to a

contribution of 5.7% on the Raven Test. In contradistinction, **in the population with typical development**, the Raven Test (fluid intelligence) contributed 11.7-36.7% to the explained variance in emotional intelligence. Thus, the population with ID relies more on crystallized verbal intelligence that includes semantic conceptualization, differentiation between concepts, finding a “top concept”, analysis and synthesis of emotions (Similarities), whereas the population with typical development relies more on fluid intelligence that includes understanding abstract problems that are not dependent on experience, learning and culture, understanding relations and making inferences (Hicks et al., 2015).

Objective 4: Qualitative interviews – analysis of emotion measures in social situations a reflection of emotional intelligence among adolescents (16-21) and adults (22-40) with ID using the mixed method

To test the emotional intelligence level of the participants not via questionnaires, semi-structured interviews were held, only for participants with ID: 10 adolescents and 10 adults, combined with statistical analyses (mixed method). The participants were presented with three conflictual social situations (Gillis, 1992) and were asked to analyze them according to leading questions. The emotional items were analyzed according to the three stages of qualitative research (Shkedi, 2003; Tracy, 2019). In the first analysis stage, the answers were catalogued into 12 main categories and in the mapping stage they were grouped into three major categories: ability to analyze and define concepts (emotional intelligence, self-regulation, and control); understanding representation of emotions in the self and in the other; cognitive-emotional-behavioral ability for recognizing and explaining emotions. In the themes stage, three main themes were produced, which in our opinion represent the **Abilities Model, the Traits Model and the Mixed Model of emotional intelligence**.

Regarding differences between adolescents and adults, independent samples t-tests showed higher scores in the emotional measures among adults with ID than among adolescents. They exhibited a higher ability to solve conflicts and a higher linguistic register than the adolescents.

The results of the quantitative and qualitative research, allowed us to better support the realistic approach, according to which adults with ID have higher emotional abilities than adolescents with ID.

The theoretical contribution of the research is expressed in the actual discussion of the emotional intelligence findings in the population with ID, both from a critical and from a realistic perspective.

A critical approach toward emotional intelligence tests has been presented in the scientific literature (O'Connor et al., 2019), since contrary to different types of intelligence tests, the measurement instruments for emotional intelligence tests do not meet the standards of psychometric tests. Most of the questionnaires are self-report questionnaires that are given to the participants' subjective viewpoint. Considering the difficulties in measuring emotional intelligence in the population with ID, it is recommended to develop instruments that are suitable for testing the emotional intelligence of this population.

With reference to the realistic approach, we identified a continuous trajectory from adolescence to adulthood also in the emotional intelligence of the population with ID. Indeed, our research is a cross-sectional study, but in line with the Compensation Age Theory, which posits a continuous trajectory for intellectual intelligence (Chen et al., 2017; Freundlich, 2020; Kilberg, 2019; Lifshitz, 2020; Lifshitz et al., 2021; Lifshitz-Vahav, 2015). Maturity and life experience also influence emotional intelligence, contribute to recognition and distinction between different emotions, help in assessing and expressing emotions and in effective use of emotions for direction of thoughts and actions.

Regarding the clinical contribution, it is important to instruct the educational/caregiving team and the family with the aim of increasing awareness of the importance of emotional intelligence and its uses, and to impartation of suitable and more effective coping and adjustment methods for people with ID in the emotional domain in different life environments. It is recommended to add a section to the definition of intellectual disability that refers to the emotional abilities of the participants and which also refers to the level of emotional intelligence which will lead to a meaningful educational contribution in the education system.

In the conclusion section of this research, the following question is discussed: **why the emotional component and emotional intelligence are absent from the traditional, new and DSM-5-TR definitions of intellectual disability**, with association to the present study.

Synopsis

Studies examining cognitive development in intellectual disability (ID) support the Compensation Age Theory which suggests that intelligence in adults with ID peaks at age 40-45 (Lifshitz, 2020; Lifshitz-Vahav, 2015). For the first time, this study investigated emotional intelligence (EI) trajectories among adolescents (CA = 16-21) and adults (CA = 22-40) with ID ($N = 55$, IQ = 40-70) compared to typically developing peers ($N = 54$, IQ = 85-115). Three main models for EI were developed: the Abilities Model (cognitive), the Traits Model (emotional), and the Mixed Model (both dimensions). Results revealed that adults with ID demonstrated higher emotional abilities than adolescents in cognitive-based models. Furthermore, significant correlations were found between all three models in both research groups, indicating strong connections between cognitive and emotional components. The findings extend the Compensation Age Theory to EI, suggesting that cognitive maturation and life experience contribute to emotional development in the ID population.

Keywords: Emotional intelligence, Abilities Model, Traits Model, Mixed Model, Intellectual disability, Continuous (compensatory) Trajectory.

Table of Contents

Hebrew Synopsis.....	1
Abstract.....	2
Executive Summary.....	9
List of Tables.....	15
List of Figures.....	15
Introduction.....	16
Theoretical Background.....	18
Intellectual Disability (ID) – Definitions.....	18
Crystallized (verbal) and Fluid (performance) Intelligences.....	20
Three possible trajectories for the development of intelligence in populations with intellectually disabled development compared to typically developed populations.....	21
Emotional Intelligence (EI) - Definitions and Models.....	23
Studies on Emotional Intelligence in population with typical development.....	25
Population with Intellectual Disability - affect, emotional abilities and Emotional Intelligence.....	26
Summary and Rationale (of the research).....	30
Research objectives, hypotheses and questions.....	31
Quantitative Research Method.....	35
Participants.....	35
Research Method.....	36
Quantitative Research Tools.....	37
Procedure.....	40

Quantitative Research Results.....	42
Research groups and age dependent differences in levels of general, Crystallized (verbal) and Fluid (performance) Intelligences.....	43
Research groups and age dependent differences in Crystallized (verbal) Intelligence level.....	46
Research groups and age dependent differences in Fluid (performance) Intelligence level.....	47
Research groups and age dependent differences in Emotional Intelligence level.....	49
Ability Model: Differences in Emotional Intelligence levels depending on research groups and age.....	49
Trait Model: Differences in Emotional Intelligence levels depending on research groups and age.....	51
Mixed Model: Differences in Emotional Intelligence levels depending on research groups and age.....	52
Correlations between and across the five Emotional Intelligence measures.....	56
The contribution of the demographic characteristics and the levels of Crystallized (verbal) and Fluid (performance) intelligences as an explanation for variance in levels of emotional intelligence.....	57
Ability Model - General measure of Emotional Intelligence level.....	59
Trait Model - Emotional Intelligence level: Emotions level according to personality traits of self.....	60
Trait Model - Emotional Intelligence level: Emotions level according to personality traits of the other.....	60
Mixed Model - Emotional Intelligence level: Level of one's ability to successful coping with environmental demands.....	61
Discussion of Quantitative Research Findings.....	62
Part A: Differences in measures of the three Emotional Intelligence Models, between the Intellectual Disability and typically developed populations, in relation to age groups.....	62

High scores of Emotional Intelligence in the two groups.....	62
Differences in Emotional Intelligence measures between the Intellectual Disability and the typically developed populations, in relation to age groups (adolescents/adults).....	67
Part B: Relationships between the five measures of emotional intelligence.....	72
Part C: Contribution of demographic characteristics and Crystallized (verbal) and Fluid (performance) Intelligence levels in explaining variance in Emotional Intelligence levels.....	75
Qualitative Research Method: Analysis of emotional measures in social situations, as a reflection of Emotional Intelligence among adolescents (16-21) and adults (22-40) with Intellectual Disability, using the Mixed Method.....	78
Participants.....	78
Instruments - Qualitative interview.....	78
Procedure for administering the scenarios.....	79
Data Analysis Method.....	80
Qualitative Research Results.....	81
Stage A - Initial analysis.....	81
Stage B - Mapping analysis.....	84
Stage C - Theoretical analysis: Thematic stage.....	87
Correlation between qualitative analysis variables and the three Emotional Intelligence Models.....	87
Discussion of qualitative research findings: Emotional measures in social situations as a reflection of Emotional Intelligence among adolescents (16-21) and adults (22-40) with Intellectual Disability: 'Compensatory Trajectory'	91
The tree themes in the qualitative interviews as a reflection of the three Emotional Intelligence Models.....	91
Differences between adults with Intellectual Disability and adolescents, in emotional measures, based on the qualitative interviews.....	92

Overall Summary: Why the emotional component and Emotional Intelligence are absent from the traditional, new and DSM-5-TR definitions of Intellectual Disability?.....	94
Research Limitations and Recommendations.....	99
Educational Recommendations.....	101
Bibliography.....	102
Appendices.....	130
Appendix 1: Five conflict management styles.....	130
Appendix 2: Instruments for assessing Emotional Intelligence and a short demographic questionnaire.....	131
A. Ability Model questionnaires.....	131
B. Personality Trait Model questionnaires.....	133
C. Mixed Model questionnaire.....	135
D. Short Demographic questionnaire.....	137
Appendix 3: Scenarios for the qualitative research.....	138
Appendix 4: Scoring scale in the qualitative research.....	139
Appendix 5: Classification of questions according to Bloom's Taxonomy, distribution of questions according to Emotional Intelligence measures, and the grading method for responses.....	142
Appendix 6: Letter to parents/guardians - Ministry of Welfare.....	151
Appendix 7: Consent form for collecting unidentified information.....	153
Appendix 8: Letter to parents/guardians - Ministry of Education.....	154
Appendix 9: Consent form for collecting unidentified information.....	156
Appendix 10: Consent form - request for participation in the research.....	157
Abstract.....	158
Synopsis	166



Emotional Intelligence in Adolescents and Adults with Intellectual Disability Compared to Peers with Typical Development: Impaired, Stable or Continuous Trajectory – an Exploratory Study

Nurit Propp

Supervised By: Prof. Batyah Hefziba Lifshitz

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Ph.D. degree in the
Faculty of Education, Bar-Ilan University



This work was supported by a grant from Shalem Fund for Development of Services for
People with Intellectual Disabilities in the Local Councils in Israel

2024