

---

# הטמעת מודל להוראת מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL)

## בשיעורי חינוך גופני לילדים בכיתות ד'-ו' בישראל

מחמוד סינדיאני, הדס ברודי-שרודר, אילת דונסקי

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

### תקציר

במערכת החינוך המערבית מייחסים חשיבות מכרעת להקניית בקיאות אקדמית במקצועות הליבה בקרב תלמידים תוך פיתוח כישוריהם החברתיים והרגשיים. כישורים אלו כוללים את היכולת לשתף פעולה עם אנשים מרקע מגוון, להפגין התנהגות בריאה, אחראית ומכבדת. לנוכח ההתקדמות המהירה בטכנולוגיה ובשינויים התרבותיים והחברתיים של המאה ה-21, הפך טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (להלן: SEL) לחלק בלתי נפרד מהחינוך המודרני. שיעורי חינוך גופני (להלן: חינו"ג) מהווים הזדמנות אידיאלית להטמעה מכוונת של למידת SEL, ולעיתים קרובות הם כוללים פעילויות המטפחות קשרים חברתיים, במיוחד באמצעות משחקים קבוצתיים. ככל שהתלמידים חווים הישגים אישיים וקולקטיביים במסגרות אלו, הצמיחה האישית שלהם משתלבת בתהליכים חברתיים. למרבה הצער, מערכת החינוך והמורים אינם מצליחים לתת מענה הולם להיבט זה. על ידי מבנה אפקטיבי של שיעורי חינו"ג ניתן לטפח מיומנויות המדגישות אחריות אישית וחברתית, כגון ספורטיביות, שיתוף פעולה, דינמיקה קבוצתית ומנהיגות. מתוך הכרה במשמעות של רכישת מיומנויות SEL ובהתאמה של שיעורי חינו"ג כפלטפורמה, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההיתכנות של הטמעת מודל להוראת SEL בשיעורי חינו"ג בבתי ספר במספר ערים בישראל. עוד ביקש המחקר לבחון כיצד המורים מתייחסים לשילוב של מיומנויות רגשיות חברתיות בתוכנית הלימודים. במחקר השתתפו 260 תלמידים מכיתות ד' עד ו', כאשר קבוצת הניסוי התנסתה בתוכנית היישום SEL בשלוש כיתות בית ספר יסודי בשיעורים בני 45 דקות, בעוד שקבוצת הביקורת השתתפה בשיעורים רגילים. לבחינת ההיתכנות של הטמעת מודל ה-SEL בשיעורי חינו"ג בכיתות בית ספר יסודי התקיים מחקר עם מתודולוגיות מעורבות. בחלק הכמותי נערכו שלוש תצפיות בידי החוקרים בשלושה שיעורי חינו"ג בקבוצת הניסוי ובשיעור אחד בקבוצת הביקורת להערכת השלב ההתפתחותי של התלמידים במיומנויות SEL. בחלק האיכותני התקיימו ראיונות עומק חצי-מובנים עם שלושת המורים לחינו"ג לצורך הבנת תפיסתם את ההיתכנות שילוב מיומנויות

SEL בשיעורים. ממצאי המחקר מצביעים על שיפורים מובהקים בשלושת הגורמים שנבדקו: חברתי - עבודת צוות; רגשי - מודעות עצמית; וחשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית. מתוך הראיונות עם המורים עלה כי מיומנויות רפלקטיביות משופרות נראו הן בקבוצת הניסוי והן בקרב המורים. להטמעת מודל להוראת SEL בשיעורי חינוך בבתי ספר הייתה השפעה חיובית על תלמידים שאינם נהנים בדרך כלל מספורט. התוכנית חשפה גם חשיבה יצירתית חדשנית בקרב תלמידים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שניתן להטמיע בהצלחה מודל להוראת SEL בשיעורי חינוך לתלמידים בבית ספר יסודי כדי לשפר את כישורי ה-SEL שלהם.

**תאריכים:** מיומנויות חברתיות-רגשיות, חינוך גופני, עבודת צוות, מודעות עצמית, חשיבה יצירתית, תהליך רפלקטיבי.

### מיומנויות חברתיות רגשיות ומשמעותן עבור הלומדים

במערכות החינוך של העולם המערבי ישנה דרישה משמעותית להעניק לתלמידים לא רק ידע אקדמי אלא גם יכולת שיתוף פעולה יעיל עם אנשים מרקעים מגוונים. יכולת זו מחייבת פיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות החיוניות להפגנת התנהגות חיובית, אחריות וכבוד. במאה ה-21 המתפתחת במהירות ומאופיינת בהתקדמות טכנולוגית ותמורות תרבותיות, טיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות הפך לחלק בלתי נפרד מתהליכי החינוך והלמידה. ידוע כי מיומנויות אלו חיוניות להכנת התלמידים לנווט במורכבות העולם המודרני ולשגשג בהיבטים שונים של חייהם (דורנר, 2009). הקנייה ורכישה של מיומנויות אלה אמורות להשתקף בתפקוד חברתי טוב יותר, ביכולת להסתגל למצבים משתנים, בשיפור הישגים לימודיים ובהפחתה של בעיות התנהגות ומצוקה רגשית. השיפור ביכולות אלה מתבטא עם הזמן בהתנהגות המעוצבת באמצעות ערכים פנימיים ומלווה בראיית האחר, וכן בקבלת אחריות לבחירות האישיות ולהתנהגות (בנבנישתי ופרידמן, 2020). בהקשר רחב יותר נמצא שיש קשר בין מיומנויות אלה לבין הצלחה בתפקוד אישי, חברתי ותעסוקתי. על פי המודל של ארגון CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), יש לבנות ולחזק בקרב התלמידים חמישה מערכים של מיומנויות, הקשורים זה בזה: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול יחסים וקבלת החלטות מושכלת (רן ואח', 2018). על פי תוכנית הלימודים של משרד החינוך למקצוע החינוך הגופני לילדי כיתות ג'-ו', על מנת להתמודד בהצלחה עם כללי המשחק הנדרשים בשיעורים דרושות המיומנויות הרגשיות-החברתיות האלה: איפוק וויסות עצמי, אחריות קבוצתית, ויתור לעמיתים, אמפתיה, התמודדות עם הפסד ועם הישג, זיהוי סכנות וזיהוי יכולות אישיות ויכולות קבוצתיות (תיק תוכניות לימודים לחינוך הגופני לעובדי הוראה, משרד החינוך).

### הטמעת מיומנויות חברתיות רגשיות בבית הספר

כל תחום דעת הנלמד בבית הספר טומן בחובו הזדמנויות להקניה ולטיפוח של למידה רגשית-חברתית. שילוב של למידה זו כחלק מתוכנית הלימודים מאפשר לתלמידים לחוות ולתרגל מיומנויות רגשיות-חברתיות מגוונות בסביבה תומכת וכחלק בלתי נפרד מלימוד התכנים בתחומי הדעת השונים. יתרה מכך, שימת דגש על היבטים

חברתיים-רגשיים עשויה גם לסייע בהבנה ובהפנמה של החומר הנלמד בכל מקצוע (אבני ראשה, 2021), המדריך להטמעת למידה חברתית-רגשית בבית הספר). הנחת היסוד של המחקר הנוכחי היא שזירת בית הספר משמשת "מגרש אימונים" להתפתחות SEL של תלמידים. זאת כחלק בלתי נפרד מרווחתם הנפשית, מהתפתחותם הקוגניטיבית ומהעשרת עולם הידע שלהם. עם זאת, נושא הטיפול וההקניה של למידה חברתית-רגשית אינו נחלתו הבלעדית של גוף אחד, של שיעור אחד או של למידה ייחודית במסגרת שיעורי כישורי חיים. הרעיון הוא שיש להקנות למידה מסוג זה כדרך חיים מערכתית, רוחבית. נוסף על יצירת סביבה המעודדת ומטפחת למידה חברתית-רגשית, יש מקום לקידום של למידה זו במישרין ובמכוון באמצעות שיעורים המוקדשים לכך במקצועות השונים בתוכנית הלימודים, וכן לכלול שיעורים כאלו בקביעות בתוכנית הלימודים המחייבת עבור כלל מערכת החינוך בישראל. שיעור ייעודי ל-SEL יאפשר לתלמידים ללמוד מיומנויות רגשיות וחברתיות ולפתח תפיסות עצמי חיוביות, ערכים ותפיסות עולם, עם קישור שוטף לנושאים המעסיקים אותם בתפקודם הלימודי ובחיייהם החברתיים והאישיים (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

קידום SEL בקרב תלמידים יכול להיעשות באמצעות תוכניות מובנות וייעודיות (Explicit intervention programs). סקירת המחקרים בתחום זה מלמדת שתוכניות שנמצאו אפקטיביות יותר הן אלה העונות לקריטריונים שלהלן (המכונים SAFE): רצף (Sequenced) – ההכשרה והלמידה בנויות כתהליך הדרגתי ורצוף "צעד אחר צעד"; אקטיביות (Active) – התוכנית משלבת למידה פעילה של התלמיד הכוללת תרגול של כישורים ומרכיבים נוספים של SEL; מיקוד (Focus) – התוכנית מקדישה זמן ממוקד לפיתוח כל אחד מהמאפיינים של SEL הנלמדים בה; וישירות (Explicit) – התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים-חברתיים והיבטים אחרים של SEL שהיא מנסה לקדם (Goh & Connolly, 2020).

בתהליך ההטמעה של התוכניות הללו יש לוודא שקיימת התאמה של המיומנויות הנלמדות לשלב ההתפתחותי של התלמידים, כך גם חשיבותם של כישורים מסוימים עולה או פוחתת בהתאם לשלב ההתפתחותי. חשיבות ההתאמה להקשר נכונה גם בכל הנוגע לצורכי בית ספר מסוים, צורכי השעה (כגון מצבי חירום), שונות בין תלמידים, צרכים מיוחדים, הכלה ושילוב, התפיסה החינוכית של בית הספר, המהלכים החינוכיים שהוא מתמקד בהם וכיוצא באלה (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

על פי מחקר שערך מרכז SEL.IL באוגוסט 2022, המיומנויות שתלמידים בכיתות ד'-ו' צריכים לשלוט בהן נוגעות למודעות העצמית - עליהם לזהות את רגשותיהם שלהם, לתאר אותם ולהסביר את הקשר בין רגש לתחושת גוף ולהתנהגות; עליהם להכיר את חוזקותיהם ואת חולשותיהם, לדעת לוות את עצמם ולהפגין איפוק ודחיית סיפוק. עליהם לדעת להציב מטרות אישיות וחברתיות ולהסתגל לשינויים; עליהם לדעת לזהות דמויות שעשויות להיות להם לעזר בשעת הצורך. מיומנויות בין-אישיות בתחום המודעות החברתית יאפשרו לתלמידים בגילים אלה להיות אמפתיים ולהפגין אכפתיות כלפי מצוקה של אחרים, לזהות התנהגויות לא הולמות, לדעת להקשיב ולכבד דעות שונות, להתחשב בצורכי אחרים ולהיות חלק מעבודת צוות המכירה בתרומת האחרים להצלחה הקבוצתית. בעזרת מיומנויות של קבלת החלטות מושכלת והתנהלות אחראית וערכית יהיו התלמידים מסוגלים לזהות

מצבים מסוכנים ולהימנע מהם; הם יוכלו לזהות לחץ חברתי שלילי ולהתנגד לו ולעשות ככל שיוכלו כדי לתרום לאווירה חיובית בכיתה או בבית ספר (מתוך חוברת יעדים התפתחותיים של למידה חברתית-רגשית בגיל בית ספר יסודי כיתות ד'-ו', מרכז SEL.IL באוניברסיטת רייכמן בשיתוף עם מנהל החינוך עיריית תל אביב יפו, 2022). נוסף על כך, חשוב מאוד לקדם אצל התלמידים דפוס חשיבה מתפתח המייצג את התפיסה שהם יכולים להמשיך להשתפר, לגדול ולהתפתח בתחומי הדעת השונים ושתכונות קבועות שלהם, כגון אינטליגנציה וכישרון, אינן מגבילות אותם. תפיסת עולם זו רואה ערך בידע ובהנאה אינטלקטואלית.

מתוך הבנה שהצלחת הטיפול וההטמעה של SEL תלויה במידה מכרעת בצוות החינוכי, עולה צורך לקדם SEL בקרב כלל אנשי החינוך בבית הספר. בהתאם לכך הושם דגש במחקר הנוכחי על הרחבת המודעות שלהם והכלים שברשותם, כך שיוכלו לשמש מודל ולהשפיע בהתנהגותם על קידום SEL בקרב התלמידים. לתפיסה זו יש השלכות חשובות על הכשרת מורים, על ההתפתחות המקצועית שלהם ועל התמיכה שהם צריכים לקבל.

### **הטמעת מיומנויות חברתיות-רגשיות בשיעורי חינוך גופני (להלן: חינו"ג)**

בבנייה נכונה של שיעורי חינו"ג ניתן לקדם כישורים המתמקדים באחריות אישית וחברתית של התלמידים, כגון: ספורטיביות, שיתוף פעולה, גיבוש קבוצתי ומנהיגות (Ciotto & Gagnon, 2018). למידה חברתית-רגשית היא היבט חיוני של התפתחות ילדים, שכן היא עוזרת להם לפתח מגוון מיומנויות, כולל מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות מערכת יחסים וקבלת החלטות אחראיות. מיומנויות אלו הן קריטיות להצלחתם של תלמידים בבית הספר ומחוצה לו, שכן הן מאפשרות להם לנווט במצבים חברתיים מורכבים, ללוות את רגשותיהם ולקבל החלטות מושכלות. על מנת לטפח SEL חשוב לשקול זאת בעת הגדרת המטרות החינוכיות. עידודם לציית לכללים, לשמור על הגינות ולקבל אחריות עוזר להם להשיג את מטרותיהם ובה בעת מפתח את כישוריהם החברתיים והרגשיים. לדוגמה, ילדים המקפידים על הכללים במהלך משחק, לומדים כיצד הם משפיעים על מערכת היחסים בין אנשים בקבוצה. באופן דומה, שמירה על הגינות דורשת התחשבות בזולת, בחוזקותיו ובחולשותיו, והיא משלימה את תהליך פיתוח המודעות החברתית. על מנת לפתח מיומנויות קבלת החלטות אחראיות, חשוב להעריך את רמת העצמאות הנדרשת מהילדים. רכישת הרגל של קבלת אחריות דורשת לימוד רב בתחומים רבים, ערכיים ומעשיים. למשל, התקדמות ממצב שבו אחריות הילדים מתמקדת בציפייה שהמורה יפקח על כללי משחק ספורט במהלך השיעור עד למצב שבו הם עצמם מנהלים את המשחק תוך הקפדה על הכללים, מצריכה ניסיון בקבלת החלטות בקבוצה, היכרות של כללי המשחק ואמון בין התלמידים. יתרה מכך, קידום שיתוף פעולה בין תלמידים בקבוצה יסייע להם לפתח תלות הדדית המובילה להשגת המטרות ולהצלחה. לסיכום, שילוב SEL בהצבת מטרות החינוך לילדים חיוני להתפתחותם הכללית. הוא מסייע להם לפתח מגוון מיומנויות החיוניות להצלחה בבית הספר ומחוצה לו. חשוב שמחנכים יחדירו בקרב תלמידיהם תחושת אמונה ביכולותיהם ויספקו להם את האוטונומיה לפעול באופן עצמאי, עם זאת בו-זמנית ידגישו את גבולותיה של התנהגות מקובלת (שובר ואח', 2010; Hughes, 2020).

שיעורי חינוך כוללים הזדמנויות רבות לקידום SEL באמצעות פעילויות המתמקדות בשמירה על כללים, הוגנות, אחריות אישית והדדית ושיתוף פעולה. למשל, כאשר ילדים משתתפים במצבים תחרותיים בין קבוצות, השגת המטרה של לנצח קבוצה אחרת דורשת דיאלוג, הבנה ושיתוף פעולה בין חברי הקבוצה. כדי להשיג מטרה זו, על כל משתתף להבין את כללי המשחק ואת התפקיד של כל שחקן במגרש. תפקיד זה כולל אחריות אישית למילוי תפקידו ולסיוע לאחרים במילוי תפקידם. לימוד הילדים לעמוד בכללים, לקבל אחריות ולשתף פעולה בשיעורי חינוך, יאפשר להם לחוות ולהבין מצבים שישרתו אותם באירועים אחרים בחייהם. לדוגמה, עבודת צוות להשגת מטרה משותפת קיימת הן במשחק בכיתה והן בפעילות משפחתית או קבוצתית מחוץ לכיתה. בכל פעילות מסוג זה, המתקיימת בכיתה, חשוב שהמורה יסביר לתלמידים, שבכל קבוצה מתפתחת דינמיקה מנהיגותית שיוצרת תת-קבוצות שעשויות להזדהות עם המנהיג או להתנגד לו. באמצעות תוכנית לימודי חינוך ניתן להטמיע למידת SEL באופן מכוון, היות שפעילויות רבות בשיעורים הללו מתבססות על הקשרים חברתיים, בעיקר במשחקים קבוצתיים. התלמידים חשופים להצלחה אישית וקבוצתית, כך שגם התהליכים האישיים הם חברתיים (Ciotto & Gagnon, 2018). אף על פי כן, במקרים רבים אין לכך התייחסות נאותה מצד המורים או מצד המערכת (Richards et al., 2019). מורים רבים לחינוך אינם יודעים מהי הדרך הטובה ביותר להטמיע SEL בתוכנית הלימודים, ולעיתים קרובות הם מתעלמים ממרכיב זה לחלוטין (Hughes, 2020). ברוב המקרים ההתמקדות בשיעורי חינוך היא על טיפוח מיומנויות ספורטיביות ועל פעילות גופנית בעצמות בינונית-גבוהה מתוך כוונה להכין את התלמיד לחיים פעילים בהמשך חייו (SHAPE America, 2019). התמקדות במרכיבים אלו בלבד פוגעת באפשרות לכלול מרכיבי SEL. חיוני אפוא שמורה יציע דרכי התמודדות עם מצבים שונים במקרים שבהם מתפתח שיח שעלול להוביל לקונפליקטים, למאבקי כוח או לאתגרים בשמירה על שיתוף פעולה ועל עבודת צוות. מורה המציג אסטרטגיות להתמודדות במצבים שונים מצייד את התלמידים במיומנויות הנדרשות לטיפול יעיל באתגרים אלה הן בכיתה בבית-הספר, והן בחיי היום-יום מחוץ לכותלי בית-הספר (שובל ואח', 2010). דוגמה ליישום תוכנית כזו בשיעורי חינוך ניתן לראות במחקרם של גודאס ומגוטיציו (Goudas & Magotsiou, 2009), שבחנו את ההשפעה של תוכנית חינוך שיתופית על המיומנויות החברתיות של התלמידים ועל עמדותיהם באשר לעבודה קבוצתית. הם מצאו עלייה משמעותית בציוני המיומנויות החברתיות של קבוצת הניסוי שהשתתפה בתוכנית התערבות למשך חמישה שבועות, והתמקדה בפיתוח כישורי שיתוף פעולה, אמפתיה ואיפוק. אחת הדרכים להטמעת SEL בשיעורי חינוך שהוצעו במחקרים קודמים, היא יישום מודל הוראת אחריות אישית וחברתית (Teaching Personal and Social Responsibility - TPSR). מודל זה מתמקד במאמץ התלמידים ומעודד הכוונה עצמית. המודל מעודד העצמה של התלמידים וקבלת אחריות הולכת וגדלה למעשים אישיים תוך התחשבות ברגשות חבריהם. באמצעות הדגשת המאמץ, הבחירה ומתן הכבוד לאחרים, במקביל להתקדמות במטרות פורמליות של תוכנית הלימודים, המודל הזה מפתח הן רווחה אישית של הלומדים והן רווחה חברתית (Hellison, 2011). על-פי מודל ה-TPSR, המורה לחינוך צריך להתאים את סוג הפעילות ויעדיה להתפתחות הרגשית של הלומדים: כשהם בשלב האוגוונטרי, חסרי שליטה עצמית

ואינם משתפים פעולה עם אחרים, עליו לעודד אותם לקחת חלק בפעילויות קבוצתיות. בשלב הבא על המורה למקד אותם בכיבוד זכויות ורגשות של אחרים. התלמידים מתבקשים לשמור על שליטה עצמית ולהפגין פתרון בעיות בדרכי שלום. בשלב הבא המורה ימקד את הלומדים בפיתוח המאמץ ושיתוף הפעולה בין הלומדים. השלב הבא מתמקד במיקוד עצמי. התלמידים אמורים לנהל את עצמם ברמה מסוימת בתוך משימות שהמורה נותן להם. השלב הבא נבנה על בסיס השלבים הקודמים, ובו המורה מעודד את התלמידים לעזור לאחרים ולגלות מנהיגות. בשלב זה משחקים המבוססים על שיתופי פעולה מטרותם לטפח אצל התלמידים רגישות ודאגה לאחרים בכיתה. בשלב האחרון במודל זה, המורה מייצר העברה משיעורי חינוך להקשרים שונים בחיי התלמיד (שם).

מודל TPSR בשיעורי חינוך נבחן עד כה במספר מחקרים ונמצא כמשפר משמעותית את כישורי SEL של תלמידים בגיל ההתבגרות. עם זאת, עלתה הטענה שלצורך השגת שיפור זה נדרשת התאמה תרבותית, בעיקר באוכלוסיות עירוניות, שם הנערים פחות משתפים פעולה (Hughes, 2020). לנוכח טענה זו עלה מטרת המחקר הנוכחי והיא לבחון את מודל TPSR בשיעורי חינוך בבתי ספר יסודיים בישראל. הבחירה לחשוף את ילדי בית הספר היסודי, במיוחד אלה בכיתות ד' ו'י, לתוכנית TPSR התבססה על ממצאי מחקרים קודמים שהצביעו על יישום מוצלח של התוכנית בקרב בני נוער ועל שיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות (Hellison, 2010; Hughes, 2020; Koutelidas, 2022; Pozo et al., 2018). ילדים צעירים יותר, הלומדים בבית ספר יסודי, נמצאים בשלב מכוון של התפתחות החברתית-רגשית, שבו הם בונים מיומנויות והתנהגויות יסוד שיעצבו את האינטראקציות והיחסים ביניהם בעתיד. חשיפתם לתוכנית TPSR בשלב זה תספק להם תמיכה והדרכה מוקדמת לצמיחתם החברתית-רגשית. הבחירה הספציפית בילדי כיתות ד' ו'י התבססה על העובדה שטווח גילים זה הוא קריטי לחיזוק התנהגויות חיוביות ולטיפול באתגרים או במחסומים פוטנציאליים לשיתוף פעולה עם בני גילם (Koutelidas, 2022; Pozo et al., 2019; Richards et al., 2018). אשר לבחירה באוכלוסייה עירונית, נמצא במחקרים קודמים כי תלמידים באוכלוסיות עירוניות עשויים להפגין רמות נמוכות יותר של שיתוף פעולה (Pozo et al., 2018). בהתמקדות בקבוצה ספציפית זו במחקר הנוכחי ניסינו להעניק תמיכה ממוקדת בשלב מכריע של התפתחות החברתית-רגשית, תוך התייחסות לאתגרים הנוגעים לשיתופי פעולה בגיל זה ובאוכלוסייה זו. על בסיס סקירת הספרות שהוצגה לעיל, השערת המחקר הייתה שילדי בית ספר יסודי יפגינו מיומנויות חברתיות-רגשיות משופרות מובהקות בעקבות יישום תוכנית כזו. עם זאת, הוצלר (2004) מצייין כי ספורט תחרותי עשוי לזמן מצבי לחץ, תסכול, חוסר אונים ויאוש שעלולים לפגום בהתפתחות של מיומנויות אמפתיה כלפי האחר, במיוחד כלפי מתחרים. לכן, על אנשי החינוך הגופני להיות מודעים לכך וליצור מינון מיטבי של האתגרים והמשימות על מנת שלא ליצור עמדות שליליות כלפי השותפים למשחק או למשימה.

## שיטה

### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 260 תלמידים ותלמידות בכיתות ד'-ו' רגילות משני בתי ספר בצפון הארץ. קבוצת הניסוי כללה תלמידים 185 (89 בנים ו-96 בנות) משמונה כיתות שונות, שהשתתפו בתוכנית להטמעת SEL בשיעורי חינוך. תוכנית התערבות זו כללה שלושה שיעורי חינוך, שנמשכו 45 דקות כל אחד. קבוצת הביקורת מנתה 75 תלמידים (39 בנים ו-36 בנות) משלוש כיתות שונות, שהשתתפו בשיעור חינוך שגרתי אחד, שנמשך 45 דקות. נוסף לכך השתתפו במחקר שלושה מורים לחינוך עם ותק במקצוע של יותר מעשר שנים, שהעבירו את תוכנית ההתערבות.

### כלי המחקר

לבחינת ההשפעה של הטמעת מודל SEL בשיעורי חינוך על כישורי ה-SEL של המשתתפים התקיים מחקר עם מתודולוגיות מעורבות.

בחלק הכמותי ערכו החוקרים שלוש תצפיות, על-פי מחוון, בשלושה שיעורי חינוך גופני בקבוצת הניסוי ובשיעור אחד בקבוצת הביקורת. התצפיות נועדו להערכת מידת השליטה של התלמידים במיומנויות חברתיות-רגשיות. המחוון כלל עשרה פריטים המורכבים משלושה גורמים (ראו מחוון תצפית בנספח 2): היבט חברתי - עבודת צוות (ארבעה היגדים), היבט רגשי - מודעות עצמית (ארבעה היגדים) וחשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית (שני היגדים). כל היגד דורג בסולם ליקרט מ-1 (נקודת התחלת המסע) ל-4 (הגיע ליעד). מהימנות הגורמים במחקר זה דווחה כאלפא קרונברך = 0.97 לגורם חברתי - עבודת צוות; 0.98 לגורם הרגשי - מודעות עצמית וגם לגורם חשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית.

בחלק האיכותני התקיימו ראיונות עומק חצי-מובנים עם שלושת המורים לחינוך לצורך הערכה של תוכנית הטמעת ה-SEL מנקודת מבטם. את הראיונות ערך חוקר אחד (מ"ס) והם נותחו על ידי שתי החוקרות האחרות (ה"ב וא"ד).

### הליך המחקר

המחקר התבסס על מפגש מקדים עם המורים לחינוך, שבו הוצגו מטרות המחקר ותוכנית הטמעת ה-SEL. בשלב הבא נערכו תצפיות (ראו מחוון תצפית בנספח 2) בשלושה שיעורי חינוך גופני של כיתות שהשתייכו לקבוצת הניסוי, ותצפית אחת בכל כיתה שהשתייכה לקבוצת הביקורת. בתום התצפיות נערכו ראיונות אישיים עם המורים לחינוך גופני. חשוב לציין שלתלמידים נאמר שהחוקר צופה בשיעורים כמורה לחינוך גופני בלי לפרט להם על מה הסתכל.

השיטה הייחודית במחקר זה היא שיטה מעורבת המשלבת את כוחו של המחקר הכמותי עם כוחו של המחקר האיכותני. מחקר כמותי מתייחס לכלים שבהם יש ייצוג מספרי לעולם הבא לידי ביטוי בתצפית המדרגת במספר את מידת השליטה של התלמידים במיומנויות. הממצאים מהחקר הכמותי מתחברים לממצאים מראיונות העומק החצי-מובנים עם המורים, כאשר מחקר איכותני מייצג את המושגים ואת התופעות בעולם באמצעות מילים, טקסטים ובכך מתכלל את הידע הנוצר משתי השיטות לכדי ידע מבוסס (קניאל, 2014; שלסקי ואלפרט, 2007).

## תוכנית ההתערבות

בקבוצת הניסוי התקיימה תוכנית התערבות למשך שלושה שיעורים, שכללה קווים מנחים להטמעת מודל TPSR בשיעורי חינוך גופני בנושא "משחקי נופש, משחקים קבוצתיים", כגון: חלוקת התלמידים לקבוצות של ארבעה, קידום משוב, עידוד תמיכה בחברי הקבוצה והצעת תפקידים חלופיים תוך כדי משחק. כל שיעור נמשך 45 דקות. המורים קיבלו הנחיה מפורטת על אופן הטמעת המודל בשיעורים. להלן דוגמאות לפעילויות שקיבלו מורים ליישום מודל TPSR בהתאם לשלבי ההתפתחות:

(1) שלב אגוצנטרי - במשחקי קבוצה: המורה מארגן משחקים קבוצתיים שבהם התלמידים צריכים לעבוד יחד להשגת מטרה משותפת. למשל: חלוקה לארבע קבוצות, לכל קבוצה כדור ספוג משלה, שטח המשחק יוגדר על ידי המורה. מטרת הקבוצה היא לפסול משותף מקבוצה אחרת על ידי נגיעה בו באמצעות כדור הספוג. ההתקדמות היא אך ורק במסירות בין חברי הקבוצה. מי שנפסל, יורד למצב כריעה, הצלתו נעשית באמצעות מסירת הכדור הקבוצתי אליו. חוקים אלו מעודדים את התלמידים לשחק לשם השגת מטרה קבוצתית (ולא אישית) ולפתח הבנה של חשיבות העבודה המשותפת לצורך השגת המטרה הקבוצתית; (2) שלב כבוד ואחריות – יצירת תרחישים של משחק תפקידים: המורה מציג תרחישים הדורשים מהתלמידים להתחשב ברגשות האחרים ובזכויותיהם. לדוגמה, תלמידים יכולים לפעול במצבים שבהם הם צריכים להתחלף בתפקידים, לשתף חומרים או לפתור קונפליקטים בדרכי שלום. למשל, חלוקה לשתי קבוצות, לרשות כל קבוצה 12 חישוקים ושני כדורי ספוג. המגרש מחולק לשלושה מתחמים, בכל מתחם ארבעה חישוקים. על הקבוצה לבנות בכל מתחם "גלקסייה", מבנה מארבעה חישוקים. נוסף ל"בוניס" ישנם "מחרבים" מהקבוצה השנייה, שתפקידם להרוס את המבנים על ידי זריקת כדור הספוג לעברם. נוסף על "בוניס" ו"מחרבים" בכל קבוצה ישנם "מגינים", שתפקידם להגן על המבנים מפני ה"מחרבים". במשחק זה כל תלמיד אחראי למילוי תפקידו וכן עליו לכבד את התלמידים האחרים בהתייחסות ראויה לתפקידם. כמו כן, על התלמידים לכבד את חוקי המשחק לשם השגת המטרה הקבוצתית; (3) שלב מאמץ ושיתוף פעולה – טיפוח שלב זה מושג באמצעות משימות משותפות. לדוגמה, התלמידים מחולקים לקבוצות - לכל קבוצה סט קונוסים משלה, המסודר לפי מקשי החיגוי במכשיר הטלפון הנייד: 123, 456, 789. כל תלמיד מקבל מספר או שניים, המורה מקריא בקול כמה מספרים במקביל. על התלמידים שמספרם הוקרא, להתקדם במהירות גבוהה ביותר למתחם המוגדר בקונוסים לפי סדר המספרים ולהיעמד ליד הקונוס שמציין את המספר שלהם. קבוצה הנעמדת בצורה נכונה ראשונה מקבלת נקודה. בהמשך ניתנות משימות המתבססות על אותיות המקבילות לספרות במכשיר הטלפון הנייד. כדי לזכות בנקודה נדרש מאמץ של שיתוף פעולה בין התלמידים, כדי להסתדר בסדר הנכון ולהמיר ספרות לאותיות; (4) שלב כיוון עצמי – הגדרת יעדים אישיים: לקראת משחק, המורה מנחה את התלמידים להגדיר מטרות אישיות במסגרת יכולותיהם. תלמידים יכולים לזהות משימות או התנהגויות ספציפיות שהם רוצים לשפר, כגון השלמת מטלות בזמן. בתום המשחק, וכן בתום השיעור, המורה מעודד את התלמידים להשתתפות פעילה בדיונים. כמו-כן הוא מתייחס לדוגמאות שבהן התלמידים הפגינו שליטה עצמית במצבים מאתגרים. פעילות זו מעודדת את התלמידים לקבל אחריות



לצמיחתם ולהתפתחותם; (5) עזרה לזולת ושילוב מנהיגות – פעילות המשלבת תנועה פיזית עם הזדמנויות להפגין כישורי מנהיגות ולתמוך בחברים לצוות. תחרות העברה מהירה - על כל קבוצה לעבור מצד אחד של המגרש לצד השני כשכל תלמיד נכנס לחישוק, תוך שימוש בחמישה חישוקים בלבד, בדרך הכי מהירה, ולאחר מכן תוך שימוש בשלושה חישוקים בלבד. מחשבים את אורך הזמן הדרוש להשלמת המשימה. במהלך התחרות, לכל חבר קבוצה יש הזדמנות לקבל על עצמו תפקיד מנהיגותי. החברים יכולים להדריך את חבריהם לקבוצה, לתקשר ביעילות ולקבל החלטות כדי להשלים בהצלחה כל אתגר. פעילות זו מעודדת את התלמידים לתמוך זה בזה ולעזור זה לזה, תוך טיפוח תחושת אחווה ואמפתיה. לאחר התחרות נערך מפגש תחקיר שבו התלמידים משקפים את חוויותיהם ודנים בחשיבותן של מנהיגות, של עבודת צוות ושל תמיכה הדדית בהשגת מטרות משותפות. המורה מעודד את התלמידים לחלוק את מחשבותיהם על האופן שבו הפגינו מנהיגות וסייעו לאחרים; (6) שלב ההעברה והיישום – פתרון בעיות בחיים האמיתיים, אתגר כושר קהילתי. פעילות זו לא רק מקדמת כושר גופני אלא גם מעודדת את התלמידים ליישם את כישוריהם החברתיים-רגשיים בסביבה אמיתית. לדוגמה: המורה מחלק את הכיתה לצוותים. על כל צוות מוטלת המשימה לעצב וליישם אתגר כושר עבור הקהילה שלו. האתגר יכול לכלול פעילות כושר ספציפית, כגון ריצה מהנה, מסלול מכשולים או מעגל כושר. הצוותים אחראים לתכנון האירוע, לרבות בחירת מקום בקרבת בית הספר, קביעת המסלול והפעילויות. בתהליך התכנון לתלמידים יש הזדמנות ליישם את כישוריהם החברתיים-רגשיים. הם צריכים לתקשר ביעילות בתוך הצוות שלהם, לשתף פעולה כדי לקבל החלטות ולהפגין תכונות מנהיגות להבטחת ארגון חלק מהאירוע. בזמן האירוע הצוותים מובילים ומנחים, מדריכים את המשתתפים בפעילות הכושר, בהתאם לתרגול שעשו לקראת האירוע. לאחר האירוע המורה מקיים מפגש רפלקציה, שבו התלמידים משקפים את החוויות שלהם, תוך עידודם לחלוק את תובנותיהם על עבודת צוות, מנהיגות, תקשורת ופתרון בעיות. נוסף על כך, התלמידים יכולים להעריך את ההשפעה של האירוע על הקהילה. בהמשך למתואר לעיל, במהלך תקופת ההתערבות התקיימו שלוש תצפיות על פי מחוון לשם הערכת השינויים במיומנויות החברתיות-רגשיות של התלמידים.

### אתיקה

המחקר נערך באישורו של המדען הראשי של משרד החינוך. נשמרו בו בקפידה כללי האתיקה, בכללם שמירה על סודיות הפרטים האישיים של המוסד ושל המשתתפים. למשתתפים הובהר כי הם רשאים לא להשתתף במחקר, וכי הם יכולים לעזוב אותו בכל שלב מבלי שיושפעו מהחלטה זו.

### ניתוח נתונים

לצורך בדיקת מהימנות הגורמים במחווון ששימש לתצפיות בוצעו ניתוחי אלפא קרוונבך. כמו כן, לצורך בחינת ההבדלים בשלבים ההתפתחותיים של מיומנויות SEL בין המפגשים בקבוצת הניסוי ולאחר שהתפלגות המשתתפים לא הייתה נורמלית, נערך מבחן פרידמן (Friedman), מבחן  $\chi^2$  (א-פרמטרי). לצורך בחינת ההבדלים בין מדידת זמן אחת לזו שאחריה בתוך קבוצת הניסוי, נערך מבחן ווילקוקסון (Wilcoxon), מבחן א-פרמטרי הבוחן הפרשים בין מדגמים מזווגים. נוסף לכך, לבחינת ההבדלים בין קבוצת הניסוי במדידה השלישית לבין קבוצת הביקורת (שהוערכה בשיעור אחד

בלבד) בוצעו מבחני מאן-וויטני (Mann-Whitney U Test), מבחן א-פרמטרי למדגמים בלתי תלויים. כמו-כן, ניתוח איכותני נערך על ידי קידוד מושגים על פי תאוריה מעוגנת בשדה (Grounded theory).

## ממצאים

### ניתוח כמותי

מהימנות הגורמים במחקר זה דווחה כאלפא קרונברך = 0.97 לגורם היבט חברתי - עבודת צוות; 0.98 לגורם הרגשי - מודעות עצמית וכן לגורם החשיבה היצירתית - קוגניטיבית גנרית.

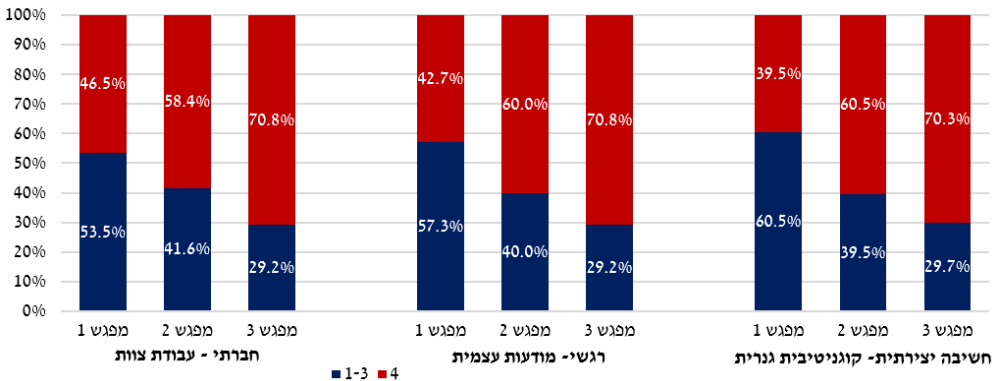
בניתוח מבחן פרידמן (Friedman) לכל שלבי הניסוי בקבוצת הניסוי נמצא גורם מובהק בשיפור לאורך הניסוי בשלושת הגורמים: חברתי - עבודת צוות [ $\chi^2(2)=156.867, p<0.001$ ], רגשי - מודעות עצמית [ $\chi^2(2)=154.226, p<0.001$ ] וגם כן בחשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית [ $\chi^2(2)=125.511, p<0.001$ ]. משמעות ממצא זה היא שהניקוד בהערכת המחוונים עלה באופן מובהק ממפגש למפגש בשלושת הגורמים בכל היגד והיגד.

בניתוח מבחני ווילקוקסון (Wilcoxon) ניכר הבדל מובהק בין המדידות בזמנים שונים בקבוצת הניסוי (בהתאם לדיווח ממפגש ראשון לשני וממפגש שני לשלישי, בהתאמה). היבט חברתי - עבודת צוות [  $T=2850, Z=-$  ], גורם רגשי - מודעות עצמית [  $T=325, Z=-4.435, p<0.001$  ], וכן בחשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית [  $T=171, Z=-$  ],  $T=2775, Z=-7.605, p<0.001$  ;  $T=1770, Z=-7.320, p<0.001$  ;  $T=4.146, p<0.001$  ].

באיור 1 ניתן לראות אחוז התלמידים שממוצע הערכתם בגורם חברתי - עבודת צוות שווה ל-4 נקודות (הציון המקסימלי), לעומת עמיתיהם שממוצע הערכתם בגורם זה היה פחות מ-4 נקודות. כפי שניתן לראות באיור 1, אחוז התלמידים שהוערכו בממוצע בציון 4 במפגש הראשון היה 46.5% לעומת 53.5% תלמידים שהוערכו בממוצע בפחות מציון 4 נקודות. במפגש השני, כפי שניתן לראות באיור 1, עלייה של 11.9% בתלמידים שהוערכו בממוצע ציונים של 4 נקודות בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש הראשון. איור 1 מראה גם את העלייה המתמשכת באחוז התלמידים המוערכים בממוצע ציונים של 4 נקודות, כאשר במפגש השלישי רואים עלייה של 12.6% בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש השני, ועלייה של 24.5% בהשוואה לאחוז התלמידים שהוערכו בממוצע של ציון 4 נקודות במפגש הראשון.

איור 1 מראה גם אותו ניתוח לגורם רגשי - מודעות עצמית, כפי שניתן לראות, אחוז התלמידים שהוערכו בממוצע ציון 4 נקודות במפגש הראשון היה 42.7% לעומת 57.3% תלמידים שהוערכו בממוצע בפחות מציון 4 נקודות. במפגש השני, כפי שניתן לראות באיור 1, עלייה של 17.3% בתלמידים שהוערכו בממוצע ציונים של 4 נקודות בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש הראשון. איור 1 מראה גם את העלייה המתמשכת באחוז התלמידים המוערכים בממוצע ציונים של 4 נקודות, כאשר במפגש השלישי רואים עלייה של 10.8% בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש השני ועלייה של 28.1% בהשוואה לאחוז התלמידים שהוערכו בממוצע של ציון 4 נקודות במפגש הראשון.

אותה תמונה אנו יכולים לראות באיור 1 לגבי הגורם חשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית, אחוז התלמידים שהוערכו במוצע ציון 4 נקודות במפגש הראשון היה 39.5% לעומת 60.5% תלמידים שהוערכו במוצע בפחות מציון 4 נקודות. במפגש השני, כפי שניתן לראות באיור 1, עלייה של 21% בתלמידים שהוערכו במוצע ציונים של 4 נקודות בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש הראשון. איור 1 מראה גם את העלייה המתמשכת באחוז התלמידים המוערכים במוצע ציונים של 4 נקודות, כאשר במפגש השלישי רואים עלייה של 9.8% בהשוואה לאחוז התלמידים במפגש השני ועלייה של 30.8% בהשוואה לאחוז התלמידים שהוערכו במוצע של ציון 4 נקודות במפגש הראשון.



**איור 1:** השיפור באחוזים לפי ממוצע הערכה של ציון 4 נקודות לעומת ציון פחות מ-4 נקודות (3 -1) לפי המפגשים בשלושת הגורמים: חברתי - עבודת צוות, רגשי - מודעות עצמית, חשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית

בהשוואה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת נמצאו הבדלים מובהקים בשלושת הגורמים: חברתי - עבודת צוות [ $MW=1041.500, Z=-11.594, p<0.001$ ], רגשי - מודעות עצמית [ $MW=1143.500, Z=-11.440, p<0.001$ ] וגם כן בחשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית [ $MW=1354.500, Z=-11.200, p<0.001$ ] משמעות ממצא זה היא שהניקוד במחווון ההערכה של קבוצת הניסוי במדידה השלישית גבוה יותר באופן מובהק מקבוצת הביקורת בשלושת הגורמים.

#### ניתוח ראיונות חצי-מובנים איכותניים

במחקר השתתפו שלושה מורים לחינוך גופני בעלי ותק במקצוע של יותר מעשר שנים מבתי ספר שונים. המורים עברו תדרוך על תוכנית הטמעת ה-SEL וקיבלו הנחיות שלא לכוון או להתערב במהלך הפעילות, אלא רק להנחות את הילדים. על בסיס מתודולוגיית תאוריה מעוגנת בשדה שבה קודדו הראיונות בקידוד פתוח (Shkedi, 2003), מתוך הקידוד נמצאו ארבע קטגוריות המסמנות את המיומנויות העיקריות שהמורים הזכירו כמיומנויות בולטות שהתפתחו בקבוצת הטמעת ה-SEL (ארבע המיומנויות המרכזיות שצוינו בניתוח האיכותני). המיומנויות מוזכרות לפי סדר מידת הפעמים שהן הוזכרו: מיומנות חברתית של שיתוף פעולה, חשיבה יצירתית, מיומנות רפלקטיבית, אמפתיה והכלה בין-אישית. בגישה של תאוריה

מעוגנת בשדה קודדנו בקידוד פתוח את המילים ומצאנו תמות וקטגוריות מרכזיות. ככל שהמיומנות הוזכרה יותר פעמים, כך הבנו שהיא הייתה משמעותית ביותר.

### **מיומנות חברתית של שיתוף פעולה**

רצף המילים חזר 13 פעמים, מכאן שהממצא העיקרי ביותר בעיני המורים היה המוכוונות של התלמידים לשתף פעולה זה עם זה: "עוזרים אחד לשני, מדברים אחד עם השני במטרה למצוא פתרונות בעבודת צוות ובשיתוף פעולה, מבינים את הכוח של הקבוצה כקבוצה" (מורה 1), ו"היה שיתוף פעולה בולט בין התלמידים" (מורה 2). דוגמה נוספת ניתן לראות בהצהרה הזו: "מיומנות חברתית של שיתוף הפעולה באה לידי ביטוי בהבנה שהמשימות לא יושלמו ללא השתתפות של כלל חברי הקבוצה. שההצלחה היא קבוצתית ולא אישית. כולם היו צריכים להשתתף בכדי להצליח ולא רק הטובים ביותר. הבנה זו גרמה לתלמידים לחוש, שחינוך גופני, שלעיתים נחשב כיעונש' עבורם, הוא שיעור כיף שהם מצפים לו". כמו כן, לדברי המורים תחושת הפחד מכישלון ומאי-הצלחה שהורגשה במפגש הראשון, הלכה ונעלמה במפגשים האחרים כי נוצרה הבנה שההצלחה היא קבוצתית: "אולי בהתחלה הייתה להם תחושת פחד מכישלון אך הבינו שבמסגרת השיעורים הם גם יכולים לטעות, ללמוד מהטעות, לתקן ולהצליח" (מורה 1). לבסוף, המורים הביעו טענה כי הנחיה של משימות קבוצתיות מחזקת את המצב החברתי של תלמידים שלא תמיד בוחרים בהם בדרך כלל, ויוצרת הזדמנות לשיפור מיומנויות חברתיות בעזרת המשימה.

### **חשיבה יצירתית**

המיומנות השנייה שקודדה תשע פעמים היא מיומנות של חשיבה יצירתית. המיומנות של חשיבה מחוץ לקופסה לצורך פתרון המשימה צוינה בפי המורים כמיומנות שהפתיעה אותם והלכה והשתפרה מפעם לפעם. "שמחתי מאוד שהתלמידים הפתיעו אותי לטובה בביצוע המשימות בהצלחה רבה יותר ממה שצפיתי" (מורה 3), ו"אני חושב שזוהי חשיבה יצירתית שבה התלמידים אכן חשבו על נושאים בדרכים חדשות והם גילו גם פתיחות לרעיונות חדשים וגם חשבו מחוץ לקופסה" (מורה 1). יש תלמידים שהתחילו גם לחשוב לייצר תרגילים לבד. מכאן נובע שמתן משימות קבוצתיות מורכבות, הדורשות חשיבה יצירתית, מאתגרות את התלמידים ומפתחות בהם את דרך החשיבה היצירתית באופן שיאפשר להם לפתור את המשימה בהצלחה ואף יותר מכך, לייצר בעצמם משימות חדשות.

### **מיומנות רפלקטיבית**

המיומנות השלישית שקודדה חמש פעמים היא המיומנות הרפלקטיבית של התבוננות בתהליכים שהתלמידים עברו בעת ביצוע המשימה וחשיבה על שיפור הביצוע. גם כאן הופתעו המורים לטובה מרמת ביצוע המיומנות. "התלמידים הצליחו להעלות נקודות חשובות לדיון כאשר הפתיעו אותי, שמחתי לשמוע אותם מדברים בבטיחות, עונים על השאלות מתוך הבנת תהליכים שהתרחשו, לומדים מהחוויות שלהם, חושבים, מתקנים ומבצעים בצורה טובה יותר אחרי ניתוח והבנה" (מורה 2). התלמידים מצליחים לנתח סיטואציות ומהלכים, לחשוב עליהם, לדבר ולדון בהם, ולכך יש ביטוי בביצועים כאשר אחרי ניתוח וחשיבה הם מנסים לערוך שינויים כדי להצליח במשימה ולהשיג את המטרה. תלמידים הצליחו לזהות ולפענח מצבים חדשים המתפתחים תוך כדי למידה ברוב המשימות ולהפגין שיקול דעת באורח עצמי או בשיתוף עם האחרים.

גם באשר למיומנות זו דיווחו המורים כי התלמידים הפתיעו אותם לטובה. הם נוכחו שמתן האפשרות לערוך רפלקציה על התהליך באופן מובנה וסדיר אפשר לתלמידים זמן התבוננות, הערכת הביצועים וחשיבה על אופן שיפורם. המורים גם ערכו רפלקציה עצמית על אודות דרך ההוראה החדשה שתוכנית ההתערבות חשפה אותם אליה. המורים דיווחו כי הם רגילים לשלוט במשחקים ולתת הנחיות שמתרכזות אך ורק בהיבטים של החינוך הגופני וההישגים, ואילו התוכנית דרשה מהם לשים דגש על מיומנויות חברתיות-רגשיות, שהם אינם רגילים לתת עליהן את הדעת. נוסף על כך, התוכנית מבקשת מהמורים להפחית בשליטה על המשימות ולתת לתלמידים מקום רב יותר וחופש פעולה. מתן האוטונומיה הפתיע את המורים באופן שבו התלמידים נענו לה ברצינות ובאחריות רבה. "בהתחלה חששתי מזה שהם ייקחו את זה למקום לא טוב, יעשו 'צחוקים' או לא ישתפו פעולה כמו צריך, אך שמחתי מאוד כשבפועל זה היה מדהים, עניין אותם, למדו, נהנו, שיחקו ושיתפו פעולה בצורה מדהימה" (מורה 2). מורה אחר הוסיף: "בדרך כלל בשיעורים שלי אני זה ששולט באווירה, פחות נותן לתלמידים, כאן בשיעורים אהבתי מאוד את החופש שנתתי להם וראיתי עד כמה זה נתן להם אווירה טובה ונעימה, אהבתי את זה מאוד" (מורה 3).

אחד המורים אפילו אמר:

התוכנית מצוינת במיוחד אם מדברים על מורה ותיק אשר נעול על דרך העבודה שלו, התוכנית נתנה כיוון אחר, קו מחשבה אחר, אפשרויות עבודה אחרות, השיעורים נתנו מקום לתלמידים, נתנו להם סוג של מענה שזה דבר מאוד חשוב, לשנות הרגלים או לפתח הרגלים נוספים אשר יכולים לעזור להם. הייתה אחריות גדולה להיות צמוד למערכים וזה הקשה עליי, כי הייתי צריך להיות כל הזמן בריכוז מלא [בחיוך] (מורה 1).

ניכר כי על אף שהתוכנית היא חדשה עבור המורים ודורשת מהם ריכוז רב יותר ופיתוח עצמי של מיומנויות, הם נהנו מהחידוש וביקשו להמשיך וללמד ברוח התוכנית. "התוכנית מצוינת, בנויה היטב ומכוונת להשגת המטרה. היא כוללת רעיונות חדשים שלא הכרתי לפני, הייתי רוצה להמשיך בעוד שיעורים" (מורה 3).

### **אמפתיה והכלה בין-אישית**

המיומנות הרביעית שקודדה רק פעמיים היא מיומנות האמפתיה וההכלה הבין-אישית. ניכר שמיומנות זו התפתחה אך במעט ביחס למיומנויות האחרות. המורים הזכירו אותה רק בהקשר של עזרה לאחרים בזמן ביצוע המשימה ובזמן חשיבה משותפת על שיפור הביצועים. לדוגמה, "עוד דבר שבלט הוא שכמה תלמידים הפגינו אמפתיה והתעניינות ברגשות האחרים" (מורה 3). המורים הזכירו שיח נעים ומכבד, הקשבה זה לזה, אך לא השתמשו בהמשגה של *אמפתיה והזדהות עם רגשות של אחרים*, אלא בשני מקרים בלבד. מכאן ניתן ללמוד שמיומנות האמפתיה לא בלטה בתוכניות ההתערבות בעיני המורים. מעניין לבחון במחקר המשך את אופן התפתחות של מיומנות האמפתיה וההזדהות עם רגשות של אחרים. ייתכן שלהתפתחות מיומנות זו נדרשים מרכיבים נוספים כגון זמן ארוך יותר, תרגול מעמיק יותר, המשגה ותיווך אחרים.

לסיכום, על פי הממצאים ניתן לראות כי מיומנויות חברתיות קוגניטיביות ורגשיות מתפתחות בקרב תלמידי הכיתות הבוגרות בבית הספר היסודי באופן מהיר, הדרגתי ומיטבי כאשר מאפשרים להם קבלת אחריות, מרחב וזמן להתפתחות תוך שימת לב מובחנת למיומנויות אלה. המיומנויות הרגשיות על פי הניתוח האיכותני התפתחו גם הן, אך מיומנות האמפתיה, על פי המחקר, לא בלטה דייה בהשוואה למיומנויות החברתיות הרגשיות האחרות.

## דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להעריך את ההיתכנות של הטמעת מודל להוראת SEL בשיעורי חינוך בתי-ספר יסודי, העוסק במיומנויות רגשיות חברתיות בקרב תלמידי כיתות ד'-ו'. התוצאות העיקריות הצביעו על ציונים משופרים של מספר מיומנויות לאורך שלושת השיעורים בכיתות שהדגישו את מרכיבי ה-SEL (קבוצת הניסוי), שהיו גבוהים בצורה מובהקת מהציונים בקרב ילדים שהשתתפו בשיעורי החינוך הגופני השגרתיים (קבוצת הביקורת). אשר לגורם הרגשי, נמצא שיפור מובהק בארבעה היבטים של מודעות עצמית, ובכך ניתן להניח כי בזמן שהתלמידים פיתחו את כישורי התנועה הגופניים שלהם, הם גם הצליחו לשפר את יכולתם להתמודד עם אתגרים, להתגבר על כישלון ואכזבה ולשקף על מצבים כאלה. נראה כי ההנחיות הספציפיות שניתנו במהלך תוכנית היתכנות הטמעת מיומנויות SEL (כגון: "מה למדת במהלך משחק Tag ball?" או "איך אתה חושב שאתה מתנהג כשמישהו מכה אותך בכדור?" או "האם היית משנה משהו בהתנהגות שלך?") סיפקו למשתתפים הצעירים הזדמנות לזהות ולהעריך מצבים אלו.

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים את ממצאיהם של מלינוסקס ומלינוסקיין (Malinauskas & Malinauskiene, 2021), אשר העריכו את היעילות של תוכניות חינוכיות שונות להגברת המסוגלות העצמית החברתית בילדים בגיל ההתבגרות. החוקרים גילו שהמשתתפים הפגינו שליטה עצמית משופרת לאחר שהשתתפו בתוכנית אימון SEL שכללה 48 מפגשים בני 15 דקות. התוכנית שמה דגש על מגוון מיומנויות, לרבות אמפתיה, שיתוף פעולה, שליטה עצמית, אופטימיות, יכולת להבין ולנתח רגשות, הערכה וניצול רגשות. במחקר הנוכחי, על אף שהמשתתפים לקחו חלק רק בשלושה שיעורי חינוך, כל שיעור נמשך 45 דקות. יתרה מכך, כל שיעור חולק למספר חלקים, שכל אחד מהם מכוון למיומנות חברתית-רגשית שונה ובכך קודם פיתוחה של כל מיומנות מכיתה לכיתה.

במחקר זה נראו שיפורים במיומנות עבודת הצוות של התלמידים בכל ארבעת הפרמטרים (כלומר, קידום אקלים מאפשר ולא שיפוטי, תרבות שיח תגובה לקונפליקטים בין חברי הקבוצה, עמידה בזמנים ומעקב אחרי הנחיות, תרומה להצלחת הקבוצה במשימה). ממצא זה עולה בקנה אחד עם מספר מחקרים קודמים. למשל, גודאס ומגוטסיו (Goudas & Magotsiou, 2009) בחנו את ההשפעה של תוכנית חינוך שיתופית על המיומנויות החברתיות של התלמידים ועל עמדותיהם לעבודה קבוצתית. ממצאי מחקרם הראו עלייה משמעותית בציוני המיומנויות החברתיות של קבוצת הניסוי בעקבות השתתפות בתוכנית שהתבטאו בכישורי שיתוף פעולה, אמפתיה ואיפוק. על אף שהתוכנית נמשכה חמישה שבועות (בהשוואה לתוכנית בת

השלושה שבועות במחקר זה), השיפורים שנמצאו בשני המחקרים בקרב קבוצות הניסוי הם כנראה תוצאה של הכללת פעילויות למידה שיתופית, כגון חלוקת התלמידים לקבוצות של ארבעה, קידום משוב, עידוד תמיכה לחברי הקבוצה והצעת תפקידים חלופיים בזמן משחק. עם זאת, תוצאות המחקר עולות בקנה אחד עם מייס-קונספציה מס' 4 במאמר של כורס (2021), שבו ציינה החוקרת, כי "קיים אצל מורים דילוג על אסטרטגיות של פיתוח הכשירות ומעבר ישיר לעידוד אינטראקציות חברתיות". המורים מעודדים את הילדים לקיים אינטראקציות חברתיות בנות, מציעים להם לפעול יחד ולהתייחס למטרה משותפת, אבל, למעשה, הם אינם מקנים להם כישורים חברתיים באופן מובנה ושיטתי. אנו ממליצים אפוא לערוך מחקר המשך שבו נחקור הקניה ישירה של אסטרטגיות פיתוח המיומנות על מנת להוסיף ידע להכשרת המורים לחינוך גופני.

לבסוף, השיפור המובהק שנמצא בגורם החשיבה היצירתית הקוגניטיבית באשר לשני מרכיבים (כלומר, חדשנות ורכישת אסטרטגיות ומיומנויות, פתרון בעיות ונטילת סיכונים) תואם את ממצאיו של גורוקו (Gorucu, 2016), שחקר את ההשפעות של שיעורי חינוך שנועדו לשפר מיומנויות פתרון בעיות של תלמידי בית ספר תיכון. לאחר התערבות של עשרה שבועות, החוקר מצא שיפור מובהק עם גודל אפקט גדול לשליטה עצמית. במחקר אחר (Goudas & Magotsiou, 2009) דיווחו כי תלמידי כיתה ז' שהשתתפו בתוכנית של ארבעה שבועות של הקניית כישורי חיים, הציגו כישורים אישיים גבוהים יותר להגדרת יעדים בהשוואה להערכת הבסיס שלהם. התערבותם כללה גם למידה שיתופית ודיון לאחר פעילות, כפי שבוצע במחקר הנוכחי, אולם המפגשים נמשכו 15 דקות, פעמיים בשבוע.

השינויים המובהקים שנראו בקבוצות הניסוי במחקר הנוכחי בעקבות תוכנית להיתכנות הטמעת SEL בשיעורי חינוך, מצביעים על ההשפעה החיובית של אימון SEL על יכולות חברתיות־רגשיות ועל התנהגויות כלליות. שיעורי חינוך מציעים מגוון רחב של מיומנויות כושר ובריאות המסייעות לתלמידים להתכונן לחיים בריאים לטווח ארוך. נוסף לפיתוח סיבולת קרדיווסקולרית וחוזק שרירים, שיעורי חינוך תומכים גם במגוון מרכיבים הקשורים לחיים בריאים. תוך הדגשת חמשת כישורי הליבה (מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, ניהול מערכות יחסים וקבלת החלטות מושכלת), מורים יכולים ליישם SEL כמעט בכל שיעור חינוך (Yang et al., 2018). יתרה מכך, על פי גישת פיתוח נוער חיובי, שיעורי חינוך יכולים לשפר יכולות התפתחותיות ותוצאות הקשורות לבריאות, כאשר הם מותאמים לתכונות חברתיות-קונטקסטואליות שהן אפקטיביות למטרה, כגון מבנה מתאים, פעילויות בניית מיומנויות ומערכות יחסים תומכות (Weiss, 2011).

על בסיס הניתוח הכמותי שנערך במחקר זה, נראה כי המיומנות שהשתפרה ביותר בקבוצת הניסוי הייתה המיומנות הרפלקטיבית – יכולת שהתפתחה הן אצל התלמידים והן אצל המורים והשתפרה משיעור לשיעור. היכולת של אנשים להתבונן במעשיהם ולהבין כיצד הם פעלו וכיצד ניתן לשפר את ביצועיהם, היא בעלת חשיבות עליונה לצורך שיפור איכות ההוראה והלמידה. בראיונות האיכותניים המורים דיווחו על שיפור הביצועים של תלמידיהם ממפגש למפגש וכן בדילוג הרפלקטיבי בין חברי הקבוצה שהתקיים בהנחייתם. עוד העידו המורים, כי כמחנכים, לנוכח זאת שהראיונות דרשו מהם הרהור, הם התבוננו בהוראה שלהם וראו כיצד מתן אוטונומיה

לתלמידיהם מביא לתוצאות מפתיעות, שכן התלמידים מקבלים על עצמם אחריות ומתייחסים למשימותיהם ברצינות. ככזו, תוכנית היתכנות להטמעת SEL המיושמת במחקר זה יצרה הזדמנות למורים עצמם לשפר את תהליכי ההוראה שלהם.

נקודה נוספת שהועלתה בראיונות המורים הייתה שתוכנית ההתערבות, שדרשה מהתלמידים לעבוד יחד בקבוצות, יצרה השפעה חיובית מאוד על תלמידים שלרוב אינם נהנים מספורט ואף נמנעים מלהשתתף בשיעורי חינוך. במהלך תוכנית SEL, התלמידים הללו הבינו שהם חלק מקבוצה, ושהצלחתה או כישלונה אינם תלויים רק בהם. הבנה זו החדירה בהם תחושת ביטחון ויכולת, והם נהנו לקחת חלק פעיל בשיעורים. לבסוף, המורים גם דיווחו כיצד התפתחו כישורי החשיבה היצירתית של התלמידים במהלך תוכנית ההתערבות הודות להוראה ולהתערבות מינימלית של המורים בהשוואה לשיעורי חינוך רגילים, להרחבת הזדמנויות הרפלקציה ולרצון להצליח בקבוצה במפגשים עתידיים. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם המחקר של בנבנישתי ופרידמן (2020), שמצאו כי מיומנויות חברתיות-רגשיות יכולות להשתפר בכל תחום דעת, אם המורים מכוונים ומודעים לכך.

נשאלת השאלה, מדוע מיומנות האמפתיה, שקודדה כנמוכה ביותר, דווקא היא השתפרה פחות בקרב התלמידים בקבוצת הניסוי. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי מחקרם של מילר והופמן (Miller & Hoffman, 2009), שהראו כי לרכישת מיומנות האמפתיה ולשיפור נדרש זמן ארוך וכן התנסויות חוזרות. זאת במיוחד בספורט תחרותי שבו רגש התחרותיות עשוי לגבור על ביטוי של מיומנות האמפתיה.

### **מגבלות ומחקר עתידי**

ממצאי מחקר זה מספקים תרומה חשובה לספרות על SEL בשיעורי חינוך בבית ספר יסודי. עם זאת, יש להתייחס לכמה מגבלות מחקריות. ראשית, המחקר נערך בשני בתי ספר יסודיים בלבד. מחקר עתידי יכול להפיק תועלת מהכללת מספר גדול יותר של בתי ספר יסודיים, כמו גם בתי ספר לילדים גדולים יותר (כלומר, חטיבת ביניים ותיכון). יתרה מכך, חשוב להשוות נתונים על אודות תלמידים מקבוצות גיל שונות. כמו כן, במחקר זה נכללו רק תלמידים מהחינוך הרגיל, ומן הראוי לכלול במחקר עתידי גם ילדים מהחינוך המיוחד, שהם בעלי מאפיינים ותהליכים התפתחותיים ייחודיים. לבסוף, שימור מיומנויות SEL והעברתן לתחומי חיים אחרים לא נמדדו במחקר זה. מחקרים עתידיים יכולים להפיק תועלת בהיבטים אלו במספר נקודות זמן ובמסגרות נוספות, כגון כיתות אחרות, ואף מחוץ לבית הספר. מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי הייתה העובדה שלא נמדדו מיומנויות SEL אצל התלמידים לפני ההתערבות, אלא בנקודת זמן אחת בלבד - לאחר ההתערבות בקבוצת הניסוי, ולפיכך ההשוואה בין המצבים עם התערבות וללא התערבות היא מוגבלת. במחקרים עתידיים מומלץ לקיים הערכת טרום התערבות כדי לקבוע מדידה בסיסית של כישורי ה-SEL של התלמידים.

### **מסקנות**

המחקר הנוכחי מראה שניתן ליישם בהצלחה תוכנית הכשרה ל-SEL בשיעורי חינוך בבתי ספר יסודיים כאמצעי לשיפור כישורי ה-SEL שלהם. ממצא חשוב זה צריך לקבל מענה בקרב קובעי מדיניות במערכת החינוך, ויש למנף אותו על ידי תוכניות הכשרת מורים ומכללות.



בשנים האחרונות גוברת ההכרה בחשיבות ה-SEL בבתי הספר בישראל. בהתאם לכך, הוצעו יוזמות שונות לקידום SEL, לרבות תוכניות הכשרה למורים הן מטעם מכון מופ"ת והן מטעם משרד החינוך (ראו נספח 1 - דוגמאות להשתלמויות שהתקיימו בנושא SEL). תוכניות אלו מטרתן לצייד את המחנכים, כולל מורים לחינ"ג, בידע ובכישורים לטיפול מיומנויות חברתיות-רגשיות אצל תלמידים. דוגמה אחת להכשרת SEL בישראל היא תוכנית "חינוך לפיתוח בר קיימא" של משרד החינוך (ראו נספח 1), הכוללת מרכיבים של SEL ומספקת משאבים ואסטרטגיות לשילוב עקרונות SEL ביישומי ההוראה של מורים שונים, כולל מורים לחינ"ג.

## מקורות

- אבני ראשה (2021). [מדריך להטמעת למידה חברתית-רגשית בבתי הספר](#). תרגום מאנגלית: ג' לייבושור.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). [טיפוח מיומנויות רגשיות חברתיות במערכת החינוך: ועדת קונצנזוס. יוזמה - המרכז לידע ולמחקר בחינוך](#).
- דורנר, ד' (2009). [הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון](#). משרד החינוך.
- הוצלר, י' (2004). "שתף אותי" - דוגמאות, מקרים ותגובות למצבי הכלה בחינוך הגופני ובחוגי ספורט. אילן - מרכז ספורט לנכים.
- חוברת יעדים התפתחותיים של למידה רגשית חברתית והמלצות לפעולות לקידום בגיל בית ספר יסודי (6-12). אוגוסט 2022 אוניברסיטת רייכמן מרכז SEL.IL בשיתוף עם מנהל החינוך בעיריית תל אביב יפו.
- כורם, ע' (2021). חמש תפיסות שגויות של מתכשרים להוראה באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים. רב-גוונים: מחקר ושיח, 21, 71-84.
- קניאל, ש' (2014). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגז הכלים של החוקר. אורשת, כתב העת ליהדות, לחברה, לחינוך, ה', 257-284.
- משרד החינוך המינהל הפדגוגי אגף א' לחינוך יסודי המחלקה לחינוך לחיים בחברה [https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/Hevra/htafkid\\_veani\\_sdna.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/Hevra/htafkid_veani_sdna.pdf)
- רן, ע', רומי, ש' ויוספברג'ן יהושע, ל' (2018). [התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות והטמעתן במערכת החינוך. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות במערכת החינוך](#). מכון מופ"ת.
- שובל, א', טל, מ' ובן חורין, ב' (2010). טיפוח יחסים חברתיים בשיעורי חינוך גופני. הכשרתון, המכללה האקדמית בוינגייט.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). [דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט](#). מכון מופ"ת.
- תיק תוכניות לימודים לעובדי הוראה, משרד החינוך למקצוע החינוך הגופני לכיתות ג' ו- <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/third/027055.pdf>

- Ciotto, C. M., & Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27–33.
- Goh, T. L., & Connolly, M. (2020). Efficacy of school-based SEL programs: Aligning with health and physical education standards. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 16-19.
- Gorucu, A. (2016). The investigation of the effects of physical education lessons planned in accordance with cooperative learning approach on secondary school students' problem solving skills. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 998–1007. doi: 10.5897/ERR2016.2756
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364.  
<https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hughes, E. (2020). Instructional strategies to address Social Emotional Learning (SEL) in Physical Education (PE) programs with adolescent students. *Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education Synthesis Projects*, 113.
- Koutelidas, A. A. (2022). *Teaching personal and social responsibility through physical education in elementary school*. [Doctoral dissertation, University of Thessaly]. The University of Thessaly Institutional Repository.
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2021). Training the social-emotional skills of youth school students in physical education classes. *Frontiers in psychology*, 12. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195
- Miller, K. E., & Hoffman, J. H. (2009). Mental well-being and sport-related identities in college students. *Sociology of sport journal*, 26, 335-356.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Perez-Ordas, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education:

A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56-75.

Richards, K. A. R., Ivy, V. N., Wright, P. M., & Jerris, E. (2019). Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 35–44.

SHAPE America – Society of Health and Physical Educators America. (2019). *How to integrate social and emotional learning in PE to improve classroom climate*. Human Kinetics.

Shkedi, A. (2003). Words that trying to touch: A qualitative Research - Theory and practice. Ramot, Tel-Aviv University.

Weiss, M. R. (2011). Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest* 63(1), 55–65. doi: 10.1080/00336297.2011.10483663

Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social–emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61.

## נספח 1: דוגמאות להשתלמויות שהתקיימו בנושא SEL

מאגר ידע למנהיגות בית-ספרית (SEL) - אבני ראשה : למידה חברתית-רגשית

מכון מופ"ת - סדנה

SEL בית הספר המרכזי להשתלמות/ השתלמויות תשפ"ג : למידה חברתית רגשית -

מרכז אוריאל, יוצרים הקשבה, השתלמות בהנחיית "מעגל הקשבה" (The way of Council) ע"פ עקרונות הלמידה חברתית-רגשית (SEL)

מרכז אוריאל, יוצרים הקשבה (ההשתלמות מוכרת על ידי גפ"ן : השתלמות למורים בעקרונות הלמידה החברתית-רגשית (SEL) בשיטת "מעגל הקשבה" (The Way of Council)

אורנים : פיתוח וליווי מערכת חינוך, למידה חברתית רגשית Social-Emotional Learning (SEL)

פסג"ה מרכז לטיפוח מקצועי, איכותי וחדשני

## נספח 2: מחוון תצפית במהלך פעילות

תאריך: \_\_\_\_\_ שעה: \_\_\_\_\_ שם בית הספר: \_\_\_\_\_ כיתה: \_\_\_\_\_  
 שם המחנך: \_\_\_\_\_ כמות המשתתפים: \_\_\_\_\_ מתי התוכנית החלה? \_\_\_\_\_

הגיע ליעד	באמצע המסע	התחיל במסע	נקודת התחלת המסע	
				עבודת צוות – חברתי
<p>מעודד אקלים בונה על ידי ביצוע כל אחת מהפעולות הבאות באופן עקבי:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- מתייחס בכבוד לחברי הצוות</li> <li>- משתמש בשפת גוף חיובית ומשדר עמדה חיובית</li> <li>- מניע לפעולה את חברי הצוות בטוח בהצלחת הקבוצה</li> </ul>	<p>מעודד אקלים בונה מאפשר ובמידה מסוימת: מחברי הקבוצה בכבוד</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- לעיתים משתמש בשפת גוף חיובית</li> <li>- לעיתים מניע לפעולה את חברי הצוות</li> <li>- לעיתים מסייע ומעודד את חברי הצוות</li> </ul>	<p>לעיתים מתייחס בכבוד ולעיתים בזלזול.</p> <p>לעיתים עובד לבד ולעיתים בצוות שפת גוף לעיתים מכבדת ולעיתים מזלזלת בחברים.</p> <p>יש משימות שמזלזל ויש משימות שמכבד.</p>	<p>אינו מתייחס בכבוד משתמש בטון, בשפת גוף ובהבעות פנים המשדרים עמדה שלילית כלפי חברי הצוות.</p> <p>מביע זלזול בצוות או במשימה אינו מעודד את חברי הצוות</p> <p>- עובד לבד ומתעלם מהקבוצה</p>	קידום אקלים מאפשר ולא שיפוטי - כיתות ד' ו'
<p>אקטיבי במציאת פתרון לקונפליקט לחיזוק הקבוצה</p>	<p>נטרלי לנקודות מבט שונות</p>	<p>לעיתים מתרגז ולעיתים מצליח להבליג</p>	<p>נוטה להתרגז או לריב</p>	תגובה לקונפליקטים בין חברי הקבוצה - כל הכיתות
<p>מעודד את תרומתם של חברי הצוות ומתבסס על רעיונותיהם. דואג שכל חברי הצוות ישתתפו</p>	<p>משתתף בתורו ומאזין לאחרים</p>	<p>לעיתים מתייחס לדברי חבריו ולעיתים אינו מתייחס ואינו משתתף בתורו</p>	<p>אינו מתייחס לדברי חברי הצוות</p>	תרבות שיח
<p>עומד בזמנים ועוקב אחרי ההנחיות באופן מלא</p>	<p>לרוב עומד בזמנים ולרוב עוקב אחרי הנחיות</p>	<p>לעיתים עומד בזמנים ולעיתים עוקב אחרי ההנחיות</p>	<p>אינו עומד בזמנים ואינו עוקב אחרי הנחיות</p>	עמידה בזמנים ומעקב אחרי הנחיות
<p>מעלה רעיונות משלו ומציע פתרונות חלופיים שמתבססים על רעיונות של אחרים.</p>	<p>חולק רעיונות משלו אך אינו מתייחס לרעיונות של אחרים</p>	<p>לעיתים חולק ולעיתים לא</p>	<p>אינו חולק רעיונות משלו לצורך קידום פיתוח המשימה</p>	תרומה להצלחת הקבוצה במשימה

				רגשי - מודעות עצמית
<p>התלמידים מצליחים להציב יעדים וחותרים למימוש ביצועם ומגיעים ליעד</p>	<p>התלמידים מתמידים מול הקושי ומנסים בדרכים שונות אך אינם מגיעים ליעד</p>	<p>לעיתים מתמידים ולעיתים מוותרים</p>	<p>אינם מתמידים בביצוע משימה ומפסיקים מבלי להגיע ליעד</p>	<p>התמדה מול אתגרים</p>
<p>מה למדתי מהקבוצה? מה התרומה שלי לקבוצה? התלמידים מצליחים לחשוב רפלקטיבית על התהליך ולראות קשר בין פעולה לתוצאות</p>	<p>מודעים לנקודות חוזקה ואתגר במה אני טוב/ה? איפה היה לי מאתגר? במה אני יכול/ה להשתפר? במה הקבוצה יכולה להשתפר? התלמידים מצליחים לערוך תהליך רפלקטיבי של מה עובד ומה לא, אך לא רואים עדיין קשר בין פעולה לתוצאה</p>	<p>יודעים חלקית להביע תחושות ורגשות בעקבות עבודה</p>	<p>לא יודעים להביע ולתאר תחושות ורגשות איך היה לי? ממה נהנית? מה פחות אהבתי? איך הייתה לי העבודה בקבוצה? התלמידים אינם מצליחים לחשוב באופן רפלקטיבי ואינם מזהים קשר בין פעולה לתוצאה</p>	<p>מיקוד שליטה פנימי יכולת רפלקטיבית</p>
<p>ממשיכים לנסות ופותרים לבסוף במספר דרכים שונות</p>	<p>מנסים כמה פעמים אך עדיין אינם מצליחים ולבסוף מוותרים</p>	<p>לעיתים מתמודדים ומתייאשים ולעיתים מנסים אך רק לעיתים בודדות</p>	<p>אינם מתמודדים, מתייאשים, מתוסכלים ומרימים ידיים</p>	<p>התמדה מול קשיים וכשלונות</p>
<p>התלמידים מאתגרים את עצמם ברמת קושי גבוהה, יוזמים אתגרים חדשים, עוזרים לאחרים</p>	<p>התלמידים עובדים במרץ ומצליחים במשימה</p>	<p>לעיתים התלמידים פעילים ולעיתים לא פעילים</p>	<p>התלמידים אינם פעילים, מנמעים להמשיך ולנסות</p>	<p>פרואקטיביות</p>

				חשיבה יצירתית קוגניטיבית גנרית
יוצרים רעיונות חדשים לגמרי בעצמם משנים והופכים רעיונות לצורות או לממדים חדשים	מסגלים או מתאימים רעיונות לידי תוצר חדש	לעיתים מעתיקים ולעיתים מצליחים לחשוב על רעיון חדש משלהם	משכפלים או מעתיקים או חוזרים על רעיונות קיימים	חדשנות ורכישת אסטרטגיות ומיומנויות
נוטלים סיכונים חדשים שטרם נבחרו. מפתחים דרך מקורית לפתרון הבעיה ויכולים לבטא את הסיבות לבחירה.	שוקלים כיוונים חדשים או גישות חדשות לפתרון הבעיה	לעיתים נצמדים להנחיות ולעיתים מצליחים לחשוב על כיוון אחד חדש	נצמדים באדיקות להנחיות	פתרון בעיות ונטילת סיכונים



### נספח 3: שאלות לריאיון חצי מובנה עם המורה

1. האם שמת לב לשינוי שחל בילדים בעקבות התוכנית?
2. מה את יכולה להגיד על מידת שיתוף הפעולה של הילדים? (שאלת שאלות בכיתה, הבעת עניין וסקרנות, מילוי משימות)
3. כיצד את חווה את האווירה בזמן הפעילות בין התלמידים?
4. תארי את השיח/אווירה בין התלמידים
5. אילו מיומנויות עבודות צוות את מזהה שהתלמידים רוכשים?
6. מה עמדתך לגבי מידת המסוגלות של התלמידים להצלחה במשימות?
7. כיצד התלמידים לדעתך מתמודדים עם אתגרים וקשיים?
8. כיצד את מעריכה את המיומנות הרפלקטיבית של התלמידים בפעילות? במה זה בא לידי ביטוי?
9. אילו סוגי חשיבה את חושבת שהתלמידים מפעילים בזמן הפעילות?
10. האם היית משנה משהו בתוכנית, שיוביל לדעתך להשגת המטרות טוב יותר או להשגת מטרות נוספות?