

השפעת תוכנית התערבות רגשית על ויסות רגשי, על מוטיבציה ללמידה

ועל דיוק בקריאה בקרב תלמידי כיתה א

סטלה גידלביץ' ועדי ג'ויה חיים

"לילד שלא ידע לקרוא לא יהיה קל בחיים, אבל גם לילד שלא ידע לקרוא את עצמו, לקרוא אחרים, לקרוא מצבים לא יהיה קל" (גילי לייבושור)

תקציר

מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) (Social Emotional Learning) מאפשרות לאדם לפתח ולטפח את יכולותיו העצמיות, להבין ולנהל את רגשותיו תוך אינטראקציה עם אחרים ולשפר את יכולת קבלת ההחלטות שלו. תוכניות חברתיות-רגשיות עשויות לתרום לתלמידים ולהשפיע על הצלחתם בבית הספר. תלמידים העולים לכיתה א נאלצים להתמודד עם מגוון של קשיים הקשורים בהסתגלות למצב החדש מבחינה רגשית, לימודית, חברתית ופיזית. המשימה הגדולה העומדת בפניהם היא ללמוד לקרוא.

המחקר הנוכחי בדק את השפעתה של תוכנית התערבות רגשית על הוויסות הרגשי, על המוטיבציה ללמידה ועל יכולתם של תלמידי כיתה א לקרוא באופן מדויק. תוכנית ההתערבות הופעלה בשיעורי קריאה והיא כללה שיעורים ייעודיים להכרת הרגשות ולהקניה של אסטרטגיות חלופיות לוויסות רגשי. המחקר נערך בשנה שבה חלה התפרצות נגיף קורונה (תש"ף) וחלק מההתערבות הועברה בלמידה מרחוק.

המחקר נערך בקרב 44 ילדים משתי כיתות א בבית ספר בצפון הארץ, שחולקו באופן אקראי לשתי קבוצות - ניסוי וביקורת. לפני ההתערבות הועברו שלושה כלי מחקר - שאלון ויסות רגשי, שאלון מוטיבציה ומבחני המודעות הפונולוגית. לאחר ההתערבות, שארכה כארבעה חודשים, הועברו השאלונים שוב, נוסף על מבחנים הבודקים דיוק בקריאה.

ממצאי המחקר הדגימו שבקבוצת הניסוי חלו שינויים מובהקים בוויסות הרגשי במדד 'הערכה מחדש' ובכל מדדי המוטיבציה ללמידה והדיוק בקריאה. הממצאים מלמדים על חשיבות

הטיפול של מיומנויות ויסות רגשי בקרב תלמידי כיתה א באמצעות תוכניות ייעודיות המשלבות פיתוח מיומנויות אלה עם הקניית מיומנויות יסוד בקריאה.

מילות מפתח: ויסות רגשי, רכישת קריאה, תוכנית חברתית-רגשית, מוטיבציה, כיתה א

מבוא

בעשורים האחרונים חלה עלייה משמעותית בעיסוק בלמידה חברתית-רגשית. עלייה זו ניכרת הן בספרות המדעית, הן במגמות שינוי שמובילים ארגונים בין-לאומיים, הן ביישומם במערכות חינוך ברחבי העולם ובשנים האחרונות גם בישראל. בעידן של ימינו, החינוך הפורמלי אינו רק מקור להקניית ידע בתחומים שונים אלא גם מקור לתמיכה בהתפתחות מיטבית והכנת האדם להתמודדות עם העולם שבו הוא חי. משרד החינוך פרסם את עקרונות הפעולה של מודל פדגוגיה מוטת עתיד, שעל פיהם חשוב להקנות לתלמידים כישורי יסוד רחבים, כמו כישורים חברתיים-רגשיים, ויסות עצמי, גמישות מחשבתית והתנהגותית, התמודדות עם קשיים ואתגרים ויכולת עבודה בקבוצה (רן ואחרים, 2018; שפרלינג, 2018).

התקופה שבה מתרחש המעבר מסיום הגן לתחילת הלימודים בכיתה א מאופיינת בשינויים רגשיים רבים הדורשים הסתגלות למסגרת חדשה. בתקופה זו ילדים אמורים להפגין מיומנויות של ויסות עצמי אשר יאפשרו להם להסתגל לדרישות חדשות, לדחות סיפוקים, לתכנן פעולות בהתאם לתוצאות מצופות, להתמודד עם תסכול ולמקד התנהגות למטרה נבחרת, כמו למשל לתהליך רכישת הקריאה (סרוף ואחרים, 1998; Harrington et al., 2020). מחקרים מלמדים כי ילדים המפתחים יכולות גבוהות לזהות ולהבין רגשות, לשיים רגשות באופן מדויק ולשלוט בתדירות של סוג הרגשות שהם חווים ושל עוצמתם, הם בסבירות גבוהה יותר מאחרים לחוות בריאות נפשית, הסתגלות חברתית ותפקוד לימודי טוב יותר בבית הספר (הדר-פקר, 2013). מחקרים אחרים מצאו גם קשר בין תפקודים רגשיים לבין תפקודים הקשורים במוטיבציה ללמידה. הרגש הוא המקור של המוטיבציה, האנרגיה המניעה אותה ומשאירה אותה בחיים גם כשקשה. יש במוטיבציה תשוקה רגשית, רצון להשיג משהו, לחוש משהו, או להימנע ממשהו

(Arguedas et al., 2016). קריאה היא מיומנות לשונית והיא חלק מתהליך רכישת השפה המושפעת מההתפתחות הלשונית של הילד. זוהי מיומנות חיונית והכרחית לחיים, ולכן ראוי למצוא דרכים מתאימות שיאפשרו לכלל התלמידים לרכוש אותה באופן מיטבי (ארטמן וסדן, 2016; כהן ואחרים, 1996; קולן ולוי-שמעון, 2019; שיף ועדי-יפה, 2008). המחקר הנוכחי בדק את השפעתה של תוכנית התערבות רגשית שהופעלה בשיעורי קריאה על היכולת לווסת רגשות, על המוטיבציה ללמידה ועל ההישגים ברכישת הקריאה בקרב תלמידי כיתה א. התוכנית הושתתה על הקניית אסטרטגיות לניהול ולוויסות רגשות שליליים כמו עצב, אכזבה וכעס בקרב תלמידי כיתה א.

למידה חברתית-רגשית (SEL - Social Emotional Learning)

למידה חברתית-רגשית (SEL) מתייחסת לתהליך שבאמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים בכלל (בנבנישתי ופרידמן, 2020). תהליך זה המתייחס לאדם באופן הוליסטי - גוף, נפש, מחשבה, רגש וחיים חברתיים – הוא ביסודו התפתחותי ונבנה מתוך התנסויות חברתיות רבות. התנסויות אלה מאפשרות היכרות עם מגוון רגשות והתנהגויות הן של עצמי, הן של אנשים אחרים והן מתרחשות בעיקר באופן לא פורמלי. על כן, ישנה חשיבות רבה בפיתוח וטיפוח של יכולות התלמידים להבין ולנהל את רגשותיהם תוך האינטראקציות שלהם עם אחרים, ונוסף על כך, ללמדם לקבל החלטות אחראיות. פיתוח של מיומנויות חברתיות-רגשיות עשוי לתרום לתלמידים ולהשפיע על הצלחתם בבית הספר, ובעתיד גם במקומות עבודה, במערכות יחסים וכאזרחים בחברה (פרידמן, 2019; שדמי, 2019).

אחד המודלים להטמעה של למידה חברתית-רגשית שמקובל במערכות החינוך בעולם הוא מודל חמש היכולות CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (רן, 2019; שפרלינג, 2018; CASEL, 2012). מודל זה כולל את היכולות הבאות:

מודעות עצמית – (self-awareness) הבנת הרגשות, המטרות והערכים. אדם עם מודעות עצמית ידע להעריך נכונה את העוצמות ואת החולשות של עצמו, לקדם אורח חשיבה חיובי ולפתח תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות.

ניהול העצמי – (self-management) לומד עם יכולת ניהול עצמי יפתח יכולת לווסת רגשות והתנהגויות, ידע לדחות סיפוקים ולהתמודד עם לחצים, לשלוט בדחפים ולהתמודד עם אתגרים כדי להשיג מטרות לימודיות ואישיות.

מודעות חברתית – (social awareness) תלמיד עם מודעות חברתית יפתח יכולת להבין עמדות של אחרים המגיעים מרקע שונה, לחוש אמפתיה וחמלה כלפיהם ולהבין נורמות חברתיות להתנהגות במשפחה, בבית הספר ובקהילה.

מיומנויות יחסים בין-אישיים – (relationship skill) המסייעות לנהל מערכות יחסים בריאות ומיטביות ולהתנהג בהתאם לנורמות החברתיות.

יכולת קבלת החלטות אחראית (responsible decision making) – היכולת לשקול קודים אתיים ונורמות התנהגות מקובלות (רן, 2019; שפרלינג, 2018; CASEL, 2012).

בשנים האחרונות מתחדדת ההבנה כי כישורים חברתיים ורגשיים הכרחיים לפיתוח יכולות קוגניטיביות ולבניית חוסן פסיכולוגי. החוסן הפסיכולוגי חיוני ומסייע לבני האדם להסתגל בעולם המודרני (Jennings & Greenberg, 2009). מסגרות העוסקות באופן ישיר בלמידה חברתית-רגשית נדרשות לשלב תחומים שונים של מיומנויות, עמדות ותפיסות המקדמות הקניה של למידה חברתית-רגשית (בנבינשתי ופרידמן, 2020; שפרלינג, 2018). בעשורים האחרונים ספרות ענפה מציגה ממצאים אמפיריים הממחישים את תועלתן של תוכניות ההתערבות שמקדמות למידה חברתית-רגשית ואת השפעתן על הישגים לימודיים. לדוגמה, מחקר מטה-אנליזה שנערך על ידי טיילור ואחרים (Taylor et al., 2017) סקר 82 תוכניות התערבות חברתיות-רגשיות שהוטמעו משנת 1981 עד שנת 2014 בקרב 97,406 תלמידים מגיל הגן עד גיל בית ספר תיכון. ממצאי מחקר זה הראו כי התלמידים שהשתתפו במחקרים הציגו שיפור בביצועים אקדמיים במקביל לשיפור רב בגישות חיוביות ובכישורים חברתיים.

במחקר מטה-אנליזה נוסף שבחן את היעילות של 75 תוכניות התערבות חברתיות-רגשיות אוניברסליות מבוססות בית ספר מהשנים 1995-2008 נמצאה השפעה חיובית על מגוון כישורים חברתיים ורגשיים, כגון דימוי עצמי חיובי, התנהגות פרו-חברתית וצמצום התנהגות אנטי-חברתית, במקביל לקידום הישגים אקדמיים (Sklad et al., 2012).

השקעה בתחום החברתי-הרגשי-ההתנהגותי בגיל הרך תסייע רבות להפיכת ילדים לבוגרים המסתגלים יותר ונהנים מרווחה נפשית מפותחת יותר (אנגלברג, 2014; הדר-פקר, 2013).

בית הספר הוא סביבה שבה חווים התלמידים מגוון רגשות מדי יום. רגשות הם מרכיב חיוני ובסיסי בחוויה האנושית. כדי שילדים יתמודדו באופן מסתגל, עליהם ללמוד לווסת את רגשותיהם (הדר-פקר, 2013).

ויסות רגשי כמרכיב מרכזי בלמידה חברתית-רגשית

ויסות רגשי (emotion regulation) הוא מגוון ההתנהגויות שאדם משתמש בהן כדי להתמודד עם חוויה של רגש (אנגלברג, 2014). ויסות רגשי מתייחס לתהליכים שבאמצעותם האדם מנהל את הרגשות שהוא חווה או מביע ושולט בעיתוי שלהם ובאופן חווייתם והבעתם (סיקולר וסיקולר, 2013).

בשנים האחרונות נרשמת עלייה בדיווחים של הורים, גננות ומורים על עלייה בשכיחות התנהגות שאינה מסתגלת בקרב ילדים צעירים. הקשיים הבולטים הם קשיים בשליטה על רגשות שליליים (כמו כעס ופחד), קשיים בדחיית סיפוקים וקשיים להתמודד עם מצבי תסכול. אפשר לקשור קשיים אלה לחסכים התפתחותיים בוויסות הרגשי, ומתוך כך יש ללמד אסטרטגיות לניהול ולוויסות רגשות (אנגלברג, 2014).

יכולת הוויסות הרגשי מתפתחת ומשתכללת במהלך כל שנות הילדות מתהליך ביולוגי ופיזיולוגי ראשוני לתהליך המערב יכולת קוגניטיבית, רגשית וחברתית (צדוק, 2020; Grandey, 2000). ויסות רגשי ממלא תפקיד מפתח ביכולת ההסתגלות של הילד לדרישות חדשות של סביבות בית ספר, והיא חיונית להשתלבותו הלימודית והחברתית של הילד (Harrington et al., 2020).

בסוף גיל הגן ובכניסה לכיתה א מצופה מהילדים להפגין מיומנויות של ויסות עצמי אשר יאפשרו להם לדחות סיפוקים, לתכנן פעולות בהתאם לתוצאות מצופות, להתמודד עם תסכול ולמקד התנהגות למטרה נבחרת. ילדים אשר אינם מסוגלים לווסת רגשות של תסכול, שמחה, כעס ואכזבה יתקשו להתפנות למטלות לימודיות, ועלולים להיות מעורבים במריבות ובחיכוכים עם מורים ועם חברים לכיתה (סיקולר וסיקולר, 2013; Djambazova-Popordanoska, 2016). נמצא כי צעירים המדגימים יכולות גבוהות לזהות ולהבין רגשות, לשיים אותם ולשלוט בתדירותם ועוצמתם, הם בסבירות גבוהה יותר מאחרים לחוות בריאות נפשית, הסתגלות חברתית ותפקוד לימודי טוב יותר בבית הספר. לעומתם, צעירים עם כישורים רגשיים ירודים מועדים לתפקוד פסיכולוגי בלתי יציב הכולל דיכאון, חרדה, אלימות ושימוש בסמים ואלכוהול וכן להישגים אקדמיים נמוכים (הדר-פקר, 2013).

אסטרטגיות ויסות רגשי הנערכות לפני התגובה הרגשית כוללות בחירת מצב, שינוי מצב, פריסת תשומת לב והערכה קוגניטיבית מחודשת (Gross & Thompson, 2007). בחירת מצב או שינוי מצב משנים את התנאים המעוררים את התגובה הרגשית כדי למנוע או להפחית אותה. האסטרטגיות הנפוצות מסוג זה הן הימנעות רגשית או הימנעות התנהגותית. הימנעות רגשית היא מטווח רחב של חוויות פסיכולוגיות הכוללות מחשבות, רגשות, תחושות, זיכרונות ודחפים, כדי לא לחוש רגשות שליליים חזקים. הימנעות התנהגותית כוללת הימנעות מאירועים, מפעולות או ממצבים מסוימים מתוך חשש מהתעוררות של רגשות שליליים. בשני המקרים אסטרטגיות אלו אינן מאפשרות לאדם להתמודד בצורה ישירה עם הגורם לרגשות השליליים או לעבד את הסוגיות שהתעוררו בתוכו (צדוק, 2020). קיימת הסכמה בקרב תיאורטיקנים ומחנכים על חשיבות ההתחלה של ההתערבויות לפיתוח מיומנויות ויסות רגשי בגיל מוקדם ככל האפשר במשפחה ובגן (Eyberg et al., 2008).

ממחקרים עולה כי האסטרטגיה היעילה ביותר לויסות רגשות היא הערכה קוגניטיבית מחודשת המתייחסת ליכולת האדם לשנות רגש משלילי לחיובי על ידי שינוי דרך החשיבה על הסיטואציה בעזרת פרשנות מחודשת שלה (Gross, 1998). הערכה קוגניטיבית מחודשת תורמת להבעת רגשות באופן מותאם ומסתגל, מפחיתה רגשות שליליים ומקדמת בריאות

נפשית (כמו מצב רוח חיובי, תחושות של שלוה, ערנות והתלהבות). אסטרטגיה זו חיונית לתפקוד האקדמי, לפיתוח מיומנויות חברתיות ולהשתלבות טובה בחברה (סיקולר וסיקולר, 2013; צדוק, 2020). באופן ספציפי, האסטרטגיה של הערכה מחודשת נמצאה יעילה לקידום זיכרון מדויק של פרטים בסרט חינוכי בקרב 126 ילדים מגיל 6 עד 13 (Davis & Levine, 2013). החוקרות המליצו על פיתוח הערכה קוגניטיבית מחודשת להורים ולמורים כדי לעזור לילדים להתמודד עם רגשות שליליים למען קידום למידה.

מוטיבציה ללמידה

מקור המילה 'מוטיבציה' (motivation) הוא במילה 'תנועה' (motion), והמושג מוטיבציה מתאר מניעים (motives) להתנהגות. חקר המוטיבציה החל עוד בימיו של פרויד שניסה להגדיר מה גורם לאנשים לפעול כפי שהם פועלים (קפלן ועשור, 2001). לכל פעולה שעושה האדם יש מטרה, ומטרות אלה מהוות חלק חשוב מהמוטיבציה ללמידה. מוטיבציה משפיעה על מה לומדים, כמה לומדים, איך לומדים, איך מרגישים לגבי הלמידה ולאלו הישגים לימודיים מגיעים (ודר-וייס, 2014). תלמידים מגיעים לכיתה א עם ניצוץ של סקרנות בעיניים ומוטיבציה גבוהה ללמידה. עם השנים הניצוץ הולך ודועך והמוטיבציה הולכת ופוחתת. ממחקרים עלה כי בהשוואה לתלמידים שמוריהם ביטאו שליטה, תלמידים שלמדו עם מורים שתמכו באוטונומיה, במסוגלות ובשייכות השקיעו יותר בלמידה, המוטיבציה הפנימית שלהם הייתה גבוהה יותר, הם הגיעו להישגים גבוהים וחוו רגשות חיוביים (ודר-וייס, 2014; קפלן, 2014).

המוטיבציה מניעה את האדם לקרוא, מקנה לאדם נחישות לבצע משימות, ומניעה אותו להתמיד עד להשגת מטרתו. הצלחות בקריאה, משוברים ושכנוע יתרמו לעמדות חיוביות מגובשות כלפי קריאה. ילד צעיר החווה הנאה והצלחה מתהליך הקריאה, לרוב ייהנה מקריאה גם בבגרותו (והל ואחרים, 2002).

רכישת קריאה בכיתה א

קריאה מוגדרת כקליטת מסר וכתגובה מובחנת לסמלים גרפיים, תרגומים, סמלי דיבור ועמידה על משמעותם (Gibson, 1966). קריאה היא גם תקשורת, העברת מידע ממוסר לקולט שבו הקורא חוזה או מנחש את הכתוב תוך כדי ניפוי האפשרויות השונות. הבחירה והניפוי מבוססים על הידע הלשוני של הקורא (Smith, 1971).

במודלים ההתפתחותיים המתארים את השלבים השונים של תהליך רכישת הקריאה, מקובל להניח שרוב הילדים הנמצאים בשלב המוקדם של רכישת הקריאה (כיתות א-ב), מתמקדים בקידוד הסמלים החזותיים לביטויים ציליים (Ehri, 1991).

המודלים הקלאסיים והמודלים החדשניים מזמנים הבנה מעמיקה וראייה רחבה יותר של תהליך הקריאה כתהליך מורכב הכולל רכיבים קוגניטיביים ולשוניים רבים. בבסיסו עומדים שלושה מדדים עיקריים, המתארים את מרכיביה של הקריאה המיומנת: דיוק הנמדד באמצעות אחוז השגיאות בקריאת טקסט; שטף קריאה הנמדד באמצעות מספר המילים בדקה בעת קריאת טקסט; הבנת הנקרא העוסקת ביכולתו של הקורא להפיק משמעות מן הכתוב בדרך אופטימלית (טוב לי, 2017; טוב לי ופריש, 2014).

הדיוק בקריאה מושג באמצעות מנגנונים בסיסיים מולדים ובאמצעות מאגרי ידע נלמדים. קריאה מדויקת תלויה גם ברמת המודעות הפונולוגית של הקורא, שהיא מודעות למרכיבים הצליליים של השפה הדבורה. בפרט, זוהי היכולת להתייחס ליחידות השפה הצליליות הקטנות ביותר הנקראות פונמה (phoneme). מודעות פונולוגית חשובה ביותר ללימוד הקריאה והיא נמצאה כמנבא עיקרי להצלחה ברכישת הקריאה (טוב לי ופריש, 2014). נוסף על כך, מחקרים מראים כי תלמידים שמפתחים את המודעות הפונולוגית מתקדמים ברכישת הקריאה וברמת הבנת הנקרא (בשורה, 2020). מודעות פונולוגית מצטרפת אל ידע אותיות (מאגר ידע נלמד) וכך נוצר העיקרון האלפביתי (התיאום בין אות לצליל) שבא לידי ביטוי בפענוח פונולוגי. כך, על פי המודל ההתפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר-און, 2011), הקריאה בקרב תלמידי כיתה א עוסקת בעיקר בפענוח פונולוגי ברמת תרגום אות לצליל. קריאה יעילה תלויה גם

במנגנונים בסיסיים אחרים כמו זיכרון עבודה, רמת קשב, מודעות למרכיבי שפה נוספים ועוד (טוב לי ופריש, 2014).

בבית הספר היסודי ישנם תלמידים הנאבקים ברכישת הקריאה, קשיים אלו מתבטאים באופנים שונים אשר תלויים במקור הקושי, בשפה המדוברת ובדרכי הפיצוי המתפתחות אצל הקורא המתקשה. ווהל ואחרים (2002), מציינים שישנה הבחנה בין התלמידים המתקשים ברכישת הקריאה ואין להם לקות ספציפית מאופיינת, לבין אלה הנכשלים בשל היותם תלמידים שיש להם לקויות קריאה ספציפיות. לדעתם, רוב התלמידים הנכשלים בלימודי הקריאה והכתיבה לא סובלים מלקות כלשהי, ובעזרת יצירת סביבת הוראה מתאימה, יכול המורה בכיתה לעזור להם לשוב למסלול התפתחות תקין.

הקשר בין למידה חברתית-רגשית (SEL), לזיוסות רגשי, מוטיבציה ללמידה ודיוק בקריאה
רכישת מיומנויות חברתיות-רגשיות תורמת לא רק לתפקוד בבית הספר בביצועים הלימודיים, בתחום ההתנהגותי ובאקלים הכיתתי, אלא גם בתפקוד הכולל בחיים הבוגרים, במיוחד ביחס לתחושת שביעות הרצון הכוללת, בשיפור בסגנון החיים ובדפוסי חיים בריאים, ובנטייה להמשיך ללימודים אקדמיים ולרכוש מיומנויות כלליות נוספות (שפרלינג, 2018).

במחקר הנוכחי הוחלט להתמקד בגיל הצעיר של תלמידי כיתה א מתוך ההבנה כי עם תחילת הלימודים האקדמיים מתרחש אחד המעברים המהותיים בחיי הילד. במעבר זה חל שינוי בין הלמידה בגן, שמבוססת לרוב על משחק, ללמידה באמצעות ישיבה ממושכת על ספסל הלימודים בשיעורים הארוכים 45 דקות וביניהם הפסקות קצרות המאפשרות פירוק ואוורור רגשות. הצלחתו של ילד במעבר זה היא זו שתתווה לעיתים קרובות את העתיד בלימודיו עד סוף התיכון ואולי אפילו בלימודים אקדמיים בהמשך. השאלה המרכזית היא: האם יש קשר בין

מיומנויות הנדרשות להצלחה זו - ויסות רגשי, מוטיבציה ללמידה ורכישת הקריאה?

מרבית המחקרים שבדקו התערבויות חברתיות-רגשיות ראו השפעה מועטה על הישגים אקדמיים. עם זאת, במחקר שנערך באוסטרליה בקרב 99 ילדים בגן ובכיתה א, נבחנה השפעתה של תוכנית התערבות חברתית-רגשית על התפתחות רוחה נפשית והישגים

לימודיים. תוצאות המחקר מלמדות שהתוכנית השפיעה באופן חיובי על רמות היכולת הרגשית והרווחה הנפשית של תלמידים לפני בית ספר ובכיתה א (יותר רגשות חיוביים ופחות רגשות שליליים). נוסף על כך, התוכנית הובילה לירידה בבעיות התנהגות, לשיפור בכישורים החברתיים, לשליטה עצמית ואף לעלייה בהישגי הקריאה של תלמידי כיתה א. לדברי המורים, התלמידים שעברו את התוכנית היו מסוגלים יותר לנהל את רגשותיהם, להסתדר עם אחרים ולהשקיע בלמידה בהשוואה לקבוצת הביקורת, שכללה תלמידים שלא עברו את התוכנית (Ashdown & Bernard, 2012). תוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי תתמקד במתן אסטרטגיות ממוקדות לוויסות רגשי במהלך שיעורי הקריאה ובכך תהווה מחקר המקשר בין התחומים הללו, בהמשך למחקרם של אשדאון וברנרד (Ashdown & Bernard, 2012).

ויסות רגשי מאפשר לתלמיד לשמר רגשות חיוביים ולמתן רגשות שליליים בצורה שתאפשר לו להתמיד במשימות למידה ולהגיע להישגים לימודיים טובים (Garner, 2010). בהקשר לתהליך רכישת הקריאה, בספרות ישנן עדויות המוכיחות כי תהליכי ויסות רגשי עשויים לתרום גם לתוצאות הישגי קריאה. מחקרים אשר בחנו את ההשפעה של רגשות שליליים (כגון עצב, כעס, ביישנות) על קריאה הראו תוצאות שליליות על הישגי התלמידים. לקוראים מתחילים ומתקשים, תהליך לימוד קריאה טומן בחובו תסכול. לפיכך, היכולת לנהל רגשות ולשמור על קשב או מיקוד (כלומר ויסות עצמי רגשי), הם תהליכים קריטיים לפיתוח אוריינות וכישורי קריאה (Liew et al., 2020; Valiente et al., 2010). יתר על כן, עמדות חיוביות כלפי קריאה, דימוי עצמי חיובי והרגלי קריאה טובים, נחשבים ליעדים חשובים בהקניית אוריינות הקריאה ומבטיחים את רכישתה (טוב לי, 2017).

בספרות המחקרית מוצגת תפיסה הרואה את רכישת האוריינות באופן כללי כתהליך הנשען על מגוון רכיבים ומערכות שונות הפועלות במקביל. אל הכישורים הלשוניים מצטרפות יכולות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, משתנים רגשיים, כישורים תרבותיים-חברתיים ומרכיבים סביבתיים. בתהליך הקריאה בפרט, מתרחשים תהליכים מורכבים הקשורים זה בזה. בשל כך ניכרים לעיתים קשיים ברכישת הקריאה אשר עלולים להשפיע על מצבו הרגשי של הקורא. שיפור כישורי הקריאה של התלמידים ישפרו את ביטחונם בקריאה, את התפיסה העצמית

שלהם כקוראים ואת עמדתם כלפי קריאה. באופן טבעי הם יגלו יותר עניין בקריאה, יותר הנאה ויותר מסוגלות להתמיד ולהתמודד עם האתגרים הכרוכים בתהליך רכישת הקריאה (קולן ולוי-שמעון, 2019).

נוסף על כך, נמצאו בספרות עדויות לקשר שבין ויסות רגשי לבין מוטיבציה. לדוגמה, במחקר שנערך בקרב 417 תלמידי בית הספר היסודי, בני 10, משבעה בתי ספר שונים בארצות הברית, נבדק הקשר בין ויסות רגשי בכל הקשור לתפקוד אקדמי, לרבות מוטיבציה, ונמצא כי ויסות רגשי היה קשור באופן חיובי עם היבטים רבים של תפקוד אקדמי, כאשר רגשות חיוביים כמו אושר משפיעים על המוטיבציה ועל ההישגים. לעומת זאת, רגשות שליליים, כמו עצב, מובילים להימנעות מביצוע משימות אקדמיות ומעידים על מוטיבציה ירודה (Kwon et al., 2016).

אם כך, הקשר שבין מוטיבציה ללמידה חברתית-רגשית בכלל ולוויסות רגשי בפרט, נוגע לרגשות הקשורים להישגים, ובכלל זה הישגים לימודיים. הפעלה של רגשות חיוביים כמו הנאה מהלימודים מחזקת מוטיבציה פנימית וחיצונית ללמידה ומשפרת מיומנויות קוגניטיביות הנדרשות ללמידה כמו יצירתיות, יכולת טובה לפתרון בעיות ונכונות להשקיע יותר מאמץ בלמידה (שפרלינג, 2018).

בהקשר לתהליך רכישת הקריאה, הצלחה בקריאה היא תוצאה של מעגל חיובי, ככל שאנו קוראים יותר, אנו נעשים מיומנים יותר בקריאה. ככל שאנו מיומנים יותר בקריאה, אנו נהנים יותר מן הקריאה. ככל שאנו נהנים יותר, יש לנו הנעה פנימית לקריאה ויש לנו רצון לקרוא יותר. ככל שאנו קוראים יותר, היכולות שלנו משתכללות. כלומר, המוטיבציה לקריאה קשורה למעורבות בקריאה, אשר, בתורה, קשורה למיומנות קריאה. בקיאות בקריאה דורשת מוטיבציה והתמדה שמובילה למעורבות התנהגותית, רגשית וקוגניטיבית כדי ללמוד ולשלוט בפענוח בקריאה ובכישורי ההבנה (Liew et al., 2020).

לאור דברים אלה עולה, כי טיפוח של מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) נחשב כיום נדבך חשוב ובלתי נפרד מתהליכי חינוך ולמידה. הטמעת מיומנויות בתחום החברתי-הרגשי-ההתנהגותי בגיל הרך במודלים השונים תסייע רבות להפיכת ילדים לבוגרים המסתגלים יותר

ונהנים מרווחה נפשית מפותחת יותר. כמו כן, השקעה בתחום זה עשויה לקדם את התלמיד בפן האישי והלימודי ולעצב את דמותו הערכית והאזרחית של התלמיד ולהכינו לחיים במאה ה-21 (אנגלברג, 2014; הדר-פקר, 2013; פרידמן, 2019; שפרלינג, 2018).

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי בדק שלוש שאלות מרכזיות:

- א. האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת ביכולת ויסות רגשי של תלמידי כיתה א בעקבות תוכנית התערבות רגשית?
- ב. האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במדד המוטיבציה של תלמידי כיתה א בעקבות תוכנית התערבות רגשית?
- ג. האם יימצאו הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במבחני דיוק הקריאה של תלמידי כיתה א בעקבות תוכנית התערבות רגשית?

השערות המחקר

- א. תימצא תרומה של תוכנית ההתערבות לוויסות רגשי בקבוצת הניסוי. השערה זו נובעת מתוך מסקנות מחקרים קודמים על שיפור יכולת לווסת רגשות בהתערבות ישירה המיועדת לכך (רן, 2019; שפרלינג, 2018; CASEL, 2012).
- ב. ייתכן שלא תימצא תרומה של ההתערבות למוטיבציה ללמידה. אומנם במחקרים הקודמים נמצא קשר בין הרגשות החיוביים למוטיבציה (Kwon et al., 2016), אך אין ראיות אמפיריות לכך שתוכנית ההתערבות שלא מיועדת ישירות למוטיבציה, בפרט בתחום של רכישת הקריאה, תשפיע על משתנה זה.
- ג. תימצא תרומה של תוכנית ההתערבות לדיוק בקריאה. תלמידים בקבוצת הניסוי יגיעו להישגים טובים יותר במדדים השונים בתחום הדיוק בקריאה לעומת התלמידים בקבוצת הביקורת. ממצאי המחקרים הקודמים מעידים על יכולתן של תוכניות התערבות רגשיות-חברתיות לשפר הישגים לימודיים ובפרט בקריאה בקרב תלמידים

בכיתה א (Ashdown & Bernard, 2012). עם זאת, יש לציין כי המחקרים הללו לא נערכו בכתב האלפביתי ולא במהלך מגפת קורונה, שבה לא נשמרה רציפות ההוראה והלמידה.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 44 תלמידים משתי כיתות א מבית ספר יסודי ממלכתי במחוז צפון שנבחר באופן אקראי. מדד הטיפוח של בית הספר נמוך. התלמידים חולקו אקראית לשתי קבוצות, קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. קבוצת הניסוי כללה 22 תלמידים (9 בנים ו-13 בנות) וקבוצת הביקורת כללה אף היא 22 תלמידים (9 בנים ו-13 בנות). התפלגות המגדר הייתה זהה בשתי קבוצות המחקר. גיל התלמידים 6-7 שנים, כל התלמידים דוברי עברית כשפת-אם והרמה הלימודית של התלמידים הטרוגנית. בכל אחת מן הכיתות למד תלמיד אחד עם צרכים מיוחדים או תלמידים שאובחנו עם ליקויים. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במשתני המחקר השונים לפני תחילת ההתערבות (ראו פרק הממצאים).

במחקר השתתפו שתי מורות (כל מורה לימדה קריאה בכיתה אחת). לשתי המורות תואר ראשון בחינוך B.Ed. עם תעודת הוראה וניסיון דומה בהוראה.

כלי המחקר

ויסות רגשי נמדד על ידי שאלון אסטרטגיות ויסות רגשי (ERQ) Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003). השאלון כלל עשרה פריטים ומטרתו למדוד אסטרטגיות ויסות רגשי. השאלון בנוי מהיגדים סגורים המודדים שתי אסטרטגיות ויסות רגשי: 'הדחקה' ו'דיכוי של רגשות והתנהגות סוערת' (בהמשך 'דיכוי של רגשות') לעומת 'הערכה מחדש'. סוג סולם המדידה הוא סקלה הנעה מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 7 (מסכים מאוד). היגדים 1,3,5,7,8,10 מתייחסים לגורם 'הערכה מחדש'. לדוגמה: "כאשר אני רוצה להרגיש פחות רגש שלילי, אני משנה את הדרך שבה אני חושב על המצב". מהימנות עקיבות פנימית

אלפא של קרונבך של הגורם 'הערכה מחדש' גבוהה $\alpha = 0.81$. היגדים 2,4,6,9 מתייחסים לגורם 'דיכוי של רגשות'. לדוגמה: "אני שומר את הרגשות שלי לעצמי". אלפא של קרונבך של הגורם 'דיכוי של רגשות' נמוכה $\alpha = 0.26$. בשל מהימנות נמוכה הממצאים שקשורים לגורם זה יוצגו בהסתייגות בעת דיון בהם. המהימנות הפנימית של כל שאלון הוויסות גבוהה $\alpha = 0.75$. כדי שתלמידי כיתה א יצליחו להבין את ההיגדים ולסמן את המספרים המתאימים לדעתם, נערכה התאמה בעזרת מד רגשות הבנוי מרגשנים שונים. כל רגשן קיבל ערך מספרי. למשל הספרה 1 תוארה כרגש עצוב מאוד (שלילי) בצבע אדום, כביטוי לחוסר הסכמה מוחלט עם ההיגד. הספרה 7 תוארה כרגש שמח מאוד (חיובי) בצבע ירוק, כביטוי להסכמה מוחלטת עם ההיגד. השאלון הוקרא לתלמידים במליאה בשעה שמד הרגשות הוקרן על לוח הכיתה. כל תלמיד קיבל שאלון אישי והתלמידים סימנו בעצמם את התשובות על גבי השאלון. בשל העובדה שחלק מההיגדים מורכבים ומנוסחים בלשון גבוהה, היה צורך להסביר אותם במילים אחרות, פשוטות יותר ולתת דוגמאות רלוונטיות לעולמם. למשל ההיגד, "אני שולט ברגשות שלי על ידי כך שאני משנה את הדרך שבה אני חושב על המצב שבו אני נמצא". היגד זה הוסבר כך בכיתה: "עד כמה אני מסכים עם ההיגד מ-1 עד 7, שאומר שאני ילד שמצליח לשלוט ברגשות שלי כי אני מסוגל לדמיין מחשבות אחרות. לדוגמה, אחד הילדים דחף אותי כשיצאנו להפסקה מהכיתה. אם בדרך כלל אני מתעצבן על זה, אני עלול לבכות או לדחוף אותו בחזרה. במקרה כזה התלמיד יציין ציון 1. אם אני מצליח לשלוט בעצמי כי אני מסוגל לחשוב שהילד לא דחף אותי בכוונה אלא מיהר להתפנות בשירותים ולכן אני מסוגל שלא לכעוס עליו. במקרה כזה התלמיד יציין ציון 7". שאלון ויסות רגשי הועבר באופן דומה עם הסברים ודוגמאות זהים, הן בקבוצת הניסוי, הן בקבוצת הביקורת לפני ההתערבות ואחריה.

המוטיבציה נמדדה על-ידי שאלון אשר פותח בידי מידגלי ואחרים (Midgley et al., 2000), ועובד לגרסתו העברית בידי קפלן (Levy-Tossman et al., 2007). השאלון כלל 19 פריטים המתייחסים למטרות הישג, ומוערכים בסולם של ליקרט בן חמש דרגות: מ-1 – לא נכון כלל, עד 5 – נכון מאוד. ההיגדים בשאלון התחלקו לשלוש קבוצות המפרידות בין מטרות שליטה ובין מטרות ביצוע-התקרבות ובין מטרות ביצוע-הימנעות. בקבוצה מטרות שליטה שישה

היגדים (שאלות 1-6) המייצגים את שאיפת הלומד ללמוד מתוך רצון והבנה. לדוגמה: "אני עושה את המשימות מכיוון שאני רוצה ללמוד כמה שיותר". בקבוצה של מטרות ביצוע-התקרבות שישה היגדים (שאלות 7-12) המייצגים את כוונת הנבדק להפגין את יכולתו הלימודית. לדוגמה: "אחת המטרות שלי היא להראות לאחרים שאני טוב בלימודים". בקבוצה מטרות ביצוע-הימנעות שבעה פריטים (שאלות 13-19) המייצגים את כוונת הנבדק להימנע מהפגנת חוסר יכולת. לדוגמה: "חשוב לי שהמורים שלי לא יחשבו שאני יודע פחות מתלמידים אחרים".

מטרת השאלון הייתה לבחון את ההשפעה של תוכניות ההתערבות על מטרות ההישג של הנבדקים. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונברך של גורמי שאלון מוטיבציה היא: $\alpha = 0.85$ במטרות שליטה, $\alpha = 0.65$ במטרות ביצוע התקרבות, $\alpha = 0.76$ במטרות ביצוע הימנעות, $\alpha = 0.79$ בכל השאלון.

העברת שאלון "מוטיבציה" נעשתה באופן דומה להעברת שאלון "ויסות רגשי" בשתי קבוצות המחקר, לפני ההתערבות ואחריה. כדי שתלמידי כיתה א יצליחו להבין את ההיגדים ולסמן את המספרים המתאימים לדעתם, הם נעזרו במד רגשות המותאם לסקלה מ-1 עד 5.

הדיוק בקריאה נמדד על-ידי שני מבדקי קריאה, האחד לפני תוכנית ההתערבות והשני אחריה. מבדק הקריאה הראשון שנערך לפני תוכנית ההתערבות מיועד לתלמידים שטרם רכשו את הקריאה. המבדק פותח על ידי ראמ"ה (מסט ואחרים, 2015). במחקר זה נבדקו שתי המשימות הראשונות: מודעות פונולוגית ושיום אותיות לפני תוכנית ההתערבות. למבדק נורמות ארציות לכל משימה המאפשרות למורה להעריך את תפקודו של התלמיד ביחס לתפקוד המצופה מתלמידים בכיתה א. במחקר הנוכחי מבדק זה הועבר בחודשים אוקטובר-נובמבר 2020 ונערך בעל פה באופן פרטני על ידי מורה מצוות חינוכי של בית הספר באמצעות מחוון המלווה את המבדק.

מהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונברך עבור כל פרטי המבדק הראשון נעה בין בינונית-גבוהה לגבוהה: שיום אותיות (22 פריטים) $\alpha = .88$, צליל פותח (16 פריטים) $\alpha = .79$, צליל סוגר (6 פריטים) $\alpha = .68$.

מבדק הקריאה השני שנערך לאחר תוכנית ההתערבות הוא מבדק המיועד לתלמידים שנמצאים בתהליך רכישת הקריאה. המבדק פותח על ידי התוכנית "כוח לקרוא", אשר נבנתה במשך עשרות שנים על פי הוועדה להוראת הקריאה, תוכנית הלימודים בחינוך הלשוני ומודלים עדכניים בהוראת הקריאה. התוכנית עוברת עדכונים על פי הידע, המחקר ותוכניות הלימודים וזכתה בפרס ממשד החינוך ע"ש חנוך אנוך (שניר, 2013). המבדק כולל משימות המיועדות להעברה פרטנית במפגש מורה-תלמיד. המשימות בודקות מיומנויות קריאה וכתובה - קריאת צלילים, מילים ומשפטים, כתיבתם של הצלילים והמילים, קריאה קולית של סיפור והבנת הנקרא. במחקר זה הועבר מבדק מספר 1 מתוך חוברת ג לאחר תוכנית ההתערבות. מבדק זה נערך בחודשים אפריל-מאי 2021 באופן זהה להעברת המבדק הראשון. מהימנות העקיבות הפנימית אלפא של קרונברך עבור פרטי המבדק נמצאה גבוהה: קריאת צירופים (14 פריטים) $\alpha = .78$ וקריאת מילים (13 פריטים) $\alpha = .74$. בקריאת משפטים נמצא מתאם גבוה של קריאת שני פריטי המבחן $r = .69, p < .001$.

הליך המחקר

המחקר נערך בשיטה כמותית והתבצע בשלבים הבאים: (א) מבחן טרום הכולל העברת שאלונים ומבדקי המודעות הפונולוגית בשתי קבוצות המחקר בחודשים אוקטובר-נובמבר 2020; (ב) ביצוע תוכנית ההתערבות רגשית בקבוצת הניסוי בלבד במשך כארבעה חודשים (ראו פירוט בתיאור ההתערבות בקבוצת הניסוי); (ג) מבחן בתר הכולל העברה שנייה של השאלונים ומבדקי הקריאה בשתי קבוצות המחקר בחודשים אפריל-מאי 2021.

תיאור ההתערבות

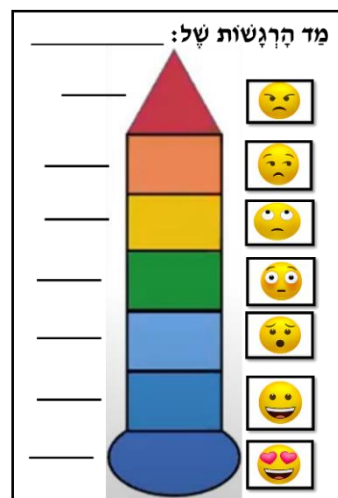
התלמידים בשתי קבוצות המחקר למדו לקרוא על-פי תוכנית "הכוח לקרוא" המבוססת על השיטה האנליטית-הסינטטית. הדגש היה על מבנה המילה ומשמעותה, תוך התייחסות מרבית לצירופי הצלילים. התוכנית מדגישה את מיומנויות הפענוח – דיוק בפענוח מילים, משפטים וטקסטים - והיא בנויה באופן מובנה ומדורג.

בקבוצת הניסוי הופעלה תוכנית התערבות רגשית. התוכנית שילבה בין שני חלקיה: בשלב ראשון (1), למידה מעמיקה של נושא הרגשות בשיעורי כיסורי חיים ובשלב שני (2) הפעלת התוכנית לוויסות רגשי בתחילת כל שיעור קריאה.

1. לימוד מעמיק של נושא רגשות: במשך כעשרה שיעורים למדו התלמידים במהלך שיעורי כיסורי חיים ומפתח הלב יחידת הוראה בנושא רגשות. מטרת התוכנית הייתה להביא את התלמידים להכרה ברגשות כתנאי למודעות עצמית, משום שהרגשות נמצאים בבסיס כל החוויות בחיים. מתן ביטוי לרגשות חיוביים ושלייליים הוא שלב ראשוני בהבהרתם (מינץ ואחרים, 2015). בכל שיעור דנו התלמידים ברגש אחר באמצעות סיפורים, שירים ומשחקי תפקידים, תוך חלוקת הרגשות לרגשות חיוביים ושלייליים. לכל רגש שנלמד הוצג לתלמידים רגשן המבטא אותו, כפעילות מטרימה לשימוש במד הרגשות בהמשך התוכנית. בתהליך הוראת הרגשות השלייליים נחשפו בפני התלמידים אסטרטגיות ודרכים שונות להתמודדות עם רגשות כמו עצבנות, כעס, עצב, פחד, תסכול ועוד (ראו גלגל פתרונות).

2. הפעלת התערבות רגשית בשיעורי הקריאה: בתום תהליך הוראת יחידת הלימוד הופעלה תוכנית ההתערבות לוויסות רגשי למשך כארבעה חודשים במהלך שיעורי הקריאה. תחילה הוצג בפני התלמידים מד-הרגשות. התמונות הממחישות את הרגשות היו מוכרות לתלמידים. במד-הרגשות הייתה חלוקה של צבעים, כאשר הצבעים הכחולים מציינים רגשות חיוביים, ואילו הצבעים הצהובים והאדומים מציינים רגשות שלייליים. כל תלמיד קיבל מד רגשות

אישי.



איור 1: מד-הרגשות

בתחילתו של כל שיעור קריאה סימנו התלמידים את הרגשתם על גבי מד-הרגשות האישי באמצעות סימון V בטוש מחיק. לאחר הסימון, נאספו במליאה תשובותיהם לצורך מעקב. סימון ואיסוף הרגשות במליאה נמשך כעשר דקות בתחילת שיעורי הקריאה. אם הרגש היה חיובי, המשיכו התלמידים בשיעור הקריאה. במקרה שחשו רגש שלילי, השתמשו בשעון הפתרונות (ראו פירוט בהמשך). בחלק מתקופת ההתערבות (בחודשים ינואר-פברואר) חל סגר על מערכת החינוך. שיעורים אלה הועברו ללמידה מרחוק בזום, כאשר כל תלמיד הציג את הסימון על מד-הרגשות למצלמה.

כדי לסייע לתלמידים בהתמודדות עם רגשות שליליים וכדי להקנות מגוון אסטרטגיות, הוצג בפניהם כרטיס הניווט: "מה עלי לעשות כשיש לי משימת קריאה?" כרטיס זה הוצג על לוח הכיתה הקדמי (בלמידה מרחוק על שקופית במצגת) ושימש את התלמידים להמשך התמודדותם עם הרגש שסימנו.



איור 2: כרטיס הניווט

במקרה שהתלמידים זיהו רגש שלילי הם התבקשו ליישם את אחת מהאסטרטגיות לניהול רגשות שאליהן נחשפו במהלך הוראת הרגשות השליליים. להלן פירוט האסטרטגיות:

שעון פתרונות לרגשות שליליים – התלמידים בחרו משעון הפתרונות שהיה ברשותם את האסטרטגיה שהתאימה להם לוויסות רגשותיהם, עד אשר הרגישו פנויים ללמידה.



איור 3: שרון פתרונות לרגשות שליליים

תרגיל נשימות מבוסס מיינדפולנס הנקרא: "הנר והפרח" – בתרגיל זה התלמידים התבקשו לעצום עיניהם ולדמיין שביד אחת הם אווזים פרח יפה וריחני וביד השנייה נר דולק של יום הולדת. את תהליך הדמיון ליוו נשימות עמוקות תוך כדי ריכוז בנשימה. ההתרכזות בנשימה לימדה את התלמידים להירגע, להניח למרוץ האוטומטי של המחשבות, להתרכז ברגע הנוכחי ולהרגיש את מה שהתרחש באותו זמן. השאיפה התבצעה דרך האף, דהיינו "להריח את הפרח" ואילו הנשיפה התבצעה דרך הפה, דהיינו "לכבות את הנר" (מור, 2016).

תרגיל הרפיה – תרגיל אשר פותח על ידי אליצור (1988). בתרגיל זה התלמידים למדו להרגיע את גופם בעזרת תרגילי הרפיה המשלבים כיווץ ושחרור אברים בגוף תוך שאיפות ונשיפות עמוקות. למשל, כיווץ אגרופים בתוך כיסים, מאחורי הגב או לצידי הגוף. בתרגיל זה התלמידים שאפו אוויר ובהדרגה כיווצו בחוזקה את שני אגרופיהם, תוך כדי דמינו שבתוכם מצויים כל הרגשות השליליים שהם חשו. התלמידים נשארו בתנוחת כיווץ האגרופים עד אשר הרגישו צורך לשחרר. כאשר היו מוכנים להרפות, נשפו באיטיות ובהדרגה שיחררו את כפות ידיהם. באמצעות התרגיל חשו התלמידים את כל המתחים זורמים מכפות ידיהם הרחק מגופם.

מיומנויות SEL עוסקות בהיבטים חברתיים ובהיבטים רגשיים, המושפעים זה מזה ומשפיעים זה על זה. במחקר הנוכחי תוכנית ההתערבות פעלה **בפן הרגשי בלבד**. מחקרים מראים שתלמידים בכיתה א נמצאים בשלב שבו רק מתחילים ליצור חברויות נאמנות ומתחילים לפתח הבנה אמיתית של המהות של היותם חלק מקבוצה, ולכן טרם רכשו מיומנויות חברתיות עמוקות (סרוף ואחרים, 1998). סיבה נוספת שבעטיה שולבו רק מיומנויות רגשיות קשורה בעובדה שהמחקר התבצע בשנת קורונה, שבה הזדמנויות חברתיות היו מצומצמות ותלויות בסגרים, לכן לא הייתה יכולה להתקיים אפילו רציפות חברתית, שהיא חלק ממנגנון הישרדותי של בני האדם (להד, 2020).

התוכנית התבססה גם על תהליכים קוגניטיביים של פיתוח שפה רגשית וביטוי של רגשות, ניתוח סיטואציות חברתיות והקנייה ממוקדת של אסטרטגיות חלופיות, שבמהלכן התלמידים פיתחו מודעות לעולמם הרגשי וליכולת השליטה העצמית שלהם (ליכטינגר, 2018). השלב הראשוני וההכרחי לביצוע פעולות ויסות רגשי הוא שאדם הופך מודע לרגשותיו ולחוויותיו הפנימיות (Ochsner & Gross, 2008).

בקבוצת הביקורת תוכנית הלימוד ושעות הלימוד שהוקדשו לקריאה היו זהות לקבוצת הניסוי. בשיעורי כישורי חיים, כאשר קבוצת הניסוי למדה לעומק את נושא הרגשות, למדו התלמידים בקבוצת הביקורת את הנושא של פתרון בעיות. נוסף על כך, התלמידים בקבוצה זו לא נחשפו לאסטרטגיות לניהול הרגשות השליליים.

הדרכת המורות: נערכה פגישה משותפת בין החוקרת הראשונה עם המורה בקבוצת הניסוי ובה ניתנה הדרכה מפורטת על תוכנית ההתערבות. במהלך העברת ההתערבות נערכו שיחות בין המורה לחוקרת על המשך התוכנית. המורות בשתי הקבוצות קיבלו את השאלונים ואת המבחנים.

אתיקה מחקרית

המחקר החל לאחר קבלת האישור של רשות המחקר במוסד האקדמי שבו מלמדות החוקרות. הוסבר לתלמידים מהי מטרת המחקר כדי לקבל את הסכמתם להשתתפות במחקר. ההורים

בקבוצת הניסוי קיבלו הסבר ממחנכת הכיתה שלימדה את שיעורי הקריאה והפעילה את תוכנית ההתערבות כדי לקבל את הסכמתם להעברת ההתערבות. עם תחילת הסגר על מערכת החינוך כל ילד בכיתה הניסוי קיבל את התיקה עם דפי העבודה ביחידת ההוראה על הרגשות, את מד-הרגשות, את כרטיס הניווט ואת גלגל הפתרונות. במהלך השיעורים שהועברו באמצעות זום ההורים היו עדים להפעלת ההתערבות.

במחקר הנוכחי נשמרו עקרונות האתיקה, הסודיות והאנונימיות המבטיחות ששם של בית הספר ושל הנחקרים יהיה מוגן מפני כל פגיעה אפשרית בעקבות נכונותם להשתתף במחקר.

ממצאים

בחלק זה יוצגו תחילה ניתוחים סטטיסטיים לבחינת משתני המחקר לפני ההתערבות. לאחר מכן יוצגו הממצאים על אודות המשתנים שעניינם הוויסות הרגשי והמוטיבציה בעקבות הפעלת תוכנית התערבות רגשית. לבסוף יוצגו הממצאים על אודות המבחינים השונים שבדקו את הדיוק בקריאה לאחר הפעלת תוכנית התערבות רגשית.

בחינת ההבדלים בין הקבוצות לפני ההתערבות

טרם עריכת המחקר הנוכחי ובחינת השערות המחקר, נעשה שימוש בתוכנת G*Power כדי לבחון מהו גודל המדגם הנדרש לצורך המחקר הנוכחי אפריורית. ההנחות לקביעת גודל המדגם: חוזק אפקט בינוני של 0.3, טעות מסוג I (טעות α) של 0.05, עוצמה $(1-\beta)$ גבוהה של 0.9. לביצוע ניתוח סטטיסטי של מדידות חוזרות עם משתנה אחד בלתי-תלוי בין-נבדקי (קבוצות המחקר) ומשתנה בלתי-תלוי אחד תוך-נבדקי (זמן המדידה) נמצא כי גודל המדגם הנדרש הוא 44 נבדקים.

נוסף על כך, טרם בחינת השערות המחקר הנוכחי, נערכו מבחני Shapiro-Wilk כדי לבחון אם מדדי המחקר השונים - היכולת לוויסות רגשי, מידת המוטיבציה ואחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית - מתפלגים באופן נורמלי. הממצאים הראו כי ההתפלגות של מדדי המחקר שונה במובהק מההתפלגות הנורמלית ($p < .05$). עקב כך, נבחנו השערות המחקר הנוכחי הן

באמצעות ניתוחים סטטיסטיים פרמטריים, הן באמצעות ניתוחים סטטיסטיים א-פרמטריים אשר אינם מניחים על התפלגות נורמלית של המשתנים התלויים. ניתוח א-פרמטרי מסוג וילקוקסון (Wilcoxon test) נערך כדי לבחון את ההבדלים בין שני זמני המדידה השונים (לפני ההתערבות, לאחר ההתערבות) בוויסות הרגשי (השערה ראשונה) ובמידת המוטיבציה (השערה שנייה) בכל קבוצת מחקר. כמו כן, כדי לבחון את ההשערה השלישית כי ימצאו הבדלים באחוז השגיאות במטלות השפתיות לאחר ההתערבות, נערך מבחן א-פרמטרי מסוג מאן וויטני (Mann-Whitney). נמצא כי ממצאי הניתוחים הא-פרמטריים הראו רמת מובהקות סטטיסטית וממצאים זהים לממצאי הניתוחים הפרמטריים. על כן, לצורך הנוחות באופן ההצגה, חלק זה יציג את ממצאי הניתוחים הפרמטריים.

לבסוף, טרם בחינת ההשערות של המחקר נערכו שלושה מבחני ניתוח שונות מסוג MANOVA לבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בגורמי הוויסות הרגשי, בגורמי המוטיבציה ובאחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית טרם ההתערבות. נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר השונות בבדיקה הסימולטנית של שני גורמי שאלון הוויסות הרגשי, שלושת גורמי שאלון המוטיבציה ובאחוזי השגיאות בארבעת מבחני היכולת השפתית $[F(3,40) = 2.26, p = .096, \eta_p^2 = .14, F(2,41) = .44, p = .645, \eta_p^2 = .02]$ ובבחינת ההבדלים בין קבוצות המחקר בכל אחד מגורמי שאלון הוויסות הרגשי, שאלון המוטיבציה ואחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית טרם ההתערבות, נמצא כי לא קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר טרם ההתערבות בכלל המדדים. לוח 1 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערכי ניתוחי השונות של יכולת הוויסות הרגשי, מידת המוטיבציה ואחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית של התלמידים על פי קבוצות המחקר טרם ההתערבות.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונויות של יכולת ויסות רגשי, מידת המוטיבציה ואחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית של התלמידים על פי קבוצות המחקר טרם ההתערבות

			קבוצת ניסוי		קבוצת ביקורת		
			(n = 22)		(n = 22)		
η^2	p	F	SD	M	SD	M	
יכולת ויסות רגשי							
.02	.376	.80	0.51	2.51	1.21	2.76	הערכה מחדש של רגשות
.00	.953	.00	0.41	4.25	0.80	4.26	דיכוי של רגשות
מידת המוטיבציה							
.07	.089	3.04	0.53	2.59	0.54	2.31	מטרות שליטה
.07	.077	3.28	0.56	2.83	0.68	2.49	מטרות ביצוע – התקרבות
.07	.084	3.13	0.51	3.27	0.60	2.97	מטרות ביצוע – הימנעות
אחוזי שגיאות במבחני היכולת השפתית							
.04	.192	1.75	11.22	9.00%	18.04	15.00%	שיום אותיות
.03	.227	1.51	10.36	4.45%	17.49	9.77%	מודעות פונולוגית – צליל פותח
.01	.491	.48	30.13	30.05%	34.78	36.86%	מודעות פונולוגית – צליל סוגר
.02	.411	.67	5.33	1.14%	11.69	3.41%	קריאת צירופים

ויסות רגשי ומוטיבציה

מאחר שלא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בכלל מדדי המחקר טרם ההתערבות, כדי לבחון את שתי השערות המחקר הראשונות באשר להבדלים במידת הוויסות הרגשי ובאשר להבדלים במידת המוטיבציה של התלמידים משתי קבוצות המחקר כתלות בזמן המדידה, נערכו מבחני ניתוח שונות דו-כיווניים (2x2) מסוג Mixed ANOVA. המשתנים הבלתי-תלויים הם קבוצות המחקר (בין-נבדקי) וזמן המדידה (תוך-נבדקי). המשתנים התלויים הם שני גורמי שאלון הוויסות הרגשי ושלושת גורמי שאלון המוטיבציה. לוח 2 מציג את הממוצעים, את סטיות

התקן ואת ערכי ניתוחי השונות של היכולת לזיכרון רגשי ומידת המוטיבציה של התלמידים על פי קבוצות המחקר לפני ההתערבות ואחריה.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של יכולת הזיכרון הרגשי ומידת המוטיבציה של התלמידים על פי קבוצות המחקר לפני ההתערבות ואחריה

קבוצת			לפני		אחרי		ערכי ניתוחי השונות (F)		
מדדי המחקר		מחקר	M	SD	M	SD	זמן	קבוצה	זמן*קבוצה
יכולת ויסות רגשי									
הערכה מחדש	ביקורת		2.76	1.21	3.61	1.33	91.54***	46.94***	35.35***
		ניסוי	2.51	0.51	6.17	0.46			
הדחקה	ביקורת		4.26	0.80	4.39	1.46	.00	.56	.50
		ניסוי	4.25	0.41	4.11	0.38			
מידת המוטיבציה									
מטרות שליטה	ביקורת		2.31	0.54	2.64	0.89	203.71***	22.75***	87.73***
		ניסוי	2.59	0.53	4.20	0.68			
מטרות ביצוע	ביקורת		2.49	0.68	2.52	0.79	16.89***	17.92***	14.39***
		ניסוי	2.83	0.56	3.68	0.70			
התקרבות	ניסוי								
מטרות ביצוע	ביקורת		2.97	0.60	3.03	0.56	12.31***	.05	18.15***
		ניסוי	3.27	0.51	2.66	0.48			
הימנעות									

*** $p < .001$

בהתאם להשערת המחקר הראשונה, מהתבוננות בלוח 2 אפשר לראות כי קיימת אינטראקציה מובהקת סטטיסטית בין קבוצות המחקר וזמן המדידה במדד היכולת להערכה מחדש של

הרגשות. מבחני t למדגמים תלויים הבוחנים את ההבדלים בין שני זמני המדידה בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד הראו כי קיימת עלייה מובהקת סטטיסטית בקרב תלמידים מקבוצת הניסוי ביכולת ההערכה מחדש של רגשות לאחר ההתערבות $t(21) = 24.26, p < .001, \text{Cohen's } d = 5.17$, הבדלים אלו בין שתי נקודות הזמן לא הגיעו למובהקות סטטיסטית בקרב תלמידים בקבוצת הביקורת $t(21) = 1.91, p = .070, \text{Cohen's } d = 0.41$. בהתאם להשערת המחקר השנייה, מהתבוננות בלוח 2 אפשר לראות כי קיימות אינטראקציות מובהקות סטטיסטיות בין קבוצות המחקר וזמן המדידה **בשלושת מדדי המוטיבציה**. מבחני t למדגמים תלויים לבחינת ההבדלים בין שני זמני המדידה בקרב כל קבוצת מחקר בנפרד הראו כי תלמידים מקבוצת הניסוי עלו במובהק בגורם מטרות השליטה ובגורם מטרות הביצוע – התקרבות וירדו במובהק לאחר ההתערבות בגורם מטרות הביצוע – הימנעות [מטרות שליטה: $t(21) = 4.95, p < .001, \text{Cohen's } d = 3.44$, מטרות ביצוע – התקרבות: $t(21) = 16.12, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.05$, וגורם מטרות ביצוע – הימנעות: $t(21) = 4.41, p < .001, \text{Cohen's } d = 0.94$. בדומה לתלמידים בקבוצת הניסוי, תלמידים בקבוצת הביקורת הציגו עלייה מובהקת סטטיסטית בגורם מטרות השליטה לאחר ההתערבות, $t(21) = 3.61, p < .01, \text{Cohen's } d = 0.77$, אך גודל האפקט של השיפור בגורם מטרות השליטה גבוה במובהק בקרב התלמידים בקבוצת הניסוי בהשוואה לתלמידים בקבוצת הביקורת [$d = 3.44$ לעומת $d = 0.77$]. בניגוד לתלמידים בקבוצת הניסוי, לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שתי נקודות הזמן בקרב תלמידים מקבוצת הביקורת בשני גורמי מטרות הביצוע – התקרבות והימנעות [$t(21) = .26, p = .795, \text{Cohen's } d = 0.06$ וכן $t(21) = .79, p = .437, \text{Cohen's } d = 0.17$].

דיוק בקריאה

כדי לבחון את השערת המחקר השלישית כי הישגיהם של התלמידים בקבוצת הניסוי במבחני הקריאה לאחר ההתערבות יימצאו גבוהים במובהק מהישגיהם של התלמידים בקבוצת הביקורת, נערך מבחן ניתוח שונות מסוג MANOVA חד-כיווני. המשתנה הבלתי-תלוי הוא

קבוצות המחקר ואילו המשתנים התלויים הם אחוזי השגיאות בארבעת מבחני היכולת השפתית. נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בין קבוצות המחקר השונות באחוז השגיאות במבחני היכולת השפתית, $F(4,39) = 4.11, p = .007, \eta^2 = .30$. לוח 3 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערכי ניתוחי השונות של אחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית של התלמידים על פי קבוצות המחקר לאחר ההתערבות.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוחי השונות של אחוזי השגיאות במבחני היכולת השפתית של התלמידים על פי קבוצות המחקר לאחר ההתערבות

			קבוצת ניסוי		קבוצת ביקורת		מבחני היכולת השפתית
			(n = 22)		(n = 22)		
η_p^2	P	F	SD	M	SD	M	
.18	.004	9.33**	10.07	4.05%	26.94	22.77%	קריאת צלילים
.22	.001	12.03***	12.82	7.50%	28.68	30.73%	קריאת מילים
.18	.004	9.14***	9.33	5.73%	25.43	23.18%	קריאת משפטים
.12	.022	5.64*	17.25	9.45%	26.80	25.59%	קריאת סיפור

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

מהתבוננות בלוח 3 אפשר לראות כי בדומה להשערת המחקר, הישגיהם של התלמידים בקבוצת הניסוי במבחנים השפתיים לאחר ההתערבות נמצאו גבוהים במובהק מהישגיהם של התלמידים בקבוצת הביקורת. ההישגים הגבוהים יותר התבטאו באחוזי שגיאות נמוכים יותר במובהק בקרב התלמידים בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת.

דיון

מחקר זה עסק בהשפעת תוכנית התערבות רגשית (המבוססת על מיומנויות SEL) על ויסות רגשי, על מוטיבציה ועל דיוק בקריאה בקרב תלמידי כיתה א. המחקר השווה בין שתי כיתות א בניסיון לקבוע אם תוכנית ההתערבות אשר הופעלה בקבוצת הניסוי בשיעורי קריאה תשפר את יכולות התלמידים בתחומים שנבדקו.

השפעת תוכנית ההתערבות על הוויסות הרגשי

שאלת המחקר הראשונה עסקה במידת השפעתה של תוכנית התערבות רגשית על ויסות רגשותיהם של תלמידי כיתה א. הממצאים במחקר הנוכחי מראים כי בדיווח העצמי בשאלון ויסות רגשי ניכרים הבדלים מובהקים בקבוצת הניסוי לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות. הבדלים אלה באים לידי ביטוי בעלייה בממד 'הערכה מחדש' ללא הבדלים מובהקים בממד 'דיכוי של רגשות'.

השינויים בממד 'הערכה מחדש' בקבוצת הניסוי התרחשו בעקבות התוכנית לשיפור הוויסות הרגשי, שהייתה מבוססת על מודלים ותיאוריות מרכזיות של SEL, אשר באמצעותן למדו התלמידים להביא את עצמם למודעות רגשית, לניהול העצמי, למודעות חברתית, תוך שימוש במיומנויות שרכשו לגבי יחסים בין-אישיים וליכולת קבלת החלטות אחראית (רן, 2019; שפרלינג, 2018; CASEL, 2012). מטרתה של תוכנית ההתערבות הייתה לשנות את התנהגות הילדים כאשר חשו ברגש שלילי. כדי להשיג מטרה זו תוכנית ההתערבות התבססה על התיאוריה של שינוי התנהגותי ועל התיאוריה הקוגניטיבית הפועלת בשני מישורים, התנהגות מתוכננת ופעולה מחושבת. ממצא זה נתמך על ידי מחקרים שבדקו אסטרטגיות לוויסות רגשי, שבהם נמצא כי האסטרטגיה היעילה ביותר לוויסות הרגשות היא הערכה קוגניטיבית מחודשת. הערכה זו תורמת להבעת רגשות באופן מותאם ומסתגל, מפחיתה רגשות שליליים, מקדמת בריאות נפשית (מצב רוח חיובי, תחושות של שלוה, ערנות והתלהבות) והכרחית לתפקוד האקדמי ולפיתוח מיומנויות חברתיות והשתלבות טובה בחברה (סיקולר וסיקולר, 2013; צדוק, 2020). נוסף על כך, השינוי התרחש הודות לשילובה של

אסטרטגיה התנהגותית בתוכנית ההתערבות הרגשית, אשר מסייעת לאדם לווסת את רגשותיו, להתמודד עם לחץ ולהפחית מצוקה על ידי הרפיה שרירית הדרגתית או תרגילי נשימה (אליצור, 1998; מור, 2016; צדוק, 2020).

חשוב לציין כי לא נצפתה ירידה מובהקת בגורם 'דיכוי של רגשות', אם כי אפשר לראות כי הירידה גבוהה יותר בקבוצת הניסוי מאשר בקבוצת הביקורת. ייתכן שהדבר קשור לאורך של תוכנית ההתערבות שאינו מספיק כדי שתלמידים צעירים בכיתה א ידווחו על יכולתם להדחיק את הרגשות השליליים. עם זאת, יש לסייג את הממצאים בגורם 'דיכוי של רגשות' בשל מהימנות נמוכה שנמצאה בגורם זה לפני ההתערבות.

לאור הממצאים וההסברים, אפשר להסיק כי נמצאה השפעה חיובית של תוכנית ההתערבות הרגשית על יכולת התלמידים בקבוצת הניסוי לווסת רגשות, להיות מעורבים בתהליך הלמידה שלהם ובפרט במהלך שיעורי הקריאה, להתרכז ולהתמיד במשימות מאתגרות הקשורות לרכישת הקריאה. סוגי התנהגויות אלו חיוניים להכנת הילדים להצלחה חברתית ולימודית במיוחד כאשר הם עוברים מהגן לבית הספר (Hemmeter et al., 2006).

השפעת תוכנית ההתערבות על המוטיבציה

שאלת המחקר השנייה עסקה במידת ההשפעה של תוכנית התערבות רגשית על המוטיבציה בקרב תלמידי כיתה א. הממצאים במחקר הנוכחי מלמדים על שיפור מובהק בשלושת הממדים שנבדקו בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת. אפשר להסביר את ההבדלים בין הקבוצות באמצעות השיפור שבא לידי ביטוי בכל אחד מהממדים שנבדקו. בממד 'מטרות ביצוע התקרבות' נצפתה עלייה המעידה כי התלמידים בקבוצת הניסוי הביעו שהם מוכנים להתנסות במטלות הלמידה השונות. בממד 'מטרות שליטה' נצפתה עלייה המתאפיינת בכך שהתלמידים הביעו שחשוב להם ללמוד מתוך רצון והבנה. בממד 'מטרות ביצוע הימנעות' נצפתה ירידה המעידה שהתלמידים נמנעו מהפגנת חוסר יכולת במטלות הקריאה והביעו שהיו מוכנים יותר לגשת למשימות המאתגרות. ממצאים אלה מלמדים כי תוכנית ההתערבות הרגשית אכן השפיעה על המוטיבציה. המוטיבציה היא תהליך קוגניטיבי ורגשי כאחד, כלומר החשיבה

והרגש מתווים את המסלול ואת הרצון האישי שלנו ומגייסים את הכוחות ליישם את הרצון לעשייה בפועל (משרד החינוך, 2016). העובדה שהתוכנית הרגשית השפיעה על המוטיבציה נתמכת על ידי הספרות המקצועית, שמראה כי קיים קשר בין ויסות רגשי לבין מוטיבציה. במחקרים נמצא, כי ויסות רגשי קשור באופן חיובי עם היבטים רבים של תפקוד אקדמי, כאשר רגשות חיוביים כמו אושר משפיעים על המוטיבציה ועל ההישגים (Kwon et al., 2016). לעומת זאת, רגשות שליליים כמו עצב מובילים להימנעות מביצוע משימות אקדמיות ומעידים על מוטיבציה ירודה (Kwon et al., 2016).

כמו כן, מטרת תוכנית ההתערבות הרגשית במחקר הנוכחי הייתה להביא את התלמידים למודעות רגשית (על ידי הסימון במד-הרגשות) ובהתאם לכך לבחור באסטרטגיה שמתאימה להם כדי להישאר עם רגשות חיוביים. הספרות המחקרית מלמדת כי הפעלה של רגשות חיוביים מחזקת מוטיבציה פנימית וחיצונית ללמידה ומשפרת מיומנויות קוגניטיביות הנדרשות ללמידה, כמו יצירתיות, יכולת טובה לפתרון בעיות ונכונות להשקיע יותר מאמץ בלמידה (שפרלינג, 2018). למרות שבמחקר הנוכחי לא נעשו פעולות יזומות לשיפור המוטיבציה הפנימית, כמו יצירת אתגר בתהליך הלמידה, עידוד סקרנות, שימוש בדמיון, ומתן תחושת שליטה ואחריות לתלמיד על תהליכי הלמידה (Palmer, 2005), הממצאים מלמדים כי חל שיפור במוטיבציה הפנימית של התלמידים אשר הביעו שלמדו מתוך תחושות עניין ורצון להבין. מכאן אפשר להסיק כי ייתכן שיש בכוחן של תוכניות התערבות רגשיות לשפר מוטיבציה בכלל ומוטיבציה פנימית בפרט. מחקרים מלמדים כי יש לכוון ככל הניתן לכך שתלמידים יפעלו מתוך מוטיבציה פנימית רגשית וילמדו מתוך תחושות של משמעות, עניין, הנאה ורווחה נפשית (קפלן, 2013).

השפעת תוכנית ההתערבות על הדיוק בקריאה

שאלת המחקר השלישית עסקה במידת השפעתה של תוכנית התערבות רגשית על הדיוק בקריאה. ממצאי המחקר מלמדים כי חלו הבדלים מובהקים בקבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת בכל הממדים של הדיוק בקריאה.

ייתכן שהתלמידים בקבוצת הניסוי הפגינו יכולת קריאה טובה יותר בממדים השונים, בהלימה לשלב שבו היו בתהליך רכישת הקריאה, בעקבות תוכנית ההתערבות הרגשית. הממצאים מראים כי בקבוצת הניסוי חל שיפור ביכולות הוויסות הרגשית וביכולת המוטיבציה ללמידה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שנעשו ובהם עדויות המוכיחות כי תהליכי ויסות רגשי עשויים לתרום גם לתוצאות הישגיות קריאה. לקוראים מתחילים ומתקשים, היכולת לנהל רגשות ולווסת עצמי רגשית הם תהליכים קריטיים לפיתוח אוריינות וכישורי קריאה (Liew et al., 2010; Valiente, et al., 2020). הסבר זה נתמך במחקרים שמראים כי מרבית התוכניות המבוססות על מיומנויות רגשיות-חברתיות אכן מובילות להישגים חיוביים בפיתוח הכישורים החברתיים והרגשיים, ומוכיחות שלמידה חברתית-רגשית משפרת גם הישגים לימודיים בכל שכבות הגיל ובקרב אוכלוסיות שונות (בנבינשתי ופרידמן, 2020; רן, 2019). נוסף על כך, תוכנית ההתערבות הרגשית שהשפיעה על יכולות הוויסות הרגשית הביאה את התלמידים למודעות רגשית ולהעצמת הרגשות החיוביים בכלל ובשיעורי קריאה בפרט. מחקרים מראים כי ככל שהקוראים יפתחו עמדות חיוביות כלפי הקריאה ביטחונם בקריאה ישתפר והדימוי העצמי שלהם בקריאה יהיה חיובי. מתוך כך הם יגלו יותר עניין לקרוא, יותר הנאה ויותר מסוגלות להתמיד ולהתמודד עם האתגרים הכרוכים בתהליך רכישת הקריאה (טוב לי, 2017; קולן ולוי-שמעון, 2019).

תרומת המחקר והשתמעויותיו לשדה המחקר והחינוך

הספרות המחקרית מצביעה על החשיבות והיעילות של שילוב מיומנויות SEL בתהליכי הלמידה בכלל ועל תרומתן לחיי התלמידים בפרט. ממצאי המחקר הנוכחי מדגימים כי בעקבות הפעלת התוכנית הרגשית חלו שינויים מובהקים ביכולת הוויסות הרגשית ובמוטיבציה של התלמידים וביכולת הדיוק בקריאה ברוב הממדים שנבדקו. חשוב לציין, כי המחקר נערך במהלך משבר קורונה, שבו עברה מערכת החינוך סגר ממושך וגם אחריו שהו כיתות רבות בבידוד ונאלצו ללמוד מרחוק. תוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי אף היא הועתקה בחלק מהזמן ללמידה מרחוק. על אף עובדה זו, התוכנית הרגשית במחקר הניבה את פירותיה בכל

המדדים: הוויסות הרגשי, המוטיבציה והדיוק בקריאה. לאור כך, יש צורך להשקיע, להרחיב ולטפח בקרב התלמידים את המיומנויות החברתיות-הרגשיות בכמה דרכים:

- הרחבת התוכנית לתחומי דעת נוספים כדי לבדוק את יעילות התוכנית על הישגי התלמידים באופן כללי. יישום של תוכנית ההתערבות הרגשית שנעשתה במחקר הנוכחי או של תוכניות אחרות על אוכלוסיות נרחבות יותר ברחבי ישראל.
- חשיפת הילדים לתוכניות מבוססות SEL כבר בגני הילדים כדי שכבר בשלבי החינוך הראשוניים יוכלו לפתח כישורים חברתיים וכישורים רגשיים מיטביים.
- שילוב מחקר איכותני הכולל ראיונות עם תלמידים, עם מורים ועם הורים. במקרה של סגרים או שהייה בבידוד, ההורים הופכים לגורם משמעותי בתהליך הלמידה של ילדם.
- עריכת מחקרי אורך כדי להרחיב את הידע המחקרי וכדי ללמוד עוד על התועלת של שילוב מיומנויות SEL והשפעתן על התלמידים בחייהם הבוגרים.

במחקרי ההמשך יהיה חשוב מאוד לבדוק את השפעת התוכנית הרגשית על מיומנויות חברתיות ולבחון שילוב של מיומנויות חברתיות ורגשיות בתוכניות ההתערבות כבר בגילים הצעירים של בית הספר היסודי.

מגבלות המחקר

למרות המגמה לבנות מחקר מהימן ותקף, למחקר הנוכחי כמה מגבלות. ראשית, מדגם המחקר היה קטן יחסית. לו היה נערך מחקר עם מדגם גדול הרבה יותר ניתן היה להכליל את ממצאי המחקר על כלל האוכלוסייה. שנית, יש לקחת בחשבון שלמרות שההיגדים בשאלונים תווכו למשתתפי המחקר, היכולת המטה-קוגניטיבית של התלמידים בכיתה א' עדיין אינה מפותחת דיה, ועל כן יש לקבל בהסתייגות את מהימנות השאלונים. מגבלה נוספת קשורה למערך המחקר וספציפית לעובדה ששתי מורות לימדו קריאה, כל אחת בקבוצת מחקר אחרת. ייתכן שלמורה שלימדה את קבוצת הניסוי אינטראקציה חיובית יותר עם התלמידים ולכך הייתה השפעה נוספת על ממצאי המחקר. עוד מגבלה קשורה לאורך של תוכנית ההתערבות במחקר. התוכנית הייתה קצרת טווח ולא רציפה מבחינת תלמידים צעירים ואין בה כדי ליצור שינויים

משמעותיים ביכולתם של התלמידים הנחקרים לווסת רגשות טוב יותר ולראות את השינויים גם בממד 'דיכוי של רגשות'. נוסף על כך, בעקבות משבר קורונה התלמידים שהו זמן רב בבית, חודשים רבים לפני המחקר וגם בתקופת המחקר. יתר על כן, שעות הלימוד השבועיות צומצמו באופן משמעותי לעומת תקופות שגרה, ולכן צברו התלמידים בתקופה זו פערים לימודיים משמעותיים ובסוף שנת הלימודים לא הספיקו לרכוש את כל אבני היסוד כמו בשנה רגילה. עקב כך לא נבדקה יכולתם לדייק בקריאה בכל אבני היסוד.

רשימת מקורות

- אליצור, ב' (1988). הרפיה עצמית. אור-עם.
- אנגלברג, ד' (2014). דרכי טיפול במצבי חרדה. *הד הגן*, ב, 53-55.
- ארטמן, ל' וסדן, מ' (2016). האם יש בישראל הוראה מותאמת לילדים עם לקויות קריאה? *החינוך וסביבו*, ל"ח, 212-189.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). *טיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/22-9-20%20SEL%20all.pdf>
- בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. *ד"ש*, 30, 24-1.
- בשורה, ס' (2020). מה בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית להבנת הנקרא בקרב ילדים בחינוך המיוחד בבתי ספר יסודיים ערביים. *רב-גוונים: מחקר ושיח*, 19, 106-79.
- הדר-פקר, ד' (2013). *הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר*. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול ולכל אחד" היוזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23051.pdf>
- ודר-וייס, ד' (2014). מוטיבציה ומטרות בלמידת מדעים: מי משפיע ואיך? *מוט"ב כעת*, 13, 20-13.

- והל, א', אלדן, צ' ורון, ר' (2002). למצוא את הדרך: קשיים בקריאה, בכתיבה ובכתיב – דרכי הערכה וטיפול. האוניברסיטה הפתוחה.
- טוב לי, א' (2017). "רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות. *בין השורות*, 2, 50-33.
- טוב לי, א' ופריש, י' (2014). המסע האורייני - תיאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתיבה. שאנן.
- להד, מ' (2020). עיקרון הרציפות ויישומיו במשבר הקורונה – הלכה למעשה. *שיחות בימי הקורונה*, אפריל 2020, 33-31.
- ליכטינגר, ע' (2018). פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה לתלמידים בסיכון. *אתגרי חינוך*, 3, 31-23.
- מור, א' (2016). כל מערכת החינוך צריכה לנשום. *הד החינוך*, צ(3), 36-30.
- מינץ, ד', גיא-דורון, ד' ובוימגולד, י' (2015). מעגל הקסם: תוכנית לגדילה אישית, רגשית וחברתית: קידום אקלים מיטבי וכישורי חיים בגן הילדים. גף הפרסומים – משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/maagal_hakesem.pdf
- מסט, א', בר-און, ע' וידידיה, ס' (2015). מבדק קריאה וכתיבה לכיתה א'. ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/Yesodi/ivrit/mesima18.pdf>
- משרד החינוך. (2016). מוטיבציה ללמידה. הכלה למעשה העלון למדריכי ההכלה, 8. אגף א' חינוך יסודי, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon8.pdf>
- סיקולר, ת', וסיקולר, ע' (2013). אימון בוויסות רגשי לילדים עם בעיות התנהגות באמצעות אילוף כלבים. *פסיכואקטואליה*, 28-23.
- סרוף, א', קופר, ר' ודהארט ג' (1998). התפתחות הילד טבעה ומהלכה. האוניברסיטה הפתוחה.

פרידמן, ט' (2019). טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) במערכת החינוך. למידה חברתית-רגשית על קצה המזלג. הכנס השנתי של היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/Articles%20SEL.pdf>

צדוק, ש' (2020). השפעות של התערבות אימון קוגניטיבי התנהגותי על הוויסות הרגשית של אוכלוסייה לא קלינית. [/https://shahar.com](https://shahar.com)

קולן, ל' ולוי-שמעון, ש' (2019). קול קורא: תוכנית לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי. משרד החינוך - המזכירות הפדגוגית.

https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/program/reading-fluency.pdf

קפלן, א' (2013). עקרונות לטיפול מוטיבציה ללמידה ולהישגים בחטיבת הביניים. קריאת ביניים, 21, 14-21.

קפלן, ח' (2014). הכוונה עצמית ומוטיבציה. לקסי קיי, 2, 15-17.

קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר הלכה ומעשה. בתוך י' הרפז (עורך), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה - חינוך החשיבה, 20 (עמ' 35-13). מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.

רן, ע' (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. ביטאון מופ"ת, 64. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11006>

רן, ע', רומי, ש', ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) (Social emotional learning) והטמעתן במערכת החינוך. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא "התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21. מכון מופ"ת.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23246.pdf>

שדמי, ח' (2019). למידה חברתית-רגשית. תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוצי. ביטאון מכון מופ"ת, 64. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11446>

שיף, ר' ועדי-יפה, א' (2008). הוראת הקריאה וכתביה. בתוך: פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 155-175). האקדמיה הלאומית למדעים.

שניר, ד' (2013). כוח לקרוא לתלמידי כיתה א'. אח.

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית-רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי. בתוך ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת), סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך.

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>

Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 87–103.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405.

CASEL (2012). 2013 CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374.

Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497–515.

- Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read* (pp. 57-74). Lawrence Erlbaum.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 215-237.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Gibson, E. J. (1966). Experimental psychology of reading to read. In J. Money (Ed.), *The disabled reader*. Johns Hopkins Press.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95-110.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53.

- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583-601.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2016, June 16). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000166>
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profile and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 231-252.
- Liew, J., Erbeli, F., Nyanamba, J. M., & Li, D. (2020). Pathways to reading competence: Emotional self-regulation, literacy contexts, and embodied learning processes. *Reading Psychology*, 41(7), 633–659.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective Neuroscience. *Current Direct Psychological Science*, 17(2), 153-158.
- Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, 27, 1853-1881.

- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 898-902.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102, 550–560.