

## שיפור אקלים כיתה באמצעות יוזמה של התערבות חברתית

### מירי שחף

#### תקציר

אקלים כיתה מדווח כגורם המשפיע לחיוב על כישורים חברתיים, על רווחת התלמיד ועל הישגיו האקדמיים. מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון אם יוזמה של התערבות חברתית בת 12 שבועות, המבוססת על מודל הנבחרת, תוכל לשפר את אקלים הכיתה. 48 תלמידות כיתה ו נטלו חלק במחקר, 24 בקבוצת הניסוי ו-24 בקבוצת הביקורת. שתי הקבוצות מילאו שאלון אקלים כיתה לפני הליך ההתערבות ואחריו. מתוצאות המחקר עולה כי היוזמה תרמה לשיפור אקלים הכיתה באופן מובהק בגורמי החיכוך והתחרותיות, ורמתם ירדה בקרב קבוצת הניסוי. ממצאי הרפלקציה של התלמידות והמורות תומכים בממצאים אלו ומחדדים את ההשפעה החברתית הברוכה של יוזמה זו.

**מילות מפתח:** חוזקות, מודל הנבחרת, מטרה משותפת

#### מבוא

מורים מוצאים עצמם מלמדים במהלך חייהם המקצועיים בכיתות רבות ומגוונות המאופיינות במנעד חברתי רחב. כיתות נבדלות זו מזו במשתנים רבים, חלקם דמוגרפיים (הרכב אוכלוסייה רבגוני בכיתה בהתייחס לדת, מגדר ומוצא) וחלקם נוגעים ליכולות אקדמיות ולמאפייני אישיות של הלומדים. מערכות היחסים המתקיימות בין קשת התלמידים והמורים הלומדים והמלמדים בתוך הסביבה החינוכית, קרי הכיתה, מהוות קרקע פורייה להתרחשות חוויות חברתיות ולימודיות, כמו תחרותיות, ציות לנורמות וחוקים, שיתוף פעולה ויחסי כוחות ומאבקים המהווים בסיס להתפתחותם של התלמידים ולעיצובם כבוגרים. לכן איכות החיים בכיתה שבה שוהים התלמידים קרוב ל-20,000 שעות במהלך שנות לימודיהם במערכת החינוך, משמעותית לפיתוח רגשות ועמדות כלפי המורים, החברים, מקצוע הלימוד ומערכת החינוך (Menis, 1995). אקלים הכיתה המבוסס על יחסי הגומלין בין השותפים לכיתה יכול להיות נפיץ מחד גיסא או תומך ומפרגן מאידך גיסא. במילים אחרות, הוא עלול להוות גורם מפריע ומעכב או לחלופין עשוי לשמש מקור צמיחה לתלמידים ולמוריהם. נשאלת אפוא השאלה מה ניתן לעשות, כאשר אקלים הכיתה מפריע ומעכב למידה? האם יש בכוחו של המורה ליזום תכנית התערבות אשר תשנה ותשפר את אקלים הכיתה? במאמר זה תוצג יוזמה שהופעלה בכיתה שזוהתה כבעלת קשיים חברתיים המעכבים תהליכי צמיחה ולמידה. כמו כן תתוארנה השפעת היוזמה על אקלים כיתה וההשלכות הנובעות מכך.



## אקלים כיתה

אקלים כיתה מוגדר כסביבה אינטלקטואלית, חברתית רגשית ופיזית שבה התלמידים לומדים. הוא נקבע על ידי מערך אינטראקציות בין גורמים שונים, כמו יחסי מורה-תלמיד, יחסים בין תלמידים, דמוגרפיה, סטראוטיפים, מגוון פרספקטיבות ועוד (Amborse et al., 2010). הגדרה זו נתמכת על ידי הגדרות קודמות המתייחסות גם להיבטים מבניים של ארגון כיתה, סגנונות הוראה, בעיות משמעת, מגדר וגיל התלמיד (שמאק ושמאק, 1978) ומקיפה גם את הגורמים לאום, עדה ודת שאליהם משתייכים המורים והתלמידים (שטיין, 2001; Raviv & Reised, 1990).

בספרות מופיעים כמה מונחים לתיאור התנאים הפסיכו-חברתיים בכיתה: **אקלים כיתה** - classroom environment (Wilson et al., 2007), **אווירת כיתה** - classroom climate (Allodi, 2010); **ואקלים חברתי בכיתה** - classroom social climate (Fraser, 2000) (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011). גישה שכיחה נוספת מתייחסת ליחסים בין המורה לתלמידיו ובמיוחד לתמיכה הנפשית וההוראתית של המורה בתלמיד (Pianta & Stuhlman, 2004; Wilson, et al., 2007). גישות נוספות עוסקות ביחסים בין התלמידים עצמם. ריבוי הגישות מקשה לעתים להשוות בין הממצאים המופיעים במחקרים השונים (Holen, Waaktaar, Lervåg, & Ystgaard, 2013). עם זאת, יש תמימות דעים כי אקלים כיתה חיובי משפיע לטובה הן על הכישורים החברתיים (Wilson et al., 2007) והן על הכישורים האקדמיים של הילדים (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004; Pianta et al., 2008; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). אקלים כיתה משפיע גם על בריאותם הנפשית של הילדים (Somersalo et al., 2002). במחקרים רבים דווח כי אקלים חברתי חיובי בכיתה תורם לרווחת הילד ולהישגיו האקדמיים (Mashburn et al., 2008; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008; Somersalo et al., 2002; Solantaus & Almqvist, 2002; Wilson, Pianta & Stuhlman, 2007). חלק נכבד מהיממה בבית הספר, עובדים בצוותא ומצויים באינטראקציה עם עמיתיהם. אווירת העבודה והיחסים החברתיים משפיעים על הילדים ומושפעים מהם (Holen, Waaktaar, Lervåg & Ystgaard, 2013). צדקיהו (1983) סבור שאקלים הכיתה מושתת על ארבעה ממדים עיקריים: פתיחות התנהגותית ומחשבתית של המורה והתלמידים; תמיכה של המורה בתלמידים ושל התלמידים בחבריהם; יחס שוויוני של המורה כלפי תלמידיו ושל התלמידים לחבריהם; וכן סדר ונוהל הידועים למורה ולתלמידיו. אקלים הכיתה דורש, לדבריו, טיפוח מתמיד באמצעות עבודה חינוכית שיטתית ומקיפה.

בישראל קיימים מחקרים שבדקו אקלים כיתה הן באוכלוסייה הערבית (זידאן, תש"ע, 2011) והן באוכלוסייה היהודית (מניס, 2011), אך מעטים המחקרים שביצעו תכנית התערבות. מחקרם של דוניצה-שמידט, לוין וצלרמאי (תשנ"ה) בדק את השפעת השימוש

בסביבה קומוניקטיבית ללימוד כתיבה לעומת לימוד כתיבה בשיטה מסורתית על אקלים הכיתה. מחקר התערבות נוסף אשר התייחס לאקלים כיתה ונערך על ידי לוי וצריפין (2014), אפשר לתלמידים לקחת חלק בקבלת ההחלטות שלהם בעת לימוד מתמטיקה ולבחור באיזו רמה ייבחנו. ואולם בניגוד למשתני המחקר האחרים שדווחו בשאלונים שמילאו התלמידים, הסתפקו החוקרות בדיווח של המורה למתמטיקה בלבד על מנת להעריך את השיפור באקלים הכיתה.

בניגוד למחקרים אלו ואחרים, במחקר זה הופעלה תכנית התערבות ספציפית שהתמקדה אך ורק בהיבטים חברתיים ולא לימודיים.

## מודל הנבחרת

מודל הנבחרת הוצג לראשונה על ידי הכת (2013א) במפגשי "הסטודיו" - מרחב להשראה וחדשנות חינוכית, והוא מעגן בתוכו שני כללי יסוד:

א. כל אחד משמש גם מורה וגם תלמיד - תורם ממומחיותו, מחוזקותיו ומכישוריו ונתרם על ידי האחרים. אף המורים, שנחשבים לפי האסכולה הישנה לסוכני הידע, משמשים במודל הנבחרת כתלמידים, וכך הידע זורם לכל הכיוונים בשיטה של רשת לומדים ואינו עוד נחלתם הבלעדית של המורים, כפי שהיה נהוג עד כה בשיטת הפירמידה (הכת, 2013ב, 2014). הנבחרת, הפועלת כרשת, מקיימת שוויון בנטל מתוך הכרה בשונות ובייחודיות של כל אחד בה. כאשר היחיד מועצם ומחוזק, הוא מרגיש מוערך, והנבחרת יוצאת נשכרת כי היחיד מגויס להצלחתה.

ב. לנבחרת יש מטרה קבוצתית משותפת רציפה ומדידה - כל חברי הנבחרת מחויבים להשגת אותה מטרה קבוצתית ומשותפת שנבחרה על ידם. אין ביניהם תחרותיות אלא שיתוף פעולה ועזרה הדדית כדי לוודא שכולם יתרמו ויסייעו להשגת מטרה זו.

כאשר שני כללים אלו מתמלאים, מושגות המטרות העיקריות של הנבחרת:

- **ראיית היחיד** - כל תלמיד מביא לידי ביטוי את ייחודיותו וכישרונותיו המיוחדים באופן שיקדם את תפיסת המסוגלות העצמית שלו ויגביר את ביטחונו העצמי.
- **יצירת ה"יחד"** - יצירת מחויבות לקבוצה ולמטרה המשותפת שהוגדרה. חברי הנבחרת, שנתמכים ומועצמים על ידה, לומדים לשתף פעולה וליצור סינרגיה, וכך נוצרות גאוות יחידה ולכידות בקבוצה.
- **העלאת ההישגים** - הן של היחיד והן של הקבוצה תוך מיצוי אישי, ערבות הדדית והנאה (ערי חינוך, 2013).

המטרה אינה חייבת להיות בהכרח אקדמית ויכולה להתרכז גם בהיבט חברתי, כפי שנעשה במחקר זה.



## שאלת המחקר

האם הליך התערבות חברתי ישפר אקלים כיתה?

### משתתפות

שתי כיתות ו מבית ספר ממלכתי דתי במרכז הארץ השתתפו במחקר. כל אחת מהכיתות מנתה 24 בנות. תכנית ההתערבות הופעלה בכיתה שבה זיהו המורים באופן אינטואיטיבי קשיים רבים יותר באקלים הכיתה בסוף כיתה ה.

### הליך המחקר

שאלון אקלים הכיתה חולק למשתתפות המחקר לפני הליך ההתערבות ובתום 12 שבועות עם סיומו. במחקר נשמרו בקפידה כללי האתיקה, כמו הסכמה של מנהלת בית הספר, ההורים והנבדקים להשתתף במחקר, תוך שמירה על סודיות הפרטים האישיים של המשתתפות.

### הליך ההתערבות – יוזמה לשיפור אקלים כיתה

הליך ההתערבות התמקד במחקר זה במטרה שנבחרה על ידי הכיתה במפגש הראשון והוגדרה כך: "להרגיש טוב יותר בכיתה", בתהליך שבו כל תלמידה תורמת ונתרמת. תכנית ההתערבות כללה פעילות בנושאים שונים (ראו פירוט בלוח 1) שמטרתם לסייע ולשפר את אקלים הכיתה. מסגרת הזמן להפעלת היוזמה הייתה 1 ש"ש לאורך 12 שבועות, בנוכחות מחנכת הכיתה ומפעילה של תכנית ההתערבות - המורה לחינוך גופני.

המחנכת אשר צפתה בתהליך השתמשה ביסודות שנלמדו בהליך ההתערבות בשיעורים שלימדה בכיתה במהלך המחקר, ובד בבד המורה לחינוך גופני השתמשה אף היא ביסודות אלו במהלך שיעורי החינוך הגופני, המזמנים חדשות לבקרים מצבים חברתיים רבים ומגוונים. זאת ועוד, כדי לעקוב אחר התקדמות או נסיגת הלומדות בהשגת המטרה שהוגדרה, הוצג בכל שבוע גרף שבועי שהיה גלוי למשתתפות בקבוצת הניסוי וסייע לתכנן את הלמידה (הכט, 2013א). גרף זה הציג את ממוצע דיווח הלומדות (בסולם 0-10) ביחס לתחושותיה של כל אחת בכיתה במהלך השבוע שחלף ושימש בסיס לדיון כיתתי בראשית כל מפגש עוקב.

**לוח 1: פירוט היוזמה לשיפור אקלים הכיתה לפי שבועות**

פעילויות	נושא המפגש	מספר מפגש
<p>א. העברת שאלון (pre)                      ב. צילום קבוצתי</p> <p>ישיבה במעגל לומדים - הסבר מילולי על אודות עקרונות הנבחרת (מטרה משותפת, כל אחד גם תלמיד וגם מורה). ביצוע סבב בין הבנות בשאלה על איזו מטרה חשוב להן ביותר לעבוד בכיתה.</p> <p>המטרה שנגזרה מהסבב הייתה: "שיהיה לכל אחת נעים בכיתה".</p> <p>תרגיל: להסתדר בזוגות מהר ככל האפשר. דיון: יש בנות שהיו פעילות ואחרות שהיו פסיביות. מה קורה למישהי שלא מוצאת בת זוג? איך נוכל לגרום לה להרגיש טוב יותר?</p> <p>ג. כל ילדה חושבת על חוזקה (תכונה / יכולת / מיומנות) שהיא מעולה בה, ומתבצע סבב בין הבנות שבו כל אחת חוזרת על דברי הקודמות לה ומוסיפה את החוזקה שלה. הסבב מתבצע באמצעות זריקת כדור בין הבנות; אין למסור כדור למי שכבר קיבלה, ואין למסור למי שיושבת בסמוך למוסרת הכדור.</p> <p>החוזקות מתועדות ונרשמות במחברת "נבחרת" אישית שכל אחת הביאה עמה.</p> <p>דיון:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• מה חשתן כשאמרתן משהו טוב על עצמכן?</li> <li>• האם זיהיתן בעצמכן חוזקות שנאמרו על ידי אחרות?</li> </ul>	<p>א. מיפוי מצב כניסה</p> <p>ב. הסבר על נבחרת</p> <p>ג. זיהוי חוזקות אישיות</p>	<p>1</p>
<p>התארגנות בקבוצות של 4-6 בנות על פי חוקי הנבחרת כך שכולן ירגישו טוב בכיתה.</p> <p>כל קבוצה מקבלת שם של תחנה שעליה לרשום לפי בחירתה על הפוליגל. תכנון השלט, איורו וצביעתו נתונים להחלטת הקבוצה. השלט צריך להביא לידי ביטוי את תרומתן של כל הבנות - רעיון שיושם, יכולת כתיבה, יכולת צביעה, יכולת ארגון וכדומה. השיח וקבלת ההחלטות צריכים להיות ברוח הנבחרת - מתוך כבוד הדדי וקבלת האחר.</p> <p>כל אחת קיבלה עותק מהתמונה הקבוצתית אשר צולמה. הבנות התבקשו להדביק תמונה זו בעמוד הכריכה של מחברת הנבחרת.</p>	<p>יישום חוזקות בדרך יצירתית - הכנת שלטים ליום ספורט</p>	<p>2</p>



פעילויות	נושא המפגש	מספר מפגש
<p>א. בישיבה במעגל נעשתה חזרה מסכמת על כל החוזקות שהוצגו במפגש הראשון - על ידי מסירת כדור.</p> <p>התקיימה שיחה על הפעילות הקודמת ועל תפקודן ביום הספורט.</p> <p>התקיימה שיחה על יישום ערכי הנבחרת בשיעורי החינוך הגופני ואיך אפשר לעזור לכולן להצליח ולהרגיש טוב בשיעור.</p> <p>ב. חלוקה לשני מעגלים - כל אחת התבקשה לרשום על דפים תכונה טובה של כל אחת מהבנות היושבות במעגל שלה (אין לחזור על התכונות והחוזקות שהוזכרו במעגל הקודם).</p> <p>כל בת מוסרת לחברותיה את הדפים שבהם רשמה את חוזקותיהן, כך שלכל חברה מחולק הדף הספציפי אשר נכתב עליה. כל אחת מקבלת פתקים כמספר הבנות שהיו עמה במעגל. הבנות מתבקשות להדביק את הדפים הללו במחברת הנבחרת.</p> <p>שיעורי הבית שהבנות מקבלות בתום השיעור - כל אחת צריכה לבקש מההורים שיכתבו עליה עשר חוזקות בפתקי ממו, ועליה להדביק גם דפים אלו במחברת הנבחרת.</p>	<p>א. העמקת זיהוי החוזקות שלי</p> <p>ב. זיהוי חוזקות אצל החברות</p>	3
<p>א. בוחרים כמה נציגות המקריאות מה כתבו עליהן החברות.</p> <p>בוחרים נציגות נוספות המקריאות מה כתבו עליהן ההורים.</p> <p>דיון: כיצד מרגישים כשמקבלים מחמאות?</p> <p>ב.1. כל בת אוזנת בעט, וכל 8-10 בנות צריכות לשמור על חישוק מקביל לרצפה; המגע בחישוק מותר רק באמצעות העט שהן אוזנות. בהמשך יש להעלות ולהוריד את החישוק בעודו מוצב כל העת במקביל לרצפה.</p> <p>ב.2. מחלקים את הקבוצה על פי רוח הנבחרת לקבוצות של עד ארבע בנות. כל אחת צריכה לרשום במחברתה כמה קפיצות היא מעריכה שתוכל לקפוץ בדלגית. לאחר מכן כל אחת מנסה לקפוץ (שני ניסיונות), ורושמים את התוצאה הטובה יותר שהושגה.</p> <p>לאור הישגים אלו הקבוצה צריכה להעריך כמה קפיצות יוכלו חברות הקבוצה לקפוץ בניקוד מצטבר של כל אחת ואחת מהן ואז קופצים (לכל אחת מותרים שני ניסיונות).</p> <p>דיון: האם כל אחת עמדה ביעד האישי שהציבה לעצמה? האם הקבוצה עוודדה אותה? מה קרה ביעד הקבוצתי? מה המשמעות של כוח קבוצה? האם הוא הביא אתכן לפסגות חדשות?</p>	<p>א. חוזקות אישיות</p> <p>ב. כוח קבוצה</p>	4
<p>• הגדרת מטרות ליצירת רוח קבוצה. דיון בדברים שאנו זקוקים להם והחלטה על המנון, סמל, דגל וריקוד.</p> <p>• חלוקה לקבוצות על פי החוזקות. כל קבוצה צריכה לחזור עם תוצר בתום הפעילות.</p> <p>• הצגת התוצרים ודיון בתהליך עצמו.</p>	רוח קבוצה	5

פעילויות	נושא המפגש	מספר מפגש
<p>א. הוראת מילות ההמנון והלחן והתאמת תנועות של קבוצת הריקוד להמנון. תליית הסמל, הדגל ומילות ההמנון בכיתה.</p> <p>ב. שלוש בנות יוצאות מהכיתה, ובכל פעם נכנסת בת אחרת בעיניים מכוסות.</p> <p>בכל פעם עמיתה אחרת מהכיתה תוביל את אחת הבנות שענינה מכוסות בין מכשולים שהוצבו בכיתה.</p> <p>דיון: האם המובילה הובילה? האם שאלה את עמיתתה כיצד היא רוצה להיות מובלת? באיזו דרך בחרה המובילה להוביל? - שיח בלבד, נתינת יד, הובלה אקטיבית.</p> <p>דיון: מהו מנהיג? האם מנהיג מחליט הכול על המונהג או מאפשר חופש פעולה של המונהג?</p>	<p>א. רוח נבחרת</p> <p>ב. מנהיגות</p>	6
<p>א. צפייה בסרטון: מועדון כדורגל תאילנד  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VZhJPUeIdnk">https://www.youtube.com/watch?v=VZhJPUeIdnk</a></p> <p>דיון על צמיחה מתוך קושי ומה עשו הילדים כדי להצליח במשימה אשר הציבו לעצמם.</p> <p>ב. התארגנות בקבוצות של 4-5 בנות. כל קבוצה עומדת על מזרן אישי. המטרה היא להפוך את המזרן מבלי שאף בת יורדת ממנו. המשימה דורשת חשיבה, תכנון ויצירתיות. מותר לעמוד על בת אחרת, מותר להרים בנות ולהציע כל רעיון אחר ובלבד שאף אחת לא תרד מהמזרן.</p> <p>דיון: מה עשו מי שהצליחו במשימה? האם יש יותר מפתרון אחד?</p>	<p>א. צמיחה מקושי</p> <p>ב. כוח קבוצה</p>	7
<p>פתיח - סיפור אישי על גב' חני וינרוט שאובחנה כחולה סופנית בסרטן, וניתנו לה כמה חודשים לחיות. היא בחרה להילחם ולהתמודד ומצליחה כבר שנים לחיות עם המחלה.</p> <p>א. משימת חומה אנושית - בקבוצות של 5-6 בנות, שתי בנות אווזות ידיים ויוצרות מחסום מוגבה בגובה משוער של מטר מהרצפה. על חברותיהן לעבור מעל מחסום זה בכל דרך שיחפצו: ניתור, טיפוס, הרמה ונשיאה.</p> <p>ב. משימת שבלול - על הרצפה מונח חבל עבה המסודר במבנה שבלול. במרכזו נמצא מקל מטאטא, ועל הרצפה מונחות דלגיות כמספר הבנות. הבנות צריכות לחבר את הדלגיות למקל ורק באמצעות מגע עם הדלגיות עליהן לעבוד כקבוצה - לשמור על המקל מאונך לרצפה ולהוציאו במסלול מפותל דרך השבלול.</p> <p>דיון בביצוע המשימות: מה סייע להצלחה ומה פגם בה?</p>	<p>יכולת התמודדות והתמודדה</p>	8



מספר מפגש	נושא המפגש	פעילויות
9	תכנון פעילות לשכבה א בבית הספר במסגרת תכנית קידום בריאות על פי רוח הנבחרת  יישום חוזקות ועקרונות נבחרת	תכנון הפעילות לפי רוח הנבחרת: התארגנות בקבוצות של ארבע בנות באופן שכל אחת תרגיש טוב בכיתה. תכנון פעילות עם פרי הדר: מה עושים? איזה תוצר יפיקו הילדים? מה התוכן העיוני הנלווה לפעילות? - הסבר, שיר, סיפור. פעילות: משחק / תפוזרת / תשבץ מה הציוד שיידרש להביא כל תלמיד בכיתה? תכנון הפעילות השתנה בין הקבוצות השונות - מעיצוב שיפודי פירות, עבור לעיצוב צלחת פירות, להכנת סלט פירות וכלה בהכנת מיץ תפוזים. בקבוצה יש חלוקת תפקידים: מתעדת התכנון, מצלמת, אחראית לפעילות הכיתה, אחראית למצב הרוח של הקבוצה.
10	כל אחד חשוב בקבוצה כוח הקבוצה  המשך תכנון הפעילות	סרטון בנושא חשיבותו של הפרט בקבוצה <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zexit7Tk1GA">https://www.youtube.com/watch?v=zexit7Tk1GA</a> סרטון בנושא כוח הקבוצה - רק יחד ניתן לנצח <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JFr9HXiS20w">https://www.youtube.com/watch?v=JFr9HXiS20w</a> • דיון בנושאים אלו ובחשיבות תהליך התכנון והיישום של פעילות פרי הדר לאור הסרטונים. • סיום התכנון של כל קבוצה ובניית מערך שיעור וציוד. • הוחלט כי הקבוצות יחולקו לכיתות א על פי הגרלה.
11	יישום הפעילות בכיתות	דיון ושיח על התחושות והסקת מסקנות משימה קבוצתית - התארגנות לשלוש קבוצות של שמונה על פי רוח הנבחרת. כל קבוצה התבקשה לאזן את עצמה על כיסא אחד בלבד. רמת שיתוף הפעולה שנדרשה הייתה גבוהה על מנת לעמוד ביעד שהוצב.
12	סיכום תכנית ההתערבות והדגשת השונה והמיוחד בכל אחת בכיתה	חלוקת בלונים - כל אחת קיבלה בלונים בשלושה צבעים שונים. כל אחת תייחס לכל בלון חוזקה משלה ותנסה למכור אותו לעמיתה בכיתה - "יריד חוזקות". שיחה על ראיית החוזקות והטוב אצל האחר. ניפוח הבלונים תוך השמעת השיר "כמה טוב שיש חברים בכל מיני צבעים". יש לוודא שאף בלון לא נופל על הרצפה. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gr2oLbhG_CY">https://www.youtube.com/watch?v=Gr2oLbhG_CY</a> דיון: מה עשינו על מנת לוודא שאף בלון לא נופל?
	מיפוי מצב סיום	העברת שאלון אקלים כיתה (post) העברת שאלון רלפקציה חצי פתוח על תרומתו של הליך ההתערבות לבנות ולמורות



## משתני המחקר

המשתנה התלוי היה תוצאות הדיווח על אקלים הכיתה לפני הליך ההתערבות ואחריו. המשתנה הבלתי תלוי היה הפעלת תכנית ההתערבות על קבוצת הניסוי בלבד לעומת קבוצת הביקורת שלא נחשפה לתכנית זו.

## כלי המחקר

במחקר זה השתמשנו בשאלון MCI (My Class Inventory) שהנו נגזרת של שאלון LEI (Learning Environment Inventory) (Fraser, Anderson & Waldberg, 1982) המיועד לבית הספר התיכון ועובד והותאם לשאלון המיועד לבית הספר היסודי. שאלון MCI צומצם בשנת 1981 מ-48 פריטים ל-38 (Fraser et al., 1982) ובהמשך ל-25 פריטים (Fraser, 1989). במחקר זה השתמשנו בשאלון המופיע בגרסתו בעברית אצל מניס (תשנ"ו). השאלון כולל 25 היגדים אשר מתחלקים לחמישה גורמים: סיפוק, חיכוך, תחרותיות, קושי ולמידות. הניקוד ניתן על פי סך התשובות החיוביות שענה הנבדק בכל גורם (לאחר היפוך היגדים הפוכים).

מהימנות השאלון (alpha coefficient) דווחה בקרב האוכלוסייה הישראלית ( $N=1024$ ) לפי הפירוט הבא - סיפוק 0.75; חיכוך 0.82; תחרותיות 0.77; לכידות 0.78; קושי 0.62. (Menis, 1995).

## ניתוח נתונים

מבחן מאן-וויטני (Mann-Whitney Test) שימש לבחינת ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לפני תהליך ההתערבות מאחר שהנתונים לא התפלגו נורמלית. כמו כן שימש מבחן זה כדי לבחון את השפעת תכנית ההתערבות על אקלים הכיתה.

## תוצאות

ההשוואה בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת מלמדת כי שתי הקבוצות נבדלו ביניהן לפני הניסוי בשלושה גורמים: סיפוק, חיכוך וקושי. קבוצת הניסוי דיווחה על רמת סיפוק נמוכה יותר מקבוצת הביקורת ( $u=193, p=0.04$ ) ועל רמות חיכוך ( $u=103, p=0.00$ ) וקושי ( $u=192, p=0.034$ ) גבוהות יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת.

כדי לבחון את השפעתו של תהליך ההתערבות על כל אחד מגורמי השאלון חושב ההפרש בין הניקוד שקיבל כל גורם אחרי התהליך בקרב כל אחד מהנבדקים לבין הניקוד שקיבל הגורם לפני התהליך בקרב כל אחד מהנבדקים. תוצאה חיובית משמעותה כי רמת הגורם בסוף התהליך עלתה, תוצאה שלילית מצביעה על ירידה ברמת הגורם, ותוצאת אפס מראה כי לא חל שינוי ברמת הגורם בין שני המועדים.

תוצאות מבחן מאן-ויטני (Mann-Whitney Test) מלמדות כי חל שינוי מובהק בין שני המועדים בנוגע לגורמי החיכוך ( $u=184, p=0.027$ ) והתחרותיות ( $u=191, p=0.039$ ), ואילו בגורמי הסיפוק ( $u=235, p=0.27$ ), הקושי ( $u=206, p=0.064$ ) והלכידות ( $u=279, p=0.858$ ) לא חל שינוי מובהק. מעיון בלוח 2 ניתן לראות כי רמת החיכוך והתחרותיות עלתה בקרב קבוצת הביקורת וירדה בקרב קבוצת הניסוי.

**לוח 2: השינוי באחוזים במספר תשובות ה"כן" בכל אחד מגורמי השאלון בין תום הליך ההתערבות לבין המצב לפני ההתערבות**

5-	4-	3-	2-	1-	0	1+	2+	3+	4+	5+		
0	0	0	0	20.8	37.5	16.7	20.8	0	1.2	0	קבוצת ניסוי	גורם סיפוק
0	0	4.2	20.8	25	4.2	20.8	12.5	12.5	0	0	קבוצת ביקורת	
0	0	0	20.8	37.5	16.7	12.5	8.3	4.2	0	0	קבוצת ניסוי	גורם חיכוך
0	0	0	0	25	33.3	25	12.5	0	4.2	0	קבוצת ביקורת	
0	0	20.8	20.8	20.8	25	12.5	0	0	0	0	קבוצת ניסוי	גורם תחרותיות
0	0	4.2	16.7	16.7	37.5	8.3	12.5	4.2	0	0	קבוצת ביקורת	
0	0	4.2	12.5	25	45.8	12.5	0	0	0	0	קבוצת ניסוי	גורם קושי
0	0	0	4.2	12.5	62.5	16.7	0	4.2	0	0	קבוצת ביקורת	
8.3	4.2	8.3	16.7	4.2	25	16.7	12.5	4.2	0	0	קבוצת ניסוי	גורם לכידות
0	8.3	4.2	0	33.3	37.5	12.5	0	4.2	0	0	קבוצת ביקורת	

### רפלקציה על יוזמת הנבחרת

הבנות אשר השתתפו ביוזמת הנבחרת התבקשו למלא בתום 12 השבועות שאלון חצי פתוח על אודות תרומת הנבחרת במישור האישי ועל תרומת הנבחרת לאקלים הכיתה. בנוגע למישור האישי הבנות דיווחו על תרומה של יוזמת הנבחרת להבנה כי יש להן יכולות מגוונות: הן למדו על עצמן שיש להן היכולת לגמול לאחר מבלי לקבל תמורה, שהן יכולות לבקש עזרה ולסמוך על הזולת, שהן יכולות לתת במה גם לאחרות בכיתה וכדומה. יתרה מזאת, הבנות ציינו היבטים חברתיים, כמו תמיכה רבה יותר מחברות בכיתה, שיפור

בהתייחסות של בנות הכיתה זו לזו, הרחבת מעגל החברות בכיתה וכדומה. באשר לאקלים הכיתה הבנות דיווחו על שיפור בהתנהגות של בנות הכיתה, על תחושת גיבוש כיתתי ועל תחושת נעימות בכיתה. כמו כן ציינו שיפור ביכולת ההקשבה, ירידה בכמות המריבות, שיתוף בנות שעד כה עמדו בצד, רגישות לבנות אחרות והתייחסות למצוקותיהן.

שלוש מורות אשר ליוו את הכיתה לאורך הפעלת היוזמה ובשנה הקודמת שבה הקושי החברתי בלט עד מאוד, ציינו פה אחד שחל שיפור ניכר בהתחשבות הבנות זו בזו וביכולתן להיות רגישות לתחושות עמיתותיהן. עתה עקב הפעלה של יוזמת הנבחרת הבנות מצליחות לוותר זו לזו ביתר קלות, הן מגובשות יותר ומסייעות יותר אחת לרעותה. שורר יותר רוגע בכיתה, והצלחת כולן ולא רק הצלחתן הבלעדית האישית חשובה להן. המורות דיווחו כי לתחושתן ובהלימה לממצאים הכמותיים ניכר כי אקלים הכיתה השתנה לטובה.

מפעילת היוזמה, המורה לחינוך גופני, מדווחת על תחושת קשר ושייכות מיוחדת שנוצרה עם כיתת הנבחרת. התהליך שהחל מתוך חוסר אונים ותחושת תסכול רבה, הסתיים בהצלחה וביכולת ליצור "שפה" חדשה שמאפשרת לתלמידות לפעול על פי עקרונות הנבחרת במצבים שונים ובהתמודדויות אחרות. השינוי החברתי בא לידי ביטוי הן בשיעורי החינוך הגופני והן בשיעורים אחרים, והן ההורים והן התלמידות מדברים על השינוי החיובי שחל בכיתה. ההליך לא היה חף מקשיים. המורה מצאה עצמה פעמים רבות עומדת נוכח מצבים מאתגרים וטעוני רגשות. להמחשה יפורטו להלן שתי דוגמאות:

- באחד השיעורים (שיעור 4) התבקשו התלמידות להציב יעד אישי לקפיצות אחדות בדלגית ולאחר מכן לנסות לעמוד בו. המשימה הבאה הייתה להציב יעד קבוצתי לכמה קפיצות בדלגית בהנחה שכוח הקבוצה יאפשר לבנות לצלוח את המשוכה. באחת הקבוצות זיהתה אחת הבנות כי עמיתתה לא מצליחה לקפוץ יותר משתי קפיצות. לאור זאת אמרה לחברותיה כי היעד הקבוצתי שהציבו היה גבוה מדי - תוך ציון חולשתה של עמיתתה. אף כי העובדות נכונות, אמירה זו פגעה מאוד בילדה המתקשה, והיא פרצה בבכי. מתוך חולשה זו היה צורך לשקף לקבוצה שבמצבים כאלו ראוי שבעלות החוזקה יקבלו אחריות ויציבו לעצמן רף גבוה יותר כדי לחפות על החוליה החלשה בקבוצה. בסופו של יום הייתה צמיחה מתוך התהליך, אך הוא היה רווי מתח וכעסים.
- הגרף השבועי, שמציג את ההתקדמות השבועית של הבנות בהשגת המטרה שהוגדרה שכל אחת צריכה "להרגיש טוב יותר בכיתה", לא הציג תמיד מגמת עלייה. הבנות היו לעתים מאוכזבות מאוד עקב כך, ולעתים הייתה תחושה שהן לא מצליחות לבצע הפרדה בין אירוע שקרה דקות ספורות לפני הדיווח על תחושתן לבין שיקוף תחושה המייצגת את כלל השבוע שחלף. לפיכך היה צריך לשוחח עם הבנות על הפרדה הנדרשת בדיווח, ובד בבד להסביר להן שהדרך להשגת המטרה אינה תמיד בסימן עלייה ושיש ירידות ונפילות בדרך והן טבעיות ומהוות חלק מהתהליך. באחד השבועות ניגשה אחת הבנות למורה ואמרה לה שהשבוע שחלף היה עבורה ממש רע, אך כדי לא לפגום במוצע היא



בוחרת להדביק את המדבקה מתחת לטבלה. הרגישות שגילתה כלפי עמיתותיה הייתה מרגשת, ואף שדיווחה העגום נכלל בחישוב הממוצע, הדרך שעברה הייתה משמעותית מאוד.

ניתן לומר אפוא כי נדרשת רגישות רבה להובלת נבחרת בכיתה. לעתים השיעורים מובילים את הבנות למקומות אחרים במקצת מהמתוכנן, וכדאי לעצור ולתת ביטוי לרגשות שעולים. השינוי אינו מתחולל ברגע אחד, ונדרש לו זמן. חשוב שהדברים ייטמעו ושמורים נוספים יהיו שותפים לעקרונות הנבחרת כדי להשתמש בכלים שהבנות מקבלות בשיעוריהם. הזמינות, היחס האישי והיכולת לשוחח עם הבנות מחוץ לשעות השיעור מסייעים להן לפרוק את התסכולים בתהליך או לשתף בהצלחות באופן שתורם למעורבותן ולשיתוף הפעולה שלהן.

### **דיון ומסקנות**

תוצאות המחקר מלמדות כי "תחושות הבטן" של צוות המורים בבית הספר באשר להבדלים בין הכיתות אכן אוששו. שתי הקבוצות נבדלו זו מזו בגורמי סיפוק, חיכוך וקושי; קבוצת הניסוי, טרם כניסתה להליך ההתערבות, דיווחה על רמת סיפוק נמוכה ועל רמות חיכוך וקושי גבוהות בהשוואה לקבוצת הביקורת. כפי שצוין לעיל, תוצאות אלו עולות בקנה אחד עם תחושותיהם הסובייקטיביות של המורים בסוף כיתה ה, והן מעידות שרמת אקלים הכיתה בקבוצת הניסוי הייתה נמוכה מרמת אקלים הכיתה בבית הביקורת.

המחקר התמקד, כאמור, בהפעלת יוזמה אשר כללה תכנית התערבות חברתית הממוקדת בתחושת הפרט בכיתה מתוך כוונה שכל תלמידה תרגיש טוב יותר בכיתה אחריה. הבנות אשר היטיבו לפרוט מטרה זו לפרטים בשיח הכיתתי, שאפו לכך שסיטואציות שהיו קיימות טרם התחלת תכנית ההתערבות, לא יישנו בכיתה. לדוגמה, שלא יהיה מצב שבו תלמידה תחוש עצבות ותסתגר בצד ואף אחת לא תתעניין לשלומה; שתלמידה תבכה, ואף אחת לא תיגש לנחמה; שלא ייווצר מצב שבו תלמידה חפצה לשחק עם חברה אחרת לכיתה ונענית בשלילה. לאחר תריסר שבועות של הליך ההתערבות הושושו חמשת הגורמים הכוללים בשאלון בסוף ההליך למצב שנמדד בתחילתו. מתוצאות המחקר אנו למדים כי בשני גורמים חל הבדל מובהק, וגורמי החיכוך והתחרותיות ירדו בקרב קבוצת הניסוי. במילים אחרות, הליך ההתערבות תרם להפחתת התחרותיות והחיכוך בקבוצת הניסוי וכך שיפר את רמת אקלים הכיתה. ממצאים אלו זכו לתמיכה בדיווח של התלמידות אשר נטלו חלק ביוזמה ושל המורות אשר ליוו את הכיתה לפני התהליך ואחריו.

ייתכן כי העובדה שבגורמים האחרים (סיפוק, קושי ולכידות) לא חל הבדל משמעותי בין המצב אחרי ההתערבות למצב לפני הפעלת התכנית מוסברת בפעילויות שבהן התמקדה תכנית ההתערבות. הפעילות נסבה, כאמור, על חוזקות הפרט והאחר, על העצמה אישית, עבודת צוות, מנהיגות ורוח קבוצה. שני הכללים של מודל הנבחרת נשמרו בקפדנות:

מטרה משותפת, וכל אחת משמשת גם כמורה וגם כתלמידה. במהלך הפעלתה של תכנית ההתערבות התעוררו לא אחת קשיים. לדוגמה, יש בנות שהתקשו לקבל את העובדה שבנות שעד כה לא חשו ביטחון, העזו להצביע ולהציע את יכולתן להנהיג קבוצה. יש בנות שהעידו לא אחת כי אין זה הגיוני, לטעמן, שהמורה לחינוך גופני בוחרת בנות שלא טובות בספורט להנהיג נבחרת בשיעור שנושאו כדורעף. המורה שאף היא הופתעה מהעובדה כי בנות חלשות חשו בטוחות מספיק כדי להציע את עצמן להנהיג, בחרה בהן במודע ואפשרה להן להוביל קבוצה באופן שיזמן להן הצלחה ויחזק את ביטחונן העצמי. קושי נוסף עלה בראשית התהליך בקרב בנות שלא מצאו דבר טוב אחד לספר על עצמן - כמה עצוב שמישהי אינה יכולה להעיד על חוזקה אחת לפחות שלה עצמה. דווקא כאן הפתיעו הבנות והעידו לטובת עמיתותיהן: "את יודעת לרקוד נהדר", "איזה צמות נפלאות את יודעת לקלוע". ייתכן אפוא שאם תוכני התכנית היו ממוקדים בתכנים נוספים או אם משך התכנית היה ארוך יותר, היה ניתן לראות שיפור גם בגורמים האחרים - גורמי סיפוק, קושי ולמידות. מחקרי המשך יוכלו לבחון אם תכנית מעין זו עשויה לשפר משתנים נוספים, כמו הישגים אקדמיים כפי שנמצא במחקרים קודמים (Pianta et al., 2008; Reyes, et al., 2012), בד בבד עם שיפור אקלים הכיתה.

## ביבליוגרפיה

- דוניצה-שמידט, ס', לוי, ת' וצלרמאיר, מ' (תשנ"ה). תפיסת תלמידים את אקלים הכיתה בסביבה קומוניקטיבית עשירה להוראת כתיבה. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10, 115-128.
- הכט, י' (2014). בזמן המהפכה. נדלה בתאריך 1.3.2015 מתוך <http://education-cities.com/%D7%91%D7%96%D7%9E%D7%9F-%D7%94%D7%9E%D7%94%D7%A/4%D7%9B%D7%94>
- הכט, י' (2013). מודל הנבחרת ופדגוגיה חברתית בישראל. מפגשי "הסטודיו" - מרחב להשראה וחדשנות חינוכית הרצאה. להאזנה. נדלה בתאריך 1.3.2015 מתוך <http://www.youtube.com/watch?v=DNQB9KP1JVo>
- הכט, י' (2013). כיתת הרשת לעומת כיתת הפירמידה. נדלה בתאריך 1.3.2015 מתוך <http://ed.ted.com/on/V8AaeJgn>
- זידאן, ר' (2011). אקלים כיתתי ומאפיינים אישיים, לימודיים ותרבותיים. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32, 217-236.
- זידאן, ר' (תש"ע). האקלים הכיתתי בקרב תלמידי בית הספר היסודיים הערביים בישראל. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30, 51-80.
- לוי, צ' וצרפין, א' (2014). שיתוף בתהליך קבלת החלטות - המקרה של תלמידי כיתות ט'. מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 2, 43-63.



מניס, י' (תשנ"ו). אבחון ושיפור אקלים כיתתי בבית הספר היסודי בישראל במקצוע המתמטיקה. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 11, 112-126.  
 ערי חינוך (2013). ערכת מאמן נבחרת כיתתית. נבחרת ישראל בחינוך. הוצאה פנימית.  
 צדקיהו, ש' (1983). אקלים כיתה. משרד החינוך, בית ברל.  
 שטיין, א' (2001). דימוי עצמי ותפיסת האקלים הכיתתי בקרב בנים ובנות הלומדים בכיתות מעורבות ונפרדות. עבודת גמר לתואר מוסמך, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.

שמאק, ר' ושמאק, פ' (1978). תהליכים קבוצתיים בכיתה. חיפה: הוצאת אח.

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M. & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.

Fraser, B. J. (1989). Twenty Years of classroom climate work: program and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-327.

Fraser, B. J. (2000). Instructional environment. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (308-311). New York, NY: Oxford University Press.

Fraser, B. J., Anderson, G. L. & Waldberg, H. J. (1982). *Assessment of Learning Environment: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.

Fraser, B. J. & O'Brian, P. (1985). Student and teacher Perceptions of the environment of elementary school classroom. *The Elementary School Journal*, 85(5), 567-580.

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. & Ystgaard, M. (2013). Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects?. *Scandinavian journal of educational research*, 57(4), 420-444.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A. & Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

- Menis, J. (1995). *Mathematics in Israeli elementary classes: The intended, implemented and the achieved curricula*. Tel-Aviv, Israel: Ramot.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444- 458.
- Raviv, A. & Reised, E. (1990). Teachers and students: two different perspectives Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(1), 141-157.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.