

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ד**

כרך יא

עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית  
פרופ' משה צפור  
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024

ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)  
דוא"ל [rjournal@washington.ac.il](mailto:rjournal@washington.ac.il)

# תוכן

|    |                       |
|----|-----------------------|
| 5  | דבר סגנית נשיא המכללה |
| 7  | דבר המערכת            |
| 11 | רשימת כותבי המאמרים   |

## שער ראשון | יהדות

|    |                                                                    |           |
|----|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| 17 | פרשנות מלבי"ם לראשית עליית מגילת אסתר                              | עמוס פריש |
| 35 | "ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו | צחי כהן   |

## שער שני | חינוך והוראה

|     |                                                                                                                    |                                                   |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 59  | "עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל" | אורן כהן זדה,<br>גי'ודי גולדנברג<br>ורחלי הולצבלט |
| 83  | תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום                                                                  | מרב גרומן<br>ויהודית חסידה                        |
| 101 | תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות                                   | כרמית יוקל<br>ושלמה רומי                          |
| 123 | למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל                                                   | אורנה לוין                                        |
| 145 | מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה                                | ידידיה ערמון<br>ומירי שחף                         |
| 165 | "מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות                     | דבורה חדר<br>ויעקב סגל                            |

|     |                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 191 | <p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p> <p>"כולנו רקמה אנושית אחת": השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p> |
| 211 | <p>ניסים אבישר</p> <p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>                                                                                                                      |

### שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

|     |                                                                                                                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 233 | <p>רחלי ברגר</p> <p>"סוס העץ חוזר" של יוסל ברגר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>                                                                        |
| 251 | <p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p> <p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברזלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p> |

## מחברי המאמרים

**ד"ר אבישר ניסים**

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

**גב' אוסטרובסקי מרינה**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

**גב' אלקובי לי-סול**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

**ד"ר ברגר רחלי**

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rachl@gmail.com

**גב' ברק אודליה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

**פרופ' גולדנברג ג'ודי**

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

**גב' גורני אתי**

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

**גב' גרומן מרב**

מורה לביוגוריה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

**ד"ר הולצבלט רחלי**

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

**ד"ר חדר דבורה**

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים  
drdvorahaddad@gmail.com

**ד"ר חסידה יהודית**

רכות אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג  
chassida@herzog.ac.il

**ד"ר יוקל כרמית**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
carimityokel@gmail.com

**ד"ר כהן צחי**

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו  
evic41@gmail.com

**ד"ר כהן זדה אורן**

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
elyariv@gmail.com

**גב' לויט איסנה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
isanalevit@gmail.com

**ד"ר לוין אורנה**

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה, המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון  
orna\_l@achva.ac.il

**פרופ' מגנזי רחלי**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן  
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**גב' מזרחי אביב טל**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
talaviv224@gmail.com

**גב' משולם הילה**

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
hilamesh4893@gmail.com

**ד"ר סגל יעקב**

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים  
kobisegal@gmail.com

**ד"ר ערמון ידידיה**

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך  
גבעת וושינגטון  
armon10@gmail.com

**פרופ' פריש עמוס**

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית  
הוראת המקרא, מכללת שאנן  
famos176@gmail.com

**פרופ' רומי שלמה**

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת  
בר אילן  
shlomo.romi@biu.ac.il

**ד"ר שחף מירי**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mirile@washington.ac.il

**גב' ששונקר קרן**

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
sassonkern@gmail.com



## **"כולנו רקמה אנושית אחת": השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלות**

אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק,  
אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם

### **תקציר**

בשנים האחרונות גוברת המודעות להשפעה המיטיבה של תוכניות לימודים לטיפול למידה ומיומנויות רגשיות-חברתיות. רוב התוכניות פונות אל המכנה המשותף הרחב, ורק מעטות מכוונות לסייע לתלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות רגילות. ברוח הפסיכולוגיה החיובית, קבוצה שכללה שתי גננות וחמש מורות המלמדות ביסודי בנתה ולימדה תוכנית לימודים המבוססת על למידה חברתית-רגשית (SEL). התוכנית נקראה "כולנו רקמה אנושית אחת", התמקדה בשדה החברתי ונועדה לטפח מודעות ליחסים החברתיים בכיתה. במחקר הפעולה הזה נדגמו שבעה תלמידים עם מוגבלות ועוד 35 תלמידים ללא מוגבלות מהכיתות שהשתתפו בתוכנית. המידע על תפקודם החברתי והלימודי נאסף באמצעות תצפיות שהחוקרות ערכו פעמיים בשבוע בכיתה ובחצר. ממצאים: התוכנית תרמה לשיפור המעורבות החברתית של התלמידים המשולבים. לאורך ההתערבות חלה עלייה הדרגתית בשיתוף הפעולה, בעזרה ההדדית, בשיתוף ובנתינה, ובהתחשבות באחר. במקביל חל שינוי גם במעורבות הלימודית – חלה עלייה בהקשבה בשיעורים, במילוי המטלות ובהשתתפות בשיח הכיתתי. בעקבות התוכנית חל שיפור גם בתפקוד החברתי של שאר התלמידים. הדיון מנתח את המרכיבים הייחודיים של התוכנית ותרומתם לתוצאות החיוביות.

**תאריכים:** למידה חברתית רגשית, שילוב, בתי ספר, גני ילדים

## מבוא

לאחר מכל תשעה ילדים במדינת ישראל יש מוגבלות כלשהי (למ"ס, 2020). מחצית מהילדים האלה מאובחנים עם הפרעות למידה בדרגות שונות, והשאר מאופיינים עם מוגבלויות אחרות ונדירות יותר: אוטיזם, הפרעות נפשיות קשות, נכויות פיזיות קשות, מוגבלות שכלית-התפתחותית ועוד (משרד החינוך, ללא תאריך). כל ילד כזה עבר אבחון מקצועי, ומערכת החינוך החליטה שהוא זכאי לקבל סיוע במסגרת רגילה או מיוחדת. רוב התלמידים האלה (כ-60%) משולבים במסגרות חינוך רגילות (וייסבלאי, 2023). עבורם ההשתלבות היא אתגר גדול שכרוך במאמץ קוגניטיבי ורגשי, תוך התגברות על חוויות של כישלון, הדרה וסטיגמה. השילוב מאתגר גם את תלמידי הכיתה והמורים. עליהם לקבל את כל התלמידים המשולבים כמו שהם ולעזור להם להתקדם הכי רחוק שאפשר.

המודעות הגוברת לזכויות האזרח הובילה, בין השאר, לתפיסה כי שילוב תלמידים עם מוגבלות בבתי ספר רגילים חיונית לכינונה של חברה דמוקרטית, שוויונית והוגנת. מדינות רבות, ובהן ישראל, אימצו את הצהרת סלמנקה אודות המחויבות לערכים האלה (UNESCO, 1994).

ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים חייבים לקבל גישה לבתי ספר רגילים שיחנכו אותם באמצעות פדגוגיה ממוקדת-תלמיד שתענה על אותם צרכים (עמוד 8) ...בתי ספר עם גישה מכילה הם האמצעי היעיל ביותר להילחם באפליה וליצור קהילות שמקדמות בכרכה שילוב של כל אחד; הן בונות חברה מכילה שמציעה חינוך לכול. זאת ועוד, בתי הספר האלה נותנים חינוך איכותי לרוב התלמידים ובכך משפרים את התועלת ואת העלות של מכלול השירותים של מערכת החינוך (עמ' 9).

הכלה במיטבה אינה רק הוראה מותאמת וטיפול הוגן ומקצועי בתלמידים עם מוגבלות. לדעת גורנסון ונילהולם (Göransson, & Nilholm, 2014), הכלה אמורה למלא ארבעה תנאים: א) השמת תלמידים עם מוגבלות בכיתות רגילות. ב) מענה פדגוגי ורגשי לצרכים החברתיים והלימודיים של התלמידים האלה. ג) שילוב שעונה על הצרכים של כלל התלמידים בכיתה. ד) שילוב שיוצר אקלים ותפיסה קהילתית. אולם בפועל, לצד הרעיונות היפים של השילוב וההכלה, הולכים ומתרחבים גם תהליכים של מיון והדרה. הרי תרבויות וקהילות שמפעילות תוכניות לימוד נוטות להפריד בין קבוצות ולמיינן אותן על פי תכונות שונות, כגון דת, גיל, גאוגרפיה, תפקיד ויכולת. גורנסון ונילהולם טוענים שרק מעט תוכניות שילוב והכלה אכן ממלאות את ההגדרות האלה במלואן. במיוחד נעדר הממד הקהילתי שמשלב גם ילדים המשתייכים לקבוצות מוחלשות ומיעוטים אתניים ותרבותיים. המחקר הנוכחי מתמקד בממד הזה באמצעות תוכנית לימודים מבוססת למידה חברתית-רגשית (Social Emotional Learning, SEL).

האומנם תוכניות לימודים שמנסות לשלב תלמידים עם מוגבלות משפיעות על התפקוד שלהם? קבוצת חוקרים בריטית (Nutbrown et al., 2013) טוענת ששילוב והכלה עוסקים בפעולות ולא ברעיונות. לדעתם חשוב להתבונן במבט מפוכח על ההתרחשויות בגן הילדים ובכיתה לפני שגולשים להכללות ולמשאלות חסרות בסיס. למשל, בתצפיות שערכה פרגוסון (Ferguson, 1995) במשך שלוש שנים בבית ספר משלב, היא הגיעה למסקנה מטרידה: גם כאשר תלמידים עם מוגבלות למדו יום שלם בכיתה רגילה, ניכר שהם מנותקים מהנעשה בה יותר מכפי שכל התומכים הנלהבים של ההכלה מדמיינים לעצמם. את המעורבות הדלה שלהם היה קל לזהות לא בגלל לקות או מוגבלות בולטת, אלא בגלל טיב הפעילות שהם עשו, עם מי הם למדו וכיצד. לפי החוקרים הבריטים, המסקנה היא שהכלה אינה מקבץ של רעיונות מופשטים אלא האופן שבו אנשים מתייחסים זה לזה. לכן לא די שבתי ספר יערכו פעילויות שיטפחו התייחסות שוויונית תוך מתן מענה פדגוגי ורגשי לצרכים של כל תלמיד ותלמידה. חיוני לבחון האם אכן חל שיפור בתפקוד של התלמידים המשולבים שבכיתתם נערכת הפעילות הזו.

## מיומנויות SEL והכלה

בשנים האחרונות גוברת המודעות להשפעה המיטיבה של תוכניות לימודים לטיפול למידה ומיומנויות רגשיות-חברתיות SEL על ההתפתחות הרגשית והקוגניטיבית של ילדים צעירים (Durlak et al., 2015). המודעות הזו האיצה יוזמות לפיתוח מגוון תוכניות לימוד שנשענות על תיאוריות התפתחותיות. מדינות רבות שילבו את התוכניות האלה במערכת השעות של גני הילדים ובתי הספר (רן, 2018). המגמה הזו לא פסחה על מערכת החינוך בישראל. בשני העשורים האחרונים הטמיע השירות הפסיכולוגי-ייעוצי של משרד החינוך מגוון רחב של תוכניות לקידום רווחה נפשית (בנבנישתי ופרידמן, 2020). תוכנית הדגל "כישורי חיים" נלמדת בגני ילדים ובבתי ספר ברחבי הארץ. פיתוחה בסוף שנות התשעים היה נקודת מפנה בעצם הצבת העיסוק בהיבטים רגשיים בליבת החינוך הפורמלי (שדמי, 2019).

המחקרים הרבים שנערכים בעשורים האחרונים מראים שתוכניות SEL אכן משפרות את התפקוד החברתי של תלמידים בגני ילדים ובבתי ספר (Cipriano et al., 2023a). ההשתתפות בהן משפרת את הכשירות החברתית, היכולות הרגשיות והוויסות עצמי, תוך צמצום של קשיים התנהגותיים ורגשיים (Blewitt et al., 2018). עוד נמצא שהתוכניות משפיעות לטובה על התפקודים הניהוליים ועל המוכנות ללימודים (Stefan et al., 2022). בנוסף על השפעה על תלמידים יחידים, התוכניות האלה משפיעות לטובה גם על האקלים הכיתתי (Sauve, & Schonert-Reichl, 2019), ואפילו משפרות את כישורי ההוראה והתקשורת של המורים עם תלמידיהם (Blewitt et al., 2020).

למרות השפעת העצום של תוכניות לימוד חברתיות-רגשיות, רק מעטות מהן מתייחסות לצרכים של תלמידים עם מוגבלות, ותוכניות מסוימות מאכזבות בתוצאותיהן. בניתוח-על

של תוכניות SEL אוניברסליות נמצא שקשה להכליל מהן לאוכלוסיות מגוונות (Rowe & Trickett, 2018). במחקר שסקר את האפקטיביות של תוכניות מובילות בארצות הברית, נמצא שהקניה ישירה של מיומנויות חברתיות לתלמידים עם מוגבלות אכן עשויה להועיל, אך הדרך המתאימה ללמד אותן טרם נמצאה (Wiley & Siperstein, 2015). בניתוח-על של 166 מחקרים על התערבויות SEL בחטיבות הביניים ובתיכונים, נמצא שרק 19 מהם התייחסו ישירות לתלמידים משולבים ורק 5 כללו את התלמידים האלה כתת-קבוצה שראויה לטיפול נפרד (Daley & McCarthy, 2021). תמונת המצב הזו כנראה אינה מקרית. הרי תלמידים עם מוגבלות, במיוחד כאלה שגדלים בקהילות מוחלשות וכאלה עם חוויות של טראומה, חשופים לפגיעות וברידות (Margalit, 2012). התלמידים האלה מתקשים להשמיע את קולם ולגבש מעמד וקשרים חברתיים משלהם, במיוחד כשהשיח הרגשי בבתי הספר מעוגן ביחסי הכוח והתרבות הפוליטית ששוררים בהם (Cipriano et al., 2023b). לדעת מק'קול ואחרות (McCall et al., 2023), החינוך החברתי-רגשי נועד להנציח את הסדר החברתי הקיים. נמצא למשל שמפתחי תוכניות SEL כוללים בהן תכנים שתואמים ערכים של משפחות לבנות מהמעמד הבינוני בארצות הברית. כל התלמידים שלומדים אותן, גם אלה שגדלים בתרבות שונה ובמעמדות אחרים, אמורים לאמץ את הערכים הללו כלשונם. רק במעט תוכניות יש ייצוג של דמויות ותכנים שתואמים את ניסיון החיים של ילדים מקבוצות שוליים. כדי ליצור בבתי הספר אקלים קהילתי שוויוני וכדי לטפל באפליה וברעות קדומות, מק'קול ושותפותיה סוברות שנחוץ לעבור מגישה של 'תיקון פגמים' וכפייה על יחידים לאמץ ערכים של התרבות ההגמונית, לגישה מערכתית המציעה תוכניות לימודים שמייצגות את המגוון האנושי ועונות על הצרכים של כלל התלמידים, גם כאלה עם מוגבלות ואלה מקבוצות שוליים. כדי לקדם את התועלת של תוכניות SEL עבור כל קבוצות האוכלוסייה, יש צורך ללוות אותן במחקרי הערכה. במחקרים האלה יש לאפיין את משתני הרקע של נבדקים עם מוגבלות, מוצא אתני ומשתנים דמוגרפיים נוספים כדי להעריך את תרומת התוכניות לקבוצות אלה (Rowe & Trickett, 2018). המחקר הנוכחי מקדם את שתי ההמלצות האלה צעד אחד קדימה.

### בניית תוכנית SEL לשילוב תלמידים עם מוגבלות

תוכניות SEL בית ספריות מבוססות על מבנה ועקרונות אוניברסליים (Geesa et al., 2022). הן שואפות להעצים את התלמידים; להקנות להם כישורי חיים; להגביר את המעורבות שלהם; להניע אותם ללמוד; לקרב אותם לילדים אחרים, לעודד שיתוף פעולה ולטפח התנהגות שחודגת מתחומי הכיתה. תכנון תוכניות כאלה כרוך במגוון שיקולים פדגוגיים ותרבותיים. רמירז ואחרות (Ramirez et al., 2021) מציעות חמישה קריטריונים לפיתוח של תוכנית איכותית: (1) הבטחת סביבות למידה בטוחות ומכילות שמכבדות ומאשרות זהויות מגוונות. (2) הכרה ושילוב של ערכים תרבותיים ומעשיים של התלמידים ומשפחותיהם. (3) טיפוח זהות חיובית של כל תלמיד ותלמידה. (4) העצמה ומתן אפשרות לתלמידים להשמיע את קולם. (5) התייחסות מפורשת לנושאים של אפליה, כוח ואי-שוויון במספר רבדים (כיתה, בית ספר, מערכת) וכיצד הסביבה פועלת למנוע את היווצרותם.

רוב תוכניות ה-SEL בנויות במתכונת של 'חולצה במידה אחת' ומתמקדות בהיבטים קוגניטיביים ורגשיים של יחסים בין-אישיים. למרות שהמוקד הוא בתלמידים כפרטים, לרוב אין בהן מענה לתלמידים עם מוגבלות. מעט התוכניות שמכוונות לאוכלוסיות מיוחדות מדגישות הקניה של מיומנויות ספציפיות (Wiley & Siperstein, 2015), כגון התוכנית שמקנה כישורים לילדים עם לקויות חושיות (Xie et al., 2014). עבור ילדים כאלה, שמעמדם והכישורים החברתיים שלהם מלכתחילה פחות טובים, היכולות החדשות עשויות להועיל. עם זאת, את הסיוע לתלמידים עם מוגבלות אפשר לערוך בגישה הפוכה: ברוח הפסיכולוגיה החיובית התוכנית תטפח את מכלול היחסים בכיתה כך שכל אחד ירגיש שייך, ייהנה בחברת תלמידים אחרים ולא יחוש שונה ודחוי. תוכניות כאלו פותחו בברצלונה (ספרד) ובפרוג'יה (איטליה) סביב המוטיב של הכיתה כקהילה ("My class as a community"), גם עבור תלמידים עם מוגבלות. לשם כך המורים הקנו לתלמידים כישורי התנהגות פרו-חברתית של התייחסות אמפתית ועזרה לזולת. הממצאים הראו שבכל בתי הספר שהשתתפו בתוכנית חל שיפור בלכידות הקבוצתית וביחסים בין התלמידים (Badia et al., 2019).

המחקר הנוכחי שואף לתקן את החסר הקיים בתוכניות SEL ולעבור מהקניה של מיומנויות ליחידים למתכונת שמטפחת יחסים קבוצתיים, תוך מתן הזדמנויות לתלמידים עם מוגבלות לחוש שווים ושייכים למרקם הכיתתי. שאלות המחקר הן:

1. האם התוכנית 'דקמה אנושית אחת' משפרת את המעורבות החברתית של תלמידים משולבים?
2. האם התוכנית משפרת את המעורבות הלימודית שלהם?
3. האם התוכנית משפרת את האקלים החברתי בכיתה?

## שיטת מחקר

מחקר יישומי זה נערך בשנת הלימודים תשפ"ג על ידי קבוצת סטודנטיות, כולן מחנכות ותיקות בגני ילדים ובבתי ספר, הלומדות בתוכנית לתואר שני בחינוך משלב במכללה להוראה בדרום הארץ. את הקבוצה הנחה הכותב הראשון. הפעילות של הקבוצה נעשתה בכמה שלבים (יריב ואחרות, 2009). ראשית, המשתתפות בחרו ביחד את נושא המחקר: לפתח וללמד תוכנית SEL שתשפר את השילוב החברתי של תלמיד עם מוגבלות הלומד בכיתתן. הכותרת המטפורית שנבחרה לתוכנית – "כולנו דקמה אנושית אחת" 1 – ייצגה את האפשרות לחבר יחידים לרקמה קהילתית. לאחר מכן נערכה סקירת ספרות שעל פיה נבחרו העקרונות ופוחת מערך השיעורים (ראו בנספח א'). הוחלט שהתוכנית תהיה קצרת מועד ותכלול שבעה שיעורים כפולים (כל אחד שעה וחצי) שיילמדו פעמיים בשבוע במהלך ארבעה שבועות רצופים. שיטות ההוראה והתכנים היו אחידים לכל הכיתות, אך

1 לקוח מהשיר "דקמה אנושית אחת" שחיבר מוטי המר.

נערכו התאמות קלות עבור התלמידים בגילים השונים (4 עד 12 שנים). בשלב השני כל אחת מהמשתתפות ניסחה שאלת מחקר נפרדת לבדיקת השפעת התוכנית (כגון "כיצד התוכנית השפיעה על האקלים החברתי בכיתה ובגן?"). בשלב השלישי המשתתפות פיתחו שיטת מחקר שתאפשר להשיב על כל השאלות שהן ניסחו. כדי למדוד את האפקטיביות של התוכנית הוחלט להשתמש בפרדיגמה כמותית עם שתי קבוצות ניסוי. ההשפעה נבדקה באמצעות תצפיות לפני יישום התוכנית, במהלכה ובסיומה. בשלב הבא כל אחת לימדה את התוכנית בכיתתה במהלך שנת הלימודים תשפ"ג. במקביל אספו המשתתפות נתונים עבור עצמן וחברותיהן. בתום ההוראה ואיסוף הנתונים, כל אחת "גזרה" את הנתונים הרלוונטיים למחקר שלה, ערכה עיבוד וגם כתבה את עבודת הגמר בהנחיית המחקר הראשון.

## מדגם

המחקר נערך על ידי קבוצה של שבע מחנכות המלמדות ביישובים עירוניים בדרום הארץ. שלוש מהן התיקות (ממוצע 16.6 שנים) וארבע חדשות (ממוצע 5.25). שתיים עובדות כגננות בגני טרום-חובה והשאר מחנכות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים. חמש כיתות משייכות לחינוך הרגיל ושתיים לחינוך המיוחד. בסך הכול השתתפו בתוכנית 42 תלמידים בגיל 4 עד 13. ממוצע הילדים שלמדו בכיתות הרגילות, כולל שני גני הילדים, הוא 31 (סטיית תקן 2.73), ובכיתות המיוחדות למדו 5 ו-13 תלמידים בהתאמה. המחקר הנוכחי מתמקד רק בנתונים שנאספו על 42 התלמידים שהשתתפו בתוכנית, ובהם שבעה תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות.

**קבוצת ניסוי 1:** תלמידים עם מוגבלות שהשתתפו בתוכנית. בדגימה מכוונת נבחר תלמיד משולב אחד בכל כיתה, בסך הכול קבוצה של שבעה תלמידים. הקריטריון להכללה הם תלמידים שעברו אבחון ונקבע בוועדת אפיון וזכאות כזכאים לסיוע מיוחד. אם היה בכיתה יותר מתלמיד אחד כזה נערכה הגרלה, ואם לא היה אף תלמיד שנקבעה לו זכאות פורמלית, נבחר הילד עם הקשיים התפקודיים החמורים ביותר בכיתה. מבין שבעת הילדים המשולבים היו שתי בנות. גיל הילדים נע בטווח שבין 4 עד 12 שנים (ממוצע 8.8 שנים, סטיית תקן 1.23). רוב הילדים (4 מתוך 7) אובחנו עם ASD (הרצף האוטיסטי), והשאר עם הפרעת למידה ספציפיות (2) והפרעה רגשית (1).

**קבוצת ניסוי 2:** תלמידים ללא מוגבלות שהשתתפו בתוכנית. כל מחנכת דגמה באופן אקראי חמישה תלמידים ללא מוגבלות שלומדים בכיתתה, כאלה שאין להם אבחנה של מוגבלות ואינם זכאים לסיוע. הדגימה נעשתה באמצעות הגרלה מתוך רשימת תלמידי הגן או הכיתה. בסך הכול השתתפו 35 תלמידים, בהם 18 בנות, בגיל 4 עד 12 (ממוצע 8.6 שנים, סטיית תקן 0.94). כל התלמידים האלה השתתפו בתוכנית ההתערבות.

## כלי המחקר

כדי למדוד את התפקוד החברתי של תלמידים עם וכלי מוגבלות, ערכו המחקרות תצפיות בכיתותיהן. התצפית מאפשרת לקבל מידע אותנטי על התנהגות ילדים צעירים בסביבתם הטבעית בגן ובכית הספר (Cohen et al., 2011). התצפיות התמקדו בשלושה תחומים התנהגותיים: א) מעורבות חברתית של התלמידים המשולבים. ב) המעורבות הלימודית שלהם בשיעורים. ג) היחסים בין כלל תלמידי הכיתה. לצורך גיבוש הכלי ובניית פריטי התצפית, נעזרנו בפרוטוקול התצפיות על ילדים בגן (COP; Farran & Anthony, 2014). זהו כלי שנעשה בו שימוש בכמה מחקרים, כולל כאלה שהתמקדו בתלמידים עם מוגבלות (Coelho et al., 2019). בהקשר הנוכחי בחרנו מתוך הסוללה השלמה של הכלי את המוקדים הבאים: א) הקשבה לאחרים. ב) דיבור עם אחרים. ג) קרבה פיזית לילדים אחרים. ד) התארגנות בתוך סדר היום. ה) שיתוף פעולה בלימודים. ו) מילוי משימות (ראו לוח 1). באשר לצדדים המעשיים של איסוף המידע, הוחלט שאת התצפיות יערכו המחקרות שמכירות היטב את התלמידים. כדאי לציין שהשימוש בתצפית במחקרים חינוכיים נפוץ מאוד, אך כל 19 המחקרים שתיעדו השפעה של תוכניות SEL על תלמידים משולבים התבססו על כלי מחקר עקיפים (כגון שאלונים, משחק תפקידים, צפייה בסרטונים, שיחות בכיתה וחיזוק עבור התנהגות טובה) (Daley & McCarthy, 2021). במובן זה, התצפיות במחקר הנוכחי מספקות מידע אותנטי וישיר על התפקוד של התלמידים והכיתות.

## מהלך המחקר

לאחר גיבוש הצעת מחקר, כל אחת מהחוקרות דגמה תלמיד משולב ועוד חמישה ילדים ללא מוגבלות הלומדים בכיתתה. לאחר מכן ערכה המחקרת שיחה עם ההורים והסבירה להם את מהות המחקר ואופן איסוף המידע. כל ההורים שמחו שילדיהם משתתפים בתוכנית. לאחר שקיבלו מהחוקרות הסבר בעל פה הם נתנו את הסכמתם בכתב לאיסוף הנתונים על ילדם. לפני תחילת התוכנית נערכו למחקרות הכשרה ותרגול כיצד לערוך תצפית בחצר ואיך לתעד אותה על פי לוחות הזמנים שנקבעו לשם כך. בשלב הבא כל אחת ערכה תצפית ניסיונית, ובתום הפיילוט נערך מפגש לעיון בתצפיות לשם שיפור התוקף והמהימנות של נושאי התצפית והקידוד שלהם. התצפיות החלו שבועיים לפני תחילת התוכנית ונמשכו עד שבועיים לאחר סיומה. כל תצפית נמשכה 10-15 דקות, ובמהלכה (או בסיומה) החוקרת סימנה על גבי טופס את הקידוד של תפקוד הילדים. התצפיות נערכו פעמיים בשבוע בכיתה ובחצר, והתמקדו הן בתלמיד המשולב והן בהתנהגות החברתית של הכיתה כולה.

## אתיקה

המחקר נערך במקום עבודתן של המורות והגננות והתבצע על פי כללי האתיקה, תוך קבלת אישור של ועדת האתיקה של רשות המחקר של המכללה. להורי התלמידים הובטחה שמירה מוחלטת של אנונימיות ופרטיות. כל הורי הילדים (ובהם אלה של התלמיד המשולב) נתנו הסכמה בעל פה ובכתב לאחר קבלת הסבר מפורט.

## עיבוד נתונים

רוב הקידוד של התצפיות נערך על סולם בן 5 דרגות (ראו לוח 1). הדרגה 1 מייצגת 'הימנעות מוחלטת' (לא מקשיב, לא משתתף בשיעור, מתבודד בחצר ולא יוצר קשר עם ילדים). דרגה 2 מייצגת 'מעורבות נמוכה' (מתבונן במורה, לעיתים נדירות מצביע או משיב לשאלה, ממעט להתייחס לאחרים בחצר). דרגה 3 מייצגת 'מעורבות בינונית' (לעיתים מקשיב, 2-3 פעמים מצביע או משיב, יוצר מעט קשרים עם אחרים בחצר). דרגה 4 מייצגת 'מעורבות רבה' (רוב הזמן מקשיב, משיב ולעיתים יוזם תגובה בשיעור, מתייחס ולעיתים יוזם פנייה לאחרים בחצר). דרגה 5 מייצגת 'מעורבות רבה מאוד' (כל הזמן מקשיב, משיב ויוזם כמה תגובות בשיעור, כל הזמן מתייחס וגם יוזם קשרים עם אחרים בחצר). בנוסף היו כמה נושאים שהקידוד עליהם נעשה על פי שכיחות ההתרחשות, ובכמה אחרים הקידוד היה בינארי (כן/לא). בתום שלב איסוף הנתונים של התצפיות הם הועלו לגיליון נתונים. בהמשך קובצו שתי התצפיות השבועיות לנתון יחיד שיאפשר לערוך סטטיסטיקה תיאורית, כולל הכנת תרשימים של הממצאים לאורך שלבי התוכנית. כמו כן נערכו השוואות בין ממוצעי הדירוגים של שתי המדידות בשבוע של טרום-התערבות לבין ממוצע הדירוגים של שתי המדידות בשבוע לאחר ההתערבות באמצעות מבחן מדידות חוזרות (Repeated Measures).

לוח 1: רשימת נושאים לתצפית וקידוד

| התלמיד המושלב: מעורבות בלימודים                                        | התלמיד המושלב: מעורבות חברתית                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. בכלל לא;<br/>2. מעט;<br/>3. לפעמים;<br/>4. לרוב;<br/>5. תמיד</p> | <p>1. בכלל לא;<br/>2. מעט;<br/>3. לפעמים;<br/>4. לעיתים קרובות;<br/>5. לעיתים קרובות מאוד</p> |
| קשוב בשיעור                                                            | יוזם קשר חברתי בכיתה                                                                          |
| מבצע משימות                                                            | עזרה הדדית - הגשת עזרה לילדים באופן התנדבותי בכיתה                                            |
| משתתף בשיעור                                                           | התחשבות באחר - התייחסות רגשית לצורכי החבר בכיתה                                               |

|                                                       |                                                                                  |                                 |                               |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
|                                                       |                                                                                  | עם כמה חברים<br>שיחק בהפסקה     | 0 - 1; 2 - 2;<br>3 - 3; 4 - 4 |
| <b>אקלים קבוצתי: תצפיות בחצר</b>                      |                                                                                  | עם כמה חברים יזם<br>שיחה בכיתה? | 0 - 1; 2 - 2;<br>3 - 3; 4 - 4 |
| תקשורת בין אישית<br>– הקשבה לאחר<br>בין כל ילדי הכיתה | 1. בכלל לא עד 5<br>במידה רבה מאוד                                                | מתחלק בחפץ עם<br>חבר            | 1. לא; 2. כן                  |
| כמה מהילדים<br>בכיתה שיחקו יחד?                       | 1. משחקים לבד;<br>2. מעט;<br>3. מחצית;<br>4. הרוב;<br>5. כל הילדים<br>משחקים יחד | מתייחס רגשית<br>לצורכי החבר     | 1. לא; 2. כן                  |
| אירוע של אלימות<br>מילולית או פיזית<br>במהלך התצפית   | 1. כן; 2. לא                                                                     | מציע פתרונות<br>לבעיה           | 1. לא; 2. כן                  |

## ממצאים

פרק הממצאים מפרט את השפעות התוכנית "כולנו קִמָּה אנושית אחת". תחילה נבדקים השינויים במעורבות החברתית של התלמידים עם המוגבלויות, ובהמשך נבדקת המעורבות שלהם בלימודים. בסיום נבחן את אקלים הכיתה לפני התוכנית ובסיומה.

### המעורבות החברתית והלימודית של התלמידים המשולבים

לבדיקת השפעות התוכנית נערכה השוואה בין ממוצע הדירוגים ב-6 מדידות שונות (טרום-התערבות, במהלך השבוע הראשון, במהלך השבוע שני, במהלך השבוע השלישי, במהלך השבוע הרביעי ולאחר ההתערבות) באמצעות ניתוח מדידות חוזרות (Repeated Measures). ככל המדדים של המעורבות החברתית ניכר שיפור, רובם גם היו מובהקים סטטיסטית. כך במספר החברים שאיתם הילד המשולב שיחק בהפסקה ובמידת השיתוף והנתינה. כך גם באשר לתצפית האם התלמיד שיחק עם ילדים אחרים או היה לבד בהפסקה, אולם לא נמצא הבדל במספר החברים שאיתם הילד המשולב יזם שיחה בהפסקה עם ילדים אחרים.

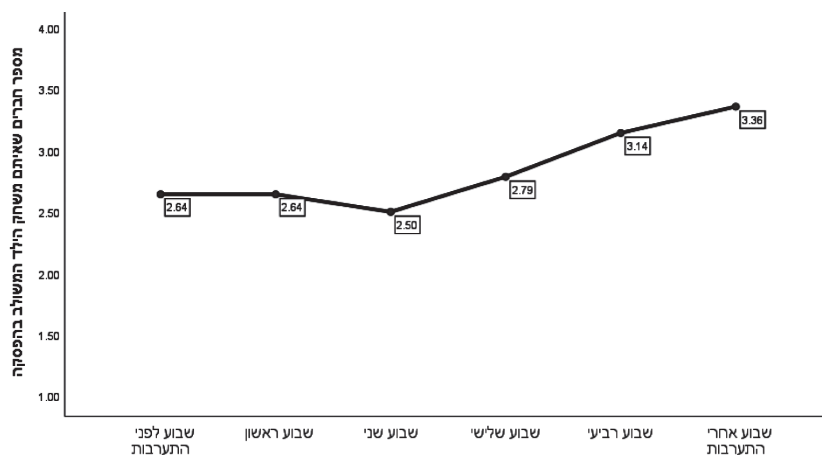
טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן של מעורבות חברתית ולימודית של התלמיד המשולב לפני ואחרי התערבות.

| הבדל מובהק בין מדידות (פוסט-הוק) | שבוע ראשון  | שבוע שני    | שבוע שלישי  | שבוע רביעי  | אחרי        | הבדל מובהק בין מדידות (פוסט-הוק) |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------------|
| מדד 1                            | מדד 2       | מדד 3       | מדד 4       | מדד 5       | מדד 6       | F <sub>(5, 30)</sub>             |
| <b>מדרי מעורבות חברתית</b>       |             |             |             |             |             |                                  |
| שיחק עם חברים בהפסקה             | 2.64 (0.80) | 2.64 (0.80) | 2.5 (0.80)  | 2.79 (0.80) | 2.14 (0.80) | 3.36 (0.48)                      |
| יום שיחה עם חברים                | 2.50 (0.58) | 2.73 (0.78) | 2.34 (0.58) | 2.50 (0.69) | 2.58 (0.58) | 2.79 (1.15)                      |
| שיתוף ונתינה                     | 1.14 (0.38) | 1.29 (0.48) | 1.29 (0.76) | 1.50 (0.53) | 1.57 (0.53) | 1.50 (0.41)                      |
| מזיע פתרונות                     | 1.00 (0.96) | 1.34 (0.52) | 1.17 (0.55) | 1.17 (0.55) | 1.5 (0.41)  | 1.93 (0.19)                      |
| שיתוף פעולה                      | 2.14 (1.46) | 2.29 (1.38) | 2.57 (1.13) | 2.86 (1.34) | 3.29 (1.13) | 4.29 (0.95)                      |
| עזרה הדדית                       | 2.57 (1.62) | 2.29 (1.49) | 2.86 (1.57) | 3.00 (1.63) | 3.29 (1.38) | 3.71 (1.60)                      |
| מתייחס רגשית                     | 2.57 (1.64) | 2.29 (1.7)  | 3.57 (1.5)  | 2.86 (1.57) | 3.71 (1.5)  | 4.00 (1.73)                      |
| התחשבות באחר                     | 2.36 (1.38) | 2.29 (1.38) | 3.14 (1.21) | 2.43 (1.4)  | 3.14 (1.86) | 3.64 (1.31)                      |
| <b>מדרי מעורבות לימודית</b>      |             |             |             |             |             |                                  |
| ביצוע משימות                     | 1.71 (0.57) | 2.14 (0.97) | 2.50 (1.1)  | 3.14 (0.95) | 3.29 (1.15) | 3.71 (0.99)                      |
| השתתפות בשיעור                   | 1.93 (1.17) | 2.57 (1.2)  | 3.14 (1.07) | 2.14 (1.34) | 2.71 (1.35) | 3.43 (0.73)                      |
| ארגון והבאת ציוד                 | 3.00 (2.00) | 3.00 (2.00) | 3.43 (1.81) | 3.43 (1.62) | 3.43 (1.81) | 4.57 (1.21)                      |
| קשב בשיעור                       | 2.29 (1.13) | 2.29 (0.76) | 3.14 (0.9)  | 2.86 (0.9)  | 3.57 (1.27) | 4.43 (0.53)                      |

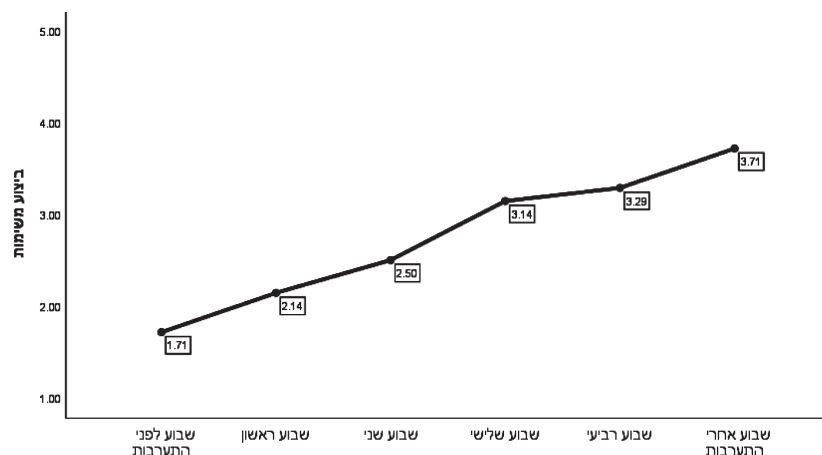
\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ ,  $p < .05$

גם המעורבות בלימודים של התלמידים עם המוגבלות השתפרה. במדידות שנערכו לפני התוכנית ובסיומה נמצא שיפור מובהק במדדים של ביצוע משימות, בהשתתפות בשיעור, וכן בקשב במהלך השיעור. כמו כן, הייתה עלייה קרובה למובהקות במדד הבעת דעה בשיעור. לא חל שינוי משמעותי בארגון ובהבאת ציוד.

משום שנערכו תצפיות פעמיים בשבוע לאורך התוכנית, ניתן לעקוב אחר התנהגות התלמיד המשולב לאורך אותה תקופה. תרשים מספר 1 מציג את השינויים במדר מספר החברים שאיתם הוא משחק בהפסקה. ניתן לראות כי בשבוע שלפני ההתערבות, הדירוג הממוצע של שתי המדידות היה 2.64. כלומר, לפני ההתערבות התלמיד המשולב נצפה משחק עם 2-3 ילדים בממוצע. בשבוע הראשון של ההתערבות לא היה שינוי במדר זה, ובשבוע השני אף נצפתה ירידה מסוימת. אולם החל מהשבוע השלישי ועד לשבוע שאחרי ההתערבות מספר החברים שאיתם שיחק התלמיד המשולב עלה בהדרגה. מגמה דומה נצפתה גם ביחס לשיתוף הפעולה עם ילדים אחרים. בתחילה השיתוף היה מועט וגם לא חל שינוי בשבועיים הראשונים, אבל החל מהשבוע השלישי נצפה שיפור, ובשבוע הרביעי חל השינוי המשמעותי ביותר והתלמיד שיתף פעולה ברוב המקרים.



תרשים 1: מספר החברים הממוצע שאיתם התלמיד המשולב משחק בהפסקה לאורך תקופת המחקר.



תרשים 2: דירוג מידת הביצוע של משימות בכיתה על ידי התלמיד המשולב לאורך שלבי המחקר.

באשר למעורבות בלימודים, ניכר שיפור עקבי בביצוע משימות בכיתה (תרשים 2). תמונה מעט שונה ניכרת בהשתתפות הילדים המשולבים בשיעורים. שבוע לפני תחילת התוכנית הם מיעטו להשתתף. לאחר עלייה מסוימת (1.93, 2.29, 2.79) חלה נסיגה מסוימת ולאחריה העלייה התעצמה (2.29, 3.07, 3.43), ולרוב הם השתתפו בשיעורים.

### האקלים החברתי בכיתה

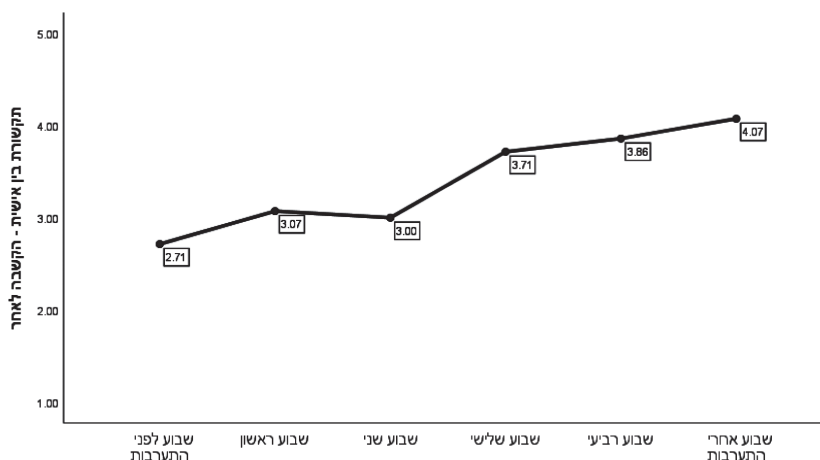
בנוסף על מיקוד בתלמידים עם מוגבלויות (קבוצת ניסוי 1), נערכו תצפיות גם על התפקוד הקבוצתי במהלך הפעילות החופשית בהפסקה ובחצר (קבוצת ניסוי 2). במישור זה נבדקו שלושה מרכיבים: "תקשורת בין-אישית – הקשבה לאחר", "משחק משותף" ו"אירועי אלימות בכיתה". לבדיקת התרומה של התערבות בשיפור האקלים החברתי בכיתה נערכה השוואה בין ממוצע הדירוגים בשש מדידות שונות (טרם-התערבות, במהלך השבוע הראשון, במהלך השבוע שני, במהלך השבוע השלישי, במהלך השבוע הרביעי ולאחר ההתערבות) באמצעות ניתוח מדידות חוזרות (Repeated Measures).

טבלה 2: ממוצעים וסטיות תקן של אקלים כיתה לפני ואחרי התערבות (קבוצת ניסוי 2).

| לפני                    | שבוע ראשון     | שבוע שני       | שבוע שלישי     | שבוע רביעי     | אחרי           | הבדל מובהק בין מדידות (פוסט-הוק) |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------------------|
| מדר 1                   | מדר 2          | מדר 3          | מדר 4          | מדר 5          | מדר 6          |                                  |
| F <sub>(5, 30)</sub>    |                |                |                |                |                |                                  |
| מדרי התנהגות פרו-חברתית |                |                |                |                |                |                                  |
| תקשורת בין-אישית        | 2.71<br>(1.11) | 3.07<br>(0.82) | 3.00<br>(0.76) | 3.71<br>(1.08) | 3.86<br>(0.82) | 4.07<br>(0.61)                   |
| משחק משותף              | 3.43<br>(0.78) | 3.57<br>(0.84) | 3.71<br>(0.95) | 4.00<br>(0.57) | 4.21<br>(0.38) | 4.57<br>(0.53)                   |
| אירועי אלימות           | 1.64<br>(0.56) | 1.69<br>(0.56) | 1.72<br>(0.38) | 1.69<br>(0.38) | 1.72<br>(0.56) | 1.79<br>(0.27)                   |

\*  $p < .00$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .05$

מטבלה 2 עולה שנמצאו הבדלים מובהקים בשניים מתוך שלושה מדדים, למשל בתקשורת הבין-אישית בקרב ילדי הכיתה שהתקיימה "לפעמים" לפני תחילת ההתערבות והסתיימה בתקשורת לעיתים קרובות (תרשים 3).



תרשים 3: דירוג של תקשורת בין-אישית בקרב תלמידי הכיתה לאורך שלבי המחקר

לסיכום, התוכנית "כולנו רקמה אנושית אחת" תרמה לשיפור ההתנהגות הפרו-חברתית של התלמידים המשולבים. לאורך ההתערבות חלה עלייה הדרגתית בשיתוף הפעולה, במתן עזרה הדדית, בשיתוף ובנתינה ובהתחשבות באחר. גם המעורבות הלימודית גברה – ההקשבה בשיעורים, מילוי מטלות והשתתפות בשיעורים. מרבית השיפור התרחשה לקראת סוף התוכנית והמגמות החיוביות נשמרו גם עם סיומה. בעקבות התוכנית חל שיפור גם בתפקוד החברתי של שאר הילדים בכיתות.

## דיון

המחקר עקב אחר תפקודם החברתי והלימודי של תלמידים עם וכלי מוגבלות וגם על האקלים החברתי בשבע הכיתות שהשתתפו בתוכנית. הממצאים הצביעו על שיפור מובהק סטטיסטית במרבית המדדים שנבדקו. זהו ממצא מעודד מכמה בחינות. ראשית, התוכנית תורמת למאמץ הפדגוגי והמחקרי הדל שמוקדש לסיוע לתלמידים עם מוגבלות (Daley & McCarthy, 2021). שנית, גם תוכניות אוניברסליות (דוגמת PATHS בארצות הברית ו"כישורי חיים" בישראל) וגם אלה שממוקדות ספציפית בסיוע לתלמידים עם מוגבלות לא מצליחות להצביע על אפקטיביות ממשית (Wiley & Siperstein, 2015). ייתכן שבמקום הקניה ישירה של מיומנויות SEL (או בנוסף), מוטב ליצור את התנאים המתאימים שיאפשרו לכלל התלמידים לממש את הכישורים החברתיים שלהם בכיתה. אבל התובנה החשובה ביותר נוגעת להבחנה בין תלמידים שמתקשים לרכוש מיומנויות חברתיות (דוגמת תלמידים על הרצף האוטיסטי) לבין אלה שרכשו את הכישורים אבל אינם מיישמים אותם בפועל (Gresham, 2018). למרות שהתוכנית לא הקנתה מיומנויות ספציפיות, הסביבה החברתית התומכת שהמנכח פיתח סייעה לתלמידים המשולבים

לממש את הכישורים שטמונים בהם. זוהי מסקנה אופטימית: ראשית, ייתכן שלילדים עם מוגבלות יש יכולות רבות יותר מכפי שמשקף בהתנהגותם, יותר מכפי שהם עצמם מודעים להן. אם כך, כל שנדרש הוא להציע סביבה תומכת שתאפשר לנצל את הכישורים החבויים האלה במרקם היחסים עם אחרים. שנית, הממצא הזה מסיט את העיסוק מגישה של "תיקון פגמים" של תלמידים יחידים לגישה מערכתית ששואפת לצמצם אי-שוויון ודעות קדומות בעזרת שיפור האקלים החברתי בכיתה, כך שיענה על הצרכים של כלל התלמידים.

לא רק המעורבות החברתית של התלמידים המשולבים השתפרה. גם במעורבות הלימודית חל שיפור משמעותי ומובהק סטטיסטית. הילדים ביצעו את המשימות שהוטלו עליהם, השתתפו במפגשים ובשיעורים, וגם הקשיבו יותר לגננת ולמורה. זהו ממצא לא צפוי משום שהמטרות והתכנים של התוכנית כלל לא עסקו בהתנהגות הקשורה ללימודים או בהשיגים לימודיים. הממצא הזה תומך בעקיפין במחקרים קודמים המצביעים על כך שתחושת המסוגלות והמעורבות בלימודים גדלה כאשר תלמידים חשים שהם מקבלים תמיכה רגשית מהמורים (Furrer et al., 2014; Verschueren et al., 2012). גם תמיכה חברתית מתלמידים עמיתים ועבודה משותפת מגבירות את הנכונות של הילדים ללמוד. בסביבת לימוד תומכת רגשית, התלמידים חשים יותר נוח לשתף בדעותיהם ולהשתתף בשיח הכיתתי, יותר מעוניינים ללמוד, מוכנים לקבל עזרה מהמורים ומביעים יותר שביעות רצון (Shim et al., 2013). השיעורים שעסקו במאפיינים של הקבוצה המחישו לילדים המשולבים מהי הסביבה החברתית שבה הם לומדים, ואכן נמצא קשר בין שינוי במודעות החברתית של תלמידים לשינוי במעורבות הלימודית שלהם (Eriksen et al., 2023). ייתכן שהשיפור ביחסים החברתיים בתוכנית, לצד ההבנה של מערכות היחסים בכיתה, עוררו את התלמידים המשולבים להשתתף בשיעור.

### תרומת המבנה ותוכני התוכנית

המחקר ממחיש את הצורך בתוכניות SEL ואת השפעתן על ילדים עם מוגבלות. הממצאים מוסיפים למאגר הידע הקיים על תוכנית SEL והכלה חינוכית בישראל; ועל שילוב התוכניות האלה בכיתות רגילות ואת השפעתן החיובית על כלל התלמידים, לא רק אלה עם מוגבלות. כדי להבין את מהות השינוי נבחן את המבנה ואת התכנים של התוכנית.

ראשית, עקרונות התוכנית והמבנה שלה מיישמים את מלוא התנאים הנחוצים לדעת גורנסון ונילהולם (Göransson & Nilholm, 2014) לחינוך משלב: א) התלמידים עם המוגבלות למדו בכיתות רגילות. ב) ניתן מענה פדגוגי ורגשי לצרכים החברתיים שלהם. ג) התוכנית התייחסה גם לצרכים החברתיים של כלל התלמידים בכיתות, תוך שימת דגש על שילוב שיוצר אקלים ותפיסה קהילתית. ברוח זו גם נעשה מאמץ ליישם את ההנחיות של רמירו וחברותיה (Ramirez et al., 2021) לפיתוח סביבת למידה בטוחה ומכילה שמכבדת תלמידים עם מאפיינים וזהויות מגוונות; הכרה ושילוב של ערכים תרבותיים ומעשיים של התלמידים; טיפוח זהות חיובית של כל תלמיד וגם העצמה ומתן אפשרות

לתלמידים להשמיע את קולם. עם זאת, כדי לשמור על מיקוד חיובי שמותאם לגיל הצעיר של המשתתפים, התוכנית לא התייחסה מפורשת לנושאים של אפליה, כוח ואי-שוויון.

שנית, תוכני התוכנית התמקדו במהותה של הקבוצה על הדמיון והשוני שבין חבריה, והמחישו לתלמידים שכל אחד מהם הוא יחיד ומיוחד ולכל אחד יש מקום בקבוצה. גם הדגש על המקום השווה שניתן לכל אחד היווה מסר חשוב לתלמידים לאלה שחשים "אחרים ושונים". השיעורים אפשרו לילדים לשוחח על תפקידים שכל ילד מעצב לעצמו ומקבל מחבריו לקבוצה. כך הם הבינו ביחד, באופן בונה ולא מאשים, מהי התנהגות מותאמת או מפריעה (Dugas, 2017). בסיפור על "בנצי הפיל" שהמחנכות קראו לילדים, מסופר על פיל צבעוני שחי בעדר של פילים אפורים. הוא עשה הכול כדי להידמות להם ומרח את גופו בבזך אפור. הם חדלו להכיר אותו וכך הוא איבד את זהותו. כמו בסיפור, הילדים הפנימו שלכל אחד יש תפקיד ומקום בקבוצה ודרכים משלו לתרום לכולם. אף שהשיעורים לא תרגלו, כמקובל בתוכניות SEL, מיומנויות חברתיות, התלמידים המושלבים חשו יותר ביטחון לפנות לחבריהם, לזום קשרים ולשחק יחד. הם עשו זאת בתהליך סינרגטי שבו שאר התלמידים התייחסו אליהם בידירות וקיבלו אותם ללא הסתייגות.

שלישית, המבט הסביבתי. בשונה מהתערבויות טיפוליות שנועדו לסייע לילדים עם קשיים ספציפיים, התוכנית הנוכחית לא התיימרה לקדם את אלה שחווים קשיים רגשיים וחברתיים. למעשה היא גם לא דומה לתוכניות SEL אוניברסליות לקידום רווחה נפשית, דוגמת התוכנית "כישורי חיים" (בנבנישתי ופרידמן, 2020). הדגש כאן, בדומה לתוכניות שפותחו כברצלונה ובפרוג'ה (Badia et al., 2019), נועד להמחיש למשתתפים את המשמעות של יחסים בקהילה ואת המקום של כל אחד ואחת במרקם הכולל. כיתה שמהווה קהילה היא מטבעה יותר מכילה. בתוכניות האירופיות, ממש כמו בתוכנית הנוכחית, המחנכים קיבלו כלים לפתח אקלים קבוצתי פרו-חברתי. התרומה של השיעורים וגם הדוגמה האישית של המחנכות עודדה את התלמידים עם היכולות הגבוהות והחוסן הנפשי לתמוך באלה שהתקשו והיו זקוקים לעזרה, וכך התרחש בתוך זמן קצר שיפור בתפקוד הלימודי והחברתי של התלמידים עם המוגבלות. זו הייתה המחשה משמעותית שגם גישה קהילתית, שלכאורה מתעלמת ממצבם ומתפקודם של יחידים, עשויה לקדם אותם באופן משמעותי.

רביעית, אחד הרכיבים בפיתוח תוכניות לימוד (בנבנישתי ופרידמן, 2020) מחייב התאמה למאפייני התלמידים והכיתה, תוך מתן אוטונומיה וגמישות מסוימת במתכונת ההוראה. לדעת ביילי וחברותיה (Bailey et al., 2019), התוכניות האלה צריכות להישען על מודל התפתחותי תואם גיל תוך שילוב תכנים שיתאימו לכל טווח היכולות והצרכים. לדוגמה, באוניברסיטת קיימברידג' (אנגליה) נערכת תוכנית SEL למען תלמידים עם בעיות נפשיות. צוות המורים מלווה את התלמידים ומתאים את התכנים לצרכים ולתפקוד שלהם (Boyd-McMillan & DeMarinis, 2020). בעת הפיתוח של התוכנית הנוכחית המחנכות שקלו כיצד להתאים כל רכיב לגיל התלמידים. כמה פעמים הוחלט לגנוז חומרים שהתאימו לילדי הגן אבל נחשבו "ילדותיים" עבור תלמידי כיתה ו'. המחנכות גם שקלו כיצד התכנים ושיטות הלמידה יתאימו לכל אחד מהתלמידים המושלבים.

## מגבלות והמלצות

במחקר הפעולה הנוכחי היו לא מעט היבטים חיוביים: המורות והגננות מכירות היטב את התלמידים ופיתחו תוכנית שהותאמה למאפיינים שלהם. כמו כן, הן אלה שיישמו את התוכנית בפועל, בתקווה שהיא תתרום לכיתה כולה ולתלמידים המשולבים. מבחינה מחקרית הן עבדו כצוות שדן ושכלל את התוכנית ואת המחקר המלווה. שיתוף הפעולה עם המנחה-חוקר הראשי אפשר לעגן את הניסוי והמדירה לתנאי השטח בתוך הסטנדרטים המקובלים של עריכת מחקר מדעי. עם זאת, שיטת המחקר הזו אינה נקייה מחסרונות, כגון חוסר ניסיון של מורים בעריכת מחקר והטיות שיש להם באיסוף המידע ועיבודו (Cohen et al., 2011). כמו כן, היה רצוי להעשיר את המידע שנאסף באמצעות כלי מחקר כמותיים ואיכותניים נוספים וגם למדוד את השפעת התוכנית לאורך זמן, שבועות וחודשים לאחר סיומה. כמו כן, חשוב לנסות את התוכנית על קהלים חדשים: להגדיל את המדגם, לבחון אוכלוסיות בגילים שונים ובתרבויות אחרות, לבחון את ההשפעה על סוגים נוספים של מוגבלויות. היותה של התוכנית קצרה ופשוטה יחסית מאפשרת להסתייע בה בגני ילדים ובכיתות בית ספר. הממצאים הראשוניים מעודדים להמשיך ולפתח את התוכנית ולבדוק פעילויות נוספות לחיזוק תחושת קהילתיות ושייכות.

## רשימת מקורות

- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות (עמודים 176-184). ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2020). שנתון סטטיסטי לישראל. 71. לוחות: 4.4, 10.4. [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2021/207/06\\_21\\_207b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2021/207/06_21_207b.pdf)
- וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. ירושלים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- יריב, א', אביגדור, י', קויפמן, י', עטיה, א' ופורקוש, א' (2009). קבוצת מחקר: השלם גדול מסכום חלקיו. שבילי מחקר, 16, 48-52.
- משרד החינוך והתרבות (ללא תאריך). מאפייני אוכלוסיית תלמידים עם מוגבלויות בכיתה ההתרגונית. ירושלים. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/Ofiles/hahala-hishtalvot/disabilities-students.pdf>
- רן, ע' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך. ל' יוספסברג-בן-יהושע (עורכת). הוצאת מכון מופ"ת.
- שדמי, ח' (2019). למידה חברתית-רגשית: תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוצי. ביטאון מכון מופ"ת, 64, 11474. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11474>

Badia, M., Escotorín, P., Morganti, A., & Roche, R. (2019). Educational interventions for an inclusive culture in primary school: The qualitative dimension of the PRO-SEL programme. *Man-Disability-Society*, 46(4), 25-37.

Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., & Jones, S. M. (2019). Re-imagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 53-58.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., ... & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727-e185727.

Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049.

Boyd-McMillan, E., & DeMarinis, V. (2020). Learning Passport: Curriculum Framework (IC-ADAPT SEL high level programme design). <https://api.repository.cam.ac.uk/server/api/core/bitstreams/dfec1a67-6618-4b9d-b346-83dd21daee8e/content>

Cipriano, C., Naples, L. Eveleigh, A., Cook, A., Funaro, M., Cassidy, C., McCarthy, M., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2022). A systematic review of student disability and race representation in Universal School-Based Social and Emotional Learning interventions for elementary school students. *Review of Educational Research*, 93 (1).

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023a). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.

Cipriano, C., Naples, L. H., Eveleigh, A., Funaro, M., Cook, A., Cassidy, C., McCarthy, M., & Schlichtmann, G. (2023b). A systematic review of student disability and race representation in universal school-based SEL interventions for elementary school students. *Review of Educational Research*, 93(1), 73-102.

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.

Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 42(6), 384-397.

Dugas, D. (2017). Group dynamics and individual roles: A differentiated approach to social-emotional learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(2), 41-47.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.W., & Gullotta, T.P. (Eds.) (2015), *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*. New York: Guilford.

Eriksen, E. V., Vestad, L., Bru, E., & Caravita, S. C. (2023). Social competencies, classroom relationships, and academic engagement: A latent change score modeling approach among lower secondary school students. *Social Psychology of Education*, 1-25.10.1007 /s11218-023-09841-8

Farran, D., & Anthony, K., (2014). *Child observation in preschool* (Unpublished manual). Peabody Research Institute, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Ferguson, D. (1995). The real challenge of inclusion. *Phi Delta Kappan*, 77(4), 281–287.

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101–123.

Geesa, R. L., Robbins, K., & Shively, K. (2022). The collaborative model for teaching o-SEL: Preparing educators to design online environments for social-emotional learning. *Journal of Online Learning Research*, 8(1), 67-100.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.

Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. New York, NY: Guilford Press.

Margalit, M. (2012). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping, and intervention*. Springer Science & Business Media.

McCall, C. S., Romero, M. E., Yang, W., & Weigand, T. (2023). A call for equity-focused social-emotional learning. *School Psychology Review*, 52(5), 586-607.

Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the Early Years*. London: Sage

Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021, August). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 679467). Frontiers Media SA.

Rowe, H. L., & Trickett, E. J. (2018). Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programs: Implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, 30(2), 559–583.

Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: a systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233–248.

Wiley, A. I., & Siperstein, G. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities, In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice* (pp. 213-228). New York: Guilford.

Xie, Y. H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.

Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36-59.

## נספח א: מערך השיעורים של "כולנו רקמה אנושית"

**שיעור ראשון. הנושא:** מהי קבוצה? מטרת השיעור: להבין מהי קבוצה וממה היא מורכבת. **פעילויות:** (א) פתיחה: מיפוי חברתי – כל תלמיד מסמן את הקבוצות שהוא משתייך אליהן. דיון בכיתה: תלמידים מציגים את התרשים. דיון במליאה: האם מידת הקרבה שלך לכל אחת מתת הקבוצות שווה? לאילו קבוצות את קרובה יותר ולאילו פחות? מסכמים: כולנו שייכים לקבוצות שונות. (ב) פעילות עיקרית: לדמיין איך היו נראים החיים שלכם אילו הייתם לבד? שיתוף ודיון במליאה. (ג) פעילות על שיתוף פעולה. חלוקה לקבוצות קטנות. כל קבוצה מקבלת משימה שעליה למלא בתוך זמן המוקצב (5 דקות). לדוגמה, להרכיב פאזל ביחד; להרכיב פאזל לבד. הקבוצות משתפות במליאה מה קרה בהן, מי סיימה ראשונה את המשימה, אלה שעבדו ביחד או לבד, מה הייתה ההרגשה וכדומה. (ד) משחק ידיים קנוה קנוה לה אומה. בסיום דיון במליאה האם השחקן המפסיד יכול לשחק לבד במשחק הזה. (ה) סיכום: מה זו קבוצה? כל תלמיד משתף בתובנה אחת הנוגעת לקבוצה שאיתה הוא יוצא מהשיעור.

**שיעור שני ושלישי. הנושא:** במה אנו דומים? מטרת השיעור: להבין שאנחנו דומים בתוך הקבוצה. מושגים: קבוצה, יחיד, דומה, שונה, שווה. **פעילויות:** (א) פתיחה: מורה מציגה תמונה עם ילדות שכולן נראות אותו הדבר. ש': מה מוזר בתמונה? מחשבה: עצמו את העיניים וחשבו מה היה קורה אילו כולם היו דומים זה לזה? האם הייתם רוצים להיראות ולהיות בדיוק כמו כולם? דיון במליאה. (ב) פעילות עיקרית: מורה מספרת על ילדה שכל הבנות מחקות אותה. המורה לגלגה עליהן "היום אקרא לכולכן רוני" והבנות נעלבו. המורה: "אתן צודקות. כל אחת ילדה מיוחדת" (מציינת את הייחוד של כל אחת מהתלמידות). דיון במליאה: האם גם אתם לפעמים רוצים להידמות למישהו? מסקנה: כולנו שונים אך דומים, העולם מגוון ועשיר. (ג) סיכום בשיר "שבת אחים גם יחד". כל תלמיד משתף בתובנה אחת שהוא יוצא איתה מהשיעור.

**שיעור רביעי. הנושא:** קבלת האחר. **מטרת השיעור:** להבין שכולנו שונים, כל אחד ייחודי, חד-פעמי. מושגים: טלאים, שונה. **פעילויות:** (א) פתיחה: מורה מקריאה את הספר על בנצי הפיל שכולו טלאים של צבע וכל הפילים מתמוגגים מהצבעוניות הזו. ש': מה זה טלאים? חתיכות בדים שכבר לא צריך. החתיכות הקטנות מאפשרות ליצור משהו חדש ויפה. יום אחד כשהתפלש בפירות יער שנשרו מן העץ הפך להיות אפור. חבריו עצובים ומודאגים ואז גילה כמה טוב להיות צבעוני. (ב) פעילות מרכזית: דיון על הפילים והשונות שלהם. מה משותף בין כל הפילים? במה שונים הפילים זה מזה? במה נבדל בנצי מחבריו? מהו ייחודו? מה הטריד את בנצי? מה קרה לבנצי לאחר שצבע את עצמו? (ג) כל תלמיד מכין את דמותו באמצעות טלאים. דיון בכיתה על הדיוקנים העצמיים, מה מייחד כל אחד. (ד) סיכום: לראות את השונה. שיר: "אני תמיד נשאר אני" של דתיה בן דור.

**שיעור חמישי ושישי. הנושא:** לכל אחד יש מקום. **מטרות השיעור:** 1. העלאת המודעות לשונות ולזהות שבין התלמידים בכיתה. 2. התלמידים ילמדו שלכל אחד יש מקום בקבוצה. מושגים: אגם, דגים מגוונים, תכונה אופי, אמנה. **נספחים:** שיר "דגים מכל מיני צבעים", גלגל התכונות, דגים לצביעה.

**פעילויות:** (א) הקראת השיר "דגים מכל מיני סוגים" והקרנת הסרטון "כמו דג במים". (ב) מורה מציגה צילומי דגים, מחלקת שבלונות של דגים לצביעה וכתובת תכונה או כישרון שמייחד אותם. יש לצרף גם מספר דפי ציור ריקים למעוניינים להוסיף דג אחר. (ג) עבודה אישית. הילדים מתכוננים בתצלומים ובחרים את הדג שהכי מאפיין אותם תוך התייחסות לתכונה חיצונית או פנימית שלהם. בתוך הדג כותבים את התכונות שמייחדות אותם. (ד) במליאה מציגים את התוצרים האישיים ואחר כך יוצרים את "האגם הכיתתי" ולתוכו מכניסים את הדגים האישיים שלהם. בדיון: מה מאפיין את ה"אגם", את הדגים, דמיינו מה חושבים הדגים זה על זה ומה יעזור להם לחיות ביחד. (ה) מנסחים יחד אמנה לחיים משותפים עם כללים כיתתיים, בתוך "אגם" שיש בו מקום לכל אחד ואחת.

**שיעור שביעי. הנושא:** "כולנו רקמה אנושית אחת". **מטרות השיעור:** להבין שאנו קבוצה אחת. **פעילויות:** (א) פתיחה: מספרת את הסיפור "פיקניק הפנקייקים של ארנבת". שואלת כיצד מרגישה הארנבת לפני היציאה לפיקניק? מה היא איבדה בדרך? כיצד מרגישה כשלא הצליחה להכין ארוחה? מי מצא את ספר המתכונים ועזר לה? סוף הסיפור: כל החברים התאגדו והכינו פנקייקים טעימים, והארנבת הבינה שכולנו רקמה אנושית אחת. (ב) פעילות מרכזית על המסרים של הסיפור: כולנו רקמה אנושית אחת – עוזרים לחברים, מקבלים את השונה כשווה, אוהבים אחד את השני. (ג) הכנת ארוחת בוקר משותפת. כל קבוצה מכינה פריט (כגון סלט ירקות, כריכים, קינוח של כדורי שוקולד, מיץ תפוזים). (ד) סיכום. שיח אודות הארוחה המשותפת. לסיום השיר "כולנו רקמה אנושית" של חוה אלברשטיין.<sup>3</sup>

<https://www.youtube.com/watch?v=XwZmh1N8rBo> 2

[https://www.youtube.com/watch?v=cobPO\\_0eS1A](https://www.youtube.com/watch?v=cobPO_0eS1A) 3