

אוניברסיטת אריאל בשומרון

הפקולטה למדעי הבריאות

**הערכת יעילות מודל התערבות התנהגותי "שמים כחולים" להקניית
מיומנויות ויסות רגשי בקרב ילדים בגילאי 6-10**

חיבור זה מוגש כעבודה שוות ערך תזה

במחלקה לריפוי בעיסוק

על ידי:

סיון זילבר

העבודה הוכנה בהדרכת ד"ר יעל פוגל

19, נובמבר 2024, י"ח בחשוון

תוכן עניינים

<u>עמוד</u>	<u>נושא</u>
3	תקציר
6	מבוא
6	סקירה ספרותית
13	תכנית "שמיים כחולים" להקניית מיומנויות ויסות רגשי
15	השערות המחקר
15	שיטה
22	ממצאי המחקר
30	דיון
35	סיכום
35	רשימה ביבליוגרפית
	נספחים
38	נספח 1 – תמונות קלפים "שמיים כחולים"
40	נספח 2 – שאלון להורה – כיצד ילדי מווסת רגשות EERBQ
49	נספח 3 – שאלון להורה – תפקודים ניהוליים בילדות עבור הורים ומורים CHEXI
51	נספח 4 – שאלון לילד – וויסות רגשות BERQ
53	נספח 5 – שאלון לילד – סקאלת עיבוד רגשי LEAS-C
56	נספח 6 – הזמנה למחקר
57	נספח 7 – טופס סיכום מפגש למנחה
59	נספח 8 – ניתוח תהליך התערבות "שמיים כחולים" : תיאור מקרה
61	נספח 9 – פרוטוקול התערבות "שמיים כחולים"

תקציר

רקע:

יכולת ויסות רגשי היא מרכיב מרכזי בהתפתחות תקינה של ילדים. היא כוללת מספר מיומנויות כגון שליטה עצמית, הבנה של הסיבות וההשלכות של רגשות, ויכולת להתאים את התגובה הרגשית לנסיבות המצב. על פי הספרות, קיימים ארבעה מרכיבי ליבה מרכזיים בוויסות רגשי יעיל: מודעות רגשית, קבלה רגשית, שליטה בתגובות רגשיות ונגישות לאסטרטגיות רגיעה. ויסות רגשי תקין חיוני להסתגלות חברתית ונפשית של ילדים.

למרות זאת, מחקרים רבים מצביעים על כך שילדים רבים מתקשים להפעיל יכולת זו באופן ספונטני ועצמאי ועל כן זקוקים לתיווך, וחסרים להם מיומנויות היסוד הנדרשות כמו זיהוי רגשי, שליטה בתגובות רגשיות ונגישות לאסטרטגיות רגיעה. הסיבות לכך כוללות חוסר אימון מספק במיומנויות, דרישות משתנות בסביבות שונות והיעדר מודלים הוריים מתאימים.

הפער בין החשיבות המוכחת של מיומנויות רגשי לבין המחסור בתוכניות התערבות מובנות ומבוססות ראיות בולט הן בשדה החינוכי-טיפולי והן בספרות המחקרית. בעוד שמערכת החינוך מכירה בצורך הגובר בהקניית מיומנויות אלה, המחקר מצביע על מיעוט תוכניות התערבות שיטתיות המבוססות על עקרונות התנהגותיים ואשר יעילותן הוכחה אמפירית.

על כן, קיים צורך בפיתוח התערבויות ממוקדות לאימון מיומנויות אלה על מנת לתת מענה לפער זה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את יעילות מודל התערבות התנהגותי "שמיים כחולים" שפותח במיוחד לצורך אימון שיטתי במיומנויות ויסות רגשי, להקניית יכולות אלו אצל ילדים.

מטרת המחקר:

לבחון את יעילות תוכנית התערבות "שמיים כחולים" להקניית מיומנויות ויסות רגשי בקרב ילדים בגילאי 6-10.

שיטה:

אוכלוסיית המחקר כללה 45 ילדים עם התפתחות תקינה. הם השתתפו ב-12 מפגשים שבועיים של תוכנית ההתערבות "שמיים כחולים", בתדירות של פגישה אחת לשבוע במשך 50 דקות. במהלך המפגשים יושמה תוכנית ההתערבות "שמיים כחולים" אשר פותחה כדי לתת מענה לאימון והקניית מיומנויות ויסות רגשי בגישה התנהגותית.

הערכה: בוצעה הערכה לפני ואחרי ההתערבות באמצעות שאלוני דיווח להורים (The Early Emotion Regulation Behavior Questionnaire (EERBQ) (Perry & Dollar, 2021)) להערכת מיומנויות ויסות רגשי ו- Childhood Executive Function Inventory (CHEXI) (Thorell et al., 2010)) להערכת תפקודים ניהוליים, שאלוני דיווח עצמי לילד (Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)) (Bajgar et al., 2005)) להערכת מודעות רגשית, Behavioral Emotional Regulation Questionnaire (BERQ) (Kraaij & Garnefski, 2019)) להערכת ויסות רגשי כללי, ומבחן קוגניטיבי (Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB) (Barnett et al., 2016)) להערכת יכולת זיהוי רגשי.

1. יימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" לפי דיווח ההורים, כך שתהיה:

א. הפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא מותאמות בשאלון ה- EERBQ (Perry & Dollar, 2021)

ב. שיפור בשאלון ה- CHEXI לדיווח על התפקודים הניהוליים של הילד

2. יימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" לפי דיווחי הילדים והביצועים שלהם, כך שתהיה:

א. עליה בשימוש הילדים במיומנויות וויסות מותאמות והפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא

מותאמות בשאלון ה- BERQ (Kraaij & Garnefski, 2019)

ב. עליה במודעות רגשית עצמית וסביבתית של הילדים בשאלון ה- LEAS- (Bajgar et al., 2005)

C

ג. שיפור בדיוק (אחוז גבוה יותר של זיהוי נכון) ובמהירות (זמן תגובה נמוך יותר) של הילדים

באמצעות שימוש ב- Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery

ניתוח נתונים: ניתוח סטטיסטי תיאורי והשוואתי בין טרום לאחר ההתערבות באמצעות מבחני t למדגמים תלויים ומתאמי ספירמן ופירסון.

רשימת הטבלאות

עמוד		
22	תיאור המשתנים הסוציו דמוגרפיים לפי מגדר	1
22	תיאור המשתנים הסוציו דמוגרפיים לפי מאפיינים משפחתיים	2
23	שימוש באסטרטגיות וויסות לפי דיווח הורים	3
24	תפקודים ניהוליים	4
25	שימוש במיומנויות וויסות לפי דיווח הילדים	5
25	מודעות רגשית עצמית וסביבתית לפי דיווח הילדים	6
26	דיווח ומהירות בתת מבחן זיהוי רגשות	7

רשימת האיורים

עמוד		
10	מודל האינטגרציה של רכיבי וויסות רגשי	1
16	מהלך המחקר	2
27	תשובות המשתתפים לשאלה "מה למדת היום?"	3
28	תשובות המשתתפים לשאלה "כיצד תוכל להשתמש במה שלמדת השבוע?"	4
29	תשובות המשתתפים לשאלה "מה עזר לך ללמוד את הנושא שלמדנו?"	5

סקירה ספרותית:

ויסות רגשי הוא מושג מרכזי בפסיכולוגיה ההתפתחותית. ויסות רגשי, מוגדר כיכולת לשלוט ולהסדיר רגשות באופן שמאפשר תגובה למצבים חברתיים והשגת מטרות בצורה מותאמת וגמישה על פי הנסיבות (Bridgett et al., 2015).

ויסות רגשי יעיל משמעו שהילד יכול לחוש רגשות עזים מבלי לאבד שליטה, ובמקביל מסוגל להביע ולתקשר רגשות בצורה חברתית מקובלת. ילדים המסוגלים להשתמש במיומנויות ויסות רגשי גבוהות מראים פחות בעיות התנהגות, ביצועים לימודיים טובים יותר, ומדווחים על רמות גבוהות יותר של רווחה נפשית (Robson et al., 2020). עם זאת, מחקרים מראים כי רבים מהילדים מתקשים להשתמש במיומנויות של ויסות רגשי בתגובה למצבים שונים בחייהם, וחסרים מיומנויות בסיסיות של ויסות רגשי כמו זיהוי רגשות, שליטה בדחפים והרגעה עצמית (Clarke et al., 2015). יכולת ויסות רגשי היא אבן יסוד קריטית בהתפתחות תקינה של ילדים, משום שהיא תורמת לבריאות נפשית, הסתגלות חברתית ויכולת למידה אפקטיבית (Bridgett et al., 2015). לכן חשוב לטפח מיומנויות ויסות רגשי ספציפיות בילדות על ידי אימון ישיר ותרגול על מנת לאפשר לילדים להתמודד בהצלחה עם אתגרי החיים.

ניתן להגדיר רכישת יכולת ויסות רגשי כתהליך התנהגותי דינמי הכולל גירויים מקדימים (Antecedents), התנהגות רגשית (Emotional Behavior) ותוצאות (Consequences) (Thompson, 2011). התנהגויות רגשיות מוגדרות כביטוי ההתנהגותי הנצפה של הרגשות הפנימיים, וכוללות הבעות פנים, תנועות גוף, התנהגויות מילוליות וכדומה. התנהגויות רגשיות מתפתחות עם הזמן באמצעות תהליכי חיזוק וחיכוך, בהתבסס על היסטורית הלמידה האישית והחוויות הקודמות לגבי אילו התנהגויות רגשיות הניבו תוצאות חיוביות או שליליות עבור הילד (Thompson, 2011).

סקירת הספרות מצביעה על ארבעה מיומנויות ליבה מרכזיים המרכיבים את היכולת לויסות רגשי באופן יעיל: מודעות רגשית, קבלה רגשית, שליטה בתגובות רגשיות ונגישות לאסטרטגיות רגיעה (Gratz & Roemer, 2004; Robertson et al., 2012). בפסקאות הבאות יוצג ניתוח והרחבה של כל אחד מארבעת המרכיבים אלו על בסיס עבודותיהם של רוברטסון (2012) וגראץ ורואמר (2004), תוך בחינת האופן שבו הם תורמים ליכולת ויסות רגשי תקינה ויעילה של הפרט.

1. **מודעות רגשית** – זוהי היכולת לזהות ולתת שם לרגשות שעולים במצבים יומיומיים שהילד נתקל בהם, כמו אינטראקציות חברתיות, למידה, משחק ועוד. זהו הבסיס להתפתחות של מיומנות ויסות רגשי יעילה, מאחר שללא מודעות לרגשות אשר אנו מרגישים, קשה מאוד להבין או לנסות לשנות את התגובות הרגשיות. מודעות רגשית מאפשרת לאדם לעצור ולשאול את עצמו "מה אני מרגיש כרגע?" ולתת שם מדויק לרגש - כעס, עצב, שמחה וכדומה. זיהוי הרגש הוא הצעד הראשון בדרך לויסותו.

2. **קבלה רגשית** – קבלה פירושה שהאדם מאפשר לעצמו לחוש את מלוא הטווח הרגשי ללא ביקורתיות ושיפוטים (מבלי לתייג את הרגש כ"טוב" או "רע"), וללא ניסיון לשנות או להדחיק את הרגש. קבלה היא צעד הכרחי בהתפתחות של ויסות רגשי בריא, מאחר שהיא מאפשרת הכרה ברגשות כחלק מחוויית החיים במקום מאבק עימם. רק לאחר קבלת הרגש ניתן לחשוב על שימוש באסטרטגיות ויסות מותאמות ויעילות.

3. **שליטה בתגובות רגשיות** - שליטה בדחפים היא היכולת לעכב תגובה רגשית אימפולסיבית ובמקום זאת לבחור בתגובה מותאמת ורציונלית יותר למצב. זוהי מיומנות מרכזית של יכולת וויסות רגשי כי היא מאפשרת שהייה בסיטואציה לפני תגובה ובחירה בתגובה הולמת, ולא רק תגובה אוטומטית על סמך רגש חזק.

4. **נגישות לאסטרטגיות רגיעה** - נגישות למגוון כלים ואסטרטגיות לוויסות רגשי, כמו טכניקות הרגעה, שינוי קוגניטיבי ופתרון בעיות, מאפשרת ויסות רגשי גמיש ואפקטיבי. ככל שיש לאדם יותר "כלים בארגז" הוא יכול לבחור את האסטרטגיה המתאימה ביותר למצב נתון ולהשיג ויסות רגשי מיטבי.

מחקרים בקרב ילדים מצביעים על כך שלרבים מהם יכולת ויסות רגשי לא מפותחת דיה, והם מתקשים להפעיל בעילות את המיומנויות השונות הנדרשות לוויסות רגשי תקין. ילדים אלה חסרים מיומנויות ויסות רגשי בסיסיות כמו זיהוי רגשות, שליטה בדחפים או יכולת הרגעה עצמית בתגובה למצבים שונים המאתגרים אותם (Bridgett et al., 2013). הסיבה לחוסר מיומנויות אלה יכול לנבוע מכך שמיומנויות ויסות רגשי אינן מתפתחות באופן ספונטני וזהה אצל כל הילדים, אלא דורשות תרגול וליווי (Gupta & Ford-Jones, 2014). כלומר, ילדים זקוקים להדרכה, תיווך ואימון על מנת לרכוש מיומנויות כמו זיהוי רגשי, ביטוי רגשי מותאם ושימוש באסטרטגיות ויסות. בהיעדר תיווך והקניית המיומנויות על ידי מבוגר, רבים לא יפתחו מיומנויות אלה באופן עצמאי ואז הם עשויים להתמודד עם קשיים רגשיים וחברתיים (Morris et al., 2017). שנית, סביבות ביתיות, בתי ספר וקהילות שונות יוצרות דרישות ואתגרים משתנים וייחודיים בתחום הוויסות הרגשי, שלא כל הילדים מצליחים להתמודד איתם באופן עצמאי ואז הם עשויים להראות התנהגויות רגשיות לא מותאמות (Morris et al., 2017). ולבסוף, סגנון הורות בלתי תומך, היעדר הדגמה הורית של ויסות רגשי, טראומות ומשברים משפחתיים עלולים להשפיע על התפתחות כישורי הוויסות הרגשי של הילד וליצור פער בין הפוטנציאל שלו לבין יכולתו בפועל (Curley et al., 2011).

המחקר הנוכחי מתמקד בתיווך ואימון המיומנויות ולא בסגנונות הורות וניתוח הסביבה ובוחר את יכולת הוויסות הרגשי של ילדים בגילאי 6-10 וזאת באמצעות בחינת המיומנויות בהן הם משתמשים. גילאים אלו נבחרו מכיוון שזו קבוצת הגיל שבה לומדים ומפתחים מיומנויות אלה על בסיס כישורי היסוד המתוארים בתיאוריות של פיאז'ה וויגוצקי ואחרים (Berk, 2015; Crain, 2011). על אף הדגשים השונים שיש בתיאוריות, ניכר כי הן משלימות זו את זו בהסבר מדוע גילאי 6-10 הם קריטיים לרכישת מיומנויות ויסות רגשי, מכיוון שבגילאים אלה מתרחש גיבוש הבנה רגשית ויכולת ויסות גבוהים יותר בהשוואה לגיל הרך (Crain, 2011).

תיאוריות התומכות במחקר:

תיאוריית ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה מדגישה התפתחות קוגניטיבית דרך שלבים מובחנים. שלב האופרציות הקונקרטיות, המתקיים בערך בגילאי 6-10, מאופיין **בחשיבה לוגית** משופרת וביכולת להבין חוויות קונקרטיות (Crain, 2011). מיומנות קדם זו הינה קריטית להבנת הגורמים המקדימים והתוצאות של רגשות, אשר מהווה היבט יסודי בוויסות רגשי. חשיבה לוגית עוזרת לילדים לקשר בין מחשבותיהם, רגשותיהם והתנהגותם באופן רציונלי יותר (Crain, 2011). שנית, ילדים בשלב זה מפתחים מיומנויות של **סיווג וקטגוריזציה**. הם לומדים למיין אובייקטים וחוויות לקטגוריות. ניתן ליישם מיומנות קדם זו גם על רגשות, ובאמצעות הדרכה, לעזור להם לשיים ולסווג במדויק את רגשותיהם שלהם. ולבסוף,

עם היכולות הקוגניטיביות של הילדים, הם מסוגלים לפתח **נקודת מבט סביבתית** ולהבין את נקודת המבט של האחר. זוהי מיומנות קדם נדרשת על מנת לזהות ולהזדהות עם רגשותיהם של אחרים, מה שמאפשר יחסים בין-אישיים טובים יותר ויישוב קונפליקטים (Pons et al., 2004). על פי פיאז'ה, דיבור עצמי אצל ילדים צעירים הוא חלק מהמעבר מחשיבה אגוצנטרית לחשיבה סימבולית. בתחילה דיבור עצמי משמש ילדים להכוונה עצמית, ובהמשך הוא הופך לכלי פנימי יותר לוויסות עצמי. פיאז'ה ראה בדיבור עצמי שלב חשוב בהתפתחות השפה והחשיבה של ילדים (Berk, 2015).

תיאוריית ההתפתחות הקוגניטיבית-חברתית של ויגוצקי מדגישה את התפקיד של יחסי גומלין חברתיים והקשר תרבותי בהתפתחות קוגניטיבית. המושג **"אזור ההתפתחות המקורבת"** (Zone of Proximal Development), הנמצא בבסיס הגישה מציג את טווח הדרישות שילד מסוגל לבצע בעזרת אדם בעל ידע רב יותר (Gauvain, 2020). התיאוריה של ויגוצקי מלמדת שיחסי גומלין חברתיים ושתוף פעולה עם אנשים מיומנים יותר, כמו הורים, מורים או עמיתים, ממלאים תפקיד מכריע בהתפתחות קוגניטיבית. כלומר, ניתן לראות בוויסות רגשי תהליך המונחה באופן חברתי. מיומנויות ויסות רגשי יכולות להירכש באמצעות יחסי גומלין עם אחרים המדגימים ומנחים תגובות רגשיות הולמות (Thompson, 2011). בנוסף, על פי ויגוצקי, השפה מהווה אמצעי עיקרי לשיפור התנהגויות ויסות עצמי. הוא טען שהשפה עוברת התפתחות בשלבים, כשתחילה ילדים רוכשים מיומנויות תקשורתיות והבעה עצמית ולאחר מכן השפה הופכת לכלי פנימי לוויסות עצמי. ויגוצקי תיאר תופעה של "דיבור עצמי" אצל ילדים צעירים שלאחר מכן הופך לחלק מתהליכי חשיבה פנימיים וויסות התנהגות. הוא הדגיש את השפעת התרבות והסביבה על התפתחות ויסות עצמי דרך השפה (Bronson, 2001).

יכולת וויסות רגשי כוללת סט מיומנויות השזורות יחד עם ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית של הילד. לכן, ניתן לשלב את התיאוריות על מנת להסביר מדוע טווח גיל ילדי המחקר מהווה את הזמן האופטימלי ללמידת מיומנויות אלה. מצד אחד, ההתקדמות הקוגניטיבית של פיאז'ה במהלך שלב האופרציות הקונקרטיות מספקת לילדים את היכולת להבין ולחשוב על רגשות בצורה מופשטת יותר (Crain, 2011). מצד שני, ההדגשה הסוציו-תרבותית של ויגוצקי מדגישה שלמידת ויסות רגשי אינה רק תהליך קוגניטיבי אינדיבידואלי אלא מושפעת מאוד מיחסי גומלין והכוונה מאנשים בעלי ידע רב יותר (Gauvain, 2020). בהתבוננות משולבת, ההתקדמות הקוגניטיבית של הילדים ויחסי הגומלין החברתיים פועלים במקביל כדי לתמוך בצמיחה הרגשית שלהם. היכולות הקוגניטיביות המתפתחות של ילדים בשלב זה, כמו חשיבה לוגית והבנה מופשטת יותר, מספקות בסיס חשוב להבנת רגשות. במקביל, יחסי הגומלין וההכוונה החברתית שהם זוכים לה ממבוגרים ועמיתים תומכת בלמידת מיומנויות של ויסות עצמי וביטוי רגשי הולם. גישותיהם של ויגוצקי ופיאז'ה משלימות זו את זו גם בהבנת תפקיד דיבור עצמי בילדות. שניהם הכירו בחשיבות דיבור עצמי כשלב בהתפתחות היכולת לווסת ולכוון את עצמנו. ויגוצקי הרחיב את ההיבט התרבותי-חברתי, בעוד פיאז'ה התמקד בהיבט הקוגניטיבי-התפתחותי. שילוב התובנות שלהם יכול לסייע בהבנה מעמיקה יותר של תהליך רכישת מגוון של מיומנויות ויסות עצמי אצל ילדים.

הגישה ההתנהגותית הקלאסית תומכת בתיאוריה של ויגוצקי לפיה ילדים רוכשים מיומנויות באמצעות חיקוי והפנמה של התנהגויות המתוגמלות על ידי מבוגרים וילדים בני גילם (Gauvain, 2020). הגישה טוענת כי התנהגויות, ובכללן התנהגויות רגשיות, נלמדות דרך חיזוקים חיוביים להתנהגויות רגשיות מקובלות חברתית (McLeod, 2016). בנוסף, למרות שרגשות הם אירועים פנימיים וסובייקטיביים, הם באים לידי ביטוי בהתנהגות נצפית ומוגדרת המכונה "התנהגות רגשית" (Kilzer & Skinner, 1953). התנהגות רגשית מהווה את הביטוי החיצוני והנראה לעין של רגשות פנימיים, וכוללת הבעות פנים, תנועות גוף, התנהגויות מילוליות ועוד וכי היא ניתנת לניתוח ושינוי באמצעים התנהגותיים (Goldiamond, 1974).

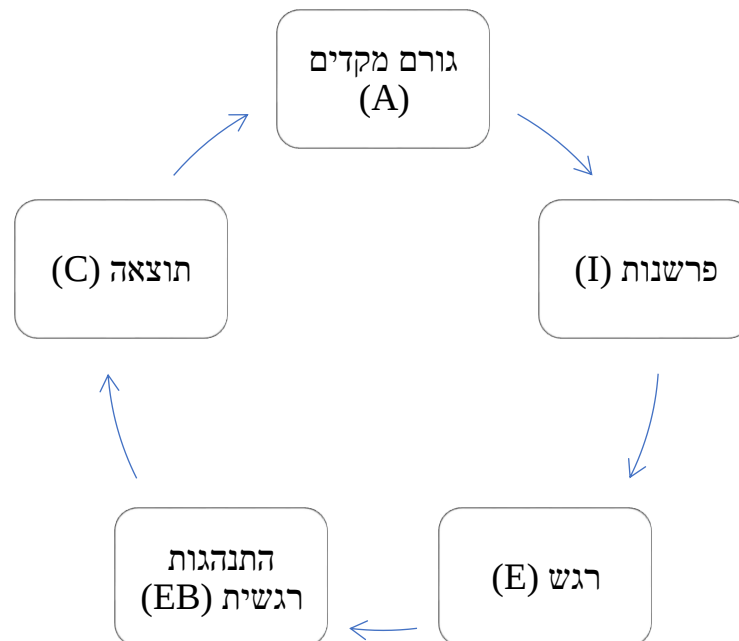
המודל ההתנהגותי הקלאסי (אשר מכונה מודל ABC) מתאר את הקשר בין גירוי מקדים (A-Antecedent), התנהגות (B-Behavior) ותוצאה (C-Consequence). מודלים הקוגניטיביים-התנהגותיים הרחיבו מודל זה על ידי הוספת מרכיבים נוספים בין הגירוי המקדים להתנהגות, כגון פרשנות קוגניטיבית והתעוררות רגשית (Meichenbaum, 1977; Ellis, 2019).

בנוסף, הגישה ההתנהגותית תורמת רבות ליישום מדעי ושיטתי של תהליך הקניית מיומנויות ויסות רגשי (Thompson & Iwata, 2007). היא מבוססת על ניתוח שיטתי של התנהגות במונחים של גירוי ותגובה, ועל אפיון מדויק של התהליכים המעורבים בלמידה (Martin & Pear, 2019). עקרונות הלמידה שלה, כגון עיצוב התנהגות בעזרת חיזוקים, מאפשרים אימון יעיל ומדיד של מיומנויות חדשות עד להטמעתן (Martin & Pear, 2019). יתרון נוסף הוא היות הגישה ממוקדת בפרט ובהתאמת ההתערבות לצרכיו. שילוב עקרונות אלו הופך את תהליך רכישת מיומנויות הויסות הרגשי לשיטתי, מבוקר ומותאם אישית (Thompson & Iwata, 2007).

לפי שתי התיאוריות, ויגוצקי והתיאוריה ההתנהגותית, יחסי הגומלין החברתיים מעצבים את ההתנהגות הרגשית של הילדים, וההתנהגות הרגשית לאחר מכן משפיעה על איכות יחסי הגומלין. כלומר, התיאוריה של ויגוצקי והגישה ההתנהגותית משלימות זו את זו בהסבר כיצד ילדים רוכשים ומפתחים מיומנויות ויסות רגשי.

המחקר הנוכחי מציג מודל חדש המוצג באיור 1 להבנת תהליך ויסות רגשי. המודל משלב מרכיבים התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים ומהווה הרחבה של מודלים קודמים כגון המודל ההתנהגותי הקלאסי והמודל ההתנהגותי-קוגניטיבי של אליס (Ellis, 2019). המודל כולל את המרכיבים הבאים ברצף: גורם מקדים - אירוע או מצב חיצוני שיוצר גירוי ומעורר תגובה רגשית, פרשנות קוגניטיבית - האופן שבו האדם מפרש ומעבד מנטלית את הגורם המקדים, התעוררות רגשית - הרגש המתעורר כתוצאה מהפרשנות הקוגניטיבית, התנהגות רגשית - הביטוי ההתנהגותי החיצוני של הרגש, באופן מילולי או לא מילולי ותוצאה – התגובה הסביבתית להתנהגות החיצונית. מודל זה מציג את המורכבות של תהליך ויסות רגשי, המערב אינטראקציה בין מרכיבים קוגניטיביים להתנהגותיים. שילוב מרכיבים אלו מאפשר הסתכלות הוליסטית על הגורמים המשפיעים על ויסות רגשי.

איור 1: מודל האינטגרציה של רכיבי ויסות רגשי



מקרא: A – Antecedent, I – Interpretation, E – Emotion, EB – Emotional Behavior, C – Consequence

התערבויות לקידום מיומנויות ויסות רגשי:

התערבויות מבוססות מערכי שיעור לקידום מיומנויות ויסות רגשי אצל ילדים הפכו נפוצות יותר החל משנות האלפיים, במקביל להכרה הגוברת בחשיבות מיומנויות רגשיות. מחקרים מראים שלילדים רבים חסרות מיומנויות בסיסיות לזיהוי, הבנה ויסות רגשות, וכי רכישת מיומנויות אלו בגיל צעיר יכולה להניב תוצאות חיוביות משמעותיות (Clarke et al., 2015). תוכניות התערבות שונות פותחו במטרה לענות על צורך זה, כשחלקן מתמקדות בהוראת מיומנויות ויסות רגשי ישירות לילדים, בעוד אחרות מכשירות מורים או הורים להקנות מיומנויות אלו. בחלק זה יסקרו מספר התערבויות מובילות בתחום והמחקרים שבחנו את יעילותן.

תוכנית Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) היא תוכנית התערבות מבוססת מערכי שיעור לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב ילדים. התוכנית פותחה עבור ילדי גן ובית ספר יסודי ומשלבת הדרכה של הצוות החינוכי במסדות הלימוד. התוכנית בנויה מ-30 מערכי שיעור שבועיים שהועברו על ידי צוות ההוראה הכוללים שיעורים על מתן מחמאות, רגשות בסיסיים ומורכבים, אסטרטגיות ויסות עצמי ופתרון בעיות (Domitrovich et al., 2007). מטרת התוכנית היא לפתח את המודעות והתקשורת של ילדים לגבי הרגשות שלהם ושל אחרים, ללמד שליטה עצמית, לקדם דימוי עצמי חיובי ויחסים חברתיים, לפתח מיומנויות פתרון בעיות וליצור אווירה חיובית התומכת בלמידה רגשית-חברתית (Domitrovich et al., 2007). מחקר של Domitrovich וחבריו (2007) בחן את יעילות תוכנית PATHS בגן הילדים. 246 ילדים בני 3-5 חולקו לקבוצת התערבות שקיבלה את מערכי שיעור PATHS וקבוצת ביקורת. נבחנו מיומנויות חברתיות-רגשיות באמצעות דירוגי מורים והורים ונמצא שילדים בקבוצת PATHS הראו שיפור משמעותי

בוויסות רגשי, ביכולת ליזום ולקיים אינטראקציות חברתיות חיוביות עם ילדים אחרים, ועלייה בהתנהגויות פרו-חברתיות כמו שיתוף, עזרה וחמלה לעומת קבוצת ביקורת. הן מורים והן הורים תיארו ילדים מקבוצת ההתערבות כמפגינים רמות גבוהות יותר של ויסות רגשי ומיומנויות חברתיות עם בני גילם בסוף שנת התוכנית. בנוסף, מורים דירגו את הילדים שהשתתפו בהתערבות כפחות נסוגים באופן משמעותי בהשוואה לקבוצת הביקורת. עם זאת, המחקר הנוכחי התמודד עם מספר מגבלות מתודולוגיות. ראשית, לא נמצאו השפעות של ההתערבות בדיווחי הורים או מורים בנוגע להתנהגות נצפית של הילדים (Domitrovich et al., 2007). שנית, מאחר וההתערבות הינה כיתתית, ייתכן שישנם גורמים מתערבים שלא נלקחו בחשבון אשר השפיעו על אופן יישום התוכנית או על תוצאותיה (Domitrovich et al., 2007). לבסוף, העדר הערכת מעקב מורחבת מנע הסקת מסקנות לגבי השפעות ארוכות טווח של ההתערבות (Domitrovich et al., 2007).

RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate) היא התערבות רגשית חברתית מבוססת מערכי שיעור שמטרתה לקדם מיומנויות ויסות רגשי אצל ילדים ובכך לקדם אקלים כיתתי תומך ומעצים (Nathanson et al., 2016). ההתערבות משלבת את צוות ההוראה והמורים מעודדים את התלמידים לזהות רגשות בעזרת מד מצב רוח הכולל ארבעה אזורי צבע (אדום, צהוב, ירוק וכחול) המייצגים קטגוריות רגשיות שונות כמו כעס, עצב, רוגע ושמחה (Tominey et al., 2017). מד מצב הרוח מציג רגשות שונים על גבי ציר עוצמה ומסייע לתלמידים לשייך ולדרג את הרגשות שהם חווים. שימוש בכלי חזותי זה מקל על זיהוי והבנה של מגוון רגשות.

מחקר שבדק את יעילות התערבות RULER (Rivers et al., 2013) כלל 3,824 תלמידי כיתות ה' ו' שהשתתפו בתוכנית RULER. המחקר מצא כי יישום מודל RULER במסגרות חינוכיות יכול להוביל למספר תוצאות חיוביות עבור ילדים. אלו כוללות: שיפור במודעות רגשית ואמפתיה - ילדים שהשתתפו בתוכנית הפגינו מודעות רגשית טובה יותר והיו טובים יותר בזיהוי והבנה של הרגשות שלהם ושל אחרים. הבעה רגשית יעילה יותר - משתתפי התוכנית למדו להביע את רגשותיהם בדרכים יעילות יותר, דבר חיוני לתקשורת אפקטיבית ויצירת יחסים חיוביים. ויסות רגשי אפקטיבי - המחקר הראה שילדים שהשתתפו בתוכנית שיפרו את מיומנויות ויסות הרגשות שלהם והיו טובים יותר בניהול רגשותיהם, במיוחד במצבים מאתגרים, מה שיכול להוביל להפחתת לחץ וקבלת החלטות טובה יותר. אינטראקציות חברתיות חיוביות - תוכנית RULER עזרה לילדים לנווט מצבים חברתיים עם אינטליגנציה רגשית גבוהה יותר, מה שהוביל ליחסים חיוביים יותר עם עמיתים ומבוגרים. למרות הממצאים החיוביים, למחקר היו מספר מגבלות ואתגרים מתודולוגיים. ראשית, המחקר התבצע רק בבתי ספר בניו יורק, מה שמגביל את היכולת להכליל את הממצאים לאוכלוסיות אחרות. שנית, המדידות התבססו בעיקר על דיווחים עצמיים של התלמידים והצוות החינוכי, מה שעלול להטות את התוצאות. לבסוף, יישום התערבות בקנה מידה גדול בבתי ספר רבים כרוך באתגרים לוגיסטיים ותקציביים משמעותיים (Rivers et al., 2013).

מחקר נוסף אשר בחן התערבות פרטנית לחיזוק ויסות עצמי בקרב ילדים עם קשיים רגשיים, מצא כי ההתערבות תרמה לשיפור משמעותי בוויסות הרגשי ובהתנהגות של הילדים בכיתה (Wyman et al., 2010). במחקר השתתפו 226 ילדים בכיתות ג'-ג' אשר זוהו כבעלי בעיות התנהגות וקשיים רגשיים, ועברו תוכנית התערבות לחיזוק מיומנויות ויסות עצמי. ההתערבות כללה 14 מפגשים שבהם הילדים למדו סט היררכי של מיומנויות ויסות רגשי, החל משלבים בסיסיים ועד למורכבים יותר. תחילה לימדו את הילדים לעקוב אחר רגשותיהם ולזהות אותם. בשלב הבא לימדו אותם שליטה עצמית ודרכים להפחית הסלמה של רגשות עזים. ולבסוף לימדו אותם כיצד לשמור על שליטה ולהשיב את האיזון הרגשי לאחר מצבים מעוררי רגשות. הממצאים הראו שיפור משמעותי הן בדיווחי מורים על ההתנהגות והן במדדים הקשורים לוויסות

רגשי, לאחר ההתערבות. מחקר זה מלמד כי התערבות פרטנית בתחום הוויסות הרגשי יכולה להועיל לילדים עם קשיים התנהגותיים ורגשיים (Wyman et al., 2010). המחקר סיפק הוכחות ראשוניות מבטיחות ליעילות התערבות לחיזוק ויסות עצמי בקרב ילדים עם קשיים רגשיים. עם זאת, המחקר התמקד רק בילדים בעלי קשיים ספציפיים והסתמך בעיקר על מדידות סובייקטיביות, מה שמגביל את יכולת ההכללה והאובייקטיביות של הממצאים (Wyman et al., 2010). בנוסף, המחקר לא כלל קבוצת ביקורת או מעקב ארוך טווח, מה שפוגע ביכולת לקבוע קשר סיבתי ברור בין ההתערבות לתוצאות (Wyman et al., 2010). לפיכך, נדרש מחקר נוסף כדי לבסס את יעילות ההתערבות ולבחון את האפשרות ליישמה באופן נרחב ובקרב אוכלוסיות מגוונות.

בסקירת ספרות שנערכה על ידי ג'וסף ושותפיו (2011) ומטרתה הייתה לבחון את השפעות 213 תוכניות התערבות רגשיות מבוססות מערכי שיעור על מיומנויות חברתיות-רגשיות של התלמידים, נמצא כי על אף קיומן של תוכניות התערבות פרטניות לקידום מיומנויות ויסות רגשי, רוב התוכניות הנפוצות בבתי ספר הן מערכתיות ומיושמות ברמת הכיתה או בית הספר. ישנן מספר סיבות אפשריות לדומיננטיות של תוכניות מערכתיות: הן מאפשרות הטמעה רחבה יותר של מיומנויות בקרב מספר רב יותר של תלמידים, תוך ניצול יעיל של משאבים). מאידך, קיימת חשיבות רבה גם לתוכניות פרטניות, שכן אלה מאפשרות התאמה לצרכיו הייחודיים של כל ילד ועבודה מעמיקה יותר על מיומנויות ויסות רגשי בהשוואה להתערבות קבוצתית (Durlak et al., 2011).

לאחר סקירת הספרות ובחינת הקיים בעולם ובארץ בנושא תוכניות התערבות לקידום מיומנויות ויסות רגשי, עולה הצורך בפיתוח תוכניות התערבות פרטניות, מותאמות אישית וממוקדות באימון מיומנויות אלו. התוכניות הקיימות הן מערכתיות וכלליות, ואינן נותנות מענה לצרכים הספציפיים של ילדים שונים. לשם כך, פותחה ומיושמת תוכנית "שמיים כחולים", המהווה התערבות פרטנית ומותאמת אישית להקניית ואימון מיומנויות ויסות רגשי על מנת לתת מענה לפער זה.

מידע כללי:

תכנית ההתערבות "שמיים כחולים", שמטרתה הקניית מיומנויות ויסות רגשי לילדים על בסיס גישה התנהגותית המורכבת מארבעה שלבים בהסתמך על הספרות המקצועית והניסיון הקליני. התוכנית כוללת שימוש בערכת קלפים ייעודית שפותחה במיוחד לצורך זה. פרוטוקול ההתערבות מתמקד בהקניית מיומנויות כגון זיהוי רגשות, הגברת מודעות לתחושות גופניות הקשורות לרגשות, אימוץ נקודת מבט חברתית, ולימוד טכניקות רגיעה. ההתערבות פועלת בצורה מדורגת מהקניית מיומנויות בסיסיות ועד למיומנויות מורכבות יותר של ויסות עצמי.

בכל שלב של תכנית ההתערבות, המנחה מציגה בפני הילד את קלפי ההתערבות הרלוונטיים לאותו שלב, ומבקשת מהילד לבצע את המיומנות או את התנהגות המטרה הרצויה. לדוגמה, זיהוי ושיום רגש, הבעת רגש בציור, או תרגול טכניקת רגיעה. במידה והילד מפגין את ההתנהגות, המנחה מעניקה מחזק חיובי בצורת שבח מילולי או פעילות מועדפת שנקבעה מראש. אם ההתנהגות שהילד מפגין אינה נכונה (למשל, זיהוי שגוי של רגש), המנחה נותנת משוב של "לא נכון", ומאפשרת לילד ניסיון חוזר תוך מתן סיוע במידת הצורך. שיטה זו עושה שימוש בעקרונות החיזוק והעיצוב התנהגותי על מנת ללמד ולאמן את המיומנויות הרצויות (Martin & Pear, 2019).

בשלב הראשון, מוצגים בפני הילדים קלפי התערבות המציגים פרצופים עם שמות הרגשות השונים. קלפים אלה מהווים עזר ויזואלי המסייע לילדים לזהות ולשיים רגשות ביעילות. המנחה מציגה את הקלפים ומסבירה אודות הקשר בין הבעות הפנים לרגש המתאים, על מנת לעודד זיהוי נכון של הרגש אצל הילדים. בנוסף, ניתן להשתמש בקלפים לצורך משחק זיכרון על מנת לשלב אלמנטים של משחק לתמיכה בתהליך הלמידה (נספח 1).

שלב שני כולל קלפי התערבות המציגים פעילויות שונות להבעה רגשית. קלפים אלו מספקים לילדים פעילויות ספציפיות אשר מעודדות הבעה, הדגמה והתחברות לרגשות שזוהו בשלב הראשון. לדוגמה, הקלפים מנחים את הילדים להציג פרצופים המביעים שמחה או כעס. פעילויות אלה מסייעות לילדים לפתח הבנה מעמיקה יותר של הרגשות, ומהוות צעד ראשון בפיתוח היכולת לקשר בין התחושה הפנימית לבין דרכי ההבעה החיצוניות שלה. שלב זה מאמן את הילדים באופן מעשי במיומנויות הרגשיות שנלמדו עד כה בתוכנית.

השלב השלישי כולל קלפי התערבות המציגים סיטואציות שונות העשויות לעורר רגשות שונים אצל הילדים. בשלב זה מתקיים דיון עם הילדים אודות הרגשות של הדמויות המופיעות בקלפים. דיון זה מסייע בפיתוח יכולת אימוץ נקודת מבט חברתית ואמפתיה אצל הילדים. שלב זה מרחיב את הבנת הילדים בנוגע להקשרים שונים שבהם עשויים להתעורר רגשות, ומסייע להם לפתח כישורים בזיהוי ופענוח של רגשות אצל אחרים. בנוסף, שלב זה מאמן את הילדים לזהות טריגרים הגורמים להם לחוות רגשות שונים, ומסייע להם ללמוד לזהות מראש רגשות אלה ולהתכונן אליהם. הקלפים משמשים גם במשחק רביעיות על מנת לחזק את הלמידה באמצעות משחק.

שלב רביעי ואחרון כולל קלפי התערבות המציגים טכניקות שונות להתמודדות עם רגשות. שלב זה מתמקד בהקניית מיומנויות מעשיות לילדים לצורך ניהול וויסות יעיל של רגשות. המנחה מתרגלת עם הילדים את הטכניקות המוצגות בקלפים, כגון נשימות, תשומת לב לגירויים חיצוניים ופנימיים, דיבור עצמי חיובי ועוד. תרגול זה נועד להקנות לילדים כלים מעשיים ומיומנויות קונקרטיות לשליטה ברגשותיהם.

ולוויסות עצמי. שלב זה חותם את תהליך ההתערבות עם מתן ארגז כלים בר השגה לילדים ליישום בחייהם האישיים להתמודדות עצמאית עם אתגרים רגשיים.

על מנת לחזק את תהליך הלמידה, התוכנית כוללת מרכיב של הגברת מוטיבציה באמצעות שימוש במחזקים. בכל פעם שהילד מפגין את ההתנהגות הרצויה, הוא מקבל מחזק מילולי מסוג שבח. במהלך כל מפגש נעשה שימוש גם במחזקים מסוג פעילות מועדפת או פריט מוחשי לאחר שאלו נבחרו מראש על ידי המנחה לאחר שיחה עם הילד. שיטה זו נועדה להגביר את המוטיבציה של הילדים ללמידה באמצעות תמריצים חיוביים וחזוקים עקביים בהתאם לשיטות הלמידה ההתנהגותיות.

מחקרים מראים ששילוב תמונות מציאותיות של פנים המביעות רגשות שונים יכול לסייע לילדים לזהות ולהבין רגשות באופן מיטבי. תמונות אלה מציגות בצורה חזותית ברורה את הבעות הפנים האופייניות לרגשות שונים, דבר שיכול להקל מאוד על ילדים לזהות ולשייך נכון רגשות (Widen, 2013). על כן, שילוב תמונות כאלה בתוכניות לוויסות רגשי יכול לסייע לילדים לפתח מיומנויות של זיהוי רגשי.

כמו כן, שימוש בקלפי רגשות ובתמונות המתארות מצבים מעוררי רגש שונים נמצא אפקטיבי בלמידת ויסות רגשי אצל ילדים (Morris et al., 2017). על כן, תוכנית "שמיים כחולים" מאפשרת לילדים ללמוד ולהתאמן בזיהוי מצבים רגשיים ותגובות שונות אליהם באופן חזותי וקונקרטי. על כן, שילוב קלפים בתוכניות התערבות יכול לסייע לילדים לפתח מיומנויות של שיום רגשי והבנת סיטואציות חברתיות.

תוכנית "שמיים כחולים" מתבססת על כלים מתחום ניתוח ההתנהגות היישומי (Applied Behavior Analysis - ABA) לצורך הקניית מיומנויות ויסות רגשי לילדים. ניתוח התנהגות יישומי היא גישה מבוססת מחקר העושה שימוש בעקרונות של למידה אופרנטית על מנת לשפר התנהגויות רצויות (Cooper et al., 2021). הגישה כוללת ביצוע הערכה של ההתנהגויות, ניתוח שיטתי שלהן ויישום הליך ההתערבות המבוסס על חיזוק חיובי וניטור התקדמות על מנת ללמד מיומנויות חדשות ולשפר התנהגות (Cooper et al., 2021).

אחד הכלים המרכזיים מתחום ניתוח ההתנהגות להקניית מיומנויות הוא טכניקת ה-DTT (Discrete Trial Teaching) המציעה מספר יתרונות בהוראת מיומנויות לילדים. DTT מאפשרת הוראה שיטתית ומבוקרת של מיומנויות בודדות, תוך חלוקה לשלבים קטנים וחזרות רבות (Landa, 2007). כמו כן היא משלבת משוב מידי וחזוקים חיוביים אשר תורמים לעילות הלמידה (Fazzio et al., 2009).

אחת התכונות החשובות של שיטת ה-DTT היא שהיא נוחה יחסית להדרכה והעברה לאנשי מקצוע אחרים. מחקרים מראים שניתן ללמד מורים, מטפלים והורים ליישם את השיטה באופן מדויק ואפקטיבי בעקבות הכשרה קצרה בלבד, כאשר מספקים פרוטוקול הדרכה ברור ומבוקר (Fazzio et al., 2009; Sarokoff & Sturmey, 2008). קלות ההדרכה של השיטה היא יתרון משמעותי, מכיוון שהיא מאפשרת להכשיר מספר רב יותר של מטפלים ומורים ליישם את ה-DTT באופן עקבי ומדויק ולהרחיב את היקף ההתערבות עבור ילדים רבים יותר.

תוכנית "שמיים כחולים" מהווה התערבות ייחודית המבוססת על עקרונות של ניתוח התנהגות יישומי ושיטת ה-DTT, במטרה להקנות מיומנויות ויסות רגשי לילדים. התוכנית פועלת באופן שיטתי והדרגתי תוך שימוש בכלים חזותיים וחזוקים חיוביים על מנת לעודד רכישה, אימון ויישום של המיומנויות. מטרת המחקר היא לבחון את יעילות תוכנית "שמיים כחולים" בהקניית מיומנויות ויסות רגשי אצל ילדים בגילאי 6-10.

השערות המחקר:

1. יימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" לפי דיווח ההורים, כך שתהיה:

א. הפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא מותאמות בשאלון ה- EERBQ (Perry & Dollar, 2021)

ב. שיפור בשאלון ה- CHEXI לדיווח על התפקודים הניהוליים של הילד

2. יימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" לפי דיווחי הילדים והביצועים שלהם, כך שתהיה:

א. עליה בשימוש הילדים במיומנויות וויסות מותאמות והפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא

מותאמות בשאלון ה- BERQ (Kraaij & Garnefski, 2019)

ב. עליה במודעות רגשית עצמית וסביבתית של הילדים בשאלון ה- LEAS- (Bajgar et al., 2005)

C

ג. שיפור בדיוק (אחוז גבוה יותר של זיהוי נכון) ובמהירות (זמן תגובה נמוך יותר) של הילדים

באמצעות שימוש ב- Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery

שיטה:

מדגם:

לפי חישוב של G power, במחקר השתתפו 46 ילדים, גילאי 6 עד 10 (כיתות א'-ד'), משני המינים (effect size of 0.5, power = 95, and $\alpha = .05$). תהליך גיוס המשתתפים למחקר התחיל עם 62 משפחות שהביעו עניין בהשתתפות בתוכנית ההתערבות. מתוך קבוצה זו, 16 משפחות (25.8%) לא השתתפו בסופו של דבר במחקר. ל-6 משפחות לא נמצאה מנחה זמינה באזור מגוריהן ו-10 משפחות נוספות נשרו במהלך ההתערבות עקב מגוון סיבות, ביניהן שינויים במעריך המנחות (מעבר דירה), אילוצים לוגיסטיים הקשורים למרחק ונגישות, שינויים במצב המשפחתי כגון תהליכי גירושין, וגורמים הקשורים במוטיבציית הילדים. בסופו של התהליך, המדגם הסופי כלל 46 משפחות שהשלימו את תוכנית ההתערבות במלואה.

קריטריונים להכללה במחקר:

המשתתפים היו ילדים עם התפתחות תקינה, ללא ליקויים התפתחותיים וצרכים מיוחדים ידועים על פי דיווח ההורים (בתשאול טלפוני ההורים נשאלו מספר שאלות מקדימות כגון: האם לילד שמיעה וראיה תקינים, האם הילד נמצא בזמן המחקר בטיפול רגשי או התנהגותי, האם קיימים אבחונים קודמים או האם הילד קיבל תרופות כלשהן). כל המשתתפים דוברי עברית כשפת אם ולמדו במסגרות חינוך רגילות.

קריטריונים לאי הכללה במחקר :

ילדים עם מוגבלות התפתחותית, הכולל מוגבלויות מוטוריות, שכליות או קוגניטיביות, מוגבלויות בתקשורת או מוגבלויות התפתחותיות אחרות. משתתפים שהוריהם דיווחו על מוגבלויות אלו בתשואל הטלפוני לא נכללו במחקר הנוכחי.

מהלך המחקר :

איור 2: מהלך המחקר



לאחר קבלת אישור מטעם ועדת האתיקה של אוניברסיטת אריאל שמספרו AU-HEA-YF-20240317 מתאריך 17.3.2024, החל תהליך גיוס המשתתפים. כדי לגייס משתתפים למחקר, בוצע פרסום בקבוצות הורים בפייסבוק ובקבוצות וואטסאפ (נספח 6). הורים שהביעו נכונות להשתתף במחקר נשאלו מספר שאלות בתשואל טלפוני על מנת לבחון את ההתאמה למחקר.

המשתתפים הגיעו לסדרה של 14 מפגשים במסגרת התוכנית (שני מפגשי הערכה לפני ואחרי ו 12 מפגשי התערבות). המפגש הראשון היה מפגש היכרות של המנחה עם ההורים והילד, ובו התקיים תהליך הערכה שכלל ראיונות ומילוי שאלונים ראשוניים. בתהליך השתתפו 36 מנחות מתנדבות. ההורים התבקשו למלא 3 שאלונים שנשלחו אליהם באמצעות קישור לשאלון מקוון בתוכנת Qualtrics. (1) שאלון דמוגרפי קצר במטרה לאסוף מידע רלוונטי על המשתתפים וכלל שאלות על גיל הילד, מגדר, מצב בריאותי, רקע התפתחותי ועוד. המידע שנאסף בשאלון הדמוגרפי שימש לצרכי מיון המשתתפים בהתאם לקריטריונים שנקבעו. (2) שאלון Childhood Executive Function Inventory להערכת התפקודים הניהוליים של הילד (3) שאלון The Early Emotion Regulation Behavior Questionnaire הבודק יכולת הבעה וויסות רגשי של הילד.

הילדים מילאו שאלון Behavioral Emotional Regulation Questionnaire הבוחן ויסות רגשי ואת שאלון Levels of Emotional Awareness Scale for Children להערכת ומדידת מודעות רגשית עצמית וסביבתית וביצעו את מטלת Emotion Recognition Task ב - Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery.

המפגש הראשון (1) כלל ראיונות והעברת השאלונים להורים ולילד על ידי המנחות. תפקיד המנחות הוא להעביר את ההתערבות בלבד ללא קידוד השאלונים וחשיפה לתוצאות שלהם. רק החוקרת הראשית קיבלה גישה לנתונים הגולמיים ולתוצאות הקידוד, במטרה ליצור תנאי "עיוורון" ולמנוע הטיות אפשריות מצד המנחות בעקבות חשיפה לנתונים.

לאחר מכן התקיימו 12 מפגשי התערבות פרטני עם כל ילד ללא נוכחות הוריו במפגשים, בתדירות של פגישה אחת לשבוע. אורך כל מפגש היה 50 דקות. במהלך מפגשים אלה יושמה תוכנית ההתערבות שכללה לימוד ואימון מיומנויות ויסות רגשי במסגרת התערבות בגישה התנהגותית "שמיים כחולים". המפגש האחרון (14) היווה מפגש סיכום עם כל משתתף, וכלל גם ביצוע חוזר של כל השאלונים שניתנו למשתתפים והוריהם למלא בתחילת התהליך להערכת אפקטיביות התוכנית.

סך הכל משך הזמן הכולל של מפגשי התוכנית עבור כל משתתף הוערך בכ-11 שעות.

איסוף הנתונים בוצע על ידי מנתחות התנהגות או מטפלות רגשיות, בעלות ותק מקצועי של לפחות שנה בתחום העיסוק, אשר סיימו הכשרה מקצועית רלוונטית במוסדות לימוד מוכרים. בנוסף, המנחות עברו הכשרה ייעודית למטרות המחקר בצורת קורס מקוון שפותח על ידי החוקרת הראשית. הקורס כלל 7 מפגשים מוקלטים באורך של כשעה עד שעה וחצי כל אחד, כאשר הצפייה בהם אומתה על ידי מערכת סקולר. הקורס מקנה ידע תאורטי בתחום של ויסות רגשי אצל ילדים, ידע מעשי בדבר תוכנית ההתערבות וכן כולל סרטוני וידאו המציגים סימולציה של תהליך ביצוע המפגשים עם הילדים. כמו כן, המנחות קיבלו הנחיה וליווי צמוד של החוקרת הראשית בכל שלבי איסוף הנתונים. המנחות קיבלו את הפרוטוקול, השאלונים לילדים, טאבלט, וערכות הקלפים הנדרשים לביצוע המפגשים עם המשתתפים והנחיה כיצד למלא את המסמכים הנדרשים. לאחר כל מפגש עם המשתתפים, המנחות מילאו דיווח אודות המפגש והתקיימה שיחת מעקב דו-שבועית עם המנחות על מנת לוודא כי איסוף הנתונים התבצע כנדרש.

כלים:

כלי הערכה להורים:

שאלון דמוגרפי שכולל את הנתונים הבאים: גיל הילד, מגדר, מצב סוציו אקונומי של המשפחה, הרכב המשפחה ועוד.

1. שאלון **Childhood Executive Function Inventory (CHEXI)** (Thorell et al., 2010) שאלון לדיווח הורים על ילדיהם בגילאי 4-12 במטרה להעריך את התפקודים הניהוליים של ילדם. השאלון כולל 24 פריטים המחולקים לשני סולמות מרכזיים: זיכרון עבודה ועיכוב תגובה. סולם זיכרון עבודה כולל 2 תתי סולמות: תת- סולם זיכרון עבודה הכולל סכום של 9 פריטים: 1,3,6,7,9,19,21,23,24 ותת-סולם של תכנון הכולל סכום של 4 פריטים: 12,14,17,20. סולם עיכוב תגובה כולל תת-סולם של ויסות הכולל סכום

של 5 פריטים : 2,4,8,11,15 ותת-סולם של עיכוב תגובה הכולל סכום של 6 פריטים : 5,10,13,16,18,22. ההורה מתבקש לדרג את התפקוד של ילדו בכל אחד מההיגדים בסולם של 1- לחלוטין לא נכון ועד 5 – לחלוטין נכון. ציון גבוה בסולמות השונים של השאלון משקף תפקוד נמוך יותר של זיכרון העבודה, התכנון, ויסות עצמי ועיכוב תגובה. לסולם זיכרון עבודה נמצאה מהימנות של 0.89. ולסולם עיכוב תגובה נמצאה מהימנות של 0.85. מהימנות מבחן חוזר עבור סולם זיכרון עבודה היו $r = .74$, $p < .001$ ועבור סולם עיכוב תגובה $r = .87$, $p < .001$. נמצא תוקף מבחין בין ילדים עם וללא ADHD (Catale et al, 2015). השאלון תורגם לעברית באישור המחברות על ידי ד"ר יפית גלבע, בית הספר לריפוי בעיסוק של האוניברסיטה העברית, ד"ר סוניה מאיר וד"ר יעל פוגל מהמחלקה לריפוי בעיסוק באוניברסיטת אריאל, 2022 (נספח 3).

2. שאלון דיווח הורים **The Early Emotion Regulation Behavior Questionnaire (EERBQ)** בודק את היכולת של הילדים להביע ולווסת רגשות באמצעות דיווח על התנהגותם הנצפית מצד ההורים (Shields et al., 2001). לדוגמה, השאלון כולל פריטים הבודקים תנועות גוף והתנהגויות מילוליות המשקפות רגשות של הילד, וכן יכולתו לשלוט ולהסתיר רגשות במצבים חברתיים (Zeman et al., 2010). כלומר, השאלון בוחן את ההיבטים הנצפים והניתנים למדידה של התנהגות רגשית אצל ילדים כתוצאה מרגשות חיוביים או שליליים, מה שהופך אותו לכלי רלוונטי להערכת התערבויות בתחום זה (נספח 2).

השאלון כולל 12 תרחישים המתארים אירועים מעוררי רגש אצל ילדים ועבור כל תרחיש מוצגות 8 אפשרויות של התנהגויות רגשיות שהילד עשוי להפגין כתגובה שההורים צריכים לדרג אותם מ 1 מאוד לא סביר ועד 7 מאוד סביר. ההורים מדרגים האם סביר שהילד יציג התנהגות זאת או לא בהתקיים אותו התרחיש. תשובות ההורים מנותחות באופן כמותי על פי 9 מדדים המייצגים מיומנויות ויסות רגשי שונות, והן: 1. תגובתיות רגשית, 2. מיינדפולנס, 3. הימנעות, 4. הסחת דעת, 5. חיפוש עזרה מילולי, 6. חיפוש עזרה פיזי, 7. הרגעה עצמית, 8. הוצאת לחץ מילולית, ו- 9. הוצאת לחץ פיזית (Perry & Dollar, 2021). הניתוח מבוסס על שיוך תשובות ההורים לאחת מ-9 הקטגוריות, כאשר לכל קטגוריה ניתן ניקוד בהתאם לתדירות הדיווח על אסטרטגיית הוויסות הרגשי.

נמצא שקיימים הבדלים בשכיחות השימוש במיומנויות הוויסות הרגשי ההתנהגויות השונות בהקשרים רגשיים חיוביים לעומת שליליים (Perry & Dollar, 2021). מדדים המייצגים מיומנויות ויסות מפותחות יותר כגון הסחת דעת (Distraction), מודעות עצמית (Mindfulness) וחיפוש עזרה מילולי (Verbal help seeking), נמצאו כבעלי שכיחות גבוהה יותר בהקשרים חיוביים. לעומת זאת, מדדים המייצגים מיומנויות פחות מפותחות כגון הימנעות (Avoidance), הוצאת לחץ מילולית (Verbal venting) והוצאת לחץ פיזית (Physical venting), נמצאו שכיחים יותר בהקשרים שליליים (Perry & Dollar, 2021).

עבור כל אחת משמונת אפשרויות התגובה המוצגות בשאלון, ההורים מתבקשים לדרג בסולם ליקרט בן 7 דרגות את הסבירות שילדם ינקוט באותה אסטרטגיית ויסות רגשי, כאשר 1 משמעותו "מאוד לא סביר" ו-7 משמעותו "מאוד סביר". ציון גבוה יותר בכל אחת מתשע המיומנויות משקף שימוש תכוף יותר באותה מיומנות ספציפית לוויסות רגשי. לכן, ציונים גבוהים יותר בסולמות מסוימים יציגו שימוש תכוף יותר באותן אסטרטגיות, ומשקפים רמות שונות של יכולת ויסות רגשי.

מקדמי המהימנות הפנימית של השאלון גבוהים, עם ערכי אלפא כרונבך בין 0.75 ל- 0.95 (Perry & Dollar, 2021). בנוסף, נבדק קשר בין סולמות המשנה של שאלון EERBQ לבין סולמות שאלונים מקובלים אחרים המודדים הסתגלות חברתית-רגשית של ילדים: ERC ו-SDQ. המתאמים שנמצאו בין סולמות ה-EERBQ לסולמות שאלונים האחרים היו בכיוון הצפוי ובעוצמה בינונית עד גבוהה (Perry & Dollar, 2021).

כלי הערכה לילדים:

1. שאלון (BERQ) Behavioral Emotional Regulation Questionnaire (Kraaij & Garnefski, 2019) שאלון (BERQ) לדיווח עצמי בוחן ויסות רגשי כללי באמצעות הערכת רמת התגובות הרגשית של הילד ומידת שליטתו ברגשותיו. השאלון כולל 20 פריטים הבודקים יכולת עיכוב של תגובות רגשיות, שליטה בדחפים ושימוש באסטרטגיות ויסות – כישורים מרכזיים בוויסות רגשי יעיל. ניתוח התשובות מאפשר הערכה כמותית של יכולות אלו (Eisenberg et al., 1994) (נספח 4).

השאלון כולל חמש קטגוריות מושגיות נפרדות כאשר כל קטגוריה מתייחסת לדרכי ההתמודדות של הילד עם אירועים מעוררי רגש (Eisenberg et al., 1994). אלה כוללות, א. חיפוש הסחת דעת על ידי עיסוק בפעילות אחרת, ב. נסיגה והתנתקות מהסיטואציה, ג. לקיחת גישה פעילה, ד. חיפוש תמיכה חברתית ובקשת עזרה וייעוץ מאחרים, ו-ה. התעלמות מהאירוע והמשך החיים כרגיל.

על סמך הספרות המקצועית (Joormann & Stanton, 2016), משוער כי חיפוש הסחת דעת, לקיחת גישה פעילה וחיפוש תמיכה חברתית נחשבות כדרכים חיוביות להתמודד עם אירועים מעוררי רגשות עזים (קטגוריות א, ג, ד), בעוד שנסיגה והתבודדות והתעלמות (קטגוריות ב, ה) הן דרכים שליליות ולא יעילות להתמודדות. עבור כל אסטרטגיה יקודד ציון בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1-כמעט אף פעם; 5-כמעט תמיד) המשקף את מידת השימוש בה. בנוסף יחושב ציון כללי של שימוש באסטרטגיות "חיוביות ויעילות" (א,ג,ד) לעומת "שליליות ולא יעילות" (ב,ה). ציון גבוה יותר בכל אחת מחמש האסטרטגיות משקף שימוש תכוף יותר באותה אסטרטגיה ספציפית לוויסות רגשי. לפיכך, ציון גבוה בקטגוריות א, ג, ד משקף שימוש רב יותר באסטרטגיות חיוביות לוויסות רגשי. ציון גבוה בקטגוריות ב, ה משקף נטייה מוגברת להשתמש באסטרטגיות שליליות.

שאלון BERQ שפותח על ידי אייזנברג ועמיתים (Eisenberg et al., 1994), הוכח ככלי מדידה תקף ומהימן להערכת ויסות רגשי בקרב ילדים ומתבגרים. מחקרים שבדקו את תכונות המדידה של השאלון מצאו כי יש לו תוקף מבנה גבוה, כלומר הוא מתואם באופן חיובי עם מדדים אחרים של ויסות עצמי ושליטה (Morris et al., 2007). בנוסף, מקדמי המהימנות הפנימית של השאלון גבוהים, עם ערכי אלפא כרונבך בין 0.64 ל-0.87 במדגמים שונים (Gullone & Taffe, 2012). ממצאים אלה מעידים ששאלון BERQ אכן מודד באופן תקף ועקבי את המשתנה של ויסות רגשי, ולכן מתאים לשימוש במחקרים הבוחנים התערבויות בתחום זה.

2. שאלון דיווח עצמי (Bajgar et al., 2005) **Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)** פותח כדי להעריך ולמדוד מודעות רגשית אצל ילדים ומתבגרים, כלומר את היכולת לזהות ולהבחין בין רגשותיהם שלהם ושל אחרים ולנסח אותם במילים (Bajgar et al., 2005). המנחות מקריאות לילדים 12 תרחישים בין-אישיים, מבקשות מהם לתאר תגובות רגשיות אפשריות וכותבות את התשובות. תשובות הילדים מנותחות ומנוקדות בהתאם לרמת המודעות הרגשית שהן משקפות (נספח 5). מורכבות המודעות הרגשית מוערכת ב-5 רמות. תגובה ברמת מודעות נמוכה כמו 1, עשויה להתמקד בתחושות גופניות, למשל "הייתי מרגיש חולה". תגובה ברמה 2 עשויה לשקף פעולה, למשל "הייתי רוצה לנפץ את הקיר". תגובות ברמה 3 משקפות רגשות חד-ממדיים כמו "הייתי עצוב". תגובות ברמות 4 ו-5 משקפות מורכבות גדולה יותר במודעות, עם תערובת רגשות למשל "הייתי כועס אבל אולי גם קצת עצוב".

כאשר אין תגובה, ניתן ניקוד 0. מתקבלים בסוף שלושה ציונים המבטאים מודעות עצמית, מודעות חברתית ומודעות כללית ולכל אחד ניקוד לפי אופי התשובה שניתנה. ככל שהציונים בשאלון גבוהים יותר, הם מלמדים על רמה גבוהה יותר של יכולת הילד לזהות, להבחין בין ולנסח במילים את הרגשות שלו ושל אחרים. לפיכך, ניתן לראות בציונים גבוהים ב-LEAS-C הערכה של תפקוד תקין ואף טוב של מיומנויות מודעות רגשית, אשר מהוות מרכיב מפתח בוויסות רגשי יעיל.

מחקרים שונים בדקו את תוקף המבנה והמהימנות של שאלון LEAS-C ונמצא כי לשאלון מהימנות פנימית גבוהה, עם מקדמים גבוהים (Bajgar et al., 2005). כמו כן נמצאה מהימנות גבוהה בין מערכים שונים שדירגו את אותן התשובות. מחקר עדכני יותר גם מצא קשרים חיוביים בין ציוני LEAS-C לבין מדדים אחרים של אינטליגנציה רגשית, מה שתומך בתוקף המבנה של השאלון (Veirman et al., 2011). בכך ניתן לומר כי LEAS-C מהווה כלי תקף ומהימן למדידת מודעות רגשית, אחד ממרכיבי הליבה בוויסות רגשי יעיל.

3. Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery, הינה סוללת מבחנים נויר-קוגניטיביים ממוחשבים המיועדים להערכה של תפקודים קוגניטיביים שונים כגון זיכרון, קשב, קבלת החלטות ועוד (Barnett et al., 2016). המבחנים מועברים דרך מחשב הכולל מסך מגע רגיש, ומאפשרים הערכה אובייקטיבית ומדויקת של זמני תגובה, דיוק ועוד. המבחנים עברו תיקוף ונמצאו מהימנים בקרב אוכלוסיות מגוונות והם נמצאים בשימוש למחקר ואבחון קליני ומספקים נתוני נורמה רבים הזמינים להשוואה. CANTAB כולל מספר מטלות הרלוונטיות להערכת ויסות רגשי, ובפרט היכולת לזהות רגשות.

במחקר הנוכחי נשתמש במטלת Emotion Recognition Task הבודקת את היכולת לזהות רגשות שונים כמו שמחה, עצב או כעס מתוך מגוון הבעות פנים. יכולת זיהוי מדויק של רגשות היא אבן יסוד בוויסות רגשי יעיל (Burgess et al., 2006). מטלת זיהוי הבעות הפנים (Emotion Recognition Task) ב-CANTAB בוחנת את היכולת לזהות במדויק 6 רגשות בסיסיים - שמחה, עצב, כעס, דחייה, פחד והפתעה. המשתתף מקבל סדרת תמונות של פנים מביעות רגשות שונים בעוצמות משתנות, ועליו לבחור את הרגש המתאים ביותר מתוך רשימה (Burgess et al., 2006). משך הזמן הממוצע לביצוע המטלה הוא כ-5 דקות. הציונים כוללים אחוז זיהוי נכון לכל רגש וזמן תגובה ממוצע לזיהוי. שיפור בדיוק (אחוז גבוה יותר של זיהוי נכון) ובמהירות (זמן תגובה נמוך יותר) לאחר היישום יעיד על אפקטיביות ההתערבות בשיפור יכולת עיבוד המידע הרגשי. המטלה תבוצע על מכשיר טאבלט.

בנוסף, כחלק מהערכת תהליכי ההתערבות ואיסוף הנתונים, תוכנן מערך איסוף נתונים איכותני שיאפשר לעקוב אחר תהליך הלמידה וההפנמה של המיומנויות הנרכשות. כחלק ממנו, בסיום כל מפגש הוצגו למשתתפים שלוש שאלות רפלקטיביות מובנות: "מה למדת היום?", "כיצד תוכל להשתמש במה שלמדת השבוע?" ו"מה עזר לך ללמוד את הנושא שלמדנו?". שאלות אלו נבחרו במטרה לבחון שלושה היבטים מרכזיים: תפיסת הלמידה של המשתתפים, יכולת ההכללה והיישום של הנלמד, וזיהוי האמצעים היעילים בתהליך הלמידה.

תכנון הניתוח האיכותני התבסס על המודל האינטגרטיבי A-I-E-EB-C שהוצג במסגרת התיאורטית של המחקר. על פי תכנון זה, תשובות המשתתפים יקודדו לקטגוריות המשקפות את רכיבי המודל: פרשנות סיטואציה ומודעות לרגש (E+I), התנהגות רגשית (EB) והבנת התוצאות (C). המטרה היא לקבל תמונה

מקיפה של תהליך רכישת המיומנויות לאורך תקופת ההתערבות, תוך התייחסות להיבטים השונים של המודל התיאורטי.

ניתוח נתונים:

עיבוד הנתונים נעשה באמצעות תכנת SPSS גרסה 29.0. נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית לאפיון המדגם, וחישוב טווחים, ממוצעים וסטיות תקן של מדדי התוצאה. מהימנות עקיבות פנימית של הכלים נבחנו באמצעות מבחן אלפא קרונברך. הבדלים בין לפני ואחרי ההתערבות נבדקו באמצעות Paired Sample t - test. קשרים בין המשתנים נבחנו באמצעות מבחני Spearman ו-Pearson.

חשיבות המחקר:

מחקר זה בחן תכנית התערבות התנהגותית בשם "שמיים כחולים" להקניית מיומנויות ויסות רגשי בקרב ילדים. התוכנית משלבת גישה התנהגותית עם כלים רגשיים, שילוב שנחקר פחות בהקשר של הקניית מיומנויות ויסות רגשי אצל ילדים. אמנם, קיימים מחקרים קודמים שהעריכו תוכניות התערבות פרטניות בתחום, אולם מחקרים אלו מצומצמים יחסית. מרבית המחקרים התמקדו ביישום קבוצתי או כיתתי ולא בעבודה פרטנית אישית.

היבט נוסף התורם לחדשנות המחקר הוא השימוש בעזרים ויזואליים כחלק מההתערבות לקידום ויסות רגשי. התוכנית כוללת שימוש בקלפים וציורים כדי ללמד זיהוי רגשות, נקודת מבט חברתית וטכניקות הרגעה. מחקרים מראים כי עזרים ויזואליים יכולים לתרום להבנה ויישום של מיומנויות רגשיות בקרב ילדים. עם זאת, מעט מאוד מחקרים בחנו שילוב של עזרים ויזואליים בהתערבות לויסות רגשי, ולכן יש ערך בבחינה שיטתית של יעילותם.

לפיכך, תרומת המחקר תהיה בהרחבת הידע אודות יעילות שיטות התערבות על בסיס הגישה ההתנהגותית בהקשר של הקניית מיומנויות ויסות רגשי לילדים, תוך שימת דגש על יישום פרטני ועל שילוב גישות טיפוליות, שיוכלו להוות מודל להמשך פיתוח התערבויות בתחום. נקודה זו משמעותית במיוחד בהקשר של אירועי השנים האחרונות כגון מגיפות ומלחמות, הפוגעים בהתפתחות הרגשית של ילדים ומצריכים מענה מותאם ויעיל בתחום.

ממצאי המחקר:

בפרק זה מובאות תוצאות המחקר. בתחילה יתוארו אפיוני המדגם, לאחר מכן הממצאים במענה להשערות המחקר.

מאפייני המדגם

המחקר הנוכחי כלל מדגם של 46 משתתפים, המייצגים מגוון של ילדים בגיל בית הספר היסודי. התפלגות המגדר במדגם הייתה כמעט שווה, עם נטייה קלה לטובת המשתתפים הבנים. מתוך כלל המשתתפים, 25 (54.3%) היו בנים ו-21 (45.7%) היו בנות. בבחינת הפרופיל הגילאי של המשתתפים, נמצא טווח גילאים הנע בין 6 ל-11 שנים. הגיל הממוצע של המשתתפים עמד על ממוצע של 6.91 שנים ($SD = 1.72$) (טבלה 1).

טבלה 1: תיאור המשתתפים הסוציו דמוגרפיים לפי מגדר

קבוצת מחקר (N=46) ממוצע (ס.ת.)		
טווח	גיל בשנים	מגדר
6-11 שכיחויות (%)	6.91 (1.72)	
25 (54.3%)	בנים	
21 (45.7%)	בנות	

מרבית ההורים הינם בעלי השכלה אקדמית, כאשר 86.7% מהאבות ו-65.2% מהאימהות דיווחו על תואר אקדמי. מבחינת מצב משפחתי, 78.3% מהמשפחות הינן נשואות. לגבי רמת הכנסה, למעל מחצית מהמשפחות (56.5%) הכנסה חודשית הנעה בין 10,000 ל-20,000 ש"ח, ול-37% מהמשפחות הכנסה העולה על 20,000 ש"ח בחודש (טבלה 2).

טבלה 2: תיאור המשתנים הסוציו דמוגרפיים לפי מאפיינים משפחתיים

משתנה	קטגוריה	כמות (שכיחות %)
השכלת האב	אקדמית	39 (86.7%)
	מקצועית	5 (11.1%)
	תיכונית	1 (2.2%)
השכלת האם	אקדמית	30 (65.2%)
	תיכונית	11 (23.9%)
	מקצועית	5 (10.9%)
מצב משפחתי	נשואים	36 (78.3%)
	גרושים	9 (19.6%)
	רווקים/פרודים	1 (2.2%)
רמת הכנסה חודשית	מעל 20,000 ש"ח	17 (37%)
	10,000-20,000 ש"ח	26 (56.5%)
	מתחת 10,000 ש"ח	3 (6.5%)

בדיקת השערות המחקר

השערה 1. א.

ההשערה הייתה שיימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" כך שתהיה הפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא מפותחות באמצעות דיווח הורים בשאלון ה- EERBQ. אסטרטגיות ויסות רגשי מפותחות כוללות - מיינדפולנס, הסחת דעת, עזרה מילולית והרגעה עצמית. אסטרטגיות ויסות רגשי לא מפותחות כוללות - הימנעות, פריקה מילולית, פריקה פיזית. עזרה פיזית נחשבת לאסטרטגיה מעורבת, שיכולה להיות מותאמת או לא מותאמת בהתאם להקשר.

מתוך התוצאות המוצגות בטבלה 3 עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים במרבית המשתנים לפני ואחרי ההתערבות (עבור אסטרטגיות לא מפותחות $t(44) = 3.550, p < .001$, ועבור אסטרטגיות מפותחות $t(44) = -2.343, p = .024$). כאשר:

- חלה עלייה מובהקת בשימוש באסטרטגיות ויסות מפותחות כגון מיינדפולנס, הסחת דעת, עזרה מילולית ובהתאם לכך עליה בציון הכללי של אסטרטגיות מותאמות.
- חלה ירידה מובהקת בשימוש באסטרטגיות ויסות פחות מפותחות כגון הימנעות, פריקה מילולית, פריקה פיזית ובהתאם לכך ירידה בציון הכללי של אסטרטגיות לא מותאמות.
- נצפתה ירידה מובהקת גם בשימוש בהרגעה עצמית, אשר נחשבת למיומנות ויסות מותאמת.
- לא נמצא שינוי מובהק בשימוש באסטרטגיה של עזרה פיזית.

טבלה 3: שימוש באסטרטגיות וויסות לפי דיווח הורים

p	t(44)	אחרי התערבות ממוצע (ס.ת.)	לפני התערבות ממוצע (ס.ת.)	
0.004	- 3.064	5.31 (0.90)	4.82 (1.35)	Mindfulness מיינדפולנס
0.018	2.461	2.42 (0.85)	2.72 (0.97)	Avoidance הימנעות
0.012	-2.617	4.01 (1.14)	3.65 (1.15)	Distraction הסחת דעת
0.002	-3.337	5.15 (0.88)	4.75 (1.04)	Verbal Help עזרה מילולית
0.497	0.685	4.99 (1.00)	5.07 (0.96)	Physical Help עזרה פיזית
0.006	2.858	1.83 (1.19)	2.28 (1.33)	Self-Soothing הרגעה עצמית
				Verbal Venting פריקה מילולית
0.011	2.657	2.98 (1.25)	3.37 (1.17)	Physical Venting פריקה פיזית
0.003	3.123	2.50 (1.07)	3.02 (0.93)	ציון כללי – אסטרטגיות לא מפותחות
<0.001	3.550	3.22 (0.73)	3.54 (0.64)	ציון כללי -אסטרטגיות מפותחות
0.024	-2.343	4.07 (0.63)	3.87 (0.76)	

השערה 1. ב.

תוצאות ההשערה כי ימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" כך שיהיה שיפור בשאלון ה- CHEXI לדיווח על התפקודים הניהוליים של הילד מופיעות בטבלה 4. מתוך התוצאות המופיעות בטבלה עולה כי נמצא שיפור מובהק במדדי זיכרון העבודה $t(44) = 2.189, p = .034$, וזיכרון עבודה כולל $t(44) = 2.425, p = .019$. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדים האחרים.

טבלה 4: תפקודים ניהוליים

p	t(44)	אחרי התערבות ממוצע (ס.ת.)	לפני התערבות ממוצע (ס.ת.)	
0.019	2.425	2.42 (0.59)	2.57 (0.67)	זיכרון עבודה כולל
0.034	2.189	2.42 (0.59)	2.57 (0.66)	זיכרון עבודה
0.093	1.715	2.41 (0.78)	2.58 (0.84)	תכנון
0.128	1.552	3.16 (0.69)	3.27 (0.63)	אינהיביציה כולל
0.130	1.542	3.34 (0.84)	3.47 (0.70)	וויסות
0.293	1.065	3.01 (0.71)	3.10 (0.70)	אינהיביציה

השערה 2. א.

ההשערה הייתה שיימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" לפי דיווחי הילדים והביצועים שלהם, כך שתהיה עליה בשימוש הילדים במיומנויות וויסות מותאמות והפחתה בשימוש במיומנויות וויסות לא מותאמות בשאלון ה- BERQ

מתוך התוצאות המופיעות בטבלה 5 עולה כי ישנה עלייה קלה בממוצע השימוש במיומנויות וויסות מותאמות לאחר ההתערבות, אך ההבדל אינו מובהק סטטיסטית $t(44) = -0.740$, $p = 0.463$ וכי ישנה ירידה קלה בממוצע השימוש במיומנויות וויסות לא מותאמות לאחר ההתערבות, אך גם הבדל זה אינו מובהק סטטיסטית $t(44) = 1.077$, $p = 0.287$ (טבלה 5)

טבלה 5: שימוש במיומנויות ויסות לפי דיווח הילדים

לפני התערבות ממוצע (ס.ת.)	אחרי התערבות ממוצע (ס.ת.)	t(44)	p
2.79 (0.78)	2.88 (0.77)	- 0.74	0.463
2.25 (0.70)	2.11 (0.69)	1.07	0.287

השערה 2. ב.

ההשערה הייתה כי יימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" כך שתהיה עליה במודעות רגשית עצמית וסביבתית של הילדים באמצעות דיווח עצמי בשאלון ה- LEAS-C

מתוך התוצאות המופיעות בטבלה 6 עולה כי נמצאו הבדלים מובהקים לפני ואחרי התערבות "שמיים כחולים" בכל שלושת מדדי המודעות הרגשית (עצמית $t(44) = -6.213$, $p < 0.001$, חברתית $t(44) = -6.555$, $p < 0.001$ וכללית $t(44) = -6.160$, $p < 0.001$). ניכר כי בכל שלושת המדדים יש עליה לאחר ההתערבות שמשמעותה שיפור ביכולת של הילדים לשים לב ולזהות רגשות עצמיים וחברתיים. (טבלה 6)

טבלה 6: מודעות רגשית עצמית וסביבתית לפי דיווח הילדים

לפני התערבות ממוצע (ס.ת.)	אחרי התערבות ממוצע (ס.ת.)	t(44)	p
2.41 (0.63)	3.04 (0.66)	-6.213	<0.001

Self-Awareness

מודעות עצמית

Social Awareness

מודעות חברתית	2.30 (0.64)	3.00 (0.62)	-6.555	<0.001
General Awareness				
מודעות כללית	2.40 (0.63)	3.00 (0.62)	-6.160	<0.001

השערה 2. ג.

ההשערה הייתה כי ימצאו הבדלים לפני ואחרי ההשתתפות בהתערבות "שמיים כחולים" כך שיהיה שיפור בדיוק (אחוז גבוה יותר של זיהוי נכון) ובמהירות (זמן תגובה נמוך יותר) של הילדים באמצעות שימוש בתת מבחן זיהוי רגשות מתוך ה CANTAB.

מתוך התוצאות שמוצגות בטבלה 7 עולה כי נמצא הבדל מובהק לפני ואחרי ההתערבות "שמיים כחולים" במדד שמייצג את סך כל התשובות הנכונות במטלת זיהוי רגשות $t(35) = -3.574, p = .001$. (טבלה 7) תוצאה זו מעידה על שיפור בדיוק הזיהוי של רגשות אצל הילדים לאחר ההשתתפות בתוכנית. לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדים האחרים.

טבלה 7: דיוק ומהירות בתת מבחן זיהוי רגשות

p	t(44)	אחרי התערבות ממוצע (ס.ת.)	לפני התערבות ממוצע (ס.ת.)	
0.081	1.794	2381.74 (962.61)	2704.88 (1017.42)	זמן תגובה נכון
0.111	1.636	2250.48 (1200.30)	2724.80 (2046.34)	סטיית תקן של זמן תגובה נכון
0.216	1.260	2675.37	2887.15	זמן תגובה כללי
0.423	0.810	2675.37 (1113.45)	2904.99 (1821.10)	סטיית תקן של זמן תגובה כללי
<0.001	-3.574	23.14 (6.74)	19.83 (6.62)	סך כל הפגיעות

מקרא:

1. Emotion Recognition Task Correct Response Time - זמן תגובה נכון במטלת זיהוי רגשות.
2. Emotion Recognition Task Correct Response Time Standard Deviation - סטיית תקן של זמן התגובה הנכון במטלת זיהוי רגשות
3. Emotion Recognition Task Response Time - זמן תגובה כללי במטלת זיהוי רגשות (כולל תגובות נכונות ושגויות)
4. Emotion Recognition Task Response Time Standard Deviation - סטיית תקן של זמן התגובה הכללי במטלת זיהוי רגשות
5. Emotion Recognition Task Total Hits - סך כל הפגיעות (תשובות נכונות) במטלת זיהוי רגשות

בהתייחס לשאלה "מה למדת היום?" שנשאלו הילדים על ידי מנחות המחקר, מתוך סך כל תשובות 46 הילדים שהשתתפו במחקר (540 תשובות), להלן ניתוח הממצאים של איור 3 לפי המודל האינטגרטיבי A-I-E-EB-C שהוצג במחקר :

ברכיב פרשנות סיטואציה ומודעות לרגש (E + I), חלוקת התשובות היא :

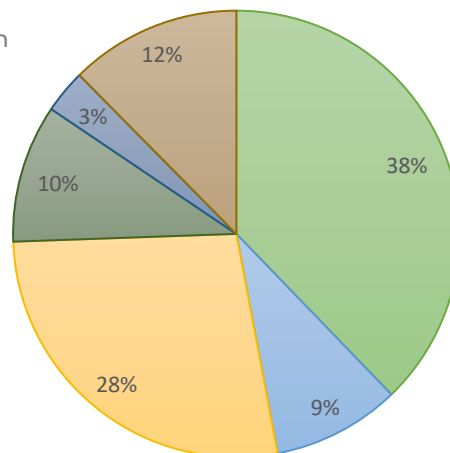
- זיהוי והכרת רגשות כולל הבעות פנים - 205 תשובות המהווים 38%
- רגשות מורכבים והבדלים בין רגשות - 50 תשובות המהווים 9%
- ברכיב התנהגות רגשית (EB), חלוקת התשובות הרלוונטיות היא :
- טכניקות להתמודדות עם רגשות - 148 תשובות המהווים 28%
- ברכיב התוצאות (C), חלוקת התשובות היא :
- הבנת רגשות של אחרים וסיטואציות - 54 תשובות המהווים 10%

בנוסף, ב-67 מקרים (12%) לא הייתה תשובה כתוצאה מכך שהילד לא נשאל, לא ידע לענות או שהושארה תשובה ריקה על ידי המנחה.

איור 3: תשובות משתתפים לשאלה "מה למדת היום?"

מה למדת היום?

- זיהוי והכרת רגשות כולל הבעות פנים
- רגשות מורכבים - הבדלים בין רגשות ושניתן להרגיש כמה דברים
- טכניקות להתמודדות עם רגשות
- הבנת רגשות של אחרים וסיטואציות
- חוויה חיובית מהלמידה
- תשובה ריקה / לא נשאל / לא ידע



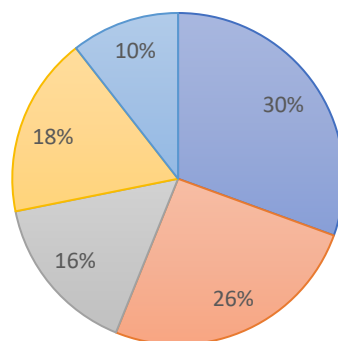
בהתייחס לשאלה "כיצד תוכל להשתמש במה שלמדת השבוע?" שנשאלו הילדים על ידי מנחות המחקר, מתוך סך כל תשובות 46 הילדים שהשתתפו במחקר (540 תשובות), להלן ניתוח הממצאים של איור 4 לפי המודל האינטגרטיבי A-I-E-EB-C שהוצג במחקר:

- ברכיב פרשנות סיטואציה ומודעות לרגש (E + I), חלוקת התשובות היא:
- זיהוי רגשות אצל עצמי ואצל אחרים - 165 תשובות המהווים 30%
- בהתייחס לרכיב התנהגות רגשית (EB), חלוקת התשובות הרלוונטיות היא:
- שימוש בטכניקות וויסות ספציפיות - 138 תשובות המהווים 26%
- תשובה כללית "אשתמש במה שלמדתי" – 85 תשובות המהווים 16%

בנוסף, ב – 95 מהמקרים (18%) לא הייתה תשובה כתוצאה מכך שהילד לא נשאל, לא ידע לענות או שהושארה תשובה ריקה על ידי המנחה.

איור 4: תשובות משתתפים לשאלה "כיצד תוכל להשתמש במה שלמדת השבוע?"

כיצד תוכל להשתמש במה שלמדת השבוע?



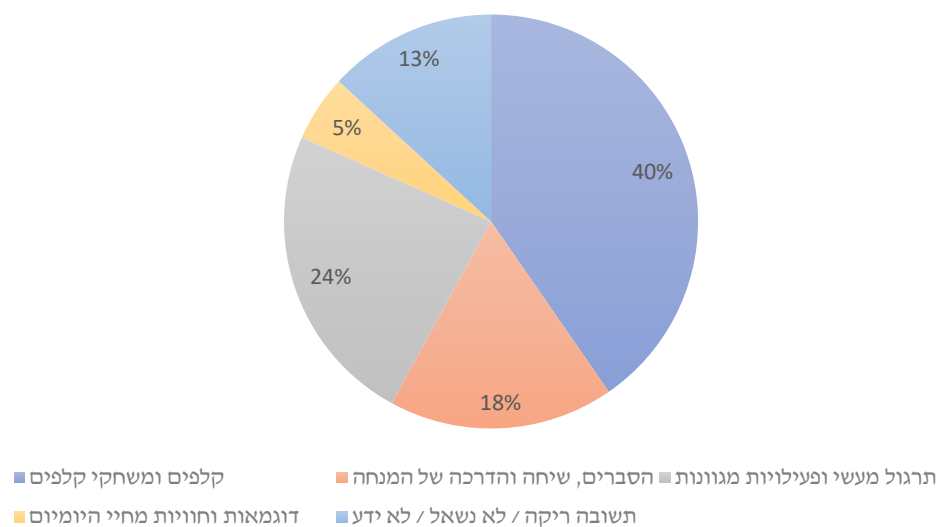
■ זיהוי רגשות אצל עצמי ואצל אחרים
 ■ שימוש בטכניקות וויסות ספציפיות
 ■ תשובה כללית "אשתמש במה שלמדתי"

■ אתרגל במהלך השבוע הקרוב
 ■ תשובה ריקה / לא ידע / לא נשאל

בהתייחס לשאלה "מה עזר לך ללמוד את הנושא שלמדנו?" שנשאלו הילדים על ידי מנחות המחקר, מתוך סך כל תשובות 46 הילדים שהשתתפו במחקר (540 תשובות), 218 תשובות (40%) ציינו את השימוש בקלפים כולל התייחסות ספציפית למשחקי קלפים כגון משחק זיכרון או רביעיות, 95 תשובות (18%) ציינו את ההסברים, השיחות וההדרכה של המנחה כמסייעים ללמידה, 128 תשובות (24%) הזכירו תרגול מעשי ופעילויות מגוונות, 28 תשובות (5%) דיברו על שימוש בדוגמאות מחיי היומיום, וב - 28 מהמקרים (13%) הילד לא נשאל, לא ענה או שאמר שלא ידע מה לענות.

איור 5: תשובות משתתפים לשאלה "מה עזר לך ללמוד את הנושא שלמדנו?"

מה עזר לך ללמוד את הנושא שלמדנו?



מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השפעת תוכנית התערבות התנהגותית בשם "שמיים כחולים" על מיומנויות ויסות רגשי בקרב ילדים בגיל בית ספר יסודי. המחקר התמקד בבחינת שינויים במיומנויות ויסות רגשי, מודעות רגשית, ותפקודים ניהוליים. להלן ידונו הממצאים העיקריים בהקשר של כל השערת מחקר, תוך התייחסות למשמעותם התיאורטית והמעשית, וכן למגבלות המחקר.

ההשערה הראשונה דנה בהבדלים בדיווחי ההורים ובביצוע של הילדים לפני ואחרי ההתערבות. נמצאה הפחתה בשימוש במיומנויות ויסות לא מותאמות על פי דיווחי הורים אחרי השתתפות בהתערבות. ממצאי המחקר תומכים בהשערה זו ומצביעים על ירידה מובהקת בשימוש במיומנויות ויסות לא מפותחות כגון הימנעות, פריקה מילולית ופיזית בקרב הילדים שהשתתפו בתוכנית "שמיים כחולים", כפי שדווח על ידי הוריהם. ממצאי המחקר הנוכחי מתכתבים עם מחקרם המקיף של Wyman ועמיתיו (2010), שבחן מודל התערבות להקניית מיומנויות ויסות רגשי בקרב 226 תלמידי בית ספר יסודי. בדומה לתוכנית "שמיים כחולים", המודל שלהם התבסס על עקרונות הפיגומים ההתפתחותיים ואזור ההתפתחות המקורבת של ויגוצקי וכלל הקנייה שיטתית של מיומנויות ויסות רגשי באמצעות 14 מפגשים מובנים. המחקר הדגים כי התערבות מובנית, המשלבת הדגמה, משחקי תפקידים ותרגול בסיטואציות אמיתיות, הובילה להפחתה בהתנהגויות של נסיגה והימנעות. באופן דומה לממצאי המחקר הנוכחי, נצפתה ירידה בשימוש באסטרטגיות ויסות לא מותאמות, כפי שהתבטא בהפחתה משמעותית בהפניות משמעותיות ובהשעיות בבית הספר. ממצאים אלו מחזקים את הטענה כי התערבות מובנית ושיטתית, המותאמת לרמת ההבנה והמיומנות של הילדים, יכולה להוביל לשיפור משמעותי ביכולות הוויסות הרגשי ולהפחתה בהתנהגויות לא מסתגלות.

במקביל, נמצאה עלייה מובהקת בשימוש במיומנויות ויסות מפותחות יותר כגון מיינדפולנס, הסחת דעת ועזרה מילולית. ממצאים אלו תואמים את מטרות התוכנית ומצביעים על יעילותה בשיפור יכולות הוויסות הרגשי של הילדים. ממצאים אלו מתכתבים באופן הדוק עם מחקרם של Domitrovich ועמיתיו (2007), שבחנו את יעילות תכנית PATHS בקרב ילדים צעירים. במחקר זה, שכלל 20 כיתות גן מצא כי תכנית התערבות מובנית המתמקדת בהקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות הובילה לשיפור משמעותי ביכולות הוויסות הרגשי. בדומה לתוכנית "שמיים כחולים", תכנית PATHS הדגישה את חשיבות הקניית אסטרטגיות ויסות מותאמות באופן שיטתי ומובנה. הילדים שהשתתפו בתוכנית הראו שיפור ניכר ביכולת לזהות רגשות, להבין רגשות מורכבים ולהשתמש באסטרטגיות ויסות מותאמות.

בנוסף, ממצאי המחקר הנוכחי תואמים גם את מחקרם של Flook ועמיתיו (2015), שבחנו את השפעתה של תכנית התערבות בת 12 שבועות המבוססת על מיינדפולנס בקרב 68 ילדי גן. בדומה לתוכנית "שמיים כחולים", המחקר התמקד בפיתוח יכולות ויסות עצמי. הממצאים הראו שיפור משמעותי ביכולות הוויסות העצמי והתפקודים הניהוליים כפי שדווח על ידי מורים והוערך במדדים אובייקטיביים.

עם זאת, נמצאו שני ממצאים מעניינים. ראשית, לא נמצא שינוי מובהק בשימוש בעזרה פיזית כאסטרטגיית ויסות (כגון חיפוש קרבה למבוגר וחיבוקים) הנחשבת לאסטרטגיה לא מפותחת. בעוד שמחקרי אורך קודמים, כמו זה של Zimmer-Gembeck ועמיתיו (2017) ושל Eisenberg ועמיתיו (2010),

הראו כי השימוש באסטרטגיות של חיפוש עזרה פיזית פוחת באופן טבעי עם העלייה בגיל, חשוב לציין כי בתוכנית ההתערבות הנוכחית לא הייתה התייחסות ישירה לשימוש באסטרטגיה זו. התוכנית התמקדה בהקניית טכניקות ויסות חדשות, מבלי לעודד או להניא משימוש בעזרה פיזית. לפיכך, העדר השינוי בשימוש בעזרה פיזית עשוי לנבוע מכך שהמשתתפים המשיכו להשתמש באסטרטגיה מוכרת וטבעית זו במקביל לרכישת האסטרטגיות החדשות שנלמדו בתוכנית. ממצא זה מדגיש את ההבדל בין שינויים התפתחותיים טבעיים, המתרחשים לאורך זמן, לבין שינויים הנובעים מהתערבות ממוקדת. בעוד שמחקרי אורך מתעדים את המעבר ההדרגתי מאסטרטגיות פיזיות לאסטרטגיות מתוחכמות יותר, התערבות קצרת טווח המתמקדת בהקניית מיומנויות חדשות עשויה להוביל להרחבת רפרטואר אסטרטגיות הוויסות, מבלי בהכרח להפחית את השימוש באסטרטגיות קיימות שלא נידונו באופן ישיר בהתערבות.

שנית, נמצאה ירידה מובהקת בשימוש בהרגעה עצמית, אסטרטגיה שנחשבת למורכבת יחסית ומסתגלת. ממצא זה מפתיע ומנוגד למטרות התוכנית לספק לילדים מיומנויות ויסות רגשי עצמיות. עם זאת, יש לבחון ממצא זה בהקשר של מקור המידע - דיווחי ההורים. במחקר מקיף שערכו Eisenberg ועמיתיו (2010), נבחנו דפוסי ויסות רגשי של 244 ילדים בגילאי 6-12 לאורך שלוש שנים. החוקרים השתמשו במגוון כלי מדידה, כולל דיווחי הורים, דיווחי מורים, תצפיות מובנות ודיווח עצמי של הילדים. אחד הממצאים המרכזיים במחקרם היה שילדים עוברים תהליך התפתחותי מורכב בו הם משנים את אופי ההרגעה העצמית מאסטרטגיות פיזיות גלויות (כמו נדנד עצמי או ליטוף) לאסטרטגיות מנטליות פנימיות (כמו דיבור פנימי או הסחת דעת מכוונת). מכיוון שהנתונים במחקרנו מבוססים על דיווחי הורים בלבד, ייתכן שהירידה המדווחת משקפת את המעבר מאסטרטגיות הרגעה עצמית גלויות לעין, שההורים יכלו לצפות בהן בקלות, לאסטרטגיות מנטליות פנימיות שקשה יותר להבחין בהן.

ההשערה השנייה דנה בהבדלים בדיווחי ההורים מבחינת התפקודים הניהוליים של הילדים לפני ואחרי ההתערבות. נמצא שיפור מובהק במדדי זיכרון העבודה של הילדים כפי שדווח על ידי ההורים. זיכרון עבודה מוגדר כמערכת קוגניטיבית המאפשרת החזקה זמנית ועיבוד של מידע לצורך ביצוע מטלות מורכבות (Baddeley, 2012). במקרה של ילדים עם קשיי ויסות רגשי, זיכרון העבודה עשוי להיות מוצף בעיבוד גירויים רגשיים, מה שמפחית את יכולתם להשתמש בו ביעילות למטרות אחרות (Blair & Diamond, 2008). שיפור זה בזיכרון העבודה עשוי להיות מוסבר על ידי הקניית כלים לזיהוי ושיום רגשות במסגרת התוכנית, אשר סייעו בהפחתת העומס הקוגניטיבי. הקשר בין יכולות שפתיות לבין תפקודים ניהוליים נתמך במחקר קודם (Liebermann et al. 2019). המחקר בחן 60 ילדי גן, במטרה להבין את הקשרים בין ויסות רגשי, תפקודים ניהוליים והתפתחות קוגניטיבית-חברתית. החוקרים מצאו קשרים משמעותיים בין יכולות שפתיות לבין תפקודים ניהוליים, במיוחד בהקשר של גמישות קוגניטיבית וזיכרון עבודה. המחקר הדגיש כי יכולות מילוליות נמצאו קשורות לוויסות של רגשות, מה שמחזק את ההשערה כי שיפור ביכולות השפתיות של זיהוי ושיום רגשות עשוי לתרום לשיפור בזיכרון העבודה. עם זאת, במחקר הנוכחי לא נמצא שיפור מובהק בתחומים אחרים של תפקודים ניהוליים כגון תכנון, אינהיביציה וויסות. גם ממצא זה מתישב עם מחקרם של ליברמן ועמיתיו (2019), אשר הדגישו את הקשרים הדיפרנציאליים בין מרכיבים שונים של תפקודים ניהוליים לוויסות רגשי, כאשר חלק מהמרכיבים מושפעים יותר מהתערבות מאחרים. ייתכן שהתוכנית "שמיים כחולים" כוללת מרכיבים

התורמים במיוחד לשיפור זיכרון עבודה, אך נדרש תרגול ממוקד יותר או פרק זמן ארוך יותר כדי לראות שיפור בתפקודים ניהוליים אחרים.

ההשערה השלישית דנה בהבדלים בשימוש במיומנויות ויסות על פי דיווחי הילדים לפני ואחרי ההתערבות. מצאי המחקר לא תומכים בהשערה זו. על פי דיווחי הילדים, לא נמצא שינוי מובהק בשימוש במיומנויות ויסות רגשי מותאמות או לא מותאמות. למרות שנצפתה מגמת שינוי בכיוון המשווער, ההבדלים לא היו מובהקים סטטיסטית. הפער בין דיווחי ההורים לדיווחי הילדים אינו מפתיע לאור ממצאי מחקרים עדכניים. וזיר וקרלסון (2018) מציינים כי למרות שאנשים נוטים להאמין שהם מכירים את עצמם טוב יותר מכל אחד אחר, תמונה מלאה דורשת שילוב בין נקודת המבט של האדם עצמו ושל אחרים המכירים אותו היטב. החוקרים מדגישים כי תפיסה עצמית, על אף היותה מדויקת ברובה, מכילה השמטות משמעותיות. בנוסף, מילר (2014) מצא במחקרו כי ילדים בגיל הרך מגיבים טוב יותר להערכה עצמית כאשר היא נעשית בהקשר טבעי של פעילות, לעומת ראיונות פורמליים. במחקרו, הילדים הראו פחות נכונות לשתף פעולה ולהעמיק בתשובותיהם במסגרת ראיונות פורמליים שנערכו אחרי שעות הלימודים. ממצאים אלו מדגישים את חשיבות השימוש במקורות מידע מרובים בהערכת תוכניות התערבות, וכן את הצורך בהתאמת שיטות ההערכה להקשר ולאופן שבו ילדים צעירים מרגישים נוח יותר לבטא את עצמם.

ההשערה הרביעית דנה ביכולת המודעות הרגשית על פי דיווחי הילדים לפני ואחרי ההתערבות. הממצאים תומכים בהשערה זו ומראים עלייה מובהקת בכל שלושת מדדי המודעות הרגשית (עצמית, חברתית וכללית) בקרב הילדים לאחר השתתפות בתוכנית "שמיים כחולים". ממצא זה עולה בקנה אחד עם מטא-אנליזה מקיפה שבחנה 213 תוכניות התערבות חברתית-רגשית בקרב למעלה מ-270,000 תלמידים מגן ועד תיכון. החוקרים מצאו שיפור משמעותי ביכולות זיהוי והבנת רגשות בעקבות השתתפות בתוכניות התערבות ממוקדות (Durlak et al. 2011). המטא-אנליזה הדגישה כי תוכניות המיישמות גישה שיטתית ומובנית לפיתוח מודעות רגשית השיגו את התוצאות הטובות ביותר (Durlak et al. 2011). מחקר נוסף שבחן את יעילות תכנית PATHS בקרב 246 ילדי גן הראה תוצאות דומות. החוקרים מצאו כי ילדים שהשתתפו בתוכנית הראו שיפור משמעותי ביכולת לזהות ולתייג רגשות, וכן בהבנת רגשות של אחרים, בהשוואה לקבוצת הביקורת (Domitrovich et al. 2007).

ההשערה החמישית דנה ביכולת של הילדים לזהות רגשות במטלה ממוחשבת לפני ואחרי תוכנית התערבות "שמיים כחולים". הילדים שהשתתפו בתוכנית הראו שיפור מובהק בדיוק של זיהוי רגשות במטלת זיהוי פנים של מבחן CANTAB, אך לא במהירות התגובה. במטלה זו נבדקה יכולת הילדים לזהות שישה רגשות בסיסיים המוצגים באמצעות הבעות פנים. השיפור בדיוק הזיהוי מספק תיקוף אובייקטיבי לממצא הקודם בדבר שיפור במודעות רגשית סביבתית, שנמצא בדיווחי הילדים. העובדה שנמצא שיפור בשתי מדידות שונות - הן בדיווח עצמי והן במדד אובייקטיבי - מחזקת את המסקנה כי התוכנית אכן תרמה לשיפור ביכולת זיהוי והבנת רגשות. מעניין לציין כי לא נמצא שיפור במהירות התגובה במטלת זיהוי הרגשות. ממצא זה מתכתב עם הממצאים הקודמים לגבי התפקודים הניהוליים, שם נמצא שיפור בזיכרון עבודה אך לא בתפקודים הקשורים למהירות עיבוד ואינהיביציה.

הממצאים האיכותניים של המחקר הנוכחי מתכתבים עם המודל שפותח לצורך המחקר הנוכחי ועל בסיסו פותחה התוכנית "שמיים כחולים" (A-I-E-EB-C). ניתוח תשובות הילדים בראיונות מעיד על התפתחות משמעותית בכל אחד ממרכיבי המודל.

ראשית, בהיבט של פרשנות סיטואציה וזיהוי הרגשות (E-Emotion + I-Interpretation), הילדים דיווחו על יכולתם לזהות ולפרש רגשות, הן אצל עצמם והן אצל אחרים, כולל התייחסות לרגשות מורכבים ולהבעות פנים. התפתחות זו נתמכה על ידי השימוש בכלים מתווכים כמו משחקים וקלפים, אשר בהתאם לגישה הסוציו-תרבותית של ויגוצקי, שימשו כ"פיגומים" להתפתחות מיומנויות זיהוי ופרשנות רגשית.

שנית, בהיבט ההתנהגותי של ויסות רגשי (EB-Emotional Behavior), המשתתפים הצעירים תיארו רכישה ושימוש מוגבר באסטרטגיות התמודדות מותאמות, כפי שנלמדו בתוכנית. הלמידה התרחשה דרך תרגול מעשי ופעילויות חווייתיות, בהתאם לעקרונות הגישה ההתנהגותית, המדגישה למידה דרך התנסות ישירה וחיזוקים. האווירה התומכת בתוכנית סיפקה מערך של חיזוקים חברתיים ורגשיים שתמכו בהטמעת אסטרטגיות ההתמודדות.

בפן של הבנת ההשלכות החברתיות והבין-אישיות (C-Consequence), ניכר כי הילדים פיתחו הבנה מעמיקה של ההשפעות הרגשיות בסיטואציות חברתיות. לדוגמה, הילדים תיארו כיצד התנהגות מסוימת יכולה להשפיע על רגשות חבריהם לכיתה, הבינו את חשיבות ההתחשבות ברגשות האחר בעת קונפליקט, והדגימו יכולת לזהות מצבים בהם חבר זקוק לתמיכה רגשית. התפתחות זו נתמכה על ידי האינטראקציות עם המבוגרים בתוכנית, שבהתאם לתיאוריית ויגוצקי, סיפקו הדרכה והסברים באזור ההתפתחות המקורבת של הילדים.

ממצאים אלו מחזקים את תוקפו של המודל התיאורטי שהוצע ומדגימים את הרלוונטיות שלו לתהליכי התערבות טיפולית. האינטגרציה בין העקרונות התיאורטיים השונים תרמה להצלחתה בקידום כל אחד ממרכיבי המודל - מודעות רגשית, שימוש באסטרטגיות התמודדות והבנת ההקשר הבין-אישי הרחב יותר. המחקר הנוכחי מספק אינדיקציה מעודדת ליישומיות הקלינית של המודל ולפוטנציאל שלו לשמש כבסיס תיאורטי לבניית תוכניות התערבות נוספות.

מסקנות והשלכות

ממצאי המחקר מצביעים על יעילותה של תוכנית "שמיים כחולים" בשיפור מיומנויות ויסות רגשי ומודעות רגשית בקרב ילדים. התוכנית נמצאה יעילה בעיקר בשיפור המודעות הרגשית העצמית והחברתית על פי דיווחי הילדים ומבחן אובייקטיבי, בהפחתת השימוש באסטרטגיות ויסות לא מותאמות ובהגברת השימוש באסטרטגיות מותאמות על פי דיווחי ההורים.

מבחינה פרקטית-טיפולית, המחקר מציע מודל התערבות מובנה הניתן ליישום במסגרות חינוכיות וטיפוליות. הממצאים מספקים לאנשי מקצוע כלים מעשיים ואסטרטגיות התנהגותיות ליישומיות בעבודתם עם ילדים בתחום הרגשי. השילוב של משחק, המחשה ותרגול חווייתי, יחד עם למידה שיטתית

של זיהוי רגשות ואסטרטגיות ויסות, מספק מסגרת עבודה יעילה. גישה זו מאפשרת יצירת סביבה תומכת המקדמת את התפתחותם הרגשית של הילדים ומעודדת יישום של המיומנויות הנלמדות בחיי היומיום.

מבחינה מחקרית, המחקר תורם להבנת תהליכי ויסות רגשי בגיל הרך באמצעות הצעת מודל תיאורטי חדש. השימוש במתודולוגיה מעורבת, המשלבת כלים כמותיים ואיכותניים, מספק תובנות מעמיקות על תהליכי שינוי ומדגיש את החשיבות של שימוש במקורות מידע מרובים בהערכת תוכניות התערבות. תרומה זו מרחיבה את הבסיס המחקרי בתחום ומציעה כיווני מחקר עתידיים.

ברמת המדיניות, ממצאי המחקר מחזקים את הצורך בהטמעה שיטתית של תוכניות לפיתוח כישורים רגשיים-חברתיים במערכת החינוך. הממצאים תומכים בהקצאת משאבים לתוכניות מניעה והתערבות מוקדמת בתחום הרגשי, וכן בהכשרת צוותי חינוך בתחום הרגשי-חברתי. יישום מסקנות אלו עשוי לתרום לחיזוק המערך התומך בהתפתחות הרגשית של ילדים במסגרות החינוכיות.

ישנה חשיבות מיוחדת למחקר זה לאור האתגרים הרגשיים המשמעותיים שילדים מתמודדים עימם בשנים האחרונות. משבר הקורונה, מצבי חירום ביטחוניים ואירועי מלחמה מדגישים את הצורך הקריטי בחיזוק החוסן הרגשי של ילדים ובהקניית כלים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר. תוכניות כמו "שמיים כחולים" עשויות לסייע בבניית תשתית רגשית חזקה המאפשרת התמודדות טובה יותר עם אתגרים אלו, ובכך להוות מענה חיוני לצרכים העכשוויים של ילדים במציאות המורכבת של ימינו.

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות מתודולוגיות שיש לקחת בחשבון. ראשית, היעדר קבוצת ביקורת מקשה על ייחוס השינויים לתוכנית ההתערבות בלבד. שנית, המדגם היה קטן יחסית ($N=46$) ולכן קשה להכליל את הממצאים לאוכלוסייה רחבה יותר.

הפער בין דיווחי ההורים לדיווחי הילדים עשוי לנבוע ממספר גורמים. מחקרים מראים כי ילדים בגיל צעיר מתקשים בדיווח עצמי מדויק על שינויים בהתנהגותם, וכי השפעת תוכניות התערבות עשויה לבוא לידי ביטוי באופן שונה בהקשרים שונים (למשל, בית לעומת בית ספר). בנוסף, היעדר השיפור במהירות התגובה במטלת זיהוי רגשות, לעומת השיפור בדיוק, מתיישב עם ממצאי מחקרים קודמים המראים כי בעוד שניתן לשפר דיוק בזיהוי רגשות באמצעות התערבות קצרת טווח, שיפור במהירות עיבוד רגשי דורש התערבות ממושכת יותר.

המלצות למחקרי המשך

מחקרי המשך נדרשים להתמודד עם מספר אתגרים מתודולוגיים ותוכניים. מבחינה מתודולוגית, מומלץ לשלב קבוצת ביקורת שתאפשר בחינה מדויקת יותר של השפעת התוכנית, להגדיל את המדגם לשיפור יכולת ההכללה, ולהרחיב את מגוון כלי המדידה. כמו כן, חשוב לבצע מעקב ארוך טווח שיאפשר הערכה של השפעות התוכנית לאורך זמן.

מבחינת התכנים, מחקרי המשך יכולים להעמיק בבחינת השפעת התוכנית על תחומי תפקוד ניהולי שונים ולחקור את ההבדלים בין מדדי דיוק ומהירות בזיהוי רגשות. חשוב גם לבחון את ההשפעה הדיפרנציאלית של התוכנית על ילדים עם פרופילים שונים של קשיי ויסות, ולהעריך את השפעתה על תחומים נוספים כגון הישגים לימודיים ויחסים חברתיים.

סיכום

המחקר הנוכחי מספק תמיכה ביעילות התוכנית "שמיים כחולים" בקידום מיומנויות ויסות רגשי ומודעות רגשית בקרב ילדים בגיל בית ספר יסודי. למרות המגבלות המתודולוגיות, הממצאים מספקים בסיס מעודד להמשך פיתוח והערכה של התוכנית. התוכנית מהווה צעד חשוב בפיתוח גישות מבוססות ראיות לקידום ויסות רגשי בילדות, תוך התייחסות למורכבות של הערכת שינוי בתחום הרגשי-חברתי.

רשימה ביבליוגרפית:

- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586. www.bpsjournals.co.uk
- Barnett, J. H., Blackwell, A. D., Sahakian, B. J., & Robbins, T. W. (2016). The paired associates learning (PAL) test: 30 years of CANTAB translational neuroscience from laboratory to bedside in dementia research. In *Current Topics in Behavioral Neurosciences* (Vol. 28). https://doi.org/10.1007/7854_2015_5001
- Berk, Laura. E. (2015). *Child Development*. [https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=Ev1HDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Berk,+L.E.+\(2012\).+Child+Development.+Pearson.&ots=-2RXf1OTXT&sig=XT4jf8xac74C5eEgRRUBODHogjw&redir_esc=y#v=onepage&q=Berk%2C%20L.E.%20\(2012\).%20Child%20Development.%20Pearson.&f=false](https://books.google.co.il/books?hl=iw&lr=&id=Ev1HDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Berk,+L.E.+(2012).+Child+Development.+Pearson.&ots=-2RXf1OTXT&sig=XT4jf8xac74C5eEgRRUBODHogjw&redir_esc=y#v=onepage&q=Berk%2C%20L.E.%20(2012).%20Child%20Development.%20Pearson.&f=false)
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602–654. <https://doi.org/10.1037/a0038662>
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion*, 13(1), 47–63. <https://doi.org/10.1037/a0029536>
- Burgess, P. W., Alderman, N., Forbes, C., Costello, A., Coates, L. M.-A., Dawson, D. R., Anderson, N. D., Gilbert, S. J., Dumontheil, I., & Channon, S. (2006). *The case for the development and use of "ecologically valid" measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology*.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? *WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, February*.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2021). *Applied behavior analysis* (3rd edition). Pearson.
- Crain, W. C. (2011). *Theories of development: concepts and applications*. Prentice Hall.
- Curley, J. P., Jensen, C. L., Mashoodh, R., & Champagne, F. A. (2011). Social influences on neurobiology and behavior: Epigenetic effects during development. *Psychoneuroendocrinology*, 36(3). <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.06.005>

- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development, 65*(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00738.x>
- Fazio, D., Martin, G. L., Arnal, L., & Yu, D. C. T. (2009). Instructing university students to conduct discrete-trials teaching with children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 57–66. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.04.002>
- Gauvain, M. (2020). Vygotsky's Sociocultural Theory. In *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23569-4>
- Goldiamond, I. (1974). Toward a constructional approach to social problems. Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism, 2*(1). <https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale 1. In *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* (Vol. 26, Issue 1).
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2). <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Gupta, S., & Ford-Jones, E. (n.d.). Recognizing and responding to parental mental health needs: What can we do now? In *Paediatr Child Health* (Vol. 19, Issue 7). <https://academic.oup.com/pch/article/19/7/357/2639009>
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. In *Behaviour Research and Therapy* (Vol. 86). <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>
- Kilzer, E., & Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. *The American Catholic Sociological Review, 14*(2). <https://doi.org/10.2307/3707860>
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 137*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.036>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* (Vol. 13, Issue 1, pp. 16–25). <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Martha B. Bronson. (2001). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. . Guilford Press.
- Martin, G., & Pear, J. (2019). Behavior modification: What it is and how to do it. In *Behavior Modification: What It Is and How To Do It*. <https://doi.org/10.4324/9780429020599>
- McLeod, S. (2016). Social Learning Theory Bandura Social Learning Theory. *Learning Theories, October*.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017a). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233–238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017b). The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4). <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 14*(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

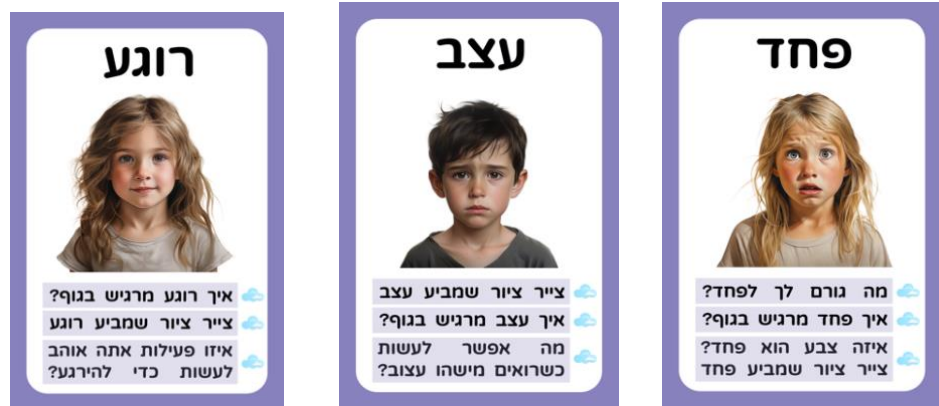
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Perry, N. B., & Dollar, J. M. (2021). Measurement of behavioral emotion regulation strategies in early childhood: The early emotion regulation behavior questionnaire (eerbq). *Children*, 8(9). <https://doi.org/10.3390/children8090779>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, 14(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0305-2>
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 17, Issue 1, pp. 72–82). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 146(4). <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2008). The effects of instructions, rehearsal, modeling, and feedback on acquisition and generalization of staff use of discrete trial teaching and student correct responses. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 125–136. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2007.04.002>
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1). https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. In *Emotion Review* (Vol. 3, Issue 1). <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2007). A COMPARISON OF OUTCOMES FROM DESCRIPTIVE AND FUNCTIONAL ANALYSES OF PROBLEM BEHAVIOR. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2). <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.56-06>
- Thorell, L. B., Eninger, L., Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(1). <https://doi.org/10.1080/13803390902806527>
- Tominey, S. L., O'bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapses, S. (n.d.). *Social and Emotional Development in Early Childhood Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood*. <http://ei.yale.edu/ruler/>
- Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children validation of the levels of emotional awareness scale for children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265–273. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000073>
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. In *Emotion Review* (Vol. 5, Issue 1, pp. 72–77). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/1754073912451492>
- Wyman, P. A., Cross, W., Brown, C. H., Yu, Q., Tu, X., & Eberly, S. (2010). Intervention to strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5). <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9398-x>
- Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Cassano, M. (2010). Parent-child discussions of anger and sadness: the importance of parent and child gender during middle childhood. In *New directions for child and adolescent development* (Vol. 2010, Issue 128). <https://doi.org/10.1002/cd.269>

נספח 1 – תמונות קלפים "שמיים כחולים"

שלב 1



שלב 2



שלב 3 –



שלב 4 –

גאוה



הוקרת תודה



הצבת יעדים



יצירת זיכרון

בלבול



מיינדפולנס



דיבור ושיתוף



דיבור חיובי

דאגה



נשימת



דיבור ושיתוף



פריט מוחשי

מבוא

בחלק זה נתאר תהליך התערבות להקניית מיומנויות ויסות רגשי בשם "שמיים כחולים" שנמשך 12 מפגשים עם ילדה בשם רות. התהליך התמקד בזיהוי ושיום רגשות, חקירת רגשות, פיתוח מודעות רגשית סביבתית, ורכישת כלים להתמודדות עם מצבים רגשיים מאתגרים. נתאר את התהליך בחלוקה לארבעת השלבים, תוך התמקדות בהתפתחות המיומנויות הרגשיות והחברתיות של רות.

שלב ראשון: זיהוי ושיום רגשות (מפגשים 1-3)

בתחילת התהליך, המיקוד היה בבניית בסיס להבנה רגשית. במפגש הראשון, הוצגו ארבעה רגשות בסיסיים: שמחה, עצב, כעס ואהבה. המנחה השתמשה בקלפים המציגים הבעות פנים שונות, והדגיש את זיהוי מאפייני הפנים המשקפים כל רגש. רות הגיבה בחיוב לפעילות, במיוחד כשהובטח לה מחזק (ממתק) בסוף המפגש.

במפגשים 2-3 הורחב מעגל הרגשות לכלול רגשות מורכבים יותר כמו אכזבה, התלהבות, הפתעה ורוגז. המנחה נתקלה באתגר בהסברת ההבדלים בין רגשות דומים, למשל בין התלהבות להפתעה. כדי להתמודד עם זאת, היא השתמשה בדוגמאות מחיי היומיום של רות. לדוגמה, כשרות סיפרה על חברה שביטלה מפגש איתה והיא הרגישה עצב, המנחה הסבירה כיצד זה קשור לרגש האכזבה.

שלב שני: העמקה והרחבת אופקים (מפגשים 4-6)

בחלק זה החלה התפתחות משמעותית ביכולת השיתוף של רות. היא החלה לחשוף יותר חוויות אישיות, במיוחד בהקשר של קשיים חברתיים. למשל, היא שיתפה בחוויה ממסיבת יום הולדת בה הרגישה בודדה וביישנית כי לא הכירה את רוב הילדים.

בשלב זה נעשה שימוש בקלפי הפעילויות על מנת לחזק את תהליך הלמידה. בנוסף לשיחה, נוספו:

- ציור של רגשות
- ביטוי רגשות דרך תנועה
- יצירת צלילים המבטאים רגשות שונים
- משחק תפקידים

במהלך המפגשים הללו, רות הראתה שיפור ביכולת להבחין בין רגשות דומים ולתת להם שמות מדויקים יותר.

שלב שלישי: פיתוח מודעות רגשית סביבתית (מפגשים 7-9)

בשלב זה חל מעבר משמעותי מזיהוי רגשות גרידא להבנת סיטואציות מורכבות והתמודדות עימן. המנחה השתמש בקלפי סיטואציות והחלה להציג סיטואציות מחיי היומיום ולבקש מרות לנתח אותן מבחינה רגשית. למשל, כשרות סיפרה על תסכול מכך שחברתה הולכת לקייטנה "יותר כיפית", המנחה עזרה לה לזהות את רגש הקנאה שעמד מאחורי התסכול.

בתקופה זו המנחה החלה להציג גם טכניקות התמודדות ראשונות :

- תרגילי נשימה בסיסיים

- אגרוף כפות ידיים ושחרור כטכניקה להתמודדות עם כעס

- זיהוי מצבים מעוררי קושי רגשי

- תחילת עבודה על דיבור עצמי חיובי

שלב רביעי : הטמעת טכניקות התמודדות (מפגשים 10-12)

בשלב האחרון של התהליך, המיקוד היה בהעמקת השימוש בטכניקות ההתמודדות ויישומן במצבי אמת. רות למדה סוגים שונים של תרגילי נשימה המותאמים למצבים שונים, כמו נשימות להרגעה בזמן חרדת מבחנים ונשימות לשחרור מתח.

נוסף דגש מיוחד על דיבור פנימי מחזק. המנחה לימדה את רות משפטים כמו "אני יכולה ללמוד", "אני חכמה", "אני מסוגלת". התרגול נעשה הן בעיניים פקוחות והן בעיניים עצומות, כדי לחזק את ההפנמה של המסרים החיוביים.

סיכום ומסקנות

לאורך 12 המפגשים ניתן לראות התפתחות ברורה ביכולות הרגשיות של רות :

1. מעבר מזיהוי רגשות בסיסיים להבנת מצבים רגשיים מורכבים

2. שיפור ביכולת הביטוי העצמי והשיתוף בחוויות אישיות

3. רכישת כלים מעשיים להתמודדות עם מצבים רגשיים מאתגרים

4. פיתוח מודעות רגשית גבוהה יותר לעצמה ולאחרים

חשוב לציין כי לאורך התהליך נדרשה התאמה מתמדת לצרכיה של רות, כולל התמודדות עם קשיי ריכוז באמצעות שילוב תנועה ומשחק בלמידה. השימוש במגוון שיטות הוראה ותרגול תרם להצלחת התהליך והפנמת המיומנויות הנלמדות.