

## ריקודי עם ואינטליגנציה רגשית בגיל הרך

**מאת:** ד"ר עפרה ולטר, מכללה אקדמית "תל חי"  
אוניו' סט, מכללה אקדמית "אוהלו"

### הקדמה

החיים בעולם הפוסט-מודרני מאופיינים בקצב מהיר ובמירוץ אחר הצלחה ושגשוג. ההורים נמצאים שעות רבות בעבודה, והילדים, כבר מגיל הגן, מבליים את רוב שעות הפנאי עם צעצועי פלסטיק, משחקים אלקטרוניים, מחשב וטלוויזיה. בנסיבות אלו הם מתקשים לפתח מיומנויות מוטוריות או כישורים חברתיים, וזאת בניגוד לטבעם; שכן ההתפתחות ברמה הרגשית, הגופנית-מוטורית, הקוגניטיבית והחברתית מתרחשת ומתעצבת דווקא בתקופת הגיל הרך.

כאמור, עיצוב אישיותו של הילד הצעיר הוא תהליך מורכב ורב-צדדי המתבטא בכל הרמות הנ"ל, ולכן החוויות שהילד עובר בתקופה זו משמעותיות ביותר לחיים ובעלות השפעה רבה על ערכיו והרגליו העתידיים כאדם בוגר. סרוף (1998) גורס, כי כיום יותר ויותר ילדים נכשלים ביצירת קשר חברתי בתוך חברת הגן, וחווים תסכולים ולחץ העלול להזיק להתפתחותם הרגשית התקינה. רמת התסכול שהילדים חווים כתוצאה מכישלון ביצירת קשר חברתי גבוהה ואף מסוכנת, כיוון שהמסוגלות שלהם לבטא את רגשותיהם באופן מילולי נמוכה יחסית למבוגרים. גולמן (Goleman, 1995) מדגיש שההצלחה בהשתלבות חברתית עתידית תלויה באינטליגנציה הרגשית של האדם יותר מאשר באינטליגנציה הקוגניטיבית. מאייר וסאלובי (Mayer & Salovey, 1997) טבעו את המונח "אינטליגנציה רגשית", בהתייחסם ליכולת התמודדותם של אנשים שונים עם רגשות, הכוללת מודעות עצמית לרגשות, ניהול רגשות, מוטיבציה עצמית, זיהוי רגשות וניהול מערכות יחסים. מכאן עולה השאלה כיצד ניתן לטפח אינטליגנציה רגשית של ילדים.

שובל (2006) וולטר (Walter, 2009; 2011) מסבירות, שבאמצעות התנועה אפשר לתרגל ולקדם יחסים חברתיים ויכולות רגשיות, מכיוון שתנועות הגוף מזמנות אינטראקציות חברתיות והתמודדות עם יכולות רגשיות. התנועה היא צורך ראשוני של האדם (קוטלר, 2007; Walter, 2012),

בני המין האנושי מסוגלים ועושים שימוש בגופם כדי לבטא את רעיונותיהם ורגשותיהם באמצעות התנועה (רוני, 2011). דבר זה נכון במיוחד לגבי ילדים, הלומדים להניע את גופם, לפתח דמיון ולהביע את מחשבותיהם באמצעות ריקוד (בהט-רצון, 2004). התנועה היא צורה בסיסית של התנסות ותקשורת, שבאמצעותה לומדים הילדים להתמודד עם משימות שונות בחייהם (שריר, 2008).

מחקר זה עוסק בקשר שבין התנועה המוטורית לבין התחום הרגשי. המחקר בודק את השפעת הריקוד במעגל על יכולות האינטליגנציה הרגשית של הילדים. עוד בוחן המחקר את השפעתם של ריקודי עם על יכולת השליטה העצמית והוויסות הרגשי בקרב ילדים בגיל הרך, תוך השוואה בין ריקוד במבנה במעגל לריקוד בחלל בלתי מאורגן בריקוד עם.

במסגרת המחקר הועברו שאלונים לשישים ילדים בשני גנים בהרכב רב-גילי (גילאי שלוש עד שש) בקיבוצים. בגן אחד התנסו הילדים בריקודי עם באופן סדיר במהלך שנה, ובגן השני הילדים לא נחשפו לריקודי עם.

שאלון "יכולות אינטליגנציה רגשית" בדק את רמת האינטליגנציה הרגשית של הילדים בשני הגנים ואת התקדמותם בנושא במהלך השנה. השערת המחקר היתה שימצאו הבדלים באינטליגנציה הרגשית בין שני הגנים.

מניתוח שנעשה לבדיקת קשרים ושונות בין המשתנים עולים ממצאים המצביעים על שיפור באינטליגנציה הרגשית בשני הגנים, כאשר בחלק ממשנני האינטליגנציה הרגשית נמצאו הבדלים מובהקים בין שני הגנים בעקבות הריקוד במעגל. בנוסף, הממצאים מצביעים על קשר מובהק בין ריקוד במבנה המעגל בריקוד עם לבין ויסות רגשי ושליטה עצמית. לעומת זאת, לא נמצא קשר מובהק בין ויסות רגשי ושליטה עצמית לבין משתנה המין וגיל הילדים.

**מילות מפתח:** ויסות רגשי ושליטה עצמית, אינטליגנציה רגשית, ריקוד במעגל, מרחב, גיל הרך.

לתפיסה המסורתית המצמצמת את האינטליגנציה האנושית, גרדנר טוען (שם) שתפיסת האינטליגנציה כגורם יחיד אינה משקפת את טווח הכישורים האנושיים. לפיכך, הוא מציע קיומן של שמונה אינטליגנציות: אינטליגנציה מילולית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוסיקלית, תנועתית נטורליסטית, תוך-אישית ובינאישית.

גולמן (1997) מתייחס לתיאוריית האינטליגנציות המרובות של גרדנר, תוך התמקדות בשני כישורים: ה"תוך-אישיים" וה"בינאישיים". בנוגע לאינטליגנציה הבינאישית, הוא מתייחס לארבע יכולות נפרדות: מנהיגות, יכולת לטפח מערכות יחסים, גילוי אמפתיה כלפי חברים וכושר תפיסה של מבנה חברתי. האינטליגנציה התוך-אישית היא היכולת המופנית כלפי פנים ומאפשרת לפרט גישה לרגשותיו, הבחנה ביניהם ושימוש בהם. זוהי המודעות העצמית שעוזרת לאדם להבין ולהעריך את עצמו בצורה נכונה (גולמן, 1997).

מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1997) טענו שהאינטליגנציה הרגשית היא סדרת יכולות, המאפשרת לנו להיווכח כיצד ההבנה והתפיסה הרגשית משתנות מאדם לאדם. מודל האינטליגנציה הרגשית של מאייר וסאלוביי (שם) כולל חמישה רכיבים מרכזיים:

1. **מודעות עצמית לרגשות:** יכולתו של האדם לזהות כיצד הוא מרגיש ברגע נתון ומהן המחשבות המלוות מצב רוח זה.
2. **ניהול רגשות:** היכולת לווסת ולמתן רגשות, באופן שמונע "הצפה רגשית" ומצוקה קשה.
3. **מוטיבציה עצמית:** היכולת לרתום רגשות לשם השגת מטרה מחד, והיכולת לדחות סיפוקים המעכבים את המטרה מאידך.
4. **זיהוי רגשות:** היכולת לזהות אותות חברתיים ואת רגשותיהם של אנשים אחרים.
5. **ניהול מערכות יחסים:** יכולת לשלוט במיומנויות חברתיות, ביטוי רגשי הולם, שליטה עצמית והבעת אמפתיה לרגשותיו של האחר.

על כן, ניתן להתייחס לאינטליגנציה הרגשית כיכולת להבין ולהביע רגשות, יכולת להטמיע רגשות במחשבות שלנו, להבין ולהחליט באמצעות הרגשות ולנהל את הרגשות של עצמנו ושל האחרים. יכולות אינטליגנציה רגשית מתפתחות בגיל הרך, על פי שלבי ההתפתחות, תוך אינטראקציה עם הסביבה ותיווך של המבוגרים. מחקרים מצביעים על חשיבות החינוך הרגשי הפועל בשני מישורים: למידה על תהליכים רגשיים ופיתוח מודעות

ובאמצעותה ניתן ללמוד להתמודד עם משימות שונות בחיים. כאשר התנועה הופכת לצורה של ריקוד, ניתן לחוות אותה בהיבטים שונים, כגון החושי, התנועתי, התפיסתי, החברתי והרגשי (Koff, 2000).

ריקוד הוא אחת מצורות האמנות הקדומות ביותר. זוהי שפה אמנותית שבה מבטא האדם את עצמו ויוצר תקשורת עם זולתו באמצעות תנועה. הריקוד הוא דחף וצורך אנושי בסיסי. כל אדם מסוגל להשתמש בגופו ולבטא את עצמו, את רעיונותיו ואת רגשותיו באמצעות התנועה. בשנים האחרונות גדל מספר מוסדות החינוך הבוחרים בריקודי העם כחלק מתוכנית הלימודים. במהלך הריקוד הקבוצתי, הילדים חייבים להיות מסוגלים להתאים את תנועותיהם לתנועות ילדים אחרים הרוקדים עמם. על מנת לנוע בהרמוניה עם שאר הילדים, הם נדרשים ליצור "יחסים" כדי להצליח לרקוד בשיתוף פעולה. ניסיונות אלה דורשים איפוק, שליטה וויסות רגשי (ולטר ובן צבי, 2011). ברטנוב (1982) מציינת כי המבנה הגיאוגרפי של הריקוד העממי בנוי על המושג "ביחד" ו"בצוותא", ונותן ביטוי לשמחה של שותפות והדדיות. עוד היא מוסיפה (שם), כי היצירה העממית היא קולקטיביזם, וככזו היא מביעה רגשות ומחשבות משותפים לכלל בני האדם ולא משהו אינדיבידואלי ופרטי. זוהי יצירה השייכת לכולם.

מחקר זה מסתמך על ממצאי המחקר שערכו ולטר ובן צבי (2011), בו נמצא כי במסגרת ריקודי עם, הריקוד במבנה המעגל, להבדיל מהריקוד בחלל בלתי מאורגן, תורם לויסות לשליטה עצמית ותחושת ביטחון אצל ילדים בגן (הגילאים נעו בין 3 ל- 6 כאשר הגיל הממוצע עמד על 5.25) בקבוצות מאזורים שונים בארץ. מחקר זה בודק את השפעת ריקוד ריקודי עם על יכולות האינטליגנציה הרגשית בקרב ילדים בגיל הרך מאזור אחד, ובנוסף תיבדק האם קיימת שונות בתחושת ויסות ושליטה עצמית בקרב קבוצת הילדים הרוקדים ריקוד העם במבנה מעגל ובחלל החופשי.

#### אינטליגנציה רגשית

לפי קידר (2010), אינטליגנציה רגשית היא חיבור מושכל של מחשבה ורגש, המוביל את האדם למצב הרצוי עם עצמו ועם סביבתו. מיזוג ושימוש נכון בין הרגשות ובין התהליך הקוגניטיבי, מאפשר תגובה הנובעת מבחירה ולא מאימפולסיביות. המושג "אינטליגנציה רגשית" נשמע לראשונה עם פרסום תיאוריית "האינטליגנציות המרובות" (Multiple Intelligences Theory של גרדנר (1983). בניגוד

**התפתחות רגשית בגיל הרך**

בתקופת גיל הגן עוברים הילדים שינויים רגשיים משמעותיים מאוד. כיוון שטרם רכשו מיומנויות שליטה עצמית, הילדים הצעירים מתקשים לשלוט בדחפים ולדחות סיפוקים. יחד עם זאת, יכולות אלה שמתחילות להתפתח כבר בגיל הינקות, הולכות ומשתפרות עם העלייה בגיל. פיתוח היכולת הרגשית מהווה חלק מהתפתחות הילד הכללית, המושפעת מגורמים חיצוניים במידה רבה, הכוללים גירויים מזדמנים ובאמצעות התערבויות יזומות על ידי דמויות בוגרות ואנשי חינוך. מחקרים מצביעים על קשר מובהק בין תנועה לשליטה עצמית וויסות רגשי המשפיעים על התפתחות הילד (סרוף, 1998; קופרמן, 2004).

הילדים בגיל הרך מתחילים להבין את רגשותיהם ואת הסיבות הקשורות לרגשות אלו. תוך כדי כך מתפתח כושר ויסות עצמי, המאפשר להם לשלוט בהבעת הרגשות כדי לקיים התנהגות מותאמת במצבים שונים (סרוף, 1998, עמ' 453; פינק-קרונברג, 2007). הילד לומד באמצעות התנסויותיו היומיומיות בחברה להתגמש בהבעת הרגשות. לעתים, הנסיבות החיצוניות דורשות איפוק רב, ולעתים הן מאפשרות לו לפעול על פי דחפיו ולהביע את רגשותיו כרצונו. ילד בעל שליטה עצמית יצליח להתאים את רגשותיו למצבים שונים. על מנת שהילדים בגיל הגן יוכלו להתפתח בצורה תקינה בתחומים שונים, על המבוגרים הסובבים אותם לדאוג לעושר גירויים בסביבה שהם מזמנים להם, וזאת בנוסף לתהליכי התפתחות והבשלה ביולוגיים (לידור, 2004).

ההתנסויות מסייעות לילד לממש את האפשרויות התורשתיות הגלומות בו, כאשר התפקודים היעילים והכישורים המתפתחים ייקבעו על ידי איכותן ותדירותן של ההתנסויות. האמפרי (Humphrey, 1980) גורס שבהתפתחותו הכללית של הילד קיימים יחסי גומלין בין תנועה לארבעה מרכיבי אישיות: הגופני-מוטורי, הרגשי, החברתי והקוגניטיבי. באמצעות התנועה, הילדים חוקרים את הסביבה, מרחיבים את ידיעותיהם ומפתחים כישורים גופניים ורגשיים.

התנועה היא הביטוי האינטימי והראשוני של האדם, ובאמצעות תנועותיו הוא מתגלה לסביבתו. כבר ברחם האם מתקיימות תנועות ראשוניות, כך שהתנועה קודמת לקולו הראשון של היילוד (בינטר, 1972, רצון, 1993; Orpet, 1972). חשיפה לפעילויות תנועתיות שונות (משחקי ספורט, מחול ועוד) חשובה ביותר בגיל הגן לשיפור יכולות פסיכו-מוטוריות, המאפשרות לילד תפקוד גופני תקין ושליטה על גופו ועל המרחב בו הוא נמצא. לוי (1989) מוסיף, שהתנסות ממשית ופעילות

רגשית (זיידנר ועמיתים, 2012; Best & Barford, 2002; Geddes 2002).

**שליטה עצמית וויסות רגשי**

במוח מתרחשים תהליכים אשר לעתים קרובות אין לנו שליטה עליהם. רונן (1992) מגדירה את המושג "שליטה עצמית" כיכולת של האדם לשלוט בתנהגותו בהיעדר כפייה חיצונית. באמצעות התנהגותו הוא משפיע על הסביבה שבה הוא מתפקד, וכך הופך להיות השולט בסביבתו. היכולות של שליטה עצמית, דחיית סיפוקים ומיתון דחפים, נכללות במושג ויסות רגשי - מושג זה מתייחס ליכולת להיענות להוראה או לבקשה וליכולת ליזום התנהגות ו/או לחדול ממנה בהתאם למצב (ברגר, קופרמן והניק, 2008; ולטר ובן צבי, 2011; Walter, 2011).

רונן (1992) מחלקת את המשמעויות של שליטה עצמית, המשפיעות על מעגלים שונים בחיי האדם, לארבע קטגוריות:

**משמעות קיומית** - כאשר אדם שולט בעצמו הוא יכול להיות גמיש ביחס לשינויים וכן לזהות ולנצל הזדמנויות לשיפור חייו ולמימוש מלוא יכולותיו.

**משמעות מוסרית** - יכולתו של אדם בעל שליטה עצמית לבלום את דחפיו ורצונותיו לטובת הכללים שהחברה קבעה.

**משמעות חברתית** - יכולתו של האדם לנהל את עצמו ולהתאים את פעולותיו למטרה מרכזית ומשותפת (המשתנה בתרבויות השונות), כדי להיות אדם עצמאי (בהתאם לתרבות בה הוא חי) ולממש את יכולותיו כחבר בקהילה.

**משמעות אישית** - היכולת של האדם לשנות דברים הקשורים בעצמו. משמעות זו מספקת לאדם תקווה וביטחון, מקנה לו אחריות לפעולותיו ומעניקה לו תחושת שליטה.

ניתן להסיק כי שליטה עצמית היא גורם מרכזי בשמירה על בריאותו הנפשית של האדם, וכן מהווה דרך להשגת חיים יציבים ומבוססים. כאשר אדם נמצא בחוסר שליטה הוא ייתפס בחברה כמי שסובל מבעיות רגשיות, לא יצליח להתמודד עם אירועים ומצבי לחץ בחייו ויחוש חוסר אונים ודיכאון (קופרמן, 2004). שליטה וויסות רגשי מתפתחים החל מהקשר בין האם לתינוק, ובהמשך תוך כדי אינטראקציות חברתיות במסגרות החינוכיות הפורמליות והבלתי-פורמליות - וזאת במקביל להתפתחות המוטורית בגיל הרך.

הפעילות בגן הילדים מאפשרת משחק תנועה-קבוצתי, המזמן לילד התמודדות ופיתוח כישורים חברתיים תוך דרישה להתאים עצמו כפרט לאחרים (שקדי, 2004; Carlson & Moses, 2001).

ליד להתמודד עם אתגרים מוטוריים ואף עם אתגרים חברתיים ורגשיים. כאמור, תהליכים אלו מתחילים כבר ברחם, כאשר התינוק מאותת לאימו על קיומו בעזרת התנועות שהוא מבצע ברחם, וכך הוא ממשיך להתנועע עד לידתו. גלאיו (Gallahue, 1982) טוען, שהתנועה היא התקשורת הראשונית של התינוק, ובאמצעותה הוא לומד על הסובבים אותו ויוצר עמם קשר. למעשה, כל תנועה קטנה כמו זריקת חפץ, ליטוף, דחיפה ונגיעה בחפצים, קשורה להתפתחות הקוגניטיבית ולהתפתחות הרגשית-חברתית ולא רק להתפתחות המוטורית. כאשר הילד פעיל יותר, יגיע להתנסויות מרביות, וכך ישפר את רמת התפקודים שונים ואת התחום המוטורי והקוגניטיבי; הודות לכך יגבר ביטחונו העצמי, והוא יפתח דימוי עצמי חיובי (זיפר, 2000). הדגש בפעילויות אלו חייב להיות על איכות הפעילות: ככל שהפעילות תהיה חווייתית ומהנה, הילד ילמד להתחשב ולדחות סיפוקים, להתמודד עם תסכולים ולשלוט בדחפים, בתנועה, ברגשות, במחשבות ובהתנהגות. כאשר הילד ניצב מול משימה תנועתית, הוא מעריך את יכולותיו מול המשאבים הנדרשים מנת לבצע משימה ומשקיע מאמצים רלוונטיים. מיומנויות אלו מאפשרות לילד לפתח ויסות רגשי ושליטה עצמית, כשהגוף משמש כ"כלי" לביצוע התנועה. מסתבר, אם כן, שלא ניתן להפריד את התנועה מהתחום הרגשי, שכן תרומתה להתפתחותו של תחום זה רבה.

#### ריקוד עם כגורם המפתח אינטליגנציה רגשית

מחול קיים בתרבות האנושית משחר קיומה. זהו ביטוי ראשוני של חיים, של תנועה, ויש לו כוח עצום. הוא מעצב תרבות, דימוי עצמי ואישיות, לאום, דת ורגשות (בהט-רצון, 2004).

ריקוד הוא אחד מצורות האומנות הקדומות ביותר, דחף וצורך אנושי בסיסי. התנועה היא שפה אמנותית שבאמצעותה מבטא האדם את עצמו ויוצר תקשורת עם זולתו. כל אדם מסוגל להשתמש בתנועות גופו כדי לבטא את עצמו, את רעיונותיו ואת רגשותיו, ובכל חברה קיימים ריקודים עממיים ייחודיים המושפעים מתרבותה (רוני, 2011). ריקודי עם [Folk dances], המכונים לעתים קרובות במקומות שונים בעולם כ"ריקודי איכרים" או "מחול לאומי", נוצרו בראשיתה של החברה הכפרית בהשפעת הריקודים שקדמו להם. בתחילה שימשו ריקודים אלה כאמצעי ביטוי של תכנים דתיים וכדרך המסייעת להתגבר על פחדים או לעודד ולהלהיב אנשים בכפר (Brinson, 1991). בשנים האחרונות גדל מספרם של מוסדות החינוך ובכלל זאת גני ילדים, הבוחרים בחוג "ריקודי עם" כחלק מתוכנית הלימודים. ריקודים בקבוצה, כמו ריקודי עם, מאפשרים ביטוי במישורים רבים, כגון מוטורי, חושי ותודעתי,

גופנית בשילוב אביזרים מהסביבה חיוניות להתקדמות יכולתו של הילד בתחום הפסיכו-מוטורי. כאשר הסביבה עשירה בגירויים, הילד באופן טבעי ייגש לחקור ולבדוק את הדברים. ככל שהילד פעיל יותר ומתנסה בפעילויות פיזיות מגוונות, כך תלך ותתפתח מערכת העצבים שלו. ההתפתחות העצבית של המוח מאפשרת לילד לנצל ביעילות את האפשרויות שבסביבה. לבסוף, מערכות שונות בגוף יתפתחו, והילד יהיה מסוגל לבצע פעולות מורכבות יותר.

פלבל (Flavell, 1981) מדגיש שללא יכולת חקר וסקרנות של הילד, לא תהיה התפתחות שכלית תקינה. לפי פלבל (שם), באמצעות התנועה, הילד בודק חפצים ולומד את תכונותיהם ואף רוכש מושגים בסיסיים של גודל, צורה, צבע, מרחק, מהירות, זמן, כיוון ועוד. כאשר הילד מגיע לשלב החשיבה המתקדמת, ירכוש יכולת השוואה, הבחנה, מיון, הפשטה, הכללה ופתרון בעיה. תוך כדי תהליכים אלו, הילד לומד להיות מרוכז ולהתעלם מגירויים מיותרים.

גם לתנועה חשיבות רבה בתחום הרגשי. הילד שמתנסה בפעילויות מגוונות של תנועה ישכלל את יכולותיו המוטוריות, וכך תחושת השליטה על גופו תתעצם, ביטחונו העצמי יגבר והוא יפתח דימוי עצמי חיובי. באמצעות התנועה הילד אף לומד גלגות יוזמה, עצמאות ואחריות (Walter & Sherborne, 2001; Hen 2012).

המשימות התנועתיות מאפשרות לילד ללמוד להתחשב במציאות על ידי דחיית סיפוקים, התאפקות, עמידה בתסכולים ושליטה עצמית (מאיר, בר ודודאי, 1978) והיתאמות (Nichols, 1990).

#### השפעת התנועה על ויסות רגשי ו שליטה עצמית

שרבורן, לזרוס (Lazarus, 1994; Sherborne, 2001) וולטר (2011) טוענות שקיים קשר חזק בין התנועה והרגש. כל תנועה מופיעה בשילוב עם תנועות נוספות, והן פועלות בקשר הדוק עם תפקודים קוגניטיביים ורגשיים-חברתיים, כמו ביטחון, שליטה עצמית, הזדהות, עצמאות ומנהיגות (נאבל-הר ועמיתים, 1999). תנועה ומשחק משחררים את הילד מחרדה ומתסכול, וכאשר הוא מתנועע הוא נהנה ובמקביל משחרר לחץ מצטבר בעקבות תסכול והיבטים רגשיים ופיסיים (הנפורד, 2000).

הנפורד (שם) מוסיפה, שהילד השולט בתנועותיו ורכש מיומנויות שונות, לא יחשוש מלהשתתף במשחקי תחרות שמתקיימים בסביבתו בחיי היומיום ולהיות חשוף לחברת ילדים אחרים. הודות לכך יהיו לו יותר הזדמנויות לקשור קשרי חברות ולפתח כישורים חברתיים. השליטה הגופנית מאפשרת

חיובי בין ויסות רגשי ושליטה עצמית לבין התנסות בתנועה במעגל (ריקודי עם) לעומת ריקוד במרחב החופשי.

### שאלות המחקר

האם ריקוד עם מקדם יכולות אינטליגנציה רגשית, שליטה עצמית וויסות רגשי אצל ילדים בגיל הרך:

1. האם יכולות האינטליגנציה הרגשית של ילדים הרוקדים ריקודי עם יהיו גבוהות מאלו של ילדים שאינם רוקדים?
2. האם ילדי גן ידווחו כי הם חשים יכולת גבוהה יותר לויסות רגשי ושליטה עצמית בריקודי עם במעגל יותר מאשר בריקודים בחלל בלתי מאורגן?
3. האם קיים קשר בין גיל הילד ומינו לבין משתני המחקר (ויסות ושליטה עצמית ויכולות אינטליגנציה רגשית)?

### השיטה

#### אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בשני גני ילדים קיבוציים תלת-גיליים (גילאי שלוש עד שש). 70% מהילדים הינם בטווח הגילאים 4-6 היינו ממוצע הגיל 5, 30% מהילדים בין הגילאים 3-4, ממוצע הגיל 3.5. הרמה הסוציאקונומית בינונית - בסך הכול שישים ילדים. גן א' - בגן ישנם ארבעה אנשי צוות (גננת, סייעת ושתי מטפלות), והילדים נחלקים ל-19 בנים ו-11 בנות. הילדים בגן התנסו בשיעור "ריקודי עם" פעם בשבוע, וזאת בשתי קבוצות - שכל אחת מהן משתתפת בשיעור במשך שלושים דקות. גן ב' - בגן חמישה אנשי צוות (גננת, סייעת, חונכת ושתי מטפלות). הילדים נחלקים ל-17 בנים ו-13 בנות. בגן זה לא נעשתה התערבות מסוג כשלהוא ולא שולבו חוגי העשרה.

#### הליך המחקר

גן א נבחר להיות זה שבו נעשתה התערבות באמצעות שילוב ריקודי עם, וגן ב שימש כקבוצת ביקורת. השיעורים של ריקודי העם ניתנו לילדי גן א, אשר נחלקו לשתי קבוצות בנות 15 ילדים כל אחת. הפעילות התקיימת לאורך כל שנת הלימודים פעם בשבוע - למשך כשלושים דקות לכל קבוצה. במסגרת פעילות ריקודי העם הילדים למדו ריקודים ששילבו ריקוד במעגל וגם ריקודים במרחב חופשי. אישורים להשתתפות במחקר מולאו והתקבלו על ידי כל ההורים של ילדי גנים א' ובי' לאחר קבלת דף הסבר מפורט על המחקר ומטרותיו.

ילדי גן א' ובי' תושאלו על ידי החוקרת בשני מועדים במהלך שנת הלימודים - האחד בנובמבר והשני במאי. איסוף הנתונים נעשה במפגש אישי עם כל אחד מהילדים. כל ילד ישב עם החוקרת בחדר שקט בתוך הגן, בזמן שהילדים האחרים היו בפעילות משחק חופשי בחצר ובגן. בגן א' הילדים נשאלו מיד

ומהווים מרכיב מרכזי וחשוב בחינוך הרגשי והחברתי של הילד (Walter, 2011). במהלך הריקוד הקבוצתי הילדים חייבים להיות מסוגלים להתאים את תנועותיהם לתנועות ילדים נוספים, וזאת על מנת לנוע ביעילות עם שאר חברי הקבוצה ולשמור על יחסים הולמים (;ולטר וכן צבי, Cholod, 2011; Walter, 2011; 1994; Nichols, 1990). פעולה זו דורשת איפוק, שליטה וויסות רגשי, ומעודדת את האמון החברתי ההדדי תוך שהיא מפיגה לחץ ומועקה אישית, ומעניקה למשתתפים בריקוד תחושת ביטחון של "השתייכות". אף הילד הביישן וחסר הביטחון עשוי להצטרף לריקוד כזה, שבו כולם שווים, לא מתבלטים ואין בו סולנים. קיימת חשיבות רבה גם לצורה שבה מתבצע ריקוד העם - המעגל (גרוד, 2005; ולטר וכן צבי, 2011; Walter, 2011). המעגל מסמל שלמות פנימית, המתקשרת הן עם תחושת ביטחון והן עם תחושת שליטה. כאשר אדם מרגיש שלם עם עצמו, סביר להניח כי יחוש שליטה בעצמו ותחושת הביטחון העצמי שלו תגבר. מריאן צ'ייס (Chaiklin, 1975) השתמשה במעגל בטיפולים; המעגל שימש ככלי להבעת רגשות, כאשר כל משתתף בו נע לקראת התקבוצות משותפת של אנרגיה וחווה תחושה חזקה של כוח וביטחון (סביר, 2006; Chaiklin, 1975). המעגל הוא המבנה הראשוני ממנו יכולות להתפתח צורות נוספות של קשר. המסלול העגול מאפשר לנו לצאת מאותה נקודה ולחזור אליה, ולכן הוא עשוי להשרות ביטחון בהתמצאות במרחב (סביר, שם). תפיסה מרחבית מפותחת מקנה תחושת שליטה בסביבה ובמתרחש, ותורמת לתחושת הביטחון התנועתי של הילד. הריקוד במעגל יכול להוות עבור הילד כלי שבעזרתו יוכל להתאפק, לעדן ולעצב את תנועתו. המעגל הוא מבנה המאלץ את הילד להתאים את עצמו לכלל, ובתוך כך לתרגל שליטה וויסות רגשי, וגם פיתוח מודעות רגשית; זהו גם מקום המזמין למגע ומשרה תחושת ביטחון (ולטר וכן צבי, 2011; מאיר, בר ודודאי, 1978; Walter, 2011).

בהתייחס למחקרם של ולטר וכן צבי שנערך ב-2011 (Walter, 2011), נמצא כי ריקודי עם ברצף בו הילדים רוקדים במעגל, להבדיל מן הריקוד בריקודי עם בחלל הבלתי מאורגן, תורם לויסות ושליטה עצמית אצל ילדים בגן ומשרה בהם תחושת ביטחון ללא קשר למשתתפים דמוגרפים השונים כמו גיל, מין וסוג הגן.

במחקר זה השתתפו שני גני ילדים - ילדי גן אחד נחשפו לפעילות ריקודי עם וילדי הגן השני לא. ההשערה הייתה שהקבוצה שתיחשף לריקודי עם תגלה שיפור ביכולות האינטליגנציה הרגשית. השערה נוספת הייתה שיימצא קשר

**ניתוח נתונים**

1. במחקר נעשו מספר ניתוחים - מבחן t למדגמים תלויים בתוך כל אחת מהקבוצות הגן בין משתני יכולות אינטליגנציה לפני ואחרי ההתערבות. ובנוסף נעשה ניתוח למשתנים בלתי תלויים בין ילדי גן א' לילדי גן ב' לפני ואחרי ההתערבות, במשתני אינטליגנציה רגשית.
2. ניתוח כי בריבוע לבדיקת קשרים בין מין הילדים וגילם לבין יכולת ויסות רגשי ושליטה העצמית (המשתנים התלויים של המחקר).
3. מתאם פירסון לבדיקת הקשר בין רמת היכולת לויסות ושליטה עצמית בריקוד במעגל בהשוואה לריקוד בחלל פתוח.

**ממצאים**

השערת המחקר הראשונה הייתה כי ימצא הבדל ביכולות אינטליגנציה רגשית בקרב ילדי הגן שהשתתפו בפעילות ריקודי עם (גן א') לעומת ילדי גן ב' שלא השתתפו בפעילות זו. המשתנה התלוי הנו יכולות אינטליגנציה רגשית, והמשתנה הבלתי תלוי הוא ריקודי עם. ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t למדגמים תלויים בכל אחד מהגנים, ובנוסף נעשה ניתוח למשתנים בלתי תלויים בין ילדי גן א' לילדי גן ב' - הן לפני תהליך ההתערבות והן אחריו. טרם ההתערבות באמצעות ריקודי העם נמצאו הבדלים בשה עולמות תוכן באינטליגנציה הרגשית בין הגנים (סתגלנות, דעתנות, הבעת רגשות, זיהוי רגשות, ויסות רגשות, אמפתיה). בחמישה תחומים הציון של גן ב' נמצא גבוה יותר מזה של גן א'. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בין שני הגנים לפני ההתערבות בתחומים הבאים: בגן ב' נמצאה מובהקות בסתגלנות ובהבעת רגשות. בתחום זיהוי רגשות נמצאה מובהקות בציון של גן א' (ראה טבלה 1).

**טבלה 1:** הבדלים בעולמות התוכן באינטליגנציה הרגשית לפני ההתערבות.

		עולם תוכן			
		גן ב'		גן א'	
t	df	SD	M	SD	M
2.87	57.9	0.30	1.66	0.29	1.44
2.25	58	0.27	1.57	0.21	1.43
3.8***	58	.20	1.70	.27	1.46
-3.35**	58	.24	1.37	.26	1.60
2.54	53.6	.50	1.46	.37	1.16
2.16	57.9	.30	1.66	.29	1.50

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

בתום פעילות ריקודי העם (כאמור, במהלך פעילות משחק חופשי). הילדים ענו על 36 שאלות משאלון "האינטליגנציה הרגשית" ( Trait Emotional Intelligence Questionnaire, ) ובנוסף ענו על שאלון ויסות, שליטה עצמית וביטחון בזמן המשחק החופשי בגן ובחצר. התשובות היו כן או לא, כשלעיתים הוסיפו דוגמה שאישרה את סוג התשובה.

**כלי המחקר**

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים: (א) שאלון אינטליגנציה רגשית; (ב) שאלון ויסות ושליטה עצמית במעגל ובמרחב החופשי. הילדים תושאלו באופן פרטני, ותשובותיהם סומנו על ידע החוקרת מפאת גילם הצעיר.

**א. שאלון תכונות אינטליגנציה רגשית - גרסה מקוצרת לילדים (Mavroveli & Petrides, 2008).**

שאלון זה נוסה בפעם הראשונה בקרב ילדים צעירים (גילאים שלוש עד שש). לכן, טרם השימוש בשאלון ובמטרה לתקפו, נעשה פיילוט בקרב שלושים ילדים בגילאים אלו. השאלון כולל 36 שאלות ( $\alpha = 0.7$ ), ובהן 15 תתי-סולמות: שלושה פריטים בתכונת סגלנות, שלושה פריטים בתכונת דעתנות, ארבעה פריטים בתכונת הבעת רגשות, שני פריטים בתכונת ניהול רגשות, שלושה פריטים בתכונת זיהוי רגשות, פריט אחד בתכונת ויסות רגשות, שני פריטים בתכונת אמפתיה, פריט אחד בתכונת אושר, ארבעה פריטים בתכונת שליטה באימפולסיביות, שני פריטים בתכונת אופטימיות, שני פריטים בתכונת מיומנויות חברתיות, ארבעה פריטים בתכונת הערכת עצמית, שני פריטים בתכונת מוטיבציה, שני פריטים בתכונת כשירות חברתית ופריט אחד בתכונת ניהול מתח.

**ב. שאלון ויסות ושליטה עצמית וביטחון במעגל ובמרחב חופשי (ולטר וכן צבי, 2011, Walter, 2011).**

השאלון מורכב משמונה שאלות מעולם התוכן: שש שאלות בנושא ויסות ושליטה עצמית ושתי שאלות הנוגעות לתחושת ביטחון ( $\alpha = 0.58$ ). בניתוח נעשה שימוש רק בעולם התוכן - ויסות ושליטה עצמית.

**משתנים**

המשתנים כוללים משתני רקע, משתנים תלויים ומשתנים בלתי תלויים:

**משתני הרקע - גן א', גן ב', משתני מין ומשתני גיל**

**משתנים תלויים -** משתני אינטליגנציה רגשית הכוללים 15 עולמות תוכן ושלושה תתי סולמות: ויסות רגשי, שליטה עצמית וביטחון  
**משתנים בלתי תלויים -** ריקוד עם במעגל וריקוד במרחב.

טבלה 3: הבדלים בסטיות תקן וממוצע בעולמות התוכן אינטליגנציה רגשית בין הגנים - לפני ואחרי ההתערבות (N = 60).

עולם תוכן	גן	מבחן מקדים		מבחן מסכם	
		M	SD	M	SD
הבעת רגשות	א	1.47	.27	1.68	.29
	ב	1.71	.20	1.74	.19
ויסות רגשות	א	1.16	.38	1.10	.30
	ב	1.47	.50	1.23	.43
ניהול רגשות	א	1.48	.27	1.71	.31
	ב	1.51	.42	1.53	.41
הערכה עצמית	א	1.61	.26	1.64	.24
	ב	1.59	.22	1.67	.22
זיהוי רגשות	א	1.60	.26	1.78	.20
	ב	1.38	.24	1.51	.29
כשירות חברתית	א	1.78	.31	1.83	.23
	ב	1.77	.28	1.87	.22
אמפתיה	א	1.50	.29	1.66	.35
	ב	1.67	.30	1.71	.28
אושר	א	1.80	.40	1.93	.25
	ב	1.80	.40	1.9	.30
מוטיבציה	א	1.51	.40	1.62	.40
	ב	1.51	.40	1.62	.40

30=N; 30=N; גן א'; גן ב'; p<0.001\*\*\*, p<0.01\*\*, p<0.05\*

הממצאים המוצגים בהמשך בטבלה 4 מצביעים על הבדל מובהק בין ממוצעי אינטליגנציה רגשית במס' עולמות תוכן בין הגנים בעקבות ההתערבות. השערת המחקר הייתה כי ימצא הבדל באינטליגנציה רגשית בין ילדי גן א' ובי' בעקבות ריקודי העם. שוער שילדי גן א' יהיו בעלי אינטליגנציה גבוהה יותר בעקבות השתתפות בפעילות ריקודי העם. ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים. ממצאי המחקר מראים כי ההשערה אוששה בחלק מעולמות התוכן באינטליגנציה רגשית. נמצא הבדל מובהק בקרב ילדי גן א'

במועד השני לאחר ההתערבות בו נשאלו הילדים, הממצאים מצביעים על הבדלים בין הגנים; ההבדלים צומצמו בשני עולמות תוכן- ויסות רגשות ואמפתיה. בחמישה עולמות תוכן נותרו הבדלים בין שני הגנים. ההבדלים המובהקים מוצגים בטבלה 2.

טבלה 2: הבדלים בעולמות התוכן באינטליגנציה הרגשית בין הגנים לאחר ההתערבות.

עולם תוכן	גן א'		גן ב'	
	M	SD	M	SD
סתגלנות	1.41	0.28	1.64	0.23
דעתנות	1.45	0.22	1.63	0.26
זיהוי רגשות	1.78	.20	1.51	.29

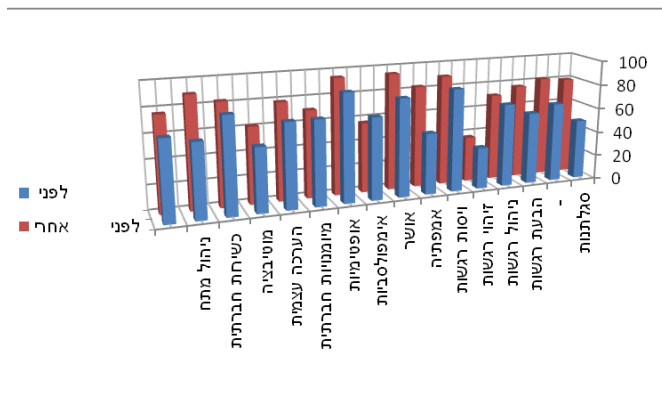
p < .001\*\*\*, p < .01\*\*, p < .05\*

כמו כן, נעשה ניתוח למשתנים תלויים בכל אחד מהגנים (טבלה 3 להלן), וזאת במטרה לבדוק את עולמות התוכן באינטליגנציה הרגשית המובהקים בכל גן - לפני תהליך ההתערבות ולאחריו. ניתוח מסוג זה מאפשר לעמוד על השיפור בעולמות התוכן בתוך כל קבוצה מעבר להבדלים בין הקבוצות. **ההבדלים בגן א' - נמצאו הבדלים בשמונה תחומים בין התקופה שלפני ההתערבות לזו שאחריה. ציונים מובהקים נמצאו בחמישה עולמות תוכן בעקבות ההתערבות בריקודי עם; הבעת רגשות, ניהול רגשות, זיהוי רגשות, אמפתיה, ואימפולסיביות. בעולם התוכן שליטה באימפולסיביות, ] t (29) = 5.27, p < .01 [ , הבעת רגשות, ] t (29) = 3.52, p < .001 [ , ניהול רגשות, ] t (29) = -4.47, p < .001 [ , זיהוי רגשות ] t (29) = -3.34, p < .001 [ , אמפתיה ] t (29) = 4.95, p < .01 [ .**

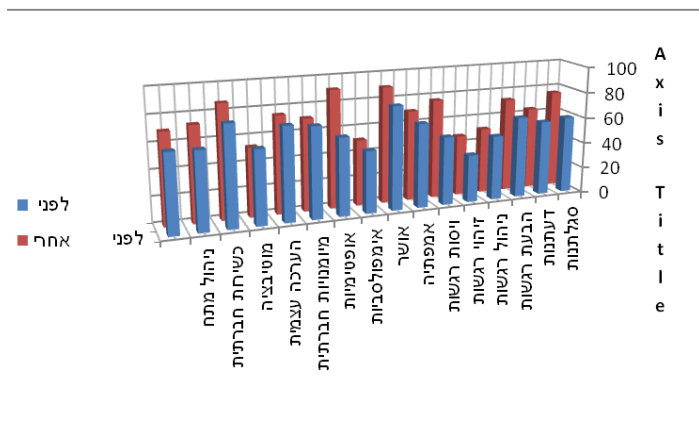
**ההבדלים בגן ב' - נמצאה מובהקות בתחומים הבאים בעולם התוכן ויסות רגשות, ] t (29) = 2.97, p < .05 [ , זיהוי רגשות, ] t (29) = 2.97, p < .01 [ המשמשים בסיס בהתפתחות האינטליגנציה הרגשית (ראה טבלה 3). כמו כן, נמצאו הבדלים בשישה מתחומי האינטליגנציה הרגשית בין המועד הראשון לשני (דעתנות, הבעת רגשות, זיהוי רגשות, הערכה עצמית, כשירות חברתית וניהול מתח.**

בזולת, נמצא גבוה יותר בקרב ילדי גן א' שהיו חשופים לריקודי עם - נתון המצביע על שיפור ביכולת ההתחשבות בזולת.

**תרשים 1:** גן א - התפלגות בעולם התוכן אינטליגנציה רגשית עפ"י הקטגוריות.



**תרשים 2:** גן ב - התפלגות בעולם התוכן אינטליגנציה רגשית עפ"י הקטגוריות.



בהתייחס להשערת המחקר השנייה, ביקשנו לבדוק באיזו מידה יימצאו הבדלים בין הריקוד במעגל לבין הריקוד בחלל פתוח, מבחינת יכולת השליטה העצמית והויסות הרגשי. ממצאי השאלון שהועבר לילדי קבוצת הניסוי בלבד מוצגים בטבלה 5+6 להלן. כפי שניתן לראות בטבלה 5, בה מוצגים דיווח סטטיסטי של ציון התקן (Z) ואת ההסתברות לקבל התפלגות שווה 50/50 בין בחירה במעגל לבין בחירה בריקוד לא מאורגן בין שני המשתתפים ויסות ושליטה עצמית לבין הריקוד במעגל, הילדים דיווחו שקל יותר לשמור על שליטה עצמית וויסות רגשי בריקוד במעגל לעומת הריקוד בחלל לא-מאורגן. הילדים דיווחו על יכולת איפוק, התנהגות יפה ונטייה להשתולל פחות בריקוד במעגל. כמו כן, הם דיווחו על עליה ביכולת

ביכולות; הבעת רגשות, זיהוי רגשות, ניהול רגשות, הערכה עצמית. כפי שניתן לראות בטבלה מס' 4.

**טבלה 4:** הבדלים בסטיות תקן וממוצע בעולמות התוכן אינטליגנציה רגשית בין שני הגנים.

עולם תוכן	M	SD	df	t
הבעת רגשות	.06	.06	58	.913*
זיהוי רגשות	.27	.06	58	-4.18***
ניהול רגשות	.18	.09	58	-1.93*
הערכה עצמית	0.25	.06	58	1.0*-

p<0.001\*\*\*, p<0.01\*\*, p<0.05\*

הממצאים המוצגים בהמשך מצביעים על שיפור ממוצע של עשר נקודות בממוצע בשני הגנים: גן א - שינוי מ-64% ל-78%; גן ב - שינוי מ-60% ל-69%; כלומר, הגן שהשתתף בניסוי שיפר את הציון יותר. תרשימים 1 (עבור גן א') ו-2 (עבור גן ב') מצביעים על השינוי בהרכב עולמות התוכן באינטליגנציה הרגשית בכל אחד מהגנים.

מרכיבי האינטליגנציה הרגשית משמעותיים בגיל הרך, וחשוב לעמוד עליהם על מנת לדעת איפה השיפור הוא המשמעותי ביותר והיכן נדרשת יותר התערבות. התרשימים מראים כי בשני הגנים קיים שיפור באינטליגנציה הרגשית אצל כלל הילדים במהלך השנה. נתון זה נכון הן לגן א' שבו התנסו הילדים בריקודי עם, והן לגן ב' שבו לא התנסו בריקודי עם (תרשים 1 עבור גן א' ותרשים 2 עבור גן ב'). השינוי המשמעותי ניכר בקרב הילדים בגן א', אשר השתתפו בפעילות ריקודי עם. בנוסף, הממצאים בתרשים 1 מצביעים על שינוי גבוה יותר (14%) בכל עולמות התוכן בקרב ילדי גן א' שנחשפו לריקודי עם; היכולת לשליטה באימפולסיביות עלתה בעקבות הפעילות. תרשים 2 (גן ב') מצביע על שינוי בעולמות תוכן באינטליגנציה הרגשית, אך מדובר בשינוי נמוך יותר מגן א. בעולם התוכן ניהול רגשות כמעט ולא נמצא שינוי בגן ב'. כנזכר, עולמות התוכן זיהוי רגשות, ניהול רגשות, ויסות רגשות, הבעת רגשות, אמפתיה הם מרכיבים משמעותיים בהתפתחות האינטליגנציה הרגשית בגיל הרך. השינויים הפחות-משמעותיים להתפתחות האינטליגנציה הרגשית הם עולם התוכן דעותנות אשר בו ילדי גן ב' השתפרו. בנוסף, עולם התוכן שליטה באימפולסיביות המעיד על יכולת לאמפתיה והתחשבות



**טבלה 6:** נתוני ממוצע, פירסון וכי בריבוע בין עולמות תוכן ויסות ושליטה לבין משתני גיל ומין בריקוד במעגל.

שליטה 1	1.00	.50**	-0.04	9.72**
שליטה 2	1.17	.53**	0.09	.64
שליטה 3	1.33	.521**	.000	1.15
שליטה 4	1.50	.463**	.000	3.5
שליטה 5	1.67	.425*	-.12	.60
שליטה 6	2.00	.469**	.06	.64
שליטה ויסות רגשי סה"כ	1.47	.469**	0.26	5.9

p<0.001\*\*\*, p<0.01\*\*, p<0.05\*

**דיון ומסקנות**

המחקר בדק האם חל שיפור ביכולות אינטליגנציה רגשית בעקבות ריקוד עם בגיל הרך; כמו כן, האם בריקוד עם הריקוד במעגל, להבדיל מריקוד חופשי בחלל פתוח, גורם לתחושת שליטה עצמית וויסות רגשי גבוהים יותר; ובנוסף, האם קיים קשר בין מין הילדים וגילם ליכולות אלו. ההשערה שיימצאו הבדלים ביכולות האינטליגנציה הרגשית של ילדי הגן שישתתפו בריקוד עם אוששה באופן מובהק בחלק מעולמות התוכן באינטליגנציה הרגשית, הכוללים 15 תחומים (תכונות): סתגלנות, דעתנות, הבעת רגשות, ניהול רגשות, זיהוי רגשות, ויסות רגשות, אמפתיה, אושר, אימפולסיביות, אופטימיות, מיומנויות חברתיות, הערכת עצמית, מוטיבציה, כשירות חברתית וניהול מתח.

בנוסף ניכר שבגן א', בו הייתה התערבות באמצעות ריקוד עם, חל שיפור מובהק בין תחילת השנה לסופה ביכולות האינטליגנציה הרגשית בחמישה תחומים: זיהוי רגשות, ויסות רגשות, ניהול רגשות ואמפתיה ובנוסף יכולת שליטה באימפולסיביות באופן מובהק. ממצאים אלה תומכים בהנחה שהריקוד באמצעות ריקוד עם משפיע ומקדם את יכולות האינטליגנציה הרגשית. יכולות אינטליגנציה רגשית מתפתחות

לשלוט בתנועות ולהתאפק לא לעקוף ילדים בריקוד במעגל.

בנוסף, הממצאים המופיעים בטבלה 6 בעמודת דיווחי מתאם פירסון מצביעים על קשר מובהק (P) בין משתני ויסות ושליטה עצמית לבין הריקוד במעגל. הריקוד במעגל תורם להתפתחות ההבנה ולשכלול ההבחנה של הילדים בין המרחב האישי לכללי והגבולות ביניהם, ובדרך זו משפיע על יכולות ויסות ושליטה עצמית במידה רבה.

**טבלה 5:** נתונים המתייחסים לעולם התוכן שליטה עצמית ויסות רגשי של כלל ילדי הגן.

השאלות שנלקחו מתוך עולם התוכן - ויסות ושליטה עצמית	מענה	לא מאורגן	z	p
1. איפה יותר נוח לך להשתולל?	11	36.67%	1.32	0.187
2. איפה יותר קל לך להתאפק?	22	73.33%	2.68	0.007
3. איפה יותר כותסים עליך על התנהגות לא טובה?	20	66.67%	1.75	0.080
4. איפה אתה מרגיש שאתה מתנהג יותר יפה?	20	66.67%	1.75	0.080
5. כשמדברים דוהרים-איפה מותר לעקוף?	1	3.33%	13.79	<0.001
6. איפה אתה יותר שולט בתנועות שלך?	22	73.33%	2.68	0.0074

ויסות ושליטה ממוצע	עוצמת הקשר	גיל	מין
r	χ <sup>2</sup>	χ <sup>2</sup>	χ <sup>2</sup>

ההשערה השלישית הייתה שלא יימצא קשר בין מין הילדים לבין יכולת ויסות ושליטה העצמית (המשתנים התלויים של המחקר- שאלות 1-6). הבדיקה בוצעה באמצעות מבחן כי בריבוע. ניתן לראות שההשערה אוששה, שכן לא נמצא קשר בין משתנה הגיל (בלתי תלוי) לבין ויסות ושליטה עצמית,

$\chi^2 (df=3) = .26$  יחד עם זאת, נמצא קשר בין הגיל ליכולות ויסות ושליטה עצמית בעולם התוכן המתייחס להשתוללות (ראו טבלה 6 להלן).

בדיקה זהה בצורת החישוב לבדיקת הקשר למין הילדים, הראתה כי אין קשר בין מין הילדים (בלתי תלוי) לבין ויסות ושליטה עצמית.  $\chi^2 (df=3) = .46$ .

רגשיות. ריקוד עם כולל גם ריקוד במרחב חופשי וגם במעגל המאלץ את הילד להתאים את עצמו לכלל, ובתוך כך לתרגל שליטה וויסות רגשי, כמו גם פיתוח מודעות רגשית; זהו מקום המזמין למגע ומשרה תחושת ביטחון (מאיר ובר ודודאי, 1978; ולטר וכן צבי, 2011; 2011; Walter, 2011). אמנם, ההבדלים המובהקים בין שני הגנים נמצאו רק בעולמות התוכן: הבעת רגשות, זיהוי רגשות, ניהול רגשות והערכה עצמית, אשר הינם מרכיבים חשובים ביכולות רגשיות, אך אין להתעלם מהעובדה שביכולות הנוספות בתחילת המחקר היו הציונים באינטליגנציה רגשית של ילדי הגן הרוקד (גן א') נמוכים מאלו של ילדי גן ב'.

ההבדל המובהק בין התוצאות לפני ואחרי ההתערבות ביכולות הבעת רגשות, זיהוי רגשות, ניהול רגשות, זהות לעולם התוכן ניהול מערכות יחסים עפ"י מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1977) עולם תוכן זה כולל יכולת לשלוט במיומנויות חברתיות, ביטוי רגשי הולם, שליטה עצמית והבעת אמפתיה לרגשות האחר. במהלך ריקוד קבוצתי נוצר מצב בו הילדים חייבים להיות מסוגלים להתאים את תנועותיהם לתנועות ילדים נוספים, וזאת על מנת לזוז ביעילות עם שאר חברי הקבוצה ולשמור עמם על יחסים הולמים (ולטר וכן צבי, 2011; Cholod, 1994; Nichols, 1990; Walter, 2011) לאור זאת, תרומת הריקוד לפיתוח יכולות אינטליגנציה רגשית, ניכרת.

העובדה שריקוד עם כולל גם ריקוד במרחב חופשי וגם במעגל זימן בדיקה של השפעת המבנים הללו על שליטה וויסות רגשי. נמצא שאחוז גדול יותר של ילדים בגן הרוקד, ללא קשר למין, העידו כי הריקוד במעגל תורם לשיפור השליטה העצמית והויסות הרגשי. מהשאלונים העוסקים בעולם התוכן "שליטה עצמית וויסות רגשי במעגל ובמרחב החופשי", עולה כי אחוז גדול יותר של ילדים בגן הרוקד דיווחו כי בזמן הריקוד במעגל הם חשים יכולת שליטה עצמית גבוהה מזו שהם חשים בריקודים בחלל החופשי. חיזוק נוסף לכך התקבל מהממצאים שנאספו בעזרת שאלון האינטליגנציה הרגשית, המצביע על מובהקות בשיפור היכולות זיהוי רגשות, הבעת רגשות, ניהול רגשות בקרב ילדי הגן אשר רקדו ריקודי עם.

ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים ותומכים בהגדרת המושג "ניהול רגשי", המתייחס ליכולת לזהות רגשות והיענות להוראה או לבקשה, ליכולת ליזום התנהגות ו/או לחדול ממנה בהתאם לנסיבות ולמשך הזמן של פעילות מוטורית בסביבות חברתיות וחינוכיות. בגן שנבדק במחקר (גן א') נמצא, כי נקיטת התנהגות חברתית נאותה ומקובלת בהיעדר מעקב חיכוני בריקוד במעגל, תורמת לויסות רגשי רב יותר כמצוין במחקרם של ברגר קופמן והניק (2008) ושל ולטר (2011). אחוז

בגיל הרך באמצעות אינטראקציה עם הסביבה, התפתחות טבעית ותיווך מבוגר. במחקר זה ניכר שטרם ההתערבות נמצאו הבדלים בציוני האינטליגנציה הרגשית בין הגנים, כאשר ציונים גבוהים יותר נמצאו אצל ילדי גן ב'. בגיל הרך מתרחשות התערבויות שונות לקידום האינטליגנציה הרגשית ואף הצמיחה תורמת לכך. עם זאת, בספרות המחקר (זיידנר ועמיתים, 2012) מודגשת חשיבות החינוך הרגשי, הפועל בשני מישורים: למידה על תהליכים רגשיים ופיתוח מודעות רגשית בחוויות יומיומיות עם הילדים (Barford, 2002; Best & Geddes, 2002).

פעילות ריקודי העם מאפשרת פיתוח מודעות רגשית "כאן ועכשיו" וחקר והתייחסות לרגשות בזמן אמת (מאיר ובר ודודאי, 1978; ולטר וכן צבי, 2011; 2011; Walter, 2011) דבר זה מסביר את צמצום הפערים בין הגנים ואת ההתקדמות והשיפור המובהקים בחלק מהיכולות הרגשיות יותר בקרב ילדי גן א', אשר נחשפו לפעילות התערבותית באמצעות ריקודי עם. ילדי גן ב' שיפרו אמנם באופן מובהק יכולות בשני עולמות תוכן של אינטליגנציה רגשית; ויסות רגשות וזיהוי רגשות במהלך תקופת המחקר, אך באופן מובהק נמוך יותר בעולם התוכן זיהוי רגשות מזה שנמצא בקרב הגן הניסויי. נמצאו הבדלים מובהקים בממוצע בין שני גני הילדים לאחר ההתערבות ביכולות: הבעת רגשות, ויסות רגשות, זיהוי רגשות ניהול רגשות והערכה עצמית. אחד הממצאים המשמעותיים הוא העובדה שטרם ההתערבות ילדי גן ב' הצביעו על יכולות גבוהות יותר בהבעת רגשות ולאחר ההתערבות ילדי גן א' הצביעו על יכולת שינוי מובהק יותר בעולם תוכן זה.

חשיפתם של ילדי גן א' לריקודי עם קידמה את יכולות האינטליגנציה הרגשית בתחומים אלה באופן מובהק יותר מגן ב'. כמו כן, התבוננות בהבדלים בין לפני ואחרי ההתערבות בכל אחד מהגנים מראה שיפור בגן א' בעיקר בעולמות התוכן הקשורים לזיהוי רגשות - דעתנות וסתגלנות; בנוסף, צומצמו ההבדלים בעולם התוכן, ויסות רגשות ואמפתיה. על פי מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1997) יכולות אלו מתייחסות לכישורי התמודדותם של אנשים שונים עם רגשות, ובכללם מודעות עצמית לרגשות, ניהול רגשות, מוטיבציה עצמית, זיהוי רגשות וניהול מערכות יחסים. עפ"י גולמן (Goleman, 1995), מאייר וסאלוביי (Mayer & Salovey, 1990), ניהול רגשות פירושו יכולת לווסת ולמתן רגשות באופן שמונע "הצפה רגשית" ומצוקה קשה. בקרב הילדים בגן שנחשף לריקודי עם נמצא שיפור ביכולת ניהול רגשות במובהקות של  $p < .00$ , וזאת לעומת הגן שלא נחשף לריקודים בו לא נמצאה שינוי מובהק בניהול רגשות בין תקופות המדידה. ריקודי עם יוצרים מצבי התמודדות בלתי צפויים, המעודדים התמודדות עם יכולות

וטיפוח יכולות אלו (לידור, 2004) - כמו למשל שימוש בריקוד כפי שעולה מממצאי המחקר. מחקר זה עוסק בנבדקים צעירים תוך שימוש בשאלון אינטליגנציה רגשית המועבר באופן אינדבדואלי למילוי על ידי הנבדק. ייתכן, שגילם הצעיר של הילדים הינו אחת ממגבלות מחקר זה, אשר אילץ את החוקרים למלא את השאלונים במפגש אישי עם כל אחד מהילדים בניגוד למקובל בשימוש עם שאלון זה (Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form, 2008). בנוסף, המחקר נשען על מדגם קטן (60 נבדקים) ומומלץ לקיימו באוכלוסייה רחבה יותר בגיל הרך.

### סיכום

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים במס' יכולות האינטליגנציה הרגשית בין שני הגנים ובאופן מובהק בגן הרוקד, בהתאם להשערה. תרומתו של מחקר זה היא הבנת הערך המוסף שיש לריקודי עם לקידום אינטליגנציה רגשית בקרב ילדים בגילאי שלוש עד שש שעלו מהממצאים בעזרת שאלון אינטליגנציה רגשית, שנוסה לראשונה בקרב ילדים בגיל הרך (Trait Emotional Intelligence Questionnaire - 2008, Child Short Form). בנוסף, ממצאי מחקר זה מחזקים את הטענה כי בריקודי עם לריקוד במבנה המעגל תכונות ייחודיות, התורמות לילד בתחום הרגשי-חברתי (ולטר ובן צבי, 2011; Walter, 2011) ללא קשר למשתנים הדמוגרפיים השונים כמו גיל ומין. אמנם השפעתו של המעגל ידועה, אולם במחקר זה נעשתה הרחבה של מחקר קודם (ולטר ובן צבי, 2011; Walter, 2011). הנתונים העולים מהמחקר הנוכחי מהווים אישוש נוסף לתרומת המעגל ליכולות ויסות ושליטה עצמית בקרב ילדים בגיל הרך ללא תלות במין וגיל. מחקר זה אינו מבטל את הריקוד בחלל הבלתי מאורגן או כל פעילות אחרת לטיפוח יכולות אינטליגנציה רגשית, ויסות ושליטה עצמית. העובדה שבאמצעות ריקודי עם ניתן לקדם מגוון יכולות רגשיות ובו-זמנית לעודד טיפוח יכולות מוטוריות - יכולה להיות שימושית ויעילה לגורמים רבים בתחומים שונים. מומלץ להרחיב את המחקר לאוכלוסייה רחבה יותר בגיל הרך ולהעמיק בחקר אינטליגנציה רגשית בגיל הרך תוך שימוש בשאלון - Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form, 2008.

גדול יותר של ילדים הרגישו ודיווחו על שליטה עצמית וויסות רגשי בריקוד במעגל, יותר מאשר בריקוד חופשי במרחב. עדות להשפעתו התרפויטית של המעגל מופיעה עוד בתקופות קדומות כביטוי סימבולי של כוח ושל ביטחון (Samaritter, 2009). כנזכר לעיל, שימוש נוסף בכוחו של המעגל בהקשר הטיפולי בא לידי ביטוי בעבודתה של מריאן צייס (Chaiklin, 1975), מהחלוצות בתחום הטיפול בתנועה, אשר השתמשה במעגל ככלי ראשוני בטיפולה. המעגל שימש ככלי להבעת רגשות, כאשר כל משתתף בו נע לקראת התקבצות משותפת של אנרגיה וחווה תחושה של כוח וביטחון. (Chaiklin, 1975) טענתה של סביר (2006) כי במעגל יש משהו מחבק, מגן ומשרה ביטחון, מחזקת אף היא את התפיסה הרואה בו אמצעי טיפולי.

ההשערה שלא יימצא קשר בין גיל הילד ומינו לבין רמת ויסות ושליטה עצמית והאינטליגנציה הרגשית - אוששה. נמצא שאין קשר בין מינו וגילו של הילד ויכולות ויסות רגשי ושליטה עצמית באופן כללי; עם זאת, נמצא קשר בין הגיל ליכולות ויסות ושליטה עצמית בעולם התוכן המתייחס להשתוללות. המעגל מעניק תחושה כי כולם שווים, כפי שטוענת קפלינסקי (1998, עמ' 234): "לכל ילד וילד יש תפקיד שווה בשעת הריקוד, כל ילד הוא חבר שווה זכויות בעת התהליך. בעת הריקוד ישנו צורך ורצון של הקבוצה שכל הילדים יצליחו לבצע את המשימות. על מנת להגיע להצלחה מרבית בריקודים, כל ילד מנסה לתרום להצלחתו ולהצלחת הקבוצה כולה, בפרט בריקודי עם הנרקדים במעגל".

לאור העובדה שהמעגל לא מאפשר אפליה, לא סביר שתשובות הילדים יהיו שונות זו מזו ומושפעות ממשתני הרקע השונים. ניתן להסביר את הקשר הבינוני שנמצא בין הגיל ויכולות ויסות ושליטה בהתייחס לקבוצת הגיל בה נמצא: גילאי שלוש-ארבע; זהו גיל בו נרכשות יכולות שליטה וויסות רגשי, ואם מצרפים לכך את הקשר הבינוני, זוהי עדות לכך שלריקוד יש השפעה בקידום יכולות אלו בגיל כה צעיר.

הילדים התקדמו ביכולות האינטליגנציה הרגשית בכל עולמות התוכן ללא קשר למין וגיל, כאשר השילוב בין ההתפתחות והריקוד תורם לשיפור יכולת הויסות הרגשי שהיא מיומנות מורכבת. נתון זה מחזק את טענת החוקרים (סרוף, 1998; קופרמן, 2004) בדבר הקשר המובהק בין תנועה לשליטה עצמית וויסות רגשי בשילוב גורמים חיזוניים המשפיעים על התפתחותו הכללית של הילד. גם פינק-קרונוברג (2007) טוען, שכושר ויסות עצמי השולט בהבעת רגשות מתפתח באמצעות התנסות בחברה בחיי היומיום; לכן, על המבוגרים לזמן, בנוסף לתהליכי התפתחות והבשלה ביולוגיים, פעילויות לקידום

**ביבליוגרפיה**

- קופרמן, ק. (2004). תנועה כאמצעי טיפוח שליטה עצמית. יולי 2004. הורד 20 נובמבר 2011, מ-  
<http://www.levinsky2008.macam98.ac.il/mhgr/doc/katya.pdf>  
 קוטלר, ד. (2007). תנועה בהנעה ובהנאה. *הד הגן*, חוברת א', עמ' 78-81.  
 קפלינסקי, א. (1998). ריקודי עם ככלי פונקציונאלי התפתחותי. *הגני גבעה*: שנתון המכללה הדתית לחינוך גבעת ושינגטון, 6: עמ' 231-236.  
 רונן, ד. (2011). *ריקודי עם בישראל*. ירושלים: הוצאת כרמל.  
 רונן, ת. (1992). *שליטה עצמית ותושייה נלמדת*. תל אביב: אוניברסיטת ת"א.  
 רצון, מ. (1993). *התפתחות מוטורית תחושתית ותהליכי למידה*. תל אביב: סמינר הקיבוצים.  
 שובל, א. (2006). *נעים ולומדים – תנועת הגוף ותרומתה ללמידה*. קרית ביאליק: אח שקדי, ח. (2004). *המשחק התנועתי-קבוצתי בגיל הרך*. הורד 2 ינואר 2009, מ-  
<http://web.macam98.ac.il/~ltami/halit>  
 שריר, ט. (2007). טיפוח התחום הרגשי והחברתי. *הד הגן*, חוברת א', תשרי תשס"ח, עמ' 66-73.  
 Barford, D. (Ed.) (2002). *The Ship of Thought*, London: Karnac.  
 Best, R., & Geddes, H. (Eds.). (2002). Editorial *Psychodynamic Practice*, 8(3), 75-271.  
 Brinson, P. (1991). *Dance as Education: Towards A National Dance Culture*. London: Routledge Falmer Press.  
 Cabbard, M. D. (1984). *Physics & Movement: The Revolution*. New York: Harper.  
 Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.  
 Chaiklin, S. (1975). Dance therapy. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. New York: Basic Books.  
 Cholod, K. L. (1994). *Children's casual attributions for performance in creative dance and Folk dance* (MA thesis, Department of Physical Education, McGill University).
- בהט-רצון, נ. (2004). *מחול-חברה-תרבות בארץ ישראל*. ירושלים: כרמל.  
 ברטונוב, ד. (1982). *מסע אל עולם הריקוד: על הריקוד כאמנות וכביטוי לאדם*. תל אביב: הוצאת רשפים.  
 בינטר, י. (1972). *אתה התנועה*. ירושלים: הסתדרות המורים בישראל.  
 ברגר, א., קופמן, א. והניק, א. (2008). *התפתחות של ויסות עצמי מולד ונלמד*. בתוך פ. ש. קליין, ב. י. יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. ירושלים: כתר.  
 גולמן, ד. (1997). *אינטליגנציה רגשית*. תל אביב: מטר.  
 גרוס, א. (2005). *מבוא לטיפול בתנועה*. בתוך א. אור וד. אמיר (עורכים), *בשפה אחרת, תרפיה באומנויות - סיפורי טיפול* (עמ' 195-230). בן שמן: מודן.  
 הנפורד, ק. (2000). *חוכמה בתנועה*. הוצאת נורד.  
 ולטר, ע. ובן צבי, ל. (2011). הריקוד במעגל ובחלל החופשי והשפעתם על ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון בגיל הרך. בתוך *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי*, כרך 1 מס' 1, עמ' 12-22.  
 זיידנר, מ., מאתיוס, ג., רוברטס, ר.ד. (2012). *אינטליגנציה רגשית - מתיאוריה למעשה*. הוצאת MIT.  
 זיפר, ש. (2000). *הורים וילדים משתפים פעולה במשחק ובתנועה*. ירושלים.  
 ליון, ג. (1989). *גן אחר: תורת הגן של זרימת הפעילות*. תל אביב: הוצאת אח.  
 לידור, ר. (2004). *התנהגות מוטורית: היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים*. ירושלים: י"ל מאגנס.  
 מאיר, ש., בר, מ., ודודאי, ב. (1978). *הגן רוקד*. ירושלים: מפעלי תרבות וחינוך.  
 נאבל-הלר, נ., רביב, ש., לידור, ר., לויאן, ז. (1999). *פעילות תנועתית מכוונת, המכוונת להתפתחות מוטורית*. תל אביב: "רכס".  
 סביר, א. (2006). *מעגל התנועה- התנועה הטבעית שלנו*. *הד הגן*, חוברת א', אלול תשס"ו, עמ' 88-91.  
 סרוף, א. (1998). *פסיכולוגיה התפתחותית - התפתחות הילד*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 452-458.  
 קידר, ד. (2010). *אושר, משמעות, אינטליגנציה רגשית*. *הד החינוך*, חוברת ד', עמ' 92-93.  
 פינק-קרוונברג, א. (2007). *ויסות רגשי בגיל הינקות* [גרסה אלקטרונית]. הורד 13 אוקטובר 2009, מ-  
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1223>

- Nichols, B. (1990). *Moving and learning: The elementary school physical education experience*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College.
- Orpet, R. E. (1972). *Frostig movement skills test battery*: Experimental edition, Consulting Psychologists Press.
- Samaritter, R. (2009). The use of metaphors in dance movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 4(1), 33-43.
- Sherborne V. (2001). *Developmental Movement for children*. London: Worth Publishing Ltd.
- Walter, O. (2009). "Role Reversal" Approach: Promoting Conceptualization abilities. *The International Journal of Learning*, 16(9), 433-449.
- Walter, O. (2011). Circle Dance vs. Free Dance: Their influence on self-control, regulation and a sense of security in early childhood. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(11), 79-88.
- Walter, O. (2011). *The Art of Movement; Alternative ways to conceptualize Concepts*. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstraße.
- Walter, O., & Hen, M. (2012). Sherborne Developmental Movement (SDM) teaching model for preservice teachers. *Support for of learning*, 27 (1), 20-30.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication Skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Gallahue, D. L. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory on Multiple Intelligence*.
- Giacomo, R., Leonardo, F., & Vittorio, G. (2006). "Mirrors of the Minds". *Scientific American*, 11, 54-61.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: BantamBooks.
- Humphrey, J. H. (1985). *Teaching Gifted Children through Motor Learning*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publishers.
- Koff, S. (2000). Toward a definition of dance education. *Childhood Education*, 77(1), 27-31.
- Lazarus, R. S. (1994). *Passion and reason: making sense of our emotions*. NY: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence, imagination, cognition and personality*. NY: Harper (9) 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2008). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form*. S K.V. Institute of Education, University of London.

לפניות בנוגע למאמר זה: אל ד"ר עפרה ולטר, דוא"ל,  
ofraw60@gmail.com