

## הריקוד במעגל ובחלל החופשי והשפעתם על ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון בגיל הרך

מאת: ד"ר עפרה ולטר, מכללה אקדמית "תל חי", מכללה אקדמית "אוהלו"  
לידך בן צבי, מכללה אקדמית "תל חי"

לתפקוד התנועתי חשיבות רבה בתהליך התפתחותו הכללית של הילד ולמידתו (Orpet, 1972). התנועה היא צורך ראשוני כמו מזון, שינה ואהבה (קוטלר, 2007). באמצעות הילדים לומדים להתמודד עם משימות בחיים, לשלוט בתנועות ולנוע ביעילות במרחב (שריר, 2008). בשנים הראשונות לחיים, התנועה נחוצה להתפתחות גופנית, נפשית, חברתית ושכלית. כמו כן, קיים קשר הדוק בין התפתחות מוטורית לבין כשרים חברתיים, רגשיים ושכליים, הבא לידי ביטוי במהלך ההתפתחות (קוטלר, 2007). התנועה כוללת רצף של תנועות אשר אינן פועלות באופן מבודד ונבדל משאר תפקודי האדם. כל תנועה מופיעה עם תנועות נוספות, הן קשורות זו בזו ומתקיימים יחסי גומלין בינן ובין תפקודים הכרתיים כגון: ריכוז, תפיסת מרחב, הבנת הוראות, וכן בינן לבין תפקודים רגשיים חברתיים כגון: מושג-עצמי, ביטחון עצמי, הרגשת שליטה, הזדהות, עצמאות, מנהיגות, סוציאליזציה ועוד (נאבל-הר, רביב, לידור ולויאן, 1990, בתוך: קופרמן, 2004). בשנות השבעים הושם דגש על התפתחותו החברתית והרגשית של הילד (Frosting and Maslow, 1970 בתוך: Orpet, 1972), המושפעת, לטענתם, מרמת היכולת הסנסו-מוטוריות שלו. פרוסטינג ומאסלו טוענים כי חינוך תנועתי המבוסס על הליך הערכה מספק, יכול להועיל לתחושת הערך העצמי של הילד ולהתפתחות מיומנויותיו החברתיות. מאוחר יותר ועד לימינו הורחבה והודגשה חשיבות התנועה (Sherborne, 1985, 1990, בתוך: Loots & Malscheart, 1990) בפיתוח יכולות חברתיות ורגשיות של הילד. שרבורן (1990) טוענת, כי התנועה משמשת בבסיסה ככלי להגברת רגשות של אמון וביטחון עצמי, הנחשבים בסיסיים ללמידה ולהתפתחות. קופ (Kopp, 2000) טען כי התנועה היא צורה בסיסית של חוויה ותקשורת. כאשר התנועה הופכת לצורה של ריקוד, ניתן

מבנה המעגל משמש אותנו פעמים רבות במהלך חיינו, לרוב כאשר אנו נמצאים במפגשים חברתיים. מחקר זה מתמקד בתרומתו והשפעתו של המעגל על התחום הרגשי-חברתי ובודק האם הריקוד במעגל, להבדיל מן הריקוד בחלל בלתי מאורגן, תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית אצל ילדים בגן ומשרה בהם תחושת ביטחון. המחקר התבסס על שאלון שהועבר לקבוצה של 31 ילדי גן חובה בארבעה גנים שונים בהם מתקיים חוג לריקודי-עם. ניתוח ממצאים נעשה באמצעות חי בריבוע, לבדיקת הקשר בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר ובין משתני הגיל וסוג הגן. בנוסף נעשה ניתוח באמצעות מבחן פירסון, שבדק את הקשר בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר ובין ממוצע תחושת הביטחון לבין ממוצע הוויסות הרגשי והשליטה העצמית. הממצאים הצביעו שקיים קשר מובהק בין המעגל ובין תחושת ויסות רגשי ושליטה עצמית ותחושת בטחון אצל ילדים בגיל הרך, ואולם אין קשר בין שני משתני המחקר (ויסות רגשי ושליטה עצמית, ותחושת בטחון) ובין המשתנים הדמוגרפיים השונים (מין, גיל וסוג הגן).

**מילות מפתח:** שליטה עצמית, ויסות רגשי, ריקוד במעגל, ריקוד חופשי, גיל הרך

### סקירת ספרות

"המעגל מהווה את התנועה המלאה והמושלמת. כל דבר מיוסד עליו: החיים, האומנות- ובעיקר האמנות שלנו. זהו הקו המושלם" (וסלב ניזיינסקי, בתוך נאמן וברטל, 1978, עמ' 77). מאמר זה עוסק בשאלה, האם ריקוד במעגל, להבדיל מריקוד חופשי, תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית אצל ילדים בגן ומשרה בהם תחושת ביטחון.

העצמית יש השפעה מרכזית ללמידה מתוך חיקוי, המאפשרת לצפות במודל שהצופה מעריך (Bandura, 1971, 1978), בתוך: רונן, 1995).

יכולות הוויסות הרגשי מתפתחות ומשתכללות לאורך כל שנות הילדות, מתהליך ביולוגי ופיזיולוגי לתהליך המערב יכולות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות. התפתחות הוויסות רגשי מושפעת מתהליכים מווסתים חיצוניים ופנימיים (פינק-קרונברג, 2007).

על פי המודל של קופ (Kopp, 1982, 1989), יכולת השליטה והאינדיבידואציה של התינוק מתבצעת לראשונה כבר בחודשי החיים הראשונים של התינוק. בשלב זה מגנים מנגנוני ויסות רגשי נירו-פיזיולוגיים על הרך הנולד מפני גרייה או עוררות במינונים מופרזים (ברגר, קופמן והניק, 2008; פינק-קרונברג, 2007). יכולת השליטה העצמית מופיעה במהלך השנה השנייה לחיי התינוק ובאה לידי ביטוי בכך שהילד מווסת את התנהגותו

בהתאם לציפיות חברתיות. הכישורים המוטוריים והקוגניטיביים המשופרים מאפשרים לתינוק להוציא את כוונותיו אל הפועל ולהיענות לדרישות הכרוכות בשליטה על פעולות גופניות, תקשורת וביטויי רגש המוצבות לו על ידי גורם חיצוני (Bronson, 2000, בתוך ברגר, קופמן והניק, 2008). בשלב התפתחותי זה, הילד עדיין ניחן בגמישות מוגבלת בלבד באשר ליכולת התאמה של פעולות שיעמדו בדרישות נסיבתיות חדשות, וביכולת מוגבלת לדחות ולהמתין. השלב הבא, המושג בגיל שלוש שנים, בהגיעו של הילד לגיל הגן, הוא שלב הוויסות הרגשי ההתנהגותי המופנם. הילד רוכש יכולת ההולכת ומשתפרת להשתמש בכללים, אסטרטגיות ותכניות להנחיית התנהגותו (Kopp, 1982, 1989, בתוך: ברגר, קופמן והניק, 2008; פינק-קרונברג, 2007). שינויים אלה מקבילים לשינויים

המתרחשים בתפיסת העצמי והאחר ובהבנה חברתית (Carlson & Moses, 2001, בתוך: ברגר, קופמן והניק, 2008). עדות לקשר ביניהם נמצאה במחקר שנערך בקרב ילדי גן. נמצא מתאם גבוה בין רמת הוויסות הרגשי לבין רמת המיומנויות החברתיות של הילדים (Denham et al., 2003, בתוך: ברגר, קופמן והניק, 2008). לפיכך, הוויסות הרגשי מתפתח בתוך הקשר חברתי. בתחילה, בעיקר בתוך הדיאדה אם-תינוק ובהמשך ובמקביל, בתוך הקבוצה החברתית אשר הופכת למרכזית יותר ויותר עם הגיעו של הילד לגיל הגן.

עם ההתפתחות הסוציאלית והרגשית בגיל הגן, מזוהות גם ההתפתחות המוטורית של הילד. המשחק התנועתי-קבוצתי הוא בן לווייה קבוע בחיי הגן. הוא מתרחש במסגרת חברתית

לחווה אותה על ידי הכישורים המשתתפים בחוויה – החושי, התנועתי, התפיסתי, החברתי והרגשי, כל אחד מהם בנפרד או כחוויה התפתחותית כוללת ומשולבת. בסביבות כוללות מציעה חוויית התנועה הרב ממדית אפשרות למידה לילדים בכל הגילאים ובכל רמות היכולת. באמצעות חוויית אלו מקשרים הילדים בין תנועה, חישה, ופעולה, לבין מודעות עצמית, תגובה רגשית, אינטראקציה חברתית, מיקוד ותשומת לב תפיסית.

שובל (2006) מסבירה, שלתנועה תכונות המאפשרות תרגול וקידום יחסים חברתיים. לפיה (שם), תנועת הגוף היא מטבעה חברתית ומזמנת אינטראקציות חברתיות. פעילות בתנועה רואים ובאמצעותה מתקשרים, כך היא הופכת את הלומדים המבצעים אותה לקבוצה שבה כל אחד מהמתנועעים משפיע על האחרים ותלוי בתגובותיהם. לכן התנועה דרושה לפעילותו של האדם במשך כל חייו כדי להתקיים, כדי להבין את סביבתו, להסתגל אליה, לשלוט בה וכדי ליצור קשר עם הזולת (גיליוס, 1979).

ניתן להיווכח, כי התנועה משפיעה על תפקודו של האדם במגוון תחומים המסייעים להתפתחותו והדרושים לו על מנת להתקיים. תחום מרכזי וחשוב אשר מושפע רבות מן הפעילות התנועטית הינו התחום הרגשי – חברתי. תחום זה מורכב משני תחומים נפרדים אשר חוברו יחד היות ולא ניתן להפרידם באופן מוחלט. שני המשתנים הנחקרים במחקר זה נכללים בתוך התחום הרגשי-חברתי. תחושת הביטחון נובעת בעיקרה מתוך התחום הרגשי, אך היא בלתי נפרדת מן התחום החברתי שכן הסביבה תורמת רבות לתחושה זו ומניעה אותה. ויסות רגשי ושליטה עצמית שייכים אף הם לתחום הרגשי, אך לא היו מתקיימים אילו לא חי האדם בתוך חברה בעלת נורמות התנהגות.

### ויסות רגשי ושליטה עצמית

המושג וויסות רגשי מתייחס ליכולת ההיענות להוראה או בקשה, היכולת ליזום התנהגות ו/או לחדול ממנה בהתאם לנסיבות, התאמה עצמית, תדירות ומשך הזמן של פעולות מילוליות ומוטוריות בסביבות חברתיות וחינוכיות, דחיית סיפוקים, נקיטת התנהגות חברתית נאותה ומקובלת בהיעדר ניטור (מעקב לשם בקרה) חיצוני, וויסות רגשי, תגובה רגשית וכו' (ברגר, קופמן והניק, 2008). השליטה העצמית הנה התנהגות חברתית, שנלמדה על ידי הפרט כחלק מתהליך החיברות (סוציאליזציה). לדבריהם (שם), אנשים נוטים לאמץ לעצמם התנהגות שמאפייניה נתפשים כבעלי ערך בחברה. השימוש בחיזוק עצמי נלמד באותה דרך בה נלמדה התנהגות אשר חוזקה על ידי מקור חיצוני. בתהליך רכישת השליטה

ולכן דורש מהילדים לפתח כישורים חברתיים ותובע התאמת הפרט לאחרים (שקדי, 2004).

### השפעת התנועה על ויסות רגשי ושליטה עצמית

למשחק התנועתי-קבוצתי תפקיד מרכזי בפיתוח ויסות רגשי ושליטה עצמית אצל ילדי הגן. הוא תובע מהילדים לקבל תכתיבי חוקים ולדחות סיפוקים קצרי טווח. הילדים לומדים לחכות, לעצור, לוותר, להתאפק ועל ידי כך לשלוט ברגשותיהם (שקדי, 2004).

בנוסף, ככל שהילד זוכה להתנסויות רבות ומגוונות בתנועה, כך הוא משכלל את יכולתו התנועתית. שיפור יכולות תנועתיות בעזרת תרגול והתנסות מעניקים לילד תחושה של שליטה על הגוף. רכישת שליטה בגוף, מגבירה את בטחונו העצמי של הילד ומפתחת דימוי עצמי חיובי. המשימות התנועתיות עוזרות לילד לעבור מ"עיקרון-העונג" לעיקרון ה"התחשבות במציאות", במהלכן מתנסה הילד ביכולתו להתאפק, לדחות סיפוקים, לעמוד בפני תסכולים, לשלוט על תנועותיו, דחפיו, רגשותיו, מחשבותיו ועל התנהגותו (קופרמן, 2004).

אלמנט בולט החוזר על עצמו פעמים רבות במשחק התנועתי-קבוצתי בגן, הינו אלמנט התנועה והעצירה. אלמנט זה מסייע לילד הן בוויסות רגשי ובשליטה העצמית והן בשיפור יכולותיו התנועתיות. על מנת לבצע פעילויות מן הסוג זה נדרשת התארגנות מוטורית - עצירת התנועה, הפעלת שיקול דעת - מתי לעצור, התארגנות מרחבית - לעצור בהתאם לתנאי השטח והאחרים הנעים בו, יכולת לעצור על פי הוראה מבחוח ויכולת להקשיב ולהגיב מיידיית להוראה מבחוח (שקדי, 2004).

באמצעות הפעילות התנועתית-קבוצתית, הילד מתרגל ומתנסה במצבים בהם נדרשת ממנו היכולת לוויסות רגשי ולשליטה עצמית (שקדי, 2004; Sherborne, 2001). יכולת זו חשובה ביותר להתפתחותו של הילד ותורמת רבות להסתגלותו ולהתמודדותו עם המציאות החברתית. בנוסף, באמצעות הפעילות התנועתית, הילד רוכש שליטה טובה יותר בגופו, שליטה המגבירה את בטחונו העצמי ומפתחת אצלו דמוי עצמי חיובי (קופרמן, 2004).

ישנם מספר דרכים לפיתוח יכולות הוויסות הרגשי והשליטה העצמית ולפיתוח בטחונו העצמי של הילד: חינוך לתנועה, פעילות גופנית, או סוגי מחול שונים כגון ריקודי עם. ריקודי העם והקשרם לוויסות רגשי ושליטה עצמית ולהקניית תחושת ביטחון

ריקודי עם מוגדרים כריקוד מסורתי של העם, העובר מדור לדור (Nichols, 1990; בתוך: Cholod, 1994). ריקוד זה

נעשה ע"י אנשים עם רקע שונה החוברים יחד. "ריקוד עם" מזוהה גם עם השם "מחול עממי", וכשמו כן הוא - ביטוי בתנועה להתרחשויות, לאירועים ולהתהוות של עם (עדן, 1999). ריקודי העם מתרחשים בכל העולם. מאפיין החזרתיות שבהם דורש ממשתתפים שונים זה מזה ובגילאים שונים להיות מסוגלים להתאמת צעדיהם ולמעקב אחר הריקוד. ביוון, למשל, מתקיים פסטיבל מסורתי של ריקודי עם הנקרא "פאניגרי", בו אלפי אנשים רוקדים יחד במעגל, כשידיהם אוחזות זה בכתפי זה. ההתלהבות המתפשטת והלהט מאפשרים התעלות גם ברמת האינדיבידואל וגם ברמת הקבוצה. הריקוד בשלב זה הופך כלי לקידום לכידות קבוצתית, ותמיכה בערכי התרבות (Capello, 2007).

בשנים האחרונות חודרים ריקודי העם יותר ויותר אל תכנית הלימודים של בתי הספר והגנים. הריקודים נלמדים באופן שיטתי, רציף - לפחות פעם בשבוע. ריקודי העם הם מרכיב חשוב בחינוך האסתטי, מרכיב בחינוכו של "האדם השלם". הם מאפשרים ביטוי במישורים רבים: מוטורי, חושי ותודעתי. בנוסף, הם מהווים גם מרכיב מרכזי וחשוב בחינוך הרגשי והחברתי של הילד (קפלנסקי, 1998).

תיאוריית ה"סטריקטורה הפונקציונאלית" (קפלנסקי, 1998), העוסקת בחיברות, מאפשרת לנו לעמוד על המקורות החברתיים בעולמו של הילד ומוצאת את ביטויה באמצעות ריקוד העם. התיאוריה בוחנת את תהליכי החברות של הילד ואת הפיכתו לבוגר עצמאי המתפקד כשותף במערכת החברתית, תוך כדי נטילת אחריות, קבלת נורמות התנהגות של הסביבה ואימוץ הערכים החברתיים שלה. הקבוצה הראשונית, ובכלל זה חבריו של הילד, מהווה מסגרת שבה הילד צומח ומתפתח בהדרגה, והיא זו שמקשרת ומתווכת בינו לבין החברה. במהלך הריקוד הקבוצתי, הילדים חייבים להיות מסוגלים להתאים את תנועותיהם לתנועות רקדנים נוספים, על מנת לזוז ביעילות עם שאר חברי הקבוצה וכדי לשמור על יחסים הולמים עם שאר החברים כאשר מתנועעים בצורות שונות (Nichols, 1990; בתוך: Cholod, 1994). פעולה זו דורשת איפוק, שליטה וויסות רגשי. כמו כן, לפי מאיר, בר ודודאי (1978), ריקוד העם דורש התנהגויות מסוימות כמו: התחשבות בזולת, שיתוף פעולה וסובלנות. התנהגויות אלה מאלצות אף הן את הילד לשלוט בדחפיו ולווסת את התנהגותו. כפי שצוין לעיל, ריקוד העם מאפשר לילד ביטוי גם בהיבט הרגשי. ביטוי זה אינו נפרד כלל מן ההיבט החברתי; למעשה, הוא נובע מתוכו. לפי רוזנבאום (Rosenbaum, 1989) בתוך: קפלנסקי (1998), הפעילות במסגרת החברה מיטיבה את יחסו של הילד לקבוצה. תנועה בשילוב מוסיקה ופעילות גומלין

המעגל והקשר בינו ובין ויסות רגשי ושליטה עצמית והקניית תחושת ביטחון בתקופות קדומות, האדם הפרימיטיבי הבין שקבוצה של אנשים הנעים יחד, נהנים מתחושת כוח וביטחון אשר האדם הבודד אינו מסוגל לחוש אותן כאשר הוא לבדו (Chaiklin, 1975). ריקודים סיבוביים, מעגליים וספיראליים התחילו את דרכם בטקסי פוריות וסגידה לאלים. הרבה סגנונות של ריקוד כללו את המעגל או הספיראלה כביטוי סימבולי עוצמתי של כוח ושל ביטחון. במהלך ההיסטוריה, תרבויות רבות רקדו ריקודי-מעגל בטקסי ההלוויה שלהם, כסמל למעגל החיים, המוות והלידה מחדש. באסלאם, מעגליות שימשה ביטוי לתפילה קדושה וריקוד המעגל היה מוכר כדרך לטיפול באדם חולה על ידי ריקוד במעגל סביבו. הדרווישים (נזירים מוסלמים), השתמשו בסיבוביות ככלי, מכיוון שהכל זה בצורה מעגלית: כדור הארץ, כוכב הלכת, מעגל החיים, התו המוסיקלי של האוקטבה, עונות השנה וכן גם בתנועה (Rueppel, 2002). ניתן להיווכח כי הצורה המעגלית היא צורה בסיסית המופיעה כבר בתקופות קדומות כסממן של כוח וביטחון. צורה זו הינה אוניברסאלית היות והיא קיימת בתרבויות רבות ומגוונות. לפי יונג (בתוך רוברטסון, 2004), ישנם אבטיפוסים הקיימים בתת מודע הקולקטיבי שלנו, אותם אנו חווים כסמלים אמיתיים. האבטיפוס העליון הינו העצמי- המייצג את השלמות. העצמי מתגלם בצורות גיאומטריות הנקראות 'מנדלות'. מנדלה היא מילה בסנסקריט (הודית עתיקה) שפירושה מעגל. לפי יונג, אף שהשלמות נדמית במבט ראשון כרעיון מופשט בלבד, היא בכל זאת ניסויית (אמפירית) במידת-מה, במובן זה, שהיא קיימת בנפשנו מלכתחילה כסמלים ספונטאניים או עצמאיים. אלו הם סמלי המנדלה. יונג הוקסם מן העובדה, שהמנדלות הופיעו לעיתים די קרובות בחלומותיהם של מטופליו, כמעט בכל פעם שהם ניסו להחזיר לעצמם את שלמותם הפנימית. להערכתו של יונג, המעגל מייצג את השלמות הסופית, האפשרית אך ורק ל'עצמי'. מכך ניתן להסיק, כי המעגל מייצג ומסמל שלמות פנימית, המתקשרת הן עם תחושת בטחון והן עם תחושת שליטה. כאשר אדם מרגיש שלם עם עצמו, סביר להניח כי יחוש שליטה בעצמו ובמתרחש ותחושת הביטחון העצמי שלו תגבר.

לפי נצר (2004), במזרח סימלה המנדלה את מבנה היקום המושלם. על פי תפישה זו נפש האדם בנויה גם היא בדגם זה, שכן, לדידם, נפש האדם משקפת את היקום. וינטר-סלע (2009) מוסיף שהמנדלה מסמלת לא רק מבנה סטטי של הנפש, אלא תהליך דינאמי שמתגלם כגלגל בתנועה. עשיית מנדלה מבוססת על צורת המעגל, הידועה ככלי חזק בתהליכי ריפוי. שבטים

חברתית תורמת לפיתוח היכולת הקומוניקטיבית של הילד בחברה, ליציבתו ולחוסנו הגופני. ריקוד העם מעודד את האמון החברתי ההדדי תוך שהוא מפיג את לחץ המועקה האישית ומעניק למשתתפים בו תחושת ביטחון של "השתייכות". הוא מעניק לכל קבוצת הילדים תחושת אחדות, גם כאשר הרקע הפרטי שלהם שונה זה מזה. זוהי פעילות בצוותא במובנו האמיתי של המושג.

כמו כן, במהלך ריקודי העם לכל ילד וילד יש תפקיד שווה בשעת הריקוד. כל ילד הוא חבר שווה זכויות בעת התהליך. הריקוד יוצר צורך ומשפיע על רצון של הקבוצה שכל הילדים יצליחו לבצע את המשימות על מנת להגיע להצלחה מרבית. כל ילד מנסה לתרום להצלחתו ולהצלחת הקבוצה כולה, בפרט בריקודי זוגות הנרקדים במעגל. הצלחת הקבוצה היא הצלחת כל יחיד ויחיד, ועל כן, ילדים דחויים הסוטים מן הנורמה זוכים להרגשה שהם שווים ערך ושהם חלק אינטגרלי מתוך הקבוצה (קפלינסקי, 1998). מאיר, בר ודודאי (1978) טוענים כי הילד הביישן וחסר הביטחון עשוי אף הוא להצטרף לריקוד כזה שבו כולם שווים, לא מתבלטים ואין בו סולנים. עוד הם (שם) מציינים כי ריקודי העם עשויים גם לסייע לילד חדש להיקלט בגן: הרגשת הביטחון והשייכות שמעוררים המנגינה המוכרת, הצעדים הידועים והתנועות הידועות לו, שלמד בסביבתו הקודמת, עשויים להפיג את הזרות שבסביבה החדשה ולעזור לו להצטרף לחבריו החדשים. שניידר (Snider, 1980), בתוך: Cholod, 1994) טוען כי עבודה בשיתוף עם אחרים מפתחת אצל כל ילד ביטחון במיומנותיו וביכולותיו הוא.

ניתן להיווכח, כי באמצעות ריקוד העם הילד רוכש כישורים חברתיים כגון התחשבות בזולת, שיתוף פעולה, סובלנות (מאיר, בר ודודאי, 1978), היתאמות (Nichols, 1990) וכו'. כישורים אלו דורשים מן הילד שליטה וויסות רגשי אשר יעזרו לו בעתיד להיות חלק מן החברה ולממש את הפוטנציאל הטמון בו. בנוסף, השיתוף המתבצע עם חברי הקבוצה במהלך ריקודי העם, יכול להעניק לילד הרגשה של ביטחון, שייכות, תחושת אחדות (Rosenbaum 1989) ושוויון זכויות (קפלינסקי, 1998), אשר יהוו בסיס מוצק לבניית אישיותו.

פרק זה עסק בתכונותיו ומעלותיו של ריקוד העם בשני המשתתפים הנחקרים: היכולת לשליטה וויסות רגשי והקניית הרגשת ביטחון. כידוע, ריקודי העם נרקדים במבנים שונים: ישנם ריקודי שורות, זוגות, חלונות, ריקודים בהם האינדיבידואלים פזורים באופן אקראי בחלל החדר וכמובן גם ריקודי מעגל. בפרק הבא נעסוק במהותו של המעגל ובתכונותיו הייחודיות. יתכן כי המעגל הוא זה המקנה את הרגשת הביטחון ויכולת השליטה והויסות רגשי העצמי בריקודי העם.

הראשוני ממנו יכולות להתפתח צורות נוספות של קשר. זהו סימן לתחילת התהוותה של עבודה בקבוצה. כאשר המעגל נהפך למקום בטוח, חברי הקבוצה יכולים לקבל מגוון של צורות נוספות (Chaiklin, 1975). לפיכך, ההתקבצות המשותפת של האנרגיה והמבנה המוגדר של המעגל מעניקים תחושה של כוח וביטחון. ההתקבצות המשותפת מובילה לתחושה של ביטחון עצמי פנימי ומבנה המעגל המוגדר בהירות מתייחס להרגשת הביטחון בהתמצאות במרחב.

תגובת האדם שונה במרחב טבעי, אנושי ומעוצב. ההתייחסות משתנה במרחבים מצומצמים או נרחבים. כשהמרחב תחום (כמו במעגל), התגובה יכולה להיות שונה מאשר במרחב אין-סופי, כמו החלל. המסלול העגול מאפשר לנו לצאת מאותה נקודה ולחזור אליה, ולכן הוא עשוי להשרות ביטחון בהתמצאות במרחב (לנצר, גלאור ושובל, 1982). הכרה והתמצאות במרחב האישי והכללי מאפשרת לילד התמצאות ושליטה בסביבה (Herman, 1983). לנצר, גלאור ושובל (1982), טוענים כי מרכז המסלול העגול משמש נקודת התייחסות אובייקטיבית שקל לתפוס אותה, מכיוון שהתחום העגול מגדיר אותה. עובדה זו מאפשרת ניצול הנושא להבהרת ההבדל בין מרחב אישי ומרחב כללי. המרחב האישי Personal Space, Kinesphere (Laban, 1973; Bartenieff, 1979) הוא השטח המידי המקיף את הגוף וגבולו החיצוני נקבע על ידי פשיטת איברי הגוף והריחוק לכל הכיוונים ובכל הרמות (מבלי לזוז מן המקום). הנעת האיברים המתוחים למרחק הרחוק ביותר ממרכז הגוף, מאפשרת תנועה קשתית בלבד, בגלל מבנה המפרקים העגול של הגוף. לכן, אפשר לתאר את הגבולות הרחוקים ביותר ממרכז הגוף ככדור עגול הנמצא סביב האדם ובו חלל, עליו יכול האדם לשלוט באמצעות תנועותיו. ככל שהתפיסה של גבולות הגוף ריאלית יותר, כך יתפקד האדם טוב יותר בשמירה על בטיחותו, במניפולציה של חפצים ובקשרים עם אנשים. הכרת המרחב האישי על כל פרטיו משמשת נקודת מוצא להכרת המרחב הכללי. לפי גופרשטיין (2004), המונח מרחב כללי הינו כל החלל הקיים מעבר למרחב האישי. כאשר אדם מתנועע אל המרחב הכללי, הוא נושא עימו את המרחב האישי לחלל הרחב יותר שסביבו. קופרמן (2004), טוענת כי ילד בעל חוש מרחבי מפותח, מתנועע בביטחון, מבצע פעולות באופן יעיל, ער לחפצים ולאנשים שבסביבתו ומרגיש שליטה במתרחש ועצמאות תפקודית. לפיכך, המסלול העגול תורם לתחושת ביטחון בהתמצאות המרחבית ועוזר לחדד מהו ההבדל בין המרחב האישי והכללי. תפיסה מרחבית מפותחת מקנה תחושת שליטה בסביבה ובמתרחש ותורמת לתחושת הביטחון התנועתי של הילד.

מסוימים מרפאים בעזרת המנדלה, על יד כך שהם מציירים מנדלה על האדמה, סביב לאדם החולה. המנדלה מאפשרת ריפוי על ידי חווית העולם הפנימי וחווית השלמות של החיים. נצר (2004, עמ' 343), מוסיפה כי "המנדלה, יותר מסמלים אחרים...מבטאת בתבניתה את הארכיטיפ של העצמי כארכיטיפ של הכליות, הסדר, האינטגרציה והמרכז". אלמנטים אלו של המנדלה, הלא היא מעגל, מתקשרים הן לביטחון והן לשליטה. תחושות השלמות והכוליות יכולות להקנות תחושת ביטחון, ואילו תחושת סדר ואינטגרציה יכולים להקנות תחושת שליטה.

מעגל החיים מייצג את האיזון וההרמוניה של המיקרו- והמאקרו-קוסמוס (Harding, 1998). המילה היוונית קוסמוס פרושה "סדר עולמי", שהיא היפוכו של הכאוס (תוהו ובוהו). גארט (בתוך: Harding, 1998), טוען כי בהוראה העתיקה המפתח להרמוניה הוא המודעות לכך שאנחנו תמיד נעים בצורה של מעגל, כמו אלקטרון במסלול או אמא אדמה של היקום. מכאן, כי תזוזת המעגל מתקשרת עם הרמוניה, איזון וסדר. האיזון וההרמוניה מתקשרים הן עם תחושת השליטה העצמית והן עם תחושת הביטחון, מכיוון שכאשר חייו של אדם מתנהלים באיזון ובהרמוניה קיימות בו גם תחושות של ביטחון ושליטה. הקוסמוס, שמשמעותו המקורית היא סדר, מחזיר אותנו להרגשת השליטה העצמית שאנו חשים כאשר קיים סדר. כפי שנאמר לעיל, צורת המעגל ידועה ככלי חזק בתהליכי ריפוי (וינטר-סלע, 2009). מריון צייס, שהייתה אחת המייסדות של הטיפול בתנועה, עבדה עם חולי נפש וחיילים הלומי קרב במעגל תנועה אשר יצרה איתם. במעגל, כל אחד תרם תנועה משלו והמנחה שיקפה באופן רציף את התנועות הקיימות. התנועה המוחצנת במרחב המעגל, המקצב המשותף ונוכחות האחר המשקף והמקבל את תנועתם- עוררו את החולים לתגובה ולקשר. הריקוד שנוצר, איפשר למשתתפים להיטיב ולחוש את עצמם ברמה הגופנית והנפשית, הן ביחס לעצמם והן ביחס לסביבה (גרוס, 2005). צייס זיהתה מחזוריות קבועה (כזו המתרחשת במעגל) כארגון התנהגות האינדיבידואל ויצירה של תחושת סולידאריות ודבק בין אנשים. כאשר רגש מובע במחזוריות קבועה משותפת, כל משתתף נע לקראת התקבצות משותפת של אנרגיה וחווה תחושה מורמת של כוח וביטחון (Chaiklin, 1975). התנועה כאיש אחד במעגל, משלימה שני תפקידים בו זמנית - היא מגדירה את עצם החברות בקבוצה, ובו בזמן מעמעמת את השוני בין חברי הקבוצה (Schmais, 1998). בטיפול, מבנה המעגל מאפשר שיתוף שווה, קשר ויזואלי בקרב חברי הקבוצה והרגשת ביטחון במרחב המוגדר בהירות. המעגל הוא המבנה

**מהלך המחקר**

במחקר השתתפו ארבעה גני ילדים. בכל גן, מיד בתום החוג לריקודי-עם, הגיעו הילדים בזה אחר זה אל החוקרת והתבקשו לענות על 8 שאלות שהוקראו להם על ידה. כתשובה לכל שאלה היה עליהם לבחור אחת מתוך השתיים: מעגל או מפוזר (חלל בלתי מאורגן). העברת השאלון נעשתה לאחר קבלת האישורים הנדרשים ובאנונימיות מוחלטת. הילדים לא יכלו לראות או לשמוע את תשובותיהם של חבריהם. הילדים פעלו במסגרת שיעורי ריקוד העם גם במעגל וגם במרחב.

**כלי המחקר**

השאלון חובר על ידי החוקרת. כיוון שהשאלון מקורי ונראה כי לא נחקר בעבר, נערך פיילוט לפני הפצת השאלון. שאלון הפיילוט הורכב מעשר שאלות הכולל שני עולמות תוכן: (1) שליטה עצמית (2) תחושת ביטחון. שבע שאלות נגעו לעולם התוכן שליטה עצמית ושלוש שאלות לעולם התוכן תחושת ביטחון. לאחר הפיילוט הוחלט להסיר שתי שאלות, שאלה אחת מכל עולם תוכן, כך שהשאלון הסופי שהועבר הורכב משמונה שאלות: שש שאלות מעולם התוכן שליטה עצמית (מהימנות-אלפא = 0.246) ושתי שאלות מעולם התוכן תחושת ביטחון (מהימנות-אלפא = 0.103). לאחר העברת השאלון עברו שאלות מס' 1, 3 ו-6 היפוך סקאלה כדי שכיוון השאלות יהיה זהה.

**ממצאים**

הממצאים המוצגים בהמשך מציגים ניתוח ממוצע תשובות הילדים בשני עולמות התוכן, שליטה עצמית וביטחון עצמי. מבחן חי בריבוע הבדק את הקשר בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר ובין משתני הגיל וסוג הגן. בנוסף, נעשה ניתוח באמצעות מבחן פירסון שבדק את הקשר בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר ובין ממוצע תחושת הביטחון לבין ממוצע הוויסות רגשי והשליטה העצמית. טבלאות 1 ו-2 מציגות נתונים המתייחסים לקטגוריית שליטה עצמית ותחושת ביטחון של הילדים במעגל ובמרחב המפוזר.

"התנועה הטבעית של הילדים אינה תמיד מרוסנת ולא תמיד הם שולטים בה. אבל אנחנו צריכים לכבד אותה, להכיר אותה ולהבין אותה, לעיתים לזרום איתה ולעיתים קצת לאפק ולעזר אותה" (סביר, 2006, עמ' 88). הריקוד במעגל יכול להוות עבור הילד כלי אשר בעזרתו ניתן לאפק, לעזר ולעצב את תנועתו. לפי מאיר, בר ודודאי (1978, עמ' 17), "הריקוד במעגל דורש מהילד להתאים את צעדיו וקצב הליכתו לילדים אחרים". כאשר הילד נדרש להתאים את עצמו לשאר הילדים, עליו לשלוט הן בתנועותיו והן בהתנהגותו, ובכך הוא מתאמן על שליטה וויסות רגשי. המילה "מעגל" מורכבת מהאותיות של המילה "למעגל". המעגל מזמין למגע וילדים (וגם מבוגרים) זקוקים למגע. המעגל משדר מגע לא רק בידיים, אפשר לגעת בעיניים ולראות זה את זה מכל מקום. אפשר לגעת בנקודות חבויות שבלב, כולם שווים, אין ראש ואין זנב, אין התחלה ואין סוף - יש מעגל, משהו חובק, מגן ומשרה ביטחון (סביר, 2006). הואיל וכך, המעגל יכול לשמש הן ככלי לאיפוק, עידון ועיצוב התנועה (סביר, 2006), הן כמבנה המאלץ את הילד להתאים את עצמו לכלל ובתוך כך לתרגל שליטה וויסות רגשי (מאיר, בר ודודאי, 1978) והן כמקום המזמין למגע, אשר משרה תחושת ביטחון (סביר, 2002, 2006, Holmes & Geiger). מחקר זה עוסק בבדיקת השפעת הריקוד במעגל בהשוואה להשפעתו בחלל בלתי מאורגן, ועד כמה הוא תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית ומעניק תחושת ביטחון אצל ילדים בגן.

**שאלות המחקר**

1. האם הריקוד במעגל משפיע יותר על יכולת ויסות רגשי ושליטה של ילדי הגן לעומת ריקודים במרחב?
2. האם ילדי גן ידווחו כי הם חשים תחושת ביטחון בריקודי המעגל יותר מאשר בריקודים בחלל בלתי מאורגן?
3. האם קיים קשר בין גיל הילד, מינו וסוג הגן (גן עירוני או גן כפרי) לבין משתני המחקר (ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון)?

**השיטה****נבדקים**

המחקר הנוכחי כלל מדגם של 31 ילדי גן חובה מאזורי הגליל העליון והגליל המערבי. טווח הגילאים נע בין 3 ל-6 כאשר הגיל הממוצע עמד על 5.25. 45.2% מן הנבדקים היו ממין זכר ו-54.8% היו ממין נקבה. 38.7% מהנבדקים מבקרים בגן עירוני ו-61.3% מהם בגן כפרי. הגנים הינם גנים רגילים בהם נוכחים ילדים רגילים ומשולבים.

**טבלה מס' 1 - עולם תוכן שליטה עצמית**

שליטה עצמית	מעגל	מפוזר
איפה יותר נוח לך להשתולל	16.1%	83.9%
איפה יותר קל לך להתאפק לא להשתולל	80.6%	19.4%
איפה יותר כועסים עליך על התנהגות לא טובה	22.6%	77.4%
איפה אתה מרגיש שאתה מתנהג יותר יפה	77.4%	22.6%
כשמדלגים ודוהרים, איפה מותר לעקוף ילדים שזזים יותר לאט ממך	12.9%	87.1%
איפה אתה יותר שולט בתנועות שלך	74.2%	25.8%

טבלה מס' 4 מציגה את הקשר בין משתנה סוג הגן לבין משתני המחקר. קשר זה נבחן באמצעות מבחן חי בריבוע, שבו ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון שימשו כמשתנים תלויים וסוג הגן שימש כמשתנה בלתי תלוי. כפי שניתן לראות- לא נמצא קשר מובהק בין ויסות רגשי ושליטה עצמית לבין משתנה המין ( $0.05 > 0.643$ ), וכן לא נמצא קשר מובהק בין תחושת ביטחון לבין משתנה המין ( $0.05 > 0.430$ ).

**טבלה מס' 4 - מתאם חי בריבוע בין משתנה סוג הגן ( כפרי, עירוני) לבין משתני המחקר**

סוג הגן	
0.284	ויסות ושליטה עצמית
0.233	תחושת ביטחון

† כל התוצאות אינן מובהקות

**טבלה מס' 2 - עולם תוכן תחושת ביטחון**

תחושת ביטחון	מעגל	מפוזר
איפה אתה מרגיש יותר מוגן ובטוח	80.6%	19.4%
איפה אתה מרגיש שחבריך שומרים עליך יותר	87.1%	12.9%

**בדיקת קשר בין משתני הגיל למשתני המחקר**  
 התוצאות המוצגות בטבלה מס' 5, הקשר בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר - קשר בין ויסות רגשי ושליטה עצמית ותחושת ביטחון לבין גיל הילדים, נבחן באמצעות מבחן פירסון. כפי שניתן לראות- לא נמצא קשר מובהק בין ויסות רגשי ושליטה עצמית לבין משתנה הגיל ( $0.05 > 0.357$ ), וכן לא נמצא קשר מובהק בין תחושת ביטחון לבין משתנה הגיל ( $0.05 > 0.293$ )

**טבלה מס' 5 מתאם פירסון בין משתנה הגיל לבין משתני המחקר**

גיל	
-0.171	ויסות ושליטה עצמית
-0.195	תחושת ביטחון

† כל התוצאות אינן מובהקות

טבלה מס' 6 מציגה את הקשר בין משתנה הוויסות רגשי והשליטה העצמית לבין משתנה תחושת הביטחון אשר נבחן באמצעות מבחן פירסון. הממצאים מצביעים על כך שקיים קשר בינוני חיובי (0.582) ומובהק ( $0.001 > 0.01$ ) בין תחושת הביטחון לוויסות רגשי ושליטה עצמית.

**בדיקת קשר בין משתנים**

התוצאות בטבלה מס' 3 מציגות את הקשר בין משתנה המין לבין משתני המחקר, דהיינו הקשר בין ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון לבין מינם של הילדים, באמצעות מבחן חי בריבוע. ויסות רגשי, שליטה עצמית ותחושת ביטחון שימשו כמשתנים תלויים ומין הילדים שימש כמשתנה בלתי תלוי. כפי שניתן לראות - לא נמצא קשר מובהק בין ויסות רגשי ושליטה עצמית לבין משתנה המין (  $0.05 > 0.178$ ), וכן לא נמצא קשר מובהק בין תחושת הביטחון לבין משתנה המין ( $0.05 > 0.238$ )

**טבלה מס' 3- מתאם חי בריבוע בין משתנה המין לבין משתני המחקר**

מין	
0.451	ויסות ושליטה עצמית
0.304	תחושת ביטחון

† כל התוצאות אינן מובהקות

טבלה מס' 6 - מתאם פירסון בין ממוצע תחושת הביטחון לבין ממוצע הוויסות רגשי והשליטה העצמית

ויסות רגשי ושליטה עצמית	
תחושת ביטחון	**0.582
	0.001**

דיון

מטרת המחקר היא לבדוק האם הריקוד במעגל תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית אצל ילדים בגן ומשרה בהם תחושת ביטחון, זאת בהשוואה לריקוד בחלל בלתי מאורגן. אחוז גדול יותר של ילדים דיווחו שהם חשים ויסות רגשי ושליטה עצמית בריקודי המעגל יותר מאשר בריקודים בחלל בלתי מאורגן. בכל שאלה מתוך עולם תוכן זה, נמצא אחוז גדול יותר של ילדים המדווחים כי הם חשים ויסות רגשי ושליטה עצמית כאשר הם רוקדים במעגל. ניתן להסביר ממצא זה בעזרת טענתם של מאיר, בר ודודאי (1978, עמ' 17), לפיה, "הריקוד במעגל דורש מהילד להתאים את צעדיו וקצב הליכתו לילדים אחרים". כלומר, כאשר הילד נדרש להתאים את עצמו לשאר הילדים, עליו לשלוט הן בתנועותיו והן בהתנהגותו, ובכך הוא מתאמן בשליטה וויסות רגשי עצמי. טענה נוספת המחזקת השערה זו, היא שהריקוד במעגל מזמן משחק תנועתי-קבוצתי רב יותר מאשר ריקוד בחלל הבלתי מאורגן, שכן המעגל הוא סימן להתהוות התחלתה של עבודה בקבוצה (Chaiklin, 1975) וכן הוא כלי לקידום לכידות קבוצתית (Capello, 2007). שקדי (2004) מציינת, שמשחק תנועתי-קבוצתי תובע מן הילדים לקבל הכתבה של חוקים ולדחות סיפוקים קצרי טווח. לפיה (שם) הילדים לומדים לחכות, לעצור, לוותר, להתאפק ועל ידי כך לשלוט ברגשותיהם. כך הם מתאמנים בוויסות רגשי ובשליטה עצמית. מעבר לכך שהמעגל הוא מקום המזמן עבודה על ויסות רגשי ושליטה עצמית, נראה כי למעגל גם תכונות הגורמות לילד להרגיש מאורגן יותר מבפנים ובעקבות כך הוא מצליח לשלוט יותר בתנועותיו ובהתנהגותו. לפי נצר (2004, עמ' 343), "המנדלה (הלא היא מעגל), יותר מסמלים אחרים, מבטאת בתבניתה את הארכיטיפ של העצמי כארכיטיפ של הכוליות, הסדר, האינטגרציה והמרכז". כידוע, כאשר בחוץ ישנה תמונה שלמה, מאורגנת ומסודרת, גם מבפנים יותר מאורגן ומסודר. יתכן כי אלמנטים אלו, המצויים בתבנית המעגל, משפיעים על הרגשתו הפנימית של הילד וגורמים לו להרגיש יותר אסוף, מוחזק ומאורגן. בעקבות כך הוא חש מווסת יותר ובעל שליטה עצמית גבוהה יותר.

הממצאים מאששים גם את השערה מס' 2, לפיה אחוז גדול יותר של ילדי גן ידווחו כי הם חשים תחושת ביטחון בריקודי

המעגל יותר מאשר בריקודים בחלל הבלתי מאורגן. בשתי השאלות הכלולות בתוך עולם תוכן זה, למעלה מ-80% מן הילדים ענו כי הם חשים יותר בטחון בריקודי המעגל. עדות להשפעתו התרפויטית של המעגל מופיעה עוד בתקופות קדומות (Chaiklin, 1975), ומאז הרבה סגנונות של ריקוד כללו את המעגל כביטוי סימבולי עוצמתי של כוח ושל ביטחון (Rueppel, 2002). הוכחה נוספת לחיזוק ממצא זה והסברתו, היא שכאשר נוסד הטיפול בתנועה, הכלי הראשוני בו אחת מהחלוצות בתחום, מריאן צייס השתמשה, היה המעגל. בטיפוליה, המעגל שימש כלי להבעת רגשות, כאשר כל משתתף בו נע לקראת התקבצות משותפת של אנרגיה וחווה תחושה מורמת של כוח וביטחון (Chaiklin, 1975). סביר (2006) מחזקת גם היא את ההשערה, באמצעות טענתה כי במעגל ישנו משהו חובק, מגן ומשרה ביטחון.

במחקר נבדק הקשר בין משתני המחקר לבין גילו, מינו וסוג הגן של הילד. ההשערה כי לא ימצא קשר בין גיל הילד, מינו וסוג הגן (כפרי, עירוני) לבין משתני המחקר (ויסות רגשי ושליטה עצמית ותחושת ביטחון), אוששה גם היא במלואה. השערה זו נוסחה על מנת להוכיח כי תשובותיהם של הילדים אינן קשורות למשתני הרקע השונים. ניתן להסביר ממצא זה באמצעות דבריה של סביר (2006), הטוענת כי במעגל ישנה הרגשה כי כולם שווים. הסיבה לכך שכולם מרגישים שווים יכולה להימצא בדבריה של קפלינסקי (1998, עמ' 234), הטוענת כי "לכל ילד וילד יש תפקיד שווה בשעת הריקוד, כל ילד הוא חבר שווה וזכויות 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 זוגות הנרקדים במעגל". לאור העובדה כי המעגל לא נותן מקום למנהג איפה ואיפה, לא סביר שתשובותיהם של הילדים יהיו שונות זו מזו ומושפעות ממשתני הרקע השונים. בנוסף, לאורך כל הסקירה הספרותית לא צוין כי מבנה המעגל ותכונותיו תורמים יותר או פחות לאוכלוסייה זו או אחרת. כמו כן, ניתן לראות קשר מובהק ( $0.01 > 0.001$ ) ולא לגמרי מפתיע, בין משתנה הוויסות רגשי והשליטה העצמית לבין משתנה תחושת הביטחון. חוקרים רבים (נאבל-הלר, רביב, לידור ולויאן, 1990; קפלינסקי, 1998; וכן - Frosting and Maslow, 1970; Rosenbaum 1989), כללו את שני משתני המחקר תחת אותה הכותרת: התחום הרגשי-חברתי, והתקשו להפרידו. נאבל-הלר, רביב, לידור ולויאן (1990, בתוך: קופרמן, 2004, עמ' 13), מדגימים זאת כאשר הם כוללים את המושגים: ביטחון עצמי והרגשת שליטה תחת אותה הכותרת: "כל תנועה מופיעה עם



וקצב הליכתו לילדים אחרים (מאיר, בר ודודאי, 1978), אך במחקר זה נוסף אלמנט ההתנהגות, בו הילדים מעידים בתשובותיהם כי הם חשים שבזמן הריקוד במעגל הם שולטים יותר הן בתנועותיהם והן בהתנהגותם.

מחקר זה אינו מבטל את הריקוד בחלל הבלתי מאורגן או מפחית מחשיבותו, אך הידיעה, כי קיים מבנה אשר נבדק אמפירית, ובו הילדים מרגישים שהם מווסתים, שולטים בעצמם ובטוחים יותר, יכולה להיות שימושית ויעילה לגורמים רבים בתחומים שונים ומגוונים.

### מגבלות והמלצות המחקר

המדגם הנוכחי כלל מספר מצומצם יחסית של ילדי גן (31 ילדים). מומלץ להרחיב את המחקר למדגמים גדולים יותר. כמו כן, השאלון הועבר לילדים על ידי החוקרת בעל-פה, היות והילדים אינם יודעים עדיין קרוא וכתוב. ייתכן וזה פגע בצורה כלשהי במהימנות השאלון. עם זאת, העובדה כי אחוז הילדים אשר ענו תשובה זהה הוא גדול ותואם את טענותיהם של חוקרים רבים (וינטר-סלע, 2009; לנצר, גלאור ושובל, 1982; מאיר, בר ודודאי, 1978; נצר, 2004; סביר, 2006; רוברטסון, 1992; Chaiklin, 1975; Harding, 1998; Rueppel, 2002), נותנת סיבה מסוימת לבטוח במהימנותם. מחקר עתידי נוסף ומעניין, יכול לבחון את שאלת המחקר באוכלוסיית מתבגרים עם בעיות התנהגות, הרוקדים בחוג לריקודי-עם.

### ביבליוגרפיה

- ברגר, א., קופמן, א., והניק, א. (2008). התפתחות של ויסות רגשי עצמי מולד ונלמד. בתוך פ. ש. קליין, ב. י. יבלון (עורכים) (2008) *מחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 39-66). ירושלים: כתר.
- גופרשטיין, ר. (2004). *מילה-תנועה-מילה ומה שביניהן- מוע המילה והתנועה בתכנים אישיים*. (עבודת מ.א., ביה"ס לאומנויות ומדעי החברה, Lesley University).
- גיליוס, ב. (1979). *יסודות בחינוך לתנועה לילדים*. (עברית: אמיר, א. אלדר ד.) נתניה: מכון וינגייט.
- גרוס, א. (2005). מבוא לטיפול בתנועה. בתוך אור, א. ואמיר, ד. (עורכים) (2005) *בשפה אחרת, תרפיה באומנויות- סיפורי טיפול* (עמ' 195-230). בן שמן: מודן.
- וינטר-סלע, א. (2009). *מנדלות וילדים עם בעיות קשב וריכוז*. הורד 10 אוקטובר 2009, מ-  
<http://www.academics.co.il/Articles/Article4381.aspx>  
 לנצר, ר., גלאור, ע., ושובל, א. (1982). *להיות בתנועה- צא אל המרחב*. תל אביב: קיפניס.

תנועות נוספות, הן קשורות זו בזו ומתקיימים יחסי גומלין בינן ובין תפקודים הכרתיים...וכן בינן לבין תפקודים רגשיים חברתיים כגון: מושג-עצמי, ביטחון עצמי, הרגשת שליטה, הזדהות, עצמאות, מנהיגות, סוציאליזציה ועוד". ניתן להבחין בעדות נוספת לקשר ביניהם, מתוך דבריה של קופרמן (2004) הטוענת, כי ילד בעל חוש מרחבי מפותח מתנועע בביטחון, מבצע פעולות באופן יעיל, ער לחפצים ולאנשים שבסביבתו ומרגיש שליטה במתרחש ועצמאות תפקודית. לפי דבריה ניתן להניח, כי במקום בו הילד מרגיש בטחון, הוא ירגיש גם שליטה. קשר נוסף בין השניים נמצא בתוך המשפט הבא: המסלול העגול מאפשר לנו לצאת מאותה נקודה ולחזור אליה, ולכן הוא עשוי להשרות ביטחון בהתמצאות במרחב (לנצר, גלאור ושובל, 1982). הכרה והתמצאות במרחב האישי והכללי מאפשרת לילד התמצאות ושליטה בסביבה (Herman, 1983). זוהי טענה נוספת המצביעה על הקשר בין השניים, שכן בטחון בהתמצאות במרחב מאפשר לילד התמצאות ושליטה בסביבה.

### סיכום

ממצאי המחקר מצביעים על כך כי הריקוד במעגל, להבדיל מן הריקוד בחלל הבלתי מאורגן, תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית אצל ילדים בגן ומשרה בהם תחושת ביטחון. כפי ששוער, תשובותיהם של הילדים אינן קשורות למשתנים הדמוגרפים השונים כמו גיל, מין וסוג הגן. תוצאות המחקר מחזקות את הטענה כי למעגל תכונות ייחודיות, התורמות לילד בתחום הרגשי-חברתי. שני משתני המחקר הנוכחי נכללים תחת תחום זה ויתכן כי עובדה זו היא אחת מן הסיבות לממצא הנוסף שנמצא, כי קיים בין משתני המחקר קשר מובהק. תרומתו של המחקר הנוכחי ניכרת הן בתחום החינוכי, המעודד לוויסות רגשי ושליטה עצמית, שהרי לפי מאסלו (Maslow, 1969 בתוך: רוני, 2004) "האדם הטוב"-...מחליט בעצמו, אחראי לפעולותיו, עצמאי, ושולט על עצמו. והן בתחום הטיפולי, המעודד לחיזוק תחושת הביטחון, כפי שתיארה זאת סביר (2006, עמ' 88): "המעגל מזמין למגע... אפשר לגעת בנקודות חבויות שבלב, כולם שווים, אין ראש ואין זנב, אין התחלה ואין סוף- יש מעגל, משהו חובק, מגן ומשרה ביטחון". השפעתו של המעגל אינה מפתיעה או מחדשת. ההשערה כי במעגל קיימות תכונות תרפויטיות, היתה קיימת עוד בתקופות קדומות (Chaiklin, 1975), אך מחקר זה הוא הראשון הבודק זאת באופן אמפירי אצל ילדי גן. הממצא השני, בו נאמר כי המעגל תורם לוויסות רגשי ולשליטה עצמית, חדשני יותר. אמנם נאמר כי הריקוד במעגל דורש מהילד להתאים את צעדיו

- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28 (3), pp. 12-28.
- Bartenieff, 1979. *Body Movement Coping with the Environment*. Gordon & breach Science.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Capello, P. P. (2007). Dance as our source in dance/movement therapy education and practice. *American Journal of Dance Therapy* 29(1), pp. 37-50.
- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72 (4), pp. 1032–1053.
- Chaiklin, S. (1975). Dance therapy. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. New York.
- Cholod, K. L. (1994). *Children's casual attributions for performance in creative dance and Folk dance* (MA thesis, Department of Physical Education, McGill University) .
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), pp. 238–256.
- Frostig, M. and Maslow, P. (1970). *Movement Education: Theory and Practice*. Chicago: Follett Educational Corporation .
- Harding, S. (1998). Native Healers: Part 2-The Circle in Practice. *Alternative and Complementary Therapies*. 4(3), pp. 173-179.
- Herman, P.J. (1983) Applaud for movement! The breakfast for learning. *Academic Therapy*, 19 (2), pp. 167-174.
- Holmes, R. M., & Geiger, C. J. (2002). The relationship between creativity and cognitive abilities in preschoolers. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues*: מאיר, ש., בר, מ., ודודאי, ב. (1978). *הגן רוקד*. ירושלים: מפעלי תרבות וחינוך.
- נאבל-הלר, נ., רביב, ש., לידור, ר., ולויאן, ז. (1999). *פעילות תנועתית מכוונת המכוונת להתפתחות מוטורית*. מכון וינגייט: רכס.
- נאמן, נ., וברטל, ל. (1978). *התנועה- מודעות ויצירה*. תל אביב: ספריית פועלים.
- נצר, ר. (2004). *מסע אל העצמי- אלכימית הנפש - סמלים ומיתוסים*. בן שמן: מודן.
- סביר, א. (2006). *מעגל התנועה- התנועה הטבעית שלנו*. *הגן, חוברת א', אלול תשס"ו*, עמ' 88-91.
- עדן, נ. (1999). *נצא במחול: ריקודי עם ישראליים לגן הילדים*. משרד החינוך התרבות והספורט: מעלות.
- פינק-קרוונברג, א. (2007). *ויסות רגשי רגשי בגיל הינקות*. [גרסה אלקטרונית]. הורד 13 אוקטובר 2009, מ- <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1223>
- קוטלר, ד. (2007). *תנועה בהנעה ובהנאה*. *הגן, חוברת א', תשרי תשס"ח*, עמ' 78-81.
- קופרמן, ק. (2004). *תנועה כאמצעי לטיפוח שליטה עצמית*. יולי 2004. הורד 14 יוני 2009, מ- <http://www.levinsky2006.macam98.ac.il/mhgr/doc/katya.pdf>
- קפלנסקי, א. (1998). *ריקודי עם ככלי פונקציונאלי התפתחותי*. הגיגי גבעה: שנתון המכללה הדתית לחינוך גבעת ושינגטון, 6: עמ' 231-236.
- רוברטסון, ר. (2004). *יונג- מדריך לפסיכולוגיה היונגיאנית*. סביון: פן.
- רוני, ת. (1990). *הדרך לשליטה עצמית*. *מדריך לחינוך ילדים*. הדפסה רביעית-אוגוסט 1994. רמת גן: קשת.
- רוני, ת. (1995). *שליטה עצמית ותושייה נלמדת*. תל אביב: פפירוס.
- 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](http://web.macam98.ac.il/~ltami/halit)
- שריר, ט. (2007). *טיפוח התחום הרגשי והחברתי*. *הגן, חוברת א', תשרי תשס"ח*, עמ' 66-73
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

- Ruepple, S. (2002). *The healing power of dance*. Mit paper 2001/2002. Retrieved June 14, 2009, from <http://1.b5z.net/i/u/6066747/f/RueppelDance.pdf>.
- Schmais, C. (1998). Understanding the dance : Movement therapy group. *American Journal of Dance Therapy*, 20 (1), pp. 23-35
- Sherborne, V. (1985). *Movement Observation & Practice*. Paper presented at the Fifth International Symposium on Adapted Physical Activities, Toronto, October.
- Snider, M. E. (1980). *Folk Dance Handbook*. Vancouver: Hancock House.
- in the fields of play (pp. 128–148). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Koff, S. (2000). Toward a definition of dance education. *Childhood Education*, 77(1), 27–31.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, pp. 199-214 .
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), pp. 343–354.
- Laban, R. (1971) *The mastery of movement*. (Third edition), London: Macdonald&Evans.
- Loots, G. & Malschaert, E. (1999). The use in Belgium of developmental movement according to the work of Veronica Sherborne: a developmental psychology view. *Special Needs Education*, 14 (3), pp. 221-230
- Maslow, A. H. (1969). A Theory of Metamotivation: the Biological Rooting of the Value Life. In Anthony J. Sutich and Miles A. Vich (Eds.). *Readings in Humanistic Psychology*. (pp.153-201). New York: The Free Press.
- Nichols, B. (1990). *Moving and learning: The elementary school physical education experience*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College.
- Orpet, R. E. (1972). *The Development of an Experimental Sensory-Motor and Movement Skills Test Battery*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April .Rosenbaum, D.A. (1989). *Human Motor Control*. San Diego, CA: Academic Press.

ד"ר עופרה ולטר, PhD, מרצה בחוג לחינוך ובחינוך לגיל הרך  
 דוא"ל: Walters@macam.ac.il  
 לילך בן צבי, BA, סטודנטית בהכשרה לטיפול בתנועה, דוא"ל:  
 lilachbz@walla.com