

הפקולטה למדעים

תואר שני (M.ED) בחינוך לפעילות גופנית ובריאות

**הומור ככלי להגברת מוטיבציה ולשיפור התנהגות בקרב ילדים בגילאי 4-12**

עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך M.ED

בחינוך לפעילות גופנית ולבריאות

מגיש: רועי חיגשי

ת.ז: 031405384

מנחה: ד"ר איתן אלדר

ספטמבר 2014

תוכן עניינים

[תקציר 4](#_Toc399008748)

[מבוא 5](#_Toc399008749)

[סקירה ספרותית/רקע תיאורטי: 6](#_Toc399008750)

[משמעות החינוך הגופני: 6](#_Toc399008751)

[ניצול זמן אקדמי 6](#_Toc399008752)

[גורמים שליליים להתמודדות בחינוך הגופני 7](#_Toc399008753)

[חוסר מוטיבציה 7](#_Toc399008754)

[תופעת ההתאחרות TARDINESS 7](#_Toc399008755)

[התבטלות ובעיות משמעת 8](#_Toc399008756)

[בריונות ודרכים להתמודדות 10](#_Toc399008757)

[דחק 10](#_Toc399008758)

[אישיותם של מורים לחינוך גופני 11](#_Toc399008759)

[תפקידו של המורה לחינוך הגופני. 11](#_Toc399008760)

[פסיכולוגיה חיובית וחינוך גופני איכותי 12](#_Toc399008761)

[חוש הומור 16](#_Toc399008762)

[הגדרות ,תיאוריות והשפעותיו 16](#_Toc399008763)

[תיאוריות של הומור 17](#_Toc399008764)

[השפעות ההומור 18](#_Toc399008765)

[הומור בחינוך 19](#_Toc399008766)

[השימוש "והרווחים" של הומור בבית ספר כמקום עבודה 22](#_Toc399008767)

[הומור בחינוך גופני 22](#_Toc399008768)

[יישום ההומור בחינוך הגופני 23](#_Toc399008769)

[מתודולוגיה 26](#_Toc399008770)

[מטרת המחקר: 26](#_Toc399008771)

[שאלות המחקר: 26](#_Toc399008772)

[משתני המחקר: 26](#_Toc399008773)

[אוכלוסיית המחקר: 26](#_Toc399008774)

[כלי המחקר 27](#_Toc399008775)

[סוג המחקר: 27](#_Toc399008776)

[מערך המחקר: מערך רב בסיסי 28](#_Toc399008777)

[ניתוח הממצאים 29](#_Toc399008778)

[ממצאים 30](#_Toc399008779)

[דיון 38](#_Toc399008780)

[סיכום ומסקנות 39](#_Toc399008781)

[ביבליוגרפיה 42](#_Toc399008782)

[נספחים 45](#_Toc399008783)

# תקציר

רקע: חינוך גופני הוא חינוך לחיים. משימת המפתח של החינוך הגופני היא לחנך את הצעירים ליישם אורח חיים בריא ופעיל לאורך מעגל חייהם. עקב כך יהיה זה חשוב ביותר להוציא אל הפועל את החינוך הגופני ברמה הגבוהה ביותר שניתן, מכיוון שלילדים רבים, זוהי הפעילות הגופנית היחידה במשך היום. קיימות סיבות רבות מאד כגון ניצול זמן אקדמי מועט, תופעת ההתאחרות, דחק, בריונות, חוסר מוטיבציה, התבטלות ובעיות משמעת שעלולות לפגוע באיכות השיעור הגופני, וחמור מכך במטרתו. עקב כך מתעורר הצורך בנקיטת צעדים יצירתיים המעודדים פעילות גופנית מתוך הנעה והנאה, אשר תיצור חוויה מרגשת שתיצרב בזיכרון ותשפיע על התלמידים לאורך זמן. אם כך, יצירת סביבה לימודית שתאפשר למידה חווייתית ובת הצלחה היא הכרחית. חוויה זו יכולה להגיע מטכניקות שונות של הוראה, אחת מהן היא ההומור, שבעזרתה ניתן יהיה לגרום לשינוי בהתנהגות המבוקשת.

שיטה: נערך מחקר ניסויי שכלל כ-80 ילדים ב6 קבוצות קפוארה שונות מגיל 4 עד גיל 12 במתנ"ס במרכז הארץ. שני מדריכים לימדו 2 תכניות התערבות (בפתיחת שיעור ובסופו) ל3 קבוצות שונות כל אחד. בודקת מהימנות אחת נבחרה לאסוף נתונים בכל 6 הקבוצות. סוג המחקר שנבחר הוא מערך רב בסיסי לקבוצות שונות מתוך שיטות המחקר היחיד. כלי המחקר הינו טופס נוכחות שבו תועד שלב איסוף הנתונים במשך 3 חודשים שבהם בוצע המחקר (12 שיעורים) ובו צוין מספר הילדים שסידרו את נעליהם בכניסה לשיעור ומספר הילדים שסייעו במלאכת איסוף הציוד בסוף השיעור. מערך המחקר בוצע כך שכל 3 שיעורים נכנסה קבוצה נוספת לתכנית ההתערבות על מנת לפקח על תוצאות הקבוצות המקבילות.

תוצאות: נצפתה עליה משמעותית בביצוע ההתנהגות הנדרשת (סידור הנעליים ואיסוף הציוד) לאורך שלבי ההתערבות בכל 6 הקבוצות לעומת שלבי קו הבסיס. כלומר, יישום ההתערבות בהומור בשיעורי פעילות גופנית הגביר את המוטיבציה להתנהגות חיובית. חיזוק לכך ניתן למצוא בספרות הקיימת, כי קיים קשר ישיר בעוצמה בינונית ברמת מובהקות גבוהה בין מורים שמשתמשים בחוש הומור בהוראתם, ומוטיבציה בקרב תלמידים. לא התגלו הבדלים משמעותיים בין תוצאות 2 המדריכים.

מסקנות: מורה טוב מחפש שיטות יעילות ושונות לחולל עניין והתלהבות בקרב תלמידיו. הומור עשוי לעורר סקרנות ועניין בלמידה ולטפח יחסים חיוביים בין המורה לתלמידים. הומור עשוי לשרת מטרות הוראה כאשר משתמשים בו בצורה ראויה. ניתן להשתמש בו ליצירת סביבה לימודית חיובית. יישום יעיל בידי מורים לחינוך גופני יביא לכך שהתלמידים יצאו נשכרים משמעותית. סביר להניח כי אם התקבלו ממצאים התומכים בהשערת המחקר במסגרת הבלתי פורמאלית ניתן יהיה להקיש תוצאות אלו על החינוך הפורמאלי. לכן ידרשו בעתיד מחקרים נוספים בנושא הומור בחינוך במסגרת הפורמאלית.

* הכתוב בלשון זכר מתייחס לזכר ולנקבה.

# מבוא

מקצוע החינוך הגופני נחשב לרוב כמקצוע אטרקטיבי מאד. הוא מכיל בתוכו מרכיבים רבים הייחודיים בעיקר בשיעור מסוג זה כגון יציאה משגרת הלימודים, הנעת הגוף, פעילות חברתית, מעניק במה לבעלי הכישרון המוטורי ויוצר אתגרים אישיים וקבוצתיים בתחום יכולתם הפיזית של הילדים, חושף למשחקי ספורט ותנועה ורכישת מיומנויות מוטוריות ואף מיומנויות קוגניטיביות חדשות בתקופת הילדות והנערות. מקצוע זה יכול להיות מאד אהוד ומאידך יכול לגרום ללא מעט תסכול בקרב הלומדים.

החינוך הגופני טומן בחובו פוטנציאל עצום לחינוך לערכים, על אחת כמה וכמה אם המורה הוא אטרקטיבי ובעל גישה נכונה. דרך מקצוע זה ניתן להגיע למחוזות נסתרים בלב הילדים וניתן דרכו לשנות ולעצב התנהגות לחיים שלמים. תלמיד הלומד מהגיל הצעיר (מהגיל המתעצב למעשה) דרך חוויה חזקה, שחינוך גופני הוא עניין של בחירה בדרך חיים בריאותית, יכול לסגל לעצמו בקלות יתרה גישה פוזיטיבית לתחום זה (Alderman, Beighle, & Pangrazi, 2006). עם זאת, מקצוע זה יכול להגיע למקומות שליליים, אם לא מנתבים אותו כראוי, כמו במקרים של לעג להופעה חיצונית (משקל עודף, גובה וכו'), תחרותיות מזיקה, בריונות ואווירה כיתתית עויינת (Cherubini, 2009). עקב כך נדרשות גישות יצירתיות כגון פסיכולוגיה חיובית, הומור, הוראה מניעתית ותגובתית ושימוש בדוגמא אישית להתמודדות עם גורמי סטרס כאלו (Gibbone & Manson, 2010).

מחקרים מוכיחים, כי על מנת ליצור שינוי בקרב ילדים לטווח ארוך, יש ליצור בקרבם שינוי במוטיבציה הפנימית ולא בחיצונית (פרס או עונש). חיזוקים אלו תורמים בטווח הקצר, אך השינוי במוטיבציה הפנימית נשמר לאורך זמן רב יותר והופך את הילד לשותף לתהליך, וכך גורם לו להרגיש חלק מתוך השינוי המתחולל בסביבה ובו (Kosakowski, 1998). על מנת ליצור את השינוי הדרוש וחיזוק ההתנהגות החיובית, שימוש בטכניקות, שאציג בהמשך, יכול לתרום לא מעט. טכניקת הוראה מרכזית, שנבדקה בעבודה זו, היא ההומור בחינוך.

הומור בלא מעט מחקרים נמצא כמפיג לחצים, משחרר מבחינה פיזיולוגית, תורם לסביבה נעימה יותר ומהווה מנגנון הגנה והתמודדות טובה יותר מסיטואציות מלחיצות .עקב כך, סביר להניח, כי שימוש בהומור בשיעורי החינוך, ובייחוד בחינוך הגופני, בעיתויים המתאימים לכך, עשוי לתרום באופן משמעותי לסביבה הלימודית, לשיפור התנהגות ואף להגברת המוטיבציה (Kassoff, 2009). כל שניתן הוא לבדוק- האומנם? האם שימוש בהומור בשיעור אכן יגרום לכך? או שמא תקרה הפעולה ההפוכה ומרכיב ההומור, למעשה, יעניק לתלמידים את האות לפרוק כל עול? בעבודה זו נבדקה אוכלוסייה במסגרת הבלתי פורמאלית ויהיה זה מאד מעניין לראות, האם במסגרת הפורמלית תהליך זה יצלח גם כן. במידה וכן, יתכן ויהיה צורך והצדקה להשתמש בטכניקות יצירתיות של הומור, על מנת לקדם את החינוך לפעילות גופנית בילדינו ואף את החינוך בכלל.

בעבודה זו אבדוק האם שימוש בהומור בהוראה יניב תוצאות טובות יותר מבחינת שיפור המוטיבציה ושיפור ההתנהגות בקרב ילדים בגילאי 4-12.

# סקירה ספרותית/רקע תיאורטי:

# 

# משמעות החינוך הגופני

חינוך גופני הוא חינוך לחיים. אין עוד נושאים במערכת החינוך עם מטרה חינוכית דומה לזו. משימת המפתח של החינוך הגופני היא לחנך את האינדיבידואלים הצעירים לעקוב אחר אורח חיים בריא ואקטיבי לאורך כל חייהם. עקב כך, יהיה זה חשוב ביותר להוציא לפועל את החינוך הגופני ברמה הגבוהה ביותר שניתן, מכיוון שלילדים רבים זוהי הפעילות הגופנית היחידה. מורים לחינוך גופני, עקב כך, מחויבים לארגן את השיעור מבחינה איכותית וכמותית, בכדי להבין את כל יעדי הלימוד. פעילות גופנית היא גם חלק מחינוך לבריאות, מכיוון שהיא מחנכת ילדים לאמץ אורח חיים פעיל. ילדים חשים הקלה נפשית ופיזית על ידי הפעילות הגופנית, אשר מאפשרת להם להישאר ממוקדים ויעילים יותר גם בנושאים אחרים. נוסף על כך, ישנם אלמנטים של אושר, רגיעה, עליצות וצחוק אשר עוזרים לבסס קשרים אותנטיים בין התלמידים למורה לחינוך גופני. בעוד שמיעוט מסגרות של פעילות גופנית, יכול להוביל באופן חריג להיקף גדול של ילדים עם תוצאות כמו עודף משקל ולהשמנה, מה שמוביל למחלות לב כליליות, סכרת, סרטנים מסוגים מסוימים, לחץ דם גבוה ודיכאון בעתיד (Xianga, McBridea, Guana, & Solmon, 2003). לכן, למען בריאותם הפיזית, יש לגרום לילדים לגדול על רקע של ספורט ופעילויות גופניות הקשורות לבילוי או שעשוע, ולהרגיל אותם על מנת שיעשו כך בעתיד. קרדיולוגים אף מדגישים את חשיבותו של החינוך הגופני לאורח חיים בריא (Štemberger & Krpač, 2009).

בעיית המודעות לפעילות הגופנית וחשיבותה, כבר בגילאים הצעירים, היא בעיה ידועה ואף חובקת עולם. חוקרים מסלובניה (מדינה המשמשת דוגמא מהעולם המערבי) מצאו כי 55% מהמבוגרים בארצם אינם פעילים גופנית. יש לכך מספר סיבות: החל מחוסר זמן, ארגון דל ועד לידע והתנסות מועטים בספורט אישי. הסיבה האחרונה מצביעה על ידע לקוי ולא מתאים בקרב חברי משפחה ובמערכת החינוכית, שלא מעניקה להם בסיס מספק, בשביל לשאוף לפעילות גופנית נוספת. באשר למחקרים נוספים, נראה, כי פעילות גופנית למבוגרים ולילדים מבחינה סטטיסטית אינה מחייבת קשר ישיר, כלומר, זה לא חוק שילדים פעילים יהפכו למבוגרים פעילים. אך עם זאת, הוכח שסגנון חיים פעיל של ילדים ושל בני נוער קשורים עם אחוזי שומן נמוכים וסבולת גבוהה יותר של מבוגרים צעירים (Štemberger & Krpač, 2009).

# 

# ניצול זמן אקדמי

מכיוון שמורים לא מנצלים את זמנם באופן האופטימאלי, מוציאים אותו על פעילויות לא הכרחיות, שיעורי החינוך הגופני קצרים יותר מארבעים וחמש דקות. תוצאות מחקרם של Štemberger & Krpač (2009) הראו, שאורכו של שיעור חינוך גופני היה 39.05 דקות מתוך 45 דקות (86.8%). מורים ותלמידים הזדקקו בממוצע ל4.47 דקות כדי להחליף בגדים ולהיכנס לאולם הספורט. נתון זה היה ארוך יותר בבתי ספר שאולם הספורט היה מרוחק יותר. כתוצאה מנתון זה, המעורבות היעילה של תלמידים במהלך שיעורי החינוך הגופני היא נמוכה מהמצופה. התוצאות במחקר זה הציגו, כי ניצול זמן במשך שיעור החינוך הגופני יכול בקלות להשתפר, על ידי יישום התאמות מינימאליות להוראה והעלאת מודעות החשיבות של החינוך הגופני בקרב כלל צוות המורים. פעילות גופנית אשר עונה על הצרכים, היא קריטית עבור התפתחות הילד.

במחקר נוסף, שבחן את זמן הלמידה האקדמי בשיעורי חינוך גופני ועסק בנושא של למידת מיומנויות מוטוריות בסיסיות, נבדקו 72 כיתות א' מ12 בתי ספר שונים ביוון, ונמצא כי רק 9.74% מהשיעור עסק בזמן למידה. עוד נמצא, כי ב77% מהזמן הממוצע מכלל השיעורים שנבדקו, התלמידים כלל לא נטלו חלק פעיל בפעילויות אקטיביות, ו35% מזמן השיעור הוקדש לניהול וארגון של פרוצדורות שונות. הוסק מכך, כי מה שדרוש בכדי להגביר יעילות לימוד מיומנויות מוטוריות הוא שיפור הארגון בזמן השיעור, על ידי אימוץ שגרות וחוקים ופעילויות נבחרות עם רמת קושי שהולכת וגוברת. על ידי הקטנת זמן המתנה והזמן הדרוש לנהל את התלמידים, מורים יכולים להקצות יותר זמן לשיתוף תלמידים בלימוד פעילויות אקטיביות (Derri, Emmanouilidou, Vassiliadou, Kioumourtzoglou, & Olave, 2007)

# 

# גורמים שליליים להתמודדות בחינוך הגופני

### חוסר מוטיבציה

למרות שלחינוך גופני בבית הספר יש את היכולת להגביר את רמת הפעילות הגופנית היומית, המוטיבציה בקרב הילדים להשתתף, למעשה, יורדת עם השנים במערכת החינוך. לילדים צעירים יש מוטיבציה גבוהה יותר ללימוד חינוך גופני מאשר ילדים בוגרים יותר . (Xianga et al., 2003)

Wingert et al. (2010) ממליצים במאמרם, כי חוסר מוטיבציה בחינוך הגופני על כל מרכיביו, חייב להילקח בחשבון בתכנון מבחינת ההוראה והלמידה. בקרב תלמידי תיכון קיימת ירידה מתמדת בחוסר מוטיבציה בחינוך הגופני. אחת מהתופעות המתוארות במחקר זה, שלתלמידי תיכון אין את החשק לבחור בחינוך גופני כקורס לאחר שהשלימו את המינימום הנדרש לתעודת הבגרות. עובדה נוספת היא, שכאשר תלמידים תופסים את המטלות כלא מעניינות, לא מעוררות השראה או חוסר בגירויים איכותיים, אזי חוסר מוטיבציה עלול גם להופיע (Wingert et al., 2010). ייתכן וזו אחת הסיבות לכך שהרישום לחינוך הגופני בתיכונים יורד בממוצע ב32% לשנה. לכן, הבנת הסיבות, מדוע תלמידים חסרי מוטיבציה ,דחופה ביותר למורים לחינוך גופני, כדי לתכנן אסטרטגיות יעילות אשר יקדמו את הרישום לקורסי החינוך הגופני וימנעו אורח חיים יושבני לאורך החיים הבוגרים.

### תופעת ההתאחרות TARDINESS

בעיה נוספת הפוגמת בזמן הלמידה האקדמי היא תופעת ההתאחרות (TARDINESS). מנהלים ומורים מחשיבים אותה כבעיה רצינית. חלקם טוענים, כי התאחרות היא בעיה שכיחה עם השפעות חמורות, במיוחד בקרב תלמידים צעירים, התלויים בהוריהם, שייקחו אותם לבית הספר בזמן. תלמידים, המאחרים באופן קבוע, עלולים להפסיד הודעות פתיחה או פעילויות אקדמיות ומעבר לכך מפסידים הוראה בעלת ערך חינוכי בעצם הגעתם המאוחרת. מורים עלולים להפוך מתוסכלים, כאשר תלמידים מאחרים מפריעים להוראתם, ולעיתים תכופות מבקשים ללמוד את מה שהחמיצו בתחילת השיעור. התנהגות מאחרת עלולה אף לגרום להשפעה שלילית על כלל הסביבה הלימודית (Caldarella, Christensen, Young, & Densley, 2011).

הסטטיסטיקה של החינוך הלאומי בארצות הברית מצביעה על איחורים הקורים בטווח שבין 3.3% ל9.5% בכל יום לכלל התלמידים מגילאי הגן ועד כיתה י"ב. ניכר מהספרות המחקרית, כי זוהי בעיה משמעותית ביותר. לאיחורים מוגזמים של תלמידים יש השפעה שלילית על העתיד. חלק מההשלכות הן כישלון לימודי, נשירה מתיכונים, תלות רגשית, תלות של סמים, התקוטטות ובריונות (Farrar, 2010).

איחורי תלמידים מהווים גורם משמעותי בקביעה האם הילד יהיה בסיכון. התנהגות מאחרת לעיתים היא כתוצאה מבעיות רגשיות משמעותיות ובעיות חברתיות (Farrar, 2010).

מחקרה של Kosakowski (1998) בקרב תלמידי חטיבה הראה, שניתן לשנות התנהגות של מאחרים על ידי שימוש בחיזוק חיובי או שלילי. על פי מחקרה, תופעת האיחורים פחתה גם כתוצאה מחיזוק חיובי וגם מחיזוק שלילי. באופן מפתיע, לטענתה, החיזוק השלילי הפיק יותר את ההתנהגות הנדרשת מאשר החיזוק החיובי. במחקר זה נאספו נתוני הבסיס למשך 5 ימים, על מנת לעמוד על תופעת האיחורים, ולאחר מכן החלה תכנית התערבות בת 5 ימים, שכללה חיזוק שלילי ועונשים על איחורים (עד ביטול הקורס). לאחר 5 ימים נוספים חזרו שוב המורים למצב הבסיס ולאחר עוד 5 ימים החלו בתכנית התערבות בעלת חיזוקים חיוביים, שכללה מתן קרדיט נוסף להערכה. לאחר מכן חזרו ל5 ימים נוספים למצב הרגיל. כאשר ההתערבות החלה להיות מיושמת, התלמידים הבינו, שגישתם של מוריהם לגבי איחורים השתנתה, וזה הפך להיות גורם מוטיבציוני בהתנהגותם. למרות שההתערבות השיגה את התוצאה הנדרשת, היא לא סיפקה לתלמידים את המוטיבציה הפנימית להגעה לכיתה בזמן. וזו, כמובן, צריכה להיות המטרה האולטימטיבית בטכניקת ההתערבות לטענת החוקרת (Kosakowski, 1998).

### התבטלות ובעיות משמעת

Balderson & Sharpe (2004) מעלים במאמרם את נושא האתגר המתמשך שיש למורים המלמדים בכיתה, ולמורים לחינוך גופני שצריכים להתמודד איתו על בסיס יומי, והוא איך לארגן ולנהל קבוצות גדולות של תלמידים. מחקר שפורסם מצא, כי 9 מתוך כל 10 מורים בבית ספר ציבורי ציינו, שבעיות משמעת בקרב תלמידים, היו האתגר העיקרי בעבודתם המקצועית. עובדה זו רלוונטית במיוחד במערכות חינוך עירוניות, כאשר הכיתה ואולם ההתעמלות עניים בציוד. בהתאם לכך, מורים לחינוך גופני פיתחו אסטרטגיות להפחתת תופעת ההתבטלות בשיעור והפעולות המפריעות ולהגברת התנהגות חברתית חיובית במערכת הכיתתית. האסטרטגיות שפותחו עובדות כך, שהמורה יתאר באופן ספציפי מהן הפעולות המותרות והאסורות בחינוך גופני ויסביר למה זה כך, יעודד את התלמידים להדגים פעולות אלה ועידוד תלמידים שאינם מתבטלים בשיעור.

מורים לחינוך גופני נתקלים באתגרים נוספים, שיכולים להגביר את תופעת ההתבטלות וההתנהגות המפריעה. גורמים כמו גודל כיתה, מרחב מורה-תלמיד קרוב למדי עקב חוסר מקום, ציוד שלא ניתן להשתמש בו כראוי ומזג אוויר לא מתאים (גשם, רוחות, שרב וכדומה) הם רק חלק מהמשתנים שיכולים לגרום לבעיות משמעת (Balderson & Sharpe, 2004). מחנכים בבתי ספר יסודיים מתלוננים לרוב, שתלמידיהם באים לא מוכנים ללמידה וכי רוב זמנם מופנה לטיפול בבעיות חברתיות במקום חינוכיות (Murphy, 2007).

נמצא כי על יד יישום התחשבנות אישית ואחריות אישית על בסיס יומי, היה שיפור מהיר באמינות והתנהגות התלמידים. מורים בתחומים אחרים מצאו גם, שהתלמידים שינו את התנהגותם באופן חיובי. שילוב של שתי האסטרטגיות היה מוצלח בעזרה להפחתת ההתבטלות וההפרעות והגביר התנהגויות חברתיות חיוביות (Balderson & Sharpe, 2004)

Henninger & Coleman (2008) טוענים במאמרם, כי ניהול התנהגות או משמעת של תלמידים בבית ספר, מדווח באופן קבוע כאחד מהמעכבים הגדולים לחינוך מוצלח בבתי הספר הציבוריים בארצות הברית. מורים רבים לחינוך גופני בחטיבות הביניים מתלוננים על העובדה שהם זקוקים לייעוץ, כיצד להתמודד עם בעיות בשיעורי החינוך הגופני. מורים לעיתים קרובות מלמדים אסטרטגיות לניהול התנהגות כמו קביעת חוקים, קביעת שגרות ומערכת ציפיות. עוד גישות למניעה וטיפול לניהול התנהגות מוצעות, אך עם זאת, מורים עירוניים עדיין מרגישים לא מוכנים להתמודדות עם תדירות וכמות של הפרעות קטנות שמתרחשות בשיעורי החינוך הגופני. (Henninger & Coleman, 2008). החוקרים מסבירים, כי סדר זה ביסוס של סביבת כיתה התומכת במטלות ותהליכי למידה רצויים, והוא מהווה כגורם חשוב, המשפיע על לימוד בכיתה. התנהגויות, משמעותיות או מינוריות, שמפריעות לכיתה ולוקחות מהזדמנויות הלמידה, נפוצות בכל כיתה.

התנהגות לא נאותה לא תמיד מקושרת להפרעות חמורות. למעשה, הרבה מהבעיות, שמורים מתמודדים איתם, נמצאות בסקאלה הבינונית אך הן כרוניות. בעיות לדוגמא: תלמידים לא מאורגנים לשיעור מבחינת תלבושת, דיבורים בזמן הסבר המורה, תאונה בין תלמידים במהלך משחק מה שמוביל לעימות, איחורים של תלמידים לשיעור, תלמיד מסרב לעשות כדברי המורה או "לא רוצה להתאמן". אחד מהמורים תיאר זאת: "אי הקשבה, אי החלפת בגדים, אי השתתפות, הברזה משיעור, אי מילוי הוראות, עבירה על חוקי השיעור ואי תשומת לב" (Henninger & Coleman, 2008). כל אחד מדוגמאות אלו הם הפרעות קטנות, שלא היו עלולות להוות בעיה עבור רוב מורי החינוך הגופני, אבל כאשר הן קורות באופן קבוע, זה יכול לגרום ללחץ בקרב מורים.

Jančiauskas (2012) טוען, כי אנו בדרך כלל נוטים לחשוב, שכל התלמידים רוצים ללמוד ומשתתפים בשמחה בשיעורים בבית ספר היסודי, אבל זו לא האמת. 15% מילדים בכיתה ד אינם מרגישים טוב בבית הספר. תלמידים חווים חרדה ומתח בבית ספר בגלל בריונות, וגורמי לחץ שבשגרה נתפסים כמסוכנים, ולכן, חלק מהתלמידים אינם רוצים ללכת לבית ספר. עקב כך, חשוב ליצור אווירה פסיכולוגית מיטבית, שתגן על ילדים ממתחים פסיכולוגיים וסביבה שלילית, במטרה לפתח אישיות חופשית ויצירתית בקרב הלומדים, כמו גם כוח מנטאלי ואינטליגנציה. כאשר ילד מתחיל ללכת לבית ספר, חשוב איך אנשים אחרים מתייחסים אליו. חשוב לתת לילד לדעת להעריך את עצמו. מאד חשוב שכל ילד בכיתה יחוש בטוח ונאהב על ידי אחרים.

נקודה נוספת שיש להתייחס אליה ברצינות ולתת עליה את הדעת, היא העובדה שלמרות שלומדים צעירים אוהבים להשתתף בשיעורי החינוך הגופני, והם מוצאים את השיעור קל, מעניין, נעים, טוב ומועיל, הם מרגישים לא בטוחים בחינוך גופני, מכיוון שהם סובלים מהתנהגות בריונית של ילדים אחרים. נרשמו אף מקרים של ילדים שלא רצו כלל ללכת לשיעור החינוך הגופני (Jančiauskas, 2012).

### בריונות ודרכים להתמודדות

בריונות נחשבת כבעיה ההולכת וגוברת בבתי הספר. היא כוללת בתוכה את הכוונה לפגוע ברגשות של אדם אחר. מחקרים הדגימו, שקורבנות, שסבלו מבריונות, לרוב חוו הערכה עצמית נמוכה, דיכאון, חרדה, חוסר בטחון, רגישות יתר, התכנסות פנימית והימנעויות מפעילויות חברתיות. מחנכים בכל הרמות החינוכיות יכולים וצריכים לקחת חלק במניעת הבריונות. הבריונות נוטה להתגבר בתקופת תחילת חטיבת הביניים. פעילות גופנית בשיעור חינוך גופני , אם היא לא זהירה ולא בטוחה- היא עלולה להוות גורם מגביר לבריונות. מורים יכולים להבטיח, שיעדים יעילים יוחדרו בכל השיעורים, ומושגים כמו מהימנות, מנהיגות, והגינות ייושמו בשיעור (Gibbone & Manson, 2010).

לתלמידים רבים בית הספר מהווה מקום לא נעים (Cherubini, 2009) . כל האספקטים של בריונות משפיעים על הלימוד בקרב תלמידים ועל הסוציאליזציה, על ידי כך שהיא מפריעה לאקלים ולדינאמיקה הכיתתית. בחינוך הגופני מורים יכולים לנסות לנטרל בריונות, על ידי לימוד התפתחות אישית וחברתית וחינוך אופי בהתאם לתוכנית הלימודים. בנוסף על כך, מורה יכול לנסות לצפות מתי בריונות עלולה להופיע ולמנוע מראש את הגורם העלול להצית אותה, לדוגמא, להימנע מלבקש מתלמיד אחד הדגמה של תרגיל אל מול כולם. תלמידים שהם חלשים פיזית, בעלי עודף משקל, בעלי לקות המשפיעה על ביצועים פיזיים וכל הנתפש כשונה מהאידיאל הם לרוב המטרה. על כן, המורים לחינוך גופני יכולים להיות מניעתיים ותגובתיים כאשר הזדמנויות כאלה מגיעות. מוטלת עליהם האחריות ליצור סביבה שתאמץ טקטיקות רלוונטיות של תכניות למניעת בריונות ותכניות התערבות, על ידי שימוש באסטרטגיות הוראה יעילות ופעילויות המקדמות אקלים חיובי בבית הספר (Gibbone & Manson, 2010).

### דחק

נושא נוסף, העלול להפחית בקרב תלמידים את רמת פעילות הגופנית, הוא נושא הדחק. ילדים מתמודדים עם לחצים רבים בסביבתם, דבר העלול להעלות אצלם סימפטומים קוגניטיביים – רגשיים , כגון חרדה, עצבות, דאגה, אגרסיביות, היפראקטיביות, חוסר מנוחה או הערכה עצמית נמוכה. בכדי למנוע השפעות קצרות וארוכות טווח של גורם זה, ילדים נוטים להשתמש במנגנוני הגנה בכדי להתמודד או לשנות אירועים מלחיצים בחייהם**.** סימפטומים אלו עלולים להוביל לסימפטומים פיזיולוגיים, כגון כאבי ראש, כאבי בטן ,תחושה של חולי, תחושת ערעור, עייפות או חולשה. חשיפה ארוכת טווח לתחושת דחק יכולה להוביל לתחלואה סומאטית ורגשות של אי הסתגלות או סימפטומים חברתיים לקויים (Okhuizen-steir, 2008).

על פניו נראה, כי קיימות סיבות רבות מאד, העלולות לפגוע באיכות השיעור הגופני, וחמור מכך, במטרתו. עקב כך, מתעורר הצורך ביצירת סביבה לימודית, שתאפשר למידה חווייתית וברת הצלחה, ובנקיטת צעדים יצירתיים, המעודדים פעילות גופנית מתוך מוטיבציה פנימית, אשר תיצור חוויה כל כך חיובית, שתיצרב בזיכרון התלמידים ותשפיע עליהם לאורך זמן. חוויה זו יכולה להגיע מטכניקות שונות של למידה, כמו הוראה מונעת ומקדמת למידה, פסיכולוגיה חיובית ובעיקר הומור. אך קודם לכן, יש צורך אמיתי בהבנת המורים את המשמעות האדירה של תחום זה. חשוב להעלות את המודעות ולקבל הכשרה להתמודדות ותכנון שיעורי החינוך הגופני בהתאם לאוכלוסייה, אותה המורה מלמד. לא מעט תלוי הדבר במיומנותו ובעיקר באישיותו של המורה לחינוך הגופני. יכולת המורה, להשתמש בטכניקת ההומור ככלי הוראתי, מהווה נדבך חשוב מאוד ואף מהווה את הצעד הראשון בדרך לשינוי המיוחל.

# 

# אישיותם של מורים לחינוך גופני

בשנות השישים החלו אקדמיות לחינוך, להתמקד במשמעות של החינוך הגופני לבריאות ולהתפתחות אישית של צעירים, ונושא אישיותו של המורה לחינוך הגופני הפך לנושא בעל חשיבות גם כן. החוקרים הפנו את תשומת ליבם מהכושר והספורט לחינוך לאישיות. באותה תקופה החלו לחבר את נושא הספורט לחינוך הגופני. אישיות המורים, לחינוך גופני, הינה מרכיב חיוני לשיפור ילדים בתחום זה בכמה היבטים שונים: אורח חיים בריא, כושר גופני, מיומנויות נרכשות, ספורט תחרותי, גישות לחיים והשתייכות חברתית (Valkova & Gorny, 2013).

# 

# תפקידו של המורה לחינוך הגופני

למורים יש תפקיד חשוב בלהכיר לילדים תרגילים קבועים ופעילויות ספורט, ובתוך כדי העזרה שהם מעניקים להם, התלמידים מפתחים גישה חיובית כלפי ספורט. להורים יש את אותו תפקיד בשנותיהם הראשונות של ילדיהם, לאחר מכן, זהו תפקידה המורחב של מערכת החינוך. מורה, המלמד חינוך גופני, חייב להיות בעל ידע בתחום התפתחות הילד, דידקציה, תכנון שיעורים, הובלה והערכה של התהליכים החינוכיים. עוד הוא חייב להיות בעל יכולת העברת הידע התיאורטי למעשי, יחד עם מתן דוגמא טובה. מכיוון שלמורים לחינוך גופני יש תפקיד חשוב בהתפתחות הפיזית של הילד, שיעורי חינוך גופני חייבים להיות מבוצעים באיכות הגבוהה ביותר, תוך כדי התחשבות במקסום הזמן העומד לרשותם (Štemberger & Krpač, 2009).

על פי (2007) Murphy מחנכים בתיכון ובאוניברסיטאות חייבים להבין את ההתנהגויות ואת סוגי התלמידים שיגיעו לשיעוריהם. הם צריכים אף לשתף פעולה עם עמיתיהם בבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים, על מנת לקדם מעבר חלק יותר בין בתי הספר.

Alderman, Beighle, & Pangrazi (2006) קובעים במאמרם, כי מורים לחינוך גופני ממלאים תפקיד חשוב בהנעת צעירים בשיעורם. לטענת החוקרים, קידום מוטיבציה פנימית, שיפור תפיסת היכולת הפיזית ויצירת סביבה המכוונת להתמחות תגביר הנאה של תלמידים מפעילות גופנית. הרגלים לאורח חיים פעיל, צריכים להיות מפותחים בשלבים מוקדמים של החיים, וכי התנסויות מוקדמות וחיוביות של פעילות גופנית יכולות להגביר את הסבירות לשמירה על אורח חיים פעיל. מכאן, שתוכניות איכותיות של חינוך גופני, ומורים יעילים לחינוך גופני, משמשים תפקיד מכריע, בסיפוק התנסויות חיוביות ומוקדמות של פעילות גופנית לצעירים. בנוסף לסביבה החיובית, קיים הצורך להניע את הצעירים ליזום ולתחזק אורח חיים פעיל.

המטרה המרכזית של כל תכנית איכותית לחינוך גופני, היא לחנך את כל הילדים ולהעצים אותם במיומנויות הנחוצות, בכדי ליהנות מיתרונות פעילות גופנית קבועה לאורך כל חייהם. מורים לחינוך גופני יכולים להגיע ליעד זה, על ידי הקניית סביבה אקטיבית לילדים, שמטרתה להגביר את המוטיבציה להיות או להישאר פעילים גופנית. מחקרים שבדקו (Alderman et al, 2006), מדוע ילדים עוסקים בפעילות גופנית, הראו, שההשתתפות הראשונית שלהם הייתה מסיבות שהיו טבועות בהם, כמו הנאה, סיפוק והרגשה של הישגיות, ואלו ליוו את תהליך הלמידה ושיפור המיומנויות. תלמידים אשר לא קיבלו הזדמנות ללמוד, להתאמן כראוי ולפתח מסוגלות עצמית בביצוע מיומנויות פיזיות, יפתחו, קרוב לוודאי, רגשות שליליים כלפי פעילות גופנית, וסביר שיעסקו פחות בפעילות גופנית מאוחר יותר בחייהם.

# 

# פסיכולוגיה חיובית וחינוך גופני איכותי

האיגוד הלאומי של ארצות הברית, לספורט ולחינוך גופני, ממליץ, שחינוך גופני איכותי בבית הספר יצור: "סביבה בה תלמידים בוחרים להשתתף בפעילות גופנית בהרגשת ביטחון, התלהבות ובתשוקה ללמוד" (Cherubini, 2009).

השימוש באימונים מיטביים להנעה והשראה עבור תלמידים, באופן מהותי, קריטי לחינוך גופני איכותי ולחיים מלאי פעילות גופנית. שילוב של חינוך גופני איכותי, ושהינו טבוע בפסיכולוגיה חיובית, הינו מתוך ההנחה שבתי ספר ממלאים תפקיד מפתח בקידום התפתחות חיובית אנושית. הענקת הצורך ליצירה, חיזוק התנסויות משמעותיות לכלל התלמידים והמרדף אחר פסיכולוגיה חיובית, נדמה שהיא שידוך טבעי לחינוך גופני איכותי.

דבר הכרחי עבור מורים לחינוך גופני, הוא להתמקד במתן משובים מוטיבציוניים, מיידים, עקביים ומעודדים לכל התלמידים בכיתה. כפי שמידע או משוב ספציפי משימתי הינו חיוני ללמידה והתפתחות, כך משוב מוטיבציוני ומעודד הינו חיוני לסביבה משגשגת.

היחסים החיוביים והקשרים האישיים שיש למורים לחינוך גופני עם תלמידיהם, והקשרים שיש לתלמידים בינם לבין עצמם, הם אלו שיובילו, בסופו של דבר, לסביבה פורחת. לכן, חשוב למחנכים לסייע ביצירת סביבה, המדגישה שבחים חברתיים ומגבילה לחץ חברתי. למעשה, מורים לחינוך גופני ותלמידים, משתפים פעולה בהסכמה על קווים מנחים של התנהגות שיש לעקוב אחריה, עם הדגשה על יחסים חיוביים וכבוד הדדי. תקשורת חברית פשוטה, לא משפחתית מדי, תגביר את ההשפעה החיובית הכללית בכיתה. לדוגמה, לברך לשלום את התלמיד, בחיוך או ביצירת קשר עין, גם מחוץ לשיעור. להיות אותנטי, להוות מודל חיובי ובעל רגשות עקביים, אלו תכונות הממלאות תפקיד משמעותי בהתפתחות בחיים שלווים גם עבור התלמיד וגם עבור המורה (Cherubini, 2009).

תפקידו של המורה הוא להכניס פעילויות יצירתיות בכל שיעור. למורים לחינוך גופני יש את הכוח להעניק השראה לתלמידים להתעניין בפעילות גופנית לחיים. הפעילות צריכה להיות מהנה, מתגמלת, מעניינת ופונה לצרכיהם של התלמידים בשילוב סטנדרטים ארציים של חינוך גופני. במילים אחרות, היעד הנכסף צריך להיות שילוב של תפיסות של כושר גופני, מגוון פעילויות גופניות, אתגרים, ומשחקי שיתוף פעולה. לא יסולאו בפז שיחות עם תלמידים, למידת תחומי העניין שלהם, בירור על פעילויות שטרם התנסו בהן בעבר בחינוך הגופני והחדרת מידע זה לשיעורים היומיומיים (Cherubini, 2009).

בנוסף לאמור לעיל, כאשר תלמידים פוגשים פעילויות, הנתפשות כמעניינות , מאתגרות ומספקות רגשות של הנאה, קרוב לוודאי, שהם יפנימו את הפעילות. הפנמה זו היא חלק בלתי נפרד מאושר אותנטי. אושר זה אפשרי, כאשר מחנכים ותלמידים מתאמנים וחווים חיים נעימים, עסוקים ובעלי משמעות. Buts (מצוטט מתוך (Makewa, Role, & Genga, 2011 טוען, כי למערכות יחסים עניות בין מורה לתלמיד יש השפעה שלילית על ההוראה והלמידה. חינוך גופני ותהליך של פעילות גופנית לחיים מספקים מספר הזדמנויות, כדי שאלמנטים, כמו התמקדות במוטיבציה פנימית, מחויבות ומאמץ מתמשך יופיעו, ואלו חיוניים לבניית יוזמה והתנסות באושר אותנטי. התבנית של פסיכולוגיה חיובית, יוזמה המתיזה ניצוצות ויצירת תלמידים נלהבים יותר בשיעורי החינוך הגופני לפעילות גופנית - היא המפתח. מורים לחינוך גופני ממוקמים, בבירור, בעמדה ייחודית לתרום לקידום תבנית זו (Cherubini, 2009).

Downing, Keating, & Bennett (2005) כותבים במאמרם, כי היכולת לעצב התנהגות נאותה, תוך כדי הפחתה של בעיות התנהגות, היא קריטית להוראה ולמידה. העקרונות המדעיים, המשפיעים על תלמידים ללמוד באולם ההתעמלות, ישימים גם לשיטות, שמורים משתמשים, כדי להשפיע על בעיות חברתיות. מחקרים מצביעים, שאסטרטגיות של חיזוקים, כדי להגביר ולעצב התנהגויות חיוביות בכל סביבה לימודית, יעילות מאסטרטגיות של ענישה, ואסטרטגיות אלו נוטות להשפיע באופן חיובי על ביצוע משימות ומוטיבציה פנימית. מורים אידיאלים מנצלים מגוון של צורות חיזוקים, כמו פעילויות אקטיביות, פעילויות חברתיות בצירוף אסטרטגיה אחת או שתיים של תפעול ושליטה בסביבת הוראה-למידה. היכולת לחזק התנהגות נאותה והולמת היא, כנראה, האלמנט הכי קריטי בניהול תהליך הוראה-למידה בשיעור חינוך גופני בבית ספר יסודי, והיא מגבירה את יעילות התהליך. מחקרים (Downing et al, 2005) הצביעו על כך, שיישומו של שינוי התנהגות וטכניקות ניהול בכל סביבה חינוכית, בדרך כלל תורמים להוראה יעילה, למידה פרואקטיבית ומגבירה מוטיבציה בקרב תלמידים. מורים, אשר אינם מצליחים לשלב פרוטוקולים ניהוליים אפקטיביים לתוך רפרטואר שיטות ההוראה שלהם, לעתים קרובות מוצאים את עצמם, במרבית זמן השיעור, מטפלים בבעיות התנהגות, תוך איבוד זמן הוראה יקר. בנוסף, אחוז משמעותי, מאותם מורים, עוזב את המקצוע עקב "שחיקה" ומצוקה שנצברה כתוצאה מאי ניהול נכון ויעיל את בעיות ההתנהגות בכיתותיהם.

כאשר תלמידים למדים, כי השלכות נעימות מתרחשות לאחר פעולות מסוימות, הם נוטים יותר לחזור על פעולות אלו. אם נהלי חיזוק מתבצעים, כדי לשנות את ההתנהגות, הילד נוטה לפתח דימוי עצמי בריא יותר יחד עם גישה חיובית יותר כלפי מורים ובית הספר (Downing et al, 2005).

על פי Christenson & Barney (2013) מורים לחינוך גופני יכולים להשתמש בהומור ככלי ללמידה, בכדי ליצור סביבה לתלמידים, אשר תקנה להם רכישת ידע לאימון לפעילות גופנית למשך כל חייהם.

Shukla-mehta & Albin (2003) מעלים במאמרם מספר המלצות לטיפול בבעיות משמעת: 1. **להכיר עד כמה שניתן את הגורמים המעוררים**. לרוב ההתנהגויות יש גורמים מעוררים. כל דבר שמעורר פעולה הוא גירוי. גירוי, המעורר בעיות התנהגות בקרב תלמידים, יכול לכלול בין השאר: משימות לימודיות קשות מדי, זמן מועט מהדרוש להשלמת משימה, התבטאויות מסוימות מצד מורים או תלמידים אחרים, התנהגות פנימית כמו חרדה, אי הבנת הוראה או פחד מלעשות טעויות. בכל רגע שיש אפשרות, מורים צריכים למנוע, או לגרום להורדת ומחיקת גירויים מעוררים אלו. למשל, אם משימה לימודית מהווה כטריגר (גירוי), המורה יכול ליצור התאמה כמו, להציע אפשרויות בחירה, הגדלת זמן ביצוע המשימה, מתן אפשרות לעבוד עם בן זוג או סיפוק עזרה לפני שהתלמיד הופך מתוסכל. הדרך היעילה ביותר להתמודדות עם סיטואציות כאלו, היא ליצור את ההתאמות לפני שההתנהגות הבעייתית מופיעה, ולא אחר כך. בכדי להצליח, התלמיד חייב להבין שאפשרויות אלו זמינות, ושאינו חייב לפנות למפלט ההתנהגות הבלתי הולמת בכדי לפתור בעיות.

2. **לא להיגרר לעימותים עם תלמידים**. מורים צריכים להימנע מלחתור לעימות. אל למורה להסלים את המצב יחד עם התלמיד. כאשר התנהגות מוקדמת חוזרת על עצמה באופן שלילי בכדי ליצור את התוצאה הרצויה (הימנעות מביצוע משימה או השגת תשומת לב חבריו לכיתה), התלמיד יציג, סביר להניח, התנהגות בעייתית חמורה (ינסה למשוך את המורה לוויכוח מילולי). נתון זה נכון במיוחד, כאשר השימוש בהתנהגות בעייתית מייצרת לתלמיד בריחה ממשימת המורה, בצד כניעת המורה (השלמה עם המצב), או הפנייתו את התלמידים למשרד המנהל (חיזוק שלילי). לעיתים, תלמידים מנסים לגרור את המורים לפרובוקציה, על ידי השמעת הערות מתריסות. במידה והצליח תלמיד לגרור את המורה לעימות מילולי, יהיה זה חשוב למורה לזכור להישאר רגוע בזמן ההתגרות, במיוחד אם התלמיד כבר איבד את השליטה העצמית. אם מורים יאבדו את השליטה אף הם, אזי שתי הפרסונות יסלימו את הסיטואציה יחדיו ויתנהגו באופן בלתי הולם. מורים הם דוגמא עבור התנהגות חברתית מכובדת, והם צריכים לשמור על הסטטוס הזה.

3. **שימוש בטקטיקת ההומור**. שימוש בטקטיקה זו צריכה להיעשות בהתאמה לבמה ולחומרת ההתנהגות. ההומור מכוון מחדש את תשומת לב התלמידים, ומעניק מרחב אישי או זמן לתלמיד בכדי לחשוב על האפשרויות שעומדות בפניו. ההומור, בעצם, מאפשר פסק זמן ברצף האינטראקציות. פסק זמן שכזה, יכול להצליח במניעת ההסלמה (Shukla-mehta & Albin, 2003).

Henninger & Coleman(2008) אף כותבים, כי ההמלצה, לאי ההסלמה כטיפול בבעיות משמעת והתנהלות נכונה מול תלמידים, היא תיאוריה בפני עצמה, וכוללת שתי טכניקות: מניעתית (פרואקטיבית) ותגובתית (ריאקטיבית). מטרת הטכניקות הינה להקטין או להסיט את האנרגיה שבסיטואציות המפריעות. טכניקת המניעה מתייחסת למיומנויות, שמשתמשים בהן, בכדי להשיג ולשמר כבוד הדדי בין מורים לתלמידים. טכניקת התגובה מתייחסת למיומנויות שמשתמשים בהן להתמודדות עם הפרעות התנהגותיות מינוריות, לאחר שהן כבר קורות, במאמץ להקטין את ההפרעה ולמנוע ממנה להסלים.

Cherubini (2009) דיבר על שיחות עם תלמידים והכרת תחומי העניין שלהם על מנת לייעל את הפעילויות בשיעור (כפי שצויין בנושא הפסיכולוגיה החיובית). חשיבות נוספת להכרה של כל תלמיד, היא האפשרות הנוצרת למורה לצפות כמעט בוודאות איך כל אחד יגיב בנסיבות מסוימות, ובכך לנצל את טכניקת המניעה. יצירה של סביבה לימודית תגביל פוטנציאלית את הסיטואציות המפריעות. למשל, המורה יודע ששני תלמידים אינם יכולים לעבוד יחד, מכיוון שהם לא יבצעו את המשימה. בידיעת נתון זה, המורה מראש נמצא במצב של יתרון, והוא יודע לא לשבץ אותם יחדיו, וכן, זה ימנע את ההפרעה של אי ביצוע המשימה ויאפשר לכולם להתרכז בלימוד. כמו כן, הכרת התלמידים תאפשר גם להגיב בהתאם ברגע שהפרעה כזו מתחוללת (Henninger & Coleman, 2008).

כבוד הדדי הוכח כרכיב אינטגרלי בהשגה ובשמירה על סדר. מורים אינם יכולים לקבל כבוד מבלי להעניק אותו, כמו גם, שהם לא יכולים להעניק אותו אם הם לא מקבלים אותו בחזרה.

מורים יכולים להדגים כבוד כלפי תלמידים, לדוגמה, מתן יחס אישי יותר על ידי הבעת ענין גם מעבר לפעילות הבית ספרית, והתעניינות בנושאי שיחתם. ניתן לעשות זאת, למשל, בזמן הפסקת האוכל. תלמידים רואים ביחס זה כדאגה רבה יותר ואכפתיות של המורה כלפיהם. כאשר תלמידים יודעים שהמורה מכבד אותם, הם משתפים איתו פעולה, באופן שבא לידי ביטוי בהגעה בתלבושת בית ספרית, הופעה בזמן לשיעור והקשבה. דוגמה נוספת, לדרך בה המורה יכול להביע כבוד היא, הערה לתלמיד באופן אישי ולא מול כל חבריו. דרך זו יכולה לגרום לתלמיד לכבד את המורה, ובכך הוא ימנע מלעשות את אותו מעשה שלילי שוב. כל ניסיון אותנטי, להדגמת כבוד כלפי תלמידים, הוא עוד צעד בדרך הארוכה להשגתו. עוד דרך להעניק כבוד לתלמידים הינה לנסות, תוך כדי ומחוץ לשיעור, לדעת את שמותיהם. מקרה לדוגמה, מורה סטודנטית יצאה מגדרה לזכור את שמות התלמידים במהירות האפשרית. במהלך משחק היא הפגישה בין שני תלמידים, שהפריעו, לעיתים קרובות, בשיעור החינוך הגופני. היא פנתה אליהם בשמותיהם ועימתה אותם לשיחה. התלמידים הופתעו מאוד לדעת שהיא מכירה את שמותיהם. בעזרת המחווה הקטנה הזו, המורה-סטודנטית הדגימה כבוד כלפי התלמידים, ובתמורה היא קיבלה בחזרה את כבודה. אינטראקציות עוקבות עם תלמידים אלו בכיתה זו, היו נעימות הרבה יותר ופחות מפריעות לאחר מכן (Henninger & Coleman, 2008).

הטכניקה השנייה היא מיומנויות התגובה. מיומנויות התגובה דרושות כאשר, בניגוד למיומנויות מניעה, המורה חייב להתייחס להתנהגות הלא הולמת של התלמידים. כפי שתואר בהמלצות לטיפול בבעיות משמעת, כאשר תלמיד אינו מתנהג כהלכה, מורים לרוב מגיבים בדרך של עימות, העלול להגביר את האפשרות, שההפרעה המינורית תסלים לבעיה גדולה, שתשפיע באופן שלילי על הלמידה. לכן, מיומנויות תגובה, שנראות כיעילות ביותר, הן אלו שלא קשורות לעימות. מיומנות אי העימות כוללת את השימוש בציווי עדין, הכוונה מחדש, סבלנות והומור המפחית את ההפרעות הקלות, ועל ידי כך מוגבלת השפעתן על הלמידה (Henninger & Coleman, 2008).

ציווי עדין הוא, למעשה, הזמנה לתלמידים, שלא מתנהגים כראוי, לבחור בהתנהגות הולמת יותר. למשל, בשיעור שחייה, כאשר המורה רואה תלמיד יושב בצד ולא משתתף - הוא דורש ומפציר בו לחזור ולהשתתף. לצערנו טקטיקה זו עלולה לדחוף את התלמיד לפינה, תגרום לו לרצות לנקום, וכנראה, להחמרת הסיטואציה. במקום זאת, המורה יכול להזמין את התלמיד להשתתף, על ידי שימוש בציווי עדין. טקטיקה זו עוזרת לאי החמרת הסיטואציה, על ידי סיפוק לתלמיד את ההזדמנות לקבל החלטה טובה יותר ללא עימות. בנוסף לאי החמרת סיטואציית ההפרעה, שימוש מתמשך של ציווי עדין יכול לעזור למורה ליצור אקלים של כבוד הדדי, כאשר התלמידים לומדים לקבל החלטות אחראיות יותר בנוגע להשתתפותם, במקום להרגיש שכל החלטותיהם מתבטלות מול המורה (Henninger & Coleman, 2008).

שימוש בהכוונה מחדש מספקת לתלמיד המפריע מידע לגבי דרך הולמת יותר של התנהגות, מבלי להביך או למשוך את תשומת ליבו. לדוגמא, כאשר שני תלמידים מקבוצות שונות מתחילים להתעמת מילולית, דרך אחת היא לרוץ לעברם, לצעוק ולהוסיף רגשנות לסיטואציה, שכנראה תחמיר את המצב. לעומת זאת, דרך אחרת היא ההכוונה מחדש, קרי, לגשת ברוגע אל התלמידים, להסביר להם ששאר הכיתה זקוקה להם להתאמן בפעילות ואז להציב אותם באותה קבוצה, בכדי שיעבדו יחד (Henninger & Coleman, 2008).

השימוש בסבלנות יעזור למורה להפחית את הרגשות, המגיעים למצבי הפרעה פוטנציאלים רבים (Henninger & Coleman, 2008). יהיה זה לא פשוט למורים, מכיוון שהאינסטינקט הראשוני שלהם הוא לדכא את ההתנהגות הלא נאותה ולהחזיר את הסדר לכיתה. המורים צריכים לדבר עם התלמידים הגורמים להפרעות בכיתה, על מנת שיבינו טוב יותר למה הם מתנהגים כך ויוכלו להבא למנוע זאת. יש להעניק לתלמידים את הזמן, בכדי לתת להם להסביר את הסיבות להתנהגות כזו, ויש לספק להם את המידע החשוב, שהם זקוקים לו, בכדי לקבל החלטות טובות יותר. לעיתים, תלמידים אינם שומעים טוב את ההוראות, ולכן יש צורך לחזור עליהן בצורה רגועה וברורה (ולא למהר לשפוט שהילד רצה להפריע). לאחר מכן, יש להסביר לתלמידים, שהם יישאו בתוצאות, במידה והם לא יפעלו על פי ההוראות. במקרים רבים, התלמידים סך הכל זקוקים להסבר נוסף, מה שיכול בנקל למנוע הסלמה של בעיה קטנה.

אחת האסטרטגיות, שניתן להשתמש בה, בכדי להגביל הפרעה של בעיות משמעת מינוריות רבות, היא השימוש בחוש הומור. כאשר מתקרבים לתלמיד, בכדי לדון בבעיית התנהגות פוטנציאלית, למשל, אי הגעה בתלבושת לשיעור, האופציות שבדרך כלל נלקחות בחשבון, להתמודדות במצב כזה, הן: לצעוק עליהם, להעניש אותם בתרגילים או לשלוח אותם מחוץ לכיתה. כל האופציות הללו ייצרו יותר בעיות, מאשר יפתרו אותן, מכיוון שזה גורם להבכת התלמידים והעברת מסר שגוי על פעילות גופנית. אלטרנטיבה קיימת היא לספר בדיחה או סיפור מצחיק על התלבושת של החינוך הגופני הסטייליסטי שלהם או על ידי הכוונה ל"ארון האופנה" - לקחת בגדים בהלוואה. זה לא יהיה מכובד לצחוק על תלמיד, אבל מציאת דרכים אחרות מקובלות להצחקת התלמידים תגרום לאי החמרת מצבים רבים של בעיות מינוריות. יהיה זה קשה לכעוס או להמשיך להפריע לכיתה כאשר התלמיד צוחק מהבדיחה. אך יש לזכור, כי אין פתרונות קסם או שיטות שמוכחות ב100% בכדי להתמודד עם כל הפרעה בכיתה. תלמידים שונים יגיבו באופן שונה לטכניקות שונות (Henninger & Coleman, 2008).

# 

# חוש הומור

### הגדרות ,תיאוריות והשפעותיו

**חוש הומור**- תדירות של מצבים בהם הפרט מחייך, צוחק, או מציג בדרך אחרת שהוא משועשע במגוון סיטואציות. זה כולל זיהוי אישי, הערכה, הפקה של הומור ושימוש בהומור להתמודדות עם סטרס (Okhuizen-steir, 2008).

**צחוק -** מתואר על ידי מחקרי הומור כתגובה לתענוג ו/או גירוי פיזיולוגי, רגשי ו/או אינטלקטואלי המשפיע על המוח בצורות מורכבות ומעניינות. הבנות אלו מבוססות על נתונים שנאספו בניתוחים קליניים הנגרמות ומושפעות מהצחוק (Makewa, Role, & Genga, 2011).

**הומור** - דבר בעל תכונה חיובית, צחוק או חיוך המעוררים גירוי, הנוטה להיות בעל אופי תוקפני מינימלי למטרת הצחוק או החיוך. ההומור כולל מתיחות, שנינויות, התגרות, התלוצצות, חידות, משחקי מילים, בדיחות ,סיפורים, שירים, רעשים שטותיים, פרצופים מצחיקים ומחוות. הומור יכול לכלול גם לעג ועוקצנות, שלא תמיד ייוצגו באור חיובי (Duncken מצוטט מתוך Miller, 2008). היכולת למצוא השקפות משעשעות, שנונות, אופטימיות בחיים, יכולה להימצא בכל חברות ותרבויות שונות (Miller, 2008). Spencer (1996) מגדיר הומור כתקשורת המפיקה צחוק או מובילה להרגשת שעשוע.

יצירת הומור זו היכולת של הפרט לבטא מה מצחיק, משעשע או אבסורדי. התמודדות עם הומור, זה השימוש בהומור בכדי למתן את השפעות הדחק ולהשגת מטרות חברתיות. הומור יכול להיחשב כיכולת קוגניטיבית (היכולת לספר ולהבין בדיחות), מאפיין רגשי (אושר, עליזות), תגובה אסתטית (היכולת להעריך הומור) או גישה (ראייה חיובית על הומור, או מבט הומוריסטי על החיים). הומור יכול אף להיות מוגדר כתבנית התנהגותית שגרתית, נטייה לצחוק מבדיחות או להתבדח לעיתים קרובות וכמנגנון התמודדות (היכולת להשתמש בהומור בזמן מצוקה). מבנה ההומור כולל את ההדדיות של מגוון תכונות כמו יוזמה הומוריסטית, קהל צופים, מטרות של הומור, ואת כיוון וסוג ההומור שמשתמשים בו (ZIV מצוטט מתוךMiller , 2008).

Martin (2002) דן במאמרו ב 4 מנגנוני תיאוריות על הדרך שבה הומור משפיע על הבריאות:

1. צחוק עשוי לגרום לשינויים פיזיולוגיים בגוף, כמו תרגול והרגעת שרירים, הגברת מחזוריות הדם, שיפור נשימה, הגברת אנדורפינים המשמשים כמשככי כאבים ומפחיתים הורמונים הקשורים בחרדה (Martin מצוטט מתוך Miller, 2008).
2. הומור מגביר רגשות חיוביים העלולים להמריץ סבילות לכאבים, מגביר חסינות ולהפוך את ההשפעה של הרגשות השליליים על המערכת הקארדיוואסקילארית (Fredrickson מצוטט מתוך (Kassoff, 2009.
3. להומור יש יכולת למתן את השפעות הנגד של הדחק על הבריאות. דחק יכול לדכא את המערכת החיסונית , וגורם להגברת סיכונים כמו מחלות זיהומיות ומחלות לב (O'liri מצוטט מתוך 2009 ,.(Kassoff
4. הומור יכול להגביר רמת תמיכה חברתית. הומור נמצא כקשור להצלחה באינטראקציות חברתיות כולל: כמה אינטראקציות אלו מענגות, איך מרגישים אנשים בטוחים באינטראקציות שלהם וכמה זמן אנשים מבלים עם אחרים (Nezkek & dereck מצוטט מתוך , 2009 .(Kassoff

### תיאוריות של הומור

הקבוצה הראשונה של ההומור כוללת את המודלים הביולוגים, המקלים והאמביוולנטיים. תאוריית דארווין (Miller, 2008) מציעה, שההומור משמש כמתאם מזג. המודל המשחרר/מקל זוהה על ידי פרויד וספנסר, המציעים, כי הומור בא לידי ביטוי, כאשר אנשים משתמשים בו כהקלה מדחק או ממתח. לסגנון זה של הומור יש תפקיד בעל ערך חשוב לנו האנשים.

הקבוצה השנייה כוללת אי הלימה, הפתעה ותצורה. אלו מודלים שמרכזים את התמריץ להומור. תאוריית האי הלימה נקראה לראשונה על ידי עמנואל קנט, פילוסוף גרמני ב 1970. Miller (2008) הציג במאמרו, שכאשר רעיון או פעולה לא התאימו לציפיות, התוצאה התבטאה בצחוק, (שהוא, למעשה, הכרה בהומור). דוגמא לכך, זה האלמנט של אי ההלימה, הנבנה, לעיתים קרובות, לתוך תיאטרון או הצגות. אנו צוחקים, כי אי ההלימה של רצף הפעולות, הוא זה שהקפיץ את ציפיותינו.

הקבוצה האחרונה כוללת את מודל העליונות. מודל זה מבוסס על התפיסה הביקורתית, ומקיפה את הרעיון של אדם אחד או ישות שהוא מעל אחר. Duncken (מצוטט מתוך Miller, 2008) קבע: "הערכת הומור לא שווה בעיני הפרט, כמו כל מרכיב אישיותי אחר, וכמו כן, כך גם הבדלי הגישות".

### השפעות ההומור

להומור יש השפעות רבות חיוביות על הפרט. בנוסף להיותו מועיל במערכת החינוכית, ההומור נחשב למפחית חרדה, מוביל לבריאות טובה ותחושת רווחה ומקדם אינטראקציות חברתיות חיוביות. Ziv (מצוטט מתוך 2009 , (Kassoffטוען, שהומור נחשב לדרך התמודדות עם לחצי החיים. כמו כן, פרויד מתאר הומור כמנגנון ההגנה הגבוה ביותר (Frued מצוטט מתוך 2009, .(Kassoff מבחינה פסיכולוגית השפעות ההומור והצחוק הראו הפחתה בדחק, מקדם הערכה עצמית ומגביר מוטיבציה עצמית (Berk מצוטט מתוך (Garner, 2006). חוש הומור טוב יכול להפחית את השפעת אירועים מלחיצים בחיים, כאשר הוא מוביל אנשים לקחת את החיים פחות ברצינות ולראות נקודות מבט שליליות בדרך יותר חיובית (Kassoff, 2009).

המיקוד על ההומור כממתן דחק נמצא בתכתיביו של Dixon (מצוטט מתוך (Kassoff, 2009 שטען, כי ההשפעות החיוביות של ההומור מופקות על ידי שינוי כיוון קוגניטיבי ושינוי אמוציונאלי. יכולת זו לשנות פרספקטיבה, מאפשרת לאדם להרחיק את עצמו מאיום מיידי של הבעיה. כתוצאה מכך, הומור ועליצות מתחברים לתגובה אלטרנטיבית, היכולה להחליף חרדה וכעס. הומור הוכח גם כבעל רווחים פיזיולוגיים כמו הורדת לחץ דם, הורדת מתח בשרירים ומתפקד כחוצץ כנגד השפעות שליליות של סטרס. דחק עלול להזיק לביצועי תלמידים בבית ספר, במיוחד במבחנים. למרות שקיימים מספר מחקרים המציגים, כי חרדה במינון מתון מעלה מוטיבציה ומשפר ביצועים, חרדה רבה מידי גורמת למטרד ומצוקה (Kassoff, 2009). מחקרים מוכיחים, שצחוק הוא דרך יעילה לאנשים, בכל הגילאים, לשחרר מתחים עצורים או אנרגיות, מתיר את הביטוי של רעיונות או רגשות שאחרת היה קשה לבטאם, ומקל בהתמודדות והתנסות במצבים (Makewa, Role, & Genga, 2011).

(2009) Kassoffהדגים במאמרו, כי מרכיב הסתגלותי של חוש הומור (התמודדות, השתייכות לקבוצה, חיזוק עצמי והומור מיומן) הראה השפעות יעילות, כמו בטחון עצמי מוגבר, רמות חרדה ודיכאון נמוכות ושיפוט עצמי חיובי מוגבר של כשירות עצמית. מחקר, שלמד את הקשר בין דחק וחוש הומור בקרב ילדים בבית ספר יסודי, הציג קשר מובהק בין הגורמים הללו, ותוצאותיו הדגימו רמות חרדה נמוכות והפחתה של סימפטומים רפואיים הקשורים בגיל הילדות, הבאים לידי ביטוי בהתנהגות דחק בחיי הילדים (Okhuizen-steir, 2008).

בכדי למנוע את ההשפעות קצרות הטווח וארוכות הטווח של הדחק , ילדים עלולים להשתמש באסטרטגיות התמודדות כדי "להסתדר" או לשנות אירועים מלחיצים בחיים. טכניקות התמודדות כוללות שינוי משמעות הסיטואציה, הסחת דעת, תפיסת מרחק ו/או העלאת התחושה העצמית הטובה, למשל, בעזרת התעמלות או בעזרת הומור (Okhuizen-steir, 2008). לפי Martin (מצוטט מתוך (Okhuizen-steir, 2008) הומור מאפשר לילד להסתכל על אירועים מלחיצים מפרספקטיבה שונה, למשל, לראות את זה כפחות מאיים ויותר מאתגר. הומור הוא אמצעי להתמודדות עם מתח והוא מציע את האפשרות של הירגעות משמעותית ותחושת עונג.

מבחינה פיזיולוגית, הומור וצחוק יכולים לעזור ללמידה על ידי שיפור נשימה וסירקולציה, דופק נמוך, לחץ דם נמוך, תרגילים של שרירי החזה, עלייה בחמצון הדם ושחרור אנדורפינים לתוך זרם הדם Berk)מצוטט מתוךGarner, 2011 ). נורמן קוזינס בספרו "אנטומיה של תחלואה בעיניו של המטופל" מסביר את השפעות הריפוי של הצחוק, ומציע, שהומור מגביר חדות מנטאלית וחשק במערכת הפדגוגית.

### הומור בחינוך

Zalech(2011) במחקרו ניסה לזהות, אילו תכונות חשוב שיהיו למורה לחינוך גופני (מחקרו נערך בקרב 744 תלמידים בשני בתי ספר בפולין). נמצא, כי חוש הומור הוא התכונה השלישית בחשיבותה, שתלמידים היו רוצים לראות במוריהם בצוותא עם סבלנות (39.25%) אחרי תכונות כמו הבנה והגינות. לפי דעת הנשאלים, מורה טוב הוא אדם המאופיין בחוש הומור ולא לוקח את עצמו, את תחומו ואת הסובבים אותו יותר מדי ברצינות. על פי נתוני מאמרו, תלמידים למורה בעל חוש הומור ביצעו את מחויבויותיהם מהר יותר ובלהיטות רבה יותר באווירה של שמחה והנאה (Zalech, 2011).

מורים אשר משתמשים בהומור בהוראה, נוטים להיות מדורגים ברמה גבוהה בקרב תלמידים במושגים של מוטיבציה, הפחתות חרדה בכיתה, מעוררים חשיבה ועניין ומטפחים יחסים טובים בינם לבין התלמידים (Makewa, Role, & Genga, 2011). ידוע, כי קשר שנוצר בין מורה ותלמיד הוא המפתח להוראה יעילה. מורי קולג' מוצלחים, מתוארים, לרוב, כנלהבים ובעלי חוש הומור מפותח, היכולים למלא תפקיד מרכזי בפיתוח התלהבות זו. מורים הם מודלים משמעותיים לחיקוי, וככאלה הם יכולים להשתמש בהומור ראוי בכיתה לקדם חוש תקשורתי. כאשר משתמשים בו נכון, הומור משפר את יכולת הלמידה, ומקפיץ הערכה עצמית. הומור יכול לעודד אווירה לימודית מכבדת. כאשר תלמידים מרגישים בטוחים, הם יכולים ליהנות מתהליך הלמידה והאחד מהשני (Shibinski & Martin, 2010). כאשר נשאלו סטודנטים על התוצאות הפוטנציאליות מהשימוש בהומור בכיתה, הם ציינו, כי להומור יש את הכוח להפוך מורים ליותר אהודים, לסייע בהבנת חומר הקורס, הפחתת מתח, העלאת מורל התלמידים והגברת תשומת לב התלמידים (Torok, McMorris, & Lin, 2004)

אנשים עם חוש הומור טוב יותר, מושכים אחרים להיות בקרבתם, מכיוון שמהנה יותר להיות בסביבתם. הם אף טובים יותר בשמירה על יחסים, על ידי הפחתת קונפליקטים ומתחים בעזרת ההומור. רמות גבוהות יותר של תמיכה חברתית יכולות להיות בעלות השפעות בריאותיות חיוביות כמו חציצה כנגד סטרס (Kassoff, 2009). Glenn (מצוטט מתוך (Garner, 2006 מציע שהומור יכול לעזור לאינדיבידואל להניע את תהליך הלמידה, על ידי יצירת רגשות חיוביים וסביבה חברתית, כאשר מנגנוני ההגנה מופחתים ותלמידים יכולים להתרכז ולכוון למידע שמוצג. בנוסף, הומור יכול לשמש כגשר בין מחנכים לתלמידים על ידי הדגמת הבנה של רגע קומי משותף.

על פי Garner (2006) תלמידים הצביעו על כך, שהומור הוא בעל השפעות חיוביות המגבירות למידה, הנאה ויכולת זיכרון משופרת. החוקר אף הדגים במאמרו, כי תלמידים, שמוריהם היו בעלי התמצאות חזקה בהומור, למדו יותר. Powers (מצוטט מתוך Makewa, Role, & Genga, 2011) טען, שמורה טוב הוא אחד המחפש שיטות יעילות ושונות לחולל עניין והתלהבות בקרב תלמידיו. יתרה מכך, הומור מעורר סקרנות ועניין בלמידה ואף שולט בהתנהגות מפריעה ומרדנית בכיתה בקרב תלמידים ומטפח יחסים חיוביים בין המורה לתלמידים.

הומור יכול לשמש להוראה, לאימון וללמידה בהנאה. החשיבות של הומור בהוראה ואימון היא יצירת הקשר בין התלמידים והמאמנים. יתרה מכך, חלקו העיקרי של המחקר מצביע על כך שההומור מגביר מיומנויות הקשבה, הכלת זיכרון, משפר נוכחות כיתתית, מעודד השתתפות אקטיבית וכתוצאה מכך מרחיב את הסביבה הלימודית (Spencer, 1996)**.**

על פי Shibinski & Martin (2010) הומור יכול להיות יעיל כאמצעי להגברת מעורבות תלמידים ויש לו השפעות חיוביות על תהליך הלמידה. נוסף על כך, הומור מסייע בזכירת מידע חדש, מגביר מהירות למידה ומשפר פתרון בעיות. הכללת ההומור מעודדת בקרב כל הדיסציפלינות האקדמיות, ויכולות להוות כלי רב עוצמה כדי להקל על סטודנטים וליצור תהליך למידה באופן כללי כיותר מהנה. כאשר משתמשים בו נכונה, הומור עשוי להיות בלתי נשכח ושובה תשומת לב של תלמידים על הנושא המדובר, והן לשרת מגוון מטרות לטובת המורה. בהומור ניתן להשתמש בהצלחה ביישום חוקים כיתתיים, טיפוח הבנה הדדית ובניית מערכת אמון גדולה יותר בקרב המורה והתלמידים גם כן. עובדות אלו ושימוש מחושב בהומור מובילות לתפיסה טובה יותר של ניהול בעיות כיתתיות ויעילות ההוראה. למרות שמטרת ההומור היא להפיק צחוק ולהקל בחרדה, ההומור חייב להיות מיושם בזהירות. יש לזכור, כי המטרה של הוספת ההומור היא לסייע ללמידה. מורים צריכים להרגיש נוח להשתמש בהומור והוא צריך להיות תכליתי וקשור לתוצר השיעור (Shibinski & Martin, 2010).

להומור יש השפעה הומאנית על תדמית המורים. שימוש בהומור יכול לעזור לתלמידים להבין שלמורים יש רגשות, שהם אנושיים ושהם חלק מהקהילה הלימודית הכיתתית. לדוגמא, צחוק על טעות שלהם או שיתוף סיפורים הומוריסטיים עוזרים בתהליך ההאנשה. תמצית השימוש בהומור היא לחבר את התלמידים דרך חיבור אקטיבי לשיעור. הומור שמקדם למידה נחשב כ"הומור בונה" ומאפשר לתלמידים להרוויח משמעות מהפעילות כאשר יש הפקת תועלת מההומור (Shibinski & Martin, 2010).

Ziv (מצוטט מתוך (Torok, McMorris, & Lin, 2004 חקר במאמרו את השפעת ההומור על תוצאות הלימוד. הנחתו הייתה, ששימוש בהומור רלוונטי לתוכן, יסייע ללמידה. תוצאות מאמרו של זיו הדגימו, כי סטודנטים, אשר קיבלו את החומר בצורה הומוריסטית, היו בעלי ציונים גבוהים יותר מקבוצת הביקורת.

על פי מחקרו של Garner(2006), מורים, ששילבו הומור בהוראתם, דורגו באופן כללי כיעילים בהקשר של מוטיבציה, יצירת שיעורים מבטיחים, והורדת חרדות בקרב תלמידים. במאמר זה, השימוש בהומור בצורה מתאימה, הוצג כמקדם סביבה לימודית, כלי יעיל בהפיכת הכיתה למהנה, מפחיתת חרדה, משפרת את המערכת הלימודית ובעל השפעה משמעותית חיובית בשימור חומרי לימוד חינוכיים בעולם האמיתי של המערכת האקדמית. יתר על כן, השימוש בהומור בצורה מתאימה יכול להקל וליצור אטמוספירה רגועה ולספק הפסקה קוגניטיבית שתאפשר לתלמידים להטמיע את המידע. שימוש בדוגמאות בהומור הולם, בעל תוכן ספציפי, יכול לספק לתלמידים פרספקטיבה חדשה על החומר, העשויה להוביל להארה קוגניטיבית חדשה. תוצאות המחקר הראו, כי שימוש בהומור בהוראה באופן כללי יעיל. נתון זה מובהק, וקיים קשר בעוצמה בינונית בין השימוש בהומור ודירוג תלמידים את יעילות מוריהם. בנוסף, המורים דורגו ביעילות בהקשר של מונחים כגון גירוי/דרבון מחשבות, העלאת ההתעניינות בקרב התלמידים וטיפוח יחסי מורה – תלמיד. עוד הראו התוצאות, כי ההומור, הנפוץ בקרב התלמידים, הוא ההומור החיובי Ziv) מצוטט מתוך Garner, 2006).

לפי Greenberg (מצוטט מתוך (Makewa, Role, & Genga, 2011)l) הזמנים הטובים ביותר, להעביר נקודות חשובות בהוראה או במצגת מול תלמידים, הם מיד לאחר הצחוק. זאת מכיוון, שתלמידים זקוקים לזמן להרגיע את מוחם בין הלמידה האינטנסיבית והמצגות. אם רגע זה אינו מסופק להם, הם יסיימו כשהם נראים כאילו הם מקשיבים אך, למעשה, הם לא. הומור עוזר לספק את העוצמה של הנקודה החשובה הבאה בהקשר תוכן השיעור. יש להוסיף לכך את העובדה, כי חוש הומור מגרה סקרנות ועניין בלמידה ושולט במרדנים ובהתנהגות משבשת ומפריעה בכיתה בקרב תלמידים (Makewa, Role, & Genga, 2011).

עוד נמצא, כי ישנו קשר ישיר בעוצמה בינונית ברמת מובהקות גבוהה בין מורים שמשתמשים בחוש הומור בהוראתם לבין מוטיבציה בקרב תלמידים. בהתאם לכך, בכל פעם שמורה השתמש בחוש הומור בהוראה, הייתה לזה השפעה משמעותית על מוטיבציית התלמידים. כאשר מורים למדו לשלב את טכניקת ההומור, כדי לחולל מוטיבציה בתלמידים בהוראתם, הם הפכו להיות מאושרים יותר ומצליחים יותר (Makewa, Role, & Genga, 2011).

Glenn (מצוטט מתוך Garner, 2006) מציע, שהומור יכול לעזור לאינדיבידואל להגביר את תהליך הלמידה, על ידי יצירת רגש חיובי וסביבה חברתית, שמנגנוני הגנתם נמוכה, ותלמידים יכולים, בצורה טובה יותר, להתרכז ולהשתתף בנושא המידע שהוצג. נוסף על כך, הומור יכול לשמש כגשר בין תלמידים למחנכיהם על ידי הפגנת הבנה משותפת וקשר פסיכולוגי משותף.

Biddy et al (מצוטט מתוך 2008 ,Miller) טענו שתלמידים המרגישים בטוחים ומרגישים שדואגים להם, הישגיהם הלימודיים משתפרים. במחקר נוסף, נמצא שאקלים בית ספרי חיובי מקדם ביטחון עצמי בקרב תלמידים Hodge et al) מצוטט מתוך Miller, 2008).

Civicali (מצוטט מתוך (Garner, 2006מסכם ואומר, כי תלמידים מצביעים על כך, שהומור יכול להגביר את העניין בלמידה, ומחקרים אף הראו, שתלמידים, אשר מוריהם בעלי אוריינטציה חזקה להומור, נוטים ללמוד יותר. הומור ככלי פדגוגי יכול גם לספק אמצעים לשילוב חשיבה מורכבת.Ziv (מצוטט מתוך Garner, 2006) מצא, שאווירה הומוריסטית בכיתה משפיעה באופן חיובי על תוצאות התלמידים בתרגילי חשיבה מורכבים. עוד דווח במאמרו של Garner (2006), שמורים יעילים תוארו כנלהבים, וכי חוש הומור מפותח ממלא תפקיד מרכזי מאוד בפיתוח סביבה לימודית חיובית.

Garner(2006) טוען, שיעילות הוראה, המקודמת בעזרת השימוש בהומור ראוי, מקדמת כבוד הדדי, וכן, מגבירה בקרב תלמידים נכונות לקלוט ולקבל את החומר, על ידי הפחתת חרדה בהתמודדות עם חומר קשה, ובעלת השפעות חיוביות על ביצועים במבחנים. הומור אמור להיות בשימוש באופן זהיר והוא עשוי להוות מדיום רב עוצמה לתקשורת או חברה לקויה במערכת הפדגוגית.

### השימוש "והרווחים" של הומור בבית ספר כמקום עבודה

בתי ספר הם מקומות מלאים בשגרה. פעמונים מצלצלים, לוח זמנים שיש לעמוד בו וקריטריונים שחייבים להשיג. בזמן שדברים משעשעים רבים קורים בבית הספר, ציוני התלמידים אינם עניין מצחיק. גורמי הלחץ בתוך ומחוץ לכיתות תורמים לחוסר תגמול, לעיתים קרובות מדי, בבית הספר כמקום עבודה למורים. הומור יכול להקטין לחצים אלו ואף לקדם תפיסות אינדיבידואליות וגישות בהקשר לעבודתם. תפקיד ההומור כולל פיתוח וניהול מערכות יחסים בחברה, דרכים להתמודד עם מצבים מלחיצים ולא נוחים, דרכים להוריד שעמום או התמודדות עם תסכול ואמצעים להמחיש או להעביר מסר (Miller, 2008).

הממצאים במחקרו של Miller )2008) זיהו קבוצת מורים שהשתמשו בהומור, בעיקר כדי לספק הקלה בדחק בשביל עצמם ולחבריהם, ובשביל לשכך את הלחצים, הנגרמים כתוצאה מעבודה עם ילדים צעירים. עוד הראו הממצאים השפעות חיוביות נוספות לשימוש בהומור, כמו בניית יחסים בין עמיתים, מספקים הצערה ומונעים שחיקה בעבודה. השימוש בהומור יכול להשפיע באופן חיובי על מניעת שחיקה בקרב מורים. שחיקת עובדים זוהתה לראשונה על ידי fredunberger (מצוטט מתוך Miller, 2008) ב 1974 כתופעה בקרב עובדים במקצועות העזרה כמו הוראה, סיעוד ועוד. עובדים במקצועות אלו דיווחו, שהם נלחצים לעיתים קרובות, ונדרשים לתת יותר מעצמם, לעתים מעבר לכפי יכולתם. הומור הוצג כבעל השפעה כללית חיובית ואף כנכס במקום העבודה, אשר יש לו את היכולת לשפר את איכות החיים, סיפוק מהעבודה ויכולת ביצוע (Consalvo מצוטט מתוך Miller, 2008).

Maweny (מצוטט מתוך Miller, 2008) מצאה, שמורים אכן מרגישים כי הומור הינו דרך יעילה להפחתת עומס העבודה הרגשי. עוד מצאה, כי האינטראקציה החברתית החיובית, המופיעה עם השימוש בהומור, מפחיתה לחץ ובונה מערכות יחסים. הומור חיובי בקרב הצוות, במערכת בית הספר, משמש כתפקיד משמעותי. במחקר זה הוכח כי ההומור מוריד מתח ומספק הקלה.

### הומור בחינוך גופני

למרות האתגרים, העלולים להתלוות לשימוש בהומור בכיתה, יש לא מעט רווחים. על פי Christenson & Barney (2013) קיימים שלושה רווחים עיקריים של הומור בהוראה:

1. משיג עניין ותשומת לב בקרב תלמידים.

2. מסייע לתלמידים לזכור רעיונות ומושגים.

3.יוצר אווירה כיתתית חיובית כללית.

הרווח הראשון עוזר למורים להשיג את תשומת ליבם של תלמידיהם. בנוסף, לתלמידים שלא מביעים התלהבות בשיעור, שימוש בהומור יכול להיות שיטה טובה לחולל עניין. לדוגמה, כאשר המורה מבחין, כי ישנם תלמידים שתשומת ליבם במקום אחר, הוא יכול לפתע לשלב את ההלצה "ומי שמקשיב לי ישים אצבע על האף", ואחר יסיים את המשפט (ובכך יגרום לעלייה בהתעניינות התלמידים). הרווח השני הוא שיפור זיכרון הילדים. למשל, כדי לעזור לילדים לזכור את ההבדל בין שכיבות סמיכה לבין כפיפות בטן, המורה יכול להדגים בהומור כיצד הוא הולך לישון בשכיבות 'שמיכה'', ולאחר מכן להראות כיצד לבצע זאת נכון. הרווח השלישי, בשימוש בהומור בחינוך גופני, הוא שנוצרת סביבה כללית חיובית בכיתה. לדוגמא, כאשר התלמידים מברכים את המורה בפתיחת שיעור כנהוג בקריאתם "בוקר טוב ומבורך, שיהיה לנו יום מוצלח!", ניתן להוסיף עוד שניים שלושה משפטים מצחיקים, כגון: "ושלא נקבל מכה ונגיד אחחח (בקונוטציה של כאב), בשבילי אתם כמו אחות ואח, אמן, בוא נתאמן!". ניתן להשתמש בהומור כדי ליצור ולהפיק אקלים כיתה חיובי ללומדים, אפילו עם פעילויות המוגדרות כקשות. אקלים כיתה חיובי קובע, האם תלמידים ירגישו מוגנים רגשית וחופשיים להשתתף ולהתנסות בפעילות הנלמדת. כתוצאה משימוש בהומור בכיתה, יש סיכוי גדול יותר שתלמידים חרדים ומבוהלים ירגישו בטוח ונוח מספיק כדי להשתתף.

מבחינת רווחים אלו, מורים לחינוך גופני ממלאים תפקיד חשוב ביצירת סביבה לימודית חיובית ונוחה. הם יכולים גם להדגיש את הרווחים, המגיעים מלימוד מיומנויות חיוניות, בשיעורי החינוך הגופני (Barney & Christenson, 2013).

הומור יכול להיות בעל רווח עצום בחיי היומיום שלנו, כאשר נותנים או מקבלים אותו. הומור יכול להקל את מצב הרוח, להעניק עידוד או לתקן טעויות, והומור בחינוך גופני הוא לא יוצא מן הכלל. מורים לחינוך גופני יכולים להשתמש בהומור ככלי הוראה וכמשמש מטרות הוראה רבות, וליצור סביבה לתלמידים לרכוש את הידע כיצד להתאמן ולתרגל חיים שלמים של פעילות גופנית (Barney & Christenson, 2013).

### יישום ההומור בחינוך הגופני

עם הידיעה, שההומור יכול להעניק יתרונות רבים בשיעורי חינוך הגופני, יש מספר דברים שמורים לחינוך גופני צריכים לחשוב עליהם ולקחת אותם בחשבון, כאשר הם משתמשים בהומור בשיעור:

ראשית, **היה עצמך**. כאשר משתמשים בהומור בכיתה, זה צריך להיות חלק זורם וטבעי מהמורה. כמורה לחינוך גופני אתה לא מופע קומי. ההומור של המורה לא אמור להיות כפוי. תלמידים מיד יקבעו האם המורה טיפש ולא מצחיק. אם תלמידים ירגישו כך, ישנה סבירות גבוהה שהתלמידים לא יכבדו את תפקיד המורה לחינוך גופני ואת הסמכות ואת היותו מוביל השיעור. ישנה גם האפשרות שהמורה לחינוך גופני יאבד מאמינותו בקרב תלמידיו, מה שיכול להשפיע באופן שלילי על דברים רבים, מלמידה של תלמידים ועד לניהול הכיתה. אם למורה לחינוך גופני יש קושי בלספר בדיחה או לשלב הומור בשיעור, צורות אחרות של הומור יכולות לבוא לידי ביטוי. לדוגמא, יש הומור פיזי, או שימוש בגוף בכדי ליצור הומור. צורה נוספת של הומור זה הומור ויזואלי ,למשל, שימוש בתמונות, או במקרים מסוימים להתלבש בתחפושת או תלבושת. הרעיון המרכזי שצריך לזכור הוא להיות עצמך ולא לכפות זאת (Barney & Christenson, 2013).

שנית, **דע את קהלך**. מה שתלמידים בבית ספר יסודי ימצאו כהומוריסטי, לא בהכרח יהיה מצחיק לחטיבה או לתיכון. בלי ספק, תלמידים בכל אחת מהשכבות, יש להם רמה מסוימת של הבנה והומור. זה חשוב לדעת ולהבין את הרמה של ההומור בקרב התלמידים שלך, כדי להשיג כמה שיותר הצלחה. יש לעמוד על ההבדלים בין התרבויות, אמונות ורקעם של כל התלמידים, על מנת לא לפגוע בלי כוונה במוצאם. נוסף על כך, שימוש בבדיחות שאינן אתיות, לא יהיו בחירות זהירות או מקצועיות. לבסוף, יש לזכור, שלכל כיתה יש את האישיות שלה. ידיעה והבנה של דברים אלו יכול לשרת טוב יותר מורה לחינוך גופני, כאשר משתמשים בהומור בכיתה (Barney & Christenson, 2013).

שלישית, **בחר את הרגעים בהם תשלב את ההומור.** יש זמן להיות הומוריסטי, ויש זמן להיות רציני. מורה לחינוך גופני צריך להשתמש בשיקול דעת מתי להשתמש בהומור ומתי לא. אם המורה משתמש בהומור יותר מידי, הוא עלול לאבד את כבודו מהתלמידים, מה שישפיע על השיעורים ועל התוכן שאמור להילמד. לפני השימוש בהומור, מורים לחינוך גופני צריכים לקחת בחשבון את כוונת ההומור, את הטון שבו ההומור מועבר, ואת הסיטואציה שבה ההומור באה לידי ביטוי (Barney & Christenson, 2013).

רביעית, **אל תפחד לחייך או לצחוק**. אין זה אומר שתתחיל לצחוק מהבדיחות של עצמך. באמצעות חיוך וצחוק, אתה מספר לתלמידך שזה טוב לחייך, לצחוק וליהנות, כשהם משתתפים בפעילויות בזמן השיעור. גישה זו שולחת מסר לתלמידים, שהמורה לחינוך גופני הוא נגיש (Barney & Christenson, 2013).

עוקצנות והתגרות הינן סוכנות משנה של ההומור, והמדיניות הטובה ביותר היא להימנע משתי אלו לחלוטין. כמו שנאמר קודם לכן, מומלץ למורים לחינוך גופני להשתמש בהומור בכדי ליצור סביבה לימודית חיובית, והשימוש בסרקסטיות ו/או בהתגרות עלול להשפיע באופן שלילי על הסביבה הלימודית (Barney & Christenson, 2013).

לפי Garner (2006) השימוש בהומור יכול להיות מסובך, מכיוון שזה יכול להיות מאוד אישי, סובייקטיבי, בעל הקשר מסוים ואנחנו לא תמיד יכולים לצפות את הדרך, שבה זה יתקבל. דברים שאדם אחד יכול לראות כהומוריסטי, אירוני או מצחיק יכול להתקבל אצל אחרים כמשעמם. לכל אחד יש את התפיסה הייחודית ל-מה זה הומור. לכן, זהירות צריכה להיות העיקרון המוביל. אנחנו מגדירים, את מה שאנו מתכוונים כ "חוש הומור", ככל אחד מהחושים כגון, טעם או ריח, כך שלאנשים יש הבדלי העדפות רבים.

לאור נתונים אלו ניתן לראות, כי להומור בחינוך קיימים לא מעט יתרונות, והשאלות הנשאלות הן, האם מומלץ להשתמש בהומור במערכת החינוך? והאם כל אחד יכול? McNinch & Gruber (1995) מעלים את התהייה, באם הומור הוא כלי יעיל בעזרה בלמידה והוראה, אז ייתכן ויש צורך בלהכשיר מורים לשימוש בכלי זה בכיתה (McNinch & Gruber, 1995).

אם כך, ניצבים מספר גורמים, שמומלץ מאד להתייחס אליהם טרם השימוש בהומור, על מנת להרוויח את השפעותיו הרבות, שצוינו, בכדי להתמודד עם בעיות המשמעת, שהוזכרו בתחילת העבודה. כאשר משתמשים בתצפיתיות במקום שיפוטיות, לא מעניקים לכל מעשה שלילי פרשנות מתוייגת, מסתכלים על כל מקרה לגופו (פסיכולוגיה חיובית) ולומדים מראש כיצד לפנות לתלמידים מסוימים בסיטואציות שונות - מקטינים את תדירות ההתנהגויות הלא רצויות (הוראה פרואקטיבית). כמו כן, כאשר מגיבים בצורה מידתית, נחושה ועקבית על ההתנהגויות (הוראה ריאקטיבית), וכשמביעים את הרגשות כלפי התלמידים בצורה כזו, שהילד מבין שהמורה אינו רובוט, אזי הכנו את הקרקע לשימוש בטכניקת ההומור, שהיא למעשה 'כוכב הערב', הדורש מופע חימום בדמותה של הפסיכולוגיה החיובית. הומור גורם לתחושה חיובית, הומאנית ואף לתחושה של שיתוף פעולה בין מורה ותלמיד, החולקים את אותה אתנחתא קומית משותפת, שדרכה ניתן להחדיר מסרים רבים בתוך החינוך. כאשר מורים לחינוך גופני מבינים את היתרונות ואת היישומים של ההומור והתפקיד שזה יכול למלא במערכת החינוך הגופני, התלמידים יצאו נשכרים משמעותית (Barney & Christenson, 2013).

יש לציין, כי הומור במחקר זה הינו הומור רלוונטי לסיטואציה (אם כי לעיתים ניתן להשתמש גם בהומור לא רלוונטי, בתנאי שהוא משרת את האינטרסים שלנו, כמחנכים), והוא צריך להיות, במסגרות אלו, מפוקח כל העת עם יד על הדופק, בטח ובטח שלא יבוא על חשבון ילדים אחרים.

אוכלוסיית המחקר שנבחרה, היא כזו שניתנת לשליטה, משתפת פעולה, רלוונטית מבחינת גיל (מיועדת לעבודה עם גילאי גן ויסודי) ונוחה לאיסוף נתונים. באמצעותה ניתן יהיה לבדוק ולשאול, באם להומור יש יתרונות כה רבים, האם יהיה זה נכון להניח, שהומור בקרב מורים יניב תוצאות התנהגותיות חיוביות בשטח, כמו סידור חפציהם בתחילת שיעור ואיסוף הציוד הספורטיבי בסוף השיעור?

# מתודולוגיה

# מטרת המחקר:

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין שימוש בהומור, כחלק מהתנהגויות המורה, לצורך ייעול תפקודם של התלמידים.

מטרה ראשונה: לבחון את ההשערה כי שימוש בהומור בכניסה לשיעור, יגרום לעלייה בשכיחות התלמידים המסדרים את חפציהם, באופן שלא יסכן את הכניסה והיציאה מהחדר/אולם.

מטרה שנייה: לבחון את ההשערה, כי שימוש בהומור לקראת סוף השיעור, יגרום לעלייה בשכיחות התלמידים העוזרים במלאכת החזרה וסידור הציוד.

# שאלות המחקר:

1. האם שימוש בהומור בפתיחת שיעור יגרום לתלמידים לסדר את ציודם האישי?
2. האם שימוש בהומור לקראת סוף שיעור יגרום לתלמידים לעזור באסיפה וארגון הציוד?

# משתני המחקר:

1. משתנה תלוי1: אחוז התלמידים המסדרים את חפציהם ליד הכניסה לחדר/אולם בתחילת שיעור.

משתנה תלוי 2: אחוז התלמידים העוזרים באיסוף וארגון הציוד לקראת סוף כל שיעור.

1. משתנה בלתי תלוי 1: תכנית ההתערבות - שימוש בהומור במהלך סידור הציוד האישי בעת הכניסה לאולם/חדר.

משתנה בלתי תלוי 2: תכנית ההתערבות – שימוש בהומור במהלך ארגון ואיסוף הציוד לקראת סוף השיעור.

# אוכלוסיית המחקר:

קבוצת הניסוי- כ-8-18 תלמידים בכל קבוצה בגילאי 4-12 במסגרת שיעורים א-פורמאליים במתנ"ס. סה"כ 6 קבוצות ניסוי מחוג הקפוארה: 3 קבוצות שהחוקר מעביר (להלן המדריך רועי) ו 3 קבוצות נוספות שהמדריך שגיא מעביר.

הקבוצות של המדריך רועי:

קבוצה מס' 1 – כיתות א'-ב' כ-15 תלמידים.

קבוצה מס' 2 – גילאי 5-6 כ-16 תלמידים.

קבוצה מס' 3 – כיתות א'-ב' כ-18 ילדים.

הקבוצות של המדריך שגיא:

קבוצה מס' 4 – גילאי 4-5 כ-11 תלמידים.

קבוצה מס' 5 – גילאי 5-6 כ-9 ילדים.

קבוצה מס' 6 גילאי ג'-ו' כ -10-15 תלמידים (נוספו מס' תלמידים לקבוצה לאחר 4 שיעורים).

\*כמות התלמידים בכל קבוצה תלויה בהגעתם לשיעור, נרשמים חדשים ותלמידים שנשרו. מספר הילדים המדויק שהגיעו בכל שיעור, צויין בטבלת התוצאות.

החוג הנבחר הינו חוג הקפוארה, עקב צוות המדריכים והעוזרים, שהייתה באפשרותם יכולת להעביר מבחינה מקצועית את השיעורים, ואף לבצע בדיקות מהימנות. סיבה נוספת לבחירה בחוג זה היא העובדה, כי על הילדים להוריד את נעליהם בכניסה לחדר, וכן, יש שימוש מסיבי בציוד בחוג זה.

אוכלוסייה זו נבחרה עקב נוחותה ונגישותה, והעובדה כי היא ברת שליטה (רוב הילדים המגיעים לחוגים מגיעים מתוך בחירה ולא מתוך אילוץ). בעזרתה יהיה ניתן להניח, כי תכנית ההתערבות תצליח.

המדריך רועי עובד במתנ"ס שנה 11 ברציפות, ובאמתחתו כ-20 קבוצות שונות של מגוון חוגים במתנ"ס, כגון אתלטיקה, קפוארה, התעמלות לגיל הרך, התעמלות אקרובטית בנים ושחייה. מנהלת המתנ"ס מכירה את רועי מספר שנים, והביעה תמיכה במחקר עקב היכרותה ואמונתה במדריך ובעיקר בתרומת המחקר למתנ"ס. לא מעט מהורי תלמידי החוגים מכירים את רועי, עקב ילדיהם הבכורים שלמדו אצלו בעבר. המדריך שגיא עובד במתנ"ס שנה שלישית ברציפות (שנתיים לפני כן שימש כממלא מקום). שגיא גם כן מוכר ואהוד על הקהל הרחב. עוזרת המדריך, הילה, (להלן, בודקת מהימנות) עובדת במתנ"ס זו שנה שלישית ברציפות, ומכירה היטב את הנהלים ואת אופי העבודה במסגרת החוגים תחת הדרכתו של המדריך רועי בשיטת "חיוך גופני" (שילוב הומור וחינוך בהוראת תחומי הספורט). כ- 1/3 מקבוצות הילדים שנבחרו במחקר זה הם ילדים מעל שנה שנייה ברציפות בחוגים והשאר תלמידים שנה ראשונה. תכנית הלימודים בחוגי הקפוארה בשלב זה של שנת החוגים בנויה כך, שכל שיעור מחולק לשלושה חלקים (מבנה השיעור נשאר זהה), כאשר התוכן משתנה: שלב ראשון - חימום מתיחות ו"מצחק" (משחק מצחיק), שלב שני- מערך שיעור עיקרי (למידת תרגיל חדש ו/או חזרה על תרגיל שנלמד) ושלב שלישי - מסלול המשלב את התכנים שנלמדו בשיעורים האחרונים. בשלב זה יש שימוש רב בציוד, מה שתורם לרלוונטיות של מחקר זה, מכיוון שיש לאסוף את הציוד בסוף כל שיעור.

# כלי המחקר

טופס המציין כמות ילדים בשיעור, וכמה מתוכם סידרו את הנעליים צמודות לקיר בתחילת שיעור, ומס' ילדים העוזרים בסוף אותו שיעור (ראה נספח 1+2).

# סוג המחקר:

מחקר ניסויי מתוך מתודולוגית שיטות מחקר היחיד SSR (Single Subject Research). בוצע מערך רב בסיסי לגבי קבוצות שונות ((Eldar, 2005. במחקר זה קיימים מספר שלבים בכדי להגיע למהימנות גבוהה: השלב הראשון - שלב הצפייה והציפייה, השלב השני - שלב ההתערבות והפיקוח, השלב השלישי - האימות עם קבוצה נוספת והשלב האחרון הוא הווידוא הסופי.

השלב הראשון ביישום שיטת SSR הוא איסוף נתוני בסיס ללא קשר לתכנית ההתערבות. שלב זה הכרחי והמשתנה הבלתי תלוי מגדיר זאת כך. נתוני קו הבסיס הן תוצאה של צפייה אובייקטיבית ולא מבוסס על שיפוט סובייקטיבי של החוקר.

נתוני קו הבסיס משמשים בשני תפקידים: תיאור ההתנהגות (על ידי גרפים וטבלאות) וחיזוי (במידה וההתערבות לא מיושמת אזי הצפי לתוצאות יהיה זהה למצב הבסיס ויאפשר מדידה עתידית מול תוצאות ההתערבות). מערך מחקר זה מבוסס על הגיון קו הבסיס. מערך זה דורש מדידות חוזרות של התנהגות בשני מצבים: מצב הבסיס ומצב ההתערבות. שינוי במדידות ההתנהגות העוקבות את שלב ההתערבות, בהשוואה לנתוני קו הבסיס, עשוי להוביל למסקנה שההתערבות גרמה לשינוי.

הגיון קו הבסיס מספק עקרונות מתודולוגיים בסיסיים המציגים כי השינוי בהתנהגות קשורה למשתנים הבלתי תלויים ולא לבלבול משתנים חיצוניים. משתנים כאלו, הם אירועים או סיטואציות שלא נשלטות על ידי החוקר אבל יכולות להיות בעלות השפעה על התנהגות המטרה. הגיון זה כולל 4 רכיבים שאמורים להיות מוצגים בכל מערך המציג סיבתיות:

1. חיזוי, התערבות, אימות/אשרור וחזרתיות. חיזוי – זו ההנחה שנתוני קו הבסיס יישארו באותה רמה ויציבות, אם ההתערבות לא מיושמת. נתוני ההתערבות נמדדים ומושווים למצב הבסיס.
2. מדידה בשלב ההתערבות. ההתערבות- הרמה והמגמה של הנתונים המספקים מידע על יעילות הטיפול. ההנחה היא כי בלי ההתערבות, נתוני קו הבסיסי היו נשארים ללא שינוי. הנחה נוספת היא, כי ההתערבות בעלת השפעה חיובית על התנהגות המטרה.
3. אימות- מספקת ביטוח לתחזית הקודמת, המציעה, כי מבלי ההתערבות, ההתנהגות הייתה נשארת ללא שינוי. האימות סותר את ההנחה כי משתנים אחרים, חיצוניים למערך המחקר, אחראים לשינוי.
4. שכפול/חזרתיות- שכפול הוא למעשה חזרה לראשוניות של המשתנה הבלתי תלוי. שלב זה מפחית את הסבירות שמשתנים חיצוניים גורמים לשינוי במשתנים התלויים. ככל שההתערבות תשוכפל, האמינות תחוזק. עקרון זה הולם עם מתודולוגייתSSR שהיא גמישה ומאפשרת התאמות. מומלץ להאריך את ההתערבות האחרונה בכדי להבטיח שהנתונים יציבים ושההתנהגות הושגה (Eldar, 2005).

# מערך המחקר: מערך רב בסיסי

הנתונים ייאספו במשך כשלושה חודשים, במהלכם יועברו 12 שיעורים ל-3 קבוצות במקביל, לפי שיטת מערך רב בסיסי. ראשית, יימדד קו הבסיס בשלוש קבוצות הניסוי במשך כ3 שיעורים, קרי המצב הקיים (השלב הניטראלי). הכוונה, למצב ה"לפני", שבו יאספו נתונים על סידור נעליהם ועל מספר הילדים העוזרים באיסוף הציוד בכל שיעור. לאחר מכן (בשיעור ה-4), קבוצה ראשונה תחל בתוכנית ההתערבות בזמן שששתי הקבוצות הנוספות ממשיכות את קו הבסיס. בשיעור מס' 7, תחל תכנית ההתערבות בקבוצה השנייה, בזמן שבקבוצה השלישית עדיין ממשיכים את קו הבסיס. בשיעור מס' 10 תחל התכנית בקבוצה השלישית כשבמקביל, כמובן, נמשכת תוכנית ההתערבות בשתי הקבוצות האחרות. כך לגבי הקבוצות של המדריך שגיא ושל המדריך רועי.

הרציונל במערך מחקר מסוג זה: לצפות בשינוי שחל, בעקבות תכנית ההתערבות בלבד, ורק בקבוצה שמקבלת את התכנית, ולהחדיר זאת בצורה עוקבת לכל הקבוצות ובכך לוודא כי השינוי שהתחולל בהתנהגות, הוא בעקבות התכנית, ולא בעקבות גורם חיצוני אחר (הפרכת הסברים חלופיים) (Eldar, 2005).

ההתערבות בפועל:

1. בתחילת כל שיעור, ייאמר לתלמידים כי יש לסדר את הנעליים בכניסה לחדר (שלב קו הבסיס) ולאחר מכן יש להכניס את תכנית התערבות בהומור: "יש להחנות את הנעליים באופן המוסדר בחוק (קרוב לקיר) ולהימנע מחנייה כפולה על מנת לא לגרום לילדים ליפול. ילד שלא יחנה את נעליו כראוי, יקבל דוח מהפקח!"
2. בסוף כל שיעור ייאמר לתלמידים כי יש להחזיר את הציוד: "יש לסדר את כל הציוד בצד החדר" בשלב הבסיס, ולאחר מכן בתוכנית ההתערבות: "כל ילד וילדה הם נמלים, וכל הציוד המפוזר זה מזון כגון טבעות בצל (חישוקים), ספגטי (חבלים) וקוביות סוכר (מזרון גבינה וציוד ג'ימבורי נוסף), יש לשאת את כל האוכל וקוביות הסוכר אל מעל הראש בשיתוף פעולה ולהניח אותו במחסן האוכל/ציוד, על מנת שיהיה אוכל לחורף ושהמלכה תהיה מרוצה."

# ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים באמצעות תיאור גרפי של נתונים וניתוחם. כלי השיפוט העיקרי בSSR הוא הניתוח הוויזואלי של נתוני גרפים המתוארים ומוסברים (על ידי הצגת קו הבסיס וקו ההתערבות) המדריכים את המבנה של הSSR. בשיטה זו ניתן לראות שינוי בהתנהגות, גם ללא צורך בניתוחים סטטיסטים, גם באינדיבידואלים וגם בקבוצות קטנות. השוואת הנתונים לפני תכנית ההתערבות ובמהלך תכנית ההתערבות לכל שלוש הקבוצות על גרף אחד וניתוחם. בציר ה-X יצוינו מס' השיעורים (1-12) ובציר ה-Y שיעור הילדים המבצעים את ההתנהגות המבוקשת (ב%). כמו כן יוצגו הנתונים בטבלה לשם השוואתם- ניתוחם (Eldar, 2005).

# ממצאים

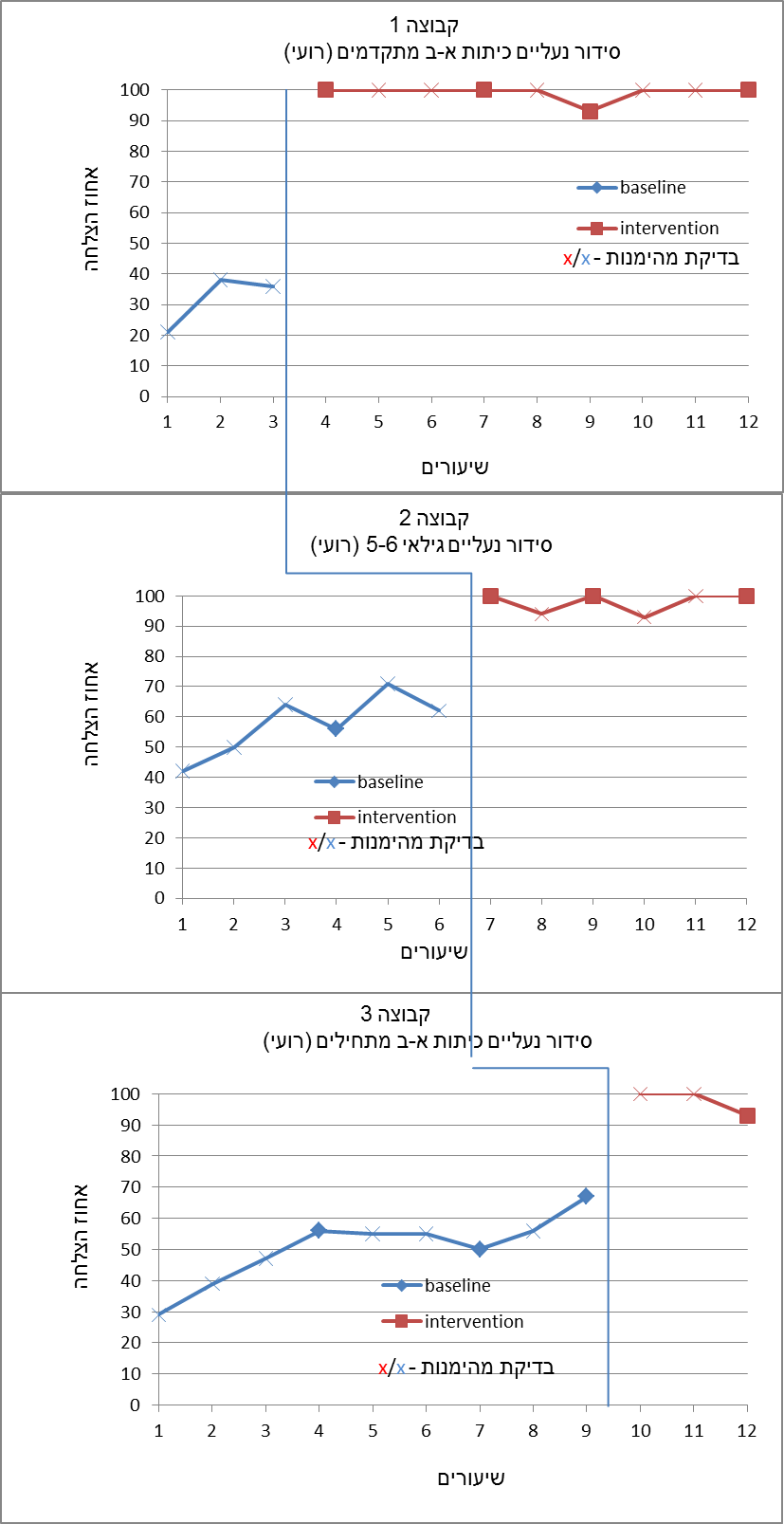
טבלה מספר 1 מציגה את התוצאות וגרף 1 מציג את קו המגמה, של שלב איסוף הנתונים ושלב תכנית ההתערבות באחוזים, (בפתיחת שיעור) בסידור הנעליים, בהדרכת המדריך רועי בשלוש קבוצות שונות (להלן קבוצות מספר 1 , 2 ו- 3). איסוף נתונים נעשה בכל שיעור על ידי המדריך רועי ובודקת מהימנות הוזמנה מראש ב67% מהמפגשים (ראה עמודה בטבלה). טבלה זו עוצבה ותוכננה על פי שיטת מחקר היחיד מתוך המודל הרב בסיסי (Eldar, Hirschmann, & Elran, 2008). התוצאות מדגימות עלייה משמעותית בשלב ההתערבות לעומת שלב איסוף הנתונים בכל 3 הקבוצות. בקבוצה הראשונה ניתן לראות, כי תדירות ביצוע ההתנהגות (סידור הנעליים בכניסה לחדר) בשלב איסוף הנתונים, שארך שלושה שיעורים, הייתה 31.7% בממוצע (נעה בין 21% ל-38%), והגיעה עד ל99.2% בשלב ההתערבות (נעה בין 93% ל-100%). בקבוצה השנייה תדירות ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שישה שיעורים, הייתה 57.5% בממוצע (נעה בין 42% ל-71%) וטיפסה בשלב ההתערבות עד לממוצע של 97.8% (נעה בין 93% ל-100%). בקבוצה השלישית תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך 9 שיעורים, הייתה בממוצע 50.4% (נעה בין 29% ל-67%) ונסקה עד ל97.7% בממוצע (נעה בין 93% ל-100%).

טבלה 1- תוצאות פתיחת שיעור עם המדריך רועי



טבלה 1: מציגה את תוצאות סידור הנעליים בכניסה לשיעור של רועי בקבוצות 1,2,3 במהלך 12 שיעורים לפני ואחרי ההתערבות.

גרף 1 – קו המגמה בסידור הנעליים עם המדריך שגיא



גרף 1: מציג את קו המגמה בשלב סידור הנעליים בפתיחת שיעור בקבוצות 1,2,3 לפני ובמהלך ההתערבות עם המדריך רועי.

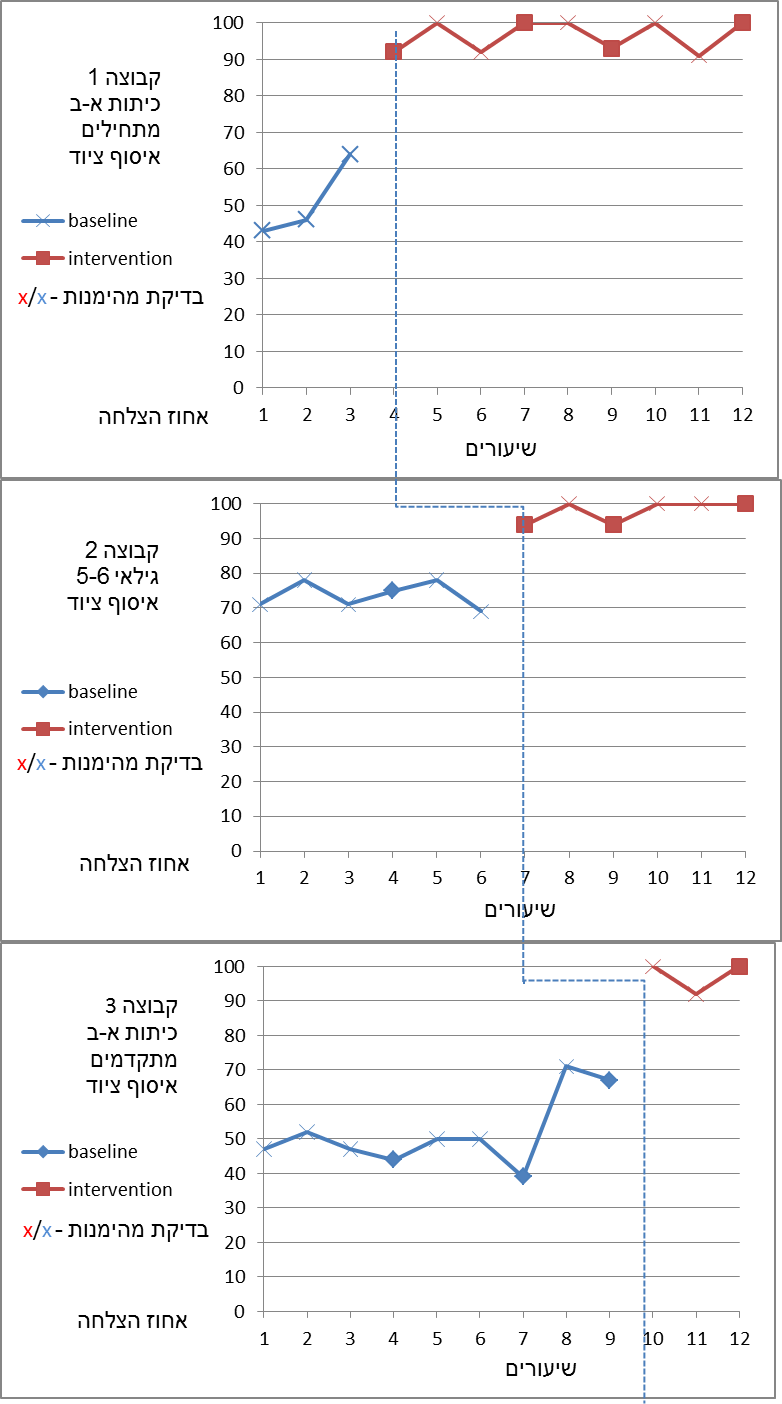
טבלה מס' 2 מציגה את התוצאות וגרף מס' 2 מציג את קו המגמה, של שלב איסוף הנתונים ושלב ההתערבות (בסוף השיעור) באיסוף הציוד תחת המדריך רועי. גם כאן נמצאו נתונים חיוביים המצביעים על תרומתה של תכנית ההתערבות: בקבוצה הראשונה, ניתן לראות כי תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שלושה שיעורים, הייתה 51% בממוצע (נעה בין 43% ל-64%), והגיעה עד ל96.4% בשלב ההתערבות (נעה בין 91% ל-100%). בקבוצה השנייה תדירות ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שישה שיעורים, הייתה 73.7% בממוצע (נעה בין 69% ל-78%) וטיפסה בשלב ההתערבות עד לממוצע של 98% (נעה בין 94% ל-100%). בקבוצה השלישית תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך 9 שיעורים, הייתה בממוצע 51.9% (נעה בין 39% ל-71%) ונסקה עד ל97.3% בממוצע (נעה בין 92% ל-100%).

טבלה 2- תוצאות איסוף הציוד עם המדריך רועי



טבלה 2: מציגה את תוצאות איסוף הציוד בסוף שיעור של רועי בקבוצות 1,2,3 במהלך 12 שיעורים לפני ואחרי ההתערבות.

גרף 2 – קו המגמה באיסוף הציוד עם המדריך רועי



גרף 2: מציג את קו המגמה בשלב איסוף הציוד בסוף השיעור בקבוצות 1,2,3 לפני ובמהלך ההתערבות עם המדריך רועי.

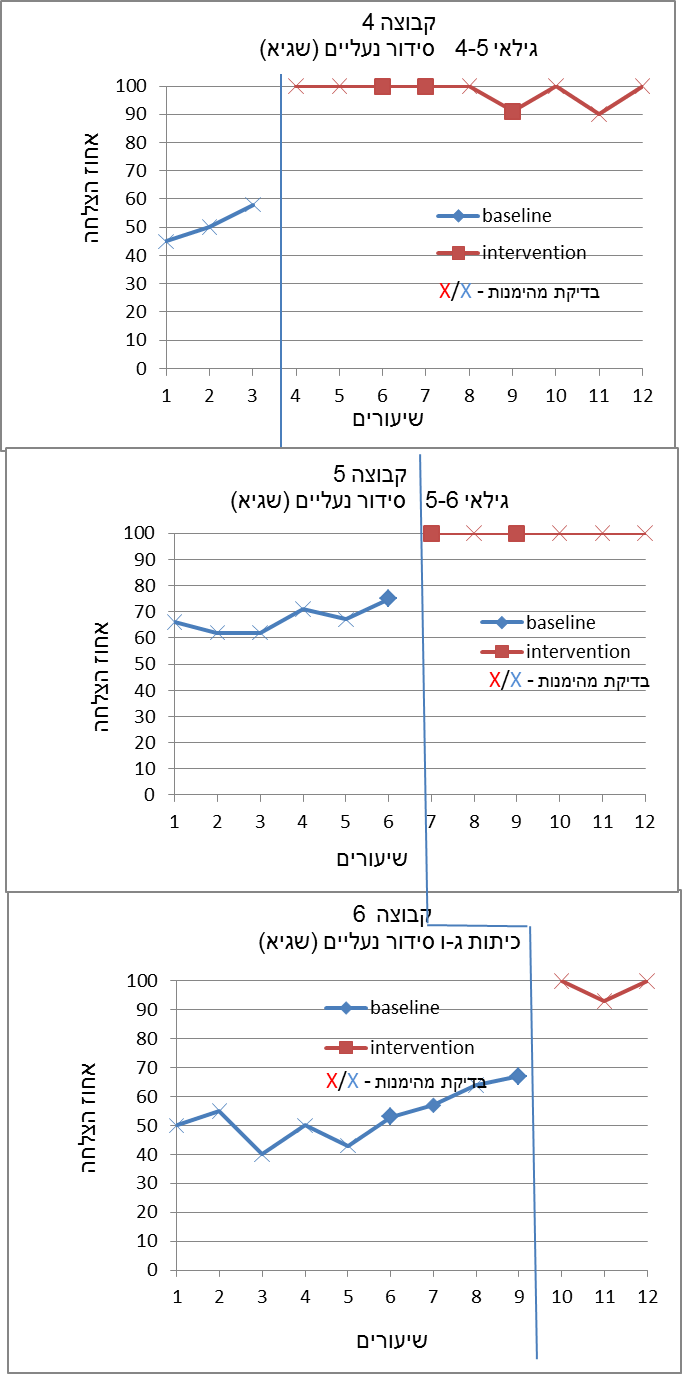
טבלה מס' 3 מציגה את התוצאות וגרף מס' 3 מציג את קו המגמה, של שלב איסוף הנתונים ושלב ההתערבות (בתחילת השיעור) בסידור הנעליים בכניסה לחדר, תחת המדריך שגיא. בקבוצה הראשונה ניתן לראות כי תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שלושה שיעורים, הייתה 51% בממוצע (נעה בין 45% ל-58%), והגיעה עד ל97.9% בשלב ההתערבות (נעה בין 90% ל-100%). בקבוצה השנייה תדירות ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שישה שיעורים, הייתה 67.2% בממוצע (נעה בין 62% ל-75%) וטיפסה בשלב ההתערבות עד לממוצע של 100% (!). בקבוצה השלישית תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך 9 שיעורים, הייתה בממוצע 53.2% (נעה בין 40% ל-67%) ונסקה עד ל97.7% בממוצע (נעה בין 93% ל-100%).

טבלה 3- תוצאות סידור הנעליים עם המדריך שגיא



טבלה 3: מציגה את תוצאות סידור הנעליים בתחילת שיעור של שגיא בקבוצות 4,5,6 במהלך 12 שיעורים לפני ואחרי ההתערבות.

גרף 3 – קו המגמה בסידור הנעליים עם המדריך שגיא



גרף 3: מציג את קו המגמה בשלב סידור הנעליים בפתיחת שיעור בקבוצות 4,5,6 לפני ובמהלך ההתערבות עם המדריך שגיא.

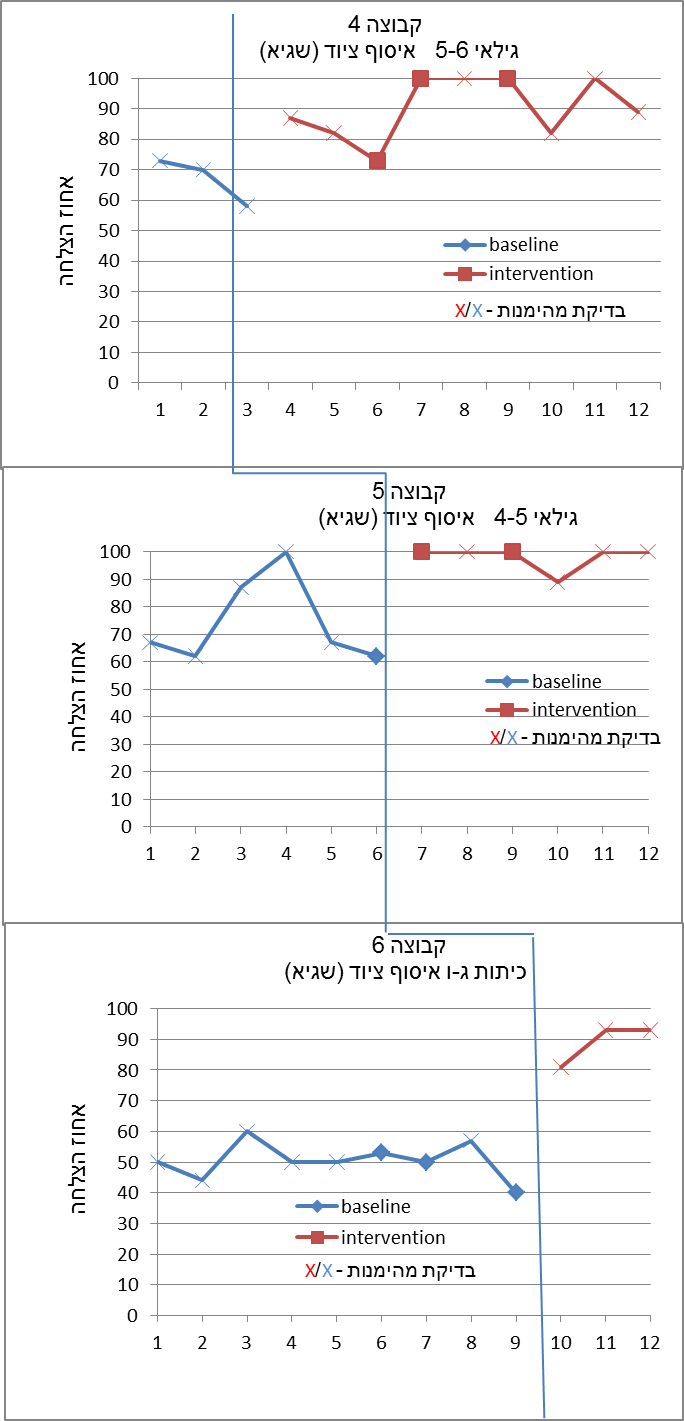
טבלה מס' 4 מציגה את התוצאות וגרף מס' 4 מציג את קו המגמה ,של שלב איסוף הנתונים ושלב ההתערבות (בסוף השיעור) באיסוף הציוד תחת המדריך שגיא. בקבוצה הראשונה, ניתן לראות כי תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שלושה שיעורים, הייתה 67% בממוצע (נעה בין 58% ל-73%), והגיעה עד ל90.3% בשלב ההתערבות (נעה בין 73% ל-100%). בקבוצה השנייה תדירות ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך שישה שיעורים, הייתה 69.2% בממוצע (נעה בין 62% ל-100%) וטיפסה בשלב ההתערבות עד לממוצע של 98.2% (נעה בין 89% ל-100%). בקבוצה השלישית תדירות ביצוע ההתנהגות בשלב איסוף הנתונים, שארך 9 שיעורים, הייתה בממוצע 50.4% (נעה בין 40% ל-60%) ונסקה עד ל89% בממוצע (נעה בין 81% ל-93%).



טבלה 4: מציגה את תוצאות איסוף הציוד בסוף שיעור של שגיא בקבוצות 4,5,6 במהלך 12 שיעורים לפני ואחרי ההתערבות.

טבלה 4- תוצאות איסוף הציוד עם המדריך שגיא

גרף 4 – קו המגמה באיסוף הציוד עם המדריך שגיא



גרף 4: מציג את קו המגמה בשלב איסוף הציוד בסוף השיעור בקבוצות 4,5,6 לפני ובמהלך ההתערבות עם המדריך שגיא.

# דיון

מטרת מחקר זה, היא יישום תכנית התערבות התנהגותית בקרב ילדים בגילאי 4 - 12 במהלך חוג קפוארה, במסגרת החינוך הבלתי פורמאלי, ובכך לבדוק את השפעת ההוראה בהומור, על השינוי בתדירות ביצוע ההתנהגות המבוקשת של התלמידים (סידור הנעליים בכניסה לשיעור ואיסוף הציוד בסוף השיעור). ניתן למצוא לכך סימוכין מהספרות, כי אסטרטגיה של הומור נמצאה יעילה ובעלת יתרונות רבים מבחינת מדדים פיזיולוגיים, פסיכולוגיים והתנהגותיים בקרב תלמידים (Kassoff, 2009) ואף בקרב אוכלוסיית המורים (Miller, 2008).

אסטרטגיה זו נבדקה על ידי שילוב תכנית התערבות בתחילת וסוף כל שיעור (על ידי שני מדריכים שונים) לפי מערך רב בסיסי מתוך שיטת המחקר היחיד. שיטת מחקר זו נבחרה עקב יכולתה להציג את השיפור ללא צורך בניתוחים סטטיסטים מורכבים, את המגמה ואת יעילותה במסגרות ספורט. מתודולוגיית SSR חורגת מעבר לתיאור של תהליך או הדגמה של מתאם, והעניין העיקרי בסוג מחקר זה הוא להראות קשר פונקצינאלי - תפקודי בין המדדים של המשתנים התלויים ובין אלו של הבלתי תלויים. אוריינטציה ניסויית/התערבותית זו מאפשרת למאמן או לפסיכולוג הספורט לתת דין וחשבון על תהליך הקבוצה או האתלט, תוך כדי שלילת האפשרות, כי משתנים חיצוניים אחרים יהיו אחראים לשינוי (Eldar, 2005).

אכן, תוצאות המחקר הנוכחי הדגימו, כי שילוב הומור יכול להצליח בהגברת תדירות ההתנהגות הרצויה. יתרה מכך, הממצאים מציעים, שיישום הומור בשיעורי פעילות גופנית, הבנוי על התערבות בכיתה, אשר סביבתה הלימודית מאפשרת זאת, יכול לשחק תפקיד חשוב בשיפור האקלים הלימודי לכל הכיתה, כפי שניתן היה לראות במאמרם של Garner (2006) ושל Miller )2008). אסטרטגיה זו מבוססת על ההנחה, ששיפור ההתנהגות, כתוצאה מהשימוש בהומור, יוכל לחולל שינוי כללי גם מעבר לפתיחת וסיום השיעור, ויתכנו הצלחות נוספות בהיבטים אחרים במערכת החינוך.

בתהליך הצפייה, שקדם למחקר, ובמהלך איסוף הנתונים נתגלה, שאחוז הילדים המסדרים את נעליהם ועוזרים באיסוף הציוד בסוף השיעור מתוך הוראה לקונית אינו גבוה, וכי דרושה התערבות אטרקטיבית. עם זאת, נתון זה עולה עם התקדמות השיעורים, גם בשלב קו הבסיס, אך עדיין לא באופן משמעותי כמו בתכנית ההתערבות. ניתן להסביר זאת עקב הבקשה החוזרת ונשנית של אותה הוראה פעם אחר פעם. מכאן, שניתן להסיק, כי חזרה רציפה בכל שיעור גם תיתן את יעילותה. אך כאמור, המטרה המרכזית היא ליצור שינוי במוטיבציה הפנימית של התלמיד, אשר יבטיח שינוי לטווח ארוך, והכלי שנבחר לצורך השגת יעד זה הוא הומור.

תכנית ההומור הייתה מפוקחת כל העת, ולא נמצאו הבדלים משמעותיים בתוצאות המחקר בין שני המדריכים, כאשר בודקת מהימנות מגיעה ל66% מהשיעורים. על פי סיכום תוצאות המחקר ניתן לראות, כי ישנה עלייה משמעותית בתכנית ההתערבות לעומת קו הבסיס בכל 6 הקבוצות בעשרות אחוזים, מה שמעיד על תרומת התכנית ויעילותה. העלייה נצפתה לאורך כל שלבי ההתערבות, בכל הקבוצות, בביצוע ההתנהגות הנדרשת, לעומת שלבי קו הבסיס בפתיחת שיעור והן בסופה. כלומר, יישום ההתערבות בהומור בשיעור פעילות גופנית (קפוארה) הגביר את המוטיבציה להתנהגות חיובית באופן משמעותי. יוצא פועל לכך הוא כי תכנית ההתערבות מצאה חן בעיני התלמידים, מה שתרם לשיתוף הפעולה המוחלט מאוד מצידם (ממוצע של 96.6% ב- 4 תכניות ההתערבות לעומת 56.2% בשלבי קו הבסיס). חיזוק לכך ניתן לקבל ממאמרו של Zalech (2011) שמצא, כי תלמידים למורים בעלי חוש הומור, ביצעו את מחויבויותיהם מהר יותר, בלהיטות רבה יותר ובאווירה של שמחה והנאה.

את העלייה החדה בתוצאות ניתן להסביר עקב הכנסתה של תכנית התערבות אטרקטיבית-יצירתית, אשר גירתה את הילדים להפעיל את הדמיון, ובכך נטרלה את תחושת חובת המטלה כעול והניעה אותם לשתף פעולה. כאשר הילדים חשו כי הם יוצאים למשימה, הם הרגישו תחושת עונג או הקלה ואף תחושה של להיות חלק מתוך קבוצה, קרי, תחושת שייכות והתגייסות למטרה. בהתאם לכך, הם גילו שיתוף פעולה גדול יותר. ייתכן ומשחק התפקידים- שהילדים "מחנים" את נעליהם בחניון או משחקים את תפקיד הנמלים והמורה את תפקיד מלכת הנמלים, שכולם מביאים לה את האוכל (הציוד), היה המפתח להצלחה. יתרה מכך, חלק מהילדים, לאחר הכנסת תכנית ההתערבות, נכנסו לשיעור, תוך כדי שהם מתלהבים לחנות את נעליהם ואף מעירים לאילו מחבריהם שלא עשו כך. היו תלמידים שאף הגדילו לעשות וביקשו להיות אחראיים על תחום זה, ולכן לקחו על עצמם את תפקיד ה"פקח" ויצרו בכך רווח נוסף למחקר בכך שהפכו להיות סוכני משנה מבלי לדעת על כך. משוב הפקח קיבל משקל גדול רב יותר ממה שתוכנן לו מלכתחילה והוא למעשה העניק לתלמידים משוב על ביצועיהם מה שכנראה, גם תרם לשיפור בתוצאות. היו אף הורים שדיווחו, כי ילדיהם, בהגיעם הביתה, חיפשו מקום להחנות את נעליהם (התנהגות חיובית). מגמה נוספת של שיתוף פעולה ניתן היה לראות, בעיקר לקראת סוף השיעורים (בשלב ההתערבות), בהתלהבות הילדים בקוראם "משחק הנמלים! משחק הנמלים!", אם כי זה מעולם לא הוגדר כמשחק (הילדים חשו כך לבד). כך או כך, המטרה הושגה. תוצאה זו נתמכת במחקר אחר שבו ניתן היה לראות, כי קיים קשר ישיר בעוצמה בינונית ברמת מובהקות גבוהה בין מורים שמשתמשים בחוש הומור בהוראתם, ומוטיבציה בקרב תלמידים (Macaws et al., 2011).

הוסבר לתלמידים, בתזמון הנכון (מיד לאחר הצחוק), את המטרות שלשמן יושמה התוכנית (מניעת נפילות בכניסה לשיעור, כמו גם אחריות אישית בסידור חפציהם, עזרה לזולת ומחויבות עצמית - אישית כתלמיד באיסוף הציוד). לכן, אם חשיבות מטרות אלה לא תועבר ברגע המתאים, ייתכן והמסר החשוב יפוספס (Makewa et al., 2011).

# 

# סיכום ומסקנות

חינוך גופני הוא מקצוע ייחודי במערכת החינוך, שאין לו אח ורע וטמון בו פוטנציאל רב. עקב כך, יש צורך אמיתי להגן על כל דקת פעילות גופנית, בפרט במציאות היומיומית של זמנינו הבאה לידי ביטוי בחיי נוחות, חוסר מעש בולט וטכנולוגיה מתקדמת ומשוכללת אשר גורמת לישיבה ממושכת ובטלה (Štemberger & Krpač, 2009). שני שיעורים שבועיים של חינוך גופני, שאורכם המקסימאלי הוא 45 דקות ברוטו כ"א, בוודאי אינם מספקים ומספיקים למלא את כל הצרכים המוטוריים והפיזיולוגיים של התלמידים לחינוך גופני במערכת החינוך, שלרוב מכילה כ-35 ילדים בשיעור פרונטאלי ולכך יש להוסיף את בעיות המשמעת הקיימות ממילא. מורים לחינוך גופני, מעבר לאתגר העצום, בלהניע את כל התלמידים להתעניין ולהיות מאותגרים פיזית, צריכים להתמודד עם בעיות משמעת רבות והתנהגויות שליליות הקורות בשיעור כמו: איחורים לשיעור, בריונות, סטרס והפרעות .(Alderman et al., 2006) בנוסף, יש לקחת בחשבון את ביטולי השיעורים מסיבות שונות כגון: יציאה לטיולים, טקסים באולם, תעדוף שלילי (מנהלים, הנדרשים לבטל לתלמידים שיעור, לרוב בוחרים לבטל את שיעור החינוך הגופני בעדיפות ראשונה) וכמובן, חופשים רבים במהלך השנה. לכן, בעשרות השנים האחרונות, במערכת החינוך מדברים על שיעור החינוך הגופני, כחינוך לפעילות גופנית בשעות הפנאי, בתקווה לגרום לילדים פעילים להפוך למבוגרים פעילים בעתיד. כלומר, בבית ספר לומדים ומקבלים כלים, ולאחר מכן מתרגלים אותם אחר הצהריים. לשם כך, דרוש מורה דומיננטי, אשר ישאיר את חותמו וישריש בתלמידיו אהבה ותשוקה לאורח חיים פעיל כזה. רציונאל עבודה זו מציע, כי אם למורה מסוג זה יש גם את היכולת לשלב הומור בהוראתו- אזי התלמידים יצאו נשכרים מכך משמעותית. זוהי למעשה הנקודה המרכזית: המורה צריך למצוא דרך/אסטרטגיה (חוויות חיוביות ומעצבות שבעזרתן הוא מעביר את מסריו) שתעורר בילדים מוטיבציה פנימית (בחירה מתוך רצון אמיתי, סקרנות ועניין) ולא חיצונית (גמול חיצוני כגון פרס או עונש), תשפר את התנהגותם ,תגביר את המוטיבציה לשיתוף פעולה ואף תגרום להם לשאוף לבחור לחיות את חייהם בסגנון של אורח חיים פעיל. במידה והילדים יחוו הצלחות ותחושות עונג בשיעורים אלו, הנחת העבודה תהיה שהם ירצו לשחזר ולהעתיק את הצלחותיהם מחוץ לשיעורים במתנ"ס/בבית הספר אל מגרשם הפרטי.

דוגמא להגברת מוטיבציה ולשיתוף הפעולה ניתן לראות בהבדל העצום בין להורות לילד "קשור את השרוכים בבקשה" לבין לומר לו "תזמין בבקשה נציג של חברת 'יש על מי לשרוך'". בבקשה הלקונית, התלמיד לרוב נבוך מהסיטואציה, בעיקר אם הוא לא יודע לקשור שרוכים. הוא מבין שהוא מקבל הערה/נזיפה, מרגיש נבוך להזמין ילד לעזרה, והילדים סביבו יכולים לראות את זה כעבודה קשה וכעול. מאידך, בבקשה ההומוריסטית הילד מחייך, הילדים מסביב ניגשים ביוזמתם בהתלהבות לקשור לו את השרוכים ואף מציגים את עצמם כנציגי החברה; ובמידה והילד יודע לקשור את שרוכיו לבד, הוא מעניק לעצמו שירות לקוחות או כפי שאני קורא לזה "שירות לכוחות". רווח נוסף ניתן לראות בילדים המנסים ללמוד לקשור שרוכים, בכדי להפוך בעתיד לנציגים בחברה, ובכך ההומור שימש כסוכן משנה, הגורם לילדים ללמוד את מיומנות קשירת השרוכים (העתקת המיומנות למגרשם הפרטי- כלומר, תרגלו זאת בבית). בהוראה זו חסכנו את המבוכה, את הנזיפה ואף את הצגת הבעיה כעול עבור חבריו. לאחר שהאנקדוטה הסתיימה, חובה להוסיף את המסר, כי שרוכים פתוחים מעלים את הסיכון לנפילות (כפי שצויין מוקדם יותר במחקר, תיזמון שלב החדרת המסר הוא קריטי בעת השימוש בהומור).

בכדי להגיע למצב, שבו ניתן לפעול עם אסטרטגיה, יש צורך לפני הכל להכיר את התלמידים (לרבות תלמידים הזקוקים להכנה מוקדמת), ורצוי ברמה האישית, והן את נושא הפסיכולוגיה החיובית (כלומר הכנת הקרקע). כמו כן, רצוי להכיר את התופעות הקורות בשיעורים, הדינמיקה בשיעור והלך הרוח. טקטיקת המניעה (הגישה הפרואקטיבית) וטקטיקת התגובה (הגישה הריאקטבית) יכולות אף הן לעזור בסיטואציות מסוימות (Cherubini, 2009).

האסטרטגיה המרכזית ללימוד בשיעורי החינוך הגופני, המדוברת בעבודה זו, היא הומור, וזאת מפאת יתרונותיו הרבים. כיוון שההומור נמצא כבעל רווחים כאלו גדולים, טקטיקה זו יושמה בהצלחה רבה במחקר זה והתוצאות היו חד משמעיות: ההומור תרם רבות לשינוי במוטיבציה וגרם לשיפור משמעותי בתדירות ההתנהגות הרצויה.

במחקרים הבאים מסוג זה, ייתכן ויתעורר הצורך להפריד בין הקבוצות ולא לערוך את המחקר כקבוצה אחר קבוצה באותו מקום, בשעה עוקבת, בכדי לנטרל זליגות ושמועות בין קבוצות. כמו כן, מומלץ להכשיר מדריכים נוספים שיילמדו בשיטת ה"חיוך הגופני", על מנת לבדוק עד כמה תשפיע אישיותו של המורה. מומלץ אף לעקוב במחקרים הבאים, גם לאחר סיום המחקר, על שמירת השינוי בהתנהגות, בכדי לעמוד על כמה שינוי ההתנהגות באמת איתן. תכנית זו אינה דורשת תקצוב מיוחד ולכן עשויה להיות יעילה מאד במערכות המעוניינות לחולל שינוי התנהגותי. יש לוודא, כי השיעור אינו הופך לקרקס בשום שלב ויש להיות עם יד על הדופק בכל עת. חובה על מפעיל ההומור להנחיל את המסר לאחר הענקת ההומור, על מנת שלא יתפספס הרגע הקריטי. שילוב ההומור אינו לוקח זמן רב ואף אמור לחסוך את הרדיפה המיותרת אחר תלמידים לאסוף ציוד ולסדר את ציודם האישי ובעיקר הרווחת העדר הסיכון בסידור הציוד בכניסה ומניעת תאונות.

סביר להניח, כי אם התקבלו ממצאים התומכים בהשערת המחקר במסגרת הבלתי פורמאלית, ניתן יהיה להקיש תוצאות אלו על החינוך הפורמאלי. לכן, ידרשו בעתיד מחקרים נוספים בנושא הומור בחינוך במסגרת הפורמאלית.

לסיום, בזמננו, וככל שחולפות השנים, ישנה עלייה מתמדת בחשיפה לגירויים סביבתיים (התפתחות הטכנולוגיה, המעבר לקצב חיים מהיר יותר, תרבות האינסטנט, ואף תרומתו השלילית של המזון המהיר). לכן, יש לתת מענה לכמות הגדלה בקרב ילדים המאובחנים כסובלים מבעיות הקשב והריכוז, או בכינויו ההומוריסטי "בעיות הקצב והריגוז."

# ביבליוגרפיה

Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing Motivation In Physical Education Enhancing Motivation In Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 41-51.

Balderson, D., & Sharpe, T. (2004). . Promoting positive social behavior in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 17-19.

Barney, D., & Christenson, R. (2013). Using humor in physical education. *College teaching, 26*(2), 4-19.

Caldarella, P., Christensen, L., Young, K. R., & Densley, C. (2011). Decreasing tardiness in elementary school students using teacher-written praisenotes. *Intervention in School and Clinic*, 104-112.

Cherubini, J. (2009). Positive psychology and quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 7*(80), 42-51.

Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E., & Olave, E. L. (2007). Academic learning time in physical education: is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *International Journal of Sport Science*, 12-23.

Downing, J., Keating, T., & Bennett, C. (2005). Effective reinforcement techniques in elementary physical education: the key to behavior management. *The physical Educator*, 114-122.

Eldar, E. (2005). Single Subject Research Roots, Rational and Methodology. *Methods of research in sport sciences: Quantitative and qualitative approaches*, 543-573.

Eldar, E., Hirschmann, M., & Elran, E. (2008). EldarA Unique Physical Education Curriculum – Supporting Classroom Management. *Journal of Behavior Analysis in Health, Sports, Fitness and Medicine, 1*(2), 103-116.

Farrar, R. J. (2010). Too late to learn: student tardiness in the middle school. *The Education Resources Information Cente*.

Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: how ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 177-180.

Gibbone, A., & Manson, M. (2010). Bullying: proactive physical educators' contribution to school-wide prevention. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81*(7), 20-24.

Henninger, M., & Coleman, M. (2008). De-escalation: How to take back control in your urban physical education classes. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 3*(21), 11-14.

Jančiauskas, R. (2012). Characteristics of young learners’ psychological well-being and self-esteem in physical education lessons. *Education. Physical training. Sport, 85*(2), 18-24.

Kassoff, L. B. (2009). The effects of humor and anxiety on task performance. *ProQuest Dissertations and Theses*.

Kosakowski, B. J. (1998). A behavioral approach to student tardiness. National association of secondary school principals. *National Association of Secondary School Principals*, 113-116.

Makewa, L. N., Role, E., & Genga, J. A. (2011). Teachers' use of humor in teaching and students' rating of their effectiveness. *International Journal of Education, 2*(3), 1-17.

McNinch, G. W., & Gruber, E. J. (1995). Humor in the elementary classroom. *College Student Journal, 29*(3), 340-346.

Miller, B. N. (2008). The uses and effects of humor in the school workplace. *ProQuest Dissertations and Theses*.

Murphy, K. L. (2007). A professional code of ethics and progress report: one university's approach to addressing disruptive behaviors in the classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 2*(78), 49-55.

Okhuizen-steir, L. (2008). Sense of humor ,stress ,and coping, and outcomes in children's lives. *ProQuest Dissertation Theses. University of san diego, san diego, united states*.

Shibinski, K., & Martin, M. (2010). The role of humor in enhancing the classroom climate. *Athletic Therapy Today, 15*(5), 27-29.

Shukla-mehta, S., & Albin, R. W. (2003). Twelve practical strategies to prevent behavioral escalation in classroom settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 37-41.

Spencer, A. (1996). Make 'em laugh: humor as a teaching and coaching tool. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 10*(1), 12-14.

Štemberger, V., & Krpač, F. (2009). Optimizing physical education lesson in the second and third triennium of elementary school. *Acta kinesiologica*, 26-30.

Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching, 52*(1), 14-20.

Valkova, H., & Gorny, M. (2013). Personality of physical education teachers and adapted physical activity. *Trends in Sport Sciences, 2*(20), 107-114.

Wingert, R. K., Shen, B., Choi, Y. S., Weidong, Sun, H., & Rukavina, P. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 72-84.

Xianga, P., McBridea, R., Guana, J., & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: an expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 25-35.

Zalech, M. (2011). Positive personality traits as an element of creating the image of a physical education teacher. *Baltic Journal of Health and Physical Activity, 2*(3), 121-128.

# נספחים

נספח 1 – טופס איסוף נתונים בפתיחת שיעור

**טבלת פתיחת שיעור (תכנית התערבות סידור ציוד אישי)**

מקום:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ שם מדריך:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

תצפית על פתיחת שיעור:

כמה זוגות נעליים מסודרים מתוך מס ילדים בשיעור (לדוגמא 6 מתוך 15).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| תאריך | שיעור | קבוצה א | קבוצה ב | קבוצה ג |
|  | 1 |  |  |  |
|  | 2 |  |  |  |
|  | 3 |  |  |  |
|  | 4 |  |  |  |
|  | 5 |  |  |  |
|  | 6 |  |  |  |
|  | 7 |  |  |  |
|  | 8 |  |  |  |
|  | 9 |  |  |  |
|  | 10 |  |  |  |
|  | 11 |  |  |  |
|  | 12 |  |  |  |

ריבוע לבן- מצב בסיס-(איסוף נתונים לפני תכנית ההתערבות)

ריבוע כחול – מבוצעת תכנית התערבות.

|  |
| --- |
|  |

נספח 2 – טופס איסוף נתונים בסיום שיעור

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| תאריך | שיעור | קבוצה א | קבוצה ב | קבוצה ג |
|  | 1 |  |  |  |
|  | 2 |  |  |  |
|  | 3 |  |  |  |
|  | 4 |  |  |  |
|  | 5 |  |  |  |
|  | 6 |  |  |  |
|  | 7 |  |  |  |
|  | 8 |  |  |  |
|  | 9 |  |  |  |
|  | 10 |  |  |  |
|  | 11 |  |  |  |
|  | 12 |  |  |  |

**טבלת סיום שיעור (תכנית התערבות איסוף וארגון ציוד החוג)**

מקום:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ שם מדריך:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

תצפית על סיום שיעור:

כמה ילדים השתתפו במלאכת סידור האולם (לדוגמא 5 מתוך 15).

ריבוע לבן- מצב בסיס-(איסוף נתונים לפני תכנית ההתערבות)

ריבוע כחול – מבוצעת תכנית התערבות.

|  |
| --- |
|  |

נספח 3 – תמונות מפתיחת שיעור ("חניון הנעליים")

לפני ואחרי





נספח 4 – תמונה מסוף שיעור ("פרויקט הנמלים")



נספח 5 – תמונה מסוף שיעור(פקח "כותב" דוח...)





Kibbutzim College of Education Technology & Art

The Graduate School M.ED Physical Education

**Final Thesis For The Academic Degree Of M.ED**

**In physical activity and wellness Education**

Humor as a teaching tool to increase motivation behavior among students in the age 4-12

Submitted by: Royi Higashi

Advisor: Dr Eitan Eldar

September 2014