

מודל מארג גני

תמי שיטתית

"לשאול שאלות שאיש לא שאל,

להעז ללכת בדרך שאף אחד לא העז ללכת בה,

ולא להתייחס אל שום דבר כאל מובן מאליו" (לאונרדו דה וינצ'י)

תקציר

תקציר

מאמר זה מתאר שימוש פרקטי במודל המבוסס על רקע תיאורטי ועל ניסיון אישי רב-שנים בעבודה עם צוותים חינוכיים ועם ילדים, שהוא רלוונטי למבוגר המתערב כמו גם לילד. מטרת המודל להוות כלי מארגן שיסייע לגננת ביצירת אקלים מיטבי, שמעודד הכלה, למידה, התפתחות וחקירה של הילדים ושל הצוות בגן הילדים בעיקר כשמתעורר קושי. שימוש במודל יכול להוביל לצמיחה של אנשי הצוות ושל הילדים, לבניית קשרים בין-אישיים טובים ולהשתלבות מיטבית של כל ילד בגן, גם של ילדים מאתגרים.

במאמר שלושה תיאורי מקרה שבאמצעותם מודגם האופן שבו באים לידי ביטוי כל מרכיבי המודל בחיי היומיום בגן, כדי להמחיש את העבודה עם הילדים, עם ההורים ועם צוות הגן. הטמעת המודל מחייבת עבודה עם הצוות הן ברמת הקניית ידע הכרחי, הן ברמת תמיכה בתהליכים רגשיים של הצוות, כל זאת לצורך העצמתו וגיוסו לתהליך העבודה עם הילדים. יישום נרחב של המודל יכול להצביע על התוקף שלו ועל התרומה הייחודית שלו לשדה החינוכי.

מילות מפתח: התקשרות, יכולת רפלקטיבית, חמלה, קשר ותקשורת, מסוגלות עצמית

מודל מארג גני

תמי שיטתית

מבוא

לפני עשר שנים הוקם הגן המכיל הראשון במחוז דרום, שמטרתו לתת מענה לילד ולקבוצה, להורים, למערכת ולצוות החינוכי. החזון שמאחורי הקמת גן מסוג זה, אשר בניסוחו השתתפתי, הוא לזמן לילדי הגן סביבה מכילה, סובלנית ועוטפת, עם צוות זמין מבחינה רגשית שמודע לצרכים הרגשיים והחברתיים של הילדים בגן.

במסגרת עבודתי כגננת מובילה בגן מכיל, עברתי תהליך של התפתחות מקצועית שנחל הצלחה רבה בעבודה של כמה שנים עם אותו צוות. בעקבות זאת נשאלתי פעמים רבות: איך במשך עשר שנים אתן מצליחות בעבודה עם הילדים המורכבים ביותר שצוותים אחרים לא הצליחו איתם? איך אתן מחזירות להורים את האמון מחדש במערכת ויוצרות איתם שיתופי פעולה במקום שבו היו התנגדות וקושי? האם מדובר באיכות אישית, צוותית או מקצועית? האם אפשר ללמוד את זה? שאלות אלו הובילו אותי לחקור את הנושא לעומק ובאופן דקדקני. במהלך השנים נוכחתי בכך שגננות וצוותים חינוכיים שונים בסגנונות העבודה שלהם וביכולות ההכלה שלהם. בעוד ישנן גננות שמצליחות להכיל ילדים מאתגרים בגן בטבעיות וליצור הרמוניה בגן, יש גם שמצליחות בכך פחות והן זקוקות לליווי והדרכה. ישנן גננות שאף חוות דחייה כלפי אחד או יותר מילדי הגן (שיטתית, 2019). כאשר גננת מצליחה להכיל וליצור אקלים מיטבי בקלות, נוצר רושם שכך הדברים אמורים להיות. אולם, מה קורה כשאין חיבור עם איש צוות או עם אחד הילדים, או שישנה אפילו רתיעה ממנו? איך תיראה מערכת יחסים כזו? מדוע גננת אחת תצליח במקום שבו אחרת תיכשל? איך ייתכן שגננת תחוה הצלחה עם ילד אחד אך לא תצליח עם ילד אחר? פליני ולאגי (Pallini & Laghi, 2012) טוענים, שכפי שלאם אחת עשויים להיות דפוסי התקשרות שונים עם כל אחד מילדיה, כך למחנכת אחת עשויים להיות דפוסי התקשרות שונים עם ילדים שונים. הם מדגישים שאיכות ההתקשרות בין המחנכת לילד מושפעת מרגישותה של המחנכת, ממעורבותה ומאיכות הטיפול שהיא מספקת.

לאחר עבודה רבת שנים בשטח וניתוח מקרים של הצלחה וכישלון שנחוו בגן עם הילדים ועם צוות הגן, ערכנו יחד שינויים והתאמות בהתאם למצבים שנתקלנו בהם במקביל לחקירה פנימית שלי ושל צוות הסייעות כדי לדייק במענה הניתן לילדים ולהורים וכדי להבין את התהליכים הפנימיים שמתרחשים. התהליך החל מתוך המענה לילדים המוכלים ובהמשך הבנו שיש לתת מענה לא רק לילדים המתגרים התנהגותית, כי אם גם לילדים "שקופים" עם מגוון קשיים - חברתיים, רגשיים, התפתחותיים ואחרים, וגם לכלל באי הגן שאיתם הגננת יוצרת קשר.

היתרון בעבודה בשטח במקביל ללמידה מקצועית הוא האפשרות להעביר את תובנות המחקר לעבודה עצמה ובכך לחזק את העשייה ואת היכולות המקצועיות בתהליכי היזון חוזרים אשר כוללים התאמות ודיוקים. במאמר זה יתואר מודל אשר נבנה מתוך עשייה זו ומבוסס על ידע תיאורטי ויוצג תיאור מקרה שמבוסס על המודל.

רקע תיאורטי

תיאוריית ההתקשרות (attachment)

תיאוריית ההתקשרות (attachment) אשר פיתח בולבי (Bowlby, 1988) בוחנת את האופן שבו מתעצב הקשר בין הילד לבין הדמות המטפלת בו (לרוב הורה). לפי תיאוריה זו הקשר הזה כולל שלושה חלקים. החלק הראשון הוא מערכת ההתקשרות, ששייכת לילד, משפיעה על רגשות שליליים וחיוביים ומטרתה להשיג לילד הגנה וביטחון. החלק השני הוא מערכת החקירה, שמטרתה לקדם את הילד ללמידה והתפתחות. החלק השלישי הוא מערכת הדאגה (caregiving) שנמצאת אצל המבוגר ומטרתה להעניק לאחר סיפוק, הגנה וביטחון. מדובר במערכת מולדת אשר מהווה תגובה יעילה לצורכי האחר ומניעה את האדם לעזור, לסעוד, לתמוך ולספק חום, אהבה והגנה לבני משפחה אחרים הזקוקים לעזרה (לילד) (Bowlby, 1982). סיפוק צרכים אלו מייצר לילד בסיס בטוח שמאפשר לו לממש ולמלא את צורכי החקירה, הגדילה וההתפתחות שלו (Mikulincer & Shaver, 2019).

אפשר להתייחס לדמויות מטפלות כאל דמויות התקשרות בדומה לדמויות הוריות, לפי שלושה מדדים: אספקת טיפול גופני ורגשי, המשכיות ועקביות בחיי התינוק והשקעה רגשית (Howes, 1999). לכן, כשדמויות אלו מצליחות לווסת את הרגשות וההתנהגות של הילד, הילד יכול לסמוך עליהן, להכליל זאת לתחושת ביטחון בעצמו ובסביבה וכך להצליח ללמוד טוב יותר ולהתפתח באופן בריא ומיטבי. קשרים עקביים, מיטיבים ומותאמים של הילד עם דמויות מטפלות, החל מהמעון ומגן הילדים, מסייעים בהתפתחות יכולת הוויסות של הילד. מכאן הילד שואב תחושת ביטחון ואמון במסגרת החינוכית וחוויה של ביטחון בכך שצרכיו יענו (Durkee, 2017). על מתן הסיוע במערך הגני להיות גמיש, משמע, להתאים את סוג הסיוע לצורכי האחר ולמצבו בהתאם לגילו, לרמתו וליכולותיו (רייזר, 2003), להתחשב בסביבה שבה הוא פועל ולהכיר את המאפיינים השונים של המטפל עצמו. לדוגמה, התעניינות אמיתית בצרכיו של הילד הנזקק, מתן עצה, ליווי בבחירותיו והבעת אהבה כלפיו (Moreira et al., 2018). התקשרות בטוחה מייצגת איזון בין קרבה לדמות ההתקשרות לבין פעילות חקרנית הרחק ממנה. משמעותה העיקרית היא השימוש היעיל שהילד עושה בתמיכה ובבסיס הבטוח שדמות ההתקשרות נותנת לו, וגם יכולתו לסמוך על זמינותה והיענותה של דמות זו כחוף מבטחים המספק הגנה והרגעה בשעת צורך (Ainsworth et al., 1989; Bowlby, 1988). למעשה, הגננת בונה אצל הילד בסיס בטוח שממנו הוא יכול לצאת לחקור, ללמוד, להתנסות ולחזור אל הגננת בשעת הצורך, כי הוא סומך עליה ומאמין שהיא תהיה שם בשבילו כשיזדקק לה (מערכת החקירה). ככל שהבסיס הבטוח יהיה רחב יותר, הילד יפנה אל הגננת פחות, כי הוא כבר הפנים בעצמו את הביטחון שהוא זקוק לו.

למבט התקשרותי זה יש השלכות על הוויסות הרגשי והחושי של הילד. מבוגר שמביע תגובה רגישה ומותאמת לצרכים האישיים של הילד בזמן מצבי מצוקה יקדם עימו תהליך של התקשרות בטוחה, אשר יהווה את הבסיס להתפתחות חברתית-רגשית של הילד (Conners- Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey, 2017). נמצא שהתקשרות בטוחה קשורה במדדי הסתגלות פסיכו-סוציאלית אצל הילדים, כולל קומפטנטיות אקדמית, תחושה חזקה של ערך עצמי, יחסים חברתיים חיוביים ומיעוט בעיות התנהגות (Pinquart, 2017). נוסף על כך, נמצא

שאיכות הקשר בין הגננת לילד יכולה לנבא הצלחה או קשיים תפקודיים במסגרות חינוכיות מגיל הגן ועד כיתה ח' (Goble & Pianta, 2017).

בתקופה זו של התפתחותם של יחסי ההתקשרות בין המבוגר לילד, הילד מסוגל להבחין אם המטרות או התוכניות שלו ושל דמות ההתקשרות חופפות, וכאשר אין חפיפה כזו הוא מקיים משא ומתן כדי לתאם מטרות ותוכניות. בתקופה זו מעגלי הביטחון של הילד מתרחבים לרמה ייצוגית לצורך יצירת בסיס פסיכולוגי בטוח והוא חוקר, באמצעות תקשורת ומשא ומתן עם דמות התקשרות זמינה מבחינה רגשית, לא רק את עולמו החיצוני אלא גם את עולמו הפנימי בקשר לרגשות ומחשבות. הבסיס הפסיכולוגי הבטוח המופנם בתקופה זו מקנה לילד ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית בהתמודדותו עם קשיים יומיומיים, בפתרון בעיות ובהסתגלות לסביבה (שגיא-שוורץ וג'ני, 2008).

ההשלכות של תהליך ההתקשרות נוגעות להסתגלות הילד לגן כמו גם לעבודת הצוות ולהשלכות על טיב העבודה (Pheiffer, 2016). מחקר שבחן את תפקידה של מערכת ההתקשרות בהקשר של עבודת צוות מצא שחברי צוות שדפוס ההתקשרות שלהם הוא התקשרות נמנעת תופסים את עבודת הצוות כמאיימת ושליטת, מה שמגביל את יכולתם לתפקד כראוי. אומנם אנשים שדפוס ההתקשרות שלהם הוא התקשרות חרדה תופסים גם הם את עבודת הצוות באופן שלילי, אולם הם מוצאים יתרונות פוטנציאליים בעבודה מסוג זה, וכך מצליחים לבצע בצורה יעילה יותר. מנקודת הראות של עבודת צוות, מתן תחושה של חוף מבטחים גם לצוות הוא חיוני לעבודה איכותית. לכן, על הגננת לתמוך בצוות שלה. כל בני האדם זקוקים לזולת כדי לגדול, לווסת את עצמם, להיות קשובים למתרחש למען עצמם ולמען האחר. לכן חשוב גם שחברי הצוות יספקו תמיכה זה לזה כדי לאפשר לכל אחד מהם להיות דמות התקשרות משמעותית גם לילדים. אלה יאפשרו הובלת הכלה מותאמת ובניית אקלים גן מיטבי.

יכולת רפלקטיבית

יכולת רפלקטיבית יכולה להיות גורם מתווך למערכת הדאגה (caregiving) שהיא חלק מתיאוריית ההתקשרות. המיומנות הרפלקטיבית מתבטאת ביכולת לעצור, להתבונן ולנסות להבין את האחר ואת עצמי באמצעות השאלות: מיהו הילד? מה הוא אומר לנו? מיהי הגננת? מה היא מרגישה כשילד לא רוצה לשבת במפגש? האם זה מכעיס אותה? בתהליך הרפלקטיבי הגננת צריכה לנסות להבין את הלך הרוח של הילד ולברר מה עומד בבסיס ההתנהגות שלו, כיוון שישנם מניעים רבים להתנהגות זו. במקביל, עליה לעצור ולחשוב אילו רגשות מעוררת בה התנהגותו של הילד. המטרה של התבוננות רפלקטיבית היא לסייע למבוגר לפתח עמדה סקרנית, לשאול שאלות, לנסות להבין מה עומד מאחורי ההתנהגות של הילד, ולא לתת פתרונות קצרי טווח. כך תגדל תחושת הביטחון, הקרבה והאמון של הילד במבוגר.

היכולת הרפלקטיבית קשורה לסגנון ההתקשרות. לפי פונגי וטרגט (Fonagy & Target, 1997) התקשרות בטוחה היא תוצאה ישירה של הכלה מוצלחת, המתבטאת ביכולתו של ההורה לשקף את העולם הפנימי של הילד וגם לייצג את המצב כחוויה הניתנת לניהול. לעומתה, התקשרות לא בטוחה פוגעת ביכולת ההכלה (Fonagy & Luyten, 2018; Fonagy & Target, 1997). כלומר, הורה עם התקשרות בטוחה יכול לשים עצמו בצד ולהיכנס לחוויה של הילד. מחקרים מראים שהיכולת של ההורה להכיר את עצמו, לדעת מה הוא חושב ומה הוא מרגיש, משמעותית אפילו יותר מהיכולת שלו להבין את עולמו הפנימי של הילד, עובדה שתסייע לו להגיב אליו אחרת (Fonagy, 2011; Slade et al., 2020). כמו כן, נמצא שיכולת רפלקטיבית הורית גבוהה מסייעת בוויסות רגשי בזמן מצוקה של התינוק. לאם שדפוס ההתקשרות שלה בטוח תהיה יכולת רפלקטיבית גבוהה שתשפיע על יכולתה להבין ולווסת את תינוקה באופן שישפיע על היווצרות התקשרות בטוחה יותר של תינוקה עימה (Fonagy, 2011). היכולת הרפלקטיבית ההורית מסייעת לילד לרכוש יכולת ויסות עצמי גמישה ואדפטיבית, בהתפתחות קוגניטיבית וחברתית בריאה וביצירת קשר הורה-ילד יציב (Fonagy et al., 2002; Grienemberger, Denham & Reynolds, 2015; Rostad & Whitaker, 2016; Fonagy, 2011). כל אלו הכרחיים כדי שהילד יגדל להיות יצור חברתי המסוגל לשתף

פעולה עם סביבתו (Fonagy & Target, 2005). היעדרה של יכולת רפלקטיבית הורית נתפסת כבסיס להתפתחותן של פסיכופתולוגיות שונות אצל התינוק והילד החל מהתקשרות פגומה בינקות ובילדות וכלה בטווח של הפרעות אישיות בבגרות (Fonagy et al., 2002; Fonagy et al., 2013; Fonagy, Bateman & Bateman, 2011; Slade et al., 2020). מכאן החשיבות של מטפלות עם יכולת רפלקטיבית טובה, שכן יש לכך השלכות מרחיקות לכת לשנים הבאות.

מנטליזציה היא יכולת קוגניטיבית ורגשית להבין מחשבות, רגשות, אמונות, רצונות ואת דרכי השפעתם על ההתנהגות הבאה לידי ביטוי ביכולת הרפלקטיבית ומייצרת מיזוג של ידיעה קוגניטיבית-רגשית. זוהי היכולת לחשוב על רגשות ולהרגיש את המחשבות (Slade et al., 2020). בין שני המצבים המנטליים העיקריים - הרגש והמחשבה - יכול להיות בלבול (Smith, 2017). לכן, חשוב לדבר על רגשות ולדייק בהם כדי להבחין בין רגש למחשבה. זוהי הבחנה שחשובה במיוחד לגננת.

בעת הכשרתה להוראה מלמדים את הגננת לזהות את רגשותיה ומעניקים לה כלים להתמודד איתם. כמו כן, מלמדים את הגננת לזהות את החשיבה של האחר – של הילד, של איש הצוות או של ההורה. היכולת הזו מסייעת לה להבין את האחר ולתקשר איתו, כמו גם ללמד את הילד להכיר את רגשותיו ולהיות מודע להם.

עבודה רפלקטיבית היא עבודה מניעתית, אך היא מתאימה כתגובה גם כשמתגלים קשיים. היא הבסיס לבניית קשר המבוסס על אמון וביטחון בין הילד למטפל ולכן חשוב לפתח אותה, כדי לטפח את מערכת הדאגה (caregiving). ככל שהאדם יתאמן יותר בתגובה שמגיעה רק לאחר עצירה והעלאת הדברים למודעות, כך הוא יוכל להשתמש במערכת הדאגה גם בזמן שמתעוררים קשיים. כמו כן, היכולת הרפלקטיבית מאפשרת לפתח את החמלה העצמית ואת החמלה לאחר. כשנוכל לעצור ולהתבונן על עצמנו ועל האחר, על רגשות ומחשבות שלנו ושלם, נוכל להפעיל חמלה עצמית וכן חמלה כלפי האחר.

חמלה

חמלה היא אקט נוסף שמפעיל את מערכת הדאגה, שהיא חלק מתיאוריית ההתקשרות, ועל כן חמלה עצמית יכולה לסייע כגורם מתווך במצבים שבהם יש קושי בהפעלת המערכת. תיאורטיקנים רבים מתייחסים אל החמלה כמנגנון לוויסות רגשות שמופנה פנימה. מדובר בתהליך שמורכב מכמה שלבים. השלב הרגשי ("אני מרגיש אותך"), הקוגניטיבי ("אני מבין אותך") וההתנהגותי-המוטיבציוני ("אני מחויב לעשייה לצורך הקלה בסבלך") (למפרט, 2008; קולקה, 2005; Gilbert et al., 2011). נף ועמיתיו (Neff et al., 2018) רואים בחמלה עצמית גישה בריאה ליחסים עצמיים. חמלה עצמית מעוררת באנשים מוטיבציה לשיפור העצמי ולנטילת אחריות על טעויות ובכך משפרת את ההתמודדויות עם הקשיים בטיפול בילדים. חמלה עצמית מאפשרת תחושה של יציבות רגשית גם לנוכח כישלון ובכך מהווה מקור לחוסן נפשי (נוימן ואלמוג, 2015). כמו כן, נמצא קשר חיובי בין חמלה עצמית לבין שביעות רצון מקשרים חברתיים ומהחיים בכלל (פרדס, 2016; רונן, 2014).

חמלה היא השתתפות מתוך קרבה, ובכך היא מקרבת, מייצרת חוויה של קיום אנושי משותף ויש בה מרכיב של הכרה בפגיעות משותפת (פרדס, 2016; פלורסהיים, 2014). מדובר בתהליך דו-כיווני, כך שקבלת חמלה מהאחר כלפינו מפנימה אצלנו את הקול של האהבה, המתבטא בקול רגוע ושקט ובהבעת פנים רגועה, ועוזרת לנו בוויסות ובתחושת קבלת חוף המבטחים. תחושה זו מייצרת בתוכנו שיח פנימי המאופיין בחמלה עצמית, שרק אחריה יהיה מסוגל האדם להעניק לאחר. מתוך כל זאת אפשר להסיק שהנתינה לאחר מעלה מחשבות, רגשות, דימויים של קבלת אהבה של העולם ובכך מעלה את החמלה העצמית ומביאה לוויסות עצמי. הוויסות הזה נעשה בקשר הבין-אישי של הגננת עם עצמה ושל הילד עם עצמו. ולכן הפגנה של חמלה מייצרת ויסות הדדי. חמלה היא בחירה אמיצה: "עלינו להיות אמיצים מספיק כדי להסתכל לשד בעיניים, לראות את הדברים כפי שהם בלי לייפות אותם, ובלי לתת לעצמנו הנחות" (וייס, 2020, עמ' 254).

מחקר שנעשה בתחום מצא שאנשים שקיבלו דירוג גבוה ברמת אותנטיות וחמלה עצמית היו קשובים ורגישים יותר בתגובותיהם למצוקת האחר (Bayer-Topper, Sellman & Joseph,).

2020). בהמשך להתבוננויות אלו, אפשר להבין שתרגול מודעות קשובה בחיי היום-יום ופיתוח חמלה עצמית תורמים לטיפול קשרים מיטיבים עם הסביבה (Irons, 2019) ובכך תורמים לאקלים מיטבי.

מתוך אמונה וידיעה שהמוח הוא גמיש, אפשר לגרות, לטפח ולפתח את מערכת הדאגה, שמכוונת לתרום להתפתחות ולרווחה של האחר גם באמצעות פיתוח החמלה. גננת שתוכל להביט אל תוך עצמה מתוך חמלה עצמית, תוכל להיות מלאת חמלה כלפי הילד וההורה. אין הכוונה לרחמים, כי אם לקבלה ולהבנה של ההתנהגות שלו, ללא ביקורת ושיפוט.

קשר ותקשורת

בניית קשר ותקשורת מיטביים בזמנים מאתגרים ובזמן רגיעה יעוררו אף הם את מערכת הדאגה. גם בזמן רגיעה, כמו במצבים מאתגרים, חשוב לייצר ולבנות את הקשרים, לחדד ולחזק אותם, להשתמש בתקשורת מקדמת, מכילה ולא שיפוטית, מתוך חשיבה ואמפתיה. בתקופת הגן חוויית הביטחון בקשר מתורגמת לרווחה נפשית של הילד, לביטחון עצמי, ליכולת פתרון בעיות ולהסתגלות לסביבה. כאשר דמויות ההתקשרות נוכחות ונגישות, ילדים מתמודדים טוב יותר עם מתח ועם חרדה ויכולים לווסת טוב יותר את התגובות הרגשיות שלהם. הם מגלים אמפתיה, דומיננטיים יותר, הישגיים ועצמאיים. מחקר שנעשה בארצות הברית (NICHD, 2001) הראה שטיפול רגיש ונענה של מחנכות היה המרכיב המרכזי ברכישה של מיומנויות חברתיות יעילות אצל ילדים במעונות. כדי לקדם רגשות של אמון וביטחון אצל הילדים על הגננת להפגין זמינות רגשית שתבוא לידי ביטוי בביטויים של קבלה, חום, הזנה וכבוד כלפי הילד, הבנה של התנהגותו, תזמון טוב בהיענות להתנהגותו, יכולת להתמודד עם קונפליקטים או מתח, העמדת גבולות הולמים, היענות ליוזמותיו, גמישות בתשומת הלב ובהתנהגות, ויסות רגשי ויכולת משא ומתן רגשי ולימודי עימו, ולבסוף, הפגנת רגשות חיוביים ואמונה עמוקה ביכולתם של הילדים לגדול ולהתפתח (בקר, 2009).

לפי התיאוריה של פרדריקסון (Fredrickson, 2000), The broaden-and-build theory of positive emotions רגשות חיוביים מרחיבים את אוסף המחשבות והתגובות העומדים

לרשות האדם ומעודדים גילוי דרכי פעולה וחשיבה חדשים, דוגמת דחף למשחק וליצירתיות, חקירה עצמית והנאה ממגוון מצבי חיים. אלו מובילים להרחבה ולבנייה של משאבים פיזיים, אינטלקטואליים, חברתיים ופסיכולוגיים העומדים לרשות האדם בטווח הארוך, ובכך מקלים על תפקודו ועל התמודדותו עם מגוון מצבי דחק ומצוקה (Feeney & Collins, 2015). המחקר מראה שכאשר הורים מבטאים בפתיחות רגש חיובי, או משתמשים במסגור חיובי במצבים שליליים, ילדיהם יכולים לחוות את ההשפעה המנטרלת של רגשות חיוביים על מצבים שליליים, ועל כן הם יכולים לשלב דפוס זה באוסף הוויסות הרגשי שלהם (Butler & Randall, 2013). אם כך, עלינו לדאוג שהילד/הגננת יחוו במהלך היום יותר רגשות חיוביים לעומת רגשות שליליים ביחס של 1:3. ביחס חיובי כזה נסייע לילד בבניית חוסן, גמישות, מסוגלות עצמית וסיוע בקבלת החלטות. אחד הדברים שעשויים לתרום לכך הוא מציאת נקודות החוזק של איש הצוות ושל הילד ולהעצים אותן. כאשר רגשותיו של הילד זוכים להתייחסות, לכבוד, להוקרה ולהתחשבות, הילד לומד לבטוח במחנכת ולסמוך על תחושותיו ועל מחשבותיו. על הגננת לבדוק כל העת אם קיימת התאמה בין התיווך שלה לתגובותיו של הילד ולשנות את התנהגותה בהתאם.

באופן דומה, גם הצוות החינוכי זקוק לדמות נגישה, המעריכה ומוקירה את עבודתו, מאמינה ביכולותיו ומסוגלת להתחשב בצרכים האישיים של כל אחת ואחד. אווירה נעימה בצוות החינוכי ותיאום בין השותפים בו תורמים לכך. הילדים חשופים ליחסים בין הגננת לסייעת ולאופן שבו הן מדברות זו עם זו. יחס מכבד, הקשבה ודיאלוג רגיש משמשים לילדים מודל חיובי לחיקוי. נוסף על כך, תיאום בין הצוות המורחב בגן תורם לתחושת ההמשכיות של הילד ולחווייה הבטוחה שלו בגן. הגננת אחראית לטיפוח יחסים חיוביים, אווירה חיובית ותרבות של העברת מידע בין הצוות (שופר-אנגלהרד, 2013).

קשר ותקשורת מיטביים מסייעים בבניית המסוגלות העצמית, ותורמים להעצמה של מבוגרים ושל ילדים.

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית הוא מושג שתבע בנדורה (Bandura, 1977) שמתייחס לאמונתו של הפרט ביכולתו ונכונותו להתנסות במטלות שונות לשם ביצוע מוצלח שלהן. אמונה זו מעוצבת על ידי כמה מקורות, כמו התנסויות העבר של הפרט, השוואה בין ביצועיו לביצועים של אחרים שלהם יכולות דומות, שכנוע מילולי על ידי אחרים הנתפסים כמשמעותיים בעיני הפרט, ומצבים פיזיולוגיים ורגשיים שבהם הוא נתון. העובדה שתחושת המסוגלות מושפעת במידה רבה מהאינטראקציה עם הסביבה החברתית מדגישה את חשיבות מקומו של איש החינוך בהעצמת תחושת המסוגלות אצל התלמיד (Bandura, 1997). תחושת מסוגלות עצמית גבוהה משפיעה על היבטים מוטיבציוניים ועל הישגים לימודיים (Cook & Artino, 2016) ואילו רמת ביצוע נמוכה וייחוס הביצוע הנמוך לעצמי יביא לתחושת מסוגלות עצמית נמוכה, להימנעות מהתנסות חדשה ולאי אמונה ביכולת העצמית. ילד עם מסוגלות עצמית נמוכה זקוק לאחר שיעזור לו להעלות מחדש את תחושת המסוגלות העצמית שלו (ארהרד, 2008).

חן (2010) מתארת שעל פי מחקרים מורים עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה לעומת מורים עם תחושת מסוגלות נמוכה, הביעו ציפיות גבוהות יותר מהתלמידים, התמידו במטרתם וגרמו לתלמידיהם להתמיד במטלות בכיתה. הם גם ראו עצמם אחראים להצלחותיהם ולכישלונותיהם של תלמידיהם. כמו כן, נמצא שמורים עם מסוגלות גבוהה מאמינים יותר ביכולתם של תלמידים חלשים, מביעים עניין רב יותר בהישגיהם ומציבים להם אתגרים לימודיים. לעומתם, מורים עם מסוגלות נמוכה רואים בתלמידים החלשים מקור להפרעות והם מתרכזים בתלמידים החזקים.

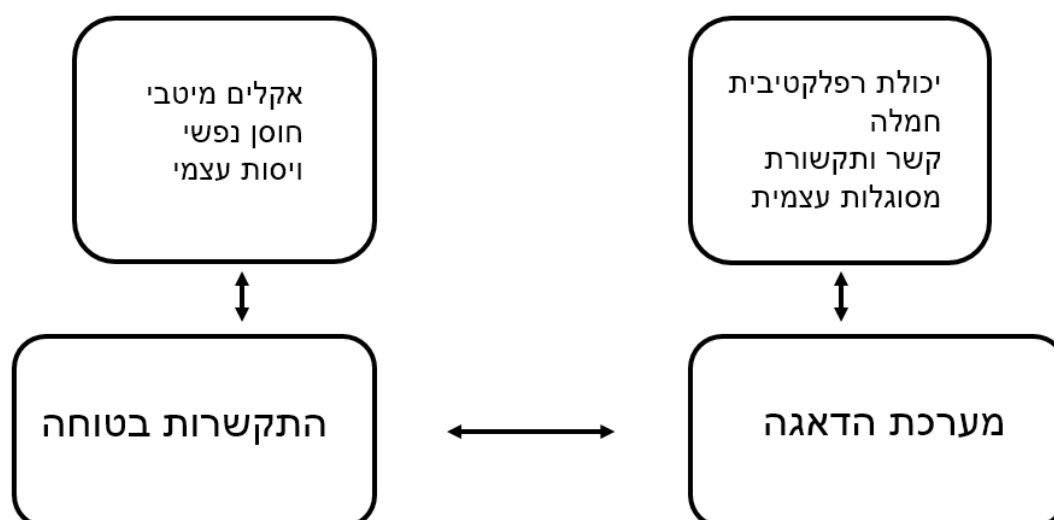
ארהרד (2008) טענה שתחושת מסוגלות עצמית קשורה בהעצמת המורה, וזו כוללת מונחים כגון תחושת ערך עצמי, כבוד עצמי, אמונה ביכולת ההשפעה ואוטונומיה. תכונות אלו מאפשרות למורה פניות רגשיות להתמסרות שההוויה ההוראתית והלימודית דורשת, במיוחד כאשר משולבים בכיתה ילדים עם צרכים רגשיים וחברתיים מיוחדים. המורה נדרש להניח את הפרספקטיבה האישית שלו בצד ולראות את הדברים מעיניו של התלמיד. מורה עם תחושת

מסוגלות גבוהה, שהערכתו העצמית איתנה, יכול להשתתף בתהליך שבו צורת התקיימותו האינדיבידואלית מתבטלת במתכוון לטובת כינון האינדיבידואליות של התלמיד.

בהמשך לכך, צימרמן (Zimmerman, 2011) טוען שמערכת יחסים אכפתית בין המורה לתלמיד משפיעה על תחושת הערך של התלמיד ומובילה להגברת המוטיבציה שלו ללמידה ולקידום הישגיו הלימודיים. מורים אכפתיים מאופיינים בנוכחות, בקרבה, בחמימות ובגישה חיובית. באופן זה התלמידים מרגישים מוגנים ובטוחים לפעול בסביבות הלמידה ולפתח תפקודים שונים (Zimmerman, 2011). כדי להגביר אצל הילד/הגננת את תחושת המסוגלות העצמית חשוב לחזק אותו על עצם המאמץ ולייצר למענו מצבים שבהם הוא יוכל להאמין בעצמו. כמו כן, חשוב לאמן אותו באופן התייחסותו לכישלון ולרמת ביצוע שהיא לא כפי שרצה וציפה לה. המסר שחשוב להעביר הוא שאין להיבהל מכישלון, ושהוא מלמד אותנו איפה עלינו להשתפר. יש לפעול בתהליכים של חשיפה הדרגתית - לבנות יכולת של הצלחה באופן הדרגתי דרך מודל פתרון בעיות: לאתר מה יעזור בזמן הקושי, איך אפשר לפעול, מה אפשר להגיד ואיך נגיב בסיטואציות לא נוחות. בדרך זו אנו בונים אצל האדם תסריט קוגניטיבי שלפיו הוא יכול להתמודד עם קושי משום שכבר התאמן על כך וכעת הוא יכול לפעול וליישם את מה שלמד במציאות. התקרבות לעבר המטרה שהוצבה תבנה את המסוגלות העצמית.

סיכום

בהתבסס על הרקע התיאורטי ועל המושגים שהוצגו בו נבנה מודל להתערבות בגן שהוא רלוונטי גם למבוגר המתערב וגם לילד. המודל מתייחס לאינטראקציות בין-אישיות בין מבוגרים לבין עצמם, ובין מבוגרים לילדים, ויכול לסייע לצוות החינוכי בגן למבוגר בינו לבין עצמו וגם למבוגר בקשר ובהתערבות שלו עם הילד. הילד מעורר במבוגר רגשות ומחשבות שהמבוגר צריך לעבד ברמה התוך-אישית וגם ברמה הבין-אישית.



תרשים 1: מודל המארג הגני

המודל מבוסס על המסגרת התיאורטית של תיאוריית ההתקשרות ששמה דגש רב על המבוגר כמטפל רגיש ומווסת לילד, אשר מאפשר לו בסיס בטוח לחקירה ולצמיחה. היכולת הרפלקטיבית עשויה לעזור לגננת להתבונן בעצמה וברגשותיה כדי להבין את עצמה, להבין את המצב הנתון ולבנות דרכי פעולה מתאימות יותר. החמלה העצמית והחמלה כלפי האחר יאפשרו לגננת לבנות קשרים טובים יותר עם הילד ועם הצוות. קשר ותקשורת מכילים ולא שיפוטניים בזמני רגיעה ובמצבים מאתגרים לצד הבעת רגשות חיוביים והוקרה, גם הם מסייעים לגננת ביצירת בסיס בטוח לילד. לצד אלו, בניית הערך העצמי באמצעות טיפוח המסוגלות העצמית של הצוות ושל הילדים, יובילו לצמיחה של אנשי הצוות ושל הילדים, לבניית קשרים בין-אישיים טובים בגן ולהשתלבות מיטבית של כל ילד בגן, גם של המאתגרים שבהם.

תיאור מקרה

בתיאור המקרה שלהלן יודגם האופן שבו באים לידי ביטוי כל מרכיבי המודל בחיי היומיום בגן, כדי להמחיש את העבודה עם הילדים ועם צוות הגן. כל השמות שיוצגו בדויים ופרטי המקרה הוסוו כדי למנוע זיהוי וכדי לשמור על פרטיותם של המתוארים.

רקע

דיאן היא בת 5 וילדה שלישית מתוך ארבעה אחים ואחיות במשפחה. לאחיה קשיים התפתחותיים ורגשיים. דיאן אובחנה עם עיכוב התפתחותי ושפתי ועם ADHD. אביה נכה ואימה מפרנסת יחידה המתמודדת עם קשיים כלכליים. במשפחה חסרה סמכות הורית ותחושת יציבות. נראה שדיאן "מנהלת" את הוריה. האווירה בבית מתוחה ונפוצה בשל התפרצויות זעם של דיאן שבאות לידי ביטוי בצרחות שנמשכות זמן רב, באלימות מילולית ופיזית (דחיפות והכאה) המופנית על פי רוב אל האב וגם אל האם. אירועים דומים מתרחשים בגן בזמן שדיאן אינה מקבלת את מבוקשה ומגיעים לכדי אלימות כלפי ילדים, כלפי הצוות וכלפי רכוש הגן. דיאן רצתה מאוד להתחבב על ילדי הגן, אך עקב התנהגויות אלו התקשתה ליצור קשרי חברות תקינים. רוב ילדי הגן פחדו ממנה ולכן לא יזמו עימה משחק, אך שיתפו אותה כאשר ביקשה להצטרף. בשעת משחק הייתה פעילה וניסתה להשתלט על המשחק. אם ילדי הגן לא שיתפו עימה פעולה בהתאם לרצונותיה הייתה מפרקת את המשחק ואף מנסה להכות אותם. היא גילתה קושי בשמירה על חוקים ונורמות של התנהגות בגן, הרבתה לבדוק גבולות, כשהתבקשה להפסיק התחצפה, צעקה, ברחה ורצה ברחבי הגן, או גררה כיסא בזמן שהייתה ישובה עליו. ניכר על פי התנהגותה שדיאן נזקקה לכך שיראו אותה ודרשה תשומת לב מהצוות ומהילדים כמעט בכל שעות היום.

צוות האם בגן כולל גננת ושתי סייעות. הצוות עובד יחד יותר מעשור. אחת הסייעות שקטה יותר ומופנמת, הסייעת השנייה מוחצנת ואנרגטית. שתיהן עובדות כנשות חינוך יותר מ-25 שנה ועברו את תהליך הקמת הגן המכיל, על כל ההתלבטויות, התובנות וההצלחות שנלוו לו.

האווירה בגן מאופיינת בכבוד הדדי, בהתחשבות בצורכי האחר, באכפתיות, בשיתופי פעולה ובדגש על העצמה וקידום הילדים רגשית, חברתית ולימודית.

עבודה עם האם

העבודה עם האם נעשתה בשני מישורים. במישור אחד, פיתוח יכולת רפלקטיבית, חמלה, תקשורת ומסוגלות עצמית של הצוות בקשר עם האם ובמישור שני, פיתוח אותן יכולות של האם בקשר שלה עם דיאן.

לפני כניסתה של דיאן לגן, התקיימה שיחת היכרות עם האם שבה היא תיארה את בתה. האם תיארה את הקשיים שלה עם דיאן: "ממש קשה איתה. היא לא נרגעת. אני כבר לא יודעת מה לעשות. ניסיתי להזמין לה חברות ואף אחת לא באה. גם לה קשה" וסיפרה על תחושת התסכול שלה כהורה: "מה שלא קניתי לה לא עוזר לה, אני מתאמצת לעבוד קשה, גם ככה קשה בבית והיא מקבלת הכי הרבה מתנות. אם היא לא מקבלת כל יום שוקולד היא מרביצה לי ולאחים שלה". בשיחה עם האם נעשה ניסיון לדובב אותה תוך גילוי הבנה כלפי הקושי הכלכלי והאקלים המתוח בבית שאיתם האם מתמודדת, ובכך לפתח אצל הצוות התבוננות על האם דרך יכולת רפלקטיבית וחמלה כלפיה. כפי שמוסבר ברקע התיאורטי, היכולת לעצור ולראות את האם, את ההתמודדות היומיומית שלה עם אתגרי החיים והמורכבויות בבית, לנסות להבין את הרגשות שלה והמחשבות כלפי המצב המשפחתי וכלפי בתה יגדילו את תחושת הביטחון, הקרבה והאמון של האם בצוות החינוכי. בהמשך נעשתה חשיבה משותפת עם האם על כך שייתכן שהקושי שדיאן חווה נובע מהחווייה של דיאן שאינה רואה את אימה מספיק, בצורך של דיאן בחום ואהבה, בקושי שלה לבטא את עצמה באופן מילולי בשל הקשיים האובייקטיביים שלה כשהמטרה היא לחזק את האם בדרך שלה, את המסוגלות העצמית ואת הערך שלה בעיני עצמה וגם לשפר את האינטראקציה שלה עם הילדה ואת נקודת המבט של האם ביחס לבתה. חלקים אלו מחזקים את האם בשני מישורים. הם מרגיעים אותה ומעוררים בה חמלה כלפי הילדה וחמלה כלפי עצמה וכמו כן, מעוררים אצלה חשיבה על דיאן. כמו כן, הוצע לאם ליצור זמנים שבהם תיתן לדיאן משימות בבית ותעצים אותה בשעת הביצוע ואחריו באופן מדיד

וספציפי, זאת בשעת רגיעה וכשהאם פנויה רגשית, ובכך לייצר ולטפח קשר חיובי עם תקשורת מקדמת ומעצימה שתשפר את הביטחון העצמי ואת תחושת המסוגלות העצמית של דיאן. מתן הזדמנויות להצלחה של דיאן בבית תבנה בהדרגה אמון וקשר חם בינה לבין האם בזמני רגיעה, תחזק אצל דיאן את התחושה שרואים אותה ותעודד אקלים ביתי חיובי. כאשר האם תהיה נוכחת ונגישה בבית לדיאן בזמני רגיעה ובשעת הצורך, דיאן תוכל להתמודד טוב יותר במצבי מתח ותגיע לוויסות רגשי. במהלך שהותה של דיאן בגן התקיימו עם האם שיחות נוספות לאורך השנה בתדירות של אחת לחודשיים-שלושה, ובהן נעשה שיקוף לאם לגבי התוכנית שנבנתה לדיאן, ההתקדמות שלה והתגובה של דיאן לתוכנית. כמו כן, הוצע להמשיך את התוכנית גם בבית תוך מתן כלים שיסייעו לה וחיזוק של התנהגויות שהחלו להיטמע, כמו חמלה עצמית של האם וחמלה כלפי דיאן, חשיבה רפלקטיבית ויצירת קשר בזמני רגיעה באמצעות תקשורת טובה, מקדמת ולא שיפוטית. בשיחת סיכום האם דיווחה על שינוי מהותי בתגובות של דיאן למצבי קושי ותסכול, ועל משך זמן קצר יותר של תסכול של דיאן במצבים מעוררים, על העלאת תחושת המסוגלות ההורית של האם ומכאן להטבה באווירה הכללית בבית. האם ציינה שעדיין יש קשיים, אך הקשר בין האם לדיאן ובין דיאן לבני המשפחה טוב יותר, מה שמאפשר התקדמות חיובית: "רואים את האור בקצה המנהרה".

עבודה עם הצוות

גם העבודה עם הצוות נעשתה בשני מישורים - של הגננת עם הצוות, ושל הצוות עם הילדים. בזמן מפגש דיאן הציקה לחברה שישבה לידה, נגעה בה, צבטה אותה, דחפה לה את הכיסא ועל אף בקשות הסייעת דיאן לא חדלה מהתנהגותה. כשהסייעת ביקשה מדיאן לקום ולעבור מקום, דיאן התפרצה באלימות מילולית ופיזית כלפי הסייעת, התבטאה בבוטות מילולית כלפיה, דחפה ונשכה אותה בעוצמה. תגובתה הראשונית של הסייעת הייתה כעס והתרחקות מדיאן והיא אף אמרה: "אני רוצה לעזור לה והיא נושכת אותי, לא מתקרבת אליה יותר". בזמן הקושי של הסייעת להכיל את הסיטואציה ואת האלימות שהופגנה כלפיה, התגובה הראשונה למקרה הייתה החלפה של הסייעת בסייעת אחרת. תוך כדי ההחלפה הסייעת

המחליפה אמרה לסייעת הפגועה שהיא מבינה את הקושי והתסכול שלה ובמקביל מבינה את חוסר האונים של דיאן ואת הקשיים הפנימיים שהיא חווה. משפט זה מקדם פיתוח חשיבה רפלקטיבית וחמלה של אשת הצוות כלפי עצמה וכלפי הילדה. תגובת הגננת הייתה:

את בסדר? אני יכולה להבין את הכעס שלך על דיאן שנשכה אותך כשניגשת לסייע לה, זה באמת לא נעים או מקובל. עם זאת, זכרי שהיא לא מפנה את הקללות אלייך באופן אישי, וגם לא את הנשיכה. כך היא מביעה את המצוקה והקושי. היא לא יודעת להביע זאת בדרך אחרת, קשה לה להתבטא מילולית וקשה לה גם בבית.

תגובה זו המשיכה וחזקה את היכולת הרפלקטיבית והחמלה וגם את האמון והקשר החיובי בין אנשי הצוות. מתן סיוע לסייעת בשעת הצורך, הוצאתה מהסיטואציה הלא נעימה, והתעניינות אמיתית במצבה ובהרגשתה מעניקה לסייעת תחושת ביטחון ואמון בצוות שלה. שיח מעין זה מעורר חשיבה רפלקטיבית של הסייעת כלפי דיאן, חמלה כלפי המצוקות והקשיים שדיאן חווה בדרך לא שיפוטית וחמלה עצמית שמאפשרת יציבות רגשית על אף הכישלון, דבר שמווסת רגשית את הסייעת, מביא לרגיעה, מהווה מקור לחוסן נפשי ומעלה את היכולת להכיל מחדש את דיאן.

לאחר כל תקרית שהייתה בגן לדיאן עם הילדים או עם הצוות, אחרי שכולם נרגעו והיו מווסתים ופנויים להקשבה, התקיים שיח מאיר ומקדם של הצוות על אודות הקושי שבסיטואציה, האתגר שבתגובה הראשונית והמענה שניתן ברמת ההתבוננות הבין-אישית וההתבוננות הכללית כלפי דיאן, הקושי שלה, האתגרים שאיתם היא מתמודדת בגילה הצעיר ושאר הילדים שצופים בסיטואציה וחשים אותה. ניתנו חיזוקים לצוות שהצליח לפעול בדרך מווסתת, כל אחת באופן אישי וכולם יחד, על כך שדאגו להחליף זו את זו, הצליחו לחשוב על הרגשות והמחשבות שעלו בהן במקביל לחשיבה על דיאן ועל המצוקה שלה ומתוך כך הצליחו לפעול. התקיים דיון על אודות תגובה אפשרית שונה של הצוות למקרה בצורת שיח מקדם עם דיאן בזמן התקרית: "אני מבינה שהרגשת כך כי... עם זאת, כשאת מציקה לחברה, נוגעת בה ונכנסת למרחב

האישי זה לא נעים לה. כשאת מקללת אותי (את הסייעת) אני נפגעת, כואב לי וזה מקשה עליי לעזור לך". כמו כן, התקיים שיח של הצוות עם דיאן אחרי התקרית:

בואי נחשוב, איך יכולת להגיב אחרת? למי יכולת לפנות בבקשת עזרה?

מה יכולת להגיד לחברה? מה צריך לעשות עכשיו? למי את רוצה להתנצל?

על מה את רוצה לבקש סליחה מהחברה ומהסייעת? אנחנו כאן כדי לעזור

לך, תפני אלינו כשתצטרכי עזרה.

מתוך שיח זה הוצאו תובנות להמשך העשייה ולדיוק בתוכנית שנבנתה לצוות ולדיאן ומטרתו להעשיר את מגוון התגובות האפשריות של הצוות, להעלות למודעות את מה שהצוות כבר יודע ומכיר ולהעניק לו תחושת ביטחון ומסוגלות אישית וצוותית.

בדומה לילדים, גם הצוות החינוכי זקוק לדמות נגישה, שמעריכה ומוקירה את עבודתו, מאמינה ביכולותיו ומסוגלת להתחשב בצרכים האישיים של כל אחת ואחת מנשות הצוות. לכן שיח מסוג זה לאחר האירוע הוא קריטי, שכן הוא מסייע בבניית אווירה נעימה בין הצוות החינוכי. בשיח זה חשוב לספק לצוות חוויה מעצימה ומגדילה שתגביר את תחושת המסוגלות העצמית שלו לשם הגברת המוטיבציה לפעולה ולעידוד רמת ביצוע טובה בהמשך העשייה בגן. יחס מכבד, הקשבה ודיאלוג רגיש בין הצוות משמשים לילדים מודל חיובי לחיקוי. נוסף על כך, תיאום בין הצוות המורחב בגן תורם לתחושת ההמשכיות של הילד ולחוויה הבטוחה שלו בגן. הגננת אחראית לטיפול יחסיים חיוביים, אווירה חיובית ותרבות של העברת מידע בין הצוות.

עבודה עם הילדה

גם לדיאן נבנתה תוכנית התערבות בהתאם לכללי המודל. ראשית הוחלט על בניית בסיס בטוח, אמון והתקשרות בטוחה של הצוות איתה בזמן שבו קיים "שקט" ואין סערות רגשיות בדרך של תקשורת חיובית ומעצימה. חלק זה נבנה בהדרגה וארך כשלושה שבועות. לאור הנזקקות של דיאן לנראות תמידית ניתנו לה מחמאות מדודות על הצלחות שחווה: "אני רואה שהצלחת לחכות בסבלנות לתור במשחק"/"תודה שסייעת לערוך את השולחנות לכל החברים לקראת ארוחת הבוקר", או על ניסיון שלה בהתמודדות עם תסכול, קושי ואתגר: "כל הכבוד

שהיום הצלחת לשבת במפגש יותר מאשר אתמול"/"ראיתי שהם לא שיתפו אותך במשחק ובכל זאת בחרת לא לכעוס ובמקום זה לקחת משחק אחר". גם כאן ניתן דגש לבניית קשר ותקשורת במצבי רגיעה ותסכול ודיוק במחמאה כדי לחזק את האמון והביטחון של דיאן בצוות ולהעלות אצלה את תחושת הערך העצמי והמסוגלות העצמית. נעשה שיקוף והמשגה מילולית לחוויות ולרגשות שלה כלפי הצלחה ובניית הערך והמסוגלות העצמית: "אני רואה שאת גאה בעצמך/שאת שמחה, שהצלחת לסיים את היצירה", והכרה בכישלון תוך ניסיון להראות איך אפשר להתמודד איתו: "אני מבינה שנפגעת כשלא שיתפו אותך במשחק, בואי ננסה לחשוב יחד מה אפשר לעשות או איך להגיד את אותו דבר בצורה נעימה יותר". שיח כזה ישמש לדיאן מודלינג לגבי האופן שבו היא יכולה להתחיל לפתח קשרים חברתיים עם בני גילה. כדי לפתח אצלה את היכולת הרפלקטיבית - החשיבה על האחר, הרצונות, המחשבות והרגשות שלו - הושם דגש על חשיבה על רגשות האחר ובעקבות כך התחשבות בצרכיו וברצונותיו: "כרגע ליאת עצובה/כועסת ואין לה מצב רוח לשחק איתך וזה בסדר, היא לא חייבת. אולי יותר מאוחר היא תרצה", ופיתוח החמלה כלפי האחר: "כשאת מרביצה למישהו, למישהו אחר כואב", "כשאת מקללת מישהו נפגע" וכדומה.

בהמשך לתיאור המקרה בעבודה עם הצוות, התקיים שיח דומה עם דיאן לאחר התקרית ובזמן רגיעה שמטרתו חיזוק הקשר והתקשורת, היכולת הרפלקטיבית והחמלה:

אני מבינה שהיום היה לך קשה. ובכל זאת כשאת נוגעת בחברה ונכנסת למרחב האישי זה לא נעים לה. וכשאת מקללת את הסייעת היא נפגעת וקשה לה לעזור לך. אנחנו אוהבות אותך ורוצות לעזור לך. בואי נחשוב איך יכולת להגיב אחרת? למי יכולת לפנות בבקשת עזרה כשהרגשת שקשה לך? למי את רוצה להתנצל? על מה את רוצה לבקש סליחה מהחברה ומהסייעת?

העבודה עם דיאן נמשכה לאורך כל השנה וכללה בניית אמון, קשר ותקשורת פתוחים ומקדמים במצבי רגיעה, מתן מחמאות מדודות להעצמת הערך העצמי והמסוגלות העצמית שלה, פיתוח יכולת רפלקטיבית וחמלה עצמית וכלפי האחר. כל זה נעשה באופן עקבי ובשיתוף מלא עם כל

צוות הגן בזמני רגיעה ובזמן קושי או אתגר שדיאן חוותה וגרם לשיפור משמעותי בהתנהגותה של דיאן. התגובות הראשוניות הלא-מותאמות שלה התמתנו, משך זמן ההתפרצויות התקצר משמעותית, היכולת של דיאן להירגע ולחזור לפעילות שגרתית בגן הייתה מהירה, היא הצליחה ליצור קשרים חברתיים תקינים עם ילדי הגן שהחזיקו לאורך זמן. כשדיאן הייתה זקוקה לעזרה היא ניגשה באופן עצמאי לצוות וביקשה בקול שקט: "תעזרי לי" או שהייתה מהנהנת בראשה לחיוב כשנשאלה אם קשה לה והיא זקוקה לעזרה. דיאן התחילה להאמין בעצמה וביכולות שלה. היא ניסתה לסייע לחברה שבכתה או להשלים בין חברות שהתווכחו, הייתה מסוגלת להתחיל עבודה ולסיים אותה, ואף חל שיפור ברמת ביצוע המשימות. באופן כללי דיאן הפכה לחיכנית, נעימה ואדיבה יותר כלפי עצמה וכלפי אחרים. עיקר העבודה איתה נעשתה תוך שימת דגש על מיקוד פנימי, זאת כדי שתוכל להשתמש בכוחות שלה בעצמה בעתיד.

דיון ומסקנות

ההבדלים בין הגננות ביכולת ההכלה שלהן וביכולת שלהן למצוא חיבור לאחר, בין שזהו ילד מאתגר ובין שזהו איש צוות, קשורים לעיתים לקושי של הגננת לייצר מערכת התקשרות בטוחה עם הילדים או עם הצוות ולהוות דמות מטפלת - caregiver בגן. מודל זה מציג את האופן שבו אפשר לסייע לאותן גננות ולפתח אצלן את מערכת הדאגה (caregiving). ישנן סיבות שונות גנטיות והיסטוריות שבגללן מערכת הדאגה אצל ההורה או המטפל אינה עובדת כראוי, אולם על כך לא יורחב במאמר הנוכחי.

המודל מבוסס על כמה מושגים מתיאוריות שונות השזורים זה בזה ויוצרים רשת ביטחון לצוות, להורה ולילד. המושגים שעליהם מבוסס המודל הם התקשרות, יכולת רפלקטיבית, חמלה, קשר ותקשורת ומסוגלות עצמית. המרכיבים הללו תלויים זה בזה ומזינים זה את זה ולכן יישום המודל דורש התייחסות לכולם.

כדי לפתח דינמיקה חיובית בתוך הצוות ובין הצוות לילדים יש צורך לשים דגש על בניית התקשרות כבסיס בטוח, יש לעבוד על ההתקשרות הטובה והבטוחה בין אנשי הצוות - בינם לבין עצמם, ובינם לבין הילדים. חשוב שהצוות יהווה מקור לתמיכה הדדית כדי לאפשר לכל

אחת מהן להיות דמות התקשרות משמעותית גם מבחינת הילדים. אלו יאפשרו הובלה של הכלה מותאמת ובנייה של אקלים גן מיטבי.

לצד הציפייה שהגננות יכילו גם את הילדים המתגרים בתוך כיתת גן הטרוגנית ומורכבת וינהלו צוות רחב שכולל סייעות וגורמים מטפלים, ישנה חשיבות למתן לגיטימציה לקושי של גננת להכיל ולכוון באופן מיטבי את הצוות שלה ואת הילדים בגן, ליצור אינטראקציה מיטבית ומקדמת עם הצוות או עם ילדים מתגרים. חשוב לאפשר שיח, אוורור רגשות וסיוע מדויק גם לגננות שמתקשות לעשות זאת במידה כזו או אחרת (שיטריט, 2019).

העבודה עם דיאן ועם צוות הגן ממחישה את עקרונות המודל, שלפיהם שילוב של יכולת רפלקטיבית עם חמלה, יצירת קשר ותקשורת חיוביים ולא שיפוטיים תוך מתן הוקרה וחיזוק המסוגלות העצמית ותחושת הערך העצמי, יאפשרו לכל אחת מצוות הגן להוות דמות התקשרות משמעותית לילד. הספרות התיאורטית והמחקרית מצביעה על חשיבותה של הגננת כדמות התקשרות משמעותית, אך התרומה הייחודית היא בהתייחסות למרכיבים נוספים - יכולת רפלקטיבית, חמלה, קשר ותקשורת וחיזוק מסוגלות עצמית - כמרכיבים אשר יובילו לביסוס הדמות של הגננת כדמות משמעותית הן לצוות והן לילדים. יצירת קשר תומך מסוג זה בתורו, ובתהליך מקביל, יטפח את האקלים המיטבי בגן, את החוסן הנפשי, ואת הוויסות העצמי של הילדים בגן ויאפשר קשרים טובים יותר בינם לבין עצמם ובינם לבין הצוות. למעשה, יישום המודל בגן יהווה כלי מארגן ומסייע לגננת ליצור בגנה הכלה ובניית אקלים מיטבי שמעודד למידה, התפתחות וחקירה של הילדים עם כל צוות או עם הרכב ילדים, גם ובעיקר כשמתעורר קושי.

מטפלים הנחשפים לידע התפתחותי שוטף, המאפשר להם לדון בעמדותיהם ובתפיסותיהם נמצאו כמי שיש להם רגישות גבוהה יותר ותגובה מותאמת יותר לילדים שנמצאים בטיפולם וכן נמצא שהידע שלהם תורם להעצמתם המקצועית (Zano, 2018). לכן הטמעת המודל מחייבת עבודה עם הצוות הן ברמת הקניית ידע הכרחי, הן ברמת תמיכה בתהליכים רגשיים של הצוות, כל זאת לצורך העצמתו וגיוסו לתהליך העבודה עם הילדים.

את העבודה יש לבצע מתוך עמדה מתבוננת וסקרנית ולא מתוך עמדה יודעת-כל. כל ילד ואיש צוות הוא עולם ומלואו ולכן מלבד השימוש בידע הקיים החשיבות הגדולה של המודל היא בהבנה שידע צריך להתאים ולא רק להקנות.

המודל המוצע לא נבדק אמפירית, אך הוא מבוסס על ספרות תיאורטית ומחקרית ענפה ועל ניסיון רב-שנים בעבודה עם צוותים חינוכיים ועם ילדים. יישום נרחב של המודל יכול להצביע על התוקף שלו ועל התרומה הייחודית שלו לשדה החינוכי.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2008). *היוועצות מעצימה*. רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. מכון מופ"ת.
- וייס, ג' (2020). קשיבות וחמלה בזוגיות. בתוך מ' ליבליך (עורכת), *שבילי המיינדפולנס: מרחבי תרגול ביומיום* (248-264). כתר.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. *מעוף ומעשה*, 13, 134-165.
- למפרט, ח' (2008). *חינוך אמפתי כביקורת הניאוקפיטליזם*. רסלינג.
- נוימן, א' ואלמוג, ר' (2015). רגע של חמלה לעצמי [גרסה אלקטרונית]. *פסיכולוגיה עברית*
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3354>
- פלורסהיים, ד' (2014). סבל, "עייפות החמלה", נחמה ותקווה [גרסה אלקטרונית]. *פסיכולוגיה עברית*
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3158>
- פרדס, א' (2016). חמלה עצמית כמשאב טיפולי בגיל מבוגר. *פסיכואקטואליה*, רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, אפריל 2016, 20-25.
- קולקה, ר' (2005). בין טרגיות לחמלה – הקדמה. בתוך ה' קוהוט (עורך), *כיצד מרפאת האנליזה? (13-52)*. עם עובד.
- רון, מ' (2014). אתנוגרפיה של קבוצות לחמלה עצמית. *עבודת גמר מחקרית (תזה) לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה", הפקולטה לחינוך, החוג לייעוץ והתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה*.
- רייזר, א' (2003). מערכת ה-Caregiving המשגת ומדידת ייצוגים מנטאליים של העצמי והאחר. *חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן*.
- שגיא-שוורץ א' וג'יני, מ' (2008). מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים ומורים במסגרות חינוך. בתוך פ' קליין וי' יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (67-89).
- הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך והאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

שופר-אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים, הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

שיטרית, ת' (2019). דחייה מושתקת: רגשות דחייה שגננות חוות כלפי ילדים בגיל הרך. לקסי-ק"י, 12, 3-4.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & 5 Company.

Bayer-Toper, A., Sellman, E., & Joseph, S. (2020). Being yourself for the 'greater good': An empirical investigation of the moderation effect of authenticity between self-compassion and compassion for others. *Current Psychology*, 1-14.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.

Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review*, 5(2), 202-210.

Connors-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early child-hood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45, 187-199.

Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.

- Durkee, W. L. (2017). From outlaw to outlier: The role of teacher attachment style in addressing student behavior problems in kindergarten. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*, 610.
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/610/>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147.
- Fonagy, P. (2011). The mentalization-focused approach to social development. *Mentalization* (21-74). Routledge.
- Fonagy, P., Bateman, A., & Bateman, A. (2011). The widening scope of mentalizing: A discussion. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(1), 98–110.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect regulation mentalization, and the development of the self*. Other Books.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2018). Attachment, mentalizing, and the self. In W. J. Livesley & R. Larstone (Eds.), *Handbook of personality disorders: Theory, research, and treatment* (123–140). The Guilford Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., & Kennedy, R. (2013). The predictive specificity of the adult attachment interview and pathological emotional development. *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives*, 233.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.

- Fonagy, P., & Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research. *Attachment & Human Development*, 7(3), 333 – 343.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and wellbeing. *Prevention & Treatment*, 3, 1-25.
- Gilbert, P., McEwen, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 239-255.
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1035-1051.
- Grienenberger, J., Denham, W., & Reynolds, D. (2015). Reflective and mindful parenting: A new relational model of assessment, prevention, and early intervention. In P. Luyten, L. C. Mayes, P. Fonagy, M. Target, & S. J. Blatt (Eds.), *Handbook of psychodynamic approaches to psychopathology* (445–468). The Guilford Press.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (671–687). Guilford.
- Irons, C. (2019). *The compassionate mind approach to difficult emotions: Using compassion focused therapy*. Robinson.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). An attachment perspective on family relations. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook*

of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan (109–125). American Psychological Association.

Moreira, H., Fonseca, A., Shaver, P. R., Mikulincer, M., & Canavarro, M. C. (2018). Assessing hyperactivation and deactivation strategies of the caregiving behavioral system: Psychometric studies of the Portuguese version of the Caregiving System Scale. *Psychological Assessment, 30*(4), 512.

Neff, K. D., Long, P., Knox, M. C., Davidson, O., Kuchar, A., Costigan, A., & Breines, J. G. (2018). The forest and the trees: Examining the association of self-compassion and its positive and negative components with psychological functioning. *Self and Identity, 17*(6), 627-645.

NICHHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development, 14*, 78-1500.

Pallini, S., & Laghi, F. (2012). Attention and attachment related behavior toward professional caregivers in child care centers: A new measure for toddlers. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(2), 158-174.

Pheiffer, G. (2016). The role of attachment styles in team functioning. *Doctoral dissertation, London Metropolitan University*.

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*(5), 873.

- Rostad, W. L., & Whitaker, D. J. (2016). The association between reflective functioning and parent–child relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2164-2177.
- Slade, A., Holland, M. L., Ordway, M. R., Carlson, E. A., Jeon, S., Close, N., ... & Sadler, L. S. (2020). Minding the baby: Enhancing parental reflective functioning and infant attachment in an attachment-based, interdisciplinary home visiting program. *Development and Psychopathology*, 32(1), 123-137.
- Smith, R., Alkozei, A., & Killgore, W. (2017). How do emotions work? *Frontiers for young minds*.
<https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2017.00069>
- Zano, G. (2018). Attitudes of caregivers in the infant class in the day-care centre. *Early Child Development and Care*, 1-15.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance: Graduate center of city university of New York. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (63-78). Routledge.