

פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב גננות

עם וללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות

סאאיד בשארה

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשרים בין פניות פסיכולוגית וקשיבות לבין מוטיבציה להוראה בקרב גננות עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות בהשוואה לגננות ללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder). לצורך המחקר נבדקו 40 גננות עם ADHD ו-40 גננות ללא ADHD. הדגימה הייתה דגימת נוחות והפנייה לגננות הייתה דרך מוסדות החינוך. הגננות נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת רמת פניות פסיכולוגית, שאלון לבדיקת רמת קשיבות ושאלון לבדיקת רמת מוטיבציה להוראה. הממצאים הראו כי קבוצת הגננות עם ADHD קיבלה ציונים נמוכים באופן עקבי הן ברמת הפניות הפסיכולוגית וברמת הקשיבות הן ברמת המוטיבציה להוראה בהשוואה לגננות ללא ADHD. כמו כן, נמצאו קשרים מובהקים בין כל המשתנים: פניות פסיכולוגית, קשיבות ומוטיבציה בקרב גננות ללא ADHD, בעוד בקרב גננות עם ADHD נמצאו קשרים מובהקים בין קשיבות לבין מוטיבציה בלבד. ממצאי המחקר והבנתם עשויים לאפשר תכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים. נוסף על כך, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי במערכת החינוך ובהתאם לכך להציע תוכניות התערבות לגננות עם ADHD המתקשות בעבודתן.

מילות מפתח: פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות, מוטיבציה להוראה, גננות, ADHD

מבוא

פניות פסיכולוגיות מוגדרת כמצב פסיכולוגי-רגשי המשפיע על יכולתו של הפרט להיות פנוי ולהתמודד באופן יעיל עם תהליכים קוגניטיביים, רגשיים ופיזיים שונים (Ren, 2007; Peretz, 2022). הספרות מלמדת שהמונח מבוסס על מונח המשיק לו – קשיבות. קשיבות (Mindfulness) היא מצב של מודעות שבמהלכו הפרט מודע להקשר ולתוכן של מידע, כמו גם למחשבות, לרגשות ולתחושות גופניות. במצב זה הפרט נמצא בתשומת לב לחוויות המתרחשות ברגע הנוכחי ללא שיפוטיות או קבלה, בסקרנות ובאדיבות (Zhang et al., 2021). מוטיבציה להוראה היא כוח מניע בעבודה או בפעילות מתוך רצון וללא כפייה, גם כאשר הדבר קשור בקשיים, במחיר גבוה או בסיכון לכישלון (מימון, 2008).

ADHD היא הפרעה נירון-התפתחותית המאופיינת בדפוס מתמשך של חוסר תשומת לב או היפראקטיביות/אימפולסיביות שמפריע לתפקוד או להתפתחות. הפרעה זו היא אינה תוצאה של הפרעות פסיכוטיות, דוגמת סכיזופרניה, ואינה יכולה להיות מוסברת על ידי הפרעות מנטליות שונות, כמו הפרעת חרדה, הפרעת אישיות ועוד. ADHD נחשבת לגורם שלו השפעה רבה על חייהם של הפרטים שאצלם היא אובחנה, אשר באה לידי ביטוי בתחומי חיים רבים, לרבות קשיים לימודיים בבית הספר, בהשכלה גבוהה, בתעסוקה ובחיי החברה (APA, 2013). אומנם נערכו מחקרים נפרדים שבחנו פניות פסיכולוגיות בקרב גננות עם ADHD, קשיבות או מוטיבציה להוראה, אולם נראה כי טרם נערך מחקר הבוחן את מערכת הקשרים בין שלושת המשתנים – פניות פסיכולוגיות, רמת קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD, כמו גם השוואתה לגננות ללא הפרעה זו. מכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי. בשל כך, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים ואת מידת הקשרים בין פניות פסיכולוגיות וקשיבות ובין מוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD בהשוואה לגננות ללא ADHD.

רקע תיאורטי

פניות פסיכולוגיות (Psychological Availability)

מושג הפניות הפסיכולוגיות נלקח במקור מתחום יחסי העבודה והוגדר על ידי קאהן (Kahn, 1990) כמצב פסיכולוגי-רגשי המשפיע על יכולתו של הפרט להיות פנוי לעבודה מבחינה קוגניטיבית. למעשה, פניות פסיכולוגיות משמעותה תחושה של הפרט כי יש לו משאבים פיזיים, רגשיים או פסיכולוגיים כדי להיות מחויב ומעורב ברגע נתון בעבודה. בניגוד לכך, חוסר פניות פסיכולוגיות הוא מצב שבו הפרט חשוף להפרעות ולגורמים שמטרידים אותו, מסיחים את דעתו ומותירים אותו עם מעט משאבים, דבר הפוגם בתפקודו וביכולתו להיות מחויב בעבודתו (קאשי-רוזנבאום, 2011; Ren et al., 2022).

פיוטרקובסקי (Piotrkowski, 1979) הניח, שחוויות במהלך היום משפיעות על מצבו הפסיכולוגי של הפרט בסוף היום, והדבר משפיע הן במישור הבין-אישיותי הן במישור הנפשי. כלומר, השפעה זו מקרינה באופן ישיר על תפקודו של הפרט באופן כללי. בהתאמה להנחה זו, הורחב המושג בהמשך לתחום חברתי-רגשי כוללני יותר. בהקשר זה הגדיר קאהן (Kahn, 1992) כשנתיים לאחר הגדרתו הראשונה את הפניות הפסיכולוגיות כאמונתו של הפרט בכך שיש לו משאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים זמינים כדי לבטא את עצמו, לחוש מעורב ולהיקשר אישית למערכת חברתית קיימת. כלומר, פניות פסיכולוגיות תלויה במשאבים אלו הזמינים לשם תפקוד תקין במשימה נתונה במסגרת העבודה, במסגרת המשפחה או במסגרת הלימודים (Binyamin & Carmeli, 2010). כך למשל, בהתייחס לפניות פסיכולוגיות במסגרת המשפחתית, פניות פסיכולוגיות לבן הזוג או לבת הזוג או ליתר בני המשפחה נבחנת דרך היכולת הנפשית של הפרט למקד את תשומת ליבו בזולת, כאשר הוא או היא מספרים על יום העבודה שלהם (Carver, 2003; Danner-Vlaardingerbroek et al., 2010).

על פי הספרות בתחום, היותו של הפרט פנוי פסיכולוגית, משמעותה להיות נגיש בזמן, במקום ובאחריות של הפרט לצרכים ולרצונות של האחר. לדוגמה, רצונותיו של המעסיק, רצונות המרצה או צורכיהם של בני המשפחה. בהקשר זה, אפשר להבחין בין פניות פסיכולוגיות ובין גמישות (Flexibility). בעוד גמישות מבטאת את הרמה שבה הפרט מאמץ שינויים בנסיבות

חיצוניות או פנימיות ומשתנה עימם לאורך זמן, פניות אינה דורשת בהכרח שינוי ארוך טווח והיא לעיתים נקודתית, תלוית-משימה וקצרה במשכה (Bergman & Gardiner, 2007).

פניות פסיכולוגית היא אחד משלושה תנאים פסיכולוגיים המאפיינים היקשרות לעבודה, כאשר שני התנאים הנוספים הם משמעות וביטחון. בפועל, שלושת התנאים הפסיכולוגיים האלו מעצבים יחד את האופן שבו הפרט ממלא את תפקידו בעבודה (Kahn, 1992; Mgeni, 2022). כך למשל, במסגרת סיטואציה ארגונית כלשהי, העובד עשוי לשאול את עצמו (לרוב באופן לא מודע) שאלות המתייחסות לתנאים פסיכולוגיים בסיטואציה נתונה: עד כמה אני פנוי מבחינה פסיכולוגית כדי לבצע משימה זו? נוסף על כך, פניות פסיכולוגית היא גם חלק מהיקשרות אישית לסביבה הנוכחית, וזו בתורה משפיעה על רמות האנרגיה והמרץ ורצונו של העובד להשקיע מאמץ משמעותי ונמשך בעבודתו (Kahn, 1990). ברגמן וגרדינר (Bergman & Gardiner, 2007) מדגישות את חשיבותה של הפניות הפסיכולוגית, וטוענות כי תחושת אנרגיה גבוהה תתפתח רק אם העובד יהיה במצב פסיכולוגי המאפשר פתיחות ופניות לחיי העבודה.

הספרות המחקרית אכן מראה כי פניות פסיכולוגית מגבירה את המעורבות של העובד, את רמת היצירתיות שלו, את עצמאותו, את יעילותו בעבודה ואת עבודתו המשותפת עם עמיתים ומנהלים לטובת הארגון באופן כללי. נוסף על כך, לעובד פנוי מבחינה פסיכולוגית סיכוי גבוה יותר להישאר בארגון לטווח ארוך, כמו גם לגלות אכפתיות משביעות הרצון של הלקוחות. בדרך כלל, תהיה לו נטייה רבה יותר ליצור אווירה טובה בסביבת העבודה, שהיא חיונית להשגת יעדים ארגוניים ולעמידה ביעדים אסטרטגיים (Mgeni, 2022; Sonnentag et al., 2021; Qian et al., 2020).

הגורמים המשפיעים על פניות פסיכולוגית

כפי שהוזכר לעיל, פניות פסיכולוגית תלויה במשאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים הזמינים למעורבות ולתפקוד תקין של הפרט במסגרות חברתיות שונות שבהן הוא פועל (Kahn, 1992; Qian et al., 2020). כך למשל, פניות פסיכולוגית של הפרט מושפעת מרמות שונות

של משאבים פיזיים הזמינים לו (Misra & Stokols, 2011), כמו גם מרמות שונות של משאבים רגשיים המושפעים מגורמים מגוונים כמו תכיפות החשיפה הרגשית ורמת האינטנסיביות הרגשית (Kahn, 1990). אקמן (Ekman, 2007) ציין כי כל מצב או גירוי שהפרט נחשף אליו מציף רגש הקשור להתנסויות קודמות. באופן זה, התנסויות שליליות קודמות מעלות רגשות שליליים שבאופן בלתי-נמנע פוגמות בכושר ההיגיון וביכולת לשלוט בתודעה. לעומת זאת, מצב רגשי חיובי פירושו שאין בעיה הדורשת תשומת לב, וכך הפרט פנוי מבחינה רגשית ומנטלית להיות קשוב.

קשיבות (Mindfulness)

בספרות קיימות כמה הגדרות למונח קשיבות המכסות מנעד רחב של פרקטיקות ומסורות, מטרות והקשרים (Ojell et al., 2023). על פי הגדרה אחת, קשיבות מתארת מצב של מודעות שבו הפרט מודע להקשר ולתוכן של מידע. זהו מצב של פתיחות לחדש, כאשר הפרט בונה באופן פעיל קטגוריות והבחנות (Langer, 2002). למעשה, מדובר בתהליך של מיקוד המודעות, במטרה להגיע לרגישות גבוהה המתמקדת בחוויה ספציפית (Brown & Ryan, 2003). הגדרה אחרת מדגישה כי קשיבות כרוכה ביכולתו של הפרט להבחין במחשבותיו ולהתבונן בהן. לפי הגדרה זו, אנשים שיש להם קשיבות מסוגלים לשמור על מרחק מספק ממחשבותיהם כדי להציג אותן ללא משוא פנים, וההיבט הזה של מודעות הופך את הקשיבות למיומנות מטה-קוגניטיבית (Kabat-Zinn, 2003). ניכר כי הגדרה אחת מתמקדת במידע, בהקשר ובפתיחות לחדש, בעוד האחרת מתמקדת בקשיבות כיכולת מטה-קוגניטיבית של בחינת המחשבות בצורה ביקורתית, "מרחוק". הגדרה עדכנית יותר מתארת את הקשיבות כמודעות למחשבות, לרגשות, לתחושות גופניות ולסביבה הסובבת את הפרט ברגע הנוכחי. להיות בקשיבות משמעו להיות פתוח, לא שיפוטי, ידידותי, סקרן, מקבל, חומל ואדיב (Zhang et al., 2021).

הגדרות נוספות רואות בקשיבות מונח רב-ממדי, המבחין בין שתי קטגוריות מרכזיות: קטגוריה אחת עוסקת בשאלה מה הפרט עושה כשהוא מודע (דוגמת התבוננות, תיאור והשתתפות)?

הקטגוריה השנייה עוסקת בשאלה באיזה אופן הפרט פועל כשהוא הופך מודע (למשל, ללא שיפוטיות, בתשומת לב וביעילות) (Baer et al., 2006; Segal et al., 2012). נראה כי במובן מסוים הגדרה רב-ממדית זו מאגדת את ההגדרות שהוצגו לעיל – זו המתמקדת בהתבוננות וזו המתמקדת בפתיחות ובתשומת לב. במחקרם של בראון וראיין (Brown & Ryan, 2003), שמדד את הנטייה הכללית של הפרט להיות קשוב ומודע לרגע בחיי היומיום נמצא, כי נטייה גבוהה יותר לקשיבות נמצאת בקורלציה חיובית עם פתיחות לחוויה, עם אינטליגנציה רגשית ועם רווחה, ובקורלציה שלילית עם חשיבה לא מבוקרת ועם חרדה חברתית.

לכל אדם יש יכולת לקשיבות, אולם מחשבות ודאגות הנוגעות לעתיד או לעבר עלולות למשוך את תשומת ליבו ולהסיח את דעתו מהרגע הנוכחי או מהפעילות שבה הוא עוסק (Kabat-Zinn, 2003; Ruedy & Schweitzer, 2010). בהתאמה לכך, הספרות המקצועית מראה שרגשות חיוביים מרחיבים את מוקד תשומת הלב של הפרט, מגבירים את האנרגיה והמשאבים הפיזיים, וכן את המשאבים הפסיכולוגיים, מה שמוביל לשיפור היכולות השכליות והיכולת להתייחס לדברים בפרספקטיבה מתאימה (Carver, 2003; Malik & Perveen, 2023).

בניגוד לכך, חוסר קשיבות מוגדר כמצב המאופיין בהסתמכות יתר על קטגוריות והבחנות שנוצרו בעבר. כך הפרט תלוי בהקשר, וכפועל יוצא הוא אינו מודע להיבטים נוספים וחדשים של המצב. אפשר להשוות חוסר קשיבות למושגים מוכרים אחרים, כגון הרגל, קיבעון פונקציונלי, למידת-יתר ועיבוד אוטומטי (לעומת מבוקר). בדומה לחוסר קשיבות, גם המושגים הללו מתארים לרוב התנהגות בלתי-משתנה ונוקשה יותר המתרחשת עם מעט הכרה או ללא הכרה מודעת כלל (Gabriely et al., 2020; Langer, 2002).

בעשור האחרון התפתח תרגול ואימון קשיבות בדגש על הגברת יכולות הקשב והריכוז. מן המחקר עולה כי על ידי אימון קשיבות, אפשר לשפר את יכולות הריכוז ולמקד את הקשב סביב מגוון גירויים בסביבה, וכי אימון זה עשוי להוביל לפיתוח הצדדים החיוביים של תכונת הפתיחות לחוויה (Kaveh, 2011; Ojell et al., 2023). נוסף על כך, אימון קשיבות מביא למצב תודעתי המאפשר יציבות קשב לגירויים של "כאן ועכשיו", ללא "ברירה" של המחשבות והיסח הדעת

למחשבות אסוציאטיביות על העבר או העתיד. לפיתוח יכולת זו השפעה חשובה מבחינה פסיכולוגית, שכן היא מאפשרת ערנות לסביבה וכפועל יוצא מובילה להתמודדות יעילה יותר עם המתרחש (Kaveh, 2011). אם כן, יוצא כי הפניות הפסיכולוגית המבוססת על משאבים אלו קשורה למצב רגשי חיובי, והפרט החווה אותה פנוי מבחינה רגשית ומנטלית להיות קשוב ומודע לסביבה ולעצמו. תוצאה זו מהווה למעשה את הקשר בין פניות פסיכולוגית ובין קשיבות (Danner-Vlaardingerbroek et al., 2010).

מוטיבציה להוראה בקרב גננות

מוטיבציה נחשבת למרכיב חיוני להצלחה במצבים השונים בעבודה. לאור הכרה בהשפעה שיש למוטיבציה של עובדים על איכות עבודתם ותחשיותיהם, ארגונים רבים רואים במוטיבציה גבוהה של עובדיהם חלק מאסטרטגיות הארגון. כלומר, מוטיבציה גבוהה בעבודה היא אינטרס של הארגון ושל עובדיו. הנכונות להשקיע מאמץ אינה קשורה רק בתנאי החליפין שבין הפרט לארגון ולתחשיבי הכדאיות של הפרט, אלא גם למבנה הנפשי שלו, לדימויו העצמי ולערכים החשובים לו (Perry et al., 2023; Robbins, 2000).

מוטיבציה בהוראה היא מרכיב מרכזי בלמידה בכל הגילים ובכל הרמות והיא נחלקת למוטיבציה פנימית, כמו סקרנות, שליטה ותפיסה עצמית של יכולת לימודית, ולמוטיבציה חיצונית, כמו הצורך בהכרה והערכה חברתית ובקבלת משוב וסיוע מאחרים. מוטיבציה להוראה היא תהליך המעורר, מכון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת (הוראה), והיא משקפת את מכלול הסיבות הגורמות לאדם להתנהג באופן מסוים במצב נתון. כך, גננות עם מוטיבציה להוראה מונעות לצורך השגת מטרה מסוימת, כמו העברת החומר הלימודי והצורך לענות על שאלות. מחקרים הראו שגננות שהציבו לעצמן מטרות של שליטה בחומר הלימודי והצלחה בהוראה בצורה מעניינת, מאתגרת וחשובה, נטו לעסוק ולהתמקד יותר מאחרים בפעילויות מטה-קוגניטיביות, להפעיל אסטרטגיות קוגניטיביות רבות יותר ולהשקיע מאמץ בביצוע ויישום המטלות (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990).

לגישת ההוראה יש קשר הדוק עם דימוי עצמי, מסוגלות עצמית ומוטיבציה ללמידה. מורה שיש לה דימוי עצמי חיובי, המאמינה ביכולותיה, במסוגלותה ובמאמציה, רמת המוטיבציה שלה לרוב תגבר והיא תוכל להתקדם בהוראת המקצוע. אם כן, מוטיבציה להוראה היא תהליך שמעורר ודוחף את המורה להשגת המטרה וכך עליה להתנהג בצורה הולמת ותכליתית באופן מתמיד. תהליך זה מבטא את האמונה של המורה שהיא יכולה להשיג את תוצאות הלמידה הרצויות מתלמידיה (Kim et al., 2021; Pintrich & DeGroot, 1990).

גננות עם ADHD

ADHD היא הפרעה נוירו-התפתחותית המאופיינת בדפוס מתמשך של חוסר תשומת לב או היפראקטיביות/אימפולסיביות שמפריע לתפקוד או להתפתחות. הפרעה זו אינה תוצאה של הפרעות פסיכוטיות, דוגמת סכיזופרניה, ואינה יכולה להיות מוסברת על ידי הפרעות מנטליות שונות, כמו הפרעת חרדה, הפרעת אישיות ועוד. ADHD נחשבת לגורם שלו השפעה רבה על חייהם של הפרטים שאצלם היא אובחנה, אשר באה לידי ביטוי בתחומי חיים רבים, לרבות קשיים לימודיים בבית הספר, בהשכלה גבוהה, בתעסוקה ובחיי החברה. יצוין כי בעבר היא נחשבה להפרעה בילדות, כאשר ההנחה הייתה כי בגיל ההתבגרות מאפייניה נעלמים. כיום ידוע שהיא מאופיינת גם במבוגרים, אלא שאחרי גיל 17 יש לאבחן חמישה תסמינים בלבד במקום שישה הנדרשים באבחון ילדים (APA, 2013; CDC, 2021).

נהוג לחלק את ההפרעה לשלושה תת-סוגים: הפרעת קשב, היפראקטיביות ואימפולסיביות (ADHD-H), לקות בקשב (ADHD-I) והפרעת קשב משולבת היפראקטיביות, אימפולסיביות ולקות בקשב (ADHD-C). כדי לאבחן את ההפרעה יש צורך בזיהוי שישה תסמינים לפחות מתוך תשעת התסמינים המופיעים בכל תת-סוג של ההפרעה. נוסף על כך, יש להתייחס למשך קיומם של התסמינים, למספר המסגרות שבהן הם מופיעים, תזמון הופעתם – לפני גיל 12, וכן לבדוק אם נשללו הפרעות אחרות (APA, 2013).

לרוב, פרטים שאובחנה אצלם ADHD מאופיינים בבעיות במיקוד הקשב, בחוסר ריכוז, בתנועות יתר, בקושי בעכבת התנהגות וכן בקשיים התנהגותיים. בדרך כלל, הם יתקשו

ביכולת ארגון בחיי היומיום. פעמים רבות נוצרים קשיים רגשיים הנובעים מתסכול הקשור בחוסר התאמה למסגרות שונות או מהיעדר טיפול (Weissenberger et al., 2017). זאת ועוד, ההפרעה עלולה לפגוע ברווחה הכללית, בחיים חברתיים, בביצועים אקדמיים ותעסוקתיים ובפיתוח מיומנויות חברתיות (Santonastaso et al., 2020).

עם השנים, חלה עלייה במספר הגנות עם ADHD העובדות בגנים ובבתי הספר. העבודה בהוראה דורשת התנהלות יעילה, ארגון ומשמעת עצמית, ניהול זמן ולמידה של כמה תחומים בו־זמנית. בשל כך, גנות רבות עם ADHD מתמודדות עם קשיים לימודיים שבאים לידי ביטוי בקשיים בהתמדה, בהתארגנות ובקשב. כמו כן, הן יתקשו להתרכז לאורך זמן ולהשתמש באסטרטגיות למידה מתאימות (חן ואשכנזי, 2014). זאת ועוד, רבות מהן אינן מאמינות ביכולותיהן לפתח ולהשתמש באסטרטגיות למידה יעילות ומכאן שגם המוטיבציה שלהן ללמידה נמוכה (Gray et al., 2016).

פניות פסיכולוגית, קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב גנות עם וללא ADHD

כפי שהוצג, פניות פסיכולוגית מתארת מצב פסיכולוגי-רגשי המשפיע על יכולתו של הפרט להיות פנוי לעבודה מבחינה קוגניטיבית, ועל המשאבים הפיזיים, הרגשיים או הפסיכולוגיים הנדרשים ממנו כדי להיות מחויב ומעורב ברגע נתון בעבודה (Kahn, 1990). בניגוד לכך, חוסר פניות פסיכולוגית הוא מצב שבו הפרט חשוף להפרעות ולגורמים שמטרידים אותו ומסיחים את דעתו ומותירים אותו עם מעט משאבים, דבר הפוגם בתפקודו וביכולתו להיות מחויב בעבודתו (קאשי-רוזנבאום, 2011). ככל הידוע, טרם בוצעו מחקרים קודמים אשר בחנו פניות פסיכולוגית בהשוואה בין אוכלוסיות עם ADHD וללא ADHD. אולם, מן הכתוב לעיל אפשר להניח, כי גנות עם ADHD עשויות להציג רמות נמוכות יותר של פניות פסיכולוגית בהשוואה לגנות ללא ADHD בשל מאפייני הלקות המקשים עליהן להתרכז, להתמקד ולהקדיש משאבים פסיכולוגיים מספקים (חן ואשכנזי, 2014; Barkley & Murphy, 2006), בפרט בסביבת גן ילדים, הכוללת לעיתים קרובות גורמים מסיחים וגירויים רבים.

באופן דומה, קשיבות, המתארת מצב של מודעות שבו הפרט מודע להקשר ולתוכן של מידע (Langer, 2002), עשויה להיפגע בשל מחשבות ודאגות של הפרט אשר עלולות למשוך את תשומת ליבו ולהסיח את דעתו מהרגע הנוכחי או מהפעילות שבה הוא עוסק (Kabat-Zinn, 2010; Ruedy & Schweitzer, 2003). מכאן ניתן להניח, כי גננות עם ADHD עשויות להציג רמות נמוכות יותר של קשיבות בהשוואה לגננות ללא ADHD, בשל מאפייני הלקות המקשים עליהן למקד את מודעותן בהקשר ובתוכן ברגע נתון, בעיקר לנוכח רמות גבוהות יחסית של הסחות-דעת והיעדר תשומת לב מלכתחילה (APA, 2013; Weissenberger et al., 2017). גם בהקשר זה של מודעות, סביבת הגן, שעמוסה בגירויים ובהתרחשויות בוזזמניות כמעט כל העת, עלולה להקשות עליהן. חשוב לציין, כי קשיבות ו-ADHD נחקרו רבות בעשור האחרון. במטה-אנליזות עדכניות נמצא כי להתערבויות המבוססות על קשיבות יש יתרונות בהפחתת סימפטומים של ADHD (Cairncross & Miller, 2020; Poissant et al., 2019). בחינה אמפירית אוששה זאת ותמכה בממצא שלפיו נמצאה ירידה בסימפטומים של ADHD בעקבות התערבות המבוססת על קשיבות (Edel et al., 2017), וכי אוכלוסיות עם ADHD מציגות לרוב רמות נמוכות יותר של קשיבות בהשוואה לאוכלוסייה הכללית (Smalley et al., 2009), ככל הנראה משום שהן קשיבות הן ADHD נסובות סביב קשב.

זאת ועוד, קושי בשמירה על קשב מתרחש במשימות הדורשות רמה גבוהה של ויסות עצמי והתמדה מכוונת משימות או מטרות (Barkley, 1997), כפי שנדרש בעבודתה של הגננת. קושי זה של שמירה על קשב אינו בעיה של עיבוד מידע, אלא חוסר יכולת לשלוט בגירויים חיצוניים ופנימיים המפריעים לתפקודים הביצועיים המסייעים להתמדה בוויסות עצמי (Barkley, 1997). תובנות אלו תומכות בהנחה שלפיה גננות עם ADHD עלולות להציג רמות נמוכות יותר של פניות פסיכולוגית וקשיבות.

היבט חשוב שיש לתת עליו את הדעת בהקשר זה קשור במאפייני ההפרעה. ממצאים קליניים מראים שדפוס תסמיני ADHD משתנה עם הגיל, כאשר היפראקטיביות-אימפולסיביות משמעותית יותר בילדות, אך חוסר תשומת לב יהפוך להיות גלוי יותר בבגרות (Lee et al., 2017). בשל כך, משתנים אלו של פניות פסיכולוגית וקשיבות מקבלים משמעות יתרה בקרב

גננות עם ADHD. יתר על כן, תיאוריות בולטות של ADHD מצביעות על כך שחוסר מוטיבציה או רמות נמוכות של מוטיבציה מהווים את אחד המאפיינים הבסיסיים של הפרעה (Smith & Langberg, 2018).

אכן, לפי סקלסקי ואחרים (Skalski et al., 2020), מספר גדל של חוקרים מדגישים את קיומם של ליקויים במוטיבציה בקרב אוכלוסיות עם ADHD בהשוואה לאוכלוסייה רגילה, בעיקר בקרב ילדים. בהקשר זה יש לציין, כי למרות שהמחקר על מוטיבציה של מורים הלך והתרחב בעשור האחרון, פחות תשומת לב ניתנה למוטיבציה להוראה בקרב גננות (Zhang & Wang, 2018), ובפרט על אודות הקשר בין מוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD, אם בכלל. לאור כל זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים ואת רמת הקשרים בין פניות פסיכולוגית וקשיבות ובין מוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD בהשוואה לגננות ללא ADHD. עד כה, טרם נערך מחקר הבוחן את מערכת הקשרים בין שלושת המשתנים – פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD, כמו גם השוואתה לגננות ללא הפרעה זו. מכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי.

השערות המחקר

1. יימצא הבדל בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD ברמת הפניות הפסיכולוגית. רמת הפניות הפסיכולוגית של גננות עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת הפניות הפסיכולוגית של גננות ללא ADHD.
2. יימצא הבדל בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD ברמת הקשיבות. רמת הקשיבות של גננות עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת הקשיבות של גננות ללא ADHD.
3. יימצא הבדל בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD ברמת המוטיבציה להוראה. רמת המוטיבציה להוראה של גננות עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת המוטיבציה להוראה של גננות ללא ADHD.

4. ימצא קשר חיובי בין רמת הפניות הפסיכולוגית ורמת הקשיבות של הגנות ובין רמת המוטיבציה להוראה בקרב שתי קבוצות המחקר. ככל שרמת הפניות הפסיכולוגית גבוהה יותר ורמת הקשיבות גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה להוראה של גנות גבוהה יותר.

שיטת המחקר

משתתפים

משתתפות המחקר היו 80 גנות העובדות בגני ילדים ממלכתיים ממרכז הארץ שנבחרו על ידי פנייה ישירה להשתתף במחקר, כולן נשים (100%). טווח הוותק בהוראה שלהן נע משנתיים עד 55 שנים (ממוצע 25.4 שנים, סטיית תקן 4.32). ממוצע הגיל שלהן 25.4 שנים (סטיית תקן 4.32). מבחינת מצב משפחתי, 20 גנות רווקות (25%), 48 גנות נשואות (60%) ו-12 גנות גרושות (15%). מתוך כלל המשתתפות ל-56 (70%) תואר ראשון בחינוך לגיל הרך ול-24 (30%) תואר שני בחינוך לגיל הרך.

המשתתפות מוינו לשתי קבוצות על סמך דיווח עצמי של גנות שאובחנו בעבר עם ADHD (Gray et al., 2014). קבוצת הניסוי כללה 40 גנות עם ADHD (גיל ממוצע 26.12, סטיית תקן 4.12) וקבוצת הביקורת כללה 40 גנות ללא ADHD (גיל ממוצע 23.11, סטיית תקן 3.20).

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות כמה שאלונים: שאלון דמוגרפי, שאלון לבדיקת פניות פסיכולוגיות, שאלון לבדיקת רמת קשיבות ושאלון לבדיקת רמת מוטיבציה להוראה.

1. **שאלון דמוגרפי:** שאלון זה אסף נתונים לגבי מגדר, ותק בהוראה, מצב משפחתי, השכלה, אבחונים קודמים (האם אבחנו אצלך בעבר הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות? 1. כן 2. לא).

2. שאלון פניות פסיכולוגית – Psychological Availability Scale: שאלון פניות

פסיכולוגית הוא שאלון לדיווח עצמי הכולל 13 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. חמישה מהפריטים נלקחו ממדד שפותח על ידי מיי ואחרים (May et al., 2004). פריטים אלו נבנו במקור בהקשר לפניות פסיכולוגית בעבודה. שמונת הפריטים הנוספים חוברו למטרת המחקר של קאשי-רוזנבאום (2011) במטרה לחזק את התוקף המבני של המדידה (מיצוי) ונגזרו מתוך התיאוריה בהתבסס על הגדרתו של קאהן (Kahn, 1990) לפניות פסיכולוגית הכרתית. לנבדקות הוצגו היגדים הנוגעים להתנהגות הלמידה שלהן ולתחושותיהן בגן. הן התבקשו להקיף את התדירות שבה הן חשות תחושות אלו ומתנהגות באופן המתואר בהיגד, על סולם שנע מ-1 (לעיתים רחוקות מאוד) עד 6 (כמעט תמיד). פריט לדוגמה: "אני חשה כי אני מסוגלת לחשוב בבהירות כשאני עובדת בגן". לכל נבדקת חושב ציון פניות פסיכולוגית סופי לפי חישוב ממוצע הדירוגים של 13 הפריטים. ציון המדד נע על סקלה מ-1 עד 6, ככל שהערך גבוה יותר כך עולה רמת הפניות הפסיכולוגית ללמידה של הגננת. מבחן אלפא של קרונברך הצביע על מהימנות 0.95. לאור סקירת הספרות נבנו שני מדדים: (1) מדד פניות פסיכולוגית קוגניטיבית (8 היגדים) אשר כלל שאלות כגון: "קשה לי להיות קשובה ומרוכזת בעבודה בגן". מהימנות אלפא של קרונברך 0.92. (2) מדד פניות פסיכולוגית רגשית (5 היגדים), אשר כלל שאלות כגון: "אני מפגינה רגשות בהקשר לעבודתי בגן". מהימנות אלפא של קרונברך 0.93.

3. שאלון קשיבות – Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS):

שאלון קשיבות הוא שאלון לדיווח עצמי הכולל 15 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. השאלון מותאם לבוגרים ופותח במקור באנגלית על ידי בראון וריאן (Brown & Ryan, 2003) ותורגם לעברית על ידי פרץ (Peretz, 2007). לגננות הנבדקות הוצגו היגדים הנוגעים לחוויות היומיום שלהן ולתחושותיהן בהקשר לקשיבות. הן התבקשו לסמן את התדירות שבה הן חשות תחושות אלו ומתנהגות באופן המתואר בהיגד, על סולם מ-1 (לעיתים רחוקות מאוד) עד 6 (כמעט תמיד).

פריטים לדוגמה: "אני מוצאת קושי להישאר מרוכזת במה שקורה בהווה". לכל נבדקת חושב ציון קשיבות סופי לפי חישוב ממוצע הדירוגים של 15 הפריטים. ציון המדד נע על סקלה מ-1 עד 6, ככל שהערך גבוה יותר כך עולה רמת הקשיבות של הגננת. חישוב אלפא של קרונברך הצביע על מהימנות 0.93. לאור סקירת הספרות נבנו שני מדדים: (1) מדד קשיבות אקטיבית (9 היגדים), אשר כלל שאלות כגון: "אני ממהרת בין פעולות מבלי להיות מאוד קשובה אליהן". מהימנות אלפא של קרונברך 0.89. (2) מדד קשיבות פסיבית (6 היגדים), אשר כלל שאלות כגון: "אני מוצאת את עצמי מוטרדת לגבי העתיד או העבר". מהימנות אלפא של קרונברך 0.82.

4. **שאלון מוטיבציה להוראה – Cognitive Load Scale:** השאלון לבדיקת רמת מוטיבציה להוראה הוא שאלון לדיווח עצמי של הנבדקות, הכולל 5 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות (Ezer et al., 2010). הגננות התבקשו להקיף את התדירות שבה הן חשות תחושות אלו ומתנהגות באופן המתואר בהיגד, על סולם מ-1 (בכלל לא) עד 6 (במידה רבה מאוד). פריטים לדוגמה: "אני מרוצה מבחירתי במקצוע ההוראה". מהימנות אלפא של קרונברך 0.87.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לגננות העובדות בגני ילדים ושאובחן שיש להן ADHD, והועברו לגננות נוספות שאצלן לא אובחנה ADHD. השאלונים הועברו באופן מקוון בצורה רנדומלית לגננות שהסכימו להשתתף במחקר: שאלון דמוגרפי, שאלון פניות פסיכולוגית, שאלון רמת קשיבות ושאלון מוטיבציה להוראה. לגננות הוסבר שפרטיותן יישארו חסויים וכי אין תשובה אחת נכונה, אלא שהן מתבקשות לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדותיהן האישיות לגבי כל היגד. כל השאלונים שהתקבלו בחזרה מווינו ושימשו לצורכי המחקר בלבד.

הבטחת זכויות הנחקרים

הנתונים שנאספו במחקר זה התבצעו באופן סטטיסטי, ללא הזכרת שמות הגנות שהשתתפו במחקר או שמות מוסדות הלימוד שלהן. לגנות הוסבר, שהנתונים שנאספים יישארו חסויים וישמשו לצורכי המחקר בלבד. הנתונים נאספו והמחקר התבצע רק לאחר קבלת הסכמתן להשתתף בו.

שיטת עיבוד הנתונים

תיאור משתני המחקר נעשה באמצעות חישוב ממוצעים וסטיות תקן. נעשתה השוואה בין קבוצות המחקר באמצעות מבחני t למדגמים בלתי-תלויים. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון.

ממצאים

השוואה בין קבוצות המחקר ברמת הפניות הפסיכולוגית

כדי לבדוק אם קיים הבדל בין גנות עם ADHD לבין גנות ללא ADHD ברמת הפניות הפסיכולוגית, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים. בלוח 1 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הפניות הפסיכולוגית לפי קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הפניות הפסיכולוגית ($N=80$)

ADHD ללא			עם ADHD		
(n=40)			(n=40)		
t(38)	SD	M	SD	M	
1.22	.30	4.27	.20	4.16	פניות פסיכולוגית-קוגניטיבית
1.70*	.23	5.20	.33	4.11	פניות פסיכולוגית-רגשית

* $p<.05$

מלוח 1 עולה שבהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת הפניות הפסיכולוגית הקוגניטיבית והרגשית של גננות עם ADHD נמוך מזה של גננות ללא ADHD (פניות פסיכולוגית-קוגניטיבית 4.16 ו-4.27, פניות פסיכולוגית-רגשית 4.11 ו-5.20 בהתאמה). מובהקות נמצאה בקרב פניות פסיכולוגית-רגשית בלבד.

השוואת קבוצות המחקר ברמת הקשיבות

כדי לבדוק אם קיים הבדל בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD ברמת הקשיבות, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים. בלוח 2 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הקשיבות לפי קבוצות המחקר.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הקשיבות ($N=80$)

	ללא ADHD ($n=40$)			עם ADHD ($n=40$)	
	$t(38)$	SD	M	SD	M
קשיבות אקטיבית	2.40*	.35	5.20	.19	4.10
קשיבות פסיבית	2.16*	.35	2.23	.19	5.10

* $p < .05$,

על פי המוצג בלוח 2 נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת הקשיבות האקטיבית של גננות עם ADHD נמוך באופן מובהק מזה של גננות ללא ADHD (4.10 ו-5.20 בהתאמה). רמת הקשיבות הפסיבית של גננות עם ADHD, בניגוד להשערה, נמצא גבוה מזה של גננות ללא ADHD.

השוואת קבוצות המחקר ברמת המוטיבציה להוראה

כדי לבדוק אם קיים הבדל בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD ברמת המוטיבציה להוראה, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים. בלוח 3 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת המוטיבציה להוראה לפי קבוצות המחקר.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת המוטיבציה להוראה ($N=80$)

ADHD ללא			ADHD עם		
(n=40)			(n=40)		
t(38)	SD	M	SD	M	
3.11*	.60	5.80	.70	5.22	מוטיבציה להוראה

* $p<.05$

על פי לוח 3 נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת המוטיבציה להוראה של גננות עם ADHD נמוך באופן מובהק מזה של גננות ללא ADHD (5.22 ו-5.80, בהתאמה).

הקשר בין רמת הפניות הפסיכולוגית, רמת הקשיבות ורמת המוטיבציה להוראה

כדי לבדוק אם קיימים מתאמים מובהקים בין רמת הפניות הפסיכולוגית, רמת הקשיבות ורמת המוטיבציה להוראה, חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. בלוח 4 מוצגים המתאמים של הפניות הפסיכולוגית, רמת הקשיבות ורמת המוטיבציה להוראה בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 4: מתאמים בין הפניות הפסיכולוגיות, רמת הקשיבות ורמת המוטיבציה להוראה
(N=80)

	עם ADHD		ללא ADHD	
	(n=40)		(n=40)	
	פניות	קשיבות	פניות	קשיבות
	פסיכולוגית		פסיכולוגית	
קשיבות	.138	--	.380*	--
מוטיבציה	.196	.210*	.553*	.350*
להוראה				

* $p < .05$,

מתוצאות המבחן המוצג בלוח 4 עולה כי בקרב קבוצת הגננות עם ADHD, נמצא קשר חיובי מובהק בין הקשיבות לבין המוטיבציה להוראה, אך לא נמצא קשר מובהק בין הפניות הפסיכולוגיות לבין המוטיבציה ובין הפניות הפסיכולוגיות לבין הקשיבות. לעומת זאת, בקרב קבוצת הגננות ללא ADHD נמצא קשר חיובי מובהק בין כל המשתנים: פניות פסיכולוגיות, קשיבות ומוטיבציה להוראה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין פניות פסיכולוגיות וקשיבות ובין מוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD בהשוואה לגננות ללא ADHD. לשם כך נבחנו הבדלי ממוצעים של המשתנים ונבחנו גם דפוסי הקשרים הלינאריים בין המשתנים הללו. השערת המחקר הראשונה גרסה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הפניות הפסיכולוגיות בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD. כך, רמת הפניות הפסיכולוגיות של גננות עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת הפניות הפסיכולוגיות של גננות ללא ADHD. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו באופן חלקי, מובהקות נמצאה בפניות פסיכולוגיות-רגשית בלבד.

הספרות מלמדת כי מחשבות ודאגות הנוגעות לעתיד או לעבר עשויות למשוך את תשומת הלב של הפרט מהרגע הנוכחי (Kabat-Zinn, 2003), וכי מחשבות שליליות ודאגות למיניהן מתקשרות באופן ישיר לפניות פסיכולוגית (Ruedy & Schweitzer, 2010). ייתכן שגננות עם ADHD חוות דאגות ומחשבות שליליות לגבי יכולתן להתמודד עם הנדרש מהן בעבודה, על סמך החוויה המוקדמת שלהן בבית הספר שכללה קשיים בתפקוד היומיומי. מכאן ניתן להציע כי עלולה להתרחש גם ירידה ברמת הפניות הפסיכולוגית שלהן. בניגוד להשפעתם של רגשות שליליים, במחקר קודם נמצא כי רגשות חיוביים מרחיבים את מוקד תשומת הלב של הפרט (Carver, 2003). מצב רגשי חיובי פירשו שאין שום בעיה שדורשת תשומת לב, ולכן הפרט פנוי מבחינה רגשית ומנטלית להיות קשוב לדברים אחרים ולהיפך. לפיכך, בניגוד להשפעתם המעייפת של רגשות שליליים, רגשות חיוביים מגבירים את האנרגיה ומגבירים את המשאבים הפסיכולוגיים, מה שמוביל לשיפור היכולות השכליות והיכולת להתייחס לדברים בפרספקטיבה מתאימה (Carver, 2003; Malik & Perveen, 2023).

יוצא, אפוא, כי הפניות הפסיכולוגית קשורה למצב רגשי חיובי, והפרט החווה אותה פנוי מבחינה רגשית ומנטלית להיות קשוב ומודע לסביבה ולעצמו. תוצאה זו מהווה למעשה את הקשר בין פניות פסיכולוגית ובין קשיבות (Danner-Vlaardingierbroek et al., 2010). מכאן ניתן להציע כי קידום של רגשות חיוביים בקרב גננות, בין שאובחנה אצלן ADHD ובין שלאן, באמצעות יצירת חוויה לימודית חיובית ומעצימה המבוססת על פרקטיקות הוראה התומכות בכך, עשוי לעודד פניות פסיכולוגית ולהוביל לתהליך הוראה יעיל יותר.

השערת המחקר השנייה גרסה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הקשיבות בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD. כך, רמת הקשיבות של גננות עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת הקשיבות של גננות ללא ADHD. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו ותומכים בספרות. אם כן, ניתן להסיק כי הקשר בין פניות פסיכולוגית ובין קשיבות, שהוצע כבר בספרות המחקרית בקרב אוכלוסיות אחרות ובהקשרים אחרים (Danner-Vlaardingierbroek et al., 2010), בא לידי ביטוי גם בממצאי המחקר הנוכחי ומלמד על רמות נמוכות יותר הן של פניות פסיכולוגית הן של קשיבות בקרב גננות עם ADHD, בהשוואה לגננות ללא ADHD. לכל אדם יש יכולת

לקשיבות, אולם מחשבות ודאגות הנוגעות לעתיד או לעבר עלולות למשוך את תשומת ליבו ולהסיח את דעתו מהרגע הנוכחי או מהפעילות שבה הוא עוסק, למשל למידה (Kabat-Zinn, 2010; Ruedy & Schweitzer, 2003). בהתאמה לכך, הספרות המקצועית מראה שרגשות חיוביים מרחיבים את מוקד תשומת הלב של הפרט, מגבירים את האנרגיה והמשאבים הפיזיים, וכן את המשאבים הפסיכולוגיים, מה שמוביל לשיפור היכולות השכליות והיכולת להתייחס לדברים בפרספקטיבה מתאימה (Carver, 2003). יש לציין כי באופן מעניין, מרבית המחקרים בנושא עד כה עסקו באוכלוסיית הילדים (Poissant et al., 2019). מכאן, שלמחקר הנוכחי, המתמקד באוכלוסיית המבוגרים, תרומה רבה לשדה המחקר.

השערת המחקר השלישית גרסה כי ימצא הבדל מובהק ברמת המוטיבציה להוראה בין גננות עם ADHD לבין גננות ללא ADHD. כך, רמת המוטיבציה להוראה של גננות עם ADHD תהיה נמוכה מרמת המוטיבציה להוראה של גננות ללא ADHD. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו. מחקרים הראו שגננות שהציבו לעצמן מטרות של שליטה בחומר הלימודי והצלחה בהוראה בצורה מעניינת, מאתגרת וחשובה, נטו לעסוק ולהתמקד יותר בפעילויות מטה-קוגניטיביות, להפעיל אסטרטגיות קוגניטיביות רבות יותר ולהשקיע מאמץ בביצוע וביישום המטלות (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990). לעומת זאת, גננות עם ADHD עם דימוי עצמי שלילי, יתקשו להאמין ביכולותיהן, במסוגלותן ובמאמציהן, לרוב רמת המוטיבציה שלהן תפחת והן יתקשו להצליח בהוראה (Kim et al., 2021; Pintrich & DeGroot, 1990). השערת המחקר הרביעית גרסה כי קיים קשר חיובי בין פניות פסיכולוגית, קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב שתי קבוצות המחקר: ככל שרמת הפניות הפסיכולוגית ורמת הקשיבות גבוהות יותר, כך רמת המוטיבציה להוראה גבוהה יותר. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו באופן חלקי, כאשר מובהקות נמצאה בקרב קבוצת הגננות ללא ADHD בלבד. ממצאים אלו חשובים, משום שקיים פער מחקרי באשר למערכת הקשרים בין מוטיבציה לבין ADHD בקרב אוכלוסיית המבוגרים (Skalski et al., 2020; Zhang & Wang, 2018).

הספרות מלמדת, שככל שרמת הפניות הפסיכולוגית גבוהה יותר ורמת הקשיבות גבוהה יותר, כך רמת המוטיבציה להוראה גבוהה יותר. ייתכן כי ממצא זה נובע מהשוני התפקודי שיש בתוך

קבוצת הגננות עם ADHD ובתחומים השונים שבהם ADHD באה לידי ביטוי. למשל, אחד מהקריטריונים לאבחון ADHD הוא חולשה במיומנות לימודית ספציפית ומזוהה (Hostutler et al., 2018). שוני במיומנות לימודית עלול להשפיע על הממצאים. עוד ייתכן כי ממצא זה מרמז על מערכת קשרים קוגניטיבית אחרת הפועלת בקרב לומדים עם ADHD, ואולי אף מופעל מעין מנגנון פיצוי, שמטרתו לפצות על הקושי התפקודי של ADHD הספציפית של כל לומד.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

למחקר זה תרומה תיאורטית ומעשית. מבחינה תיאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התיאורטי הקיים ולהבנה, גם אם ראשונית מאוד, בדבר דפוסי הקשרים המבניים בין פניות פסיכולוגית, קשיבות ומוטיבציה להוראה בקרב גננות עם ADHD בהשוואה לגננות ללא ADHD. בכך המחקר עשוי לעורר את הצורך והחשיבות המחקרית לבחון לעומק את חשיבותן של פניות פסיכולוגית ומודעות גבוהה לתהליך ההוראה של גננות עם ADHD ולרמת המוטיבציה להוראה שעמן הן עשויות להתמודד.

מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד פניות קוגניטיבית ומיקוד של רמת קשיבות בתהליך ההוראה כמסייעים להגברת רמת המוטיבציה להוראה ובקידום ההבנה של התהליך הלימודי, בפרט בקרב גננות עם ADHD המגיעות במקרים רבים למוסדות להשכלה גבוהה כאשר חוויית הלמידה המוקדמת שלהן בבית הספר היא שלילית ומעוררת רגשות שאינם חיוביים ומקדמים פניות קוגניטיבית. בכך מתאפשרת הכוונה של אנשי הוראה לעשות שימוש בפיתוח יכולת זו במסגרת השיעורים השונים. בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית הגננות עם ADHD, שתתמקד בהקניית מיומנויות של יכולת פניות קוגניטיבית ופסיכולוגית עם מיקוד במטרה, ובכך תתרום להגברת רמת המוטיבציה ולשיפור איכות ההוראה.

זאת ועוד, באמצעות העלאת המודעות של אנשי ההוראה לנושא, והכוונתם בבניית מערכי שיעורים ודרכי העברת החומר הלימודי בצורה הכוללת פרמטרים המסייעים להעלאת מדד

הקשיבות, הפניות הפסיכולוגית והמוטיבציה להוראה, ניתן יהיה לשפר את ביצועי הגננות ככלל, הן של אלו עם ADHD הן של אלו בלי ADHD.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. ראשית, המחקר הנוכחי מאופיין כמחקר קורלטיבי שאיננו מאפשר היסק סיבתי. ההמלצות וההצעות מבוססות על ממצאים קורלטיביים. שנית, הערכת המשתנים התבצעה על ידי שאלונים להערכה עצמית. מכך עלולות לנבוע הטיות שונות, דוגמת רצייה חברתית וניהול רושם לדיווח עצמי חיובי יותר, בפרט לגבי שאלות בנושאים רגישים יותר (Van de Mortel, 2008). במחקרי המשך עתידיים מומלץ לנקוט פרדיגמה ניסויית כדי לבסס קשרי סיבה ותוצאה.

נוסף על כך, המחקר בדק את דפוס הקשרים בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת מוטיבציה להוראה בקרב שתי קבוצות מחקר: גננות עם ADHD וגננות ללא ADHD. ראוי לבחון לעומק את ההבדלים שנמצאו בין הקבוצות, בפרט ביחס למערכת הקשרים בין שלושת המשתנים שנבחנו ולשוני הבולט במובהקות בין קבוצת הגננות ללא ADHD ובין קבוצת הגננות עם ADHD. במילים אחרות, לבחון את האופן שבו ADHD מתערבת בקשר זה. נוסף על כך, ניתן לבדוק את הקשר בין המשתנים פניות פסיכולוגית, שלה ביטוי קוגניטיבי, ורמת קשיבות ומוטיבציה להוראה, שלהן ביטוי התנהגותי, בקרב אוכלוסיות אחרות של עובדי הוראה ובגילים שונים. דבר זה עשוי להסביר את אופן הקשר בין מדדי התנהגות (רמת קשיבות ורמת מוטיבציה) ובין אמונות (פניות פסיכולוגית). לבסוף, השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. בחינת הנושא יחד עם שימוש בשיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם גננות, נושאי תפקידים ועובדי הוראה שונים, עשויה לאפשר ראייה מקיפה והוליסטית יותר ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה לגבי הקשר בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת מוטיבציה להוראה בכלל ובקרב גננות עם ADHD בפרט.

רשימת מקורות

חן, מ' ואשכנזי, ג' (2014). אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעת קשב לבין סטודנטים ללא הפרעת קשב. *מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית*, 39, 179-204.

מימון, ק' (2008). השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים במטלה, *חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה* [עבודת לשם קבלת התואר מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.

קאשי-רוזנבאום, ג' (2011). הקשר בין גורמים קוגניטיביים, רגשיים, ומוטיבציוניים לבין יכולת השתנות קוגניטיבית בקרב תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים [עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה]. אוניברסיטת בר-אילן.

American Psychological Association. (2013). *DSM-V: A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>

Barkley R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. Guilford Press.

Bergman, A., & Gardiner, J. (2007). Employee availability for work and family: Three Swedish case studies. *Employee Relations*, 29(4), 400-414.

- Binyamin, G., & Carmeli, A. (2010). Does structuring of human resource management processes enhance employee creativity? The mediating role of psychological availability. *Human Resource Management, 49*(6), 999-1024.
- Brown, K. W., & Ryan R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822- 848.
- Cairncross, M., & Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: A meta-analytic review. *Journal of Attention Disorders, 24*(5), 627-643.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure is a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion, 17*, 241.
- CDC. (2021). What is ADHD?
https://www.ummeed.org/wp-content/uploads/2022/12/Know-ADHD-English-BOOKLET-Reading-Format-compressed_2.pdf
- Danner-Vlaardingerbroek, G., Kluwer, E. S., Van Steenbergen, E. F., & Van der Lippe, T. (2010). Knock, knock, anybody home? Psychological availability as the link between work and relationship. *Personal Relationships, 20*(1), 52-68.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01396.x>
- Edel, M. A., Hölter, T., Wassink, K., & Juckel, G. (2017). A comparison of mindfulness-based group training and skills group training in adults with ADHD: An open study. *Journal of Attention Disorders, 21*(6), 533-539.

- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt & Company, LLC.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identify among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33, 391-404.
- Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630.
- Gray, S., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2014). The Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): utility in college students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *PeerJ*, 25(2), e324.
<https://doi.org/10.7717/peerj.324>
- Gray, S. A., Fettes, P., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2016). Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 616-630.
- Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D., & Winterhalter, M. (2018). Learning Disabilities. In S. G. Forman & J. D. Shahidulla (Eds.), *Handbook of pediatric behavioral healthcare* (pp. 199-211). Springer.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724

- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.
- Kaveh, D. (2011). *A Positive psychology perspective on the ability to appreciate beauty and excellence: Scale development and validation, and exploring of associations with other human strengths and subjective well-being* [Ph.D. Dissertation]. Bar-Ilan University. (in Hebrew).
- Kim, Y. A., An, S., Bell, D., Jean-Sigur, R., & Basch, M. (2021). Views of teacher candidates on their preparedness and motivation to teach pre-kindergarten and kindergarten. *Early Years*, 41(2-3), 161-173.
- Langer, E. J. (2002). Matters of the mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1, 289-305.
- Lee, C. S., Ma, M. T., Ho, H. Y., Tsang, K. K., Zheng, Y. Y., & Wu, Z. Y. (2017). The effectiveness of mindfulness-based intervention in attention on individuals with ADHD: A systematic review. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 30(1), 33-41.
- Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, 42(7), 5621-5628.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.

- Mgeni, T. O. (2022). Effect of employees psychological availability of an employee at work on business performance of revenue authorities in Tanzania: A case of Zanzibar revenue board. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 12(6), 1-5.
- Misra, S., & Stokols, D. (2011). Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and Behavior*, 44(6), 737-759. <https://doi.org/10.1177/0013916511404408>
- Ojell, H., Palohuhta, M., & Ferreira, J. M. (2023). A qualitative microanalysis of the immediate behavioural effects of mindfulness practices on students' self-regulation and attention. *Trends in Psychology*, 31(4), 641-664.
- Peretz, N. (2007). *Psychological correlates mindfulness in the adolescent population* [Ph.D. Dissertation]. Bar-Ilan University. (in Hebrew).
- Perry, T., Syaechurodji, S., & Haryadi, D. (2023). Work motivation and work environment in improving employee performance at PT Telkom Witel Banten Persero. *International Journal of Applied Finance and Business Studies*, 11(2), 255-261.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Piotrkowski, C. S. (1979). *Work and the family system: A naturalistic study of working-class and lower-middle-class families*. Free Press.
- Poissant, H., Mendrek, A., Talbot, N., Khoury, B., & Nolan, J. (2019). Behavioral and cognitive impacts of mindfulness-based interventions on adults with attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Behavioural Neurology*, 2019(1), 5682050.

- Qian, J., Zhang, W., Qu, Y., Wang, B., & Chen, M. (2020). The enactment of knowledge sharing: The roles of psychological availability and team psychological safety climate. *Frontiers in Psychology, 11*, 551366.
- Ren, L., Zhang, X., Chen, P., & Liu, Q. (2022). The impact of empowering leadership on employee improvisation: Roles of challenge-hindrance stress and psychological availability. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2783-2801.
- Robbins, S.P. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Prentice-Hall.
- Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). *In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision-making*. University of Pennsylvania.
- Santonastaso, O., Zaccari, V., Crescentini, C., Fabbro, F., Capurso, V., Vicari, S., & Menghini, D. (2020). Clinical application of mindfulness-oriented meditation: A preliminary study in children with ADHD. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6916.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.
- Skalski, S., Pochwatko, G., & Balas, R. (2021). Impact of motivation on selected aspects of attention in children with ADHD. *Child Psychiatry & Human Development, 52*(4), 586-595.
- Smalley, S. L., Loo, S. K., Hale, T. S., Shrestha, A., McGough, J., Flook, L., & Reise, S. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology, 65*(10), 1087-1098.

- Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2018). Review of the evidence for motivation deficits in youth with ADHD and their association with functional outcomes. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21, 500-526.
- Sonnentag, S., Tian, A. W., Cao, J., & Grushina, S. V. (2021). Positive work reflection during the evening and next-day work engagement: Testing mediating mechanisms and cyclical processes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(4), 836-865.
- Weissenberger, S., Ptacek, R., Klicperova-Baker, M., Erman, A., Schonova, K., Raboch, J., & Goetz, M. (2017). ADHD, lifestyles and comorbidities: A call for a holistic perspective-from medical to societal intervening factors. *Frontiers in Psychology*, 8, 454.
- Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 138(1), 41-57.
- Zhang, L., & Wang, M. (2018). Understanding male kindergarten teachers' motivation for teaching in mainland China: A case study. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 496-499.

נספח א: שאלון דמוגרפי

גנן/גננת יקר/יקרה,

נודה לך אם תענה/תעני על השאלות הבאות. השאלון אנונימי, ולא ייעשה בו כל שימוש אחר מלבד לצורכי המחקר.

נא הקף/הקיפי בעיגול את התשובה המתאימה לך:

מין: 1. זכר 2. נקבה

מצב משפחתי: 1. נשוי 2. גרוש 3. רווק 4. אלמן 5. אחר

ותק (שנים): _____

השכלה: _____

האם אובחנה אצלך בעבר הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות? 1. כן 2. לא

נספח ב: שאלון הבודק פניות פסיכולוגית – Psychological availability Scale

לפניך סדרה של משפטים, אנא הקף/הקיפי בעיגול את התשובה המתארת את התדירות שבה

אתה/חש/חשה תחושות אלו או מתנהג/מתנהגת באופן המתואר בשאלון, על סולם בן 6

דרגות: 1= לעיתים רחוקות מאוד, 6= כמעט תמיד.

6 כמעט תמיד	5 לעיתים קרובות	4 לעיתים די קרובות	3 לעיתים די רחוקות	2 לעיתים רחוקות	1 לעיתים רחוקות מאוד		
						1	אני מרגיש/מרגישה כי אני משתמש במלוא יכולתי כדי להתמודד עם דרישות שונות בעבודה בגן/בכיתה
						2	אני חש/חשה כי אני מסוגל/מסוגלת לחשוב בבהירות כשאני עובד/עובדת בגן/בכיתה
						3	אני מפגין/מפגינה רגשות בהקשר לעבודתי בגן/בכיתה
						4	אין לי כוח להתמודד עם הדרישות הלימודיות בעבודה בגן/בכיתה
						5	אני מבקש/מבקשת עזרה כשקשה לי בעבודה בגן/בכיתה
						6	אין לי כוח להתמודד עם כל הבעיות שעולות בעבודה בגן/בכיתה
						7	אני עושה טעויות בגלל חוסר תשומת לב
						8	קשה לי להיות קשוב ומרוכז בעבודה בגן/בכיתה
						9	בזמן העבודה בגן/בכיתה אני רק רוצה שהיום כבר יגמר
						10	אני נוטה לשכוח מהר את מה שעשיתי בעבודה בגן/בכיתה
						11	בזמן עבודה על משימה/פעילות בגן/בכיתה או כשיש לי משימה לעשות בבית שקשורה בעבודה אני שוכח/שוכחת מה היה צריך לעשות
						12	בעבודה בגן/בכיתה, אני שקוע/שקועה בהרהורים על דברים אחרים שלא קשורים לעבודה
						13	אני עושה בגן/בכיתה דברים מבלי לשים לב שעשיתי אותם

נספח ג: שאלון הבודק קשיבות – Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)

להלן אוסף הצהרות על חוויות היומיום שלך. בדירוג של 1 עד 6, בבקשה סמן/סמני כמה תדירה או לא תדירה כעת כל אחת מהחוויות. אנא השב/השיבי מה שבאמת משקף את חוויותיך ולא לפי מה שאת/אתה חושב/חושבת שהחוויה צריכה להיות. אנא התייחס/התייחסי לכל פריט בנפרד.

1 בכלל לא	2 בד"כ לא	3 קצת	4 מדי פעם	5 לרוב	6 תמיד	
						1 אני יכול/יכולה לחוות רגש מסוים ולא להיות מודע/מודעת אליו עד זמן מאוחר יותר
						2 אני שובר/שוברת או שופך/שופכת דברים בגלל חוסר זהירות, חוסר תשומת לב, או מחשבות על משהו אחר
						3 אני מוצא/מוצאת קושי להישאר מרוכז/מרוכזת במה שקורה בהווה
						4 אני נוטה ללכת מהר ולהגיע ליעדי מבלי לשים לב לחוויות שעל הדרך
						5 אני נוטה שלא להבחין ברגשות של מתח או חוסר נוחות פיזית אצלי עד שהם תופסים את תשומת ליבי
						6 אני שוכח/שוכחת שם של אדם כמעט כבר ברגע ששמו נאמר לי בפעם הראשונה
						7 נדמה כי אני במצב "אוטומט" מבלי יותר מדי מודעות למה שאני עושה
						8 אני ממהר/ממהרת בין פעולות מבלי להיות מאוד קשוב/קשובה אליהם
						9 אני כה מרוכז/מרוכזת במטרה שאני רוצה להשיג עד שאני מאבד/מאבדת עניין עם מה שאני עושה ברגע זה, הכול כדי להגיע למטרה
						10 אני עובד/עובדת או מבצע/מבצעת משימות באופן אוטומטי מבלי להיות מודע/מודעת למה שאני עושה
						11 אני מוצא/מוצאת את עצמי מקשיב/מקשיבה לאדם באוזן אחת ועושה משהו אחר בו זמנית
						12 אני מוצא/מוצאת את עצמי מוטרד/מוטרדת לגבי העתיד או העבר
						13 אני מוצא/מוצאת את עצמי עושה דברים ללא תשומת לב
						14 אני הולך/הולכת ממקום למקום במצב "אוטומט" כאשר בסוף אני תוהה למה הגעתי לשם
						15 אני "חוטף/חוטפת" משהו לאכילה מבלי להיות מודע/מודעת שאני אוכל/אוכלת

נספח ד: שאלון הבודק מוטיבציה להוראה (Motivation for Teaching)

ההיגדים הבאים מתייחסים לתפיסות שלך כלפי מקצוע ההוראה היום. סמן/סמני את תפיסתך לגבי כל היגד מ-1 – בכלל לא מסכים עד 6 – מסכים במידה רבה מאוד (Ezer et al., 2010).

6	5	4	3	2	1		
במידה רבה מאוד	לרוב מאוד	מדי פעם	קצת	בד"כ לא	בכלל לא		
						1	אני מרוצה מבחירתי במקצוע ההוראה
						2	אני מעריך/מעריכה את יכולתי ללמד כגבוהה
						3	אילו הייתי מתחיל/מתחילה את לימודי מחדש הייתי בוחר/בוחרת בהוראה
						4	אני שבע/שבעת רצון באופן כללי מעבודתי בהוראה כיום
						5	אני מתכוון/מתכוונת להמשיך בעבודת ההוראה עוד זמן רב

תודה על שיתוף הפעולה!