

"אפשר לשחק איתך?"

התערבות מעטפ"ת עם ילדי גן החווים קשיים חברתיים

אליעזר יריב, אביטל אהרון יצחקי וגלית גולדבלט

תקציר

משחק הוא מאפיין מרכזי וחלק בלתי נפרד מתקופת הילדות. קשיים בהצטרפות למשחק ובהתמדה בו עלולים לפגום בהתפתחות החברתית בשנות הילדות והבגרות. המחקר הנוכחי בוחן את המאפיינים של שיטת התערבות קצרת מועד - מעטפ"ת (מערך טיפול תומך), שנועדה לסייע לילד ולילדה שהתקשו להצטרף למשחק. לשם כך, נדגמו שתי מתוך שמונה התערבויות שערכו גננות שלמדו את תוכנית מעטפ"ת במכללה להוראה. שתי גננות יחד עם פסיכולוג חינוכי תכננו התערבות עם רכיבים פרטניים וקבוצתיים. במהלך חודשיים הגננות ערכו מגוון פעילויות שהובילו לשיפור ניכר בתפקוד החברתי של הילד ושל הילדה. ניתוח של הדוחות המפורטים שהגישו הגננות מצביע על חמישה עקרונות, שהם תנאים הכרחיים לתכנון וניהול התערבות מסוג זה.

מילות מפתח: למידה חברתית-רגשית, גן הילדים, פסיכולוג חינוכי, התערבות טיפולית

סקירת ספרות

יחסים חברתיים שמתפתחים במשחק

משחק הוא אחד מאבני הדרך ההתפתחותיות של כל ילד. הוא גם מאפיין מרכזי וחלק בלתי נפרד מתקופת הילדות. ישנם שני היבטים התפתחותיים למשחק, הראשון הוא זה שמתחיל כמשחק של הפעוט עם עצמו. משחק זה חיוני לפיתוח של החשיבה הסימבולית ולהתפתחות הקוגניטיבית. ההיבט השני משחק משותף, שמתחיל רק לאחר מכן וחשיבותו רבה להתפתחות של התנהגות פרו-חברתית. המחקר הנוכחי מתמקד במשחק המשותף שמתקיים בגן הילדים. ילדים בגיל 3-6 נהנים לשחק בצעצועים, לבנות בניינים מקוביות, לרקום עלילות ולשחק דמויות שהם מכירים או ממציאים. במהלך משחק ילדים מתנסים בשיתוף פעולה, לומדים לפתור מחלוקות, זוכים בתשומת לב של אחרים, מצליחים לשכנע ילדים אחרים לשנות את דעתם וגם מתנסים במשחקי תפקידים מלאי דמיון (בקר, 2009). ילדים משחקים בסוגים רבים של משחקים חברתיים: משחקי קופסה, משחק סמלי, משחקי תפקיד ומשחקים סוציו-דרמטיים. משחקים כאלה מחייבים שליטה סבירה בשפה, יכולת לחקות ולבטא סימנים חברתיים, יכולת לתקשר במגע פיזי, לתת ולקבל, לבקש עזרה, להחליף תורות, לשאת כישלון ותסכול, ועוד (Denham & Brown, 2010). למשחקים חשיבות רבה לרכישה ולתרגול של כישורים מוטוריים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים (Brooker et al., 2014). המשחק מאיץ היווצרות של ידידות אמת בין ילדים, מגביר את תחושת השייכות ומאפשר להם להתנסות בחוויות חדשות שמאתגרות אותם ומרחיבות את המודעות החברתית שלהם.

לא כל הילדים נהנים משפע ההזדמנויות לשחק בחוג המשפחה ובגן הילדים. המחקר הנוכחי מתמקד בילדים עם כישורים חברתיים ותקשורתיים מוגבלים שמתקשים להצטרף למשחק עם אחרים ולהישאר בו עד סיומו. עבורם זהו אתגר של ממש ליזום שיחה, לשמור על סכמת המשחק ולהתמיד בניהול הקשר לאורך כל המשחק, עד סיומו. לקויות ביכולת הקשבה ועיבוד מידע, קשיים בביטוי ספונטני של שפה וקשיים בחיקוי ובבנייה של יחסים מעכבים את ההתפתחות של היכולת לשחק. למרות שהמשחק מאפשר להם לבנות מערכות יחסים עם

אחרים, ילדים עם התנהגות בעייתית או עם כישורי תקשורת מוגבלים יתקשו לנצל את ההזדמנויות האלה למען עצמם (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002). נמצא, למשל, שילדים ביישנים ונסוגים נוטים פחות לבקש מחבריהם בקשות בשעת משחק (Donahue & Hartas, 1999) והם חווים תסכול רב וחרדה. לעיתים התחושות האלה מתבטאת בהתנהגויות מוחצנות ותוקפניות כלפי הורים וכלפי בני אותו גיל, ולעיתים הן מתבטאות דווקא בנסיגה ובהימנעות מקשר. הילדים האלה חשים שאינם יכולים להשפיע על סביבתם ולבנות מערכות יחסים תומכות ומספקות. כך נוצר מעגל קסמים, שבו ככל שילד לקוי שפתית לא יוזם משחק משותף, כך הוא מתאמן אף פחות בשפה. וכך למרות שמשחק משותף הוא אחת הזירות המשמעותיות לפיתוח שיח ושפה, זירה זו נמנעת ממנו.

שיטות התקבלות למשחק קבוצתי

התפתחות של כישורי משחק חברתי הוא נושא רחב ומורכב. מאמר זה יתמקד ביכולת להצטרף למשחק של אחרים וביכולת להתמיד בו עד סיומו. הצטרפות היא חוויה מאתגרת לכל הילדים בגיל הרך. נמצא שרק 57% מהפניות לשחק עם אחרים נענות בחיוב (Dodge & Schlundt, 1983). המשמעות היא שגם ילדים עם כישורים חברתיים תקינים מתנסיים כל הזמן בסירוב. למעשה, הכישורים האלה, שמתפתחים בגיל הרך חיוניים בכל גיל: בהזמנה לפגישה רומנטית, כשיזומים שיחה עם הממונה בעבודה כדי לבקש העלאת שכר, בפגישה עם לקוח למכירת מוצר. בכל המפגשים האלה נדרשת יכולת להבין את הצרכים של הזולת, להעריך מה מעניין אותו, לבחור דרכים אפקטיביות לשכנע את הזולת לשתף פעולה וגם להתנסות בחוויה של דחייה.

מחקרים שבחנו את האופן שבו ילדים מצטרפים למשחק של חבריהם הצביעו על מגוון של שיטות, ובהן משחק מקביל וחינוכי של הילדים המשחקים (Ramsey & Lasquade, 1996). אחת השיטות הנפוצות ביותר של הצטרפות למשחק היא כזו שבה הילדים מסתובבים ליד הקבוצה המשחקת, שואלים את חברה שאלות ומעירים הערות. טקטיקה זו של 'המתנה וריחוף' סביב הקבוצה המשחקת מאפשרת לילדים להתאקלם ולהכיר את חוקי המשחק ואת

ההתרחשות בקבוצה. גם התגובות של חברי הקבוצה מספקות מידע לגבי הפעולות הנוספות הנחוצות כדי להתקבל. כשלעצמה 'המתנה וריחוף' נחשבת לטקטיקה מסוכנת פחות מאשר פנייה ישירה. נמצא שרוב הילדים אינם מסתפקים בפנייה אחת וניסיונותיהם מתקדמים 'מהקל אל הכבד', על פי רמת הסיכון שכרוכה בקבלת סירוב (Dodge & Schlundt, 1983). עם זאת, ילדים עם כישורים חברתיים דלים לא עברו להשתמש בטקטיקות שהסיכון הכרוך בהן גבוה יותר, כפי שעשו חבריהם הפופולריים.

ישנן שיטות נוספות של הצטרפות למשחק, שממקדות את תשומת הלב של הקבוצה בילד שרוצה להתקבל אליה. "גם אני יודע איך לעשות את זה", הוא עשוי לומר להם, או שיבטא רגשות - "זה לא מוצא חן בעיניי". וישנן גם פעולות משבשות – הילד מקפיץ ליד הקבוצה המשחקת כדור כדי ששימו אליו לב, או מפרק מגדל שהם בנו (Putallaz & Gottman, 1981). משום שהמעשים האלה מפריעים לקבוצה וכרוכים בסיכון גבוה לדחייה, נמצא שהם שכיחים בעיקר אצל ילדים שמלכתחילה לא היו אהודים על חבריהם (Dodge & Schlundt, 1983). עוד התברר שסיכויי הדחייה של הילדים הלא-פופולריים הייתה גבוהה יותר גם כאשר הם השתמשו בשיטות נורמטיביות. עוד נמצא, שילדים אלה נוטים גם לדחות פניות של חברים להצטרף למשחק שלהם. "נראה שהם כל הזמן מנסים להפעיל שליטה ולהטות את תשומת לב הקבוצה אליהם" (Putallaz & Gottman, 1981, p. 993).

גם איכות התקשורת משפיעה על הסיכויים להתקבל למשחק קבוצתי. בלק והאזן בחנו את המתאם בין המעמד החברתי של ילדי הגן לבין כישורי השיחה שלהם (Black & Hazen, 1990). הן מצאו שילדים אהודים יותר ידעו לכוון את הפנייה שלהם לכתובת כלשהי בקבוצה, ילד יחיד או כמה ילדים, שלהערכתם היה סיכוי גבוה יותר להתקבל לחברתם. השיחה שלהם התנהלה כמשא ומתן עם רעיונות, התייחסות לדברי אחרים ואפילו דחייה של הצעות. מתכונת כזו של שיח מלכד מחייבת גמישות וכישורי שיחה מפותחים והיא מגדילה מאוד את הסיכוי שלהם להתקבל למשחק. ילדים אהודים פחות כיוונו את התקשורת שלהם באופן סתמי לאחד הילדים בקבוצה וכאשר נתקלו בסירוב הם ניסחו זאת באופן שקטע את השיחה ("אם אתה לא רוצה, גם אני לא רוצה"). כך נוצר מעגל קסמים עם דפוס שיחה חוסם שמונע

המשך של התקשורת. התוצאה היא שאובדות לילד הזדמנויות לשיפור אפשרי במיומנויות השיח והמשא ומתן (Beilinson & Olswang, 2003).

גם להיבט המגדרי השפעה על שיטות ההתקבלות של ילדים. במחקר שנערך בקנדה בקרב 92 ילדים בגיל 7-9 נמצא שהבנים 'האורחים' היו פעילים יותר בניסיון להתקבל מאשר הבנות, בעוד הבנות השקיעו יותר תשומת לב בהתייחסותן לאורחים שביקשו להצטרף. עוד נמצא, שההתנהגות של האורחים שפונים לקבוצה מהמין שלהם לרוב משוחררת יותר מאשר בפנייה לקבוצה מהמין השני, וסיכויי ההתקבלות הגבוהים ביותר היו אצל בנות שניסו להצטרף לקבוצה של ילדות אחרות (Borja-Alvarez et al., 1991).

באשר לילדים עם מוגבלויות (Ely, 2014), נמצא שיש להם פחות חברים בגן והם מתקשים להצטרף למשחק ולשתף פעולה עם אחרים. עם זאת, נמצא שמוגבלויות שהיו לילדים פופולריים לא פגמו בכישוריהם להתחבר לאחרים ולפתור בעיות (כגון יכולת חיקוי, נינוחות, ביטוי רגשות), בזמן שאצל ילדים דחויים המוגבלויות נקשרו ישירות לתפקוד החברתי הלקוי (כגון מודעות חברתית לקויה) (Odom et al., 2006). השפעת החריגות נמצאה גם עם ילדי מהגרים שחוו יותר קשיים בניסיונותיהם להתקבל לקבוצה (Neitzel et al., 2019).

המחקר הנוכחי מתמקד בסיוע לילדים שמתקשים מבחינה חברתית להצטרף לקבוצה משחקת או ליזום משחק משותף ולהתמיד בו. לא רק שמגבלות אלה פוגמות בהנאה ובתחושת הרווחה של הילדים, הרי שהן עלולות לעכב התפתחות של התנהגויות וכישורים חיוניים שתורמים לתפקוד התקין בגן ובבית הספר. למעשה, ילדים שממעטים לשחק נמצאים בקבוצת סיכון ומכאן הצורך לעזור להם.

טיפול הצטרפות למשחק אצל ילדים עם קשיים

משחק הוא התנהגות ספונטנית וחופשית של ילדים, כזו שאינה מוכתבת וגם אינה מתוגמלת. גנות מטפחות את כישורי המשחק באמצעות עיצוב סביבה פיזית וחינוכית שמאפשרת פעילות משותפת. למשל, אזורים בגן עם פינות צעצועים, קוביות, פינות תיאטרון למשחק סוציו-דרמטי, גינה לגידול של צמחים וגם יציאה לטיולים בשכונה. באזורים האלה נערכת

פעילות ספונטנית שבה ילדים לומדים לשחק ולשתף פעולה (בקר, 2009). נוסף על כך, גננות מטפלות לעיתים בסכסוכים שפורצים בין ילדים בשעת משחק. בכך הן מקנות להם כישורים לפתור בעיות. תרומה עקיפה לכישורים המשחקיים נעשית באמצעות מפגשים בגן שמקנים מיומנויות חברתיות. באמצעות תוכניות לימודים דוגמת 'כישורי חיים' ו'מעגל הקסם' (קדרון וגור, 1976) הגננות מקנות מיומנויות של זיהוי ושיום של רגשות, הבנת הזולת, פתרון בעיות בין-אישיות ועוד. במחקרים רחבי היקף נמצא שתוכניות אלה אכן מגבירות התנהגות פרו-חברתית ומפחיתות אלימות אצל ילדי הגן (Bierman & Motamedi, 2015). עוד נמצא, שמועיל יותר ללמד ילדים טקטיקה של פנייה ישירה שתעזור להם להצטרף לקבוצה, למשל, באמצעות השאלה 'אפשר לשחק איתכם?' במקום הגישה העקיפה של 'המתנה וריחוף' (Beilinson & Olswang, 2003). במחקר שאיתר שלושה ילדים עם קשיים בפיתוח יחסים בין-אישיים, נמצא שכאשר לימדו אותם כיצד לפנות לחבריהם הם הצליחו לתכנן את הפנייה, להציג אותה לקבוצה וגם לנהל משא ומתן שיש בו סיכון לדחייה (Beilinson & Olswang, 2003).

טיפול כישורי משחק של ילדים עם מוגבלויות נערך לרוב במתכונת מפורטת ומובנית יותר, בדרך כלל עם ילדים על הרצף האוטיסטי. בשונה ממודלים של התערבות כוללנית, בספרות המקצועית מרבית הדיווחים הם על פרקטיקות של התערבויות ממוקדות (Focused Intervention Practices - FIP), לרוב כאלה שנערכות על ידי מומחים (Boucher, 2022). במקום התערבות הוליסטית יותר, המחקרים בודקים בנפרד את האפקטיביות של כל שיטת הקנייה ואת השפעתה על קושי ספציפי. החוקרים בוחנים מגוון שיטות ובהן הסבר של עקרונות המשחק, שימוש במודל של מבוגר להמחשה, הצגת מגוון של פעילויות וצעצועים למשחק (Frey & Kaiser, 2011), הקנייה באמצעות משחק תפקידים עם מבוגר, הקנייה של מתכונת דיבור מובנית, שימוש בתרחישי משחק (Hart Barnett, 2018) וכן צילום בווידאו של מהלך ההקניה והצגתה לילדים (MacDonald et al., 2009). לעיתים ההקניה נעשית על ידי גננות שקיבלו הכשרה מתאימה ולעיתים תרפיסטים עורכים התערבות טיפולית בשיטות מוכרות כגון ABA או CBT. המחקרים מצביעים לא רק על התועלת שבעריכת

ההתערבויות, אלא גם על יתרונות של שיטות ההקניה. לדוגמה, במחקר על שלושה ילדים עם עיכוב התפתחותי נמצא ששימוש בו-זמני בשלושה סוגי הקנייה ותזכורת הועיל לרכישה, לשימוש במיומנויות ואפילו למידה מסוימת של הכללה (Colozzi et al., 2008). עם זאת, מחקרים אלה אינם מתעדים שיטות עבודה שגרתית בגן ולא ברור עד כמה המתכונת המובנית שמתוארת בהם אכן מתאימה למשחק החופשי של הילדים ולמתכונת העבודה של הגנות בגנים בחינוך הרגיל.

למרות התרומה המוכחת של כל השיטות האלה, ישנם ילדים ש'נופלים בין הכיסאות'. במיוחד ילדים שאינם לומדים במסגרות מיוחדות והמוגבלויות שלהם בתחום החברתי אינם חמורות (כמו אלה של ילדים עם אוטיזם). משום שהקשיים שלהם לא מאובחנים הם אינם זכאים לטיפולים ואימונים שניתנים על ידי אנשי מקצוע. אבל בשונה מילדים אחרים, הם מפיקים פחות תועלת מהמרחבים בגן ומתוכניות לימודים שמקנות כישורי למידה רגשית-חברתית (SEL - Social Emotional Learning) (רן, 2018). גם המעורבות של הצוות בסכסוכים שלהם עוזרת לטפל בבעיות מיידיות בטווח הקצר אבל אינה משנה את התפקוד של הילד בטווח הארוך. ילדים אלה זקוקים להתערבות שיטתית שתקנה מיומנויות כלליות וגם תטפל בקשיים ספציפיים. התערבות כזו צריכה לכלול הקנייה של רכיבים גנריים, כגון ציות לכללים, הקשבה לאחרים, יכולת משא ומתן, יכולת לזהות צרכים וכוונות של אחרים, לבקש בקשות עם הדדיות בנתינה ובקבלה, יכולת להתגבר על תסכול והפסד, להחליף תורות, לתת ולקבל ואפילו 'להיות נחמד' (Denham & Brown, 2010). במקביל נחוץ גם אימון פרטני שמקנה כישורים ספציפיים שיתאימו לתפקוד החברתי של הילד ביחסיו השוטפים עם חבריו לגן. חיפוש במאגרי מידע העלה שלא קיימת כנראה מתכונת כזו של התערבות. המאמר הנוכחי יציג יישום של תוכנית התערבות שפיתח הכותב הראשון בסיוע לילדים שמתקשים להשתלב במשחק חברתי.

מעטפת (מערך טיפול תומך) היא תוכנית שמבוססת על שיתוף פעולה בין מנהלת הגן לפסיכולוג¹ חינוכי (או יועצת) בסיוע לילד עם התנהגות לא אדפטיבית.

¹ האפיון המגדרי של בעל התפקיד מתייחס לגברים ולנשים גם יחד.

ההנחה היא שהתנהגות כזו נובעת מחוסר התאמה בין הצרכים של הילד למענה שהוא מקבל מהמשפחה ומבית הספר, וגם מחוסר התאמה בין היכולות הרגשיות-החברתיות של הילד להתמודד עם הדרישות של הסביבות החינוכיות ולהיענות להן. מעטפ"ת היא התערבות קצרת מועד שמקנה מיומנויות SEL לתלמיד עם מצוקה חברתית ורגשית. לשם כך הגננת, בעצה אחת עם הפסיכולוג, בוחרים מיומנות אחת מבין חמש הקטגוריות של CASEL - The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, תקשורת בין-אישית וקבלת החלטות אחראית (Borowski, 2019). יחד הם בונים כלים פסיכו-חינוכיים תואמים ואז הגננת מקנה את המיומנות הספציפית לילד עצמו, וגם עורכת מפגשים עם כלל הילדים כדי לשוחח עימם על אותם נושאים. הצעד הראשון בפרוטוקול התוכנית כרוך בבחירה של הגננת לעזור לאחד מילדי הגן הסובל מקשיים חברתיים. בשלב השני היא מבקשת את הסכמת ההורים והילד. בשלב הבא היא אוספת מידע באמצעות תצפיות וראיונות עם ההורים והילד. בהמשך המורה והפסיכולוג נפגשים כדי לנתח את המידע ולהעריך את הגורמים למצבו של הילד. הם מחליטים יחד מהי הבעיה העיקרית שבה הם רוצים להתמקד. כעת הגננת מתבקשת להגדיר מטרה אחת שהיא רוצה להשיג (למשל, שילדה ביישנית תשחק עם ילדים אחרים), תוך ניסוח של מדד הצלחה (כגון, "לפחות במחצית מההפסקות היא שיחקה עם ילדה אחרת"). יחד עם הפסיכולוג החינוכי הם מנתחים איזו מיומנות רגשית כדאי לחזק, מתכננים את ההתערבות ובוחרים את הכלים המתאימים. ההתערבות כוללת 2-4 מפגשי הקנייה קולקטיביים של מיומנויות SEL רלוונטיות ולצידן 6-8 מפגשים פרטניים שמתמקדים בצרכים ובכישורים של הילד.

תוכנית מעטפ"ת שונה מדגמים אחרים של היוועצות (ארהרד, 2008) שבהם היוועצת משוחחת עם הגננת על קשיים של תלמידים ומציעה לה דרכים להתמודד איתם. בהיוועצות אין פרשנות של דברי הנועץ, כמו בגישה הדינמית, והיא עוסקת בתכנים הגלויים שעל הפרק. תוכנית מעטפ"ת ממוקדת בעריכת התערבות פסיכו-חינוכית, כאשר הגננת והפסיכולוג פועלים על פי פרוטוקול ומתכננים יחד מהלכים שהגננת מיישמת עם התלמיד כדי להקנות לו

מיומנויות רגשיות וחברתיות שיעזרו לו להסתגל לסביבת הגן. התוכנית נבדקה במחקר מבוקר ורנדומלי על 79 התערבויות שערכו מורות וגננות. הממצאים הצביעו על תועלת של ממש, מובהקת סטטיסטית, אצל קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת ביקורת (Yariv, 2021). בשונה מהמחקר הכמותי שבחן את האפקטיביות של התוכנית, מחקר זה יתמקד במאפיינים איכותניים, פדגוגיים וטיפוליים של שתי התערבויות שערכו גננות עם ילדים שהתקשו להצטרף למשחק. שני תיאורי ההתערבויות שיוצגו במאמר מספקים הזדמנות יקרת ערך לעקוב אחר התפתחות הסיוע שהגננות הושיטו ושל תרומתה לתפקודם החברתי של הילדים. מטרת המחקר הן:

1. לתאר את תוכניות ההתערבות.
2. לאפיין את העקרונות והפעולות שנכללות בתוכנית האלה.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

החומרים למחקר זה נאספו מדוחות שכתבו סטודנטיות שלמדו בשני קורסים סמסטריאליים לתואר שני בחינוך משלב במכללה להוראה. לאחר שרכשו את העקרונות התיאורטיים של תוכנית מעטפת, הן התבקשו ליישם התערבות עם אחד מתלמידיהן. לצורך עריכת ההתערבות הסטודנטיות, כולן גננות ומורות ותיקות, שיתפו פעולה עם פסיכולוג חינוכי, שהוא הכותב הראשון של המאמר הנוכחי והמרצה בקורס. ההתערבות נמשכה כמה שבועות ובתום הקורס הסטודנטיות הגישו דוח מפורט שתיאר את תוכנית ההתערבות ואת מהלכה. כל אחת מההתערבויות שהסטודנטיות ערכו הייתה ייחודית, כזו שנקשרה למאפיינים של הגן והילד, לנסיבות קשייו החברתיים וגם לעזרה שקיבל. זהו 'הסיפור' שצומח מתוך הדוחות. כדי לאפשר השוואה ולצמצם את המשקל של הרכיב האישי בתיעוד ההתערבויות הוחלט, משיקולים של אתיקה וסגנון, להשמיט את תיאור הילדים והרקע לקשיים שלהם. משיקולים דומים בחרנו הושמט גם זיהוי הגננות ועבודתן תוארה בגוף שלישי. התלבטות נוספת שהייתה לכותבים נגעה לכמות ההתערבויות שיוצגו. ההנחה הייתה שהצגה של התערבות

אחת בלבד תקשה על ההערכה של מה פרטיקולרי ומה גנרי. שתי התערבויות מאפשרות לזהות מאפיינים שחוזרים על עצמם. יתרון מתודולוגי נוסף שמגדיל את התוקף והמהימנות של המסקנות הוא שכל אחת מההתערבויות נערכה במסגרת חינוכית שונה, עם גננת אחרת (Boucher, 2022). הכותבים החליטו שלא להציג התערבות שלישית מחשש שהיא תאריך שלא לצורך את הטקסט ותרומתה העודפת תהיה דלה.

אוכלוסיית המחקר

הדגימה של שתי ההתערבויות נעשתה בכמה שלבים. ראשית נבחרו שני הקורסים האחרונים והמעודכנים ביותר שלימד המרצה במכללה להוראה בצפון הארץ. בסך הכול למדו בהם 56 סטודנטיות. מכלל המשתתפות נדגמו הדוחות שהגישו 24 סטודנטיות גננות (ובהן שתי הכותבות הנוספות). מבין הדוחות האלה נדגמו שמונה מקרים שבהם דווח על קשיים של ילדים להצטרף למשחק או להתמיד בו (ראו פירוט בלוח 1). בשלב האחרון נבחרו שתי התערבויות שיישמו היטב את עקרונות התוכנית וגם עלו יפה. האחת נערכה עם בן והשנייה עם בת, אחת בגן חובה והשנייה בגן טרום חובה.

לוח 1: תיאור התלמידים וקשייהם

מגדר	סוג הגן	גיל הילד	הקשיים
בן	טרום חובה	4	תמיד בתנועה ללא מטרה. כשבוחר משחקי הרכבה מפיל חלקים מהשולחן. קשיים בתקשורת. שפה דלה. קושי להבין עמדות של אחרים וקושי בוויסות רגשי. לא יזם שיחה ואין לו חברים קרובים. רב עם ילדים ומציק להם. במשחק קבוצתי זקוק לתיווך הגננת.
בן	טרום חובה	4.7	קשיים שפתיים. רגיש ובוכה לעיתים קרובות. ילדים מתקשים להבין אותו ולועגים לו. סף תסכול נמוך וקושי בוויסות רגשי. מתקשה לשחק עם ילדים אחרים ומרבה לכעוס ולצעוק עליהם.
בת	טרום חובה	4.5	נבונה. שקטה. לרוב עצובה. מתבודדת. דוחה חברות ומעדיפה לשחק לבד. יודעת לעמוד על שלה ולתאר רגשות.
בן	חובה	5	קשיי השתלבות בגן. לא משתתף בפעילויות. מתקשה ליצור קשרים חברתיים. משחק ליד החברים ולא איתם. מתקשה להצטרף לקבוצת ילדים שמשחקת. מודעות חברתית לקויה. שוגה בפרשנות וחושב שלועגים לו. מגיב בכי וצרחות וגם בתוקפנות. אוהב לשחק בחצר ולצאת לטיול היומי מהגן, אז נראה רגוע ומחייך.
בן	חובה	5	מתקשה ביצירת קשרים חברתיים. משחק עם ילד אחד או שניים. מפגין דומיננטיות ונוקשות בקשר ומתקשה לקבל את רצון חבריו למשחק. מתקשה בפירוש מצבים חברתיים. לא אמפטי לרגשות של אחרים. אימפולסיבי. פוגע באחרים.
בן	חובה	5	נפגע בקלות. מדבר בטון "תינוקי". מתקשה להצטרף למשחק עם קבוצת השווים. טוען שאף אחד לא רוצה לשחק אתו. כשילדים מזמינים אותו להצטרף למשחק הוא מסרב.
בן	חובה	6	קשיים בהבנת מצבים חברתיים. סף תסכול נמוך. מרבה לבכות. התנהגות אימפולסיבית ותוקפנית שזוכה לדחייה, לכעס ולרתיעה מהחברים. קושי בדחיית תגובות. חשוב לו לנצח במשחק ויכול לעזוב את המשחק אם מרגיש שעומד להפסיד.
בן	טרום חובה	4.5	ביישנות. קשיים בתקשורת. מודעות חברתית נמוכה. לא יודע שצריך להתנצל אם פגע בילד אחר. קושי בוויסות רגשי. לרוב מסתובב בגן לבד, כי הילדים דוחים אותו לאחר שהוא מנסה להתקרב אליהם ולשחק איתם.

כלי המחקר

במסגרת ההתערבות הגננות אספו חומר רב על הילד ומשפחתו באמצעות תצפיות, ריאיון התפתחותי עם האם ושיחה עם הילד על סדר יומו. המידע הזה שימש את הגננות והפסיכולוג לבחינת הגורמים לקשיים ולתכנון ההתערבות, אבל הוא לא נכלל ישירות במחקר הנוכחי. נוסף על כך, הגננות תיעדו ביומן את מהלך ההתערבות. המידע הזה עובד בעת כתיבת הדוח על ההתערבות.

לצורך בדיקת השפעת ההתערבות נאספו נתונים באמצעות שאלון הסתגלות. השאלון הועבר על ידי הסייעת בגן לפני ההתערבות ובתום ההתערבות והוא כולל 32 היגדים, המחולקים לחמש קטגוריות. במאמר הנוכחי ייכלל רק התחום של שייכות חברתית, שבו 16 היגדים (לדוגמה, "יזום קשר עם ילדים אחרים"). בדיקת מהימנות אלפא קרונברך של תחום זה הייתה משביעת רצון ($\alpha = .86$) (Cronbach alpha) (Yariv, 2021). פירוט של ההיגדים ושל התוצאות מובאים בנספח 1.

עיבוד הנתונים

התערבות טיפולית היא מהלך מורכב מאוד. כדי להבין את הזיקה בין פעולות יחידות לתהליך השלם נחוצה התייחסות גמישה ורעננה. לשם כך נעזרו הכותבים בשלושת השלבים שמציע סטיילס (Stiles, 2007): (א) היכרות עם החומרים וקריאה חוזרת ונשנית שלהם; (ב) מיקוד של הנושא הנחקר; (ג) פרשנות של החומרים שנאספו על שתי ההתערבויות. כדי להשוות את שתי ההתערבויות ולבחון את הצדדים הדומים והשונים בהן נתייחס לשלושה ממדים בסיסיים: (א) התכנים שהן עסקו בהם (כגון, שיחה על שיתוף פעולה); (ב) הפעולות שהגננות ביצעו; (ג) תהליכים שהתרחשו במהלך ההתערבויות (סדר הפעולות שהגננות ביצעו). על פי שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1998) שלושת הממדים האלה מהווים את הסידור המושגי שמאפשר לנתח את הדוחות ולבנות מהם המשגות תיאורטיות (לויצקי, 2010).

ממצאים

המחקר הנוכחי עוסק בילדים שמתקשים לשחק עם חברים. התיאורים הקצרים שהובאו בלוח 1 ממחישים שמדובר בתופעה מגוונת מאוד. חלק מהילדים ממאנים להצטרף למשחק עם חברים ומעדיפים להישאר בבדידותם. לאחדים חסרים הכישרים החברתיים המאפשרים לבקש להצטרף למשחק, ואחרים רוצים לשחק אבל מתקשים להתמיד בכך. לעיתים המכשולים נובעים מקשיים במודעות החברתית ולעיתים משתלטנות ותחרותיות מוגזמת. מאחר שהתופעה שמטפלים בה מגוונת ביותר, נדרשת התאמה מדוקדקת של רכיבי ההתערבות לכל ילד וילד, ממש כפי שעשו הגננות והפסיכולוג על-פי פרוטוקול מעטפ"ת.

תיאור ההתערבויות

מטרת המחקר הראשונה היא לתעד את ההתערבויות שערכו שתי הגננות. נציג את הדוחות שהגננות הגישו באופן נרטיבי, כרונולוגי, בקיצורים המתבקשים.

גננת א: "אני רוצה לשחק איתם בחיות"

רועי לומד בגן חובה. הוא מתקשה להשתלב, ממעט להשתתף בפעילויות קבוצתיות ונמנע מלגשת אל שולחנות היצירה והסדנה. רועי אינו יוצר קשרים ואין לו אפילו חבר אחד קרוב. הוא משחק ליד החברים ולא איתם ומתקשה להצטרף לקבוצת ילדים שמשחקת. רועי מתקשה לפענח מצבים חברתיים ולעיתים קרובות חושב שלועגים לו ומגיב באלימות. מתוך המידע שנאסף הגננת והפסיכולוג בונים תוכנית התערבות שתסייע לרועי להבין מצבים חברתיים, ליזום משחק חברתי ולהתמיד בו.

הגננת הזמינה את רועי והם ישבו בחדר פנימי בגן. לאחר שאמרה לו כמה היא אוהבת אותו וכמה טוב שהוא לומד בגן היא קראה לו את הסיפור של לזין קיפניס על שלושת הפרפרים. השימוש בביבליותרפיה נועד לגייס את הילד ולעורר את הזדהותו ואת סקרנותו, תוך נגיעה 'מרחוק' בנושא רגיש. "האם הם היו חברים טובים ועזרו אחד לשני?" שאלה הגננת, "איך כל

אחד מהם הרגיש כשהפּרַח לא רצה לתת לו מחסה?" הם שוחחו על ההתגייסות והאחווה של הפרפרים זה לזה כדי לא להירטב מהגשם. בהמשך הגננת התעניינה אם יש לרועי חברים ומה הם עושים יחד.

במפגש הבא הגננת סיפרה לרועי שיש לה חברה טובה, ולעיתים קרובות הן מתווכחות ורבות. "לפעמים אני מעליבה אותה ופוגעת בה", הודתה. "אני מבולבלת ולא תמיד מבינה מה היא רוצה ואז אני כועסת ואנחנו לא מדברות וזה עצוב לי. מה אתה מציע כדי שלא נריב?" טכניקת השיתוף נועדה לפתח יכולות של פתרון בעיות באופן בלתי מאיים. רועי הציע לומר לה: "אני מצטערת שהעלבתי אותך" ולבקש ממנה סליחה. הגננת הבטיחה למלא את הצעתו ושאלה אם גם הוא יכול להשתמש באותה עצה כשהוא מתווכח עם חבר. רועי הנהן בראשו. הגננת המשיכה ושאלה "היית רוצה להזמין חבר למשחק יחד איתי?" ורועי השיב בחיוב.

רכיב נוסף בהתערבות התנהל באמצעות תצפית, כדי להעריך את יכולת המשחק החברתי של רועי וכדי שהגננת תהיה זמינה למקרה שבו הוא יצטרך תיווך. יום אחד הגננת צפתה בקבוצת בנים ששיחקה כדורגל. רועי עמד בצד, התבונן בהם, אבל לא התקרב וגם לא יזם שיחה. לאחר כמה דקות הגננת קראה לו ושאלה אם הוא זקוק לעזרה. רועי השיב בחיוב. שניהם ניגשו לאחד הילדים שרועי סימן שברצונו לשחק איתו. תוך שרועי עומד לידה מחייך הגננת תיווכה את המפגש. שלושתם נכנסו לגן, הילדים בחרו במשחק סולמות ונחשים והגננת הזכירה לשניהם את החוקים. למרות שההתחלה התנהלה כשורה, בהמשך רועי לא הצליח לחכות בסבלנות לתורו. בשלב הזה יכולתו לנהל משחק משותף עצמאי הייתה עדיין בוסרית והוא נזקק לעזרת הגננת. היא שבה והזכירה את הכללים ורועי התרצה והתיישב. כך הם שיחקו בהנאה עד שרועי איבד עניין וביקש ללכת לשתות מים וכך הסתיים המשחק המשותף.

הפגישה הבאה התקיימה לאחר אירוע שבו ילדים צחקו על מבנה קוביות מעט מוזר שרועי בנה. רועי פירש את הצחוק שלהם כלגלול אישי עליו ופרץ בהתקף זעם בלתי נשלט, האדים, צרח ובכה בכי היסטרי. לאחר חצי שעה נרגע והגננת הציעה לערוך פעילות קבוצתית של

"מעגל הקסם" (קדרון וגור, 1976). כהרגלה הגננת התחילה את הפעילות בשיר, אבל רועי לא השתתף. לאחר מכן היא נעזרה בבובת הכפפה הקבועה של הגמד המרגיע שפונה לכל אחד מששת הילדים בקבוצה ואומר לו שלום, מלטף ומקבל ליטוף. בשלב הבא היא ערכה סבב שמתחיל במשפט "פגעתי בחבר/פגעו בי". הפעילות נועדה לחזק את המודעות החברתית ואת הכישורים של הילדים 'לראות' את הזולת, להיות מודע לרגשות שלו וגם להיות מודעים למצבים שבהם הם פוגעים בחבריהם.

בהמשך הגננת ביקשה מכל ילד לעשות פרצוף מצחיק לחבר אחר. הגננת הסבירה לילדים שהכוונה היא להצחיק ולא לפגוע. כאשר המטרה ברורה ומובנת אין נפגעים. רועי נהנה מהמשימה וגם הבין שלא צחקו עליו אלא איתו. "בואו נשוחח על מצבים שפגענו בחבר. איך אתם יודעים שפגעתם בחבר? מה הייתה התגובה שלו? איך הרגשת שפגעת?" רועי משתתף גם הוא בשיח ומתאר את הסיטואציה שקרתה קודם לכן, שבמהלכה הוא התפרץ והרס לחברים את הבנייה והתנהג בכעס ובזעם. "הייתי לא בסדר. פגעתי בהם... גם הם העליבו אותי ופגעו בי, הם צחקו עליי". גם הגננת סיפרה שהעליבה את חברתה והסיפור האישי נגע בילדי הקבוצה.

במהלך ההתערבות הגננת עזרה לרועי לעבד אירועים שהסתיימו במריבה. לשם כך היא נעזרה בבובות וגם ערכה סימולציות כדי להבין מה קרה וכיצד אפשר היה להתנהג אחרת באותו אירוע. בוקר אחד רועי צפה בקבוצת ילדים שבנו גן חיות מקוביות. הוא הסתקרן. הגננת התקרבה אליו ושאלה אם הוא מעוניין להצטרף ורועי השיב בחיוב. "אתה צריך את עזרתי?" "כן!". "מה דעתך להתקרב ולבקש להשתתף במשחק, ממש כמו שתרגלנו עם הבובות השבוע?" רועי ניצל את הניסיון שרכש בסימולציות, פנה לאחד הילדים ואמר לו "שלום" בקול חלוש. הגננת שהתבוננה מהצד חייכה אליו ועודדה אותו להמשיך. רועי התיישב על השטיח ונגע בצעצועי החיות, אבל ילד שעמד לידו מחה ואמר "זה הצעצוע שלי". רועי הפיל את החיה מהיד והמשיך לשבת. הילד לקח את החיה והפנה את גבו לרועי. רועי המשיך לשבת. עברו כמה דקות והגננת ניגשה לשאול אם הכול בסדר. רועי התפרץ: "לא משתפים אותי, אין לי חברים". הגננת אחזה בידו והם התרחקו מקבוצת הילדים. "למה אתה

מרגיש ככה? אתה צריך עזרה?" רועי מהנהן. "אז מה אתה רוצה לעשות עכשיו? "אני רוצה לשחק איתם בחיות". הגננת הסבירה שהוא יכול לפנות שוב לאותו ילד או לבחור ילד אחר לשחק איתו, וכך רועי בחר וגם פנה אליו והציע לו לשחק דמקה (משחק שרועי אוהב במיוחד). החבר הסכים ושניהם התיישבו לשולחן פנוי ושיחקו. זו הייתה הפעם הראשונה שהוא התמיד במשחק עד לסיום, וגם ניצח. "אני ממש גאה בך" הגננת אמרה לו.

באחד הימים רועי הציע לבנות מסלול של פסי רכבת. כמה ילדים הצטרפו, כשכל אחד מהם הוסיף חלקים ורועי הקשיב ושיתף. זו הייתה הפעם השנייה שהוא יזם פעילות. ניכר אצלו שיפור במשחק החופשי, אבל הוא עדיין התקשה לוותר והתמלא כעס כשהפסיד במשחקים תחרותיים יותר, כמו דומינו או הרכבת פזל.

כדי להגביר את המודעות של הילדים לרגשות של דחייה, במטרה שהילדים יצליחו להכיל ולווסת ביתר קלות רגשות אלה ולהגיב למצבים כאלה ביעילות, הגננת החליטה לערוך את הפעילות "לא שיתפו אותי" מתוכנית הלימודים "מעגל הקסם". לשם כך היא נעזרה בשתי בובות ובנתה סיפור שבו דמות אחת (הגמד) לא משתפת דמות שנייה (הזחל) במשחק. "איך לדעתכם מרגיש הזחל? מה יש לכם לומר על התנהגות הגמד? האם גם לכם קרה שלא שיתפו אתכם? איך הרגשתם? מה אפשר לעשות כשזה קורה?" היא שאלה. רועי סיפר על מקרים שבהם לא שיתפו אותו במשחק ואת העצב שהוא חש. "מה יכולת לעשות כשזה קרה?" "לבוא לגננת לספר לה". הילדים הנהנו בראשם. אחר כך הם המשיכו במשחק הכיסאות כדי להמחיש מצבים של תחרות על מספר מקומות קטן ושל האפשרות להפסיד ולצאת מהמשחק. בשיחה שנערכה בתום המשחק הגננת ביררה עם רועי מה הרגיש כשנשאר ללא כיסא. היא שמה לב שההתנסחות שלו הייתה עדיין דלה בהשוואה לחבריו, הוא התקשה ליזום שיחה, להסביר את עצמו, לבקש להשתלב. עוד ניכר שתחושות הביטחון העצמי והמסוגלות העצמית שלו היו נמוכות.

גננת ב: "אפשר לבקש ממני במקום לחטוף לי מהיד"

הילה היא ילדה נבונה, שקטה מאוד ועצובה. למרות שהיא מסתדרת היטב עם ילדים אחרים, היא לא מעוניינת לשחק איתם ולעיתים קרובות היא משחקת לבד. מתוך המידע שנאסף הגננת והפסיכולוג מסיקים שלהילה קשיים בהבנת מצבים חברתיים וביצירת קשר. יחד הם בונים תוכנית התערבות שתקנה לילדה כלים להבין מצבים חברתיים ולפתור בעיות.

התערבות כלל-גנית

כדי לסייע להילה להתגבר על הקשיים החברתיים הגננת בנתה תוכנית לימודים כלל-גנית. נערכו שמונה מפגשים שהוקדשו לשיחה על שיתוף פעולה, קבלה חברתית, משחק משותף, פנייה נעימה לחבר או לחברה כדי להצטרף למשחק, או הזמנת חברים למשחק. הגננת קיוותה שהחשיפה לנושאים אלה תשפר את מודעות הילדים, וגם את זו של הילה, לחשיבות המשחק ותעודד אותם לשתף זה את זה. המפגשים נערכו לפי מבנה קבוע, למשל, המפגש שעסק בדחייה חברתית. ראשית, הגננת שוחחה עם הילדים על חוויות חברתיות של דחייה ועל התחושות שחוויות אלו העלו. "האם קרה לכם פעם שחבר לא הסכים לשחק איתכם?" הילדים סיפרו: "פעם בחצר ילד סיפר שהבנות מציקות לו וזה לא נעים לו, והבנים לא רצו לשחק איתו". ילד אחר שיתף: "הבנים לא רוצים לשחק איתי". ילדה סיפרה: "אני אוהבת לשחק עם חברות מהגן הקודם". אחדים תיארו כיצד הרגישו כאשר לא היה להם עם מי לשחק. "קורל לא רוצה לשחק איתי, הרגשתי עצובה והלכתי לשחק לבד". בהמשך, כדי לתרגל מיומנות חברתית של הצטרפות למשחק, הגננת ערכה משחק תפקידים שבו הזמינה שני ילדים אליה ונתנה להם בובות כף יד וגם תפקיד לשחק. האחד התבקש לשבת ולהרכיב פזל, האחר התבקש לפנות לחבר ולבקש להצטרף לבניית הפזל. השימוש בבובות מסוג זה מקל על הילדים מבחינה רגשית ומאפשר להם להתחבר לסיטואציה שיש בה קונפליקט ורגשות שליליים. הילדים היו צריכים לחשוב על דרכים שונות להתמודד עם כניסה למשחק. הפעילות הבאה במסגרת התוכנית להקניית מיומנויות חברתיות הייתה באמצעות הקרנת סרטון. הסרטון שהוקרן לילדים המחיש את האופן שבו ילדים פונים לחבריהם כשהם רוצים

להצטרף למשחק משותף. בתום הצפייה הגננת שוחחה עם הילדים על דרכים נעימות להזמין חבר למשחק. הילדים הציעו ניסוחים יצירתיים: "גם לי יש משחק כזה בבית, רוצה שאני אראה לך איך משחקים?" "בוא נשחק יחד" "רוצה לשחק איתי?" כמה דקות לאחר המפגש הגננת שמעה את אחד הילדים פונה לחבר באותן מילים ממש, עדות לכך שהוא הפנים את המיומנות. בסרטון נוסף הילדים צפו בילדה שרוצה לשחק אבל הילד השני מסרב לבקשתה להצטרף אליו. לאחר מכן הילדים הציעו דרכים שונות לפתור אירועים כאלה: "אפשר לשחק קודם במשחק מגנטיים ואחר כך לשחק בלגו". לאורך כל השיחות האלה הגננת מדגישה את החשיבות של יחסי חברות ושל הצורך לשתף פעולה זה עם זה בגן. פעילות נוספת שנועדה לקדם גיבוש חברתי נערכה באמצעות המשחק "מי חסר בגננו הקטן". לשם כך היא הזמינה ילד להטיל קובייה. אחר כך הילד הזמין ילדים על פי המספר שעלה בקובייה והם התבקשו לעמוד בשורה לפני שאר הילדים שישבו במעגל. כעת הילד שבחר את החברים התבקש לצאת מהחדר ואחד הילדים התבקש לצאת מהשורה ולחזור לשבת מאחוריה. כעת הילד שיצא החוצה חזר לקול מחיאות כפיים והתבקש לנחש מי חסר בשורה. גם בין המפגשים, לאורך היום, הגננת וכן צוות הגן דאגו לשבח ילדים על התפקוד החברתי שלהם ("כל הכבוד לגיל שהזמין חבר להצטרף למשחק").

עבודה פרטנית

בעבודה הפרטנית הגננת והילה נפגשו פעם בשבוע. מטרת המפגשים הייתה הקניית מיומנויות חברתיות ותרגולן בזמן אמת במהלך היום בגן. תחילה הגננת לימדה אותה להבין מצבים חברתיים באמצעות מדרש תמונה. לשם כך הן ישבו זו מול זו. הגננת הראתה להילה איור (ראו בנספח 2) וביקשה ממנה שתסביר מה היא רואה בתמונה ומה עושים הילדים. כמו כן, הן ביררו מה הבעיה המוצגת ומה מרגישים הילדים שנקלעו למצב הזה. הגננת שיבחה את תגובותיה, חזרה עליהן והרחיבה: "אמרת שראית [בתמונה] שני ילדים משחקים, האחד חוטף לחבר את המשחק, והילד האחר עצוב. אילו פתרונות אחרים היית מציעה לילד שחטף את המשחק? איזה פתרונות נוכל לתת לו?" הילה ענתה: "אפשר לבקש יפה את המשחק".

תצפית בחצר

הילה שיחקה לבד בארגז החול. הגננת הציעה לה לבקש מחברה לשחק יחד, אבל הילה סירבה. למוחרת הגננת הציעה להילה ללמוד כיצד לפנות לחברה ולהצטרף למשחק. הילה הסכימה ובחרה לשחק עם נעמה. הן הלכו לנעמה והגננת לחשה לה: "תשאלי את נעמה אפשר לשחק איתך?" הילה יישמה את ההנחיה והגננת שיבחה אותה וצפתה מהצד במשחק המשותף. בשיחה פרטנית נוספת הגננת הסבירה שלא תמיד ילדים רוצים לשחק עם אחרים, וזה בסדר. "אם ילדה אחרת תסרב לך, מה תוכלי לעשות?" על כך ענתה הילה: "הולכים לשחק עם חברה אחרת". למוחרת בחצר הילה שיחקה לבדה עם בימבה. הגננת הציעה להילה להצטרף למשחק עם חברה, הילה הציעה לנועם להצטרף אליה במשחק על בימבה, נועם הסכימה והשתיים שיחקו לפי תורות.

תוצאות ההתערבויות

במהלך חודשיים מתחילת ההתערבות חל שיפור של ממש בתפקוד החברתי של שני הילדים. אם בהתחלה רועי לא יזם קשרים ולא התמיד במשחק החברתי, כיום הוא ניגש לחבריו, מבקש להשתתף ובמחצית המקרים גם מצליח להתמיד ולהשלים את המשחק. רועי רכש חבר טוב שעימו הוא מקיים קשר מיטיב ועקבי. הידידות הזו עוזרת לו במצבים יומיומיים. עם זאת, הוא עדיין זקוק לתיווך ולעיתים ניכרת נסיגה זמנית בתפקודו. באשר למצבה של הילה, בשבוע הראשון הגננת תיעדה ארבע פעמים שבהן היא שיחקה לבדה. בשבוע השני הילה נענתה לשתי פניות להצטרף למשחק מתוך ארבע שנעשו, ובשבוע הרביעי נענתה לפנייתן של שלוש חברות לשחק איתה. כמו כן, חל שיפור ביוזמה שנקטה בעצמה לפנות לילדים אחרים בבקשה לשחק איתם וביכולת שלה להסתדר איתם. ממצאי השאלונים שמילאו הסייעות בשני הגנים לפני ההתערבות ובתום ההתערבות ממחישים שאצל שני הילדים, ובמיוחד אצל רועי, חל שיפור ניכר בתפקוד החברתי בהשוואה לשני הילדים בקבוצת ההמתנה, שבתפקוד שלהם לא חל כל שינוי (ראו פירוט בנספח 1).

מאפייני ההתערבויות

מטרת המחקר השנייה הייתה ניתוח של המאפיינים המשותפים לשתי ההתערבויות. נבחן אותן משלוש נקודות מבט: (א) התכנים והמיומנויות שהגננות לימדו; (ב) סוגי פעילויות להקניית התכנים והמיומנויות; (ג) סדר הפעילויות והתכנים שהגננות ערכו.

התכנים והמיומנויות

מלכתחילה הגננות והפסיכולוג תכננו שכל התערבות תקנה שני סוגי מיומנות על פי CASEL: מודעות חברתית ומיומנויות של תקשורת בין-אישית. ואכן המפגשים עם הילדים עסקו בהגברת המודעות בגן לשיתוף פעולה במשחק, בקבלה חברתית ובהזמנת חברים למשחק. כמו כן, היו מפגשים שעסקו בשיח משתף, בגילויי סבלנות במשחק, בהמתנה בתור, בקבלת עיקרון רווח והפסד, ובערך הנתינה. הגננות לימדו את הילדים כיצד לפנות ולבקש מילדים אחרים לשחק עימם.

סוגי הפעילויות להקניית התכנים והמיומנויות

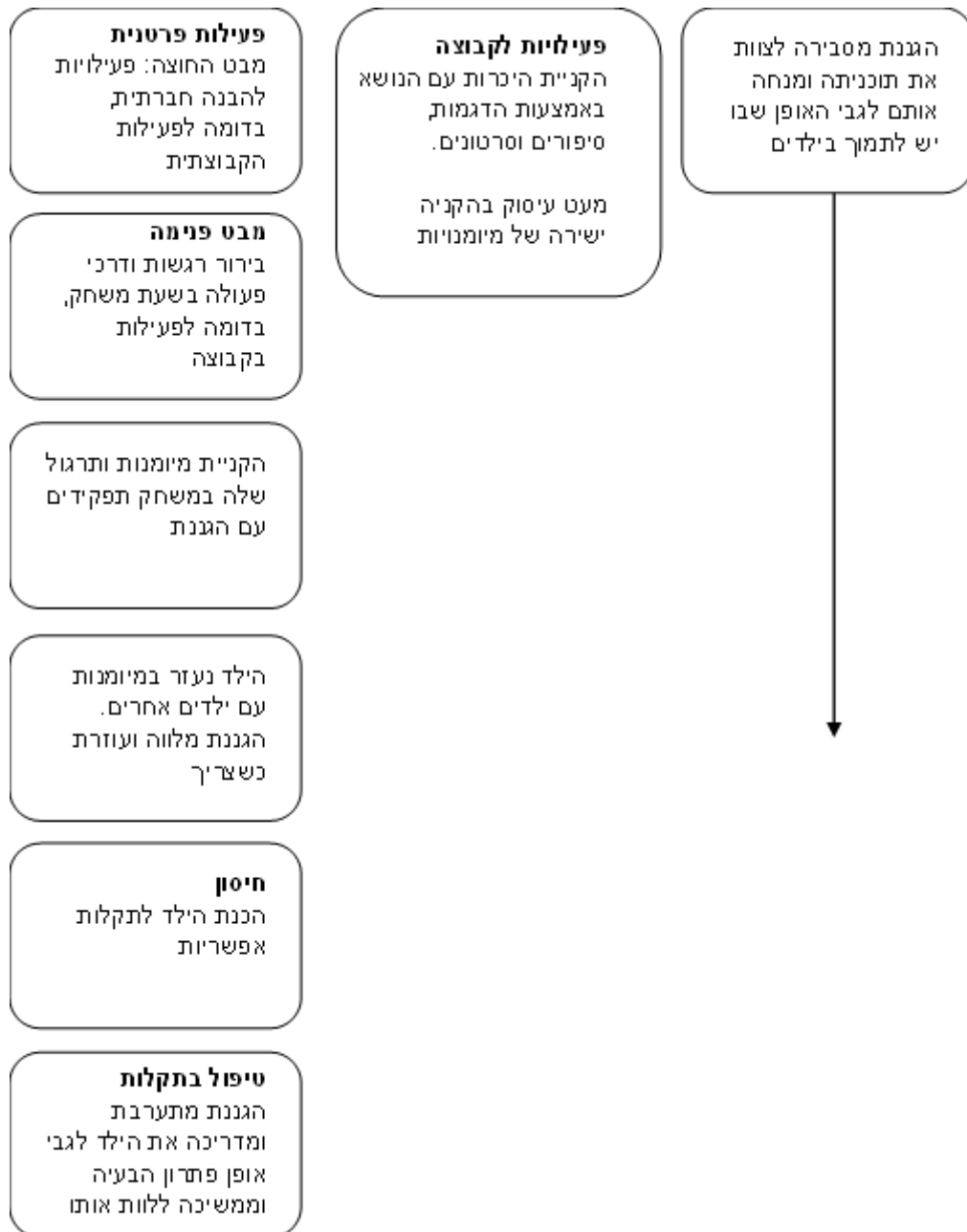
על פי פרוטוקול מעטפ"ת לכל התערבות יש רכיב פרטני ורכיב קולקטיבי. הגננות ניצלו את המפגשים עם הקבוצה כדי לשוחח על היבטים שהיו במוקד ההתערבות הפרטנית - המשחק המשותף. לשם כך הן נעזרו בסיפורים ובמדרשי תמונה כדי לעורר הזדהות רגשית ומחשבה על התנהגות משחקית (גרנות, 2020). הגננות נעזרו גם בסרטונים, במשחק תפקידים ובהצגת בעיה באמצעות בובות כף יד. אמצעי ההמחשה האלה אפשרו לגננות להעלות דילמה חברתית, להמחיש אותה ולבקש מהילדים להציע פתרונות. אחת הגננות ערכה משחק קבוצתי ('מי חסר היום בגן') כדי לשפר את הלכידות של הילדים. כל מפגש ופעילות בגן הסתיימו בדיון שחיבר את התכנים הכלליים לעולמם של הילדים. הדיון מספק לכלל הילדים, וגם לילד שמקבל סיוע, מרחב לשמוע דעות של ילדים אחרים, לחשוב מחדש וללמוד מאחרים (בקר, 2009). השיחה במליאה בתוכנית ההתערבות, סייעה לילדים להיזכר בסיטואציות דומות והם היו מסוגלים לשתף ולספר גם במקרים שהאירוע התרחש בעבר.

הליווי הפרטני כלל הסברים שעזרו לילדים להבין מצבים חברתיים, הדרכה לגבי אופן הפנייה לילדים אחרים, מעקב אחר התפקוד שלהם וסיוע מותאם כאשר הם התקשו ליצור קשר. כדי להמחיש את הנושא, למשל, אחת הגננות סיפרה על בעיה אישית שלה ביחסיה עם חברה. הסיפור נועד גם הוא לעורר הזדהות ולהמחיש לרועי שגם לאחרים יש קשיים כמו שלו. הקרבה והזמינות של הגננת הועילה במיוחד במצבים קשים. למשל, הגננת של רועי התערבה במריבה שהייתה לו עם ילדים שהוא שיחק איתם. היא הרגיעה אותו והציעה לו סיוע.

היבט מערכתי נוסף שנקטה הגננת של הילה הוא בקשתה מהצוות לעודד ולשבח את הילדים על התנהגות חברתית מועילה. בסך הכול, שתי הגננות נקטו מגוון רחב של פעולות קולקטיביות ופרטניות, שמאחורי כל אחת מהן עמד היגיון פסיכולוגי ודידקטי שונה.

סדר הפעילויות

למידה היא תהליך מתפתח, אבולוציוני, ממש כמו כל היבט אחר שמאפיין יצורים חיים. בני האדם מודעים היטב לכיוון שאליו הם צועדים ומתפתחים. לדעת קופר (Cooper, 2019), הכיווניות הזו קיימת גם בלמידה, בפסיכותרפיה ובייעוץ, שמתאפיינים בתהליכים מכווני עתיד. כך נוכל להתייחס גם להתערבות שהגננות ערכו. במקום להמתין שהילדים יעברו תהליכים פנימיים של הבשלה, הגננת פעלה לחולל שינוי. לכל המעשים שלהן יש מטרות שאפשר לפרש ולהבין אותן בהקשר של התקדמות ושינוי. בתרשים 1 מוצג סדר הפעולות שהן ערכו. התיאור סכמתי ומתעלם מהבדלים מסוימים שניכרו בין ההתערבויות.



תרשים 1: מתכונת התערבות מעטפ"ת

מתכונת ההתערבות ממוקדת בילד, תוך קבלת תמיכה מהצוות ושיתוף של ילדי הגן. ההתערבות נבנית באופן הדרגתי, מהפשוט למורכב ואל המאתגר. ההדרגתיות הזו מאפשרת לילד להסתגל לדרישות המעשיות והרגשיות שהולכות וגוברות.

דיון

ההתערבויות שהגננות ערכו שילבו למידה עם תהליך טיפולי. הרכיב הטיפולי מבוסס על המודל הרפואי – איתור בעיה, אבחון של הגורמים שיוצרים אותה ותכנון התערבות שתעזור לטפל בהשלכותיה (Mechanic, 1999). אף שזו גישה קלינית במהותה, היא שונה מהמפגשים שנערכים בקליניקה. ראשית, ההתערבות נערכת בגן ומנצלת את הסביבה החברתית הסואנת כדי לקדם את התפקוד של הילדים. שנית, ההתערבות מבוססת על טיפוח ישיר של כישורים חברתיים ולא על עיבוד של תהליכים נפשיים עמוקים. הגננות לא נכנסו לעומק היחסים במשפחה, התעלמו מתהליכים של העברה והעברה נגדית וגם לא ניסו לשנות חשיבה מוטעית, כפי שנעשה בטיפול קוגניטיבי התנהגותי (Robson & Pattison, 2018). אבל גם שיטת ההקניה של המיומנויות הייתה שונה במידה רבה מזו שמתרחשת בשיעורים של כישורי חיים. נכון שהגננות כללו כמה מפגשים קולקטיביים להקניית מיומנויות SEL, אבל אלה כוונו לצרכים של הילדה ורועי. בשונה מתוכניות כישורי חיים, שמקנות מיומנויות גנריות, מעין 'חליפה במידה אחת' שאמורה לעזור לכל הילדים, אך אינה מטפלת ישירות בקשיים של איש מהם, במקרה זה ההקניה הייתה ממוקדת ואפקטיבית.

רקמה אורגנית

כל ההיבטים האלה משתלבים יחד לכדי חמישה עקרונות, מעין תנאים הכרחיים לעריכת התערבות אפקטיבית. לכל עיקרון תפקיד ייחודי וכולם יחד יוצרים רקמה של רכיבים פרטניים וקולקטיביים שמשלבים בחיים של הילד ומתאימים להתנהלות החברתית בגן הילדים. נציג את העקרונות האלה, שאותם ניסחנו בראשי תיבות: רקמ"ה אורגנית (רב-ממדית, קצרה וממוקדת, מותאמת התפתחות, הדרגתית).

רב-ממדית

הקשיים להצטרף למשחק ולהתמיד בו הם תופעה מורכבת. כמו קשיים רבים אחרים, גם אלה מתפתחים כנראה בעקבות רפרטואר מיומנויות והתנהגויות מצומצם ונוקשה, קושי של

הילדים לבחור את המיומנות הנחוצה והתאמה שגויה להקשר הנכון (Hayes & Sanford, 2015). כדי להתמודד עם המורכבות הזו הגננות נעזרו במגוון רחב של תכנים ופעילויות. רב-ממדיות נקשרת לשיטות ההקניה וההוראה, עם שיטות המחשה שונות, ופעילויות שכרוכות בהתנסות. רב-ממדיות יוצרת סקרנות ועניין, היא מאפשרת להגיע ליותר ילדים ביותר תחומי קושי, ולהתחבר לתחומים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים.

קצרה וממוקדת

להתערבות קצרת מועד ישנם יתרונות רבים. ראשית, היא מנצלת את היכולות המדהימות של פעוטות וילדים ללמוד במהירות מיומנויות חדשות. רועי והילה לא התקשו להפנים את המיומנות האחת והממוקדת שהגננת הקנתה במשך כמה שבועות. אף שהמיומנות החדשה הייתה מצומצמת יחסית, ההפנמה המהירה שיפרה את התפקוד החברתי של רועי והילה ועודדה אותם לנסות פעילויות חברתיות נוספות. התערבות ממוקדת היא אקונומית יותר, מובילה להצלחות מהירות וחוסכת עריכת התערבויות ממושכות יותר ויקרות בגילים בוגרים. בהקשר זה הקניה של מיומנות של פנייה ישירה עשויה לחסוך התנסויות מתסכלות של 'ריחוף' סביב קבוצה (Beilinson & Olswang, 2003).

מותאמת התפתחות

הגננות ערכו התערבויות שהותאמו לצרכים ולהתפתחות של הילה ורועי וגם למאפיינים של סביבות הגן. בכך הן סייעו לממש את אחת המשימות ההתפתחותיות החשובות ביותר בגיל הרך - רכישת כישורים והרחבת מעגל ההיכרות גם לבני גיל ולאנשים שאינם ההורים (Peacock, 2014). למרות הסימנים לקשיים בהתפתחותם החברתית של רועי והילה, הביישנות והקושי שלהם להצטרף למשחק, כל הפעולות שהגננות ערכו חסו תחת מעטפת של הקנייה והצמחה ולא כמהלך של תיקון. הגדרה כזו של ההתערבות עזרה להסיר את הסטיגמה של כישלון וגם מנעה החמרה של אותם קשיים. גם המשלב החברתי של גן רב-

גילי היווה מקפצה לרועי ליזום תחילה קשרים חברתיים בסביבה בטוחה יותר עם ילדים צעירים ממנו. זאת משום שעם ילדים בוגרים יותר הוא חש נחות ובשל פחות.

הדרגתית

משום שביישנות והתנהגות חברתית נסוגה מערבת רמות גבוהות של חרדה ודימוי עצמי נמוך, נחוץ שהלמידה תהיה איטית ובטוחה. הפעילויות שהגננות ערכו היו מדורגות מבחינת האתגר שהן העמידו בפני הילדים. תחילה הילדים נכחו בשיח קבוצתי קולקטיבי, גם אם לא השתתפו באופן פעיל. אחר כך הגננת שוחחה איתם על הקשיים שלהם, בהתחלה באמצעים עקיפים ורק בהמשך באופן ישיר. ואז החל החלק הפעיל של לימוד מיומנות חברתית-רגשית שהם מתקשים בה. ההקניה החלה במשחק תפקידים ונמשכה בהתנהלות היומיומית של הילד.

סביבה אורגנית

"בית הספר איננו הכנה לחיים, אלא החיים עצמם", כתב הפילוסוף האמריקני דיואי (Dewey, 1916, p. 239). ואכן, גן הילדים הוא מקום מתאים ביותר לרכוש כישורים חברתיים. השעות הרבות שהילדים מבליים בגן מעמיקות את ההיכרות ההדדית, מאפשרות לבנות יחסים ומזמנות הזדמנויות רבות לשחק יחד. משום שגן הילדים הוא מסגרת רב-גילית, מתאפשר לילדים לשחק עם ילדים אחרים שהתפתחותם הרגשית דומה. נמצא שכאשר ילדים משחקים עם ילדים צעירים מהם הם חווים הצלחה והנאה שנשמרת גם כשהם עוברים לשחק עם ילדים בני גילם (רוזנטל ואחרים, 2008). זו התשתית להתערבות שערכו הגננות עם רועי והילה. בזכות הקרבה המיידית הן יכלו להתערב בכל עת, להפסיק מריבה, לאתר מצבים שבהם הילדים התביישו להצטרף לקבוצה ולעודד אותם לעשות זאת. ההיכרות המעמיקה עם הילדים, שנבנתה מתוך שהות יומיומית משותפת, אפשרה לגננת להתאים את אופן ההקניה ליכולות של הילד ולהציג אותה בהקשר הנכון. עם זאת, מחקרים בנושא הקניית

כישורי SEL מצביעים על רמה נמוכה של הכללה למצבים חדשים ומכאן ההמלצה להחיל את ההתערבויות גם לסביבה המשפחתית והקהילתית (Sheridan et al., 2008).

מגבלות המחקר וחשיבותו

שתי ההתערבויות שתוארו במאמר זה תועדו על ידי הגנות עצמן, כמעט ללא כל אסמכתה נוספת. סביר שהמידע שהן מסרו אינו שלם, חד-צדדי, וכך גם הפרשנות והמסקנות שנובעות ממנו. גם ניתוח של ההתערבויות האלה, תוך הפרדה בין פעולות ספציפיות ותהליכים שלמים היא משימה מסובכת מאוד (Marmar, 1990), שבמחקר הנוכחי כלל לא ניסינו להתמודד איתה. עם זאת, ההתערבויות שערכו הגנת אפשרו לנסח תובנות מעשיות ותיאורטיות על מהות הטיפול בתוכנית מעטפ"ת. חיוני להרחיב את המחקר על התוכנית ועל ההתערבויות לסוגיהן השונים כדי להפיק תובנות שיעזרו לגנות ולאנשי מקצוע נוספים בתחומי החינוך והטיפול. חשוב לצרף גם תיאורי מקרים שיספקו מבט קרוב וחי על עבודת הגנת. הדוגמאות האלה יסייעו גם בהכשרה של גנות ושל פסיכולוגים חינוכיים להתמודדות עם קשיים חברתיים של ילדים צעירים (Mackrill & Iwakabe, 2013).

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2008). היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה. רמות.
בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת היום בגן? מכון מופ"ת.
גרנות, ל' (2020). כיצד מרפאת הביבליותרפיה? אוניברסיטת בר-אילן.
לויצקי, נ' (2010). תהליך בניית תיאוריה על סמך מחקר נרטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו
(עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 383-412). אוניברסיטת בן-גוריון.
קדרון, ש' וגור, ע' (1976). מעגל הקסם. המזכירות הפדגוגית: שירות פסיכולוגי-ייעוצי,
משרד החינוך והתרבות.
רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של
ילדים קטנים. הקיבוץ המאוחד.
רן, ע' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך.
(עורכת: ל' יוספברג בן-יהושע). מכון מופ"ת.
שפיר, ג' (1994). פסיכותרפיה מוגבלת בזמן – תיאוריה, טיפול, מחקר. מאגנס.
- Beilinson, J., & Olswang, L. (2003). Facilitating peer-group entry in kindergarteners with impairments in social communication. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 154–166.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice* (pp. 135-151). Guilford.
- Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology, 26*(3), 379.

- Borja-Alvarez, T., Zabatany, L., & Pepper, S. (1991). Contributions of male and female guests and hosts to peer group entry. *Child Development, 62*(5), 1079-1090.
- Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning*.
<https://measuringSEL.caseli.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Boucher, J. (2022). *Autism Spectrum Disorder: Characteristics, causes & practical issues* (3rd ed.). Sage.
- Brooker, E., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). (2014). *SAGE handbook of play and learning in early childhood*. Sage.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W., & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1: 1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 22*(6), 226-248.
- Cooper, M. (2019). *Integrating counselling & psychotherapy: Directionality, synergy and social change*. Sage.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-13.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan.

- Dodge, K., & Schlundt, D. (1983). Social competency and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 309–336.
- Donahue, M., & Hartas, D. (1999). Research on interactions among oral language and emotional behaviour disorders. In D. Rogers-Adkinson & P. Griffith (Eds.), *Communication disorders and children with psychiatric and behavioural disorders* (pp. 90-114). Singular.
- Ely, M. S. (2014). Effective strategies for preschool peer group entry: Considered applications for children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(4), 287-297.
- Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111.
- Hart Barnett, J. (2018). Three evidence-based strategies that support social skills and play among young children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 665-672.
- Hayes, S. C., & Sanford, B. T. (2015). Modern psychotherapy as a multidimensional multilevel evolutionary process. *Current Opinion in Psychology*, 2, 16-20.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K., & Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 43-55.

- Mackrill, T., & Iwakabe, S. (2013). Making a case for case studies in psychotherapy training: A small step towards establishing an empirical basis for psychotherapy training. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(3-4), 250-266.
- Marmar, C. R. (1990). Psychotherapy process research: Progress, dilemmas, and future directions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 58(3), 265.
- Mechanic, D. (1999). Mental health and mental illness: Definitions and perspectives. In A. V. Horwitz & T. L. Scheid (Eds.), *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems* (pp. 12–28). Cambridge University Press.
- Neitzel, C., Drennan, K., & Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807.
- Peacock, F. (2014). Preschool and early years. In C. McLaughlin & C. Holliday (Eds.), *Therapy with children and young people: Integrative counselling in schools and other settings* (pp. 35-49). Sage.
- Putallaz, M., & Gottman, J. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52(3), 986–994.

- Ramsey, P., & Lasquade, C. (1996). Preschool children's entry attempts. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*(1), 135–150.
- Robson, M., & Pattison, S. (Eds.). (2018). *The handbook of counselling children & young people*. Sage.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Marvin, C. A. (2008). Competent families, competent children: Family-based interventions to promote social competence in young children. In W. Brown., S. Odom & S. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 301–319). Paul H. Brookes.
- Stiles, W. B. (2007). Theory-building case studies of counselling and psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research, 7*(2), 122-127.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Yariv, E. (2021). Towards closing the treatment gap: A team-led model of brief psycho-educational intervention. *Journal of Public Mental Health*.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPMH-01-2020-0004/full/html>

נספח 1: השוואת הסתגלות הילדים בקבוצת ההתערבות ובקבוצת ההמתנה

	דני (המתנה)		הילה (התערבות)		ליטל (המתנה)		רועי (התערבות)		
	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	אחרי	לפני	
3	2	2	3	1	3	3	1	1	מקניט ומלגלג על חברים בקבוצה
5	4	3	4	3	3	3	3	1	יזם קשר עם ילדים אחרים
8	1	2	1	1	3	3	2	3	לא מתחרט כשפוגע במישהו
9	2	3	3	3	3	3	4	3	יודע לבקש עזרה
10	3	4	3	4	3	3	3	5	נוטה להתבודד
12	2	2	2	2	3	3	1	2	דחוי על ידי ילדים אחרים
13	1	1	2	2	3	3	2	1	עומד על שלו, אינו נגרר בקלות
14	3	3	3	3	3	3	3	1	יודע לפתור סכסוכים שהוא מעורב בהם
15	4	4	4	4	3	3	3	5	רגיש ופגיע
16	1	1	2	2	3	3	1	1	משקר כדי להשיג את מבוקשו
19	4	4	4	2	3	3	3	2	מסתדר היטב עם בני גילו
21	2	2	2	2	3	3	2	4	אינו משתף פעולה עם ילדים אחרים
22	1	2	1	1	3	3	2	4	'נדבק' להורים ומורים, תלוי בזולת
23	1	2	2	2	3	3	3	5	מרבה לבכות
26	3	3	4	4	4	4	4	1	יש לו חברים
	בינונית	בינונית	בינונית	נמוכה	בינונית	בינונית	בינונית	נמוכה	ההסתגלות הכללית

בצהוב מסומנים היגדים שנמצא בהם הפרש של שתי נקודות או יותר בין תחילת ההתערבות לסיימה.

נספח 2: איור שהוצג על ידי הגננת במהלך העבודה הפרטנית

