

הגן הבטוח: תוכנית לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות

בקרב ילדי גן

מיה שלק ודורית ארם

בית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, אוניברסיטת תל-אביב

היועץ החינוכי 14, 210-230

תקציר

המאמר מציג מחקר שהעריך תוכנית התערבות לקידום מיומנויות תקשורתיות וחברתיות בקרב ילדי גן חובה. התוכנית אשר פותחה לצורך המחקר הנוכחי – "הגן הבטוח" – מתבססת על עקרונות ה'אימגו', שיטה לטיפול זוגי החותרת לקידום תקשורת יעילה בין בני זוג ובקרב משפחות. במחקר השתתפו 92 ילדי גן חובה מארבעה גנים במרכז הארץ (46 ילדים ב שני גני ההתערבות ו- 46 ילדים בשני גני השוואה בהם לא הועברה התוכנית). במהלך שנת הלימודים הועברו לילדים בגני ההתערבות 20 מפגשים בקבוצות קטנות. המפגשים הונחו על ידי הגננות ועסקו בנושאי תקשורת המדגישים את הערנות לדפוסי ההתנהגות של היחיד במפגש עם האחר, ובתרגול של דיאלוגים בין ילדים. הילדים בקבוצת ההתערבות הושוו לילדים בקבוצת השוואה לפני הפעלת התוכנית ובסיומה, באמצעות מבחן סוציומטרי לבדיקת ההתאמה בדפוסי החברות בגן; ריאיון מובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי; והקלטות אודיו שבהן השתתפו הילדים במשחק תפקידים של דיאלוג בין חברים בקונפליקט. ממצאי המחקר מראים יתרון מובהק לקבוצת ההתערבות במידת ההתאמות בבחירת חברים במבחן הסוציומטרי, ויתרון בהבנה של תהליכים חברתיים בעת קונפליקט, לעומת קבוצת השוואה. בנוסף, הראו הילדים בקבוצת ההתערבות, לאחר השתתפותם בתוכנית, יתרון ביכולת לקיים דיאלוג ארוך יותר, במודעות לעולמו הפנימי של האחר ולמגוון דרכי הפתרון במצבי קונפליקט בעת דיאלוג. לממצאים אלה חשיבות מאחר שהם מצביעים על דרך נוספת לשיפור תקשורת ותפקוד חברתי בין ילדי גן. מחקר ארוך טווח שיכלול הפעלה אינטנסיבית יותר של תוכנית "הגן הבטוח" עשוי לשפוך אור נוסף על הפוטנציאל הגלום בהקניית מיומנויות תקשורתיות וחברתיות לילדי הגן.

קיימות עדויות לקשר בין יכולות חברתיות ורגשיות בגיל צעיר לבין יחסים עם בני הגיל בהמשך ההתפתחות (Denham et al., 2003). יתרה מזו, נמצא קשר בין השימוש במיומנויות חברתיות מקובלות של דפוסי תקשורת ומשחק כבר בגיל הרך, לבין השגת יחסים אינטימיים, סגנון חיים בריא, אושר ויציבות לאורך החיים (Lawhon & Lawhon, 2000), ואף הצלחה אקדמית (Hampton & Fantuzzo, 2003). המחקר הנוכחי עוסק בתקשורת וביחסים חברתיים בין ילדי גן, ומטרתו להעריך את יעילותה של תוכנית התערבות ברוח עקרונות ה'אימגו' (הנדריקס, 1988), לקידום מיומנויות אלה בקרב ילדי גן חובה. התוכנית, שנבנתה לצורך המחקר הנוכחי, מקנה לילדים ידע וכלים ליצירת אינטראקציה בטוחה ויעילה יותר בתוך קבוצת השווים.

יחסים בקבוצת השווים

ילדים בגיל הגן תלויים במידה רבה במבוגרים סביבם, ומכיוון שכך, עיקר יחסיהם עם הסובבים אותם הם יחסים היררכיים מוגדרים מראש, כמו אלה הנהוגים בקשר שלהם עם הוריהם, אחיהם הבוגרים או הגננות שלהם. מקומה של קבוצת השווים ייחודי בהתפתחותם של ילדי גן, משום שהיחסים בה אינם מאופיינים ביחסים היררכיים. היחסים השוויוניים של ילדי הגן עם בני גילם מספקים להם הזדמנויות חשובות להתנסויות בשיתוף פעולה, כמו גם בתחרות (סרוף, קופר ודהארט, 1998). בהתנסויות בחברת השווים אין מבוגר מתווך, והן דורשות לפיכך מהילד הצעיר

להתייחס לנקודת המבט של האחר, לנסות להבין את האחר, ובו-בזמן גם להבהיר את עצמו בדרך יעילה. מיומנויות חברתיות אלו מהוות בסיס לתפקוד החברתי בעתיד (Campbell, 2002).

ישנן עדויות לכך ש ילדים בגיל הגן מבטאים תוקפנות כלפי חבריהם בתדירות גבוהה יותר ובצורה פיזית יותר מילדים בוגרים בגיל בית ספר (קבלסון, 2002). במקביל, דפוסי התנהגות של ביישנות או הימנעות עלולים לפגוע במקובלות בקרב קבוצת השווים (Phillipsen, Bridges, 1999). חוסר הצלחה בניהול יחסים עם ילדים אחרים בקבוצת השווים עלול להוביל למצב של בדידות. מצב זה מוגדר כהתנסות רגשית לא נעימה הנובעת ממודעות של היחיד לפער בין דפוסי היחסים החברתיים הקיימים לבין אלו הרצויים בעיניו (Peplau & Perlman, 1982). בהקשר זה מן הראוי לציין, שנחשפו קשרים בין מידת הקבלה על ידי קבוצת השווים בגיל הגן לבין הסתגלות בבית הספר ואף רווחה נפשית בבגרות (Dong Hwa & Juhu, 2003).

נמצא כי ילדים צעירים יכולים ללמוד להשתמש בדרכים יעילות יותר לפתרון מצבי קונפליקט, ולהרחיב את מגוון דפוסי ההתנהגות החברתית שבאמתחתם (Browning, Davis & Resta, 2000). קונפליקטים בגיל הצעיר עשויים להוות הזדמנות לאימון בוויסות עצמי ובאינטראקציה חברתית תקינה. זאת באמצעות נוכחות מבוגר המצייד את הילדים בטכניקות חיוביות של תקשורת, כמו: שיתוף פעולה, רגישות, מודעות עצמית, פתיחות וצמצום ההגנתיות (Chen, 2003; Lawhon & Lawhon, 2000). חשוב להקנות לילדים צעירים דפוסי תקשורת יעילים יותר, והיועצות החינוכיות בגיל הרך הן שאמורות להוביל מהלך זה, באמצעות הדרכת הגננות. חשיבותם של היחסים בתוך קבוצת השווים מעוררת צורך לבחון לעומק את התפתחות ההבנה החברתית, המהווה בסיס מאפשר ליחסים אלה.

התפתחות הבנה חברתית

ילדים בגיל הגן לומדים להבין סוגיות של צדק, יחסיות ונורמות, ולידע זה יש חשיבות באינטראקציות שהם מקיימים ביניהם (Campbell, 2002). במקביל, הפעילות בקבוצת השווים מגבירה את המודעות של הילד לתהליכים חברתיים, ותורמת להתפתחות בתחום זה. חוקרים מתחום תיאורית המינד (Theory of Mind), גורסים כי כבר בגיל צעיר (3-5) יכולים ילדים להבין את קיומם של רגשות, מחשבות ורצונות שונים אצל האחר, וכי יכולת זו קשורה לאינטראקציות בין הילדים (Astington & Jenkins 1995; Slomkowski & Dunn, 1996; Sodian, 1991). תיאורית המינד עוסקת במודעות לעולם הפנימי של האחר, וקידמה רבות את המחקר בתחום הקוגניטיבי-חברתי בקרב ילדים צעירים. במסגרת תיאוריה זו נבדק גם הנושא של הבנה חברתית בקרב בני 3-5, ונמצא בתצפיות ובדיווחי גננות וילדים כי הוא קשור בקשר חיובי להתנהגות של שיתוף פעולה ועזרה בקרב הילדים (Wright, Stetson, Rourke, & Zubernis, 2003).

אמפתיה, היכולת להתנסות ברגשותיו של האחר ולהגיב תגובה רגשית התואמת יותר את מצבו של האחר מאשר את מצבו של האני, היא בראש ובראשונה תגובה רגשית, אך כמו תהליכים רגשיים אחרים היא קשורה לרמות שונות של התפתחות קוגניטיבית (סרוף ועמיתיו, 1998). לפי הופמן (Hoffman, 2000), אמפתיה מתפתחת בשלושה שלבים בילדות: מאמפתיה גלובלית דרך אמפתיה אגוצנטרית ועד לאמפתיה לרגשות האחר. בשלב הראשון, במהלך תקופת הינקות,

התינוק מראה יכולת פרימיטיבית לאמפתיה . עדות לכך ניתן לראות בהתנהגותו של תינוק בן 24 שעות המגיב בבכי לבכי של תינוקות אחרים . בשלב השני , בתחילת הגיל הרך , הילד נוקט התנהגויות סיוע תכליתיות יותר , אך מבלי להתחשב בצרכיו של האחר . כך , למשל , פעוטות בני 14 חודשים כיוונו את אימם לתינוק בוכה אף שאימו הייתה נוכחת בחדר , או הביאו לו את הצעצועים האהובים עליהם . בשלב השלישי , בתקופת הגן , מתרחבת היכולת להבין את נקודת מבטם של האחרים , וכך גם היכולת להיענות לצורכי אחרים ולהבין את הסיבות לרגשות האחר . הבנה חברתית נמצאה קשורה גם להבדלים מאוחרים יותר בהתנהגות חברתית בקרב ילדים בגיל 6-7 , ולהבדלים ביכולת להבין רגשות בבית הספר היסודי (Maguire, 1997) . מעניין לציין כי ילדים שהוערכו על ידי הגננת וחבריהם כ "מקובלים , מנהיגים וטובים" , ביצעו טוב יותר מטלות של הבנה חברתית מילדים שהוערכו כ "בוכים" או "מריצים" (Barkan, 2003) . כאשר אנו מנסים ליצור אינטראקציות חיוביות יותר בין ילדי גן , יש לתת את הדעת לא רק להתפתחות ההבנה החברתית , אלא גם ליכולת להשתמש במיומנויות תקשורת מתאימות .

פיתוח מיומנויות תקשורת

הקושי ביצירת תקשורת יעילה בין ילדים הוא אתגר המוכר לגננות . מיומנויות התקשורת הדרושות כוללות כישורי שפה , המתנה בתור מבלי להתפרץ לדברי אחרים , יכולת ניסוח והרחבה , שאילת שאלות , הקשבה ושיקוף (וולף , 1998) . מחקרים שהעריכו כישורי תקשורת של ילדים התייחסו עד כה בעיקר לילדים בגיל בית הספר היסודי . לדוגמא , ג'ונסון וריד (Johnson & Reed, 1996) מצאו במחקר על ילדים בני 6-8 כי התקשורת בין ה נבדקים התאפיינה ביכולת נמוכה של הבנה לגבי הפרספקטיבה של האחר , ובצורך בכוח ובשליטה . במחקר אחר , אנדרסון , מולין וקלרק (Anderson, Mullin & Clark, 1994) חקרו התפתחות מיומנויות תקשורת בקרב 140 ילדים בגיל 7-13 . במחקר זה הוערך תפקודם של הילדים כצדדים בדיאלוג , כאשר הדגש הושם על היכולת לשאול שאלות ולענות תשובות , לנדב מידע ולהגיב ברגישות על דברי האחר . נמצא כי הבדלים בהצלחה התקשורתית היו גדולים יותר בין ילדים בתוך אותה קבוצת גיל מאשר בין קבוצות גיל . כך , למשל , חלק מהנבדקים הבוגרים לא ת קשרו טוב יותר מילדים הצעירים מהם בשש שנים .

בישראל , מצאה סלע (2002) כי הפעילות במליאת הגן הנהוגה בגנים כיום בעייתית בכל הנוגע לפיתוח מיומנויות תקשורת . כאשר הילדים מתבקשים לספר במליאה על חוויותיהם או דעותיהם בנושא כלשהו , קשה להגיע למצב שבו הילדים אכן מקשיבים זה לזה . להערכתה , דיאלוג מונחה בין ילדים עשוי להיות כלי יעיל בפיתוח יכולת מילולית , חשיבה ביקורתית ומודעות עצמית . רעיון זה נידון עד כה ברמה התיאורטית , אך לא יושם במסגרת מחקרית כלשהי .

קיימות כיום תוכניות התערבות לקידום כישורים חברתיים בכיתות היסוד . תוכנית מרכזית בתחום זה אשר עובדה לשפות שונות היא "תוכנית דוסו" לפיתוח ההבנה של האני והאחרים (Dinkmeyer, 1970) . התוכנית נמצאה יעילה בקידום ההערכה העצמית של ילדים בכיתות ב' , ג' ו-ד' ממצבים שונים (Chandler & Hatcher, 1995; Silvestri, 1994) .

בישראל מיושמות כמה תוכניות המעודדות אנשי חינוך לקדם יכולות חברתיות ותקשורתיות כבר בגיל הרך . תוכנית "דוסו" (דינקמיר , 2002) ותוכנית "בינת הלב" (לוי , 2002) , המתמקדות בהבנה של רגש ובביטוי ; תוכנית "מפתחות הקסם" (כהן ואבורמן , 2000) העוסקת בהפחתת

התקשורת האלימה ; וכן "תוכנית ארי"ה (אני רוכש יכולת התמודדות) (Israelashvili, 2004) ותוכנית "מעגל הקסם" (בול, 1985) הפועלות לשיפור התפיסה העצמית. ככלל, יש תוכניות מעטות המיועדות לילדים "רגילים" בגיל הרך ועוסקות באופן פעיל בנושא של הבנה חברתית. לא נמצאה תוכנית המתמקדת בהקניה מובנית של מיומנויות תקשורתיות כמו הקשבה, יצירת דיאלוג, הכלת האחר וניסיון להבין את רגשותיו וצרכיו של האחר בגיל הצעיר. לכן נבנתה במסגרת המחקר הנוכחי תוכנית המתמקדת במיומנויות תקשורתיות ובשיפור ההבנה החברתית בין ילדי גן.

עקרונות ה'אימגו'

התוכנית הנוכחית מתבססת על עקרונות ה'אימגו' (הנדריקס, 1988). 'אימגו' היא שיטה השואפת להביא ליחסים מודעים ולתקשורת יעילה ובטוחה בין בני זוג, הורים וילדים או בכל אינטראקציה בינאישית אחרת. היחסים הראשוניים עם ההורים נתפסים כקריטיים, והם יוצרים את ה'אימגו' ('דימוי' בלטינית) המלווה אותנו כל חייו. דימוי זה נבנה מתוך הפערים הבלתי נמנעים שבין צרכינו הבסיסיים בילדות לבין הטיפול שזכינו לו בפועל. ההתמודדות עם הפערים היא למעשה תהליך של תבונות שבו מודחקים חלקים מסוימים באישיותנו על מנת להסתגל לסביבה הקיימת. על פי תיאוריה זו, הדימוי הנוצר גורם לנו לבחור בבגרותנו בני זוג המשחזרים את יחסינו עם ההורים ולכן גם מהווים אפשרות לרפא את פצעי הילדות. מכיוון שכולנו כמהים לקשר ומשפיעים זה על זה כל הזמן, יחסים משמעותיים הם ההזדמנות האמיתית לצמיחה, על פי תפיסת ה'אימגו'.

ההנחה הבסיסית של גישת ה'אימגו' היא שבקונפליקטים אנו נקלעים למצבים הנתפסים על ידינו כמאיימים על ההישרדות שלנו. תחושת הסכנה, וכך גם תחושת הביטחון, נגזרות לא רק מאיומים פיזיים ממשיים על קיומנו, אלא גם ממה שנתפס כאיום בעקבות ניסיון החיים הייחודי של כל אחד מאיתנו. גזע המוח והמערכת הלימבית, שהם חלקי המוח האחראיים על תפקוד מערכות החיים של הגוף ועל הרגשות הבסיסיים, בוחנים כל אירוע מאירועי חיינו (הממשיים והפסיכולוגיים) במונחים גסים של "סכנה" או "ביטחון". כדרך הטבע, התגובות האוטומטיות למצבי סכנה מתאפיינות בתקיפה או בבריחה, שתיהן התנהגויות תגובתיות מקובעות ולא יעילות לצורך פתרון קונפליקטים והשגת ביטחון יציב בקשר. גישת ה'אימגו' מבקשת לעודד התמודדות מסתגלת מודעת למניעי ההתנהגות שלנו ושל האחר. התמודדות אשר תתרום ליצירת מרחב בטוח, שבו יוכל כל אחד להתבטא ולקבל מענה לצרכיו.

כדי להשיג מטרה חשובה זו מציע ה'אימגו' מודל לדיאלוג בסיסי מובנה. במסגרת הדיאלוג מקבל על עצמו צד אחד את תפקיד ה"שולח", והצד השני הוא ה"מקבל". בשלב הראשון משקף המקבל את דבריו של השולח, מבקש משוב על השיקוף, ומעודד את השולח להמשיך ולדבר עד שאין לו מה להוסיף עוד. בשלב הבא מסכם המקבל את כל מה ששמע, ולאחר שהוא מברר עם השולח שאכן שמע את דבריו, הוא מנסה להבין את השולח לאור הדברים ששמע ממנו. על פי תפיסתו של הנדריקס, חשוב להקפיד על תקשורת מודעת ויעילה אפילו עם ילדים מתחת לגיל שש (הנדריקס והאנט, 1997). הנדריקס מתייחס לכך שלילדים קטנים אין אוצר מילים רחב או יכולת לבטא רעיונות מופשטים, ועם זאת הוא מצא מניסיון קליני כי ניתן לקיים עמם דו-שיח אינטליגנטי הכולל שיקוף ואמפתיה. שיקוף דבריו של הילד ייתן תוקף לדבריו ויעזור לו לפתח את המודעות ואת המיומנויות הדרושות על מנת שיוכל גם הוא לקיים עם סביבתו אינטראקציה

בטוחה. בתוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי עיבדנו את עקרונות שיטת ה'אימגו' והכלי המרכזי בשיטה, הדיאלוג הזוגי, כך שיותאמו ליכולותיהם ולצורכיהם של ילדי גן.

רציונל המחקר ומטרותיו

התוכנית במחקר הנוכחי ייחודית בכך שהיא עוסקת בפיתוח טווח ההקשבה וההכלה של הילדים בחיי היומיום, ולא דווקא במצבי קונפליקט בולטים. המטרה המרכזית של התוכנית היא לאמן את הילדים בהקשבה ובמסירת דבריהם לאחר בדרך מסודרת. במסגרת התוכנית לומדים הילדים על אופיים של יחסים חברתיים ועל התנהגות תקשורתית, ודנים במגוון של נושאים מתחום זה. מעבר לדיון בתכנים, לומדים הילדים כלים מעשיים ופשוטים לצורך תקשורת, ומתרגלים קבוע את השימוש בהם. התוכנית מאמנת את הילדים בתקשורת יעילה, ומאפשרת להם ללמוד ולהבין את המניעים של עצמם ושל חבריהם להתנהגות תגובתית או להתנהגות מתחשבת. בנוסף, שונה תוכנית "הגן הבטוח" מתוכניות אחרות בכך שהיא מובנית (מאורגנת כסדרת מפגשים הבנויים במדורג) ומופעלת בקבוצות קטנות. הילדים זוכים להתאמן בתוכני התוכנית במסגרת הקבוצה הקטנה (שישה ילדים). שונקוף ומייסלס (Shonkoff & Meisels, 2000) מציינים בפתיחה לספרם "Handbook of Early Childhood Intervention", כי בעוד היעילות הכללית של תוכניות התערבות בגיל הרך הוכחה, עדיין אין די עדויות מספקות לגבי המרכיבים ההכרחיים ההופכים תוכנית אחת ליעילה יותר מאחרת, ויש להוסיף ולחקור בנושא. עם זאת טוענים הכותבים, כי קיימת תמיכה ביעילות של עבודה שיטתית בקבוצות קטנות בגיל הרך.

התוכנית

בשני גני ההתערבות הופעלה תוכנית בשם "הגן הבטוח" שפותחה לצורך המחקר הנוכחי. תוכנית זו מבוססת על עקרונות שיטת ה'אימגו', העוסקת, כאמור, ביצירת מודעות ותקשורת יעילה בין אנשים בתוך מערכות יחסים. עקרונות ה'אימגו' עובדו בהתאם לעולם המושגים של ילדי גן חובה, על מנת לאפשר את הבנת העקרונות ואת יישומם בתקשורת שבין הילדים. לשם כך נבנו 20 יחידות לימוד שכללו הצגה תיאורטית של נושאים מרכזיים ב'אימגו', וגם תרגול של הכלי המרכזי ב'אימגו' – הדיאלוג הזוגי. יחידות הלימוד הועברו במשך שנת הלימודים במסגרת מפגשים שבועיים של 20-30 דקות. הפעלת התוכנית נמשכה, אם כן, כחמישה חודשים, מדצמבר עד מאי. מפגשי התוכנית נערכו בקבוצות קבועות של כשישה ילדים, והונחו על ידי הגננות. לכל המפגשים היה מבנה זהה של פתיחה, הצגת נושא תיאורטי, תרגול הדיאלוג וסגירה (ר' דוגמאות לשני מפגשים בנספח א').

הפתיחה בכל מפגש כללה הרפי ה של כשתי דקות, שבוצעה באמצעות דמיון מודרך. בעזרת טקסט שעובד במיוחד למטרה זו ומוזיקה מתאימה, הנחתה הגננת את הילדים כיצד להרפות בהדרגה את כל גופם ולהכין את עצמם לעבודה, כלומר: להיות מוכנים לחלוק את רגשותיהם ומחשבותיהם עם האחרים, ויותר מכך – להיות מוכנים להכיל את דברי חבריהם. במהלך השנה, לאחר שהילדים התוודעו ל"מקום בטוח" (מושג פסיכולוגי מרכזי בגישת ה'אימגו'), הילדים הודרכו במהלך ההרפיה להגיע בדמיונם ל"מקום הבטוח" שלהם, שבו הם מרגישים נינוחים. החלק התיאורטי של כל מפגש ארך כחמש עשרה דקות, ובו הוצגו באמצעים מגוונים נושאים מרכזיים בהבנה רגשית-חברתית על פי רעיונות ה'אימגו'. הנושאים הובאו על פי סדר הגיוני מבחינת דרגת הקושי העולה בהדרגה והרצף הרעיוני: היכרות עם מגוון הרגשות; הבנת התנהגות המוח במצבים בהם האדם חש תחושות של סכנה או ביטחון; התוודעות עם דפוסי ההתנהגות

המאפיינים אותנו כאשר אנו חשים בסכנה או בביטחון ; הבנת הצרכים שלנו ושל האחרים ; היכרות עם מושג ה"הכלה" ומשמעותו ; תרומתה של תקשורת תקינה לתפקודנו ו עוד. לדוגמא, במפגשים שעסקו בנושא סכנה וב ביטחון, הגננת קיימה עם הילדים דיון לגבי משמעותם של "סכנה" ו"ביטחון" תוך דגש על ה היבט שאינו פיזי דווקא . הגננת הדגישה כי מצבי סכנה או ביטחון יכולים לנבוע גם מגורמים פנימיים , והם משתנים מאדם לאדם . לאחר החלק התיאורטי הוקדשו בכל מפגש כחמש דקות לתרגול מיומנויות של דיאלוג זוגי .

הדיאלוג הזוגי הוא הכלי המרכזי של ה תוכנית. ברמה הגבוהה ביותר של הדיאלוג ילדים מדברים על מצבי קונפליקט שהם חוו . ילד אחד מספר לילד האחר על התסכול שהיה לו בקשר איתו. הילד המקשיב משקף את דבריו של חברו עד סופם, רעיון אחר רעיון. לאחר מכן אותו ילד מסכם את דברי חברו ומנסה להבין אותם . הקניית מיומנויות הדיאלוג נעשתה באופן הדרגתי , כאשר במפגשים הראשונים מתבקשים הילדים לשקף צליל או מילה בודדת של האחר , ורק במפגשים המתקדמים נעשה שיקוף של משפטים שלמים במסגרת דיאלוג מלא . תחילה התבצע הדיאלוג בין שני ילדים שהתנדבו לערוך משחק תפקידים בפני הקבוצה , בהנחיה צמודה של הגננת. בשלב מאוחר יותר נערכו בזמן התרגול דיאלוגים של כל ילדי הקבוצה במקביל , כשהגננת עוברת בין הזוגות ועוזרת במקרה הצורך . כל מפגש נסגר במעגל של שיתוף ברגשות או במחשב ות. בחלק זה, הנמשך כשתי דקות , עומדים הילדים במעגל ואוחזים ידיים . כל ילד בתורו מתבקש לבטא את עצמו בתחום מוגדר , לרוב כזה הקשור לנושא המפגש . כך, לדוגמא, בתום המפגש בנושא סכנה וביטחון, מתבקש כל ילד לנקוב בשמו של בעל חיים מסוים .

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים ביכולות התקשורתיות בין קבוצת ההתערבות (ילדים שהשתתפו בתוכנית) לבין קבוצת ההשוואה (ילדים שלא השתתפו בה) : ילדי התוכנית יתקדמו יותר במיומנויות של ניהול דיאלוג , הן בתפקיד השולח (זה שמספר על תסכולו) והן בתפקיד המ שיקף (זה שמקשיב לתסכול של חברו).

2. יימצאו הבדלים ביכולות החברתיות בין קבוצת ההתערבות לקבוצת ההשוואה :

- הילדים בקבוצת ההתערבות יראו בסוף השנה התאמה גבוהה יותר בבחירת חבריהם לעומת הילדים מקבוצת ההשוואה.
- הילדים בקבוצת ההתערבות יפגינו בסוף השנה הבנה חברתית טובה יותר מזו של הילדים בקבוצת ההשוואה.

השיטה

הנבדקים

במחקר השתתפו 92 ילדים בני חמש וחצי ($M = 65.18$ חודשים, $SD = 3.17$ חודשים) מארבעה גנים. ארבע הגנות הן בעלות תואר B.A וניסיון של 5 שנים לפחות. כל הגנים לומדים בהתאם לתוכנית הלימודים הרגילה של משרד החינוך, ולא הועברה בהם תוכנית התערבות נוספת. ארבעת הגנים ממוקמים בשכונות המשתייכות למיצב בינוני- גבוה במרכז הארץ (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2001).

תוכנית ההתערבות שתוארה פותחה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי , וקיבלה את אישור משרד החינוך והורי הילדים שהשתתפו במחקר. כל הגנות בארבעת הגנים הביעו נכונות להשתתף בתוכנית. שניים מהגנים נבחרו באקראי לשמש כגני ס בהם הופעלה תוכנית ההתערבות, בעוד

ששני הגנים האחרים שימשו כקבוצת ההשוואה. מפגשי ה תוכנית הועברו על ידי הגנות בגני ההתערבות כחלק מתוכנית הלימודים הכוללת הנהוגה בגן. בטרם הפעלת התוכנית השתלמו הגנות (בקבוצת ההתערבות) בסדנא של שלושה מפגשים בני שעתיים וחצי באוניברסיטה, לצורך למידת התכנים הבסיסיים של ה 'אימגו'. הן העלו שאלות לגבי התיאוריה והיישום, והיו שותפות פעילות וחשובות בבניית ה תוכנית, ובעיקר בהתאמתה לעולמם של ילדי גן. בנוסף, הן קיבלו ספר המבהיר את עקרונות ה 'אימגו' עליהם מושתתת התוכנית (הנדריקס, 1988). במהלך שנת הלימודים נערכו פגישות חודשיות עם הגנות המפעילות את התוכנית בגניהן, לצורך הבהרה תיאורטית של תכנים, קבלת משוב על הפעילות, והיוועצות בנושאים שעלו במהלך הפעילות. נערכו עמן גם שיחות טלפון קבועות לצורך מעקב והנחייה. כמו כן, בשני גני ההתערבות נערכה פגישה עם ההורים, ובה ניתן להם הסבר מפורט על ה תוכנית המופעלת בגן. הפגישה נערכה כחודשיים לאחר התחלת התוכנית, כך שההורים יכלו לדווח על מה שכבר שמעו מן הילדים ולשאול שאלות לאחר הקישור לתיאוריה.

הכלים

הילדים הוערכו לפני ואחרי ההתערבות באמצעות הכלים הבאים:

1. **דיאלוג בין ילדים:** הוקלט ונותח דיאלוג בין זוגות של ילדים במסגרת משחק תפקידים. כל הילדים השתתפו בהקלטות, כך שבכל גן היו 23 זוגות של ילדים. כל ילד הוקלט פעם אחת בעת דיאלוג. המצב שהוצג בפני הילדים לצורך משחק התפקידים הוא – "רן ניגש אל עומרי כי הוא רצה לשחק איתו, אבל עומרי היה עסוק ולא רצה לשחק עם רן. רן נפגע. עכשיו יש לרן ועומרי הזדמנות לדבר על מה שקרה", ורן מתחיל "לטקסט זה שתי גרסאות נוספות המותאמות לדיאלוג בין שתי ילדות או בין ילד לילדה. בכל פעם בחרו שני הילדים המוקלטים איזה תפקיד ברצונם למלא. ההנחיה הייתה – "זה מה שקרה בין הילדים, ועכשיו הם רוצים לדבר על מה שהיה ביניהם. תעשו את השיחה הכי טוב שאתם יכולים, וכשתחליטו שאין לכם מה להגיד יותר, נעצור". סמוך ככל האפשר להקלטת הדיאלוג בוצע תענוק מדויק, כך שהתקבל תמליל בכתב של כל השיחות. מתוך ניתוח הדיאלוגים, הופקו המדדים הבאים:
 - א. מספר התורות – נמנו מספר התורות שהילדים החליפו במהלך הדיאלוג, כלומר עד כמה היה הדיאלוג בין הילדים ארוך ומורכב.
 - ב. מספר הביטויים הרגשיים – נמנו המילים שבהן נעשה שימוש בדיאלוג ואשר הוגדרו כרגשיות (לדוגמא – להיעלב, לפחד, להרגיש עצוב).
 - ג. מספר הביטויים הקוגניטיביים – נמנו המילים שבהן נעשה שימוש ב דיאלוג ואשר הוגדרו כקוגניטיביות (לדוגמא – להבין, לשים לב, להבטיח).
 - ד. ציון של השולח – מדד שהופק לצורך הערכת התבטאותו של הילד בתפקיד השולח. ההערכה מבוססת על המידה שבה הצליח הדובר להסביר את עצמו. הסולם נע בין 1 ל- 4:
 - 1 = אין הסבר (השולח לא מדבר על רגשותיו), 2 = הסבר מצומצם מאוד (התייחסות לרגש בלבד, לדוגמא – "זה פגע בי"), 3 = הסבר חלקי (התייחסות לרגש ולסיבה, לדוגמא – "לא היה לי ממש נעים שלא שיתפת אותי במשחק"), 4 = הסבר מלא (התייחסות לרגש, סיבה ומשמעות, לדוגמא – "רציתי לשחק איתך... זה מאוד העליב אותי... זה כאילו את מתעלמת ממני").

ה. ציון של המשקף – מדד שהופק לצורך הערכת התבטאותו של הילד בתפקיד המשקף .
ההערכה מבוססת על המידה שבה הצליח הילד לתת מענה ל דברי חברו. הסולם נע בין 1
ל- 4 : 1 = אין מענה כלל (התעלמות מהסיטואציה או מרגשות השולח), 2 = מענה
מצומצם מאוד (מענה ענייני בלבד, לדוגמא – "אני עסוק מדי"), 3 = מענה חלקי (מענה
ענייני ורגשי, לדוגמא – "אני מצטער שלא התייחסתי אלייך"), 4 = מענה מלא (אמפתיה
או לקיחת אחריות, לדוגמא – "אני הבנתי את זה שפגעת בי").

ו. ציון לרמת הפתר ון – מדד שהופק לצורך הערכת רמת הפתרון שאליו הצליחו להגיע
המשתתפים בדיאלוג. הסולם נע בין 1 ל- 4 : 1 = אין פתרון, 2 = פיצוי או התפייסות
בלבד, 3 = התנצלות בלבד, 4 = פיצוי/ התפייסות והתנצלות.
הואיל וכלי זה נבנה במיוחד לצורך המחקר הנוכחי, נבדקה מהימנות בין-שופטית. תחילה
קודדו על ידי כל אחת משתי החוקרות, לפי המחווה שתואר לעיל, עשרה דיאלוגים ש נבחרו
באקראי. התקבלו אחוזי הסכמה גבוהים מספיק בכל הקטגוריות – מספר התורות (90%);
ביטויים קוגניטיביים (100%); ביטויים רגשיים (100%); ציון לשולח (90%); וציון למשקף (70%).

2. **ריאיון מובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי** : שאלון לילדים (Tur-Kaspa, & Bryan, 1994)
שהופק על פי המודל של קריק ודודג' (Crick & Dodge, 1994). הריאיון המובנה נועד לבדוק
את קיומם של תהליכי עיבוד מידע חברתי אצל ילדים. הוא כולל התייחסות לארבעה מצבים
חברתיים: כניסה לקבוצת בני הגיל; פרובוקציה מכוונת; פרובוקציה עמומה (כוונת המתגרה
לא ברורה) כאשר מושא הפעולה הוא הקורבן (ההתייחסות למצב מנקודת הראות של הקורבן);
פרובוקציה עמומה כאשר סוכן הפעולה הוא התוקפן (ההתייחסות למצב מנקודת הראות של
התוקפן). כך, לדוגמא, מוצג בפני הילד מצב של פרובוקציה מכוונת: "עומר מתנדנד בנדנדה
בחצר. לפתע בא ילד ודוחף אותו מהנדנדה. הילד עולה בעצמו על הנדנדה ומתחיל להתנדנד".
לגבי כל מצב נשאל הילד מספר שאלות קבועות. תחילה עליו לספר את מה שהוא זוכר
מהסיפור שהוצג בפניו. אחר כך הוא צריך להסביר מה הבעיה במצב זה ומי לדעתו הסיבה
להתנהגותו של הילד מהסיפור. לאחר מכן הילד מציע פתרונות למצב, מעריך אותם (טוב,
בינוני או רע) ומציין באיזה פתרון היה בוחר בעצמו. לבסוף מוצגים בפניו חמישה פתרונות
מוכנים, הוא מעריך כל אחד מהם כ "טוב", "בינוני" או "רע", ובוחר אחד מהם כיעיל ביותר
בעיניו. לצורך המחקר הנוכחי הופקו מהריאיון המדדים הבאים:

- א. מספר יחידות המידע – כל אחת מארבע הסיטואציות מחולקת לחמש יחידות מידע.
במדד זה נמנו מספר יחידות המידע שנזכרו מתוך החמש המוגדרות לכל סיטואציה.
- ב. ממוצע מספר הפעמים של התייחסות מודעת לעולם פנימי – בכמה מתוך ארבע
הסיטואציות פירש הילד את התנהגות הדמות מתוך מודעות לצרכים, רגשות
ושיקוליים אפשריים של אותה דמות.
- ג. מספר הפתרונות – כמה פתרונות בממוצע ניתנו על ידי הילד לכל סיטואציה.
- ד. אחוז הפתרונות היעילים – חושב היחס בין כלל הפתרונות שניתנו על ידי הילד לבין
מספר הפתרונות היעילים.

ה. אחוז הפתרונות הלא-יעילים – חושב היחס בין כלל הפתרונות שניתנו על ידי הילד לבין מספר הפתרונות הלא-יעילים, פתרונות שהוגדרו כתוקפניים, פסיביים או לא יעילים.

ארבעה שאלונים שנבחרו באקראי קודדו בנפרד על ידי שתי החוקרות ונמצאה רמת הסכמה ממוצעת של 90% בין המעריכות.

3. מבחן סוציומטרי : מבחן סוציומטרי נמצא יעיל להערכת הסתגלותם החברתית של ילדים צעירים. כך, לדוגמא, נלסון, רובינסון והרט (Nelson, Robinson, & Hart, 2005) מצאו התנהגות אלימה רבה יותר בקרב ילדי גן שדורגו נמוך על ידי חבריהם בגן במבחן סוציומטרי. במחקר הנוכחי מטרת השימוש בכלי זה הייתה לאתר את מידת ההתאמה בבחירת החברים בגן. במטלה זו התבקשו הילדים לציין את שמותיהם של ארבעת חבריהם הטובים ביותר בגן. ההנחיה לילד הייתה – "תגיד לי מי ארבעת החברים הכי טובים שלך בגן". הציון במבחן הסוציומטרי מייצג את מספר ההתאמות בבחירת החברים. עבור כל ילד נספרו הפעמים בהן ציין חבר מהגן שגם הוא בחר בו, כך שהסולם נע בין 0 ל-4 התאמות. ציון גבוה מעיד על בחירה הדדית גבוהה יותר, כלומר על מידה רבה יותר של התאמה בין הילדים בבחירת החברים.

ההליך

ההערכה בארבעת הגנים התבצעה על ידי שתי סטודנטיות לתואר שני לפני הפעלת התוכנית (דצמבר) ולאחריה (יוני), ובכל פעם ארכה כחודש מרגע ההעברה לילד הראשון ועד לילד האחרון באותו גן. המבחן הסוציומטרי והרשימות המובנה למיפוי תהליכי עיבוד חברתי הועברו באופן פרטני לכל אחד מהנבדקים. הכלים הועברו בסדר אקראי (רשימות מובנה ומבחן סוציומטרי) באותו מפגש עם הילד שארך כחצי שעה בסך-הכול. לגבי הקלטות האודיו, ביקשנו מהגננות, בהתאם להיכרותן עם ילדי הגן, לחלק את הילדים לזוגות של חברים. הקלטות האודיו נערכו גם הן במסגרת שעות הפעילות בגן, כאשר בכל פעם הוקלטו זוג ילדים על פי חלוקה של הגננת, שאפשרה דיאלוג בין זוגות של חברים. החלוקה לזוגות הייתה זוהה בהקלטות שלפני הפעלת התוכנית ובהקלטות שאחריה. הילדים החליטו בעצמם איזה תפקיד ברצונם לבצע במסגרת משחק התפקידים המוקלט (תפקיד המספר על תסכול או תפקיד המקשיב).

ממצאים

התחום התקשורתי

היכולות התקשורתיות של הנבדקי המחקר הוערכו לפני ההתערבות ואחריה באמצעות הכלי של דיאלוג זוגי. במסגרת הדיאלוג השתתפו (לפני ההתערבות ובסיומה) זוגות קבועים של ילדים במשחק תפקידים שבו אחד בחר בתפקיד הנפגע והאחר בתפקיד המשקף. לבדיקת יעילות תוכנית ההתערבות בתחום זה בוצעה סדרה של ניתוחי שונו-תד-ממדיים (זמן, זמן X תוכנית) עם מדידות חוזרות. בלוח מס' 1 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן, מהימנות והבדלים ביכולות התקשורתיות בין קבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה, לפני ההתערבות ואחריה.

לוח מס' 1:

סטטיסטיקה תיאורית : ממוצע, סטיית תקן, מהימנות ו השוואה בין הקבוצות ביכולות התקשורתיות – דיאלוג זוגי (N = 92)

ANOVA		קבוצת השוואה		קבוצת ההתערבות		
זמן x קבוצה	זמן	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	
5.09*	8.12**	6.91 (4.89)	6.57 (4.32)	8.26 (5.76)	5.26 (4.26)	מספר תורות
11.61***	40.02** *	1.70 (0.46)	1.43 (0.58)	2.57 (0.78)	1.70 (0.55)	ביטויים רגשיים
5.08*	8.69**	2.48 (1.1)	2.39 (0.88)	3.04 (0.92)	2.39 (1.02)	ביטויים קוגניטיביים
7.75**	14.89** *	1.74 (0.75)	1.52 (0.85)	2.74 (0.91)	1.65 (0.57)	ציון לשולח ¹
0.20	15.90***	1.96 (0.71)	1.52 (0.59)	2.83 (1.03)	2.05 (0.72)	ציון למשקף ¹
0.77	0.77	1.65 (0.87)	1.43 (0.58)	2.04 (1.09)	2.04 (0.81)	ציון לפתרון

¹ N = 46 (כל ילד היה בתפקיד שולח או משקף ולכן הניתוח נעשה כל פעם עבור חצי קבוצה)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

מנתוני לוח מספר 1 ניתן ללמוד כי בשתי הקבוצות חלה התקדמות ביכולות התקשורתיות של הילדים לאורך שנת הלימודים. עם זאת, הילדים בקבוצת ההתערבות התקדמו באופן מובהק יותר מהילדים בקבוצת ההשוואה, במספר התורות בדיאלוג, במספר הביטויים הרגשיים, מספר הביטויים הקוגניטיביים והציון לשולח. מכאן שלעומת קבוצת ההשוואה, הילדים בקבוצת ההתערבות למדו כיצד לנהל דיאלוג ארוך יותר ביניהם, הם למדו להשתמש בביטויים רגשיים ובביטויים קוגניטיביים. בנוסף, הילדים בקבוצת ההתערבות למדו להבהיר את עצמם ואת

תחושותיהם טוב יותר מהילדים בקבוצת ההשוואה. הם למדו במהלך השנה לתאר בבהירות רבה יותר את הקושי שלהם במצב של פגיעה בהשוואה לקבוצת ההשוואה.

התחום החברתי

המיומנויות החברתיות של הילדים הוערכו לפני ההתערבות ולאחריה באמצעות מבחן סוציומטרי וריאיון מובנה. תחילה יוצגו נתוני המבחן הסוציומטרי. במבחן זה בדקנו את מספר ההתאמות בבחירת חברים עבור כל ילד בקבוצת ההתערבות וההשוואה, לפני ואחרי הפעלת התוכנית. כלומר, מנינו עבור כל ילד כמה מהילדים שהוא בחר כחבריו, בחרו אותו כחברים. יש לזכור כי מספר התאמות המקסימלי שהמשימה שלנו אפשרה היה ארבע, שכן ביקשנו מכל ילד לתת שמות של ארבעה חברים. יצרנו שלוש קטגוריות:

1 – אפס התאמות, 2 – התאמה או שתיים, 3 – שלוש או ארבע התאמות. בלוח מס' 2 ניתן לראות את התפלגות מספר ההתאמות במבחן הסוציומטרי בשתי הקבוצות.

לוח מס' 2:

התפלגות מספר ההתאמות בקבוצת ההתערבות ובקבוצת ההשוואה לפני ההתערבות ואחריה -

$$\chi^2 (N = 92)$$

קבוצת ההשוואה		קבוצת ההתערבות		מספר התאמות
אחרי	לפני	אחרי	לפני	
8	11	13	11	0
34	26	21	27	1-2
4	9	12	8	3-4

תוצאת מבחן $\chi^2 = 8.26(2), p < .05$ מעידה על כך שההבדלים בין הקבוצות מובהקים. לפני ההתערבות התקבלה התפלגות כמעט זהה בשתי הקבוצות. בבדיקה החוזרת בתום ההתערבות, חלה עלייה משמעותית במספר הילדים מקבוצת ההתערבות שהגיעו לשלוש או ארבע התאמות בבחירת החברים, בעוד שבקבוצת ההשוואה נמצאה ירידה במספר ההתאמות הגבוהות. רוב הילדים בקבוצת ההשוואה הגיעו בסוף השנה להתאמה אחת או שתיים, ואילו בקבוצת ההתערבות קטגוריה זו הצטמצמה, בעיקר לטובת הקטגוריה הגבוהה של שלוש וארבע התאמות. כלומר, בקבוצת ההתערבות בסוף השנה יותר ילדים בחרו כחברים אותם ילדים שבחרו בהם מאשר בקבוצת ההשוואה.

כדי לבדוק את מידת ההתקדמות של הילדים משתי הקבוצות ביכולות החברתיות הנוספות שהוערכו באמצעות הריאיון המובנה, נערכו ניתוחי שונות דו-ממדיים (זמן, תוכנית, זמן x תוכנית) עם מדידות חוזרות. בלוח מס' 3 מוצגים ממצאי הריאיון המובנה – הממוצע, סטיית התקן וההבדלים בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת ההשוואה, לפני ההתערבות ואחריה.

לוח מס' 3:

ממוצע, סטיית תקן, מהימנות והשוואה בין הקבוצות ביכולות החברתיות (N = 92)

ANOVA		קבוצת השוואה		קבוצת התערבות		
זמן X קבוצה	זמן	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	אחרי M (SD)	לפני M (SD)	
0.65	80.24***	3.29 (0.72)	2.14 (1.1)	3.58 (0.86)	2.62 (1.09)	יחידות מידע
4.41*	0.81	1.65 (0.48)	1.74 (0.57)	2 (0.67)	1.78 (0.55)	התייחסויות לעולם הפנימי
3.71*	0.00	6.52 (2.39)	7.22 (2.82)	9.24 (2.92)	8.56 (2.74)	מספר פתרונות
0.52	6.77**	66.43 (27.37)	55.23 (28.13)	66.6 (21.77)	60.26 (24.38)	אחוז הפתרונות היעילים
0.27	7.59**	33.57 (27.37)	44.76 (28.13)	33.39 (21.77)	39.74 (24.38)	אחוז הפתרונות הלא-יעילים

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

לוח מס' 3 מראה על התקדמות דומה של הילדים בשתי הקבוצות במהלך שנת הלימודים, במספר קטגוריות של הר יאיון המובנה – מספר יחידות מידע, אחוז הפתרונות היעילים ואחוז הפתרונות הלא-יעילים. הילדים בשתי הקבוצות התקדמו ביכולת לשחזר פרטי מידע מסיטואציות חברתיות שהוצגו בפניהם, וביכולת לזהות פתרונות יעילים ולהעדיףם על פני פתרונות לא יעילים. בנוסף, נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בקטגוריות של מספר התייחסויות מודעות ומספר פתרונות בר יאיון המובנה. מספר ההתייחסויות המודעות היה דומה בתחילת השנה בשתי הקבוצות. לאחר השתתפות בתוכנית עלה מספר זה באופן מובהק בקרב ילדי ההתערבות, בעוד שבקבוצת ההשוואה ניכרת ירידה מסוימת. ממצא זה מעיד על התקדמות בהבנת עולמו הפנימי של האחר בקרב הילדים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות. גם בקטגוריה של מספר פתרונות ניתן לראות עלייה בקבוצת ההתערבות לעומת ירידה בקבוצת ההשוואה. כלומר, בסוף השנה יכלו בוגרי התוכנית להציע מספר רב יותר של פתרונות לקונפליקטים חברתיים.

אף שהשערות המחקר הנוכחי לא עסקו בהבדלים בין בנים לבנות במשתנים השונים, נערכה סדרה של ניתוחי שונות (זמן x קבוצה x מגדר) לגבי כל המשתנים התלויים שבמחקר. לא נמצאו

אינטראקציות מובהקות בין זמן או קבוצה לבין מגדר. בקבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה לא נמצאו הבדלים בין בנים לבנות לפני או אחרי ההתערבות, בין הקבוצות ובתוכן.

דיון

במחקר זה נבדקו יכ ולות תקשורתיות וחברתיות של ילדים בגן חובה בעקבות תוכנית התערבות לקידום מיומנויות חברתיות. המטרה הייתה לבחון את יעילותה של תוכנית שנבנתה על פי עקרונות ה'אימגו' בקידום מיומנויות של ילדי גן בתחום התקשורתי ובתחום החברתי. המיומנויות התקשורתיות הוערכו באמצעות הד' יאלוג הזוגי, והמיומנויות החברתיות הוערכו באמצעות כלים להערכה של מקובלות חברתית (המבחן הסוציומטרי) והבנה חברתית (הריאיון המובנה). השערות המחקר היו כי הילדים שהשתתפו בתוכנית יראו שיפור גדול יותר ביכולות התקשורתיות והחברתיות בהשוואה לילדים שלא השתתפו בה.

לצד התקדמות כללית של כל הילדים (בקבוצת ההתערבות וקבוצת ההשוואה) במהלך השנה, הממצאים אכן מראים כצפוי הבדלים בין הקבוצות. בתחום התקשורתי, הילדים שהשתתפו בתוכנית "הגן הבטוח" ביצעו בסוף השנה דיאלוג ארוך יותר שכלל יותר חילופי תורות בין הצדדים ויותר התייחסויות לרגש ות ולמחשבות. אלו מביניהם שבחרו בתפקיד הילד הנפגע, הצליחו לבטא עצמם טוב יותר, כשהם מתייחסים לסיטואציה בצורה המעמיקה ביותר. בהתאם להשערת המחקר בתחום זה, שימוש במתכונת הדיאלוג המונחה של ה'אימגו', אפשר לילדים להתבטא באריכות וביעילות. בתחום החברתי, הילדים בקבוצת ההתערבות הפגינו יתרון על חבריהם בקבוצת ההשוואה במודעות לעולמו הפנימי של האחר, במגוון דרכי הפתרון במצבי קונפליקט, ובהתאמה בבחירת חברים (המקובלות החברתית).

הממצאים לגבי התקדמות הילדים בתחום התקשורתי בעקבות תוכנית עשויים להיות משמעותיים בכל הקשור להנחיית י לדים צעירים בתקשורת שלהם עם בני גילם. כפי שכבר צוין, היכולת התקשורתית מורכבת ודורשת שליטה במיומנויות מתחומים שונים. בעת שיחה עם אדם אחר יש צורך להבין את נקודת המבט השונה שלו, לעמוד במשימה של המתנה בתור, להקשיב, להגיב לעניין ולהתנסח בבחירות (וולף, 1998). האתגר של יצירת תקשורת יעילה בקרב ילדים מורגש היטב בגן, בעיקר כאשר מנסים לנהל דיון במל יאה. בסיטואציה מוכרת זו מתקשים רוב הילדים להתבטא כראוי ולהקשיב לאחרים. למרות זאת, חסרות עדויות לכך שניתן לאמן את היכולות התקשורתיות אצל ילדים.

כאמור, במחקר הנוכחי מצאנו כי תוכנית ההתערבות תרמה לשיפור ביכולת לקיים תקשורת יעילה עם חברים בקבוצת השווים אצל ילדי גן בני 5-6. נראה כי שיפור זה התאפשר בזכות למידת תוכני התוכנית והאימון הקבוע בניהול דיאלוג. ייתכן כי המסגרת המובנית והייחודית שמציע הדיאלוג הזוגי של ה'אימגו' סיפקה את התנאים המתאימים לאימון המיומנויות התקשורתיות. אינטראקציה זו, המתאפיינת בשמירה על תחושת ביטחון ועל כללים ברורים, תרמה ליכולת ההתבטאות של הילדים, כפי שחזה הנדריקס כאשר עסק בתקשורת שבין זוגות מבוגרים (הנדריקס והאנט, 1997). ניתן ללמוד ממחקרנו זה כי יעיל להתחיל באי מון מיומנויות תקשורתיות כבר בגיל הגן, וזאת באמצעות כלי מובנה ופשוט ללמידה, הדיאלוג המובנה.

הממצאים לגבי השתפרות הילדים שהשתתפו בתוכנית בתחום החברתי מלמדים כי הם נטו יותר להבין את המניעים הפנימיים של אחרים והצליחו להציע יותר פתרונות לקונפליקטים שהוצגו בפניהם. הם גם הצליחו להגיע ליותר התאמות בבחירת חברים במבחן הסוציומטרי.

הממצאים עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים בהם נמצא כי דיון עם ילדים צעירים על אסטרטגיות שונות לפתרון קונפליקטים תרם ליכולתם לחשוב על פתרונות חיוביים לבעיות שהוצגו בפניהם. בראונינג וחבריו (Browning, Davis & Resta, 2000) הציגו תוכנית התערבות בנושא פתרון קונפליקטים אשר הביאה לשיפור בהתנהגות חברתית של ילדי כיתה א'. התוכנית שארכה שמונה שבועות הציגה בפני הילדים מעגל של אפשרויות בחירה במצבי קונפליקט, כמו: לספור עד עשר ולהירגע, להתעלם, לדבר על זה ועוד. במסגרת התוכנית דיברו עם הילדים גם על מתן משוב חיובי, פתרון בעיות ופתרונות מועדפים לקונפליקטים. דיווח של התלמידים ותייעוד של התנהגויות במהלך תקופת ההתערבות העלו כי הצטמצמו מקרי התוקפנות וכי הילדים התקדמו ביכולתם לחשוב על פתרונות יעילים למצבי קונפליקט, אם כי לרוב לא בזמן אמת.

ההבדלים בין הקבוצות במחקר הנוכחי מעידים כי תוכנית ההתערבות תרמה להבנה חברתית של הילדים שהשתתפו בה. סביר להניח כי זוהי תוצאה של העבודה במסגרת ההתערבות על אסטרטגיות לפתרון קונפליקטים, שכבר הוכחה בעבר כמגבירה מודעות חברתית. לדוגמה, ג'ונסון וריד (Johnson & Reed, 1996) מצאו כי ילדים בני 6-8, שהשתתפו בתוכנית המבוססת על שימוש באסטרטגיות תיווך, בלמידה שיתופית ובספרות ילדים, הפגינו התנהגות מודעת ומתחשבת יותר באחר, על פי הדיווח והתייעוד של צוות בית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים את הטענה כי אף ילדים צעירים בני 5-6 מסוגלים להתחשב במניעים ובצרכים של האחר, וכי יכולת זו מתחדדת תוך כדי אימון באינטראקציה עם קבוצת השווים.

לגבי ממצאי המבחן הסוציומטרי, העלייה במספר ההתאמות אצל קבוצת התערבות מאשרת את השערת המחקר כי הילדים שהשתתפו בתוכנית יראו התאמה גבוהה יותר בבחירות של חברים בסוף השנה בהשוואה לילדים שלא השתתפו בתוכנית. לממצאים אלה חשיבות רבה, לאור העדויות שנמצאו במחקרים קודמים באשר להשפעתה של מקובלות חברתית בגן על הסתגלות, רווחה נפשית ואף הישגים אקדמיים בבית הספר. יש לציין, כי בעבר הוצע מודל לאימון כישורים קוגניטיביים-חברתיים של ילדים על מנת לשפר את המקובלות החברתית שלהם (Dong Hwa & Juhu, 2003). המודל נועד לסייע לילדים ביישום התנהגויות חיוביות שלמדו בחירת חברים חדדית. ייתכן שממצאי המחקר הנוכחי מרמזים על הקשר שבין הבנה חברתית למקובלות, הואיל וילדי ההתערבות פיתחו בשניהם יתרון על קבוצת ההשוואה. במחשבה זו יכול לתמוך מחקר אורך של מגווייר (Maguire, 1997) על בני 3-7 שגילה קשר הדדי בין חברות בקרב ילדים בגיל הצעיר לבין היכולת להבנת מצבים מנטליים ורגשיים בגיל מבוגר יותר. ההדדיות מתבטאת בכך שכישורים חברתיים גבוהים בגיל צעיר עשויים לתרום למקובלות החברתית, ובמקביל – מקובלות חברתית גבוהה בגיל צעיר מקדמת פיתוח כישורים חברתיים. בנוסף, היכולת להשתמש בדפוסי התנהגות יעילים יותר מדפוסים אוטומטיים של תוקפנות או ביישנות נמצאה כתורמת לקבלה על ידי קבוצת השווים בגיל 5-6 (Phillipsen, et al., 1999), כך שניתן להסיק כי הקניית האסטרטגיות במסגרת תוכנית ההתערבות הנוכחית השפיעה גם על המקובלות של הילדים הנבדקים.

לסיכום, נמצאו הבדלים בין קבוצת התערבות וקבוצת ההשוואה בתחומים שעמדו במוקד התוכנית. כל המדדים, התקשורתיים והחברתיים, שבהם חל שיפור – אורך הדיאלוג, מספר הביטויים הרגשיים והקוגניטיביים, רמת ההתבטאות של השולח, התייחסות מודעת לאחר, פתרון מצבי קונפליקט, התאמות בבחירת חברים – מייצגים למעשה את עקרונותיו של ה'אימגו' אשר

שימשו לצורך אימון היכולות התקשורתיות והחברתיות של הילדים בקבוצת התערבות. ממצאי המחקר מעידים כי ניתן לשפר את יכולתם של ילדי גן לבטא את עצמם, להבין את האחר ולהתקבל בקבוצת השווים. כפי שצוין, רק לאחרונה מתעוררת ההכרה בהתפתחות יכולות אלו כבר בגיל הגן (Astington & Jenkins, 1995; Slomkowski & Dunn, 1996; Sodian, 1991). עד כה עסקו מחקרים מעטים יחסית באימון מיומנויות חברתיות- תקשורתיות בקרב ילדי גן רגילים. ייחודו וחשיבותו של המחקר הנוכחי מתחזקים לאור העדויות המתרבות באשר להשפעת יחסים מוקדמים עם קבוצת השווים על הצלחה בתחום החברתי ואף על איכות החיים בגיל מבוגר יותר (Denham et al., 2003; Hampton & Fantuzzo, 2003; Lawhon & Lawhon, 2000). ילדים עם דפוסי תקשורת בעייתיים של תוקפנות או ביישנות הם לרוב ילדים דחויים, ולכן זוכים לפחות אפשרויות להתפתח מתוך התנסויות חברתיות (Phillipsen, et al., 1999). מאחר שההתפתחות בגיל הרך מעוצבת במידה רבה מתוך האינטראקציה עם קבוצת השווים, ילד שאינו מוזמן להשתתף בפעילויות של חבריו, מועד מראש לקשיים בתחומים החברתיים. קיומם של קשיים בקשרים ראשוניים עם בני הגיל עלול להוביל להתקבעות מצבם של ילדים מסוימים כבלתי חברתיים. לכן יחסים בקבוצת השווים עשויים להיות משמעותיים בניבוי בעיות בתחום החברתי (Campbell, 2002). התערבות באינטראקציות שבין ילדים כבר בגיל צעיר היא חיונית, אם כן, לצורך הקניית טכניקות חיוביות של תקשורת ומניעה של היווצרות פתולוגיות בהמשך (Lawhon & Lawhon, 2000).

יש להתייחס כמובן לכמה מגבלות של המחקר הנוכחי. מדובר בניסיון ראשון ליישם את השיטה הזוגית של ה'אימגו' על תקשורת בין ילדים. המחקר הנו ראשוני גם בניסיון להעריך תוכנית התערבות המבקשת לשפר מיומנויות בתחום התקשורתי בגיל הצעיר. ידוע כי קשה להעריך מיומנויות של תקשורת והבנה חברתית אצל ילדי גן. הועלתה כבר הסברה כי ילדים יודעים הרבה על דרכי התנהגות חברתיות, אך מתקשים לתאר את התהליכים או המניעים שלהם כאשר הם נשאלים על כך בצורה ישירה (Campbell, 2002). במחקר הנוכחי עשינו שימוש בכלים מקובלים בספרות, שלא יועדו להעריך בדיוק את התחומים בהם אימנו את הילדים. ייתכן שבנייה של מבחנים במיוחד לצורך המחקר הנוכחי הייתה מביאה לממצאים ברורים יותר. מגבלה נוספת של המחקר קשורה להערכת התוכנית. התוכנית הוערכה רק בשתי נקודות זמן, לפני הפעלתה ומיד בסיומה. יש מקום להעריך את הילדים בקבוצות ההתערבות וההשוואה כעבור פרק זמן, כדי לבחון אם ההתקדמות של ילדי קבוצת ההתערבות נשארת בתוקף, מתעצמת או אולי נעלמת. בנוסף יש לזכור, כי המחקר בוצע במדגם קטן יחסית (4 גנים) והומוגני (מיצב בינוני). אנו ממליצים כי מחקרים עתידיים יעקבו אחר קבוצה גדולה ומגוונת יותר של ילדים שישתתפו בתוכנית, ויבחנו לאורך זמן את ההשפעות החשובות שניצניהן נראו במחקר הנוכחי.

הידע הקיים היום לגבי חשיבותם של יחסים עם קבוצת השווים בהתפתחות ילדים מחייב המשך של מחקר ראשוני זה על מנת לנצל את כלי ה'אימגו' לרווחתם של ילדינו. להערכתנו, ניתן כבר בהווה לרתום את תוצאות המחקר לטובת עבודתם של היועצים החינוכיים בגיל הרך התופסים תפקיד הולך ומתרחב בקידום תוכניות התערבות, הדרכת גנות והורים בגיל הצעיר.

מקורות

- בול, ג. (1985). **מעגל הקסם לגן הילדים**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- דינקמיר, ד' (1992). **דוסו - תכנית טיפולית לגיל הרך וכיתות בית הספר היסודי**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2001). **דירוג רשויות מקומיות לפי רמה חברתית כלכלית**: <http://www.cbs.gov.il/publications/local-authorities/pdf/to1.pdf>
- הנדריקס, ה' (1988). **לבסוף מוצאים אהבה**. נתניה: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' והאנט, ה' (1997). **הורות מודעת**. נתניה: אחיאסף.
- וולף, ד' (1998). אינטראקציה איכותית בכיתה. **הד הגן, ס"ב**, 396-409.
- כהן, א' ואבורמן, ל' (2000). **מפתחות הקסם לתקשורת**. בהוצאת המחברים.
- לוי, י' (2002). **בינת הלב**. אבן יהודה: רכס.
- סלע, ל' (2002). מחשבות על דיאלוג בגן הילדים. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**. (עמ' 233-255). תל אביב: רמות.
- סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג' (1998). **התפתחות הילד, טבעה ומהלכה**. (עמ' 391-474). תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- קבלסון, א' (2002). **תכניות התערבות בינקות**. חיפה: הוצאת אוניברסיטת חיפה.
- Anderson, A. H., Clark, A., & Mullin, J. (1994). Interactive communication between children: learning how to make language work in dialogue. *Journal of Child Language*, 21, 439-463.
- Astington, W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Barkan, H. (2003). *The effect of preschool children's social cognitive abilities on their peer sociometric status and behavioral evaluations*. M.A. Thesis, Department of Psychology, Bar-Ilan University.
- Browning, L., Davis, B., & Resta, V. (2000). What do you mean "think before I act"? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 232-238.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children*. New York: The Guilford Press.
- Chandler, G. M., & Hatcher, S. W. (1995). Affectivity assessment device: A reliability study. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 133-138.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring rules and responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30, 203-208.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information - processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach- Major, M., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Dinkmeyer, D. (1970). Developing understanding of self and others. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dong Hwa, C., & Juhu, K. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31, 41-46.
- Hampton V.R., & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32, 77-91.
- Hoffman, M. L (2000). *Empathy and Moral Development*. Cambridge university press.
- Israelashvili, M. (Submitted). Small kids and big challenges. Paper submitted for publication.
- Johnson, J., & Reed, F. (1996). *Improving students' ability to resolve conflict*. Action research project, Illinois: Saint Xavier University.
- Lawhon, T., & Lawhon, D.C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28, 105-110.
- Maguire, M. C. (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *Psychology Press*, 21, 669-686.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16, 115-139
- Paplau, L.A., & Perlman, D. (1982). Types of loneliness. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory Research and Therapy*. (pp. 105-119). New York: Wiley.
- Phillipsen, L.C., Bridges, S. K., Mclemore, G. T., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 68-77.

- Shonkoff, J. P. & Meisels, J. M. (2000). Foreword (pp. XI – XV). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstri, L. (1994). Enhancement of self-esteem in at-risk elementary students. *Journal of Health Education*, 25, 30-36.
- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communications with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.
- Sodian, B., (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 173-188.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 12-23.
- Wright, K. C., Stetson, R. W., Rourke, M., & Zubernis, L. S. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198-221.

נספח א' – דוגמאות לשתי יחידות לימוד מתוכנית "הגן הבטוח"

מפגש מס' 4 - רגש האהבה

פתיחה (2 דקות) – הרפיה באמצעות דמיון מודרך ומוזיקה.

עבודה בנושא רגשות (15 דקות) – הגננת תקריא ותשמיע את השיר "אני אוהב" של יהונתן גפן (הטקסט מצורף למפגש זה והשיר נמצא בסוף קלטת / דיסק ההרפיה). בעקבות השיר יערך דיון בנושא רגש האהבה על כל גווניו : אהבה לדברים לעומת אהבה לאנשים , הבדלים באהבה לאנשים שונים וחשיבותה של אהבה עצמית.

תרגול דיאלוג (5 דקות) – הילדים יתרגלו שיקוף של משפטים . כל ילד יאמר בתורו משפט קצר וחברו מימין ישקף.

סגירה (3 דקות) – הילדים יעמדו במעגל ויאחזו ידיים . מתנדב יבחר לומר דבר אחד חיובי על חבר בקבוצה. אותו חבר יאמר כעת דבר חיובי לילד שלישי וכך הלאה.

פעילויות המשך אפשריות : ניתן לשלב את תרגיל "ההצפה החיובית" בחגיגות יום הולדת הנערכות בגן . בתרגיל זה יושב בעל יום ההולדת על כיסאו , בשעה שילד אחר , או כמה ילדים לפי תור , מסתובבים סביבו ובכל סיבוב מציינים תכונה אחת חיובית שלו . אפשר להתחיל מתכונות חיצוניות (יש לך חיוך מקסים , העיניים שלך מקסימות) , ואחר כך לעבור לתכונות פנימיות יותר (אתה רוקד יפה , אכפת לך מאחרים) . תרגיל "ההצפה החיובית" יכול כמובן להתבצע גם בהזדמנויות שאינן קשורות לחגיגת יום הולדת.

מפגש מס' 16 - הכלה

פתיחה (2 דקות) – דמיון מודרך של המקום הבטוח.

עבודה בנושא הכלה (15 דקות) – הגננת תקשר בין נושא ההכלה לבין נושא השיקוף . היא תסביר כי כאשר אנו משקפים את דבריו של האחר , אנו משמשים כמו מכל המקבל לתוכו את הדברים ושומר עליהם . שיקוף כזה של הכלה הוא ההקשבה האמיתית לאחר . אמנות ההכלה חשובה ביותר בדיאלוג עם אחרים . אפשר לשאול מה יקרה לדברים מוחשיים כמו מים , קמח , פרח וכו' אם לא יהיה להם מכל , ולקשר לתחושה של אנשים כשהאחר לא "מכיל" אותם. יש לעודד את הילדים לספר על רגשות שונים שמתעוררים כשמקשיבים להם וכשלא מקשיבים להם.

תרגול דיאלוג (5 דקות) – הגננת או הילדים יבחרו סיטואציה מחיי הגן , ועליה יתבסס הדיאלוג . אם ניתן , יסתדרו כל הילדים בזוגות ויעבדו בו-זמנית , כשהגננת עוברת ביניהם . אם לא , ידגים זוג אחד והשאר יצפו . **מעטה יש לדבר על הכנת המכל לקראת השיקוף** . המשקף "ירוקן" או "יפנה" את ה"מכל" שלו כדי להתכונן להקשבה . יש לשים לב גם למצב הגוף (הילדים יושבים זה מול זה ללא חסימה ושומרים על קשר עין).

סגירה (3 דקות) – הילדים יעמדו במעגל ויאחזו ידיים . כל ילד יתבקש בתורו להשלים את המשפט : "כשאני מקשיב למישהו אחר , אני..." הגננת תתחיל כדי להבהיר את המשימה.

פעילויות המשך אפשריות : שימוש במושגים של שיקוף , הכלה והקשבה בהזדמנויות שונות בגן .