

א"ב ליצירת אקלים רגשי אמפתי בגן – ללמוד לחיות ביחד בקבוצה

ד"ר ליהי גת

תכנית לימודי המוסמך בגיל הרך ("תכנית שוורץ"), האוניברסיטה העברית

השאלה שתעסיק אותנו במאמר זה היא: מה ייחשב אקלים חיובי ואיכותי בגן, ואיך יכולות הגננת והסייעת לתרום ליצירת אקלים כזה. המאמר מתבסס על תכנית ההדרכה "ללמוד לחיות ביחד"¹, תכנית למניעת אלימות שפותחה ב"תכנית שוורץ" באוניברסיטה העברית.

אקלים הוא מונח שמאפיין חיי קבוצה: בכל סביבה קבוצתית שבה בני אדם שוהים ביחד באופן קבוע ולאורך זמן - הולך ומתגבש 'אקלים' מסוים, המבטא את האווירה המורגשת בקבוצה (Evans, 2009). כך הדבר בקבוצות של מבוגרים וכך גם בקבוצות של ילדים. האקלים הקבוצתי משפיע על האופן בו חברי הקבוצה מגיבים ומתייחסים זה לזה. כך למשל, האקלים יכול להיות מאופיין כ'חמים' או 'קר', 'נינוח' או 'מתוח', 'תומך' ו'מקבל' או 'תחרותי' ו'תוקפני', ובכך הוא מאפיין בהכרח גם את מערכות היחסים בקבוצה. אלא שאקלים ואווירה הם מונחים חמקמקים למדי: איך מזהים ואיך מודדים 'אווירה' בקבוצה? ואיך בדיוק הולך ומתגבש האקלים הקבוצתי? כל אלה הן שאלות מהותיות לחיי הגן.

במונח 'אקלים רגשי' טמונה התייחסות לרגשות בגן, ולאופן בו הגננות מנהלות את הרגשות בגן: המונח 'אקלים רגשי' מזמין אותנו לתת את הדעת למימד הרגשי בחיי הגן, ולאופן בו הגננת והסייעת² יכולות לתרום לעיצובו: איך הן מגיבות לרגשות המתחוללים בקבוצה מידי יום? איך הן משתתפות ביחד עם הילדים בחוויות הרגשיות והחברתיות שלהם? איך מנהלים בגן רגשות קשים וסוערים במיוחד? ובכלל, איך מדברים בגן על רגשות?

המטאפורה המטרואולוגית של 'אקלים רגשי' מתאימה מאוד לענייננו: הרי אקלים הוא מונח רחב יותר ממצג אויר. ביום מסוים יכול להיות גשום או קר או חם במיוחד, אבל 'אקלים' מתייחס למה שטיפוסי ואופייני, מעבר ליום זה או אחר. כך הדבר גם בגן: האקלים הרגשי מספר לנו על הטון הרגשי הבולט בגן ועל הדפוסים הטיפוסיים בניהול החיים הרגשיים בקבוצה - מעבר לאירוע מסוים או למצב רוח חולף. המטאפורה המטרואולוגית מזכירה לנו

¹ התכנית "ללמוד לחיות ביחד" מתוארת בפרוט בספר "לא נולדים אלימים – החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים בגיל הרך" (רוזנטל, גת וצור, 2008, הוצאת הקיבוץ המאוחד). זוהי תכנית הדרכה לגננות ולסייעות, שמטרתה להקנות כלים לעיצוב האקלים הרגשי בגן, וכלים לקידום היכולת הרגשית-חברתית של הילדים. התכנית פועלת מזה עשור במעונות יום, ובשנה האחרונה היא הותאמה לגילאי הגן. בימים אלה מופעל פיילוט לגננות בתל מונד, פורידיס ונתניה, ומאמר זה מתבסס במידה רבה על הניסיון שנצבר בפיילוט הזה.

² לאורך המאמר אני אשתמש בשם הכולל "גננות" כדי להתייחס הן לגננת והן לסייעת. שתיהן נתפשות ע"י הילדים כ"מבוגרים" בגן, וילדים פונים אל מבוגרים כדי שיעזרו להם לנהל את רגשותיהם.

גם שמזג אוויר קשה צפוי בכל אקלים, וכך גם בכל גן. סערות יתרחשו מפעם לפעם, השאלה היא איך ראוי להגיב אליהן על מנת להבנות בגן חוויה רגשית מוגנת.

גשם של רגשות סוערים בגן: חיי הגן רוויים ברגשות. ילדי הקבוצה חווים בעצמם רגשות בעוצמות שונות, ובנוסף הם חשופים לאורך כל שעות היום להבעה הרגשית של חבריהם. הם עדים לרגשות חיוביים של האחרים, וגם לרגשות 'שליליים' (negative affect - זהו, לצערנו, המונח המקובל להבעה הרגשית הטבעית והאנושית כל כך שיש לכולנו ברגעי כעס, עצב, עלבון, אכזבה, פחד וכו'). במאמר זה אני מבקשת להאיר דווקא את הרגעים האלה בגן, בהם האוויר רווי ברגשות סוערים ו'שליליים'. המאמר יתמקד במצבי מצוקה יומיומיים שמתרחשים בכל גן - כשילד בוכה או מבטא באמצעות שפת הגוף שלו עלבון, מחאה, אכזבה, בדידות. רגעים אלה דורשים מאתנו לעצור ולתת את הדעת למסרים הגלויים והסמויים שילדי הקבוצה סופגים באותו רגע לגבי המצופה מהם.

הטענה המרכזית של מאמר זה היא כי **רגעי מצוקה מהווים זמנים קריטיים לעיצוב האקלים הרגשי בגן**, ולכן יש להיערך לקראתם מראש. מצבי מצוקה בגן מתעוררים בגן במפתיע ללא התרעה, אך הגנות נדרשות לגבש לעצמן תפישה כוללת איך לנהל את הרגשות הסוערים ברגעים אלה. חלק ממצבי מצוקה בגן מתחוללים כתוצאה מחוויה אישית של הילד כשלעצמו (מתקשה להיפרד מהוריו בבוקר, מתוסכל כשלא הצליח לגזור בדיוק כפי שרצה, נפל וקיבל מכה, עייף בסוף היום, וכו'). מצבי מצוקה אחרים מתעוררים כמובן באירועים חברתיים טעוני-רגשות (מריבות בין ילדים, עלבון ודחייה חברתית, ועוד מגוון רגעים של התנגשות בין רצונות בגן, בהם הילד חש שעליו לעמוד על המשמר כדי שילדים אחרים "לא ייקחו לי", "יתפסו ראשונים" ו"לא יישאר לי מקום" וכו'). כך או כך, בין אם מדובר במצוקת היחיד או באירוע חברתי - המצוקה הרגשית של ילד בגן הופכת במהרה לחוויה משותפת של כלל הילדים. שכשחבר בוכה ילדי הקבוצה עוצרים לרגע, מתבוננים בדריכות. חלקם חווים בעצמם מצוקה והזדהות, אחרים אולי מתרחקים כדי לסנן רגשות מעיקים. אך אם נתבונן היטב נראה שילדים רבים מתקרבים או מתבוננים מהצד. 'קהל הצופים' עוקב אחר הגננת ותגובותיה, מבקש לקבל ממנה שיעור: איך מתייחסים לזולת.

האופן בו גננות מגיבות למצבי מצוקה - הינו בעל חשיבות עליונה לגבי סוג האקלים הרגשי שיווצר בגן. זו הזדמנות טבעית ומתבקשת לקדם בגן אקלים קשוב לזולת, **אקלים אמפתי ופרו-חברתי**. 'אמפתיה' היא נטייה אנושית וחברתית שמתעוררת (לא רק, אבל בעיקר) לנוכח מצוקת הזולת. אמפתיה משקפת את היכולת להבין את מצבו של האחר, ומהווה בסיס להתנהגויות 'פרו-חברתיות' - התנהגויות חיוביות שמטרתן להיטיב עם הזולת: גילויי אכפתיות ודאגה, כוונה טובה לעזור, שיתוף בחפצים ונתינה, התחשבות (רוזנטל, גת וצור, 2008). אין ספק שאמפתיה ופרו-חברתיות הן מצרך חיוני לחיי קבוצה. אדרבה, יש חוקרים

הטוענים שגננות שמקדמות אקלים פרו-חברתי בכיתתן מכינות את הילדים לקראת אזרחות טובה: "כיתה פרו-חברתית" (Jennings & Greenberg, 2009) מאופיינת ביחס מכבד של חברי הקבוצה זה לזה, ובטיפול תחושת האחריות של הילדים זה לזה. זוהי הכנה לחיים הבוגרים בהם הפרט נושא באחריות כלפי הקהילה שלו, המשפחה, ועוד קבוצות השתייכות.

דיבור על רגשות בגן: איך יכולה הגננת להגיב ברגעי מצוקה בגן על מנת לעצב אקלים אמפתי ופרו-חברתי? ניקח לדוגמה את האירוע הבא³, שמחדד את השאלה: במה מתמקדת הגננת כשילד בוכה בגן - האם היא ממוקדת בעיקר בניסיון לפתור את מקור הבעיה, ובהדרכת הילד לקראת פתרון בעיות? או שהיא מדברת גם (ואולי בראש ובראשונה) על הרגש שהילד מבטא?

דני הגיע בבוקר לגן ומיד ניגש לחפש את 'הרובוט' שהוא בנה יום קודם לכן מלגו. אלא שילדים אחרים הגיעו לפניו, "לקחו לו" ו"פרקו לו". כשדני הסביר להם שזה שלו ושהוא צריך את זה – הילדים אמרו: "זה בכלל לא שלך, זה לגו של הגן". דני התווכח, ולבסוף ניגש לגננת שהזכירה לו אף היא את חוקי הגן: מה שהיה אתמול היה אתמול, ומה שהיום הוא היום, הצעצועים בגן הם של כולנו, מותר לחברים לפרק לגו מאתמול. דני התעקש, ולבסוף פרץ בבכי. הגננת חזרה על החוקים (וגם ליטפה אותו בחום, כדי לעזור לו להתנחם). אבל דני סרב להתנחם. הגננת הציעה שייגש לבנות רובוט חדש מלגו, אח"כ הציעה שיצטרף לילדים וישתתף איתם במשחק, אח"כ הציעה עוד ועוד פתרונות הגיוניים מאוד לבעיה, אלא שהבכי של דני רק הלך וגבר. לבסוף אמרה: "הצעתי לך כך וכך, אולי תנסה לחשוב בעצמך על פתרון מתאים?". והלכה.

גננות מוצאות את עצמן מתלבטות איך להגיב לבכי מתמשך בגן. ברגעי מצוקה מסוג זה הן נדרשות להכריע: האם התגובה הרגשית של הילד מבטאת פינוק, מניפולציה, חוסר התמודדות עם חיי הקבוצה ודרישותיה? איך אפשר ללמד ילד לווסת את עצמו במצבים יומיומיים שכאלה? מאידך, הבכי של דני נראה אמיתי מאוד, וככל שהוא שקע בתוכו הלכה וחדרה להכרתה של הגננת התחושה שהילד אכן שרוי במצוקה גדולה. שני קולות פנימיים נאבקו בתוכה: האם להמשיך להתעלם מהבכי המתמשך, או שמא להתעלמות תבטא כשל אמפתי? איך לא "להיכנע" לבכי, ובכל זאת להמשיך לבטא רגישות ואמפתיה לילד בוכה? יתר על כן, מסביב "קהל" של ילדים מתבוננים. מה המסר שילדי הקבוצה סופגים כשהגננת משאירה את דני בוכה לעצמו?

הגננת חזרה אל דני ואמרה: "אתה באמת נורא מאוכזב, נכון? אתה נורא חיכית לחזור הבוקר לגן כדי לשחק ברובוט, נכון?" (כולנו מכירים את סוג ההתערבות הזו, המכונה "שיקוף

³ האירוע הזה סופר ע"י גננת ותיקה, רגישה ומיומנת, המשתתפת בימים אלה בתכנית "ללמוד לחיות ביחד".

רגשות"). אני מבקשת לחדד בהתנהגות זו היבט נוסף: הגננת דיברה באותו רגע לא רק אל דני, אלא גם אל יתר הילדים המתבוננים מהצד. היא הדגימה ל"קהל" יחס מכבד לרגשות (אפילו אם אינם "חוקיים"), ושידרה לילדי הקבוצה: זה טבעי להרגיש כך, זה יכול לקרות לכל אחד. היא התמקדה ברגש, וביטאה אמפתיה לעצם ההוויה הנסערת של הילד. גננת זו מבינה: חוקי הגן ידועים היטב ואפילו מוזכרים מידי יום, אך אין זה מונע מהילדים לחוות קשת רחבה של רגשות כגון: אכזבה, עלבון, אין אונים, כעס, מפח נפש. ילדים צעירים לא מצליחים להכיל רגשות עזים שכאלה, ופונים לגננת שתעזור להם. הם, וה"קהל" המתבונן מהצד, מבקשים ממנה לנהל את הרגשות בגן.

מה עוד יכולה הגננת לעשות ברגעי בכי ומצוקה על מנת לעצב בגן אקלים רגשי אמפתי ופרו- חברתי? הגננת יכולה לפנות לילדים המתבוננים מהצד ולערב אותם בחוויה הרגשית של דני (זה כבר לא "שיקוף רגשי", אלא דיבור על רגשות, שמטרתו לפתח הבנה רגשית ונטייה אמפתית של ילדי הקבוצה). הגננת יכולה לתאר לילדים המתבוננים מהצד את מצבו הרגשי של החבר: "דני כועס, ואני חושבת שהוא גם מאוד מאוכזב. הוא מבין שיש חוקים בגן, אבל הוא בכל זאת מאוכזב". היא יכולה להזמין את הילדים לנחם חבר במצוקה: "יש למישהו רעיון איך אפשר לנחם את דני? קשה לו כרגע להתגבר". היא יכולה לבקש מהילדים לספר על חוויות אכזבה שהם עצמם חוו, ומה עזר להם. היא יכולה גם לספר לילדים מה היא עצמה מרגישה כשהיא חווה אכזבה. כמו כן, הגננת יכולה לפנות לילדים שמשחקים בלגו, ולהזמין אותם לתת את הדעת לעוצמת הרגשות של דני: "דני מאוד נסער. היה לו חלום גדול עוד מאתמול, לחזור ולשחק עם הרובוט שהוא בנה. אולי אתם מסכימים לעזור לו להגשים את החלום הזה?".

המסר של הגננת לילדים: היום אתם מתחשבים בדני, ומחר הוא יתחשב בכם. ככה זה בחיי קבוצה. אין כאן כניעה לילד 'מתבכיין', וגם לא התעלמות מחוקי הגן. אלא הגננת נותנת שיעור לכלל ילדי הקבוצה על התחשבות בזולת, וסוללת לדני דרך להתנחם לא רק בעזרתה, אלא גם בעזרת החברים. כך הגננת מעצבת ומובילה באופן מודע ושיטתי אקלים אמפתי פרו- חברתי בגן.

האמנם הגננת היא זו שמעצבת את האקלים הרגשי בגן, או שמא...? לפעמים נדמה לגננות שמי שבאמת קובע את האווירה בגן אלו ילדים עם בעיות התנהגות, ילדים שרמת התוקפנות והאלימות שלהם גבוהה במיוחד. בשנה שבה הרכב הקבוצה בעייתי – גם האקלים בגן מתוח. מה שבאמת קובע, אומרות הגננות בליבן, זה הרקע המשפחתי של הילדים, וגם מעורבות יתר והאשמות תכופות של הורים בגן. גננות חשות שהן נשאבות בעל כורחן אל תוך אקלים שהן אינן חפצות בו: אקלים שבו כולם מתגוננים ועומדים על המשמר.

אכן, יש חוקרים שמדגישים כי האקלים הרגשי בגן מושפע במידה רבה מהרכב הקבוצה (Buyse et.al, 2008): כאשר יש בגן אחוז גבוה של ילדים עם בעיות התנהגות (הן ילדים עם בעיות 'החצנה', כגון תוקפנות והיפראקטיביות, והן ילדים עם בעיות 'הפנמה', כגון התנהגות נסוגה-חברתית ורמת חרדה מוגברת) - נמצא שהגננות נוטות להיכנס לעימותים תכופים עם הילדים 'המחצינים', ולבטא כלפיהם עוינות ודחייה. הרכב הקבוצה פוגע באיכות הקשר גננת-ילד, ומשפיע על מידת השחיקה של הגננות. עם זאת, המחקר מצא כי כאשר הגננות מתגייסות באופן מודע על מנת לעצב בגן אקלים רגשי 'חיובי' - לאקלים כזה יש השפעה ממתנת על בעיות ההתנהגות של הילדים. המחקר זיהה שתי התנהגויות של גננות שמקדמות אקלים רגשי חיובי: 'תמיכה רגשית' ו'כישורי ניהול כיתה'. 'תמיכה רגשית' מבטאת יחס מכבד וחם של הגננת לילדים (לעומת כעס, סרקאזם, ביטויי מתח ועצבנות של הגננת). תמיכה רגשית מבטאת גם התעניינות כנה של הגננת בילדים ומעורבות רגשית שלה בעולמם האישי. 'כישורי ניהול כיתה' מבטאים הבנייה בהירה וחד משמעית של הרגלים וחוקים בגן: הגננת מבטאת בצורה בהירה את הציפיות שלה מהילדים, ומספקת תזכורת איך עליהם להתנהג במצבים שונים. אני מבקשת להדגיש במאמר זה כי 'כישורי ניהול כיתה' מתייחסים גם לניהול הרגשות בגן. אדרבה, דווקא בגנים עם הרכב קבוצה מאתגר, ודווקא ברגעי מצוקה – ילדי הקבוצה זקוקים להבניה בהירה: מה הציפיות מהם, איך מתמודדים עם רגשות סוערים ואיך להגיב לרגשות הסוערים של החבר.

מחקר נוסף מחדד שלגננות יש יכולת לעצב ולהוביל את האקלים הרגשי בגן, ובכך לצמצם תוקפנות של ילדים "קשים" בגן: המחקר בדק תאומים זהים עם בעיות התנהגות שהופרדו ולמדו בכיתות שונות. הורי הילדים דרגו את שני התאומים כגבוהים במשתנים של בעיות התנהגות. לעומתם, המורים מהכיתות השונות דרגו כל תאום באופן שונה. המחקר טוען כי הבדלים אלה לא נובעים מהטיה ומהבדלי תפישה בין הורים ומורים, אלא שילדים עם בעיות התנהגות מושפעים בהתנהגותם מהמורים בעלי הסגנון השונה של ניהול כיתה (Dilalla & Mullineaux, 2008). מסקנת החוקרים היא כי תוקפנות של ילדים בגן אמנם נובעת ממאפיינים גנטיים ומשפחתיים, אך היא מושפעת במידה ניכרת גם מגורמים סביבתיים כמו האקלים הכיתתי.

מה אנחנו למדים ממחקרים אלה? ראשית, שהרכב הקבוצה בהחלט משפיע על האקלים ועלול לאתגר אף את הטובות שבגננות, אך ניתן להחזיר את המושכות לידי הגננת. שנית, חשוב שנבין שככל שהרכב הקבוצה בעייתי, כך גם מתרבים האירועים הסוערים בגן ורגעי המצוקה. לכן חשוב להיערך מראש לקראת אירועים שכאלה, וכשהם מתפרצים - זה הרגע להתמקד ברגשות, ולערב גם את ה"קהל".

ואולי בעצם עדיף לא להתייחס בפומבי לבכי ולמצוקה של ילד? אולי זה בכלל יבייש את הילד אם נדבר עליו ועל רגשותיו בפני ילדי הקבוצה? לא פעם גננות נרתעות להפנות זרקור אל ילד שבוכה בגן. זה נראה להן רגע פרטי. ואכן, תגובת הגננת לילד השרוי במצוקה דורשת עדינות ושיקול דעת. לא כל רגע של מצוקת היחיד צריך בהכרח להפוך לנחלת הכלל. עם זאת, מאמר זה מבקש לחדד שכך או כך, מצוקת היחיד כבר הפכה להיות נחלת הכלל מעצם זה שהיא התרחשה בקונטקסט קבוצתי. ילדי הקבוצה מתבוננים מהצד, ודרכים לקבל מהגננת רמז: איך להגיב למצוקת הזולת. גם הילד שבוכה רוצה להיות בטוח שחבריו מבינים לליבו ואינם לועגים לו.

במהלך משחק עירני ליאור רצה ונופלת, משתטחת על הארץ⁴. היא משתדלת להתגבר, אך לבסוף פורצת בבכי. אחד הילדים מזעיק את הגננת. היא ניגשת, וברקע ניתן לשמוע ילד אומר: "כשאני נפלתי לא בכיתי". ילדה אחרת ממחרת להסביר לגננת שליאור עברה על חוקי הגן ועשתה 'מירוץ' (כלומר, ליאור כנראה אשמה ואחראית למצוקה שלה). נראה שהילדים ממחרת לומר בקול רם את מה שנדמה להם שמצפים מהם: להיות ילדים שתמיד מתגברים, וילדים שאף פעם לא עוברים על החוקים.

מה אמורה הגננת לעשות? היא אמנם יכולה לקחת את ליאור הצידה ולהרגיע לה את הכאב עם מים קרים. אך היא יכולה גם להפוך אירוע שגרתי ויומיומי זה של נפילה ובכי בגן לרגע קבוצתי. זה הזמן להעביר מסר בהיר וחד משמעי שהגננת מעריכה אמפתיה ופרו-חברתיות. נכון, ליאור רצה (התנהגות מוטורית שאיננו מעודדים בגן) אבל כרגע היא בוכה, כואב לה, וכשחבר בוכה אני מצפה מכם לנחם אותו (ובאמת, מי מאיתנו לא זקוק לאמפתיה דווקא כשהוא מועד ונופל, תרתי משמע?).

זאת אומרת שרגעי מצוקה בגן הם הזדמנויות למידה? כן, בדיוק כך. במקום שהגננת תגיד בליבה: אוף שוב הילדה הזו בוכה ולא מתמודדת, היא יכולה לומר לעצמה: יש לי הזדמנות טבעית לתת שיעור רגשי בגן. רגעי מצוקה הם זמנים של עוררות רגשית מוגברת בגן, ולמידה משמעותית נוצרת ברגעי עוררות. החוויה הרגשית מקודדת בזיכרון, והמסר שנלמד תוך כדי כך נצרב והופך ל"למידה חמה" - hot cognition. לכן מצבי בכי ומצוקה נחשבים כרגעים קריטיים ללמידה של מסרים אמפתיים (Hoffman 1984), מצוטט אצל רוזנטל, גת וצור, 2008). ברגעי עוררות יש קהל, ואם יש קהל, הרי יש גם שחקנים. הגננת היא השחקנית הראשית על הבמה, וכל מה שתעשה ייקלט ויילמד ע"י הילדים.

⁴ המקרה הזה, וכך גם המקרים שיתוארו בהמשך המאמר, מתבססים על אירועים המתועדים בקלטת הגלוויית לתכנית ההדרכה "ללמוד להיות ביחד".

חיזוקים ליוזמות ספונטניות של הילדים לעזור לחבר: מומלץ שהגננת תבליט ותשבח יוזמות אמפתיות ספונטניות של הילדים, ולו ניצנים ראשונים (כמו למשל מבט דואג), או התחלות מגושמות וגמלוניות של פרו-חברתיות (למשל: ילד מציע חפץ לחבר הבוכה, אבל רק מעיק עליו עוד יותר). במקום להרחיק את הילדים בנוסח: "תעזבו אותו, הוא יירגע לבד", הגננת יכולה להבליט את הכוונה הטובה לעזור ולנחם. למשל, הגננת יכולה להגיד לילד שהזעיק אותה כשליאור נפלה: "אתה ראית שליאור במצוקה, ורצית לעזור לה?". כך היא מבליטה ומחזקת התנהגות ספציפית רצויה בקבוצה: הפניית קשב ורגישות לאיתותי מצוקה של החבר. בהדרגה תיווצר בגן "הדבקה" של יוזמות ספונטניות אמפתיות.

טבעיות ואותנטיות, לעומת דידקטיות: ילדים יודעים להבחין בין התערבות דידקטית של הגננת ובין תגובת בטן רגשית אמיתית וספונטנית. למידה רגשית-חברתית של ילדים מתרחשת במגוון מצבים טבעיים בגן. הילדים קשובים לתגובות הרגשיות של הגננת לאורך כל היום, והלמידה המשמעותית ביותר מתרחשת לנוכח רגשות אותנטיים. לכן חשוב שהגננת תמשיך להגיב באופן אותנטי וספונטני, אך חשוב גם שתגובותיה הרגשיות הספונטניות יהיו מודעות למסר הטמון בהן!

"ילדי הוא גיבור ונבון, ילדי לא יבכה אף פעם כפתי קטון" – משפט זה המצוטט מהשיר המפורסם של מרים ילן שטקליס מלמד אותנו על המסרים הרגשיים והציפיות המופנות לילדים - להתמודד, להתגבר, לא להתנהג כמו "תינוק בכיין". בכל חברה ובכל תרבות מבוגרים מעבירים לילדים 'חוקי הבעה רגשית' (cultural display rules) - חוקים סמויים וגלויים אשר מְבַנִים את הרגשות שמקובל או לא מקובל לבטא בפומבי (רוזנטל, גת, וצור, 2008). כך למשל, ראינו שילדי הגן הם הראשונים לקרוא: "אני לא בכיתי כשנפלת". עם זאת, כדאי לשמוע אצלם קול נוסף שהם מבליעים כשהם מכריזים על עצמם שהם "מתמודדים": הם מבקשים מאיתנו שניתן להם גם, בין היתר, היתר לבטא פגיעות. גננת שמבקשת לנהל את הרגשות בגן ולהדריך ילדים איך לווסת רגשות סוערים, תתייחס גם לרגשות הסמויים, אלה שהילדים לא מעזים לומר בקול רם. כשחבר בוכה, היא יכולה לומר: "לכל אחד מאיתנו זה קורה מִפְעַם לִפְעַם". או: "גם מבוגרים בוכים לפעמים". כך מתגבש בגן אקלים רגשי מקבל ומוגן.

כישורי הצטרפות למשחק: לא רק מצבי מצוקה, אלא גם רגעים של משחק משותף חיוני וערני - מהווים הזדמנות לעיצוב האקלים הרגשי בגן. כשם שחשוב להשתתף עם הילדים בהבעה הרגשית השלילית שלהם בגן, חשוב שהגננת תשתתף איתם גם בהבעה הרגשית החיובית. כשהגננת מצטרפת למשחק של ילדים ומבטאת הנאה ביחד איתם, והנאה מהם, היא תורמת להלך רוח 'משחקי' (playful) בגן. גם כשהיא יושבת בצד, חשוב שתעקוב בהנאה גלויה. עם זאת, ילדי הגן מתקשים לעתים להצטרף למשחק משותף, וזקוקים לעזרה

תומכת. אצל חלקם כישורי ההצטרפות (entry skills) עדיין אינם משוכללים ויעילים (רוזנטל ושות', 2008). בסעיפים הבאים נעקוב אחר שלושה מצבים טיפוסיים המאיימים על האקלים הרגשי בגן - דחייה חברתית, התגררות יומיומית, סוציומטריה וחברויות בגן. איך על הגננת להתערב על מנת לעזור לילדים ללמוד לשחק ביחד?

"לא חברה שלך" – דחייה חברתית בגן: ליבנו נחמץ כשאנחנו עדים לדחייה חברתית של ילד ע"י חבריו. אך מעבר למחויבות להגן על הקרבן הדחוי, יש לגננת מחויבות גם כלפי הילדים הדוחים (Harrist & Bradley, 2003; Greenberg, 2006). ילדים קטנים נלכדים לא פעם בתוך מערבולת שבה הם הופכים לפוגעניים. מלכתחילה הם שרויים במאמץ גדול לפלס לעצמם מקום בקבוצה, ובתוך המאמץ הזה הם יוצרים לא פעם קואליציות, ועושים את מה שהם הכי חוששים שיקרה להם: הם מעליבים ודוחים.

יעל ונטע משחקות משחק דרמטי של "גננת וילדים". מיכל מבקשת להצטרף. יעל ונטע מכריזות שהן הגננות ולכן שתיהן יושבות זו לצד זו על כסאות. למיכל הן מותירות את התפקיד "הירוד" יותר, של "הילדים". הן דורשות ממנה לשבת על הרצפה. מיכל מוחה, מביאה כסא ומתיישבת לידן. יעל ונטע מתחילות להסתודד, מחייכות זו לזו בשייכות גדולה. נטע אומרת למיכל: "שמעת מה אמרנו עליך?" ויעל אומרת: "את לא יכולה להשתתף במשחק שלנו. אנחנו לא חברות שלך".

ילדים צעירים מתאמצים לשמר את המשחק החברתי הקיים, שעלול בכל רגע להתפזר או להיקלע להתנגשות בין רצונות. כל ילד נוסף שמבקש להצטרף מאיים לשבש את מה שכבר ניבנה. זה קשה במיוחד במשולשים לצרף צלע שלישית למשחק של זוג ילדים. עם זאת, **הגננת יכולה להציב גבול ברור על פגיעה בחבר, ולהדריך את הילדים הפוגעים איך לדבר אחרת:** "יעל, זה פוגע כשאת אומרת למיכל שהיא לא חברה ולא יכולה להצטרף. אף אחד לא רוצה שיעליבו אותו כך. מה דעתך במקום זה להגיד לה: עכשיו אני משחקת עם נטע, אני אשחק איתך אח"כ כשנצא לחצר". **לילדה הדחוייה הגננת יכולה להציע:** "מיכלי, נטע ויעל משחקות עכשיו ביחד וכנראה לא רוצות אף חבר נוסף. בואי נחפש מישהו אחר לשחק איתו עכשיו, ותוכלי לשחק עם יעל או נטע אחר כך". **ילדים צעירים בלתי מנוסים עדיין בניואנסים הדקים של מערכות יחסים, ולכן הגננת יכולה גם לחדד עבורם:** "יעל, נכון שאת אוהבת גם את אמא וגם את אבא וגם את אחיך? אפשר בקלי קלות לאהוב הרבה אנשים. את יכולה להיות בו זמנית גם חברה של נטע וגם של מיכל. את יכולה לשחק עם נטע עכשיו, אבל תגידי למיכל שאת גם חברה שלה, ושתשחקי איתה אחר כך" (Greenberg, 2006). במצבי דחייה חברתית נדרשת הבנייה של הגננת ותזכורת: איך ניתן לשמור על התחשבות ואמפתיה, ותמיד להבין את נקודת המבט של הזולת.

מצוקה מתמשכת של דחייה חברתית ובדידות בגן: יש ילדים שנדחים באופן קבוע ע"י חבריהם. התופעה של ילדים דחויים בגן היא מורכבת, רבת גוונים וגורמים, ודורשת התערבות וניהול של הגננות. יש ילדים שנדחים בגן משום שהם תוקפנים ונוטים לכעוס, מפריעים לחבריהם. אחרים מוצאים את עצמם במעמד הדחוי משום שהם מאוד עצורים ומופנמים, ומתקשים להתאים עצמם לקודים הקבוצתיים. תת קבוצה מדאיגה במיוחד היא ילדים "שקופים" ובלתי נראים בקבוצה (neglected children) – אלה שמשחקים בשולי הקבוצה ורוב הילדים מתעלמים מהם (Yanghee, 2003, מצוטט אצל רוזנטל ושות', 2008). סוגיה זו של בדידות ודחייה חברתית מתמשכת דורשת התייחסות מקיפה יותר ולא כאן המקום להרחיבה. עם זאת, חשוב לתת את הדעת שיש לכך השפעה גם על האקלים בגן: כולם רואים – ומתעלמים.

"נה נה נה נה" – התגריות בגן הילדים: התגרות, משפטים מעליבים ("אתה חלש", "אתה לא מצליח!") – הן התנהגויות מאוד שכיחות בקרב ילדי הגן, וגם להן השפעה מהותית על האקלים הרגשי. בשונה מרגעי בכי (שם המצוקה של החבר בולטת לעין) המצוקה באירועי התגרות סמויה יותר, ולעתים הנפגעים מעמידים פנים שלא אכפת להם. יתר על כן, לעתים התגרות עוברת הסוואה בתוך מצבי משחק: הילדים חורזים חריזות פוגעניות ואח"כ צוחקים ביחד. אפשר לחשוב שזה באמת "רק משחק". לנוכח התנהגות מתגרה על הגננת לעצור ולמתוח קו ברור בין 'משחק' ל'התגרות'. המסר: מה שנראה לאחד כמשחק - עלול להיחוו ע"י האחר כעלבון. הגננת יכולה גם להגיד לילד שהתגרה במכוון: "יש דברים שאני לא יכולה להרשות שיקרו אצלנו בגן. אני לא ארשה לך להתגרות ביוסי, ואני גם לא ארשה לאף אחד אי פעם להתגרות ולהעליב אותך". ילדי הקבוצה שומעים: יש בגן הזה מי ששומר על כולם.

סוציומטריה: קליקות, חברויות שמותירות את האחרים בחוץ, ילדים מקובלים יותר ופחות – זהו חלק מחיי קבוצה. "אני לא רוצה לשחק איתו, אני לא חייב להיות חבר שלו" – מתלונן ילד בפני הגננת. וזה ממשיך גם אל מחוץ לגן: "אני לא רוצה להזמין אותה ליום הולדת שלי בבית, היא מציקה לי בגן". האם הגננת יכולה בכלל להתערב במפה הסוציומטרית של הגן? קול פנימי אחד לוחש בתוכה: האם אין לילדים זכות לבחור את חבריהם? אבל קול שני מתגבר ואומר: ומה לגבי חינוך לערכי סולידאריות ולערבות זה לזה בקבוצה?

ערכים כן, בהחלט! מותר וצריך לחנך ילדים לערכי סולידאריות, ערכי חמלה ואחריות זה לזה ב"קהילת הגן". אלו הם ערכים חברתיים שנלמדים מתוך התנסות בקבוצה, תחת עינה הפקוחה של הגננת. לכן חשוב לחזור ולהבליט ערכים אלה בגן. בנוסף, מותר וצריך לחנך ילדים גם לערכים של כבוד לזכויות הפרט ובחירה אישית. אין ספק שלפעמים יתעורר מאבק פנימי בתוך הגננת, לאיזה ערך לתת משקל עודף – לערכים אינדיבידואליסטים או לערכי הקולקטיב וטיפוח 'חברת הילדים'.

פתרונות מוחלטים? אין.

צדק מוחלט? ספק אם יש. עם זאת, התכנית "ללמוד לחיות ביחד" מדגישה כי הדרך הטובה ביותר לגנות לפתור דילמות הקשורות בצדק והגינות בגן היא בגישת ה**גישור**: לא לפעול כשופט שמכריע מי צודק יותר ומי אשם, מי חייב לשחק עם מי וכו'. אלא לפעול כמגשר, שמשקף לכל צד את הכוונות והרגשות של האחר. המגשר נמנע מלייצג צד אחד בלבד ולשמש לו סניגור. הוא שומר על כולם. כך גם ברגעי סערה וקונפליקט בגן: הגנת משקפת מה מרגישים כל הצדדים השותפים לאירוע. היא מעצבת בכך את האקלים הרגשי בגן ובו זמנית מטפחת יכולת חברתית חיונית: הבנת מצבים רגשיים וחברתיים מזוויות-מבט מרובות (perspective taking).

קרוב לסיום - מה השורה התחתונה: החיים ביחד בקבוצה מזמנים לכולנו גם רגעי נחת וגם חוויות דחק. ילדים זקוקים למבוגרים שיעזרו להם לנהל חוויות רגשיות וללמוד איך מתאים לבטא אותן בקבוצה.

"רק בישראל" ?? - מקובל לומר שאקלים רגשי בלתי אמפתי זה "נורא ישראלי". מונחים כמו 'פראייר', 'נחנח' או 'חנון' מאפיינים את הלך הרוח הישראלי: אם תהיה אמפתי מידי - תצא פראייר. מחקרים שהשוו בין גננות ישראליות ואמריקאיות הראו שהגננות הישראליות מעדיפות ילדים פעילים עם 'טמפרמנט של אש'. האמריקאיות מעדיפות דווקא ילד סתגלן ביחסיו עם אחרים, שהבעתו הרגשית הבולטת היא חיובית. בעיני הגננות הישראליות – "הילד האידיאלי" של הגננות האמריקאיות נתפש כצייתן מידי, כנוע ונוח מידי (Kline, 1991), מצוטטים אצל רוזנטל, גת וצור (2008). החברה הישראלית מעריכה אסרטיביות המלווה בקצת חוצפה ותוקפנות, ויש בה לעתים זלזול בהתנהגות מנומסת. ואולי הגיע הזמן להחזיר למיקרוקוסמוס של הגן היבט רך יותר, קצת פחות מתגונן וקשוב לזולת?

שיח רגשי בגן: 'ארגז כלים מקצועי' לגנת שמאמר זה המליץ מבוסס במידה רבה על דיבור ממוקד-רגשות. 'שיח רגשי' מטפח בגן יכולות של הבנה רגשית, ומחדד שוב ושוב מסרים על "מה מרגיש האחר". שיח כזה משפיע על האווירה והאקלים, ועשוי גם לשמש מודל לילדים בדיבור בינם לבין עצמם. זהו הבסיס להקניית 'אוריינות רגשית' (emotional literacy), שכמו כל סוג אחר של אוריינות - דורשת תרגול חוזר ונשנה (Figueroa-Sanchez, 2008).

תשתית למניעת אלימות – 'מניעה' אין פירושה שלא יתרחשו בגן אירועי תוקפנות. המשימה העומדת בפני גננות, היא לא למנוע סערות אלא לנהל אותן. אקלים אמפתי בגן משרה אווירה מוגנת ומווסתת יותר. מריבות ועימותים יפרצו, אך הילדים ירכשו בהדרגה דרכים לא אלימות, פרו-חברתיות, להתייחס אל שותפיהם בקבוצה.

ביבליוגרפיה

רוזנטל, מ., גת, ל. וצור, ח. (2008). לא נולדים אלימים – החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S. Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367–391.

DiLalla, L.F. & Mullineaux, P.Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. *Journal of School Psychology, 46*, 107–128.

Evans, I.M (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 4*, 131–146.

Figuroa-Sanchez, M. (2008). Building emotional literacy: groundwork to early learning. *Childhood Education, 84*, 301-304.

Greenberg, P. (2006) Setting Limits: You're Not My Friend - Helping children who exclude others. *Scholastic Early Childhood Today*; <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=10596>

Harrist, A.W. & Bradley, K.D. (2003) “You can’t say you can’t play”: intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 185-205.

Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525.