

## נוכחות חינוכית למניעת אלימות והסלמה בגני ילדים.

1. פתיחה- היכרות אישית.
2. מטרת הסדנא-
  - א. הצגה כללית של גישת הנוכחות החינוכית.
  - ב. הצגת התערבות שנעשתה בגני ילדים בהתאם לגישה.
3. מבנה הסדנא-
 

בסדנא אציג גישה למניעת אלימות ילדים הקרויה: **נוכחות חינוכית**, ומבוססת על רעיונותיו של פרופ' חיים עומר לשיקום סמכות ההורה. גישה זו יעילה למניעת אלימות במערכת החינוך ככלל, אולם כיום אציג התערבות המדגימה את האופן שבו ניתן ליישמה בגני ילדים.

  - 3.א. מהי נוכחות חינוכית?
 

נוכחות חינוכית היא ביטוי היכולת של המסגרת החינוכית ככלל ושל המורה/הגננת בפרט להתמודד באופן יעיל עם התנהגויותיו של הילד, לחוש תחושת ביטחון עצמי וערכי ולהרגיש כי הם נתמכים ומגובים ע"י אחרים.
  - 3.ב. מהם הנחות היסוד של הגישה?
    1. תוקפנות ילדית היא פועל יוצא של נטיות מולדות ותגובה סביבתית, אשר מחזקת את הצורך בכוח ובשליטה ואת ההנאה שהילד שואב מהשגתם.
    2. פעמים רבות מבוגרים מאפשרים את התנהגותו התוקפנית של הילד, והולכים ומפחיתים מנוכחותם הקונקרטי והרגשית בחייו.
    3. בביטול רצונות המבוגר ושאיפותיו אל מול צרכי הילד ודרישותיו, ריחוק מחיי הילד וחינוך כוחני ותוקפני – כולם ביטויים שונים להפחתת הנוכחות החינוכית.
    4. המפתח להפחתת תוקפנות הילד הוא בהגברת נוכחותו הפיזית והמנטלית של המבוגר בחיי הילד.
    5. חיזוק הנוכחות נעשה באמצעות שימוש בשיטה של **התנגדות לא אלימה**.
    6. **התנגדות לא אלימה** מאפשרת מאבק באלימות תוך הימנעות מצעדי הסלמה, ושימוש בתמיכה מערכתית להפחתת תחושת הבדידות של המבוגר לצד צעדים פרטניים למיתון תוקפנות הילד.

### 3.g. מהם אפיוניה של הגישה במערכת החינוך?

1. **ההיבט ההתנהגותי - הפעלת צעדי נוכחות בתגובה על הפרות משמעת והתנהגויות אלימות.**
2. **ההיבט התוך אישי - שיתוף המחנך בסדנת תמיכה ולמידה עם עמיתיו למקצוע לשם הפחתת תחושת הבדידות והגברת תחושת המסוגלות העצמית.**
3. **ההיבט הבין אישי \ מערכתי -**
4. **א. (בניית רשת תמיכה למאבק באלימות תוך שיתוף הורים וגורמי תמיכה מקצועיים בקהילה.**  
 ב. לימוד הצוות זיהוי תהליכי הסלמה ומניעתם.

### 3.d. במה נבדלת גישה זו מגישות אחרות למניעת אלימות?

1. **איש החינוך הוא במרכז, (למען הילד).**  
 הגישה מכירה באופן גלוי בכך שמערכת החינוך מקנה למחנכיה סמכות וכוח על מנת שישתמשו בהם לעצב את דור העתיד. מערכת החינוך היא נציגת הממסד ונועדה להכשיר את הילד באמצעות תהליכים לימודיים וחברתיים להיות בוגר תורם בחברה. בניגוד לילדים, הפועלים פעמים רבות על פי צרכים ודחפים, לנו כחברה יש מטרות ארוכות טווח, והשגתם כרוכה באיזון עדין שבין התאמה לצרכיו ההתפתחותיים של הילד לבין עיצוב נפשו באמצעות החינוך. הניסיונות להעמיד את הילד במרכז או לראות בו לקוח (והלקוח תמיד צודק...) הם מוטעים ומטעים. איש החינוך הוא במרכז ופעולותיו מכוונות לטובת הילד ולתכלית שילובו המוצלח בחברה. **העלאת תחושת המסוגלות העצמית של המחנך היא המפתח למיתון האלימות!**
2. **המאבק באלימות הוא תהליך לחיזוק סמכות המורה ולא רק למיתון אלימות הילד.**  
 אליבא דה עומר, במרכז כל התערבות למניעת אלימות עומדת השאלה, מה על המחנך לעשות, ולא כיצד ניתן לשנות את הילד. העצמת נוכחותו של המחנך בחייו של הילד היא המאפשרת למחנך להגיב ביעילות כנגד הפרעות התנהגות, והיא המאפשרת לילד לחוות סביבה בעלת גבולות ברורים, המסוגלת להכיל את תוקפנותו.  
 מסיבה זו הגישה מתמקדת בתהליכים לחיזוק נוכחותו של המחנך, ובנקודת מבטו של המחנך על הסיטואציה.  
 כמו כן, גישת הנוכחות החינוכית רואה במאבק באלימות תהליך, ולא רצף של צעדים ותגובות. בכך היא נבדלת מן הגישות הנפוצות לעיצוב התנהגות המתמקדות בבחינת התוצאה המיידית, כפי שהיא מתבטאת בהתנהגות הילד. כך לדוגמא, לא נשאל, במה יועיל

לצעד זה או אחר להפחתת האלימות אצל ילד מסוים בטווח הקצר, אלא במה יועיל אותו הצעד להעצמת נוכחותו וסמכותו של המחנך בעיני הילד בטוח הארוך.

### **3. מאבק יעיל באלימות הוא מאבק בלתי אלים ובלתי מסלים.**

"הבנה של תהליכי הסלמה היא גורם מרכזי בכל התמודדות עם הקצנה ואלימות...להסלמה תוצר כפול: העצמה של תהליכים שליליים והקטנה של דרגות החופש של הצדדים. אנשים הנתונים בתהליך הסלמה חווים הרעה ביחסיהם, והאפשרויות לשינוי האינטראקציה ביניהם הולכות ומתמעטות". (עומר, 2002).

העיקרון השלישי, המייחד את גישת הנוכחות החינוכית הוא הדגש הרב שמושם בגישה על מניעת תהליכי הסלמה. למיטב ידעתי, זוהי הגישה היחידה למניעת אלימות החורטת על דיגלה מאבק גם בהסלמת החיכוך ביחסים בין המחנך לבין הילד.

ההסלמה באלימות הילד מלווה לעיתים קרובות בהפחתת האינטראקציות החיוביות בין הילד לבין סביבתו, ויכולה להביא אף להיווצרות נתק ביחסים בין הילד לבין המבוגרים הקרובים אליו. הנתק הוא אויבה של הנוכחות החינוכית, ומכאן - משרתה הטוב ביותר של האלימות. כאשר הילד עוין אותנו ומבסס לו עולם מנוכר לעולם המבוגרים, אנו מסתכנים לא רק בתוצאות ההסלמה של התנהגותו האלימה, אלא גם באי מניעת הידרדרותו אל עולם של עבריינות וסמים, ואף באי מניעת אובדנות.

לסכנה זו נלווית לעיתים תכופות גם סכנת ההסלמה ביחסים בין הגן לבין ההורים. מתחים, כעסים ואף ביטויי אלימות הורית מתלווים לשיחות בין הגננת להורים ומאימים לסכל כל הישג אפשרי במאבק לצמצום האלימות.

### מספר עצות נוגדות הסלמה:

1. היו עקביות! עמדו מאחורי דבריכם!
2. אל תנסו להשתמש בדיבור כאמצעי נוכחות. נהגו על פי הכלל:  
**"כל דבר שנאמר פעמיים מן הראוי שלא יאמר בפעם השלישית".**
3. **פעלו במקום לדבר!** אל תטיפו מוסר! אל תתווכחו עם התלמיד! אל תנסו לשכנע אותו בצדקתכם! אל תוכיחו אותו על התנהגותו השגויה!  
 4. אם אין לכם כל דרך לפתור את הבעיה או להתמודד עם התלמיד תוך כדי האירוע, מוטב כי תעצרו את האירוע מיוזמתכם, ואמרו: "נדבר על כך אחרי השיעור! או "אחשוב היטב כיצד להגיב".
5. זכורנה! אמרותיכן אינן התחמקות- אתן מחויבות להן! במקרה ודחיתן את תגובתכן, חזרו מאוחר יותר אל התלמיד או הכיתה, והודיעו מה החלטתן.
6. הימנעו ככל האפשר מכל מעשה של אלימות מילולית, פיזית, השפלה, נקמנות או כל רצון "להראות לו"...
7. כל אירוע הנמשך יותר מחמש דקות הוא אירוע בעל סכנת הסלמה. טיפול בהפרות משמעת בעת התרחשותן צריך להיות קצר ככל הניתן.
8. לעולם אל תשלפו עונש מן השרוול ובשעת כעס! במקרה ואתן כועסות אמרו לעצמכן: **"לא להיגרר!"** ואז אמרו לתלמידים כי המעשה שעשו חמור, ואתן תחשובנה היטב כיצד לטפל בו!
9. אל תהססו לפנות לגורמים תומכים ולבקש את סיועם.
10. במקרה ומלווה אתכן במשך האירוע תחושת "דה זה וו" יתכן שנקלעתן למשחק כוח. התייעצו על מקרים אלו עם צוות נרחב.

#### 4. נוכחות חינוכית כמענה לצורכי הגננת.

במחקר שהוזמן לפני שבע שנים, ע"י שפ"י והאגף לחינוך קדם יסודי נערך מיפוי מקיף של צרכי הגננות בארץ.

נמצא, כי צורך הליבה הבסיסי ביותר של הגננת הוא הצורך בהפחתת תחושת הבדידות. תחושה זו הנה פועל יוצא שלל הפער בציפיות ובתפיסות בין הגננת למערכות התומכות בה.

המחקר העלה ארבעה גורמים התורמים לפער בין ציפיות הגננת למערכות התמיכה:

1. כמות התמיכה הניתנת לגננות- נמצא, כי הגננות מצפות לכמות גדולה יותר של שעות סיוע וליווי.

2. אופי התמיכה הניתנת לגננת- הגננות מצפות לתמיכה, אשר תינתן להם באופן רציף ולא סביב מצבי משבר.

3. סוג התמיכה הניתנת לגננות- הגננות מצפות לליווי אמפטי, אך תופסות חלק גדול מן הליווי שניתן להן כממוקד במישורים פונקציונליים.

4. המסרים המועברים- הגננות מצפות להיות "בעלות הסמכות" בגן, אך חשות, כי המערכות המלוות מעבירות מסר לפיו אין בידיהן הסמכות לקבל החלטות מהותיות, ומותירות בידן את האחריות בלבד.

הפערים הללו יוצרים מצב בו הגננת חשה בודדה אף עם היא מקבלת תמיכה אוביקטיבית. מצב זה מביא ליצירת שני מעגלי קסמים בעלי תוצרים שליליים:

א. למול המערכות החיצוניות: בדידות הגננת ← כעס כלפי המערכות התומכות הפחתת עבודתה מול מע' אלו ← חיזוק תחושת הבדידות.

ב. למול מערכת הגן: העתקת אופי העבודה למול המערכות התומכות לתוך מסגרת הגן. מאפיינים: ניתוק בעלי התפקידים בגן זה מזה, חסך בעבודת צוות, תחושת חוסר יכולת של הגננת לנהל את תהליכי הגן ← העצמת תחושת הבדידות והקטנת תחושת המסוגלות העצמית ← הקטנת העבודה מול בעלי התפקידים בגן.

ממצאים אלו מחזקים את הרושם שכולנו עדים לו לגבי בדידות הגננות, אולם חשוב מכך הן מבהירות, כי עלינו להבנות מסגרות תמיכה, אשר תחונה כתומכות ע"י הגננות (ולא רק על ידי בעלי המקצוע).

ברור לפיכך כי אף תוכנית למניעת אלימות לא תוכל להתבצע בגן מבלי שתתן מענה לכל ארבעת הצרכים של הגננת.

#### 4. א. כיצד מבנה גישת הנוכחות החינוכית מתייחס לצורכי הגננת ?

- א. הפחתת תחושת הבדידות: הקמת קבוצת תמיכה ועבודה לגננות ולסיעות, אשר נפגשת בפרקי זמן קבועים (למשל: מדי שבועיים) מאפשרת מענה רב, רציף ואמפטי לצורכי הגננות. בנוסף הגישה מעבירה מסר חד משמעי לגבי סמכות הגננת בניגוד למסרים הכפולים שהגננות חוות מהמערכת.
- ב. בניית רשת נוכחות התומכת בגננת באמצעות שיתוף הסייעת בקבוצת התמיכה, הקמת קבוצת הורים במקביל, ושיתוף כל הגורמים בצעדי נוכחות לילדים בעלי קשיי התנהגות, מקטינה את הסיכוי להיווצרות מעגלי הקסמים השליליים.

#### 5. אלימות בגני הילדים.

בשנת 2003 נערך סקר בקרב 600 אנשי חינוך, (ובהן גננות) ע"י מכון "סמית" עבור ביטאון הסתדרות המורים "פנים". בסקר נמצא, כי בעיות משמעת ואלימות הן הנושא המטריד ביותר את אנשי החינוך היום, ורובם חשים, כי אין להם כלי התמודדות. בקרב הגננות צוין בהדגשה גם הנושא של מעורבות הורים בגן.

במחקר אנתרופולוגי ייחודי על אלימות וציותנות בגיל הרך מסכמת פורמן (1994), ארבע שנות תצפיות בגני ילדים: "התנהגות הילדים כרוכה בביטול ובחילול הזולת. החילול מתרחש על פי כללים שיווינויים... כל אדם ללא הקשר ונסיבות, הוא מוקד פוטנציאלי לחילול. חילול לא מובחן של הזולת מטשטש אמות מידה מוסריות. עבור הילדים בהם המדובר הזולת הוא שדה פרוץ. (שם, עמ' 192).

פורמן (1994), מדגישה בספרה את העדר השונות בין ילדים אלימים לבלתי אלימים. למעשה אין כל משתנה – סוציו דמוגרפי, עדתי או משפחתי היכול לנבא את התנהגותו של הילד. (עמ' 61). במקום אחר היא מציינת: "המכנה המשותף לכל התוקפים הוא מזגם התוקפני ותו לא", (עמ' 100). ממצאים אלו עולים בקנה אחד גם עם ממצאיו של אולוס (1978, שם, שם), על בתי ספר בשוודיה. והם הולמים את החשיבות שמייחס עומר (2000), לחשיבות ההתייחסות למזג הבסיסי של הילד כהסבר לאלימותו. למרות זאת יש לציין, כי פורמן לא התימרה לערוך מחקר פסיכולוגי, ולכן לא בחנה את אישיותם של הילדים וההורים או את שיטות החינוך הנהוגות בכל בית.

בהשלמה לתפיסה זו מביאה פורמן (1994), עדויות להשפעת הסביבה על התפתחות התוקפנות אצל ילדים. היא מתארת מעקב בן מספר שנים אחר ילדים, במהלכו משתנים

דפוס' התנהגותם מן הקצה אל הקצה בהשפעת סביבתם התוקפנית. ילדים שקטים ואף מוכים גדלו להיות ילדים דומיננטים ומכים.

אולם המדאיג מכל הוא יחסם של בעלי התפקידים להתרחשויות האלימות בגן. התערבות בעלי התפקידים, מדגישה פורמן (1994), חזור והדגש, אינה משפיעה על מהלך ההתרחשויות. פעמים רבות הם אינם ערים לכל גילויי התוקפנות, וכאשר הם מתערבים אין התערבותם מקטינה את הישנות דפוס ההתנהגות התוקפני אצל הילד. פורמן מציג לסיכום: "לא זו בלבד שאין הם (בעלי התפקידים), קובעים דבר בנוגע לשליטת התוקפנים. התוקפים קובעים את מהלך העניינים". (שם, עמ' 105). ילדים אחרים מודעים לחוסר ההתערבות של המבוגרים, ואף רואים בכך הצדקה ללקיחת החוק לידיהם. (שם, ראה עמ' 112-114). לאור ממצאים אלו ברורה חשיבות ההתערבות למניעת אלימות החל ממסגרות החינוך הראשונות, בגני הילדים.

#### **מבנה ההתערבות באשכול הגנים.**

בשנה"ל תש"ס (2000), בהיותי פסיכולוג בשפ"ח חולון, ערכתי התערבות לשיקום סמכות הצוות באשכול גנים בחולון. הפרויקט נערך במהלך שישה חודשים באשכול-גנים בו היו שבע כיתות גן, ועבדו כ- 20 גננות וסייעות. ההתערבות המערכתית הושתתה בעיקרה על פעולתן של שתי סדנות תמיכה ולמידה לחיזוק הנוכחות: לנשות הצוות ולהורים לילדים בעלי בעיות התנהגות.

בסדנא לנשות הצוות השתתפו כ- 18 גננות וסייעות באחד עשר מפגשים. במהלכה הוצגו בפני המשתתפות העקרונות והכלים של גישת הנוכחות החינוכית, ונדונו דרכי התערבות למניעת אלימות בגנים. הדיון בסדנא הוביל לביצוע שתי התערבויות מרכזיות בגנים במהלך הפרויקט. בסדנא להורים, שנערכה במקביל השתתפו תשעה הורים מהם שלושה זוגות. לפני תחילת ההתערבות ובסיומה נערכו ראיונות חצי מובנים על ידי לגננות לסייעות ולהורים, וזאת על מנת להעריך איכותית את ההתערבות. מן הריאיונות עולה, כי במהלך יישום הפרויקט חלה ירידה בביטויי האלימות בגן, וניכר שיפור בהתנהגותם של למעלה ממחצית מן הילדים, שהוערכו כבעלי קשיי התנהגות בתחילת הפעלת הפרויקט. כמו כן דיווחו מרבית נשות הצוות על תרומתה הרבה של הסדנא לקידום תחושת הסמכות האישית שלהן. המרואיינות לא דיווחו על שינוי באפיונים הכללים של האקלים הגני: המצב הלימודי, האווירה החברתית ורמת המשמעת בגן תחת פיקוחן.

ניתוח הממצאים מצביע על פער בין רמת היישום הנמוכה של כלי ההתערבות בקרב נשות הצוות לבין דיווחיהן על הקטנת שעורי האלימות. אנו סוברים, כי יש לייחס פער זה מחד-לאילוצים מערכתיים שמנעו את יישום הכלים, ומאידך- להשפעתה הרבה של הסדנא על העשרת תפיסת המקצוע וקידום תחושת המסוגלות העצמית של הגננת.

#### 5.א. מבנה מפגשי הסדנא -

כל מפגש בן תשעים דק' חולק לשלושה חלקים:

1. חלק תיאורטי קצר, שנמשך לערך כשלושים דק'. בחלק זה של המפגש הוצגה או הורחבה סוגייה תיאורטית, הרלבנטית לנושא הסדנא. ההצגה לוותה בד"כ בדפי הסבר, שחולקו למשתתפים.
2. הצגת בעיה, הנוגעת לקשייה של אחת המשתתפות בהתמודדות עם מצבים המביאים לפגיעה בנוכחותה. לאחר הצגת בעיה התבקשו המשתתפות לשאול שאלות הבהרה על המקרה, אך לא להציע כל פתרון. באופן זה נוצרה גישה אמפטית ומקבלת בקבוצה, המאפשרת העלאת בעיות וחשיפה אישית מצד המשתתפות.
3. טיכוס עצה ותוכנית פעולה לפתרון הבעיה על ידי צוות המשתתפות, וזאת ברוח עקרונות גישת הנוכחות.

#### 6. כלים – צעדי נוכחות .

כלי ההתערבות הטיפולית לגישתו של עומר (2000), נבחנו בהתאם למידת העצמת הנוכחות של ההורה. מסיבה זו הם מבוססים על פעולה בשלושה מישורי נוכחות: **מגע, מרחב ומשך זמן**. השימוש במישורים אלו ככלי נוכחות יודגם במרבית הכלים, אשר יוצגו להלן. חלק מן הכלים מוכרים זה מכבר בספרות, וחלקם התאמה של רעיונות ישנים וחדשים לצורכי הזמן והמקום.

הרעיון העומד בבסיס כל הכלים הוא **הפרדה בין תגובה מיידית לאלימות** שהיא תגובה חד משמעית – פעולה להפסקת האלימות המלווה באמירת נוכחות קצרה, **לבין תגובות מונעות אלימות, הקרויות אמצעי נוכחות**, אשר מתוכננות מראש ולא ננקטות מיד לאחר האירוע מחשש להסלמתו.



### אמצעי נוכחות טובים הם:

- ◀ מעצימים את נוכחות המבוגר בזמן ובמרחב.
- ◀ נעשים תמיד בשיתוף הילד ולפחות מבוגר נוסף אחד, (הורה ולא מורה).
- ◀ מתוכננים מראש.
- ◀ ברורים למורה ולתלמידים.
- ◀ מיצגים גישה עקבית.
- ◀ נעשים מתוך מחשבה תחילה ולא בלהט הרגע (הכה בברזל בעודו קר).
- ◀ מערבים גורמי תמיכה.
- ◀ נשלטים ע"י המורה ולא ע"י תגובות התלמיד(לא להיגרר).
- ◀ אינם נעשים מתוך מטרה לשכנע את הילד בצדקתכם, ובודאי שלא מתוך מטרה לפגוע בו פיזית או נפשית..
- ◀ נעשים מתוך כבוד לתלמיד ומטרה סופית להעשיר את מערכת היחסים עמו.

### ❖ ה"רמזור"

יריב (1999) טוען, כי הפרת משמעת אינה אופן התנהגותו של התלמיד, אלא הדרך שבה המורה מגדיר ומגיב אליה. זאת ועוד, עצם הגדרת ההתנהגות כמפריעה אומרת הרבה לא רק על התלמיד, אלא גם על סולם הערכים של המורה ועל אישיותו. (עמ' 12-13, ההדגשה במקור).

בהתאם לכך הצעד הראשון בטיפול בהפרת משמעת הוא הגדרתה בעיני המתבונן. אחד מן הכלים הפשוטים והמעשיים ביותר שהוצעו למשתתפי הסדנאות כבר במפגש השני לשם מטרה זו היה ה"רמזור" למיפוי ולשליטה.

הרמזור מבוסס על בחינה של שלושה סוגי התנהגויות של הילד.

- א. ירוק- התנהגות קבילה ואף רצויה על הגננת<sup>1</sup>.
- ב. כתום- התנהגות שאינה מקובלת על הגננת, אולם הוא אינה רואה בביצועה סיבה לנקיטת צעדי משמעת כנגד הילד. בד"כ קימות לא מעט התנהגויות מסוג זה.
- ג. אדום- התנהגות, אשר אינה מקובלת כלל על הגננת וביצועה מחייב לנקוט צעדי משמעת נגד הילד. ההמלצה היא לאתר לא יותר משלוש התנהגויות, או משפחות של התנהגויות, (כגון: ביטויי התחצפות לגננת) מן הסוג הזה.

<sup>1</sup> השיטה המוסברת לעיל הוצעה גם להורים.

לאחר מלאכת המיפוי ניתן להציע לגננת שורה של צעדי נוכחות ואמצעים התנהגותיים כתגובה להתנהגויות ה"אדומות" של הילד, ובמקביל שורה של חיזוקים חיוביים להתנהגויות "ירוקות" - אותן היא מבקשת לקדם.

במקביל נועדה שיטת ה"רמזור" לאפשר לגננת יצירת שפה פשוטה לשיחה עם ילדים בנושא הפרות המשמעת. השימוש בקודים: ירוק, כתום ואדום יכול להחליף את המלל המיותר לגישתו של עומר (2000), המלווה בד"כ את האקט המשמעותי של ההורה. כמו כן יכול הילד אף בגיל קטן להבין ולהפנים בקלות את מושגי ה"רמזור" לשליטה בהתנהגות בהסתמך על ההשוואה לנדרש מנהג בכביש.

ה"רמזור" לשליטה בהתנהגות נועד לאפשר לילד לקשר בין התנהגויותיו לבין היחס ההורי או המורי הנלווה אליהן, ובכך לעודד בהדרגה את יכולת הויסות העצמי שלו.

א. ירוק- "עבור"!- התנהגות חיובית של הילד. הסביבה מצדדת בביצועה, ולעיתים אף מתגמלת אותו על כך.

ב. כתום- "עצור, וחשוב"! - קימת סכנה, כי ההתנהגות שהילד עומד לבצע אינה מקובלת על הסביבה. הוא צריך מרווח חשיבה כדי לכלכל את מעשיו.

ג. אדום- "עצור!" - הילד מבצע התנהגות, המוגדרת כאסורה ע"י סביבתו, ולכן עליו לעצור. במידה ולא יעשה כן הוא צפוי לענישה.

על פי הבנתנו רצוי להסביר לילדים בגן את מדיניות ה"רמזור" תוך הדגשת הסכנה- בגן, בבית ובכביש במעבר ב"אדום". לגיבוי ההסבר רצוי לתלות במקום בולט בגן ובבית את ה"רמזור" המקומי ולידו פירוט בכתב או בתמונה של "התנהגויות הירוקות" הרצויות ביותר, ושל "ההתנהגויות האדומות" עליהן החליטה הגננת. כל אימת שילד "עובר באדום" תשתמש הגננת בביטוי זה להסבר תגובתה וכו'

לסיכום, ה"רמזור" הוא הכלי העיקרי בבניית התשתית בגן ובבית לתקשורת מובנת ולתגובה אחידה ביחס למגוון התנהגויות הילד. השימוש ב"רמזור" הוא כלי מובהק של נוכחות בשל שלוש סיבות עיקריות:

א. נוכחות בולמת- הגננת כ"בעלת הרמזור" מזהה כל הפרת משמעת בדרגה חמורה, ומגיבה עליה. כך היא תופסת את העמדה הראויה לה, כגורם הנוכחות הפעיל בגן. עם הזמן די בנוכחותה הפיזית בגן על מנת לבלום את הפרות המשמעת.

ב. נוכחות עקבית- המיקוד בשלוש התנהגויות בלבד, והתגובה המותאמת לכל אחת מהן מאפשרת לגננת נקיטת מדיניות עקבית ביחס להפרות המשמעת החמורות בגן. מצב זה

שונה מן המדיניות השכיחה-הבלתי עקבית ואף המתעלמת, שגננות נוקטות אל מול מגוון גילויי ההתנהגות הבלתי רצויה של ילדי הגן.

ג. נוכחות יעילה- בתגובה להפרת המשמעת הגננת משתמשת ב"שפת הרמזור" ואינה פותחת בהטפות מוסר. כמות "דיבורי הסרק" פוחתת, והגננת נתפסת כ "פועלת" במקום כ"מדברת".

#### ❖ פסק הזמן (TIME OUT) –

אקט הנוכחות המוכר והשימושי ביותר הוא "פסק הזמן". שיטת פסק הזמן כאמצעי לעיצוב התנהגות מגובה זה מכבר בספרות. על פי גולדברג (1985), נמצא כי שיטה זו יעילה יותר מענישה והיא מביאה להפחתה מיידית בהתנהגויות הלא רצויות של הילד. השינוי בהתנהגותו של הילד המושג באמצעות שיטה זו, טוען גולדברג מהיר מאוד, והשיטה יעילה במיוחד עבור ילדים בגילאי שנתיים עד שתיים- עשרה.(עמ' 80-81).

קיימים מספר אופני יישום לפסק הזמן, (ראה למשל: ברקלי, 1998), אולם בעיקרה השיטה מכוונת להוציא את הילד מהמצב בו התרחשה ההתנהגות הלא רצויה ובידודו מכל דבר שיכול להוות חיזוק חיובי לילד.(גולדברג, 1985, עמ' 81). לשם כך נדרשים ההורים למצוא מקום נקי מגירויים ככל האפשר, על אף שגבולותיו הפיזיים לא חייבים להיות צרים. על פי ברקלי (1998), משך פסק הזמן צריך להיות בהתאם לגילו של הילד: בין דקה לשתי דקות לכל שנה של גילו- דקה להתנהגות בלתי הולמת במידה קלה עד בינונית, ושתי דקות על התנהגות גרועה.(עמ' 152).

קיימים שני ההבדלים עיקריים המייחדים את גישתו של עומר (2000, בדפוס- א' ובדפוס- ב'), מן הגישות שהצגנו לעיל. הראשון נוגע לתפקידו של ההורה בזמן פסק הזמן, והשני למרווח הזמן הנדרש בין הפרת המשמעת של הילד לבין שליחתו לחדר לפסק זמן. עומר (2000), סובר, כי כל אקט משמעותי מחייב את נוכחות ההורה בזמן הפעלתו. גירוש הילד לשם בידודו אינו אקט המשדר נוכחות ועלול לגרום התפרצויות זעם, כעס והתנהגות נגטיביסטית מצד הילד. לכן ממליץ עומר, כי ההורה ילווה את הילד לפסק הזמן וישהה עמו בחדר כנדרש.

בנוסף מייחס עומר (2000 בדפוס- א'), חשיבות רבה למניעת הסלמה ביחסים בין ההורה לבין הילד, ולכן, בהתאם לכלל, (אשר הוצג במבוא) "הכה בברזל בעודו קר", ביצוע פסק הזמן ידחה למועד המאוחר, אף עד כדי מספר ימים, ממועד הפרת המשמעת החמורה של הילד. כאשר שני הצדדים רגועים האקט המשמעותי של ההורה נעשה במתוכנן, לאחר פינוי זמן ומתוך קור רוח. הילד אינו נתון בסערת רגשות, וכך מופחת הסיכוי כי יסרב להיכנס לחדר

או שיבצע "פעולות תגמול". החשש מהסלמה ביחסים בין הגננת לבין הילד, וכן שיקולים מערכתיים כגון: פינוי זמן ומשאבי אנוש לביצוע "פסק הזמן", הביאו לאימוץ הכללים שהוצגו לעיל גם בביצוע "פסקי-זמן" בגן.

לסיכום, אלו הם הצעדים ליישום שיטת "פסק הזמן" בגן על פי גישתנו:

- א. ראשית יש להכין את הקרקע בגן ל"פסק הזמן". ניתן לעשות זאת תוך דיון על ה"אורות האדומים" ב"רמזור", (ראה סעיף ראשון). ההמשלה לחוקי התנועה מסייעת גם בדיון זה- כשם ששוטר עוצר את הנהג, שעבר באדום, כך הגננת צריכה לעצור, להפסיק, את האלימות של הילד.
- ב. לאחר הפרת המשמעת של הילד מודיעה לו הגננת, כי על פי כללי הגן הוא "עבר באדום", וכי היא תחשוב, מה עליה לעשות בנדון.
- ג. בעת שהגננת או הסייעת מתפנות אחת מהן לוקחת את הילד לחדר, נקי מגירויים ככל האפשר, שיועד לכך מראש.
- ד. אשת הצוות מזכירה לילד, כי הוא עבר על "אור אדום", ולכן היא מתכוונת לשבת עמו בשקט במשך 5 דק' בחדר.
- ה. בזמן פסק הזמן אין לדבר עם הילד, ובודאי שלא להטיף לו מוסר.
- ו. במידה והילד מעוניין לצאת מן החדר יש לשבת בכסא ליד הדלת על מנת למנוע את יציאתו.
- ז. בכל "פסק זמן" אשת צוות אחת לכל הפחות נוכחת עם הילד. אין להשאירו לבד בחדר!
- ח. במידה והילד נוקט באקט אליים כלפי אשת הצוות יש להפסיק מיד את פסק הזמן, תוך אמירה בנוסח: "אני הגננת שלך, ולא אסכים למעשיך! אחשוב היטב על מה שאעשה". לאחר גילויי אלימות מובן, כי הגננת תידרש לעבור לאקט משמעת בעל הפגנת נוכחות רבה יותר, מן הסוג שיפורט בהמשך.
- ט. לאחר סיום פסק הזמן אין להרבות בדיבורים, אלא לצאת עם הילד מהחדר ולהודיע לו, כי בפעם הבאה שיעבור על אור אדום הוא יכנס שוב עם אחת מנשות הצוות ל"פסק זמן".

### ❖ ההתיישבות (SIT- IN) .

גורמי משך הזמן והמרחב, אשר באו לידי ביטוי בכלים הקודמים שהוזכרו, מועצמים במידה רבה ב"התיישבות". הזמן הוא מרכיב חשוב בתשדורת הרצופה של נוכחות שהורים ומחנכים מבקשים להעביר לילד. הזמן הרב שמושקע בניסיון לחינוך הילד מעיד על רצינותו של המבוגר, על החשיבות הרבה שהוא מייחס לעניין ועל כך שלא יהיה ניתן להתעלם מנוכחותו כגורם משפיע בבית או בכיתה.

ב"התיישבות" הופכות תשדורות אלו לממשיות באופן שלא ניתן להתעלם ממנו. המבוגר יושב עם הילד בדממה בחדר סגור במשך פרק זמן ארוך ביותר, אף למעלה משעה. ההנחיות שהובאו כבסיס ל"פסק הזמן" חלות גם עבור אמצעי זה. ההבדל העיקרי מובע במשפט הפתיחה במהלכו מוסיף המבוגר, כי הוא יחכה עם הילד בחדר, עד אשר יהיו לילד רעיונות לגבי הפסקת ההתנהגות הבעייתית. במידה ונפתח משא ומתן בין השניים רשאי ההורה להגיע עם הילד להסכם בר יישום ובכך לסיים את ה"התיישבות". במידה ולא מתבצעת הידברות פרודקטיבית יש לשתוק ולאחר פרק הזמן שהמבוגר קבע לעצמו, (לרוב- שעה), לצאת מן החדר תוך אמירת משפט הסיום שהובא בסעיף הקודם.

ההתיישבות משמשת כאקט נוכחות מדרגה גבוהה יותר מזו של "פסק הזמן" ולכן רצוי ליישמה במקרים של הפרת משמעת חמורה או אלימות כנגד מבוגרים מצד הילד. מעבר להבדל הכמותי לשיטת ההתיישבות איכויות של זמן ושל שקט, המקנות לה יתרון איכותי על פני "פסק הזמן". שיטה זו מבטאת בצורה הברורה ביותר את מסרי ההתנגדות הבלתי אלימה, (עומר, בדפוס).

החיסרון ביישומה של שיטת ה"התיישבות" טמון כמובן במשך הזמן שיש להשקיע בה. במערכות חינוך לא ניתן לצפות להשקעה זו במהלך יום העבודה השוטף ולכן רצוי לערוך את ההתיישבות לאחר שעות העבודה בגן. מסיבה זו וכמובן משיקולים טיפוליים ומערכתיים נחוץ שיתוף פעולה מלא של אחד ההורים לפחות, אשר יתלווה לילד במהלך ההתיישבות עם נשות הצוות החינוכי בגן. הרושם על נפש הילד, אשר מותירה הישיבה עם הגננת והאם יחדיו ללא דברים במשך שעה תמימה, הוא אדיר, ויתואר בפירוט בהמשך.

## ❖ תיאום וגישור בין גורמים.

אחד מן האמצעים המערכתיים המרכזיים ביותר שיושמו במהלך עבודתנו התמקד בתיאום וגישור בין הגורמים המערכתיים האחראים לטיפול בכל מקרה, וזאת כדי למנוע "דליפת נוכחות", ולגרום להעצמת סמכות הגננת. בהתאם למטרות אלו תחילה גובשה הסכמה על שיטת הפעולה במקרה הנדון בתוך צוות הגן, ולאחר מכן הוצגה התוכנית בפני ההורים. במהלך הפעלת התוכנית עמד הפסיכולוג בקשר רצוף עם ההורים ועם צוות הגן ודאג לארגן מפגשי תיאום וגישור בין הצדדים. המסר העיקרי שהועבר הן להורים והן לגננת היה כי כל פגיעה בקשר ביניהם תביא בהכרח להעלאת רמת האלימות של הילד, ולהחלשה בנוכחותן בבית ובגן. באשכול הגנים חלק ניכר ממאמצי התיאום הושקע גם בגיוס ההנהלה לתוכנית. להנהלה חלק משמעותי במתן גיבוי לגננת, ובייחוד במקרים בהם הורים אחרים בגן התמרמרו על דרך הטיפול של הגננת בילד האלים.

A. הילד בר .

המקרה המוצג להלן, נבחר לשמש כדוגמא להתערבויות שנערכו במהלך הפרויקט, משום שהוא מדגים את מגוון הקשיים האפשריים בדרך לבניית הנוכחות החינוכית.

בר היה בן 4.06 ש' עת שמו הועלה בפני בראשית שנת הלימודים. בנם הקטן של זוג צעיר, אח לסמדר- הגדולה ממנו בשנה ולומדת גם היא ב"אשכול הגנים". בניגוד לאחותו בעלת המזג האקטיבי, בר נחשב תמיד על ידי הוריו כילד הנוח במשפחה. הוא ילד יפה ומסודר, לבוש אופנתית ועיניו שובות לב. אולם מאז ראשית השנה, כאשר עלה בר לגן החובה הגננת התקשתה מאוד לרסנו. (מדיווחים שהתקבלו מאוחר יותר התברר, כי גם בגן תת- חובה היו לבר קשיי התנהגות.)

במהלך התצפיות שערכתי בגן ראיתי, כי התנהגותו של בר חסרת מנוח. הוא מתקשה להתרכז במטלות, ממלא הוראות רק על פי רצונו הטוב, נוטה שלא להשתתף בפעילויות מובנות בגן וחמור מכך- להפריע לגננת לנהל את הפעילות עקב מעשיו. מעבר לזאת בר נוטה לתקשר עם ילדי הגן, שהיו כולם גדולים ממנו בגיל ובד"כ במראה, באמצעות טפיחות חזקות, לטיפות לא מוזמנות ושאר מעשים לא הולמים, שהביאו את הילדים להתלונן עליו תכופות. במהלך התצפיות נוכחתי, כי על אף יכולתה של הגננת של בר להשתובב עם הילדים, היא מקפידה מאוד על גבולות ברורים ומדיניות משמעת עקבית בגן. הסייעת בגן שיתפה פעולה עם מדיניות הגן, ומעמסת ההתמודדות עם בר נפלה עליה, כאשר הגננת נדרשה לפעילות עם שאר ילדי הגן.

כבר בסוף החודש הראשון לשהותו בגן זימנה הגננת את אמו של בר לשיחה. שני הצדדים יצאו לא מרוצים מן השיחה: הגננת התרשמה, כי האם מערערת על נכונות תיאוריה את קשיי התנהגותו של ילדה, ואילו האם התרשמה, כי הגננת דורשנית וקפדנית יתר על המידה. בתקופה זו כבר החלו תלונות על התנהגותו של בר להגיע להורים רבים בגן, והם ביקשו להוציאו מן הגן. מנהלת ה"אשכול" פעלה להרגיעם וערכה שיחה עם אביו של בר. כמו כן בר הוצא למשרדה פעמים רבות, למורת רוחם של הוריו.

## ◀ ההתערבות.

### צעד א' - "הבית".

מן התצפיות שערכתי עלה כי בר מאוד חסר שקט, והתנהגותו מונעת מן הגננת לתפקד כהלכה בגן. ככל שמתקרבת שעת הצהרים הפרעה זו הופכת לבלתי נסבלת. במהלך שעת ריכוז אחת בסוף היום, בה צפיתי, בר התקשה מאוד לשבת במקומו וניגש פעמים רבות לגננת- לדבר עמה או להתרפק עליה, וזאת כמובן מבלי שהתחשב בסיטואציה הריכוז או בבקשותיה החוזרות ונשנות. דפוס התנהגות זה עורר מקצת מילדי הגן להתנהגות דומה אשר הקשתה עוד יותר על ניהול תקין של הריכוז..

בהסתמך על עקרון ה**נוכחות במרחב** הוצעה לגננת ההתערבות הבאה: הגננת תבהיר לילדים, כי מקומו הקבוע של כל אחד מהם במהלך הריכוז הוא "ביתו". מסיבה זו, כשם שאין נכנסים לביתם הפרטי ללא קבלת רשות, כך אין לבוא למרחב ה"בית" שלהם בגן ללא רשות. בהקבלה תבהיר הגננת- מושבה גם הוא "ביתה". היא הונחתה להשתמש ב"ביקור" ב"ביתה" כסוג של חיזוק חיובי, כך שמידי ריכוז היא תזמין למושבה מספר ילדים, שיסיעו לה במטלות שונות במהלך הריכוז, (דבר אותו הייתה עושה ממילא לעיתים קרובות). ילד אשר ייגש ללא הזמנתה ל"ביתה" לא יורשה להיכנס אליו, והיא לא תענה לבקשותיו. הגננת הונחתה, כי במידה ובר לא יקים את ההנחיות הללו היא תשרטט בגיר כמטר לפני כיסאו- קו, אשר ישמש לו כתזכורת. כל אימת שיחצה את הקו במהלך הריכוז ללא שהורשה היא תוכל להעיר לו על כך, ולהביא לחזרתו למקומו עוד בטרם יגיע אליה.

רעיון ה"בית" נקלט היטב בגן. אמנם, בר התקשה במקצת בהפנמת המושג, וכך על פי ההנחיות שורטט במרחק מה מכיסאו קו לבן, והילדים מיזזמתם הזכירו לו כאשר חצה את הקו ללא רשות. הגננת דיווחה, כי בעקבות כך ירדה תדירות פניותיו אליה, אם כי הוא עדין התקשה לווסת את מגעיו כלפי הילדים, היושבים סמוך אליו.

אולם, רעיון ה"בית" השיג השפעה מפתיעה בייחוד על שאר ילדי הגן. הללו אימצו את המושג תוחם הגבולות ואף נטו לפנות איש לרעהו בבקשה לקבל רשות ל"ביקורים". המושג אומץ גם ביחס לפניות לגננת והללו התנהלו על פי רשות ובאופן מסודר. מקרה זכור במיוחד, היה כאשר הגננת בכתה בעקבות עימות מסוים עם ההנהלה שנערך מחוץ לגן. לדיווחה, כאשר חזרה לגן מעט דומעת נעמדו הילדים בטור וביקשו "לבקר" בביתה על מנת לתת לה חיבוק... אבל, על אף ההצלחה היחסית של התערבות זו בר המשיך בהתנהגותו התוקפנית כלפי ילדים אחרים ובייחוד בשעה שהיה מצוי בעוררות גבוהה: בשעת כעס, במעברים בין פעילויות ובסוף היום.



צעד ב': בניית מערכת אמון עם ההורים.

פגשתי לראשונה את הוריו של בר בסוף החודש הרביעי ללימודים, לאחר ניסיונות במשך שישה שבועות לתיאום פגישה. האם הבהירה לי, כי היא מחכה לתוצאות האבחון שנערך לבר במכון להתפתחות הילד. כך שפגישתנו הראשונה נערכה במכון בנוכחות הפסיכולוגית המאבחנת, הגגנת ושני ההורים. הפסיכולוגית איששה את תחושת האם, (שלא עלתה בקנה אחד עם התרשמותנו), כי בר אינו ילד הסובל מהפרעת קשב והיפראקטיביות, ותלתה את הסיבות להתנהגותו בהעדר גבולות מבית וביחסים הזוגיים בין הוריו. לראשונה התרשמתי, כי הוריו של בר מביעים מצוקה לגבי ההתמודדות עם התנהגותו בבית. בהמלצתנו סוכם, כי ההורים ירשמו לקבוצת ההורים, שהייתה עתידה להיפתח עם תחילת הפעלת הפרויקט. בראיון המקדים, שנערך טרם התחלת הסדנא, הודה כל אחד מן ההורים בפני, כי הוא מצוי במצב של חוסר אונים אל מול התנהגותו של בר. חוסר אונים זה הביא אותם לצעקות ולתגובות כעס, אשר הם התחרטו עליהן בדיעבד. לדבריהם, עיקר ביטויי התוקפנות בבית היו מילוליים ובמקרה הקיצוני- פגיעה בחפצים. לא דווח על אלימות פיזית כלפי ההורים או האחות.

שני ההורים החלו להשתתף בסדנא, אולם האב פרש לאחר שני מפגשים, בעוד האם המשיכה להגיע באופן לא סדיר, והשתתפה בשישה מן המפגשים. השתתפות ההורים ובייחוד האם, במפגשים הראשונים הייתה משמעותית, שכן היא אפשרה בניית יחסי אמון בין הבית לבין הפסיכולוג והקניית שפה משותפת לבית ולגן. יחסים אלו היוו את הבסיס לפיתוח תשדורת נוכחות אחידה של האם ושל הגגנת, וזאת על אף הסתייגותו, המחבלת לעיתים, של האב. מנקודה זו ובמשך כל ההליך המורכב של ההתערבות, על עליותיו ומורדותיו, הקשר בין האם לבין הגגנת נשמר ואף השתפר במידה רבה. ברמה המעשית עובדה זו באה לידי ביטוי בביצוע מספר "פסקי זמן" עם בר בבית, ומעל לכל בנכונותה של האם ליטול חלק פעיל בתוכנית ההתערבות עם צוות הגן, שתתואר להלן.

צעד ג': גיבוש תוכנית התערבות כוללנית.

החודש הראשון להפעלת הפרויקט בגן לווה כאמור באווירה תוססת ובלחצי עבודה קשים על הגגנות. במקביל סימן חודש זה את שיאו של תהליך ההסלמה בהתנהגותו של בר. מדי יום התלוננו ילדים על תוקפנותו של בר. התנהגותו עברה כבר את גבולות ההצקה והפכה לאלימה במכוון- הוא התחיל לקלל את הילדים ולא היסס מלהרביץ אף לסיעת. בעת התקריות האלימות התקשה הצוות להשתלט עליו, והוא אף ברח לא פעם מן הגן ואף מן ה"אשכול". במקביל עלתה מאוד רמת התסיסה בקרב הורי הגן- הם פנו למנהלת ה"אשכול" ואף לגורמי הנהלה בכירים בבקשה להוציא את בר מן הגן לצמיתות. גורמים אלו הביעו

ספקות באוזני הגננת ביכולתה של ההתערבות הטיפולית לשנות את המצב, ומבלי לידע את פסיכולוג הגן נענו לבקשת ההורים לזימון פגישה עם מנהלת מחלקת גני הילדים. כך, משום שהגננת שיתפה פעולה באופן מלא עם הניסיונות הטיפוליים שתוארו לעיל, היא חשה מתוסכלת ובודדה במערכה- הן אל מול ההורים, והן אל מול ההנהלה.

על מנת להפסיק את האלימות של בר כלפי ילדי הגן הוחלט על גיבוש תוכנית התערבות מקיפה, המשלבת בנית תוכנית פעילות אישית בגן לבר. התוכנית לוותה בנקיטת צעדי נוכחות כ"פסק זמן" ו"התיישבות" על פי מדרג הפרות משמעת.

התוכנית נבנתה בשיתוף עם צוות הגן והובאה לדיון עם ההורים, אשר התבקשו לגבותה בצעדי נוכחות מקבילים בבית.

צעד ד': "פסק הזמן".

לצורך יישום "פסק הזמן" נמצא בגן חדר קטן וכמעט נעדר חפצים, הניתן לסגירה. בחדר זה התבקשה אחת מנשות הצוות לשבת עם בר על פי עקרונות "פסק הזמן" שהוצגו בחלקה השני של העבודה. יש לציין, כי הודגשה בפני הצוות ההנחיה, כי אין הכרח להגיב מיידית על הפרת המשמעת של בר, אלא כאשר אחת מנשות הצוות מתפנה לכך, (בהתאם לעקרונות הזכור: "הכה בברזל בעודו קר").

בר הגיב ל"פסק הזמן" בהפתעה גמורה- תחילה הוא ניסה לשוחח עם הגננת ואף להתרפק עליה. בפעם השניה מלמל: "אני חושב", "אני חושב". אולם בהמשך, כאשר לא קיבל כל תגובה לפנייתו מלבד המשפט הקבוע בתחילת "פסק הזמן", הוא החל להתרגז. רוגזו בא לידי ביטוי בניסיונותיו לפתוח את הדלת, ומשאלו כשלו, הוא ביקש להשחית את צינור ההשקיה שהיה מאוחסן בחדר. הצינור הוצא מן החדר, אך בר הביע את זעמו בדרכים אחרות; הוא סירב להיכנס ל"פסקי זמן", הרים את מכסה הביוב הכבד בחדר, ואף הכה את נשות הצוות במהלך שהותן בחדר.

ההסלמה בהתנהגותו התוקפנית של בר התרחשה במקביל לשיפור בשיתוף הפעולה שלו בגן בשעות הבוקר, אולם שעות הצוהריים ובעיקר הריכוז המסיים הפכו לסיוט עבור צוות הגן. למרות זאת המשיך הצוות בעקביות בישום ההתערבות. אך בעקבות האלימות במהלך "פסקי הזמן" ניתנה הנחייה לנשות הצוות לצאת מן החדר, כאשר בר התנהג באלימות פיזית.

כמו כן הוחלט על קיום מפגש נוסף בין ההורים לבין הצוות לשם תיאום ונקיטת צעדי נוכחות משמעותיים יותר.

העילה למפגש זה נעשתה מוחשית יותר, כאשר בהפרש של מספר ימים היה בר מעורב בתקריות שהביאו לפציעתו של ילד בגן, ולפציעתה של הגננת בידה, לאחר שניסתה לעצור כיסא שבר העיף עליה במהלך "פסק זמן".

צעד ה': נקודת המפנה בהתערבות – ה"התיישבות".

שני האירועים לעיל ובעיקר פציעת הגננת הביאו למשבר מערכתי, אשר בר עמד במרכזו. העומס הנפשי הכבד שחוו נשות הצוות ב"אשכול" בכלל ובגן של בר בפרט, בא לידי ביטוי במפגש סוער עד כדי בכי של הסדנא במהלכו נדון המקרה. במקביל החלו רעיונות רבים להתגבש בקרב גורמי ההנהלה השונים:

החל מהשעייתו המיידית של בר למספר ימים, וכלה בהעברתו לגן אחר, ואף ב"חלוקתו" עם גנים אחרים ב"אשכול" – כאשר כל גן יתבקש "לשאת בנטל", במהלך מספר שבועות. אנו התנגדנו בתוקף לרוב הרעיונות, ואילו הגננת אמרה, כי היא חשה שאין גיבוי מערכתי להמשך יישום תוכנית ההתערבות, עליה הוסכם זה לא מכבר. אמו של בר זועזעה גם היא משני האירועים האחרונים ובייחוד מתקיפת הגננת. היא החלה מיישמת בבית את "פסק הזמן", והסכימה להשתתף ב"התיישבות" שקבענו לשעות אחה"צ.

מהלך ה"התיישבות".

בשעות אחר הצהריים הגיעו בר, אמו, מנהלת ה"אשכול", הגננת ופסיכולוג הגן ל"התיישבות" שנערכה בחדרה של המנהלת. ה"התיישבות" נמשכה כשבעים דק' והיוותה נקודת ציון הן ברמת נוכחות והן בגיוס המערכתי במקרה הנדון. המשתתפות ב"התיישבות" תודרכו על פי דף הנחיות שחולק ע"י פסיכולוג גן, וכן התייעצו עמו בכתב במידת הצורך בעת ההתערבות.

עם תחילת ההתיישבות התבקשה אמו של בר לומר לו את המשפט הבא: "אנחנו יושבים פה ביחד בגלל המכות שאתה נותן לגננת, לסייעת ולילדים בגן. אנחנו נשב כאן, עד שתציע מה תעשה כדי שלא יהיו יותר מכות."

בר לא הגיב למשפט הפתיחה של האם, המפרט את הסיבה להתכנסות, אך לאחר שהבחין, כי כולנו מביטים בו בדממה הוא שאל את אמו, האם זהו "פסק-זמן". לאחר שנענה בהנהון, הוא החל להעסיק את עצמו בדממה בעיסוקים שונים: הסתובב בחדר, הביט פעמים רבות בשעון, התיישב כשראשו רכון על השולחן, פנה לעבר הדלת הנעולה וכדומה.

עם הזמן הלכה ונעשתה התנהגותו חסרת שקט: הוא ניסה לפתוח את הדלת הנעולה פעמים רבות. לאחר מספר ניסיונות הביט בר בעצב בארון המפתחות הגדוש והפתוח- ובשלב מסוים הוא אף ליקק (!), את אחד הצרורות, אך לא הושיט ולו פעם אחת את ידו לעבר המפתחות. בר הרבה לזחול אל מתחת לשולחן ולגעת בקירות החדר. הוא נרתע מעט ממבטנו ונמנע מלהביט במנהלת או בי. לאחר כמחצית השעה התחיל שואל את אמו, מתי ילכו. לאחר מספר שאלות הזכרתי לו, כי עליו להציע הצעה על מנת שלא יכה יותר. נראה כי בר נבהל מעט מכך שדיברתי, אך הוא לא השיב והמשיך להסתובב בחדר. בשלב זה הוא ביקש ליצור מגע עם אמו, ובעיקר פנה בר לעבר הגננת- התיישב עליה, וחיבק אותה בעוז מספר פעמים. היא השיבה לו בחיבוק. האם נראתה נפעמת מהפגנת רגשות זו של בנה כלפי הגננת.

בעקבות אירוע זה, ולאחר שעברו חמישים דק', הצעתי לגננת לחזור על בקשתנו להצעה של בר לסיום המכות. נפתח דיאלוג מהוסס בן עשר דקות, שבר נטל בו תפקיד פאסיבי בהשוואה לגננת ולאם. אולם כולנו התפעלנו כאשר בתחילת הדיאלוג עמנו ענה בר בתשובה לשאלה- "מדוע אתה מכה?"

- "אחרי שאני נותן מכות אני נהיה רגוע".

משפט זה שימש כפתח לגיבוש הסכם לפיו בר ישתדל באמצעות סימנים מוקדמים שיתן לצוות לבקש עזרה, לפני שהוא מתפרץ ומכה. כמו כן הציע בר מיוזמתו, כי בכל פעם שיעצבנו אותו הוא ישים את ידיו על אוזניו על מנת לא לשמוע את הדברים.

לאחר ה"התיישבות".

בר לא שינה את התנהגותו מיד לאחר ה"התיישבות". בשל מחלת הגננת היא נעדרה מהגן מספר ימים מיד לאחר מכן, ובר המשיך להרביץ לילדים ולסייעת- אפילו במהלך "פסק זמן". שיחות טלפוניות שניהל עם הגננת, אשר במהלכן הוזכר לו ההסכם, עזרו לויסות התנהגותו. והוא החל להיכנס ללא עימות ל"פסקי זמן".

למרות זאת היוותה ה"התיישבות" אקט מגיס בעל חשיבות רבה. ראשית היא הביאה לבניית רגש של הערכה הדדית בין הגננת לבין האם, וחיזקה את נכונותה של האם לשתף פעולה בישום תוכנית ההתערבות. בנוסף לכך הוכיח בר בשלות שלא צופתה ממנו על ידי איש מן המשתתפים, כאשר הצליח לווסת את התנהגותו ולא לנקוט בשום אקט תוקפני במשך

למעלה משעה. איפוק זה נבע, כנראה, מן המסר רב העוצמה של נוכחות, אשר הועבר לבר באמצעות ישיבתם המשותפת של אמו ושל נציגי הגן.

כמו כן ה"התיישבות" שינתה מן הקצה את עמדתה הפסימית של מנהלת ה"אשכול" בדבר סיכויי ההתערבות, והביאה אותה לנקוט מדיניות מגבה אל מול גורמי ההנהלה הבכירים ממנה. ולסיכום, הייתה ל"התיישבות" חשיבות מכרעת בגיוס כוחותיה של הגננת, בעיצומו של המשבר בו הייתה נתונה.

דוגמה זו של הפגנת נוכחות מערכתית מראה, כי הצגת הנוכחות עשויה להביא לשינוי אצל המבוגרים ובקרב המערכת עוד בטרם השינוי בהתנהגותו של הילד.

#### אחרית דבר.

השינוי המשמעותי הראשון שחל בהתנהגותו של בר נראה בביתו. אמו תארה כי בחודשיים שחלפו מאז ה"התיישבות", חל הבדל משמעותי ברמת בגרותו וביכולתה לווסת את התנהגותיו הבלתי רצויות. ככלל, האיום ב"פסק הזמן" היה לעיתים איום מספיק הן בבית והן בגן על מנת למנוע את הפרת המשמעת. בהדרגה נצפה שינוי גם בגן. הגננת ראתה את הבסיס לשינוי בקשר האמיץ מאוד שנוצר בין בר לבניה. קשר אשר התבטא בחיבוקים ובתגובה מיידית של בר למבטה המזהיר של הגננת. צוות הגן המשיך בעקביות את יישום שיטת "פסק הזמן" גם לגבי ילדים אחרים בגן, ובמהלך החודשים האחרונים לשנת הלימודים בר היה נכנס בשקט לפסק הזמן, לא הפעיל כל אלימות כלפי הצוות, ונהיה קשוב יותר להוראות הגננת. התנהגותו ההיפר-אקטיבית לא השתנתה רבות, ודרשה תמיד את תשומת לבו של הצוות, אולם היה קל יותר להכילה משום שרמת האלימות וההצקה בגן שככה.

בסיום השנה אמרה לי הגננת את הדברים הבאים: "קבלתי מתנה מבר, אם הצלחתי להגיע אתו למה שהגעתי..."

היא תיארה בפני את המקרה הבא שהתרחש בסוף השנה כדוגמא :  
 במהלך משחק, שהתנהל על פי הזמנת הגננת, בר פנה אליה מספר פעמים בבקשה להזמין באומרו: "את לא רואה אותי" ... הגננת השיבה לו: "אתה תמיד בנפשי". "מה?" תהה בר-  
 "אתה בלבי"- פירשה לו הגננת. בתגובה הוא שאל בתימהון: "אני, בלב שלך, תמיד?", ואז הוריד את ידו וחיכה לתורו בסבלנות.

המקרה של בר מעיד בין היתר, על החשיבות המכרעת שיש לפקטורים של נוכחות מערכתית על הצלחת או כישלון של כלים התנהגותיים. ללא הנוכחות המערכתית יישום שיטת "פסק הזמן" הלך ונהיה מסוכן פיזית, ואף חיבל בקשר הרעוע ממילא בין צוות הגן לבר. אולם בתנאי נוכחות מערכתית, כאשר נוצרה נקודת החיבור הברורה בין סמכות האם לבין סמכות

הגננת, אשר באה לידי ביטוי בהתגייסות ההדדית ל"התיישבות", קיבלה הטכניקה ההתנהגותית צביון אפקטיבי הרבה יותר. "פסק הזמן" החל ממלא את תפקידו בריסון האלימות ובחיזוק הקשר בין בר לדמויות הסמכות בגן ובבית.

## II. גננת רינה.

אחד העקרונות עליהם מושתת גישת הנוכחות החינוכית הוא הקשר בין סמכות איש החינוך לבין סמכותו של ההורה. הנוכחות המתואמת של שני הגורמים הללו היא תנאי להקטנת ההתנהגות האלימה של הילד בבית ובמערכת החינוך. המקרה הבא הוא דוגמא לאינטראקציה תוך אישית בין שני היבטי הנוכחות- החינוכית וההורית. המקרה מציג את התועלת הרבה, שהפיקה גננת כתוצאה משיקום סמכותה ההורית. רינה היא גננת בגן תת-חובה, בסוף שנות השלושים לחייה, בעלת וותק של תשע שנים במקצוע. על אף שהיא המבוגרת מבין גננות ה"אשכול" היא בעלת הופעה א-פורמלית וצעירה, ודיבורה ישיר. למפגשים היא מרבה להגיע ברגע האחרון וקולה נשמע בהם תכופות. לרינה שני ילדים, וכבר בראיון הפתיחה הציגה בין ציפיותיה את רצונה ללמוד כלים, שיעזרו לה לשפר את התקשורת בבית.

החל מהמפגש השני מביעה רינה את ספקותיה לגבי השיטה שאני מציג בפני הצוות. כמעט בכל אחד מן המפגשים הבאים שבה רינה וטוענת, כי השיטה אינה מתאימה לה, והיא אינה רואה בה כל חידוש לעומת שיטות אחרות שלמדה. למרות ביקורתה רינה מרבה להשתתף בדיון תוך הבאת דוגמאות אישיות, ובקשת פתרונות שיסיעו לה להתמודד עם התנהגותו של בנה המתבגר.

בתום אחת הפגישות רינה מבקשת להיפגש עמי לפגישה אישית. בפגישה היא מעלה בעיות של סמכות הורית. לדבריה התנהגותו של בנה בן הארבע- עשרה הפכה להיות מרדנית ופרובוקטיבית, והיא מתקשה להשלים עמה. לבקשתה דנו במספר הצעות לפעולה ברוח עקרונות הגישה לשיקום סמכות ההורה.

לאחר חופשת הפסח נפגשת הקבוצה שוב למפגש אמצע, והגננות מעבירות משוב על התנהלות הפרויקט עד כה. למרבה הפליאה אומרת רינה- "הפנמתי את השיטה, אני משתמשת בה, וההרגשה היא שאני דוהרת על סוס לבן. השיטה החזירה אותי לשליטה מחוסר אונים. משהו זז בי."

בראיון הסיכום שנערך כעבור חודשיים חוזרת רינה על דברים ברוח דומה: "במישור המשפחתי... הייתי במצב של חוסר אונים טוטלי והיום אני עם שתי רגלים בקרקע. דוגמא: (בנה) היה חולה ולא הלך לבית הספר, אבל רצה ללכת למפגש חברים. לא אפשרתי לו. הוא מאד רצה. אבל אני אמרתי- אני צריכה לשמור עלייך. התיישבתי בכיסא ליד הדלת. הוא ניסה להזיז את הכיסא. ישבתי על הרצפה והוא לא יכול לצאת. כאשר הוא נרגע, קמתי וישבתי מול הטלוויזיה והוא הלך אחרי שעתיים-שלוש. לא הלכתי אחריו. הוא לא הלך לחברים, אלא ירד לספסל. היום לא קורה שאני אומרת: "לא" ולא זז שום דבר. אני בתחושה שכבשתי את הבית בחזרה. יש לי את היכולת להשיג כל מה שאני מבקשת"

באותו הריאיון אני מבקש לברר, מהי רמת הפרות המשמעת בגן הילדים של רינה לדבריה מרבית החוקים שהציבה לילדים מתחילת השנה לא הופנמו, למרות זאת היא טוענת, כי השתמשה בסמכותה בביטחון רב יותר בגן. לטענתה, מצאה את שביל הזהב בין רוך לתקיפות. אני משקף לה את אי התואמות בין חיזוק סמכותה לבין דבריה על רמת המשמעת הירודה בגן. היא אינה מתכחשת לכך, אך גם אינה מספקת לי הסבר לפער זה. לכן אני מסיים את הראיון מבולבל מעט...

לסיכום-דומני, כי הגברת סמכותה של רינה כאם היא שהביאה גם להעלאת יכולה להשתמש בסמכותה כגננת. אולם, בניגוד לביתה, בגן לא פעלה רינה על פי תוכנית עקבית למשך זמן, ויתכן שזו אחת הסיבות להטמעת החוקים הירודה בקרב ילדי הגן.

## 9. מסקנות וביקורות

א קושי בישום הכלים-

למרות התגובות החיוביות להן זכתה הסדנא היה קושי ביישום הגישה שהצגנו לצוות ובאימוץ הכלים, שתוארו בהרחבה בעבודה זו. רק גננת אחת יישמה הלכה למעשה את שיטות "פסק-הזמן" ו"התיישבות". היא וגננת נוספת השתמשו ב"רמזור לעיצוב ההתנהגות". שאר הגננות הוסיפו להשתמש ברפרטואר השיטות המוכר להן. לקשיים המנהלתיים ולאקלים המערכתי ב"אשכול" הייתה ודאי השפעה מצטברת שהקשתה על הטמעת רעיונות חדשים ויישומם מתוך מוטיבציה פנימית. אולם, השימוש המועט שעשו נשות הצוות בכלים שסופקו להן ראוי לבחינה נוספת, וזאת משום שאחת המטרות המוצהרות של גישתו של עומר (2000), היא להפוך לקבילה וישימה בעיני משתמשיה.

השיטה שעוררה התנגדות רבה ביותר בקרב הגננות הייתה שיטת "פסק- הזמן". התנגדות נומקה בשני נימוקים. תחילה העלו הגננות נימוק מוסרי- ואכן במבט ראשון ההצעה "לכלוא" ילד קטן בחדר סגור אינה נשמעת מושכת. גם לאחר שהובהר, כי הילד מצוי עם אשת הצוות בחדר לפרק זמן מוגדר מראש, וניתן צידוק תיאורטי- מוסרי המדגיש את אופייה הבלתי אליים של השיטה, היו בין הגננות שהסתייגו מן הרושם האגרסיבי שמעלה "פסק הזמן" בעיני הצופים מן הצד או ההורים.

בנוסף הובאו בפני נימוקים מערכתיים- "טכניים", המקשים על ביצוע "פסק- הזמן". הנימוק העיקרי נגע להשקעה "צורכת- הזמן" של משאב אנושי יקר- הגננת או הסייעת- בטיפול בילד בודד.

מכשול קוגניטיבי התעורר גם בשל יישום השיטה, (המוצלח דווקא), במקרה הקיצוני של הילד בר<sup>12</sup>. "פסק הזמן" תויג כמיועד לטיפול במקרי אלימות קשים, והיתרון בהפעלתו במקרים חמורים פחות, (כפי שיושם בקרב שאר הילדים בגן של בר), נשכח.

### ג. חשיבות האילוצים המערכתיים.

מנימוקי הגננות נראה כי, המכשלה העיקרית בישומן של כלים כגון: "פסק הזמן" ו"ההתיישובות" אינה מוסרית- פדגוגית, אלא מערכתית. השיטות שמציע עומר (2000), היינן שיטות צורכות זמן ותהליכיות. הן מאופיינות בנוכחות רציפה ועקבית בחייו של הילד, ומהוות התערבות פסיכולוגית מדרגה ראשונה ולא עוד אקט של ענישה. אולם, זהו גם עקב האכילס שלהן, לפי גישתן הפרקטית של מורות וגננות.

הצרכים של מערכת החינוך בהתייחסה לטיפול בהפרות משמעת מנוגדים לכאורה: מחד- טיפול יסודי בקשיי התנהגות של ילדים, ומאידך- פתרון מהיר, שאינו דורש השקעת משאבים. אמנם ברמה הפדגוגית יצהיר כל מנהל, כי הטיפול באלימות קודם לכל עיסוק אחר, אך המסרים שמקבלת אשת החינוך מן ההנהלה, ואופן העבודה אליו הורגלה מעמידים את הצורך הפרקטי כשווה ערך-ולעיתים אף קודם- לצורך החינוכי.

מסיבה זאת הפתרונות הנפוצים במערכת מיושמים בפרץ של עצבנות או התלהבות, ולא מתוך תכנון. הם מנסים לענות לשני הצרכים, אך אינם מסוגלים למלא אותם. לשיטתנו הנזק הטמון בהם רב מן התועלת, שכן יש בהם מסרים המחלישים נוכחות מערכתית, ולכן הם אינם בבחינת פתרון אלא דווקא חיזוק של הדפוס הבעייתי.

<sup>12</sup> ראה תיאור המקרה של הילד בר בפרק השיטה.



למרות הסתייגויותינו ממרבית הפתרונות המבוצעים כיום במערכת החינוך, הרי שבבואנו ליישם את גישת הנוכחות החינוכית במערכת עלינו להוכיח במעין "מסר סימטרי", כי אנו מקבלים את שני הצרכים של המערכת, ומציעים דרך אחרת להתמודדות עמם. מחד- מחובתנו לקחת בחשבון ומתוך יחס של כבוד את האילוצים המערכתיים הנוגעים לזמן, למקום, להעדר תמיכה ולעומס העבודה. מאידך- עלינו לספק מצע תיאורטי ותמיכה מערכתית, שתאפשר אורך רוח ביישום ההתערבות.

מקומה של הסדנא משמעותי בהגברת תחושת התמיכה שחשות הגנות במערכת, כך גם פעולות הגישור מול ההנהלה ומול ההורים. אולם בנוסף לכך עלינו לדאוג לכך שהכלים שנוציג בסדנא יהיו ישימים וישתלבו בסדר יומה העמוס של הגנת או המורה.

המסר הסימטרי הוא המפתח לבניית אמון בעבודה עם גנות. פירושו של דבר הוא שגם אם אנו חשים ב"התנגדות" ליישום הכלים על לנו להאשים את עובדות המערכת, כמנהג הרווח. תחת זו אנו מציעים לגנות שורה של אפשרויות קבילות מעשית וחוסכות זמן. אנו סוברים, כי כאשר הגנת תבחין, ששיטה "צורכת זמן" כשיטת הנוכחות מניבה תוצאות המפחיתות את תחושת העומס הרגשי בעבודה ואת שעורי האלימות ומכאן- "חוסכות זמן", היא לא תירתע מיישום הכלים בגן.

מסיבה זו אנו ממליצים לא ליישם את "פסק הזמן" בסמוך להפרת המשמעת, אלא בשעות נוחות לצוות. בנוסף אנו עומדים על קיום שיתוף הפעולה וחלוקת תפקידים בין הסייעת לבין הגנת בעת יישום השיטה. אפשרות נוספת הניתנת ליישום במבנים גדולים- כגון בי"ס- היא מציאת חדר "פסק זמן" שישמש את כל הכיתות המצויות בתחומי המבנה.

כמו כן גישת הנוכחות החינוכית נבדלת מגישות קונבנציונליות המושתתות על ניהול "שיחת משמעת" (ראה למשל: יריב, 1999). בהתאם לכלל: "פעל במקום לדבר" אנו ממליצים על הפחתת הדיבור המיותר בנושא המשמעת, ומכאן הורדת העימותים המילוליים המתשישים והבלתי יעילים.

החשיבות הגדולה שאנו מייחסים לשיתוף הפעולה עם ההורים וליישום שיטות נוכחות זהות בבית ובגן מניבה גם היא תוצאות חוסכות זמן, ואף מפחיתה את העומס הרגשי המוטל על הגנת כתוצאה מהתמודדות בשתי "חזיתות": הורים וילד.

## 10. דיון במליאה.

## ביבליוגרפיה

און, ל. (2001). נוכחות חינוכית- מניעת אלימות בקרב ילדי גן באמצעות התערבות לשיקום סמכות הגננת. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך" לפסיכולוגיה. החוג לפסיכולוגיה. אוניברסיטת ת"א.

ברקלי, א, ר. (1998). לשלוט ב- ADHD. מדריך מלא ומוסמך להבנת הפרעות קשב וריכוז. ת"א. הוצאת גלילה.

גולדברג, י. (1985). בעיות משמעת אצל ילדים. ת"א. הוצאת זמורה- ביתן.

יריב, א. (1999). שקט בכיתה, בבקשה! מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות. הוצאת רכס.

מיפוי צורכי גננות, בחינת עמדות ותפיסות, (2000). מחקר מטעם האגף לחינוך קדם ייסודי והשרות הפסיכולוגי ייעוצי. מכון אדמתי, רמת גן.

סמית, ח. ופניאל, א. (2003). סקר דעת הקהל בקרב מורי ישראל, "פנים", מס' 24, מהוצאת הסתדרות המורים בישראל – הקרן לקידום מקצועי ועמותת המורים. עומר, ח. (2008). הסמכות החדשה. בבית, בביה"ס ובקהילה. בן- שמן. הוצאת מודן.

עומר, ח. (2002). המאבק באלימות ילדים. התנגדות לא אלימה. בן – שמן. הוצאת מודן.

עומר, ח. (2000). שיקום הסמכות ההורית. תרגום: דרור גרין. ת"א. הוצאת מודן.

פורמן, מ. (1994). ילדות כמרקחה. אלימות וציותנות בגיל הרך. ת"א. הוצאת הקיבוץ המאוחד.