

טיפוח קומפוטנטיות חברתית של הפעוט בגיל הרך

שרון זהבי

מבוא:

במסגרת לימודי התואר השני בתחום הגיל הרך, נחשפתי הן באופן אישי והן בצורה עקיפה (דרך אינפורמציה ששאבתי מסטודנטים נוספים) להעדר לימוד שיטתי של מיומנויות חברתיות בגיל הרך. נדמה לי כי קיימת הנחה שגויה, על-פיה כישורים חברתיים, בניגוד ליכולת קוגניטיבית, נרכשים בצורה אוטומטית וספונטנית. זו עשויה להיות הסיבה לכך שבמסגרות- היום השונות, פעילויות רבות מכוונות לעידוד הכישורים הקוגניטיביים בעוד שהפן החברתי מוזנח ולא מטופל בצורה שיטתית ומספקת. בחיבור זו אנסה להראות את החשיבות שבהפעלת תוכניות לעידוד קומפוטנטיות חברתיות בגיל הרך ואת הסכנה הכרוכה בהזנחת פן זה. בחלקה הראשון של העבודה אגדיר את המושג: קומפוטנטיות חברתית ואציג את הקשר בין טמפרמנט הילד לבין כישוריו החברתיים. בחלק השני אצביע על ההשפעה הפוטנציאלית של המשפחה והמחנכים על הקומפוטנטיות החברתיות של הילד ולבסוף אציג סיכום ועמדה אישית.

הגדרת הקומפוטנטיות החברתית:

Waters, Sroufe (1983) מגדירים קומפוטנטיות חברתית כיכולת לקיים אינטראקציות מהנות עם בוגרים ועמיתים ובאמצעותן לשפר את הכישורים החברתיים. ילדים קומפוטנטיים הם אלו אשר משתמשים בסביבה ובמשאביהם על מנת להגיב לאחרים בצורה אדפטיבית ביחס לשלב ההתפתחותי.

Katz (1997) מגדירה את המושג באמצעות ארבעה מרכיבים: ויסות רגשי, קוגניציה חברתית, מיומנויות ונטיות אשיות. **ויסות רגשי** פירושו יכולת להגיב במגוון רגשות ובאופן גמיש, המאפשר מצד אחד הפקת תגובות ספונטניות יעילות ומצד שני שליטה ועיכוב תגובות אימפולסיביות בלתי יעילות. **המרכיב הקוגניטיבי** מתייחס לידע והבנה. הידע כולל הכרת הנורמות החברתיות ושליטה מספקת בשפת בני הקבוצה. כמו כן הכרת התרבות של העמיתים: שירים, ריקודים, משחקים, גיבורי תרבות וכו'. הבנה חברתית מתייחסת ליכולת ההבחנה בתגובות העמיתים, העדפותיהם והרגשות שהם מביעים במהלך האינטראקציה. **מיומנויות** מתייחסות לטקטיקות קונקרטיות כגון: קבלת חוקי המשחק של הקבוצה בטרם מנסים להוביל את הקבוצה לחוקים חדשים, ניהול משא ומתן, הכרת החוק של "השתתפות לפי התור" חוק העומד בבסיסן של אינטראקציות חברתיות רבות למשל שיחה, שאיבת אינפורמציה מאחרים על ידי שאלות כמו: "מה בנית?", מתן תשומת לב חיובית לעמיתים, למשל, הבעת התפעלות ממגדל קוביות. **נטיות** הן תבניות דפוס התגובה, המשפיעות על הגישה ואופן החשיבה בסיטואציות שונות. למשל: שימוש בחוש הומור, סקרנות לסביבה, אימפולסיביות, גמישות, נטייה לקבל אחרים, ידידותיות, אמפטיה, שיתוף פעולה או ווכחנות, אנטגוניזם, שתלטנות וכו'. הנטיות נלמדות באמצעות חיקוי אחרים משמעותיים. כדי שהן יהפכו לחלק מעולמם של הילדים יש לזמן לילדים הזדמנות להצהיר

עליהן ולהשתמש בהן. לאחר שהילד מטביע עליהן את טביעות אצבעותיו הן הופכות לחלק ממנו (Katz, 1997).

הרציונל ליישום תוכניות לעידוד הקומפוטנטיות החברתית בגיל הרך:

Mize & Ladd (1990) טוענים כי קומפוטנטיות חברתית נשאת יחסית יציבה במהלך הגיל הרך ושנות בית הספר המוקדמות. ילדים שהיו דחויים בגיל צעיר מאוד התקשו להתגבר על כך ולפתח מיומנויות חברתיות יעילות באופן עצמאי. ילדים אלו התקשו להשתלב בקבוצות חברתיות ונדחו גם לאחר ששיפרו באופן משמעותי את מיומנויותיהם. לעומתם, ילדים צעירים שהצליחו לשפר ולרכוש מיומנויות חברתיות יעילות, בשלבי הגיל הרך, השתלבו בצורה מלאה וללא קושי מבחינה חברתית. מידע זה הופך את המאמץ לשנות את הסטטוס החברתי של ילד ליעיל יותר בגילאים הצעירים לעומת הגילאים המאוחרים יותר. בנוסף, חוסר קבלה חברתית גורר אחריו בידוד חברתי, דבר המקשה על הילדים להיחשף לאינטראקציות, לקחת בהן חלק ולפתח מיומנויות חברתיות חיוניות.

Bierman & Stabb (1987) מצאו כי ילדים שנדחו בגיל צעיר חווים בעיות מתמשכות, שגורמות להם לרמת הסתגלות נמוכה בבית הספר, תחושות קשות של בדידות ובבגרותם, לרוב, בריאותם הנפשית פגועה. Chandler, Labeck & Fowler (1992) מוצאים חשיבות בפיתוח ועידוד אינטראקציות חיוביות ויעילות כבר בגיל הרך, בשל השפעתם על תחומים רבים: התפתחות כללית חיובית, קומפוטנטיות תקשורתית, האינטראקציות החברתיות החיוביות מזמנות אפשרויות למידה ונמצאו במתאם עם הישגים בבית הספר. כמו כן הן תורמות ליכולת הסתגלות טובה בעתיד.

Brown, Odom & Holcombe (1996) טוענים כי לפחות 10% מכלל הילדים "הרגילים" מתקשים לנהל אינטראקציות חברתיות מוצלחות. בהנחה שקומפוטנטיות חברתית בגיל הרך מנבאה בעיות התנהגות ואי התאמה חברתית בשלבים מאוחרים יותר, יש חשיבות רבה לפיתוח תוכניות שמטרתן עידוד והגברת הקומפוטנטיות החברתית בגיל הרך והכשרת מחנכים הולמת, שתאפשר יישום שיטות חינוך המעודדות קומפוטנטיות חברתית במסגרת היום.

השפעות הטמפרמנט על הקומפוטנטיות החברתית:

הגדרת הטמפרמנט חשובה משום שהיא עוזרת להורים ולמחנכים להכיר את רגישויות הילד ולהתאים את התנהגותם אליו, באופן שיאפשר לו לפתח כישורים חברתיים למרות רגישותו. מחקרים מלמדים כי הנכונות לסייע לילד גוברת כאשר בעיותיו מוגדרות כבעיות טמפרמנט ולא בעיות בתגובה להתנהגות הורית (Bates, 1987).

Plomin & Buss (1984) מגדירים טמפרמנט כתכונות אישיות המופיעות בראשית החיים. הם מצביעים על שלוש תכונות טמפרמנטליות:

(א) **רגישות** - מתייחסת לנטייה להגיב לגירויים בעוררות שלילית חזקה, הנובעת מפעילות עצבית סימפטטית מוגברת.

(ב) **פעלתנות** - מתייחסת לרמות פעלתנות ומהירות פעולה גבוהות.

(ג) **יכולת חברתית** - מתייחסת למידת ההעדפה הכללית להימצאות עם אנשים, ללא תלות במידת המוכרות שלהם ובתגובות הסימפתיה והחיבה מצדם. זה מתבטא ברצון לנוכחות אנושית ובצורך לתשומת לב מאנשים וכן ברצון להימצא באינטראקציה, להגיב אל האחרים ולרצות לקבל תגובה מהם, גם כאשר הם זרים לחלוטין. פעוט כזה יצור בקלות קשר עם טווח רחב של אנשים, לא יאהב להישאר לבדו ויגיב בחמימות לאינטראקציה חברתית.

עשויה להיווצר בעיה כאשר קיימת סתירה בין הטמפרמנט של ההורה והפעוט. כאשר הילד בעל נטייה חברתית גדולה מזו של ההורה, ההורה עשוי לפתח כעס כלפי צרכי הילד המתנגשים בצרכיו והילד יפתח תסכול עקב חוסר ההיענות של ההורה לצרכיו. האם החברותית תתאים עצמה לילד המעוכב אך תחוש מתוסכלת ומאוכזבת ואולי אף תעדיף את חברת אחיו החברותיים יותר, כך שהילד יחוש בלתי מסופק. תצפיות מלמדות כי ילדים שהוגדרו כבעלי טמפרמנט קשה היו ילדים שנתפסו על ידי הוריהם כתובעניים מאוד מבחינה חברתית (Plomin and Buss, 1984).

Lamb (1982) טוען שהמרכיב התורשתי בתכונת החברותיות הוא קטן והסביבה היא גורם משמעותי לעיצוב תכונה זו. הוא מצא מתאם חיובי בין טמפרמנט חברותי לבין התקשרות בטוחה.

Rothbart (1983) מציגה מודל פיזיולוגי והירארכי בעל שלוש רמות. ברמה הראשונה מצויות תבניות של רמת פעלתנות וויסות עצמי. תכונות אלו נקבעת באופן פיזיולוגי בהתאם לפעילות מערכת העצבים הסימפתטית ואיזון טרנסמיטורים כימיים במוח כגון: מינון הדופמין והנוראפינפרין במע"מ. הרמה הראשונה הזו מעצבת את תבניות התגובה הרגשית והמוטיבציה (הרמה השנייה) ואלו בהמשך מעצבות את האישיות (הרמה השלישית). כפי שניתן להתרשם, מודל זה אינו משאיר מקום להשפעה סביבתית אלא מתמקד בהבנת הגורמים הפיזיולוגיים הקשורים לטמפרמנט. Rothbart (1983) טוענת כי מאפייני הטמפרמנט צריכים להבחן ביחס לשלב ההתפתחותי. ככל שהתפקוד המוחי - הקורטיקלי מתפתח, יכול הפעוט יותר ויותר לווסת את תגובותיו לסביבה למשל, באמצעות הימנעות מהפניית קשב לגירוי מציק או באמצעות מאמצים משוכללים יותר להרגעה עצמית.

Kagan (1989) טוען כי קיימת נטייה טמפרמנטלית מולדת, אלא שנטייה זו היא בגדר פוטנציאל שאינו חייב להתממש. התחזקות הנטייה והפיכתה לדפוס התנהגות קבוע מותנית בסביבה בה מתפתח הילד. אם לוקחים בחשבון את הנטייה הטמפרמנטלית ניתן לעזור לפעוטים בעלי סף עוררות נמוך להימנע מלהפוך לילדים מעוכבים מבחינה חברתית, על ידי יצירת סביבה נינוחה. הפוטנציאל המעוכב, לפי Kagan (1989), קשור בסף עוררות נמוך של המע"מ הסימפתטית. ילדים אלו שיגדלו בסביבה רווית מתח הנובע, למשל, ממריבות הורים, מחלה במשפחה, אח דומיננטי וכיו"ע עשויים להפוך לילדים מבוהלים ומעוכבים חברתית.

Hubbard & Coie (1994) מצביעים על קשר בין יכולת ויסות עצמית לבין פופולריות חברתית. נראה שהאדפטיביות החברתית קשורה ליכולת להשהות תגובות בלתי יעילות כגון: פחד, כעס, אגרסיביות. היכולת להרגיע את עצמם ולהשתחרר מרגשות קשים מאפשרת להם להצליח בניהול משא ומתן ופתרון מצבי קונפליקט עם עמיתים ביתר יעילות. היכולת להרגעה עצמית ולהסחת הדעת מתחושות מציקות מאפשרת להם לחוש פחות מתוסכלים ומתוחים ולכן לחוש פחות מוקנטים על ידי חבריהם. זה גורם להם לנהוג בצורה חברתית יותר כלפי עמיתים ועל ידי כך להעלות את מעמדם החברתי בקבוצה.

Cook & Newland (1999) מצביעים על קשר בין סף עוררות סנסורית נמוך בגיל הרך לבין חרדה ביחסים עם עמיתים בבית הספר היסודי. Rothbart, Ahadi & Hershey (1994) מדווחים על קשר בין רמת פעלתנות גבוהה לבין אגרסיביות. מחקרים מצביעים על כך שאספקטים של וויסות עצמי (מיקוד ושליטה בקשב, יכולת לפתור בעיות, יכולת התמודדות) נמצאים במתאם עם קומפוטנטיות חברתית, כמו גם עם הנאה ונטיות ידידותיות. יכולת להתמודד עם מצבים מתסכלים ורמה נמוכה של קנאה בעמיתים. בעוד שאפקט שלילי, אגרסיביות ואימפולסיביות נמצאים במתאם שלילי עם קומפוטנטיות חברתית.

השפעת המשפחה על הקומפוטנטיות החברתית של הילד:

Steinberg, Dornbusch, & Brown (1992) טוענים כי אינטראקציה בין הורה לילד המעודדת התפתחותה של קומפוטנטיות חברתית היא כזו המתקיימת בסביבה המספקת אינטימיות אהבה ותמיכה. קומפוטנטיות בכלל וקומפוטנטיות חברתית בפרט מתפתחת טוב יותר כאשר סגנון ההורות כולל קומבינציה של שמירה חזקה על גבולות וכללים יחד עם תקשורת טובה והפגנת חיבה וחמימות. שתלטנות הורית או לחילופין העדר כללים וגבולות נמצאו פחות יעילים עבור קומפוטנטיות חברתית.

Werner & Smith (1982) מציינים מאפיינים משפחתיים נוספים: מתן תשומת לב רבה לפעוט לאורך שנות הגיל הרך, הפרשי גילאים של יותר משנתיים בין האחים, הורים זמינים ויחסים קרובים עם האחים. אמהות לילדים קומפוטנטיים הציגו סגנון הורות סמכותי, ניהלו עימם אינטראקציה חיובית ושיבחו אותם על התנהגותם גם אם נכשלו במשימות מסוימות או הביעו תסכול ועצב. אמהות לילדים חרדים הציגו רמות גבוהות של אגרסיביות ורגשות שליליים כלפי הילד, בעוד שכלפי ילדים זרים הגיבו באופן אחר לחלוטין. החוקרים מניחים כי הקשר בין הילד והוריו, במקרה של ילדים חרדים, מאופיין בחדרנות, שתלטנות, קונפליקט ורגשות שליליים.

Dumas & Lafreniere (1993) מניחים כי הקשר עם ההורה בגיל הרך עשוי להיות מקור עיקרי לתמיכה ובטחון או מתח וקושי במהלך ההתפתחות החברתית בגיל הרך. Couchoud, Zoller, & Denham (1994) מצאו כי חשיפה תכופה לכעס של ההורה מזיקה להתפתחות החברתית של הילד,

גם אם הכעס אינו מופנה אליו. אצל בנים יותר מבנות חשיפה תכופה לכעס ההורים ניבאה עיכוב ביכולת "קריאת רגשות" האחרים.

Dunn & Munn (1985) טוענות כי קיים מתאם בין היכולת של אמהות להמליל ולתאר בקול רם את רצונותיה ורגשותיה לבין יכולתם החברתית של הילדים מאוחר יותר. עוד נמצא כי במשפחות בהן דיברה האם עם ילדיה על הקונפליקט וסיבת הכעס שהיא חשה פיתחו הילדים הבנה חברתית טובה יותר. Dunn & Brown (1994) מצאו כי מידה מסוימת של עוררות רגשית במשפחה עודדה דיבור על רגשות בתוך המשפחה ולכן קידמה את ההבנה הרגשית – חברתית של הילד אבל רמת עוררות גבוהה מדי או נמוכה מדי לא סיפקו הזדמנות לשיחה ולכן לא קידמו את הילד. שיחות על רגשות לא התקיימו כאשר הרגשות היו קשים מדי או כאשר היה נתק רגשי בין חברי המשפחה. Eisenberg & Fabes (1994) מצאו כי נחמה מצד ההורה כאשר הילד כועס, נמצאה במתאם עם יכולת של הילד להסביר את עצמו בצורה בונה, בעוד שתגובות מצוקה מצד ההורה נקשרה עם יכולת הבעה רגשית נמוכה של הילד בזמן הכעס ועוצמת כעס גבוהה. תגובת ההענשה מצד ההורה נקשרה עם עוצמת רגשות שליליים גבוהה, יכולת ריכוז נמוכה ונטיית הילד לברוח במקום לפרוק רגשות בזמן הכעס.

תרומת המחנך לבניית הקומפטנטיות החברתית של הילד:

Katz (1997) טוענת כי למחנך השפעה רבה על הקומפטנטיות החברתית של ילדים. השפעה זו תורמת הן לאיכות החיים של הילד בגן והן לעיצוב אישיותו כתוצאה מהתפוקה שתניב ההשקעה. התקשרות בטוחה עם הגננת מצויה במתאם עם התקדמות במשחק ויצירת אינטראקציות טובות יותר עם עמיתים. ילדים שהפגינו התקשרות בטוחה למטפלת הציגו, מאוחר יותר, מעורבות רבה בפעילות. היו יותר אמפטים, דומיננטים ומכוונים למטרה, בהשוואה לילדים שהפגינו התקשרות לא בטוחה (Lamb, 1999). ההתקשרות בין הילד לגננת הופכת בטוחה יותר לאחר שהגננת משתתפת בתוכניות המגבירות את איכות עבודתן עם ילדים. מעורבות גבוהה של הגננת מעודדת את הילד לעסוק בפעילות חקרנית ולחפש את עזרתה בעת הצורך (Lamb, 1999). כמו – כן נמצא שסביבה דלה ואיכות טיפול ירודה קשורים לרמה גבוהה יותר של התנהגות אגרסיבית ומיומנות חברתית נמוכה (Lamb, 1999). Lamb (1999) טוען כי פעוטים במשפחותונים תפקדו בצורה קומפטנטית יותר כאשר המטפלות עודדו אותם בתדירות גבוהה לפעילות קבוצתית. קונפליקטים היו שכיחים יותר כאשר המבוגרים הפנו לילדים ציפיות לפתח מיומנויות חברתיות שלא תאמו את גילם וניסו ללמד ולחנך אותם באמצעות כוח ושתלטנות וכן כאשר הסביבה הייתה דלה ותסכלה את הילדים.

Katz (1997) טוענת כי בשנים המוקדמות הדרך האופטימלית ללמד מיומנויות חברתיות היא על ידי הדרכה אישית. זה יעיל יותר מכמה סיבות: 1. הילד מעורב יותר ומפנה יותר קשב ככל שהמבוגר יותר מעורב בסיטואציה. 2. ככל שהילד יהיה אקטיבי וישתתף בחלק גדול יותר של תהליך בניית המושג או ההבנה החברתית כך ייטיב להבין וליישם. 3. קל יותר למבוגר להדריך את הילד בצורה תומכת וחמה כאשר האינטראקציה היא אישית. אינטראקציה כזו מגדילה את טווח

יכולת ההקשבה, הקבלה והתגובה של הילד למחנך. Katz (1997) פיתחה מספר עקרונות מנחים לעבודה יעילה עם ילדים:

- **רגשות הילדים ראויים להתייחסות והערכה**: לא תמיד ניתן לפתור לילד את מצב הרוח שלו, אך העברת מסר של הכרה במצב רוחו, התחשבות ונכונות לשהייה במחיצתו מבלי לנטוש אותו כשהוא כועס, נוסחת בו בטחון ומאפשרת לו לבטוח במבוגרים ולקבל את רגשותיו הנסערים. יש לתת לו את התחושה שמכירים בסבל שלו ובמקביל להציב גבולות ברורים. כשהגננת מכירה בחשש אך עוזרת לילד להצטרף לפעילות היא מעבירה מסר של הערכה כלפי תחושותיו אך מבהירה לו שבעיניה אין סיבה לחשש. אם תיתן לו לחמוק מכל פעילות מאתגרת תכשיל אותו בטווח הארוך במקום לקדמו.
- **הקונפליקטים הם הזדמנות ללמידה חברתית**: חשוב להימנע מלהדביק לילד תווית של מופרע ובעייתי. במקום זאת יש להשתמש בטעויותיו כהזדמנות מצוינת ללמידת תגובות אלטרנטיביות עבורו ועבור קהל הצופים, שמתקבץ סביב האירוע.
- **יש לעזור לילד לנתק מעגלים שליליים וליצור עבורו אפשרות לבניית מעגלים חיוביים**: התנהגות חברתית מיומנת מזמנת אינטראקציות מספקות המעודדות את הילד לחזור ולשכלל את הביצועים. באותו אופן מתרחשים גם מעגלים שליליים: ילדים דחויים בד"כ נוטים לחזור על הדפוסים שלהם ביתר אינטנסיביות על מנת לזכות בתשומת לב כלשהי וכך הופכים דחויים יותר. ילדים אינם יכולים לשבור מעגלים שליליים בעצמם. המעגלים הופכים להיות דפוסים אוטומטיים. תפקיד המחנך להתערב ולנתק עבור הילד את התבניות הקיימות ולבנות עבורו תבניות חיוביות.
- **יש לפתור קונפליקטים באופן ישיר ולא ע"י הסחת דעת וטריקים**: במקרה של הסחת דעת, שוחד וטריקים הפעוט עצמו וקהל הצופים שהתגודד סביבו לא יפיקו למידה יעילה ולכן ההתנהגות הבלתי חברתית תישנה. על מנת לעזור לילד לעשות את המעבר מהבית לקבוצת הילדים בעלי הנורמות והכללים החדשים. יש להבהיר לילד מהן הצפיות בצורה הברורה ביותר, כמובן תוך שמירה על כבודו והכרה ברגשותיו.
- **יחסים טובים ומשמעותיים דורשים שביעות רצון**: אם המחנך לא יכונן את יחסיו עם הילד על בסיס של הנאה ושביעות רצון, אלה סביב ההתנהגות הבלתי רצויה, יכנסו יחסיהם לסחרור של מאבקי כוח. כשהילד טועה המבוגר צריך להפסיק את ההתנהגותו ואז מיד לשנות את הנושא לפעילות בה הילד מגלה עניין ושליטה.
- **התערבות אופטימלית בניגוד למקסימלית או מינימלית**: קונפליקטים חברתיים הם בלתי נמנעים בכל קבוצת ילדים. חשוב לתת לילדים הזדמנות לפתור את הקונפליקטים בעצמם, אך יחד עם זאת להבטיח שאף ילד לא ילכד במעגלים של התנהגות בלתי יעילה. לשם כך צריך המחנך להכיר את כל הילדים באופן אישי ולעקוב אחר התפתחותם, להיות מודע לרקע התרבותי ולנורמות הנגזרות ממנו. כלי מצוין להיכרות מעמיקה ואישית הוא התצפית. על המחנך להקפיד להקדיש זמן לתצפיות (Katz, 1997).
- **ציפיות המבוגרים מעצבות את אישיות הילד באמצעות נבואה המגשימה את עצמה**: ילדים נוטים להתאים את עצמם לצפיות שמפנים אליהם מבוגרים, ע"י אימוץ התכונות שמיחסים להם. תכונות אלו הופכות להיות חלק מהדימוי העצמי של הילד והוא מנסה להיות

על פיהם. זו הסיבה שילדים דחויים הופכים להיות דחויים פעמיים: הילדים דוחים את ניסיונם לתקשר והם עצמם מצפים מראש להיות בלתי אהודים והם מתאימים את עצמם.. מחקר "פיגמליון בכתה" (Rosenthal & Jacobson, 1968) מלמד על כוח העיצוב שיש להפניית צפיות עבור ילדים.

- **דפוס התקשורת שמפנה המבוגר כלפי הילד משמש מודל לחיקוי לקומפלטנטיות**

חברתית: למידה באמצעות חיקוי היא רבת כוח. המחנך כדמות משמעותית צריך לשים לב לאופן שבו הוא יוצר קשר עם הילדים, הוריהם, אנשי צוות אחרים. אופני ההתנהגות שלו יזכו לחיקוי.

- **אמינות המבוגר נובעת מאמונת הילד כי המבוגר מתכוון למה שהוא אומר** ושומר על

עקביות בנוגע לכללי ההתנהגות שלדעתו יקדמו את הילד. מחנך אמין וסמכותי יגלה אמפטיה לקשיי הילד אך לא יזניח אותו וימשיך לדרוש ממנו להתנהג בצורה שלדעתו תקדם את האינטראקציות שלו. הצורה הטובה ביותר היא ע"י ביטוי בהיר וישיר של הדרישות. כאשר גננת אומרת: "אצלנו לא זורקים חול" היא פחות ישירה וברורה מאשר כשהיא אומרת: "בבקשה אל תזרוק חול. זה כואב כשזה נכנס לעיניים". כאשר גננת אומרת לילד בטון כועס: "האם אתה מתכוון לשבת?" היא שולחת לו מסר כפול. מצד אחד הוא מבין שעליו לשבת ומצד שני משאירים זאת לשיקול דעתו. לגננת כזו יעניק הילד פחות קרדיט על סמכות ואמינות.

- **עידוד שליטה בדחפים:** על מנת שילדים יפנימו את הכללים החברתיים, על החוקים

להיות אופטימלים. חוקים נוקשים ורבים מדי ידכאו את הילדים. חוקים מועטים מדי לא יאפשרו את קיומן של הפעילויות שלשמן כונסו הילדים יחד. מחקרים מלמדים כי ילדים קומפלטנטיים (כלומר כאלו שהפנימו את הכללים) הם ילדים שעימתו אותם בצורה ישירה עם התנהגותם השגויה באמצעות שיחה ברורה ופשוטה ולא ילדים שהועשו. אסור לעולם להעליב, להתאכזר, להשפיל או "להתיילד" אך לעיתים צריך להפך לשותפים פעילים ולהנחות את הילד ע"י מתן הוראות. ילדים ישתפו פעולה עם הוראות כל עוד המבוגר מכבד ומכיר ברגשותיהם.

- **פנייה לשכל הטוב של הילד ולעצמאותו מעודדת חלקים אלו בו:** כאשר הגננת נותנת

לילדים אחריות והזדמנות להפעלת שיקול דעת היא מאותתת להם שהיא סומכת עליהם. שהם נבונים ויכולים להצליח. כך הילדים מעריכים את עצמם כבעלי יכולת חברתית ומתנהגים בהתאם לכך.

Katz (1997) מציינת התנהגויות של מבוגרים המערערות התפתחות קומפלטנטיות חברתית:

1. **שימוש באיומי סרק:** אלו מפחיתים את אמינותו של המבוגר. ישנם ילדים הרואים בהענשה סימן לחולשה אצל המבוגר.

2. **השוואות בין ילדים:** כאשר אומרים לילד שיתנהג יפה כמו דני הוא מבין שהתנהגותו לא מספיק טובה ואת דני מעריכים יותר. זה לא מעודד סולידריות קבוצתית. השוואה בין ילדים, המיועדות לשנות את התנהגותו של אחד מהם, בדרך כלל משיגה התנגדות וכתוצאה מכך פוגעת ביצירת יחסים טובים בין הילדים. לאחר זמן מה הילדים לומדים לחוש מאוימים כאשר

מחמיאים לילד מסוים. כמו כן הם לומדים שהערך שלהם תמיד יחסי לאחרים ומכאן שבכל פעם שמחמיאים למישהו הערך שלהם פוחת.

סיכום ועמדה אישית:

לאור הממצאים המצביעים על חשיבות החינוך לעידוד הקומפוטנטיות החברתית בגיל הרך ומקומם המרכזי של ההורים והמחנכים כסוכני חברות וכדמויות משמעותיות שבכוחן להשפיע ולתרום להתפתחות החברתית של הפעוט בגיל הרך, ולאור הזמינות והפשטות של כללי החינוך המעודדים קומפוטנטיות חברתית, נראה בעיני חיוני הצורך ליצור תוכניות הכשרה להורים ומחנכים, שמטרתן הגברת המודעות והצגת הכלים למבוגר, כך שיוכל ללמד באופן שיטתי ולקדם את הילדים לקראת קומפוטנטיות חברתית. במקביל חשוב להבהיר למבוגר המטפל שהתנהגות רצויה מבחינה חברתית אינה בהכרח נלמדת בצורה ספונטנית אוטומטית, אלא מחייבת למידה שיטתית של מיומנויות חברתיות וביטול ההנחה שהתנהגות חברתית מתפתחת מעצם היותנו "חיות חברתיות".

מניסיוני האישי במהלך העבודה המעשית ומאינפורמציה ששאבתי מסטודנטים נוספים, נתקלתי בחוסר למידה מובנית ושיטתית של מיומנויות חברתיות: למידה שאינה מקרית אלא נלקחת בחשבון בתכנון סדר היום כחלק מהקוריקולום. בחלק מהמסגרות עמן נפגשתי למדתי כי ילדים שאינם קומפוטנטיים מבחינה חברתית סופגים מידה לא מבוטלת של כעס, האשמות ותוויות שליליות מצד הצוות המבוגר ונכנסים לסחרור של מעגלים שליליים עם הילדים ועם המבוגרים עד שלבסוף יוצרות התוויות השליליות נבואה המגשימה את עצמה. לא פעם הרגשתי שהמבוגרים בגן שוכחים שמדובר בפעוטים שעדיין לא רכשו את המיומנויות כי איש לא לימד אותם כיצד לנהוג בסיטואציות חברתיות. נראה לי לגיטימי מאוד להיות בלתי מיומן מבחינה חברתית בגיל הרך. לשם כך קיים צוות מחנך שתפקידו ללמד את הקטנים כיצד צריך לנהוג. הכעס על הילד נתפס בעיני כבלתי מקצועי. הופתעתי לגלות גננות מבוגרות המנהלות מאבקי כוח עם פעוטים בני שלוש וארבע. אני תופסת התנהגות זו של גננות כפונקציה של הכשרה בלתי הולמת.

כפי שצינתי בגוף העבודה, במסגרות בהן עבר הצוות הכשרה לשיפור איכות עבודתן עם הילדים, הייתה התקשרות הילדים למטפלת בטוחה יותר והילדים גילו מעורבות רבה יותר בפעילות וקומפוטנטיות חברתית גדולה יותר (Lamb, 1999). ילדים שהיו דחויים בגיל צעיר מאוד התקשו להתגבר על כך ולפתח מיומנויות חברתיות יעילות באופן עצמאי. ילדים אלו המשיכו להיות דחויים בגילאים המבוגרים, על – אף שבשלבם מאוחרים למדו כיצד לשפר את מיומנותיהם. לעומתם ילדים שהצליחו לשפר את מיומנותיהם החברתיות בגיל הרך השתלבו בצורה מלאה וללא קושי מבחינה חברתית (Mize & Ladd, 1990). ממצא זה מדגיש את קיומו של המומנטום והחשיבות שבהקניית מיומנויות חברתיות כבר בשנות הגיל הרך באופן שיטתי, מתוכנן ויזום כחלק מהקוריקולום. עקרונות החינוך המעודדים קומפוטנטיות חברתית של Katz (1997) מצביעים מצד אחד על התרומה הפוטנציאלית העצומה שיכולה להיות למחנך בגיל הרך, ומצד שני מוכיחים עד כמה פשוטים העקרונות ליישום ולמעשה אינם דורשים משאבים מתוחכמים מלבד הכשרה מקיפה והולמת של הצוות ונכונות ליישם את הכללים הלכה למעשה.

עבודה זו קצרה ואינה מתיימרת להציג תוכניות הכשרה למחנכים או תוכניות העשרה להורים.
מטרת העבודה:

- להדגיש את החשיבות של הקניית חינוך חברתי כבר משנות הגיל הרך.
- לציין את הקשר בין הטמפרמנט והנטיות החברתיות וההבנה כי היכרות עם נטיות אלו מאפשרת למבוגר להפנות צפיות הולמות ולכוון את הילד באופן אינדיבידואלי על פי נטיותיו.
- להבליט את השפעתם המרכזית של היחסים בתוך המשפחה על הקומפטנטיות החברתית של הילד ומכאן חיוניותם של תוכניות קהילתיות להגברת המודעות ומתן כלים להורים.
- להציג ממצאים המצביעים על קשר בין איכות הכשרת המחנכים לקומפטנטיות חברתית של הילד (Lamb, 1999), על מנת להראות עד כמה מרכזי מקומו של המחנך.
- להציג את מערך הכללים של Katz (1997), על מנת להראות עד כמה זולים ופשוטים ליישום עקרונות החינוך המעודדים קומפטנטיות חברתית. הנושא בו בחרתי להתמקד נתפס לעיתים כמובן מאליו.

לאור ההתנסות בשדה והמפגש התכוף עם מסגרות הגיל הרך במהלך שנות הלימוד, מצאתי לנכון להדגיש סוגיה זו משום שלדעתי זהו תחום מוזנח מאוד, שהשפעתו על הילדים עשויה להיות קריטית.

Bates, J.E. (1987). Temperament in infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), Handbook of Infant Development, 2nd edition (pp. 1101 – 1149). New York: John Wiley and Sons.

Biermane, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skills training with instructions and prohibitions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(2), 194–200.

Brown, W.H., Odom, S.L., & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. Early Childhood Research Quarterly, 11, 19–40.

Chandler, L.K., Labeck, R.C., & Fowler, S.A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 415–428.

Cook, A.G., & Newland, A.L. (in press). Temperament in infancy and age seven: Relations to social competence in second grade. Poster presented at the Society for Research on Child Development.

Denham, S.A., Zoller, D., & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. Developmental Psychology, 30(6), 928–936.

Dumas, J.E., & Lafreniere, P.J. (1993). Mother-child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive and anxious dyads. Child Development, 64, 1732–1754.

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 120–137.

Dunn, J., & Munn, P.(1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. Child Development, 56, 480–492.

Eisenberg, N., & Fabes, A.R. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 138–156.

Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 1–20.

Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. American Psychologist, 44(4), 668–674.

Katz, G.L. (1997). Fostering children's social competence: The teacher's role. Washington, D.C.: NAEYC.

Lamb, M.E. (1982). Individual differences in infant sociability: Their origins and implications for cognitive development. In H.W. Reese & L.P. Lipsett (Eds.), Advances in child development and behavior (vol. 16). New York: Academic.

Lamb, M.E. (1999). Parents and child development. In M.E. Lamb (Ed.), Nontraditional Parents (pp. 39–55). N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Mize, J., & Ladd, G.W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. In S.R. Asher & J.D. Coice (Eds.), Peer rejection in childhood (pp. 338 – 361). New York: Cambridge University Press.

Plomin, R., & Buss, A.H. (1984). Temperament: Early developing personality traits. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rothbart, K.M., Ahadi, A.S., & Hershey, K.L.(1994). Temperament and social behavior in childhood. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 21–39.

Rothbart, M.K. (1983). Longitudinal observation of infant temperament. Unpublished manuscript, University of Oregon, Department of Psychology.

Rosenthal, R., & Jacobson, I. (1968). Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Steinberg, L., Dornbusch, S.M., & Brown, B. (1992). An ecological perspective. American Psychologist, 47(6), 723–729.

Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental Review, 3, 79–97.

Werner, J.S., & Smith, R.S. (1982). Vulnerable but invincible. New York: McGraw–Hill.