

מש"י

מחנכות שנות ינקות

היבטים פרקטיים, פדגוגיים ותיאורטיים

עריכה: סמדר דולב, אילה פרידמן, יעל שני ואורית דרור

עריכה לשונית: טלי אשחר גוטליב

צילום, בימוי ועריכת סרטונים: איתן דותן

צילום: טמיר גל

עריכה גרפית: מיכל נמצוב



תשפ"ג 2022 | מהדורה ראשונה



Bernard
van Leer
Foundation

המכון הישראלי
לחינוך בגיל הרך



אורנים
Oranim College

B E R N A R D V A N L E E R F O U N D A T I O N

המסמך כונס ונערך על ידי - המכון הישראלי
לחינוך בגיל הרך, במרכז האקדמי לחינוך
וחברה - אורנים, הספר הופק בתמיכה של קרן
ברנרד ון ליר.

The document was compiled and edited
by the Israeli Institute of Early Childhood
Education at Oranim College, with the
support of the Bernard Van Leer Foundation.

תוכן עניינים

לחצו על התמונה למעבר לפרק



10-11

**להיות מחנכת שנות ינקות-
הקדמה | ד"ר אורית דרור**



8-9

**הקדמה: מטרת הספר
ואופן השימוש בו**

חלק 1: היבטים פדגוגיים במעון היום | 12-193



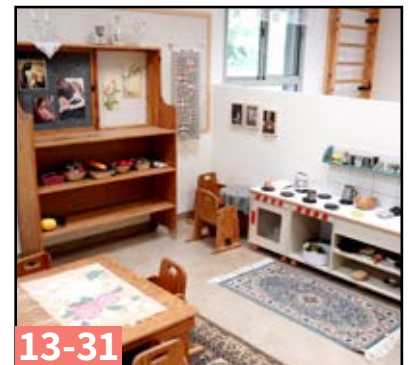
44-51

**הטיפול היום יומי | מיטל
זיידל, מכללת אורנים והקרן
ליוזמות חינוכיות**



32-43

**סדר יום | ד"ר יעל שני,
מכללת אורנים והמכללה
האקדמית גליל מערבי**



13-31

**ארגון סביבה חינוכית |
ד"ר נירה ואלה, מכללת
סמינר הקיבוצים
והאוניברסיטה העברית**



68-81

**פרידה (גמילה) מהרגלים
ינקותיים | דליה לילו וד"ר יעל
שני, מכללת אורנים והמכללה
האקדמית גליל מערבי**



58-67

**הארוחה | נגה צדוק,
מכללת אורנים**



52-57

**שינה של תינוקות ופעוטות |
ד"ר דינה כהן, מכללת
אורנים ואוניברסיטת חיפה**



96-108

תיבות פעילות |
ד"ר יעל שני, מכללת אורנים
והמכללה האקדמית גליל
מערבי



85-95

**המשחק וחשיבותו
בהתפתחות הילד |** ענת בן-
נון, פסיכולוגית התפתחותית,
יעדים לצפון



82-84

פעילות הילד |
ד"ר יעל שני, מכללת
אורנים והמכללה האקדמית
גליל מערבי



124-132

מפגש בגיל הרך | אורנית
יחזקאל, מכללת אורנים



117-123

**תוכן במעון: נושא מותאם
התפתחותית |** ד"ר יעל שני,
מכללת אורנים והמכללה
האקדמית גליל מערבי



109-116

המשחק במשק הבית |
אורנית יחזקאל, מכללת
אורנים



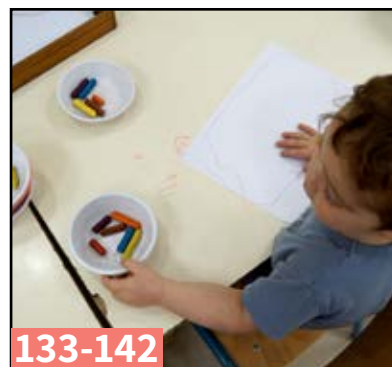
152-159

**מוזיקה עם פעוטות:
משחק התפתחותי מהנה
וחשוב |** ד"ר אילאיל קרן,
מכללת אורנים



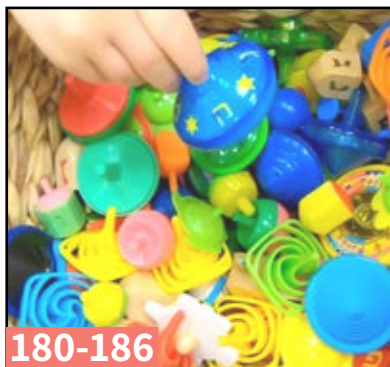
143-151

ספרות ילדים בשנות הינקות |
נועה יואלי ולוטם קמינסקי,
מרכז מרים רות לספרות
ילדים, מכללת אורנים



133-142

**הגשת חומרי אומנות
בגיל הרך |** רותי נאמן,
מכללת אפרתה



180-186

עקרונות עבודה בחגים ומועדים | ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים ומכללת אמונה-אפרתה



171-179

הטיול בגיל הרך | מאיה מאור, מכללת אורנים



160-170

חצר הגרוטאות | נעם ידלון, מכללת אורנים



187-193

טקסים וטקסונים במעון | ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים ומכללת אמונה-אפרתה

חלק 2: אינטראקציות איכותיות | 194-282



211-217

תיווך | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי



203-210

היענות רגשית | ד"ר אפי סטורסקי, מכללת אורנים



195-202

קשר מחנכת ילדים: אינטראקציות איכותיות | ד"ר אפי סטורסקי, מכללת אורנים



233-242

**רפלקטיביות (מנטליזציה)
של מחנכות שנות ינקות
כלפי הילדים | פרופ' נעמה
עצבה-פוריה, מרכז "דואט",
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב**



223-232

**תהליכי יסות עצמי בגילי
הינקות | אתי ברכפלד וד"ר
עינת ליכטינגר, מכללת
אורנים**



218-222

**מעורבות משתתפת |
איילת להב, מכללת אורנים**



255-262

**עבודה במסגרות מרובות
תרבויות ושפות |
ד"ר ענת פורת, מכללת סמינר
הקיבוצים, רן כהן אהרנוב,
ילדותא**



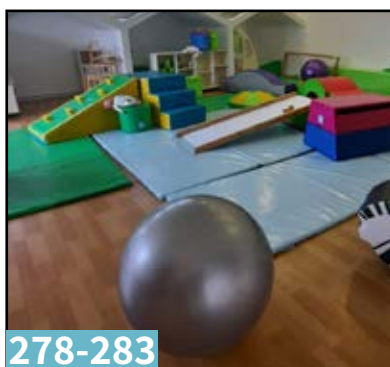
249-255

**קידום התפתחות שפה |
שרון בולה פרידמן, מכללת
אורנים**



243-248

**תמיכה בחקירה ובלמידה |
ד"ר דינה כהן, מכללת אורנים
ואוניברסיטת חיפה**



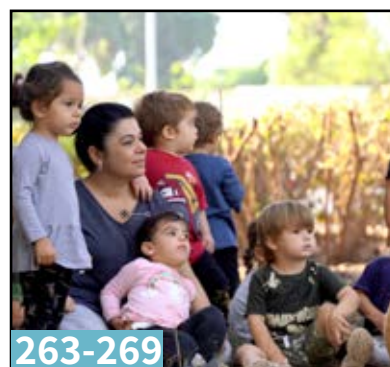
278-283

**קשרי המחנכת עם הקהילה |
ד"ר ענת בר, מרכז הפעו"ט,
טירת הכרמל**



270-277

**קשרי המחנכת עם ההורים |
דינה גילבי, מכללת אורנים
ותוכנית שוורץ, האוניברסיטה
העברית**



263-269

**מחנכת וקבוצת ילדים |
אלה הוכמן-מאכט, תוכנית
"ללמוד לחיות ביחד"**

חלק 3: מצבים מיוחדים במעון | 284-316



298-304

**מסגרות ושירותים הניתנים
לפעוטות עם צרכים
מיוחדים | ד"ר אורית דרור,
מכללת אורנים**



292-297

**איתור מוקדם של צרכים
מיוחדים: מטרות, מאפיינים
ותפקיד המחנכת | ד"ר אילה
פרידמן, מכללת אורנים ומרכז מהו"ט**



285-291

**התמודדות עם מצבי חירום
ואירועים חריגים במעון |
יהודית בר-חי קובטש, נט"ל
(נפגעי טראומה על רקע לאומי)**



312-316

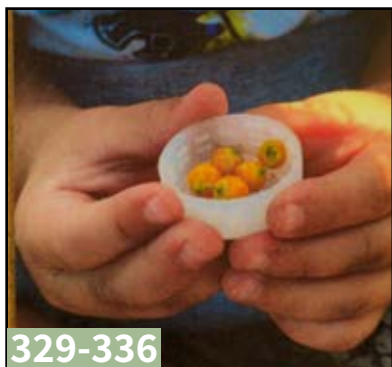
**מצבים דחופים ברפואת
ילדים | ד"ר נורית אסף,
היחידה להתפתחות הילד
בנהריה, מכבי שירותי בריאות.**



305-311

**איתור מוקדם של ילדים
ומשפחות בסיכון | יעל בן
אליעזר, בית הספר המרכזי
לעובדים סוציאליים, משרד
הרווחה והביטחון החברתי**

חלק 4: חינוך לגיל הרך כמקצוע | 317-336



329-336

**הערכת איכות המסגרת החינוכית
בגילי לידה עד שלוש: ITERS
ו-CLASS | ד"ר נעה לאור, מכללת
ליונסקי ואוניברסיטת בר אילן**



324-328

**הקוד האתי להתנהלות
במעונות היום | המחלקה לגיל
הרך במכללת סמינר הקיבוצים**



318-323

**התפתחות מקצועית של
מחנכות שנות הינקות |
יערה שילה, מכללת אמונה-
אפרתה**



התפתחות קוגניטיבית |
ד"ר עדנה אור, האקדמית
גורדון



התפתחות סנסו- מוטורית |
ד"ר אורית דרור, מכללת
אורנים



התפתחות- מבוא |
ד"ר סמדר דולב, מכללת
אורנים ואוניברסיטת חיפה,
ד"ר אילה פרידמן, מכללת
אורנים ומרכז מהו"ט



התפתחות מושג העצמי |
ד"ר סמדר דולב, מכללת
אורנים ואוניברסיטת חיפה



התפתחות רגשית-חברתית
בגילי לידה עד שלוש |
ד"ר אילה פרידמן, מכללת
אורנים ומרכז מהו"ט



התפתחות שפה טיפוסית
בגילי לידה עד שלוש |
שרון בולה פרידמן, מכללת
אורנים



תוקפנות בגיל הינקות |
נעמה קלזנר, מרכז שניידר
לרפואת ילדים בישראל

מטרת הספר ואופן השימוש בו

ספר זה מיועד לכן - מחנכות שנות ינקות. מכיוון ש-99% מכן נשים, הספר מנוסח בלשון נקבה, על אף שהוא מיועד לנשים ולגברים כאחד.

מטרתו של הספר היא להנגיש לכן ידע פרקטי ותיאורטי, הרלוונטי לכלל המסגרות של ילדים בגילי לידה עד שלוש.

המסמך בנוי מחמישה חלקים:

חלק 1: היבטים פדגוגיים במעון היום

חלק 2: אינטראקציות איכותיות

חלק 3: מצבים מיוחדים במעון

חלק 4: חינוך לגיל הרך כמקצוע

חלק 5: תשתית התפתחותית תיאורטית

הספר בנוי על פי רצף מסוים, עם זאת, אין צורך לקרוא אותו על פי הרצף. תוכלו לבחור את הפרק שמעניין אתכן ורלוונטי עבורכן בזמן נתון ולקרוא אותו. בחלק מהפרקים יש הפניות לפרקים נוספים בספר העוסקים בנושאים קשורים. בחלק מהפרקים מופיעים סרטונים או קישורים לסרטונים שנועדו להמחיש את הכתוב. חלק מהסרטונים הופקו במיוחד לצורך ספר זה. הפרקים נכתבו על ידי מגוון כותבות. כל אחת כתבה על התחומים שבהם היא מומחית, כך השתתפו בכתיבה מומחיות מתחום החינוך, הפסיכולוגיה, בריאות הנפש, הרפואה והפרא-רפואה. הכתיבה הסתמכה על מקורות אקדמיים (הספרות בסוגריים לאורך הטקסטים מצביעות על מספרו של הפריט ברשימה הביבליוגרפית בסופו של כל פרק) ו/או על ניסיון מעשי. מחנכות, מנהלות מעונות ויועצות קראו את הספר טרם פרסומו. הערותיהן והצעותיהן לשיפור נלקחו בחשבון.

הספר מעוצב באופן ידידותי למכשירים סלולריים, על מנת שיהיה נגיש וזמין. במקביל לכתיבתו של ספר זה, הוציאו האגף למוענות יום, ג'וינט אשלים ישראל

ואוניברסיטת בר אילן, מסמך הנקרא: "תכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך מלידה ועד 50 חודשים- ערכים, עקרונות וקווים מנחים". אנו ממליצות להכירו.

העורכות מבקשות להודות באופן אישי לדניאלה בן עטר, נציגת קרן ברנרד ון ליר בישראל ולד"ר נעמי מורנו, ראשת ועדת המשנה למסגרות חינוך וטיפול של המועצה לגיל הרך, אשר היו שותפות בשלב ההיגוי של ספר זה. תודה שלוחה גם לקרן ברכה על תמיכתה במכון הישראלי לחינוך בגיל הרך לכל אורך הדרך.

תודות נוספות שלוחות לבקריות אשר קראו את הספר, העירו והאירו: אינה אמירוב, אלקה גנוט, ורד נסים, חדיג'ה עמר, טל גולן סגל, מאיה עין הבר שמידט, נגה צדוק, נחמה הוך, פנינה זאבי, ורימה אברמוביץ.

תודה למחנכות, לילדים ולהוריהם במשמר העמק ובכפר החורש, וכן ל"צעדים"-מרכז לגיל הרך- יקנעם עלית, על הרשות לצלם תמונות וסרטוני המחשה. תודה לדפנה אפרתי על תיאום הצילומים והעזרה בכלל.



We respect the rights of copyright holders and invest efforts in locating copyright holders in order to use the materials appearing in the document. The use of works in this document is made in accordance with section 27A of the Israeli Copyright Law, 2007.

You may submit a request to cease the usage of your work via email to orit_d@oranim.ac.il. Please state your full name, telephone number and reference the relevant page in the document.

*אנו מכבדים את זכויותיהם של בעלי זכויות יוצרים ומשקיעים מאמצים באיתור בעלי זכויות יוצרים לצורך שימוש בחומרים המופיעים במסמך. השימוש במסמך זה נעשה על פי סעיף 27א לחוק זכויות יוצרים תשס"ח-2007. אם לדעתכם נפגעה זכותכם כבעלים של זכויות יוצרים בחומר המופיע במסמך זה, הנכם רשאים לפנות באמצעות דואר אלקטרוני לכתובת orit_d@oranim.ac.il בבקשה לחדול מעשיית השימוש ביצירה, וצינו שם מלא ומספר טלפון והפנייה לעמוד הרלוונטי בספר.

אנו מזמינות אתכן לכתוב הערות, שאלות וחוות דעת: orit_d@oranim.ac.il



דבר מנהלת האגף לגיל הרך במשרד החינוך |

אורנה פז

מחנכות מטפלות יקרות,

בשנת 2022 נפל דבר בישראל. הפיקוח על מעונות היום עבר לאחריות משרד החינוך. זהו מהלך היסטורי, שמגלם בתוכו אחריות גדולה. אני רואה במהלך זה זכות גדולה והזדמנות לאגד לראשונה תחת משרד החינוך את כלל שכבות הגיל ברצף מלידה ועד גיל 18.

הגיל הרך הוא תקופת זמן קריטית להתפתחותם הרגשית, החברתית, הקוגניטיבית, השפתית, המוטורית והחברתית של כל פעוט ופעוטה. לכן, מחנכות מטפלות יקרות, יש את הזכות לטפל בילדים בזמן קריטי זה ולמעשה - לעצב את פני החברה בעתיד! מימוש הפוטנציאל הטמון בדור העתיד של מדינת ישראל, לצד הפחתה של התנהגויות בסיכון ואלימות בחברה טמונים באיכות החינוך והטיפול במעונות. עבודת החינוך טיפול בגיל הרך היא התרומה החברתית הכבירה ביותר כיום, למען הפעוטות, הוריהם ומשפחתם, הקהילה, והחברה הישראלית כולה. היא המפתח ליצירת חברה שבה יש אמון בין החברים בה, חברה של אדיבות ונתינה, חמלה ומצוינות. על בסיס אמונות אלו הוכן עבורכן ספר זה.

הספר מכיל שפע של כלים שיסייעו לכן בעבודתכן היום יומית במעון. את הספר כתבו מיטב המומחיות בתחום החינוך טיפול. אני מאמינה שתמצאו אותו מועיל ומקדם את איכות העבודה שלכן במעון.

אני מאחלת לכולכן עבודה פורייה ומשמעותית למען דור העתיד בישראל.

בברכה,

אורנה פז, מנהלת האגף לגיל הרך, משרד החינוך

להיות מחנכת שנות ינקות

הקדמה | ד"ר אורית דרור, מכללת אורנים

בעולם כולו יותר ויותר ילדים נשלחים במהלך שנות החיים הראשונות למסגרות שבהן ניתן טיפול קבוצתי מחוץ לבית. בעבר, העובדות (בדרך כלל נשים) אשר איישו את המעונות, נתפסו כמי שצריכות לשמור על הילדים, כלומר לדאוג לתזונתם, לשמור על



היגיינה ולהקריין להם "חום ואהבה" עד שובם של ההורים מהעבודה. זאת מתוך תפיסה שבגילים הללו תינוקות ופעוטות לא זקוקים ליותר מכך.

אלא שעם השנים הידע שנצבר אודות התפתחות תינוקות ופעוטות מצביע על כך שדווקא בשנים אלו המוח האנושי מתפתח בצורה מואצת, וכי לסביבה יש השפעה ניכרת על כלל היבטי ההתפתחות. לפיכך, יש משמעות אדירה לחוויות שאותן חווים תינוקות ופעוטות בשעות הרבות שבהן הם נמצאים במעון. איכות החוויות מושפעת מזמינותן של המחנכות לילדים, מהיחס בין מספר המבוגרות למספר הילדים, מגודלה של קבוצת הילדים, מרמת הצפיפות, וכן מהאקלים, מהאינטראקציות, מהתמיכה בלמידה, מארגון הסביבה ומסדר היום שיוצרות ומספקות המחנכות עבור הילדים. לכן, כדי להיות מחנכת שנות ינקות דרושות מיומנויות ויכולות תוך וחוץ אישיות, ידע והבנה רבים.

יש לשער כי אם באותה נקודת זמן שבה הוקמו מעונות היום הראשונים היו יודעים את מה שידוע היום, היה נבנה ומתפתח מקצוע, שבו הלימודים מקדימים את העבודה, והעובדות בו היו נבחרות בקפידה. המציאות "עבדה" אחרת, ובאופן פרדוקסלי קיים פער גדול בין הידע אודות התפתחות של פעוטות לבין התפתחותו של מקצוע החינוך - טיפול בשנות הינקות.

מחשבה רווחת היא כי רוב הנשים יודעות לגדל את ילדיהם באופן אינטואיטיבי, וכי לכן רובן יכולות להיות מחנכות לתינוקות ופעוטות. זוהי טעות תפיסתית: חינוך של קבוצת ילדים על ידי מבוגרות שאינן אימותיהן הוא מקצוע. נוכל להקביל זאת לגידול צמח בעציץ לעומת המקצועיות הנדרשת לשם גידול עצים בבוסתן. הגיע הזמן לשנות את התפיסות של כולנו ולהפוך את התחום למקצוע.

כיום, איכות המחנכות, ובכלל זאת התאמתן והכשרתן למקצוע, נזכרות כקריטריות במסמכים של מגוון ארגונים גדולים, כמו האיחוד האירופי (1) וה-OECD (2). בהתאמה, נושא ההשכלה של נשות צוות בגיל הרך תופס תאוצה. מדינות רבות קידמו רגולציה

לרגל נקודת המפנה שבה אנו ניצבות היום, ומעבר כלל מסגרות הגיל הרך - החל מלידה - לחסותו של משרד החינוך, התכנסו מומחיות לגיל הרך כדי לכתוב את הפרקטיקה המקצועית של מחנכות שנות הינקות ולהנגישה לכן.

ביבליוגרפיה

(1) European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Structural indicators on early childhood education and care in Europe-2016*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

(2) OECD. (2017). *Starting strong, 2017*.

(3) וויסבלאו, א' (2015). *מדיניות החינוך בתחום הגיל הרך, מסמך משווה*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

(4) וולנסקי, ע', סלע, א' ואשר א' (2015). *מדיניות הגיל הרך - סקירה משווה*. משרד החינוך, משרד המדען הראשי.

חלק 1:

היבטים פדגוגיים במעון היום



ארגון סביבה חינוכית

ד"ר נירה ואלה, מכללת סמינר הקיבוצים והאוניברסיטה העברית

ארגון הסביבה החינוכית | ד"ר נירה ואלה, מכללת סמינר הקיבוצים והאוניברסיטה העברית

מבוא

הסביבה החינוכית הפיזית משמעותית ביותר להתפתחות, ללמידה ולחקירה, לתחושת הרווחה ולאיכות החיים של ילדים. תכנון המרחב החינוכי משפיע על האינטראקציה בין המחנכות לילדים ועל שביעות הרצון של המחנכות, וזו משפיעה על תפקוד הילדים. הסביבה מבטאת את השקפת העולם ואת הגישה החינוכית-חברתית של המעון, וכן את התרבות והערכים של המעון ושל הקהילה שבה הוא נמצא.

מה כוללת הסביבה החינוכית?

מיקום המעון והקשר לשכונה, איכות ארכיטקטונית של המבנה בפנים ובחוץ, התכולה וארגון המרחב בתוך המעון ובחצר – לכל אלה יש תפקיד חינוכי. לוריס מלגוצ'י (1), מחנך ופילוסוף, הקים יחד עם קבוצת אימהות את הגנים ואת מעונות היום בעיר רג'יו אמיליה באיטליה. מלגוצ'י כינה את הסביבה החינוכית "המורה השלישי". לתפיסתו, המורה הראשון הינו המבוגרים (גננות, מחנכות, נשות צוות והורים). המורה השני הינו קבוצת הילדים עצמם. קבוצת העמיתים והמורה השלישי הינם הסביבה המהווה תוכנית לימודים עקיפה, לא פעילה, שמשפיעה על פעילות הילדים.

ילדים בגיל הרך לומדים דרך הגוף, בכל מקום ובכל זמן (2). לכן, עיצוב הסביבה החינוכית, בתוך המעון ומחוצה לו, בחירת הגירויים ואופן הצגתם מהווים מצע שעליו ובתוכו הילדים פועלים. הסביבה היא "חדר הכושר" שבו ילדים מתנסים באופן עצמאי בסביבה מוכרת ובטוחה. מרחב המעון מספק לילדים הזדמנויות ללמידה שמתקיימות באופן יום יומי, החוזרות על עצמן תוך כדי תיווך של המחנכות. לכן דרושה השקעה מרובה בתכנון המרחב, כדי שילדים ינצלו את הזמן והמקום באופן מקסימלי.

ארגון הסביבה הוא פעולה מתווכת, מכוונת ומודעת של המחנכות, עוד לפני כל אינטראקציה מילולית (שיחה, הסבר) או לא מילולית עם ילדים (3). לסביבת המעון השפעה רבה על יכולת הלמידה של הילדים, הפעילות, ההתנסות, התרגול, החקירה והאינטראקציה בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין המבוגרים. כל אלו בהתאם לגיל,



למאפיינים ההתפתחותיים, לנטיות של הילדים ולהקשרי התרבות והסביבה. חשוב שעיצוב הסביבה יתבסס על חשיבה של המחנכת על צורכי הילדים והמבוגרים. הסביבה צריכה להיות מעוצבת באופן שהיא "מדברת" עם הילדים והמבוגרים, כך שברור מהי ההתנהגות המצופה. לדוגמה, חפצים המונחים בכוננית פתוחה מסמנים לילדים "בואו קחו" או "תפעלו באופן עצמאי", לעומת חפצים שסגורים בארון המסמנים כי "המחנכת פותחת".



עקרונות של ארגון הסביבה החינוכית

- מקום מזמין, מוגן ובטוח, שיש בו אווירה ביתית ונעימה. על המקום להיות אסתטי ונקי, ובעל תאורה ואקוסטיקה מתאימים.
- סביבה נוחה לצוות ולילדים. על החלל להכיל מקום אישי לכל ילד בתוך המתחם הקבוצתי, וכן מקום אישי לצוות החינוכי.
- מקום מעודד ותומך בלמידה פעילה של הילדים ונותן חופש בתוך גבולות בטוחים.
- מקום שנותן מענה לצרכים שונים ומגוונים של הילדים: אזורי פעילות ואזורי רגיעה.
- מקום מעודד תנועה: זחילה, התרוצצות והליכה, ומאפשר גם מנוחה ורגיעה.
- מרחב שמעודד קשרים, מפגשים בין אישיים, שיתופי פעולה והדדיות בקבוצה גדולה, בקבוצות קטנות ובאופן יחידני.
- מקום שתומך בתחושת השייכות ונותן ביטוי לתרבות ולסביבה שממנה הגיע.
- מקום שיש בו קשר בין הפנים לחוץ, בין החצר לבין הבית ובין המעון למרחב הציבורי. עם זאת, צריכה להיות אבחנה ברורה בין חלקי הסביבה השונים.



ארגון פנים המעון

פנים המעון כולל שני מרחבים עיקריים:

- (1) **מרחב לשגרת החיים הכולל ארבעה אזורים:** מקום לקבלת פנים ולפרידה (תליית התיק, המעיל ועוד); אזור שירותים למבוגרים ולילדים - כיור לשטיפת ידיים, אזור החלפת בגדים, שולחן החתלה; אזור הכנת אוכל (מטבח) ואכילה; אזור השינה.
- (2) **מרחב פעילות:** שולחנות לסדנה ולמשחקי הרכבה וקופסה (לעיתים אלה שולחנות האוכל), אזור של תיבות פעילות המתפתחות עם הגיל לאזור המשחק הדרמטי ולבנייה, ואזור הספרייה.

(1) **מרחב שגרת החיים** (ראו הרחבה בפרק "הטיפול היום יומי"):

קבלת פנים. למעון, כמו לבית, יש מבואה – פרוזדור שאליו ילד והוריו נכנסים בבוקר. המבואה מהווה חציצה בין החוץ לבין הבית - המעון. היא מקום להתארגנות לקראת הכניסה למעון בבוקר וליציאה ממנו אחרי הצהריים. במקום הזה ילדים נמצאים עוד קצת עם "הבית" שלהם, עם מי שהביא אותם למעון (אבא או אימא) ועם ההרגלים והסגנון המשפחתי. המבואה היא אתנחתה לחילופי משמרות ולכניסה למסגרת החינוכית. קודם למבואה שביל הכניסה שבחלק ממעונות היום יש בו מקום חניה לעגלות של הילדים ומגרש חניה למכוניות של ההורים. השביל נמצא ברשות הרבים וההליכה בו, כמו דלת הכניסה למעון, היא כרטיס הכניסה למעון.

חשוב שהמפגש המשולש בעת קבלת הפנים: ילד – הורה – מחנכת, יהיה בסביבה מזמינה, המאפשרת אינטימיות ונוסכת ביטחון. מהם התנאים לסביבה כזו? חלל קטן שאיננו סגור ושיכול להכיל כמה מבוגרים וילדים. המבואה היא מקום פתוח שממנו רואים ושומעים את ההתרחשויות במעון. חלל המבואה יכול להיות "חלון" לצוות המעון ולעשייה החינוכית שבו, באמצעות תמונות וטקסטים המתארים את הנעשה במעון ואת צוות המעון. המקום נועד למעבר, לשהות קצרה (של כמה דקות), ולכן גודלו משרת את הזמן הקצר ששוהים בו ואת כמות האנשים המועטה שהוא יכול להכיל.

מה עושים במקום? טכנית – במקום הזה תולים, או מניחים, את התיק, המעיל וחפצים אישיים נוספים שהילדים מביאים מהבית ולוקחים איתם הביתה בסוף היום. זה אחד

המקומות הבודדים האישיים של כל אחד מהילדים בתוך המרחב של המעון, שרובו שייך לכולם. לכן, מקום קבוע לתיק יכול לתמוך בתחושת המקום הפרטי של הילד והשייכות שלו למעון. בנוסף, הפעילות של תליית התיק הופכת את הילד להיות שותף פעיל ברצף הפעולות שבונות את טקס הפרידה.

במהלך היום המבואה יכולה להיות מרחב שבו מתקיים מפגש של ילדים מקבוצות שונות ונוצר דיאלוג אחר, במיוחד אם מדובר במבואה המשותפת לכמה מעונות יום. בנוסף, המקום יכול לאפשר פעילויות שאינן קיימות בדרך כלל בתוך כיתת המעון, והוא יכול לאפשר לקבוצה קטנה של ילדים שינוי בסביבה שיטיב איתם. כמו כן, המבואה יכולה לשמש כמרחב לצוות החינוכי בעת הפסקות או לישיבת צוות.

המחנכת מקבלת את הילד וההורה, מסייעת בפרידה (על פי הצורך), נפרדת מההורה ומלווה את הילד כשהוא נכנס אל תוך המעון. הליווי נעשה על פי הגיל והצרכים של הילד והוריו. מקומה הפיזי של המחנכת – בתנועה או בתיווך – בין החלל המרכזי של המעון לבין מקום קבלת הפנים. באופן הזה היא יכולה לנוע בגמישות, לשמור על קשר עין עם הבאים, לסייע להם להיכנס אל תוך המעון ולחזור לקבל את המשפחה הבאה. התפקיד הזה חוזר בהתאמה וברגישות עם כל ילד והורה שמגיעים למעון ושנפרדים ממנו. התנועה של המחנכת מצריכה פיצול קשב ועם זאת מיקוד רב בדקות הקצרות האישיות שבהן היא נמצאת עם הילד והוריו.

אזור השירותים והניקיון. זהו אזור נפרד במעון. בשנת החיים הראשונה והשנייה קיימת בו פעילות רבה למשך זמן ארוך במהלך היום. בשנת החיים השלישית, כשהילדים מתחילים להיגמל מחיתולים, משך הזמן שהם שוהים במרחב הזה הולך ומתקצר. המרחב כולל מקום רטוב לניקוי הגוף (כיוור לשטיפת פנים וידיים, שירותים) ומקום יבש להחלפת בגדים (שידת החתלה, ספסל להחתלה או שטיח על הרצפה שעליו הילדים מתלבשים, וכן תאים לבגדים של הילדים או לתיקים שלהם). הפעילות במרחב שגרת החיים היא פעילות אינטימית, של מגע קרוב בין הילד למחנכת. היא מתבצעת לרוב באינטראקציה של אחד-על-אחד, מחנכת-ילד, או עם קבוצה קטנה מאוד של ילדים. האזור הזה מזמן זמן איכות חשוב לטיפול פרטני ולקשר בין המחנכת לבין הילד. הטיפול הפיזי של החלפת חיתול, החלפת בגדים ושטיפת פנים הוא ביטוי לאכפתיות,

הזדמנות לחיזוק קשר, למגע ולחיזוק האמון. הפעילות הזו חוזרת על עצמה לפחות פעמיים-שלוש ביום והיא גם מסייעת בחיזוק הקשב המשותף ואף בהארכתו

(ראו הרחבה בפרק "הטיפול היום יומי").



שטיפת הפנים והידיים נעשית לצורך שמירה על היגיינה והיא גם תהליך חינוכי, לימודי, תרבותי וחברתי. המטרה של שטיפת הידיים היא שהילד יהיה נקי, אך ההיגיינה היא לא המטרה היחידה. שטיפת פנים וידיים היא גם פעילות חינוכית: היכרות עם הגוף ועם חלקי הפנים והידיים, גרייה תחושתית, למידה סנסורית-מוטורית, ויסות, למידה של מושגים תוך כדי פעילות ותחושה (נקי - מלוכלך, רטוב - יבש, חם - קר, נעים - לא נעים), אינטראקציה בין אישית, הטמעה של הרגלים ועוד.

ארגון המרחב ומערך הפעילות של שטיפת הפנים והידיים צריכים להוות תנאים ללמידה מיטבית: כיור נמוך בגובה הילדים, כך שילד יוכל לעמוד על הרגליים שלו באופן יציב, להושיט את הידיים, להגיע לזרם המים בעצמו ולשטוף ידיים ופנים (בשנים הראשונות בעזרת המחנכת כמובן). במקום קרוב לכיור וקבוע נמצא סבון, בהישג יד של הילד נמצאת מגבת בד או נייר ומעל הכיור מראה שיוכל לעקוב אחרי הפעילות של שטיפת הידיים, להרגיש וגם לראות את פניו תוך כדי שטיפת הפנים ואחריה.

ארגון המרחב באופן זה מאפשר פעילות משותפת של הילד והמחנכת. ארגון המרחב והנגישות של כל האמצעים סביב: הכיור הנמוך, הסבון והמגבת בהישג היד, הם חלק



מהלמידה ומרכישת העצמאות של הילד בתהליך ההיגיינה האישית שלו

(ראו הרחבה בפרק "הטיפול היום יומי").



המחנכת לוקחת על הידיים את הילד שעדיין לא הולך ושוטפת לו את הפנים, תוך כדי תיווך והמללה שלה. חשוב שהמחנכת תשב כדי לשמור על הגב שלה, וכן שתהיה נינוחה בזמן הפעילות. הילד והמחנכת רואים את עצמם יחד במראה. לילד שהולך מושטת יד, אם צריך, כדי שיגיע לאזור שטיפת הידיים במטרה לסייע בהפנמת המסלול והדרך לשטיפת הידיים אחרי האוכל. מתוך כך לומד הילד רצף של פעולות שחוזר על עצמו בכל פעם אחרי האוכל: סיימתי לאכול, קמתי מהכיסא, הלכתי לכיור, פתחתי את הברז, שטפתי פנים וידיים, סגרתי את הברז, ניגבתי את הפנים והידיים – ועכשיו אני נקי ויבש והולך לשחק. סיימתי.

הפעולות האלו, שמתקיימות לפחות פעמיים ביום, בונות את תחושת הזמן, את רצף הפעולות ואת הקצב של היום. הן מאפשרות הפנמה של סדר פעולות והיכרות יום יומית עם הגוף ועם גבולותיו, עד שבמהלך הזמן התהליך הזה יוטמע ויהיה אוטומטי. גם תמיכה בהתחלה ובסוף של כל פעילות (כולל הצבת גבולות במידת הצורך) נעשית תוך קשר עם המחנכת שהיא דמות משמעותית לילד. המחנכת צריכה לדאוג לתנאים מיטביים עבורה, כמו שרפרף לישיבה ומגבת או נייר בקרבת מקום, וכן לתיאום עם המחנכות האחרות, כדי שלא ייווצר עומס של ילדים באזור הכיור.

הארגון הזה חשוב כדי שהמחנכת תוכל להיות ממוקדת בפעילות עם הילד, כדי שגם כשהיא פעילות קצרה היא תהיה איכותית, מהנה ומשמעותית לשניהם. זו הזדמנות להיכרות עם הילד וללמידה כמה הוא נהנה או נרתע משטיפת הידיים והפנים. זו הזדמנות להרחיב את העצמאות של הילד: בהתחלה בפעולות בודדות כמו פתיחת הברז או סגירתו, לקיחת נייר ועוד (חשוב שהכול יהיה נגיש לילד). פעולות אלה יהפכו את הילד לשותף ולכן חשוב שהדברים יהיו בהישג ידו. בהמשך הילד יוכל לחבר בין כל הפעולות לרצף אחד שלם ועצמאי.

חשוב שהמרחב שבו מתבצעות החלפות חיתולים ו/או החלפות בגדים יהיה נוח למחנכת: בגובה מתאים (כדי לשמור על הגב) וכך שכל מה שהיא זקוקה לו יהיה נגיש (בגדי החלפה, משחה, מגבונים ועוד). הארגון הזה חשוב כדי שהמחנכת תוכל להיות משוחררת מטרדות וממוקדת בפעילות עם הילד.

מרחב שגרת החיים הוא מקום צפוף פיזית ולעיתים בעל ריחות דחוסים. כדי שתתרחש שם למידה משמעותית המקום צריך להיות נעים למחנכת ולילדים: יבש, נקי, אסתטי, מאוורר ובעל ריח נעים. חשוב שהמחנכת תוכל לשהות בו בתנאים שיאפשרו לה ליצור אינטימיות ולהתמסר לילד בדקות שבהן היא נמצאת איתו. אלה רגעים יקרים של תשומת לב אישית עבור כל אחד מהילדים, שבדרך כלל נמצאים בקבוצה. עבור המחנכת, זו הזדמנות להכיר יותר טוב את כל אחד מהילדים, להתמסר, לשכלל את יכולות ומגוון הקשרים שלה, להתמלא באנרגיות וכוחות, ליהנות ואפילו קצת להתאהב.

אזור המטבח והאוכל. הארוחה היא אירוע תרבותי-חברתי-חינוכי. התפריט, הכלים, משך הזמן שאוכלים, השיח שמתפתח בארוחה, אופן הישיבה ועוד, הם בעלי אופי תרבותי מובהק. ילדי המעונות נמצאים שעות רבות במסגרות ולכן הם אוכלים במהלך היום שתי ארוחות לפחות. הכתוב כאן הוא כללי ומחייב כמובן התאמות וגמישות על פי התרבות והחברה של אוכלוסיית המעון. יחד עם זאת, זמן הארוחה הוא זמן משמעותי ביותר לילדי המעון, בכל חברה שבה הם נמצאים.

אזור הארוחה ממוקם בדרך כלל במקום מרכזי במעון, בסמוך לאזור הכנת האוכל, המטבח, מה שיכול לתרום לייעול העבודה של צוות המעון. הארוחה היא הזדמנות חשובה ללמידה רב תחומית והיא מצריכה ריכוז ומיקוד רב מהילדים ומהצוות. חשוב



לארגן את המרחב של הארוחה כך שיתמוך בקשב של כל המשתתפים, הילדים והצוות. ארגון מראש של כל הפרטים שהמחנכת והילדים זקוקים להם בארוחה: כלים, מזון, שתייה, נייר לניגוב אף ועוד יאפשרו פניות לעיסוק באוכל בלי שהמחנכות יצטרכו לקום. חשוב למנוע הסחות דעת כמו: טלפונים, כניסה של אורחים ועוד. התנאים הללו יסייעו בארגון הקשב והריכוז של הילדים ויתמכו בחוויה של הארוחה.

הילדים בכיתת המעון יכולים לאכול יחד (תלוי בגודל הקבוצה ובכוח האדם), אבל חשוב להקפיד שיאכלו כשסביב כל שולחן כמה ילדים ומחנכת אחת שיושבת איתם. רצוי שסביב כל שולחן ישבו אותם ילדים עם מחנכת קבועה, במטרה להעמיק את ההיכרות בין המחנכת לילדים ולהכיר את ההעדפות האישיות של הילדים בארוחה. מספר שולחנות האוכל תלוי במספר המחנכות שיכולות לשבת בכל שולחן. בשנת החיים הראשונה נוכל לראות ילדים שיושבים באופן עצמאי על כיסאות וילדים אחרים, שעדיין לא יושבים באופן עצמאי, מעורסלים על המחנכת.

בשנת החיים השנייה כל הילדים בדרך כלל כבר יושבים סביב שולחן האוכל. ערכים של עצמאות ויוזמה יובילו את צוות המעון לבחירת ריהוט מותאם שילדים יוכלו להתיישב ולקום ממנו באופן עצמאי: חשוב שהכיסאות יהיו יציבים, כדי שהילדים יוכלו להניח את הרגליים על הרצפה, ושהשולחן יהיה מותאם לגובה הכיסא. שימוש בכלי אוכל: מזלג, סכין למריחה, כפית, צלחת וכוס, ישכללו את היכולות המוטוריות, תיאום עין יד, הפרדת תנועה, ויסות תנועה וכמובן עצמאות ושליטה. מחנכות שדוגלות בערכים של עצמאות יאפשרו לילדים שימוש בכלי אוכל מגיל צעיר, באופן הולך וגדל.

איך מארגנים את המרחב בארוחה?

בשנת החיים הראשונה הארוחה תמיד מורכבת מפני שהמנעד ההתפתחותי בין הילדים גדול:

ישיבה עצמאית - חלק מהילדים יושבים ליד השולחן באופן עצמאי וחלקם עדיין אינם יושבים ליד השולחן - הם אוכלים על ברכי המחנכת.

אכילה עצמאית - חלק מהילדים כבר אוכלים באופן עצמאי, אבל זקוקים לעזרה מהמחנכת ולהאכלה מדי פעם, וחלק מהילדים עדיין יונקים מבקבוק.





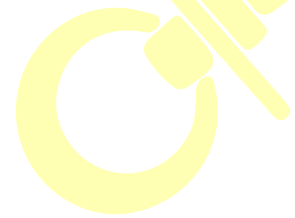
אכילה של מרקמים שונים - חלק מהילדים אוכלים רק אוכל נוזלי, חלק מרוסק וחלק כבר אוכלים מוצק.

שעות האוכל – יש ילדים שהשעות שלהם מסודרות והארוחות צפויות ויש תינוקות שעדיין אין להם שעות מסודרות וצפויות מראש. המגוון הזה הופך את הארוחה לאירוע מורכב, שחזור על עצמו לפחות פעמיים ביום (בבוקר ובצהריים) ושיש צורך לנהל אותו בתוך מרחב פיזי אחד. מה שיכול להקל על המחנכות הוא היכרות טובה של כל אחד מהילדים וניסיון לבנות קבוצות קטנות של ילדים בזמן הארוחה. חשוב שהמחנכת תשב עם הילדים ולא תתרוצץ ביניהם. הישיבה של המחנכת מכניסה סדר, שקט, ארגון ויחס עבר הילדים.



נוכל לראות מעונות יום שבהם הילדים יושבים לאכול כשהשולחן ריק וכל האוכל והכלים נמצאים על עגלה מכוסה בצד. המחנכת היא זו שנותנת לכל אחד מהילדים צלחת ואוכל. במעונות אחרים נוכל לראות שולחן ערוך, ליד כל ילד מונחים כלי האוכל שלו והאוכל עצמו מונח בצלחות מרכזיות שמהם המחנכת מחלקת לילדים אוכל ואת חלקו הם לוקחים לבד. שני המערכים הללו של שולחנות האוכל, זה שלצידו עגלה מלאה וזה שהשולחן עצמו ערוך לארוחה, הם ביטוי להשקפת עולם חינוכית. האחת אומרת כי המחנכת נותנת יחס אישי לכל אחד מהילדים ומחלקת לכל אחד מהם אוכל, היא זו ששולטת בארוחה והיא זו שמווסתת את כמות האוכל.





בשולחן הערוך השקפת העולם אומרת כי המחנכת מעודדת עצמאות ויוזמה של הילדים. היא סומכת על הילדים שילמדו להשתמש בכלים, גם אם יהיה קצת בלגן באוכל. ניתן להציע כמובן אפשרויות נוספות של עצמאות הדרגתית באוכל. חשוב לציין שהמזון שמוגש בארוחה מלמד את הילדים מיומנויות שונות כמו איפוק, ויסות, שיום של מה שהם מבקשים לאכול, עצמאות בלקיחת האוכל (כשהם כבר יכולים), הערכה עצמית של רעב ושובע, קשב, התמדה, ביצוע כמה פעולות יחד – אכילה, דיבור והקשבה, מיקוד, ריכוז ועוד. מיומנויות חשובות אלה מתפתחות בתרגול יום יומי

(ראו הרחבה בפרק "הארוחה").



איזור השינה

מעבר מערות לשינה ומשינה לערות מצריך מהילדים יכולות הירגעות והרגעה, יכולות ויסות, פרידה מהפעילות, יכולת להיות עם עצמך ועוד. ישנם ילדים שהמעבר הזה קל ופשוט להם ואחרים יתקשו יותר. שוני בטמפרמנט של הילדים משפיע גם על משך השינה וגם על תהליכי ההירדמות. חשוב שיוקצה מרחב ייעודי לשינה של הילדים. המרחב הזה יכול להיות באזור שבערות של הילדים הוא משמש למשחק.

כאשר מארגנים את המרחב לשינה חשוב לשים לב שיהיה מקום לכל ילד - עריסה, מיטה או מזרון. רצוי שהמקום יהיה קבוע - זה מעלה את תחושת הביטחון של הילדים ומאפשר התארגנות מוסתת יותר לשינה. ישנם ילדים שזקוקים לחפץ (בובה, דובי,





סמרטוט או מוצץ) המשמש אותם לשינה. רצוי לשמור את החפצים הללו במקום אישי של הילדים שיוכלו לקחת אותם לשינה ולהיפרד מהם אחרי השינה. רצוי לצמצם גירויים של קול, לעמעם אורות ולצמצם תנועה ופעילות, אלה מקלים בדרך כלל על ההירדמות. חשוב לזכור שלא מדובר בשנת לילה, אלא בשינה במהלך היום, ולכן הפחתת הגירויים תהיה בהתאם. המקום הייעודי לשינה מסייע גם הוא בצמצום הגירויים וביצירת אווירה של הירדמות. כשהילדים הולכים לישון המחנכות נמצאות איתם בקשר עין מטעמי בטיחות פיזית ורגשית כאחד. כדאי שבאיזור השינה של תינוקות תהיה כורסה עבור המחנכת למיקרים בהם יהיה צורך להרגיע תינוקות ולסייע להם להרדם.

זמינות של המחנכת במעבר, בהרדמה ובהתעוררות, משמעותי מאוד ויכול לסייע בתהליכי ההירדמות של הילדים, כמו גם תהליכי ההתעוררות שלהם.

מרחב הפעילות. מרחב הפעילות במעון הוא אזור שמשמש את הילדים למשחק ולפעילות בחומרים. בדרך כלל מדובר במרכז הפיזי של המעון. הוא כולל שולחנות, לעיתים אלה שולחנות המשמשים גם לאוכל, שעליהם מוגשים משחקים שונים (משחקי קופסה, הרכבות, השחלות) ועליהם נערכת עבודה בחומרים, ומרחב לתיבות פעילות ולמשחקים על הרצפה, שעליו לעיתים יש שטיח או משטח לינולאום.

תיבות הפעילות. תיבות הפעילות הן קופסאות שבתוכן אוסף של פריטים המשמשים את הילדים למשחק וממיינים על פי קריטריונים ומטרות שהמחנכת קובעת. חשוב שהתיבות יהיו עשירות מבחינת התפעול שלהן, החומר, המרקם, הצורה, המשקל והצבע ושיעורו עניין בקרב הילדים. סוג נוסף של תיבות הן תיבות גרוטאות המכילות חפצים המוכרים לילדים (משקפיים, טלפון, שלט, מפתחות, מסרק ועוד) וגם חפצים שאינם מוכרים לילדים ומעוררים סקרנות. החפצים הללו תומכים באסוציאציות של הילדים וביצירת משחק ראשוני סמלי מתוך ההקשר של החפצים.

[\(ראו הרחבה בפרק "תיבות פעילות"\)](#)

רצוי להגיש לילדים את תיבות הפעילות על שטיח. השטיח מרמז על תחום המשחק, הוא מייצר גבול. כמו כן, הגשת התיבה לשטיח מאפשרת לילדים תנועה ופעילות בכל הגוף.





חלק מתיבות הפעילות גלויות וזמינות לילדים לפעילות חופשית ביוזמתם, וחלקן מאוחסנות בתוך ארון סגור והמחנכת היא זו שמוציאה אותם. המטרה היא לעודד סקרנות, עניין ופעילות של הילדים. עם זאת, מרחב הפעילות של הילדים איננו ריק וחשוב שיהיו בו גירויים זמינים לילדים לאורך היום. הגירויים יכולים להיות בתיבות פעילות וגם מונחים על גבי כוננית, מדפים או אפילו על הרצפה. השאלה מה עומד לרשות הילדים ומה המחנכת מוציאה עלתה גם בהקשר של האוכל והיא ביטוי להשקפת עולם ולתפיסה של יחסי כוח בין המבוגרים לילדים. במקום שבו התפיסה היא שהכוח מצוי אצל המחנכות בלבד נמצא את מרחב הפעילות ריק מחפצים. במקום שבו יש ערנות ומודעות ליחסי הכוח והילדים שותפים יותר בתוכנית, נמצא יותר משחקים ותיבות פעילות שעומדים לרשות הילדים.



המסלול שילדים עושים בתוך המרחב. מסלול זה הוא חלק מהתהליך הלימודי. הוא מתחיל כשהמחנכת צמודה לילד (נותנת לו יד או לוקחת אותו על הידיים). בהמשך המחנכת מלווה את הילד בהליכה, במבט או באמירה עד שהילד יכול לעשות בעצמו את המעבר ממרחב למרחב במעון ויכול גם לבצע את הפעולות הנדרשות בכל מרחב (לשטוף ידיים, לשים את התיק וכד'). למה זה חשוב? כשהמחנכת מלווה ילד לשטוף ידיים היא מסייעת לו להפנים את המרחב, את הדרך, את המסלול ואת הפעילות בכל מקום. היא מסייעת לו להחזיק תסריטים שונים, להתאמן ברצף של פעולות ולשמור על המטרה בראש. לכן חשוב שלא נקשה על הילדים ושהמעברים בין אזורי הפעילות השונים יהיו יעילים. מסלול הליכה לא יעיל מעמיס מסיחי דעת ומקשה על החזקת



המטרה שאליה הילד הולך.

קשר בין הפנים לחוץ. המעון הוא מסגרת חינוכית שבה הילדים מתנסים ומתפתחים. עם זאת, חשוב שהוא לא יהיה מבודד מהסביבה ושהילדים לא יהיו סגורים בתוכו לאורך כל היום. קיימים פתרונות ארכיטקטוניים מעניינים העונים לצורך ביצירת קשר בין המעון לבין הסביבה כמו חלון גדול עד הרצפה שממנו גם התינוקות יכולים להביט החוצה והאנשים בחוץ יכולים לראות אותם. נושא זה עולה גם בעניין הגדר המקיפה את חצר המעון וגם בבחירת החומרים שבהם הילדים מתנסים.



ארגון החוץ

החלק החיצוני של המעון הינו סביבה מוגנת עם גדר ומהווה "אזור מעבר מטאפורי" בין הפנים הבנוי ומותאם כמעון יום לילדים לבין העולם הממשי. מרחב החצר גדול יותר מאשר פנים המעון. ההימצאות בחוץ, במרחב הפתוח, חושפת את הילדים לחיים. לתחושות שונות של מזג אוויר, לחום ולקור, לרעש ולקולות של החיים מסביב (כלי תחבורה, כלי עבודה) ולטבע: בעלי חיים, צמחייה, תופעות טבע (רוח, גשם, חמסין). החשיפה הזאת היא הזדמנות ללמוד את ולא ללמוד על, בתוך מרחב מוגן שאיננו מווסת לגמרי את המציאות, לעומת הנעשה בתוך המעון. החשיפה המוגנת לסביבת החיים של הילדים כוללת מגוון של גירויים תחושתיים בו-זמנית. אלה מתרגלים ותומכים בתהליכי ההתפתחות והלמידה של הילדים בגיל הרך.

החצר מאפשרת פעילות בכל הגוף (ריצה, קפיצה, דילוגים, הליכה ועוד). היא מקום לאימון במוטוריקה גסה ובשכלול היכולות הסנסוריות-מוטוריות. בנוסף, הפעילות בחצר מעודדת את הילדים להתנסות, לחקור, לעבד חוויות ולפתח את משחקם. ארגון החצר לוקח בחשבון את גיל הילדים, את המאפיינים ההתפתחותיים שלהם, את המאפיינים האישיים שלהם ואת השונות ביניהם. החצר מזמנת פעילות שמותאמת לכל אחד מהילדים על פי המזג שלו (4) ומזמינה אינטראקציה גמישה בין הילדים. המרחב מחוץ למעון מזמן אימון חשוב של חקירה, התרחקות והתקרבות, וכן גילויים של יוזמה וסקרנות.

גדר החצר חשובה כדי להגן על הילדים והמבוגרים וכדי להעניק לכל באי המעון תחושה בטוחה. עם זאת, הגדר איננה חומת הפרדה, היא שומרת שזרים לא ייכנסו ושהילדים לא ילכו לאיבוד, אבל חשוב שתהיה בנויה כך שניתן יהיה לראות דרכה את המרחב שמעבר למעון, ולאפשר יחסי גומלין בין המעון לבין השכונה או הסביבה שבה הוא נמצא, בתנאים שמורים.



חצר המעון כוללת שלושה אזורים פעילות עיקריים: (1) חצר גרוטאות (2) ארגז החול (3) חצר מוטורית.

(1) חצר גרוטאות. ספרים רבים נכתבו על חצר הגרוטאות, שהיא פרי המצאה חינוכית



של מלכה האס (5). כעת נדון בחצר בקצרה ומנקודת מבט שתחזק את ההתבוננות בארגון הסביבה ובמוטיבציה להקמתה. החצר היא אולי הביטוי המובהק ביותר לחיבור של מעון היום לקהילה ולהקשרי הסביבה והחיים. ילדים בכל הגילים פועלים עם חפצים ממשיים שהיו בשימוש המבוגרים. בחצר מתקיימות פעילויות רבות בו-זמנית ללא מיון בין החפצים, תוך חופש מרבי, עידוד והזמנה לחקירה. המטרה בחצר היא לאפשר לילדים פעילות והתנסות מרבית במגוון חומרים.

החצר מגודרת ויש לה שער. חשוב שהחצר תהיה מקורה ושהמצע בה יהיה טבעי, אך כזה שיהיה יציב ומהודק (למשל מחלוטה או פלציף), כך שתתאפשר פעילות בכל עונות השנה. המחנכת היא זו שבונה את החצר ומתחזקת אותה. החצר צריכה להיות בגודל שיאפשר למחנכת לראות את כל הילדים מכל מקום. בשנה הראשונה המטרה היא לגרות את הילדים לפעילות סנסורית-מוטורית ולעורר את הסקרנות והפעילות שלהם.

בשנה השנייה המרחב גדל בהתאם לצורך התנועתי של הילדים. החצר מחולקת למספר אתרים, השונים זה מזה ומזמנים מצד אחד פעילות מוטורית מגוונת: זחילה, גלישה, משחקי קוקו, קפיצה ועוד, ומצד שני פעילות של חקירה ושכלול המשחק.

בשנה השלישית האתרים של החצר נבנים על ידי המחנכת בהתאם לחוויות מוכרות שילדי המעון חוו.

הגרייה המוטורית קיימת גם בחצר המוטורית של המעון.

אז למה צריך חצר גרוטאות?

הפעילות בחצר גרוטאות מרובת רבדים. היא מייצרת שפה סימבולית שבה המחנכת עושה שימוש אחר בחפץ המוכר. היא אזור שבו המחנכת פועלת ביצירתיות, בשינוי שהיא מחוללת בחפצים, וגם במחשבה ובהתכוונות לילדי המעון ולצרכים שלהם. המחנכת בונה למעשה את המשחק, את התנועה ואת הגירוי התחושתני עבור ילדי המעון. הפעילות היצירתית של הילדים והמבוגרים כאחד יוצרת מוטיבציה הן אצל הילדים והן אצל המבוגרים, מחברת ביניהם ומחברת בינם לבין הקהילה שאליה הם שייכים. היכולת המשחקית של המחנכות המבוגרות משפיעה על היכולת המשחקית וההנאה של הילדים באמצעות ארגון מרחב החצר.

הרכבת החצר ואחזקתה היא משימה תובענית שמצריכה התמסרות לקהילה (שתספק את הגרוטאות) וילדים שיפעלו באתרים שנבנו עבורם. עבור המחנכות זו משימה אינטגרטיבית שבה ניתן לחבר יחד את חפצי הקהילה, הצרכים של הילדים והיצירתיות של



המחנכת לעשייה יומית משחקית. בעשייה המשחקית המשותפת יש פוטנציאל להנאה גדולה וללמידה הדדית. [\(ראו הרחבה בפרק "חצר הגרוטאות"\).](#)



(2) ארגז החול. פעילות בחול אופיינית מאוד לילדים בישראל, אולי בשל תנאי האקלים, הגאוגרפיה והתרבות המקומית. חול הוא חומר זמין, נגיש וקל לתפעול. הוא מאפשר פעילות עשירה, קלט חושי מגוון והנאה (כמעט לכולם) בכל גיל. ניתן לעצב את החול, לשנות אותו ולהשאיר בו עקבות, לפעול בו כשהוא יבש וגם כשהוא רטוב. ילדים יכולים לפעול בו בכל הגוף בתנועות גדולות וגם בתנועות קטנות.



הוספת מים לפעילות בארגז החול מאפשרת הנאה, מגוונת ומרחיבה את הפעילות. כאשר חלקו של החול בארגז החול יבש וחלקו לח מתעוררות תחושות שונות והדבר מזמן פעילות שונה.

כדי שילדים יוכלו לפעול בחול בהנאה ובעניין יש לדאוג לתנאים מתאימים:

ארגז החול הוא אזור פעילות נפרד משאר החצר.

• **המבנה** שלו מרובע (מכיוון שזו צורה שלילדים נוח להתייחס אליה).

• **הגודל** – צריך לאפשר לילדים תנועות גדולות כך שיוכלו לפעול בו עם כל הגוף.

• **המיקום** – קרוב ליציאה מהמעון לחצר, במקום זמין לילדים.

• ארגז החול צריך להיות **מוצל** כדי שילדים יוכלו לפעול בו כל השנה.

• חשוב שיהיה **מוקף** מכל צדדיו ובעל דופן רחבה ששומרת על החול בפנים ונותנת תחושה של מוקפות וגבולות ומאפשרת פעילות של ילדים עליה.

• ארגז החול מצריך **תחזוקה** וטיפול יום יומי (כמו בתוך המעון): ניקוי, גירוף ויישור, הרטבה וכיסוי, כדי שהילדים יוכלו לפעול בו ביום למחרת.

מתי מתחילים לשחק בארגז החול? כשהתינוקות יושבים – אז שדה הראייה שלהם גדל והידיים שלהם פנויות לפעילות.

מה מוסיפים? מומלץ להוסיף לילדים גדולים יותר חפצים שאיתם יוכלו לפעול בחול: מכלים שיוכלו למלא בהם חול, מסננות שונות, מברשות בגדלים ובצורות שונות, צינורות שדרכם יוכלו להעביר חול וכלים בעלי צורות שונות שיוכלו לתרום להרחבת הלמידה שלהם על פעולותיהם ועל החפצים השונים. הכלים הללו מוגשים יחד בארגז, הם זמינים לילדים לפעילות ונאספים בסיום הפעילות בחול (6).

(3) חצר מוטורית. פעילות מוטורית חשובה ביותר לילדים צעירים לגרייה ולאימון של המערכת הסנסו-מוטורית. החצר המוטורית מותאמת לגיל הילדים ולאימון יום יומי שלהם: טיפוס, זחילה, קפיצה, התנדנדות, גלישה, ריצה, דחיפה, שמירה על שיווי משקל ועוד. פעולות אלה משמעותיות ביותר לפיתוח קשרים בין אישיים: המתנה בתור, תכנון תנועה, שיתוף פעולה, ויתור (על התור) ועוד. הלמידה בחצר המוטורית היא למידה חווייתית ואינטגרטיבית שמתרחשת בו-זמנית בתחומים שונים של ההתפתחות: חוויה גופנית, חושית, מוטורית, רגשית, חברתית, שפתית ושכלית – חוויה ממשית.

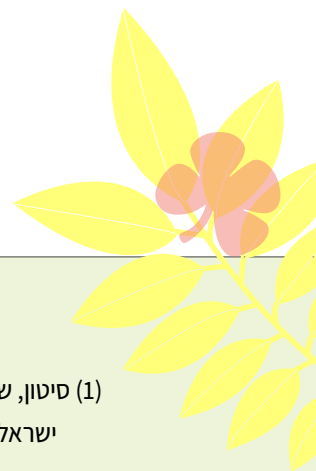
החצר המוטורית איננה הפסקה או חדר כושר. זהו זמן פעילות חשוב לילדים. למידה משמעותית תוכל להתרחש כשהיא תהיה יום יומית, קצרה ומתווכת על ידי המחנכת.

חשוב לעודד את הילדים להשתמש במתקני החצר המוטורית ולשים לב לאופן הפעילות שלהם.

איך נדע אם החצר המוטורית איכותית? אם הילדים פעילים בחצר במגוון פעולות (חלקן מצוין כאן), אם כל המתקנים של החצר בשימוש, אם הילדים משכללים את הפעילות המוטורית שלהם ואם הילדים נהנים. פשוט תסתכלו על הילדים ותלמדו מהם.

לסיכום

מרחב הבית והחצר במעון משמשים את הילדים לאימון ותרגול יום יומי. התבוננות בילדים ושימוש שלהם במרחבי המעון, בפנים ובחוץ, תאפשר ארגון, שכלול והתאמה של המרחבים הללו לצרכים המשתנים של הילדים לאורך שנת הלימודים. שינויים אלה משמעותיים ביותר לקידום התפתחות הילדים במעון.



ביבליוגרפיה

- (1) סטון, ש', סנפיר, מ' ורוסו-צימט, ג' (2012). *מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל*. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- (2) Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- (3) קליין, פ' (1985). *ילד חכם יותר*. הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- (4) רוזנטל, מל, גת, ל' וצור ח' (2009). *לא נולדים אלימים*. הקיבוץ המאוחד.
- (5) האס, מ' וגביש, צ' (2008). *אמא תראי זה אמיתי*. חצר הגרועות כמשל לחינוך בילדות המוקדמת. הקיבוץ המאוחד.
- (6) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). *ספר הגן*. הקיבוץ המאוחד.



סדר יום

ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

סדר יום | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

מהו סדר יום

סדר יום מתייחס לארגון הפעילות במסגרת החינוכית (או בבית). הוא כולל התייחסות לפעילויות המתקיימות במשך היום, לסדר הפעילויות, למשך הפעילויות, לתפקידן של נשות הצוות במהלך הפעילויות השונות ולמה מצופה מכל פעילות.

סדר היום משקף את הערכים ואת הגישה החינוכית של המחנכת והוא משפיע על האווירה במעון ועל הפעילות המתרחשת בו (1). הוא נבנה ומארגן בהתאם ליכולותיהם של הילדים ובהתאם לשלב ההתפתחותי שלהם, והוא כולל מגוון פעילויות, לדוגמה: משחק בחצר או במשק הבית; פעילות חקר, למשל בטיול או בחומרי טבע; פעילות בנייה; פעילות יצירה, למשל: הגשת חמר (2).

בסדר היום יש זמני ביניים וזמני פעילות קבוצתית: זמן הביניים הוא זמן מעבר, שבו הילדים והמבוגרים עסוקים בטיפול הגופני (למשל זמן של החלפת טיטולים), או בסדר וארגון (למשל ניקוי שולחנות האוכל לאחר הארוחה). פעילות קבוצתית היא פעילות בזמן, במרחב ובחברה קבועים. כלומר, זוהי פעילות שבה ההרכב החברתי של המבוגרים והילדים לא משתנה לאורך הפעילות, למשל פעילות בחצר או פעילות במשק הבית.

גמישות בסדר היום תתקיים מכורח המציאות והחיים. כך לדוגמה אם יורד גשם לא יוצאים באותו יום לטיול או לפעילות בחצר. כלומר, מציאות החיים משנה את סדר היום מדי פעם, אך השאיפה היא שהוא יהיה כמה שיותר קבוע.

חשיבותו של סדר היום

סדר היום נותן ביטחון לילדים, לצוות ולהורים והוא חלק מארגון המעון. סדר יום מוכר מאפשר לילדים, להורים ולצוות לרכוש ביטחון, לחוש מוגנים, לדעת מה עומד לקרות ובכך להפחית אי ודאות, מתח ובלבול, דבר אשר תורם ליצירת אווירה טובה ולהתנהלות רגועה במעון. סדר היום המוכר והידוע מאפשר לילדים גם להתמצא בזמן. לדוגמה, הם יודעים שאחרי הפעילות במשק הבית הם הולכים לשטוף ידיים ולשבת לאכול ארוחת בוקר. בנוסף, הוא מאפשר להם לרכוש ביטחון והרגלים.



לדוגמה, אחרי כל ארוחה שוטפים ידיים ופנים. עבור ההורים סדר היום מאפשר לדעת מה מצופה מהם ביחס למעון. לדוגמה, אם ההורים יודעים שבמעון אוכלים ארוחת בוקר בסביבות השעה 9:00, כדאי שילדם יאכל משהו בבית לפני שיגיע בבוקר למעון. עבור הצוות סדר היום תורם להתנהלות יעילה ומתואמת בין נשות הצוות, לתיאום ציפיות, לעבודה בשיתוף פעולה, לבהירות ולחלוקת תפקידים קבועה (2, 4).

סדר יום זורם לעומת סדר יום קבוע

ישנם שני סוגים של סדר יום:

סדר יום מובנה, שבו הפעילויות במעון מתרחשות בזמנים קבועים, הן מוגדרות מראש ותוכנית העבודה נקבעת על ידי המחנכת. סדר יום קבוע חוזר על עצמו כמעט כל יום, וכל פעילות מתחילה בזמן המוגדר והקבוע שלה בסדר היום. לדוגמה, כל יום אחרי ארוחת הבוקר מחליפים בגדים, מתארגנים לטיול, יוצאים לטיול ואחרי הטיול משחקים בחצר.

סדר יום פתוח או זורם נקבע על ידי הילדים ותחומי העניין שלהם ומאפשר להם פעילויות שונות בו-זמנית. בסדר יום שכזה יש מבנה כללי קבוע, כמו תחילת היום וסיומו, ארוחות, מפגשים וכד', אולם חלק מהפעילויות פתוחות בו-זמנית, כך שהילד יכול לבחור באיזו פעילות הוא משתתף ולמשך כמה זמן הוא רוצה לעסוק באותה פעילות. לדוגמה, בסדר יום זורם משק הבית, שולחנות היצירה, אזור הבניה והחצר פתוחים באותו הזמן, והילד מחליט באיזה מרחבי הפעילות הוא פועל ולכמה זמן. הוא יכול לעבור מפעילות לפעילות לפי בחירתו (1). הבחירה בסדר יום קבוע או זורם תלוי במחנכת ובתפיסתה החינוכית, אך גם במאפייני הילדים, הזמן בשנה ועוד.

פתיחת יום וסיום יום

ההגעה למעון והפרידה של הילד מהוריו בבוקר מסמלות את המעבר מסביבת הבית לסביבת המעון. לעיתים מתלווים לאירוע זה חששות וקשיים (3). כדי להפחית קשיים הכרוכים במעבר, מומלץ שהפרידה של הילד מהוריו תיעשה עם דמויות קבועות ומוכרות, בצורה מאורגנת, סבלנית ותומכת. המחנכות צריכות להיות פנויות לכך (למשל לא להיות עסוקות בשיח ביניהן או בסידור המעון). מחנכת מוכרת מתקרבת





אל הילד והוריו עם כניסתם למעון, מברכת אותם בברכת בוקר טוב, מחייכת אליהם, שואלת לשלומם ומקבלת פריטים חשובים (כמו מתי הילד התעורר בבוקר, אם ומתי הוא אכל לפני שהגיע למעון, ואם יש משהו שהורה רוצה לשתף את הצוות). לאחר מכן ההורה שם את חפציו של הילד והתיק במקום. הוא יכול לשהות עם ילדו עוד כמה רגעים לפני שיעזוב את המעון. בזמן קבלת הילדים בבוקר חשוב שאזורי הפעילות יהיו מוכנים ומזמנים לפעילות, כמו למשל הנחת תיבות פעילות בשטחי המשחק.

סיום היום הוא שלב מעבר נוסף, שבו הילדים קמים ממנוחת הצוהריים, מתארגנים, נפרדים מהמעון וחוזרים להוריהם. לאחר שהילדים מתעוררים ממנוחת הצוהריים הם אוכלים משהו קליל ושותים. בימי החורף אפשר להכין תה. אם יש צורך נשות הצוות מחליפות טיטולים, וילד שנמצא בתהליך הגמילה ילך להתפנות. לאחר שכל הילדים מתעוררים ניתן להגיש לילדים תיבות פעילות או לספר סיפור לקבוצת ילדים. במקביל ניתן גם להכין שולחן עם גירים לציור.

כשהורה נכנס למעון מומלץ כי המחנכת תשאל לשלומם ותספר בקצרה אם יש משהו חשוב לעדכן בנוגע לילד שלו. היא יכולה גם לספר גילוי חדש או משהו חיובי ומרגש שקרה לילדו היום. אחר כך המחנכת נפרדת מהילד ומהוריו. עדכון ההורה צריך להיות קצר ולא לפתח דיון ארוך. בנוסף, רצוי לשים לב כי כל הורה מקבל התייחסות ולא רק הורים שילדיהם בולטים יותר בקבוצה. מומלץ לתלות לוח מחיק בכניסה למעון ובו פירוט כללי על הנעשה במעון באותו יום, לדוגמה לאן הלכנו לטייל היום, מה הילדים אכלו לארוחת צוהריים ועוד.



עקרונות חינוכיים בסדר היום בגיל הרך

קביעות - יש חשיבות לשעות קבועות שבהן יתקיימו הפעילויות וכן למשך זמן קבוע לכל פעילות.

גמישות - יש לגלות גמישות כאשר מתרחשים אירועים שונים, כמו למשל כאשר יש יום הולדת לאחד הילדים.

התחשבות במאפייני הגיל - יש להתאים את הפעילויות בסדר היום ואת מהלך סדר היום למאפייני הגיל של הילדים. למשל: אם הילדים בשלב האוטונומיה, נאפשר להם לצאת לחצר בעצמם ונשאיר מספיק זמן למעברים בין הפעילויות בסדר היום כדי שהילדים יוכלו לעבור מפעילות לפעילות בעצמם ללא צורך שהמבוגר ירים אותם על הידיים.

מענה לכל תחומי ההתפתחות - בסדר היום יהיו פעילויות מכל תחומי ההתפתחות: מוטורי, רגשי, חברתי, קוגניטיבי ושפתי. הפעילויות צריכות לאפשר התנסות סנסורית-מוטורית, כך שהילד יהיה פעיל בהן מבחינה תחושתית ותנועתית ואקטיבי בלמידה שלו (הרחבה בפרק על התפתחות סנסו-מוטורית).

התחשבות בהלך הרוח הקבוצתי - יש לשים לב להלך הרוח הקבוצתי באותו יום ולראות אם יש להתאים לכך את סדר היום. לדוגמה, אם ביום מסוים מרבית מילדי הקבוצה מפגינים תנועות, נאפשר לערוך פעילות תנועתית יותר במפגש, או שבאותו יום נבחר אזור טיול שבו הילדים יוכלו להביא לידי ביטוי את הצורך שלהם בתנועות.

שילוב של פעילות לכלל הקבוצה, פעילות בקבוצות קטנות ופעילות יחידנית - רצוי שסדר היום במעון יכלול פעילויות לכל ילדי המעון, לדוגמה, מפגש; פעילויות מזדמנות בקבוצות קטנות, למשל: כמה ילדים שמשחקים יחד במשק הבית או כמה ילדים המשחקים בתיבות פעילות; וכן פעילויות יחידניות, למשל: ילד שרוצה להרכיב פאזל או ילד שרוצה לבנות בקוביות.

מתח והרפיה - נשלב פעילויות שיש בהן צורך בוויסות וריכוז, יחד עם פעילויות שבהן הילדים יוכלו להפיג את המתח. לדוגמה, מפגש, ארוחה ומשק בית הדורשים מהילד מידת ויסות גבוהה, לעומת חצר, טיול או מתקנים המצריכים פחות ויסות ומאפשרים לילד יותר הרפיה.

שילוב בין פעילויות חוץ לפעילויות פנים - רצוי שסדר היום יכלול שילוב בין פעילויות בתוך המעון (מפגש, משק בית, פעילות בתיבות) לפעילויות מחוץ למעון (חצר, ארגז חול, טיול).

התחשבות בעונות השנה - יש להתאים את סדר היום לעונות השנה. לדוגמה, בקיץ מומלץ לצאת החוצה לטיול או לחצר בשעות הבוקר, לפני ארוחת הבוקר, ואילו בחורף נקיים פעילות מחוץ למעון (טיול או פעילות בחצר) אחרי ארוחת הבוקר.

משך זמן מתאים לפעילות - חשוב להכיר את המטרות הייחודיות של כל אחת מהפעילות במעון, ובהתאם לכך להחליט מהו הזמן המוקדש לאותה פעילות. לדוגמה, במשחקו במשק הבית הילד מבטא את עולמו הרגשי, פותר קונפליקטים, מתמודד עם המציאות ומביא את עולמו האישי לידי ביטוי (ראו הרחבה בפרק "משק בית"). משחק זה מצריך זמן עד לכניסתו של הילד לפעילות ולמשחק, כמו בחירת חפצים, בחירת

נושא המשחק ובחירת המקום. מתוך הבנה כי משחק זה דורש זמן, מומלץ להקדיש לפעילות במשך הבית כשעה.

זמינות הצוות – על הצוות להיות פנוי וזמין עבור הילדים. במהלך פעילות תהיה מחנכת קבועה ומוכרת שהילדים יוכלו ליצור איתה קשר ולהרגיש ביטחון. כאשר יש מספר רב של ילדים במעון, מומלץ לעבוד בתתי-קבוצות.

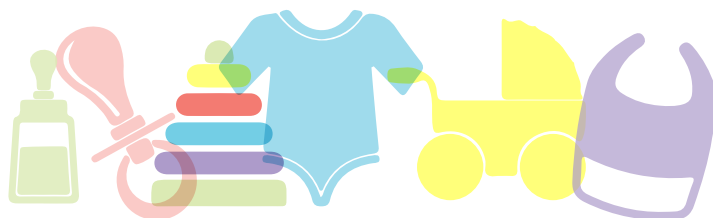
דוגמה לארגון סדר יום חורף

השעה	הפעילות
7:00-8:15	קבלת ילדים + תיבת פעילות אחרי שהגיעו מספיק ילדים ניתן להגיש גם גירים או חמר
8:15-9:00	משק בית
9:00-9:30	ארוחת בוקר
9:30-10:00	טיפול גופני ותיבת פעילות
10:00-11:00	מעבר קצר לקראת הטיול ויציאה לטיול
11:00-12:00	חצר
12:00-12:20	מפגש
12:20-12:45	ארוחת צהריים
12:45-13:15	החלפות טיטולים + תיבת פעילות
13:15-15:00	מנוחת צהריים
15:00-15:30	הקמה + החלפות טיטולים (תיבת פעילות)
	ארוחת ארבע
15:30-17:00	סיפור או תיבת פעילות, דבקות, ציור בגירים



דוגמה לארגון סדר יום קיץ

הפעילות	השעה
קבלת ילדים + תיבת פעילות. אחרי שהגיעו מספיק ילדים ניתן להגיש גם גירים או חמר	7:00-8:15
מעברון קל לקראת הטיול ויציאה לטיול	8:15-9:00
ארוחת בוקר	9:00-9:30
טיפול גופני ותיבת פעילות	9:30-10:00
חצר	10:00-11:00
משק בית	11:00-12:00
מפגש	12:00-12:20
ארוחת צהריים	12:20-12:45
החלפות טיטולים + תיבת פעילות	12:45-13:15
מנוחת צהריים	13:15-15:00
הקמה + החלפות טיטולים (תיבת פעילות)	15:00-15:30
ארוחת ארבע	15:30-17:00
סיפור או תיבת פעילות, דבקות, ציור בגירים	



לסיכום

כחלק מהעשייה החינוכית במעון חשוב להקדיש מחשבה לתכנון סדר היום, תוך כדי התאמתו לילדים ולצוות ומתן זמן מתאים לפעילויות השונות במהלך היום, וזאת במטרה להוות בסיס המאפשר תחושת ביטחון ויציבות.



ביבליוגרפיה

- (1) לוין, ג' (1993). *המשפחה, מעון היום וגן הילדים*. הוצאת רשפים.
- (2) משרד החינוך המנהל הפדגוגי - האגף לחינוך קדם יסודי, (2010). *עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי*. גף פרסומים: משרד החינוך.
- (3) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). *ספר הגן*. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (4) שופר-אנגלהרד, ע' (2013). *לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים- הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי*. היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

נספחים: פעילויות בסדר היום

זמן ביניים: זמן בין פעילות לפעילות שמטרתו טיפול גופני והתארגנות – מתקיים בזמנים שונים ובמרחבים שונים בהרכב חברתי שונה. המחנכת עסוקה בטיפול הגופני והילד עסוק בתיבות פעילות ממוינות.

ייחוד הפעילות	מטרת על	נוכחות המחנכת
קבלת הילדים	מצב מעבר בין הבית למעון עבור כל הגורמים (הורה, ילד, צוות).	הורה: אומן בסיסי. ילד: יכולת ויסות התנהגות והסתגלות ויכולת התמודדות עם פרידות.
תיבות פעילות ממוינות	אוסף של פריטים (צעצועים וגרסאות) הממוינים על פי מכנה משותף של תוכן, חומר או תכונה.	המחנכת נוכחת פיזית אך עסוקה בשגרת החיים.
תיבת גרסאות	"חצר גרסאות" בזעיר אנפין - אוסף גרסאות קטנות מחיי הילד ומסביבתו (חומרים ממשיים) בעלי שונות מרבית.	המחנכת נוכחת בזמן הפעילות מתחילתה ועד סופה.



נוכחות המחנכת	מטרת על	ייחוד הפעילות
המחנכת מסתכלת באופן רציף ומעמיק, ממקדת מטרה ופועלת על פיה. הנוכחות של המחנכת שקטה (קול ותנועה), מכילה ויוצרת סביבה השומרת על הריכוז של הילד.	פיתוח יכולת הסימול ומשחק ה"כאילו".	אזור שבו הפריטים מסמלים את חיי הילד ואת סביבתו. הילד פועל "בעולם הילד".
נוכחות המחנכת בחצר תהיה כמו נוכחותה במשק הבית.	מימוש הפוטנציאל המולד - ביטוי רחב ביותר של השלב ההתפתחותי (אמון, אוטונומיה, יוזמה).	אזור תחום מחוץ למעון שמכיל אוסף גרנטאות מחיי המציאות של הילד וסביבתו הרחבה. החצר היא הגשר בין המציאות הממשית לבין המעון. "הילד פועל בעולם המבוגר".
המאפיינים הבולטים של הפעילות הם: פעילות מוטורית על כל גווניה, חקירה של החומרים השונים וצורפים.	פיתוח כל ממדי האישיות באופן הוליסטי תוך הדגשת האוטונומיה והיוזמה.	חצר גרנטאות

<<

נוכחות המחנכת	מטרת על	ייחוד הפעילות
המחנכת תהיה בקרבת הילדים, תתבונן בפעילותם ותאפשר את הפורקן המוטורי בתוך גבולות.	מקום לתנועתיות, פורקן פיזי והתנסות במוטוריקה גסה.	אזור תחום מחוץ למעון שבו חפצים המעודדים לפעולה מוטורית, בעיקר מוטוריקה גסה, למשל: מתקני טיפוס, בימבות, מגלשה.
המחנכת מאפשרת ונותנת זמן להתנסות סנסו- מוטורית במרחב. היא ממקדת גירויים אנושיים ומפנה מקום לכך.	התמצאות בסביבה המשתנה במטרה להגמשה שכלית ושייכות לסביבה.	פעילות קבוצתית המתרחשת מחוץ למעון ולחצר במציאות הממשית.
המחנכת מאפשרת חקירה חושנית בגבולות.	למידה סנסו- מוטורית וסיפוק תחושת.	פעילות קבוצתית בחומר ראשוני – חומר רב כיווני.
המחנכת מאפשרת חקירה חושנית בגבולות.	למידה סנסו- מוטורית וסיפוק תחושת.	פעילות קבוצתית בחומר ראשוני – חומר רב כיווני.
המחנכת מטפלת בילדים, מעניקה יחס אישי, ממקדת לתוצאות ומתווכת לכיוון של מסוגלות עצמית.	עצמאות ושליטה גופנית לצד סיפוק צרכים פיזיים ופסיכולוגיים של קשר ואמון.	זמן לטיפול גופני ויצירת קשר ואמון.
		חצר מוטורית
		טיול
		מים
		חול
		הלבשה

<<

נוכחות המחנכת	מטרת על	ייחוד הפעילות
המחנכת מחזיקה, מאפשרת ונותנת זמן לוויסות עצמי מדורג.	ויסות התנהגות ורגיעה עצמית. מנוחה.	מצב מעבר בין ערות לשינה, בין שליטה לחוסר שליטה, בין תנועה לחוסר תנועה, הנעשה באופן אישי.
המחנכת מהווה מודל חיקוי. היא סוכנת התרבות, מתפקידה לאכול ולהוות מודל לינג להתנהלות ראוייה בארוחה.	סיפוק צרכים והפנמת נורמות חברתיות. פיתוח תחושת שייכות לקבוצה.	זמן של סיפוק צרכים פיזיים ופיתוח צרכים רגשיים של שייכות אל חברה.
המחנכת נמצאת במצב של Being. עליה להיות מכילה וקשובה על מנת לאפשר ביטוי דיאלוגי של הילדים ובין הילדים.	פיתוח תחושת שייכות והדדיות בקבוצה.	פעילות קבוצתית סביב תכנים שונים לשם חוויה, עיבוד ושחזור.



הטיפול היום יומי

מיטל זיידל, מכללת אורנים והקרן ליוזמות חינוכיות

הטיפול היום יומי | מיטל זיידל, מכללת אורנים והקרן ליוזמות חינוכיות

תמיכה בהתפתחות הילד באמצעות הטיפול היום יומי במעון

הטיפול היום יומי המוענק על ידי מחנכות שנות הינקות במעון משתנה ומתרחב בהתאם לגיל ולשלב ההתפתחותי של הילד. מענה מותאם ורגיש מאפשר לפעוט להרגיש בטוח ומתוך כך ליצור יחסים של אמון ולצאת לחקור את העולם (1, 2). בנוסף, איכות הטיפול הניתן על ידי מחנכות שנות הינקות יכולה להשפיע על תחומים נוספים, כגון: מסוגלות עצמית, סקרנות ומוטיבציה לחקור, תגובה לקושי או אתגר וחוסן רגשי (3). מכיוון שתינוקות לומדים מתוך התנסות ישירה עם הגירויים בסביבתם, הטיפול היום יומי מהווה נדבך משמעותי בתהליכי הלמידה של פעוטות.

סוגי הטיפול היום יומי הניתן לפעוט במעון מתחיל עם קבלתו בבוקר עם הוריו, דרך הזנתו הפיזית, שמירה על היגיינה וניקיון הגוף ועד השכבה במיטה והחלפת בגדים (ראו הרחבה בפרקים "השינה", "הארוחה", "פרידה (גמילה) מהרגלים ינקותיים").

פעולות הקשורות לטיפול היום יומי

קבלת הפעוט בעת ההגעה למעון בבוקר – בבוקר, שהפעוטות מגיעים למעון, חשוב שהמחנכת ושאר צוות המעון יתפנו לקבלת פעוטות והוריהם. הקבלה תיעשה על ידי מתן תשומת לב לפעוט ולהוריו, ללא שיח בטלפון הנייד או עם שאר נשות הצוות. נוכחות מודעת מעבירה לפעוט ולהוריו מסר: "אני/אנחנו כאן בשבילכם, כדי לקבל אתכם". עקרונות קבלת פעוטות זהים לפעוט ולהוריו. עם כניסת הפעוט והוריו למעון, חשוב ליצור איתם קשר עין, לפנות לפעוט ולהוריו בשמותיהם, לברך אותם ב"בוקר טוב", לתת להם להיכנס למעון, לשים את התיק והחפצים האישיים במקום ולאפשר להורים להשאיר את הפעוט. יש לפנות אל הפעוט, ליצור קשר עין, לחייך אליו ולהושיט ידיים. אם נראה קושי בפרידה מצד ההורים והפעוט, מומלץ לברר ולתאם ציפיות כיצד התהליך מתנהל, כל זאת בשיחה בזמן מותאם ולא כאשר הפעוט נמצא על ידיו של ההורה.

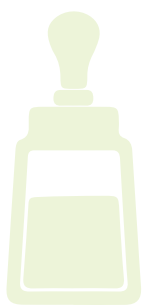
כמו כן, מומלץ שקבלת הפעוט תהיה על ידי דמויות קבועות שיש להן קשר רציף והמשכי עם הפעוט. בנוסף, מומלץ לפנות להורה המטפל ולאסוף מידע: "איך הילד ישן



הלילה? מתי הוא התעורר/אכל/ינק?". כאשר הפעוט עצמאי והולך לבד, ניתן להדריך את ההורים לאפשר לו כניסה למעון בהליכה ולא על הידיים. בשעת קבלת הילדים למעון מומלץ שתוצע פעילות מעבר, כגון הגשת תיבת פעילות, חצר מוטורית או מרחב לתנועה. בשנת החיים השנייה והשלישית ניתן לשלב משחקי שולחן והשחלות. בזמן זה הפעוטות יכולים להתפנות לחקירה ולמשחק והצוות יכול להתפנות לקבלת ההורים והילדים המגיעים. סביבה מזמינה ומאורגנת תאפשר לפעוטות לעשות את המעבר בין הבית למעון באופן נוח ומותאם.

האכלה ואכילה - בשנת החיים הראשונה חלק ניכר מחוויות ההתפתחות של התינוק הן סביב סיפוק הצרכים הבסיסיים: האכלה, שינה, ניקיון ומשחק. הנקה/האכלה היא אחת מפעולות החיים המרכזיות ובדרך זו התינוק חווה את ראשית האינטראקציה שלו עם העולם. הוא מאותת שהוא רעב ודמות הטיפול העיקרית היא זו שמתפנה לכך ומזינה אותו פיזית, רגשית ומנטלית. בשנת החיים הראשונה, כאשר התינוק יונק מבקבוק, טרם ההאכלה אפשר להטרים לתינוק לפני הארוחה בעזרת המילים "אנחנו הולכים לאכול עכשיו". כך ניתן לתמוך בחוויה החושית באופן הוליסטי, כדי שהתינוק יקבל את המסר שהוא הובן כהלכה ושישנה כוונה להיות שם עבורו ולתת לו מענה.

בזמן מתן הבקבוק חשוב שהמחנכת תביט בתינוק, תלמד את הרגליו ותחזיקו בתנוחת הנקה, זאת מכיוון שתנוחת ההאכלה מבקבוק צריכה להיות זהה לתנוחת ההנקה שבה אימו מאכילה אותו. מומלץ להימנע מהנחת הפעוט עם הגב למחנכת כשהוא פונה עם פניו למרחב, או לתת לו את הבקבוק כדי שיאכל לבדו, או להניח בקבוק על כרית או מגבת מתחת לסנטרו של הפעוט. זאת במטרה שהוא ירגיש שיש מבוגר שנמצא עבורו ו"מחזיק" אותו בזמן ההאכלה. כאשר עוברים למזון מוצק, מומלץ לשמור על העקרונות של ההטרמה, קשר העין והתיאור המילולי של פעולות האכלה. כך גם בהמשך, כאשר עוברים למוצקים והתינוק יושב בסלקל, ניתן לתת לו להחזיק כפית ביד כאשר הוא מגלה עניין ורוצה להתנסות בעצמו. כאשר פעוטות הולכים ונהיים עצמאים יותר, חשוב לעודד אותם להתיישב בכוחות עצמם ולהימנע עד כמה שניתן מלהרים ולהושיב אותם. על המחנכת לשבת עם הילדים ולהיות איתם בזמן הארוחה (ראו הרחבה בפרק "הארוחה"), לשמש להם מודל לחיקוי בעת האכילה ולאכול יחד איתם.



היגיינה, שטיפת פנים וידיים וניגוב אף - הרגלי הניקיון של פעוטות והמענה אליהם מהווים נדבך משמעותי בטיפול היום יומי והם חלק חשוב ומשמעותי בסדר היום.



הפניות של מחנכת שנות הינקות, תשומת הלב, ההטרמה ותיאור הפעולות, יצרו רצף של סיבה ותוצאה עבור התינוק ויתמכו בתהליכי הלמידה הסנסומוטוריים שלו. כאשר מחנכת שנות הינקות שוטפת את פניו של התינוק, חשוב שהיא תדבר איתו.

למשל: "אני אשטוף את הפנים שלך עכשיו, המים נעימים, אני ארחץ את הלחיים ואת הפה כדי שהפנים יהיו נקיות". בשנת החיים השנייה והשלישית מומלץ לאפשר לפעוטות שטיפה עצמאית בכיור ייעודי הנמצא בגובה שלהם או באמצעות מדרגה בטוחה שהם יכולים לעלות ולהיות עצמאיים בהרגלי הניקיון. לאחר שטיפת הפנים או הידיים עם סבון, ניתן לנגב את הפנים או הידיים בנייר מותאם. שטיפת הידיים צריכה להיעשות לפני הארוחות, בסיומן ובעת היציאה מהשירותים בשנת החיים השנייה והשלישית. ניגוב האף יעשה גם הוא בעזרת הטרמה לילד, "אני רואה שיש לך נזלת, אנגב לך את האף עם טישו". חשוב לעשות זאת בעדינות ובנועם ככל שניתן ולנגב לפעוט את הנזלת כאשר המחנכת נמצאת מולו ולא מגיעה מאחוריו (ראו גם פרק בנושא ארגון סביבה חינוכית).



החתלה/ישיבה על הסיר - את פעולות ניקיון הגוף חשוב לבצע באזור ייחודי ומותאם לכך, המאפשר למחנכת שנות הינקות להיות נוכחת ומרוכזת בטיפול הגופני היום יומי באופן התומך בצורכי הפעוט - זאת מתוך הבנה שזוהי פעולה אינטימית הדורשת זמן ופניות ומחזקת את הקשר בין המחנכת לפעוט. חשוב שהדמות העוסקת בטיפול הגופני היום יומי תהיה מהמחנכות המוכרות והקבועות במעון.



הסביבה כולה צריכה להיות היגיינית, מחוטאת ומוכנה מראש עם הפריטים הנדרשים (בגדי הפעוט, טיטולים, מגבונים, משחה וכדומה). לעיתים המפגש הפיזי עם הפעוט בזמן הטיפול הגופני הוא ההזדמנות הראשונה ביום להתבונן בפעוט ולפגוש אותו, ולכן יש להתייחס לכך כאל פעילות המחזקת את הקשר והאמון בין המחנכת לפעוט, ולא כאל פעולה טכנית המנקה את הפעוט מהפרשותיו. את התהליך יש ללוות בתיאור הפעולות: "אני רואה שיש לך קקי בטיטול, נלך עכשיו להחליף, עוד מעט תהיה נקי. אוריד לך את המכנסיים עכשיו, אפתח את הטיטול...". חשוב לא להגיב על הפרשות של הפעוט במילים כגון: "קקי מסריח, קקי מלוכלך".

בזמן ההחלפה ניתן לשוחח עם הפעוט, לשיר לו שירים וליצור אווירה חיובית. לפני תחילת ההחלפה על המחנכת ליטול את ידיה ולחטא אותן. יש לחזור על פעולה זו כאשר עוברים להחלפה של ילד אחר. כאשר הפעוט עומד באופן יציב וניכרת שליטה מוטורית בגוף, מומלץ לעבור להחלפה בעמידה ובכך לאפשר לפעוט שותפות ועצמאות בזמן הטיפול ולהכינו לשלב הבא - גמילה מטיטול. בזמן גמילה ושיבה על הסיר, יש לפנות לכך אזור במרחב הטיפול הגופני ולשהות שם עם הפעוטות בתהליך הגמילה. בזמן הישיבה על הסירים או על האסלה, מחנכת שנות הינקות יכולה לעסוק בניקיון המרחב ולאפשר לפעוטות השתהות וריכוז לשחרור הפרשותיהם.

בסיום, יש לנקות את הסיר, לנקות את הגוף והידיים ולחטא את הסביבה

[\(ראו הרחבה בפרק "פרידה \(גמילה\) מהרגלים ינקותיים"\).](#)

קיימים כמה עקרונות פעולה לטיפול יום יומי מיטבי:

פניות, ריכוז ותשומת לב סבלנית – הטיפול היום יומי דורש זמן, פניות וריכוז של המחנכת בשנות הינקות לצרכי הפעוט, לאיתותיו ולדרך בה הוא חווה את האינטראקציה והמגע. פניות כזו מהדהדת לפעוט את היותו חשוב ומשמעותי בעולם, ולמחנכת שנות הינקות היא מאפשרת ללמוד את איתותי הפעוט ואת צרכיו. בזמן הטיפול היום יומי על מחנכת שנות הינקות להיות מרוכזת בתינוק הרך, להיות איתו בקשר עין לאורך הטיפול, להימנע מהסחות דעת כגון שיחה עם מחנכת אחרת ועיסוק בטלפון הנייד או בפעולה נוספת. למשל: בזמן האכלה מבקבוק, מומלץ להחזיק את הפעוט על הידיים, להתבונן בעיניו ולאפשר לו ליצור קשר כדי לזהות את התנוחה הנוחה לו, את דרך האכילה המאפיינת אותו וכדומה.

רגישות, היענות וסיפוק צורכי הפעוט - רגישות מחנכת שנות הינקות והיענות מותאמת תומכת בתחושת האמון והביטחון שהתינוק הרך מרגיש ומחזקת את הקשר בינו לבין המחנכת. אלו יהיו אבני הדרך לבניית יחסיו עם אנשים אחרים בהמשך ההתפתחות. למשל: לאחר ארוחת הצהריים מחנכות שנות הינקות עוסקות בכמה פעולות במקביל, כמו טיפול גופני, פעילות חינוכית וניקיון המעון. כאשר מחנכת שנות הינקות מזמינה את הפעוט השרוי בפעילות אחרת לטיפול הגופני רצוי לעשות הטרמה ולתאר את הפעילות העומדת להתרחש. בשנת החיים הראשונה כדאי לציין בפניו כאשר נוצר קשר עין: "אני לוקחת אותך להחלפת טיטול, ארים אותך עכשיו". כשהפעוט עצמאי והולך על רגליו ניתן להזמין אותו או לתת לו יד כדי שיבוא. כדאי להטרים לפעוטות הנמצאים בפעילות שכש אחד הילדים יחזור, ילך אחר, למשל: "כשנגה תחזור, לביא ילך להחליף טיטול/לשבת על הסיר" וכן הלאה. כך נוכל לעגן את הפנייה באמצעים קונקרטיים וברורים לילדים וכן להסביר את רצף הפעילות כך שהפעוטות יוכלו לווסת עצמם ולהתאים את התנהגותם למעבר. כאשר פעוטות הולכים ועצמאים, רצוי להימנע מלהרים אותם על הידיים ולאפשר להם הצטרפות המותאמת לצרכיהם ההתפתחותיים. מומלץ להימנע משיח בין המחנכות על הוריהם של הפעוטות, על תפקודם או על היבטים רגשיים כאלה ואחרים כאשר הפעוטות נמצאים לידן.

קרבה ומגע - הקרבה הפיזית והמגע הם חלק מהצרכים הבסיסיים התומכים בהתפתחותו של הפעוט. מתוך הקרבה הגופנית לומד התינוק ליצור מערכת יחסים עם האם או עם המחנכת, ובהמשך גם עם אחרים. הקרבה הפיזית עוזרת לפעוט לווסת את הגירויים מהסביבה וכן לבסס את יכולת הוויסות העצמי שלו. קרבה יכולה להתבטא גם במבט על הפעוט בפעילות, גם כשהוא נתקל באתגר. למשל: בזמן פעילות בתוך המעון או בחצר, חשוב שהצוות החינוכי יהיה קרוב לפעוטות וכאשר יש קושי ניתן להניח יד, ללטף, להרים ולהחזיק פיזית את הפעוט עד שהוא יירגע ויהיה פנוי לפעילות. כאשר הפעוטות מתחילים ללכת הם זקוקים לעצמאות בפעילות יום יומית ולמחנכות אשר ישדרו להם תחושת מסוגלות ואמון ביכולותיהם. למשל: בזמן המעבר לשטיפת ידיים, לפני או אחרי ארוחה, חשוב לאפשר להם ללכת בעצמם לעבר אזור הטיפול הגופני ולהניח אמצעים התומכים בטיפוס ובעצמאות בשטיפת הידיים. מחנכת שנות הינקות יכולה ללוות את הפעילות של הפעוטות במבט ובנוכחות ולתמוך בהם באמצעות מגע היכן שצריך. דוגמה נוספת: כאשר מושיבים פעוטות ליד שולחן האוכל ומתארגנים לארוחה, המטפלת פונה אל הילדים ומטרימה את הפעולות: "עכשיו, כשהתיישבנו,

נפשיל שרוולים כדי שהידיים יהיו פנויות לארוחה ונקשור סינר מסביב לצוואר כדי לשמור על הבגדים נקיים".

אחריות ובלעדיות - האחריות על הטיפול היום יומי ועל רווחתם של פעוטות היא אחריותן של מחנכות שנות הינקות המוכרות, הקבועות והמשמעותיות בחיי הילדים. חשוב ליצור רצף, עקביות והמשכיות במתן הטיפול היום יומי כדי לבסס את יחסי האמון בין הפעוטות למחנכות. כאשר מחנכת מתחילה טיפול יום יומי ספציפי בפעוט בכל שלבי ההתפתחות מומלץ להמשיכו עד תום. כדי לתמוך בהתקשרות מומלץ להימנע מהעברת הפעוט מיד ליד, וזאת כדי שתהיה לפעוט חוויה רציפה והמשכית של קשר עקבי התומך בלמידת העולם כמקום בטוח.

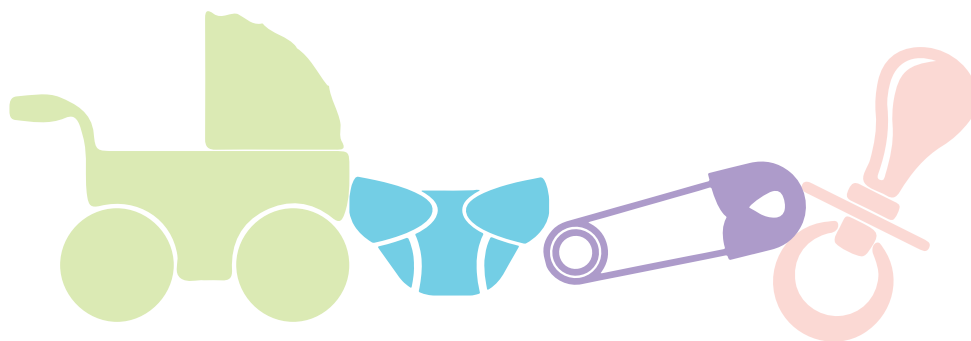
ניסוי וטעייה - בטיפול היום יומי קיימים היבטים של ניסוי וטעייה. זהו תהליך של התנסות שבו מחנכת שנות הינקות מפרשת את איתותי התינוק הרך ומנסה פעולות שונות עד שהיא לומדת לדייק את המענה לצורך. במצבים שבהם המענה אינו מדויק, הפעוט יאותת למחנכת שנות הינקות את חוסר שביעות הרצון שלו, על ידי בכי או התנגדות, וכך תוכל המחנכת להבין מהו הצורך ומהי דרך הפעולה הרצויה והמתאימה. למשל: אם ותינוקה מגיעים למעון, שעת ההאכלה מדווחת ונרשמת, הפעוט מושיט ידיו למחנכת והם נכנסים למעון לפעילות הראשונה ביום. הפעוט פועל עם החפצים, מביט מסביבו, חוזר על פעולותיו, מתנסה בפעולות מוטוריות ונראה שבע רצון ונינוח. לפתע הוא מתחיל לבכות, ידיו ורגליו זזות לכל כיוון. המחנכת ניגשת אל הפעוט, מתבוננת בו ומדברת אליו: "מה קרה, לא נוח לך?" היא מרימה אותו אליה, ניגשת לחפץ אחר ומקרבת אותו אל הפעוט למקד את תשומת ליבו. "הנה, יש פה משהו חדש, תראה מה יש פה", היא מניחה אותו על משטח הפעילות לצד החפץ. הוא בוכה שוב, היא אוספת אותו אל ידיה, מתבוננת בו, מרגיעה ומנחמת, מנסה להבין את קולות הבכי ואת איתותיו של הפעוט. היא בודקת את הטיטול, מסתכלת על שעת האכלה ומנסה להבין מה הצורך הדורש היענות. תהליך זה מוגדר כניסוי וטעייה. פעולתה העקבית והמתמשכת של מחנכת שנות הינקות תומכת בהתפתחות הפעוט ומלמדת אותו, דרך ההתנסות המשותפת, איזה איתותים זוכים להיענות המתאימה. היא ממחישה לו כי יש כאן מבוגר שנמצא איתו וקשוב לאיתותיו.

הטרמה ותיאור הפעולות שעושה מחנכת שנות הינקות - לפני הפעולה המבוצעת מומלץ לתאר לפעוט בכל שלב התפתחותי את מה שהולך לקרות וגם את מה שרואים, ולהיות בקשר עין עם הפעוט. למשל: "אני רואה שאתה רטוב, נלך להחליף טיטול".

המחנכת, מושיטה את ידיה לפעוט כדי להרימו, היא מסמנת לו (זיכרון חושי תנועי) שהיא הולכת להרים אותו והוא מושיט את ידיו בחזרה. "אני מניחה אותך על המשטח, אני מורידה לך את המכנסיים, אני מנגבת עם מגבון, אולי יהיה לך קצר קר, אני מניחה טיטול נקי". תיאור הפעולות יוצר קשר ושייכות ותומך בהתפתחות השפה. חשוב להימנע מציניות ותגובה שיפוטית להפרשותיו של הפעוט הרך.

לסיכום

ניתן לומר כי לפעולות שמבצעות המחנכות בטיפול היום יומי אותו הן מעניקות לתינוקות ולפעוטות יש השפעות על התפתחותם, על פיתוח אישיותם ועל מקומם בעולם של הילדים הצעירים, דבר אשר מהווה את הבסיס להמשך ההתפתחות.



ביבליוגרפיה

- (1) פלדמן, ר' (2000). מגע - בסיס החוויה והקשר האנושי: השלכות של מגע אימהי, חסך וטיפול באמצעות מגע על התפתחות התינוק והקשר אם-תינוק. בתוך: פ' ש' קליין (עורכת). *חינוקות, טף, הורים ומטפלים* (עמ' 55-77). הוצאת רכס.
- (2) Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- (3) פרדס, א' (2013). *בטחון ואקספלורציה בראי תיאורית ההתקשרות*. מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2977>



צילום: נפתלי רוטשילד

שינה של תינוקות ופעוטות

ד"ר דינה כהן, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

שינה של תינוקות ופעוטות | ד"ר דינה כהן, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

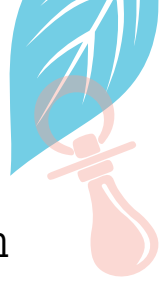
האדם מבלה כשליש מחייו בשינה ויש לה חשיבות רבה מאוד לבריאותו, הסתגלותו ותפקודו במהלך היום (1). יתרה מזאת, כשני שלישי משנת החיים הראשונה מוקדש לשינה ויש לה תפקיד משמעותי בהתפתחותו של התינוק בהיבטים רבים. כך למשל, הפעילות החשמלית-עצבית במוח, בזמן השינה, מסייעת להבשלתו (2). באופן זה דפוסי השינה מהווים סמן חשוב להבשלת מערכות עצביות ולארגון ההתנהגותי של התינוק.

שינה מהווה מוקד עניין מרכזי המעסיק מבוגרים המטפלים בתינוקות ובפעוטות. גורמים שונים הקשורים במבוגר ובאינטראקציה בינו לבין הילד משפיעים על דפוסי השינה של ילדים במהלך היממה. הבנה טובה יותר של גורמים אלו ושל התהליכים הקשורים בוויסות דפוסי ערות-שינה, יכולה לקדם את תנאי ההתפתחות האופטימליים של ילדים בגיל הרך בהקשרי חייהם השונים (3).

הגיל הוא משתנה המשפיע על היבטים שונים הכרוכים בשינה: משכה, תזמונה, רציפותה והמבנה שלה (4). אצל יילודים השינה היא פולי-פאזית, כלומר ישנם פרקי זמן רבים במהלך היממה המיועדים לשינה (3). בניגוד לכך, למבוגרים יש בדרך כלל פרק זמן אחד בלבד המיועד לשינה בשעות הלילה. יילודים ישנים 16-17 שעות ביממה, בפרקי זמן של שלוש עד ארבע שעות לערך ומתעוררים לצורך אכילה, ושנתם מחולקת על פני כל שעות היממה (5).

בששת החודשים הראשונים לחיים מתחיל תהליך הכולל הארכת פרקי הזמן המיועדים לשינה והעברתם לשעות הלילה, כאשר מעגל השינה-ערות של התינוק נע מהיותו קשור להשבעת רעבונו, לעבר מעגל המושפע מרמזים חברתיים וממחזור האור-חושך (6). לקראת גיל שישה חודשים חלה עלייה הדרגתית ומשמעותית בהפרשת הורמון מלטונין, הקשור לארגון דפוסי שינה-ערות בינקות, ונוצר דפוס יומי שבו שיא ההפרשה בלילה ואילו ביום יש דיכוי יחסי של ייצורו (2).

בגיל חצי שנה, משך זמן השינה הארוך ביותר של התינוק מגיע בממוצע לשש שעות, ושניים מפרקי זמן אלו מתרחשים בלילה ונקטעים על ידי התעוררות קצרה לצורך האכלה. באופן דומה, פרקי הזמן הכוללים ערות מתגבשים, מתארכים, עוברים לשעות היום ונקטעים על ידי פרקי זמן קצרים של שינה (7).



בגיל שנה עיקר השינה מתרכזת בלילה, ובנוסף ישנם שני פרקי זמן המיועדים לשינה במהלך היום (8). מצופה כי עד לסוף שנת החיים הראשונה, מרבית התינוקות יוכלו לישון לאורך הלילה (9). בשנת החיים השנייה, אחד מפרקי זמן השינה נעלם ונותרים שני פרקי זמן: שינה ארוכה בלילה ותנומה בצוהריים (ראו בהמשך טבלה בה מפורטים זמני שינה מומלצים על פי גיל).

לשינה במהלך היום יש תפקיד התפתחותי חשוב בשנות החיים הראשונות (10). קיימות אף עדויות מחקריות המדגישות את חשיבות תנומת הצוהריים של תינוקות ופעוטות במעון בקידום תפקוד מיטבי והתפתחות תקינה (10).

המעבר לשינה במהלך הלילה בלבד, ללא תנומה בצוהריים, מהווה ציון דרך התפתחותי משמעותי בתקופת הילדות. עם זאת, אין הסכמה בספרות המקצועית על הגיל והעיתוי שבו ילדים אינם נוהגים לישון יותר בצוהריים (11). מתוך מחקר מקיף שנערך עולה כי פחות מ-2.5 אחוזים מהילדים מפסיקים לישון בשעות הצוהריים לפני גיל שנתיים, ושיעור זה עולה ל-94 אחוזים בגיל חמש (11).

בטווח הגיל שבין שלוש לחמש שנים קיימת תקופת מעבר דינמית ביחס להפסקת תנומת הצוהריים, עם שונות בין-אישית רבה מאוד (11). תקופה זו עלולה להיות מאתגרת לילד ולסביבתו בניסיון למצוא את האיזון המתאים ביחס לזמני ומשך השינה במהלך היממה. עם זאת, חשוב לציין כי כאשר אין מאפשרים לילד לישון בצוהריים, בשלב בו הוא עדיין זקוק לכך, עלולות להיות לכך השפעות שליליות על תפקודו, כגון: עייפות וקשיים בוויסות רגשי (10).

לכשליש מהילדים בגיל הרך יש בעיות שינה היכולות להתבטא במספר דרכים: קשיי השכבה בערב, התעוררויות בלילה, תזמון שינה לא מתאים, פחדים, סיוטים, דום נשימה בשינה ועוד. בעיות השינה עלולות להוות זירה לעימותים בין מבוגרים לילדים ולהשפיע על האינטראקציות ביניהם במהלך היום והלילה. ההנחה בספרות המקצועית היא כי האינטראקציה בין ההורה והתינוק, בזמן ההשכבה, קשורה להירדמותו והתנהגותו של התינוק במצבים הדורשים יכולת של ויסות מצבי ערות-שינה (3). תינוקות ופעוטות הנכנסים למסגרת טיפול קבוצתית "מביאים" עמם את הרגלי והקשרי השינה מהבית. חשוב שצוות המעון יהיה מודע לכך ולפני הכניסה למעון ישוחח עם ההורים כדי לקבל מידע על הרגלים אלו ולהיערך בהתאם. צפויה הסתגלות קלה יותר לילדים עם יכולות ויסות עצמי גבוהות יותר או/ו סביבה המעודדת את התפתחותן.





לעומת זאת, במצבים בהם הילד הצעיר זקוק למעורבות הורית אקטיבית שתסייע לו לעבור ממצב של ערות למצב של שינה, עלולים לעלות קשיים משמעותיים במסגרת הטיפול הקבוצתית. הדבר ידרוש מחנכת שתהיה זמינה לילד ותוכל תת לו מענה אישי המותאם לצרכיו. חשוב לא לגלות שיפוטיות כלפי ההורים והילד ולהתגייס לתהליך של שינוי הדרגתי שיעשה ברגישות ובשיתוף פעולה של כל הנוגעים בדבר. כך למשל, בתחילת תקופת ההסתגלות ניתן לסייע לילד להירדם באופן אקטיבי יותר ובמהלך הזמן רצוי לעודד מיומנויות המקדמות יכולת ויסות עצמי של מעברים בין ערות לשינה. חשוב להימנע בתהליך זה מיצירת "אסוציאציות שינה/השכבה" לא מותאמות (ואף מסוכנות) כגון נענוע מיטה, מתן בקבוק בשכיבה וכד'.

גורמים התפתחותיים שונים יכולים להשפיע על השינה ולגרום לקשיי השכבה בקרב פעוטות. כך למשל הרצון לחקור, התפתחות הדמיון, פחדים, רצון לעצמאות, יכולות מתקדמות לניהול משא ומתן בעת הצבת גבולות ועוד. חשוב לא להגיע למצבים של קונפליקטים ומאבקי כוחות עם הפעוטות. מתן הזדמנויות שונות לפיתוח עצמאות, בחירה ועידוד יכולות ויסות במהלך היום במסגרת הקבוצתית, יסייעו גם לאינטראקציות רגועות ומותאמות יותר בין המטפלים לילדים בזמן ההשכבה בצוהריים. גם טקסי שינה ושגרה קבועה יכולים לתרום לכך, כגון: הקראת סיפור לפני ההשכבה, דקלום קצר, אמירת מספר משפטים קבועים ("עכשיו הולכים לישון, אני כאן אתכם בחדר, כשתעוררו יהיה כך וכך...").

דגשים חשובים נוספים:

שינה מהווה תהליך פיזיולוגי המתבצע בתוך הקשר סביבתי. פרק זה הינו מוגבל בהיקפו, ולאור החשיבות ההתפתחותית שיש לדפוס השינה בשנות החיים הראשונות חשוב שצוות המעון ירכוש ידע עדכני ויקבל הדרכה מתאימה בנושא.

הבדלים בין אישיים: קיימת שונות רבה בדפוס השינה של ילדים צעירים בני אותו הגיל, דבר זה יכול להוות אתגר במסגרת הקבוצתית. חשוב לתת מענה אישי מותאם לכל ילד ביחס לתזמון השינה, משכה ואופן ההשכבה.

ארגון סביבת השינה: נעימה, רגועה, רצוי ללא מוסיקת רקע, שמירה על מרחק בין מיטות/מזרנים, הקפדה על כללי היגיינה (כגון מיטה/מזרן אישי לילד כולל מצעים ואחסון שמאפשר הפרדה ביניהם) (12, 13).





תסמונת מוות בעריסה: נמצאה שכיחות גבוהה יותר בחודשי החורף. חלק מגורמי הסיכון שנמצאו הם: שינה על הבטן או על הצד, שינה על מצע רך מדי או עם חפצים שונים, עישון בסביבת התינוק, פגות ומשקל נמוך בלידה. לעומת זאת, השכבה על הגב מורידה את שכיחות התופעה.

הנחיות/המלצות לשינה בסביבה בטוחה לתינוק

מטעם משרד הבריאות כוללות:

- להוציא מהמיטה כריות ובובות, להרחיק מוביילים
- להקפיד שפניו וראשו של הילד לא יהיו מכוסים במהלך השינה
- להשתמש במיטה עם תו תקן, להקפיד על גובה בהתאם להתפתחות התינוק וכך גם ביחס למעבר לתנומת צוהריים על גבי מזרן
- להימנע מחימום יתר של החדר בזמן השינה ולהקפיד שהטמפרטורה תהיה על פי ההנחיות של משרד הבריאות ונוחה למבוגר ממוצע
- קיימת חשיבות לחשיפה לאור טבעי במהלך שעות הבוקר מאחר והיא מסייעת להפרשה של הורמון המלטונין בשעות החשכה ולסינכרוניזציה של "שעון השינה" הביולוגי.



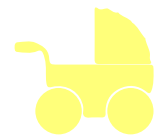
[להנחיות משרד הבריאות לחצו כאן](#)

זמני שינה מומלצים לפי גיל

14-17 שנים	6-13 שנים	3-5 שנים	1-2 שנים	4-11 חודשים	0-3 חודשים	
8-10	9-11	10-13	11-14	12-15	14-17	טווח מומלץ
7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-13	עדיין תקין
7	7	8	9	10	11	לא פחות מ
11	12	14	16	18	19	לא יותר מ

מבוגרים: 7-9, לא פחות מ-6, לא יותר מ-10.

National Sleep Foundation



סרטון בנושא שינה מופיע באתר TED:



לחצו לצפייה בסרטון The benefits of a good night's sleep - Shai Marcu

ביבליוגרפיה

- (1) Pavlova, M. K., & Latreille, V. (2019). Sleep disorders. *The American Journal of Medicine*, 132(3), 292-299.
- (2) שדה, א' (1999). לישון כמו תינוק. תל-אביב: הוצאת ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- (3) Camerota, M., Propper, C. B., & Teti, D. M. (2019). Intrinsic and extrinsic factors predicting infant sleep: Moving beyond main effects. *Developmental Review*, 53, 100871.
- (4) Dahl, R. E. (1996). The regulation of sleep and arousal: Development and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 3-27.
- (5) Mindell, J. A., & Owens, J. A. (2009). *A clinical guide to pediatric sleep: Diagnosis and management of sleep problems*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- (6) Goodlin-Jones, B., Burnham, M. M., Gaylor, E. E., & Anders, T. F. (2001). Night waking, sleep-wake organization, and self-soothing in the first year of life. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22, 226-233.
- (7) Anders, T. F., Goodlin-Jones, B., & Sadeh, A. (2000). Sleep disorders. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 326-338). New York, NY: Guilford.
- (8) El Sheikh, M., & Sadeh, A. (2015). "I. Sleep and development: introduction to the monograph". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(1), 1-14.
- (9) Sadeh, A. (2008). Sleep. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early child development* (pp. 174-185). San Diego, CA: Academic Press.
- (10) Bacaro, V., Feige, B., Benz, F., Johann, A. F., De Bartolo, P., Devoto, A., & Baglioni, C. (2020). The association between diurnal sleep patterns and emotions in infants and toddlers attending nursery. *Brain Sciences*, 10(11), 891.
- (11) Staton, S., Rankin, P. S., Harding, M., Smith, S. S., Westwood, E., LeBourgeois, M. K., & Thorpe, K. J. (2020). Many naps, one nap, none: A systematic review and meta-analysis of napping patterns in children 0-12 years. *Sleep medicine reviews*, 50, 101247.
- (12) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS - 3)*. Teachers College Press.
- (13) זיו, י', זיו, ק', כהן, ד', מאיר, ו', סטורסקי, א', רז, ד' ושגיא-שורץ, א' (2019). איטרס - המדד להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט- תרגום ועיבוד מדעי- לשוני של הגרסה העברית של המהדורה השלישית, חיפה: המרכז להתפתחות הילד ופרדס הוצאה לאור. [פרטי המקור באנגלית רשומים לעיל].
- (14) Benjamin Neelon, S. E., Duffey, K., & Slining, M. M. (2014). Regulations to promote healthy sleep practices in child care. *Pediatrics*, 134(6), 1167-1174.



הארוחה

נגה צדוק, מכללת אורנים

הארוחה | נוגה צדוק, מכללת אורנים

החל מרגע לידתו של התינוק משמש המזון פונקציה של הישרדות, אך חשיבותו של המזון בגיל הרך איננה רק הזנה פיזית. הריחות, הטעמים והתחושות הנלווים לאכילה של התינוק בשנות חייו הראשונות משאירים בו רשמים וזיכרונות אישיים עמוקים המלווים אותו במהלך חייו (1). לימוד האכילה מתחיל ברגע הלידה, ולאופן שבו התינוק אוכל, מקבל מזון ומרגיש בסיטואציות ההאכלה המוקדמות בחייו ישנה השפעה רבה על יחסו לאכילה ולמזון בהמשך חייו, וגם על האופן שבו הוא תופס את עצמו ואת העולם. עבור התינוק הרך, הרעב הוא תחושה עוצמתית, וכאשר ניתן מענה זמין ומותאם לתחושה זו הוא לומד שהעולם הוא מקום בטוח ורגיש אליו ושיש מי שעונה על צרכיו ומסייע לו (2).

מהי ארוחה

ארוחה היא פרק הזמן המוקדש לאכילה במהלך היום, וזהו אירוע חוזר ונשנה בסדר יומו של התינוק הרך. בנוסף לכך, ארוחה היא מעין טקס, היא בעלת מבנה קבוע המקנה ביטחון לילדים ובמהלכה נוצרות חברויות ומתהדקים קשרים אישיים.

תרומת הארוחה

הארוחה תורמת לפעוט ולילד במגוון תחומים, החל מרכישת אמון בסיסי, דרך יצירת חוויה אינטימית בין המבוגר לילד, חיזוק מיומנויות אכילה, פיתוח מיומנויות ויסות ועד למידת כללים חברתיים ותרומה לתחומי ההתפתחות השונים.

תרומת הארוחה לתחומי ההתפתחות:

לארוחה, ככלל פעילויות המעון, תרומה לכלל מאפייני ההתפתחות:

בפן הפיזי-מוטורי: הפעוט מזהה ומתאים את פעולותיו המוטוריות לסוג האוכל המוגש ולכלי האכילה. למשל מוטוריקה עדינה בעת החזקת המלפפון ואכילתו או מוטוריקה עדינה בעת החזקת הכפית. כמו כן, הישיבה בארוחה מגבילה את יכולת התנועה של הפעוט ודורשת ממנו יכולת ויסות גבוהה. בנוסף, מרקמי המזון השונים מרחיבים את טווח ההתנסות החושית ואת הוויסות החושי. (ראו פרק התפתחות סנסו-מוטורית)



בפן הקוגניטיבי: הארוחה היא מקום להבניית מושגים ולשימוש בשפה, שכן יש בה התנסות חושית ישירה וממוקדת במושגים הנלמדים, למשל הכרת כלי האכילה השונים, שמות המאכלים ועוד. בנוסף, במהלך הארוחה ישנה אינטגרציה של מערכות שונות: קלט חושי, תנועות מותאמות לאכילה ועוד.

בפן החברתי-תרבותי: הארוחה מספקת התנסות והיכרות עם החברה שבה הילד חי, מנהגיה והגבולות הנהוגים בה. מערך הארוחה מזמן לילד התנסות במיומנויות חברתיות כגון שיחה, עצמאות, איפוק ואף נימוס. כל אלו הם חלק מהחוויה החברתית של הנאה משותפת מהמזון. בנוסף, לחברות ולקהילות שונות מנהגי אכילה שונים (ברכות מזון, אכילה מצלחת פרטית או משותפת, פינוי כלי האוכל בסיום הארוחה), אשר נלמדים ותלויים בתרבות שבה הילד גדל.

בפן הרגשי: העונג החושי שבאכילת המזון בונה חוויה רגשית מיטיבה, והביטחון שמקנה עיגון הארוחה כזמן קבוע בסדר היום מאפשר פניות לשאר פעילויות המעון. בנוסף, כאשר הדמות הטיפולית נותנת את המזון תוך כדי ביטוי של רגישות והיענות לצרכיו הספציפיים של הילד, הדבר תורם להתקשרות בטוחה. כלומר, סביב הארוחה נבנה הקשר עם המבוגר כדמות משמעותית הנותנת ביטחון, כדמות לחיקוי וכדמות המתווכת את הכללים התרבותיים בארוחה, מה שתורם לקשר משמעותי וקרוב עם המבוגר. ההתנסות הפעילה של הילד בעת הארוחה מאפשרת לו היכרות טובה עם עצמו, עם יכולותיו ועם העדפותיו ומקדמת את תהליך האינדיבידואציה, בכך שבאמצעות הארוחה הוא לומד עוד דברים על עצמו.



הארוחה בגילים השונים

מלידה ועד גיל שנה: מטרת הארוחה הן הזנה ויצירת קשר רגשי של אמון בין המבוגר לתינוק ויצירת תחושת אמון בסביבה. בחודשי חייו הראשונים של התינוק האכילה מתבצעת באמצעות הנקה או אכילה מבקבוק. כאשר התינוק יונק או אוכל מבקבוק, ההאכלה מתבצעת על ידי החזקת התינוק בתנוחת הנקה על הידיים, כלומר הבקבוק לא יינתן לתינוק כאשר הוא מונח על חיתול מקופל, אלא התינוק אוכל מהבקבוק כאשר הוא מוחזק על ידיה של המחנכת בתנוחת הנקה. בשלב זה חשוב ליצור עם התינוק קשר עין תוך כדי אכילה או כאשר הוא עושה הפסקות קטנות. ניתן גם מדי פעם לדבר אל התינוק בטון דיבור רך ונעים ולומר דברים כמו: "אתה אוכל מהבקבוק, זה חלב טעים". בנוסף לכך, המגע הקרוב בין המחנכת לילד מאפשר לנסות ולפרש את איתותיו (מתי הוא רעב או שבע ומתי צריך לשנות את תנוחת ההאכלה וכד'), לברר מה הוא רוצה ובהתאם לכך לפעול, כל זאת על ידי מענה זמין, סבלני ורגוע.

בסביבות גיל שישה חודשים ניתן להוסיף לתפריט היומי של התינוק היונק, מזונות מתפריט המשפחה. בזמן הארוחה ייחשף התינוק באופן הדרגתי למזון חדש במקביל להזנה בחלב אם או בתחליף החלב. תחילה מומלץ לתת לתינוק את המזון המוצק בכמויות קטנות בכפית המיועדת לתינוקות, ולאחר שרואים שהתינוק התרגל לכך, ניתן להחליף ארוחה של בקבוק במזון מרוסק. חשוב שהמעבר למרקם גס של מזון מוצק יעשה באופן הדרגתי, בהתאם ליכולות הלעיסה והבליעה של התינוק, וגם כאן יוגשו לתינוק מגוון המזונות הנאכלים במשפחה (4).

מגיל שישה חודשים ועד גיל תשעה חודשים: עד שהתינוק מתיישב - המחנכת מגישה לתינוק אוכל מרוסק כארוחה יחידנית ואישית. הארוחה ניתנת בצורה אינדיבידואלית על ידי המחנכת כאשר היא פנויה ונינוחה, ובסביבה שקטה, במטרה לאפשר לתינוק לרכוש אמון. גם בשלב זה, כאשר התינוק אוכל מבקבוק, חשוב שההאכלה תתבצע כאשר התינוק מוחזק בתנוחת הנקה על ידיה של המחנכת, ולא כאשר הוא מחזיק את הבקבוק בעצמו, במטרה לחזק את הקשר האישי בין המחנכת לילד וליצור קירבה ותחושת אמון וביטחון במבוגר. בשלב זה התינוק אוכל את המזון המרוסק לפי הצורך ומידת הרעב שלו, ולכן ברוב המקרים לא צריך לדאוג מכמות האוכל שהוא אוכל ואין להאכילו בכוח. במהלך ההאכלה יש לשים לב לקשר עין, שיח, התאמת המזון ליכולות הלעיסה של התינוק, המללת החוויה החושית ואימון במיומנויות



האכילה: פתיחת פה, הכנסת המזון, לעיסה ובליעה. כאשר נראה כי התינוק מתעניין בכפית או באחיזה של מזון נאפשר לו לאחוז בידו אוכל מוצק ולאכול אותו, למשל קרום של לחם או בננה. בשלב זה תתחיל אצל חלק מהתינוקות בקיעת השיניים (אם כי קיימת שונות רבה, שכן ישנם תינוקות שאצלם הבקיעה תתרחש גם אחרי גיל שנה). אין צורך להמתין לצמיחת השניים על מנת לחשוף את הילד למוצקים רכים או נימוחים ואין בחשיפה זו משום סכנה. דחיית החשיפה למזון למועד מאוחר עלולה לגרום לעיכוב ברכישת מיומנויות האכילה.

בגיל תשעה-עשרה חודשים, ועד גיל שנה, כאשר התינוק יושב בצורה יציבה ואכילת המזון המרוסק מתבצעת בצורה טובה ומופנמת, מומלץ לעבור להאכלה קבוצתית, בקבוצה קטנה של ארבעה-חמישה תינוקות סביב שולחן. בשלב זה מטרת הארוחה תהיה הזנה, למידת הרגלים, התחלת הוויסות ושייכות לחברה. כאשר הפעוט מסוגל לשבת באופן עצמאי יש להתאים את הכיסא והשולחן למידותיו וליכולותיו המוטוריות, לשלב אוכל מוצק, לעודד ולאפשר עצמאות בארוחה ולהגיש את האוכל כך שהפעוט יוכל לאכול בעצמו. כל פעוט מקבל צלחת ועליה יוגשו שני מאכלים שונים כדי שהוא יוכל לבחור מה הוא רוצה לאכול. תחילה התינוק אוכל עם ידיו, תוך כדי סיוע המבוגר באכילה מכפית, ובהמשך התינוק אוכל בעצמו מכפית. גם בשלב זה וגם בשלבי ההתפתחות הבאים, פעוטות יודעים לווסת את כמות צריכת המזון שלהם בהתאם לתחושת הרעב והשובע שלהם, ולכן לא מכריחים אותם לאכול אם הם מראים סימנים שאינם רוצים בכך או כשהם כבר שבעים. בנוסף לכך, כאשר אנו רואים כי התינוק מסוגל להחזיק את הבקבוק בעצמו נעביר אותו לשתייה מכוס שהוא יאחוז בעצמו. בשלב זה יש מקום להתייחס לילדים הנוספים בשולחן ולסמן לכולם את התחלת הארוחה, אמצע הארוחה וסוף הארוחה.

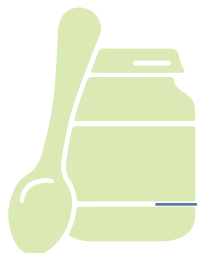
בגיל שנה ומעלה, כאשר הפעוט מתחיל לפתח את תחושת האוטונומיה, ניתן לו לבטא אוטונומיה זו גם בתחום הארוחה באמצעות אכילה עצמאית מכפית, שתיית מים מכוס בעצמו, בקשה של מזון, בחירת המזון ועוד. בשלב זה מתרחבת יכולת הוויסות של הילד ובהתאם הוא נדרש לחכות, לדחות סיפוקים ועוד. העצמאות תוכל לבוא לידי ביטוי למשל כאשר נקרב לילד צלחת ועליה ירקות חתוכים והוא יבחר אילו ירקות הוא רוצה לקחת ולאכול.

מגיל שנתיים מטרת הארוחה תהיה פיתוח תחושת שייכות לחברה, פיתוח שלב היוזמה ויכולת הוויסות. בשלב זה נאפשר לילד לקחת מזון בעצמו ולפנות את הכלים בסיום





הארוחה. למשל: כאשר מגישים אורז בארוחת הצהריים, הילד יכול לקחת אורז בעצמו בעזרת הכף ולשים לו בצלחת. כאן יבואו לידי ביטוי גם העצמאות שלו וגם יכולת הוויסות, כמה אורז לקחת, כיצד לקחת את האורז בלי שהוא ייפול מהכף ועוד. כחלק מפיתוח האוטונומיה והיוזמה בשלב זה, נאפשר לילד לבחור את המזונות שהוא אוכל, אך חשוב להציע לו מגוון מזונות, לעודד אותו לטעום מזונות חדשים או מזונות שאינו לוקח לצלחת שלו ולהשתדל כי יאכל מזון מגוון ולא מאכל אחד בלבד. כמו כן, ניתן לראות שבשלב זה השיח בעת הארוחה יהיה מפותח יותר ויווצרו סביב הארוחה גם אינטראקציות חברתיות.

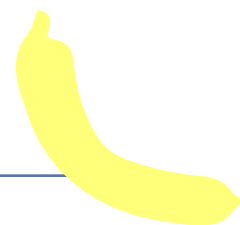


קשיים בהקשר לארוחה

לעיתים מופיעים קשיים הקשורים באוכל ובארוחות. קושי אחד שעולה לעיתים בהקשר לארוחה הוא "ניאופוביה" סביב אוכל, כלומר פחד של הילד וסלידה ממזון חדש, אשר יכול לנבוע מכמה גורמים, כגון גורמים גנטיים, גורמים סביבתיים ותכונות אישיות (5). מקרים אלו אינם נחשבים חריגים ויש להימנע מלהלחיץ או ללחוץ על הילד. מומלץ להגיש ולהציע שוב את המזון שהילד נרתע ממנו, כמה ימים לאחר החשיפה הראשונה. חשיפה חוזרת לאותו מזון עוזרת להתגבר על דחיית מזונות חדשים. כדי שהתינוק יתרגל למזון חדש יש צורך לחשוף אותו לאותו מזון כמה פעמים. ילדים מחקים את הוריהם ואת המבוגרים המטפלים בהם באכילת מגוון מזונות. על כן מומלץ לשלב את המזונות החדשים בארוחות של שאר בני המשפחה או המבוגרים שסביבם (4). חשוב לציין שבכל מקרה לא נכריח את הילד לאכול מזון מסוים, ולעולם לא נכניס כפית עם אוכל לפה כאשר הילד מסרב לכך.

קושי נוסף שלעיתים מתעורר סביב הארוחה הוא הרצון של הילד בעצמאות אל מול הרצון של המבוגר או המחנכת בשליטה. כמבוגרים חשוב שנאפשר לפעוט לאכול בעצמו מרגע שהוא יכול לעשות זאת מבחינה פיזית. כאשר אנו מאפשרים לפעוט לאכול בעצמו הוא מחליט מה הוא אוכל, כיצד הוא אוכל וכמה הוא אוכל, ופעמים רבות הדבר מלווה בכלוך סביבת הארוחה ובהתלכלכות של הילד. ישנם הורים או מבוגרים שנתקלים בקושי סביב המפגש עם הלכלוך שנגרם מהאכילה העצמאית של הילד, אך עם זאת, חשוב מאוד לאפשר זאת לילד כחלק מתמיכה בהתפתחותו. בנוסף לכך, כאשר הילד מכניס את המזון לגופו ההורה לעיתים מתקשה לוותר על תפקידו כמזין ומטפל, אך יש חשיבות לתמיכה באוטונומיה של הילד ועלינו כמחנכים לתווך חשיבות זו להורים.





תפקיד המחנכת בארוחה

למחנכת תפקיד חשוב בארוחה הן כדמות חיקוי עבור הילדים והן כדמות מתווכת ומוססת. כדמות חיקוי הילדים רואים את המחנכת וכיצד היא מתנהלת בארוחה, ומתוך כך הם לומדים מהי משמעות הארוחה, מהן ההתנהגויות המתאימות בעת הארוחה, מהם כללי הארוחה, כיצד אוכלים ועוד. למשל: בעת הארוחה המחנכת יושבת על כיסא יחד עם הילדים סביב השולחן, היא שמה לעצמה את האוכל בצלחת (אותו אוכל שגם הם אוכלים) והיא אוכלת באמצעות סכין ומזלג. כך הילדים לומדים שיש ערך לארוחה, שהמבוגר שותף איתם לאותה פעילות, שיש כללים מסוימים לפיהם אוכלים ועוד. בנוסף, לעיתים כאשר ילד רואה שהמחנכת אוכלת מזון מסוים שהוא לא אוהב, הדבר מעורר בו רצון גם כן לטעום מזון זה וכך הוא מרחיב בהדרגה את רפרטואר המזונות שהוא אוכל. לכן בעת הארוחה חשוב שהמחנכת תשב סביב השולחן עם הילדים ותאכל את אותו האוכל שהם אוכלים במטרה להוות להם מודל לחיקוי ולהראות להם מה מצופה בעת הארוחה. בנוסף, באמצעות כך היא מעבירה להם את המסר כי אנחנו שווים בארוחה וכי הארוחה בעלת ערך לכולנו.

תפקיד נוסף שיש למחנכת בעת הארוחה הוא לאפשר לילד להביא לידי ביטוי את יכולותיו ולתת מקום לביטוי מאפייני השלב ההתפתחותי שלו. כלומר, המחנכת צריכה לדעת מהם מאפייני הגיל של הילדים במעון ולהתאים את הארוחה לשלב ההתפתחותי שלהם, כך שתתמוך ותקדם שלב זה. למשל: אם הפעוטות נמצאים בשלב של ביסוס האמון הבסיסי שלהם, המחנכת תארגן את הארוחה כאכילה אינדיבידואלית כדי שיווצר קשר של האמון בין התינוק למחנכת. או אם הפעוט נמצא בשלב של פיתוח האוטונומיה, המחנכת תתמוך בכך על ידי כך שתאפשר לפעוט להגיד אילו מזונות הוא רוצה שהיא תשים לו בצלחת או שהיא תאפשר לו לקחת את המזון בעצמו.

תפקיד נוסף שיש למחנכת בעת הארוחה הוא ויסות ותיווך. באמצעות נוכחותה בארוחה והשיח בארוחה, המחנכת משיימת ונותנת משמעות למאכלים השונים, לצבעם ולמרקם שלהם, היא משיימת את כלי האכילה ועוד. היא מעודדת את הילדים בעת הארוחה ומרחיבה את ידיעותיהם על אודות המזון. כל אלה תורמים ללמידה המתרחשת בארוחה. בנוסף לכך, המחנכת מתווכת את תחושת השובע של התינוק או הפעוט, היא עוזרת לו להבחין מתי הוא רעב ומתי הוא שבע, כך שבהמשך יוכל להיות מודע לתחושותיו בעצמו. כמו כן, הארוחה מצריכה מהילדים ויסות רב, למשל: לשבת



על כיסא בעת הארוחה ולא לקום במהלכה, לא לקחת מזון מצלחת של ילד אחר, לא להוציא מהצלחת מזון שהילד לא רוצה ועוד כללים חברתיים אחרים. אם ילד רוצה לקום באמצע הארוחה, עוד לפני סיומה, המחנכת יכולה להסביר לו שהארוחה עדיין לא הסתיימה ושעוד מעט הוא יוכל לקום מהכיסא. בינתיים היא יכולה לפתח איתו שיח קצר על נושא כלשהו.



עקרונות חינוכיים בארוחה

- **רגישות** - המחנכת צריכה להיות רגישה לאיתותיהם של הילדים בעת הארוחה ולהגיב אליהם באופן מותאם, למשל: כאשר ילד מראה סימנים שהוא שבע, המחנכת תבין שהילד סיים את הארוחה ולא תכריח אותו להמשיך לאכול או לשבת ליד השולחן. בנוסף, היא צריכה להיות רגישה לכך שישנם ילדים שלא אוהבים מזונות מסוימים. אין זה אומר שהיא לא צריכה להציע לילד את המזון שאיננו אוהב, אך עליה לקבל בהבנה את אי הרצון שלו לאכול מזון זה.
- **הטעם של הילד** - לכל ילד טעם אישי. המחנכת צריכה להיות מודעת לכך ולקבל זאת.
- **בחירה** - מומלץ שהמחנכת תשים לילד בצלחת לפחות שני מאכלים שונים כדי לאפשר לו לבחור מה הוא רוצה לאכול.
- **הגשה אישית** - מגישים לכל ילד את האוכל באופן אישי, תוך כדי התייחסות ופנייה אישית לילד. אין לדרוש כי כל הילדים יסיימו יחד את האוכל שיש להם בצלחת.
- **דיאלוג** - על המחנכת לנהל עם הילד דיאלוג סביב האוכל ולא להכריח. למשל: ילד שאיננו רוצה לאכול את קרום הלחם לא יוכרח לאכול אותו. המחנכת יכולה לנהל דיאלוג סביב הנושא ולשאול את הילד אם הוא רוצה שהיא תמרח לו גבינה לבנה על הקרום כדי שיהיה לו טעים לאכול את זה, כי היא יודעת שהוא מאוד אוהב גבינה לבנה. כך המחנכת קשובה לאיתותיו של הילד, נותנת מענה מותאם ורגיש ולא מנהלת מאבק עם הילד סביב האוכל.





המלצות יישומיות

למערך ארוחה מותאם לתינוקות ולפעוטות ישנם כמה עקרונות פדגוגיים יישומיים:

- **תקשורת** אשר תעזור למבוגר להתאים את פעולותיו לצורכי הילד, ליכולותיו ולכישוריו.
- **נתינת אמון** ביכולותיו של הילד לווסת מתי, כמה ובאיזה אופן הוא יאכל.
- **עידוד התנסויות** לאכילה עצמאית ועידוד יוזמה כתומכות בפיתוח עצמאות ותחושת ביטחון. כאשר מתאפשר מומלץ לאפשר לילד לבחור את המזונות שאותם הוא רוצה לאכול, אך לא לוותר על הגשה וטעימה של מזונות חדשים. חשוב לא להיכנס עם הפעוט למאבקי כוח סביב האוכל.
- **ערנות** לסימני הרעב והשובע של הילדים.
- **הימנעות מלחייב** את הפעוט לסיים הכול מהצלחת וכן הימנעות מהאכלה בכוח.
- **הימנעות משימוש** באוכל כפרס או מתן פרסים על אכילה.
- **הגשת מגוון מזונות** וחשיפה למנות חדשות בעלות מרכיבים מגוונים, ריחות, צבעים ומרקמים שונים.
- **שעות הארוחה:** הארוחה מתקיימת בשעות קבועות המתאימות לשעון הביולוגי של הילד והקבוצה.
- **מהלך הארוחה:** סדר הארוחה קבוע וכולל: התחלה - רחיצת ידיים, התפנות והתארגנות במקום ובשולחן קבוע, אמצע - אכילה, שיחה, עונג חושי וחברתי, סוף - קימה מן השולחן, שטיפת פנים וידיים ומעבר לפעילות הבאה.
- **מיקום הארוחה:** הארוחה היא פעילות קבוצתית אשר מתרחשת סביב שולחנות ומוקצה לה מספיק זמן כדי לאכול בנחת.
- **התאמת חלל האכילה:** הארוחה מתבצעת במרחב קבוע, מופחת גירויים וממוקד בפעילות הארוחה.
- **התאמת הציוד:** השולחן והכיסא מותאמים ליכולותיו המוטוריות של הילד.





השולחנות מסודרים כך שיש מרווח בין שולחן לשולחן במטרה לאפשר קשב ומיקוד ולמנוע הצפה.

- **ישיבה סביב שולחנות:** בכל שולחן יושבים מספר ילדים קבועים במקומות קבועים, וכן מחנכת קבועה המכירה את הדינמיקה ומאפייני האכילה האישיים של כל הילדים. זאת במטרה לפתח את הקשר האישי בין המחנכת לילדים גם בזמן הארוחה וכדי לאפשר למחנכת להכיר לעומק את ההעדפות של כל ילד, יכולותיו בנוגע לארוחה והמקומות שבהם ילדים מסוימים זקוקים לתמיכה בעת הארוחה.
- **תפקיד המחנכת:** המחנכת יושבת ואוכלת עם הילדים במטרה לשמש להם דוגמה אישית לאכילה ולהנאה, וכן במטרה ליצור אינטראקציה וקשר חיובי עם הילדים, ליצור אווירה נעימה ולתווך להם את המזונות בארוחה (מבחינת טעם, מרקם, צבע, צורה, טמפרטורה, כלי האוכל ועוד) (1,6,7).

לסיכום

בגיל הרך ההורים והמחנכות אחראים על המזון המוגש, איפה ומתי לאכול ואיך להכין את האוכל, ואילו התינוק אחראי על הכמות שהוא יאכל ועל הצורך שלו לאכול. לארוחות במסגרת חינוכית יש השפעה גדולה על התפתחותו של הילד, על יחסו של הילד לארוחה בהמשך חייו ועל קבלת מזון או דחייתו.

חשוב לזכור שילדים בריאים יתאימו את צריכת האנרגיה שלהם בארוחות השונות וכי הכמות שהפעוט אוכל היא בהתאם לגודלו ולגודל קיבתו, ולא בהתאם לגודל של המבוגרים ולרצונם.

ביבליוגרפיה

- (1) סמיש-טלאור, ש'. (2016). ארוחות ילדות. הוצאת "אח".
- (2) סאטר, א'. (1992). ילדים ואכילה. זמורה ביתן.
- (3) משרד הבריאות. האכלת התינוק בשנה הראשונה. https://www.health.gov.il/Subjects/infants/feeding/Pages/feeding_babies_first_year.aspx
- (4) Cole, N. C., An, R., Lee, S. Y., & Donovan, S. M. (2017). Correlates of picky eating and food neophobia in young children: a systematic review and meta-analysis. *Nutrition reviews*, 75(7), 516-532.
- (5) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2008). ספר הגן. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (6) ויצ"ו, (2012). איך להאכיל את ילדינו- מדריך ויצו להורים. מאתר http://www.wizo.org.il/page_32809



פרידה (גמילה) מהרגלים ינקותיים

דליה לילו וד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה
האקדמית גליל מערבי

פרידה-גמילה מהרגלים ינקותיים | דליה לילו וד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

מהי גמילה?

גמילה היא אחת מאבני הדרך ההתפתחותיות, וכשהיא נעשית נכון, תרומתה החיובית לילד היא גדולה (1). תהליך הגמילה טומן בחובו התמודדות עם תסכול, המשפיע על מערכת היחסים בין המבוגר לילד, ובמסגרת תהליך זה הילד לומד להתאים את עצמו לדרישות המציאות (2).

במהלך התפתחותו של התינוק ישנם כמה תהליכי גמילה מרכזיים: גמילה מהנקה או מבקבוק, גמילה ממוצץ וגמילה מטיטול. בפרק זה נתייחס בהרחבה לגמילה מטיטול.

תהליך גמילה מטיטול מתבסס על תהליך גמילה ראשוני שהוא הגמילה מהנקה או מבקבוק. גמילה טובה, איכותית, מותאמת ורגישה מהנקה או מבקבוק, מניחה את היסודות לתהליך גמילה מטיטול עבור הילד וההורה. כלומר, הגמילה הראשונה היא בסיס לגמילות הבאות.

תהליך גמילה מטיטול הוא אחת המשימות החינוכיות ההתפתחותיות שאיתן הילד מתמודד, והיא חלק ממערך הגדילה השלם של הילד ואינה עומדת ברשות עצמה (2).

מהי גמילה מטיטול?

גמילה מטיטול היא תהליך מעבר מעשיית צרכים באופן ספונטני בטיטול לעשיית צרכים בצורה מכוונת, מודעת וגלויה ובמקום מתאים (סיר או שירותים), תוך שיתוף פעולה של הילד. בתהליך הגמילה מטיטול ישנה השתחררות מתלות בדבר מסוים (הטיטול) והסתגלות למצב חדש (עשיית הצרכים בסיר).

גמילה מטיטול מתרחשת בשלב האוטונומיה (3) - בגיל שנה וחצי עד שנתיים וחצי - שלב שבו הילד מתחיל לפעול באופן עצמאי יותר בשל יכולותיו המתפתחות, וכן מבטא יותר סימנים של רצון עצמאי בכל תחומי החיים, למשל רצון להתלבש לבד. בנוסף, הילד מקיים יחסי תן וקח עם הסביבה, למשל כאשר הוא רוצה לאכול בעצמו עם כפית ולכן הוא רוצה להחזיק את הכפית בעצמו במקום שהמבוגר יאכיל אותו, וזאת

במטרה לפתח תחושת מסוגלות ("אני יכול"). ניצני העצמאות מפגישים את הילד עם עיקרון המציאות, שבו המבוגר נדרש להגיד את המילה "לא" בצורה ברורה. בתהליך ההתפתחות של הילד יש מאבק בין עיקרון העונג לעיקרון המציאות, בין דברים שהילד רוצה כאן ועכשיו לבין הדרישות של החברה ממנו. הפשרה בין עיקרון העונג לעיקרון המציאות נעשית באמצעות דיאלוג בין המבוגר לילד והיא עוזרת לילד להסתגל בהדרגה לעיקרון המציאות (1).



מהן מטרות הגמילה מטיטול?

לגמילה מטיטול כמה מטרות מרכזיות:

1. לפתח שליטה גופנית אצל הילד - באמצעות תהליך הגמילה הילד לומד לחוש מתי עליו לעשות את צרכיו. הוא מתחיל להיות מודע לתחושות הגופניות המתלוות לכך ולומד להגיד למבוגר כאשר הוא צריך ללכת לעשות את צרכיו. מתוך כך הוא לומד להתאפק ולעשות את צרכיו במקום המתאים לכך (סיר/ שירותים) ומתפתחת אצלו תחושה של איפוק ושליטה על הגוף (אני לא יכול לעשות את הצרכים שלי בכל מקום).



2. לפתח בילד תחושת אוטונומיה ולקיים עם המבוגר דיאלוג סביב רצונותיו העצמאיים - בתהליך הגמילה מטיטול המטרה היא לעודד את הילד לעצמאות (לפעול באופן עצמאי) ולאוטונומיה (לזהות את רצונותיו ולפעול על פיהם ככל שמתאפשר). במקביל לאוטונומיה המתפתחת של הילד, ישנה דרישה מצד המבוגר (להוריד את הטיטול ולשבת על הסיר או בשירותים). תהליך הגמילה, כמו הרבה תהליכים התפתחותיים, הוא דו-שיח בין הילד למבוגר סביב חוויית רצונותיו העצמאיים, למשל כאשר המבוגר מזמין את הילד לבוא לשבת על הסיר אך הילד לא רוצה לבוא עכשיו. הילד והמבוגר מנהלים דיאלוג סביב סמכות ותביעה חינוכית (ישיבה על הסיר).

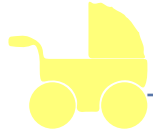
דבר זה חשוב עבור המבוגר המטפל ועבור הילד, מכיוון שמתוך הדיאלוג הילד מפתח את האוטונומיה ואת תחושת המסוגלות הפנימית "אני יכול", ואילו המבוגר מתחיל את הבסיס לדיאלוגים שיהיו בעתיד סביב דרישות, התחשבות הדדית, הבנה של נפרדות (מה חשוב לי ומה חשוב לילד) ועוד. לעיתים הקושי של מבוגרים להתחיל את הגמילה נובע מהקושי שלהם לקיים את הדיאלוג. ילד שהמבוגרים יתקשו לקיים איתו דיאלוג עלול להרגיש בושע וספק ביכולת שלו ולא לפתח את מלוא פוטנציאל האוטונומיה שלו.

באמצעות הדיאלוג עם הילד, המבוגר המטפל (הורה או מחנכת) חווה חוויה פנימית



של "אני יכול לעזור לילד לגדול ולפתח יכולות חדשות".

3. לפתח תחושת שייכות לחברה - בתהליך הגמילה מטיטול הילד לומד לפתח תחושת שייכות לחברת המבוגרים. הוא חש שהוא, כמו הסובבים אותו, עושה את צרכיו בשירותים. הוא יכול לחוש סיפוק ולהסתגל למציאות.



הנחות יסוד

- כמחנכות וכהורים חשוב שנבין שמאחורי התפתחותיים כמו פרידה מטיטול ישנם תהליכים נפשיים עמוקים. עם זאת, חשוב גם לזכור שזהו תהליך טבעי. עלינו להתייחס אליו בסבלנות, בשלווה, ובסקרנות.
- גמילה היא תהליך של התפתחות נדבך על נדבך. גמילה מטיטול מונחת על היסודות של גמילות קודמות מהנקה או מבקבוק, וכך הלאה. השאיפה היא שהילד יהיה גמול מבקבוק או מהנקה לפני תחילת תהליך הגמילה מטיטול, מכיוון שאלו תומכים בחווית האוטונומיה שלו.
- גמילה מתקיימת תוך שיח ודיאלוג בין הילד לדמויות המחנכות ולהוריו, ובין כל הדמויות המחנכות-מטפלות (הורים וצוות).
- רצוי, ככל שניתן, שתהליך הגמילה ימוקם בתחילת או באמצע שלב האוטונומיה, בין גיל שנה וחצי לשנתיים וחצי, על פי המוכנות של הילד והוריו במגוון תחומי ההתפתחות (ראו טבלת מוכנות לגמילה).
- גמילה היא אישית ומותאמת. הגמילה נעשית באופן אישי לכל ילד ובהתאמה אליו.
- גמילה כוללת מצבי ערות ושינה, ביום ובלילה. ניתן להוריד את הטיטול באופן מוחלט ביום ובלילה כאשר הדבר מתאים לילד ולהורה, במטרה להעביר לילד מסר ברור ולתמוך באוטונומיה שלו. מצד שני, כאשר ההורה רוצה לנקוט בגישה שונה, ניתן להוריד את הטיטול במשך היום ולהשאירו בלילה, וכאשר תהליך הגמילה יותר מבוסס אצל הילד, להוריד את הטיטול גם בלילה. כאשר נוקטים בגישה זו, מומלץ לשים לב שהילד לא מחכה לטיטול ששמים לו בלילה כדי לעשות קקי.
- גמילה מתרחשת בכל עונות השנה, בהתאם לצורכי הילד. נתחיל את תהליך הגמילה ללא תלות בעונת השנה או במזג האוויר, אלא בהתאם לשלב ההתפתחותי של הילד.
- הגמילה היא תהליך למידה שמצריך זמן, בין שלושה חודשים לחצי שנה מתחילת



התהליך ועד סיומו.

- הורדת הטיטול היא צעד משמעותי. אם יש קושי צריך לנהוג בסבלנות, בהכלה ובאמפתיה ויש לסייע בקושי, אולם אין להפסיק את התהליך בהחזרת הטיטול.
- תחילת תהליך הגמילה נעשית ביוזמתו ובאחריותו של המבוגר, ובהדרגה הוא עובר לאחריותו של הילד.
- תהליך הגמילה מתחיל במקביל במעון ובבית. חשוב שהמחנכת תדריך, תלווה ותשתף את ההורים בתהליך ובמשמעותו, כל זאת באמצעות דיאלוג ארוך ומתמשך (ראו טבלה מספר 2).
- ילדים בעלי צרכים מיוחדים זקוקים לזמן ממושך כדי ללמוד את התהליך, אולם אין הכרח שיתחילו את תהליך הגמילה מאוחר יותר מילדים אחרים.

מהם מאפייני הגיל של הילד בשלב הגמילה מטיטול?

בתהליך הגמילה של הילד מהטיטול יבואו לידי ביטוי מאפייני הגיל והשלב ההתפתחותי. כעת נסביר כיצד מאפיינים אלה מתקשרים לתהליך הגמילה מטיטול.

תחושת אוטונומיה - רצון נפרד ועצמאי, חתירה לקראת עצמאות שאותה הילד רוכש בסביבתו הקרובה, כאשר הוא פועל על פי רצונותיו ושאיפותיו (4). תחושה זו תומכת בתהליך הגמילה בכך שילד אשר מרגיש שליטה בתהליך הוא בעל רצון להפחית את התלות במבוגר ומוכן יותר לשתף פעולה עם דרישות המבוגר. בנוסף, תהליך זה מגביר את האמון של הילד במבוגר ומעלה את הדימוי העצמי שלו. עם זאת, לעיתים הרצון של הילד להחליט בעצמו על גופו בתהליך זה מעורר התנגדות לדרישת המבוגר, שיכולה להתבטא בחוסר הקשבה למבוגר וחוסר הסכמה למילוי התביעה החינוכית.

הדדיות - הילד מתחיל לקיים יחסי גומלין של "תן וקח" עם העולם (4). הוא נמצא בדיאלוג עם עצמו ועם גופו, עם חפצים, עם ילדים ועם המבוגר. גם בתהליך הגמילה הילד מנהל יחסי גומלין עם עצמו, הסיר או השירותים, המבוגר והילדים האחרים. למשל כאשר הוא חש צורך להתפנות הוא פונה למבוגר שעוזר לו לשבת, הוא יושב על הסיר או בשירותים ועושה את צרכיו ולאחר מכן מקבל תגובה מהמבוגר. בנוסף לכך, ההדדיות והאוטונומיה יבואו לידי ביטוי בדיאלוג שמקיים הילד עם המבוגר סביב התביעה החינוכית, למשל כאשר המבוגר פונה אל הילד שייגש להתפנות והילד מסרב.



המבוגר מבין שהילד עסוק ומציע לשמור את המשחק, הילד מסכים וניגש להתפנות.

חשיבה קונקרטית המתמקדת במציאות הממשית - יכולתו של הילד בשלב זה להבחין בין נקודת המבט שלו לנקודת המבט של הזולת מצומצמת (5), אך הוא כן תופס סיבה ותוצאה קונקרטיות, התלויות בחוויה התחושתית שלו. למשל כאשר הוא יושב על הסיר ולאחר מכן רואה את צרכיו בסיר, הוא מבין את הקשר בין הפעולה הפיזית לבין התוצר (בעת שימוש בשירותים לא תמיד ניתן לראות את תוצרי הגוף ולכן יש ילדים שיתקשו להבין את הקשר בין הישיבה בשירותים להתרוקנות).

למידה סנסורית-מוטורית (תחושתית-תנועתית) - בשלב זה הלמידה והחשיבה של הילד מתבטאות באמצעות פעילותו. כלומר הלמידה של הילד מתבססת על דברים שהוא קולט בחושיו ובתנועותיו, ובאמצעות כך הוא בונה סכמות על העולם (6). כדי שתהליך זה יופנם אצלו יש לאפשר לו להתנסות מספר רב של פעמים בכך. בתהליך הגמילה הילד לומד בדרך סנסו- מוטורית להיות בקשר עם הגוף והיציאות שלו דרך פעולות, כגון: לזהות את הסימן המקדים ולהכיר את התנועה הנדרשת כדי לקבל את התוצאה הרצויה, כיצד ללחוץ ולשחרר את תוצרי גופו השונים, לאן יש ללכת כדי לעשות את הצרכים במקום המתאים, מהו סדר הפעולות ועוד.

הערכת מידת הבשלות של הילד לגמילה:

כמה חודשים לפני הכניסה לתהליך הגמילה חשוב להעריך אם הילד מוכן ובשל לגמילה בכל תחומי התפתחות (ראו טבלה מספר 1). בשלב זה ניתן להשתמש בספרים שמשולבים בהם מושגים של גמילה: סיר, טיטול וכד'. תהליך הגמילה יעשה באופן אישי לכל ילד בשלב המתאים לו מבחינה התפתחותית. בטבלה מפורטים התנאים המתאימים לתחילת תהליך הגמילה מטיטול, אך עם זאת חשוב לשים לב שכאשר רוצים להתחיל בתהליך הגמילה אין הכרח שהילד יעמוד בכל התנאים, אלא מספיק שיעמוד רק בחלק מהם.

גמילה מטיטול הינה, כאמור, תהליך. היא מתחילה עוד לפני הורדת הטיטול ומשפיעה על תהליכי התפתחות נוספים שימשיכו לאחר מכן. על כן, עוד לפני הסרת הטיטול, יש לשים לב למרכיבים חינוכיים התומכים בעידוד לעצמאות, לאוטונומיה ולגמילה. לפני תחילת תהליך הגמילה, המבוגר יעודד את הילד לבטא רצון עצמאי ולפעול באופן עצמאי. למשל כאשר ילד עומד בעצמו חשוב להתחיל לחתלו בעמידה, כך הוא הופך

לשותף פעיל בהחלפת טיטול. כך גם מתעוררת הסקרנות שלו ואז אפשר לשתף אותו בהדרגה באופן פעיל בנושא עשיית הצרכים, הניקיון והיבטים נוספים קשורים. בנוסף, כדאי להלביש את הילד בבגדים נוחים שניתן להסירם בקלות (למשל מכנסיים וחולצה ולא אוברול).

תכנון מערך התומך בגמילה מטיטול

תהליך הגמילה נתפס כתהליך טבעי וכחלק מהחיים. לפני תחילת התהליך מומלץ להכין את הילד על ידי מעשים המחזקים את העצמאות שלו והעברת המסר שהוא גדול.

שלב ראשון: תחילת תהליך הגמילה תיעשה באופן אישי ואינטימי באזור המקלחת והשירותים. רצוי שתהליך הגמילה יחל בסיר כדי לאפשר תהליכים יותר פשוטים וקונקרטיים ובכדי לעודד את הילד לעשות זאת באופן עצמאי בהמשך. במקומות שבהם לא ניתן לעשות זאת רצוי שיהיו שירותים קטנים המותאמים לילד.

בבוקר הגמילה: מורידים את הטיטול ומלבישים לילד תחתונים. ההורים יכולים לעשות זאת בבוקר, לפני הבאת הילד למעון, או שהמחנכת יכולה לעשות זאת עם הילד במעון. לאחר הורדת הטיטול מושיבים את הילד בסיר או בשירותים בפעם הראשונה.

בניית מערך הגמילה - מערך הגמילה יהיה קבוע ועקבי ובכך יעניק לילד ביטחון ויאפשר שליטה ושחרור.

• תכנון סדר יום שיש בו זמנים קבועים של ישיבה על הסיר ביוזמת המבוגר - סביב הארוחות (כאשר הקיבה מלאה יש צורך פיזיולוגי להתרוקנות) ובמעברים בין פעילויות, שבהם הילד יושב על הסיר והמבוגר נמצא בסביבתו. חשוב לאפשר זמן שבו הילד יגיע לשבת על הסיר על פי בחירתו וביוזמתו ולשים לב שלא מזמינים אותו לשבת יותר מדי פעמים ביום.

• כאשר מזמינים את הילד לשבת על הסיר בזמנים קבועים מאפשרים לו לשבת במשך 5-10 דקות. לאחר מכן מזמינים אותו לקום מהסיר בין אם עשה את צרכיו ובין אם לא. אם הוא רוצה לשבת על הסיר עוד מספר רגעים מאפשרים זאת.

בשלב זה מזמינים את הילד לשבת על הסיר ואין לצפות כבר בתחילת התהליך שהוא יעשה בפועל תוצרים בסיר או בשירותים.



שלב שני: לאחר שהילד הפנים את הישיבה על הסיר הוא יתחיל לעשות את צרכיו בסיר.

שלב שלישי: נשאף שהילד ילמד לשלוט בסוגריו וללכת לסיר או לשירותים באופן עצמאי כאשר הוא מרגיש צורך בכך. כאשר הילד יעשה את צרכיו במכנסיים התגובה תהיה עניינית וקונקרטית, למשל כאשר מזמינים את הילד להחליף בגדים אפשר להגיד לו: "עשית קקי במכנסיים, אנחנו הולכים להחליף". נכנסים עם הילד לאזור המקלחת והשירותים, מנקים אותו, מחליפים לו בגדים, מלבישים אותו ומאפשרים לו לחזור לפעילות.

שלב רביעי: מעבר לשירותים. אחרי שהילד ישב תקופה מסוימת על הסיר וניכר שהוא למד לשלוט על סוגריו באופן מלא והישיבה על הסיר איננה מלווה עוד במתח או בהתנגדות, בתהליך הדרגתי ומותאם עוזרים לו לעבור לעשות את צרכיו בשירותים. בשלב זה עדיין משאירים את הסיר. אם הילד יהיה מעוניין לעשות את צרכיו בשירותים הוא יוכל לעשות זאת, ואם הוא ירצה לעשות את צרכיו בסיר נאפשר זאת, עד לרגע ששלב זה יתייצב והוא יעבור לעשות את צרכיו רק בשירותים.

עקרונות:

- תגובה בעת הצלחה או אי הצלחה – אם הילד עשה את צרכיו בסיר או בשירותים או במכנסיים – מגיבים באופן ענייני. אפשר להגיד לו למשל: "איזה יופי, ישבת על הסיר ועשית קקי. עכשיו ננגב את הטוסיק ונשפוך את הקקי לשירותים", או "אני רואה שעשית קקי בתחתונים, בוא נלך למקלחת להחליף מכנסיים ותחתונים". ללא כעס או נזיפה.
- אם מתקיימת פעילות מחוץ למעון והילד מבקש לעשות פיפי או קקי הולכים איתו למקום מוסתר ואינטימי כדי שיוכל להתפנות. יש לשים דגש על פרטיות וצנעת הפרט.

חשוב לשים לב:

- משהתחלנו את תהליך הגמילה של הילד מהטיטול, יש חשיבות רבה להמשיך בו ולא להחזיר את השימוש בטיטול, למעט מקרים חריגים, למשל כאשר הילד סובל מווירוס של כאבי בטן ושלשולים בסמוך להורדת הטיטול. במקרים שיש הרגשה שהתהליך אינו עובד כשורה, חשוב לשתף את ההורים ולשמוע מה קורה בבית, וכן להתייעץ עם גורמי מקצוע במעון ומחוצה לו.
- בשלב זה אין ציפייה שהילד ינגב בעצמו את הטוסיק, אלא לקראת גיל חמש.



כאשר מתחילים תהליך של גמילה, מומלץ לתכנן את סדר היום והמרחב כך שיעודדו פיתוח תחושת עצמאות ואוטונומיה:

- מעודדים את הילדים לבטא רצון עצמאי ולפעול בעצמאות בשגרת החיים ומקצים זמן לפעילויות אלו.
- מעודדים את הילדים לפעול מבחינה מוטורית – על ידי הגדלת מרחב הפעילות בחצר, שימוש במדרגות, הרחבת טווח הטיול ועוד.
- עובדים על הבנת הוראות וביצוע הוראות כדי לעודד יחסי גומלין (יש לתת זמן לפענוח הוראות וביצוע).
- עובדים על כיווץ ושחרור – על ידי תיבת לחיצות, פעילויות תנועה, שירי אצבעות וכד'.
- לומדים תכנים העוסקים בעצמאות ואוטונומיה – על ידי סיפורים ושירים העוסקים במילים "אני יכול".
- מארגנים את המקלחת כמערך תומך פעילות (מרחב לישיבה נוחה ועצמאית, מקום נקי מגירויים עד כמה שניתן, אזור שטיפת ידיים מותאם ונגיש).
- בתחילת התהליך מומלץ כי הטיולים יהיו בקרבת המעון על מנת לא להקשות על הילד והצוות (כדאי להכין טיול שיכלול בגדי החלפה, מגבונים, שקית לבגדים מלוכלכים וכד'). מעודדים גם את ההורים לשים לב לשגרה בקרבת הבית ולאפשרויות להחלפה במידת הצורך.



לסיכום

במהלך התפתחותו הילד עובר תהליכי גמילה שונים (מהנקה, מטיטול וממוצץ) אשר מהווים בסיס להתפתחותו. חשוב לזכור שהגמילה היא תהליך אשר מתרחש בהתאם לילד ולשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא, וכי למבוגר תפקיד מהותי בתהליך זה.

ביבליוגרפיה

- (1) ויניקוט, ד'ו' (1988). *הילד, משפחתו וסביבתו*. ספרית פועלים.
- (2) לוין, ג' (1986). *פעוטות פעילים*. ספרית פועלים.
- (3) אריקסון, א' (1987). *זהות: נעורים ומשבר*. ספרית פועלים.
- (4) סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד טבעה ומהלכה*. האוניברסיטה הפתוחה.
- (5) מוס, ר"א (1988). *תאוריות על גיל ההתבגרות*, ספריית פועלים.
- (6) פיאדה, ז' (1972). *הפסיכולוגיה של הילד*. ספריית פועלים.

נספחים: פרידה-גמילה מהרגלים ינקותיים

טבלה מספר 1

יכולות וביטויים התנהגותיים בתחומי ההתפתחות השונים, המצביעים על מוכנות הילד והסביבה לתהליך של גמילה מטיטול

בתחום הקוגניטיבי

מסוגל להתרכז בפעילות כמו חומר, אוכל, חול או מים לפחות כחמש דקות.	יכולת ריכוז והתמדה בפעילות
מתעניין ביוזמתו ומעוניין בהתנסויות חדשות.	סקרנות
• מסוגל לעבור מפעילות לפעילות בקלות יחסית. • מסוגל לפעול ולהתנסות בפעילויות שונות. • מסוגל להפסיק פעילות באמצע כדי לעבור לפעילות אחרת ולחזור אליה.	גמישות
מקשיב להוראות בשגרת החיים ומסוגל לבצע אותן.	יכולת הבנת וביצוע הוראות
מסוגל לעבור מארוחה לרחיצת ידיים, ניגוב הידיים ויציאה לפעילות הבאה.	מסוגל להתמצא ברצף
מסוגל לכוון תנועה לשם השגת המטרה שלו (ניתן לראות זאת באוכל, בעבודה בחמר, בטיול ובחצר).	הבנה סנסורית של סיבה ותוצאה
מחקה ולומד	



בתחום הרגשי-חברתי

מסוגל להתרחק מהמבוגר, מעוניין לעשות דברים לבד, משתמש במילה לא.	מגלה סימני עצמאות
• מוכן להיפרד מחפץ המעבר ולהניחו במיטה. • מוכן להתחלק בחפצי המעון במידה סבירה.	מסוגל להיפרד מחפצים בצורה סבירה
במצבים שבהם המבוגר מבקש משהו הוא נענה לו (לסדר, לבוא לשולחן, לצאת לטיול).	מסוגל להיפרד מההורים בצורה סבירה
• הוא מסוגל להיפרד מהמבוגר ולהתנהל באופן עצמאי. • מסוגל להעביר מסר למבוגר. • מסוגל לקבל סמכות.	מסוגל לשתף פעולה עם המבוגר
• נגמל מבקבוק. • מציצת המוצץ מוגבלת למיטה (מציצת אצבע היא שונה והגמילה ממנה מאוחרת יותר (סביב גילי שבע-תשע).	שימוש פוחת והולך בדרכי הרגעה אורליים (מוצץ ובקבוק)
הבנת נורמות וציפיות חברתיות.	יוצר קשר רגשי עם מבוגר חוץ מהוריו
מסוגל לחכות כדי לטעום או לקבל אוכל.	יכולת דחיית סיפוק
בעקבות תסכול מסוגל להירגע לבד או בעזרת מבוגר ולחזור לפעילות.	יכולת התמודדות עם תסכול

<<

בתחום המוטורי

שליטה במוטוריקה גסה

- מפגין יציבות ועושה שימוש פוחת והולך בעגלה.
- הילד השיג בהצלחה יעדים התפתחותיים כגון: הליכה, שליטה בידיים, ישיבה, מעבר ללא קושי מתנוחה לתנוחה.
- הילד שולט בשרירים, כולל השרירים של פי הטבעת.
- הילד הולך בלי עזרה, תופס חפצים ומחזיק בהם, יכול לרדת מהמיטה והוא מראה קואורדינציה טובה.

יכולת תכנון תנועה

- יכולת ישיבה על כיסא וקימה לבד.
- יכולת שימוש בכפית בצורה יעילה.

יכולת הפרדת תנועה

- יכולת עצירה מריצה לבקשת המחנכת.
- יכולת כיווץ ושחרור של איברי הגוף במשחק.

תנאים מתאימים לכניסה לתהליך הגמילה

הילד

- **גיל כרונולוגי, בריאות תקינה**
- **רטיבות הטיטול** - הילד אינו רטוב כל הזמן, אלא נשאר יבש במשך פרקי זמן ארוכים לאחר החלפת הטיטול (כשעתיים). הילד קם יבש משנת הצוהריים.
- **הודעה על עשיית הצרכים** - הילד מודיע בתחילת התהליך או במהלכו שהוא עושה פיפי או קקי.
- **אי נוחות** - הילד מגלה אי נוחות כאשר הטיטול רטוב או מלוכלך.
- **רצון להוריד טיטול** - הילד מבטא רצון להוריד את מכנסיו או את הטיטול.



הורים	קשר של אמון ושיתוף פעולה עם הצוות החינוכי.
מחנכת	תומכת בעצמאות, מאפשרת התרחקות ומאפשרת תסכול אופטימלי עם תמיכה.
מסגרת חינוכית	• מסגרת חינוכית יציבה עם קביעות. • יציבות וקשר משמעותי עם הילדים. • צוות שמדבר בצורה אחידה ומותאמת עם הילדים. • מומלץ לא לגמול בזמני מעבר, למשל לקראת סוף השנה או בזמן מעבר דירה או לידה.

טבלה מספר 2

דיאלוג בין גורמי החינוך סביב הגמילה

מטרות: דיאלוג ושיתוף בין כל גורמי החינוך.

הנחת יסוד: למידה משותפת והבניית הידע על התפתחות הילד ושלביו על מנת להגיע לדיאלוג והבנה הדדית ולאחידות בין גורמי החינוך.

על מנת להגיע לאחידות בין גורמי החינוך – צוות המעון וההורים - יש לבנות קשר של אמון ודיאלוג בין ההורים למחנכת ולצוות. חשוב להתחיל משיחות אישיות, לעבור לקבוצתיות ולהמשיך עם אישיות, וכן הלאה.

<<

מתי במהלך תהליך הגמילה	קבוצתי	אישי
לפני תחילת השנה	מפגש ראשון – היכרות צוות המעון עם ההורים.	מפגש היכרות עם הורי הילד – שיחת היכרות על הילד והרגליו (בקבוק, מוצץ, חיתול ועוד).
חודש-חודשיים לאחר תחילת השנה	מפגש של צוות המעון עם ההורים: למידה משותפת על מאפייני הילד ושלבי ההתפתחות המתאימים לגיל הספציפי.	מפגש של ההורים עם המחנכת במטרה להכיר את הטבלה ההתפתחותית ואת מאפייני הילד.
חודשיים- שלושה לפני תחילת תהליך הגמילה	המחנכת וצוות המעון קוראים יחד חומרים הקשורים בגמילה ולומדים יחד את המושג.	
כחודש לפני תהליך הגמילה	מפגש של צוות המעון וההורים: למידה משותפת של מושג הגמילה, הגדרה משותפת של מושג הגמילה, צפייה בקלטות המתעדות את תהליך, דיון משותף על חשיבות אחידות גורמי החינוך. דיון בדילמות מתוך נושא הגמילה.	דיווח הדדי: במהלך הגמילה המחנכת מוסרת דיווח להורים תוך כדי הדגשת חשיבות התהליך והתייחסות עניינית, וההורים מוסרים מידע למחנכת.



פעילות הילד

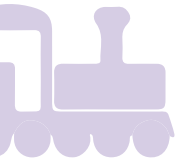
ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

פעילות הילד | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

פרק זה עוסק בהיבטים שונים של פעילות הילד והפעילויות השונות המוצעות במעון. בחלקן חופש הפעולה הוא רב, כמו באזורי המשחק החופשי, ובחלקן הוא מובנה, כמו במפגש המוזיקה או בעת קיומם של טקסונים במעון. לפני ש"נצלול" אל תוך הפעילויות השונות, חשוב שנכיר כמה היבטים של הפעילות.



ילדים הם פעילים מטבעם. הם נעים, משחקים, יוצרים, יוזמים ומגיבים לגירויים בסביבתם. על כן חשוב שהמעון יהיה סביבה המאפשרת פעילות. גדעון לוין (1) עסק בנושא רבות וטען שניתן לראות בפעילות שלבים אוניברסליים. חשוב להכיר ולאפשר אותם כדי לאפשר התפתחות מיטבית של הילד, כדי ליצור אינטראקציות מותאמות לילד וכדי לאפשר סביבה שתקדם את פעילותו.



שלב א' יכול להתחיל משוטטות אקראיות של הילד במרחב, או מזמן שבו הוא סוקר את האפשרויות. לאחר מכן הילד מבחין בגירוי כלשהו. הוא לוקח וחוקר אותו, יוצר צירוף של גירוי נוסף, משכלל את הצירוף ולבסוף נותן משמעות לצירוף. כלומר, בפעילות הילד יש משמעות ייחודית שאותה הוא יצר, המאפשרת לו לבטא את עצמו, את צרכיו ואת עולמו. דוגמה לכך ניתן לראות בעת פעילות הילדים במשק הבית במעון. אחת הילדות הולכת במרחב, מוצאת צלחת קטנה שהייתה מונחת על הרצפה, מתכופפת, מרימה אותה, נעמדת עם הצלחת ליד השולחן במשק הבית ומתחילה לדפוק איתה על השולחן. לאחר מכן היא רואה כפית שמונחת על השולחן, מניחה את הצלחת שהחזיקה, לוקחת בידה את הכפית ומתחילה לדפוק איתה על הצלחת (צירוף). לאחר מכן היא מתחילה לסובב את הכפית על הצלחת כאילו היא מערבבת ואז היא מכניסה את הכפית לפיה, כאילו היא אוכלת (צירוף נוסף). פעילות הילד מתחילה בצירופים מעטים ופשוטים ומתקדמת לעבר צירופים רבים ומורכבים יותר. כמות הצירופים ומורכבותם תלויה בהתפתחותו הקוגניטיבית של הילד. ככל שיש יותר צירופים, פעילות הילד יותר משוכללת. דוגמה נוספת לפעילות הילד שבה באים לידי ביטוי צירופים שונים: בפעילות בתיבת "פתח-סגור" אחד הילדים לוקח קופסה, פותח אותה ולאחר מכן סוגר אותה. אחר כך הוא שוב פותח אותה, מכניס לתוכה בובה קטנה ואז סוגר אותה. לאחר מכן הוא פותח שוב את הקופסה ומכניס לתוכה צרור מפתחות.



כלומר הילד התחיל מעיסוק בקופסה בלבד ועבר לצירוף של חפצים לפעילותו עם הקופסה. בהמשך נותן הילד לצירופים משמעות על ידי כך שהוא מנענע את הקופסה, משמיע רעש ואומר שזה רעשן.

ניתן לראות דוגמה לצירופים גם בפעילות מובנית יותר, כדוגמת מפגש. במפגש עם מטפחות למשל, הילד יכול לפעול עם המטפחת באופן חופשי, בהמשך - לעשות מהמטפחת כדור בין שתי ידי, אחר כך לפתוח את המטפחת, ואז שוב לשים אותה בין ידי. לאחר מכן הוא יכול לפעול עם המטפחת גם בשיתוף ילד נוסף, כאשר ישים את המטפחת על ראשו של ילד אחר. כך הוא יוצר צירופים לפעולות שונות שניתן לעשות עם המטפחת.

דוגמה נוספת יכולה להיות בשולחן הציור, כאשר ילד לוקח גיר אדום ומצייר קו על הדף. לאחר מכן הוא מצייר קו נוסף ואחר כך הוא מתחיל לדפוק עם הגיר על הדף. אחר כך הוא מחזיר את הגיר לסלסילת הגירים ולוקח גיר בצבע כחול. הוא דופק על הדף עם הגיר הכחול, מצייר עימו קווים קצרים ומחזיר אותו לסלסילה. כך ניתן לראות צירופים בפעילות הילד בציור. תחילה הילד עשה פעולה מסוימת עם הגיר האדום על הדף (קווים), לאחר מכן עשה פעולה אחרת (דפיקה עם הגיר) ולאחר מכן צירף לעבודתו גם גיר כחול, שאיתו יצר צורות שונות על הדף.

לסיכום

ניתן לומר כי הצירופים שהילדים יוצרים הם עדינים ולעיתים משלבים פעולות פשוטות שהילד עושה, אשר לנו, המבוגרים, הם נראים לעיתים חסרי חשיבות. עם זאת, עבור הילד הם בעלי משמעות גדולה. אפילו שילוב של כמה חפצים או פעולות במשחק, או ציור בכמה דרכים שונות על הדף בצבעים שונים, מהווים עבור הילד צירוף המבטא את פעילותו הייחודית ואת התנסותו. חשוב שאנו כמחנכות נתבונן בפעילותם של הילדים וננסה לאפיין את הצירופים שהם יוצרים במטרה ללמוד עליהם, על תחומי העניין שלהם, על הבחירות שלהם ועל המשחק שלהם. כך נוכל להתאים ולארגן בצורה מותאמת יותר את הסביבה החינוכית עבור הילדים. חשוב לציין כי ביצירת הצירופים של הילד אין נכון ולא נכון, וכי האופן שבו הילד יוצר את הצירופים הוא ייחודי לו ולמאפייניו.

ביבליוגרפיה

(1) לוין, ג' (1982). הפסיכולוגיה של הפעילות. המרכז ללימוד פעילות הילד, אורנים.



המשחק וחשיבותו בהתפתחות הילד

ענת בן-נון, פסיכולוגית התפתחותית, יעדים לצפון

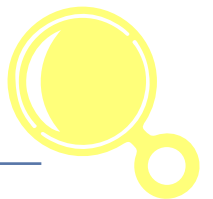
המשחק וחשיבותו בהתפתחות הילד | ענת בן-נון, פסיכולוגית התפתחותית, יעדים לצפון

בכיתת התינוקות שוכב תינוק על השטיח, מנופף ברעשן, מעביר אותו מיד ליד ומכניס אל פיו. בכיתה הסמוכה פעוטה משכיבה בובה בעגלה, מכסה אותה בשמיכה ולוקחת אותה לטיול. בחצר יושבים שני ילדים בארגז החול עם דליים וכפות והם מכינים "עוגות". אנו מצפים לפגוש אירועים יום יומיים כאלו בכל מסגרת חינוכית המיועדת לתינוקות, לפעוטות ולילדים צעירים. מגוון של צעצועים ואביזרים זמינים למשחק, ומרחב (פיזי ורגשי) בטוח, המאפשר ומעודד ילדים לחקירה עצמאית וביטוי עצמי באמצעות משחק, הם תנאים הכרחיים להתפתחותם של ילדים בגיל הרך (1).

המשחק הוא צורך אנושי. האדם עוסק במשחק (על צורותיו השונות) לאורך כל חייו, אולם פעילות זו שכיחה ביותר בתקופת הינקות והילדות. לילדים בריאים ובעלי התפתחות תקינה יש דחף טבעי לשחק ואין צורך ללמד אותם לעשות זאת (2).

מהו משחק?

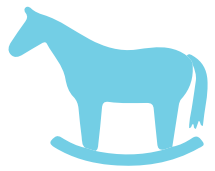
הגדרות ומאפיינים



לאורך ההיסטוריה ניסו פילוסופים ופסיכולוגים רבים להגדיר מהו משחק (3, 4, 5) ומה מייחד אותו מפעולות אחרות (כגון עבודה, למידה או אימון). כמה אלמנטים משותפים לרוב ההגדרות:

- משחק הוא פעילות שמטרתה היא הנאה וסיפוק מיידי, והוא אינו מבוצע על מנת להשיג מטרה כלשהי חוץ מההנאה שבפעילות עצמה.
- סיטואציית המשחק מאופיינת בדרך כלל ברגשות חיוביים. גם אם יופיעו במהלכה אלמנטים כגון מתח או פחד, הם לא יהיו עוצמתיים מדי, והחווייה בכללותה תהיה מהנה.
- עיקר ההנאה נובע מתהליך המשחק עצמו ולא מתוצאותיו או מתוצריו. לדוגמה: ילדה בונה מגדל קוביות ואז מפילה אותו וצוחקת; ילדים משקיעים מאמץ רב בבניית ארמון בחול ואז עוזבים אותו ופונים למשחק אחר.
- משחק הוא פעילות שבה הילד משתתף באופן פעיל (אקטיבי). ילד הצופה מן הצד בחבריו משחקים אינו עוסק במשחק ואינו מפיק את מרב התועלות שהמשחק מעניק.





• הילד פועל במשחק מתוך מוטיבציה פנימית ובחירה חופשית. מרכיב זה חשוב בעיקר כשמדובר בתינוקות ובילדים צעירים. אפשר להזמין ולעודד ילד לשחק, אך אין ללחוץ עליו לשחק כשאנו פנוי לכך (עקב רעב, עייפות, חרדה וכד') או כשאנו מתעניין במשחק.

משמעות המשחק בחיי הילד ומנגנוני פעולתו

יאנוש קורצ'אק היה מחנך דגול. הוא התבונן בילדים וזיהה עד כמה המשחק חשוב ומשמעותי בעולמם. הוא כתב:

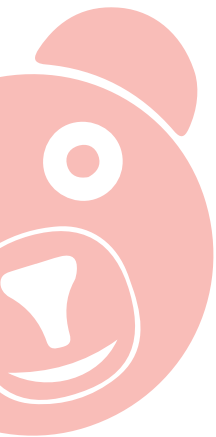
"אל לנו להתייחס למשחקי הילד בקלות דעת. לא כל הנקרא בפיו משחק כשמו כן הוא. משחקי ילדים הם חיקוי לפעולות רציניות של המבוגרים. הילד מתאמץ מאוד תוך כדי משחק, בשבילו משחק הוא דבר רציני. הילד הקטן המשחק בכדור משקיע מאמץ כדי להרים אותו, לגלגל אותו ולכוון אותו על הרצפה למקום מסוים.

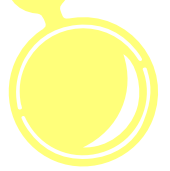
הרצון לשחק קיים בילד מלידה. זהו גם התחום היחידי שבו אנו מרשים לו לגלות יוזמה ועצמאות בגיל הרך. כאן הוא פורק מרץ ועוסק בדמיונות המייפים את עולמו. הילד מתגעגע לחיים יפים ומרגשים. הילד אינו רואה את המקל כסוס, אך בהעדר סוס אמיתי הוא משלים עם סוס ממוט עץ. הילד משחק כדי לא להשתעמם, כדי למצוא משמעות וטעם בחיים.

משחקים רבים של הילד הם עבודה. אם הילד הופך את חדרו לסדנה או למחסן גרוטאות, הרי שהוא מעוניין בכך. ייתכן שעגלה עם חול, מקלות וקרשים, קרטון, עץ ופטיש רצויים לילד יותר משטיח" (1).

גם **ויניקוט**, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי נודע, התייחס למשחק כאל "עבודתו של הילד", משימה שהילד לוקח ברצינות רבה. לתפיסתו המשחק הוא חלק מרכזי בחייו של הילד ובאינטראקציה שלו עם העולם והוא חיוני על מנת שתושג התפתחות תקינה ובריאות נפשית. לטענתו היכולת לשחק קשורה ליצירתיות, לספונטניות ולהנאה אצל ילדים ומבוגרים כאחד (3, 5).

המשחק מסייע בהתמודדות עם המציאות. בעזרת המשחק הילד יכול "לברוח" לזמן מה מהמציאות לעולם דמיוני, "לנוח מן המציאות". הוא גם יכול לעצב בדמיונו את העולם בהתאם לצרכיו ועל ידי כך להתגבר על מצוקות ופחדים או לעבד תהליכים





ורגשות מורכבים (3, 7). למשל: ילד החווה עצמו קטן וחלש, מדמיין כי יש לו יכולות של גיבור-על או קוסם; ילדה הפוחדת מרופאים משחקת שהיא עצמה רופאה, מטפלת בבובה ומרגיעה אותה שלא תפחד - כך היא חווה שליטה בסיטואציה, מעבדת את הפחד ומכינה עצמה לקראת הביקור במרפאה; ילד המתמודד עם לידת אח מעבד ומווסת רגשות קנאה על ידי כך שהוא משחק תפקיד של תינוק: מדבר בקול תינוקי, "שותה מבקבוק" ואומר ל"אימא" במשחק כי הוא נשאר בבית איתה מכיוון שהוא עוד קטן. כך הוא מאפשר לעצמו להסתגל באופן הדרגתי ונשלט יותר למציאות החדשה. בדמיונו הוא יכול להיאחז עוד קצת בעמדה התינוקית ולשמר קרבה ונזקקות לאימו באופן לגיטימי, לעומת המציאות שבה הוא נדרש למלא כעת את תפקיד הילד הבוגר במשפחה.

פיאז'ה, פסיכולוג שוויצרי, חקר את התפתחותם של ילדים והתעניין במיוחד כיצד ילדים לומדים ומתפתחים מבחינה שכלית (קוגניטיבית). תצפיותיו בילדים העלו כי סוגי המשחק של ילדים מותאמים לשלבי התפתחותם הגופנית-ביולוגית, השכלית והחברתית, לכן המשחק מתפתח בשלבים דומים אצל כל הילדים. הוא סבר כי המשחק עוזר לילד ללמוד מיומנויות חדשות ולהפוך התנהגויות שונות להרגלים (למשל כשילד רוחץ ומלביש את הדובון שלו). הילד מתאים ידע חדש לידע שנמצא בתוכו, וגם מכליל ידע לתחומים נוספים, וכך הוא מרחיב את ההבנה שלו. לדוגמה, משחק בכדור מלמד את הילד לא רק על תכונות הכדור אלא גם על מאפיינים של דברים עגולים בכלל (למשל שהם מתגלגלים). כלומר, הילד מתאים ומכליל מן הכדור לכל הדברים העגולים. פיאז'ה סבר כי ילדים מתפתחים בעיקר באמצעות משחק וחקירה, בפעולות שהם מבצעים על העולם שסביבם (2, 4). בעקבות תגליותיו התפתחה התפיסה החינוכית השכיחה בימינו, שלפיה חשוב לאפשר לילדים כמה שיותר התנסות משחקית עצמאית.

משחק הוא כמעט המרחב היחיד בחייו של הילד שבו הוא יכול באמת לשלוט ולהוביל. הוא יוזם, בוחר, מחליט, מנסה ובודק. תהליכים אלה מאפשרים לו לגלות דברים חדשים בכוחות עצמו. למשל שאם מניחים קובייה קטנה על קובייה גדולה נוצר מבנה יציב, ואם עושים ההפך המגדל נופל. בדרך זו הוא גם מתרגל ורוכש מיומנויות חדשות, כגון: לפתוח ולסגור קופסה, להשחיל טבעות על מוט, לשתף פעולה עם חברים תוך שימוש בשפה ועוד.



חוקרים ותיאורטיקנים רבים נוספים התייחסו לתרומתו החיונית של המשחק להתפתחותם של ילדים בכל התחומים: חושי-תנועתי (סנסומוטורי), שכלי (קוגניטיבי), שפתי, רגשי וחברתי. בזמן שילדים משחקים הם לומדים על עצמם ועל העולם ורוכשים כישורים, מיומנויות וידע חיוניים. הם חווים חוויות רגשיות משמעותיות ומעבדים תכנים בעולמם הפנימי. המשחק הוא הדרך המרכזית ללמידה ולהתפתחות בילדות, משום שבגילים אלה הלמידה הטובה ביותר מתרחשת מתוך הנאה, מוטיבציה פנימית וגילוי עצמי (6, 7).

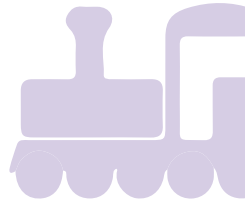


אם כן, באמצעות המשחק הילד מתפתח ולומד:

- להכיר את הסביבה הפיזית.
 - להכיר את הסביבה החברתית.
 - להכיר את עצמו ואת כוחותיו.
 - לשלוט בגופו ובסביבה.
 - לבטא, לעבד ולווסת את מחשבותיו, רגשותיו, צרכיו, יצריו והקונפליקטים שלו.
- תהליכי למידה חיוניים אלה מופעים בגילים שונים בצורות משחק מגוונות, כפי שיתואר ויודגם להלן.

סוגי משחק ושלבם בהתפתחות

מתי מתחילים ילדים לשחק? למעשה ממש מן הימים הראשונים לחיי התינוק ניתן לזהות פעולות שמטרתן הנאה בלבד. לדוגמה: בסיום היניקה, לאחר שהתינוק כבר שבע, לעיתים קרובות הוא ממשיך "לשחק" בפטמת האם בפיו (מוצץ אותה, מוציא ומכניס שוב, חוקר בשפתיו, בלשונו ובחניכיו). התנהגויות דומות נצפו אף אצל עוברים ברחם, למשל: מציצת אצבע וחיכוך פנים בשליה. פעולות אלה יכולות להיחשב משחק משום שהן רצוניות (אינן רפלקסיביות) ואין להן כל מטרה הישרדותית או תפקודית מלבד הנאה. משחקים פשוטים וראשוניים אלה מכניסים עניין ועושר לפעולותיו של היילוד ומעניקים לו חוויה ראשונה של שליטה בגופו ובסביבה, לצד הנאה חושית ומוטורית (1, 7).



סוגי משחקים ברצף ההתפתחותי

יש דרכים רבות למיין משחקים. המיון שלהלן מבוסס בעיקרו על סדר ההתפתחות. כל סוג מתחיל להופיע בשלב מסוים, וממשיך להופיע בשלבים הבאים, לצד סוגים נוספים המצטרפים לעושר המשחק והיצירה. חשוב להכיר את שלבי ההתפתחות, אך גם לזכור כי קצב ההתקדמות שונה מילד לילד בהתפתחות נורמלית (2, 6, 7). בנוסף, ילדים מראים העדפות שונות (לאילו פעילויות הם נמשכים) ונטיות שונות מבחינת תחומי היכולת והכישרון. יש לכבד הבדלים אישיים אלה.

1. משחקי תרגול (משחק חושי-תנועתי, פונקציונלי)

צורת משחק זו אופיינית בעיקר בשנת החיים הראשונה. מראשית חייו מפיק התינוק הנאה משימוש בגופו: פיו ולשונו, ידיו, רגליו, מיתרי הקול ושאר חלקי הגוף והחושים השונים. במהלך שלב זה התינוק מתרגל את תנועותיו וחשיו: הוא מכניס חפצים לפיו וחוקר אותם; הוא נהנה לגלות כי יש קשר בין ידיו המתנופפות לתזוזת המובייל שמעליו; הוא משמיע קולות ומופתע לגלות שהוא עצמו יוצר אותם; הוא מתאמן שוב ושוב על פעולות כגון התיישבות, זחילה, עמידה והליכה. יש לו דחף חזק לבצע פעולות אלה והוא נהנה מעצם היותו פעיל ומהמפגש עם יכולותיו. בשלבי ההתפתחות הבאים הילד ירבה לרוץ, לקפוץ, לדלג, למסור כדור, לרכוב על בימבה ועוד. הוא יעביר שעות רבות בתרגול יכולותיו החושיות-תנועתיות. לכן סוג משחק זה נקרא גם "משחק חושי-תנועתי (סנסומוטורי)". שמו הנוסף, "משחק פונקציונלי", נובע מכך שמשחקים אלה ממלאים תפקיד (פונקציה) חשוב: חיזוק השרירים של התינוק ושכלול תפקודיו הגופניים (6, 7).

עם הזמן לומד התינוק כי הוא מסוגל לשלוט בגופו, ובאמצעותו גם בסביבתו הפיזית והאנושית (2, 4). לדוגמה, סביב גיל תשעה חודשים הוא עשוי לגלות כי כאשר הוא פותח את כף ידו הכפית שאחז נופלת על הרצפה. הוא ישמח לגלות גם כי הדבר גורם לאימו להופיע ולהשיב את הכפית אליו, כמו במעין קסם. הוא יחזור על כך שוב ושוב, ותוך כדי כך ילמד על העולם הפיזיקלי (שכאשר עוזבים דברים באוויר הם נופלים) ועל העולם החברתי והקשר עם אימו (שהיא זמינה ונמצאת שם כדי לספק את צרכיו ויש לה יכולת להבין את כוונותיו). האם בוודאי תדבר אליו תוך כדי המשחק, וכך הוא יתחיל ללמוד מילים כגון "כפית", "קח" וכן הלאה – למידה עשירה ורבה שמתרחשת תוך כדי המשחק הפשוט שהמציא.



משחקי התרגול בשנה הראשונה מופיעים בסדר הבא:

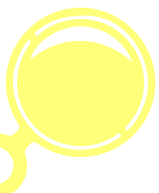
- א. התינוק משחק באיברי גופו (בוחן בעניין את ידיו ורגליו שלפתע מתגלות לו).
- ב. התינוק משחק בחפצים בסביבתו (ממשש, מקיש, לוחץ, מועך).
- ג. התינוק מוציא ומכניס חפץ לקופסה (תחילה הוא לומד להוציא ובהמשך להכניס. הוא נהנה מהפעולה עצמה ללא תכלית נוספת) (2, 4).

2. משחקי בנייה (משחק קונסטרוקטיבי)

ניצניו הראשונים של משחק הבנייה מופיעים בגיל שנה-שנתיים, והוא הולך ומתפתח לאורך הילדות (ואף הבגרות). במהלך שלב זה הילד מתחיל להתעניין בתוצאה של פעולותיו ושואף לתוצר כלשהו: מבנה מאבני לגו, ציור, יצירת פלסטלינה, נגרות וכד'. הוא נהנה מהתנסות ביכולותיו השכליות והתנועתיות ומהאפשרות להביע את עצמו באמצעותן (7).

משחקי הבנייה מופיעים ברצף ההתפתחותי הבא:

- א. הפעוט נהנה מעצם הפעולה, ללא התייחסות לתוצר הוא משרבט בצבע מבלי לבחון מה "יצא" לו או נהנה לחבר קוביות זו לזו מבלי לייחס משמעות ל"מבנה" שיצר.
- ב. הפעוט מעניק שם לציור או למבנה אך הדמיון בין הציור או המבנה לאובייקט במציאות קלוש ביותר (הוא מצייר עיגול ומכריז "הנה אבא" או מחבר כמה אבני לגו ואומר "זה כלב").
- ג. סביב גיל ארבע הפעוט בונה מבנה במטרה שיהיה בית למשל, אך בדרך כלל עדיין אינו נותן שם ליצירתו.
- ד. הפעוט מגדיר את הבנייה בשם כלשהו ("ביתי בית") אך עדיין אינו מתייחס לצורה הממשית של האובייקט (אינו מוטרד מכך שהמבנה שיצר לא דומה לבית מציאותי).
- ה. סביב גיל חמש מצהיר הפעוט מראש על כוונתו ("אני הולך לבנות בית או לצייר כלב") ומתכנן את יצירתו כך שתראה דומה למציאות.



בסיום הוא מעריך את התוצר. בשלב זה המתבונן מן הצד יכול לזהות בקלות מה הילד התכוון ליצור (1, 2, 6, 7).

3. משחק סמלי ("משחקי כאילו", משחק דמיוני)

במשחק זה הילד משתמש בדמיונו והוא אופייני בעיקר לגילים שנתיים עד שש שנים. הוא מתחיל להופיע סביב גיל שנה וחצי, במקביל לרכישת השפה והתפתחות הדמיון, והולך ומשתכלל במשך הילדות המוקדמת. הילד משתמש בחפצים ובפעולות "בכאילו" כדי לייצג (לסמל) חפצים ופעולות אמיתיים. כך למשל הוא ישתמש בכיסא כ"מכונית" ובחישוק כ"הגה", והוא עצמו יהיה "נהג" (1, 3, 8).

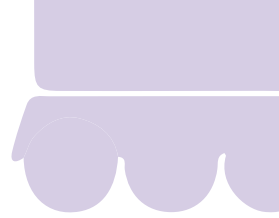
משחק סמלי (דמיוני) מופיע ברצף ההתפתחותי הבא:

שימוש סמלי בחפצים:

- א. סביב גיל שנה וחצי מופיע משחק "כאילו" ראשוני – בתחילה הילד יעשה פעולות "בכאילו" תוך כדי שימוש בחפצים אמיתיים: "ידבר" בטלפון של אבא או "יאכיל" את אימא בכפית.
- ב. הילד יעשה שימוש בחפצי צעצוע כמייצגים את החפץ האמיתי: טלפון צעצוע, כפית צעצוע וכד'.
- ג. הילד ישתמש בחפץ אחד כמייצג חפץ שונה, למשל יאחוז מקל כאילו הוא טלפון.
- ד. הילד יבצע פעולת "כאילו" מלאה בדמיונו, ללא צורך בחפץ כלל, למשל ישים את ידו על האוזן כאילו הוא אוחז טלפון. בגיל צעיר המשחק לעיתים קרובות מלווה בהשמעת קולות המסמלים את האובייקטים (קול של מכונית, חיות, קולות שתיה ואכילה וכד') וילדים אף מדברים לעצמם תוך כדי משחק, גם כשהם לבדם (1).

תוכן ("תסריט"):

- א. בתחילה הילד משחק לבדו ב"משחקי חיקוי", שבהם הוא חוזר על חוויות ופעולות מהיום יום. דרך חזרה זו הוא מפנים ורוכש הרגלים, למשל משחק ב"אמבטיה", "ארוחה", "הליכה לישון" ועוד; מעבד חוויות רגשיות, למשל הולך על ארבע ונובך לאחר שפגש כלב ברחוב או משחק ב"נסיעה לסבתא"; מבין תפקידים ומזדהה עם דמויות משמעותיות בעולמו, למשל ילדה- "אימא" מטפלת בבובה- "תינוקת".



ב. סביב גיל שנתיים סכמות פעולה פשוטות מתחילות להתחבר יחד לעלילה מורכבת יותר, למשל הילד מאכיל את הדובון, רוחץ אותו ומשכיב אותו לישון.

ג. סביב גיל שלוש-ארבע הילד מסוגל לשחק כמה דמויות הנמצאות באינטראקציה, למשל הוא מפעיל שתי בובות "גיבורים" ה"נאבקים" זה בזה. התסריטים הופכים ממושכים, מורכבים ויצירתיים יותר (4, 8).

משחק חברתי (משחקי יחד, משחק סוציו-דרמטי):

א. לאחר משחקי "כאילו" ראשוניים שבהם הילד משחק לבדו ("מסרק" את עצמו) הוא פונה לשחק עם מבוגר כשותף-פסיבי ("מאכיל" את סבתו ו"מנקה" את פניה).

ב. הילד מעוניין בחברת בני גילו, אך לרוב שני ילדים משחקים זה לצד זה בדברים דומים במקביל (שתי ילדות מטפלות בבובות) ולא ממש יחד. הרבה מהמשחק בשלב זה מבוסס על חיקוי (ילד רואה את חברו "דוהר על סוס" ומתחיל "לדהור" לצידו).

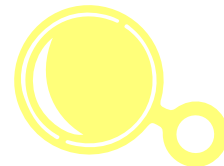
ג. סביב גיל שנתיים-שלוש עולה היכולת לשתף פעולה (ילדה אחת תהיה "אימא" והשנייה "תינוקת"). לקראת גיל ארבע עולה הצורך במשחק של שיתוף פעולה חברתי (בהתחלה בקבוצות קטנות של שניים-ארבעה ילדים). נוצר משא ומתן על חלוקת התפקידים והעלילה נרקמת יחד ("נגיד שאני האבא ואתם הילדים ואני הולך לעבודה"). ה"תסריטים" מדמים בדרך כלל מצבים מהיום יום (משפחה, רופא-חולה או חנות). בהמשך יופיעו גם תכנים משותפים של דמויות מוכרות וכד' ("סמי הכבאי" או "נסיכות"). רמת המשחק עולה עם התפתחות השפה, יכולות החשיבה ויכולת הילד להתחשב בצורכי האחר ולשתף פעולה בקבוצה (1, 8).

עידוד וטיפול משחק במעון -

תנאים סביבתיים ותפקידים של המחנכת

בראש וראשונה, יש להקפיד כי בכיתות המעון ובחצר ישררו תנאים בטוחים למשחק וחקירה: ללא מפגעי בטיחות, חשמל, חפצים חדים, חומרים רעילים וכד', זאת על מנת לאפשר לילדים לנוע בחופשיות ולגלות סקרנות ויוזמה, מבלי שיסתכנו ומבלי שיהיה צורך להגביל אותם ולאסור עליהם לגעת בדברים שסביבם.

שנית, על מנת שילדים יהיו פנויים למשחק עליהם להיות מווסתים ונינוחים גופנית,



חושית ורגשית. לא ניתן להשיג זאת במצבים של רעב, עייפות, חולי, הצפה חושית, סערה רגשית או לחץ נפשי. מחנכות שנות ינקות צריכות להיות ערניות ורגישות למצבם של הילדים, לוודא שצרכיהם הבסיסיים מסופקים, לשים לב למצב רוחם ולדאוג שהאווירה הרגשית סביבם תהיה נעימה ונטולת מתחים חיצוניים. כמו כן, חשוב שמשך הזמן המוקצה למשחק יאפשר תכנון, התארגנות והוצאה לפועל של רעיונות הילדים בנינוחות, ללא תחושה שמאיצים בהם או שהזמן דחוק. משך הזמן המתאים למשחק חופשי משתנה בהתאם לגיל הילדים, מורכבות רעיונותיהם וטווחי הקשב והריכוז שלהם.

על הסביבה הפיזית להיות מרגיעה ולא מציפה מדי בגירויים. לדוגמה: יש להימנע מצבעוניות מוגזמת של הקירות והרהיטים; למנוע רעשי רקע כגון צעקות, רדיו, או מוזיקה שאינה קשורה לפעילות; למנוע מריחות חזקים לחדור מאזור המטבח לאזורי הפעילות; לדאוג למרחב מרווח מספיק, כך שלכל ילד יהיה את המרחב האישי שהוא זקוק לו.

חשוב שיהיה מגוון ועושר של אביזרים וחומרים למשחק וליצירה, ובכמות מספקת בהתאם למספר הילדים. הדבר חיוני לסיפוק צרכיהם ההתפתחותיים, וכך גם יפחתו מריבות על צעצועים ועצבנות עקב שעמום. האביזרים צריכים להתאים לשלב ההתפתחותי של הילדים ולהימצא (לפחות בחלקם) בהישג ידם, כך שיוכלו להשתמש בהם ביוזמתם ובאופן עצמאי. חשוב שהצעצועים ייצגו מגוון מגדרי, תרבותי וחברתי (כגון בובות מגוונות בדמות "בנים" ו"בנות", כהות ובהירות עור, בובה שמרכיבה משקפיים וכד') ושלא תהיה הכוונה של ילדים לשחק דווקא בצעצועים מסוימים (לדוגמה מכוניות לבנים וכלי מטבח לבנות). יש לאפשר לילדים מעבר חופשי בין פינות המשחק ככל הניתן, ושילוב חפצים לפי רצונם, למשל לקחת צעצועים מפינת המטבח אל פינת הקוביות כדי לשלבם יחד ליצירת "בית".

כפי שהודגש, משחק ויצירה נובעים מרצונו הפנימי והחופשי של הילד, ולכן חשוב עד כמה שניתן לא להתערב בבחירותיו ובפעולותיו. עם זאת, למבוגר המצטרף אל הילד במשחקו יש תפקיד חשוב. ביכולתו להעשיר ולקדם את משחקי הילד באמצעות התעניינות, תיווך מילולי, הדגמה, הרחבת רעיונות, התפעלות, עידוד יוזמותיו ועצמאותו של הילד ויצירת הנאה משותפת. חשוב שהמחנכות במעון יגלו עניין במשחקי הילדים וייענו לפנינותיהם. למשל, כאשר ילדה מגישה למחנכת ספל צעצוע, המטפלת "תטעם" מן ה"משקה" ותשתף פעולה: "מממ טעים, מה הכנת? את רוצה להכין עוד משהו?". יש לעשות זאת באופן משחקי, ללא ביקורת ושיפוטיות וללא הכוונה מיותרת, כך שהילד הוא המוביל את המשחק (1).



תצפית במשחק:

כאשר מחנכות שנות ינקות צופות בילדים משחקים הן יכולות לקבל מידע רב על מצבם ההתפתחותי, הרגשי והחברתי. חשוב להתבונן על רמת המשחק מבחינה התפתחותית וכן על תוכני המשחק, שיכולים להעניק הצצה לנושאים המעסיקים את הילד (הזדהות וחקיוי של דמויות בעולמו, קשיי פרידה מההורים, קנאת אחים, פחדים שונים וכד'). חשוב לזכור שילדים יכולים להפגין מגוון רחב של רמות משחק וסגנונות משחק שהם בטווח הנורמה. עם זאת, יש לשים לב לילדים שמממטים מאוד לשחק, או שמשחקם אינו תואם את גילם באופיו באופן בולט, למשל: שיטוט במרחב מבלי לשחק, פסיביות קיצונית (ילד שבעיקר צופה מן הצד), היעדר יוזמה ורעיונות, משחק חזרתי מאוד, תחומי עניין מקובעים ומצומצמים או התבודדות. יש לגלות ערנות להתנהגויות או דברים שנאמרים במשחק, שהם מטרידים או קיצוניים, כגון: יחסים בעייתיים בין הדמויות במשחק, תוקפנות קיצונית, חרדה בולטת או מיניות לא מותאמת. מצבים כגון אלה, הנמשכים לאורך זמן, צריכים להדליק "נורה אדומה" אצל מחנכות בגיל הרך, משום שהם עשויים לרמז על קשיים התפתחותיים או רגשיים שעומדים על הילד מתמודד (3, 7). במקרים כאלה התייעצות עם איש מקצוע תעזור להבין טוב יותר את משמעות התצפית ולהחליט אם נדרשת התערבות כלשהי לשם אבחון ו/או טיפול שיסייעו לילד (ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של ילדים ומשפחות בסיכון").

ציטוט מדבריו של **ברונו בטלהיים**, פסיכולוג וסופר ידוע, מהווה סיכום הולם לנושא: "המשחק הוא שפתו הסודית של הילד; הוא דרך המלך בין עולמו הפנימי לסביבתו החיצונית; אם רצוננו לסייע לו, עלינו ללמוד להלך בדרך זו, כי מה שקורה במוחו של הילד קובע את פעילויות המשחק שלו" (6).

ביבליוגרפיה

- (1) צובל, ר' (1993). *התפתחות הילד וחינוכו*. חולון: המרכז לחינוך טכנולוגי. משרד החינוך והתרבות והאוניברסיטה הפתוחה.
- (2) סולברג, ש' (1995). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר*. ירושלים: הוצאת משכל.
- (3) ויניקוט, ד"ו (1995). *משחק ומציאות*. תל אביב: עם עובד בע"מ.
- (4) בר-אל, צ' ונוימאיר, מ' (1993). *מפגשים עם הפסיכולוגיה*. אבן יהודה: הוצאת רכס.
- (5) פרוני, א' (2002). *המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר*. פרק 1 (עמ' 23-48). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- (6) מאסן, פ', קונגר, ג' וקאגן, ג' (1979). *התפתחות הילד ואישיותו*. תל אביב: הוצאת לדורי.
- (7) סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). *התפתחות הילד: טבעה ומהלכה*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- (8) בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. פרק 4 (עמודים 165-198). מכון מופ"ת.



תיבות פעילות

ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה
האקדמית גליל מערבי

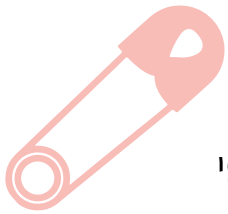
תיבות פעילות | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

מהן תיבות פעילות (1)

תיבת פעילות היא תיבה שעוסקת בתוכן מסוים. תיבות הפעילות כוללות פריטים שונים שיש ביניהם מכנה משותף שהמחנכת אספה וארגנה, והיא מגישה את התיבות לילדים מתוך מטרה שהם יפעלו עם חפצים אלה. תיבות הפעילות מגוונות מבחינת החומרים והצורות שיש בהן. מתוך ההתבוננות של מחנכת שנות הינקות בפעילותם של הילדים בתיבות ומתן פרשנות לפעילות זו, היא לומדת על פעילותם, מבחינה אילו פריטים מעניינים אותם ומהו נושא המשחק שלהם עם הפריטים, ובעקבות כך היא מקבלת החלטות בנוגע לפעילות, למשל: כמה זמן לתת לפעילות הילדים בתיבה, אם ישנם פריטים שכדאי להוסיף, אם יש פריטים שצריך לגרוע, אם להשאיר את התיבה בחלל או להזיז אותה הצידה ועוד.

ישנם שני סוגים של תיבות פעילות: תיבה ממוינת ותיבת גרוטאות.





תיבה ממוינת

תיבה ממוינת היא תיבה שבה מוגש לילד אוסף של חפצים שהמחנכת ארגנה על פי תכונה אחת בולטת. הילד יוכל לתפוש את התכונה באמצעות ההתנסות והפעילות הסנסו- מוטורית שלו עם החפצים בתיבה. כלומר, באמצעות הפעילות בתיבה וההתנסות של הילד עם החפצים הוא ילמד לעשות מיון והכללה של התכונה המאפיינת את החפצים שבתיבה ויתנסה בחפצים תוך גמישות במחשבה ובפעולה. למשל, תיבת "פתח-סגור" תכיל פריטים שנפתחים ונסגרים בצורות שונות, כגון קלמר שנפתח על ידי רוכסן, קופסה שנסגרת בהברגה, נרתיק משקפיים שנפתח בהרמה, מניפה שנפתחת ונסגרת, קופסה שנסגרת על ידי מגנט ועוד. הילד מתנסה בכך שהתכונה המאפיינת את הפריטים בתיבה "פתח- סגור" היא שכולם יכולים להיפתח ולהיסגר ושניתן לעשות זאת בדרכים שונות. הוא לומד זאת על ידי כך שהוא מבצע פתיחה וסגירה של החפצים השונים בתיבה.

כאשר התיבה מוגשת לילדים כל יום, באמצעות פעילותם עם החפצים בתיבה, ללא הנחיית המבוגר, הילדים ילמדו מהי התכונה המאפיינת את החפצים, הם ילמדו לפעול עם החפצים בדרכים שונות, לפתור בעיות ולהתנסות בפעילות במוטוריקה עדינה.



החפצים בתיבה ממוינת

בעת הכנת תיבה ממוינת מחנכת שנות הינקות צריכה לחשוב על מושג, קריטריון או תכונה, שלפיהם ניתן למיין את החפצים בתיבה על ידי פעילות והתנסות סנסו- מוטורית. החפצים בתיבה יהיו כאלה שהילד יוכל, באמצעות פעילותו עליהם, ללמוד על הקריטריון או התכונה המאפיינת את החפצים האלה. למשל: כאשר הילד יפתח ויסגור את החפצים השונים בדרכים שונות, הוא ילמד על אודות המושג פתוח-סגור ומושגים נוספים הקשורים לכך (למשל: פתוח-סגור, בפנים-בחוץ, גדול-קטן, חפץ אחד שיכול להיכנס לחפץ אחר ועוד). כאשר הילד יבצע זאת, המחנכת תדע כי הילד תפש את התכונה המאפיינת את כל החפצים בתיבה. בנוסף, ההמלצה היא שבתיבה ממוינת יהיו חפצים מציאותיים בעלי אותה תכונה, ולא חפצים שהמבוגר הכין (למשל כלים של השחלות), כדי שהילד יוכל למצוא בפריטים הסובבים אותו ביום את התכונות של הפריטים האלה ואת המשותף לכולם.

ארגון פריטים בתיבה ממוינת לפי נושא מצומצם, הממוין יתר על המידה (למשל: לפי



צבע או צורה מסוימת או לפי חומר מסוים), יביא לחוסר עניין אצל הילדים. למשל: תיבת עץ, תיבת מברשות, תיבת תחושות ועוד. הילד לא יוכל ללמוד על התכונה של החפצים בתיבות אלה על סמך פעילותו, כי אין לו אפשרות להשוואה ולהכללה. כלומר, הילד שפועל עם חפצים העשויים כולם מעץ לא יכול להכליל את תכונת החפצים. המטרה היא שהילד ילמד על המאפיין את החפצים בתיבה בהתבסס על ההתנסות שלו עם החפצים. בנוסף, תיבה שכזאת איננה מספיק מעניינת ומגרה את הילד לפעילות, והניסיון הראה שהילדים ממצים ומשתעממים יחסית מהר מתיבה כזו ולכן ההמלצה היא לא להגיש לילדים תיבות מסוג זה (תיבת עץ, תיבת מתכת, תיבת מברשות וכד').

מטרות התיבה הממוינת

לתיבה ממוינת כמה מטרות:

- הכללת המושג - באמצעות הפעילות בתיבה שבה לכל החפצים ישנה תכונה משותפת, הילד לומד להכליל את התכונה על החפצים בתיבה ולכוון את פעילותו כך שיצליח לפעול עם החפצים בהתאם לתכונה המאפיינת אותם. למשל: בתיבת השחלות, כאשר הילד תופש שניתן להשחיל את החפצים השונים בתיבה, הוא יתנסה בהשחלת החפצים במגוון דרכים, למשל: ישחיל חישוק על היד שלו, ישחיל צינור על חוט, ישחיל טבעת של וילון על מוט במגוון דרכים מוכרות וחדשות, על ידי הכנסה, הזזה, תפיסה וכד', עד שיגיע לתוצאה הרצויה.
- גמישות והרחבת התפישה - כאשר הילד לומד שישנם חפצים שונים בעלי אותה תכונה, אך כל פעם היא תבוא לידי ביטוי בצורה אחרת, הוא מבין שהמושג של החפצים בתיבה הוא מושג רחב ושעליו לבחון את החפץ ולחפש בו את התכונה. למשל: בתיבת "פתח-סגור", שבה ישנם חפצים שנפתחים ונסגרים בדרכים שונות, הילד מבין את המושג נפתח ונסגר בצורה רחבה יותר, כלומר אין דרך אחת לפתוח ולסגור חפצים.
- הבניית מושגים - באמצעות התכונה המאפיינת את כל החפצים בתיבה הממוינת הילד לומד מושגים חדשים, למשל: לחיצה, סיבוב, הברגה, פתיחה, סגירה, חזק, לאט ועוד.
- אימון יכולתו של הילד להבחין בדומה ובשונה - הילד לומד מה משותף לכל החפצים בתיבה ובהמשך לכך הוא לומד על סוגים שונים של תכונות החפצים. למשל: כאשר



ישנם כמה חפצים בתיבת מתאימים, שבהם ניתן לראות התאמה של שני חפצים זה לזה בדרכים שונות, כמו פמוט ונר, מנעול ומפתח או טייפ וקלטת, הילד לומד על חפצים שיש ביניהם קשר, אך גם שונות; בתיבת לחיצות, כאשר ישנם חפצים שניתן לתפעל אותם באמצעות סוגי לחיצות שונים, הילד לומד שיש חפצים שהמשותף להם הוא לחיצה, אך בכל חפץ הלחיצה צריכה להיות שונה, למשל: לחיצה על כף גלידה, לחיצה על שלט של טלוויזיה, לחיצה על כפתור של טייפ או לחיצה על אטב כביסה.

זמן הגשת התיבה הממוינת

תיבה ממוינת תוגש בזמן ביניים. זמן ביניים הוא זמן קצר יחסית שבו עסוקה המחנכת בטיפול הגופני בילדים, למשל: במקביל לשטיפת ידיים אחרי הארוחה או במקביל לפעילות שמצריכה מהמחנכת פניות לדבר אחר, כמו קבלת הילדים בבוקר. כלומר, בזמן ביניים המחנכת לא עסוקה בתיווך ובלמידה של הילדים, אך היא נמצאת בקרבתם כדי לתת מענה במידת הצורך. עם זאת, התיבה מוגשת במשך כל זמן הביניים ולא מוחלפת באמצע, כדי לאפשר זמן חקירה והתנסות משמעותיים. תיבה ממוינת מוגשת בזמן ביניים מפני שהיא תיבה פשוטה יחסית אשר מאורגנת סביב קריטריון אחד, היא מעניינת את הילדים ולכן קל לילד להתחיל את הפעילות בתיבה ולסיים אותה.

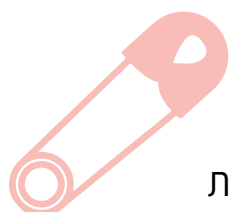
תפקיד מחנכת שנות הינקות בעת הגשת תיבה ממוינת

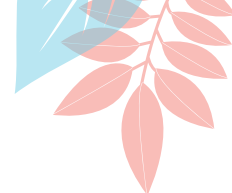
מגיל לידה ועד גיל שנה, מרבית הפעילויות של הילדים במעון הן בתיבות פעילות, ולכן בגילים אלה המחנכת נוכחת עם הילדים בפעילות בתיבה הממוינת, יושבת בקרבתם, פנויה לפעילות שלהם, מתווכת להם ועוסקת בלמידה. בגיל זה מתייחסים לפעילות בתיבה ממוינת ככל פעילות ולא רק כפעילות בזמני ביניים.

מגיל שנה ומעלה, כאשר הילדים עצמאיים יותר, תיבות ממוינות מוגשות בזמני ביניים, כך שהמחנכת נוכחת בסביבה אבל היא יכולה להיות עסוקה בטיפול הגופני ולא בתיווך. הילדים פועלים בתיבה באופן עצמאי, מוצאים את הפריטים המעניינים אותם וחוקרים אותם.

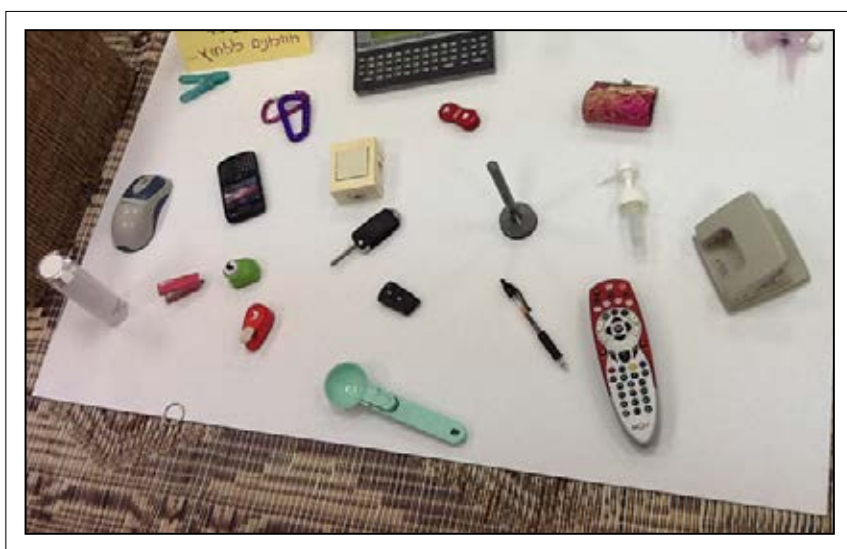
מיקום התיבה הממוינת

תיבה זו לא מוגשת במקום קבוע אלא בהתאם לצורך של המחנכת, כלומר על המחנכת





תיבת לחיצות



תיבת לחיצות



תיבת זוגות



תיבת גרוטאות

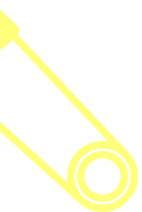
תיבת גרוטאות מכילה חפצים אמיתיים שיצאו משימוש המבוגר ואינם נחוצים לו עוד. בתיבה זו אין מכנה משותף או תכונה משותפת לכל החפצים. התכונה היחידה של כל החפצים היא שהם מוכרים לילדים מהיום יום והיו פעם בשימוש של מבוגרים. בתיבה זו מגוון החפצים והחומרים הוא רב ויש למחנכת תפקיד באיסוף החפצים לתיבה. החפצים בתיבת הגרוטאות משמשים את הילדים לחקירת הסביבה, לעיבוד חוויות, ללמידה סנסו- מוטורית ומתוך כך גם להבניית מושגים על הסביבה.



מטרות התיבה

לתיבת גרוטאות כמה מטרות:

- יצירת קשר בין הילדים לעולם המבוגרים באמצעות חפצים שבהם הילדים רואים שהמבוגרים עושים שימוש, לדוגמה: משקפי שמש, ארנק, מפתחות, כפפות ועוד. באמצעות חקר וצירוף של חפצים וחומרים שונים, מכיוון שהפריטים בתיבה הם מחומרים שונים, הילד לומד להכיר ולפעול עם חפצים מחומרים וממרקמים שונים והוא מצרף פריטים מחומרים שונים, למשל לוקח קערה עשויה עץ ומכסה אותה בבד.
- זימון מגוון רחב של חומרים וחפצים שונים - באמצעות חפצים שונים שיש להם אותה התכונה, אך הם שונים זה מזה, הילד לומד על דומה ושונה, חדש ומוכר, ייחודיות ומשותף. למשל: אם בתיבת גרוטאות יש ארנק מעור שנפתח עם רוכסן וגם קלמר בד שנפתח עם רוכסן, באמצעות פעילותו הסנסו- מוטורית על החפצים, הילד לומד ששני חפצים שונים מחומרים שונים נפתחים באותו אופן ועליו לפעול באותה דרך כדי לפתוח את החפצים הללו.
- עיבוד רגשי של חוויות - באמצעות פעילותו עם החפצים מעולמם של המבוגרים הילד מעבד חוויות רגשיות ומשחק באופן סימבולי בחפצים. למשל: הילד לוקח מפתחות ומנסה לפתוח את הדלת כמו שהוא רואה שאימא ואבא עושים, הילד מרכיב משקפיים כמו שאבא מרכיב משקפיים, הילד שם תיק על הכתף ואומר: "ביי, ביי" כמו שהוא רואה שאימא עושה.
- גמישות מחשבתית - באמצעות פעילותו של הילד במגוון החפצים והחומרים שבתיה, הוא לומד ליצור דברים חדשים ולפעול בדרכים שונות עם החפצים, למשל: פעם אחת הוא פורש בד, יושב עליו ועושה "פיקניק", פעם אחרת הוא שם את הבד על



הראש כמו מטפחת ופעם אחרת הוא מכסה חפץ בבד.

- יציקת תוכן לפריטים והבניית מושגים על מכלול חפצים - הילד לומד על החפץ דרך התנסות סנסו- מוטורית. הוא לומד על הפריט ועל תכונותיו ויוצר קישור בין פריטים באופן יצירתי ואישי.

החפצים בתיבת גרוטאות

- חפצים מורכבים - חפץ מורכב הוא חפץ שיש לו כמה תכונות, למשל: טייפ שאפשר ללחוץ על הכפתורים שלו ושיש גם מקום לשים קלטת בפנים, קופסה שנפתחת, נסגרת וגם מתגלגלת או קופסה של תבלין שאפשר גם להרים את המכסה שלה וגם להוריד אותו בהברגה. כך מאפשרים לילד לבנות מושגים על העולם, למשל: בתוך, בחוץ, חזק, חלש, לאט, מהר, ארוך, קצר, חלול, קשה, מתגלגל, שטוח ועוד.
- חפצים תגובתיים - חפץ תגובתי הוא חפץ שמשהו בו משתנה בעקבות פעילותו של הילד על החפץ. למשל: הילד לוחץ על כפתור ומשהו נפתח בחפץ, כמו כף גלידה שהילד לוחץ עליה והכף מתרוממת או קסטנייטה שהילד לוחץ עליה ומשמיעה קול. התנסויות אלו מאפשרות למידה והבנה של סיבה ותוצאה, יכולת לצפות את התגובה להכיר תכונות מורכבות של חפצים ועוד.
- חפצים מגוונים במרקם ובצבע - על החפצים בתיבה להיות שונים זה מזה, מחומרים וממרקמים שונים ובעלי צבעוניות שונה, למשל: פריטים מעץ, מתכת, ניילון, פלסטיק, גומי, קרטון קשיח, קש, בד ועוד. זאת כדי שהתיבה תהיה עשירה, תעודד את הילדים לפעול ולחקור את החפצים, והילדים יוכלו לשלב בין החפצים השונים ולעבד חוויות באמצעות הפריטים בתיבת הגרוטאות.
- חפצים בשימוש מוגדר ומוכר וחפצים בשימוש פתוח ויצירתי - התיבה צריכה להכיל פריטים מוגדרים, למשל: כובע, מפתחות, משקפי שמש, תיק וכד', ועם זאת היא צריכה להכיל גם חפצים פתוחים שאין להם שימוש מוגדר, למשל: גליל, בד, אצטרובל ועוד. זאת במטרה לעודד ולפתח את יכולת החשיבה והדמיון של הילדים ולאפשר להם לבטא את עצמם בפעילות.
- חפצים בעלי משמעות רגשית - החפצים בתיבה יהיו מוכרים לילד מחיי היום יום שלו ומעולם המבוגרים, כך שהוא יכול לצקת אליהם משמעות רגשית ולפעול איתם



במשחק דרמטי. למשל: ארנק, משקפי שמש, כפפות, כובע, מפתחות, שלט, טלפון, מברשת ועוד.

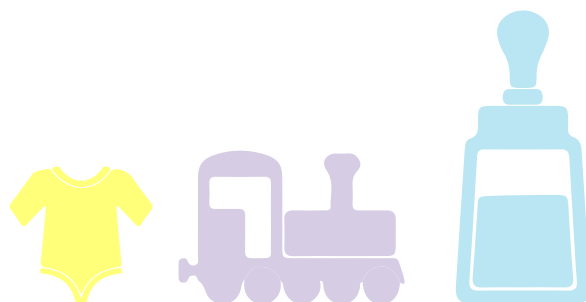
- חפצים בגודל כף יד - זאת במטרה שהילד יוכל להחזיק אותם בידיו, להכניס אותם לחפצים אחרים ולבדוק יחסי גודל, וגם מכיוון שמרחב המעון קטן יחסית. גרוטאות גדולות יותר, כדוגמת מקלדת, מחבת וכד' יהיו בחצר הגרוטאות.

זמן הגשת תיבת הגרוטאות

מומלץ להגיש את תיבת גרוטאות כמה פעמים בשבוע, במקום קבוע, בקבוצת ילדים קבועה ובזמן קבוע בסדר היום. תיבת הגרוטאות מוגשת למשך 45 דקות לפחות, כדי שהילדים יוכלו להעמיק את החקירה בתיבה, יהיו פנויים רגשית לפעילות ויהיה להם מספיק זמן להיכנס לפעילות ולהביא את עצמם ואת חוויותיהם לידי ביטוי.

מיקום תיבת הגרוטאות

מומלץ להגיש את תיבת הגרוטאות בחלל המרכזי של המעון כדי לתת מקום לפעילות, לאפשר מרחב גדול לפעילות ולהתאימה למזג הילדים. פעילות בחלל הגדול מאפשרת תפיסה שלמה של הפעילות בסדר היום וקישור הפעילות לדברים נוספים שמתרחשים בחלל זה, למשל: ללוח התוכן שנמצא ליד, לאזור מוטורי שנמצא בחלל ועוד. כך לא ייווצר ניתוק בין החוויה לבין החלל המרכזי שבו התרחשה החוויה. הילדים ימצאו את הריכוז הפנימי שלהם ולא ישיגו זאת באמצעות מיקוד וריכוז חיצוני. בנוסף, החלל הוא מוכר, הילדים יודעים לפעול בו ואילו יציאה לחלל אחר דורשת מהם התארגנות אחרת.





בתיבה. הפריטים בתיבה יוגשו במשך זמן הפעילות כדי לעודד את ההעמקה של הילדים בפעילות עם פריטים אלה, אולם ניתן לגוון, להוסיף או להוציא כמה פריטים כאשר רואים שהילדים כבר אינם מתעניינים בחלק מפריטי התיבה. החלפת פריטי התיבה בתדירות גבוהה מדי עשויה ליצור עניין בחידוש, ללא חקירה ולמידה מעמיקה של הילדים על אודות החפצים וללא עיבוד מעמיק לחוויות שחפצים אלה מעוררים בילדים.

• **פריטים בטיחותיים:** הפריטים בתיבה צריכים להיות בגודל מתאים לילדים, לא גדולים וכבדים מדי וגם לא קטנים מדי שעלולים לגרום לחנק. יש לשים לב שהפריטים לא קרועים או שבורים.

• **פיתוח עצמאות:** הפריטים יהיו חפצים שהילדים יכולים לתפעל בעצמם, כדי שיחוו תחושת מסוגלות ויקיימו פעילות עצמאית.

• **פריטים של "אני" / "לא אני":** פריטים שמייצגים את הילד וקרובים לעולמו, כמו גרב של הילד או בקבוק הנקה, וכן פריטים שלא מייצגים את הילד ורחוקים מעולמו, כמו קופסת קפה או יומן של מבוגר.

• **פריטים של גלוי ונסתר:** פריטים גלויים לילד, כמו קרטון חלב, או פריטים שיש בהם משהו נסתר, כמו ארנק שנפתח ויש לו כמה כיסים. בנוסף, הנסתר יכול להיות התכונה שעל פיה נבנית התיבה.

• **פריטים של פשוט ומורכב:** פריטים פשוטים בעלי צורה אחת ועשויים מחומר אחד, כמו ספל מפלסטיק, וחפצים מורכבים עשויים מצירוף חומרים או צירוף צורות, כמו טלפון עם שפופרת ולחצנים.

• **פריטים של דומה ושונה:** פריטים דומים בתכונה אחת אך שונים בתכונה אחרת, כמו שני בקבוקים דומים בצורה אך עשויים מחומר שונה, או שני בקבוקים שכל אחד מהם נפתח בצורה אחרת.

• **פריטים של קטן וגדול:** פריטים בגדלים שונים, כמו קופסאות בגדלים שונים. בנוסף, יהיו בתיבה פריטים קטנים יחסית, כמו מפתחות או מברשת ציפורניים, וגם פריטים יותר גדולים, כדוגמת טלפון עם שפופרת או תיק.

• **דוגמאות שונות:** פריטים שונים המורכבים מכמה חלקים בדוגמאות שונות, כמו ארנק. בנוסף, יהיו פריטים שיש להם זוגות, למשל שתי כפפות, אוזניות או זוג נעליים.





• **בחירת התיבה שבה יוגשו הפריטים:** שולי התיבה צריכים להיות נמוכים יחסית, כדי שהילדים יוכלו לקחת פריטים מהתיבה בעצמם, וכן ללא גלגלים, כדי שהיא תהיה יציבה. בנוסף לכך, התיבה צריכה להיות בעלת צבע לא מושך מדי, מכיוון שהיא לא מוקד הפעילות. עם זאת, ניתן לארגן את התיבה כך שתהיה בעלת תכונה הקשורה לפריטים שבתוכה, למשל: תיבת גרוטאות יכולה להיות בתוך ארגז שיצא משימוש המבוגר ותיבת "פתח- סגור" יכולה להיות בתוך מזוודה שנפתחת ונסגרת.

תפקיד המחנכת בתיבת גרוטאות ובתיבת פעילות



מומלץ כי המחנכת תלווה את הפעילות של הילדים בתיבה מתחילתה ועד סופה, תשב ליד הילדים בשעת הפעילות ותתווך להם את פעילותם. זאת במטרה לראות כיצד הילדים פועלים בתיבה, להכיר אותם באמצעות פעילות זו, לסייע ולעזור במידת הצורך וכן לפתור קונפליקטים. בנוסף לכך, במהלך הפעילות בתיבות הפעילות המחנכת מתבוננת בפעילותם של הילדים, מפרשת את הפעילות, מגדירה מטרה ולאחר מכן פועלת. למשל: אם המחנכת התבוננה בפעילותם של הילדים בתיבת "פתח-סגור" ושמה לב שהם עסוקים בסגירה של חפצים, בפעם הבאה שתגיש את התיבה היא יכולה לשים קופסאות בצד אחד של המרחב ומכסים בצד אחר, כך שהילדים יצטרכו ללכת ולקחת קופסה ממקום אחד ומכסה ממקום אחר, לראות איזה מכסה מתאים לקופסה, להתאים ביניהם וכן הלאה.

לסיכום

תיבות הפעילות הן חלק מהפעילויות המוגשות לילדים במעון. בארגון ובהגשת התיבות חשוב להתייחס לפרמטרים השונים, כגון: הפריטים בתיבה, אופן ההגשה, משך ההגשה ועוד. בנוסף, בהתאם לכל תיבה, חשוב לשים לב לנוכחות המחנכת וללמוד על הילדים ופעילותם מתוך התבוננות באופן משחקם עם הפריטים שבתיבות.

ביבליוגרפיה

פרק זה מבוסס על ניסיון שהצטבר עם השנים בעבודה במעונות לגיל הרך.

(1) האס, מ' וגביש, צ' (1995). *תינוקות ופעוטות מתנסים בארגז גרוטאות ובתיבת פעילות*. מכללת "אורנים".



המשחק במשק הבית

אורנית יחזקאל, מכללת אורנים

המשחק במשק הבית | אורנית יחזקאל, מכללת אורנים

למשחק תפקיד חשוב בהתפתחותו הילד. הוא מהווה עבורו פעילות שמטרתה הנאה והוא נהנה בעיקר מהתהליך ולא מהתוצאה. המשחק תורם לילד בכל תחומי ההתפתחות ובמהלכו משלב הילד פעילות, חשיבה, יצירה, פורקן רגשי, שליטה, הפעלת דמיון ועוד (1) [\(ראו הרחבה בפרק "המשחק וחשיבותו בהתפתחות הילד"\)](#).

משק הבית

באזור משק הבית אנו מאחדים את כל תחומי העיסוק המקובלים בביתו של הילד: פינת מטבח, תלבושות, פינת בובות, ובנוסף מרפאה, כלי עבודה ועוד. השם "משק בית" מדגיש את חשיבות המסגרת ואחדות התכנים המתרחשים בה (2).

גדעון לוי מתאר את אזור משק הבית כתמצית מהותו של המעון, שהופך לחלק מרכזי במסגרת החינוכית. משק הבית במעון ממלא מקום למשחק דמיוני המבוסס על החוויה המשפחתית יותר מכל אזור פעילות אחר. הפעילות באזור זה מאפשרת לילד פעילות מהנה, משקמת ומשחזרת כאחד. הוא רחוק מביתו ומשפחתו וקרוב אליו בו-זמנית (2).

במשק הבית בא לידי ביטוי משחק "כאילו", כלומר המשחק הסמלי [\(ראו הרחבה בפרק "המשחק וחשיבותו בהתפתחות הילד"\)](#).

משחק סמלי הוא מונח המשקף את יכולתו של הילד לייצג את העולם סביבו דרך משחק. המשחק הסמלי מתפתח במקביל לרכישת השפה ולשכלול הייצוגים הפנימיים של הילד, המאפשרים לו לייצג את המציאות בעזרת דימויים וחפצים. המשחק מאופיין בדמיון והילד משתמש בחפצים לא אמיתיים כדי לייצג חפצים אמיתיים.

ציון דרך ראשון של משחק סמלי נראה בפעולות "כאילו" שמתחילות לקראת סוף שנת החיים הראשונה, כאשר הפעוט מבצע פעולות "כאילו" ביחס לעצמו, לדוגמה שותה מכוס ריקה או מצמיד חפץ לאוזן כמו טלפון. לקראת גיל שנתיים נראה שהפעוטות מתחילים לכוון את פעולות "הכאילו" ביחס לחפצים אחרים, למשל מאכילים בובה, ובהמשך הם מכוונים את פעולת "הכאילו" כלפי הזולת, למשל אימא, מחנכת או בני

גילם. לדוגמה, כאשר ילד נותן למחנכת או לילד אחר לאכול מכפית. לקראת גיל שלוש נראה התחלה של משחק סמלי משותף שבו הילד נותן תפקיד דמיוני לא רק לעצמו אלא גם לאחר (ילד אחר מהמעון או למחנכת). זהו המשחק הסמלי המשותף (1, 3, 4).

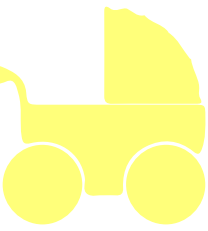


תרומת המשחק במשק הבית

למשחק הסמלי באזור משק הבית תרומה חשובה ביותר בהתפתחות הרגשית, החברתית, הקוגניטיבית והמוטורית של הילד.

במשחק הסמלי מתאמן הילד **ביחסים חברתיים** ולומד מיומנויות חברתיות כגון: נתינה, המתנה, שיתוף פעולה ועוד. המשחק מהווה שדה ניסיון חברתי משמעותי בתהליך הסוציאליזציה והאינטראקציה החברתית. דרך המשחק הילד מפנים נורמות חברתיות ומשפר את כישוריו החברתיים. כאשר הילד מזדהה עם דמויות שפגש הוא רוכש תכונות, כישורים, רגשות, מחשבות ומיומנויות של דמויות אלה. דרך ההזדהות הילד מבין את הזולת ואת התנהגותו.

בתחום הקוגניטיבי הילד מעשיר את שפתו, מפנים מושגים, לומד רצף פעולות, ממין חפצים ועוסק בפתרון בעיות. לדוגמה, בבנייה בקוביות ישנה התנסות של עיצוב, משקל, הכרת צורות הנדסיות, מושגי גודל ומרחב ועוד. באזור משק הבית הילדים מסדרים חפצים, למשל לפי מספר הילדים המשתתפים, צלחת לכל ילד ועוד. כמו כן, באזור זה ילדים מתנסים ומכירים חפצים וגירויים בעלי תכונות ושימושים שונים והם



מפתחים את החשיבה הסמלית שלהם.

בתחום המוטורי הילד מתרגל מיומנויות של מוטוריקה גסה ובעיקר מיומנויות של מוטוריקה עדינה דרך השימוש בחפצים השונים, בבנייה בקוביות, במשחק עם תחפושות, בכלי מטבח, בפינת המרפאה ועוד.

בתחום הרגשי ניתנת לילד ההזדמנות לחקות את המבוגרים. החיקוי מאפשר לילד להבין את המבוגרים, להזדהות עימם ולעבד ולתרגל מצבים מחיי היום יום. למשל כאשר ההורה לא מרשה לילד משהו, הילד מחקה סיטואציה זו במשחק ובכך מעבד את החוויה שחווה. במשחק הסמלי הילד יכול לבצע היפוך בתפקידים הקיימים בחיים המציאותיים. למשל כאשר ילדה משחקת כאילו היא אימא שמרדימה את הבובה שהיא הבת שלה. כמו כן, המשחק יכול לחרוג ממה שניתן לעשות במציאות. למשל ילד יכול לקחת צלחת, לשים אותה על ראשו ולהגיד שעכשיו יש לו קסדה על הראש, ובכך לבטא משחק סמלי שבו מתרחש משהו שלא יכול להתרחש במציאות. בנוסף לכך, במשחק הסמלי הילד יכול להתנסות ולשקף חוויות רגשיות, לבטא את יחסיו עם אנשים בסביבתו או לבטא צרכים ומשאלות שהוא לא תמיד מקבל במציאות. המשחק מאפשר לילד פורקן רגשי של דחפים אסורים, רגשות שליליים, תוקפנות והתנהגויות שאינן מקובלות במציאות. למשל ילד שלוקח פטיש מפלסטיק ודופק איתו על עגלת הבובות כאילו הוא מנסה לתקן אותה. בנוסף, במשחק הילד מעבד בעיות ומנסה למצוא להן פתרונות, כמו פתרון קונפליקטים בין אחים, התגברות על פחדים ועוד (1, 5, 6).



ארגון ותכנון מערך הפעילות באזור משק הבית

1. סמליות - כדי לעודד ולפתח את המשחק הייצוגי הסמלי רצוי לשים במשק הבית מגוון חפצים שמסמלים את החפץ האמיתי, כמו צלחת, סיר, תנור, כוס או טלפון שהם דגמים מוקטנים של החפצים, ולא את החפצים האמיתיים.

2. אופי החפצים - במשק הבית רצוי לשים חפצים המוכרים לילדים מעולמם, למשל כוס, תיק, נעליים, כובעים וכן חפצים פתוחים כגון קוביות צבעוניות קטנות, פקקים גדולים, חיתוכים של עיגולי עץ, גלילים ועוד, שיהוו "גירוי פתוח", כלומר גירוי שהילד יוכל לתת לו משמעות משלו, למשל ילד יכול לקחת גליל, לשים אותו על היד ולהגיד שזה צמיד, או לקחת פקקים, לשים בצלחת ולדמיין שזו פסטה. מכיוון שילדים לומדים דרך התנסות סנסו- מוטורית פעילה, חשוב להציע במשק הבית מגוון של חפצים



מחומרים שונים ולא רק פלסטיק, לדוגמה: עץ, מתכת, בדים וכד', שיאפשרו מגוון התנסות רחב עם חומרים שונים.

3. נגישות - החפצים יהיו מותאמים לגובה הילדים כך שהם יוכלו לבחור את החפצים מתוך המגוון שמוצע להם (7).

4. כמות - במשק הבית יהיו חפצים סמליים במידה המתאימה לטווח ההתפתחות והתפיסה של הילדים, ועל כן חשוב למצוא את האיזון בין אזור משק בית דל מדי בחפצים לבין אזור מוצף בגירויים יתר על המידה, שמייצר תחושה של בלגן וכאוס.

5. בטיחות - החפצים והאביזרים במשק הבית יהיו בטוחים למשחק, לא קטנים מדי, לא שבורים ולא חדים.

6. אסתטיקה - בחירת החפצים וארגונם יעשו בצורה אסתטית, שאינה צבעונית יתר על המידה, רצוי מחומרים טבעיים ככל שניתן בצבעים רכים.

משחק תינוקות במשק הבית

היכולת לייצג מידע קיים בהקשר חדש (פעולה סמלית) יוחסה שנים רבות לגיל שנתיים ומעלה.

אולם, מחקרים חדשים חשפו ניצני משחק סמלי כבר בגיל שישה חודשים, כך שתינוקות מראים ייצוג סמלי בפעולות פשוטות ובודדות ולא בסצנות שלמות ומורכבות (3). ככל שהיכולות המוטוריות של התינוק משתכללות (זחילה, ישיבה, הליכה, יכולת האחיזה וכד'), כך הוא יכול לגשת יותר לחפצים ולאנשים, דבר התורם להתפתחות פעולות המשחק. תינוקות משקיעים לעיתים מאמץ רב ודקות ארוכות רק כדי להצמיד את הכפית לפיה של הבובה. בנוסף, ממצאי מחקרים הראו קשר ישיר בין משחק לשפה, כך שהתנהגויות אלה מקדמות ומניעות זו את זו (3). המלמול מניע את פעולות המשחק והפעולה הסמלית הפשוטה מניעה את ניצני השפה (3).

לאור כך, כבר מגיל חצי שנה מומלץ להגיש לתינוקות תיבת פעילות ממוינת המכילה חפצים ממשק הבית: כפית, כוס, צלחת, טלפון, קערה, מסרק, שמичה קטנה וכד'. החפצים המוכרים לתינוקות תומכים ומעודדים את יכולתם הראשונית לשחק משחק סמלי-הקשרי (8).



חשוב להקפיד שכל החפצים יהיו בטיחותיים, בראש ובראשונה לא קטנים מדי, וזאת מכיוון שתינוקות משחקים, חוקרים ולומדים דרך הכנסת החפצים לפה (בשלב האורלי). רצוי שהחפצים יהיו הדגם המוקטן של החפץ האמיתי ומותאמים לגודל כף ידם של תינוקות. את החפצים הסמליים עבור תינוקות ניתן להגיש בשני אופנים: לסדר על גבי משטח הפעילות בצורה מרמזת על "תסריט" מסוים (כפית בתוך כוס, סיר ליד צלחת על גבי מפית, מברשת בתוך אמבטיה עם בובה קטנה) או להגיש אותם כאשר הם בתוך התיבה. על סמך תצפיות והתבוננות של המחנכת בפעילותם של התינוקות היא תלמד באיזה אופן עדיף להגיש את החפצים של משק הבית.

משחק פעוטות במשק הבית

בתום שנת החיים השנייה, יכולת החשיבה הסמלית של הפעוט מאפשרת לו לשחק במשחק סמלי (דרמטי). המשחק הסמלי כולל ארבע מיומנויות והתנהגויות שונות: הילד משחק תפקיד של דמויות אחרות, כאילו שהוא אבא, אימא, רופאה, נהגת וכד'. הילד משתמש ב"כאילו" לגבי עצמים ומצבים, לדוגמה, הבובה היא תינוק ו"נגיד שאנחנו בחנות" וכד'. עם הגיל הילד מרחיב ומאריך את משחקו. לדוגמה, ילדה מאכילה את הבובה, אחר כך רוחצת אותה ואחר כך משכיבה אותה בעגלה והולכת איתה לטיול (9).

בגיל שנה-שנתיים נכניס בהדרגה פינת משק בית הכוללת ריהוט מותאם ובטיחותי שאינו מסכן את הפעוטות: שולחן עם כיסאות, מטבח קטן, מיטה קטנה, ארונית עם כלי מטבח, כלי רחצה, כלי רופאה, מראה ותחפושות. לקראת גיל שנתיים ומעלה נוסף קוביות חלולות למשחק בנייה וכן קוביות מוצקות מסוגים שונים. אפשר להוסיף גם מעט כלי תחבורה וחיות.

קוביות - חשוב שיהיו מאורגנות לאורך הקיר ונגישות לילדים לפעילות באופן חופשי. בהדרגה, ככל שהילדים גדלים, נראה שילוב בין אזור הבנייה למשק הבית, ולכן חשוב שאזור הקוביות יהיה בקרבת משק הבית (2).

לבוש או תחפושות - את התלבושות נשים בתיבה ליד המראה, על מנת שהילדים יוכלו לשלב בין התיקים והכובעים לתלבושות ועל מנת שהם יוכלו להסתכל על עצמם במראה.

מטבח - חשוב לשים את הריהוט של המטבח הכולל כיור ותנור בפינת הקיר כדי

שהפעוטות לא יוכלו להזיזו וכן שיהווה מסגרת לאזור משק הבית.

שולחן אוכל - את השולחן מציבים בקרבת המטבח על מנת לסמל ולקשר בין המטבח לפינת האוכל. סביב השולחן יהיו כמה כיסאות, וכלי המטבח יימצאו גם בשולחן האוכל.

מיטות קטנות ובובות - במשק הבית יהיו בובות ומיטות קטנות. רצוי שאזור זה יכלול כמה בובות המייצגות מגוון ושונות אתנית, למשל בובות שנראות כמו בנים ובובות שנראות כמו בנות, כדי שכל הילדים יוכלו להזדהות איתם (7).

זמן הפעילות - חשוב לאפשר לפעוטות זמן של 45 דקות עד שעה של פעילות. המשחק הסמלי דורש מהילדים פעילות רגשית וקוגניטיבית מאומצת יחסית, ולכן רצוי שיתקיים אחרי האוכל ואחרי החלפות טיטולים על מנת שיהיו פנויים, שבעים וערניים.

תפקיד המחנכת במשק הבית

באזור משק הבית יש למחנכת תרומה חשובה ביותר להתפתחות הילד בכל התחומים, דרך ארגון הסביבה החינוכית, תיווך ומעורבותה במשחק. המשחק הסמלי הוא כלי נוסף עבור המחנכת ליצירת קשר ולקיום אינטראקציה איכותית ומשמעותית עם הילד. מכיוון שהמשחק הוא כלי הביטוי המרכזי של הילד, על המחנכת להיות קשובה למשחקו. עבור המחנכת מהלך המשחק הוא הזדמנות ללמוד על עולמו של הילד, צרכיו ויכולתו.

על המחנכת להיות נוכחת באופן פעיל במעורבות ובתיווך וכן בנוכחות המאופיינת ב"החזקה רגשית" המאפשרת השגחה והפניית הילדים למשחק. חשוב למצוא את האיזון בין נוכחות פעילה ומעורבת לנוכחות קשובה שמתבוננת ולומדת מה מעסיק את הילדים ואילו צרכים ומאווים עולים בתכני המשחק.

בנוסף, חשוב לשים לב אם יש ילד שמתקשה לשחק וכד'. נוכחות המחנכת יכולה לבוא לידי ביטוי בתיווך מותאם דרך התבוננות וצפייה במשחקם של הפעוטות, מיקוד ילד שמתקשה להתחיל לשחק, הרחבה של פעילות, הצעה של גירויים נוספים ונתינת משמעות למשחק, כדי ללמוד על צרכיהם ועולמם. עם זאת, אין כוונה שהמחנכת תהיה במרכז המשחק של הילדים ותפעיל אותם.

חשוב שהמחנכת תהיה באזור משק הבית בזמן הפעילות. מעורבותה של המחנכת במשחקם של הילדים במשק הבית מעשיר את מורכבות המשחק, תורם להארכת משך



המשחק, מקנה מיומנויות משחק, מעשיר את השפה ומעודד משחק חברתי. לפיכך, מומלץ שהמחנכת תארגן את אזור משק הבית בהגשה מרמזת. באופן הגשה זה המחנכת מארגנת את אביזרי המשחק בדרך המרמזת על אפשרויות המשחק הגלומות בהם. לדוגמה: ארגון החפצים על פי תסריט של ארוחה, שולחן ועליו צלחת, לידה כפית ומזלג, הגשת קוביות עם התחלה של בנייה או בובה באמבטיה קטנה עם כלי רחצה וכלי רופא ליד (10). הגשה מרמזת של אביזרי משחק כוללת לעיתים צירוף של אביזרי משחק מתחומים שונים, כדי להעשיר את המשחק ולהעלות את רמתו. לדוגמה, קובייה שמונחת על הרצפה, עליה פרוש בד ועליו מונחות שתי חיות קטנות.

"התסריט" שלפיו המחנכת מארגנת את אזור משק הבית, כך שיהיו אתרים-אתרים קטנים ומאורגנים, משמש בסיס למשחק הדרמטי בשלביו הראשונים, משפר את איכות המשחק של הילדים ומקל על יצירת סכמות הקשורות לאותו תרחיש (10).



לסיכום

פעילות ומשחק של ילדים במשק הבית חשובים ותורמים רבות להתפתחותם, החל מגיל הינקות ועד לגילים בוגרים. באמצעות משחק הילד מקבל מענה לצרכיו ומקום לפורקן רגשי, וכדי שזה יתאפשר יש להתייחס להיבטים השונים בארגון מרחב זה, תוך כדי נוכחות קרובה, תומכת ומאפשרת של המחנכת.



ביבליוגרפיה

- (1) בקר, ע' ודויד ל' (1998). המשחק בגיל הרך. מתוך אתר הגיל הרך <http://www.gilrach.co.il/?p=152>
- (2) לוין, ג' (1979). הפעילות באזור משק הבית בגן הילדים. המרכז ללימוד פעילות הילד, אורנים.
- (3) אור, ע' (2020). תינוקות, נפלאות תבונתם. מכון מופ"ת.
- (4) לוין, ג' (2000). משחקי ילדים, הז הזג, ד' (סיוון) עמ' 42-47.
- (5) סמילנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1993). המשחק הסוציודרמטי: אמצעי לקידום לימודי, חברתי וריגושי של ילדים צעירים. הוצאת אח.
- (6) קבלסון, א' (2005). תרומת פינוי המשחק להתפתחות הילד. מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=475>
- (7) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R., Yazejian, N. (2019). ITERS-3. *Infant/Toddler environment rating scale*.
- (8) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). ספר הגן. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומחלקת החינוך של התנועה הקיבוצית.
- (9) בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. מכון מופ"ת.
- (10) שוחט, צ' (2008). השפעת אופן השגת אביזרי משחק במעונות יום על התנהגותם של פועות. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת בר אילן. רמת גן.



תוכן במעון: נושא מותאם התפתחותית

ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

תוכן במעון: נושא מותאם התפתחותית | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

תוכן בגיל הרך מגלם בתוכו שני סוגי תכנים: תוכן מתוכנן ותוכן מזדמן. כלומר, התוכנית החינוכית במעון משלבת בין תכנים ידועים ומתוכננים מראש (למשל חג) לבין תכנים מזדמנים וספונטניים (למשל כלב שהילדים רואים בטיולים). בזמן עבודתה של המחנכת עליה לשים לב להתרחשויות בסביבת הילדים והמעון ולהחליט אם להתייחס לתוכן הקיים או לא (1).



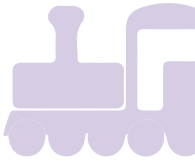
תוכן מתוכנן

תוכן מתוכנן הוא תוכן שהמחנכת חשבה עליו ותכננה אותו מראש בהתאם למאפייני הילדים, גילם והתעניינותם, וכן בהתאם ללוח השנה (למשל חג שמתקרב) או אירועים בקהילה. בנוסף, המחנכת משלבת בתוכן זה את תחומי העניין שלה ואת תפיסותיה החינוכיות. למשל כאשר ליד הפעוטון צומח עץ אלון גדול, מחנכת אשר נושא הטבע קרוב לליבה יכולה לתכנן מבעוד מועד לעסוק בתוכן זה. התוכן במעון כולל את הנושאים, המושגים, הערכים והמיומנויות שילדים עוסקים בהם במעון.

בחירת תוכן מתייחסת לשלושה היבטים:

- 1. היבט התפתחותי** - בבחירת התוכן יש לקחת בחשבון את המאפיינים ההתפתחותיים של הילדים ויכולותיהם, ולאפשר למגוון ילדים בעלי יכולות שונות לקחת בו חלק בתוכן. בנוסף, בתוכן הילד יוכל להתנסות במגוון מיומנויות (למשל: מוטוריקה גסה ועדינה, שירים, תנועה, שיח ועוד).
- 2. היבט חברתי-אישי** - התוכן צריך להיות קשור לתחומי העניין האישיים של הילדים, ליכולותיהם, לנטיותיהם, ולידע הקודם שלהם ולעולם הסובב אותם. התוכן צריך להיות רלוונטי עבור הילדים.
- 3. היבט חברתי-תרבותי** - בתוכן יבואו לידי ביטוי ערכי החברה שבה חיים הילדים והקהילה הסובבת אותם (2).





תוכן מזדמן

תוכן מזדמן הוא תוכן אשר המחנכת מחליטה לעסוק בו, ללא תכנון מוקדם, אלא בעקבות ההיתקלות המקרית בו (3). הגורם המזדמן שבו הוחלט לעסוק יכול להיות גירוי מזדמן, חפץ, שיח, אירוע או אדם כלשהו.

למשל: לפני יומיים נולדה לאחד הילדים במעון אחות. אירוע זה היה משמעותי עבור הילד, הוא סיפר על כך במעון והמחנכת החליטה להעמיק את התייחסותה לתוכן זה. כלומר, תוכן מזדמן בא מהעניין של הילד או של קבוצת ילדים והמחנכת היא זו שבחרת אם להתייחס ולהעצים את התוכן או לא וכיצד לעשות זאת.

תוכן מזדמן יכול לנבוע גם מעניין של ילד מסוים, למשל ילד שמתעניין במכוניות, או מעניין של קבוצת ילדים, וכאשר זה קורה, המחנכת הולכת עם הילד או עם קבוצת הילדים ובונה את המשך העיסוק בתוכן על פי העניין שלהם. תוכן מזדמן מאפשר ללכת אחרי יוזמת הילדים, העניין והסקרנות שלהם. בתוכן מזדמן המבוגר הולך אחר העולם של הילד, והמטרה היא לתת לילד מענה רגשי ולאפשר לו לבטא את עולמו ולא רק להעביר לו ידע בנוגע לתוכן. כדי לעסוק בתוכן מזדמן על הגננת להתבונן בילדים, לראות מה מעניין אותם, להיות קשובה אליהם ולהיות גמישה.

לאחר שהמחנכת מחליטה לעסוק בתוכן מזדמן, היא מתכננת אותו על פי המבנה של תכנון תוכן, והתוכן המזדמן יכול לבוא לידי ביטוי במגוון הפעילויות במעון: חצר, תיבות, טיול או מפגש.

תוכן מזדמן יכול להפוך לתוכן מתוכנן בהתאם לעניין הילדים. כלומר, במקרה שבו תוכן התחיל באופן מקרי, אך המחנכת שמה לב שהוא מעסיק את הילדים למשך זמן, היא יכולה להחליט לעסוק בו באופן מתוכנן ולאורך זמן במעון.

אופן העבודה על תוכן (מתוכנן או מזדמן)

כדי לתכנן תוכן במעון נדרשת עבודה מקדימה של המחנכת, המכוונת אותה לעבודה מדויקת על פי מטרות מוגדרות שנועדו ליצור תוכן מותאם הבנוי היטב. אלה השלבים המומלצים בתכנון תוכן (מזדמן או מתוכנן):

לימוד התוכן ברמת המבוגר: ראשית על המחנכת ללמוד את התוכן ברמת המבוגר ולקרוא חומרים רלוונטיים סביב התוכן הנבחר כדי שיהיה לה ידע רחב על התוכן





ואפשרות לבחור במה היא רוצה לעסוק עם הילדים בהקשר לתוכן זה. כאשר המחנכת תהיה בקיאה בתוכן לפרטי פרטים, תהיה לה יותר גמישות בהעברת התוכן, היא תדע מהן המטרות שלו ותוכל להתאימו טוב יותר לילדים.

לימוד תתי-תכנים המרכיבים את התוכן הנבחר: תוך כדי לימוד התוכן ברמת המבוגר, המחנכת רואה אילו תתי-תכנים מרכיבים את התוכן הרחב. לדוגמה, בתוכן שירי אמירה ומשחק, תתי התכנים הם: שירי אמירה ומשחק בנושא מטפחת, שירי אמירה בנושא כדור או שירי אמירה בנושא בלון. בתוכן סביב עץ האלון תתי התכנים הם: עץ, גזע, ענפים, עלים ופירות, וגם סביבת העץ, בעלי חיים שמגיעים לעץ, מה העץ נותן לנו ומה אנו יכולים לתת לעץ.

תרומתו של התוכן: במסגרת לימוד התוכן ברמת המבוגר לומדת המחנכת על אודות חשיבותו של התוכן לאדם ולילד והחיבור של התוכן לעולם האנושי.

גיבוש ערכים לתוכן: בהמשך לכך מגלה המחנכת מהם הערכים שקשורים בתוכן זה, כלומר רעיון מוסרי או תפישה שהאדם שואף לפעול על פיה. למשל בתוכן העוסק בשירי אמירה ומשחק הערכים שיכולים לבוא לידי ביטוי הם: יכולת מוטורית, יכולת תיאום ופיתוח השפה. בתוכן העוסק בעץ האלון הערכים שיכולים לבוא לידי ביטוי הם: חיבור לטבע, רגישות לסביבה ושייכות לסביבה.

מאפייני הגיל: המחנכת מגדירה את מאפייני הגיל של הילדים. היא חושבת מהם מאפייני הגיל הרלוונטיים לקבוצת הגיל שאיתה היא עובדת במעון ומגדירה כל מאפיין שכזה. למשל בתוכן שירי אמירה ומשחק מאפייני הגיל שיכולים לבוא לידי ביטוי הם: למידה סנסו- מוטורית, אמון בסיסי והשלב האורלי. בתוכן עץ האלון מאפייני הגיל שיכולים לבוא לידי ביטוי הם למידה סנסו- מוטורית, חשיבה קונקרטיה וקושי להבין סיבה ותוצאה.

התאמת הערכים של התוכן למאפייני הגיל: מתוך כל הערכים שהגדירה המחנכת קודם לכן, היא חושבת אילו מבין הערכים מתאימים לילדי המעון ולשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים. הערך שנמצא מתאים הוא הערך שהיא מגדירה כמטרת-על. מטרת-על המבוססת על הערך הנבחר מכוונת לעתיד הרחוק ולכלל האוכלוסייה והיא מנוסחת באופן כולל, למשל: בתוכן סביב שירי אמירה ומשחק, הערך הוא לפתח בילדים יכולת מוטורית ותיאום תנועה. בתוכן עץ האלון, הערך הוא לפתח בילדים רגישות לעולם הטבע.

בחירת תתי-התכנים של התוכן הנבחר: בהתאם למטרת-העל שהוגדרה ייבחרו





תתי-תכנים שבהם תעסוק המחנכת, מתוך תתי התכנים שנרשמו קודם לכן בעת לימוד התוכן ברמת המבוגר. התאמתו של כל תת-תוכן תיבחן בהתאם למטרת-העל שהוגדרה.

הגדרת מטרות לתוכן: לאחר הגדרת מטרת-העל ותתי-תכנים יוגדרו המטרות הייעודיות והמטרות האופרטיביות. מטרות ייעודיות מכוונות לקהל היעד ומתמקדות בתהליכים. למשל: הילדים ינועו בחלל בהתאם להנחיית המבוגר או הילדים יווסתו את תנועותיהם. מטרות אופרטיביות הן נצפות ומדידות וקשורות להתנהגות או לפעולה שנוכל לראות שהילד מבצע, למשל: הילד יקפוץ במקום חמש פעמים.

בחירת האמצעים להעברת התוכן: לאחר גיבוש המטרות לתוכן ייבחרו האמצעים שבהם ייעשה השימוש בתוכן ויתוכננו הפעילויות. הפעילויות סביב התוכן צריכות להיות קשורות ביניהן ולהיבנות נדבך על נדבך.

הצעה לשלבי תכנון פעילות

1. פרטי הפעילות



1. כתיבת נושא הפעילות, למשל: פעילות בתנועה.
2. הגדרת המטרה הייעודית של הפעילות והמטרות האופרטיביות (מומלץ להגדיר עד חמש מטרות אופרטיביות).
3. כתיבת שיקולי הדעת בבחירת הפעילות (סיטואציה שהובילה, התאמה לגיל, לצרכים, לתחומי עניין או למאפיינים התפתחותיים).
4. אפיון קהל היעד, התייחסות למאפייני הילדים ולגילם, התייחסות לאילו ילדים מתוכננת הפעילות (כל ילדי המעון או רק חלק מהם), התייחסות למספר המשתתפים בפעילות והתייחסות לידע הקודם שלהם בנושא.

2. תכנון הפעילות

לפני כתיבת התכנון המפורט של הפעילות רצוי להתייחס לנקודות הבאות:

- המקום בו תתקיים הפעילות.
- באיזו שעה תתקיים הפעילות.



- מהו משך הפעילות הצפוי.
- כמה משתתפים יהיו בפעילות.
- אילו משאבים ועזרים נדרשים.
- תיאומים מיוחדים (כולל עם הצוות).

3. תכנון מפורט של הפעילות יתבצע מהמוחשי למופשט בהתאם לשלבים הבאים (4):

- (א) התנסות פעילה בתוכן בסביבת החיים הקרובה.
- (ב) התנסות בתוכן בסביבה שארגנה המחנכת.
- (ג) שימוש בייצוגים חזותיים ושמיעתיים, למשל: שיר, תמונה, ציור וכד'.
- (ד) שימוש במלל: עיסוק בתוכן במפגש.

הדגמת התכנון המפורט סביב תוכן שירי אמירה ומשחק בנושא מטפחת:

(א) פתיחה - המחנכת תשיר שיר קבוע לפתיחת המפגש. ניתן לברך כל ילד בברכת בוקר טוב באמצעות בובה רכה. לאחר מכן תציג המחנכת את הגירוי (מטפחת) שהביאה למפגש, תוך כדי שירת השיר "יש לי מטפחת..."

(ב) גוף הפעילות - המחנכת תשיר שוב את השיר "יש לי מטפחת" והפעם תחלק לכל ילד מטפחת. היא תיתן לכל ילד להתנסות עם המטפחות באופן חופשי, כאשר היא שרה שוב את השיר (בגיל הרך יש משמעות לשיר שיר כמה פעמים, מכיוון שלוקח לילדים זמן לקלוט את הגירוי-השיר ולהצטרף למחנכת). תוך כדי פעילותם של הילדים עם המטפחות, המחנכת יכולה לשים את הפעולות שהם עושים עם המטפחת, להתייחס לצבע המטפחת, להניח מטפחת על הראש של אחד הילדים ולהוריד אותה וכד'.

(ג) סיום הפעילות - המחנכת שרה שיר קבוע לסיום המפגש ואוספת את המטפחות מהילדים.

הדגמת התכנון המפורט סביב תוכן עץ האלון:

כמה ימים לפני תחילת העיסוק בתוכן עץ האלון במעון, המחנכת, צוות המעון והילדים יצאו לכמה טיולים לעץ האלון ויאספו חלקי עץ מהסביבה.



שלבי תכנון הפעילות במפגש במעון:

(א) פתיחה - פתיחת הפעילות בפעולה קבועה, למשל: שיר קבוע או הצגת גירוי כלשהו הקשור לתוכן.

(ב) גוף הפעילות - תכנון מהלך הפעילות עצמה.

מיקוד הילדים בתוכן והתנסות: המחנכת מביאה למפגש את הבלוטים והספלולים שהילדים אספו בטיול ומאפשרת להם התנסות חופשית איתם. המחנכת נמצאת עם הילדים בפעילות, עוברת ביניהם וממשיגה את מה שהם עושים. לאחר מכן היא מציגה לילדים תמונה של עץ אלון ושואלת אותם: "מה רואים כאן?" היא אוספת את דברי הילדים וחוזרת על חלק מהדברים שנאמרו. עיבוי התוכן: המחנכת שואלת: "מי יודע היכן יש עץ אלון?" "מה אנו יודעים על עץ האלון?"

(ג) סיום הפעילות - המחנכת ממשיגה את מה שהילדים עשו עם הגירויים הקשורים לעץ האלון (בלוט, ספלול, עלה, ענף). היא שואלת אותם מה הם למדו על עץ האלון. ניתן גם לשיר שיר קבוע לסיום הפעילות במפגש.

4. רפלקציה בסיום העברת הפעילות

בסיום הפעילות או בסוף היום מומלץ שהמחנכת תחשוב על הפעילות שהעבירה. חשוב להתייחס להיבטים הבאים: כיצד הילדים פעלו, כיצד היא הרגישה בפעילות, אילו דברים היו מוצלחים, אילו דברים היו פחות מוצלחים, אם היו דברים שניתן היה לעשות אחרת וכד'. על סמך רפלקציה זו המחנכת תתכנן את הפעילות הבאה ותתאים אותה לתוכן, לדברים שעלו בפעילות ולילדים.

חשוב לציין כי בתכנון תוכן הנושא שבו עוסקים יבוא לידי ביטוי לא רק במפגשים אלא במגוון פעילויות במעון, למשל: בתיבות פעילות, בחצר או בטיול. כל זאת בהתאמה לתוכן ולשלבי התכנון שלו.

ביבליוגרפיה

- (1) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). *ספר הגן*. הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- (2) משרד החינוך המנהל הפדגוגי - האגף לחינוך קדם יסודי (2010). *עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי*. גף פרסומים: משרד החינוך.
- (3) דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה*. הוצאת ספרית פועלים.
- (4) Wagner, R. W. (1970). Edgar Dale: Professional. *Theory into Practice*, 9(2), 89-95.



מפגש בגיל הרוך

אורנית יחזקאל, מכללת אורנים

מפגש בגיל הרך | אורנית יחזקאל, מכללת אורנים

מפגש בהגדרתו הוא התכנסות שנקבעה מראש, פגישה של חברים בארגון, בתנועה וכד'. המפגש בגיל הרך הוא התכנסות חברתית קבועה של כלל ילדי הקבוצה או רובם. זוהי התכנסות יזומה, מתוכננת ומונחית על ידי המחנכת, אשר מתבצעות בה פעילויות הקשורות בתחומי חיים שונים ומגוונים, המועלים על ידי המחנכת ועל ידי הילדים.



מפגשים הם חלק בלתי נפרד מסדר היום במעון. לפעמים הם ממלאים תפקיד מלכד בלבד, ולפעמים תפקיד מייצב או מרגיע בתוך ההתנהלות היום יומית במעון (1).

בעבר היה נהוג לקרוא לזמן המפגש "שעת ריכוז", אך בעשורים האחרונים המונח הוחלף ל"מפגש", אשר מתאר באופן נאמן יותר את מטרת ההתכנסות. בעבר הושם בשעת הריכוז דגש רב על תרגול של מיומנויות הקשבה, המתנה בתור וקליטת מידע כהכנה לבית הספר, והמחנכת הייתה זו ששואלת את השאלות והילדים התבקשו להשיב (1, 2, 3). לעומת זאת, גישתנו היא כי יש לקיים מפגש ולא ריכוז. למפגש מטרות ועקרונות שונים מהריכוז, שעליהם נרחיב כאן.

מטרת המפגש

מטרתו העיקרית של המפגש היא ליצור פגישה חווייתית חיובית אשר תהיה משותפת לכל הילדים ושיתקיימו בה הדדיות והרגשת שייכות של הילדים לקבוצה, תוך כדי מתן ביטוי אישי וקבוצתי (3).

כאשר אוספים את כל הילדים, או את רובם, אחת המטרות העיקריות היא חברתית. הילדים היושבים במפגש במעגל זוכים לחוויית יחד ולתחושה שהם חלק מקבוצה והם לומדים גם להקשיב ולהיות חלק מהשיח המשותף. העיקרון הבסיסי אשר מתקיים במפגש הוא מתן אפשרות לכלל הילדים להיות שותפים פעילים בו-זמנית. לכן, חשוב שהמחנכת תציג במפגש את הדברים שמאפשרים זאת: שירים, ריקודים, תנועות ידיים, מלל, משחקים מגוונים, משחקי תנועה, שיחה ודיון, סיפורים, סיפורים בהמחזה ועוד.

מומלץ שבעת תכנון המפגש תהיה חשיבה על העניין של כלל ילדי הקבוצה מכיוון שכל ילד בקבוצה הוא פרט אשר מאזין, מקשיב, שואל שאלות, מבין ושותף לנעשה בתוך קבוצה, שמסוגלת לחוות חוויה משותפת מתוך הנאה, עניין וסיפוק צרכים של כל הנוכחים.

במפגש ילד יכול להיות פעיל גם כאשר הוא מקשיב, מדבר, משחק או שר, וכמובן גם כאשר הוא פעיל תנועתית, בתנאי שנושא הפעילות יהיה משותף לכל הילדים (3).

המפגש הינו אחת הפעילויות המרכזיות שבהן המחנכת היא היוזמת של הפעילות וגישתה היא הקובעת את תוכנו, אופיו ואיכותו. חשוב שהתכנים לא ייקבעו על פי הצורך של המחנכת ללמד את הילדים נושאים שונים, אלא יהיו מבוססים על המציאות שבה הילדים חיים, השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים ומותאמים ליכולות של הילדים להבינם. למשל, מפגש העוסק בעונת האביב יכול לכלול פרחים או חרקים מוכרים שהילדים פוגשים ביום יום, בטיולים ובסביבת המעון. מפגש העוסק בסיפור חג הפסח יכול להתמקד באלמנטים רגשיים הקרובים לעולמו של הילד כמו משפחתו של משה הקטן בתיבה. מכאן שהמפגש הוא חלק מסדר היום במסגרת החינוכית אך ישנם היבטים שונים במפגש שעליהם יש לתת את הדעת: מה מקומו ותפקידו של המפגש, אם כולם חייבים להשתתף, מה תוכן המפגש, מה אורכו, מהו אופן הישיבה ושאלות מעשיות נוספות (4).



תרומת המפגש להתפתחות הילד

מפגש המיושם בצורה המותאמת ליכולותיהם של הילדים יכול לתרום להתפתחותם.

מבחינה חברתית, הילד הצעיר זוכה בעת המפגש לתחושת יחד ושייכות לקבוצה. המפגש מהווה פגישה חברתית המזמנת היכרות נוספת בין הילדים ובין הילדים לזוות. כמו כן, המפגש הוא הזדמנות לביטוי אישי של הילד בפני הקבוצה כפרט וכחלק ממנה. למשל: ילד שעושה תנועה בשיר בוקר וכל הילדים מנסים לחקות את תנועתו.

בתחום הרגשי, הילד המשתתף במפגש יכול למצוא תכנים או נושאים שערים הוא מזדהה, להתחבר באופן אישי לתוכן המועבר במפגש ולהיזכר בחוויה דומה שחווה. למשל, כאשר ילד מציג במפגש סיפורים וחוויות אישיות מטיול עם המשפחה, חפץ מיוחד שמצא או תמונה, והוא משתף את הקבוצה. כשמחנכת נותנת לילד מקום ומרחב לביטוי אישי ייחודי, היא מאפשרת העצמה אישית, טיפוח תחושת מסוגלות וכן טיפוח דימוי עצמי חיובי. בנוסף, המפגש הוא עוד הזדמנות ליצירת קשר של אמון וביטחון רגשי בין המחנכת לילד הרך. לדוגמה, במפגש בוקר המחנכת עוברת עם בובת יד, מלטפת את ראשם של הילדים ומברכת כל ילד באופן אישי בברכת בוקר טוב, מסתכלת לכל ילד בעיניים ומחייכת לעברו. כמו כן, במפגש ילדים מעבדים חוויות אישיות וקבוצתיות מטיולים, מחגים ומפעילויות המעון באמצעות סיפורים, שירים, המחשות, שיח ועוד, המאפשרים שחזור ועיבוד של החוויה הרגשית. לבסוף, הילד מתאמן במפגש בהקשבה ובויסות התנהגות.

בתחום המוטורי, הילד מתנסה בפעילויות בתנועה ומשכלל מיומנויות של מוטוריקה עדינה וגסה, שיווי משקל, תיאום עין-יד, התמצאות במרחב ועוד. לדוגמה, בשירי אצבעות, כאשר המחנכת משתמשת בתנועות הידיים המלוות את השיר, הילד מחקה את הפעולה, לומד לתאם בין העין ליד ולווסת את תנועתו למקצב השיר. בנוסף, המחנכת יכולה להשתמש בשירי תנועה שמעודדים ויסות, הליכה ועצירה, דילוג ועצירה והקשבה להוראות. דוגמה נוספת יכולה להיות במסלול במפגש שבו הילדים קופצים בין החישוקים וממשיכים לפעילות הבאה.

מבחינה קוגניטיבית, על אף שהמפגש אינו הפעילות המרכזית ללמידה (כפי שמחנכות רבות חושבות), ילדים מפתחים במפגש את מיומנויות השיח שלהם ואת אוצר המילים גם דרך חשיפה לשירים ולסיפורים. בנוסף, יש למחנכת הזדמנות להשתמש בעקרונות התיווך כדי להרחיב ולתת משמעות לגילוי שהילדים גילו בטיול,

להרחיב את הידע על פרח שראו, על אדם משמעותי שפגשו ועוד. ילדים צעירים לומדים כל הזמן ולאורך כל היום והמפגש מהווה חלק מלמידה זו.

תכנון מפגש, מערך הפעילות ועקרונות מנחים

העקרונות שמבנים ומנחים את המפגש הם:

- **התאמה** - התאמת הנושא לילדים ולשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים.
- **רלוונטיות** - בחירת נושאים, חפצים וגירויים המוכרים לילד וקשורים לעולמו.
- **פעילות** - גמישה, מהנה, חווייתית, מגוונת ומעוררת עניין אצל הילדים.
- **שותפות** - חשוב שגם הילדים וגם הגננת יהיו שותפים לנושאים שמועלים במפגש.
- **תחושת שייכות** - יצירת אווירה שבה כולם ירגישו שייכים לקבוצה וירגישו בנוח.
- **מקום המפגש**: יש צורך במקום מוגדר וקבוע בתוך המעון אשר כל המפגשים יתקיימו בו, זאת במטרה לאפשר לילדים תחושת ביטחון. מומלץ שהמפגש יתקיים בשטח מרווח המאפשר פעילות לכלל הילדים, תוך מתן מרחב ישיבה ומרחב תנועת מתאים. יש הנוהגים לקיים את המפגש בחדר צדדי, ריק מגירויים, כדי לתמוך ביכולת המיקוד, הקשב והריכוז של הילדים. מומלץ דווקא לקיים את המפגש במרחב המרכזי של המעון כפעילות כמו שאר הפעילויות, ובכך לתת לו את המקום והחשיבות המתאימים במרחב המעון. זאת מתוך התפיסה שהמפגש משתלב בסדר היום ואינו פעילות המתמקדת בלמידה בלבד, ולכן אין צורך במקום נקי וריק מגירויים.
- **אופן הישיבה במפגש**: הישיבה במפגש הינה על כיסאות, ספסלים או על שטיח (תלוי באמצעים הקיימים במעון) במעגל שלם וסגור, והמחנכת וכלל נשות הצוות גם כן יושבות במעגל. זאת במטרה ליצור שוויון ומעמד שווה לילדים (כולם שותפים) ולאפשר לכלל צוות המעון להיות שותף לחוויה החברתית ולהיות חלק מהקבוצה. צורת הישיבה במעגל מאפשרת ליצור קשר עין, לראות ולשמוע את כולם. בנוסף, המעגל יוצר אווירה אינטימית ותורם לתחושת השייכות של היחיד לקבוצה.
- **משך המפגש**: כאשר הפעילות יזומה על ידי הילד, יכולות הקשב והריכוז שלו ינועו בין חמש דקות ל-30 דקות, וזאת לעומת חמש-עשר דקות כאשר הפעילות אינה יזומה על ידו. לכן על המחנכת למצוא את הדרכים שיעודדו את פעילות הילד ויאפשרו לו להאריך את יכולות הקשב שלו מתוך עניין, השתתפות וסקרנות. בהתאמה, מחקרים

מצביעים על כך שיכולת הריכוז של ילדים בגיל הרך מוגבלת לעשר דקות. מעבר לטווח זמן זה הילד אולי יושב במקומו, אך אין פירושו של דבר שהוא מרוכז בפעילות או מפיק ממנה את התועלת הרצויה (3). לכן ההמלצה היא מפגש שאורכו נע בין 15 ל-25 דקות.

• **זמני המפגש:** עבור ילדים מתחת לגיל שנתיים רצוי לקיים מפגש אחד ביום. הוא יכול להתקיים לאחר ארוחת הבוקר, כאשר הילדים שבעים ופנויים לפעילות, או לפני ארוחת הצהריים. ניתן להתייחס במפגש לחוויות שהילדים חוו עד לשעה זו במעון (גירוי חדש שבו נתקלו, אדם שפגשו, משהו שונה ומיוחד שעשו ועוד). החל מגיל שנתיים נהוג לערוך שני מפגשים, מפגש בוקר הפותח את היום ומפגש צהריים הסוגר את הפעילויות של היום, למשל, התייחסות לאירוע מעניין שקרה היום או סיפור לפני מנוחת הצהריים.

• **התאמת סוגי התכנים במפגשים:** מכיוון שרמת ההבנה של הילד הצעיר אינה תואמת את זו של ילד המעון והיא מושפעת מעולמו הפנימי של הפעוט, חשוב להתאים את התכנים לעולמם של הפעוטות. על המחנכת להיות ערה לפערים בחשיבה בין המבוגר לילד ולהתאים את התכנים לגיל של הילדים וליכולת ההבנה שלהם. תוכן המפגשים צריך להיות חווייתי על מנת שיניע אותם להיות פעילים. חשוב שהמחנכת תהיה רגישה לרעיונות שהילדים מציעים במהלך המפגש ותשלם במפגש או במפגשים הבאים, דבר המצריך גמישות ויכולת לשנות את תכני ותוכן המפגש בהתאם לרעיונות של הילדים ולצרכים שלהם.

חשיבתו של הילד הצעיר נוטה להיות קונקרטי ולכן במפגש חשוב להעלות תכנים המוכרים לילדים, אשר קשורים בחוויותיהם ובהתנסויותיהם, כך שהילדים יוכלו לעשות הקשרים בין נושאים המועלים במפגש לחוויות היום יום. לדוגמה, לא נדבר עם הילדים על פירות הדר אם הם עדיין לא פגשו בהם, טעמו אותם, קילפו אותם, עשו מהם מיץ ועוד. ראשית, נביא למפגש את פירות הדר, ניתן לילדים לגעת בהם, לקלף, לטעום ולהריח אותם. רק לאחר שהם עברו את החוויה והתנסו עם הגירוי ניתן יהיה להתחיל "ללמד" את הילדים על אודותיהם, לדבר על התכונות שלהם, לשאול עליהם שאלות, לספר סיפורים, לשיר שירים ועוד. באופן דומה, במפגש לאחר טיול נתמקד בדברים שהילדים ראו ונביא למפגש כמה פריטים שנאספו במהלך הטיול, לדוגמה, נוכל להביא אבנים, פרחים ועלים. נעביר את הפריטים בין הילדים, ניתן להם



זמן לבחון אותם, נשאל אותם מה זה, או מה הם ראו בטיול ומה עניין אותם. נקפיד לשאול אותם שאלות פתוחות ונספר להם סיפור או נשיר שיר על אותו תוכן (1).

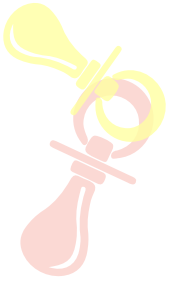
דוגמאות לסוגי התכנים המועברים במפגש:

אירועים בחיי היחיד ומשפחתו (חתונה, לידה, היריון, יום הולדת); אירועים בחיי הקבוצה הקיימת במעון (חגים ומסורות, מסיבות, טיולים, אירועים בחיי הקהילה, תופעות בסביבה הקרובה לילד); תכנים מזדמנים שהילדים מביאים; תכנים שפוגשים בטיול או תכנים רגשיים (פחדים, גמילה).

השתתפות במפגש:

עולה השאלה האם כל הילדים "חייבים" לשבת או להיות נוכחים במפגש? השאיפה היא שהילדים יתעניינו וירצו להיות שותפים במפגש, וכי גם תינוקות שעדיין לא יושבים יהיו חלק ממעגל המפגש. בגיל לידה עד שלוש, מציע האיטרס-3 (המדד להערכת סביבתו של התינוק או הפעוט) לא לחייב את כל הילדים להשתתף במפגש ולאפשר פעילות חלופית במקביל למי שאינו מעוניין במפגש (למשל בתיבת פעילות) (5). עם זאת, השאיפה היא שכלל הילדים יהיו שותפים למפגש ושהמחנכת תמצא את הדרכים לשתף ולעניין אותם. למשל, אם לאחד מילדי המעון קשה לשבת במפגש, ניתן לאפשר לו לעסוק בפעילות אחרת שקטה בזמן זה, וכאשר הוא ירגיש שהוא פנוי, יבוא ויצטרף למפגש. עם זאת, חשוב לשים לב כי לא נוצר מצב שבו הילד חוזר למפגש ויוצא ממנו כמה פעמים. לעיתים ישנן מחנכות החוששות שאם תינתן אפשרות לאחד מילדי המעון לא להשתתף המפגש, זה יגרום לילדים נוספים לא להשתתף גם כן, אך מהניסיון שלנו ניתן לומר כי הילדים רוצים להיות חלק מהקבוצה שמתתפת במפגש, ואם המפגש מתוכנן כך שהוא רלוונטי ומעניין עבור כל הילדים, הם לא ירצו להיעדר ממנו. בנוסף לכך, המפגש עלול להפוך לעיתים למקום לריבוי קונפליקטים וגילויי תוקפנות בין הילדים עקב הישיבה הממושכת או הצפיפות. המפגש אף עלול לזמן ריבוי הערות שליליות מצד המחנכת על אופן הישיבה של הילד, ילד שמדבר, ילד שמתנועע במקום, ילד שמפריע וכד'. אלו סממנים המזמינים אותנו לעצור ולחשוב אם המפגש מותאם לכלל הילדים בקבוצה בהתחשב בצרכים השונים ובטמפרמנט השונה של הילדים. חשוב שהמחנכת תבחן אם המפגש נעשה תוך כדי שיתוף והקשבה לילדים או שהמפגש מדגיש את השליטה שלה (2). אכן במפגש בו נוכחים כל הילדים לא קל להתייחס לכל ילד או ילדה באופן אישי ולהתחשב ברצונות ובצרכים של כל הילדים,





ולכן חשוב שהמפגשים יהיו קצרים, רלוונטיים, עשירים, מגוונים ומותאמים לגיל הילדים.

תפקיד המחנכת במפגש

בגיל הרך מרבית הלמידה של הילד מבוססת על התנסות, כלומר הילד חוקר את העצמים בסביבתו ולומד באמצעות מפגש ישיר שלו עם הגירויים בסביבתו. התכנים המועברים במפגש צריכים להיות מבוססים על התנסויות חושיות-תנועתיות המוכרות לילדים. רצוי שמחנכת תמעיט בדיבור, תחזור על דברי הילדים, תאפשר לילדים לשוחח על פי הידע והעניין שלהם באותו רגע ותיתן להם אפשרות לבטא רגשות, פחדים, מחשבות ועוד.

המחנכת היא זו שמתכננת מראש את הפעילות במפגש, אך חשוב מאוד שהיא תדע גם להיות גמישה כאשר הילדים יציעו רעיונות אחרים ונוספים לפעילות. על המחנכת לגלות אמפתיה לילדים ולהתייחס בכבוד לכל ילד וילד במפגש. עליה להתייחס לתגובות הילדים ולהגיב באופן מותאם, לתווך את דבריהם במידת הצורך, לכוון ולתמוך במי שצריך. חשוב שהמחנכת תעודד את הילדים לשאול שאלות ולמצוא פתרונות ותגלה ערנות ורגישות לתגובות שבאות מהילדים. בהתייחס לתגובות העולות מהילדים, עליה להתאים את התוכן, את הפעילות ואת משך המפגש ולשמור על קשר עין עם כל הילדים.



מפגש בשנת החיים הראשונה - תינוקות

כדי לפתח מיקוד קשב, תינוקות זקוקים למגע וליחס אישי, ועל כן הם יושבים בחיק המחנכות בצורה קרובה ואינטימית המאפשרת מפגש קרוב. מומלץ שהמחנכות ישבו על הרצפה בגובה הילדים. המפגשים צריכים להיות קצרים ולכלול הפעלה של הגוף דרך שירי אצבעות, שירי משחק, דקלומים, פעילות קצרה עם אביזר (כדור, מטפחת) וסיפורים קצרים. מרגע שתינוק מתיישב בעצמו, המפגש יתקיים על שטיח ללא כיסאות, והמחנכת יושבת בגובה הילדים. מומלץ לפתוח את המפגש בשיר קבוע שמלכד, יוצר קשב ועניין ומזכיר לילדים שהמפגש מתחיל (6). לאחר מכן ניתן לברך כל ילד ב"בוקר טוב" באמצעות בובת יד רכה, לשיר כמה שירים, כולל שיר לסיום המפגש. מומלץ לא להרבות בשירים, אלא לבחור שיר או דקלום אחד או שניים ולחזור על כל אחד מהם פעמיים-שלוש, מפני שלוקח לילדים הצעירים זמן לקלוט את השיר או הדקלום ולהצטרף למחנכת ולתנועותיה.



מפגש בגילי שנה-שנתיים

גם בגילים הללו מומלץ לקיים את המפגש בישיבה על שטיח שמגדיר את אזור הישיבה במפגש ועוזר לילדים להפנים את כללי הישיבה במעגל, אך גם מאפשר תנועות. ישיבה על שטיח ולא על כיסאות מאפשרת לילדים קימה וחזרה לישיבה ללא התעסקות מיותרת ברעשי הכיסאות או השרפרפים הזזים. בגיל זה חשוב שהמפגש יכלול שירים, דקלומים, פעילות בתנועה, אמצעי המחשה, אביזרים ועוד. מפגש צוהריים כולל פעילות של רגיעה באמצעות סיפור לפני מנוחת הצוהריים. חשוב שהצוות יהיה קשוב לצורכי הילדים כדי לעודד אותם להשתתף. לדוגמה, שימוש בעזרים מוחשיים מאפשר לילדים להבין את התוכן שאליו מתייחסת המחנכת ולקשרו לחוויותיהם. אם ישנו ילד שדעתו מוסחת ניתן לאפשר לו לשבת בחיקה של המחנכת (6).

מפגש בגילי שנתיים-שלוש

בגילים הללו השפה של הפעוטות מתרחבת ואפשר לקיים שיח קצר או שיתוף של הילדים בחוויותיהם מהטיול, מפעילות אחרת או מהבית (6). המחנכת משתמשת באמצעים העוזרים לילד להיות שותף פעיל: שירים, סיפורים, תנועה, אביזרים, המחשה, משחק ועוד. מומלץ כי למפגשים יהיו התחלה וסוף מוכרים המסמנים לילדים את תחילת המפגש ואת סיומו הקרב, זאת באמצעות שיר מוכר וקבוע שתמיד יושר בתחילת המפגש וכן שיר קבוע שישירו המחנכת והילדים בסיום המפגש. הקביעות והחזרתיות שבכך מקלה על הילדים להתמצא במרחב ובזמן ותורמת לתחושת הביטחון שלהם. מומלץ להשתמש במפגש בסיפור משחזר חוויה המורכב מתמונות או מצילומים אמיתיים של הילדים סביב נושאים או תכנים שונים: חגים, ביקור ברפת, ביקור במכולת השכונתית, טיול שלוליות, פעילות בחצר ועוד. סיפורים אלו מעודדים את יכולת ההיזכרות של ילדים, מאפשרים עיבוד ושחזור של חוויות וכן קיום של שיח בקבוצה, שאילת שאלות ועוד (ראו הרחבה בפרק "ספרות ילדים בשנות הינקות").

לסיכום,

המפגש הוא פעילות חברתית מרכזית במעון שמטרתה לגבש וליצור תחושת יחד משותפת הן לילדים והן למחנכת ולצוות המעון. אומנם המפגש יזום על ידי המחנכת, אך היא פועלת במהלכו ויוצקת תכנים בהתאם לילדים, ליכולותיהם ולהתעניינותם.

ביבליוגרפיה

- (1) לוין, ג' וניר צ' (1980). "בואו נשחק על באמת" – על פעילותם של ילדי הגן. ספרית פועלים.
- (2) דיין, י' (2016). *המפגש בגן. מתוך אתר הגיל הרך* <http://www.gilrach.co.il/?p=7019>
- (3) עין דור, י' (תשנ"ה). המפגשים מול הריכוזים. *הד הגן, חוברת א' (תשרי)*. עמ' 421-428.
- (4) לוין, ג' (1978). *מה קורה בגן? קוריקולום או תכנית פעילות?*. המרכז ללימוד פעילות הילד. אורנים.
- (5) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R., & Yazejian, N. (2019). ITERS-3. Infant/Toddler environment rating scale.
- (6) פלוטניק, ר' ואשל מ' (2007). *ספר הגן*. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומחלקת החינוך של התנועה הקיבוצית.



הגשת חומרי אומנות בגיל הרך

רותי נאמן, מכללת אפרתה

הגשת חומרי אומנות בגיל הרך | רותי נאמן, מכללת אפרתה

הגשת חומרי אומנות מתייחסת לחומרים אשר יוגשו לפעוטות במטרה לאפשר להם ביטוי אישי והתנסות ולזמן עבורם פעילות של למידה רחבה ומגוונת. בנוסף, הפעילות בחומרי אומנות גורמת להנאה ותורמת לפיתוח החושים והיכולת הקוגניטיבית והמוטורית של פעוטות. לפני הפעילות בחומרי אומנות תינקות חווים התנסות תחושתית דרך פעילות עם מים וחול, פעילות ספונטנית, פעילות עם צעצועים שונים ואכילת המזון שלהם (גירוי תחושת עז) (1).

בעת הגשת חומרי אומנות לפעוטות המחנכת מודעת לסוגים השונים של חומרי האומנות, למטרות הייחודיות של כל אחד מהם ולהתאמתם לגילם וליכולותיהם של הילדים. מומלץ שהפעילות בחומרי האומנות תתבצע בישיבה סביב שולחן, לאחר שהתינקות והפעוטות הפגינו יכולת לשבת סביב שולחן בארוחה (1).

בפרק זה נפרט מהם חומרי האומנות המומלצים להגשה לפעוטות, תוך כדי התייחסות למטרות הפעילות, אופן ההגשה ותפקיד המחנכת.

פעילות פעוטות בחמר

חמר הוא חומר טבעי ואדמתי, אשר הופך לחומר שניתן לעבוד איתו כאשר מוסיפים לו מעט מים. הוא מאפשר התנסויות מגוונות, אשר באמצעותן הילד יכול לראות את תוצאות פעולותיו, להבדיל מפעילות בבצק או בפלסטלינה. הפעילות בחמר מאפשרת עיסוק בחומר תלת ממדי ומזמנת לפעוט קלט חושי עשיר. אופיו של החמר מאפשר לפעוט לזכור ייצוגים, למשל: תחושת רטיבות החמר או היובש, תחושת הלחץ שהוא מפעיל במגע עם החמר, תחושת טמפרטורת החמר, הדפיקות על החמר שיצרו פלטה שטוחה ועוד. הפעילות בחמר תורמת לילד בכך שהוא קולט את התנועות השונות שהוא עושה עם החמר ורואה מה הן יוצרות ומה קרה לחמר, וכך מתפתחת היכולת הקוגניטיבית ויכולת התפישה שלו. בנוסף לכך, באמצעות הפעילות בחמר הילד לומד את הקשר בין סיבה לתוצאה. הוא רואה איזו טביעה האצבע שלו השאירה בחמר, למשל, ומתוך כך מקשר בין התנועה שעשה לבין מה שקרה לחמר. כמו כן, באמצעות הפעילות בחמר משתכללת המוטוריקה העדינה של כף היד וקשר עין-יד.

באמצעות הפעילות בחמר הפעוטות יוצרים בהדרגה צורות (מגלגול החמר נוצר גליל, מדפיקה על החמר נוצר משטח וכד'), ולאחר מכן, עם השתכללות היכולת הקוגניטיבית של הפעוטות, הם מתחילים לצרף את הצורות השונות שיצרו.

הפעילות בחמר מתחילה כאשר הפעוט מסוגל לעבור מפעילות אקראית לפעילות מכוונת וכאשר הוא מתחיל לזכור את התנסויותיו השונות. לכן מתחילים להגיש את החמר בערך בגיל שנה וחצי, כאשר יכולות אלה כבר בשלות אצל הפעוט. בשלב זה ניתן להגיש גם פלסטלינה אשר חוממה כך שתהיה מספיק רכה עבור הפעוטות.

מומלץ כי הפעילות בחמר תתבצע סביב שולחן המתאים בגובהו לפעוטות, כאשר הם יושבים על כיסאות בעת הפעילות. מומלץ כי בפעוטון ובגנון (בגילים שנה וחצי עד שלוש וחצי) החמר יוגש כפעילות קבוצתית סביב שולחן פעם-פעמיים בשבוע. בפעילות משתתפים חמישה-שישה פעוטות והמחנכת יושבת יחד איתם ליד השולחן כדי שתוכל להתבונן בפעילותם של הפעוטות ולתת מענה ותיווך אישי ומותאם. כל פעוט יקבל גוש קטן של חמר המתאים לגודל כף ידו. מומלץ כי בתחילה, בהתוודעות הראשונית לחמר, לא יתווספו אביזרים נוספים בכדי שהפעוט יהיה מרוכז אך ורק בחמר ובפעולות שהוא עושה עימו. בהמשך ניתן לשלב אביזרים נוספים על פי שיקול דעת המחנכת, תוך כדי שימת לב לכך שהפעוט מצליח להתרכז בפעילות עם החמר ולא מוסח.

הפעוטות יעבדו את החמר על השולחן באופן שבו יבחרו (באמצעות דפיקת החמר על השולחן, באמצעות מריחתו על השולחן ועוד). יש לשים לב שלחלק מהפעוטות המגע בחמר לא נעים, ולכן הם יעדיפו לא לגעת בו. על המחנכת לאפשר זאת ולאפשר לפעוט רק לשבת ליד השולחן ולהתבונן בחבריו.

לעיתים, לאחר כמה פעמים שבהן הוגש החמר, הפעוטות שנרתעו מוכנים להתנסות בפעילות עימו. עם גדילתם והתפתחותם של הילדים, לקראת גיל שלוש, ניתן להגיש את החמר גם כפעילות קבוצתית של קבוצת ילדים סביב שולחן עם מחנכת וגם כפעילות חופשית הפתוחה עבור מי שרוצה. חשוב שבשולחן החמר המחנכת לא תנחה את הפעוטות ליצור משהו מסוים ומוגדר, אלא תאפשר להם להתנסות באופן חופשי עם החומר. לכן לא כדאי לשיים את מה שהפעוטות עשו, אלא את הפעילות שלהם עם החומר והשפעתם עליו, למשל: רצוי לא לומר "עשית שבלול" אלא להגיד "אני רואה שאתה דופק עם האגרוף חזק מאוד על גוש החמר עד שהוא נהיה שטוח".

כדי לשמור על החמר לפעילות הבאה, יש לכסות אותו במטלית לחה ולאחר מכן בשקית ולשים אותו בכלי סגור כדי שלא יתייבש (1).



פעילות פעוטות בציור

פעילות הציור של הפעוטות תחל בסביבות גיל שנה וחצי-שנתיים. פעילות זו תחל בציור בגירי שעווה (ולא גירי שמן) מפני שאינם נמרחים בקלות והם מאפשרים התנסות מגוונת ויצירת גוונים שונים על הדף, בהתאם ללחץ שהפעוט מפעיל על הגיר, מה שמגביר את הלמידה מפעילות זו. מומלץ כי הגשת הגירים תיעשה כפעילות קבוצתית של חמישה-שישה פעוטות פעם-פעמיים בשבוע. הפעוטות יושבים סביב השולחן והמחנכת יושבת יחד איתם במטרה להתבונן בפעילותם ולתווך אותה. מומלץ כי תחילה תגיש המחנכת לכל פעוט דף וגיר אחד כהה, כדי שיהיה ממוקד בחומר ולא בצבעוניות. בהמשך תגיש המחנכת לכל פעוט דף וחמישה גירים בסלסילה אישית. בעת פעילותם הפעוטות יחקרו את תכונות הגירים והדף באמצעות הפעולות השונות שיעשו, למשל: דפיקה חוזרת עם הגיר על הדף, לחיצה עם הגיר על הדף לכל אורכו, יציאה מגבולות הדף, קילוף עטיפת הגיר ועוד. בעת הפעילות בגירים חשוב שהמחנכת תשיים את פעולותיו של הפעוט ותתייחס לצבעים ולצורות שנוצרו על הדף. גם כאן, אין לחפש ציור מוגדר של הפעוט ולקבע אותו לכך שלציור יש תוצר מוגדר, למשל: נעדיף להגיד לפעוט "אני רואה שציירת עיגולים בצבע כחול" ונשתדל לומר פחות "אני רואה שציירת כדור". בזמן הפעילות המחנכת מווסתת את פעילותם של הפעוטות,

ממקדת ומסייעת, למשל, היא תקרב אל הפעוט את הדף שזז, תרים גיר שנפל על הרצפה ועוד. עם גדילתם של הפעוטות וכאשר תכונות הגירים והציור ברורות להם, הם יתחילו להתעניין בצבעים השונים, בפעולות השונות שהם עושים ובמה שנוצר על הדף. בהמשך, הפעילות יכולה לעבור מפעילות קבוצתית לפעילות בחירה, ושולחן הציור יהיה פתוח לילדים באופן חופשי לפעילות במהלך פתיחת אזורי הפעילות השונים במעון (1).



פעילות פעוטות בצבעי ידיים

פעילות בצבעי ידיים מתרחשת על דף רטוב, כאשר הפעוט מצייר עם צבעי הידיים על הדף (ניתן להכין את צבעי הידיים במעון - ראו מתכון בסוף הפרק). בפעילות זו הפעוט עובד עם שתי ידיו במקביל במגע בלתי אמצעי עם הצבע ומותיר בו את הסימנים של תנועותיו. בשונה מעבודה עם גירים, כל פעולה של הפעוט איננה סופית. כלומר, בכל שלב מעבודתו הוא יכול למחוק הכול, לאפס ולהתחיל שוב בפעילות חדשה לפי רצונו. מומלץ שהפעוטות יתחילו לעבוד בצבעי ידיים לאחר שעבדו עם חמר וגירים, בסביבות גיל שנתיים וחצי, כאשר יש להם כבר דפוסים ברורים בעבודה בחומרי האומנות האחרים וכאשר יכולת הוויסות שלהם מפותחת יותר, מכיוון שהפעילות בצבעי ידיים דורשת שליטה עצמית וזכירת סדר פעולות מורכב.

פעילות בצבעי ידיים תורמת לפעוט בתחומים שונים. בתחום המוטורי, פעילות זו תורמת לילד בכך שהוא מתנסה בחומר ורואה כיצד פעולותיו יוצרות שינוי על הדף.

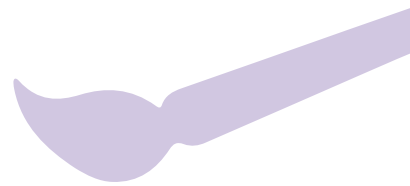
הוא לומד כיצד לפעול עם כף ידו כדי ליצור דברים שונים באמצעות צבעי הידיים והוא לומד מתוך כך קשר של סיבה ותוצאה באמצעות פעולתו. מבחינה רגשית, הפעילות בצבעי ידיים עונה על צורך של מגע חושני עם חומר וכן דורשת מהילד ויסות לצד פורקן. מבחינה קוגניטיבית, הפעוט לומד על שינויי הצבע המתרחשים בעקבות פעילותו ועל העקבות השונים שמשאירים אצבעותיו וכפות ידיו על הדף עם הצבע. הפעוט מקשר בין תנועה מסוימת שעשה לבין מה שנוצר על הדף.

הנייר שמוגש לפעוטות לצורך הפעילות בצבעי ידיים הוא נייר לבן, חזק וחלק בגודל A3, כך שהילד יוכל לעשות תנועות גדולות עם הידיים על הדף. נייר זה מורטב ומוצמד לשולחן, ועליו מונחים שניים-שלושה צבעי יסוד (אדום, כחול, צהוב). מומלץ להניח תחילה צבע יסוד אחד לפי בחירתו של הפעוט, ולאחר שהוא בפעילות, להוסיף צבע נוסף על פי בקשתו. כך, באמצעות הגשה הדרגתית של הצבעים, הילד לומד על אודות התמזגות הצבעים. לפני תחילת הפעילות הפעוטות ילבושו סינר ויחלו את הפעילות בעמידה סביב השולחן. השולחן יהיה מותאם לגובהם של הפעוטות והפעילות תתרחש בקרבת כיור או דלי כדי שהפעוטות יוכלו לשטוף את ידיהם בסיום הפעילות. סביב השולחן יהיו שניים-ארבעה פעוטות כך שיהיה לכל אחד מהם מרחב פעולה מותאם סביב השולחן. המחנכת נוכחת בקרבת הפעוטות, מתווכת את פעילותם ועוזרת להם בוויסות הנדרש מהם בפעילות זו. תיווך המחנכת יכול להיות סביב תנועותיו של הפעוט עם צבעי הידיים, הגוונים שנוצרו על הדף והרשמים שיש מידיהם על הדף. המחנכת צריכה להיות רגישה לכך שיהיו פעוטות שלא ירצו לפעול בצבעי ידיים, אלא רק לעמוד ולצפות מהצד, ועליה לאפשר זאת.

בהגשת צבעי הידיים בפעמים הראשונות הפעוט יבצע תנועות אקראיות, ועם הזמן ישכלל את תנועותיו ויעשה אותן באופן מודע ועל פי רצונותיו. מכיוון שבצבעי ידיים הפעוט מפיק מהתהליך ומהתחושתיות, ולא מהתוצר, לא נהוג לתלות את העבודות בצבעי ידיים במעון. ניתן בהמשך לכך לצלם את הפעוטות בפעילותם ולתלות תמונות אלה במעון כדי שהם ייזכרו בפעילות שביצעו (1).

פעילות פעוטות בהדבקות

בשולחן ההדבקות הפעוטות לומדים להשתמש בדבק כדי להדביק פיסות נייר וחומרים שונים על הדף. בפעילות בהדבקות אין הכוונה להדבקה של מדבקות או דבקיות או ליצירה תלת ממדית באמצעות דבק. בפעילות בהדבקות הפעוטות לומדים להשתמש



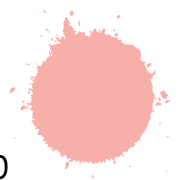
בחומרים מגוונים כדי להתנסות ולבטא את רגשותיהם, ובהמשך ליצור מכך ייצוגים למושגים בעולם שסביבם. בפעילות בהדבקות הפעוט יכול לצרף חומרים שונים בעלי תכונות שונות וליצור ביניהם קשרים והתאמות. למשל: להדביק פיסת קרטון על הדף ועליה להדביק צלופן.

פעילות ההדבקות מוגשת לפעוטות החל מגיל שנתיים וחצי. בתחילת הפעילות בהדבקות עסוקים הפעוטות בבדיקה ובהתנסות עם החומרים באופן אקראי, ובהמשך מתקדמים לפעילות מכוונת יותר תוך כדי התייחסות לצורות השונות של החומרים.

בפעילות זו מוגשים מגוון חומרים כדי שהפעוטות יוכלו להרחיב את למידתם על אודות הגירויים השונים ואופן הדבקת החומרים השונים, וכדי שתתאפשר יכולת ליצירה חופשית על פי דמיונם. בנוסף, מגישים חומרים שניתנים לשינוי, למשל חומרים שהפעוט יכול לקרוע ולהדביק, למשל: נייר עיתון, נייר עטיפה ועוד. רצוי לשלב חומרים שנאספו לפני זריקתם לפח, למשל: קרטון של אריזה שממנה ניתן לגזור חתיכות ולהגיש אותן בשולחן ההדבקות, עטיפה של מתנה שכבר איננה בשימוש ועוד. עוד חומרים אפשריים להגשה בשולחן ההדבקות הם: אריזות של מוצרים, גזרי עיתונים, נייר של אריזת מתנה, סרטי קישוט, מנז'טים, מפיות נייר, נייר קרפ, צלופן ועוד. בחירת החומרים להדבקה נעשית על ידי חומרים הדומים לנייר שניתן לשנותם, חומרים בעלי מרקם מעניין, ברק, שקיפות וכד'. זאת מכיוון שבפעילות בהדבקות מעורבת התחושה השטחית מעבר לחוש הראייה.

מומלץ כי בעת הפעילות בהדבקות יעמדו כארבעה פעוטות סביב שולחן מותאם לגודלם. חומרי ההדבקה יהיו גזורים לפיסות וימוקמו בסלסילות במרכז השולחן כדי שהפעוטות יוכלו לראות אותם. מומלץ כי כל חומרי ההדבקה יוגשו באותו הכלי, ללא מיון, כדי לעודד את הפעוט לבחון את החומרים והערבוב ביניהם ולחוש את החומרים השונים.

רצוי שמשטח ההדבקה יהיה בגודל A4, קשיח ובצבע אחיד כדי להבליט את הצבעוניות והחומריות של חומרי ההדבקה וכדי למנוע הסחות דעת. מומלץ שחומר ההדבקה יהיה דבק מבושל, כמו המתכון להכנת צבעי ידיים (אך ללא הצבע), מכיוון שהוא סמיך ומאפשר עבודה נוחה וקלה יותר. הפעוטות ימרחו את הדבק על הנייר באמצעות מכחולים. כלי הדבק יונח גם הוא במרכז השולחן כך שיהיה נגיש לפעוטות, וניתן להגישו כך שיהיה משותף לשני פעוטות. בעת הפעילות המחנכת מתווכת את פעולותיו ואת עשייתו של הפעוט. מומלץ גם כאן להימנע מהגדרת הדברים שהפעוט יצר, אלא לומר: "אני רואה שמרחת דבק ובחרת להדביק נייר צלופן אדום" או "אני רואה שהדבקת בשני



מקומות על הנייר פיסות קטנות של נייר כסוף". בנוסף, המחנכת מווסתת את פעילותו של הפעוט על ידי כך שהיא עוזרת לו להבין את סדר הפעולות הרצוי, למשל: "תחילה בוחרים חומר להדבקה, לאחר מכן מורחים את הדבק על הדף ולאחר מכן מניחים את החומר שנבחר על הדבק". עם הזמן הפעוטות מבינים שיש להניח את הפיסות שבחרו רק במקומות שבהם מרחו דבק. בהמשך מכוונים הפעוטות את פעולתם לעשייה מוגדרת יותר וליצירת קשר בין החומרים השונים שהדביקו. תפקידה של המחנכת הוא גם בהתבוננות בפעילותם של הפעוטות, בחינה באילו חומרים כל פעוט משתמש וכיצד בחר לארגן אותם על הדף.

בעת הפעילות הפעוט עסוק במריחת הדבק, בבחירת החומרים ובאופן הדבקתם על הדף (זה על זה, בתחתית הדף וכד'). חשוב לשים לב שלעיתים התוצר של הפעוט לא משקף את התהליך שעבר בעת הפעילות. בסיום הפעילות מניחים את יצירותיהם של הפעוטות להתייבש בצד (2).

עקרונות להגשת חומרי אומנות בגיל הרך

- על המחנכת להגיש את חומרי האומנות בצורה אופטימלית לילדים, מתוך היכרות והתאמה אינדיבידואלית לכל אחד מהם. בנוסף, תפקיד המחנכת בעת הגשת חומרי אומנות הוא לזמן את החומרים ולתווך את פעילותו של הילד.
- בעת הגשת חומרי אומנות חשוב לאפשר לילדים בחירה ועצמאות בפעילות ולא לכוון את פעילותם לתוצר מסוים.
- בגיל הרך הדגש בהגשת חומרי אומנות הוא על ההתנסות, החקירה והלמידה ולא על התוצר. לכן ניתן לשים את התוצר במגירה של הילד ואין חובה לתלות אותו על הלוח.
- יש לקבל את עבודתו של הילד ללא שיפוטיות, כדי שהוא לא יכוון לתוצר מסוים או לאישור מהמחנכת על עבודתו. בהתייחסותה של המחנכת לעבודתו של הילד היא יכולה להתייחס לחומרים שבחר להדביק או לפעולות שאותן ביצע, אך פחות מומלץ לחפש פירוש מוגדר לעבודתו. למשל, המחנכת יכולה להגיד לילד: "אני רואה שגלגלת שלושה כדורים קטנים של חמר ובחרת להצמיד אותם זה לזה" או "אני רואה שציירת על הדף בגירים בצבעים כחול ואדום".
- מומלץ לא להגיב בצורה מוגזמת לפעילותו של הילד, אלא להתייחס אליה כמו לכלל הפעילויות במעון.

- הפעילות צריכה להיות כזו שכל ילדי המסגרת החינוכית יוכלו לפעול בה.
- לכל ילד צריך להיות מרחב פעילות משל עצמו, אך עם קרבה לחבריו בשולחן, כדי לעודד אינטראקציה חברתית.
- פעילותם של הילדים צריכה להיות מלווה בתיווך המבוגר.
- שולחן הפעילות צריך להיות כזה שהילדים יוכלו לקלוט בקלות את הגירויים שבו ולהתחיל בפעילות.

לסיכום

עבודה של פעוטות עם חומרי אמנות מאפשרת להם למידה נרחבת וביטוי אישי. חשוב שהמחנכת תכיר את המאפיינים של החומרים ותתאים את הגשתם למאפיינים ההתפתחותיים של הפעוטות.

ביבליוגרפיה

- (1) האס, מ' וגביש, צ' (2000). פעוטים מתנסים בחומרי אומנות. הוצאת "אח".
- (2) האס, מ' (1998). ילדי הגן מתנסים ומתבטאים בחומרי אומנות. הוצאת "אח".

נספחים - הגשת חומרי אומנות בגיל הרך

מתכון להכנת צבעי ידיים

חומרים

- 2 כוסות מים קרים
- 2 כוסות קמח
- 3 כוסות מים רותחים
- 2 כפות שמן
- אבקת צבע מאכל בצבע

אופן ההכנה

1. מערבבים את הקמח והמים הקרים בתוך סיר עמוק.
2. מוסיפים 3 כוסות מים רותחים ומרתיחים היטב תוך כדי בחישה מתמדת.
3. כאשר העיסה מבעבעת מורידים מן האש וממשיכים לערבב עד שכל הגושים נעלמים.
4. מוסיפים שתי כפות שמן ומערבבים.
5. יוצקים את העיסה בעודה חמה לצנצנות.
6. יוצרים גומה בעיסה ומניחים כמות קטנה של אבקת צבע מאכל.
7. מטפטפים מעט מים על אבקת הצבע.
8. מערבבים היטב.
9. צבע הידיים צריך להיות סמיך ולא נוזלי.



ספרות ילדים בשנות הינקות

נועה יואלי ולוטם קמינסקי, מרכז מרים רות לספרות ילדים,
מכללת אורנים

ספרות ילדים בשנות הינקות | נועה יואלי ולוטם קמינסקי, מרכז מרים רות לספרות ילדים, מכללת אורנים

ספרי ילדים בנויים ממילים ומתמונות - מעולם המילה הכתובה ומעולם האומנות החזותית, ובפרט האיור. לאומנות יש יכולת מיוחדת לדבר את שפת הנפש דרך שימוש בסמלים ובדימויים. לכן, ספר ילדים נשען לא רק על המלל אלא גם על האיור – ושניהם ביחד מהווים יצירה אומנותית שלמה המשקפת לילד את עולמו הפנימי.

בספרות ילדים נפגשים שלושה משתתפים חשובים: הספר, הילד והמבוגר המתווך. שלושתם יחד יוצרים מרחב של חוויה משמעותית, מצמיחה ומפתחת, החל מגילי הינקות.

בגיל הרך, כל עוד הילד אינו קורא בעצמו, התפקיד של המבוגר המתווך חשוב מאין כמותו. נוכחותו חיונית ומעניקה לילד תחושת ביטחון. אפשר לדמות את הדבר למעין "חיבוק פסיכולוגי" שהילד עטוף בו (1). למחנכות שנות הינקות יש תפקיד חשוב בבחירת ספרים מתאימים הן מבחינה ספרותית-אומנותית והן מבחינה התפתחותית-פסיכולוגית (2).

כשמביאים ספרי ילדים לשיח החינוכי, מתאימים את הספרים שבחרים לשלבי ההתפתחות של הילד ולמה שקורה לו בכל שלב, הן מבחינה קוגניטיבית והן מבחינת התפתחות השפה ואוצר המילים.

כאן נתמקד בכמה נושאים משמעותיים: 1. טרום ספרות כספרות - חשיבותה של הקראת ספרים וסיפור סיפורים החל מהרגע הראשון. 2. ספרי ילדים ככלי לפיתוח אמפתיה והתמודדות עם פחדים בגילים רכים. 3. ספרי ילדים המאפשרים את פיתוח הדמיון והיצירתיות.

טרום ספרות כספרות –

— חשיבותה של הקראת ספרים וסיפור סיפורים מהרגע הראשון —

אפשר וצריך לעודד ילדים להתיידד עם ספרים כבר בגיל הינקות. יסעור וקרמר (2) מכנות את הפעילות הזו "טרום ספרות", כלומר כל מה שמכין את הילד לקראת הקשבה לסיפור ולקריאת סיפורים. "טרום ספרות" כוללת שלושה תחומים:

א. שירי אמירה ומשחק - חרוזים ושירים למשחקי אצבעות ולחלקי גוף אחרים (כמו



הדקלום "סבתא בישראל דייסה") הנאמרים בעל פה או מושרים לילד תוך כדי משחק משותף של מגע ותנועה. זהו הסוג הספרותי הראשון שהילד פוגש. תחילה מגיב הילד אל הצלילים ואל קול המבוגר, לאחר מכן הוא מתחיל לזהות מילים ומאוחר יותר הוא מבין את כל משמעות השיר.

השירים קצרים, מחורזים וניתנים בקלות ללימוד בעל פה, וככל ספרות בעל פה, הם פתוחים לשינויים ולריבוי גרסאות. שירי משחק ואמירה איכותיים ומוכרים הם שירי "בוא אליי פרפר נחמד" של פניה ברגשטיין, שיריה של דתיה בן דור בספר "דגדוגים", שיריה של עדנה קרמר בספרים "מה תאכל האגודל" ו"כפות הרגליים שלי יחפות" ועוד.

ב. ספרי תמונות ראשוניים – ספרים אלו מלמדים את הילד להתבונן, לזהות, להקשיב ולהגיב אל התמונות. זהו הסוג הספרותי השני שכדאי להכיר לילדים רכים – דרכו אפשר ללמד מושגים ולפתח את השפה ואת והדמיון. הילד לומד מהו ספר ושעם כל דפדוף מופיע משהו חדש. תינוק מגיב במיוחד לתמונות של עצמים המוכרים לו והמעוררים בו אסוציאציות חושיות-רגשיות. לפי התגובות וההעדפות של כל ילד נדע מתי להתעכב והיכן לקצר.

בשלב מאוחר יותר מפגישים ילדים עם ספרים שבהם יש רצף של תמונות, חלקם עם טקסט וחלקם ללא טקסט. ספרים אלה מאפשרים לילדים בגילים שנתיים ושלוש לספר סיפור באופן עצמאי ולהתאמן ב"קריאה", דבר המפתח אוריינות ותורם לתחושת מסוגלות. "לבד על המרבד" של בריאן וילסמית או "אוגבו" של אורה אייל, שניהם ספרים המהווים דוגמה לספר תמונות איכותי.

ג. סיפורים מאולתרים – סיפורים שהמבוגר יוצר עבור הילד, כמו סיפורים שמשחזרים חוויות או סיפורי זיכרון. פעילויות טרום ספרות מתרחשות באופן טבעי בבית, מתוך הקשר עם ההורים, אך לא פחות חשוב מכך – גם במעון. למחנכות שנות הניקוט יש תפקיד חשוב בהקשר זה. סיפורים אלו נוצרים באופן ספונטני, מתוך חוויות היום יום והפעילות של הילד. הם בנויים ממשפטים קצרים וקצובים. הנה לדוגמה סיפור מאולתר של אם המלבישה את בנה בן השנה:

מי לובש חולצה?	הנה היד. שלום יד.
יניב לובש חולצה	איפה עוד יד של יניב?
איפה הראש? איפה הוא?	הנה עוד יד. שלום יד.



יניב לבש חולצה.

חולצה יפה.

הנה הראש! א-קוקו!

ועכשיו היד. איפה היד של יניב?

המשפטים מצטרפים לרצף ויוצרים מבנה שיש בו פתיחה, משחק, התלבשות וסיום. הילד שותף פעיל ומבין את המסופר מתוך הסיטואציה. מתחילים לספר את הסיפורים המאולתרים עוד לפני שהילד מסוגל להבין את המסופר במלואו. הילד אוהב את ה"לחן" של הסיפור המאולתר ומתרגל אליו. בנוסף, הסיפור מהנה וממחיש בו-זמנית ומסייע להבנת המילים והמשפטים. כשהילד גדל ומתפתח מבחינת היכולות הגופניות, הקוגניטיביות והלשוניות, הסיפור המאולתר מתפתח אף הוא, לסיפור משחזר חוויה. לקראת סוף שנת החיים השנייה ותחילת שנת החיים השלישית מתחילים לספר סיפורים מאולתרים וספונטניים, שמשחזרים חוויות שהילדים חוו ומתרחקים מחוויות ה"כאן ועכשיו". הנה הבדל בין שיחה על חוויה לבין סיפור שמשחזר חוויה:

דוגמה לשיחה:

מבוגר: מה ראינו בפינת החי?
ילד: את הקוף. וגם תרנגולת. ואת החמור
מבוגר: מה אכל הקוף?
ילד: בוטנים ועוגייה...

דוגמה לסיפור:

אתמול ביקרנו את הקוף בפינת החי.
הקוף ישב בכלוב ולא יצא.
אמרנו: קופי, איפה אתה? בוא אלינו.
והקוף לא יצא.
אמרנו: קופי, בוא לשחק.
הקוף לא רצה לצאת.
קופי בא!
קופי קפץ!
פתאום קפיץ קפוץ! קופי קפץ קפיצה גדולה ונבהלו נורא!
ומה עשה הקוף?
אכל את הבוטנים. פיצח ופיצח מהר מהר וגמר את כל הבוטנים.



הסיפור משחזר החוויה מסכם בתיאור מילולי וברצף של זמנים אירועים שהילד מתקשה לספר בצורה הגיונית ומסודרת. הסיפור שלנו מארגן את החוויה בתבנית ברורה, "מתרגם" את הרשמים, מעמיק את החוויה, עוזר להפנים אותה ולזכור פרטים. בשום ספר לא נמצא סיפורים המשחזרים חוויות אמיתיות של הילד המסוים ושום ספר לא יציע לנו מבחר כה מגוון של נושאים השאובים מחיי הילד. לכן חשוב שמחנכות שנות הניקוט ישלטו ביכולת לתרגם חוויות יום יומיות לסיפורים ויהיו מיומנות בשימוש בסיפורים כאלו עם הילדים שאיתם הן עובדות.

ספרי ילדים ככלי לפיתוח אמפתיה

והתמודדות עם פחדים בגילים רכים

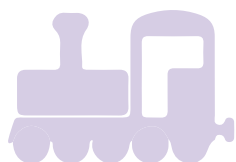
מגיל שנתיים ואילך חשוב להתחיל להפגיש את הילדים עם ספרים מאוירים. בחרים סיפורים שמסקפים את העולם של הילד ואת החוויות שלו. הדמויות הפועלות בסיפורים האלו יהיו ילדים בני אותו גיל, או בעלי חיים, המייצגים את הילד, החשיבה וההתנהגות שלו.

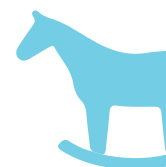
חשוב לספר לילדים גם סיפורים מציאותיים וגם דמיוניים. בתחום הסיפורים המציאותיים מרחיבים את המעגל מסיפורי ה"כאן ועכשיו" אל סיפורים הקשורים לסביבות חיים פחות מוכרות לילד ולתקופות רחוקות יותר. בתחום הדמיוני בוחרים בסיפורי "כאילו", כלומר סיפורים שיוצאים מתוך המציאות ובהם הילד בסיפור או בשיר יוצר לעצמו עולם דמיוני (בדומה למשחק הדמיון שילדים בגיל זה משחקים במציאות).

דוגמאות טובות לספרים מסוג זה הם "לבד על המרבד" מאת בריאן וילדסמית, "הילד שלא רצה לישון לבדו" מאת מירה מאיר, "ארנבון בורח מהבית" מאת מרגרט וויזבראון, "הופה הענק" של ג'וליה דונלדסון ושיר הילדים "עייפה בובה זהבה" מאת מרים ילן שטקליס.

ספרות ילדים חשובה גם לפיתוח אמפתיה אצל ילדים ומאפשרת להם ללמוד כיצד להתמודד עם קונפליקטים. שני מושגים שכדאי להכיר בהקשר זה הם הזדהות ואמפתיה.

משלב מוקדם מאוד בילדות מפתחים ילדים רצון להזדהות ולהידמות לאדם או לקבוצת אנשים אחרים. ההזדהות היא שמאפשרת ליצור קשרים רגשיים עמוקים בין אנשים ולהרגיש שייכות. שלב נוסף בתהליך זה הוא היכולת להיות אמפתי – לקלוט ולהבין את מצבו הנפשי ואת רגשותיו של אדם אחר.





ברנה בראון, חוקרת חברתית, מדברת על אמפתיה בסרטון [\(לחצו כאן למעבר לסרטון\)](#). המפגש של הילד עם הדמויות בספרים מעורר ומאפשר את תהליכי האמפתיה, ממש כמו מפגש עם אנשים במציאות החיצונית.

בואו נתבונן בכמה שירים וסיפורים ונראה כיצד הם מאפשרים לפתח תהליכים של אמפתיה. חשוב להדגיש כי לשירת ילדים יש משמעות רבה בעבודה עם ילדים בגיל הרך. שיר ילדים הוא בגדר "מעט המחזיק מרובה" – זהו טקסט קצר שמחזיק משמעות רבה ושהשפה הסמלית שלו מדברת את שפת הנפש. גם לאלמנטים המוזיקליים שבשירים יש השפעה על התפתחות הילד ויצירת השפה. יעל נוב (3) טוענת כי שפת הילדים קרובה יותר לשירה מאשר שפת המבוגרים. שירה של המשוררת פניה ברגשטיין מביאים בפנינו את החוויה האמפתית במילים פשוטות ובאמצעים מוזיקליים המותאמים לגיל הרך באמצעות חריזה, מקצב ומוזיקליות (3). השיר "רצתי" מאת פניה ברגשטיין הוא שיר מחורז קצר המאפשר מבט אל בקשת האמפתיה של ילד (איור גיל-לי אלון קוריאלי, הוצאת הקיבוץ המאוחד).



הילד בשיר מספר על החוויה שלו בגוף ראשון ("אני") - לילד כואב והוא זקוק למגע ולנשיקה. הנשיקה של אימא היא בעלת כוחות קסם - ביכולת המגע, המבט האוהב ותשומת הלב לרפא את הכאב, את העלבון ואת התסכול. כאשר הילד חווה את האמפתיה מצד האם הוא לומד לפתח בעצמו את היכולת לחמול על אחרים, לראות אותם בכאבם, לתת להם חיבוק ולבטא כלפיהם אמפתיה.





בשיר "חיפושית", גם הוא של פניה ברגשטיין (איור גיל-לי אלון קוריאלי, הוצאת הקיבוץ המאוחד), הילד הוא הגדול, השולט, ואילו החיפושית היא הקטנה, חסרת האונים. ביכולתו של הילד לעשות מה שהוא רוצה לחיפושית הקטנה והאופציה הזו נוכחת בשיר ה"לכאורה" תמים הזה (מה יקרה אם הילד יחליט חלילה לפגוע בחיפושית?!). אך הילד, שקודם קיבל נשיקה מהאם שראתה אותו בכאבו והגיבה אליו, מבטא כעת חמלה כלפי החיפושית.

גם האיור של גילי אלון קוריאלי מבטא זאת – הילד מתבונן בחיפושית הקטנה בחיוך עדין, מזדהה איתה (הרי גם הוא קטן לעומת המבוגרים ולפעמים אין לו כוח) ומגלה אמפתיה כלפיה.

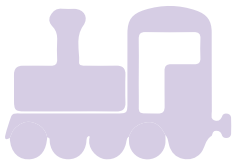
הספר "הארנב הקשיב" מאת קורי דורפלד מספר על טיילור, ילד שחוה הרס ואובדן של מגדל שבנה. חיות שונות מציעות לו פתרונות מעשיים להתמודדות, אך טיילור, שקוע בכאב האובדן, אינו נענה לפתרונות ומגרש אותן. לבסוף מגיע הארנב, שאינו מדבר אלא רק מציע נוכחות, הקשבה ומגע, דבר המאפשר לטיילור לעבור תהליך ולתכנן את בניית המגדל מחדש. האמפתיה של הארנב כלפי טיילור מאפשרת לטיילור להיות אמפתי כלפי עצמו. הספר מציע למעשה מודל לפיתוח אמפתיה. בעצם ההקשבה אנחנו משקפים לילד שהצער הוא רגש טבעי ולגיטימי ושחשוב לתת לו את המקום והזמן שלו.

פחדים בגיל הרך: פחדים הם חלק יום יומי מחיי ילדים והם מופיעים בגיל צעיר מאוד. חשוב לתת לגיטימציה לתחושת הפחד ולאפשר הבעה ישירה של רגשות בכלל ושל הפחד בפרט (4). ספרות ילדים מאפשרת לילד לפגוש את מגוון הרגשות שלו, וביניהם את הפחדים, ובכך לקבל לגיטימציה לחווית הפחד. בנוסף, ספרים המציפים את



הפחד מאפשרים באופנים שונים לחוש מצד אחד את הקושי והבדידות שבחווית הפחד ומצד שני את הכוחות שמגלים בעצמם גיבורי הסיפור שהצליחו להתמודד עם הפחד.

ספרים רבים מאפשרים לתת לפחדים שם או לזהות את מקורם (לילה חשוך אחד / אורה אייל), למצוא את הכוחות להתמודד איתם (אבא הכי חזק / נרי אלומה; איתמר צייד החלומות / דוד גרוסמן) ואף להתיידד עם הפחד ולראות שלמעשה כוונותיו טובות או שהוא נחמד (פחדרון בארון / מרסר מאיר; איתמר פוגש ארנב / דוד גרוסמן; מפלצולה / רחלי בהרב).



ספרי ילדים המאפשרים פיתוח חשיבה יצירתית ודמיון

בגילים צעירים

אחת המטרות החשובות בעבודה חינוכית עם ילדים בגיל הינקות ובגיל הרך היא לעורר חשיבה יצירתית ולפתח את הדמיון. יצירתיות הינה תהליך המערב חקירה וגילוי ושדרכו נבנים רעיונות. היא מתפתחת תוך כדי התנסות, מתוך פעולה ועשייה, ובאה לידי ביטוי בכל צורות הביטוי האומנותי. ספרי ילדים מהווים כלי מרכזי לפיתוח חשיבה יצירתית אצל ילדים. חשוב להדגיש כי בתהליך היצירתי אין "נכון" ו"לא נכון" ואין מקום לשיפוט ולהשוואה עם תוצרים חיצוניים. הספר שנבחר יעורר הזדהות ויתרום לתחושת המסוגלות העצמית של ילדים ולפיתוח החוסן שלהם (5).

על מנת לוודא שמתאפשרת פעולה יצירתית מיטבית עובדים בשלושה שלבים:

1. מוודאים שהילד מבין את עלילת הספר באמצעות שאלות שנוגעות לתוכן ולשפה.
2. בודקים שהילדים מפתחים אמפתיה כלפי הדמויות בסיפור ומפעילים חשיבה והסקת המסקנות מהמתרחש בסיפור.
3. ממשיכים בפעילויות נוספות סביב הספר, בין אם זה לדמיין סוף חדש לסיפור, לצייר, לבנות, לשוחח, לשחק או לקיים פעילות יצירתית אחרת בהשראת הספר.

הספר "אוגבו" שכתבה ואיירה אורה אייל חושף את הילדים ליצירתיות מעצם העיצוב האומנותי שלו והקשר המתוחכם שהוא מציע בין האיור לטקסט. בעוד המילים מספרות סיפור אחד, האיורים מרחיבים את הפרשנות ומאפשרים לקוראים לחוות את הספר במלואו. ללא האיור לא היינו יודעים שאוגבו הוא למעשה כיסא שבעזרתו משחקת



נועה, גיבורת הספר, במשחק דמיון (אפשר לקרוא לילדים את הספר לראשונה מבלי להראות להם את האיוורים ולבקש מהם לנחש ולדמיין מיהו אוגבו). לאחר גילוי האיוורים כדאי לפתח שיח על הספר ולשאול את הילדים מה עוד אפשר לעשות וכיצד ניתן ליצור בעזרת כיסא או חפצים נוספים.

ספרים נוספים שיכולים לעורר את הדמיון הם ספרים כמו "לילה חשך אחד" מאת אורה אייל, "ספר על גמדים, פטריות ומה עוד" מאת אלונה פרקל ועוד (6).

לסיכום

ניסינו להראות כיצד ספרי ילדים בגיל הניקוט מהווים כלי חינוכי משמעותי ומרכזי בתקשורת עם הילד וביצירת הרגלי חשיבה ופעולה. הסיפורים המתאימים לגילי הניקוט מהווים בסיס לפיתוח מרחב רגשי אצל הפעוט והינם פתח לחוויה בריאה ושלמה אצל התינוק הגדל והמתפתח. מסיבות אלו נמליץ על שילוב הסיפור באינטראקציה היום יומית בין דמויות טיפוליות וחינוכיות לבין ילדים בגיל הניקוט.

מומלץ שהאינטראקציה של הקראת סיפור תהיה חוויה אינטימית, בישיבה נוחה שיש בה קרבה פיזית בין המחנכת לילדים, שההקראה תתנהל בקצב איטי, בקול נעים, ושבהלכה נשים לב שכל הילדים מעורבים, מבינים את הסיפור ורואים את האיוורים. ניתן להתעכב על איוורים מורכבים, לבדוק ביחד מה מצויר בהם, מה מצחיק, עצוב, יפה או מפחיד בהם. בנוסף, חשוב שהמופע של הספר בעולם הילדים ובמרחב המעון לא יהיה חד-פעמי ושיתאפשרו קריאות חוזרות ורב-פעמיות באותו סיפור בדרכים ובצורות שונות (7).

ביבליוגרפיה

- (1) כרמל, ש' (2009). מפגשי קריאת ספרים לילדים בגיל הרך - הספר כמתווך באינטראקציה של מבוגר-ילד. [אתר פסיכולוגיה עברית](https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2050) <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2050>
- (2) יסעור, ח' וקרמר, ע' (1998). לגדול עם ספרים. הוצאת אח.
- (3) נוב, י' (1984). מן הצליל אל המשמעות בשירה לילדים, מעגלי קריאה (10-11), 84-55.
- (4) טל, ק' (1990). התמודדות עם פחדים בגיל הרך. עומר: הוצאת שרה בץ.
- (5) טל, ק' (2015). חשיבה יצירתית בימיו של הילדים הצעירים, <https://tinyurl.com/2xmvpfjj>
- (6) שחם, ח' ושורצקי, ח' (2016). פיתוח יצירתיות ומצוינות בגן הילדים, זמן חינוך 2, 96-77.
- (7) שפירא, ר' וארם, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם, עולם קטן 4, 403-434.



מוזיקה עם פעוטות: משחק התפתחותי מהנה וחשוב

ד"ר אילאיל קרן, מכללת אורנים

מוזיקה עם פעוטות:

משחק התפתחותי מהנה וחשוב | ד"ר אילאיל קרן, מכללת אורנים

המוזיקליות של ילדים צעירים אינה מוטלת בספק, ולא צריך להיות מומחה בכדי לשים לב להשפעה ולמשיכה שיש לכל ביטוי מוזיקלי שהוא על תינוקות, פעוטות, וילדי גנים. מן המחקרים שנערכו בנושא עלה שהרגישות למוזיקה היא תכונה מולדת, כלל עולמית, שכל תינוקות אנוש נולדים איתה (1) ואף מתפתחים באמצעותה.

למרות מה שמקובל לחשוב, המוזיקליות אינה תכונה גנטית וכולנו נולדים מוזיקליים, אך ההתפתחות של יכולות ביצוע מוזיקלי מתרחשת בשלבים מאוד מוקדמים של החיים, ולכן לעיתים מי שגדל בסביבה בה התאפשרה הבעה המוזיקלית ותקשורת מוזיקלית, פיתח יכולות מוזיקליות משופרות. אצל ילדים ואנשים מסוימים ישנה גם נטייה חזקה למוזיקה שמקורה אישי ביותר והיא מתבטאת במשיכה עזה במיוחד המביאה לעשייה והתפתחות מוזיקלית מואצת ללא קשר לגורמים סביבתיים.

למוזיקליות האנושית יש היבטים שקשורים לתחומי חיים שונים המתפתחים אצל ילדים, מינקות ועד בגרות.

(1) התפתחות חברתית - תקשורתית: באמצעות קצב ופעימה מוזיקלית אנחנו לומדים להתאים את עצמנו לאחרים, ולפעול יחד כקבוצה מגובשת. שירה משותפת וריקוד משותף מגבשים ומאפיינים קהילות של בני אדם סביב העולם.

(2) התפתחות רגשית: מוזיקה היא כלי להבעת רגשות. היא מעוררת אצלנו רגשות, ומאפשרת לנו להביע דרכה את רגשותינו.

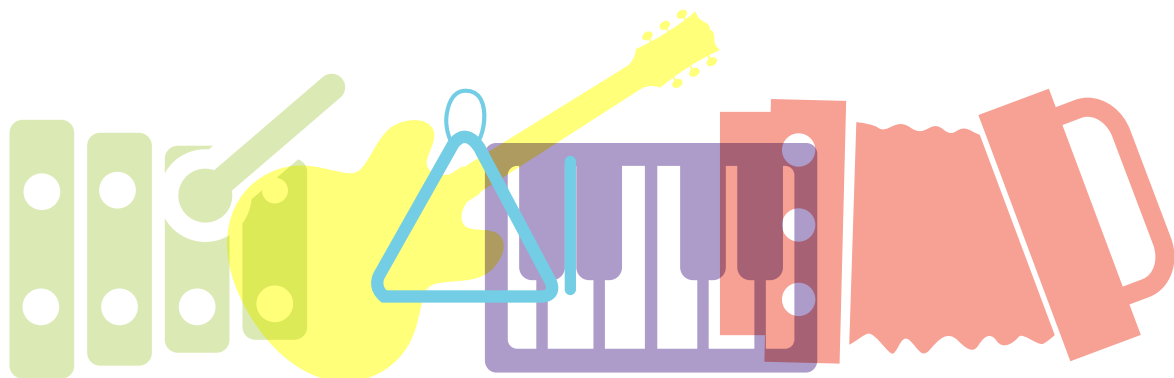
(3) התפתחות מוטורית: האזנה למוזיקה מעוררת את הגוף לתנועה ולקואורדינציה בין חלקי גוף שונים. בנוסף, עשייה מוזיקלית כגון נגינה / אלתור בכלי נגינה, מפתחת תיאום מוטורי עמוק יותר המתבטא גם בקשרים סינפטיים בין אונות המוח (2).

(4) התפתחות שכלית (קוגניטיבית): לכל תרבות יש שפה מוזיקלית משלה הנלמדת על ידי המוח כשפה לכל דבר, באמצעות מבנים מוחיים המתגבשים ליצירת "שפת אם" מוזיקלית, המשמשת אותנו לאורך חיינו (ולא רק את המוזיקאים שבינינו, אלא את כלל משפחת האדם). בנוסף, נתגלה שעשייה מוזיקלית פעילה כגון נגינה בכלי עוזרת לשפר יכולות שכליות כלליות של המוח ויכולות ניהול גבוהות כגון אחסון ושליפה מן הזיכרון, ניהול

בו זמני של אירועים, וכן יכולות שפה ולמידה רבות.

בכל הכתוב לעיל ניכרת החשיבות הגדולה של עשייה מוזיקלית פעילה עם ילדים ועל ידי ילדים, בכדי להעצים ולפתח יכולות מוזיקליות כמו גם יכולות בתחומי חיים רבים.

השימוש במוזיקה מאוד נפוץ במעונות ובמסגרות גיל רך שונות. יחד עם זאת, בדיקה מעמיקה יותר של אופן השימוש במוזיקה מעלה מצב בו יש הרבה מאוד השמעה של שירים ומנגינות ממקור מוזיקה חיצוני עם תגובה תנועתית לנשמע, יש גם שירה חיה עם הילדים, אך כמעט שאין לילדים הזדמנות לאלתור, משחק וחופש מוזיקלי ליצור הבעה מוזיקלית משל עצמם. במקרים רבים יעשה שימוש במוזיקה כחלק מלימוד של תחום דעת אחר (חגים, עונות שנה וכו') באופן שבו העצמת המוזיקליות של הילד אינה המטרה הראשית של הפעילות. בעוד שבתחומי הבעה אחרים כגון ציור, חמר וחומרי יצירה מאפשרים לילדים יצירה וביטוי, בתחום המוזיקלי אנו נוטים להגיש מבנים שלמים וסגורים, למשל: ללמד שיר שלם או להגיב בריקוד ותנועה ליצירה מוזיקלית שלמה. יש אכן קסם רב בשלמות של יצירה מוזיקלית, אך אותו "לגו" בנוי לא מאפשר כלל משחק, חקירה ואלתור שדרכם יילמדו ויתפתחו הרבה יכולות חשובות.



עשייה מוזיקלית מומלצת בקבוצות של תינוקות ופעוטות

שילוב משחק מוזיקלי – קולי בשירים ובסיפורים

המשחק המוזיקלי – קולי הוא פעילות מוזיקלית שמתחברת אל הנטייה של פעוטות להפיק קולות וצלילים תוך כדי משחק ומבוססת על פרקטיקה שפותחה בארצות הברית (3). הילדים מנסים את קולם ואת אפשרויות

השימוש בו. מחקרים בתחום זה העלו ארבעה סוגים של משחק קולי (4).

- (1) **הפקת צלילים מן הדמיון כדי להתאים לסוג המשחק** (לדוגמה שירת הברות פתוחות במשחקי השחלה הדורשים ריכוז, או דקלום קצבי בזמן משחק הך-פטיש).
- (2) **חיקוי קולות מוכרים מן הסביבה** כגון קולות של חיות, כלי רכב או מכשירי עבודה.
- (3) **המרה של תנועות גוף לצלילים וצלילים לתנועות גוף** לדוגמה, ילדים ישירו צלילים קצובים תוך כדי קפיצות, צליל "הוואו" ארוך בזמן סיבוב וכדומה.
- (4) **שירת קטעים משירים מוכרים**, לעתים תוך ערבוב כמה שירים יחדיו.

כאשר אנו משלבים משחק מוזיקלי קולי בזמן שירת שיר יחד במפגשים, אנו בעצם מעודדים יותר השתתפות פעילה של הילדים על ידי השמעת קולם.

אז איך עושים זאת?

ראשית, הפעילות ניתנת לביצוע רק אם שרים באופן חי, ללא השמעה של השיר ברקע. ניתן לבצע את הפעילות עם כל שיר שהוא, כאשר שירת השיר עצמו אינה העיקר, אלא תבניות שירה קצרות ומאולתרות שנשיר אחריו. התבניות מומצאות ספונטנית בהשראת השיר שהיה. אם לדוגמה שרנו שיר על ציפור, מייד בסיומו נשיר ונאלתר תבניות קטנות של "ציף ציף" או "צוויץ צוויץ".

לאחר כל תבנית נשתתק לכמה שניות, בלי לדבר ובלי לשיר. בזמן הזה באופן ספונטני המוח של הילדים מהדהד את התבניות הקטנות, ועם הזמן הם יתחילו להגיב גם קולית. לעתים ילדים יחקו אותנו, אך לפעמים הם יענו במנגינה משלהם, ונוכל לייצר איתם "שיחה מוזיקלית" קולית. באותו האופן ניתן לשיר טפטופים אחרי שיר על גשם או קולות רוח לאחר שיר על רוח וכו'. אם לשיר אין נושא מוגדר שנותן השראה לצלילי חיקוי, נשיר תבניות צליל על הברה כמו "פה פה פה" או "דו דו דו". נוכל גם להוסיף תנועת ידיים לתבנית, אשר יכללו את משחק ההמרה בין תנועות וצלילים. משחק קולי כזה מאוד מוכר לילדים מהמשחק הקולי שהם מבצעים בזמן משחק חופשי, והם נוהגים לשתף פעולה בשמחה.

בעוד ששירת שיר שלם עדיין מאתגרת עבורם, תבנית צלילית קצרה תגרה את הילדים לתגובה. גם עם תינוקות ניתן לשחק כך, ללא ציפייה לקולות עדיין

(הם יגיעו עם הזמן...). תינוקות לעתים יגיבו לתבניות הצליל בתנועת גוף.

ניתן גם לשלב משחק מוזיקלי קולי בזמן קריאת סיפור, כאשר נושאים שונים בתוכן הסיפור יכולים להוות השראה לדקלום תבניות מקצב או שירת תבניות קצרות. לדוגמה, אם נספר את "לבד על המרבד", בו מופיעות חיות שונות, ניתן לבד מהשמעת קולה של כל חיה, לשיר תבנית בקולה של החיה, כאילו היא שרה, במספר צלילים וגבהים שונים. או אם נספר את "תירס חם" ניתן יהיה להוסיף מקצבים בהברות (כמו טם טם טם טם) בכל פעם שהילדים צועדים בשיירה, וכדומה.



הגשת כלי נגינה מלודיים לצורך אלתור

במעונות רבים יש תיבת כלי הקשה, אשר נמצאת בשימוש לרוב לצורך ליווי של שירה או מנגינה ומשחק חופשי. בזמנים אלו מנגנים מספר ילדים יחדיו, ללא הקשבה זה לזה, והצוות מאפשר קצת "רעש", מתוך הבנה של ההנאה הטמונה באפשרות לנגן בכלי נגינה. בפעילות המוצעת כאן, יש הבנייה בשלבים של אלתור בכלי נגינה מלודיים.

מה ההבדל בין כלי מלודי לתופים ומקלות מקצב?

כלי מלודי מאפשר השמעת צלילים מוגדרים, אשר ממש מייצרים מנגינה, וכך תורמים לפיתוח הבעה מוזיקלית אישית אצל הילד (5). ניתן להשתמש

בקסילופון / אורגנית / גיטרה קטנה / נבל קטן וכדומה.



שלבי הגשת הכלים:

1. היכרות עם כלי: בתחילה יש להציג את הכלי במפגשים. ניתן להתחיל כבר עם תינוקות יושבים, או אפילו תינוק בסלקל. בקבוצות של פעוטות, עדיף להושיבם לקראת הנגינה. (אין צורך בישיבה של כול הקבוצה לכל אורך הפעילות, אך נבקש ממי שהגיע תורו לנגן להתיישב). הצגת הכלי תתרחש ראשית על ידי דוגמת נגינה קטנה של מובילת הפעילות הבוגרת, ואז יוגש כלי לכל ילד/ה בתורם. חשוב שהוראת הפעילות תהיה: "עכשיו נקשיב למנגינות של כל הילדים" (ולא "עכשיו כל אחד ינגן", בכדי להעצים ולהדגיש גם את פעולת ההקשבה). בסיום נגינה (או בהייה, כי בתחילה ילדים נוטים לבהות בכלי, בזמן שמוחם מתכנן את הפעולה הנדרשת), נמחא כפיים, נאמר לילד/ה תודה, ונעבור לבא בתור. חשוב להדגיש שבתחילה לא נדרוש מכלל הקבוצה הקשבה מלאה, אלא נדגים זאת בעצמנו: נראה כמה נגינת הילדים מעניינת אותנו, ונימנע מדיבורים והסחות בזמן שילדים מנגנים. מפתיע לגלות כמה שיתוף פעולה נקבל בדרך זו, כאשר רבים מן הילדים יתעניינו מאוד בנגינת חבריהם ויצטרפו בשמחה למחיאות הכפיים.

2. פתיחת פינת נגינה: לאחר תקופה שבה הכלי הופיע מדי פעם במפגשים ונערכו סבבי נגינה והתנסויות, ניתן לייעד פינה קטנה לנגינה, על ידי וילון קטן תוחם, או מחיצה ניידת נמוכה, ובזמנים שנראים לנו מתאימים להניח שם את כלי הנגינה, עם הזמנת ילדים (אחד בכל פעם) להיכנס ולנגן שם באופן יותר

חופשי, ללא הגבלת זמן. אין להיבהל מכך שילדים יחקרו את מבנה הכלי, יהפכו וינסו לנגן בצד האחורי וכדומה. זה טבעי ונובע מסקרנות בריאה. אנו נתערב רק אם נחשוש לביטחונם של הילדים. בתינוקות ניתן לפתוח פינה כזו בשלב מתקדם של השנה (אחרי חג פסח בערך), כאשר יש כבר מספיק ילדים שהולכים, זוחלים ויושבים. בקבוצות פעוטות (בגיל שנה עד שלוש) ניתן להתחיל את התהליך כבר בתחילת השנה או אחרי החגים.

3. יצירת דיאלוג מוזיקלי עם ילדים: לאחר שילדים פיתחו עם עצמם הבעה בנגינה, ניתן להציע להם "שיחה בנגינה" עם אחת מנשות הצוות הבוגרות. אין צורך בידע קודם בנגינה, אלא רק בסקרנות ובנכונות לנגן לסירוגין עם הילדים, להקשיב ולהיענות למנגינותיהם. כדאי להציע ללא כפייה "אולי ננגן ביחד?" ואם יש הסכמה, לגשת יחד לכלי, כאשר רצוי לשאול "מי מתחיל?" כי יש ילדים שמיד ישפעו רעיונות מוזיקליים בעוד אחרים יצטרכו שאנחנו נתחיל בנגינה והם יצטרפו. כך ניתן לנהל דיאלוג קצר או ארוך, ללא שיפוט וללא ציפיות – רק תקשורת עם הילדים. בסיום הדיאלוג כדאי להודות לילד/ה על השיחה המהנה.

4. שילוב כלי הנגינה באירועי הקבוצה: כאשר הכלי מוכר היטב לילדים, ניתן לשלב בימי הולדת (הקשבה למנגינת בעלי השמחה), בקבלות שבת (נגינת ברכה של אבא ואמא של שבת) בקבלות חג (סבב מנגינות קצרות) או במפגשים יותר חגיגיים. פחות מומלץ לשלב נגינה חופשית במסיבות הכוללות הורים ובני משפחה רבים מאחר ואירועים כאלו עלולים להיות מלחיצים מבחינה רגשית עבור הילדים.

בנוסף להצעות הנ"ל חשוב גם לאפשר זמנים ארוכים בהם אין השמעה של מוזיקה ברקע, והילדים חופשיים לחקור את קולם תוך משחק, לשיר שיר שעולה מתוכם, או להצטרף לשירת חבריהם. גם אצל תינוקות שעדיין אינם שרים, יש נטייה לייצר תבניות צליל ותבניות הקשה. כאשר מושמעת מוזיקה ברקע, נפגמת יכולתו של המוח לייצר תבניות צליל אלו, אשר מאוד חשובות להתפתחות קואורדינציה מוחית. כמובן שניתן וחשוב להשמיע מוזיקה, אך יש לעשות זאת בזמנים מסוימים, מתוך בחירה מודעת, ולדעת גם לכבות את המוזיקה לאחר זמן קצר.

לסיכום

העשייה המוזיקלית המיטבית היא זו אשר תגרום לילד להיות כמה שיותר פעיל מוזיקלית בקולו ובגופו על ידי שירה, נגינה ותנועה (אשר פחות הודגשה במאמר זה רק מכיוון שהיא יותר נפוצה ממילא). בעולמנו המתועש והטכנולוגי יש הרבה מאוד אפשרויות של הנאה פאסיבית ממוזיקה, בדרך שאינה מעירה ומפעילה מספיק יכולות מתפתחות. השאיפה היא לאפשר לילדי הגיל הרך לחוות בנוסף לאפשרויות אלו גם עשייה מוזיקלית אקטיבית ופיתוח הבעה מוזיקלית על ידי משחק ואלתור.

ביבליוגרפיה

- (1) Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature neuroscience*, 6(7), 669-673.
- (2) Gruhn, W. (2009). How can Neuroscience Affect the Theoretical Concept of and Practical Application to Early Childhood Music Learning. In A.R., Addessi & S. Young (Eds). *MERYC 2009: Proceedings of the 4th conference of the European network of music educators and researchers of young children*, (pp. 211-220). Bologna: Bononia University Press.
- (3) Gordon, E. E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago, Illinois: GIA Publications.
- (4) Young, S. (2006). Playing with song. *Early childhood practice: Journal for Multi-professional Partnerships* 18, 20-29.
- (5) Keren, I. (2019), 'Longitudinal study of the development of toddlers' instrumental musical expression', Ph.D. dissertation, Ramat Gan: Bar Ilan University.



חצר הגרוטאות

נעם ידלין, מכללת אורנים

חצר הגרוטאות | נעם ידלון, מכללת אורנים

חצר הגרוטאות היא המצאה ישראלית המעוררת עניין בעולם כולו. חצר הגרוטאות הינה סביבת פעילות משמעותית וייחודית המאפשרת לילד מקום ליצור את נוף ילדותו ולהטביע את חותמו על סביבתו באופן עצמאי ורב-משמעות. כיום מהווה חצר הגרוטאות חלק ממסגרת המעון וניתן לבנות אותה בכל גיל בילדות המוקדמת, בהתבסס על השלב התפתחותי שבו נמצאים הילדים וההקשר התרבותי-חברתי (1). חצר הגרוטאות משמשת כהרחבה לפעילות המתקיימת במעון, בהיותה בקשר תמידי עם המעון ובחפציה (הגרוטאות) אשר שימשו בעבר הורים וחברי קהילה שונים (2). חצר הגרוטאות ממוקמת בחלק ייעודי בחצר המעון, כך שיהיה מעבר רציף מהמעון לחצר.

גרוטאה הינה כל חפץ שיצא משימוש המבוגר ואשר אינו משרת עוד את מטרתו המקורית עבור המשתמשים בו (1).





ייחודיות חצר הגרוטאות ומטרותיה

חצר הגרוטאות הינה אזור המקשר בין עולם המבוגרים לעולם הילדים. כלומר היא חיקוי של הסביבה שבה הילד נמצא והיא מציעה פעילות עם עצמים, כלים ומכשירים ממשיים שהיו בעבר בשימוש האדם וכעת הוא אינו זקוק להם עוד. זאת כדי לאפשר לילד לחקות, להתנסות ולעבד את חוויות החיים השונות, ובכך להפנים וליצור לעצמו סכמות על העולם שבו הוא חי.

חצר הגרוטאות מאפשרת מרחב בטוח ומוגן שבו מתאפשרים ארבעת היסודות שמהן מורכבת פעילות הילד: משחק, יצירה, למידה ועבודה. חצר הגרוטאות מזמנת עושר חושי ופעילות מגוונת ואינטנסיבית עבור הילד. כמו כן, ייחודיותה בכך שהיא נותנת מענה לסוגיות התפתחותיות שונות (למשל, פעוט שמתחיל להיאחז בחפצים ולהיעמד, פעוט שמתאמן על הכנסת כף לפה) ולמאפייני אישיות התפתחותיים ומולדים בצורה הוליסטית (למשל, פעוט שאוהב לדפוק על חפצים כדי לשמוע את הרעש שהם מפיקים). במרחב ייחודי זה הילד יכול ליצור, להשלים, לבנות, לפרק ולממש את רעיונותיו באופן חופשי וללא הגבלה (3). בפעילותם של הילדים בחצר נראה משחק על כל סוגיו בהקשרים שונים: משחק חיקוי לעולם המבוגרים לצד משחק דמיוני עשיר פרי יצירתו של הילד, משחק עיצובי עד לכדי משחק סמלי-דמיוני ואף משחק דרמטי וסוציו-דרמטי.

ייחודיותה של החצר נעוצה בתרומתה הייחודית בכל הגילים השונים (מינקות ועד המעון) ולכל תחומי ההתפתחות (קוגניטיבי, רגשי, חברתי, מוטורי) בו בזמן. כך, הפעילות שבה מתרחשת בהתאמה ל"אזור ההתפתחות הקרובה" של הילדים הפועלים בה. מושג זה מתייחס לפער בין מה שהילד מבצע בתחום מסוים לבין הפוטנציאל הביצועי שיתממש לאור תיווך מאדם מיומן יותר (1).

תרומתה של חצר הגרוטאות להתפתחות הילד

חצר הגרוטאות, ומגוון החומרים שבה, מהווים קרקע בטוחה ופורייה להתפתחות, ואכן תרומתה משמעותית ורחבה בכל תחומי ההתפתחות, בהתאם למשימות ולסוגיות ההתפתחותיות שבהן הילד עוסק בשנת החיים שבה הוא פועל בחצר.

- **מבחינה רגשית** החצר מאפשרת לילד לעסוק במגוון סוגיות התפתחותיות רגשיות משמעותיות, כגון: רכישת אמון, אוטונומיה, יוזמה, נפרדות, גמילה, ויסות רגשי ותוקפנות (2).



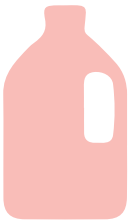


• **הפעילות בחצר הגרוטאות** מתרחשת בסביבה חיצונית שמרחבה מוכר, בטוח ומוגן. למשל, החצר מתוחמת בגדר או שיש בה מכלים שונים מרופדים כמקומות מסתור. הפעילות בחצר מפתחת ומעודדת את ההתנסות האוטונומית של הילד ואת היוזמה שלו. בחצר הילד יכול לשכלל את יכולותיו להחליט החלטות, לפתור בעיות ולבחור בחירות בכוחות עצמו. מרחב זה, על ההתנסות האינטנסיבית שבו, נותן מענה לגיטימי ובטוח לצורך הנפשי-רגשי של הילד לבנייה ופירוק, לשליטה בחפצים ובחומרים, להרס ופורקן (3, 4). משחק הוא המרחב העיקרי שבו ילדים מביאים לידי ביטוי את עולמם המנטלי.

• **חצר הגרוטאות מאפשרת שילוב של דרכי משחק שונות**, בהתאם לשלב ההתפתחותי: משחק ילדי-ספונטני, עיצובי, סמלי-הקשרי ודמיוני (1). הגרוטאות הנאספות במקומות אקראיים בשטח ומותירות בילד רישום חושי מאפשרות לו להשתמש בהן ביצירתיות על מנת להתאים אותן למטרותיו. הילדים בחצר ממציאים מדמיינים והוגים אין ספור רעיונות יצירתיים ומקוריים לאור הבעיות והחוויות השונות שמזמנת הפעילות בחצר (4).

• **מבחינה חברתית**, הפעילות בחצר הגרוטאות מהינקות ועד לגילי המעון הבוגר, מכינה את הילד להמשך חייו במסגרות חברתיות אחרות. המגוון הרחב מביא את הילד לעבוד בשותפות ולא באופן יחידני. הוא נעזר בחבריו כדי להזיז, לסחוב ולבנות. נוסף על כך, מתאפשרת עבודה משותפת בין גילים שונים ובין בנים לבנות, דבר המעשיר ומרחיב את המעגלים וההקשרים החברתיים שיוצרים ילדי המעון (3). כך הפעילות בחצר מלמדת כישורי חברה של הצטרפות לקבוצה וצירוף עמית לקבוצה או משחק (4).

• **מבחינה קוגניטיבית**, חצר הגרוטאות מהווה קרקע לחקירה ולהתנסות משמעותית שדרכה הילד יכול לשכלל מיומנויות קוגניטיביות שונות. החצר מהווה סביבה ייחודית המפתחת את גמישות התפיסה בגיל הרך, הנחוצה לכל למידה חדשה של הילד במהלך הילדות המוקדמת (1). העבודה עם מגוון חומרים כה עשיר מאפשרת התנסות מדעית מציאותית וחושית שדרכה יש חקירה, למידה והרחבה של מושגים שונים, למשל: הפשטה והכללה, מיון, שיום, התאמה, דומה ושונה, מרקמים, תכונות החומר ועוד (3). הפעילות בחצר מעשירה את הילד מבחינה שפתית ומאפשרת פעילות אוריינית שפתית וחשבונית. בנוסף, פעילות הבנייה של הילד בחצר מזמנת תכנון, הוצאה מהכוח לפועל, חשיבה על פתרונות לבעיות, מיקוד קשב בגירויים



דומים אך שונים ועשיית הקשרים בין ייצוגים שונים מתחומי חיים שונים. כל אלו לצד גירוי ופיתוח תמידי של עולם הדמיון (1).

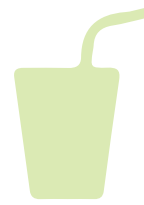
• **מבחינה סנסו- מוטורית**, החצר מספקת קרקע עשירה ומגוונת מאוד להתנסות. חומרי החצר השונים והמגוונים מבחינת גודל, צורה, מרקם וסוג מאפשרים התנסות חופשית וכמעט בלתי מוגבלת, הכוללת שימוש עתיר בחושים השונים. המרחב של החצר, שבו מונחים וממוקמים החפצים השונים על סוגיהם, מזמן זירה מוטורית- תנועתית שבה הילד מביא לידי ביטוי ומשכלל את מיומנותיו המוטוריות. למשל: מדרגות, שיפועים, זחילה, הליכה, עמידה שפופה ושיבה. כך החצר היא מקום לפעילות מוגברת ללא דרישה לוויסות, שבה הילד יכול להפיל, להזיז ולנייד חפצים (2).

תפקיד המחנכת בחצר הגרוטאות

תפקיד המחנכת בחצר הגרוטאות הינו חינוכי וניהולי. מבחינה חינוכית, המחנכת נמצאת בחצר בכל זמן הפעילות, מתבוננת בפעילותם של הילדים, לומדת על הילדים דרך פעילותם ומהווה מקור לתמיכה ולעזרה בעת הצורך. בנוסף לכך, היא נותנת לילדים מקום לבטא את רגשותיהם, להתנסות, לחקור ולפעול באופן אוטונומי. בהמשך לכך, היא מאפשרת בחירה ומעודדת את הילדים לשאול שאלות ולמצוא פתרונות, ועוזרת לילדים לחבר בין הרצון שלהם לעשות משהו לבין עצם הביצוע. למשל: כאשר ילד רוצה לטפס על מתקן כשלהו בחצר, אך אינו מצליח לעשות זאת, המחנכת יכולה להתקרב ולהציע לו לנסות ולטפס על מתקן מצד אחר שהוא נמוך יותר. דוגמה נוספת היא כאשר תינוק שזוחל ומנסה להגיע לחפץ גבוה, אך אינו מצליח, המחנכת יכולה לעזור לו להגיע לחפץ או לקרב אליו את החפץ. עוד דוגמה היא כאשר ילד מנסה לאסוף חול עם כלי שטוח, אך אינו מצליח ונהיה מתוסכל מכך, המחנכת יכולה להציע לו כף שאיתה יוכל לאסוף את החול.

מבחינה ניהולית, מחנכת שנות הינקות אחראית על כללי החצר וגבולותיה, הבטיחות, הניקיון, האסתטיקה, הטיפול, הארגון, המיון והסדר של החצר. לפני תחילת כל פעילות בחצר, באחריות המחנכת לנקות, לסדר, לארגן ולעצב את החצר מחדש (1, 2).





ארגון והקמת חצר הגרוטאות

ארגון, סידור ועיצוב חצר הגרוטאות הינו דינמי ומשתנה לאורך השנה בהתאם לגיל, לשלב ההתפתחותי, לאקלים ולעונות השנה.

בכל שלב בהתהוות החצר יש לקחת בחשבון כמה קווים מנחים:

(א) בטיחות: הקניית כללי התנהגות ברורים של מותר ואסור ואפשר גילויי תוקפנות באופן שומר על האחר ועל הילד עצמו. כמו כן, אבטחת החפצים והפריטים הינה בהתאם ליכולת הילד לשלוט בחפצים מבחינה פיזית.

(ב) מיקום: החצר ממוקמת צמוד למבנה המעון, דבר המאפשר גישה קלה ונוחה, וישנו קשר עין תמידי בין המתרחש במעון לבין המתרחש בחצר (2). בכך מתאפשרת זרימה חופשית בין הפעילויות בפנים המעון לבין אלו שמחוץ לו (4).

(ג) גודל: לא קיימת הגדרה מראש של שטח רבוע המומלץ לחצר הגרוטאות. הגודל ייקבע לפי התנאים הקיימים ובהתאם למספר הילדים והמבוגרים, וכן בהתאם לכמות החפצים והבסיסים המוצבים בחצר. גודל החצר צריך להיות כזה אשר יאפשר מצד אחד מספיק מרחב תנועתו לכל ילדי המעון (3) ומצד שני שיהיה תואם לכמות השימוש שנעשה בה ולכמות המבוגרים, כך שיוכלו להקיף את שטח החצר בעת מעורבותם בפעילות הילדים ולראות את כלל הילדים בפעילות (1).

(ד) נתונים סביבתיים: מצע החצר צריך לאפשר תחזוקה שוטפת המבטיחה את יציבות המבנים (למשל פלציף או מחלוטה מהודקת מאפשרים יציבות, לעומת חצץ או חול); יש לדאוג להצללת החצר, כך שניתן יהיה לפעול בה בכל ימות השנה; וכן לתחום את החצר באופן מוחשי (למשל על ידי גדר) כך שהילדים יוכלו להפנים גבולות (2).

(ה) תכולת החצר: החצר כוללת פריטים מגוונים בצבע, בגודל, בצורה, בחומר, במרקם ובמשקל. כך לכל פריט תרומה ייחודית ושונה לפעילות הילד בחצר הגרוטאות (2).

פריטי החצר מחולקים לארבעה סוגים:

• בסיסים - גופים גדולים, כבדים ויציבים המאפשרים לילד אתגרים מוטוריים ועיצוביים בכך שהם ניתנים לניוד ולצירוף (פלטות עץ, כונניות, גלילים גדולים, שולחנות, סולמות, כיסאות רכב או צמיגים).



• **חפצי שימוש מוכרים** - חפצים שיצאו מכלל שימוש המבוגר ומוכרים לילד (כלי מטבח, בובות, תיקים, מוצרי חשמל, מסגרות, תמונות, תקליטים או בדים).

• **פריטים בלתי מוגדרים** - מטרתם לגרות את הילד ליצירת צירופים חקרניים, עיצובים והבעתיים (צינורות, חלקי מכונות, גלילים למיניהם, ארגזים או חביות).

• **חומרי ניסוי** - חומרי גלם חושניים שמקורם בפסולת מהטבע ומהתעשייה, המשמשים את הילד למשחק הבעתי, ניסוי מדעי ועיצוב אומנותי (נייר גרוס, קש, נסורת או עלים) (1).

מערך פעילות בחצר הגרוטאות



מערך הפעילות בחצר הגרוטאות משתנה בהתאם לגיל הילדים, לשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים, לתנאים הפיזיים של החצר ולתנאי האקלים המשתנים. בהתאם לכך, זמן הפעילות המומלץ לעבודה בחצר הינו בהתאם לזמני הערות הפעילים של התינוק או הפעוט, וכאשר מזג האוויר בחוץ נעים. בחורף, לרוב, הפעילות בחצר תהיה לקראת שעות הצוהריים, ובקיץ בשעות הבוקר. משך הפעילות בחצר הגרוטאות תאפשר מצד אחד מספיק זמן לפעילות למידה וחקירה, ומצד שני לא תהיה ארוכה מדי כדי שהילדים לא יאבדו עניין. לרוב, עד גיל שנה, זמן הפעילות הממוצע הינו 30-45 דקות; בגילי שנה עד שנתיים - 45-60 דקות; בגילי שנתיים עד שלוש - כשעה. ישנה חשיבות להיכרות הגננת עם הקבוצה על מאפייניה השונים (אופי הקבוצה, טמפרמנט, צרכיה והשלב ההתפתחותי), בכדי לדייק את משך זמן הפעילות בחצר ולהופכו לאיכותי. מערך הפעילות בחצר כולל את כלל ילדי המעון יחד, כקבוצה אחת. עם זאת, יש להפעיל גמישות ושיקול דעת בהתאם לגודל החצר ולגודל הקבוצה, ובמידת הצורך לפצל את היציאה לחצר לשתי קבוצות.



לסיכום

חצר הגרוטאות הינה מרחב פעילות חשוב ובעל ייחודיות רבה במעון. מרחב זה תורם להתפתחותו של הילד במגוון תחומים ודרכים, ולכן תפקיד המחנכת במרחב זה חשוב הן מבחינת עיצוב המרחב והן מבחינת נוכחותה. (ראו המשך פירוט ודוגמאות בטבלאות: מטרת הפעילות, דגשים בהקמה, עיצוב וסידור חצר הגרוטאות לגילי לידה עד שלוש).

ביבליוגרפיה

- (1) האס, מ' (2008). *אמא תראי זה אמיתי*. הקיבוץ המאוחד.
- (2) פלוטניק, ר' (2007). *ספר הגן*. חדקל בע"מ.
- (3) לוין, ג' (1983). *פעילות ילדי הגן בחצר הגרוטאות*. המרכז ללימוד פעילות הילד, אורנים.
- (4) אהרונ, א' (1989). חצר הגרוטאות וחשיבותה לילד בגיל הגן. *הד הגן* כ"ד, 167-173.

נספחים - חצר גרוטאות

שנת חיים ראשונה

מטרת הפעילות בחצר

רכישת אמון בסיסי ותפעול סנסומוטורי מכוון של פריטי החצר. למשל: לנענע רעשן, לגלגל כדור, לקרב ספל לפה או טלפון לאוזן.

דגשים בעת הקמת החצר ועיצובה

1. חצר קטנה המתאימה לממדים הגופניים וליכולת התנועה של התינוק.
2. מיקום החצר בצמוד לבית, על מנת לאפשר כניסה ויציאה עצמאית של התינוקת ההולכים והזוחלים כאחד.
3. מותאמת למזג אוויר המשתנה (מוגנת מגשם ומוצללת).
4. חצר המעוצבת כך שהתינוק יכול בפעילותו לשנות כל הזמן את עיצוב החצר (לקחת, להזיז, להפיל, למשוך או להעביר). חשוב שהפריטים יהיו מותאמים לתפעול עצמאי של התינוק מבחינת גודל ומשקל.
5. אביזרים בגודל שמאפשר טווח ראייה של כל התינוקות, בכל עת ומכל מקום.
6. פיזור פריטים גדולים וקטנים בצורה משולבת ולא ממוינת.
7. תשתית חצר מכוסה מרקמים שונים, כמו: טקסטיל, מתכת, עץ, פלסטיק ועוד.



תכולת החצר

(כל הפריטים מגוונים מבחינת: גודל, מרקם, תנועתיות, צבע, סוג וכד')

1. מכלים מרופדים לתינוקות צעירים שזקוקים לתחושת מוגנות בסביבה פתוחה ורבת גירויים.
2. מרחב עם משטחים מוגבהים לעידוד טיפוס.
3. שיפועים ומדרגות.
4. פריטים תלויים שניתן לשכב מתחתם ולגעת בהושטת יד או להכניס לפה.
5. אביזרים מוכרים מחיי היום יום של התינוק, כמו: טלפון, משקפיים, מברשת שיער וכד'.
6. פריטים בלתי מוגדרים בעלי תכונות מגוונות מבחינת חומר, צבע, צליל או תנועתיות, להעשרת הקלט החושי (צינורות, קפיצים, ספוגים או גלגלים).

שנת חיים שניה

מטרת הפעילות בחצר

1. רכישת אוטונומיה.
2. תפעול חפצים לפי תכונותיהם.
3. יצירת רצפים של משחק סמלי (מזיגת שתייה מקנקן לספל, קירוב צינור לראש וחפיפת שיער וכד').

דגשים בעת הקמת החצר ועיצובה

1. שטח החצר גדל מעט כך שיתאים לילדים עם תנועתיות מוגברת (זוחלים והולכים).
2. חצר מחולקת לכמה אתרים בעלי אופי שונה הממוקמים בגבהים שונים (פירוט בהמשך).
- למשל: אזור דמוי בית שאליו ניתן להיכנס ולצאת, במה שעליה ניתן לטפס ולנוע, מיטת תינוק שמגיעים אליה דרך בסיסים שונים וכד'.



3. צירוף בסיסים גדולים (שאינם ניתנים להזזה) המאפשרים התנסויות מוטוריות מגוונות, בשילוב סידור פריטים קטנים שניתנים לניוד והזזה. למשל: גליל עץ גדול עומד שעליו מונחים כלים שונים או חבית פתוחה שבה מושחלים צינורות שונים.

תכולת החצר

(כל הפריטים מגוונים מבחינת: גודל, מרקם, תנועתיות, צבע, סוג וכד')

1. מכלים וחביות שמאפשרים להסתתר בתוכם.
2. אתר מוטורי נמוך הבנוי מבסיסים ומאפשר כניסה ויציאה אליו, שבו ניתן לשחק בישיבה, בשפיפה, בעמידה, בגלוי או בהיחבא.
3. מתקן ארוך עם הגאים מסתובבים.
4. אתר המדמה פינת בובות ובו מיטת תינוק נמוכה, שולחן וכיסאות, כלי אוכל ובובות.
5. מגוון פריטים שמאפשרים שכלול מוטוריקה עדינה וגסה: לנייד, לתפעל, לפתוח, לסגור, לחבר או לפרק.
6. פריטים שניתנים למיון ואיזון בין פריטים מוכרים מעולמו של הילד לבין פריטים לא מוגדרים.
7. פריטים שניתן להפיק מהם צלילים.
8. בסוף השנה - ניתן להוסיף חומרי ניסוי כאשר מבחינים שהחקירה של הילד הינה פחות דרך הפה.

שנת חיים שלישית

שכלול האוטונומיה ופיתוח משחק סמלי-דמיוני.

מטרת הפעילות בחצר

החצר מחולקת לאתרים שונים: (הרחבה בעמודה הבאה).

דגשים בעת הקמת החצר ועיצובה

1. אתרים תלויי תוכן כמו: מטבח, מכונית ומקלחת.
2. אתרים מוטוריים הבנויים מבסיסים גדולים ויציבים ומאפשרים שכלול מיומנויות מוטוריקה גסה ועדינה.

תכולת החצר

(כל הפריטים מגוונים מבחינת: גודל, מרקם, תנועתיות, צבע, סוג וכד')

1. דוגמאות לאתרי תוכן שונים:

- אתר אתגרי-מוטורי הבנוי מבסיסים ומאפשר טיפוס, שיווי משקל, מעבר מתחת ומעל ועוד.
- אתר דמוי רכב, למשל: שלד עם גלגלים, הגה, לוחית, מכל לדלק ועוד.
- אתר דמוי מטבח, למשל: שולחן, כיסאות, ארונית, תנור, כיור, כלים ועוד.
- אתר דמוי מקלחת, למשל: טוש, אמבטיה, ספוג, בקבוקי שמפו ריקים, מברשת, מגבת ועוד.
- אתר דמוי אתר בנייה, למשל: כלי עבודה, חול, דליים ועוד.

2. פריטים בלתי מוגדרים מגוונים במרקם ובצורה

(גלגל, צלב, ריבוע, סימטרי), למשל: חלקים של מכונות, משטחים, מכלים מחוררים, חלקי עץ, מתכת ופלסטיק.

3. חומרי ניסוי מהטבע והתעשייה.

הילדים יכולים לפזר, לקרוע, לפזר, למולל, לשטח או לטחון.



הטיול בגיל הרך

מאיה מאור, מכללת אורנים

הטיול בגיל הרך | מאיה מאור, מכללת אורנים

טיול הוא חלק מחייהם של רבים מבני האדם. הוא נחשב כפעילות פנאי מקובלת בכל גיל ובכל רובד חברתי, ונראה כי הצורך בטיול ובתנועה טבוע באדם מלידתו (1). הטיול נותן מענה לצרכים אנושיים בסיסיים, כגון: תנועה, סקרנות, חקר הסביבה, מרחב אישי, שינוי וגיוון, חיפוש וגילוי היופי בסביבה משתנה וגילוי עצמי של היכולות הנפשיות והפיזיות (2). שהות בסביבה הקרובה משמשת כשדה אימון נגיש וזמין המסייע בפיתוח מיומנויות, ידע וערכים (1).

הטיול בגיל הרך הוא יציאה מהמעון אל סביבה קרובה ומשתנה שלא הותאמה במיוחד עבור ילדים, ובסיומו, חזרה אל הסביבה הקבועה של המעון (3). במסגרת הטיול יוצאים הילדים להתנסות בטבע בסביבתם הקרובה כחלק מסדר היום הקבוע, ובו הם פוגשים את העולם האמיתי (4, 5, 6). בהיותו כזה הוא מאפשר לילד התנסות בחיים הממשיים, מפגש עם בני אדם שונים, אירועים, מבנים, מרחבים, כלים, בעלי חיים וצמחים מגוונים. אם כן, הטיול הוא אחת מהפעילויות המשמעותיות ביותר בגיל הרך, המאפשרת להפעיל את כל ההיבטים של אישיות הילד ואשר תורמת לילד במגוון תחומים (3, 7).



תרומת הטיול בהיבט חברתי

יציאה קבוצתית לטיול מזמנת חיבורים חדשים סביב תגליות בשטח: חילזון, אבן או חתיכת צינור, ותורמת להנאה משותפת מהפעילות עימם. בנוסף, הפעילות הקבוצתית מאפשרת עזרה הדדית, התחשבות ואחריות: לספור מי הגיע, לחכות למאחרים, לתת יד לחבר שמתקשה, לחלוק במציאות או לחכות בסבלנות בתור. כללי הטיול קבוצתיים, אך משאירים מרחב גדול לפעילות, ובכך מסייעים לתחושת שייכות חיובית ונעימה. החוויה המשותפת מגבשת ומקרבת גם לאחר שהטיול הסתיים על ידי העלאת זיכרונות מהטיול, התייחסות במפגש לפעילות שהתרחשה בטיול במשחק משחזר חוויה, במשחק סימבולי ובחצר.

המחנכת מחזקת תרומה זו כאשר מצד אחד היא מפנה את המקום ומאפשרת לילדים לעזור זה לזה במקומה: לתת יד או לחלק לחברים, ומצד שני היא נוכחת ומנכיחה את הקבוצה על ידי הדגשת ההיבטים הקבוצתיים בטיול, למשל: כאשר היא מזכירה לחכות לאחרונים או מעודדת יחד עם הילדים את מי שמתקשה. בנוסף, היא הופכת את החוויה לזיכרון משותף בשיח חופשי וכן בפעילות ובארגון הסביבה, כגון: תליית תמונות לשחזור החוויה, הכנסת חומרים אמיתיים שנמצאו בטיול אל החצר ואל התיבות (למשל קונכיות, פרחי אביב, אצטרובלים, ניירות שיוף לאחר שצפו בפועל עובד בעץ וכד'), וכן הוספת אביזרים מסמלים למשחק הסימבולי, כגון: מצרכי מזון קטנים מפלסטיק וקופה לאחר שביקרו במכולת השכונתית.

היבט חברתי נוסף המתרחש בטיול הוא מפגש והיכרות עם אנשים בקהילה שאותם פוגשים הילדים במהלך הטיול. הילדים והמחנכת פוגשים אנשים שונים בטיול, וכאשר זה קורה המחנכת עוצרת עם הילדים ליד אותו אדם, מציגה אותו בפניהם ומתייחסת אליו, ובכך תורם הטיול לפיתוח היחסים הבין-אישיים של הילדים ולתחושת קשר, ביטחון ושייכות. למשל: אם הילדים טיילו ופגשו את מנהל המכולת השכונתית, המחנכת מתקרבת, מציגה אותו ואת עיסוקו בפני הילדים ונותנת לו לספר מעט על עבודתו. או אם הילדים פגשו על המדרכה בקיבוץ את עובד הנוי, המחנכת מתקרבת אליו, מציגה אותו בפני הילדים, מתייחסת לכלי העבודה שאיתו הוא עובד או לבגדי העבודה שלו ונותנת לו לספר מעט על מה שהוא עושה. מתוך כך לומדים הילדים בהמשך על תפקידי האנשים בסביבתם ומפתחים יחס של כבוד ומודעות לאחר (3).



תרומת הטיול בהיבט רגשי

בהיותו בסביבה הקרובה של הילד, הטיול מזמן מפגש עם חוויות, אנשים, מקומות ותכנים שמעוררים את הילד מבחינה רגשית ומאפשרים לו להיפגש עם הסביבה המשתנה והמאתגרת. ההתמודדות העצמאית בסביבה זו מחזקת את תחושת האוטונומיה של הילדים, מעודדת אותם להרחיב את התנסויותיהם ומסייעת להם לפתח תחושת מסוגלות עצמית וביטחון. גם המפגש עם בעלי חיים קטנים יגרום לילד להרגיש בעל כוח ולפתח ניצני אמפתיה וחמלה.

היציאה אל הסביבה הקרובה יוצרת היכרות וקשר רגשי אליה, המקומות שאליהם מטיילים הופכים בעיני הילד למקומות "שלו" ומתוך כך צומחת תחושת שייכות אל המקום, אל הטבע ואל התרבות. בנוסף, בטיול ישנו מגע בלתי אמצעי עם חומרים המאפשרים הנאה חושית מהטבע המשתנה: אדמה, טוף, מים, צמחים, בעלי חיים ועוד. הטיול גם יכול להוות פורקן לביטוי תוקפני באופן שיהיה מקובל חברתית: לצעוק, לבעוט בערמת חול, לדפוק עם מקל על הקוצים וכד'. בהמשך לכך ניתן לראות כי בטיול ישנו גם מרכיב של ויסות רגשי. הטיול, בהיותו בסביבה פתוחה, רחבה וטבעית, מאתגר את הילד לווסת את התנהגותו במגוון דרכים, למשל: ויסות תנועתו על ידי עצירה על פי דרישה של המבוגר, ויסות שמיעתו וריכוז באמצעות נטרול גירויים שמיעתיים והתמקדות בפעילות ובאינטראקציה וויסות רגשי באמצעות מפגש אקראי עם גורמים מאיימים או גורמים משמחים המפרים את חוסר האיזון הרגשי של הילד, לדוגמה: מפגש עם כלב או אופנוע שעבר ליד הילדים ועשה רעש.

מחנכת שתהיה בסיס בטוח וחוף מבטחים, כלומר תשחרר את הילד להתרחק ולחקור מצד אחד, ומצד שני תספק לו הגנה ותמיכה כשהוא זקוק לכך, תאפשר לילד חוויה מוגנת בסביבה הבלתי צפויה (8). עם זאת, היא תלמד את הילדים דרכי התמודדות שיוכלו ליישם בעצמם ולקבל תחושת שליטה ויכולת, למשל: לסתום אוזניים כשיש רעש לא נעים או את האף כשיש ריח חזק. בנוסף, התייחסות אכפתית לאתרי הטיול הכוללת שמירה שלא ללכלך או להשחית והתייחסות מכבדת לאנשים ולבעלי החיים שאותם פוגשים בדרך, כל אלו ילמדו את הילדים יותר מכל הסבר מילולי על הקשר הרגשי בינינו לבין אותו אתר או אדם.





— תרומת הטיול בהיבט מוטורי וסנסורי (תנועתי-תחושתי) —

הטיול מזמן פעילות מוטורית מגוונת: לגלוש על גבעת חול, להתמודד עם קרקע לא אחידה, עם מעברים צרים או לחילופין עם מרחבים, לטפס על גדר אבן, לתפוס חיפושית קטנטנה ועוד. התנאים המשתנים מאפשרים קלט חושי עשיר במיוחד: מרקמים שונים, חומרי התנסות רבים, מזג האוויר: חום השמש, הרוח הנושבת או טפטוף קל. כל אלו בעלי חשיבות עליונה בעידן של היום שבו לעיתים אין מספיק התנסות בטבע. בנוסף, ההתנסות המוטורית בטיול משפרת את ארגון וויסות התנועה, מפתחת התמצאות במרחב ומעניקה תחושת ביטחון ומסוגלות פיזית. עבור ילדים בעלי רמת תנועתיות גבוהה, הנדרשים לוויסות רב בתוך המעון, וגם עבור ילדים בעלי רגישות יתר של מערכת השמיעה והראייה, שחווים לא פעם הצפה במעון, מהווה הטיול זמן של רגיעה והרפיה. [\(להרחבה ראו פרק התפתחות סנסו-מוטורית\).](#)

על מנת להעצים את ההתנסות המוטורית המחנכת תטייל אל אתרים המציעים גם אתגרים פיזיים ותאפשר לילדים להתנסות בהם באופן בטוח (להרחבה והבנה מעמיקה של היבט זה ראו הרחבה בפרק "התפתחות סנסו-מוטורית"). חשוב שהמחנכת תבחין בין תחושת סכנה פנימית אישית שלה, לבין סיכון אמיתי, ותתאים את תגובתה: מתי ניתן לפעול בחופשיות, מתי יש צורך בהשגחה ומתי יש להגביל או לאסור. כמו כן, המחנכת תהיה זמינה לתמוך בילד שחושש: אולי יסכים לעלות לגבעה עם יד? לגעת ביחד במי השלולית? וכך יצבור חוויות של יכולת.

תרומת הטיול בהיבט קוגניטיבי

למידה משמעותית בגיל הרך היא זו המתרחשת בדרך חושית תנועתית (3), ומשום כך הטיול הינו פעילות למידה משמעותית במיוחד המאפשרת התנסות עם החומר ועל החומר כמעט ללא הגבלה והיא מערבת את מגוון החושים: שמיעה, ראייה, ריח וחישה. במהלך הטיול לומדים הילדים על אודות דברים מרכזיים בסביבתם, למשל: היכרות עם מגוון צמחים, בעלי חיים, כלי תחבורה ועוד, וכן על אודות מאפיינים פיזיים של הטבע, למשל: שמש, רוח, גשם, עונות השנה ועוד. בנוסף לכך, בטיול ישנו מעקב אחר תהליכים שונים והמשגה של תהליכים אלה, אשר עשויה לתרום לילד מבחינת מושגיו על העולם והבנת תהליכים שונים, למשל: יבש, רטוב, פורח, מלבלב, קטן, נסתר ועוד. בנוסף, מרחב הטיול מאפשר לילד לפתח סקרנות ויכולת חקר הנובעים מתוכו ולהתנסות בהיותו לומד עצמאי, למשל: ילד שרואה נמלים נושאות דבורה

יכול להתקרב, להתבונן במתרחש ולעקוב אחר הנמלים, או ילדה שמצאה אצטרובל והחליטה לחקור אותו על ידי דפיקתו על האדמה, הוצאה של חלקיו השונים וכד' (4).

המפגש עם הסביבה המשתנה והתנהלותה הגמישה של המחנכת באותה סביבה יפתחו וילמדו את הילד גמישות שכלית, כאשר המחנכת תתמלל את הקלט החושי ואף תרחיב אותו, למשל: תזכיר אירוע דומה, תקשר למושג מוכר ומצד שני תעורר בילדים שאלות, אך לא תמהר לספק תשובות, ובכך תעודד לסקרנות וחשיבה עצמאית.

איך מטיילים

הכנה

חשוב שהמחנכת תכיר בעצמה את הסביבה שאליה היא רוצה לקחת את הילדים, תקבע לעצמה אתר או שניים במרחק נוח להליכה ותכיר את המסלול על היתרונות והאתגרים שבו (אם יש בדרך מדרגות או שיח קוצני, שבלולים קטנים או עץ עם קליפה מעניינת). אתר שכזה יכול להיות למשל מבנה ציבורי, מקום עבודה חקלאי או אחר, שטח פתוח או חורשה.

הטיול יארוך כשעה על מנת לאפשר התקדמות בקצב מתאים לילדים, השתהות על פי הצורך וזמן מספיק לחקירה ולהתנסות. על המחנכת להכין מראש תיק ובו כל הנחוץ לשהייה בחוץ. בימי הקיץ חשוב להביא מים לטיול.

לפני הטיול נועלים הילדים מגפיים (בחורף) או סנדלים וכובעים (בקיץ), הולכים לשירותים ושותים מים.

הרגלי הטיול

מכיוון שברצוננו לאפשר בטיול מרחב פעולה רחב ככל האפשר, יש חשיבות רבה לפיתוח הרגלי טיול שיהוו מסגרת מגינה, ולכן הטיול נפתח בישיבה משותפת, ספירה של הילדים והזכרת כללי ההתנהגות. המחנכת מציינת את הכיוון שאליו הולכים, אך לא את המטרה הסופית, כדי לשמור על גמישות במהלך הטיול ולהדגיש את חשיבות ההתייחסות לגירויים הנקרים בדרך. לאחר היציאה הולכת הקבוצה יחד, ומחנכת אחת הולכת תמיד במאסף ומשגיחה על המתעכבים. חשוב לתכנן מראש ולהרגיל את הילדים לכללי התנהגות קבועים במקומות שיש בהם סיכון, למשל כשצריך לחצות כביש עומדים בשוליים בפישוק ואומרים "עצור" וכך מחכים עד שכולם מתאספים. המחנכת מסתכלת ובודקת אם הכביש פנוי ואומרת כשאפשר לחצות. באופן דומה



יש להבנות הרגלי התנהלות ליד אתר בנייה, בהליכה ליד כביש וכד', תוך כדי הגבלת הילדים לכללי בטיחות מעטים והכרחיים, שאותם מנסחת המחנכת עבור הילדים תמיד באותו אופן, תוך כדי בחירה באותן המילים. מומלץ ללמד את כללי הבטיחות באמצעות שימוש במתן הנחיות חיוביות, כגון: "אפשר ללטף את הכלב בעדינות". באמצעות השימוש בהנחיה חיובית כגון "בעדינות" הגננת מתווכת לילדים את ויסות ההתנהגות, תוך כדי לימוד כללי הבטיחות בהקשר הסביבתי (3).

טווח הטיול צריך להיות מותאם לגיל וליכולתם של הילדים, והוא יתרחב ככל שהילדים יגדלו.

טיול תינוקות - טיול זחילה

לתינוקות זוחלים מאפשרים לזחול ולחקור את הסביבה הקרובה מאוד, למשל את הכניסה למעון וסביבתו. הזחילה בשטח המותאם בגודלו ליכולתם היא חוויה שיש בה קלט חושי עשיר במיוחד: אור וצל על המדרכה, רוח על הפנים, ציוצי ציפור, חספוס המדרכה ופריכות האדמה, כל אלו מעוררים ומעודדים את התינוק לחקור, להתנסות בנפרדות ולאמן יכולות מוטוריות (5). כשסביבת המעון אינה מתאימה לטיולי זחילה, מסיעים את התינוקות בעגלול לאתר מעניין שנבחר מראש ושם עוצרים ומורידים אותם לזחילה. כדאי להימנע מטיולים המורכבים אך ורק מנסיעה בעגלול מכיוון שבטיול כזה הילדים למעשה מנותקים מהסביבה ואינם פעילים ולכן לא מתקיימות בו מטרות טיול.

טיול פעוטות - טיול הליכה

ככל שעולה היכולת של הילדים והצורך שלהם באוטונומיה ובחקירת עולמם, כך גם גדל מרחק הטיול. עם זאת, חשוב להיזהר ממסלולים ארוכים שיהפכו את הטיול לצעדה וחשוב להתאים את המסלול גם לילדים הצעירים בקבוצה, שלעיתים יכולת ההליכה שלהם נמוכה יותר. קצב ההליכה צריך להיות איטי ולאפשר עצירה לחקירה בדרך. הלך הרוח של המחנכת צריך להיות פתוח וגמיש: מתי לעצור, מתי להמשיך ועד לאן להגיע. הדגש בטיול הוא על הדרך והגירויים המעניינים שמופיעים במהלך הטיול, ולא על היעד שאליו רוצים להגיע.

לעיתים תוהים המבוגרים אם לא משעמם לילדים לטייל באותם מקומות, אך בגיל הרך ההפך הוא הנכון. לחזרתיות זו יש תפקיד חשוב, מכיוון שהמפגש עם המוכר נותן לילד תחושת ביטחון ומאפשר לו לפעול באופן חופשי ולהבחין בשינויים שחלים סביבו: במרקם אחר של האדמה, בריח שונה או בצמח חדש שצמח. ילדים גם אינם זקוקים

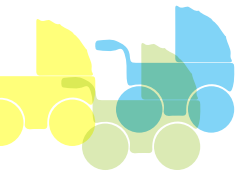




לאטרקציות מיוחדות. המפגש עם הסביבה המשתנה הוא האטרקציה והוא שיוצר התעניינות שממנה תתפתח סקרנות וגמישות שכלית. החזרה שוב ושוב לאותו מקום מאפשרת גם לעקוב וללמוד על תהליכים: מעקב אחרי בית שנבנה, אחרי שדה מעובד, אחר בעל חיים או הכנות לאירוע בקהילה.

טיול בסביבה אורבנית

יציאה אל סביבה עירונית דורשת הבניה מוקפדת יותר של המסגרת, אך בהחלט ניתן וכדאי לקיים טיולים גם בה. בסביבה אורבנית אפשר לטייל אל מכולת שכונתית, אל פארק קרוב או אל מבני ציבור כגון דואר, ספרייה או בית כנסת, או אפילו חדר מדרגות או מגרש חניה שבו אפשר להסתכל על המכונות החונות (לכולן יש הגאים, ארבעה גלגלים, מראות, אך הצבע שונה, הגודל שונה ועוד). כל אחד מהמקומות מכיל אפשרויות רבות ללמידה חווייתית ולמפגש מעניין עם אנשים. בהתחלה כדאי לטייל אל מקומות שבהם המחנכת מרגישה בטוחה יותר ולצאת בקבוצות קטנות, אך לאחר שהרגלי הטיול מופנמים והמחנכות מכירות את הילדים והיכולות שלהם, אפשר גם בסביבה אורבנית להרחיב את הטווח.



טיול בשטח המעון

במעונות מסוימים חל איסור לצאת מגדרות המעון. במעון כזה לא ניתן לצאת לטיול ממשי, אך עם זאת גם במסגרת כזו ניתן להשיג רבים מיתרונות הטיול אם נקצה שטח במתחם המעון ובו נייצר תנאים דומים לאלו שמתקיימים באופן טבעי בטיול (6). יהיה בו ביטוי לעונות השנה -דרך טובה תהיה נטיעת עצים שגם יספקו צל בקיץ. לצאלון למשל יש פריחה אדומה בקיץ, הוא עומד בשלכת בסתיו ומלבלב באביב. עצי הדר ירוקי עד נותנים ריח נהדר באביב ופירות בחורף. כדאי שיהיה מקום שבו יכול להתאסף קצת גשם, כגון סלעים או אבני דריכה עם שקעים, ומקום שאפשר יהיה לחוש בו את חום השמש. בנוסף, חשוב שיהיה בגינת הטיול מענה להיבט חושי-תנועתי: מקום שאפשר לטפס בו או עליו, כגון כמה בולי עץ זה על זה או ערמה של חול או חצץ. נקפיד ליצור גירויים לכל שאר החושים: למשל בעזרת פעמוני רוח מאולתרים, צמחי תבלין ריחניים או צמחים אכילים. כדי להרחיב את החקירה נאסוף אל מקום זה חומרי טבע שונים: אצטרובלים, צדפים, בלוטים, מקלות קטנים, חרסים וחלוקי נחל בצבעים וגדלים שונים. פעילות בגינת טיול תתקיים כחלק מסדר היום הקבוע למשך 45 דקות על מנת לאפשר זמן להתנסות וחקירה מעמיקה. בזמן זה יפעלו הילדים במרחב הטיול



באופן חופשי ולא מכוון. בסוף הפעילות, בדומה לאתר טיול, לא יאספו החומרים אלא יושארו כפי שנעזבו, גם בגשם וגם בשמש, אך בניגוד לטיול אמיתי יהיה צורך לרענן אותם מידי פעם.

לסיכום

הטיול הוא צורך בסיסי והוא תורם רבות לילדים בתחומים שונים. בטיול הילדים נחשפים לדברים שלעיתים הם לא נחשפים אליהם בפעילויות אחרות במעון, ולכן ישנה חשיבות לקיום הטיול בסביבה כפרית ובסביבה עירונית, בהתאם לתנאים הפיזיים של המעון.



ביבליוגרפיה

- (1) בן חור, י' ויהב, ל' (1998). *הסביבה הקרובה כמשאב לימודי-חינוכי*. הוצאת מכון מופ"ת.
- (2) שליו, י' (1996). עקרונות הטיול הלימודי. בתוך: י' בן חור (עורך). *הטיול במערכת חינוך: תוכנית לימודים בהכשרת מורים*, (עמ' 69-67), הוצאת מכון מופ"ת.
- (3) האס, מ' (1994). *חינוקות ופעוטות לומדים בטיול*. אורנים.
- (4) Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International journal of early childhood environmental education*, 3(1), 85-97.
- (5) McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 40 (5), 102-117.
- (6) NC state University. (2012) *Benefits of connecting children with nature. Why naturalize outdoor learning environments*. https://naturalstart.org/sites/default/files/benefits_of_connecting_children_with_nature_infosheet.pdf
- (7) פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). *ספר הגן*. הקיבוץ המאוחד.
- (8) פרדס, א' (2013). *בעזרת הטבע ופדגוגיה בראי תיאורית ההתקשרות*. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2977>



עקרונות עבודה בחגים ומועדים

ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים
ומכללת אמונה-אפרתה

ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים ומכללת אמונה-אפרת | עקרונות עבודה בחגים ומועדים

"תכונה מיוחדת יש לכל חג, החגים מתרוממים מעל המישור של ימי החול, כמו ההרים המתרוממים מעל המישור של האדמה" (ח.נ. ביאליק, 1926)

חגים הם גורם מרכזי בתרבויות רבות, המאחד בין קבוצות ובין דורות. בלשון מתתיהו שלם, חגים נתפסים כ"קנייני רוח שנתגבשו משך דורות, מגדלי אור בחיי העם" (1, עמ' 331), המהווים תשתית לבניית הזיכרון הקולקטיבי. ברונו בטלהיים מתייחס לחגים בכל התרבויות בעיני הילדים: "החגים סימנו בסימני-פיסוק נעימים ביותר את חיינו, והעניקו משמעות חיובית לזמן החולף". משמעות החגים מעוגנת "במעמקי הלא-נודע שלנו כמבוגרים", בשל כך קורא להם לונגפלו (משורר אנגלי בן המאה ה-19) "ימי השנה הסודיים של הלב". אותם ימים מיוחדים הופכים "לחלק מחיינו הפנימיים הכמוסים... החגים נמנים עם ההתנסויות הבונות ביותר שאנו יכולים להעניק לילד לחיזוק בטחונו" (2, עמ' 324).

רגע לפני שנעסוק בחגים במסגרות הגיל הרך, הנה תרגיל היזכרות בחגים של ילדותנו.

נחשוב על השאלות הבאות בינינו לבין עצמנו ובשיחה עם עמיתות:

- אילו מהחגים בילדותנו מלווים ברגשות נעימים של שמחה, שייכות, חמימות וקרבה לאנשים? ואילו מהם, בשונה מדברי בטלהיים, מעלים דווקא זיכרון של אי נחת, פחד ולחץ?
- מה היה נהוג לחגוג כשהיינו ילדים? האם אנחנו זוכרות טעמים? ריחות? תמונות?
- מי האנשים שהיו סביבנו בחג? האם הם שיתפו אותנו ברגשותיהם ובזיכרונותיהם? האם אנחנו משתפים אחרים?
- אילו מנגינות או שירים אנחנו זוכרות מהחגים? האם אנחנו שרות אותם לאחרים?

החגים והגיל הרך בישראל

בחינוך הקדם יסודי בישראל (3-6) מהווים החגים ציר מרכזי בתכנון החינוכי. בכל זרמי החינוך בגיל הרך בחברה היהודית בולטת מרכזיות מעגל השנה והחודשים העבריים, ובמרכזם החגים והזמן השבועי - ששיאו השבת. לדעת משרד החינוך: "התייחסות לחגים החל מן הגיל הרך מאפשרת המשך קיומם של ערכי העם... חלוקה של הזמן

המתמשך והרציף על ידי השבת והמועדים מטביעה בילד את תפיסת המחזוריות בטבע ובחיי אדם... טיפוח של הזהות ושל תחושת השייכות החברתית-לאומית". בחינוך המוסלמי, הנוצרי והדרוזי המטרות דומות: "טיפוח הזהות ותחושת השייכות החברתית-לאומית והמסורתית של הילד על ידי חשיפה לסיפורים הייחודיים הקשורים לכל אחד מחגי הקבוצות ולמנהגים והערכים החברתיים והדתיים הייחודיים הקשורים בחגי כל אחת מן הקבוצות" (3).

המפגש עם המועדים והחגים מתחיל כבר בינקות. גם תינוקות ופעוטות משתתפים בחוויות החג במעגלים המשפחתיים ובמסגרות החינוכיות. לפי הגישה ההתפתחותית-מערכתית, הרואה את התפתחות הילד בהקשרים חברתיים ותרבותיים, הילד נפגש מרגע לידתו עם "הנכסים התרבותיים" של החברה דרך האנשים המשמעותיים בחייו. המעורבות הגדלה והולכת של פעוטות וילדים צעירים בעשייה משמעותית סביב החגים מקשרת אותם לנכסים אלה, יוצרת תחושת שייכות ומהווה חלק מזהותם המתעצבת (4, 5).

היבטים יישומיים בתכנון החג במסגרות גיל הרך

קהילה חוגגת - במעון או בפעוטון המהווים "קהילה", כזו המעניקה תחושת שייכות עבור אנשי הצוות ומשפחות הילדים, נוצרים מערכות יחסים ושיתופי פעולה המעניקים גם לפעוטות תחושת ביטחון ושייכות. בקהילות כאלה נשמרות ונוצרות מסורות סביב חגים, העונות על מגוון צרכים רגשיים, חברתיים ורוחניים של מבוגרים וילדים. תהליכי חשיבה משותפים ותיאום ציפיות בין ההורים למחנכות, מאפשרים הזדמנויות לזמן מהנה ואיכותי של הורים עם ילדיהם, זמן הבונה "אוצר זיכרונות" משותף של ההורה עם הילד סביב החגים (6).

חוויות חג אמיתיות - חג המקושר לסביבה - למשפחה, לקבוצת ההשתייכות במסגרת החינוכית, לקבוצת הילדים השכנה, לקהילה הסובבת ולמרחב הפיזי הקרוב - מהווה חלק מ"היהלומים התרבותיים" (7) שמעניקים לילדים תחושת שמחה, כבוד ופליאה. הכוונה ב"חוויה אמיתית" היא להימנע מעשייה המנותקת ממסורות ומהקשרי החיים ולהעדיף עשייה אותנטית. כשם שפעוטות לומדים על החורף מטיול לשלולית הגשם עם מעיל ומגפיים, כך חגיגת ראש השנה משמעותה הליכה משותפת לקניית תפוחים, צנצנת דבש ומצרכים לאפיית חלה מתוקה, או תקיעה בשופר אמיתי על ידי אדם קרוב

ומוכר לילדים (מחנכת או הורה) ולא הבאת שופר פלסטיק או צביעת שבלונות של שופר (4, 8).

השתתפות בעשייה משמעותית - מחנכות יכולות ליצור לילדי הקבוצה הזדמנויות לעשייה משמעותית בהקשר לחג בהתאם ליכולותיהם: השתתפות באפיית עוגה לחג, בהכנת שרשראות לסוכה מנייר צבעוני, בהבאת מקלות עץ מנגריית היישוב עבור דגלי שמחת תורה, בהכנת משלוח מנות למבשלת המעון וכד'. לעומת זאת, מומלץ שפעילות הפעוטות בחומרים (כמו: ציור, חמר, הדבקה וצביעה במכחולים) תהיה משוחררת מכל הכוונה לתוכני החגים (ולתכנים בכלל). לילדים צעירים חשוב לאפשר עשייה חופשית ומותאמת התפתחותית. בהמשך התפתחותם בגיל המעון חוויות החגים עשויות להניע את הילדים לביטוי ספונטני של חוויות החג בפעילויות אלה. במעון נוכל לעיתים לשמוע את ההוד החג כשפעוטות משחקים באופן ספונטני בהדלקת נרות חנוכה עם הבובות, "שותלים" ענפים בארגז חול לאחר ט"ו בשבט או אופים חלות בוך בתנור בחצר (6, 8, 9).

חוויה חושית ורגשית - בגיל הצעיר הילדים מעורבים ופעילים בחוויות חג ממשיות שמחנכות מזמנות להם. כך מתרחשת למידה משמעותית תוך כדי התנסות בתהליכים עתירי רגשות וקלט חושי: ריח, צליל, מראה, מגע, טעם ועוד. למשל: באחד המעונות ביישוב בדואי בדרום הארץ תכננו המחנכות לחגוג את "מוולד א-נבי", חג ההולדת הנביא מוחמד. לקראת החג הן הלכו עם הפעוטות למכולת הסמוכה לקנות תמרים ומצרכים נוספים עבור הממתקים והמאפים שטבחת המעון תכין איתם לקראת חגיגת "יום ההולדת לנביא מוחמד". דוגמה נוספת: בטיול לקראת יום העצמאות המטפלות וילדי המעון חיפשו וגילו היכן תלויים דגלי ישראל ברחבי היישוב. בטיול שלמוחרת הם קישטו את הגינות והעציצים שפגשו בדרך בדגלונים קטנים שנעצו באדמה, לשמחת האנשים שפגשו.

חוויה של נתינה המותאמת לילדים - נתינה של הילדים לקהילה הסובבת בחגים השונים נעשית בהתאם לערכי המסגרת החינוכית והקהילה. עם זאת, שיקול הדעת המרכזי הוא ההתאמה ההתפתחותית. כך, לדברי המטפלת המובילה בקבוצת הבוגרים במעון באחד המושבים, מה שמוביל את החלטותיה הוא: "מה מתאים ומה שיתרום לילדים בקבוצה שלי". בהתאם לכך היא בחרה בפורים לשתף את הילדים בהכנת משלוח מנות לדני, איש הקייטרינג, להזמין את שכנתם הקשישה חנה למפגש התחפזות ולתלות שלט "חג שמח" בפתח המכולת במהלך הטיול היומי. לעומת זאת,

צוות המטפלות של בני השנתיים החליטו כי בימים שבהם הסביבה החברתית משתנה ולובשת תחפושות ומסכות הפעוטות בקבוצתם זקוקים ליציבות ולסביבה מוכרת ובטוחה, ולכן ביום ההתחפשות של ילדי הגנים ובתי הספר המטפלות בחרו שלא לצאת לטיול אלא להתבונן במתרחש יחד עם הפעוטות מתוך חצר המעון כדי למנוע בלבול וחשש.



הכנה לחג ברמת המבוגר כבסיס לתיווך של משמעות - הסברים מופשטים ורקע היסטורי הם "מושגים נטולי חיים" (כלשון וייטהד, 10) עבור ילדים צעירים. אולם, אם מחנכות שנות הינקות חוות את החג כחווית עומק בעלת משמעות עבורן, ומודעות להיבטים העמוקים ולרעיונות המופשטים של החג, הן מעבירות לילדים ללא מילים את ההתרגשות ואת היחס הרוחני והערכי שלהן כלפי החג, למשל: כשמטפלת שרה שיר חג שמרגש אותה או מערבבת את העיסה לחלת השבת, הילד הקטן מתבונן, מריח, מאזין ונוגע, הוא חש את הרגשות העזים המלווים את העשייה שלה והופך לשותף בחגיגה. יתר על כן, כאשר מחנכת מודעת לתכנים ולרעיונות הייחודיים של כל חג היא יכולה לבחור מתוך ההיבטים המשמעותיים של החג את אלה החשובים עבורה והרלוונטיים לפעוטות שבקבוצתה (7). באמצעות "תיווך של משמעות" הילדים הופכים לשותפים בהתלהבות המבוגר מאדם, מאירוע, מתהליך או מחפץ. כך המחנכת גם מפתחת נטיות של הפעוטות ל"התנהגות משתפת" ברגשות, במחשבות וברעיונות משלהם ולביסוס "תחושת שייכות" למעגלים גדלים והולכים במרחב (גם סבא יעקב שגר רחוק הדליק חנוכיה) ובזמן (כאן בתמונה אני עוד תינוק ואימא מדליקה את החנוכיה שלנו) (5, 11).

ידע וניסיון קודמים כבסיס ללמידה - התייחסות של מטפלות לילדים בכל גיל כאל בעלי ידע וניסיון מזמנת אינטראקציות איכותיות עם ילדים בהן הן מעודדות קישור של התנסויות חדשות לידע ולניסיון קודמים, למשל: כשהילדים בפעוטון התנסו בחנוכה במשחק עם נרות צבעוניים המטפלת הגיבה בחום ובעניין רב כשאחד מהם נזכר שאימא ואבא הדליקו "כזה", או כשאחת הילדות הצביעה על הנרות בפמוטים המונחים על מדף השבת (9).

שמירה ושינוי של מסורת חג - האיזון בין שמירה על מסורות קיימות העוברות מדור לדור לבין הכנסת שינויים בהתאם לרוח הזמן והמקום, תלוי באופי ובערכי המסגרת החינוכית וקהילת ההורים. שיח מתמשך ותיאום ציפיות של כל השותפים חשוב למציאת האיזון המתאים (12). ואכן, צביון החג שונה בין מסגרות החינוך השונות של לידה-שלוש, כשם שאופי החגים היהודיים בגני גילי שלוש-שש מושפע מהשונות בערכים במסגרות ממלכתיות, ממלכתיות דתיות, חרדיות ואחרות, וכשם שאופי



הקהילה בחינוך הערבי משפיע על תוכני החגים (למשל מקומם של תכנים כמו המסגד או עליית בני משפחה לרגל למכה (13, 14)).

הכנסת החג וקבלת חג - על מנת שהעשייה של החג תהיה מותאמת לתרבות ולערכים של המחנכים וההורים, אך תיקח בחשבון היבטים התפתחותיים ואישיותיים של הילדים, נדרש תכנון גמיש ומותאם של העשייה לקראת חגים, במהלכם ובסיומם (15). לרוב נעדיף "להכניס" את החג מעט ימים לפני הגעתו על ידי יצירת אווירה חגיגית דרך שיר, משחק ותמונה, ולערוך קבלת חג קצרה אך משמעותית בחג עצמו או בצמוד לחג. דרכים אלה מותאמות יותר לפעוטות מאשר הכנות ארוכות ומסיבות חג גדולות. כדאי לזכור: "מועדים לשמחה" - ברכת החג המסורתית, משמעותה "ושמחת בחגך", כלומר המועדים נועדו לשמוח!

המשכיות החוויה - ילדים שמחים לחפש ולמצוא את עצמם בתמונות התלויות על הלוח (או באלבום שבפינת הספר) שצולמו בתהליכי העשייה: שותלים יחד עץ בחצר הפעוטון בט"ו בשבט, אופים חלות או עוזרים בקישוט בירק בית הכנסת הסמוך לקראת חג השבועות. גם אלבום צילומי הילדים החוגגים עם משפחתם, למשל בהכנת שלחן הסדר בפסח, מעורר שיח ער והמשכיות של החוויה זמן רב לאחר סיום החג (12). כך, באחד הפעוטונים, כשהמטפלת דיברה על כללי הזהירות מהאש בל"ג בעומר, רץ אחד הפעוטות אל הלוח והצביע על תמונתו מ"על האש" ביום העצמאות.

רגישות תרבותית - כדאי לחשוב מהן דרכי החגיגה שיתאימו לפעוטון, למשפחתו או לכיתת המעון בהתאם לתרבותם, מנהגיהם והעדפותיהם של השותפים. למשל, באחד המעונות גננת ממוצא אתיופי בקבוצת בני השנתיים-שלוש נוהגת לערוך מדי שנה, לקראת חג הסיגד, מפגש לילדים ברוח טקס "בונה" מסורתי. היא מגיעה לבושה בבגד מסורתי, שרה שירים בשפתה ומכינה לילדי הקבוצה תה (במקום קפה) בכלים מיוחדים. היא משתפת את ההורים בהרגשתה: "הבאתי לילדים כלי הגשה מקש ואמרתי להם 'אתם תהיו האורחים שלי'. החשיפה לילדים במעון מעבירה בי הרבה התרגשות, סיפוק אדיר, ממלאת אותי בגאווה. הטקס עובר מדור לדור, מאימא לבת, מאבא לבן".

ולסיום - החגיגה של הצוות - מנהלות מערכות חינוך יכולות לטפח את תחושות הרווחה והגאווה בקרב הצוות החינוכי על ידי גיבוש משותף של מסורות חג מתמשכות, כמו: למידה ושירה משותפת לקראת חג, הרמת כוסית, ארוחת חג משותפת, היכרות



עם מנהגים ייחודיים של חברה מהצוות וכדומה. כל זה בהתאם לצורכי הצוות כאנשים מבוגרים, ללא ניסיון "להתיילד" או לחקות את העשייה עם הילדים.

לסיכום

תכנון החגים במעון מהווה אתגר פדגוגי עבור מחנכות במעונות, בפעוטונים ובמשפחתונים. הפרק הציע רעיונות ועקרונות שעשויים לתת תמיכה לעשייה החינוכית שקורית במעון, אך גם לספק הזדמנות לחשיבה מחודשת ורעננה על "ימי השנה הסודיים של הלב", שחשיבותם כה רבה להתפתחותם הרגשית, החברתית והרוחנית של תינוקות ופעוטות בהקשרים של משפחה וקהילה.

ביבליוגרפיה

- (1) אלניר, פ' (2021). החג בחינוך הקיבוצי על פי מתתיהו שלם והרלוונטיות שלו לחינוך כיום. בתוך א' גן (עורך). *החינוך הקיבוצי* (ע"מ 323-341). מכון מופ"ת.
- (2) בטלהיים, ב' (1994). *הורה מתקבל על הדעת*. עם עובד.
- (3) משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתוכניות לימודים והאגף לחינוך קדם יסודי (תשנ"ה). *תכנית מסגרת לגן הילדים הממלכתי והממלכתי דתי, הערבי והדרוזי*.
- (4) ברוקס, א' (תשע"ד). *על השראה סביבה גן ילדים ומה שביניהם*.
<https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/InspirationEnvironment.pdf>
- (5) קליין, פ"ש (2007). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש, קליין וי' יבלון, (עורכים). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 89-112) הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיה"ר, האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים, ירושלים.
- (6) משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי (2019) הגן העתידי. דע-גן. 12.
<http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/3/93/97/59-ktZUf9Bg0B.pdf>
- (7) אלוני, נ' (2013). *חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית*, מכון מופ"ת.
- (8) האס, מ', מנצורה, ש' וגביש, צ' (2012). "זהות יהודית מתגבשת בילדות המוקדמת: הצעה לעיון מחודש". *הז הגן*, א', 40-45.
- (9) שופר אנגלהרד, ע' (2013). *לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים*.
<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23211.pdf>
- (10) וייטהד, א"נ (1958). *מטרות החינוך ומאמרים אחרים בשאלות החינוך*. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- (11) פוירשטין ר' (1998). *האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת*. האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון.
- (12) תובל, ח' וגוברמן, ע' (2013). *טקסטים גרפיים, כלים לטיפוח האוריינות של ילדי הגן*, מכון מופ"ת.
- (13) ינאי, ל' ועאזם נ' (2011). "המסגד כנושא אורך מזמן חקר". *הז הגן*, א', 70-75.
- (14) סאלימן, ס' (2011). "אנחנו מאותו הכפר". *הז הגן*, א', 76-79.
- (15) Scully, P., & Howell, J. (2008). 'Using rituals and traditions to create classroom community for children, teachers, & parents'. *Early childhood education*, 36, 261-266.



טקסים וטקסונים במעון

ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים
ומכללת אמונה-אפרתה

טקסים וטקסונים במעון | ד"ר שולמית חשן (מנצורה), מכללת אורנים ומכללת אמונה-אפרתה



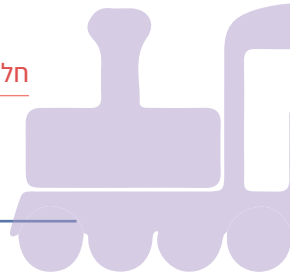
"פינגבינה, פינגבינה, עוד מנה ועוד מנה"
(המנון הפינגווינים, מתוך "פינגבינה" מאת נורית זרחי)

טקסים, ריטואלים (רצף טקסים) וחגיגות מתקיימים בכל חברה והם בו-בזמן משקפים אותה וגם מעצבים אותה. התבוננות בטקסים, על כן, יכולה לשמש צוהר להבנה של מערכת הערכים, הסדר החברתי והאידיאולוגיה של החברה שבה הם מתקיימים. במערכות החינוך הפורמליות, כמו בית ספר, גן ילדים ומעון, והבלתי פורמליות, כמו תנועת נוער, מהווה הטקס אמצעי חינוכי מרכזי להשגת מגוון מטרות. זוהי פעולה חברתית המשקפת, משמרת ומעצבת נורמות, תפיסות חינוכיות וסולמות ערכים של הארגון ושל אנשי החינוך הפועלים בו (1, 2).

1 בזכות מאפייני הטקס הוא משמש כאמצעי מרכזי במסגרות הגיל הרך. הזמן החולף הופך באמצעות הטקס החוזר על עצמו למאורגן והוא מעניק תחושת יציבות, קביעות ומשמעות. ההיכרות עם הריטואל מעניקה לילד תחושת שליטה וביטחון (3). בנוסף, הטקס מערב למידה חווייתית המשלבת קלט חושי ועוררות רגשית, ובכך הוא מותאם לאופני הלמידה המאפיינים את הגיל הרך.

3
5 אפשר להבחין בין שני סוגי טקסים: טקס מסדר גבוה וטקס מסדר נמוך. טקסים מסדר גבוה מכילים רצף פעולות חזרות, יציב וקבוע יחסית, מסוגנן ורווי בסמלים בעלי משמעות, למשל: חגיגת חנוכה, קבלת שבת ומסיבות יום הולדת וסיום שנה. לעומת זאת, בטקסים מסדר נמוך ישנו רצף של פעולות פחות קבועות ויותר גמישות וניתנות לשינוי. טקסים אלה פחות עמוסים בסמלים ויותר שגרתיים ופונקציונליים, ולרוב כוללים את הרוטינות השגרתיות במעון, למשל: ברכה לקראת הארוחה, פתיחת היום במפגש בוקר ופרידה מההורים (4, 5). כך המעברים בין מרחבים ובין פעולות – משעת הארוחה סביב השולחן אל הסיפור על השטיח ומשם למיטה למנוחת הצהריים – מלווים ב"טקסונים" המותאמים לצורכי הילדים ולמטרות הצוות (6, 7).





דוגמאות מכמה מסגרות לגיל הרך

קבלת שבת - בקבוצה הבוגרת באחד המעונות ביישוב כפרי, כשהורה מגיע עם ילדו ביום שישי בבוקר הם לשים יחד בצק וקולעים חלות קטנות שייאפו במטבח המעון. בהמשך היום, לקראת המפגש החגיגי, המחנכת מזמינה שני תורנים "מקבלי שבת" להכין את שולחן השבת בעזרת אביזרים המונחים בסל המיוחד ולבחור מתוך ספרון מאויר אילו משירי השבת יושרו בקבלת השבת. לקראת סיום המפגש מחלקים מקבלי השבת לכל ילד את החלה שקלע עם ההורה בבוקר, שאותה ייקח לביתו. באחד מימי שישי, כשהגיע תורו של ילד ממוצא אתיופי להיות מקבל שבת, אפו הילדים דאבו, חלה אתיופית, בעזרת סבתו של הילד.

יום הולדת - בעוד רוב הטקסים, כמו קבלת שבת וחגיגות חנוכה וסיום שנה, נוגעים לכל הקבוצה כקהילה משותפת, ביום ההולדת הקבוצה חוגגת יחד את החג של היחיד. בקבוצת בני השלוש באחד המעונות, ביום שלפני יום הולדת, מקדישה המחנכת זמן אישי לילדה החוגגת, שבו הן תולות יחד על לוח יום ההולדת את התמונות שהביאה מהבית. לאחר מכן בוחרת הילדה איזה מסיפורי יום ההולדת המצויים בפינת הספר יסופר במפגש שיתקיים לאחר מנוחת הצוהריים.

ארוחה - הארוחה המשותפת מהווה מפגש חברתי-תרבותי, שנפתח ב"טקסון" של ברכת בתיאבון או הכרת תודה. בפעוטון של בני השנתיים-שלוש באחד הקיבוצים כלל הצוות שלוש נשים שבאו ממסורות שונות - המחנכת המובילה התנסתה בגני וולדורף, השנייה שומרת מצוות והשלישית חברת קיבוץ חילונית. נוסח הברכה שאליו הייתה רגילה אחת המחנכות היה זר לשתיים האחרות וגרם להן אי נחת. בשיחת הצוות שהן ערכו על נוסח ברכה משותף באו לביטוי רגישות, כבוד הדדי וגמישות. לדברי המחנכת המובילה: "לכל אחת יש את הדעה שלה אבל יש פה הקשבה ואנחנו מכבדות זו את זו וכך נוצר משהו כל כך יפה... יצרנו ברכה פנימית של ההווה של הבית". היכולת לשים את מערכת היחסים ואת תחושת הרווחה של הצוות במרכז הקרינה על האקלים הרגשי בכל מהלך החיים בפעוטון (8). במעון צעיר אחר, שבו לומדים ילדים מוסלמים, נוצרים ויהודים, המגמה של המחנכים לעצב חינוך דו-לשוני הובילה לניסוח ברכה שנאמרת על ידי הילדים והמחנכים בעברית ובערבית: "תודה לאימא, לאבא, לבורא העולם ולכל מי שהכין את הארוחה הטעימה".

רגעי עצירה - לעיתים מהווה הרגע הטקסי הקצר הזדמנות להשתאות ולפליאה.





אלה רגעים שבהם המחנכות מאפשרות לילדים לחוות את העולם כמקום ידידותי של הרפתקה והתרגשות ומהוות עבורם מודל של התבוננות והקשבה המלווה ברגשות אהבה וכבוד לטבע ולסביבה. הנה תיאור של רגע כזה, שקרה בזמן שהילדים שיחקו במרחב, מפי המחנך: "שמתי לב שהתחיל לרדת שלג. כיביתי את האורות ופשוט אמרתי 'תראו'. כל הילדים עצרו והביטו דרך החלון... זה היה השלג הראשון של העונה. היה פשוט שקט". הוא מתאר זאת כרגע שהיו בו יראת כבוד, והוא מהרהר: "הילדים לא אמרו דבר על היופי או הפלא שבחוויה זו. לא היו הרבה דיבורים, רק שהייה ברגע של השלג היורד. זה היה רגע מדהים עבורי, רגע רוחני, ויכולתי לראות שזה מתאים גם לילדים" (5).

יוזמות של ילדים - ילדים רבים נעזרים בטקסים אישיים ברגעי קושי, כמו בפרידה מהורה בבוקר. נעם ואביה חוזרים בכל בוקר על סיבוב במעון בין הילדים ותיבות הפעילות שעל השטיח לפני שהם נפרדים בנשיקה, ואילו דני ואימו "מתניעים מנועים" ודני ממריא בכל יום כמטוס מחיק אימו לזרועות המחנכת.

לעיתים ילדים יוצרים עם ילדים אחרים טקסים מיוזמתם. מחנכת במעון מספרת: "חלק מהילדים התמודדו עם מות דגי הזהב באקווריום. הם יצרו טקס סביב הניסיון להתמודד עם האובדן ולהגיב אליו כקהילה קטנה... הם בנו מעין טקס יחד" (9). מרגש לראות כיצד פעוטות צעירים מאוד מפתחים טקסונים שמחזקים את זהותם כנפרדת מזו של הצוות ויוצרים חוויה חברתית המלווה לעיתים קרובות בהומור. כך למשל קרה במעון שבו הילדים נהגו לאכול את הארוחה שהביאו מבתייהם. קבוצת בני שנה וחצי בממוצע, שישבו בזמן הארוחה במעין מעגל סביב השולחן באופן שראו זה את זה, פיתחו בעקבות אחת הילדות משחק של הורדת הסינרים שהמטפלת חגרה להם וקראו "אוגורט אוגורט" בעקבות בקשת הילדה לקבל את היוגורט שלה. המטפלת החזירה בחיוך את הסינרים לפני שנתנה יוגורט וכפית לכל מי שהביא יוגורט, ובנוסף גם פנתה לשאר ההורים בבקשה להביא יוגורט לילדיהם. לאחר כמה ימים הפעוטות הפסיקו להסיר את הסינרים ונהנו מאכילת היוגורט המשותפת. בדרך זו שדרה המטפלת לפעוטות שהיא מקבלת ומעודדת את הנאתם, הן מיוזמותיהם והן מחוויית ה"יחדנס" (10).

מה ניתן ללמוד מתוך הדוגמאות?

לטקסים גמישים, אישיים ופחות פורמליים, מוסדיים וקבועים יש פוטנציאל להשפעה עמוקה על ילדים בגיל הרך. לשם כך חשוב שלמחנכות תהיה נכונות להסתגל לנסיבות



המשתנות, להיות יצירתיות ולהיענות לצורכי הילדים, במקום לפעול אוטומטית ולהגביל את עצמן לטקסים "בלתי משתנים". כשמחנכת מעצבת דרכים חדשות, הטקסים אינם אקראיים אלא מתוכננים ומכוונים להשגת מטרותיה (5). בישראל, ובעולם כולו, צוותי חינוך בעלי מודעות לכוח שיש בטקסים המשותפים ולאפשרות להתאימם ולשנותם, עושים יחד תהליכי תכנון לקראת הטקס ורפלקציה בעקבותיו. השיתוף ההדדי הרפלקטיבי בתחושות, ברגשות ובתובנות כולל את השאלות: איך היה לנו, מה נרצה להשאיר גם בהמשך ומה לא, מי אחראי למה, למה ילד מסוים נראה מאוכזב או מה הייתה החוויה של הילדה עם לקות השמיעה? הקשבה לעצמנו ולחברות הצוות והתבוננות בילדים ובהוריהם מזמנים התבוננות בטקס ממגוון פרספקטיבות והכרה בקיומה של שונות בהעדפות ובצרכים. המאמץ של מחנכות להבין את נקודת המבט של תינוקות, פעוטות וילדים מסייעת לדייק את העשייה החינוכית. על ידי כך הופכים הילדים לשותפים בהחלטות המשפיעות על חייהם (1, 10, 11).

עקרונות בעיצוב טקסים לפעוטות

מערכות היחסים במרכז - ההיכרות האישית המעמיקה של המחנכת עם כל ילד ועם הדינמיקה והאופי של הקבוצה מאפשרת התאמה מרבית של הטקסים לצרכיהם. כך ראוי להתאים לכל תינוק ופעוט את טקס המעבר לשינה. מחנכת המכירה כל פעוט ואיתותיו שואפת להיענות לצרכיו הפיזיים והרגשיים על ידי התאמת תגובותיה - ליטוף על הגב או הבאת השמיכה האישית. לצד אלה, היא יכולה למצוא את המשותף והמרגיע עבור כלל הקבוצה - עמנום אורות או שירה בקול שקט. כדאי להקדיש מחשבה לריטואלים האישיים והקבוצתיים המלווים את זמני שגרת החיים ומעניקים תחושת רגיעה וביטחון בזמן החלפת חיתול, התלבשות או קימה משינה.

קביעות לצד גמישות והתחדשות - פעוטות זקוקים לשגרה מוכרת וקבועה אבל אין הכוונה לקיבעון, אלא לתוכנית מסגרת מוכרת שבתוכה התכנים דינמיים בהתאם לצרכים ההתפתחותיים המשתנים, למציאות המשתנה ולהעדפות של כל מחנכת. כך למשל, בובת הציפור המנשקת-מלטפת כל ילד בפתיחת מפגש בוקר עשויה להופיע מדי פעם עם שיר בוקר חדש או כשהיא נושאת במקורה פרח, דגל, נר וכד' לקראת החג הקרב.

המשכיות של מסורות לצד חשיבה מחדש - המשכיות של מסורות קודמות ואהובות היא עניין חשוב בתכנון הטקס, אבל כדאי לערוך מדי פעם בשיחת הצוות חשיבה



מחדש על הנחות יסוד ונורמות שהתקבעו, למשל: האומנם "אין אין חגיגה בלי עוגה?" (פעם חשבנו שאין יום הולדת בלי שקיות הממתקים). שילוב של ההורים בשיח מאפשר לגבש החלטות מעשיות התואמות לצורכי הילדים ולרוח המעון. דוגמה נוספת: אופן הישיבה כמקובל בטקסים שונים במלבן גדול יוצר ריחוק בין המשתתפים ואינו מתאים לילדים צעירים. לעומת זאת, להתכנסות במעגל שלם וקטן יש פוטנציאל ליצור תחושת אינטימיות ושייכות כי במעגל כולנו שווים, נמצאים בקשר עין וחשים זה את זה ואת קרבת המטפלות.



פחות שווה יותר - טקסים ארוכים המשלבים גירויים קוליים וחזותיים בעוצמה גבוהה אינם מתאימים לפעוטות ולילדים צעירים. כשמתכננים טקס וחגיגה המותאמים ליכולת הקשב של פעוטות עם תוכנית קצרה, מהנה ומוכרת שבה הילדים מעורבים ופעילים, ההתכנסות המשותפת תומכת ברווחתם הרגשית ובהתפתחותם החברתית. ניתן לבחור אחת או יותר מהאפשרויות המוכרות: שירה בקולנו הטבעי, דקלום קצר, ריקוד, משחק, טעימה ועוד.

גם בטקסונים המעט מחזיק הרבה - בקבוצת התינוקות אפשר ליהנות לסיום היום מפרידה קצרה על השטיח עם שיר אצבעות, דגדוג או ערסול, ואילו בני השלוש יוכלו לבחור כיצד להיפרד - חיבוק למחנכת, אמירת ברכת להתראות, נשיקה באוויר לכולם ועוד.

חגיגות עם הורים - תקשורת טובה ופתוחה של המחנכת וההורים, הכוללת תיאום ציפיות הדדי על מטרות ודרכי פעולה, היא בסיס לעיצוב של אירועים משותפים באווירה טובה. כך למשל מתוכנן יחד מפגש קצר של הורים ופעוטות בסיום השנה, או טקסון חגיגי קצרצר שבו הורי התינוקיה נפגשים בסיום יום לימודים להרמת כוסית לקראת השנה החדשה. בשיח עם הורים מראש ובאווירה טובה ניתן גם להגיע להבנה ולהסכמה בעניין הגבלת צילומים ביום ההולדת לטובת ישיבה נינוחה בצמוד לילד.

ימים טעוני רגש - כאשר אירוע מרגש משובץ בסדר יום מוכר ומשמר הרגלים מוכרים (למשל יושבים בארוחת חג השבועות במקומות הרגילים עם המחנכת הקבועה), מהווה האירוע טעון הרגש הזדמנות לחוויה רגשית וחברתית טובה ומותאמת, ללא הצפה ובלבול מיותרים.

רגישות והתאמה תרבותית - האם הטקסים שלנו נוגעים ורלוונטיים לכל השותפים בקהילה הקטנה שלנו (המשפחתון, הפעוטון או כיתת המעון)? האומנם במהלך השנה



בא לביטוי המגוון התרבותי? ניתן למשל בקבלות שבת וחג לשלב בהדרגה מגוון לחנים ושירים מהמשפחות השונות של הילדים והמחנכות. כאשר בקבוצה משולבים ילדים מבתי דתיים, מסורתיים וחילוניים, או כשהכיתה היא רב-תרבותית, נדרש תכנון רגיש ומותאם הכולל את המשותף לצד הייחודי. טקס מסדר גבוה או נמוך, שנעשה ברגישות, יתרום לתחושת שמחה, שותפות ושייכות לכל משתתפיו.



לסיכום

עיצוב טקסים וטקסונים הוא אתגר חשוב ומעניין עבור מחנכות במעונות, פעוטונים ומשפחתונים. הפרק מציע רעיונות ועקרונות שיכולים לספק הזדמנות לחשיבה ולשיח מחודשים בקרב הצוות על היבט מרכזי בשגרת חייהם של תינוקות, פעוטות וילדים צעירים.



ביבליוגרפיה

- (1) Einarsdottir, J., (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European early childhood education research journal*, 22 (5), 679-697.
- (2) Henry, M. E., (1992). School rituals as educational contexts: the world, others, and self in waldorf and college prep schools. *Qualitative studies in education*, 5(4), 295-309.
- (3) Hoshen (Manzura), S., (In press). Holidays and ceremonies. In S, Achituv., S. Alexander., & M. Muller (Eds.). *The case of early childhood jewish education: American and Israeli perspectives on multiculturalism, constructivism and gender*. Bloomsbury Press.
- (4) רונן, ק' (2016). בוקר טוב, עולם. *הד הוגן, פ"א* (2), 74-79.
- (5) Schein, D. (2018). *Defining spiritual development in young children: A research challenge*. <https://efrata.emef.ac.il/wp-content/uploads/2020/05/12-Deborah-Schein.pdf>
- (6) מנצורה, ש' (2016). טקסים בגן: הזמנה לחשיבה מחודשת. *הד הוגן, ד'*, 72-75.
- (7) Bell, C. (1997). *Ritual, perspectives and dimensions*. Oxford: Oxford university press.
- (8) מנצורה, ש' (2016). התבוננות לעומק על טקסים: הפרספקטיבה של הגננת והפרספקטיבה של הילד. *הד הוגן, ב'*, 64-67.
- (9) Dayan, Y., & Ziv, M., (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International journal of early years education*, 20(3), 280-289.
- (10) Mortlock, A., (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: Symbols of togetherness and otherness. *International journal of early years education*, 23(4), 426-435.
- (11) Maloney, C., (2000). The role of ritual in preschool settings. *Early childhood education*, 27(3), 143-150.

חלק 2:

אינטראקציות איכותיות



קשר מחנכת ילדים: אינטראקציות איכותיות

ד"ר אפי סטורסקי, מכללת אורנים

ד"ר אפי סטורסקי,
מכללת אורנים

קשר מחנכת-ילדים: אינטראקציות איכותיות

התקדמות המחקר במדעי המוח בשני העשורים האחרונים סיפקה תובנות חדשות לגבי תהליכי התפתחות קוגניטיבית בגיל הצעיר והשלכותיהם ארוכות הטווח על התפתחות ולמידה. הממצאים מספקים ראיות ברורות לגבי תרומתן של חוויות למידה איכותיות להסתגלות ולתפקוד מיטביים. ידוע כי קשרים עצביים במוח, שהם הבסיס לחשיבה, לתקשורת וללמידה, מתעצבים באופן משמעותי בשלוש השנים הראשונות לחיים. לדמויות טיפוליות מוקדמות, ובמרכזן ההורים ומחנכות שנות הינקות, ישנה השפעה חשובה על ההתפתחות המוחית המוקדמת של תינוקות ופעוטות.

מטפלים הרגישים לצורכי התינוקות, למלמולים, לבכי ולמחוות שלהם, תומכים באופן ישיר בבניית קשרים עצביים המהווים בסיס ליכולות תקשורתיות, למיומנויות חברתיות וליכולות ויסות עצמי. במקביל לכך, אינטראקציות יום יומיות בין דמויות הטיפול לילדים מעצבות את הארכיטקטורה של המוח. אינטראקציות איכותיות עם ילדים עשויות לתרום להתפתחות מערכות ויכולות חיוניות הכוללות חשיבה, למידה וזיכרון, כמו גם הגנה על המערכת החיסונית ויכולת התמודדות במצבי לחץ (1).

יש עדויות מחקריות רבות לכך שליחסי גומלין בין מבוגרים לבין ילדים יש השפעה משמעותית במיוחד בתקופת הינקות (2). לכן יש חשיבות רבה בהבנת תרומת אינטראקציות איכותיות לחיי הילד ולמידת הדרכים לכינון. המטרה המרכזית בטיפול וחינוך תינוקות ופעוטות הינה לטפח אותם ולהובילם לשגשוג בתחום הפיזי, הרגשי, המוטורי, השכלי והחברתי. טיפול איכותי בתינוקות ובפעוטות מקדם את סקרנות וחקרנות הילד, לצד עידוד היכולת להכוונה עצמית והתמדה במצבי למידה. בנוסף, הקשר החיובי מסייע להם לפתח מסוגלות וגמישות, שיתוף פעולה והפגנת אכפתיות כלפי בני גילם, לצד פיתוח יכולת פתרון קונפליקטים.

בכדי לסייע לילדים להגיע למטרות התפתחותיות אלו נדרשות מיומנויות של רגישות לצרכים הפיזיים והרגשיים שלהם וקידום הזדמנויות לחקירה וללמידה. תהליך זה מתבסס על אינטראקציות תגובתיות, רגשיות, תומכות ומקדמות חשיבה. מערכות היחסים בין הילד לבין המחנכות שלו במעון נמצאו כאחד המרכיבים העיקריים המקדמים התפתחות תקינה בקרב תינוקות ופעוטות (3). לכן בשנים האחרונות



התפיסה החינוכית-טיפולית הינה שהאינטראקציה בין מחנכות לילדים מהווה את הבסיס המרכזי לעבודה החינוכית טיפולית בגיל הרך.

גישת ההתאמה ההתפתחותית (4) מקנה עקרונות לעבודה איכותית עם ילדים בגילי לידה עד שמונה. לפי גישה זו, האינטראקציה עם הילד צריכה להיות מותאמת לכל אחד מהילדים לפי אפיוני הגיל, המאפיינים האינדיבידואליים והתרבותיים והתגובות ללצרכים הרגשיים והקוגניטיביים שלהם. בכדי לפתח אינטראקציות חיוביות עם תינוקות ופעוטות, יש להבין לעומק את התפתחות הילד וליישם הבנה זו במהלך הטיפול הפיזי, הרגשי והחינוכי. אחד האתגרים המרכזיים של המחנכת הוא לפתח בעצמה יכולות טובות לוויסות עצמי ולשימוש יעיל בפונקציות הניהוליות שלה כדי להתאים את תגובותיה לצורכי הילדים (5).

מהי אינטראקציה?

איטרס-3 הינו כלי להערכת איכות טיפול במעון (6) ומטרתו ליצור סטנדרטים מדידים לאיכות המעון וטיב הטיפול בו. הכלי מגדיר את המונח אינטראקציות כ"דרכים שבהן הצוות יוצר קשר עם הילדים שבטיפולו". האינטראקציות יכולות לכלול תקשורת מילולית שמתרחשת בין הצוות לילדים, מגע פיזי או תקשורת בלתי מילולית אחרת, כגון: מחוות, מתן תשומת לב והבעות פנים. האינטראקציה של המחנכת עם הילדים, בין אם היא חיובית, ניטרלית או שלילית, מתקיימת החל משלב התכנון וארגון הסביבה החינוכית של המעון, דרך שגרת הטיפול, שימוש בשפה וספרים, פעילויות, יחסי גומלין ועד מבנה התוכנית.

האיטרס מגדיר סוגים שונים של אינטראקציות בהתאם למאפייניהן, המסר שהן מעבירות והחווייה השכיחה של הילד ביחס אליהן. אינטראקציות שליליות נושאות לעיתים קרובות מסרים של כעס, קרירות, חוסר כבוד, חוסר סבלנות, היעדר עניין או אומללות. הן גורמות לילד להרגיש פחות, חסר יכולת, בלתי מוערך או לא אהוב. כשהצוות מתעלם מילדים שבוכים או מבקשים תשומת לב, או מתעלם מילדים באופן כללי, האינטראקציה נחשבת שלילית. אינטראקציות חיוביות הן ההפך מכך, והן נושאות מסרים של אושר, סיפוק, רוגע, סבלנות, כבוד ועניין, ועוזרות לילד להרגיש מוערך, בעל יכולת, נחשב ואהוב. אינטראקציות ניטרליות אינן מעבירות מסר ברור, הן לא מזיקות ולא תומכות, ואינן כוללות התעלמות מהילדים.

השפעתן של אינטראקציות שליליות על הילד חזקה יותר מהשפעתן של אינטראקציות חיוביות או ניטרליות גם יחד (6). מכאן שלאינטראקציות שליליות יש משקל משמעותי באיכות מעון היום. חשוב לזכור שדרושות אינטראקציות חיוביות רבות כדי לאזן את השפעתה של אינטראקציה שלילית אחת.

מהם תחומי האינטראקציה הניתנים ליישום ולמדידה?

חשוב להדגיש כי אינטראקציות בין מבוגרים לילדים נעשות בתוך הקשר סביבתי. יש להתבונן, להבין ולזהות את האינטראקציות בתוך הקשר משפחתי הכולל את אפיוני הילד, את משפחתו, את התרבות שאליה הוא משתייך ואת אפיוני מעון היום שבו הוא שוהה (7). בתוך כך, לתקשורת עם ההורים יש השפעה רבה על היכולת של המחנכות לבסס קשר בטוח וטוב עם הילדים (8).

לאינטראקציה בין מחנכות לבין ילדים יש שלושה בסיסים תיאורטיים ויישומיים חשובים, שחשוב שכל אשת חינוך תבין לעומקם:

הבסיס הפיזי – בגיל הינקות והפעוטות נדרש טיפול פיזי רב, ולכן, איכות האינטראקציה בעת הטיפול היום יומי חשובה. המחנכת צריכה להבין את ההיבטים הפיזיים האוניברסליים בגילים אלה, לצד הבדלים אינדיבידואליים, ולגזור מכך את אופני הטיפול בילד. הטיפול הפיזי מחייב כבוד לתינוק ולפעוט לצד שיתופו בתהליך. איטרס-3 מתמקד בשגרת הטיפול האישי ושם דגש על האינטראקציות הטיפוליות בעת ארוחה, החתלה, ליווי בשימוש בשירותים והקפדה על נוהלי בריאות ובטיחות. היכרות עם תכונות הילד ומזגו מאפשרות למחנכת להיענות לילד בצורה מותאמת. איטרס-3 מדגיש את חשיבות שגרת הטיפול היום יומי תוך כדי התייחסות לאינטראקציות המתבקשות בעת הטיפול בתינוק ובפעוט, שכוללות בין היתר: עידוד לעצמאות, הרחבת אוצר מילים, שימוש במושגים כמותיים, עידוד לכישורי חשיבה ומתן תחושת נוחות.

הבסיס הרגשי – כאמור, הלמידה המשמעותית של תינוקות ופעוטות מתרחשת באמצעות מערכות יחסים עם מבוגרים משמעותיים. כל תינוק מפתח יחסי התקשרות עם מי שמטפל בו באופן עקבי, אך איכות ההתקשרות מושפעת מהזמינות וההיענות של המבוגר כלפי התינוק (9). טיב ההתקשרות בין הילד לבין המחנכת ייקבע גם על פי התגובתיות והזמינות של המבוגר והציפיות של הילד להתנהגויות אלו מצידו. בהמשך הדרך, להתקשרות בטוחה בין הילד לבין המחנכת (כלומר לתפיסה של

הילד את המחנכת ככזו שתתמוך בו בעת מצוקה ותעודד את חקרנותו והתפתחותו) יש השפעה חיובית על הרווחה הפסיכולוגית והבריאותית של הילד ועל ההתפתחות הרגשית והחברתית שלו. התקשרות בטוחה בין תינוקות למטפלים מעודדת תחושת ביטחון, תומכת בהתפתחות ויסות עצמי, דימוי עצמי חיובי ומתן אמון בבני אדם אחרים ומשפיעה על רווחה פסיכולוגית ובריאותית (ראו הרחבה בפרק "התפתחות חברתית רגשית"). התנאים שיכולים לקדם התקשרות בטוחה בין ילד לבין המחנכת שלו הם: מתן טיפול פיזי ורגשי מותאם וחיובי ויצירת סביבה המשכית ועקבית בחיי הילד לצד השקעה רגשית בו (10). כדי שיווצר קשר התקשרות בטוח בין המחנכת לפעוט, על המחנכת להוות "בסיס בטוח" ו"חוף מבטחים" (11), כלומר עליה להיות בסיס בטוח שממנו הפעוט יכול לצאת בביטחון ולחקור את סביבתו ו"חוף מבטחים" שאליו הוא יכול לחזור בכל עת ולהתקבל בזרועות פתוחות ומקבלות.

אינטראקציות איכותיות המקדמות את ההתפתחות הרגשית של ילדים תורמות ליצירת אקלים מעון חיובי ומונעות אקלים שלילי. אינטראקציות כאלה יכולות לבוא לידי ביטוי בהפגנת רגישות כלפי פעוטות, באופן שבו מספרים סיפור לילדים, בקיום אינטראקציות פנים מול פנים, בקריאה לילד בשמו, במשחק משותף עם הילד, במגע חם ובהענקת תשומת לב ממוקדת. דגשים נוספים בבניית אינטראקציות איכותיות מובאים בפריטי סולם יחסי גומלין באיטרס-3 (6) ובפריטי "קלאס פעוטות" (12) ו"קלאס תינוקות" (13). שני האחרונים מתמקדים באקלים החיובי, במניעת אקלים שלילי וברגישות המחנכת לילד כבסיס הרגשי המאפשר את כינונם של יחסים חיוביים ומיטיבים בין מבוגרים לבין ילדים.

אם כן, מחנכות ומבוגרים אחרים יכולים "להדליק" את המוטיבציה לחקירה של ילדים, אך גם יכולים "לכבות" את הרצון והמוטיבציה של הילד לחקור את הסביבה שלו ולהעמיק את הלמידה. תפקידן של נשות החינוך הינו להבין את הצורך של הילד בהתקשרות, ובאמצעות קיום אינטראקציות תומכות ורגישות לקדם את הלמידה שלו ואת מיצוי הפוטנציאל הטמון בו.

הבסיס הקוגניטיבי – הקשר בין הבסיס הפיזי והרגשי לבין הבסיס הקוגניטיבי בא לידי ביטוי בראש וראשונה בכך שכאשר הפעוט מקבל טיפול פיזי מותאם או רגיש, והמחנכת מהווה עבורו בסיס בטוח, הוא יכול להיות פנוי לחקירה קוגניטיבית וללמידה שמקדמת את התפתחותו השכלית. אינטראקציות איכותיות המתמקדות בהתפתחות הקוגניטיבית של הילד לרוב מחזקות את העצמאות שלו, המוטיבציה שלו ללמידה



והמעורבות הקוגניטיבית, לצד שיפור כישורי השפה ואוצר המילים שלו. כמו כן, איכות אינטראקציות מחנכת-ילד גבוהה מקדמת את העצמאות, המוטיבציה, המעורבות וההישגים הקוגניטיביים והשפתיים של הילד (14).

כאמור, האינטראקציות בין מחנכת לבין ילד נחשבות אחד מהגורמים המרכזיים והמשמעותיים בהתפתחות הילד (8). ב"קלאס פעוטות" וב"קלאס תינוקות" מתייחסים למידה שבה האינטראקציות בתוך המסגרת החינוכית-טיפולית מקדמות את הלמידה והחשיבה של הילד הצעיר בהיבטים הבאים: התייחסות לנקודת המבט של הילד, תמיכה בלמידה, תמיכה בחקירה וסיוע פעיל בחקירה. בהתאמה, באיטרס-3 מושם דגש על קידום למידה במגוון פריטים, כגון: שגרת הטיפול האישי, קידום שפה, פעילויות שונות כולל שימוש בספרים, הכוונת התנהגות בזמן מעברים, פעילויות משחק קבוצתיות, משחק חופשי ועוד.

הבסיס הקוגניטיבי בא לידי ביטוי גם באמצעות התיווך שמעניקה המחנכת לילדים. תיווך מהווה את אחד הכלים החשובים העומדים לרשות מחנכות והוא מאפשר שיח איכותי עם ילדים התורם להתפתחותם הקוגניטיבית וליכולתם להבין תופעות המתרחשות בעולמם. בתיווך הכוונה להתנהגות הוראתית שבבסיסה עומד מיקוד הקשב של הילד, העברת משמעות של מה שהוא חווה בסביבה, הרחבה ויצירת קשרים בין חוויות שונות, מתן עידוד וויסות התנהגות. נמצא כי השכיחות וסגנון ההופעה של מרכיבי התנהגות תיווכית של מבוגרים קשורים לרמת התפקוד הקוגניטיבי של ילדים בתחומים שונים **(ראו הרחבה בפרק "תיווך")** (15). קליין הרחיבה את תהליך התיווך באמצעות מודל (15) (MISC (Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers). מודל זה בוחן את איכות התיווך באמצעות מידת נוכחותו של רגש חיובי, מידת הסינכרוניזציה (התאמה ותזמון של התנהגויות המבוגר והילד) ואורך שרשרת התקשורת. לטענתה, גישה זו עשויה לעזור למטפלים בתינוקות ובפעוטות לזהות ולהבין את התהליכים החברתיים, הרגשיים וההוראתיים שעשויים לתרום להתפתחות הילדים. מודל זה עשוי להשפיע על המהלך ההתפתחותי ולשפר את איכות האינטראקציה בין המחנכות לבין הילדים. גישה זו מייחסת חשיבות רבה למודעות המבוגרים המטפלים בילדים בגיל הרך למרכיבי התפריט המנטלי החיוניים לילד לצורך התפתחותו ולקיום אינטראקציות המדגישות היבטים אלו.

ההקשר הקוגניטיבי מתייחס גם ליכולת של המחנכת לאסוף, לאחסן ולעבד מידע המגיע אליה מילד בודד או מהקבוצה כולה. באמצעות אינטראקציה איכותית,



המחנכת משתמשת בידע ובניסיון שיש בידיה ובוחרת את מוקד ההתייחסות ואת אופן התיווך או התמיכה בלמידה ובחקירה של הילדים. המידע המגיע למחנכות יכול להיות שמיעתי ולכלול בכי, צחוק רם וצעקות, הוא יכול להיות חזותי ולכלול ילדים רצים, רוקדים או מצביעים, והוא יכול גם להיות מידע תחושתי הכולל מגע של הילד עם המחנכת (16). מחנכות נדרשות לשכלל את המיומנויות שלהן בעיבוד מידע וידע מסוג זה ולתעדף נושאים בעלי פוטנציאל להרחבה, שאותם הן יכולות לפתח ולטפל בהם. המיומנויות כוללות יכולת ליצירת קשר בין אירועים בקבוצה לבין עקרונות רחבים כגון תיווך, פיתוח כישורי חשיבה, יצירת מעגלי משוב וכד'.

לסיכום

אינטראקציות איכותיות עם תינוקות ופעוטות יבואו לידי ביטוי בפעילויות, בטיפול היום יומי ובטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים בשגרה ובחירום. לצורך פיתוח מיומנויות לקיומן של אינטראקציות איכותיות נדרשת יכולת רפלקטיבית לצד ידע וחיזוק המיומנויות ביכולת להשתתף במשחק עם הילד, להיענות אליו רגשית, לתמוך בחקירה שלו ובפיתוח השפה ולדעת לתווך לו את הגירויים בסביבה תוך כדי מתן כבוד להקשרים חברתיים ותרבותיים.



ביבליוגרפיה

- (1) NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2020). *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. Washington, DC: NAEYC. <https://naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies>.
- (2) Feldman, R. (2015). The adaptive human parental brain: implications for children's social development. *Trends in neurosciences*, 38(6), 387-399.
- (3) Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, 81(1), 357-367.
- (4) Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Vol. 1313, pp. 22205-4101). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- (5) Magnuson, K., & Schindler, H. (2019). Supporting children's early development by building caregivers' capacities and skills: a theoretical approach informed by new neuroscience research. *Journal of Family Theory & Review*, 11(1), 59-78.
- (6) זיו, י', זיו, ק', כהן, ד', מאיר, ו', סטורסקי, א', רז, ד' ושגיא-שורץ, א' (2019). איטרם - המדד להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט - תרגום ועיבוד מדעי-לשוני של הגרסה העברית של המהדורה השלישית, חיפה: המרכז להתפתחות הילד ופרדס: הוצאה לאור. פרטי המקור באנגלית:
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). Infant/ toddler environment rating scale. Teachers College Press.
- (7) Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723- 742.
- (8) NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure >> process >> outcome: Direct and indirect effects of childcare quality on young children's development . *Psychological Science*, 13, 199-206.
- (9) Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. I (Attachment)*. New York: Basic Books.
- (10) Howes, C. (1999). Attachment in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- (11) Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2017). Circle of security in child care: Putting attachment theory into practice in preschool classrooms. *Zero to Three*, 37(3), 27-34.
- (12) La Paro, K. M., Hamre, B. C., & Pianta, R. C. (2009). The Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version. Charlottesville, VA: Teachstone.
- (13) Hamre, B. K., Karen, M., Paro, L., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, infant*. Paul H. Brookes Publishing.
- (14) Baustad, A. G., & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interactions between staff and children aged 1-5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 1-15.
- (15) קליין, פ"ש וסובלמן-רוזנטל, ו' (2010), *ביחד ולבד, שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך*. רמת-גן: רכס הוצאה לאור.
- (16) Romo-Escudero, F., LoCasale-Crouch, J., & Turnbull, K. L. (2021). Caregiver ability to notice and enact effective interactions in early care classroom settings. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103208.



היענות רגשית

ד"ר אפי סטורסקי, מכללת אורנים



היענות רגשית | ד"ר אפי סטולרסקי, מכללת אורנים

לאורך השנים נשמעת קריאה חוזרת לכך שמחנכות ומטפלות במעונות היום בישראל צריכות להיות "חמות". בשנים האחרונות נעשה שימוש רב יותר במונח "מחנכת רגישה" כדי לתאר את הדמות הראויה לטיפול בילדים רכים. המושג "רגישות" כולל בחובו התייחסות רחבה ומקצועית יותר לדמות החינוכית-טיפולית במסגרת המעון. כיום, באמצעות הידע הרב שיש לנו, כלי הערכת איכות מעון כגון: (1) CLASS Infants (2) CLASS Toddlers ואיטרס-3 (3), לצד מחקרים רבים שעסקו באיכות הטיפול במעונות היום, מאפשרים להגדיר בצורה יישומית את רגישות מחנכת שנות הינקות ולהבהיר כיצד הכישורים, המיומנויות והידע בתחום זה קריטיים בהכשרה ובהדרכה של מחנכות שנות הינקות.

תינוקות ופעוטות מאותתים על רצונות, כוונות ורגשות באמצעים פיזיים, כגון: הצבעה, הפניית ראש, חיוך, צחוק, בכי, הושטת ידיים, זחילה לעבר אנשים או חפצים, תזוזה כתוצאה מנוחות או אי נוחות, נפנוף איברים, הצבעה ודיבור. מבוגר המגלה רגישות כלפי הילד יוכל לקרוא מגוון רב של איתותי מצוקה, באותה מידה שיזהה איתותי שמחה ורצון לשחק, ואף יהיה מסוגל "להיות עם הילד" ברגשות אלו. המושג "רגישות מחנכת" מתייחס ליכולת של הדמות הטיפולית להיות מודעת לאיתותים אלה, לפרש אותם בצורה מדויקת ולהגיב באופן מותאם. היענות רגשית מותאמת כלפי הילד תיענה בתגובות חיוביות גם מצד הילד.

תיאור מקרה:

במעון היום, הכולל קבוצה של חמישה ילדים בני שנה וחצי, יושבת מחנכת סביב שולחן האוכל וכל הפעוטות מחכים שיוגש להם אוכל. בזמן זה פלג רעב במיוחד ומושיט את ידו לעבר הצלחת הראשונה. טליה, המחנכת, אומרת לו "פלג, אני רואה שאתה רעב" ובכך מסמנת לו שהיא מודעת לאיתותיו ומפרשת אותם בצורה נכונה. בהמשך, היא בוחרת להגיש לו את האוכל באופן מיידי ואומרת לו: אני רואה שאתה רעב במיוחד היום. בפעולה זו היא מגיבה באופן רגיש לאיתותיו. לעומת זאת, אם היא לא הייתה מבחינה באיתות של הילד, או שהייתה מבחינה אך מפרשת זאת כעייפות או כאמירה כללית של "הוא לא יכול לדחות סיפוקים", הפירוש לא יהיה נכון, ומכאן גם התגובה שלה לא תהיה מותאמת.

המושגים "רגישות הורית" (4) ו"זמינות רגשית" (5) מתארים התנהגות של מטפלים





ראשוניים של הילד (לרוב הורים) שעשויה להשפיע על התפתחות רגשית בכלל ועל התקשרות הילד עם ההורה בפרט. מושגים אלה מבטאים התנהגות הורית הקולטת בצורה נכונה את האיתותים של הילד ומגיבה אליהם בהתאם, תוך כדי הבעת רגש חיובי כלפיו (כגון: הנאה, סקרנות ודיבור חיובי). ההורה הזמין רגשית מאפשר לילד להוביל את האינטראקציה ואינו כופה עליו את רצונותיו. ההורה מביע חום ומראה נוכחות ותמיכה ברגשותיו ובמעשיו של הילד. באופן דומה, היענות רגשית מצד המחנכת תכלול הבחנה באיתותי הילד, במצב רוחו וברמזים שהוא משדר. המחנכת אמורה לפרש את הרמזים באופן מדויק ולהגיב אליהם במהירות ובהתאמה, כך שהילד ירגיש מובן, מוכל ובטוח.

התנהגויות אלו מהוות את בסיסו של הקשר הנרקם בין מחנכות שנות הינקות לבין תינוקות ופעוטות הנמצאים במעון במשך שעות רבות ביום. תיאוריית ההתקשרות מהווה מצע חשוב להבנת מערכות היחסים המתקיימות בין מבוגרים לבין תינוקות ופעוטות. יש הסכמה לכך שניתן להתייחס למושגים כגון התנהגות ההתקשרות, איכות ההתקשרות וזמינות רגשית כמתארים את מערכת היחסים בין המחנכת לבין הילד (6).

— מהי איכות גבוהה של היענות רגשית ורגישות של מחנכות? —

כלי הערכת איכות מעון וכלים ספציפיים להערכת היענות רגשית, מציגים את הדרך היישומית ליצירת אינטראקציה איכותית עם תינוקות ופעוטות. כלים אלו מאגדים בתוכם את הפרקטיקה של תמיכה רגשית בתינוקות ופעוטות. הכלים הבולטים בתחום זה הם קלאס תינוקות, קלאס פעוטות ואיטרס-3. לצידם עומד כלי Sensitive Responsiveness, שפותח במיוחד לצורך הערכה ושיפור ההיענות הרגשית של המחנכות.

בקלאס תינוקות ופעוטות (1, 2) קיימים כמה ממדים הבוחנים את איכות אקלים המסגרת החינוכית-טיפולית. ממד הרגישות של המחנכת מתייחס למידת המודעות שלה לאיתותים ולרמזים של התינוקות והפעוטות, לצד היכולת שלה לספק להם תחושת נוחות ולתת פתרון מהיר למצוקה שלהם. ממד זה מתבונן בכמות ובמגוון התגובות של המחנכת כלפי הילדים וכולל את היענותה ומודעותה לצרכים האישיים ולתפקוד הרגשי של הילדים. כמו כן, נמדדת המידה שבה המחנכת מצליחה להיות בסיס בטוח (כלומר לתת נחמה, ביטחון ועידוד).





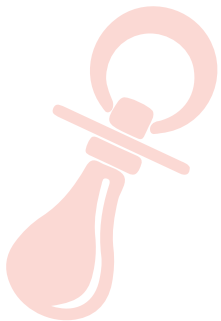
איטרס-3 (3) נועד לבחון את איכות המעון והוא קובע סטנדרטים לאיכות הטיפול. הכלי מתייחס לרגישות המחנכת במגוון היבטים, וייחודו בכך שהפרקטיקה של הרגישות נמדדת במספר רב של פריטים, ביניהם: פריטים מסולם שפה וספרים, כגון: דיבור עם ילדים, תגובתיות לתקשורת מצד ילדים, עידוד ילדים ליצור תקשורת, פריטי סולם יחסי הגומלין, השגחה בעת משחק ולמידה, השגחה בעת פעילות מוטוריקה גסה, אינטראקציה בין הילדים, אינטראקציה בין אנשי הצוות לילדים, חמימות ומגע גופני והכוונת התנהגות הילדים. דוגמה לדגש על רגישות המחנכת בעת האינטראקציה עם הילדים מובאת בפריט דיבור עם ילדים, שבאחד מהמדדים שלו יש התייחסות לכך שהדיבור של הצוות אל הילדים מותאם לתחומי עניין, למעורבות או למצבי הרוח של הילדים.

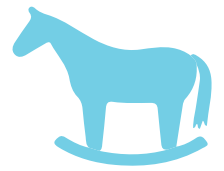
Sensitive Responsiveness (7) הינו סולם מתוך סולמות ה (CIP The Caregiver Interaction Profile -) המודדים את מיומנויות האינטראקציה של המחנכת. הרמה הגבוהה של תגובתיות רגישה של מחנכות כלפי ילדים בסולם זה משקפת מחנכות התומכות תמיכה רגשית בכל הילדים בשגרה ובמצבים מלחיצים כאחד. מחנכת שמגיבה ברגישות לפעוטות מבחינה ברמזים שלהם, מגלה עניין בפעילויותיהם, מודעת לצרכיהם, למצבי הרוח שלהם ולמגוון האפשרויות העומדות בפניהם.

גורמים להיענות רגשית נמוכה בקרב מחנכות

היענות רגשית נמוכה כלפי פעוטות מתאפיינת בתגובתיות לא מותאמת או חוסר תגובתיות לילדים ובהיעדר יכולת לספק להם תמיכה רגשית, גם כאשר הם זקוקים לכך. נזהה היענות נמוכה ואפילו אדישות כלפי הילדים בחוסר אבחנה, היעדר תגובה או תגובה איטית ולא מותאמת לרמזים של ילדים. בנוסף, נבחין בתגובות לא מותאמות לסיטואציה ו/או לרגשות ו/או לרמת ההתפתחות של הילדים. מחנכת לא רגישה תגיב בחוסר עניין להתנהגויות של הילדים או שתהיה אדישה כלפיהם. במקרים מסוימים נצפה בהתנהגויות לא רגישות כלפי פעוטות הבאות לידי ביטוי ב"חודרנות" לעולמו של הילד (לדוגמה, לקיחת צעצוע מידו של הילד ללא מתן הסבר) ובהשתלטות על המשחק שלו ועל עצמאותו.

קיימים מגוון גורמים העשויים להשפיע על ההיענות הרגשית של המחנכת, ביניהם מזג הילד והאיכות המבנית של המעון שבאה לידי ביטוי בגודל קבוצה וביחס המספרי בין הצוות לילדים (9). גורם נוסף המסכן את רגישות המחנכת הינו תחושת הדחק שלה במהלך העבודה. נמצא שמחנכות העובדות עם מספר רב של ילדים בצוות





מצומצם חוות חוויית דחק המתנקזת לחוויה מרכזית אחת הפוגעת ביכולתן לגלות רגישות ולקיים אינטראקציות רגישות עם הילדים שבטיפולן. כך, לא פעם, המחנכות מספרות על כשלים בדפוסי האינטראקציה והקשר שלהן עם הילדים שבטיפולן, על קושי להתייחס אל הילדים כאינדיבידואלים ולהתמסר לטיפול יחידני רגיש. עיקר הכשל המקצועי של מחנכות מתקיים באינטראקציות היום יומיות ובמערכות היחסים שלהן עם "ילדים מאתגרים", ילדים המתקשים להשתלב במעון ודורשים התערבות מיוחדת (10). ילדים אלו זקוקים לטיפול רגיש במיוחד וברוב המקרים הם נתקלים בחוסר הבנה ובהיעדר מותאמות לצרכיהם.

מחקרים נוספים, ביניהם מחקר שנערך בישראל (9), הראו שבהקשר של איכות מבנית נמוכה, שבה הקבוצה גדולה והיחס המספרי בין ילדים למחנכות נמוך, למחנכות יש פחות הזדמנויות להיענות רגשית לתינוקות ופעוטות. במחקרים אלו (11) נמצא שכל שהקבוצה הייתה גדולה יותר, הרגישות והתמיכה של המחנכת היו נמוכים יותר ומצב הרוח של הילד היה שלילי יותר, לצד ירידה במסוגלות החברתית.

על מה משפיעה היענות רגשית ולמה היא חשובה כל כך?

האינטראקציה של הילד עם המחנכת, במקביל לקשר שלו עם הוריו ומשפחתו, מהווה גורם משמעותי המעצב את תפיסתו העצמית. יחסי גומלין אלו מהווים תשתית לאינטראקציות החברתיות שלו בהווה ובעתיד, לצד מעורבותו הקוגניטיבית ויכולותיו לפיתוח כישורי חשיבה (12).

היענות רגשית מותאמת וטובה מצד המחנכת עשויה להוות תשתית ליצירת יחסים בטוחים בינה לבין הילדים (13). יחסים בטוחים עשויים להקל על הילדים במעונות יום, שבהם קבוצות גדולות ומספר מחנכות מצומצם. יחסים כאלו משמעותיים גם לאור השעות הארוכות שבהן שוהים הילדים במעונות היום. כמו כן, בסיס בטוח מגן על ילדים הנמצאים במגוון מצבי סיכון, וקשר טוב ומשמעותי עם המחנכות עשוי לתמוך בהתפתחות המיטבית. לעומת זאת, היענות רגשית נמוכה עלולה להוות גורם סיכון להתפתחותם.

מכאן שישנה חשיבות לשיפור ולקידום היענות רגשית בקרב מחנכות בעזרת הכשרה ותוכניות התערבות. כך לדוגמה, תוכנית התערבות שפותחה בישראל, "ללמוד לחיות יחד", הראתה שמחנכות שהשתתפו בתוכנית, שנועדה לשפר את היענותן הרגשית, הפגינו חום רב יותר כלפי הפעוטות, הראו יותר הנאה והתלהבות והיו פחות ביקורתיות,

מענישות ומאיימות כלפי הילדים, בהשוואה למחנכות שלא השתתפו בתוכנית (14). בנוסף לטיפול רגישות של מחנכות ויכולתן ליצור התקשרות בטוחה עם ילדים, הובילה תוכנית ההתערבות לגישה חיובית ולשביעות רצון מהעבודה החינוכית, לצד עלייה במוטיבציה (15).

המלצות לטיפול היענות רגשית בקרב מחנכות

מאחר וההיענות הרגשית של מחנכות מהווה בסיס להתפתחות הילד, מומלץ לכל מחנכות גיל הינקות, החדשות והוותיקות כאחת, לעקוב אחר העקרונות הבאים:

1. יצירת קשר איכותי ובטוח עם תינוקות ופעוטות מבוססת על קשר ייחודי עם מבוגר מטפל, ולכן יש צורך במחנכת אחת שתטפל בקבוצת תינוקות או פעוטות קטנה. המחנכת תוכל להכיר את האופן הייחודי שבו כל אחד מהפעוטות מסמן את רצונותיו וצרכיו ותכיר את הקצב הביולוגי (רעב ושינה) הייחודי לכל אחד מהם.

2. בכדי להיות רגישה כלפי התינוקות והפעוטות על המחנכת להיות מעודכנת בידע התפתחותי עכשווי ולהכיר את אבני הדרך להתפתחותיות בהקשרים מוטוריים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים, כמו גם את הבדלי המזג והוויסות.

3. על המחנכות לעשות מאמץ ליצור היכרות מעמיקה עם הילדים. יש לערוך תצפיות על הילדים ולהבין את האפיונים האישיים של כל אחד מהם. לצורך העמקת ההיכרות עם התינוקות והפעוטות שבקבוצה מומלץ לשלב הדרכה באמצעות וידאו המאפשרת הבנה מעמיקה של איתותיו של הילד (9).

4. חיבור בין הבית למעון. חשוב להכיר את ההורים, לקיים עימם שיחות תכופות, לעדכן אותם לגבי הפעוט ולהתעדכן בחייו מחוץ למעון.

5. יש חשיבות רבה לכך שהמחנכת תהיה פנויה רגשית ותהיה מסוגלת להכיל את רגשותיהם של התינוקות והפעוטות. לשם כך, חשוב שבמקרים שבהם המחנכת זקוקה להפסקה תהיה דמות טיפולית משמעותית שתוכל להחליף אותה.

6. באיטרס-3 יש ביטוי יישומי להיענות הרגשית של המחנכות, ולכן הכשרה והדרכה מבוססת איטרס-3 עשויה לתת כלים פרקטיים למחנכות בפיתוח תגובתיות מותאמת לתינוקות ולפעוטות במהלך שגרת הטיפול והמשחק. מומלץ להעמיק ולהתמקד בפריטים מתוך סולם שפה וספרים, כגון: דיבור עם ילדים (פריט 9), תגובתיות לתקשורת מצד ילדים (פריט 11) ועידוד ילדים ליצור תקשורת (פריט 12). בנוסף, האיטרס כולל את סולם יחסי הגומלין שבו חשוב להתמקד בפריטים 25 עד 29 הכוללים: השגחה בעת פעילות מוטוריקה



גסה, השגחה בעת משחק ולמידה, אינטראקציה בין הילדים, אינטראקציה בין אנשי הצוות לילדים, חמימות ומגע גופני והכוונת התנהגות הילדים.

לסיכום:

קיימת חשיבות רבה בקריאת האיתותים של תינוקות ופעוטות, בנסיון לפרשם ובמתן מענה מותאם. תחושות דחק של המחנכת, עבודה עם קבוצות גדולות של תינוקות ופעוטות ומספר מועט של נשות צוות, עלולים לגרום להיענות רגשית נמוכה הכוללת אדישות ו/או תגובות לא מותאמות.





ביבליוגרפיה

- (1) Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2011). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Infant*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- (2) La Paro, K. M., Hamre, B. C., & Pianta, R. C. (2009). *The Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- (3) זיו, י', זיו, ק', כהן, ד', מאיר, ו', סטורסקי, א', רז, ד' ושגיא-שורץ, א' (2019). איטרס-המדד להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט- תרגום ועיבוד מדעי-לשוני של הגרסה העברית של המהדורה השלישית, חיפה: המרכז להתפתחות הילד ופרדס הוצאה לאור. פרטי המקור באנגלית:
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). Infant/toddler environment rating scale. Teachers College Press.
- (4) Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- (5) Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interaction: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 258-271.
- (6) Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006) Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.
- (7) Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile scales. *Early Education & Development*, 25, 770-790.
- (8) Klein, P., & Feldman, R. (2007). Mothers' and caregivers' interactive and teaching behavior with toddlers. *Early Child Development and Care*, 177 (4), 383-402.
- (9) סטורסקי, א. (2010). רגישות מחנכת ואיכות מעון-גורמי סיכון וגורמים ממתנים במסגרות טיפול לגיל הרך בישראל. עבודה לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- (10) גת, ל' (2008). "הדרכה באמצעות וידיאו" במעונות יום לגיל הרך: חווית ההדרכה ותהליך השינוי מנקודת מבטן של המחנכות המודרות. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- (11) Kryzer, E. M., Kovan, N., Phillips, D. A., Domagall, L., & Gunnar, M. R. (2007). Toddlers' and preschoolers' experience in family day care: Age differences and behavioral correlates. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 451-466.
- (12) NICHD, Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure>process>outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.
- (13) Goosens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relations to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- (14) בר, ת' (2007). טיפוח קומפטנטיות רגשית-חברתית בקרב פעוטות במסגרות חינוכיות: תפקיד המחנכת. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- (15) Ebbeck, M., Phoon, D. M. Y., Tan-Chong, E. C. K., Tan, M. A. B., & Goh, M. L. M. (2015). A research study on secure attachment using the primary caregiving approach. *Early Childhood Education Journal*, 43 (3), 233.



תיווך

ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי



תיווך | ד"ר יעל שני, מכללת אורנים והמכללה האקדמית גליל מערבי

מהו תיווך

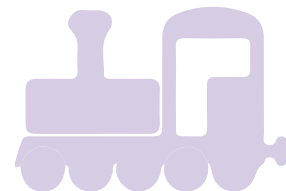
התיווך היא תאוריה שפותחה על ידי פרופ' ראובן פויירשטיין אשר הורחבה והותאמה לגיל הרך על ידי פרופ' פנינה קליין (1, 2). על פי גישה זו, התפתחות הילד תלויה בכמות ובאיכות ההתנסויות המלוות בתיווך המבוגר, כך שלאיכות האינטראקציה בין הילד לסביבתו האנושית יש השפעה חשובה על התפתחותו. כלומר, תיווך הוא בעל פוטנציאל לקדם למידה, לשפר תהליכי רכישה ועיבוד של ידע, הוא תומך בתהליכי חקר ויוצר אצל הילד מערכת של צרכים, כמו הצורך לחפש משמעות בגירויים שסביבו, הצורך לחקור ולשאול, הצורך לקשר בין גירויים, הצורך להשוות בין גירויים ועוד (3). בבסיס הגישה עומדת התפיסה כי תיווך הוא תהליך מודע, שנועד להתאים את הסביבה ואת התוכנית החינוכית ליכולותיו ולהתעניינותו של הילד. כלומר, המבוגר, בהתנהגותו התיווכית, מנסה להעביר לילד מידע, למקד אותו, להבהיר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ועוד. באמצעות התיווך מורכבות העולם הופכת מסודרת יותר עבור הילד ולדברים בעולם יש משמעות, חשיבות ורלוונטיות.

בתיווך ישנם שלושה שותפים: הגירוי, הילד והמבוגר המתווך. הגירוי הוא כל דבר שנתפש בחושיו של הילד, הילד כבעל סקרנות טבעית ורצון ללמוד והמבוגר המקשר בין הגירויים בסביבה לילד. התיווך של המבוגר מספק לילד למידה איכותית המותאמת לו מבחינה קוגניטיבית ורגשית. המבוגר רגיש לרצונותיו של הילד, ליכולותיו ולרמת ההבנה שלו והוא יכול להשתנות ולהתאים את התנהגותו בהתאם לצרכיו של הילד ובהסתמך על היכרותו עם הילד. המבוגר המתווך משקיע מאמץ וחשיבה בארגון ובבחירת הגירויים עבור הילד והוא מעוניין לשפר את הלמידה של הילד ופועל כדי להשיג זאת בדרכים שונות. כלומר, התיווך של המבוגר לילד נעשה על ידי גיבוש מטרה למעורבות התיווכית (1, 2, 4).

מטרות התיווך

לתיווך כמה מטרות. ראשית, לתת לילד כלים להתמודד עם העולם סביבו ועם הגירויים בעולם. כלומר, לגרום לכך שהילד יצליח לנצל בצורה מיטבית את ההתנסויות שלו עם





הגירויים בסביבתו. שנית, לגרום לילד לשים לב ולהיות רגיש לגירויים בסביבתו, ומתוך כך להתמקד בצורה יעילה יותר בגירויים אלה. מטרה נוספת של התיווך היא לגרום לילד להרחיב את החשיבה שלו ואת התייחסותו לגירויים שסביבו, לגרום לו לשנות את התפיסות הידועות לו ולהתפתח בעקבות הגירויים שהוא פוגש, ומתוך כך לפתח אצלו גמישות מחשבתית (5).

מדדי התיווך

תיווך הוא חלק חשוב בחיי האדם והילד המתפתח והוא כולל חמישה מרכיבים: מיקוד, ריגוש, הרחבה, מתן תחושת יכולת וויסות התנהגות (2, 5).

מיקוד (כוונה והדדיות) -

מיקוד הוא מרכיב מרכזי בתיווך ומטרתו למקד את תשומת הלב של הילד בגורם כלשהו בסביבתו. בתהליך זה עושה המבוגר פעולה או סדרת פעולות כדי להתאים את הסביבה לילד, כך שהילד יוכל להבין את סביבתו טוב יותר. ראשית, המבוגר מגבש מטרה שאותה הוא רוצה להשיג באינטראקציה התיווכית ומחליט איזו פעולה הוא רוצה לבצע. לאחר מכן הוא פועל במטרה למקד את הילד בגירוי, ולבסוף הוא בודק אם הייתה הדדיות מצידו של הילד והילד הגיב לגירוי שאותו רצה לתווך עבורו. המיקוד יכול להיות מילולי או לא מילולי, או שניהם יחד.

דוגמה למיקוד לא מילולי: המטפלת יושבת עם הילדים בחצר ומצביעה על נמלה שהולכת על החול.

דוגמה למיקוד מילולי: בזמן הארוחה המטפלת אומרת לילד: "תראה, שמתי לך אורז בצלחת".

דוגמה למיקוד מילולי ולא מילולי: בזמן הטיול המטפלת מתכופפת, מצביעה על אצטרובל ואומרת לילד: "תראה איזה אצטרובל מצאתי כאן".

ריגוש (מתן משמעות) -

ריגוש ומתן משמעות הם התנהגויות של המבוגר המבטאות הערכה קוגניטיבית (שיום ותיאור מילוליים), רגשית (התלהבות) או שתיהן יחד, כלפי הגירוי שאותו הוא מבקש לתווך לילד. מתן משמעות נועד לשמור על הקשב של הילד והוא מעביר לילד את המשמעות, הרגשות וההתלהבות שהמבוגר מייחס לדברים בסביבה. התנהגות של ריגוש כוללת שיום, שינוי באינטונציה, קולות, הבעות פנים ועוד. המטרה בהתנהגות תיווכית זו היא לשמור על הקשב של הילד, לתת לגירוי משמעות בעיניו של הילד



ולגרום לילד לחפש משמעות בחוויות שאותן הוא חווה.

דוגמה למתן משמעות לא מילולי: הילד מסתכל על המחנכת והיא מחייכת אליו.

דוגמה למתן משמעות מילולי: בזמן טיול המחנכת אומרת לילד בהתלהבות: "וואו, תראה איזה כלב גדול פגשנו עכשיו".

בזמן ארוחה המחנכת אומרת לילד: "אני רואה שהקציצה מאוד טעימה לך".

בזמן טיול המחנכת אומרת לילדים: "איזה פרח יפה יש פה".

הרחבה -

הרחבה היא התנהגות המבוגר המכוונת להרחיב את התנסותו של הילד מעבר להקשר המיידי. מטרת תהליך ההרחבה היא ליצור קשר בין החוויות המיידיות שהילד חווה לחוויות אחרות שחווה בעבר או שיחווה בעתיד. היא מושגת באמצעות הסבר, השוואה, מציאת קשרים בין גירויים שונים או הוספת התנסויות חדשות שאינן קשורות ישירות לאינטראקציה. ההרחבה יוצרת אצל הילד את הרצון לקבל מידע נוסף מעבר למה שנתפס ישירות על ידי החושים. באמצעות ההרחבה מתקדם הילד בהדרגה מחשיבה ברמה המוחשית לחשיבה מופשטת ושימוש בייצוגים. אצל ילד שחווה חוויות שיש בהן הרחבה מצד המבוגר נוצר הצורך לשאול שאלות של למה? וגובר בו הרצון להעמיק את ההבנה ואת ההקשרים בין הדברים בסביבתו.

דוגמאות להרחבה: המחנכת אומרת לילד: "דנה בוכה כי היא נפלה וקיבלה מכה". בזמן הארוחה המחנכת אומרת לילדים: "אנחנו יודעים שהאורז חם כי אנחנו רואים שיוצאים ממנו אדים".

בזמן טיול המטפלת אומרת לילדים: "אתם זוכרים שבשנה שעברה פרח פה רקפת? השנה היא עדיין לא פרח".

המחנכת מראה לילדים תפוז וקלמנטינה ואומרת: "גם התפוז וגם הקלמנטינה הם בצבע כתום, אבל התפוז יותר גדול מהקלמנטינה".

מתן תחושת יכולת (עידוד) -

מתן תחושת יכולת מתרחש באמצעות הבעת סיפוק מהתנהגותו של הילד, תוך כדי מתן הסבר והגדרת המרכיבים שהביאו להצלחה. מרכיב זה בתיווך מעודד אותו להמשיך ולפעול ומאפשר לו להבין מה הן ההתנהגויות שהובילו להצלחה, כך שיוכל להשתמש בהן בעתיד. חשוב לתת לילד חיזוקים לא רק על התוצר, אלא גם על



התהליך וההתמודדות שלו עם המשימה, כך שהוא יוכל להבין מה גרם לו להצליח במשימה.

דוגמאות למתן תחושת יכולת: המחנכת אומרת לילד בעת איסוף תיבת הפעילות:

"יופי, אספת את כל החפצים והכנסת אותם לתיבה, כל הכבוד!"

בעת הארוחה המחנכת אומרת לילד: "כל הכבוד, הצלחת לאכול מאוד יפה את האפונה בעזרת הכפית".

ילד מרכיב פאזל והמחנכת אומרת לו: "זה מאוד יפה שאתה בודק כל פעם אם החלק מתאים ומסובב אותו כדי שהוא יתחבר לחלק שלידו".

יסודות התנהגות -

יסודות התנהגות מתרחש כאשר המבוגר מעביר לילד את המסר שצריך לעצור ולחשוב לפני פעולה מסוימת ולתכנן את ההתנהגות כדי להשיג את המטרה. באמצעות התיווך לוויסות התנהגות הילד לומד להתאים את התנהגותו למטלה הנדרשת, לתכנן את פעולותיו, לווסת את התנהגותו בהתאם לאופי המטלה שאיתה הוא מתמודד ולווסת התנהגות אימפולסיבית. תיווך לוויסות התנהגות יכול להתרחש בכמה דרכים:

• **באמצעות הדגמה מעשית** (המחנכת מראה לילד כיצד להניח את הקוביות בבנייה).

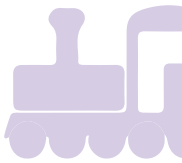
• **הסבר מילולי** כיצד לפעול ולתכנן את מעשיו לפני הפעולה (המחנכת אומרת לילד: "קודם תזיז את החלקים האלו ואחר כך תוכל להסיע את המכונית").

בזמן יסודות התנהגות המחנכת מתייחסת לזמן (מה עושים לפני ומה עושים אחרי), למרחב (כיוונים או צדדים) ולאופי המטלה או הפעילות.

דוגמאות לתיווך של יסודות התנהגות: כאשר ילד מנסה לטפס על מתקן בחצר ולא מצליח המחנכת מתקרבת אליו ואומרת לו: "קודם תרים רגל אחת ותחזיק חזק ואז תרים את הרגל השנייה". בזמן ארוחה המחנכת אומרת לילד: "תקרב אליך את הצלחת כדי שהאוכל לא ייפול על השולחן".

בנוסף לחמשת מרכיבי התיווך שהוצגו, יש להתייחס גם לכמה מרכיבים נוספים המאפיינים את ההתנהגות התיווכית בין המבוגר לילד.

מרכיב הראשון הוא רגישות והיענות של המבוגר לאיתותי הילד. מרכיב זה מתייחס ליכולת של המבוגר לקלוט ולפרש את איתותיו של הילד באופן נכון ולהגיב אליהם בהתאם. כלומר, המבוגר מגיב להתנהגותו של הילד וממשיך את הכיוון שהילד בחר בו.



המרכיב השני הוא הסינכרוניזציה בין המבוגר לילד, אשר כוללת התנהגויות מתואמות בין הילד למבוגר, כגון: מבט, אפקט, ווקליזציה, תנועות גוף ורמת עוררות. כלומר, המבוגר פועל בהתאמה לפעולותיו של הילד. ישנה חשיבות להתאמה בין המבוגר לבין יכולותיו ולהתעניינותו של הילד ברגע מסוים.

מרכיב נוסף באינטראקציה שבין המבוגר לילד הוא אורך שרשרת התקשורת ביניהם, המורכבות ממעגלי תקשורת. מעגל תקשורת נוצר כאשר המבוגר מגיב להתנהגותו של הילד, הילד מגיב בחזרה אל המבוגר ובכך נוצרת תקשורת מעגלית שיכולה להמשיך ולהתפתח לשרשרת תקשורת ארוכה. שרשרת תקשורת ארוכה מגבירה את הקשב של הילד, יוצרת תקשורת משמעותית ומכינה את הילד לקבלת תיווך מהמבוגר (2, 6).

המלצות יישומיות

- לפני כניסה למעורבות תיווכית יש להתבונן בפעילות הילד, לפרש אותה ולהחליט אם וכיצד להיכנס למעורבות תיווכית עימו. יש לגבש את המטרה שרוצים להשיג במעורבות התיווכית ולוודא שהתיווך של המבוגר לא יפריע לילד בפעילותו.
- יש למקד את הילד ולהפנות את תשומת ליבו לגירויים שבסביבתו, וכן לשים לב שהילד קשוב ונענה לאמירות ולמעשים של המבוגר ומתייחס אליהם.
- יש לתת שמות לגירויים בסביבתו של הילד (שיום), לייחס משמעות רגשית לגירויים בסביבתו ולתת להם חשיבות וערך.
- יש להרחיב את התייחסותו של הילד לגירויים שבסביבתו, לתת לו פרטים נוספים על גירויים אלה ולקשר בין גירויים לאירועים שונים, ובכך לעודד את הילד להיות סקרן לסביבתו.
- יש לעודד את הילד ולתת לו חיזוקים מילוליים על פעולותיו ומעשיו, תוך כדי הסבר מוגדר של המרכיבים הספציפיים שעליהם ניתן עידוד המבוגר.
- יש לעזור לילד לווסת את התנהגותו בהתאם למטלות הנדרשות ולספק לו כלים כך שיוכל להתאים את פעולותיו גם בפעם הבאה שיייתקל במטלה זו.
- תיווך המבוגר יינתן בהתאמה לילד, תוך כדי מתן תשומת לב ליוזמות שמגיעות מהילד והתייחסות אליהן.
- בעת אינטראקציה תיווכית יש מקום לקרבה פיזית בין המבוגר לילד, ליצירת קשר עין עם הילד, ליצירת אווירה נעימה ומקבלת ולשימוש בטון דיבור מתאים ומכבד. יש לבצע את התיווך כאשר המבוגר נמצא בקרבתו של הילד ובגובה העיניים של הילד. (6)





לסיכום

תאוריית התיווך שמה דגש על האינטראקציה בין המחנכת לילד ועל תרומת אינטראקציה זו לילד. לתאוריה זו כמה עקרונות יישומיים שבאמצעותם ניתן לקדם התפתחות ולמידה, לשפר תהליכי רכישה ועיבוד של ידע, לעודד סקרנות ולקדם יכולות רגשיות וחברתיות, במטרה לתת לילד כלים להתאים את עצמו לעולם המתפתח.

ביבליוגרפיה

- (1) קליין, פ"ש (1985). *ילד חכם יותר*. הוצאת בר-אילן.
- (2) קליין, פ"ש (2000). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על הילד בתרבויות שונות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), *חינוקות, טף, הורים ומטפלים* (עמ' 54-19). הוצאת רכס.
- (3) פוירשטיין, ר' (1998). *האדם כישות משתנה*. משרד הביטחון.
- (4) Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach*. Garland Pub. Inc.
- (5) קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין, ו"ב יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 113-91). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (6) Feldman, R. (2007). Parent-Infant synchrony. *Current Direction in Psychological Science*, 16(6), 340-345.



מעורבות משתתפת

איילת להב, מכללת אורנים

מעורבות משתתפת | איילת להב, מכללת אורנים

המושג "מעורבות משתתפת" גובש ב"מרכז לפעילות הילד" במכללת אורנים והוא מגלם בתוכו את טיב היחסים הנוצרים בין המחנכת לילדים כאשר היא מעורבת באופן פעיל בפעילותם. בהקשר לגישתו של גדעון לוין, המעורבות המשתתפת שמה דגש על פעילות הילד ויוזמתו ועל חיבור המחנכת לפעילות זו (1).

על פי גישת המעורבות המשתתפת, מעורבותה של המחנכת באה לביטוי בשלושה היבטים:

- 1. יוזמה** - יוזמה שהמחנכת מגלה במעשיו של הילד. היוזמה באה לידי ביטוי במגוון הגירויים שהמחנכת מביאה למעון, בסיוע לפעילויות יזומות של הילדים ובהצעות שונות לפתרון בעיות, בבחירת אפשרויות ועוד. גדעון לוין הדגיש כי גם במעון הנשען בתפיסותיו החינוכיות על יוזמות הילדים, ליוזמות של המחנכת יש תפקיד וערך רב, כלומר היא יוזמת מתי וכיצד להצטרף לפעילות הילדים ובאיזה אופן להרחיב את פעילותם. בעבר התפיסה הייתה כי יוזמות המחנכת חיוניות לילדים וכי הן תורמות לאווירת העשייה בתוך המעון ולרצון של הילדים לגרום להתהוותם של דברים.
- 2. עניין** - העניין שהמחנכת מגלה בילדים ובמעשיהם; עניין בילד, בפעילותו, בלבטיו וברגשותיו.
- 3. עידוד** - עידוד היכולת המעשית של ילדים צעירים. לילדים צעירים רבים חסרים לעיתים הניסיון והכלים למימוש יוזמותיהם. עידוד מצד המחנכת נועד להגביר את הדבקות במשימה, את הניסוי החוזר, את הפתרון החלופי ואת האמון של הילד בעצמו וביכולותיו (1).

מעורבות משתתפת

מעורבות משתתפת הינה מעורבות שבה המחנכת משתתפת הלכה למעשה בפעילות הילדים ובמשחקיהם כעמיתה. מחנכת הבוחרת לפעול עם הילדים במעורבות משתתפת תופסת את עצמה ונתפסת על ידי הילד כשותפה - עמיתה הצומחת מתוך הפעילות ולא באה מחוצה לה (2).



מעורבות משתתפת היא שינוי במערכת היחסים בין המחנכת לילד. למעשה זו מערכת יחסים כמו בין אומן לשוליה, מערכת יחסים אישית בין מי שיודע (המחנכת) למי שרוצה לדעת (הילד), מי שמיומן ומי שלומד להיות מיומן (3).

מחנכת הנוקטת בגישה של מעורבות משתתפת ממלאת את תפקידיה הרגילים במעון כיסוד וכנקודת מוצא לכל פעילות חינוכית מקובלת. כאשר היא מחליטה להיות מעורבת, היא מצטרפת אל קבוצות ילדים שונות, אם לפי בקשת הילדים ואם לפי יוזמתה ושיקוליה, והיא פעילה בהתאם לאזור הפעילות.

לעיתים תחליט המחנכת להתייחס לא רק לפעילות הילדים, לתוצריהם ולהתלבטויות הכרוכות בביצוע שלהם, אלא היא תפעל בעצמה לפי ניסיונה וברמת המבוגר. עם זאת, עליה לזכור כי הטעם והמטרה של מעורבות משתתפת הם הילדים. עליה לשים לב שמעורבותה המשתתפת לא "תכסה" על פעילות הילדים ולא תבלום אותה.

כאשר נוכחותה נדרשת במקום אחר במעון, מכורח תפקידה העיקרי כמחנכת, היא תפסיק את מעורבותה המשתתפת תוך כדי כך שהיא מיידעת את הילדים השותפים איתה בפעילות או במשחק ותתפנה לתפקידה האחרים (1).

יתרונות המעורבות המשתתפת

1. מחנכת המשתתפת בפעילויותיהם של הילדים, ברמת המבוגר, משדרת לילדים

שמה שהם עושים חשוב, כל כך חשוב, שגם מבוגרים עוסקים בכך מתוך יוזמה ועניין. בנוסף, בעצם השתתפותה עם הילדים בפעילות נוצר שיתוף פעולה בין בעלי ניסיון למתנסים, ונוצרים יחסי גומלין ייחודיים בין המחנכת לילדים.

2. המחנכת לומדת להכיר באמצעות התנסות ממשית את החוקים, הכללים, הנוהגים, האפשרויות והמגבלות של פעילויות שונות.

3. התייחסות המחנכת אל הילדים משתנה, כך שהיא מכירה ולומדת על הילדים במגוון דרכים ודרך הפעילות המשותפת איתם. לדעתו של לזין זהו היתרון העיקרי בכך שפעילותה המשתתפת של המחנכת יוצרת עניין משותף ממשי ואישי, ולא רק חינוכי-עקרוני. מעצם השתתפותה בפעילות הילדים היא קשובה להם יותר, עניינית וממשית יותר. תשומת ליבה ומעורבותה הרגשית והאינטלקטואלית ממוקדים יותר בעבודתה עם הילדים. ניתנת לה האפשרות להגיב בצורה מותאמת לבעיותיהם של ילדים מסוימים, הזקוקים מאוד למושא ממשי לרגשותיהם, מושא המסוגל להגיב תגובה נבונה, מבינה ואמפטית.

4. הערכת ההתקדמות של הילדים משתנה. המעורבות המשתתפת של המחנכת מאפשרת לה הערכה איכותית של התפתחות הילדים מתוך ידיעה אישית וקרובה (1).

גדעון לזין מחלק את פעילות הילדים לשלושה תחומים עיקריים, כשבכל אחד מהם למעורבות המשתתפת ביטויים שונים:

• **משחקי כאילו** - רובם מתנהלים באזור משק הבית וחצר הגרוטאות ובהם יכולה המחנכת לקחת חלק בתפקיד שהילדים מציעים לה או שהיא בעצמה בוחרת. המחנכת משתתפת במשחק, אך איננה מכוונת אותו או מנחה אותו. היא ממלאת תפקיד שיועד לה או שהוסכם עליו, והיא תגיב בו בעיקר על מעשים ואמירות של הילדים.

• **פעילויות הבעה (ציור, חמר, מצרפים ועוד)** - למחנכת יש אפשרות לבחור, על פי נטיותיה, לעסוק מדי פעם ברמת המבוגר, באחת מפעילויות אלה. התרומה שבמעורבות המשתתפת של המחנכת בתחומי הבעה על פי גדעון לזין היא בכך שהילדים חווים את המחנכת כעוסקת מתוך עניין באותם חומרים שהם פועלים בהם. היא נדרשת כמוהם לפתרונות מעשיים במתן צורה, בצירופי החומרים, בהבטחת יציבות התוצר ועוד. הילדים רואים את המחנכת פועלת באופן ספונטני, במקוריות

ובהתנסות אותנטית עם החומר.

• **פעילויות בנייה (לגו, קוביות ועוד)** - הכוונה היא שעל ידי מעורבותה המשתתפת, המחנכת מעודדת, מדרבנת, שואלת או רומזת כדי שהילד בעצמו יאתר את הבעיות, יתמודד איתן ויפתור אותן (1).

נדגיש כי אופייה של המעורבות המשתתפת יהיה שונה בהתאם לגיל הילדים, להתפתחותם ולתחום פעילותם, ובהתאם לשיקולים מקצועיים של המחנכת. בגילים הצעירים, תינוקות ופעוטות, המעורבות המשתתפת באה לביטוי בעניין שמגלה המחנכת בילדים הפעילים. המעורבות המשתתפת בכלל, ובגילים אלה בפרט, דורשת מידה רבה של אמפתיה מצד המבוגר. זו דרושה כדי לקבוע את המרחק או הקרבה המתאימים בין המבוגר לילד. לעיתים המעורבות תופנה בעיקר להיבט המציאותי ולעיתים להיבט החברתי. במעורבות המשתתפת של המחנכת באים לידי ביטוי כל מרכיבי הפעילות: המשחק המהנה, העבודה המחייבת, הלמידה המקדמת והיצירה המביעה, ולכן היא מהווה שפה נוספת של המחנכת, שפה רבת עוצמה המבטאת את זהותה האמיתית והשלמה של המחנכת (1).



ביבליוגרפיה

- (1) לוין, ג' (1989). *גן אחר*. הוצאת אח.
- (2) לסרי, ד' (1995). *בשיח פעיל: המעורבות המשתתפת כאלטרנטיבה חינוכית*. אורנים, המרכז לפעילות הילד.
- (3) דיין, י' (2001). *מחנך אחר: ד"ר יעל דיין משוחחת עם גדעון לוין*. הוצאת דיונון.



תהליכי ויסות עצמי בגילי הינקות

אתי ברכפלד וד"ר עינת ליכטינגר, מכללת אורנים

תהליכי ויסות עצמי בגילי הינקות | אתי ברכפלד וד"ר עינת ליכטינגר, מכללת אורנים

ויסות עצמי הוא תהליך אקטיבי שבו האדם מציב לעצמו מטרות ומנסה לנהל את עצמו כדי להשיג אותן, תוך כדי קבלת משוב מעצמו ומהסביבה שבה הוא נמצא (1, 2). ויסות עצמי מתבטא ביכולת להיענות לבקשה או להוראה, ליזום תהליכים או לחדול מהם בהתאם לנסיבות, וכן בהתאמה של אופני ההתנהגות לסביבות החינוכיות והחברתיות. הצלחה בויסות עצמי מאפשרת הסתגלות מיטבית לסביבה, יוזמה וביטוי עצמי ופעילות מותאמת קוגניטיבית, רגשית וחברתית (3).

תהליכי ויסות עצמי נוצרים מתוך תקשורת מורכבת בין ההתנסות והעיבוד של החוויה החושית לבין מערכות השפה, הקוגניציה, המוטוריקה ומרכיבים רגשיים וחברתיים (4). קיימת השפעה הדדית בין תחומי הויסות השונים - החשיבה משפיעה על הרגשות ועל ההתפתחות החברתית ואלה משפיעים מצידם על ההתפתחות הקוגניטיבית (5).

חשיבות הויסות העצמי להתפתחות הפעוט

קידום של ויסות עצמי בגיל הרך הוא תהליך המתמקד בתחושות ובתפיסות של הילד. המטרה היא לאפשר לילד לפעול באופן עצמאי, לקבל החלטות ולבחור, ובדרך זו לגבש את זהותו ולאפשר לו לפעול באופן מיטבי בסביבתו. הילד מווסת את עצמו בעזרת הקשר עם המבוגר ומעורב באופן פעיל בחוויות שהוא עובר. הוא לומד להתאים את פעולותיו לצרכיו האישיים ולצורכי הסביבה, תוך כדי מודעות גוברת למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות שלו (6, 7).

היכולת לשלוט ברגשות, בהתנהגויות ובתהליכים קוגניטיביים היא מרכיב מרכזי בהתפתחות האדם. היא מהווה חוליה מקשרת בין התכונות המולדות של הילד והתנסויות שלו בראשית החיים לבין התפקוד שלו כמבוגר בחברה, וכן כבסיס להתפתחות יכולות אוטונומיות שישרתו את הילד בהמשך חייו (8).

ויסות עצמי משפיע על הקשר של הילד עם הדמויות המשמעותיות בחייו. יכולת טובה של ויסות עצמי מאפשרת לילד לקיים קשרים מיטביים עם הסובבים אותו, להתמודד עם קונפליקטים ללא הצפה רגשית וללמוד בהדרגה להבין את נקודת המבט של



האחר. ילד עם יכולת ויסות נמוכה, לעומת זאת, חווה תחושות של חוסר אונים ומסוגלות עצמית נמוכה, ויוצר אינטראקציה מאתגרת עם המבוגרים והילדים סביבו. מכאן שהיכרות עם מאפייני הוויסות העצמי של ילדים ועם דרכי פעולה לקידומם יכולה לשפר משמעותית את איכות החיים שלהם ושל סביבתם (3).



התפתחות של ויסות עצמי בגיל הרך

תהליך התפתחותי של ויסות עצמי מתחיל בחודשים הראשונים של חיי התינוק וממשיך לאורך כל החיים (4), אולם לשנות החיים הראשונות של הילד יש חשיבות מיוחדת בתהליך זה, בגלל שהן מתאפיינות בהתפתחות מהירה של המוח. בשנים אלו הילדים מפתחים יכולת לווסת תגובות רגשיות ולעמוד בתביעות חברתיות, נוצרת שליטה בהתנהגות, ויסות קשב, חשיבה עצמאית ויכולות פתרון בעיות (8). הילדים עוברים בהדרגה משליטה חיצונית לשליטה פנימית והתלות שלהם בתמיכה של מבוגר פוחתת בהתאם לשלב ההתפתחותי של כל ילד (4, 9).

— שלבי התפתחות הוויסות העצמי בשנים הראשונות לחיי הילד —

חודשי החיים הראשונים:

פיתוח מנגנונים פיזיולוגיים - בחודשים אלו מפתח התינוק מנגנונים פיזיולוגיים המגינים עליו מגריית יתר. התינוק תלוי בדמויות בסביבתו שיסייעו לו לווסת את עצמו - להביא לו את הבקבוק, להכניס את המוצץ לפה או לנדנד אותו כדי שיוכל להירדם. כאשר הדמות המשמעותית נענית לצרכיו ומארגנת עבורו סביבה בטוחה ועקבית, התינוק לומד לנהל את עצמו בתוכה. לדוגמה, כאשר הוא רעב ושומע את הקול של המחנכת, הוא יודע להירגע ומפסיק לבכות; הוא מסיט את מבטו מאור חזק; מתאים בהדרגה את שעות השינה והערות שלו לשגרת יום ולילה ולומד להרגיע את עצמו בעזרת חפצים (3).

9-12 חודשים: התפתחות ויסות חושי-מוטורי - בחודשים אלו מתחילים תינוקות לנוע ולדבר. הם נעשים מודעים יותר לפעולות של קשר בין אמצעי למטרה ולומדים לווסת את תחושותיהם ואת תנועתם. לדוגמה, כשתינוק רוצה את המוצץ הוא ינוע לכיוונו ויכניס אותו לפה. תינוקות בגיל זה מגיבים באופן מותאם יותר לשליטה חיצונית ויוצרים יחסי גומלין עם הסביבה, כולל יכולת לבקש עזרה בצורה לא מילולית (3, 8).

12 חודשים ואילך: התפתחות שליטה עצמית - בשנה השנייה לחייו משתפרת המודעות של הפעוט לעצמו ולאחרים ומתחזקת היכולת שלו לנוע במרחב וליצור





תקשורת עם הסביבה. בהתאם לכך, מתפתחת אצלו יכולת ראשונית של שליטה עצמית. פעוטות בגיל זה מסוגלים לפעול טוב יותר בתוך קבוצה וניכרת אצלם תחושה גוברת של אוטונומיות - "אני רוצה לבד", "אני מחליט". הפעוטות מגיבים לתביעות חינוכיות ומפעילים תוכניות פשוטות. הם יכולים, למשל, לחכות שהמחנכת תצא מהחדר כדי להפוך את ארון הכלים במטבח. עדיין ניכר בגיל זה קושי בוויסות רגשות ובדחיית סיפוקים, והפעוט תלוי במידה רבה בדמות המחנכת, שתעזור לו לשמור על ויסות, בעיקר ברגעים של תסכול ועייפות. על בסיס המיומנויות הנרכשות בשנים אלה מתפתחים בהמשך, סביב גילי ארבע-חמש, כישורים מלאים של ויסות עצמי (3, 8).

יש לזכור שקיימת שונות בהתפתחות של יכולות הויסות העצמי של תינוקות. הבדלים אלו מושפעים ממאפיינים אישיים, כמו הבדלי מזג וקשב, ומההשפעות השונות של הסביבה. יכולת הויסות של הילד היא, אם כך, תוצאה משולבת של תורשה, הבשלה והתנסות (8). אחד הגורמים המשמעותיים המשפיעים על יכולות הויסות של ילדים הוא ההבדלים במזג שלהם, כמפורט להלן.

הבדלי מזג בגיל הרך

מזג (טמפרמנט) הוא מקבץ של תכונות מולדות, המושפעות משילוב של גורמים גנטיים, ביולוגיים וסביבתיים. מזג מבטא הבדלים במאפיינים התנהגותיים ורגשיים, הניכרים החל מהגיל הרך ונשמרים באופן עקבי יחסית לאורך החיים. הבדלים אלו משפיעים על התפתחות הילד, על הויסות העצמי שלו ועל היחסים עם סביבתו (10, 11).



בטבלה שלהלן פרוט של המאפיינים העיקריים של המזג (3, 10):

המאפיין	אופן הביטוי של המזג
רמת התנועתיות והפעילות	האופן שבו הילד פועל ונע בערות ובשינה - ילדים בעלי תנועתיות גבוהה זקוקים לפעילות מוטורית רבה ולהשגחה. ילדים בעלי רמה נמוכה פועלים לרוב בשקט ועסוקים הרבה בהתבוננות.
איכות מצב הרוח	מצב הרוח הכללי של הילד - ידידותי ונעים או רגזני ומרבה לבכות.



המאפיין	אופן הביטוי של המזג
התקרבות מול נסיגה	האופן שבו הילד מגיב לגירויים, בעיקר חדשים – האם הוא חיובי או מסתייג ונמנע? הדבר בא לידי ביטוי בעיקר במפגש עם גירויים חדשים, כמו אוכל לא מוכר, צעצוע חדש או אנשים זרים.
עצמת התגובה	כמות האנרגיה שהילד משקיע בפעילות הרגשית שלו – האם הוא שמח מאוד, כועס או בוכה בעוצמה גבוהה, או מגיב במתינות – מחייך כשהוא מרוצה ובוכה בשקט כשהוא במצוקה?
קצב קבוע	מידת הקביעות של סדר היום של הילד – המחזוריות הסדירה של פעולות כמו שינה, אכילה ויציאות.
הסתגלות לשינויים	אם הילד מסתגל לשינויים במהלך השגרה שלו באופן מהיר או איטי.
סף התגובה	רמת הרגישות לגירויים – רגישות גבוהה מתבטאת בכך שהילד מוטרד בקלות מרעש פתאומי או ממגע בד גס. רגישות נמוכה מאפיינת ילד שלא מבטא קושי או מצוקה, גם אם הוא רטוב או כשיש לידו רעש.
מידת היסח הדעת	המידה שבה הקשב של הילד מוסח בזמן שהוא עסוק בפעילות – האם הוא מוסח בקלות או שהוא יכול להיות מרוכז גם כשיש סביבו פעילות או גירויים?
קשב והתמדה	משך תשומת הלב של הילד בפעילות ומידת ההתמדה שלו – האם הוא שקוע בפעילות או מוותר ומתקשה להתמיד?

מאפייני המזג השונים יוצרים הבדלים אישיים בין ילדים לבין מבוגרים ומשפיעים על הקשר עם סביבתם. למשל, ככל שהמזג של הילד נוח יותר ויש קביעות בהתנהלות שלו, כך קל יותר למחנכת להיענות לצרכיו והוא מסתגל בקלות רבה יותר לסביבתו. לעומתו, ילד בעל מזג סוער ורגיש, שמגיב בעוצמה על גירויים, מתקשה להסתגל ויוצר תחושה של אי שקט בקרב הילדים והמבוגרים סביבו. חשוב שהמחנכות יבינו את משמעות המזג והשפעתו, ידעו לאתר את המזג של כל פעוט ולהיענות לצרכים הייחודיים שלו. חשוב לא פחות שמחנכות יכירו את מרכיבי המזג האישיים שלהן ואת





הדיאלוג שנוצר בין לבין הילדים ולשאר המחנכות בצוות. על בסיס ההיכרות עם המזג של הפעוט ושל עצמה, המחנכת יכולה לסייע לו ברכישת אסטרטגיות שיעזרו לו לווסת את המזג שלו. למשל, אם הפעוט מבויש מעט כשהוא מגיע למעון, המחנכת מכירה אותו ויודעת כיצד עליה לגשת אליו, או מה יקרה כשהיא תתקרב. תמיכה מותאמת כזו תשפר את תפקודו של הפעוט ותאפשר לו ללמוד וליהנות בסביבה החינוכית שבה הוא נמצא (3, 10).

קידום תהליכים של ויסות עצמי במעון

תמיכה בהתפתחות של תהליכי ויסות עצמי בשנות החיים הראשונות דורשת גישה אינטגרטיבית, הרואה את האישיות השלמה של הילד ומתייחסת לשלב ההתפתחותי שלו ולמאפייניו הייחודיים, כולל המזג שלו. בגלל שכישורי הוויסות העצמי מתפתחים בהדרגה ובאופן אינדיבידואלי, חשוב שמבוגרים יאתרו את השלב שבו נמצא הילד ויתאימו את עצמם אליו. במושגים של ויגוצקי (12), המחנכות צריכות לפעול בטווח ההתפתחות הקרובה של הילד ובהתאם לפוטנציאל שלו, כלומר לסייע לו להתמודד עם אתגרים התפתחותיים שהם מעט מעבר ליכולתו הנוכחית העצמאית. התייחסות כזו תאפשר למחנכות להימנע מציפיות לא מותאמות מהילד ומדרישה של דברים שמעבר ליכולתו. תינוקות, למשל, לא יכולים להפסיק לבכות כאשר אומרים להם והם זקוקים לעזרה בוויסות הרגשות שלהם (8). מאידך, הבנת השלב ההתפתחותי תאפשר לזמן לילד אתגרים הולמים והזדמנויות לחקור את המיומנויות שלו, מה שייצור אצלו צמיחה (4).

חוויות היום יום במעון מספקות מגוון רחב של הזדמנויות לפיתוח ולשכלול מיומנויות של ויסות עצמי תוך כדי שילוב של סביבה עשירה וטווח מותאם של הפעילות. הדרכים לקידום ויסות עצמי במעון מתחלקות לכמה תחומים: טיפוח של סביבה מיטיבה, תיווך קשוב המותאם לילד וקידום תהליכי ויסות עצמי של הצוות עצמו.

1. טיפוח של סביבה מיטיבה במעון

• **טיפול פיזי** - קידום הוויסות העצמי של ילד דורש בבסיסו חוויה של נינוחות וביטחון. יש חשיבות, לכן, למתן מענה לצרכים הפיזיים של הילד – טיפול אישי מסור, דאגה לסביבה מרווחת ומאווררת, טמפרטורה מותאמת, שמירה על שקט יחסי ודאגה לשובע.





- **אווירה רגשית מיטיבה** - האווירה הרגשית במעון צריכה להיות חמה, מכילה ומרגיעה. חשוב שהמחנכת תהיה דמות מיטיבה להתקשרות בטוחה: תשרה ביטחון, תהיה עקביות בתגובות שלה ותתפעל מהילדים. לאורך הפעילות תשמור המחנכת על תשומת לב קשובה לילדים, תהיה אמפטית לקשיים שלהם, תיתן להם מענה, תכיר בערכם, תציב גבולות ברורים כשנדרש ותיתן בעצמה דוגמה אישית של ויסות רגשי.
- **סביבה עשירה ומגוונת** - עושר של גירויים והזדמנויות לפעילות יצירתית מאפשרים לילדים לבחון את יכולותיהם, ליזום ולנהל את עצמם, ליצור אינטראקציות ולפתח כישורים חדשים.
- **סביבה קבועה ומובנית** - חשוב שתהיה במעון סביבה קבועה ומובנית היוצרת תחושה של מוגנות ורגיעה ומאפשרת לילדים לצפות את האירועים. לשם כך, יש צורך בצוות קבוע ובסדר יום ברור. חשוב גם להכין את הילדים לקראת מעברים בין פעילויות ולתווך להם שינויים בסדר היום.

2. תיווך מותאם בפעילות החינוכית

א. תיווך מותאם לתינוקות

- **קידום תקשורת מיטבית** - ככל שהתינוק צעיר יותר, כך הוא תלוי יותר בתקשורת עם המבוגרים סביבו. תקשורת אמפטית של המחנכת מסייעת לו לווסת את התחושות, הרגשות והתגובות שלו. חשוב, לכן, שהמחנכת תשקף ותהדהד את הפעולות שהתינוק עושה ואת ביטויי הרגש שלו. לדוגמה, היא תגיד לתינוק: "אני רואה שאתה כבר עייף וקשה לך. אחליף לך את הטיטול ואשכיב אותך במיטה".
- **תגובתיות מווסתת** - חשוב שהמחנכת תתנהל באופן רגוע, עקבי ומווסת בפעילות עם התינוק. התנהלות כזו תיצור אצלו תחושה של ביטחון ותאפשר לו ללמוד לווסת את התגובות שלו לגירויים.

ב. תיווך מותאם לפעוטות

- **עידוד של אינטראקציות עם חפצים ואנשים** - חשוב לעודד את הפעוט לעסוק בחקירה פעילה תוך כדי מפגש מתווך עם חפצים ואנשים. מפגשים מגוונים מעודדים את הפעוט ליזום תהליכים, להפעיל אסטרטגיות ולווסת את עצמו.
- **הכוונה ותקשורת שפתית** - השפה מתפתחת מהר במהלך תקופה זו ומסייעת



לפעוט להבין את עולמו ולשלוט בו. חשוב, לכן, שהמחנכת תגיב באופן קשוב לדיבור של הילדים תוך כדי מתן הסברים מילוליים ומתן בחירה בין אפשרויות. חשוב גם לעודד את הפעוט להשתמש בעצמו בשפה כדי לתאר את הפעולות שלו ואת סביבתו.

• תמיכה באוטונומיה ותיווך לעצמאות - סביב גיל שנתיים הפעוט מגלה שאיפה לעצמאות, הוא יוזם פעולות בעצמו וזקוק לאתגרים ולהתמודדויות. עם זאת, קשה לו לעכב את עצמו מול גירויים והוא עלול לסכן את עצמו ולפגוע באחרים. חשוב, לכן, שהמחנכת תעודד את היוזמה והביטוי העצמי של הפעוט ותאפשר לו להתמודד באופן עצמאי עם פעילויות כמו משחק, אוכל והתלבשות. חיוני גם להקפיד על תיווך מתאים והשגחה, כך שלא יסתכן או יחווה חוסר אונים מעבר לכוחותיו.

ג. קידום תהליכי ויסות עצמי של צוות המעון

קידום תהליכי ויסות עצמי של צוות המעון מהווה תשתית לקידום הוויסות העצמי של הילדים. תהליכים כאלה נוצרים על ידי חיזוק העבודה השיתופית של הצוות ודגש על אוטונומיה, ביטוי עצמי, כבוד הדדי, תקשורת קשובה ואווירה חמה בין המחנכות.

כדי לקדם כיוונים אלה יש להקפיד על כמה עקרונות:

- קיום ישיבות צוות קבועות ותכופות -** חשוב להקפיד על ישיבות צוות קבועות ותכופות, רצוי שבועיות, שיאפשרו לקדם את המעורבות של המחנכות במעון ויחזקו את השפה המשותפת ואת הקשרים ביניהן. חשוב שהמחנכות יהיו פנויות רגשית וקוגניטיבית בישיבות, וחשוב לשמור בהן על אווירה בטוחה וחמה.
- טיפוח היחסים הבין אישיים והאמון בצוות -** יחסים בין אישיים קרובים בין נשות הצוות יוצרים תחושה של שייכות וביטחון ומחזקים את איכות החיים של המחנכות. חשוב לטפח אותם במהלך הישיבות בעזרת פעילויות להעמקת ההיכרות ולביטוי רגשי וציון משותף של אירועים אישיים וחגים.
- חשיבה רפלקטיבית משותפת וניהול תוכניות התערבות -** חשוב לערוך בישיבות שיחות רפלקטיביות על העשייה החינוכית במעון, על דרכים לקידום הילדים ועל מערך היחסים עם ההורים. כדאי לקיים גם תהליכים של למידה, למשל על השלבים ההתפתחותיים בגיל הרך, על מאפיינים ייחודיים של ילדים מתקשים ועל הורות. על בסיס השיחות והלמידה המשותפת יבנו נשות הצוות תוכניות להתמודדות משותפת עם הקשיים שעולים במעון וייערכו תהליכים להערכת התקדמותן.



- **קידום תהליכים של ייסות רגש** – על בסיס האמון שנוצר בצוות ניתן לקדם תהליכים שיתופיים של ייסות רגש. המטרה היא לשוחח באופן אישי או קבוצתי על אירועים מורכבים שחוו המחנכות עם ילדים והורים, וכן על קונפליקטים בין נשות הצוות. שיחה כזו כוללת בחינה של המחשבות והרגשות שעולות במהלך אירוע, בחינת התגובות והתוצאות של האירוע וחשיבה על פירוש אלטרנטיבי של הסיטואציה ועל אסטרטגיות חליפיות מקדמות. במקביל, כדאי לערוך ביחד תהליכים של מיינדפולנס ודמיון מודרך שיכולים לתרום לרווחה הרגשית של המחנכות.
- **הצבת מטרות משותפות ובניית תוכניות עבודה** – בתחילת השנה ובמהלכה ייערכו בצוות שיחות על המטרות האישיות של המחנכות ועל המטרות המשותפות של הצוות כולו. המטרות יגעו גם בתחום הטיפול בילדים וגם בחוויות של המחנכות במעון ובשאיפותיהן המקצועיות. דיון משותף במטרות יוצר תחושה של שייכות והקשבה ועוזר בבניית תוכניות עבודה המבטאות את הצרכים של כל השותפות בו.
- **הבניה של סדר יום ותקשורת שוטפת** – בהמשך לחשיבה על המטרות המשותפות, יש חשיבות למעורבות של המחנכות בבניית סדר היום של המעון. באופן כזה ניתן יהיה לערוך חלוקת תפקידים מוסכמת בפעילויות השונות ובמעברים ביניהן, תוך כדי התייחסות לצרכים ולרצונות של כל מחנכת. חשוב להגדיר גם צמתים של פיקוח לצורך התייעצויות קצרות והתמודדות משותפת עם קשיים. במקביל, ייערכו תהליכים של ייסות זמן תוך כדי שימוש בלוחות יומיים, שבועיים, חודשיים ושנתיים, שישמשו את הצוות ואת ההורים.
- **הובלה של המחנכות** – חשוב שכל אחת מנשות הצוות תבטא את שאיפותיה, תפעל באופן אוטונומי ותיקח אחריות על תהליכים ניהוליים וטיפוליים במעון. המטפלות יכולות לבחור להוביל פעילויות במעון, כולל פעילויות העשרה בתחומים שהן אוהבות, כמו בישול, יצירה או מוזיקה.



לסיכום

ייסות עצמי הוא גורם מרכזי בהתפתחותו של הילד ואבן דרך משמעותית בהסתגלות שלו לסביבה ולדמויות בחייו. ייסות עצמי מתפתח בהדרגה בשנות החיים הראשונות של הילד בתהליך מדורג שנע בין תלות בתיווך לעצמאות. התפתחות זו מושפעת מאינטראקציה בין המאפיינים המולדים של הילד, כמו המזג, לבין הסביבה שבה הוא



פועל. רגישות של המחנכות בשנים אלו למאפיינים הייחודיים של כל ילד, הסביבה המיטיבה שנוצרת במעון, תיווך מותאם וקידום הוויסות העצמי של הצוות – כל אלה יכולים להשפיע באופן ניכר על התפתחות תהליכי ויסות עצמי של ילדים. מכאן שיש חשיבות רבה לטיפול מיטיב במעון. מחנכות בגילי לידה עד שלוש הן דמויות מרכזיות בהתפתחותו של הילד והן משפיעות על איכות חייו בהווה ובעתיד.



ביבליוגרפיה

- (1) Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In P. Pintrich, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).
- (2) Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J. B. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 1-9.
- (3) Berger, A., Kofman, O., Livneh, U., & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in neurobiology*, 82(5), 256-286.
- (4) Florez, I. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *YC Young Children*, 66(4), 46.
- (5) Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
- (6) Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.
- (7) Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- (8) Bronson, M. (2000). Recognizing and Supporting the Development of Self-Regulation in Young children. *Young Children*, 32-37.
- (9) American Association for Research into Nervous and Mental Diseases, Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.
- (10) Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- (11) Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.
- (12) Vygotsky, L. (1934/ 1986). *Thought and Language*. Trans. A Kozulin. Cambridge: MIT Press.



רפלקטיביות (מנטליזציה) של מחנכות שנות ינקות כלפי הילדים

פרופ' נעמה עצבה-פוריה, מרכז "דואט", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

פרופ' נעמה עצבה-פוריה, מרכז "דואט",
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

רפלקטיביות (מנטליזציה) של מחנכות שנות ינקות כלפי הילדים

כיצד מאיה בת השנה יודעת שהיא יכולה לסמוך על כך שכאשר תהיה רעבה האוכל יגיע?
כיצד רועי בן השמונה חודשים יודע שכאשר יהיה לו קר השמיכה הרכה והמחממת תעטוף אותו?
מה גורם לדנה בת השנתיים וחצי לדעת שאם תיבהל ממשוהו המחנכת תשמור עליה?
כל אלו שאלות שעוסקות בשאלה העמוקה והחשובה ביותר: מה גורם לתינוק ולפעוט לדעת שהעולם הוא מקום בטוח ושהוא יכול לסמוך על כך שכל צורך שלו יקבל מענה?

כיצד תינוקות מפתחים אמון בסיסי בעולם?



התינוק נולד ואיננו מבין דבר על העולם. מתוך ההתנסות עם המטפלים העיקריים (אימא, אבא ומחנכת שנות ינקות) הוא מתחיל להבין את העולם. תינוקות אשר גדלים בסביבה שבה המחנכות רואות את צרכיהם ונותנות מענה, מפתחים אמון בסיסי בכך שכאשר יצטרכו משהו, יהיה מי שידאג להם. תינוקות אלו מפתחים התקשרות בטוחה, כלומר הם בעלי ביטחון בכך שיש מענה לצרכיהם. ילדים אלו גדלים להיות ילדים שסומכים על סביבתם, רגועים יותר ובטוחים שהעולם הוא מקום טוב בעיקרו.

לעומת זאת, תינוקות וילדים צעירים אשר חווים מצבים שבהם אין מענה עקבי לצרכיהם, או כאלו שממתינים זמן רב מדי למילוי צרכיהם, מפתחים הבנה שאינם יכולים לסמוך על כך שצרכיהם ימולאו (1). לדוגמה, לעיתים החלב מגיע כשהם רעבים, אך לעיתים הוא לא מגיע והם נשארים רעבים זמן רב מדי. לעיתים כשקר להם השמיכה מגיעה ומחממת, אך לעיתים היא לא מגיעה. תינוקות אלו מפתחים התקשרות לא בטוחה, שמעידה על כך שהם לא יכולים לסמוך על המטפל שייתן מענה לצרכיהם. מתוך חוויות אלו, עם ההתפתחות הם עשויים להפוך לילדים שלא סומכים על הסביבה. בהמשך החיים דפוסי ההתקשרות הללו משפיעים על היכולת של הילדים ליצור קשרים משמעותיים עם חברים, ובאופן כללי, הם משפיעים על האופן שבו הם מפרשים מצבים שונים ביום יום.

ילדים עם התקשרות בטוחה ואמון בסיסי בסביבתם מצליחים לפתח יחסי חברות טובים ובטוחים, וגם אם יש קונפליקט או ריב עם חבר או חברה, הם יצליחו להתפשר ולהשלים. לעומת זאת, ילדים עם התקשרות לא בטוחה יתקשו לשמור על חברויות ממושכות ומשמעותיות, והם עשויים לחוש במצבי ריב שגרתיים כי הם מותקפים, להתקיף בחזרה או



לנתק את הקשרים, ולכן הם יתקשו ביצירת קשרי חברות יציבים (2). הבנה זו, המבוססת על מחקר נרחב מתחום ההתקשרות, מדגישה את התפקיד החשוב כל כך של המטפלים בילדים בגיל הרך, ובפרט בשלוש השנים הראשונות, הרי הם ההורים ומחנכות שנות הינקות (ראו הרחבה בפרק "התפתחות רגשית-חברתית").

כיצד יכולה המחנכת לתת לילד מענה מתאים לצרכיו, ובכך לחזק אצלו את האמון בסביבה ואת ההתקשרות הבטוחה? על מנת לדעת מהם צורכי הילד, כלומר "מה הילד אומר בהתנהגות?", המחנכת צריכה לעצור, להתבונן ולחשוב עוד לפני שהיא פועלת, ובהתאם להבנתה את צורכי הילד - לפעול. יכולת זו מכונה היכולת הרפלקטיבית או מנטליזציה.

— חשיבות היכולת הרפלקטיבית בטיפול בילדים בגיל הרך —

יכולת רפלקטיבית מוגדרת כתהליך פסיכולוגי המצוי בבסיס היכולת להבין התנהגות של העצמי ושל האחר כמונעת מתוך מצבים מנטליים (מחשבות, כוונות, ציפיות ורגשות) (3). יכולת זו מהווה את הגרעין העיקרי שעליו מתפתחים יחסים בין אישיים. יכולת זו נמצאה כקשורה לתהליך ההתקשרות (attachment), ומכאן ישנה חשיבות מכרעת בעבודה על רפלקטיביות כבר בגיל הרך. מחקרים מראים כי היכולת לרפלקטיביות מקדמת את התפקוד הקוגניטיבי, החברתי והרגשי של ילדים לאורך זמן. יכולת זו הכרחית לבניית הדימוי העצמי וחזקת הביטחון העצמי של ילדים (1) (ראו הרחבה בפרק "התפתחות מושג העצמי"). יתרה מכך, היכולת הרפלקטיבית משמשת כיכולת מחברת המחזקת קשרים ויחסים. לפיכך, טיפול הנעשה באופן רפלקטיבי, דהיינו, טיפול הנעשה תוך כדי התבוננות והתאמה לצורכי הילד, מחזק את החיבור והביטחון בקשר.

מכיוון שילדים גדלים בתוך אינטראקציה עם אחרים, חשוב להבין בתהליך הרפלקטיבי לא רק את הילד אלא גם את המחנכת עצמה. דהיינו, על המחנכת לעצור מדי פעם, במיוחד כאשר היא חשה רגשות חזקים מן הרגיל, ולנסות להבין מה היא מרגישה ומה היא חושבת. עליה לבדוק עם עצמה מה עומד בבסיס ההתנהגות שלה.

עבודה טיפולית עם ילדים מצריכה מודעות עצמית של המחנכת, מכיוון שגם היא מעורבת רגשית בהתייחסויות השונות לילדים. תהליך מודעות זה מסייע בוויסות עצמי וכן מחזק את ההבנה מתי המחנכת זקוקה לעזרה של מחנכות שותפות או של מנהלת המעון, ומתי היא יכולה להתמודד לבד. לדוגמה, המחנכת מבקשת מהילדים לאסוף את הצעצועים



לפני שמתיישבים לאכול, אולם מיכל לא רוצה לאסוף והיא ממשיכה לשחק. מה קורה למחנכת? מה היא חושבת ומרגישה? ראו תרשים 1 למחשבות ולרגשות אפשריים של המחנכת למצב.



מאחורי כל התנהגות יש תמיד מחשבה (כוונה, רצון או ציפייה) כלשהי ורגש מסוים. תפקיד המחנכת הוא לנסות ולהבין מה עומד בבסיס ההתנהגות של הילד ומה עומד בבסיס ההתנהגות שלה.

על המחנכת לעצור ולחשוב מה ההתנהגות של מיכל מעוררת בה כדי לדעת לפעול בצורה מותאמת. עצם העצירה והמחשבה הפנימית מסייעות בוויסות ומעלות את הסיכוי שהיא תצליח לפעול באופן מדויק ומותאם יותר לצרכיה של מיכל. ההבנה המנטלית של המחנכת את עצמה ואת הילד, והיכולת שלה ל-mirroring (המחנכת "כמְרָאָה" - שיקוף של הרגשות של הילד), מאפשרת לילדים לחשוב את תחושותיהם, להרגיש את מחשבותיהם ולהבין את עצמם ואת האחרים סביבם.



כך, עם הזמן, מתפתחת אצל הילד מחד היכרות עצמית – עם המאפיינים והרצונות ושלן, ומאידך הכרת הזולת כשונה ממני. אלו עומדים בבסיס היכולת שלו לצפות את ההתנהגות ולייחס משמעות להתנהגות של העצמי והאחר. תהליך זה מסייע בחיזוק הביטחון והאמון של הילד בסביבתו, וכך העולם נעשה פחות מאיים (1). למשל, כאשר הפעוט בוכה המחנכת מחזיקה אותו על הידיים ומנסה להבין מה הוא חושב (למשל "הוא נבהל כפי הנראה מהרעש של המטוס שעבר").

היא אומרת את מה שהיא חושבת שהוא מרגיש (למשל "הוא נבהל כפי הנראה מהרעש של המטוס שעבר") ומדברת אותו ("נבהלת מהרעש החזק של המטוס?"). כך היא מהווה מעין מכל המחזיק את תחושותיו והיא מעבדת עבורו את המשמעות של הדברים. כך, בעזרת ההתכווננות הכללית שלה אליו (הקול וקצב הדיבור, תנועות הגוף, קשר העין וההתייחסות למה שקרה), הפעוט מצליח להתמודד טוב יותר עם תחושותיו. בתהליך זה המחנכת למעשה מכילה את המצב הנפשי שנחוה כבלתי נסבל עבור התינוק ("פחד ובהלה"), מעבדת זאת עבורו (דרך פירוש ונתינת משמעות) ומחזירה לו את החוויה באופן שבו הוא יוכל לעכל אותה (במילים מותאמות והסבר של התהליך "הרעש של המטוס הבהיל אותך"). תהליך זה יכול להיעשות אך ורק אם המחנכת מכירה בעולמו הפנימי של הילד ומווסתת את התחושות העוצמתיות עבורו בצורה מותאמת. לעומת זאת, אם המחנכת לא עוצרת לחשוב ורק רואה את הילד בוכה, ללא הבנה מה עומד בבסיס הבכי, ומה התהליך שהוביל לבכי, הילד יישאר עם התחושות הלא מעובדות. היכולת של המחנכת להתבונן ולהכיר בתחושות, ברגשות וברצונות של הילד, המתקיימים ומתחלפים מרגע לרגע, ולשקף לו אותם בחזרה באמצעות מילים, מחוות, הבעות פנים ומשחק, באופן רגיש ומותאם, היא מהות הרפלקטיביות בטיפול. אותה יכולת היא הבסיס של ההתקשרות ושל היכולות הרפלקטיביות שהילדים יפתחו בהמשך (4).

כדי לדעת מה לעשות באופן שמותאם לצרכי הילד, על המחנכת לעצור, להתבונן, לחשוב, להרגיש ולפעול. יכולת זו מכונה יכולת רפלקטיבית.

הגישה של החשיבה הרפלקטיבית בטיפול בילדים במעון (התבוננות טיפולית) מתבססת על הרעיון כי אין "מידה אחת מתאימה לכולם" בטיפול בילדים. לכן, כשם שעל מנת לתפור שמלה צריך לקחת מידות של הכתפיים, המותניים והגובה, כך גם בטיפול בילדים. על המחנכת לקבל מידע לגבי הילד המסוים במצב המסוים. למשל, כשהילד בכה, מה הוא הרגיש (עצב, כעס, קנאה או פחד?) ומה הוא חשב (שמשוהו רע עומד לקרות או שהוא



רוצה את אימא)? כך תוכל המחנכת "לתפור" את התגובה המתאימה ביותר עבור הילד ברגע הנוכחי.

במצבים השונים ביום יום, במיוחד במצבים בהם יש לחץ, עומס וריבוי משימות, קשה לדעת מה הילדים אומרים בהתנהגותם. ישנם גם מצבים מבלבלים ולא ברורים, שבהם קשה עוד יותר לדעת איך לפעול. במצבים אלו ישנה נטייה לפעול "באוטומט", בדרך המוכרת למחנכת (למשל "אם הוא בוכה הוא בטח רעב"). מכיוון שילדים יכולים להביע באותה הצורה (בכי לדוגמה) דברים שונים, חשוב לעצור, להתבונן ולנסות להתאים את התגובה והמענה לצרכים המדויקים של כל ילד. תהליך זה מצריך כי הפעולה הקבועה ו"האוטומטית" של המחנכות תהיה לא פתרון בעיות, אלא עצירה, התבוננות ושאלת שאלות עצמיות כגון: "מה הילד אומר לי בהתנהגות שלו? מה הילד חושב? מה הוא מרגיש?".

חשוב להימנע מפתרון בעיות באופן אוטומטי. דאגו לעצור ולחשוב "על מה הילד חשב כשהתנהג כך? מה הוא מרגיש?" ורק מתוך ההבנה הזו לפעול.

ישנם שני שלבים בתהליך הרפלקטיבי:

שלב א': החשיבה הרפלקטיבית

- התבוננות בילד ועצירה להבנת מחשבות ורגשות הילד.
- עצירה להבנת מחשבות ורגשות העצמי, של מחנכת שנות ינקות.

שלב ב': תקשורת רפלקטיבית

- תיקוף ושיקוף רגשות ומחשבות הילד (מחנכת שנות הינקות כ"מְרָאָה")
- תיקוף רגשות העצמי, של מחנכת שנות ינקות.

נשתמש בדוגמה הבאה על מנת להסביר את השלבים: עילי בונה מגדל קוביות. דני ועופרי רוצים להצטרף. עילי מסרב ומתעקש כי הוא משחק לבד. דני מתחיל לבכות. עופרי הורסת לעילי את המגדל. למרות שמדובר במצב דומה, שני הילדים מגיבים באופן שונה. במצב כזה כל ילד זקוק שהמחנכת תסייע לו להבין מה קרה לו, מעבר לעזרה בפתרון הבעיה. על המחנכת לעצור ולהבין מה קרה לכל אחד מהילדים: מה הוא חשב? מה מרגיש? למרות שהיא לא יכולה לדעת בוודאות, היא יכולה להעריך נוכח היכרותה את כל





אחד מהילדים ודרך ההתבוננות שלה על המצב בכללותו.

ניתן למשל לשער כי דני חשב "אני גם רוצה לשחק. המגדל כל כך יפה. אבל עילי לא רוצה שאשחק איתו!" הוא נעלב וחש עצוב. לאחר שהמחנכת התבוננה במתרחש וחשבה את דני, היא תעבור לשלב השני של התקשורת הרפלקטיבית: דני זקוק להתייחסות שלה, לתיקוף לכך שהיא ראתה שהוא רצה לשחק, ושכאשר עילי סירב הוא נעלב והיה עצוב. התיקוף של מצבו הפנימי של דני משמעותי להיכרות שלו את התהליך שעבר, וכן להבנה שהוא לא לבד, אלא שהמחנכת מבינה אותו ומחוברת למה שקורה לו. זו תחושה חשובה ביותר התורמת לבניית האמון והביטחון העצמי. עופרי, לעומת זאת, זקוקה לכך שהמחנכת תסייע לה להבין שכשהיא לא קיבלה את רצונה היא נעלבה וכעסה, ולכן הרסה את המגדל. בשני המצבים אנו מדברים על חשיבות המחנכת עוד לפני פתרון הבעיות או "שיחת החינוך" של מה מותר ומה אסור.

החשיבות בתקשורת רפלקטיבית היא שהילדים יבינו את מה שקורה להם, דהיינו היכרות עצמית. חשוב שידעו שהמחנכת חושבת אותם ומחוברת אליהם. בתהליך זה המחנכת משקפת את מה שהיא רואה שקרה להם, בדגש על מחשבות ("רצית לשחק בקוביות") ורגשות ("נעלבת ואתה עצוב"). המחנכת תיתן למעשה מקום לתהליך הפנימי שכל אחד עבר. כך היא תסייע לילדים, אשר נמצאים בתהליכי למידה עצמית, להבין מה קרה להם. ברגעים שבהם ילדים חווים רגשות עזים קשה להם להבין את עצמם, ולכן הם זקוקים למחנכת שתהיה שם ותסייע להם להבין מה הם חשבו ומה הרגישו. עם ההתפתחות הם ילמדו לעשות זאת בעצמם. כך ילדים שגדלים בסביבה רפלקטיבית מגיל צעיר יכולים כבר בגילי שלוש ומעלה להתייחס לרגשות ולמחשבות שלהם ולהפוך לשותפים משמעותיים בשיחות על מצבים שונים שקורים להם ביום יום.

יש להבחין כי במהלך האינטראקציה ילדים זקוקים מחד למחנכת שתשרטט להם את גבולות המציאות: תאמר מתי צריך לסיים את המשחק ולשבת לאכול, מתי הולכים לישון וכד', אך מאידך, שתראה את תחושותיהם ותוכל לתקף ולשקף את מה שהם חשים. למשל, לאחר שהמחנכת אמרה שצריך להפסיק לשחק כי הולכים לאכול, חגית ממשיכה לשחק. המחנכת יכולה לקחת את חגית בסמכותיות או לכעוס על חוסר ההקשבה שלה. מאידך, זו הזדמנות להתייחס למורכבות הבקשה עבור חגית. על המחנכת להביא את שני ההיבטים יחדיו. היא יכולה לומר למשל "אני רואה שאת נהנית לשחק ושאת עצובה שצריך לעצור, אבל עכשיו הולכים לאכול". בדוגמה זו חגית תבין שיש סדר למהלך היום, מה שיסייע לה להרגיש מוחזקת ומאורגנת, אך בו בזמן, תקבל גם התייחסות אמפתית לכך





שהיא נהנית לשחק ועצובה להפסיק את המשחק. זוהי מראה פנימית שעוזרת לה להבין את תחושותיה.

לבסוף, החשיבה הרפלקטיבית יוצרת מרחב חשיבתי שבתוכו יכולים המבוגרים המטפלים בילדים לעצור ולחשוב מה עומד בבסיס ההתנהגות של העצמי ושל האחר. מרחב חשיבתי זה מאפשר את הרחבת ארגז הכלים בפתרון דילמות וקונפליקטים, הנמצאים במרכז העשייה היום יומית במעון. החשיבה הרפלקטיבית והתקשרות הרפלקטיבית משפרים את היחסים בין הילדים, כמו גם את היחסים בכל המעגלים המצויים סביב הילד: בין המחנכות לילדים, בין המחנכות למנהלת המעון ובין המחנכות להורים. דהיינו, מדובר ביכולת מחברת המשמעותית בכל הרמות השונות של יחסי הגומלין בין הילדים לבין המבוגרים המטפלים בהם, כמו גם בקרב המבוגרים השונים המטפלים בילדים.

בגיל הרך נדרשת התערבות כוללנית, בקרב כלל המעגלים הסובבים את הילדים, על מנת לפתח שפה משותפת החושבת את הילד ומסייעת לו להבין עצמו. שפה זו חשובה גם ביצירת תקשורת מחברת בין אנשי הטיפול והדמויות העיקריות אשר מטפלים יחד בילדים.

איך אפשר להיות רפלקטיבי למספר רב של ילדים במעון?

לא פשוט להיות רפלקטיביים כאשר יש מספר רב של ילדים. מורכב מאוד לחשוב את עולמם הפנימי של כמה ילדים יחד. אולם לא ניתן לצמוח ולגדול בצורה אופטימלית ללא זאת. לכן, חשוב לתרגל חשיבה רפלקטיבית כדי שאפשר יהיה להשתמש בה בצורה יעילה יותר בטיפול במעון. אנו מתייחסים ליכולת זו כאל שריר - "שריר הרפלקטיביות".

ככל שמחנכת שנות הינקות תתרגל זאת, יהיה לה קל יותר להשתמש בחשיבה זו באופן קבוע. התרגול נעשה ביום יום דרך המודעות העצמית של המחנכת לחשיבות העצירה וההתבוננות, וכן דרך תהליכי הכשרה מסודרים (כדוגמת "מודל דואט", ראו הסבר להלן) שבהם עובדים בקבוצה, דנים ומתרגלים חשיבה ותקשורת רפלקטיבית דרך דוגמאות יום יומיות מהמעון.

כך, ברגע האמת בשגרת המעון, קל יותר לפעול באופן רפלקטיבי. בנוסף לכך, היכרות עצמית גם היא חשובה. חשוב שהמחנכת תעצור מדי פעם, במיוחד כאשר היא חשה עוצמות רגשיות, ותנסה להבין מדוע היא מרגישה כך. בקרה עצמית מסייעת בוויסות עצמי ובהתנהגות מותאמת לצורכי הילד, תוך כדי הכרה במצב האישי



שלה עצמה. למשל, אם ילד לא רוצה לישון בשעת הצוהריים, על המחנכת לנסות ולחשוב מדוע הוא לא רוצה לישון? מה הוא חושב ומרגיש? למשל, ייתכן שהוא לא רוצה לישון כי הוא עסוק במשחק ונהנה מאוד. לחילופין, ייתכן שהוא מתקשה להירדם, כי יש מחנכת מחליפה והוא פוחד. כל אחד ממצבים אלו מצריך התייחסות אחרת. בנוסף לכך, על המחנכת לעצור ולהתבונן בעצמה, במיוחד כאשר הקושי של הילד להירדם מעורר אצלה תחושות קשות. למשל, אם היא מתוסכלת מאד מכיוון שציפתה לשתות קפה ולנוח בעצמה בזמן מנוחת הצוהריים, עליה להכיר בתחושותיה ובציפיותיה, כדי שתוכל להיעזר בשאר הצוות או להבין שאין ברירה וכי עליה לשנות את ציפיותיה מכיוון שהילד זקוק לה. לחילופין, ייתכן שהתנהגות הילד תעורר בה דאגה כי הוא יזכיר לה את הבה האיש שלמה שמתקשה להירדם במעון שלו והיא תהפוך בעצמה לעצובה. מצבים אלו של מודעות עצמית משמעותיים מאוד ביכולת של מחנכת גיל הינקות לתקשר את צרכיה ולדאוג גם לעצמה ביום יום.

יתרה מכך, תהליך זה יסייע למחנכת לתפקד טוב יותר ולהרגיש כי היא מוצאת דרכים מתאימות לפעול. כך תחושת חוסר האונים תפחת והיא תוכל לתת מענה מדויק יותר לילדים. בהמשך, הילדים שצופים במחנכות שנות הינקות ולומדים ממנה, ילמדו לעשות את אותו הדבר: לעצור, להתבונן, לחשוב ולהחליט מה לעשות ולא להגיב במהירות ללא מחשבה. תהליכים אלו מובילים לשיפור האקלים הרגשי במעון ולחיזוק הסביבה כמיטיבה, מחזיקה ומכילה.

רפלקטיביות הינה יכולת שניתן לפתח ולקדם, למשל באמצעות התנסות המאפשרת חוויה מחדש של מצבים שונים ביום יום, במרחב הקבוצתי, תוך כדי שימוש בטכניקות מקדמות רפלקטיביות (מודל דואט, 5, 6)

חשיבות היכולת הרפלקטיבית בעבודת הצוות

למרות שהרוב המוחלט של המחנכות עובדות מתוך מסירות רבה, אהבה ורצון לקדם את התפתחות הילדים, בשנים האחרונות אנו עדים למקרים רבים מדי של התנהגות חסרת סבלנות, לעיתים אלימה, של מחנכות. מקרים אלו מדגישים בפנינו את הנחיצות לעצור ולחשוב את המצבים השונים עימם צריכות המחנכות להתמודד, ומתוך כך לחשוב כיצד ניתן לסייע להן, כך שאפשר יהיה למנוע מצבים של חוסר ויסות ואלימות. מחקרים מראים כי המרחב הרפלקטיבי מאפשר את העצירה וההבנה העצמית, אשר מקדמים את הוויסות העצמי וההתנהגות מתוך שליטה (5).



העבודה בצוות במעון דורשת אינטראקציות רבות בין מחנכות שונות. החשיבה הרפלקטיבית, היכולת לעצור ולחשוב מה עומד בבסיס ההתנהגות של אשת צוות אחרת, מהווה בסיס חשוב לעבודת צוות מכבדת ומשפרת את התקשורת הבריאה. החשיבה הרפלקטיבית מחזקת את היכולת לעבוד בצוות ולפעול מתוך מקום של הבנה ושיח, לעומת מקום הגנתי וביקורתי. עבודה מתוך חשיבה רפלקטיבית עשויה לחזק את תחושת המסוגלות והמקצועיות של מחנכות שנות הינקות, להפחית שחיקה ולחזק את העשייה (6, 7).

לסיכום

הרפלקטיביות של המחנכת מהווה גורם קריטי למקצועיות שלה. מחנכת רפלקטיבית תוכל לזהות את רגשותיה ומחשבותיה תוך כדי האינטראקציות עם הפעוטות והתינוקות, ובכך להבין טוב יותר את המצבים השונים עמן היא נפגשת בעת הטיפול בילדים. כך גם תוכל בשעת מצוקה, מחד, לווסת עצמה ולפעול באופן המתאים לצרכי הילדים, ומאידך, להיעזר בצורה טובה יותר בעמיתותיה באופן שמסייע לצרכיה שלה עצמה. המיומנות הרפלקטיבית שלה תסייע לה להתבונן טוב יותר בילדים, לשקף להם את שהם מרגישים, בכך, לארגן ולווסת את עולמם הפנימי. כל אלו יובילו להתפתחות טובה יותר הן של הילדים והן של המחנכות.

ביבליוגרפיה

- (1) Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Tavistock professional book. London, England: Routledge.
- (2) Colonnese, C., van Polanen, M., Tavecchio, L. W., & Fukkink, R. G. (2017). Mind-mindedness of male and female caregivers in childcare and the relation to sensitivity and attachment: An exploratory study. *Infant Behavior and Development*, 48, 134-146.
- (3) Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, (3), 201-218.
- (4) Slade, A. (2006). Reflective parenting programs: Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26 (4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/07351690701310698>
- (5) Menashe-Grinberg, A., Shneor, S., Meiri, G., & Atzaba-Poria, N. (2021). Improving the parent-child relationship and child adjustment through parental reflective functioning group intervention, *Attachment & Human Development*, 3, 1-21.
- (6) עצבה-פוריה, נ. ומנשה-גריןברג, ע. (2021). תוכנית דואט לפיתוח יכולת רפלקטיבית בקרב הורים ואנשי חינוך שמטפלים בילדים בגיל הרך ובמשך הילדות. *פסיכואקטואליה*, 83, 45-42.
- (7) Bark, C., Baukhage, I., & Cierpka, M. (2016). A mentalization-based primary prevention program for stress prevention during the transition from family care to day care. *Mental Health & Prevention*, 4 (1), 49-55.



תמיכה בחקירה ובלמידה

ד"ר דינה כהן, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

תמיכה בחקירה ובלמידה | ד"ר דינה כהן, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

במשך שנים רבות תינוקות וילדים צעירים נתפסו כבעלי חשיבה מוגבלת, לא הגיונית, אגוצנטרית ומוחשית. המדע ההתפתחותי העכשווי שינה לחלוטין את התפיסה הזו והוא מתמקד בחקר היכולות המופלאות שלהם. הקדמה הטכנולוגית מאפשרת להשתמש בשיטות מחקר המותאמות לילדים צעירים בכדי להעריך באופן מהימן ותקף את כישוריהם הקוגניטיביים (1). קדמה מחקרית זו מאפשרת לבחון את יכולותיהם להבין מושגים שונים, מצבים חברתיים ורגשות של האחר ולהשתמש במגוון מיומנויות חשיבה ולמידה המותאמות להקשר הספציפי. יתרה מכך, יכולות של חשיבה מדעית או הבנה סטטיסטית אינטואיטיבית של ילדים צעירים, שנשמעו בעבר דמיוניות בהקשר של הגיל הרך, מקבלות כיום אישוש מחקרי (2). תינוקות משתמשים בסטטיסטיקה באופן אינטואיטיבי ואף מבצעים ניסויים כדי ללמוד על העולם. הם מגבשים השערות ותיאוריות ובוחנים אותן בדרך שיטתית, בדומה לאופן שבו חושבים ופועלים מדענים (3). תפיסה זו, של היכולות המופלאות של ילדים בגילי לידה עד שלוש, מהווה בסיס משמעותי שיכול לסייע למחנכת שנות הינקות לתמוך בלמידה ובחקירה שלהם במסגרת המעון **(ראו הרחבה בפרק "התפתחות קוגניטיבית")**. הדבר דורש מהמבוגרים בסביבת הילדים שני דברים מרכזיים: רכישה של ידע התפתחותי עדכני ואמונה ביכולות הקוגניטיביות של תינוקות ופעוטות.

שני כלים מרכזיים יכולים לסייע למחנכות שנות הינקות במעונות לתמוך בלמידה של ילדים צעירים מתוך ההבנה ההתפתחותית העכשווית. האחד הוא הקלאס, שמטרתו לקדם אינטראקציות איכותיות בין מחנכות לילדים בגילי לידה עד שלוש (4, 5). לקלאס שני מדריכים המיועדים לתינוקות ולפעוטות, המדגישים את תפקיד המבוגר כדמות משמעותית המקדמת למידה וחקירה. הכלי השני, איטרס-3, משלב תפיסה דומה ומוסיף היבטים ייחודיים, כולל מדדים המתייחסים לארגון הסביבה, ציוד, משחקים ואביזרים המספקים הזדמנויות למשחק, חקירה ולמידה מותאמי גיל (6, 7). פרק זה יתמקד בעקרונות המוצגים בשני כלים חשובים אלו ויצג את השלכותיהם המעשיות. הקלאס מדגיש את ההתייחסות לנקודת המבט של הילד כבסיס לתמיכה של המבוגר בלמידה ובחקירה שלו (5). לפי גישה זו, כדי שהחשיבה והקוגניציה של תינוקות

ופעוטות יתפתחו באופן אופטימלי, המחנכת נדרשת להתבוננות, למעקב ולהתמקדות בתחומי העניין של הילדים ברמה היום יומית ובמהלך כל השנה. הקשב של המחנכת המופנה לילדים מאפשר לה לזהות מה מעניין אותם ומה הם מעדיפים, ובהתאם לכך היא מתכננת ומזמנת גירויים שונים. כך, למעשה, רוב הפעילויות מובלות על ידי הילדים, והמחנכת הולכת בעקבות רצונותיהם, יוזמותיהם ואיתותיהם (5).

למשל: פעוט מוציא תיבה של קוביות קטנות מהכוננית ומניח אותה על השטיח. המחנכת יכולה להצטרף אליו, לשבת לידו ולאפשר לו להוביל את המשחק. במקרה אחר, ילדה מגישה למחנכת ספר, והיא נענית ליוזמתה ומציעה לצרף ילדים נוספים ולספר את הסיפור. דוגמה נוספת, התינוק, שעדיין אינו נייד, מביט בצעצוע שמונח בקרבתו אך אינו יכול עדיין לקחת אותו. המחנכת שמה לב לכך. היא מקרבת את הצעצוע אליו ובהתאם לתגובתו בוחרת אם לתווך או לאפשר חקירה עצמית שלו.

האיטרס-3 והקלאס מדגישים את עיקרון הבחירה שמנחה את סדר היום, הפעילויות וארגון הסביבה במעון (4, 5, 6, 7). לילדים יש מגוון אפשרויות בחירה במהלך היום. המחנכת מספקת הזדמנויות לחקירה וללמידה. המשחקים והאביזרים במרחבי הפעילות השונים זמינים ונגישים לילדים במהלך שעות היום. הילדים יכולים לגשת לאזורי ולמרכזי המשחק השונים ולבחור את הפעילות המועדפת עליהם. בזמן המפגש, ילד שאינו רוצה להשתתף בו יכול לעסוק בפעילות אחרת (6, 7). הבחירה מתוך מגוון של חומרים, אביזרים וצעצועים מאפשרת לילדים מרחב חקירה רחב ומגוון, תוך כדי התמקדות והעמקה במה שמעניין אותם במיוחד. הדבר גם מגייס קשב פנימי (אנדוגני) של הילד לגירויים שונים הנמצאים בסביבתו. זאת בניגוד לקשב חיצוני (אקסוגני) שבו גורם חיצוני "מנהל ושולט" על הקשב של הילד (ההורה, המחנכת ועוד). חקירה ולמידה מתוך הנעה עצמית וקשב פנימי הינן חשובות מפני שהן מהוות הזדמנות משמעותית לפיתוח מגוון מיומנויות חשיבה, כולל אלו הקשורות גם בתפקודים ניהוליים ובוויסות עצמי.

המחנכת עומדת באופן יום יומי בפני צמתי החלטה שונים ביחס למידת ולאופני המעורבות שלה כתומכת בלמידה ובחקירה של ילדים. חשוב להפעיל שיקול דעת ולהחליט אם וכיצד להיות מעורבים. יש מצבים שבהם חשוב לאפשר לילד חקירה עצמאית, ללא מעורבות פעילה של המחנכת. בהקשרים אחרים, המחנכת יכולה להנחות חקירה, ללוות את תהליך הלמידה, החקירה, המשחק וההתנסות של הילדים (5). בכדי להנחות חקירה, המחנכת צריכה לצפות בפעילויות של הילדים ולעיתים

גם לשאול שאלות מותאמות. לדוגמה, להפנות את תשומת הלב לגירוי או לתופעה מסוימת. למשל: המחנכת מפנה את הקשב של הפעוטות להבדלים בין כלי הרכב שבתביבת כלי התחבורה או מציעה לתינוק שיושב וחוקר פעלולן ללחוץ על כפתור מסוים ולראות מה יקרה. הן בהנחיית חקירה והן במעורבויות אחרות בפעילויות של הילדים, המחנכת צריכה לגלות התעניינות, התלהבות ולקחת חלק בעולמם. המחנכת יכולה גם להעצים גירויים, לתת להם משמעות ולהרחיב את הפעילויות וההבנה של הילדים (5). עם זאת, חשוב שהנוכחות של המחנכת לא תאפיל על ההשתתפות והמעורבות של הילדים וכי קולם יישאר דומיננטי.

המחנכת יכולה לפתח את הקוגניציה של הילדים בדרכים שונות: לספק מידע ומושגים ולשלב אותם עם ידע קודם ("הצלחת הכתומה בארוחת הצוהריים היא באותו צבע כמו הגזר"), לקשר את המידע לחיים, להתנסויות ולחוויית של הילדים (הכלבלב שפוגשים בטיול ופלוטו מהסיפור), לסייע לפיתוח כישורי חשיבה של ילדים באמצעות שאלות, פתרון בעיות והעלאת השערות (מה יקרה כשנניח את הקובייה הגדולה על הקטנה, לאן יתגלגל הכדור ועוד).

הקלאס מגדיר מעגלי משוב הנוצרים בין המחנכת לילד והתומכים בלמידה ובחקירה שלו (5). מעגל משוב כולל לפחות שלושה חילופי הלך ושוב עם ילד ספציפי. מעגל המשוב יכול לכלול חילופין מילוליים ובלתי מילוליים (כגון מחוות). למשל: פעוטה מרכיבה פאזל ומתקשה לשלב את אחד החלקים בפאזל. המחנכת מציעה לה: "נסי לסובב את החלק המרובע". הפעוטה מסובבת את החלק ומצליחה לשלב אותו בפאזל. המחנכת אומרת: "יובל, סובבת את החלק המרובע והצלחת להרכיב את הפאזל. לא ויתרת גם כשהיה לא קל, כל הכבוד!". יובל מחייכת לכיוון המחנכת (שמחייכת אליה בחזרה) ומוחאת כף. באופן זה המחנכת מוסיפה מידע באמצעות משוב המותאם לתגובות ולפעולות של הילדים בהקשר הספציפי ובכך היא יוצרת הזדמנויות ללמידה, המעודדות רמה גבוהה יותר של הבנה או ביצוע של משימות. המחנכת יכולה לקדם תהליכי חשיבה באמצעות מעגלי המשוב: לעודד את הילדים, להשוות, למיין, לזכור, להכליל, להמשיג, להבין תהליכי סיבה ותוצאה, להסיק מסקנות, לשלב בין מושגים ורעיונות וכד'. לצורך כך היא מובילה מעגלי משוב מתמשכים בתקשורת עם הילדים, המעודדים את המעורבות וההתמדה שלהם בפעילויות ובהתנסויות שונות (5).

האיטרס-3 והקלאס מתייחסים גם לאופן שבו המחנכת מעודדת את הילדים לקחת חלק פעיל בשיח משותף המבוסס על תקשורת מילולית ו/או לא מילולית (4, 5),



6, 7). תקופת הגיל הרך הינה קריטית בהתפתחות השפה של ילדים, ולמבוגרים המשמעותיים בסביבתם יש תפקיד חשוב בקידומה. בהתאם לכך, האיטרס-3 מדגיש את תפקיד המחנכת המעודדת התפתחות אוצר מילים, נענית ליוזמות תקשורתיות של ילדים, מפרשת אותם בצורה מותאמת ומפתחת איתם דיאלוג (6,7). חשוב שהמחנכת תשתמש באוצר מילים רחב, עשיר ומגוון, תחזור על מילים ותקשר אותן לרעיונות ומושגים מוכרים כדי לאפשר לילד להבין ולזכור אותן. קלאס פעוטות מתייחס גם לדיבור עצמי שבו המחנכת משתמשת בשפה לתיאור מעשיה ("אני מוזגת מרק לגל") ולדיבור מקביל לתיאור פעולות הילדה ("את מסובבת מהר את הכדור") (5). היבטים אלו חשובים לא רק לתמיכה בשפה אלא גם להרחבת הלמידה והחקירה של ילדים בהקשרים שונים בחיי היום יום במעון.

איטרס-3 כולל מדדים העוסקים באופן שבו המחנכת יכולה לקדם למידה במהלך שגרת הטיפול האישי, בפעילויות שונות, בזמן מעברים ובמהלך המשחק החופשי (6,7). כך למשל, המחנכת יכולה לנצל את זמני ההאכלה לשימוש במושגים כמותיים ולהשתמש באופן מותאם במילים כגון יותר/פחות או גדול/קטן. באופן דומה, משחק בקוביות יכול לזמן שיח על מגוון מושגים שונים: צבעים, גדלים, צורות הקוביות, מנייתן ועוד. בפעילויות הכוללות מוזיקה ותנועה, המחנכות יכולות להפנות את תשומת הלב של הילדים למאפיינים מוזיקליים שונים (מקצבים מהירים/איטיים וכד').



לסיכום

הידע ההתפתחותי העכשווי מדגיש את היכולות הרבות של תינוקות ופעוטות ואת מנגנוני החשיבה שלהם, המאפשרים להם ללמוד הרבה מאוד בזמן קצר יחסית. למבוגרים בסביבתם יש תפקיד חשוב במתן הזדמנויות ללמידה, מתן כלים, ארגון סביבה מותאמת, יצירת מעורבות משמעותית עימם ועוד (1, 2). כל אלו מסתמכים על מערכת יחסים משמעותית של הילד עם המחנכת, שבה היא משמשת לו כחוף מבטחים וכבסיס בטוח לחקירה, ללמידה ולפיתוח מיומנויות חשיבה.

[\(ראו הרחבה בפרק "התפתחות קוגניטיבית"\).](#)



ביבליוגרפיה

- (1) אור, ע' (2020). תינוקות נפלאות תבונתם: ההתפתחות הקוגניטיבית בשנים הראשונות לחיים. תל-אביב: מופ"ת.
- (2) Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627.
- (3) גופניק, א' (2013). *התינוק החושב*. תל-אביב: מטר.
- (4) Hamre, B. K., La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Lacasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS manual, infant)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- (5) La Paro, K.M., Hamre, B. K., Pianta, R.C., & Lacasale-Crouch, J. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS manual, toddler)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- (6) זיו, י, זיו, ק', כהן, ד', מאיר, ו', סטורסקי, א', רז, ד' ושגיא-שורץ, א' (2019). *איטרס - המדד להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט*. תרגום ועיבוד מדעי-לשוני של הגרסה העברית של המהדורה השלישית, חיפה: המרכז להתפתחות הילד ופרדס הוצאה לאור. (פרטי המקור באנגלית רשומים להלן).
- (7) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS - 3)*. Teachers College Press.



קידום התפתחות שפה

שרון בולה פרידמן, מכללת אורנים

קידום התפתחות שפה | שרון בולה פרידמן, מכללת אורנים

התפתחות שפה מושפעת באופן מכריע מחשיפת הפעוט לשפה (1). השפעה זו תתבטא בעושר לשוני, זמינות השפה והבנת חוקי השפה (2). יכולת שפתית טובה תורמת לתקשורת נוחה של הילד עם סביבתו, מעשירה את ידע העולם שלו, מעודדת תהליכי שיח פנימי ועיבוד רגשי ותומכת בלמידה חברתית ואקדמית. בגיל הרך מתרחשת רכישת יסודות השפה והדיבור (3), ולכן חשוב שמחנכות שנות ינקות יבינו כיצד לשוחח עם תינוקות ופעוטות כדי לתרום להתקדמות רכישת השפה וכיצד לנצל סיטואציות יום יומיות לעידוד רכישת שפה.

ההמלצות המובאות בפרק זה נוגעות לפעוטות בעלי התפתחות תקינה, ואינן באות להחליף התערבות במקרים שבהם התפתחות התקשורת, השפה והדיבור מעוכבות. נדגיש כי בכל מקרה ובכל גיל שבו התפתחות השפה, הדיבור או התקשורת אינן מתאימות למצופה (פירוט בפרק המתייחס להתפתחות שפה בגיל הרך) מומלץ לפנות לאבחון שפה אצל קלינאית תקשורת או לאבחון התפתחותי.

תהליך רכישת שפה בקרב פעוטות מתרחש מתוך אינטראקציה בין הפעוט למבוגר המלווה, ולכן נתבונן בדרכים שבהן נוכל להפיק מהדדיות זו את קידום רכישת שפה. נתייחס לשלושה מישורים מרכזיים: תהליכי יום יום, משחק וקריאת סיפור (4).

תהליכי יום יום:

שגרת יומם של תינוקות ופעוטות מורכבת מסדרה של פעולות החוזרות על עצמן, כדוגמת אכילה, ניקיון ושינה. פעולות אלו מתבצעות על בסיס יום יומי וניתן בקלות לנצל אותן לשם עידוד שיח ופיתוח שפה אצל הפעוט. נמליץ ללוות פעולות אלו במלל, דקלומים או שירים. בצורה זו הפעוט נחשף למגוון רחב של מלים, תיאורים ופעלים שימושיים, מבין את שגרת יומו ומקבל מודל של תיאור תהליך.

• לדוגמה: נועם, בן שנה וחצי, חסר מנוחה ורעב.

מחנכת: "נועם רעב, נועם רוצה לאכול, אני אחמם לך אוכל, הנה האוכל מתחמם,



אתה רואה שהאוכל מתחמם, עוד מעט נועם יאכל, ממממ... יהיה לך טעים". במקביל להעשרה הלשונית, השפה משמשת גם כמנגנון לעיבוד רגשי-חברתי. נמליץ לתאר בקצרה את המתרחש בסיטואציה מבחינה עובדתית ולהוסיף תיאור של הרגש שאותו חווה הפעוט. באופן זה, לא רק שהפעוט יחוש שרואים את מעשיו ואת רגשותיו, אלא הוא גם ילמד כיצד לתאר את רגשותיו לעצמו ולאחרים.

• לדוגמה: נועם, בן שנה וחצי, רוצה לשחק במשאית אשר תפוסה על ידי ילד אחר. נועם בוכה ומביע תסכול.

מחנכת: "אני רואה שרצית לשחק במשאית, אולי אתה קצת עצוב שילד אחר משחק במשאית, בוא נחפש לך משאית אחרת שתוכל לשחק בה".

דרך נוספת לנצל את תהליכי היום יום להעשרת שפה היא הנאה מתהליך עשייה או יצירה משותף (תרחיש). במהלך העשייה המשותפת נמליץ ללוות את העשייה במלל, לתאר את הצפוי ולשתף את הילד בתהליך. באופן זה הפעוט מפתח תחושת שותפות ומסוגלות, נהנה מעשייה משותפת ורוכש בדרך חווייתית ורב חושית מילים, פעלים ותארים חדשים.

• לדוגמה: מאיה, בת שנתיים וחודשיים, משתתפת בעריכת השולחן לקראת ארוחת הצהריים.

מאיה: "צלחות".

מחנכת: "יופי מאיה, שמת את הצלחות על השולחן, איזה יופי שאת עוזרת לערוך את השולחן. כל הכבוד. בואי קחי את הכוסות".

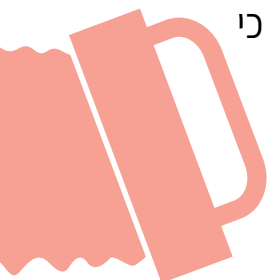
מאיה: "כוסות".

מחנכת: "הנה את שמה את הכוסות על השולחן כדי שנוכל לשתות מים. מממ.... מאיה אוהבת לשתות מים".

מאיה מביטה בסיר, מצביעה ואומרת "חם".

מחנכת: "נכון, הסיר הזה באמת חם. אני אשים אותו על השולחן, הנה, בזהירות, כי זה ממש חם".

מאיה: "פו ... פו...".





מחנכת: "זה באמת חם. נעשה פו ולא ניגע".

מאיה: "איפה כף?"

מחנכת: "אוי, באמת, איזה בלבול, שכחנו לערוך את הכפות. הנה קחי שתי כפות: אחת לי ואחת לך. אחת, שתיים. שימי ליד הצלחות. איזה כיף שאת עורכת איתי את השולחן".

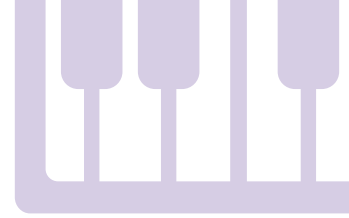
בשיח עם פעוטות וילדים נעדיף משפטי חיווי (משפט המוסר עובדה או מחשבה) על פני משפטי שאלה.

דוגמאות למשפטי שאלה	דוגמאות למשפטי חיווי
טעימה לך הגלידה?	איזו גלידה טעימה יש לך! יאמי!
אתה רוצה לקרוא את מיץ פטל?	מעניין איזה ספר נקרא היום
עם מי שיחקת היום? היה לך כיף לשחק עם יוסי?	ראיתי ששיחקת עם יוסי
הסרט הצחיק אותך?	זה היה סרט מצחיק, כמה צחקנו
נהנית בגן שעשועים?	אני ממש נהניתי היום בגן שעשועים

כמו כן, נעדיף להשתמש בשאלות בונות שיח. הכוונה לשאלות אשר מראות את העניין שלנו בתחום העניין של הילד, מרחיבות את החשיבה של הילד, מאפשרות לילד לבחור ולהחליט ומפרשות את הסקרנות שלו. זאת בניגוד לשאלות בולמות שיח, שהתשובה עליהן ידועה למבוגר המלווה, או שאלות שעונות על עצמן או שאלות כן/לא.

דוגמא לשאלות בולמות שיח	דוגמא לשאלות בונות שיח
אתה רוצה לשחק בנדנדה, נכון?	אתה רוצה לשחק בנדנדה או בחול?
מה זה? מי זה?	מעניין, איך זה עובד?
מחר תלך למעון?	מה יקרה מחר?
איך קוראים לו? מיץ פטל?	איזה ספר אתה רוצה לקרוא?
שיחקת עם יוסי?	עם מי שיחקת היום?
שיחקת בלגו?	במה שיחקת?





משחק משותף

תינוקות, פעוטות וילדים משחקים כל הזמן. משחק עבורם הוא דרך חיים ובאמצעותו הם לומדים, מעבדים, ממציאים, משננים, מכירים את יכולותיהם ומגלים את העולם (5). נבדיל בין שני סוגים מרכזיים של משחק:

GAME - משחק המבוסס על חוקים (שעל פי רוב הומצאו על ידי מבוגרים). למשחק מסוג זה יש התחלה ויש סוף, יש מנצח ויש מפסיד (או לחליפין תוצאה). לסוג משחקים זה משתייכים כל משחקי הקופסה, לרבות משחקי מסלול, כרטיסים וקלפים, וכן משחקי כדור ותופסת. לקראת גיל שלוש ילדים יכולים ליהנות ממשחקי שולחן מסוג GAME כגון לוטו או ממשחק זיכרון פשוט. משחקים אלו מתווכים על ידי מבוגר, ולב המשחק הוא שמירת חוקי המשחק ושמירה על תור. באמצעות משחקים אלו ניתן להעשיר את הידע השפתי או ידע על העולם של הילד באופן מאורגן, כתלות במשחק עצמו ובחוויה המשותפת. במשחקים מסוג זה על פי רוב יש מקום מוגבל לדמיון ולביטוי אישי של הילד והלמידה היא מונחית.

PLAY - משחק חופשי, נטול גבולות של זמן ומקום, אין לו קווים ברורים של התחלה, אמצע וסוף, אין הגבלה על מספר משתתפים ואין תוכן אחיד או חוקים ידועים מראש. למשחק זה שייכים כל משחקי הדמיון, דמויות, סיטואציות ומשחקי תפקידים. אין הכרח באביזרים ספציפיים, מכיוון שהאביזר המרכזי במשחק הוא הדמיון. לעיתים די בקופסת קרטון אחת כדי לדמיין מכונית, אונייה או מטוס. במשחק מסוג זה השפה משמשת כלי מרכזי כמתווך בין עולמו הפנימי של הילד לעולם המשחק ולעולמם של הסובבים אותו.

סוג המשחק שהילדים מובילים אותו ואקטיביים בתכנון שלו הוא PLAY. המשחק מאפשר עיבוד רגשי, פיתוח דמיון ויצירתיות, הבנת האחר ושיח פנימי וחיצוני. מכיוון שילדים משחקים כדרך חיים מרכזית, ניתן לנצל את מוטיבציית המשחק הטבעית של הילד לשם פיתוח תקשורת, שפה ודיבור (6).

(ראו הרחבה בפרק "המשחק וחשיבותו בהתפתחות הילד").

פיתוח שפה ותקשורת תוך כדי משחק (PLAY) עם הפעוט מתאפשר כאשר המבוגר המלווה שומר על שלושה כללי יסוד (4):

1. לאפשר לילד להוביל | 2. להשתתף בחוויה | 3. להוסיף שפה והתנסות.
- מתוך הבנה כי הילדים אינם חדלים ממשחקם, ניתן ליישם כללים אלו בכל חוויה



המזדמנת לנו עם הילד ולא לייחד את יישום כללים אלו למשחק בלבד.
נפרט ונסביר:

1. נאפשר לילד להוביל – נקדיש זמן להתבוננות, המתנה והקשבה על מנת להבין מה מרכז העניין של הילד ברגע נתון. נפענח את הבעות הפנים שלו, נבין את מנח ומחוות הגוף שלו, נמתין לראות את מעשיו ונקשיב למלמולו ולדבריו. אינטראקציה אשר מתמקדת בתחום המעניין את הילד מאפשרת לו להוביל את המשחק ומזמנת למידה יעילה ומהנה בהשוואה לאינטראקציה המבוססת על תחום העניין של המבוגר המלווה.

לדוגמה: יעל, בת שנתיים ושמונה חודשים, קיבלה בובה ארוזה בקופסה. המחנכת לקחה את הקופסה והביאה מספרים כדי לחלץ את הבובה מתוך הקופסה. יעל החלה לבכות. המחנכת לא הבינה מדוע, הרי רצתה לעזור ליעל להגיע לבובה. המחנכת הניחה את הקופסה על השטיח ויישמה את הכלל הראשון: היא התבוננה, המתינה והקשיבה. יעל חדלה מהבכי, אחזה בקופסה, התבוננה בציורים היפים המעטרים אותה, ליטפה את הקופסה, חיבקה אותה ושרה לה. המחנכת הבינה שיעל אוהבת שהבובה בתוך הקופסה היפה. המחנכת התיישרה על השטיח ושיחקה עם יעל בקופסה עם הבובה. יעל חייכה.

2. נשתתף בחוויה: נשתדל להיות בגובה עיניו של הילד, נשמור על זווית נוחה של פנים אל פנים, נחקה ונתמלל את מעשיו של הילד, נפרש את מחוות הגוף שלו ואת מלמוליו, נשמור על תור בשיחה הדדית, ניתן זמן לילד להגיב ונאפשר שיח הדדי.

3. נוסיף שפה והתנסות: נוסיף מידע בתחום המעניין את הילד. נעשה זאת על ידי חיקוי, פרשנות, הוספה, תמלול והרחבה של דבריו ומעשיו של הפעוט. נשתמש בג'סטות ובהבעות פנים. ברכישת מילים חדשות נדגיש ונחזור עליהן בהקשרים שונים. לדוגמה: מיכאל, בן שנתיים, יושב על השטיח ומסיע מכונית. המחנכת יושבת מולו. מיכאל: "טו...טו...".

להלן דוגמאות לאפשרויות תגובה של המחנכת אשר יעודדו את פיתוח השפה:

1. המחנכת מחקה את מלמולו של מיכאל ומוסיפה: "טו...טו... האוטו נוסע!".
2. המחנכת מתארת: "מיכאל מסיע את האוטו! טו...טו...!".
3. המחנכת לוקחת מכונית נוספת ומחקה את משחקו של מיכאל.
4. המחנכת מרחיבה: "גם אבא נוסע באוטו לעבודה".



הקראת סיפור

- ספרים הם דרך מהנה וזמינה לפיתוח שפה, תקשורת ושיח בקרב פעוטות וילדים. נתייחס לספר כאל פעילות הדדית המאפשרת שיחה ומשחק ולא נצמצם בהכרח את תפקידי הילד למאזין בלבד. להלן כמה הצעות לעידוד שפה, תקשורת ושיח באמצעות ספר:
1. נשלב ספרים שיש בהם חזרתיות, למשל: חמישה בלונים (7), תירס חם (8), איילת מטיילת (9), חנן הגנן (10) וכד'.
 2. נעודד עיון משותף בספר, נאפשר לילד להחזיק את הספר, לדפדף ולעצור כשהוא מתעניין.
 3. נאפשר לילד לבחור ספר, גם אם הוא בוחר באותו ספר שוב ושוב בתקופה מסוימת.
 4. נשתדל לפתח שיחה על הספר באמצעות משפטי חיווי או שאלות בונות שיח.
 5. נמתין לתגובת הילד לפני שנדפדף לעמוד הבא.
 6. נפתח בשיח על האיורים המלווים את הסיפור.
 7. נעודד פעילות משותפת הקשורה לספר (משחק, יצירה, מאכל או המחזה).

[\(ראו פרק ספרות ילדים בשנות הינקות\)](#)

לסיכום

חשיפת התינוק והפעוט לעושר לשוני יכולה לעודד את התפתחות השפה והדיבור. תמלול תהליכים יום יומיים, שיקוף רגשי-חברתי ותיווך תהליכי חשיבה יכולים להיעשות בקלות במעון, במעון ובבית. בפני מחנכות שנות ינקות עומדות שפע של הזדמנויות לקידום התקשורת, השפה והדיבור ונמליץ לנצל אותן לשם קידום הפעוט.

ביבליוגרפיה

- (1) Daskalaki, E., Blom, E., Chondrogianni, V., Paradis, J. (2020). Effects of parental input quality in child heritage language acquisition. *Journal of Child Language*, 47(4), 709-736.
- (2) רום, א', צור, ב' וקריזר, ו' (2012). והילד אומר; רכישת שפה ותקשורת בילדות. מופ"ת.
- (3) רום, א', צור, ב' וקריזר, ו' (2009). שפה וקוץ בה: לקויות תקשורת שפה ודיבור אצל ילדים, מופ"ת.
- (4) מנולסון, א' (1992). לשיחה דרושים שניים. הוצאת מרכז האנן.
- (5) רום, א', צור, ב' וקריזר, ו' (2003). ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים. מופ"ת.
- (6) Quinn, S., Kidd, E. (2019). Symbolic play promotes non-verbal communicative exchange in infant caregiver dyads. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 33-50.
- (7) רות, מ' (1974). חמישה בלונים. סדרת פשוט, ספרית פועלים.
- (8) רות, מ' (1978). תירס חם. ספרית פועלים.
- (9) הופר, ר' (2002). איילת מטיילת. כנרת זמורה דביר.
- (10) הופר, ר' (2003). חנן הגנן. כנרת זמורה דביר.



עבודה במסגרות מרובות תרבויות ושפות

ד"ר ענת פורת, מכללת סמינר הקיבוצים, רן כהן אהרנוב, ילדותא

ד"ר ענת פורת, מכללת סמינר הקיבוצים,
רן כהן אהרונב, ילדוטא

עבודה במסגרות מרובות תרבויות ושפות

הנטייה שלנו כבני האדם היא להעדיף את האנשים שדומים לנו ולפתח דעות קדומות על אנשים אחרים, ובעיקר על השונים מאיתנו ועל אלה שלא מוכרים לנו. דעות קדומות מתייחסות לרוב למאפיינים כלליים של קבוצה חברתית אחת, ואנחנו משייכים מאפיינים אלה לכל אדם החבר באותה קבוצה. דעות קדומות מכילות עמדות, לרוב שליליות, כלפי חברי קבוצה מסוימת רק בגלל השתייכותם לקבוצה זו.

בכל מעון יש מגוון תרבויות ושונות בין הילדים ובין הוריהם. נשות צוות בעלות מודעות ומיומנות בתקשורת יעילה עם אנשים וילדים מתרבויות שונות הן בעלות כשירות תרבותית (1) (Cultural Competence) מחנכות בעלות כשירות תרבותית יהיו פתוחות למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות שאינן מוכרות להן מתרבותן. הן יתאמצו לזהות את המאחד בין האנשים, אך יוכלו גם להבחין בייחודיות של כל אחד מהילדים ולתת לה מענה. תמיכה של הצוות החינוכי בהתפתחות זהות תרבותית היא הכרחית מכיוון שילדים מתפתחים בתוך הקשר תרבותי (2) ומכיוון שהתרבות שממנה באו היא חלק בלתי נפרד ממי שהם.

דימוי עצמי והערכה עצמית של ילדים נבנים באמצעות התנסויות ותגובות של הסביבה אליהם. כאשר הסביבה החברתית תומכת, ואפילו מקבלת בברכה, את מגוון הזהויות של הילדים, נוצרת אצלם תחושה של נראות, תוקף וקבלה ("רואים אותי, אני שייך, אני שווה, אוהבים אותי כמו שאני"). כך מתבססת הקבלה של האחרות והייחודיות של כל ילד ומתאפשר לילדים לבטא את מגוון הזהויות שלהם בקבוצה. חיים בסביבה שבה מגיל צעיר יש מקום לתרבויות מרובות מחזקת את היכולת של ילדים לקבל ולהעריך גם את מי ששונה ממנו, להיות סקרנים ולהתעניין באחר. כבוד והכרה של תרבותם ושל הרקע המשפחתי, לצד התבססות על פדגוגיה המשתפת את המשפחות בלמידה, מחזקים את הרווחה של הילדים (3).

מאפייני מעון רב-תרבותי

מעון רב-תרבותי הוא מעון שהמאפיין המרכזי שלו הוא פתיחות וקבלה. כולנו רוצים להגיד על עצמנו שאנחנו פתוחים ומקבלים את האחר והשונה, אבל בפועל, כשזה

דורש מאיתנו לעשות מעשה ולפעול בשונה ממה שאנחנו רגילים, או לשנות דרכי חשיבה ועבודה של שנים, זה בכלל לא פשוט. אנחנו רגילים לעבוד בדרך מסוימת שמתאימה לרוב הילדים, לרוב ההורים וגם לרוב הצוות, וכך אנחנו מטפלים ומחנכים שנים רבות. זה בכלל לא טבעי עבורנו לשים פתאום זרקור על מיעוט שנמצא במעון שלנו או אפילו על ילד יחיד אשר דורש מאיתנו לנהוג אחרת במעון כולו. לדוגמה, ילד הדובר שפה שאינה עברית שצריך למצוא עבורו את הדרך לשמוע סיפורים גם בשפתו, או ילד במעון שהתזונה שלו שונה מהתפריט הרגיל.

אם נבין שמעון רב-תרבותי הוא מעון שמתאים את עצמו לכלל באי המעון (ילדים, הורים וצוות), לא משנה מה הזהות שלהם, מאיזו תרבות הגיעו, מה הדת שלהם או מה הצרכים המיוחדים שהם נזקקים להם, אז נדע שעשינו עבודה חינוכית מיטבית. חינוך מסוג זה הוא מצד אחד דואג ופתוח באמת לכל באי המעון, וגם פועל כדי לתת לכל אחד מקום במעון, ומצד שני הוא מחנך את האחרים, וכך גם את החברה העתידית, לסובלנות כלפי האחר, לאמפתיה, לפחות אלימות ולקבלה רבה יותר.

דרך טובה להרכיב את "המשקפיים הרב-תרבותיות" על העיניים ולעשות את השינוי הנדרש במעון היא לשאול את עצמנו ואת השותפות לצוות האם הסדיריות (פעולות קבועות שחוזרות על עצמן בצורה קבועה, כמו זמן מפגש, יצירה, חגים או קבלת שבת) שלנו במעון מאפשרות לנו לראות את האחר ונותנות לו מקום? האם הפעילות שאנחנו עושות עכשיו מתאימה לכולם? אם לא, למה לא? כיצד נוכל להתאים אותה טוב יותר לכולם? האם סדר היום מתאים לכולם? האם הסביבה החינוכית מתאימה לכולם? האם השירים, חגיגת החגים, הלוחות, האביזרים והמשחקים במעון מותאמים לכולם?

מעבר לכך שמעון רב-תרבותי דורש מאיתנו לשנות דרכי עבודה שהיינו רגילים אליהם כל השנים, ישנם גם חששות נוספים, כמו החשש ש"אם אני אתייחס לדת אחרת או לתרבות אחרת זה יבלבל את הילדים והם לא יכירו את המנהגים שלהם". חששות מהתערבות וכעס ההורים יכולים להתפוגג כאשר יש שקיפות ושיתוף בתפיסת העולם ובפעולות שנעשות בעקבות תפיסת עולם זו. פרק זה יכול להוות חומר קריאה או בסיס לדיון עם הורי המעון על חשיבות הרב-תרבותיות במעון ועל חשיבות הפעולות שצריך לעשות על מנת להיות מעון כזה.

לעיתים נראה למחנכות שעדיף להתעלם מתרבויות שונות ולא לדבר על ההבדלים הקיימים כדי לא להדגיש אותם. אולם התעלמות כזו מונעת מאיתנו לתת מקום להבדלים תרבותיים ובין אישיים, להכיר ולהוקיר את האחר. ההכרה בצבע שונה, או בהשתייכות תרבותית שונה, היא הכרחית כדי לתת לגיטימציה להבדלים אלו וכדי ליהנות מהתרומה הייחודית שהזהויות השונות תורמות לחברה.

דרכי פעולה לעידוד רב-תרבותיות במעון

בכדי להפוך את המעון ל"מעון של כולם" יש צורך בשינוי של התפיסה לכזו ששמה במרכז את הרגישות לאחר, לתרבות אחרת, לזהות שונה, לדת אחרת ולצרכים מגוונים של הילדים, ההורים והצוות. הדבר דורש מצוות המעון להבחין בייחודיות של ילדים בקבוצה ולזהות קבוצות שונות (מבחינה תרבותית, דתית וכד') בתוך כיתת המעון, וכן להיות מודעים למקומות שבהם אנחנו שיפוטיים כלפי האחר רק בגלל היותו שונה מאיתנו. הדרך להתמודד עם המורכבות הרב-תרבותית היא להשהות את השיפוטיות ולקדם היכרות מעמיקה עם "האחר" במעון. נציע פה פעולות בארבעה מישורים:

- א. ארגון הסביבה
- ב. פעולות כצוות
- ג. דיאלוג עם הילדים
- ד. חיבור לקהילה.

ארגון הסביבה

ארגון סביבה רב-תרבותית יאופיין במגוון רחב של משחקים, אביזרים ותפאורה שיביאו לידי ביטוי את השונות אשר קיימת בתוך המעון ובחברה בכלל.

לדוגמה: הספרייה במעון תהיה נגישה ובתוכה יהיו ספרים בשפות שונות, עם דמויות של ילדים בעלי שונות: מוצא שונה, לבוש שונה, צבע עור שונה, משקפיים, כיסא גלגלים, בנים ובנות; בפינת הבובות יהיו בובות בצבעי עור שונים ועם מאפייני לבוש שונים (כיפה למשל); במעון שיש בו ילדים ממוצא אתיופי כדאי לשים גם בדים שישמשו כמנשא לתינוקות; במטבח המשחק כדאי שיהיו כלי אוכל ושתייה מסורתית כדוגמת אלה שיש בבית הילדים (כגון ערכת טקס "הבונה" להכנת קפה אתיופי או ערכה להכנת תה ערבי). על אנשי הצוות להיות מודעים לחגים השונים של הקהילות השונות בארץ, בנוסף לחגים היהודים המוכרים, כדוגמת חג הסיגד של הקהילה האתיופית, הנוביגוד

לילדים ממוצא רוסי, הרמדאן ועיד אל פיטר אצל ילדים מוסלמים או כריסמס אצל ילדים נוצרים. במעון אפשר להציג את סממני החג, מאכלים, שירים ומנהגים שונים. ניתן ללמוד על החגים מהילדים, מההורים, ממגשרים, מרבנים ומהאינטרנט. כל צוות יכול לבחור למה היה רוצה להתייחס ובאיזה היקף. ניתן להביא למעון את ההורים כדי ללמד את כל הילדים שירים, מנהגים ומאכלים שונים, וכן להביא לסביבת המעון ספרים, תמונות להצגה על הקירות או על שולחנות וקישוטים של החגים השונים (כך למשל ניתן לגלות שיש קישוטים של הרמדאן שדומים מאוד לקישוטים בסוכות), וכן צעצועים שונים, כמו ביצת וארנב הפסחא של הנוצרים.

פעולות כצוות

מגוון זהויות ותרבויות קיים גם בקרב צוות המחנכות. היכרות עם תרבותן וחיבור עם זהויותיהן יאפשרו שיתוף פעולה יעיל, חוויית עבודה טובה ותחושת רווחה. לדוגמה: העמקת ההיכרות באמצעות יצירת תעודת זהות אישית ותרבותית של נשות הצוות שתהיה חשופה לעיני באי המעון.

ישיבות צוות קבועות שבהן עוסקים בסוגיות שעולות בהקשר הרב-תרבותי בחיי היום יום במעון, במפגש עם הורים, בעבודה המשותפת ובצורכי הילדים, יאפשרו לזהות את השיפוטיות והאמונות כלפי הקבוצות השונות, להבין מה עומד מאחוריהם ולהרחיב את נקודת המבט של כלל הצוות. בישיבת הצוות אפשר להתאמן על "כניסה לנעליים של האחר" במשחק תפקידים, לזהות את הצרכים השונים של כולם, לדבר על החוויה הרגשית, שהיא לעיתים שונה בין חברות צוות שונות, ולחשוב ביחד על דרכי התמודדות. סדירות של "נקודת המבט שלי על..." מאפשרת להביע דעות שונות ולראות דברים באופן אחר, כולל לגבי התפתחותם וצרכיהם של הילדים במעון.

דיאלוג עם הילדים

הדיאלוג עם הילדים מתייחס להרחבת ההקשבה של הצוות לילדים, לחקירה וללמידה של ההעדפות, הנטיות ודרכי הלמידה שלהם ולתגובה מתאימה של הצוות. דיאלוג כזה יאפשר לילדים להיות מוכרים ולהיות פחות אנונימיים בפני הצוות. כך אפשר יהיה להבחין בדומה בין הילדים מבלי לצמצם את הזהות הייחודית. אפשר לעשות זאת באמצעות תצפיות ותיעוד בזמן פעילות חופשית ומובנית של הילדים, יצירת לוח עם תמונות ותיעוד של מאפיינים תרבותיים של הילד ומשפחתו. תמונות כאלה ייצרו גשר בין הבית, הקהילה והמעון.

חשוב לתת מקום במעון לשפות שונות שהילדים דוברים. הרצון לייצר אחידות בקבוצה ובתרבות הישראלית ודאגה להתפתחות השפתית של הילד גורמות לכך שיש, פעמים רבות, התעקשות לשימוש רק בשפה העברית. אולם מתן לגיטימציה לילדים לדבר גם בשפת האם שלהם מאפשרת חיבור לתרבות ולזהות של משפחת המוצא והקהילה. ילדי המעון נמצאים ברובם בשלבים הראשונים של רכישת שפה. מתן אפשרות לתקשר בשפת האם עם מחנכת דוברת השפה עשויה להקל על הילדים ולהפחית מצב של הימנעות משימוש בשפה החדשה ובתקשורת מילולית בכלל (3). גישה רב-תרבותית נותנת מקום ללמידה הדדית של שפות. המחנכת יכולה ללמוד כמה מילים בשפת העולים החדשים ואף ללמד אותן את קבוצת הילדים, כדי ליצור תקשורת טובה יותר. גם הילדים שדוברים שפה אחרת יכולים ללמד את חבריהם את שפתם, מה שסייע להם להתקרב לילדים, להכיר ולהיות מוכרים. ניתן גם להשמיע במפגש שיר בשפה שבה מדברים חלק מהילדים או אנשי הצוות. אם אפשר, כדאי לשלב בצוות מחנכות הדוברות את השפות השונות של הילדים בקבוצת המעון, אך לצורך רכישה נכונה של השפה העברית, רצוי לדבר רוב הזמן עם הילדים בעברית ולעודד אותם לדבר בעברית.

הדיאלוג עם הילדים ייקח בחשבון, במידת האפשר, את נקודת המבט שלהם על חייהם בתחומים שבהם הם יכולים לשתף בהעדפות שלהם. ככל האפשר יינתן לילדים לבחור עם מי לשחק, כמה לשחק ובמה לשחק.

חיבור לקהילה

החיבור לקהילה ולמשפחות מאפשר לצוותים החינוכיים להכיר לעומק את תרבות הילדים ולשתף את המשפחות בתהליך החינוכי. דיאלוג פתוח בין המשפחות לצוות מאפשר ללמוד על הצרכים המגוונים, התרבותיים והאישיים של המשפחות ושל הצוות. שיחה כזאת, המתנהלת כמה פעמים בשנה, מייצרת היכרות תרבותית ואישית, קרבה והבנה הדדית. חשוב ליזום אירועים, מסיבות, חגים ופרויקטים עם ההורים ונציגים מהקהילה אשר לוקחים בחשבון את הרב-תרבותיות של משפחות המעון. שיתוף ההורים בתהליך החינוכי של הילד שלהם יאפשר לצוות להכיר מנהגים והעדפות משפחתיות ולהתאים את התהליך לקבוצת המעון (למשל בתהליך הגמילה מחיתולים). החיבור לקהילה וההיכרות יאפשרו לחדד את הרגישות התרבותית, לדוגמה: להתאים טקסטים של הודעות ושירים במסיבות למשפחות מגוונות, כמו התייחסות להורי הילדים ולא לאבא ולאבא ולאבא ולאבא כאשר יש במעון משפחות חד-הוריות או חד-מיניות.

לסיכום

חשוב כי קידום של תרבות מכילה הלוקחת בחשבון את המגוון והשונויות יתבצע בקביעות ולאורך זמן. דרכי הפעולה המתוארות בפרק זה מציעות להתבונן, לשאול, להכיר את האמונות, הערכים ודרכי הפעולה ולבחון את התאמתם למגוון התרבותי של הילדים, נשות הצוות וההורים.



ביבליוגרפיה

(1) Cross, T., Bazron, B.J., Dennis, K.W., Isaacs, M.R.(1989). *Toward a socially competent system of care*. Washington DC: CCSP Technical assistance care.

(2) סבר, ר' (2001). בוללים אות שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. בתוך גדיש, א': *ביטאון לחינוך מבוגרים*, 7.

(3) Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research. Early Childhood Education*. 2(1), 63-75.



מחנכת וקבוצת ילדים

אלה הוכמן-מאכט, תוכנית "ללמוד לחיות ביחד"

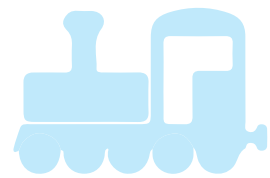
מחנכת וקבוצת ילדים | אלה הוכמן-מאכט, תוכנית "ללמוד לחיות ביחד"

ילדים בגיל הרך מבליים שעות ארוכות מדי יום בקבוצה שאינה המשפחה: במעונות, במשפחתונים, בגני ילדים ובצהרונים. למעשה, הם מבליים חלק ניכר משעות הערות שלהם במצב קבוצתי (לעיתים אפילו יותר שעות מאשר בסביבה הביתית) (1). המעבר מהבית לסביבה קבוצתית פותח בפני ילדים עולם חדש של חוויות רגשיות וחברתיות – חלקן מרגשות ומהנות וחלקן מתסכולות ומציפות רגשיות (2). אם כך, השהות בקבוצה יכולה להוות הזדמנות ללמידה ולהתפתחות, אך יכולה להוות גם מקור לקושי ולדחק עבור חלק מהילדים. מחנכת קשובה, המודעת לאתגרי החיים ביחד בקבוצה, יכולה לעזור לילדים לרכוש את היכולות הנדרשות להם על מנת להיות שותפים מלאים בקבוצה.

כמבוגרים אנו מכירים היטב את ההתנהלות בקבוצה: עלינו להיות קשובים לאחרים ולפענח את כוונותיהם ואת רצונותיהם, להתחשב בהם (על ידי איפוק, ויתור וריסון), אך גם לעמוד על שלנו ולהבהיר לאחרים את רצונותינו. כמבוגרים, אנחנו יודעים שקבוצות מחייבות אותנו לסנן רעש והמולה ולהשיג לעצמנו רגעים של פרטיות, לצד שותפות והנאה עם אחרים. במשימות האלה ובאחרות – יעסוק פרק זה. נבחן מה קורה לילד בקבוצה, בגיל שבו היכולות הרגשיות והחברתיות שלו עדיין בהתהוות (3) ונציע למחנכת רעיונות כיצד לנצל מצבים יום יומיים המתרחשים בכל קבוצה כדי לסייע לילדים להתמודד עם האתגרים המרובים ולחוויות חוויות מיטיבות ברוח התוכנית "ללמוד לחיות ביחד" (2).

מה קורה לילדים במסגרת קבוצתית

ילד לומד לפתח התנהגויות חברתיות דרך התנסויותיו וחוויותיו במסגרת הביתית וגם במסגרת החינוכית. פעוטות בקבוצת השווים מהווים משאב ללמידה הדדית ולפיתוח כישורים חברתיים. השהות בקבוצה מאפשרת הקניית דפוסים של יחסים בין אישיים לשנים הראשונות לחיים, טיפוח יכולות של ילדים ללמוד לחיות יחד בקבוצה: ללמוד לראות את האחר, להתאים את התנהגותם לאחר, להבין את השפעת התנהגותם על האחר ולרכוש רפרטואר רחב של כישורי אינטראקציה, כגון: ללמוד אוצר מילים ושיח חברתי, להביע בצורה ברורה את הרצונות, לשכלל את כישורי ההצטרפות למשחק וכד'.



ישנם ילדים שמסתגלים בקלות לחיי קבוצה ועבורם השהות במעון או במעון היא מקור להנאה. עם זאת, אצל חלקם עולה רמת הקורטיזול (הורמון הדחק) בקבוצה, במיוחד ילדים הנמצאים במסגרת המעון שעות רבות, בהשוואה לרמת הקורטיזול של ילדים הנמצאים בבית (4). לא כל הילדים חווים דחק כשהם בקבוצה. המחקר מלמד אותנו שיש ילדים שאצלם הפרשת הקורטיזול מוגברת, ואותם מכנים "ילדים רגישים לדחק". התנהגותם של ילדים אלה יכולה לבוא לידי ביטוי בשתי דרכים. הדרך הראשונה יכולה להיות בכך שהם יהיו מופנמים ונוטים לנסיגה חברתית. נבחין שהם דרוכים, מתבוננים מהצד, המבט שלהם יהיה לא ברור לקריאה והם יפנו למטפלת במבטים קצרים. עבורם השהות בקבוצה מלאת הפתעות לא צפויות והם נוטים להיבהל מכל דבר. מאידך, בקוטב השני, יכולים אלה להיות הפעוטות המחצינים והמגלים קשיי ויסות ונטייה להתנגדות. הם יכולים להתפרץ בכעס כאשר מגבילים אותם, ולפעמים אף בתוקפנות. מצבים מרובים בקבוצה נתפסים אצלם כאיום והם לא פועלים ביעילות כשהסביבה החברתית תוססת (5).

מחנכת רגישה יכולה להכין מראש את הילדים הנתונים לדחק לקראת שינויים שעומדים להתחולל, או לשבת ליד הילד השקט והמופנם בזמני מעברים מפעילות לפעילות ולתת לו תחושת ביטחון. היא יכולה להזכיר לילד הכועס והמתפרץ ש"עוד מעט נתחיל לאסוף צעצועים ואני אבוא להיות לידך כי אני זקוקה לעזרתך, אתה אוסף מאוד יפה" וכד'.

גם הילדים הסתגלנים, אלה שעבורם השהות בקבוצה אינה מלווה בדחק מוגבר, עדיין חשופים למצבים רגשיים של אחרים. הם עדים להבעה הרגשית הסוערת של חבריהם לאורך כל היום, באופן אינטנסיבי ובמשך שעות רבות. גם הם זקוקים לעזרת המחנכת, שיכולה להסביר להם את תגובת חבריהם: "דני בוכה עכשיו, קשה לו, לכן אני יושבת לידו, כדי לנחם אותו ולעזור לו להירגע". כלומר, התנהגות דחק של ילד בקבוצה והאופן שבו המחנכת מגיבה אליו משפיעה לא רק על הילד עצמו, אלא גם על שאר הילדים בקבוצה הנמצאים בקרבתו וצופים באירוע.



לסיכום

על המחנכת לדעת לזהות פעוטות שהם בסיכון מוגבר לדחק במסגרת קבוצתית. אלו הם הביישנים, מחד, והכועסים, מאידך, אשר זקוקים לפיגומים ולעזרה (ראו הרחבה בפרק "תהליכי ויסות עצמי בגילי הינקות").

מה נדרש מהפעוט על מנת להיות במיטבו בקבוצה

כדי שפעוט יוכל לפעול כחלק מקבוצת השווים הוא צריך לפתח בהדרגה יכולת רגשית-חברתית.

יכולת זו כוללת שלושה מרכיבים: הבנה רגשית וחברתית, הבעה רגשית וויסות רגשי.

1. הבנה רגשית והבנה חברתית: התפתחות של יכולות חברתיות מבוססת על יכולות קוגניטיביות ("קוגניציה חברתית"). פעוטות מתחילים ללמוד להבין את האחרים בסביבתם, לדעת לפענח את כוונותיהם, רצונותיהם ורגשותיהם. הם אף מתחילים ללמוד איך להתנהגות שלהם משפיעה על האחרים בקבוצה וללמוד לצפות איך אחרים יגיבו אליהם במצבים שונים. הם גם מתחילים ללמוד שיכולות להיות תוצאות מרובות לכל התנהגות. לדוגמה: פעוט שרוצה מאוד דובי שנמצא אצל פעוט אחר, מבין שאם ימשוך ביד של חברו זה יעזור לו להשיג את הדובי, אבל הוא לומד שהדבר עלול להוביל גם לבכי של החבר וגם לגערות מהמבוגר, ואולי בסופו של דבר הדובי יילקח ממנו בשל התנהגותו. באמצעות תיווך עקבי הוא יוכל ללמוד שהוא יכול להשיג את הדובי הנחשק בדרכים אחרות (לסמן על צרכיו לחבר או למחנכת, להציע לחבר משחק חלופי וכד'). ההבנות הרגשיות והחברתיות מתפתחות בהדרגה לאורך הילדות. אם כך, מחנכת שעובדת עם פעוטות ותינוקות נדרשת להרבה סלחנות, הכלה ואורך רוח. עליה לתווך, ללוות ולתמוך בילדים במצבים יום יומיים שמתרחשים בקבוצה.

2. הבעה רגשית: היכולת לסמן ולתקשר לאחרים באמצעות התנהגות ברורה מה אני מרגיש, למה אני מתכוון ומה אני רוצה מתחילה להתפתח בינקות. יכולת זו הינה בסיס לקידום יכולותיו החברתיות של הפעוט. לדוגמה: פעוט יוזם קשר עם המחנכת על ידי הבעה ברורה של הושטת ידיים לקבלת חיבוק. המחנכת יכולה לעזור לילדים לרכוש יכולת זו גם במגעים שלהם עם ילדים אחרים בני גילם. היא יכולה לומר למשל: "אתה רוצה את הספר שיש למיכל? הנה, תצביע על הספר שלה ותגיד: תני לי בבקשה". כך המחנכת מדריכה בהדרגה את הילדים כיצד להיות ברורים וחיוביים דרך ההבעה שלהם.

3. יסות רגשי: מתייחס ליכולת שיש לכולנו להתמודד ולנהל את עצמנו במצבים של עוררות רגשית (למשל במצבי כעס ותסכול, אך גם ברגעי התלהבות והנאה). זוהי יכולת חשובה שמאפשרת להגיע בהדרגה לשליטה עצמית ולריסון עצמי. לדוגמה: פעוט שרוצה להצטרף למשחק בארגז חול ונדחף על ידי פעוט אחר, מרסן את עצמו ולא דוחף בחזרה, מצליח לקחת דלי ממקום אחר ולחוות חוויה של הצלחה חברתית עם פעוט אחר. (ראו הרחבה בפרקים "תהליכי יסות עצמי בגילי הילדות" ו"התפתחות רגשית-חברתית").

יכולת זו של יסות תלויה גם במזג של הילד וגם נרכשת באמצעות תמיכה, רגישות ותיווך של מבוגרים בסביבה הקרובה. למשל, על אף שפעמים רבות הפעוט יודע איך מצופה ממנו להתנהג במצב מסוים, קשה לו להתאפק ולרסן את התנהגותו, ועל כן זקוק להנחיה ולתמיכה של מבוגר. חשוב שנבין כי בשנים הראשונות לחייהם מרבית הפעוטות זקוקים עדיין ל"יסות בשניים" – יסות ביחד עם מבוגר (2).

מחנכת שמכירה את שלושת המרכיבים של "יכולת רגשית-חברתית" – הבעה, הבנה וייסות – תוכל לזהות את נקודת החוזק ואת האתגרים של כל פעוט: באיזה משלושת המרכיבים הוא מתקשה – האם הוא מבטא קושי בהבנה החברתית וצריך שנעזור לו להבין ולפענח כוונות של אחרים? האם הוא זקוק לתמיכה ולהדרכה בפיתוח יסות עצמי ושליטה בדחפים? אולי עלינו לעזור לו לזהות טוב יותר את רצונותיו, להיות ברור יותר לאחרים ולהדריך אותו להתנהג כך שהאחרים יוכלו להבין אותו? כך או כך, מרבית הילדים בגיל הרך עדיין זקוקים לתמיכה, להכוונה ולהזדמנות לתרגל ביחד עם המחנכת כישורים רגשיים-חברתיים.

– תפקיד המחנכת בגיל ינקות בהקשר של ניהול קבוצת פעוטות –

הקבוצה מזמנת לפעוטות חשיפה למצבים רגשיים של אחרים. החוויה של היחיד בקבוצה הופכת לחוויה של כולם כאשר הפעוטות מתקרבים כדי ללמוד על מצבו של האחר. תופעה זו נקראת "קהל הצופים". במצבים אלו תפקידה של המחנכת הוא ללמד כישורים חברתיים באמצעות שלוש אסטרטגיות (1):

• התערבות על ידי הדגמה (Modeling)

• יצירת הזדמנויות לתרגול ולאיומן (Coaching)

• תגובות מיידיות לנוכח מצבים רגשיים וחברתיים בקבוצה (Contingency)



אסטרטגיות אלו באות לידי ביטוי בשלושה מצבים:

- טיפוח פרו-חברתיות במצבי מצוקה במעון
- טיפוח פרו-חברתיות בזמן משחק
- טיפוח פרו-חברתיות בזמן מריבות וקונפליקטים בין הפעוטות

טיפוח פרו חברתיות בזמן מצוקה

המחנכת מודעת להיותה מודל להתנהגות פרו-חברתית (התנהגויות חברתיות חיוביות). בהתנהלותה היא מסייעת לילדים בפתרונות ובמתן נחמה, אולם גם מעבירה מסרים לילדים הצופים בה. היא יכולה לומר לדוגמה: "ראיתי שקשה לך ולכן התקרבותי לעזור", "טוב שבאת אליי כשהיית צריכה עזרה".

המחנכת מזמינה את הפעוטות לזהות ולתרגל התנהגויות פרו-חברתיות ומפעילה את קהל הפעוטות שצופה מהצד. היא יכולה לומר לדוגמה: "מי רוצה לעזור לי לנחם את רפי? הוא עצוב מאוד עכשיו".

המחנכת מחזקת ומשבחת גילויים ספונטניים של אמפתיה. היא יכולה לומר לדוגמה: "יעל רואה שאתה עצוב והיא נותנת לך מוצץ. תודה לך יעל".

שימוש בשפה רגשית - המחנכת מתארת לילדים מה אולי מרגיש החבר. היא יכולה לומר לדוגמה: "נראה לי שליאור כועסת מאוד עכשיו כי היא רצתה את הדובי".

זמינות פיזית של המחנכת הופכת לזמינות רגשית. לדוגמה: כשפעוט טרוד ועייף ואין לו יכולת להכיל את התסכול והכעס שלו, המחנכת יכולה לומר "אני אשב כאן קרוב כדי להרגיע את דני". ההיגד הזה מופנה גם לדני אבל גם לקהל הפעוטות שצופה בקושי של דני. המחנכת מבינה שדני הבוכה זקוק למשענת ולהכלה רגשית, אבל גם הילדים הצופים מהצד זקוקים להכלה זו.

טיפוח פרו-חברתיות בזמן משחק

המחנכת מתווכת בין ילדים ברגעי התבוננות זה בזה, מתוך ידיעה שלהתבוננות בחבר יש חלק בלמידה החברתית. היא משמשת גשר בין הכוונות הלא מדוברות של הילדים. היא אומרת במילים את מה שהילדים הצעירים אומרים בהתנהלות לא מילולית. היא מעודדת קריאת סימנים לא מילוליים כדוגמת: "אני חושבת שהוא לא רוצה להפריע לך, הוא רק רוצה לשחק איתך ביחד". המחנכת מציתה קשר בין הפעוטות שעדיין אינם בשלים מספיק ליצור קשר בעצמם זה עם זה. המחנכת מלמדת כישורי הצטרפות למשחק. היא מתרגמת כוונות ורצונות של ילדים, לדוגמה: "יעל עומדת קרוב אליך."

אולי היא רוצה לשחק איתך". המחנכת מלמדת שפה מילולית להבעת כוונה ורצון. היא משתמשת במשפטי הצטרפות פשוטים כמו: "תן לי גם, גם אני רוצה".

טיפול פרו-חברתיות בזמן מריבות וקונפליקטים בין הפעוטות

בזמן מריבה, המחנכת מבטיחה הגנה לשני הצדדים ואומרת: "אני שומרת עליך שלא ירביצו לך במעון ואני שומרת על דני שאתה לא תרביץ לו".

המחנכת מדגימה התערבות שיש בה שילוב של הצבת גבולות עם אמפתיה. לדוגמה: "אני רואה שמאוד רצית את הקובייה של לירון, והיה קשה לך להתאפק ולכן נתת מכה ללירון, אבל אנחנו לא מרביצים במעון לחברים. אתה יכול לקחת משחק אחר". המחנכת לומדת להיות מגשרת במריבות ולא שופטת. היא מעוררת אמפתיה לרגשות ולרצונות של כל צד. המחנכת מאמנת בכישורי שליטה עצמית. היא מטפחת ניצני ויסות על ידי אמירות כמו: "ראיתי שרצית מאוד את הכף בארגז החול, כמעט חטפת מיעל את הכף, אבל התגברת".

לסיכום

השהות במעון יכולה לזמן התפתחות חברתית, אמפתיה, שליטה עצמית, הבנה חברתית והזדמנות להתמודד עם מצבים טעונים, אך השהות בקבוצה עלולה גם לגרום לחוויות של תסכול ודחק. מחנכת שנות ינקות יכולה לקדם את היכולות רגשיות-חברתיות של הפעוטות ולהשתמש בחוויות יום יומיות כמקור ללמידה. לשם כך יש לזהות ולנצל את המצבים החברתיים המתאימים.

ביבליוגרפיה

- (1) Denham, S.A. (1998). *Emotional Development in young Children*. Guilford
- (2) רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). לא נולדים אלימים – החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. הקיבוץ המאוחד.
- (3) גת, ל' ודיין, י' (2021). התאמה תרבותית של תוכנית ההתערבות "ללמוד לחיות ביחד" לגננות בחברה הערבית בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"ט (53), 65-88.
- (4) Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child development*, 74(4), 1006-1020.
- (5) Phillips, D. A., Fox, N. A., & Gunnar, M. R. (2011). Same place, different experiences: Bringing individual differences to research in child care. *Child Development Perspectives*, 5(1), 44-49.
- (6) זיו, מ' (2009). התפתחות ההבנה החברתית בגיל הרך. בתוך ע' בקר (עורכת), עם מי שחקת בן היום-עולם החברתי של ילדים בגיל הרך (עמ' 197-216). מכון מופ"ת.



קשרי המחנכת עם ההורים

דינה גילבי, מכללת אורנים ותוכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית

קשרי המחנכת עם ההורים | דינה גילבי, מכללת אורנים ותוכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית

הבחירה להיות מחנכת בגיל הרך נובעת בעיקר מהרצון לעבוד עם ילדים צעירים ולעסוק בטיפול, בטיפוח ובחינוך. מחנכות שואפות להעניק חום ותמיכה רגשית ולאפשר את התנאים האופטימליים להתפתחות תקינה. במציאות היום יומית, מעבר להשקעה הרבה המוקדשת לילדים, מחנכות מוצאות את עצמן עסוקות לא מעט עם ההורים והקשר עימם.

המודל האקולוגי של בرونפנברנר (1) מתייחס למפגש בין הסביבה המשפחתית לסביבה החינוכית וטוען שקשר המבוסס על אמון הדדי, אוריינטציה חיובית ותיאום ציפיות בין שתי הסביבות מגביר את הפוטנציאל להתפתחותי של הילד ועשוי לתרום לכל הצדדים (הילדים, ההורים והמחנכות).

קשר מחנכת-הורים איכותי יעניק פניות למחנכות להתמקד ולהשקיע בעבודתן עם הילדים ויאפשר להורים להתפנות לעיסוקיהם ולחוש ביטחון שהילדים ב"ידיים טובות". קיימת הכרה גורפת באשר לחשיבות הקשר ולשיתוף הפעולה עם משפחות הילדים, כמו גם בזכותם של ההורים להיות מעורבים במה שקורה עם ילדם במסגרת החינוכית, בשגרת חיי הפעוטון ובוודאי במצבים שבהם יש צורך לקבל החלטות העשויות להשפיע על מהלך התפתחותו של הילד (2).

עם כניסתו של הילד למסגרת החינוכית נוצרת אחריות משותפת בין ההורים לצוות החינוכי (3). חשוב להדגיש שהאחריות על הקשר עם ההורים היא של הצוות המקצועי-חינוכי, הן מבחינת היוזמה ליצירת הקשר ושימור הקשר הרציף והן מבחינת מציאת דרכים לקיום קשר חיובי (4). צוות המעון אחראי לעירוב ההורים בתהליך החינוכי, תוך כדי הערכת הצרכים הייחודיים של אוכלוסיית משפחות המעון ויוזמה של פעולות על פי צורך (2). עם זאת, למרות היות המחנכת בעלת ידע וניסיון בכל הקשור לילדים ולהתפתחותם, יש לזכור שההורים הם אלה שנושאים על כתפיהם את האחריות הראשונית והבסיסית להתפתחות הילד ולחינוכו (5).

לאור ההסכמה הכללית בחשיבות הקשר, הרצון בשותפות והרצון להטיב עם הילדים, ניתן היה לשער שברוב המקרים נמצא שיתופי פעולה פוריים בין צוות המעון להורים,



אך המציאות לעיתים שונה. בעבודה היום יומית, המפגש עם ההורים הוא לרוב מאתגר. מדובר בקשר מורכב ומסובך. המחנכת צריכה להקשיב ולהיענות להורים רבים שיש להם מגוון של ציפיות, דרישות, בקשות, תלונות ושאלות. כמובן שעל כל הורה מתלונן ניתן למצוא גם הורה המכבד, מעריך ומשבח את עבודת הגננת (6), וייתכן שדווקא הורה זה משמיע פחות את קולו, או שהמחנכות נוטות פחות לשמוע קול זה. חשוב לזכור כי אם הצוות החינוכי פועל בתבונה וברגישות, קשרים טובים בין ההורים למחנכות ייצרו אקלים רגשי המטיב עם כולם ויסייע להצלחת הילדים בהשתלבותם ובהתפתחותם.

מה נדרש כדי להיות מחנכת

המצליחה לבנות ולשמר קשר איכותי עם הורים?

בירור תפיסות ועמדות – הצלחה ביצירת קשרים מיטיבים עם הורים קשורה בראש ובראשונה בתפיסה הערכית והמקצועית של הצוות החינוכי. תפיסה ערכית זו צריכה לכלול את ההכרה בחשיבות של מעורבות ההורים בחינוך ילדיהם ובזכותם של ההורים להיות מעורבים (2). מודעות לעמדות של הצוות החינוכי והיחס להורים ישפיעו על התנהלותנו עם ההורים.

דין (6) מתארת מגמה של התייחסות שלילית של המחנכות כלפי ההורים, הכוללת תלונות, תסכולים, מתחים וחשש מיחסים טעונים. אין ספק שגישה זו, הרואה בקשר עם ההורים מקור למתח, דורשת "עבודה עצמית" ושיח משותף של כל הצוות החינוכי בנושא היחסים המורכבים הללו.

הצעד הראשון לקראת עבודה עם הורים הוא לשאול את עצמי האם וכיצד נהיה מעורבים זה בתפקידו של האחר? כיצד הייתי רוצה שייראה הקשר? מהי מידת המעורבות של הורים במסגרת שלי? האם אני רואה את ההורה כלקוח? כשותף פעיל? כיצד הייתי רוצה שההורים ישתלבו בעשייה החינוכית?

בשלב הבא, עלינו לקיים מפגש צוות שיאפשר ביטוי ובירור של עמדות ותפיסות של כל חברות הצוות. במפגש זה כדאי לאפשר הבעה של תחושות, חששות והצלחות ולהיעזר באירועים שהיו בעבר כדי לנסות להבין באמצעות ניתוח רפלקטיבי מה תואם ורצוי, במה נדרש שיפור ומהו הידע הנדרש כדי להתמודד טוב יותר בכל הקשור לקשר עם ההורים.



במפגש הצוות על אודות הקשר עם ההורים מומלץ לדון בחלוקת התפקידים. במרבית המעונות קיימת אי בהירות לגבי חלוקת תפקידים, מי אחראית על מה, מי מוסרת מידע כזה או אחר להורים, כיצד, היכן ומתי, מי יוזם ומקיים שיחות טעונות (למשל על עיכוב התפתחותי): המנהלת, המחנכת/מטפלת, המובילה, או המדריכה פדגוגית? חוסר בהירות עשוי להקשות ולהביא לסתירות ולמתחים מיותרים. חשוב שגם ההורים ידעו מי הכתובת לעניין זה או אחר.

תכנון והבניית הקשר - לאור ההבנה שהתפתחותם ושגשוגם של הילדים תלוי בתיאום ובקשר בין המחנכות להורי הילדים, נדרשת בנייה של תשתית טובה ושל תקשורת שוטפת. קיום מפגשים סדירים, שנקבעו מראש, לאורך השנה, יצמצם מצב שבו המפגשים עם ההורים מתקיימים בעיקר במצבי קונפליקט או על רקע של בעיה, משבר או חוסר הסכמה.

כמו כן, נדרש תכנון של המטרות השונות שעלינו לשאוף ולהשיג בכל אחד מסוגי המפגשים עם ההורים, למשל במפגשים היום יומיים בבקרים ואחרי הצהריים: מה חשוב שיאמר, מה רלוונטי לזמני המעבר הללו, כשגם הילדים וגם ההורים והצוות עשויים להיות באי פניות וכיצד מעניקים יחס אישי לכל ילד ולכל הורה. חשוב לזכור שיש למסור מידע אישי להורה ברגישות ובזמנים מוגדרים ולא כבדרך אגב, בעת ההגעה בבוקר או אחרי הצהריים.

בנוסף, יש לתכנן מפגשי היכרות אישיים ומפגשים עם כלל ההורים:

מפגשים אישיים - מומלץ לפגוש את הורי הילדים באופן אישי פעמיים בשנה. מפגש ראשון מומלץ לקיים לאחר ההיכרות וההסתגלות של הילד. להקשיב להורים, לנקודת מבטם לגבי חווית הילד/ה במסגרת ולעודד אותם לספר ולשתף אודות מידע רלוונטי שעשוי לסייע לצוות להטיב את חווית הילד/ה במעון. כמו כן, לספר אודות הילד/ה במסגרת החינוכית (מאפייני המזג, ציוני דרך התפתחותיים, חוזקות של הילד/ה ותחומים שחשוב לטפח).

את המפגש השני מומלץ לקיים כשלושה חודשים לפני תום השנה (לתאר את התקדמות הילד/ה, במידה ואותרו קשיים/עיכובים הכרחי לשתף את ההורים ולתכנן את המשך ההתערבות הנדרשת). חשיבות רבה יש לעדכון ההדדי ולהתכוננות לקראת שנת הלימודים הבאה.

מפגשים לכלל הורי המעון - מפגש ראשון יכול היכרות עם חברות הצוות, הצגת



המטרות החינוכיות המרכזיות, סדר היום, ואזורי הפעילות. בתחילת השנה כדאי גם לדבר על תהליך הקליטה וההסתגלות, להרגיע ולהסביר על התהליך, על הקשיים הצפויים ועל דרכי ההתמודדות. להעניק להורים תחושת בטחון, אמון ומקצועיות תוך הבעת הבנה ואמפתיה לקושי של הילד ושל ההורה בפרידה.

מומלץ לקיים במהלך השנה מפגש או שניים סביב נושאים התפתחותיים רלוונטיים לשלב ההתפתחותי של ילדי הקבוצה. נושאים כגון: תהליך הפרידה מההורים, גבולות וויסות עצמי, גילויי תוקפנות ודרכי ההתמודדות עמם, טיפוח העצמאות ועוד (בהתאמה להיכרות עם קבוצת הילדים ומשפחותיהם).

יש לתכנן ולידע את ההורים בדבר ערוצי התקשורת השונים, מתי וכיצד לפנות לצוות (שעות מתאימות ליצירת קשר טלפוני אחרי שעות העבודה). הבהירות בנוגע לזמנים שבהם ניתן לשוחח עם המחנכת, מבלי לפגוע בפרטיותה, מונעת כעסים הדדיים ומקנה להורים ולמחנכת תחושת ביטחון בגבולות הקשר (2). בנוסף, לצורך שיתוף ההורים במידע יומי באופן עקבי ובהיר, רצוי להציב לוח מחיק לרישום מידע יומי על אודות שינה, אוכל והחלפות (מתאים בעיקר לקבוצת התינוקות). יש גם לשקול ולבחון את היתרונות והחסרונות בשימוש במחברת קשר, פתקים, לוח מודעות גלוי, ווטסאפ, דוא"ל וכד' (4).

מיומנויות של תקשורת בין אישית - כדי לקיים קשרים מיטיבים, איכותיים ואפקטיביים יש לטפח מיומנויות תקשורת בין-אישיות (הקשבה, אמפתיה ועוד) ולהכיר מודלים שונים לקיום דיאלוג מצמיח. כבר בתחילת הקשר יש לאפשר להורה לבטא את אשר בליבו ולשתף על אודות תפיסתו וגישתו. עלינו לפנות מקום וזמן ולהתאמץ להבין את הקול ההורי (7). חשוב לעצור ולנסות באמת להבין את הפרספקטיבה של ההורים (גם במקרים של מחלוקת איתם). כאמור, לכל הורה יש צורך שיראו אותו ושיבחינו בקשייו. הורים זקוקים לרכות ולאכפתיות, ל"עיניים טובות", למשוב ולעיתים לגבולות (פיתוח אסרטיביות). כמו כן, המחנכת נדרשת לחשיבה רפלקטיבית ולבחינת מצבים שונים. לעיתים קרובות מפרשת המחנכת שאלות, בקשות או הערות של הורים כביקורת נגדה, למרות כוונתם הכנה לקבל מידע, הבהרה או אפילו לתת מחמאה. מחנכת שמפרשת ביטויים שונים כביקורת, נעלבת ומגיבה בהתגוננות ולעיתים אף בכעס, עשויה ליצור מעגל של מערכת יחסים כעושה ומתסכלת (6).





עיצוב אופי הקשר כבר מהמפגש הראשון - מומלץ לפגוש את המשפחה עוד לפני כניסתו של הילד למעון. מומלץ במיוחד לערוך ביקור בבית המשפחה שיאפשר מפגש אישי ויהווה מקור להיכרות ואיסוף מידע חשוב על הילד (מזג, הרגלים, העדפות וכד'), ההורים והקשרים ביניהם. באופן זה אנו מעבירים מסר חשוב להורים בדבר רצוננו להכירם. אם ביקור בית אינו מתאפשר, חשוב להזמין את ההורים לפגישת היכרות במרחב שקט ולהקצות למפגש זמן. לרוב באסיפת ההורים הראשונה או בביקור מקדים של הילד וההורים במעון (טרם תחילת שנה) אין פניות להקשיב ולשתף באופן הדדי, ולכן אין זה מתאים לקיים מפגש ראשוני במצבים אלו.

היכרות עם קהילת ההורים - בכל שנה קהילת המעון משתנה. ידע מצומצם על הורי הילדים עשוי להוביל לראייה סטריאוטיפית ולפגוע באפשרות ההבחנה בין מאפיינים אישיים ייחודיים להורים לבין מאפיינים תרבותיים (8). עלינו להכיר בכך שיש שונות רבה בין ההורים ולקבל שונות זו בהבנה. עלינו להכיר במצבם הכלכלי והתרבותי (היכרות עם המסורת והמנהגים של המשפחות). היכרות מעמיקה מקדמת תחושת שייכות ושיתופי פעולה בין המסגרת החינוכית למשפחות. כמו כן, נדרשת רגישות למבני משפחה שונים (אם ואב, חד-הוריים, זוגות חד-מיניים, הורים גרושים ועוד). מידע חשוב זה יאפשר התאמה אישית ותרבותית לילד ולמשפחתו באירועים שונים (כגון יום המשפחה), (ראו הרחבה בפרק עבודה במסגרות מרובות תרבויות ושפות).



צור (9) מציינת שלעיתים עולה גם שוני בסגנון התקשורת של הורים מרקע תרבותי שונה לזה של המחנכות, מה שעשוי להקשות על מערכת היחסים ואופן מסירת המידע. כך למשל, כללי נימוס המתחייבים ביחס לדמות הסמכות או קושי לדבר על קשיים רגשיים שלא בשפת האם. אם ההורים אינם דוברי עברית, יש להיעזר במתרגם שיאפשר את הדיאלוג הישיר (4).

אתיקה מקצועית - המחנכת מחויבת להתייחס לכל מידע שקיבלה על הילד ומשפחתו, גם כאשר הוא מגורמים מקצועיים אחרים כמידע סודי שאין להעבירו לאדם אחר ללא רשותה של המשפחה. עלינו להקפיד לא למסור להורים אחרים מידע שעשוי לעורר מתחים בין ההורים (כמו שמות של ילדים שנשכו, מי מגיע עם כינים וכד') (10).

בניית קשרי אמון - האמון ההדדי הוא הבסיס לקשר איכותי. תפקידנו לטפח את האמון של ההורה בנו ולשדר להורה שהוא רצוי במעון. עלינו לשתף את ההורים בכל מה שרלוונטי לילד האישי שלו, לכל ההחלטות הנוגעות לילדו ולדרך הטיפול בו. מסירת





מידע באופן שוטף הכרחית על מנת לטפל בילד באופן רגיש ומותאם למצבו, הן בבית והן במעון. ההורה צריך לחוש ביטחון שהצוות יידע אותו אם הילד מראה שינוי בהתנהגותו ו/או אם מתרחש אירוע חריג (חיובי או שלילי כאחד). באופן זה נהווה דוגמה למסירת מידע, בדיוק כפי שאנו מצפים מההורים ליידע אותנו.

כל הורה רוצה שיראו את הילד שלו, את ייחודיותו ואת צרכיו. על אף שהילד הוא חלק מקבוצת הילדים במעון, והמחנכת אחראית על הקבוצה כולה, עדיין ההורה מצפה ודורש שיראו וייתחסו אליו ואל הילד שלו. לכן כדאי לשתף הורים אם הילד רכש הישג, מיומנות או מילה חדשים, או אם עשה או אמר דבר מה מרשים, מצחיק או חכם. הורים זקוקים לחוש אמון במחנכת כדמות מקצועית. כדאי לבסס את אמירות המחנכת ברציונל התפתחותי או פדגוגי ולהסביר בביטחון – כל אלה משרים תחושה של אמון.

תמיכה בהורים – הורות מעצם טבעה מלווה בסימני שאלה, והורים זקוקים לחיזוקים ולתמיכה. להיות הורה, כידוע, זו משימה מורכבת, טעונה רגשית (הכוללת רגשות סיפוק ולעיתים גם רגשות אשם ועוד) ומלאת התלבטויות. מילה טובה של מחנכת חשובה עד מאוד לתחושת הערך העצמי ההורי ולחיזוק ביטחונו בעצמו ובנו כשותפי תפקיד.

גבולות, כללים והנחיות – עלינו להציג בפני ההורים את הכללים הנהוגים במעון בכתב ובאסיפה הראשונה, כולל: שעות ההגעה והאיסוף, הבאת חפצים, כיצד לפעול עם ילדים חולים ועוד. חשוב להסביר את המניעים לכל כלל וכיצד הוא משרת את טובת הילד. על המחנכת להבהיר גם מה נמצא מחוץ לתחום האחריות של ההורים (כגון אופן הטיפול בבעיות התנהגות במעון, במה מתאים לעסוק מבחינה התפתחותית במעון ובאילו תכנים). לעיתים למחנכות יש נטייה וצורך בהתחברות אישית עם ההורים. אחרי שעות של שהייה עם הילדים הקטנים טבעי שגם המחנכת זקוקה "לאוורר" תחושות ורגשות על ידי קבלת יחס אכפתי ותמיכה. עם זאת, שיתוף ההורים בעניינים אישיים של המחנכת אינו מקצועי ועשוי להקשות בהמשך כשנדרש להציב גבולות, וכן לאור חשיבות הצורך בהענקת יחס שווה לכל.

שיתוף ההורים בנעשה במסגרת באמצעות תמונות – שליחת תמונות מהנעשה במעון להורים מאפשרת להם להכיר את הנעשה במעון (תוך מתן דגש על הפעילות והחוויה ולא על ה"תוצר"). כך יוכלו ההורים לשוחח עם ילדיהם על הנעשה במעון גם בשעות אחרי הצהריים בבית ולייצר המשכיות. בפרסום התמונות חשוב ביותר לדאוג לכך שכל הילדים יופיעו בתמונות. עם זאת, אל לנו להקדיש את זמננו לצילומים ולביים מצבים על חשבון מעורבות ממשית עם הילדים.





העשרת המסגרת החינוכית בעזרת ההורים - כל ילדי המעון יזכו להעשיר ולהרחיב את עולמם באמצעות תרומת זמן, חפצים, חומרי גלם, רעיונות ויוזמות של קהילת ההורים. לעיתים הורים יכולים לתת עזרה טכנית בארגון סביבות למידה ובתחזוק המסגרת החינוכית. בנוסף, ניתן לשלב הפעלות של הורים בעלי כישורים וכישורונות (הורים שמנגנים בכלים שונים, הורים בעלי מקצועות שעשויים לעורר עניין ועוד). מעורבות מסוג זה מעלה את תחושת השייכות והאכפתיות של ההורים כלפי כלל ילדי המעון ומייצרת אווירת שותפות והדדיות.

קבלת תמיכה, העשרת הידע והמיומנויות והתייעצות עם גורמים מקצועיים - כמתואר בפרק זה, עלינו המחנכות להשקיע בכל הקשור לבניית הקשרים המיטיבים עם ההורים: ללמוד על ההורה בעידן הנוכחי, לפתח מיומנויות בין-אישיות, להכיר במודלים שונים של התמודדות עם עימותים וחוסר הסכמה ועוד. האתגרים הם רבים ולכן כדאי להיעזר בשותפות המקצועיות של המסגרת החינוכית-טיפולית: המחנכות, המנהלת, רכזת הגיל הרך, המדריכה הפדגוגית, יועצת חינוכית לגיל הרך ועוד. השותפות למעשה החינוכי יעניקו לנו מניסיון ויתנו תמיכה וליווי מקצועי הנדרשים לקיום מוצלח של קשר חיובי עם ההורים.

לסיכום

עמדה מכבדת ופתוחה היא המפתח להדדיות בקשר עם ההורים. גישה מכבדת תורמת לתחושת האמון של ההורה בקשר ולאמונה כי טובת הילד עומדת לנגד עיניו של הצוות החינוכי במעון. המחקר מראה שכאשר הורה חש שרואים ומכבדים את צרכיו, הוא פתוח לראות גם את הצרכים של הילד הפרטי שלו וגם את הצרכים של צוות המעון. שותפות אמיתית יכולה להוביל לתמיכה ולהעשרה הדדית.

ביבליוגרפיה

- (1) Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187- 249.
- (2) שופר אנגלהרד, ע' (2013). לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים: הצעות לגננות על בסיס ידע מחקר. היוזמה למחקר יישומי בחינוך: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (3) גרינבאום, ז"צ ופריד, ד. (2011) קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך. היוזמה למחקר יישומי בחינוך: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (4) Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Vol. 1313, pp. 22205-4101). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- (5) טל, ק' (2004). הורים עליך גננת. *הד הגן*, חוברת ד', 20-30.
- (6) דיין, י. (2004). "זה תיק מאוד כבד". *הד הגן*, חוברת ד', 4-24.
- (7) פלוטניק, ר. (2012). *הקול ההורי במשולש היחסים: גננת-ילד-הורה: הפסיכולוג החינוכי כמשקיף ומתערב בתהליך*. מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/yeda/Ho rim2012.htm>
- (8) רואר-סטריאר, ד. (2010). *מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית*. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- (9) צור, ח. (2014). *מסע ההדרכה*. מאה, המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי, משרד הכלכלה.
- (10) דויד'ל ובקר, ע' (2011). עבודה עם הורים במסגרות חינוכיות ביתיות. *אתר הגיל הרך*. מתוך: <http://www.gilrach.co.il/?p=254>



קשרי המחנכת עם הקהילה

ד"ר ענת בר, מרכז הפעו"ט, טירת הכרמל

קשרי המחנכת עם הקהילה | ד"ר ענת בר, מרכז הפעו"ט, טירת הכרמל

המעון והדיאלוג עם הקהילה שסביבו

מעון היום נדמה לעיתים כמערכת מבודדת. מחנכות וילדים באים בשעריו כל בוקר ויוצאים ממנו אחרי הצוהריים, וברוב הזמן התנועה בתוך המעון היא פנימית בלבד. עם זאת, מתקיימת תנועה גם בין המעון לבין הגורמים שמחוץ לו. קשר דיאלוגי עם גורמים אלו מגביר, על פי המחקר, את הצלחתו של המעון. הצלחה זו היא, למעשה, היכולת של המעון לתת מענה מותאם לילדים, לתמוך ולקדם את התפתחותם ולשמש להם "הורים" בשעות פעילות המעון ולעיתים מעבר לכך. הצלחה זו היא חלק מתפקידיו של המעון. לצד הצלחה זו, קיום קשרים עם גורמי הקהילה מקדם הצלחה גם במושגים של מוניטין, מנכיח את המערכת בקהילה ומייצר גשר על תפיסות עולם שונות ועל תרבויות שונות (1). כיום, בעיקר במחקרים על ארגוני חינוך, נבנית תפיסה המתייחסת לדיאלוג עם הסביבה החיצונית: הקהילה, המשפחות וההורים, כמקורות חיוניים לידע המעמיק את הלמידה בארגון (2).

המעון הינו ארגון, שבדומה לארגונים אחרים פועל בסביבתו, מושפע ממנה ונדרש להסתגל לשינויים הקורים בה, כמו גם להשתפר באופן מתמיד. לכן יש חשיבות לתהליכי פיתוח חוץ ארגוניים תוך ממשקים עם גורמים בסביבת המעון, כגון: ארגונים שונים בסביבה, גורמים של הרשות המקומית ועוד. קשרים אלו נמצאו במחקר כמקדמים את הסביבה החינוכית של הילדים וכן את האפקטיביות של המעון, כמו גם את הרווחה הנפשית והצמיחה המקצועית של הצוות.

עקב הפיצול הרב בתחום הגיל הרך, קיימת מובנות המצריכה חלוקת עבודה ואחריות משותפת של גופים בקהילות לגבי המסגרות החינוכיות והילדים (3).



הקשרים וממשקי העבודה של המעון עם סביבתו כוללים:

1. הבאת ידע מבחוץ אל המעון: מידע, למידה, הדרכה והעשרה.

מקורות ידע חיצוניים מתייחסים לכל מקור השוכן מחוץ לגבולות המעון (4). ארגונים ככלל זקוקים לזרימה של מידע רלוונטי חדש ולהרחבה של ידע קיים. אלו הכרחיים לארגון לצורך של התעדכנות, התפתחות, הישרדות, שיפור ביצועי הארגון ועל מנת להתחרות בהצלחה מול ארגונים אחרים (5, 6). מחנכות בגיל הרך נדרשות ליכולת מקצועית ולרגישות, וישנה חשיבות רבה לתהליך הדרכה מתמשך המלווה את עבודתן בתחום זה (7), שכן על מנת לקדם אינטראקציה רגישה עם הילדים חיוני שהעובדים יחוו גם הם יחס של הקשבה, רגישות ומרחב להתמודדות שההדרכה מאפשרת (8, 9). הדרכה רפלקטיבית לצוות החינוכי במעונות יום מקדמת את הבסיס העיקרי למסגרת איכותית, שהוא אינטראקציה רגישה בין הצוות החינוכי לבין הילדים

(ראו הרחבה בפרק על "רפלקטיביות (מנטליזציה) של מחנכות שנות ינקות כלפי הילדים").

2. שיתוף פעולה ותיאום עם ארגונים אחרים.

ישנן פעולות המחייבות קשר עם גורמים אחרים, העברה ושיתוף בידע (10, 11). קשר זה מאפשר ללמוד מאחרים התמודדות עם אתגרים, מיומנויות חדשות וחידושים שארגונים לא יכולים ליצור בעצמם (12).

3. תוכניות התערבות בקהילה

התערבות מוקדמת היא מושג המתאר מערכת תמיכה לילדים הנמצאים בסיכון לעיכוב התפתחותי ולמשפחותיהם. מטרת ההתערבות המוקדמת הינה לטפח את ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית של הילד ואת בריאותו הפיזי (13). תוכניות אלו מערבות לרוב שיתוף פעולה רב-תחומי, כלומר שיתוף גורמי חינוך, בריאות ושירותים סוציאליים למשפחות עם ילדים בגיל הרך.

החוק ושיתוף פעולה לצורך סיוע לחסר ישע - פנייה לגורמי החוק בחשד של פגיעה בילד

31 אחוזים מהילדים בישראל חיים מתחת לקו העוני. קרוב ל-17 אחוזים מכלל הילדים מוגדרים בסיכון ומוכרים במחלקות לשירותים חברתיים ומספרם עולה בהתמדה

(ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של צרכים מיוחדים: מטרות, מאפיינים ותפקיד

המחנכת"). עיקר נזקי החשיפה לפגיעה בילדות הינם: בעיות בריאותיות, הפרעות אכילה ושינה, שימוש בחומרים ממכרים, קושי בוויסות רגשי ותסמינים פוסט-טראומטיים.





המחלקות לשירותים חברתיים, באמצעות עובדים סוציאליים, ממונים ברשות המקומית על תמיכה והגשת עזרה לילדים ולמשפחות בסיכון. במקרים חריגים שבהם יש חשד להתעללות, אלימות מכל סוג, הזנחה וכד', יש לפעול על פי החוק. משטרת ישראל והמחלקות לשירותים חברתיים אמונות על החוק במקרה זה. על פי חוק עובד סוציאלי (או בשמו הקודם: פקיד סעד) הוא עובד סוציאלי בשירותי הרווחה ברשות המקומית, שעבר הכשרה מיוחדת ומונה על פי אחד מחוקי ההגנה.

זו לשון החוק הנוגעת לדיווח בהקשר לילדי המעון: חובת דיווח (תיקון מס' 26) תש"ן-1989 (תיקון מס' 108) תשע"א-2010:

(א) היה לאדם יסוד סביר לחשוב כי זה מקרוב נעברה עבירה בקטין או בחסר ישע בידי האחראי עליו, חובה על האדם לדווח על כך בהקדם האפשרי לעובד סוציאלי שמונה לפי חוק או למשטרה; העובר על הוראה זו, דינו - מאסר שלושה חדשים. (תיקון מס' 108) תשע"א-2010

(ב) רופא, אחות, עובד חינוך, עובד סוציאלי, עובד שירותי רווחה, שוטר, פסיכולוג, קרימינולוג או עוסק במקצוע פרה-רפואי, וכן מנהל או איש צוות במעון או במוסד שבו נמצא קטין או חסר ישע - שעקב עיסוקם במקצועם או בתפקידם היה להם יסוד סביר לחשוב כי נעברה עבירה בקטין או חסר ישע בידי אחראי עליו - חובה עליהם לדווח על כך בהקדם האפשרי לעובד סוציאלי שמונה לפי חוק או למשטרה; העובר על הוראה זו, דינו - מאסר שישה חדשים.

אילו קשרים ומענים

עומדים לרשות המחנכות במעון מחוץ למעון?

הצורך	הגורם בקהילה	מי יכול לפנות ואיך
לצוות: קבלת ידע - למידה, השתלמויות וקורסים	תלוי בנושא: טיפות חלב, שפ"ח, רופאי ילדים, עו"סים, צוותי התפתחות הילד, מתנ"ס, משטרה.	ניתן לבקש קשת רחבה של היכרות עם הגורמים ולבקש השתלמויות.



הצורך	הגורם בקהילה	מי יכול לפנות ואיך
לצוות: הדרכות וסדנאות	יחידות טיפוליות של השירותים החברתיים, מרכז לגיל הרך (אם יש), קשר למכללות בסביבה.	כרוך בדרך כלל בעלות כספית אך זו נמוכה בהרבה בהשוואה לגורמים פרטיים.
להורים: הדרכה וייעוץ	מרכזי הורים, מרכז לגיל הרך, תוכניות בקהילה.	מתן מידע ועידוד פנייה בעת הצורך לתוכניות הדרכה ולגורמי ייעוץ שונים.
לצוות: למידה מארגונים אחרים	מעונות אחרים, שותפות לפורום.	תיאום בין ההנהלות והפיקוח.
לילדים: איתור צרכים מיוחדים	יחידה להתפתחות הילד.	נדרש תקציב של המעון או של הרשות.
לילדים: דיווח על חשד לעבירה	משטרה או עו"ס לחוק.	כל אחת.
למעון: צרכים טכניים, הצטיידות	רשות מקומית, גיוס מתנדבים, גיוס תרומות מאנשי הקהילה.	תלוי יוזמה של המעון.
למעון: תקציבי תוכניות	רשות מקומית וגורמים תורמים.	שותפות לקבלת החלטות ברשות, שותפות לצוותי היגוי ולפורומים.

איך ניתן לרתום, להיעזר ולשתף

גורמים ברשות למען הילדים, ההורים והצוות?

נדרשת יוזמה! חשוב מאוד לקיים מעורבות בקהילה בדרכים שונות על מנת לקדם קשרים כדרך שגרה ובאופן שוטף. קשרים אלו יאפשרו זרימה של רעיונות, מידע וסיוע בעת הצורך. מומלץ מאוד לקשור קשרים אישיים חמים, לפתוח את המעון בפני הורים ואורחים שונים, לבקש משוברים מכלל באי המעון ולשאוף לשיפור מתמיד.



ביבליוגרפיה

- (1) Birkinshaw, J., Ambos, T. C., & Bouquet, C. (2017). Boundary spanning activities of corporate HQ executive's insights from a longitudinal study. *Journal of Management Studies*, 54(4) 422-454.
- (2) Klein, J., & Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Intergenerational sharing of knowledge as means of deepening the organisational learning culture in schools. *School Leadership & Management*, 2434 (June) 1-18.
- (3) Engeström, Y., Kajamaa, A., & Nummijoki, J. (2015). Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients. *Learning, culture and social interaction*, 4, 48-61.
- (4) Salter, A., Ter Wal, A. L., Criscuolo, P., & Alexy, O. (2015). Open for ideation: Individual-level openness and idea generation in R&D. *Journal of Product Innovation Management*, 32(4) 488-504.
- (5) Chang, C. L. H., & Lin, T. C. (2015). The role of organizational culture in the knowledge management process. *Journal of Knowledge Management*, 19(3) 433-455.
- (6) Paunkovic, J., Jovanovic, V., & Mihajlovic, D. (2014). Organizational learning for sustainable development. *International Journal of Business & Economic Strategy (IJBES)* International Conference on Innovation in Business, Economics & Marketing Research (IBEM'14) 2.
- (7) Fenichel, E. S., & Eggbeer, L. (1991). Preparing practitioners to work with infants, toddlers, and their families: Four essential elements of training. *Infants & Young Children*, 4(2) 56-62.
- (8) Amini Virmani, E., & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in childcare: Does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 31(1), 16-32.
- (9) Garrity, S., Longstreth, S., & Alwashmi, M. (2016). A qualitative examination of the implementation of continuity of care: An organizational learning perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 64-78.
- (10) Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative science quarterly*, 634-665.
- (11) Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992b). Demography and design: Predictors of new product team performance. *Organization science*, 3(3) 321-341.
- (12) Rathi, D., Given, L., & Forcier, E. (2014). Interorganizational partnerships and knowledge sharing: The perspective of non-profit organizations (NPOs). *Journal of Knowledge Management*, 18(5) 867-885.
- (13) Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 3-31.



חלק 3:

מצבים מיוחדים

במעון



התמודדות עם מצבי חירום ואירועים חריגים במעון

יהודית בר-חי קובטש, נט"ל (נפגעי טראומה על רקע לאומי)

יהודית בר-חי קובטש,
נט"ל (נפגעי טראומה על רקע לאומי)

התמודדות עם מצבי חירום ואירועים חריגים במעון

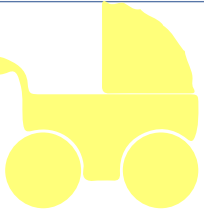
פרק זה מתייחס למצבי חירום העלולים להתרחש במהלך היום במסגרות חינוכיות לגיל הרך. הגדרת מצב חירום היא רחבה ביותר, והיא נעה בציר שבין מצב חירום נקודתי למצב חירום המוכרז על ידי המדינה, ללא זמן להיערך אליו. בפרק זה נתייחס למצב חירום נקודתי המתרחש במעון, מתוך הנחה כי במצב חירום לאומי מסגרות החינוך לגיל הרך סגורות.

תפקידן של נשות המקצוע, מנהלות ומחנכות, הוא להוות עוגן לילדים ולהורים. דבר זה נעשה בעזרת מסר של ביטחון, יציבות והרגשה כי למרות מצב החירום ישנו רצף בין העבר (סך כל הפעילויות שבהן עסקו לפני המצב), ההווה (מצב החירום) והעתיד (חזרה לשגרה). שמירה של רצף זה נועדה לצמצם את שבירת הרציפות שעלול לזמן אירוע מורכב (1). פעולות אלו, של יצירת רצף זמן, מחזקות את חוסן הילדים ומשפחותיהם.

חוסן נפשי הוא היכולת להתמודד עם מצבי לחץ, משבר וטראומה. הוא כוללת את היכולת להסתגל למציאות החדשה אשר נוצרה בעקבות אירועים מאיימים. במילים אחרות, זו יכולת אוניברסלית המאפשרת לאדם, לקבוצה או לקהילה למנוע, להקטין או להתגבר על תוצאות הרסניות של קשיים אלו (2).

מולי להד (3) מצביע על כמה מאפיינים לסוגיית ההתמודדות במצבי מצוקה שונים. הוא פיתח מודל המתאר שש דרכים להתמודדות. במילים אחרות, אלו משאבים הקיימים על מנת לעזור לנו לפתח חוסן אל מול אתגרי החיים. מודל זה מוכר כ"מודל החוסן הרב ממדי" ומציג דרכים אלו, אשר נאגדו לראשי תיבות **גש"ר מאח"ד**. המודל משמש אנשי מקצוע בתחום הפסיכותרפיה, החינוך, הדרכת הורים וצוותים מגוונים והוא מעודד להכיר במשאבים הקיימים בפרט ובקהילתו ובזמן קורא להרחיב את השימוש במשאבים נוספים.

המודל מפרט משאבים אלו כמשאבים גופניים, שכליים, רגשיים, כמו גם מערכות אמונה, מערכות חברתיות (כולל משפחה וקהילה) ושימוש בדמיון.



— הכנת המסגרת החינוכית לאירוע חירום או לאירוע חריג —

אירוע חריג הוא אירוע לא מתוכנן ולא צפוי, המפר את סדר היום של הארגון ומפר את תחושת הביטחון. אירועים חריגים יכולים להיות מתחומים שונים:

1. תגובות לא הולמות של הורים למה שקורה לילד, כגון: התפרצות של הורה, צעקות, אלימות.

2. התנהגות לא הולמת של מטפלת, כגון: אלימות כלפי הילדים, הפצת שמועות והפרת אתיקה מקצועית.

3. מצבים הקשורים בבריאות, כגון: ילדה שהתעלפה באמצע מסיבת יום הולדת, התקף אפילפטי כשלא ידוע על המחלה, תאונה או פציעה של מטפלת.

4. מצבים הקשורים בבריאות, כגון: ילד שהכניס חרוז לאף, נפל מנדנדה או שרגלו נתקעה במתקן בחצר.

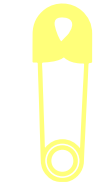
5. מצבים חיצוניים, כגון: שריפה בשכונה, תאונות, פגיעות טבע (הצפת מים במעון).

6. אירועים ביטחוניים, כגון: חדירת מחבלים ליישוב או אזעקות (כאשר לא הוכרז מצב חירום).

7. התמודדות עם מוות של אחת מנשות הצוות, אחד ההורים או אחד הילדים.

לשם הבהרת הפעולות שיש לנקוט בהיערכות לחירום בחרתי להדגים מצב קיצוני, אירוע שאכן התרחש לפני כמה שנים באחד ממעונות רשת בעיר בדרום. תיאור אירוע זה מלווה כמקרה בוחן את הפרק ומדגים פעילות מיטבית של צוות חינוכי באירוע חירום.

תיאור האירוע: במעון 90 ילדים, כ-30 בכל קבוצת גיל (תינוקיה, פעוטון ובוגרים). הצוות מורכב ממנהלת, 12 נשות צוות ושתי טבחיות. באחת מסערות החורף גרם "שבר ענן" לקריסה של חלק מתקרת המעון, מעל חדר המנהלת (שלא הייתה באותו יום במקום). המים החלו להציף את המעון, עד לגובה השוקיים של הצוות. בתחילה רוכזו הילדים בממ"ד, אך בשל הפסקת חשמל החליטו לפנות את כל הילדים למסגרת צמודה סמוכה. "שרשרת ידיים" העבירה את כולם למסגרת הסמוכה, תוך כדי ניסיון לגרוף את המים מחוץ למבנה. לאחר שכל הילדים שהו במרחב בטוח ונעים, התקשרו המטפלות להורים אשר אספו את ילדיהם לביתם. למוחרת ניקו המחנכות את המעון והוא חזר לפעול. שבוע אחרי זה נעשה תהליך "סגירת אירוע" בנוכחות המפקחת, המנהלת והמדריכה הפדגוגית.





היערכות מוקדמת: ברור כי צוות המעון לא ציפה כלל לאירוע חירום מסוג זה. עם זאת, ניתן לזהות כמה הכנות מוקדמות שסייעו להתנהלות באירוע: מינוי סגנית מנהלת, יצירת רשימות טלפונים מעודכנת ונגישה לגורמים רלוונטיים: מד"א, משטרה, כיבוי אש, פיקוח ועוד, רשימת טלפונים מעודכנת של ההורים.

אבחן עתה מרכיבים שונים בתפקוד המסגרת, תוך כדי הדגמת הפעולות שננקטו:

תחום	מרכיב	הדגמה מתוך האירוע
ניהול כולל	מבט על מכלול ההיבטים של האירוע, בדגש על: ילדים, צוות, הורים, פיקוח, קהילה ומינוי אחראית או מנהלת האירוע.	בהיעדרה של המנהלת, סגניתה ניהלה את האירוע, חילקה תפקידים ויצרה קשר עם גורמים חיצוניים: מכבי אש, מד"א, המנהלת והמפקחת, עדכון ההורים והרגעתם.
כוח אדם	הקפדה על שיתוף פעולה וחלוקת תפקידים ברורה, הקפדה על תקינה בכוח אדם ומתן מענה לשחיקת הצוות ולהתייחסות בעקבות האירוע (אזורר ושיחה מאפשרת).	בזמן האירוע: חלק מהמטפלות גרפו מים, חלק עסקו בהרגעת הילדים, אחת יצרה תקשורת עם המסגרת הסמוכה, שם החלו להתארגן לקליטת הילדים, ולבסוף נוצרה "שרשרת הידיים". לאחר מכן החל תהליך התקשרות להורים, באחריות מנהלות הכיתה.
תקשורת ומסרים חוץ ארגוניים	טיפול באירוע מול גורמי חוץ (תקשורת, שכנים, הורים וארגון גג), יצירת תדמית של "הכול בשליטה והבעיה בטיפול".	העברת מסר ברור לכל הגורמים הרלוונטיים, בעיקר להורים, כי האירוע בשליטה, הינה קריטית ליצירת תחושת ביטחון. באירוע זה הגיעו עיתונאים אשר צילמו את המסגרת לאחר פינוי הילדים והיה צורך להבהיר ולהסביר כיצד נשות הצוות תפקדו בצורה מיטבית ואף ילד לא נפגע.





תחום	מרכיב	הדגמה מתוך האירוע
הוצאות כספיות	שיקול דעת בנוגע להוצאות הקשורות באירוע (ציוד, כוח אדם וכד').	בכל אירוע חירום ישנן הוצאות כספיות לא מתוכננות. במקרה זה היה צורך לקנות ציוד חדש, שכן חלקו יצא משימוש.
תפעול וביצוע	ביצוע תהליכים המשמרים את השגרה עד כמה שאפשר. מתן מענה לכל לקוחות הארגון. חיבור לגורמים חיצוניים (מד"א, מכבי אש וכד').	באירוע זה ניתן לחלק את התפעול והביצוע לכמה מרכיבים: פעולות לשם הוצאות המים מהמעון, ארגון הילדים בממ"ד ואחר כך העברתם למסגרת החינוכית, יצירת קשר עם ההורים והודעה על סגירת המסגרת ועדכון כל הגורמים הרלוונטיים.
למידה והעצמת הצוות	הפקת לקחים בהתאם לאירוע ולמידה עתידית (לדוגמה שינוי תהליכי מיון, רענון נהלי בטיחות או למידה על סוגיות בריאות ייחודיות).	לאחר כשבוע נעשה תהליך שכלל למידה על התפקוד של הצוות (בהשתתפות המפקחת והמדריכה הפדגוגית), כמו גם הוקרה והערכה לצוות על תפקודו. הושם דגש על המסר "האירוע המאיים הסתיים", גילוי חוסן ותפקוד מיטבי.



מניתוח האירוע ניתן ללמוד כיצד הצוות גילה חוסן ויכולות התמודדות. משאבי ההתמודדות (מודל גש"ר מאח"ד שהוזכר לעיל) באו לידי מימוש במלואם



באירוע זה: ביטוייה של היכולת הפיזית (גוף) של הצוות מראשית התהליך באמצעות חיבוק, החזקה על הידיים, יצירת "שרשרת אנושית" וגריפת המים; יצירת תוכנית עבודה מיידית ואיסוף מידע (שכל) נעשה כאשר הוחלט להכניס את הילדים לממ"ד ואחר כך להעבירם למסגרת הסמוכה ולעדכן את גורמי החוץ. תמיכה רגשית (רגש) ניתנה הן לילדים והן בקרב נשות הצוות, זו לזו. התמיכה ניתנה במתן לגיטימציה להבעה הרגשית. המסר שהועבר היה: "זה באמת היה אירוע מפחיד, כואב". מערכת האמונות באה לידי ביטוי בתחושת הביטחון שהקרין הצוות ובמסר של תקווה. שיתוף הפעולה בין נשות הצוות הראה את החוסן החברתי, הגיבוש ושיתוף הפעולה ביניהן והשימוש בשירים ומציאת פתרונות למצב הראו את משאב הדמיון.

אולם, ישנם מצבים שבהם תפקודו של הפרט איננו מיטבי ואין בידיו להתגייס למשימה הנדרשת ממנו. לסיוע במצוקה המיידית, מומלץ להשתמש במודל מעש"ה. המטרה המרכזית של המודל היא להביא את האדם מתחושת חוסר אונים להתמודדות פעילה (4). יעילותו של המודל היא בהפעלה ישירה במצב של תגובת לחץ חריפה (ASR), קרי בדקות הראשונות שהאדם חווה איום. המודל מתמקד במעבר מהתגובות הרגשיות אל תחושת שליטה באמצעות חשיבה ופעולה.



המודל בנוי כפרוטוקול בן ארבע פעולות ואמירות שניתנות כעזרה ראשונה נפשית.

עקרון	תגובה רגשית של חווה האירוע	תוצאה רצויה	דוגמה להתנהגות המסייע
מקד וצור מחויבות	בדידות	תחושת שייכות	"שמי... ואני איתך"
עידוד לפעולה	חוסר אונים	תחושת מסוגלות והגברת הרצון לפעולה	"אתה יכול לעזור לי להרים את ההריסות, לספור את האנשים או לכוון אותם למרחב המוגן"
שאלת שאלות סגורות (תשובה חיובית או בחירה מבין שניים)	הצפה רגשית	צמצום התרגשות והגברת תקשורת יעילה	"זה הבית שלך? את גרה בבניין הכחול? את רוצה לנסוע לבית החולים או קודם להתקשר?"



עקרון	תגובה רגשית של חווה האירוע	תוצאה רצויה	דוגמה להתנהגות המסייע
הבניית רצף האירועים	בלבול	הבנה שהאירוע המאיים הסתיים (יצירת רציפות קוגניטיבית)	"היינו בכיתה, הייתה רעידת אדמה ועכשיו נלך למרכז התכנסות. יותר מאוחר נתקשר לסבתא"

"היום שאחרי" - דגשים אחרי אירוע החירום

עיתות חירום גורמות להידלדלות משאבי החוסן. כדי שנוכל לחזור ולתפקד בשגרה, עלינו לתת את הדעת לחשיבות סגירת הרצף (1). אחרי אירוע החירום תפקידה של מנהלת המערכת הוא להציע מגוון פעילויות ושיח אשר מחדשים את המשאבים ומכוונים לחזרה לשגרה. זה הזמן להודות ולהוקיר, לעודד ולחזור לתפקוד מיטבי. הדרך המומלצת היא באמצעות טקס מעבר המציין את סיום מצב החירום ומעבר לשגרה. יש לתכנן את האירוע וליצור אווירה של חגיגות.

בתוכנית יש לתת מקום לקושי ולהצלחה באמצעות שתי שאלות: מה היה הרגע הקשה ביותר ומתי חשת הקלה. בנוסף, יש להוקיר ולהעריך את פעולת הצוות (באמצעות תשורה קטנה, תעודה ועוד).

לסיכום

פרק זה דן באירועי חירום במסגרות חינוכיות לגיל הרך. הפרק הרחיב על המושג חוסן, שימוש במשאבי התמודדות, התארגנות צוותית ביחס לציר הזמן וכלל גם מודל לסיוע מיידי.

ביבליוגרפיה

- (1) עומר, ח' ואלון, נ' (1994). עקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון ולטראומה. *פסיכולוגיה דל*, 20-28.
- (2) Grotberg E., (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The International Resilience Project. Bernard van Leer Foundation.
- (3) להד, מ' (1999). *מודל החוסן הרב מימדי BASIC-Ph ושימושו ברמת הפרט, הקבוצה והארגון*. המרכז לפיתוח משאבי התמודדות, קריית שמונה.
- (4) פרחי, מ' (2012). מקרבן חסר אונים לניצול מתמודד: התערבויות במצבי חירום ואסון בתוך מ' חובב, א' לבנטל ו' קטן (עורכים), *עבודה סוציאלית בישראל* (עמ' 683-708). הוצאת הקיבוץ המאוחד.



איתור מוקדם של צרכים מיוחדים: מטרות, מאפיינים ותפקיד המחנכת

ד"ר אילה פרידמן, מכללת אורנים ומרכז מהו"ט

ד"ר אילה פרידמן,
מכללת אורנים ומרכז מהו"ט

איתור מוקדם של צרכים מיוחדים: מטרות, מאפיינים ותפקיד המחנכת

עתיד החברה תלוי ביכולתה לאפשר לדור הצעיר רווחה נפשית ובריאות. הפעוטות של היום יהיו אזרחי החברה, העובדים וההורים בדורות הבאים. כאשר אנחנו משקיעים בגיל הרך, במשפחות ובמסגרות החינוכיות, אנחנו משקיעים בעתיד החברתי-כלכלי של המדינה (1). זו השקעה לצד מחויבות ואחריות (2).

כ-70 אחוז מאוכלוסיית התינוקות והפעוטות בישראל מבקרים באופן שגרתי במסגרות חינוך-טיפול בגילים לידה עד שלוש שנים (3). קיימת הסכמה רחבה בקרב חוקרים מתחומים שונים ששלוש השנים הראשונות לחיים הן תקופה חשובה במיוחד להתפתחות קוגניטיבית, שפתית, מוטורית, רגשית וחברתית (4). שנים אלו מהוות את הבסיס להצלחה אקדמית, חברתית ורגשית בהמשך החיים, בין היתר בשל הגמישות בהתפתחות המוח והאפשרות להתערבות מוקדמת במקרה של סיכון בהתפתחות (5, 6). על כן יש חשיבות רבה לכך שמסגרות מעונות היום והמשפחות יזמנו לפעוטות השהים במעון סביבה הולמת להתפתחות מיטבית מחד, ויאפשרו התמקצעות וליווי של מחנכות שנות ינקות בתהליכי איתור מוקדם והפניה להמשך הערכה התפתחותית מאידך (2, 7).

הורים, מחנכים וצוותים רפואיים, שהפעוט נפגש איתם באופן שגרתי, הם אלה שעוקבים אחרי התפתחותו ועליהם להיות ערניים לקשיים שמתעוררים במהלך ההתפתחות, ולהפנות אותם להערכה נוספת אם עולה צורך (7). ישנה חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין הגורמים הללו ולתקשורת גלויה עם ההורים, על מנת שהפעוט יוכל לממש את היכולות ההתפתחותיות שלו (ראו הרחבה בפרק "קשרי המחנכת עם ההורים").

חלק מהקשיים ההתפתחותיים המאותרים והמטופלים בגיל הרך יכולים לחלוף, והפעוט יצמצם פערים אלו וישתלב ללא קשיים מיוחדים עוד לפני גיל בית הספר (6). לעומת זאת, קשיים אחרים שמאותרים בגיל הרך יכולים להתברר כקשיים שמצריכים טיפול וליווי ממושכים יותר. טיפול והתערבות יצמצמו את הפערים ויתרמו לפעוט ולמשפחתו באופן אישי, אולם יש בכך גם יתרון כלכלי-חברתי, משום שתמיכה בילדים עם צרכים מיוחדים יקרה יותר ובעלת משמעויות מרחיקות לכת (8).

צוותים במעונות היום מחנכים את הפעוט ומלווים את משפחתו בשלבי התפתחות מוקדמים. חשוב שהצוותים יכירו מאפיינים של התפתחות נורמטיבית, וכן שידעו להצביע





על קשיים בהתפתחות, אשר עולים מהיכרות ומתצפיות (7). עם זאת, צוותים במעונות (מחנכות וצוותי איתור) אינם צוותים מאבחנים. הערכה של צרכים ייחודיים של פעוטות בגיל הרך צריכה להיעשות במקצועיות ובאחריות בכמה היבטים: גם בתצפית עצמה על הפעוט ותפקודו, גם בפענוח של התצפיות וגם בהגשת המידע להוריו (9). כלומר, גם כשמתעורר חשד לקושי התפתחותי או תפקודי, יש לקחת בחשבון שקיים טווח רחב של התנהגויות ותפקוד נורמטיבי. קצב התפתחות שונה או העדפות מסוימות אינם מעידים בהכרח על קושי או חריגות (7). אולם, כאשר מחנכת שמה לב לקושי או לאיחור בהתפתחות הפעוט, חשוב שתברר את הקושי, תערוך תצפיות נוספות ותתייעץ עם גורמים נוספים במעון ומחוצה לו (7). כמו כן, חשוב שתשתף את ההורים בתיאור ההתנהגויות באופן רגיש, תוך כדי מודעות לכך שתהליך האיתור שערכה מצריך בירור נוסף, מעמיק ומקיף על ידי אנשי המקצוע האמונים על כך (צוותים במכון להתפתחות הילד).

לצורך תצפית ואיסוף מידע רחב יותר על תפקוד הילד והקשיים האפשריים, יש לבחון את תפקוד הילד בסביבות, בפעילויות ובזמנים שונים, על מנת לבסס את ההבנה של הקושי שאיתו הוא מתמודד (10). למשל: לראות האם הקושי בא לידי ביטוי בפעילויות שונות לאורך היום וכיצד? האם ניתן לראות את הקושי לאורך כל היום או רק בשעות ובזמנים מסוימים? האם הקושי מתבטא בהקשרים שונים, כמו למשל עם מחנכות שונות וילדים שונים? שינויים חיצוניים (נסיעה של אחד ההורים, לידת אח או אחות, כניסה למעון חדש ועוד) יכולים להביא לשינויים בהתנהלות ובתפקוד של הילד, ובדרך כלל, עם הבנה ותמיכה הקשיים יחלפו. לכן יש חשיבות רבה להיכרות עם הפעוט ולמעקב אחרי התנהגויות חדשות (10). תיוג מוקדם של קשיים התפתחותיים או התעלמות מקשיים קיימים עלולים להביא לטעות בזיהוי ומניעה של טיפול מתאים (11).

יתרונות האיתור המוקדם

צרכים התפתחותיים ייחודיים הינם מקרים שבהם הילד מגלה עיכוב בהיבט אחד או יותר של ההתפתחות לעומת המצופה לגילו או שהתנהגותו חריגה. צרכים ייחודיים מחייבים הערכה התפתחותית על ידי אנשי מקצוע (ראו תרשים). במקרים אחרים מדובר על צרכים ייחודיים אינדיבידואליים שהינם בתוך נורמות ההתפתחות. למשל, תינוק שזקוק ליותר סיוע בהרמת הראש כשהוא שוכב על הבטן או פעוט שמגלה הימנעות מהתנסות בחומרים מלכלכים (ארגז חול, חמר, צבעים ועוד).

הבנת הצרכים ההתפתחותיים הייחודיים של הפעוט תוכל לסייע בהתאמת הסביבה

החינוכית-טיפולית אליו ואל שאר הפעוטות במעון (12) בהיבטים כמו סדר יום, הגשת חומרים ועוד. לדוגמה, כאשר פעוט שזקוק ליותר התנסויות בתחום המוטורי או להתנסויות מסוימות בתחום זה, המחנכות יוכלו לאפשר התנסויות כאלה במהלך שגרת הפעילות או להמליץ להורים על חשיפה מתאימה לפעילויות ותרגול בבית (11). בנוסף, כאשר המשפחה והצוות החינוכי מבינים שהתפתחותו של הפעוט הינה שונה מאלה של בני גילו, או שיש לה היבטים ייחודיים, הם יכולים להתאים את הציפיות שלהם ליכולותיו ולסייע בטיפול דימוי עצמי חיובי (11).

במקרים המצריכים טיפול, איתור מוקדם יכול לאפשר גם תחילת התערבות טיפולית מוקדמת, שבעקבותיה סיכויי השיקום וצמצום הפערים טובים יותר (13). בגלל הגמישות ההתפתחותית והמוחית בפרט בגיל הרך, התערבות מוקדמת הינה משמעותית ורצויה ביותר (6).

האיתור המוקדם מאפשר גם המשך מעקב אחרי התפתחות הילד, על מנת לראות אם הקשיים פוחתים והיכולות גדלות או אם בהמשך יעלה צורך בהתערבות מסוג אחר או נוסף. עוד חשוב לציין כי ליכולת של ההורים להשלים עם הצרכים הייחודיים של ילדם יש חשיבות לגבי יכולתם לתת לו מענה רגיש וזמין (14). תהליך של עיבוד והשלמה לוקח זמן ומצריך לעיתים התערבות טיפולית, אולם בגלל חשיבותו ראוי שיתחיל מוקדם וברגישות ככל שניתן (12).

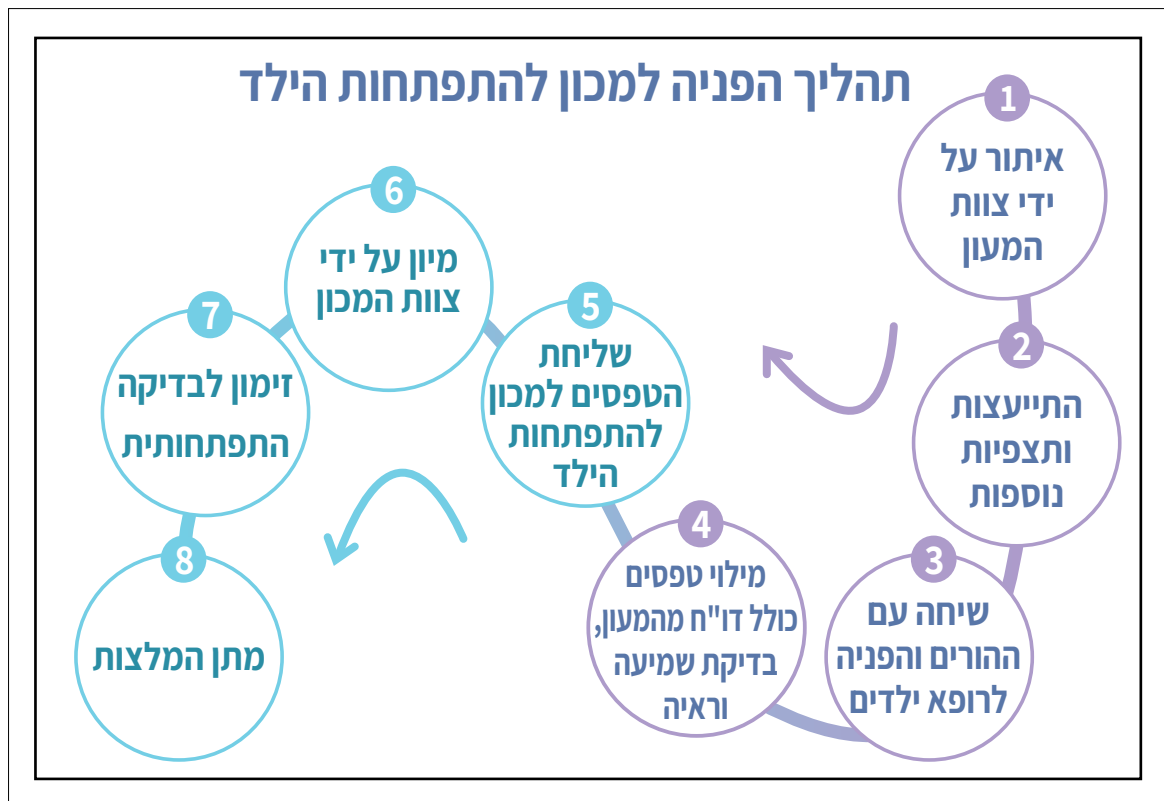
קושי באיתור מוקדם על ידי מחנכות שנות ינקות

למרות יתרונות האיתור המוקדם, בפועל מחנכות רבות ומנהלות מעונות, על אף ניסיון הרב, מתקשות בתהליך איתור מוקדם, מתן מענה מותאם במעון, קיום שיח עם ההורים וליווי ההורים בתהליך המורכב והפניית הילד למכון להתפתחות הילד. לכן חשוב שהמחנכות יכירו היטב את תחומי ההתפתחות והנורמות המצופות בכל גיל, יוכלו לאתר סיכון התפתחותי ולהפנות להערכה (15). נוסף על כך, מעמד מסירת המידע להורים בדבר החשד לצרכים ייחודיים של הילד בתחום התפתחותי, עלול לעורר אצל ההורים רגשות עזים ואף חרדה או תוקפנות (16), ולכן הקושי של המחנכות במסירת המידע המורכב מובן. בנוסף, הזהות המקצועית של מנהלות מעונות נעה בין הזהות שלהן כמיטיבות עם ההורים והפעוטות לבין זהות מקצועית שכוללת גם התמודדויות מורכבות עם ההורים ועם הצוות החינוכי-טיפול (17), אולם יש חשיבות רבה לכך שההערכה תתקיים במסגרת שבה הפעוט מבקר באופן שגרתי, נמצא בקשר עם בני גילו ומכיר מבוגרים מטפלים אחרים (18). מכאן שלהדרכה ולליווי של מחנכות שנות ינקות (19) ישנה חשיבות רבה בנוגע ליכולתן לאתר פעוטות בסיכון

התפתחותי ולהשלים את התהליך של הפניית ההורים לערוצים המקובלים להמשך ההערכה (16). בישראל, פעוטות וילדים אשר מראים קשיים בתחומי ההתפתחות השונים, מופנים באמצעות רופא המשפחה בקופות החולים אל מכונים להתפתחות הילד להעמקת ולהבנת הקשיים ולטיפול במקרה הצורך (20).

תרשים זרימה של איתור והפניה

ולהבנת הקשיים ולטיפול במקרה הצורך (20). תרשים זרימה של איתור והפניה



לסיכום

שנות החיים הראשונות הן חלון הזדמנויות שיש בו גמישות התפתחותית ואפשרות לאיתור צרכים ייחודיים של תינוקות ופעוטות (1). מניעה והתערבות מוקדמת הן הדרכים של החברה לצמצם פערים, לאפשר לדור העתיד לגדול בתנאים מיטביים ולהפוך לאורך השנים להיות בוגרים משגשגים מבחינה אישית וחברתית (8). מתוך כך, לצוותים המחנכים במעונות יש חשיבות רבה בהיותם המסגרת החינוכית הראשונה, בדרך כלל, המפגישה את ההורים ואת הפעוט עם המיומנויות המצופות בהתאם לגיל (9). כחלק מהמקצועיות שלהן, על המחנכות להכיר את הנורמות ההתפתחותיות ואת הקשיים בתחומי ההתפתחות השונים, ולקיים על

כך שיח מקדים ותצפיות, ובהמשך לאפשר להורים להכיר בצרכים ההתפתחותיים של ילדם ולהמשיך את הבירור במכון להתפתחות הילד (9). בשל המורכבות האישית שעשויה להיות כרוכה בהשלמת תהליך איתור מול ההורים והפעוט, חשוב שהמחנכת והצוות ילוו בתהליך הדרכה המתמייחס גם להיבטים של זהות מקצועית ורפלקטיביות (14, 17). בחלק מהרשויות המקומיות פועלות תוכניות איתור שבהן צוותים התפתחותיים מסייעים לצוותים במעונות היום בתהליכים המורכבים והמשמעותיים של איתור והפניה (21).

ביבליוגרפיה

- (1) National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development*. <http://www.developingchild.net>
- (2) רוזנטל, מ' (2009). דו"ח ועדה מייעצת: סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות. האגף למעונות יום ומשפחות *לגיל הרך*. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה. ירושלים. <https://employment.molsa.gov.il/Publications/Publications/DocLib/standartsHafalatMigeretHinuchit.pdf>
- (3) שנתון סטטיסטי לישראל (2020). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. *לוח ילדים בחינוך הקדם יסודי ובמעונות היום לשנה"ל תשע"ט 2018-2019*. https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2020/4.shnatoneducation/st04_03.pdf
- (4) קליין, פ"ש ויבלון, י"ב (עורכים) (2007). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (5) Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, 579-620.
- (6) Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76, 339-355.
- (7) נבון, מ' וויזל, א' (2018). מחקר השוואתי של שיטות האיתור המוקדם של עיכובים התפתחותיים בגיל הרך. *חוקרים @ הגיל הרך*, 7, 1-19.
- (8) טרכטנברג, מ', זר אביב, ה', לייזר, ר' ועוזיאל, א' (2019). "היפוך הפירמידה": חזון ומדיניות לגיל הרך בישראל. חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית.
- (9) טל, ק' (2004). הורים עליך גננת. *הד הגן*, 68, 20-29.
- (10) משרד החינוך: המנהל הפדגוגי, אגף א' לחינוך קדם יסודי (2016). *מבטים: מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים*. חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להיכרות מעמיקה עם ילדים.
- (11) שופר אנגלהרד, ע' (2013). *לקראת חינוך מיטבי בגן הילדים: הצעות לגננות על בסיס ידע מחקרי*. היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- (12) וינוקור, מ' (2010). *תכנית מעגן: מערך תומך מעון - גן*. משרד החינוך: המנהל הפדגוגי האגף לחינוך קדם יסודי.
- (13) Beckwith, L. (2000). Prevention science and preventing programs. In C.H. Zeanah (Ed). *Handbook of Infant Mental Health* (2nd ed.). Guilford Press.
- (14) Marvin, R. S., & Pianta, R. C. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 436-445.
- (15) Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.
- (16) דיין י' (2004). "זה תיק מאד כבד" - שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים, *הד הגן*, ד, 4-19.
- (17) Achituv, S., & Hertzog, E. (2018). Partners or managers? Mothers or bosses? Conflicting Identities of Israeli daycare managers. *Early Child Development and Care*, 190, 1931-1944.
- (18) טל ק' (2005). הערכה חינוכית תואמת התפתחות לילדי הגן, *הד הגן*, 11-27.
- (19) Emde, R. N. (2009). Facilitating reflective supervision in an early child development center. *Infant Mental Health Journal*, 30, 664-672.
- (20) משרד הבריאות (2013). *חוזר מנהל רפואה - מתן השירותים בתחום התפתחות הילד על ידי קופות החולים*. 19/2013. https://www.health.gov.il/hozer/MR19_2013.pdf
- (21) משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים. *התוכנית הלאומית לילדים ולנוער בסיכון*. <https://www.molsa.gov.il/ProjectShmid/Pages/ProjectHome.aspx>



מסגרות ושירותים הניתנים לפעוטות עם צרכים מיוחדים

ד"ר אורית דרור, מכללת אורנים

ד"ר אורית דרור,
מכללת אורנים

מסגרות ושירותים הניתנים לפעוטות עם צרכים מיוחדים

מערכות חינוך מכוונות בדרך כלל עבור קבוצות של פעוטות, ילדים ומשפחות המתפקדים בטווח מסוים של הנורמה. ברור כי גם בתוך הנורמה לכל ילד צרכים ייחודיים משלו. ובכל זאת, המונח "ילדים עם צרכים מיוחדים" מתאר ילדים הזקוקים לשירותים מיוחדים על מנת להתפתח ולהסתדר בעולם. ההערכה היא כי לכחמישה אחוזים מהפעוטות בישראל יש לקויות או מחלות אשר עלולות להגביל את תפקודם (1). הם יכוננו "פעוטות עם צרכים מיוחדים". כדי לצמצם את המוגבלות, חשוב לאתרם ולתת מענה הולם ורחב (ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של פעוטות עם צרכים מיוחדים").

מעונות יום שיקומיים

החל מגיל חצי שנה ועד גיל שלוש, פעוטות עם צרכים מיוחדים זכאים (על פי חוק מעונות היום השיקומיים התש"ס 2000), להתחנך במעון יום שיקומי באחריות ובפיקוח של משרד הבריאות ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים. פעוטות המתחנכים במעונות אלו זכאים במסגרת המעון להסעות מלוות, שירותים סוציאליים, ייעוץ תזונאי, שירותי סיעוד וטיפול פרא-רפואיים (ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה וקלינאות תקשורת, וכן לליווי פסיכולוגי על פי צרכיהם) (2). פעוטות עם צרכים רפואיים מיוחדים עשויים להיות זכאים גם לשירותי סיוע אישיים במעון או לשירותי אחות.

המעונות השיקומיים מחולקים לשלוש קטגוריות: "רב נכותיים" (כלומר-פעוטות עם עיכוב התפתחותי ניכר, פעוטות עם לקויות ראייה או שמיעה או ילדים עם נכויות פיזיות משמעותיות); "תקשורתיים" (כלומר פעוטות אשר אובחנו על הרצף האוטיסטי); ומעונות עבור פעוטות עם לקויות ראייה קשות.

בישראל פועלים כ-140 מעונות שיקומיים המופעלים על ידי עמותות, חברות פרטיות או הרשויות המקומיות. פעוטות עם זכאות למעון שיקומי, אשר מצבם הרפואי אינו מאפשר יציאה מהבית, יכולים, באישור מיוחד של משרד הבריאות, לקבל סייעת השווה עימם בבית עד שמונה שעות ביום. מדובר על כ-100 פעוטות הזכאים לשירות זה בכל שנה (3).





שילוב והכלה במעונות

המושג "שילוב" מתייחס לאופן שבו ניתן לסייע לאנשים עם צרכים מיוחדים להסתגל לעולם. המושג "הכלה" מתייחס לאופן שבו יש להתאים את העולם עבור אנשים עם צרכים מיוחדים. שני המושגים יחדיו מתכוונים ליצור הוויה שבה אנשים עם צרכים מיוחדים הם חלק מהחברה ולא מוצאים ממנה. במערכות חינוך, השימוש במושגים הללו מתאר התחנכות של ילדים עם צרכים מיוחדים בתוך מערכות החינוך הרגילות, המיועדות לכלל הילדים, ומדגיש את ההתייחסות של המערכת אל הילדים - באופן "משלב" ו"מכיל" (4).

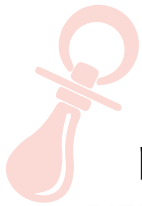
בשנים האחרונות גוברת מאוד המודעות לשילוב ולהכלה. על פי תקנה בחוק החינוך המיוחד, הורים לילדים עם צרכים מיוחדים מגיל שלוש ומעלה, יכולים לבחור עבור ילדם את אופי המסגרת החינוכית אשר בה יינתנו שירותי חינוך מיוחד: במסגרת חינוך רגילה או במסגרות ייעודיות לילדים עם צרכים מיוחדים. קיימות אפשרויות נוספות המאפשרות שילוב חלקי במערכת החינוך הרגילה. האפשרויות הקיימות החל מגיל שלוש מצריכות מערך תמיכה רחב בילדים, בצוותים החינוכיים ובהורים. משרד החינוך מרחיב עם השנים את היערכותו בתחום. לצערנו, עד גיל שלוש התנאים אחרים; החוק אינו מחייב מעונות יום רגילים לשלב ילדים עם צרכים מיוחדים, ולכן ניתנת לכל מסגרת אפשרות להחליט בעצמה על שילובם של פעוטות עם צרכים מיוחדים. בשנים האחרונות הגיעו הרבה תלונות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים על חוסר נכונות של מעונות לשלב את ילדיהם. נכונות הצוותים ותמיכה בצוות המשלב מהווה תנאי בסיסי לשילוב ולהכלה מוצלחים במעון. כמובן שבנוסף לכך יש לבחון אם התנאים הקיימים במעון הם האפשרות הטובה ביותר עבור הפעוט מבחינה פיזית, רפואית, בטיחותית, והתפתחותית. עוד חשוב לציין כי פעוטות עם צרכים מיוחדים, הזכאים להתחנך במעון שיקומי אך הוריהם העדיפו שילוב במעון רגיל, זכאים לארבע שעות יומיות של סייעת אישית. בסך הכול זוכים לאפשרות זו כמה מאות ילדים בכל שנה. פעוטות אשר אובחנו עם עיכוב התפתחותי, ואינם זכאים למעון יום שיקומי או לסייעת, יכולים להשתלב בתוכנית "מסיכון לסיכוי" שמשרד הרווחה מפעיל כחלק מתוכנית "360 - התוכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון", ובמסגרתה הם משתלבים במעון יום רגיל ומקבלים את השירותים הפרא-רפואיים של קופות החולים. בכל שנה נכללים בתוכנית זו כ-200 פעוטות (4).

הזכאות למעון יום שיקומי או להשתתפות בתוכנית מ"סיכון לסיכוי" מתקיימת אך ורק



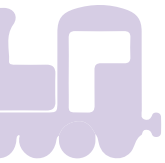


במעונות או במשפחתונים המוכרים על ידי האגף למעונות יום של משרד הכלכלה. על כן, אם בקבוצתך מתחנך פעוט עם צרכים מיוחדים, כדאי להפנות את הוריו למחלקת הרווחה ברשות על מנת שיוכלו למצות את זכויותיהם בהקשר זה.



לקראת המעבר לגן עירוני

החל מגיל שלוש שנים זכאים כלל הפעוטות לחינוך בגני הרשות ("גן עירייה" או "גן מועצה") הנמצאים תחת פיקוח של משרד החינוך. פעוטות וילדים עם צרכים מיוחדים זכאים לשירותי חינוך מיוחד בכל מסגרת חינוכית שבה מבקרים. על מנת להיערך כראוי, על הרשות המקומית ומשרד החינוך לקבל מידע מוקדם (בדרך כלל עד סוף מרץ בשנה שקודמת למעבר). לכן, אם פעוט עם צרכים מיוחדים מבקר במעון שאינו "מעון יום שיקומי" יש ליידע את מחלקת החינוך ברשות על המעבר הצפוי של פעוט עם צרכים מיוחדים לגן, בידיעת הוריו ובהסכמתם. במקביל, אם הפעוט לא אותר עד כה, יש להפנות את הוריו לרופא ילדים על מנת להתחיל בהליכי העזרה שלהם הם זכאים (ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של צרכים מיוחדים: מטרות, מאפיינים ותפקיד המחנכת") (5).



חינוך-טיפול בילדים עם צרכים מיוחדים

עבודה עם פעוטות עם צרכים מיוחדים מצריכה מהצוות החינוכי לחפש דרכים מיוחדות להנגיש את הפעילויות ולהתגבר על המוגבלויות של הפעוט, וכן לאפשר לו להיות חלק מקבוצת הילדים ככל שניתן.

אציג תיאור מקרה לשם המחשת חשיבות ואפשרויות הפעילויות:

יסמין היא פעוטה בת שנתיים וחצי עם תסמונת הכוללת לקות קוגניטיבית (מוגבלות שכלית התפתחותית, מש"ה) והתפתחות מוטורית מאוחרת. כך שעל אף גילה, היא עדיין לא הולכת, אלא זוחלת על שש ומתעייפת מהר. היא מתיישבת, אך לא יכולה לשבת יותר מכמה דקות על הרצפה בלי ליפול. כשמעמידים אותה היא צריכה תמיכה. היא לא מצליחה להגות מילים שלמות, אך ממלמלת הברות בודדות וניכר כי הברות מסוימות מסמנות אנשים או חפצים ("מה" לאימא ו"בה" לבובה). על פי התנהלותה והבעות פניה ברור מתי היא שמחה, נינוחה כועסת או מתוסכלת. היא לא גמולה מטיטול, ולא נראים סימנים המעידים על מודעות לעשיית הצרכים. האכילה שלה איטית ולא יעילה, ובגלל חולשה בשרירי הפה היא לועסת הרבה זמן כל "ביס". היא



יכולה לאחוז כפית, אך מתקשה לאסוף באופן מדויק את האוכל ועד שהיא מגישה אותו לפה רובו נופל. מעבר לכך יסמין יכולה לזחול על הרצפה, להיעצר ליד צעצוע שכשהיא לוחצת עליו הוא משמיע צליל או קופץ. היא יכולה לעסוק בכך שעות מבלי להשתעמם. מדי פעם היא מניחה את הראש ונחה, לפעמים אפילו נרדמת.

לכאורה ניתן היה לאפשר ליסמין לזחול ולשחק בצעצועים המתוארים, להחליף לה טיטול בשעת הצורך ולהאכיל אותה מבקבוק, או להאכיל אותה באוכל רך על מנת לספק לה הזנה באופן יעיל. אך לא! כך יסמין עשויה לפתח תלות ולהישאר בעולם מצומצם. הפער ההתפתחותי של יסמין עלול לגדול כתוצאה מהקשיים שמלווים את התפתחותה (הקושי בישיבה, הליכה ודיבור למשל). יכולות אלו עוזרות לפעוטות להתפתח. יסמין, אשר ממילא נמצאת בפער מולד, נמצאת למעשה בסיכון התפתחותי נוסף בשל החסרים הללו.

עבודתן של מחנכות שנות הינקות עם יסמין היא קריטית: עליהן לזמן ליסמין התנסויות למרות מגבלותיה, כך שתוכל לאסוף חוויות מהנות ומשמעותיות. למשל, יציאה לטיול קצר בחצר המעון או מחוצה לו. ניתן לעשות זאת "על הידיים", בטיולון או בזחילה. מטרת הטיול לחוות גירויים חדשים. ניתן לעצור על יד עץ, לאפשר ליסמין למשש את הגזע והעלים, להתעכב על יד עובר אורח המטייל עם כלבו ולבקש ללטף אותו או לגעת במכונית חונה. בכל ההתנסויות כדאי לבטא במילים את מה שרואים: "גזע של עץ", "כלב לבן וגדול" או "גלגל עגול". אפשר לצלם ולהתבונן אחר כך בתמונות כדי להיזכר ולחזור שוב על המילים וגם לשאול שאלות, על אף שיסמין לא תוכל לענות עליהן בשלב זה: "ראינו את הכלב, איזה צבע היה לכלב? לבן...". חוויות מסוג זה מתאימות כמובן לכלל הפעוטות במעון, אלא שיסמין לא יכולה ליזום אותן באופן עצמאי והיא זקוקה לסיוע בכך.

בטיפול היום יומי חשוב להתייחס ליסמין כפעוטה בת שנתיים וחצי. למשל, בזמן החלפת הטיטול, בדיוק כמו עם פעוטות אחרים, כדאי לשתף את יסמין במה יש בטיטול ולהגיד מה עושים עכשיו (מורידים את הטיטול, מנגבים וכד'). גם בארוחה חשוב לזכור שלא מדובר רק בהזנה. כדאי לתת לה לבחור לפחות מבין שתי אפשרויות מה היא רוצה, להגיד לה מה אוכלים, לתת לה להתנסות באכילה בעצמה עם כפית או מזלג, ובהמשך לדבר על הארוחה ולהראות לה שוב בתמונה מה היא אכלה.

כדאי לעודד את יסמין למשחק שהוא מורכב יותר מצעצוע המשמיע קולות ומתאים



לתינוקות. ניתן לשחק איתה ביחד עם בובה, מכוניות או "עולם קטן". הדגמת אופן המשחק חשובה. אפשר לעשות זאת כשיסמין יושבת על כיסא עם תמיכות על ידי שולחן, בישיבה על פוף או על הרצפה בתמיכת המחנכת.

עוד כדאי לעודד את יסמין להסתכל על הילדים (כשהיא זוחלת קשה לה לראות את פני הילדים או האנשים העומדים). בישיבה עם תמיכה, כדאי לכוון אותה להסתכל עליהם, להגיד מה הם עושים ולדבר עליהם איתה "תראי, יונתן צוחק". כדאי ליצור הזדמנויות לפעילות משותפת, כמו שיר משותף או משחק בכדור. ככלל, חשוב לשתף את חברות הצוות וההורים בהישגים של פעוטות במעון, ופעוטות עם צרכים מיוחדים בפרט, על מנת שתהיה המשכיות. אם הפעוט מטופל על ידי צוות פרא-רפואי במעון או מחוצה לו, המטפלים מהווים מקור להדרכה ולהתייעצויות.

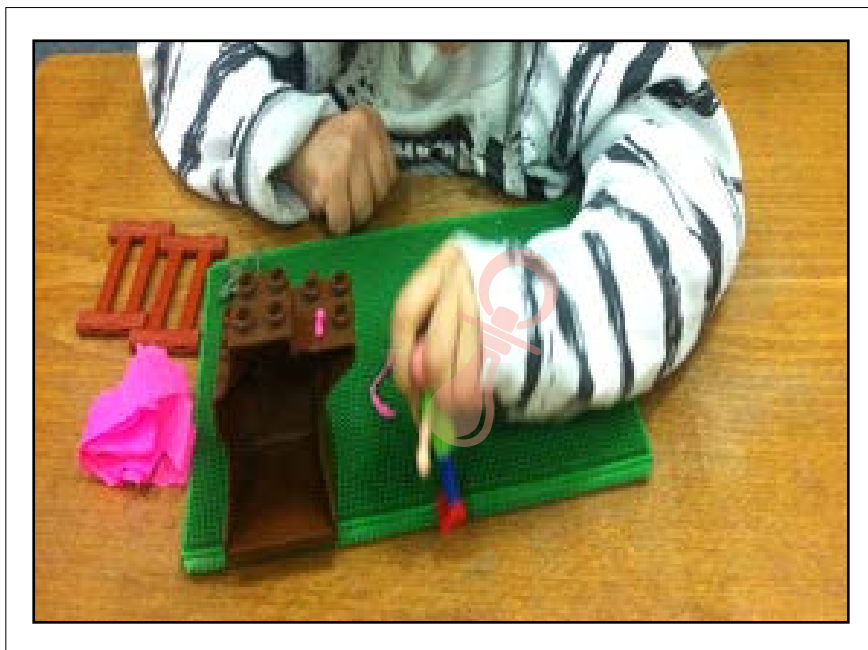
לסיכום

פעוטות עם צרכים מיוחדים הינם כאלה שעברו תהליכי הערכה ואבחון ומוכרים בהתאם לחוק מעונות היום השיקומיים. ככאלה, הם זכאים למעונות יום שיקומיים או לשילוב במעונות הרגילים המוכרים על ידי האגף למעונות יום של משרד הכלכלה.

עקרונות החינוך-טיפול עם פעוטות אלה דומים לאלו המתקיימים עם כלל הפעוטות, אולם חשוב לבדוק ולהתאים את הפעילות לצרכיהם באופן נגיש, שמאפשר להם להיות ולהרגיש חלק מקבוצת הילדים.



טיול מחוץ למעון: לאסוף אבנים מהמדרכה, לשחרר את האחיזה ולראות אותן נופלות מהיד.



לשחק בעולם קטן: משחק סמבולי עבור ילד אשר הלקות הפיזית לא מאפשרת לו לשחק במשחק סמלי במשק הבית באופן חופשי.



ביבליוגרפיה

- (1) נאון ד', מורגנשטיין, ש', ברנדה, מ' וריבליס ג' (2000). ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים. ג'וינט-מכון ברוקדייל והמוסד לביטוח לאומי.
- (2) חוק מעונות יום שיקומיים, תש"ס-2000.
- (3) מוניקנד-גבעון י' (2020), מסגרות לפעוטות עם מוגבלות מלידה עד גיל שלוש. בתוך: מסגרות לילדים בגיל הרך והפיקוח הממשלתי עליהן. סקירה המוגשת לוועדת החינוך, התרבות והספורט ולוועדה לזכויות הילד של הכנסת לרגל תחילת עבודת הוועדות בכנסת ה-23. מרכז מידע ומחקר של הכנסת.
- (4) מדינת ישראל אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות המנהל הפדגוגי אגף א', חינוך יסודי. (2019). יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות.
- (5) חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988.
- (6) מדינת ישראל, משרד הרווחה ושירותים חברתיים. השמת פעוטות במעון יום/ משפחתון- יישום חוק פעוטות בסיכון - התש"ס-2000, ושילובם של פעוטות עם צרכים מיוחדים.
- (7) משרד החינוך, משרד הבריאות, מרכז השלטון המקומי (2018). נוהל העברת מידע בין מערך התפתחות הילד במערכת הבריאות ובין מערך החינוך לצורך הערכות למתן מענה ייעודי לילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים.



איתור מוקדם של ילדים ומשפחות בסיכון

יעל בן אליעזר, בית הספר המרכזי לעובדים סוציאליים,
משרד הרווחה והביטחון החברתי

יעל בן אליעזר, בית הספר המרכזי לעובדים סוציאליים, משרד הרווחה והביטחון החברתי

איתור מוקדם של ילדים ומשפחות בסיכון

פרק זה עוסק בפעוטות בסיכון – נכיר את תפיסת המדיניות והחקיקה בנוגע לפעוטות בסיכון ואת פיתוח המענים עבורם בשיתוף מעונות היום והמשפחות. כמו כן נכיר את מצבי גורמי הסיכון והשפעתם על הפעוט והתפתחותו, ונתייחס למקומה של המסגרת החינוכית ולמשמעותה של המחנכת/ מנהלת המעון עבור פעוט בסיכון.



פעוטות בסיכון -

—מדיניות וחקיקה, פיתוח מענים בשיתוף עם מעונות ומשפחות—

תהליכי מדיניות וחקיקה בארץ ובעולם בעשורים האחרונים מעידים על מגמת השקעה ציבורית רבה יותר בגיל הרך, במטרה לאפשר את הזכות הטבעית של כל ילד לגדילה, להתפתחות ולמימוש הפוטנציאל החבוי בו, ולמען חוסנה של החברה כולה. בתוך כך, יש להסב תשומת לב ייחודית לילדים בסיכון - ילדים אשר גדלים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה מכך נפגעת היכולת לממש את זכויותיהם.

המדיניות לקידום הגיל הרך מדגישה בניית מערך שירותים איכותיים, הפועלים בשותפות ובתיאום וזמינים לכלל אוכלוסיית הילדים ומשפחותיהם

(ראו הרחבה בפרק "[קשרי מחנכת עם הקהילה](#)" ו"[קשרי מחנכת עם הורים](#)").

המסגרת החינוכית מהווה מרכיב מרכזי במערך זה, בהיותה מסגרת שאליה מגיעים מרבית התינוקות והפעוטות הגדלים במדינה, ואשר מסייעת להורים לספק את צורכי ילדיהם ואת קידום התפתחותם בסביבה טיפולית-חינוכית הולמת ומותאמת ובחברת בני גילם.

שירותי הרווחה אמונים על מתן מענה לאוכלוסיות בסיכון. כחלק מתוכנית הטיפול הכוללת במשפחה, משפחות המתמודדות עם קשיים בגידול ילדם הפעוט וסיפוק צרכיו, עד כדי העמדת התפתחותו התקינה בסכנה, מסתייעות בשירותי הרווחה בשילוב הפעוט במעון (1)[1]. שילוב הפעוט במסגרת החינוכית מסייע למשפחה בהבטחת צרכיו וקידום התפתחותו ובהיבטים נוספים: בעת שהפעוט במעון ההורה מתפנה לטפל בקשייו ובשיקום המשפחה; ההיכרות של צוות המעון עם הפעוט ועם הוריו באופן רצוף ויום יומי מסייעת באיתור ובזיהוי מוקדם של בעיות וקשיים במצב הפעוט ובהתפתחותו, וכן בזיהוי מצבי סיכון ומשבר במשפחה והפניה לגורמי טיפול.





המעון נתפס כמסגרת נורמטיבית ומיטיבה והוא מספק הזדמנות ליצירת קשר עם משפחות שנמנעות או מתנגדות לקבלת סיוע מגורמי רווחה ומשירותים נוספים (2, 3) [2].

בשנת 2000 נחקק אחד החוקים החשובים במדיניות הגיל הרך עבור ילדים בסיכון – "חוק פעוטות בסיכון" (4). החקיקה עסקה בדיוק הגדרות מצבי הסיכון של הפעוטות ובקביעת דרכי יישום החוק בעזרת שירותי הרווחה, והשיגה שינוי מהותי בכך שהחוק מקנה זכות למעון יום או למשפחתון לכל פעוט העונה להגדרות החוק כ"פעוט בסיכון". כלומר, המדינה מתחייבת להפנות תקציב ללא מגבלת מכסה שנתית או יישובית עבור כל פעוט המוגדר בסיכון, לטובת שהייתו במסגרת חינוכית מפקחת. בנוסף, החקיקה שמה זרקור על חשיבות ההתערבות הטיפולית בגיל הרך, וקבעה בחוק כי הזכות לסיוע בשילוב הפעוט במעון הינה חלק מתוכנית הטיפול הכוללת בפעוט ובמשפחתו. לאורך השנים פותחו בשירותי הרווחה תוכניות הפועלות בשיתוף המסגרת החינוכית, אשר נותנות מענה רחב, אינטנסיבי ומקיף לפעוט ולהוריו להפחתת הסיכון לפעוטות ולצמצום הוצאת פעוטות לסידור חוץ-ביתי (לדוגמה "מעון רב תכליתי" או "מעטפת רכה"). צוותי מסגרות חינוכיות שבהן פועלות תוכניות רווחה כגון אלה מעמיקים את הידע וההבנה שלהם בנוגע לפעוטות בסיכון, הם שותפים לאיתור מוקדם ולמתן הסיוע לפעוט בסיכון ולהוריו ומקדמים התערבות עם פעוטות ועם הוריהם המתמודדים עם קשיים ואינם מוכרים לשירותי הרווחה (ולשירותי גיל ינקות נוספים בקהילה).

מצבי וגורמי סיכון והשפעתם על הפעוט ועל התפתחותו

תיאוריות ומחקרים התפתחותיים מצאו כי בשנות החיים הראשונות נבנית התשתית המרכזית לעיצוב יכולותיו ואישיותו של האדם, והיא בעלת השפעה עיקרית על המשך החיים (3). פגיעה בילד בשנות חייו הראשונות היא הרבה והחמורה ביותר. ילדים הגדלים במצבי חיים של סכנה, חסך, הזנחה ומצבי דחק חוזרים ונשנים חווים פגיעה ואף טראומה בעלת השפעות קצרות וארוכות על המוח, על יחסים ועל גדילה והתפתחות (5, 6, 7).

חוק פעוטות בסיכון מתייחס למצבי הסיכון בהיבטים הבאים [3]:

1. פעוט מוכה או שצרכיו ההתפתחותיים אינם נענים עקב הזנחה מתמשכת (בהיבטים: פיזי, רפואי, בטיחותי, חינוכי ורגשי).
2. אחד מהורי הפעוט אינו מתפקד כראוי עקב אלימות במשפחה, הפרעה נפשית, מחלת נפש, אלקוהוליזם, התמכרות לסמים, התמכרות להימורים, נכות קשה, זנות, עבריינות, מוגבלות שכלית-התפתחותית או מחלה כרונית של אחד מבני המשפחה.





3. הפעוט מעוכב התפתחות וקיימות נסיבות משפחתיות שבגללן יש חשש ממשי להתפתחות התקינה של הפעוט (המשפחה מתקשה לקדם את הנדרש לטיפול בעיכוב ההתפתחות).

מצבי הסיכון שנקבעו בחוק מתייחסים לקשיים שעימם מתמודדים הורי הפעוטות, מכיוון שתינוק נולד חסר אונים ותלוי לגמרי במבוגר המטפל בו לסיפוק מכלול הצרכים שלהם הוא זקוק להישרדות, לגדילה ולהתפתחות. כפי שנאמר: There is no such a thing as an infant - לא קיימת ישות כמו תינוק (8, עמ' 39). הכוונה היא שאי אפשר לדבר על תינוק ללא טיפול ההורה והקשר ביניהם. תיאוריית ההתקשרות מדגישה את הקשר והיחסים כחינוניים להישרדות התינוק ולהתפתחות חברתית ורגשית תקינה שלו (9). לפי תיאוריית ההתקשרות, היכולת של התינוק לאותת כשהוא זקוק לטיפול, והיכולת המשלימה של המבוגר לקלוט את האותות ולהגיב באופן זמין ומתאים, מאפשרות למטפל ולתינוק לתאם את התנהגותם וכך נוצר ביניהם קשר רגשי מתמשך. בקשר זמין ורגיש התינוק חש מספיק בטוח על מנת לחקור את העולם שסביבו. ברגעים מלחיצים הוא מתקרב לדמות המטפלת, המסייעת לו ומרגיעה, עד שיוכל לשוב בביטחון וברוגע למשימותיו ההתפתחותיות: חקר הסביבה ויצירת קשר וקרבה עם אנשים נוספים **(ראו הרחבה בפרק "התפתחות רגשית-חברתית בגילי לידה עד שלוש")**.

אולם מה קורה כאשר קשיי החיים של ההורה מקשים במלאכה הטבעית, אך המורכבת, של זיהוי צורכי התינוק והיענות להם? מה קורה כאשר ההורה חסר ידע ומודעות, חסר משאבים, טרוד ומוצף בקשיים ומצוקות בהווה או בטרואמות שחוה בעברו? מה קורה כשהוא עצמו גדל בעזובה והתעללות ודפוסי ההתקשרות שרכש פגועים? כאשר אינו מצליח להגן על התינוק מחוויות ומאירועים מסוכנים שמאיימים על שלמותו הפיזית או הרגשית של התינוק או של ההורה עצמו? לצד זאת, הקושי בטיפול ההורי עשוי להיות קשור גם למצבים של התינוק כמו פגות, נכות, בעיות ויסות ועיכובים התפתחותיים. הקשיים מצד ההורה ו/או מצד התינוק עשויים להקשות על ההורה להבין את הסימנים והרמזים של התינוק וגורמים להתנהגות הורית שאינה מותאמת לצורכי התינוק (5).

במצבים אלה ונוספים עלולה להתנפץ ה"הגנה" שהורה יכול לספק לתינוק. או אז עלולה להתפתח פגיעה בתינוק ובמשימות ההתפתחות שהוזכרו: חקירה ולמידה, ויסות ויצירת קשרים חברתיים. תיתכן פגיעה בגדילה ואף עיכוב פיזי, מוטורי, קוגניטיבי ורגשי, וכן היווצרות יחסי התקשרות פתולוגיים, שגם להם השלכות על התפתחות ותפקוד בכל תחומי החיים בעתיד (5, 6).

מחקרים בעשורים האחרונים מראים כי חסכים, הזנחה וקשיי התקשרות בגיל הרך גורמים



לפגיעה בהתפתחות תפקודי המוח ומערכת העצבים המרכזית, שתבטא בהמשך החיים בקשיי למידה, בעיוותי תפיסה, בקשיי תפקוד, בבעיות התנהגות, בקשיי ויסות גופני ורגשי של פחד וחרדה ובקשיים רגשיים וחברתיים (5, 7, 10).

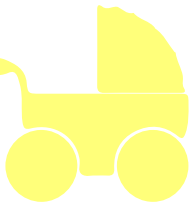
עוד אנו יודעים כי תינוקות זוכרים חוויות בכלל, וחוויות טראומטיות בפרט, והן נשארות בגוף כחוויה פנימית תחושתית. הן עשויות לבוא לידי ביטוי, גם כאשר התינוק אינו יודע לדבר אותה, בתסמינים פיזיים, כגון: קשיי אכילה, הפרעות שינה, בכי מתמשך, אפטיות, קושי בהתפתחות שפה ומשחק, ביטויי התנהגות כמו תוקפנות, סרבנות, הימנעות, בעיות חברתיות ועוד. החוויה הטראומטית וביטוייה השונים עלולים להתגבר במצבים שמזכירים לתינוק את החוויה הטראומטית (7).

הכרת מצבי החיים הקשים ואירועי החיים הטראומטיים של פעוטות בסיכון והשפעתם האפשרית על התנהלותו והתפתחותו של הפעוט מסייעת לנו להבין את הסיפור שהפעוט מספר בהתנהגותו ולעזור לו ולהוריו. עם זאת, יש לזכור ולהתייחס להשפעות אפשריות נוספות על מצבו של הפעוט והטיפול בו: קשיים הקשורים לשלב התפתחותי של הסתגלות ותחילת החיים - שלב התפתחותי זה ברצף חיי המשפחה מלווה בשינויים רבים ומהירים, היוצרים לעיתים קרובות תחושת לחץ וקושי ועשויים להוביל למשבר; מאפיינים תרבותיים - בתרבויות שונות מקובל לגדל ילדים בדרכים שונות וחשוב לזכור זאת בבואנו לבחון את הטיפול בתינוקות ופעוטות; היבטים בריאותיים רפואיים - חשוב לבדוק ולשלול השפעות של קשיים מסוג זה המשפיעים על תפקוד ועל התפתחות.

— משמעות המסגרת החינוכית והמחנכת עבור פעוט בסיכון —

המעון הוא המקום העיקרי מחוץ לבית המשפחה שבו מתרחשת מרבית ההתפתחות של הפעוט. עבור פעוט בסיכון השהייה במסגרת החינוכית מפחיתה מצבי סכנה והזנחה אישית וסביבתית שלהן חשף הפעוט בביתו. כמו כן, היא מספקת תנאים מותאמים כגון השגחה, הזנה, טיפול וטיפול פיזי ורגשי, סדר יום, גרייה והעשרה.

המסגרת החינוכית מהווה גורם מרכזי ומשמעותי **באיתור וזיהוי מוקדם** של מצבי סיכון, משבר וטראומה בקרב פעוטות והפנייה להתערבות מקצועית מותאמת. בשונה מגורמים אחרים המעורבים בחיי הפעוט (כגון - רווחה, רפואה, התפתחות), צוות המסגרת רואה את הפעוט ברצף יומיומי, מכיר את הפעוט מקרוב, ולפיכך באפשרותו להבחין בשינויים (למשל ביקור סדיר ובזמן, הגיינה וטיפול, הדמויות המטפלות בו). כמו כן יכול הצוות במעון לזהות סימפטומים במצב הפעוט, תפקודו והתפתחותו, בהיבטים השונים - פיזיולוגיים, רגשיים,



קוגניטיביים, התנהגותיים, חברתיים (4). כאשר המסגרת מתבוננת בשינויים ובסימפטומים בעדשת התקשרות וטראומה, הצוות כשותף לטיפול בילד, פונה להורה ומבקש בעמדה מתעניינת לברר: האם ומה קרה ו/או קורה לילד ומשפחתו? לעיתים קרובות ההורה משתף בחוויות קשות ומורכבות עימן מתמודדת המשפחה (שיתכן ולא דוברו עד כה, כגון- סכסוך גרושין בעצימות גבוהה, אלימות במשפחה, התמודדות עם מצוקות נפשיות ועוד) מתבהר הקשר בין החוויות לסימפטומים אצל הפעוט, וניתן להציע להורה עזרה והפנייה לגורמי טיפול (5).

גורם מרכזי ביותר בחוויית הפעוט במסגרת החינוכית הוא טיב הקשר עם המטפלת **(ראו הרחבה בפרק "הענות רגשית")**. למטפלת תפקיד חשוב בהתפתחות וברוחה הרגשית של הפעוט. היא מעין דמות התקשרות נוספת להורה במהלך היום. הבנתה את צרכיו ואת התנהגותו של הפעוט ואופן היענותה ותגובתה אליו הם בעלי משמעות רבה, במיוחד עבור תינוקות ופעוטות בסיכון, מכיוון שהקשר עם המטפלת עשוי לזמן לפעוט חוויה של טיפול מותאם, בטוח ורציף.

ביסוס קשר בין הגורמים המשמעותיים בחיי הפעוט - הבית והמסגרת החינוכית, ובמקרה של פעוטות בסיכון גם גורמי הטיפול ברווחה, עשוי לקדם את היכולת המשותפת להבין את הפעוט ולהתאים ככל הניתן את הטיפול בו לצרכיו הרגשיים וההתפתחותיים, ובכך להפחית את מידת הסיכון והפגיעה בו. היכרות המחנכות עם ההשפעה של מצבי סיכון וטראומה על ההתפתחות הפעוט, על ההורות ועל הקשר פעוט-הורה מסייעת להבין את הפעוטות ואת הוריהם ומקדמת עמדה אמפתית ותומכת, שאין בה שיפוטיות וביקורתיות, ואשר מקרבת ומגבירה אמון ושיתוף פעולה מצד ההורה. צוות חינוכי הרואה בהורה את המומחה הטוב ביותר לילדו ורואה בו דמות חשובה עבורו, גם כאשר מדובר בהורה לפעוט בסיכון, ילמד מההורה על ילדו ויוכל לשותף את ההורה בידע חשוב על הילד ועל טיפול מותאם בפעוטות והתפתחותם בכלל. יתרה מכך, אוכלוסיות במצבי סיכון מתאפיינות בבדידות ובשוליות משפחתית וחברתית. יצירת יחסי אמון וביטחון בין הוריו של פעוט בסיכון לבין המטפלת עשוי להיחוות בקרב ההורים כחוויה הורית מיטיבה ובטוחה עבורם, ובה בעת להוות להם מודל תקין להורות, לעומת המודל החסר או הלקוי המופנם בהם, באופן שיתמוך בהורות שלהם לילדם (3).



לסיכום

שילוב פעוט בסיכון במעון, כחלק מתוכנית הטיפול הכוללת במשפחה ובשירותי הרווחה,



באה לסייע בהפחתת סיכון ופגיעה בפעוט, בקידום התפתחותו התקינה ואף במניעת הוצאתו מחיק משפחתו לסידור חוץ ביתי. מענה זה הופך למיטיב ומסייע עוד יותר בעזרת שותפות של הצוות המחנך-מטפל עם ההורים ועם הגורמים המעורבים בחיי הפעוט, ובעזרת ידע של המסגרת החינוכית על עולמם של פעוטות בסיכון והוריהם.

ביבליוגרפיה

- (1) אתר משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים - ילדים ונוער בסיכון.
- (2) קציר, ד' (2011). *המעון הרב תכליתי - הלכה ומעשה: תכנית טיפולית אינטנסיבית לילדים בגיל הרך ולהוריהם בקהילה*. משרד הרווחה והשירותים החברתיים, ג'וינט ישראל.
- (3) בן אליעזר, י' (2013). *"בית רך" - תכנית התערבות לילדים בגיל הרך בסיכון*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך באומניות ומדעי החברה". אוניברסיטת לסלי, נתניה.
- (4) חוק פעוטות בסיכון (הזכות למעון יום), התש"ס-2000. אתר הכנסת.
- (5) קמינר, ח' (2014). תינוקות על זמן שאול: סיכוי וסיכון במערכות היחסים בין הורה לילדו. *עט השדה*, 13, 79-87.
- (6) קרן, מ', הופ, ד' וטיאנו, ס' (2013). חוויתי סכנה וזה חוזר אלי. בתוך: *זה לא יעבור עם הזמן?: בריאות הנפש בשלוש השנים הראשונות לחיים* (עמ' 255-275). מודן.
- (7) ליברמן, א' וואן-הורן, פ' (2016). *אל תכה את אמא שלי: מדריך טיפולי לקשר הורה ילד בו הילד עד לאלומות משפחתיות*. [א.מ.].
- (8) Winnicott, D. W. (1965). *Maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Hogarth Press
- (9) Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1). London: Hogarth Press.
- (10) Schore, A. (2014). The right brain is dominant in psychotherapy. *Psychotherapy*, 51 (3), 388-397.

[1] שילוב של הפעוט במעון או משפחתון נעשה לפי בחירת המשפחה במסגרת, אך במסגרות מוכרות בלבד. לפעוט בסיכון ישנה קדימות ברישום למסגרת ועל המסגרת לקבלו. סיוע בתשלום למסגרת ניתן למשפחות שאין זכאיות לסבסוד דרך האגף למעונות יום ומשפחתונים, כאשר האם אינה עובדת או שהיא עובדת באופן חלקי.

[2] משפחות החיות במצבי סיכון ומצוקה מתאפיינות לרוב בקושי בצריכת שירותים בשל קשיים, כגון: חוסר מודעות, חוסר משאבים, קשיי נגישות, חשש והתנגדות מקבלת שירות ועוד. הדבר בא לידי ביטוי גם בצריכת שירותים עבור ילדיהם, כמו שירותי חינוך, טיפול, התפתחות ובריאות.

[3] החוק מסמך את שירותי הרווחה לקיים ועדה עם הורי הפעוט, שבה בוחנים אם הפעוט עונה לאחת מהגדרות מצבי הסיכון שלעיל, בעזרת ביסוס עובדתי של המצב וחוו"ד עו"ס, יחד עם אסמכתאות מגורמי רפואה, התפתחות וחוק. אם הוועדה מעריכה כי מצב הפעוט עונה על הגדרת סיכון, ניתנת הזכאות לסיוע בשילובו במעון או במשפחתון ונבנית תוכנית התערבות טיפולית להפחתת סיכון הפעוט. בעקבות הוועדה הפעוט משתלב במעון או במשפחתון ויש לקיים קשר עם ההורים, המסגרת וגורמי הרווחה בנוגע למצבו של הפעוט במסגרת.

[4] פיזיולוגים - גדילה לא מותאמת, בריאות לא תקינה, מחלות חוזרות, קשיי אכילה, שלשולים, עצירות, הרטבה, הפרעות שינה, תנועתיות יתר, בעיות בעור, כאבים, פציעות וחבלות; רגשיים - אפקט שטוח/עוררות יתר, בכי מתמשך וקושי להירגע, התקפי זעם, אפאטיות, פחדים, קושי בזיהוי, בוויסות ובהבעה המקובלת של רגשות, חוסר תגובתיות לאלימות, חרדה ותגובתיות מוגברת למצבי יומיום, הצמדות להורה; קוגניטיביים - קושי בריכוז, בהתפתחות שפה ומשחק, בלמידה; התנהגותיים - תוקפנות, סרבנות, התמרדות, הימנעות; חברתיים - קושי ביחסים עם חברים ועם דמויות סמכות, שיבוש בהתפתחות מוסרית תקינה

[5] יש לסייג פניה להורה, במצב בו יש חשש שהפעוט נפגע ע"י ההורה, אזי חלה חובת דיווח





מצבים דחופים ברפואת ילדים

ד"ר נורית אסף, היחידה להתפתחות הילד בנהריה,
מכבי שירותי בריאות

ד"ר נורית אסף, היחידה להתפתחות הילד בנהריה,
מכבי שירותי בריאות

מצבים דחופים ברפואת ילדים

המסוכנם להלן מהווה חומר העשרה ולא מחליף ייעוץ רפואי. בכל מקרה של התלבטות יש לפנות ליעוץ רפואי בהקדם.

תגובה אלרגית פתאומית מסכנת חיים

אנפילקסיס (Anaphylaxis) היא תגובה אלרגית פתאומית קשה ומסכנת חיים. התגובה נוצרת עקב חשיפה של הילד לחומר זר (אנטיגן). הגורם השכיח בילדים הגורם לתגובה זו היא חשיפה למזון שאליו הילד אלרגי. גורמים נוספים הם עקיצות דבורים וצרעות ותגובה אלרגית לתרופות.

ההופעה פתאומית. הסימן הראשון הוא תחושת עקצוץ סביב הפה או בפנים. יכול להופיע קושי בבליעה ותחושת לחץ בגרון ובחזה. עלולה להופיע תגובה עורית (תפרחת או גרד), נפיחות בעור ובלשון, גרד בעיניים, עיטושים וקשיי נשימה. ישנם ילדים שחוו תגובה כזו בעבר ולכן הם מצוידים במזרק מסוג "אפיפן". כאשר עולה חשד לכך שמתפתחת תגובה אלרגית מסכנת חיים עם הסימנים המתוארים, הטיפול הוא הזרקה מיידית של תוכן המזרק לשריר.

אם אין רקע ידוע ועולה חשש להתפתחות תגובה אלרגית יש לפנות את הילד באופן מיידי לקבלת טיפול רפואי.

חבלת ראש בילדים

חבלה בראש שכיחה בגיל הילדות ויש להיות מודעים לסיבוכיה. באופן כללי, ככל שגיל הילד צעיר יותר, חבלת ראש היא בעלת פוטנציאל לסיבוכים מסכני חיים. דימום תוך גולגלתי עלול לקרות בילדים קטנים גם לאחר חבלה קלה יחסית.

מקרים המחייבים פינוי מיידי לקבלת טיפול רפואי כולל חבלות המלוות באובדן הכרה או בהקאות. בכל שינוי במצבו הכללי של הילד (כאבי ראש חזקים, ירידה בערנות ובחיוניות או חוסר שיווי משקל) יש לפנותו בדחיפות לקבלת סיוע רפואי.

פרכוס חום בילדים

פרכוס חום הוא פרכוס שמתרחש בעת מחלת חום, ללא זיהום של מערכת העצבים המרכזית, ללא הפרעות במאזן המלחים בגוף וללא סיפור של פרכוסים קודמים שלא בחום. השכיחות גבוהה יחסית- שניים עד חמישה אחוזים מן הילדים יחוו פרכוס חום לפחות פעם אחת במהלך הילדות. הגיל הנמוך ביותר להופעת התופעה הוא חודש והגיל המבוגר הוא בדרך כלל שש שנים. השכיחות הגבוהה ביותר של הופעת פרכוס חום היא בגילים שישה חודשים עד שלוש שנים, עם שיא ההופעה בגיל 18 חודשים.

כיצד מטפלים בפרכוס חום? בעת פרכוס יש להשכיב את הילד על צידו על מנת למנוע חבלה ושאיפת הפרשות. אם הפרכוס לא פוסק תוך שתיים-שלוש דקות מומלץ לפנות את הילד לחדר מיון על ידי צוות מד"א.

בילדים שיש להם נטייה לפרכוסים בעת מחלות חום, מומלץ שימוש בתכשירי נוגדי חום כפרצטמול או נורופן במינון המומלץ בעת מחלה, אם כי לא הוכח באופן חד משמעי שתכשירים נוגדי חום מונעים הופעת פרכוס.

במצבים שבהם יש נטייה לפרכוס חום ממושכים, הצוות הרפואי עשוי לצייד את ההורים בתכשיר שמטרתו לסיים פרכוס (בוקולם או סטסוליד).

שאיפת גוף זר

שאיפת גוף זר בילדים צעירים מגיל ארבע שנים היא שכיחה יחסית. הנפוצים כגופים נשאפים הם חלקי משחק קטנים כמו חרוזים ופיצוחים. שאיפת גוף זר יכולה להתבטא בהשתנקות ובהמשך בשיעול ובקשיי נשימה. אם הילד מראה סימני חנק וסימני מצוקה נשימתית יש צורך בהתערבות דחופה כמפורט בפרק הדין במצבי החייאה. אם עולה חשד לשאיפת גוף זר ובהמשך מופיע שיעול וקוצר נשימה יש לפנות את הילד בהקדם לקבלת סיוע רפואי.

סוכרת התלויה באינסולין

סוכרת היא ההפרעה האנדוקרינית החשובה השכיחה בגיל הילדות. הופעתה בישראל נמצאת במגמת עלייה בשנים האחרונות. המחלה נגרמת עקב ירידה חדה בהפרשת הורמון אינסולין מתאי הלבלב. תפקידו של האינסולין הוא לסייע בהחדרת סוכר לתאי הגוף. בהעדר אינסולין, יהיה מחסור בסוכר בתאי הגוף ועלייה ברמתו בדם. התלונות



השכיחות הן עלייה בכמות השתייה ובכמות השתן שנותר הילד. כמו כן תיתכן עייפות, חולשה וירידה במשקל. הסיבוך מסכן החיים בסוכרת שטרם אובחנה או בילד שלא מקבל טיפול הולם הוא מצב שנקרא קטואצידוזיס סוכרתי. במצב זה ישנה שתיה מרובה, השתנה מרובה, הקאות, כאבי בטן ובמקרים קשים ערפול או איבוד הכרה. בכל מקרה שבו עולה חשד לסוכרת שאינה מאובחנת ומטופלת יש לפנות את הילד בהקדם להערכה ולטיפול רפואי.

תסמונת המוות הפתאומי של התינוק -

Sudden Infant Death Syndrome

תסמונת הידועה גם בשם "מוות בעריסה" והיא מתאפיינת בתינוק שהושכב לישון בריא ונמצא לאחר מכן מת במיטתו. התסמונת שכיחה בעיקר במחצית השנה הראשונה לחיים. הגורם לתסמונת אינו ידוע למרות שנים של מחקרים. ייתכן שהמוות קשור להפרעות בבקרה על מערכת הנשימה.

גורמי סיכון למוות בעריסה הם פגות, אחים לתינוקות שנפטרו מהתסמונת או תינוקות שעברו אירוע של דום נשימה בינקות. גם חשיפה לעישון, שינה על הבטן וחימום יתר של חדר התינוק נמצאו כגורמי סיכון.

כיצד נקטין את הסיכון למוות בעריסה?

- השכבת התינוק על הגב (השכבה על הצד לא מומלצת כי מרבית התינוקות יעברו למצב של תנוחת בטן).
- השכבת התינוק על מזרן קשיח.
- הימנעות מחימום יתר ומהלבשה בבגדים כבדים רב-שכבתיים.
- הימנעות מעישון בסביבת התינוק.
- עידוד הנקה.



התעללות גופנית בילדים

המושג "התעללות בילדים" מתייחס למעשה של מבוגר כלפי ילד, הגורם לו לנזק ופוגע בו מבחינה פיזית, רגשית או התפתחותית. נהוג להבדיל בין התעללות פיזית, התעללות מינית, התעללות נפשית והזנחה. פגיעה פיזית היא פגיעה שבדרך כלל



נראית לעין ונגרמת על ידי התנהגות שגורמת חבלה או כאב באמצעות חפצים, גרימת שברים, כוויות, פצעים ועוד. ב-90 אחוז מהמקרים המתעלל הינו ההורה. גורמי סיכון להתעללות יכולים להיות: אבטלה של ההורים, תינוקות בעלי צרכים מיוחדים (פגים, ילדים עם מחלה כרונית או ילדים עם מזג קשה), בדידות, עצב או מתח נפשי של ההורים או בעת משבר משפחתי. יש לחשוד במקרים של התעללות כאשר יש חבלה, שבה הסיפור לא מסביר את חומרת הממצאים הפיזיים, או כשקיים איחור בפנייה לעזרה רפואית.

חבלות שיכולות להחשיד למקרים של התעללות- צלקות, שריטות או פצעי שפשוף באזורים לא אופייניים (לא אזורים חשופים- למשל גב, מפשעה). ניתן לראות סמני אצבעות באזורי צביטה וסמנים של סטירות המתבטאים ב-3 קווים מקבילים על פני הפנים. לעיתים מוצאים סמני נשיכה, סמני חנק בצוואר וסמני שפשוף מחבלים בפרקי כפות הידיים. ב-10% ממקרי ההתעללות הגופנית ניתן למצוא סמני כוויה מסיגריות או סימני כוויה ממים רותחים בעכוזים או בצורת "טביחה" (ולא כוויה בצורת התזת מים האופיינית לתאונת התזה).

בכל מקרה שבו עולה חשד להתעללות, על מעלה החשד חלה חובת דיווח לפקידת הסעד במחלקה לשירותים חברתיים או למשטרה (ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של ילדים ומשפחות בסיכון").



ביבליוגרפיה

(1) אשכנזי, ש' ושוחט, מ' (עורכים). (2018). *רפואת ילדים* (מהדורה 9). הוצאת דיונון

חלק 4:

חינוך לגיל הרך

כמקצוע



התפתחות מקצועית של מחנכות שנות הינקות

יערה שילה, מכללת אמונה- אפרתה

יערה שילה,
מכללת אמונה-אפרתה

התפתחות מקצועית של מחנכות שנות הילדות

מחנכת שנות ינקות זה מקצוע. כמו במקצועות אחרים, המחנכת צריכה לעבור הכשרה מקיפה לפני התחלת העבודה וכן תוך כדי העבודה. לאחרונה הוסדר הצורך בלימודים המתמקדים בהתפתחות מקצועית בתקנות הפיקוח על מעונות היום (1). שינוי זה נחוץ לקידום עבודה חינוכית שהינה יעילה ומבוססת מחקרית כמיטיבה (2). צורך זה בהכשרה מוסדרת מחזק יצירת זהות מקצועית חיובית, הנבנית על בסיס התנסויות וחוויות מצטברות (3), ומאפשרת פיתוח של תהליכי עבודה מותאמים לצורכי הילדים. הזהות המקצועית דינמית ומושתתת על הבניה תיאורטית, גישות וניסיון קודם, והיא מתפתחת לאור תובנות מקצועיות, תפיסת העצמי המקצועית וההקשרים החברתיים והמקצועיים (4).



— ציר זמן של התפתחות ההכשרה של מחנכות שנות ינקות —

כדי להבין איך הגענו למקום שבו אנו נמצאים היום, חשוב להבין את ההיסטוריה של התפתחות מעונות היום בישראל. ד"ר בת שבע יוניס, שעלתה ארצה בשנת 1909, נחשבת לרופאה אישה הראשונה בגדרה ובתל אביב ולאחת הנשים המשמעותיות בהיסטוריה של מעונות היום. לצד עבודתה הרפואית, היא פעלה לקידום אוכלוסיות

חלשות, בעיקר תינוקות וילדים, לשיפור מעמד הנשים ולקידום זכויות הנשים בארץ. במטרה לאפשר לנשים בשכונות עוני לצאת לעבוד, היא הקימה וניהלה מעון יום לילדיהן (5). בשנים ההן נחשב המעון למוסד רפואי-מניעתי ראשון בתל אביב. הילדים הגיעו למעון בשעות הבוקר, בטרם יצאו האימהות לעבודה, ושתי משגיחות דאגו לניקיון, להזנה, לשינה ולמשחק של הילדים במעון. ההכרה בחשיבות המעון לא איחרה להגיע ולצידה גם הדרישה לסטנדרטים של היגיינה וסדר יום מובנה. גם מתוך זיכרונותיה של חסיה סוקניק, מהגננות הראשונות בארץ בשנת 1914, אפשר ללמוד על מהותם של מעונות היום כפי שנתפסו עוד לפני שנוסדו גני הילדים (6). בזיכרונותיה מספרת סוקניק שכששאלה אישה שמרטפית שהשיחה בביתה על פעוטות "מה הם (הילדים) עושים כל היום?", היא ענתה: "כלום צריכים קטנים אלה לעשות משהו?". כיום, מעל 100 שנים מאוחר יותר, אין עוררין על החשיבות של תהליכי התפתחות רגשית, קוגניטיבית וחברתית של פעוטות בשנים אלו ובצורך בהכשרה מקצועית של צוותי החינוך. שינוי זה בא לידי ביטוי גם בהתפתחות של ההכשרה למחנכות לשנות הניקוט.

המדיניות החינוכית בישראל

כמשפיעה על ההכשרה של מחנכות שנות ניקוט

נשאלת השאלה: מה משמעות ההבחנה בין מסגרות לילדים בגילי לידה עד שלוש לבין מסגרות לילדים מעל גיל שלוש בהקשר למדיניות ההכשרה של צוותי החינוך במסגרות אלו? מסגרות לילדים בגילי לידה עד שלוש הוקמו כמסגרות שמטרתן לאפשר לנשים לצאת לשוק העבודה, תוך כדי הקפדה על מקום שהיה מוגן וסביר עבור הילדים. בהמשך, כשהתבססה ההכרה בחשיבות התפתחותם של הילדים בגילים אלו, נולדה ההבנה שמטפלות הילדים זקוקות לידע פדגוגי והתפתחותי, ומכאן נבע הצורך להכשיר את צוותי החינוך. ובכל זאת הפערים בכל הנוגע להכשרת העובדות במסגרות אלה משמעותיים: לפני אישור תקנות חוק הפיקוח על מעונות היום לפעוטות ולאחריו. טרם אישור החוק, לא הוצבה דרישה מחייבת לשעות הכשרה מינימליות. עם כתיבת התקנות לחוק, החל מהאחד בספטמבר 2021, מחויבות מחנכות שנות ניקוט לכמה עשרות שעות לימוד כבסיס לעבודה, בעוד גננת במעון הילדים מחויבת לתואר ראשון ולשעות למידה והכשרה רבות המתפרסות על פני ארבע שנות לימוד במכללה להוראה וכוללות כ-3,000 שעות לימוד, ובהמשך היא מחויבת לעבור השתלמויות במקביל לעבודתה השוטפת. אלו פערים עצומים ובכך יוצרת מדיניות זו עיוות ואינה רואה

במבוגרת המשמעותית שפוגשת את הילד הרך כמחנכת, אלא כשומרת טף.

תרומתה של ההתפתחות המקצועית

לפיתוח חוסן ולקידום איכות הטיפול



כלת פרס ישראל לחינוך, פרופ' פנינה קליין, הדגישה את החשיבות של הלמידה וההתפתחות והצורך במבוגר משמעותי ומקצועי: "קשר של אהבה לילד פותח למעשה את השער מבחינת הכנת תנאים מתאימים לפיתוח שכלי של הילד, אך מה יעבור דרך אותו שער אינו נקבע על ידי אהבה בלבד" (7). ואם לא די באהבה להתפתחותם המיטבית של הילדים, מהי ההכשרה הנדרשת?

מחנכות שנות ינקות פוגשות את הילדים בחלון זמן קריטי בהתפתחותם. בתקופה זו ילדים רגישים במיוחד לגירויים חיצוניים ולאינטראקציות עם דמויות משמעותיות, כמו הורים ומטפלים מרכזיים המשפיעים על התפתחותם של כישורים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים. ואכן המחקר העכשווי מדגיש את חשיבות החינוך לגיל הרך החל משנת החיים הראשונה (8, 9).

מחנכות שנות ינקות מתמודדות עם עומס משמעותי בעבודתן. במחקר טאליס (TALIS) בין לאומי של ה-OECD שעסק במסגרות גילי לידה עד שלוש, 40 אחוזים מאנשי הצוות בישראל שהשתתפו במחקר טענו כי עבודה עם קבוצה גדולה של ילדים היא מקור ללחץ וכי מחסור בכוח האדם מוביל לתחושות של מתח (10). לצד זאת, מחקרים רבים מצאו שהכשרה ולמידה מתמשכת מסייעות בהתמודדות עם לחץ ושחיקה בעבודה. למשל, נמצא הבדל בין גננות המרבות להשתלם (שבע השתלמויות או יותר בחמש השנים האחרונות) לבין גננות הממעטות להשתלם (עד שש השתלמויות בחמש השנים האחרונות), כך שגננות הממעטות להשתלם חוות רמות גבוהות יותר של לחץ ושחיקה מאשר גננות המרבות להשתלם (11). ממצא זה מעניין כי הוא מנוגד אולי להיגיון ראשוני – אומנם ההשתתפות בהשתלמויות חושפות את הגננות לתוכניות ולשיטות הוראה חדשות, אולם הן מעמידות דרישות נוספות כמו הקצאת זמן נוסף ללמידה, שינוי תפיסות מקצועיות והתאמה מתמדת של תוכניות הלימודים ודרכי העבודה.

מכאן שהשתתפות בהשתלמויות מקצועיות ולמידה מתמשכת לאורך הקריירה הכרחית להתפתחות המקצועית. נראה שהיא מסייעת בשמירה על סקרנות, עניין בעבודה, יצירת אתגרים מקצועיים ופיתוח כישורים להתמודדות עימם וליצירת



קבוצת עמיתים לתמיכה מקצועית ורגשית. להכשרות התורמות לרכישת ידע תיאורטי ולפיתוח תחושת המסוגלות והביטחון המקצועי ישנם מאפיינים ייחודיים. מחקר שבחן את המאפיינים של הכשרות אלו מצא שהן כוללות תכנים ומתודות המדגישים התנסות פעילה, עבודה מעשית בשדה, שימוש בהתנסויות חיים קודמות ובתפישות של המחנכת כבסיס ללמידה (12). תכנון של הכשרות מקצועיות המותאמות לצרכים של המחנכות מסייעות להן בפיתוח חוסן ומקדמות את איכות הטיפול.

מחקרים שעסקו בתוכניות התערבות יעילות לילדים בסיכון בגיל הרך מצאו שחיזוק כוח האדם המקצועי מסייע לתמוך בהתפתחות הילדים ולפתח מיומנויות התמודדות וחוסן נפשי (13, 14). גם במחקרים אלו עלתה החשיבות של ההדרכה לקידום הרווחה הנפשית של המחנכות ובניית החוסן שלה למניעת שחיקה (15). תקנות חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות (תקנה 6(ה), התש"ף-2020) מסדירות את תוכני ההכשרה וקובעות כי הכשרה פדגוגית תכלול נושאים כמו: גישה ותפיסה חינוכית לגיל הרך, התפתחות הילד (עד גיל שלוש), כולל זיהוי סימני מצוקה בילדים ומבוא לטיפול בילדים עם מוגבלות, קשר לקהילה, הורות ומשפחה, תוכניות חינוכיות, תפקיד של מטפל-מחנך, התמודדות עם מצבי לחץ ושחיקה, תזונה, היגיינה ובריאות וחובות דיווח. התקנות מכירות בחשיבות ההכשרה של מחנכות שנות ינקות ובצורך להסדיר את המדיניות על מנת להבטיח את איכות הטיפול.

לסיכום

מחנכות שנות הילדות הן דמויות משמעותיות עבור הילדים בגיל הרך והן נדרשות למתן מענה מקצועי, מותאם ורגיש. למידה והתפתחות מקצועית של מחנכות שנות ינקות חיוניות עבור התמקצעות, פיתוח חוסן ואיכות החינוך והטיפול בילדים, לצד התפתחות מקצועית ואישית. התפתחות זו חשובה הן מהיבט רכישה ומקסום של ידע מקצועי, והן לפיתוח הבנה ומודעות של המחנכת למהלכים והתנהגויות מול וכלפי הילדים המתחנכים בצילה. התנהגות הילד מתעצבת לאור תגובת המבוגר ועל כן ההכשרה המקצועית וההדרכה הינן היבט מכריע באיכות החינוך והטיפול בילדים. מצבי משבר המאופיינים בתחושות של לחץ ושחיקה מושפעים במידה ניכרת מההתפתחות המקצועית של המבוגר המשמעותי.



ביבליוגרפיה

- (1) חוק הפיקוח על מעונות, תשכ"ה-1965. מתוך: https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/p192k1_001.htm
- (2) Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- (3) Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570.
- (4) דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. *זמן חינוך*, 6, 39-55.
- (5) הופמן, ע' ונידלנד, ד' (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי. *דפים*, 49, 49-86.
- (6) חסיה פיינסוד סוקניק, פרקי גן זכרונות ומעש, תל אביב, תשכ"ו, עמ' 32.
- (7) קליין, פ"ש (1986). *ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך*. מהדורה שביעית. אוניברסיטת בר אילן.
- (8) אלפסי, י' (2019). צמצום עוני בין-דורי וקידום שוויון הזדמנויות בישראל: המפגש בין ידע מחקרי למדיניות ממשלתית. *סוגיות חברתיות בישראל*, 27, 42-7. doi:10.26351/IIII/27/1 10.26351/IIII/27/1.
- (9) טרכטנברג, מ', זר-אביב, ה', לייזר, ר' ועוזיאל, א' (2019). *"היפוך הפירמידה" חזון ומדיניות לגיל הרך*. מוסד שמואל נאמן.
- (10) רבינוביץ, מ' (2020). *תקנות חוק הפיקוח על מעונות יום לפעוטות: בחינת התוכן של טיוטת התקנות אל מול סטנדרטים, המלצות מקצועיות והערות הציבור*. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. נדלה מתוך: https://fs.knesset.gov.il/23/SecondaryLaw/23_scl_mmm_593724.pdf
- (11) אשרת, צ' (2001). לחץ ושחיקה אצל גננות. *כינוס "פותחים שערים בהכשרת מורים"*. מכון מופת.
- (12) בר, ת' (2002). *מרכיבי ההכשרה המקצועית והשפעתם על רגישות המטפלת באינטראקציות עם ילדים במסגרות חינוכיות בישראל*. עבודת הגמר לקבלת תואר מוסמך בגיל הרך. האוניברסיטה העברית.
- (13) Fisher, E., Loock, C., Melamed, A., Blank, S., & Koren, G. (2019). Prevalence of fetal alcohol spectrum disorder among high-risk children and adolescents in a correctional facility. *The Israel Medical Association Journal: IMAJ*, 21(1), 41-44.
- (14) Zeanah, H. C. (Ed.). (2019). *Handbook of infant mental health* (4th edition). Guilford publications.
- (15) פולק-כהן, כ' וזלוטניק-רז, ד' (2020). עניין של זוויות: הגנה על פעוטות באמצעות מצלמות במעונות היום. *נקודת מפגש*, 19, 56-59.





הקוד האתי להתנהלות במעונות היום

המחלקה לגיל הרך במכללת סמינר הקיבוצים. עורכות הספר ערכו שינויים קלים במסמך המקורי (על מנת להתאימו לצורכי הספר הנוכחי).

המחלקה לגיל הרך במכללת סמינר הקיבוצים.
עורכות הספר ערכו שינויים קלים במסמך המקורי
(על מנת להתאימו לצורכי הספר הנוכחי).

הקוד האתי להתנהלות במעונות היום

אנו תופסים את המעון כמקום שיש בו יחסים, שראוי שיהיו מושתתים על ערכים ועל עקרונות ליבה של קוד אתי, בין הילדים עצמם, צוות המעון (מנהלת, מחנכות שנות ינקות, מדריכה ויועצת), הורי הילדים ומחזיקי עניין נוספים ובהם מעסיקים: רשות מקומית, משרד החינוך או משרד הרווחה, בעלי גנים פרטיים, מפקחות ומדריכי חוגים, וכן בעלי תפקידים כגון אנשי אחזקה, מבשלת ושומר.

נשות חינוך מתמודדות בכל יום עם דילמות אתיות, ולכן אנו רואים צורך בניסוח קוד אתי ארגוני שיכוון את כלל האוכלוסייה אשר לוקחת חלק בהוויית המעון, מתוך התייחסות לנקודת המבט של מחזיקי העניין במעון וראיית טובת הילדים כשיקול ראשון במעלה. קוד זה מנוסח מתוך מחויבות עמוקה כלפי כלל הילדים המתחנכים במעונות היום בישראל ומתוך היכרות ארוכה של עבודה משותפת, הכשרה והדרכה עם צוותים מטפלים-מחנכים.

אנו מתחייבים לפעול למען הילדים מתוך התייחסות לכלל באי המעון, בראותנו את המעון כקהילה המפגישה את הילדים ועם דמויות שונות. על פי תפיסתנו, כולם תורמים להבטחת החינוך המיטבי של כל ילד ולהעשרתו.

בנוסף, אנו מאמינים כי הקוד יקנה מעמד מקצועי, פנימי וחיצוני, למחנכות שנות ינקות, ויהווה צעד נוסף וחשוב להערכתם של צוותי החינוך והטיפול הפועלים במעון.

ערכים ועקרונות הליבה של הקוד

אנו שואפים שבין כל מחזיקי העניין של המעון יתקיימו יחסים של אמון הדדי, כיבוד הזולת והערכה למקצועיות ולתפקיד, תוך כדי שימת דגש על שותפות, על תקשורת מיטיבה ועל שקיפות.

ראוי שלנגד עיניהם של כל השותפים תעמוד טובת הילד, וכי כולם יפעלו ליצירת אקלים חינוכי מיטבי ומצמיח לכל ילד ברמה האישית ולכולם כקבוצה.

• **כבוד האדם** - כל אדם מבאי המעון ראוי לכבוד כאדם. לכן סביבת המעון על כל חלקיה תהווה תשתית אופטימלית להתנהגות שוויונית ומכילה עבור כל באי המעון.

- **טובת הילד** - תהיה שיקול ראשון במעלה במעשה החינוכי ובעיצוב סביבת המעון, כמתחייב מהאמנה בדבר זכויות הילד באו"ם (1989) ובישראל משנת 1991.
- **ריבוי תרבויות** - הילדים, צוות המעון ושאר באי המעון משקפים לעיתים תרבויות שונות, העשויות להעשיר את תוכני המעון אך גם לעורר קונפליקטים ודילמות. צוות המעון יהיה ער להזדמנויות לעסוק בנושאים הללו ולפתח את הרגישות של כל השותפים.
- **יושרה ומקצועיות** - צוות המעון יבטא יושרה בכל מעשיו ויפעל על פי מיטב הכשרתו המקצועית וניסיונו המקצועי המצטבר, תוך כדי מחויבות ללמידה מתמדת.
- **אחריות משותפת** - שיתוף פעולה בין כל באי המעון מבטא את האחריות המשותפת להתפתחותם ולרווחתם של הילדים וליצירת סביבה קהילתית, חברתית וחינוכית מודעת וחזקה.
- **שקיפות ותקשורת מיטיבה** - אנו תופסים את המעון כמעגל אחד מכלל המעגלים הסביבתיים-חברתיים של הילד. על מנת להבטיח עשייה חינוכית מיטבית נדאג לקיים יחסי גומלין בין כל מעגלי החיים, המבוססים על שקיפות ועל תקשורת מיטיבה.

הילדים

- במעון שלנו נפעל בהתאם לאמנה בדבר זכויות הילד וחוקי מדינת ישראל. נשאף לקיים שוויון זכויות מלא לכלל הילדים ללא הבדלי דת, תרבות, מין או צרכים מיוחדים, למען רווחתם והתפתחותם של כל הילדים.
- במעון שלנו נשאף שכל ילד לא יחוה דחייה, אפליה, הדרה או דחיקה לשוליים. נספק תוכניות לימודים משמעותיות ועשירות, על פי מיטב הידע והיכולות המקצועיים, ונשאף ליצור חוויות מאתגרות ומלמדות עבור כלל הילדים, על מנת לעודד את חדוות הלמידה והעשייה.
- סביבת המעון על כל חלקיה תהיה סביבה בטוחה, פיזית ורגשית, ותהיה מושתתת על הקשבה ועל פתיחות, כדי לאפשר לכל ילד מרחב הולם ללמידה ולהתפתחות.

הצוות

- במעון שלנו כל חבר וחברת צוות שווים בערכם כבני אדם ייחודיים ומגוונים בידע, בסולם הערכים ובמנהגים התרבותיים שהם מביאים עימם אל המעון. לפיכך, נשאף

- 
- לכבד ולקבל זה את זה דרך שיח פתוח ותיאום ציפיות ראשוני, על מנת ליצור סביבת עבודה נעימה ומפרה, שמבוססת על יחסים תקינים, לקידום התנהלות מיטבית של המעון.
 - במעון שלנו אנחנו מכירים בכך שכל חבר וחברת צוות הם בעלי משמעות במלאכת החינוך, בלי קשר להיקף משרתם. נשאף שכולם יפעלו על פי מיטב הידע, ההכשרה המקצועית והניסיון המצטבר, ומתוך יושרה, לרווחת כל באי המעון.
 - אנו מניחים שהרכב הצוות הוא רב-תרבותי ולכן נעודד הווייה המכירה ומקבלת את כלל התרבויות והמנהגים ונשאף להכילם בקרבנו.

ההורים

- במעון שלנו נשאף לבנות יחסי אמון בין כלל באי המעון. נעודד יצירת קשר המבוסס על פתיחות ועל יחסי כבוד הדדיים, מתוך הבנה כי כולנו פועלים למען מטרה משותפת שהיא טובת הילדים.
- במעון שלנו נשאף לפעול בשיתוף פעולה מלא בין כל הצדדים, הן צוות המעון אל מול ההורים והן ההורים אל מול עצמם. נקבל על עצמנו את ההכרה בייחודיותה של כל משפחה, נפעל בהתאם לכך ונכבדה.
- במעון שלנו נפעל בשקיפות הדדית ונעודד בהתמדה שיתוף והעברת מידע רלוונטי על כל ילד כדי לאפשר התמודדות מיטבית עם תהליכי הלמידה ושיפורם.

הקהילה

- במעון שלנו נשאף לפעול למען הקהילה הסובבת אותנו, מתוך הבנה כי היא חלק בלתי נפרד ממנו. כך נהפוך את המעון לחלק מהמוקדים החינוכיים והתרבותיים של הקהילה.
- במעון שלנו נכיר את הקהילות המקומיות ואת הארגונים השונים שאליהם קשור המעון. נבנה תוכניות המבטאות את ההיכרות הזו כדי לתרום ללמידה, להתפתחות ולרווחת כל השותפים במעון.



תקשורת דיגטלית

- במעון שלנו מוסכם כי השימוש במדיה דיגטלית לצורכי תקשורת בעניינים הקשורים לבאי המעון הוא באחריות המשתמש, ועל כן על המשתמשים להביא בחשבון את האפשרות לפגיעה בפרטיות, בשם הטוב ובזכויות היוצרים של מי מבאי המעון, הן בהווה והן בעתיד.
- במעון שלנו מוסכם כי כללי באי המעון יפעלו בהתאם לתפיסה החינוכית-טיפולית המופעלת בו, זאת בהתאמה לכך שאינה פוגעת בזכות לחופש הביטוי ומתוך הבנה כי על כולם לכבד זאת.
- במעון שלנו נכבד את זכותם של כלל באי המעון לפרטיות ולשמירה על סודיותם.

כל מעון או אשכול מעונות מוזמן לבחון את ההתאמה של הקוד האתי המוצע להוויה שלו, ובמידת הצורך לשנותו, כדי שיוכל למלא את מטרותו - הכוונה של החלטות במצבי דילמה.



ביבליוגרפיה

(1) הקוד האתי לגן הילדים. (2020). המחלקה לחינוך לגיל הרך. מכללת סמינר הקיבוצים.



הערכת איכות המסגרת החינוכית בגילוי לידה עד שלוש: CLASS - ITERS

ד"ר נעה לאור, מכללת לוינסקי ואוניברסיטת בר אילן

ד"ר נעה לאור,
מכללת לוינסקי ואוניברסיטת בר אילן

הערכת איכות המסגרת החינוכית בגילי לידה עד שלוש: CLASS - ITERS

מסגרת חינוכית לגיל הרך נחשבת איכותית כאשר ההתנסויות של הילדים השוהים בה מותאמות ליכולות שלהם ועונות על צרכיהם ההתפתחותיים בכל התחומים. כל עוד חוויות הילדות הנצברות, הן בבית והן במסגרת החינוכית שבה שוהה הילד, הן איכותיות, הן יתרמו לתהליכי התפתחותו של הילד בלימודים ובחברה. עם זאת, חוויות שאינן איכותיות עלולות לפגום ולשבש את מהלכם התקין של תהליכים אלו.

הספרות המקצועית מלמדת שקיים קשר הדוק בין איכות המסגרת החינוכית לבין תהליכי הערכה פנימית כחלק מהתפתחות מקצועית של הצוות החינוכי (1). תהליכי הערכה מאפשרים להעלות לדין סוגיות העולות בפרקטיקה, לזהות נקודות חוזק וקושי במסגרת ולתת הדרכה מותאמת לצוות החינוכי.

מהי איכות חינוך-טיפול?

איכות חינוך-טיפול הוא מושג יחסי המתבסס על ערכים תרבותיים כמו גם על אמונות ועל תחומי עניין של הורים, מחנכים וחוקרים בתחום זה. לא מדובר במושג אוניברסלי חד-משמעי (2). עם זאת, קיימים כמה מאפיינים הקובעים את מידת איכותו של חינוך-טיפול המשמשים ברוב מדינות העולם המערבי להערכת איכות שירותי חינוך וטיפול לגיל הרך. הקריטריונים שעל פיהם מעריכים חינוך-טיפול מבוססים על ידע ממחקרים על היבטים סביבתיים, פיזיים ואנושיים הנמצאים בקשר משמעותי עם התפתחות התינוק והפעוט (3).

מאפיינים הקשורים לאיכות חינוך-טיפול

מאפיינים מבניים - נקבעים על ידי מדיניות ההפעלה של המסגרות החינוכיות, בין אם המדיניות הנקבעת על ידי המדינה, ובין אם על ידי רשויות מקומיות או גורמים מפעילים אחרים (ציבוריים או פרטיים) של המסגרות החינוכיות. עם המאפיינים הללו נמנים כמה מרכיבים, כגון מספר הילדים בכיתות (תפוסה), מספר אנשי הצוות החינוכי (תקינה), רמת ההשכלה וההכשרה של הצוות, רמת ההדרכה, הפיקוח והבקרה, נתונים פיזיים של חלל הכיתה ואיכות הציוד.

מאפיינים תהליכיים - מתייחסים לאיכות תהליכי חינוך-טיפול המתרחשים במהלך



היום יום במסגרת החינוכית וביניהם: איכות האינטראקציות בין הצוות לבין הילדים, איכות הפעילויות שהצוות מציע לילדים וכן איכות המגעים החברתיים בין הילדים לבין עצמם בקבוצת השווים (4).

מחקרים רבים מתעדים את ההשפעה שיש לפיתוח מקצועי של הצוות החינוכי על איכות חינוך-טיפול. כך למשל נמצא שפיתוח מקצועי הכולל רכיבי הדרכה, משוב, רפלקציה עצמית והערכה פנימית קשור לשיפור איכות האינטראקציות בין הצוות לילדים, כפי שהם מוערכים באמצעות הכלי ה- CLASS קלאס (5) (פירוט בהמשך הפרק). עוד נמצא שכאשר הצוות החינוכי מקבל הכשרה לשימוש בכלי הערכה כגון ITERS איטרס (6) ו- CLASS קלאס, הידע הזה תומך בתהליכים של הערכה עצמית, רפלקציה (ראו הרחבה בפרק "רפלקטיביות של המחנכת להתנהגות הילד") והעלאת רמת המקצועיות. הכישורים והמיומנויות שהצוות רוכש באמצעות לימוד ושימוש בכלי הערכה מהווים מקור להעלאת המודעות העצמית בנוגע לפרקטיקות שהוא נוקט בעבודה החינוכית-טיפולית. תהליכים אלה משפרים את איכות החינוך-טיפול ומשפיעים בתורם על התפתחות הילדים במסגרת (1).

איך מעריכים ומודדים איכות חינוך-טיפול?

המאפיינים הקובעים את מידת איכותה של מסגרת חינוכית-טיפולית בגיל הרך, המשמשים ברוב מדינות העולם המערבי בהערכת האיכות, נבדקים על ידי כלי הערכה מחקריים שונים.

לדוגמה:

CIS - Caregiver Interaction Scale (7)

סולם האינטראקציה של המחנכת המעריך איכות ותוכן של אינטראקציות בין מחנכות לקבוצת פעוטות

MORCE – Modified Observational Rating of the Caregiving Environment (8)
מעריך הן את איכות הסביבה והן את נקודת מבטו של פעוט ספציפי ואת המידה שבה הוא זוכה לטיפול ולחינוך איכותיים

שני כלים נוספים המודדים איכות חינוך-טיפול ונמצאים בשימוש נרחב הם הכלים ITERS איטרס וקלאס CLASS. כלים אלו נבנו תוך כדי הקפדה על תוקף ומהימנות ונעשה בהם שימוש נרחב הן בשדה והן במחקר, ולכן נתמקד בשני כלים אלו בפרק זה.



• איטרס-3 (ITERS)-

Infant / Toddler Environmental Rating Scale- Third Edition (9). סולם זה מעריך את הסביבה החינוכית-טיפולית שבה שוהים פעוטות מגיל לידה ועד גיל 36 חודשים. הניתוח מתבסס על סדרת פריטים המעריכים את המידה שבה הסביבה החינוכית: (1) מספקת הגנה לפעוט, לבריאותו ולבטיחותו (2) מספקת גרייה הולמת באמצעות שימוש בשפה, השתתפות בפעילויות ואינטראקציות חמות ותומכות עם המחנכת ועם הפעוטות בקבוצה. ITERS איטרס הוא חלק מסדרת כלים המעריכים את איכות הסביבה החינוכית מגילי לידה ועד הכיתות הנמוכות בבית הספר. בסדרה קיים בנוסף כלי להערכת איכות משפחתונים.

הכלי ITERS איטרס נלמד בארץ הן במוסדות אקדמיים והן במסגרת קורסים להכשרת מחנכות שנות ינקות וקורסי הכשרה למנהלות מעונות של משרד העבודה והרווחה. הכלי תורגם במלואו לעברית בשנת 2018 (10) וניתן לרכישה בארץ. השימוש בכלי ITERS איטרס מספק "תמונת מצב" של הסביבה החינוכית כפי שהיא נחוות על ידי הילדים המתחנכים בה.

הכלי בנוי משבעה תתי-סולמות המייצגים מגוון רחב של היבטים של איכות חינוך-טיפול, כגון: מרחב פיזי, ריהוט וציוד, פעילויות ומשאבים הזמינים לילדים ואינטראקציות (צוות-ילדים וילדים-ילדים). כמו כן, הכלי מתייחס להיבטים של בטיחות, בריאות ושגרות טיפול יום יומיות, כגון האכלה והחתלה. כל תת-סולם מורכב מכמה פריטים המוערכים על סולם הנע בין 1 ל-7. ציון 1 נחשב לאיכות חינוך-טיפול ירודה ("בלתי ראוי") וציון 7 נחשב לאיכות חינוך-טיפול מעולה ("מצוין"). נספח מספר 1 מציג פריט מתוך הכלי ITERS-3 איטרס-3.

• קלאס (CLASS)-

Classroom Assessment Scoring System Infants/Toddlers (12, 11). כלי זה מעריך את האינטראקציות הבין אישיות המתרחשות במסגרת החינוכית ומדגיש את המרכזיות של אינטראקציות אלו בתהליך החינוכי. לקלאס כמה מודולות המתייחסות לגילים שונים: תינוקות, פעוטות (15-36 חודשים), גילי המעון ושלוש מודולות לגילי בית הספר. הכלי מתייחס להיבטים שונים של איכות חינוך-טיפול וכולל



(2) רוב המחקרים הקיימים היום מתייחסים לגרסה ITERS-R שהיא הגרסה הקודמת ל-ITERS-3. על מנת שלא להכביד על הקוראים בריבוי הגרסאות בכל מקום שבו שיש התייחסות כללית לאחת מגרסאות הכלי רשום ITERS. במקרים בהם יש התייחסות ספציפית לגרסה העדכנית ITERS-3 צוין כך.



התייחסות לתמיכה רגשית והתנהגותית, תמיכה פעילה בלמידה, סיוע ללמידה והתפתחות ועוד.

בארץ נלמד הקלאס (או חלקים מתוכו) בתוכניות מסוימות במוסדות האקדמיים, וכן נעשה שימוש בכלי במסגרת כמה מחקרים. הכלי לא תורגם באופן רשמי לעברית והוא ניתן לרכישה רק באנגלית. השימוש בכלי מספק תמונה מפורטת לגבי איכות האינטראקציות הבין אישיות והלימודיות במסגרת החינוכית בין מחנכות לילדים.

המודולה המתמקדת בתינוקות בנויה מארבעה תחומים: אקלים רגשי-חברתי, רגישות ותגובתיות המחנכת, סיוע ועידוד חקירה ותמיכה בניצני התפתחות שפה. הכלי המתמקד בפעוטות בנוי משני תחומים: תמיכה אישית והתנהגותית ותמיכה פעילה בלמידה. בכל תחום ישנם מספר ממדים. הציון בכל ממד מתבסס על מחוונים (Indicators) הבוחנים נוכחות של התנהגויות ספציפיות. ציון ממוצע ניתן בכל אחד מהממדים, הנע על שלוש רמות של איכות אינטראקציה: נמוכה (ציון 1, 2); בינונית (ציונים 3, 4, 5) וגבוהה (ציונים 6, 7).

סולמות האיטרס והקלאס נמצאו תקפים ומהימנים במחקרים רבים, וכן נמצא קשר בין איכות טיפול-חינוך טובה שנמדדה על ידי כלים אלו לקידום התפתחות של ילדים במסגרת החינוכית (13, 14, 15).

ישנם כמה יתרונות חשובים בשימוש באיטרס ובקלאס להערכה פנימית של מסגרות חינוכיות:

1. פיתוח שפה מקצועית אחידה בתוך המסגרת החינוכית.
2. הבנה מעמיקה של קריטריונים לאיכות חינוך-טיפול שעל פיהם מוערכת מסגרת חינוכית.
3. הערכה של המצב הקיים וקביעת יעדים לשיפור איכות החינוך-טיפול.
4. זיהוי היבטים שבהם המסגרת החינוכית חזקה והיבטים הדורשים שיפור.

— הערכת פנימית של איכות חינוך-טיפול במסגרת חינוכית —



הערכה פנימית במסגרות חינוכיות נערכת משתי סיבות עיקריות:

1. כחלק מתהליכי הערכה חיצוניים (פיקוח ממשלתי).



2. ניסיון לשפר את איכות החינוך-טיפול בתוך המסגרת החינוכית כחלק מתהליך הדרכה (עם ובלי קשר לפיקוח ממשלתי).

בשנים האחרונות הולך וגובר בעולם (בעיקר בארצות הברית, באירופה ובסקנדינביה) השימוש באיטרס לצורכי פיקוח ממשלתי או עירוני. שימוש באיטרס לצורכי פיקוח מגלם בתוכו פוטנציאל לתהליך משמעותי לשיפור איכות החינוך-טיפול במסגרת החינוכית, מעבר לשימוש הסטנדרטי למטרות פיקוח ובדיקה של עמידה בסטנדרטים. תהליך פיקוח, המעודד תהליכי שיפור איכות השירות הניתן לילדים, צריך לכלול הערכה ראשונית של איכות המסגרת על ידי מפקח חיצוני. לאחר שמתקבלת תמונת מצב של איכות המסגרת, נערכת פגישת משוב של הפיקוח עם הצוות החינוכי. בעקבות המשוב נכנס הצוות החינוכי לתהליך שיפור איכות תוך כדי שימוש בכלי להערכה פנימית, ללא מתן ציונים. באופן דומה מתואר בספרות המקצועית גם תהליך השימוש בקלאס לצורכי הערכה פנימית ופיתוח מקצועי של הצוות החינוכי.

הערכה באמצעות איטרס וקלאס יכולה לשמש גם כחלק מתהליך ההדרכה הניתן במסגרת. בתוך תהליך מיפוי הצרכים של המסגרת החינוכית המדריכה נעזרת בכלי הערכה או בחלקים מתוכו על מנת להעריך היבטים שונים של איכות הסביבה החינוכית, כולל את איכות האינטראקציות. בנוסף, המדריכה יכולה לערוך תצפיות משותפות עם מחנכת אחת או יותר, תוך כדי התמקדות במדדים נבחרים על פי צורכי הצוות וניהול דיון בסוגיות שעלו בעקבות התצפית.

שימוש נוסף בסולמות הערכה תצפיתיים, המתואר בספרות המקצועית, נועד להעלות את מעורבות הצוות החינוכי כמעריך בעצמו את עבודתו החינוכית. הרעיון בבסיס גישה זו הוא פשוט: נשות הצוות החינוכי (כולן או חלקן, אך לפחות אשת צוות אחת מכל כיתה) מוכשרות כמעריכות מהימנות לשימוש באיטרס או בקלאס ("המחנכת כחוקרת"). לאחר ההכשרה המחנכת חוזרת לכיתה ומשתמשת בכלי להערכה עצמית של פרקטיקות העבודה בצוות שאליו היא משתייכת. המחנכת אוספת נתונים על שגרות הטיפול היום יומיות והאינטראקציות של הצוות החינוכי. בישיבות צוות שהמחנכת מנחה היא מעלה סוגיות נבחרות מתוך התצפית והצוות חושב יחד על דרכים לשיפור איכות הפרקטיקה היום יומית בכיתה המעון.



על מנת שתהליך הערכה פנימית אכן ישפר את איכות החינוך-טיפול במסגרות הגיל הרך הספרות המקצועית (16) ממליצה כי:

- המחנכות המשתמשות באיטרס ובקלאס במסגרת החינוכית יקבלו הכשרה מתאימה לשימוש מהימן בכלים, כולל אימונים מודרכים של מילוי הכלי תוך כדי תצפיות במסגרת.
- השימוש בכלים למטרות פיקוח ייעשה בפתיחות ובשיתוף המסגרת החינוכית, מתוך מטרה לעודד תהליכי הערכה עצמית ולא רק על מנת לפקח.
- שימוש בכלים לצורכי פיקוח במטרה להעלות את איכות הטיפול-חינוך מצריך פיתוח של תהליך פיקוח דיאלוגי הכולל שיחות משוב מובנות בין הפיקוח החיצוני לצוות החינוכי במסגרת.
- חשוב לציין שישנן מגבלות לשימוש בכלים איטרס וקלאס בארץ מתוקף היותם כלים אשר פותחו בארצות הברית. ככאלו הם משקפים בעיקר ערכים של חינוך-טיפול איכותי של מעמד בינוני-גבוה בארצות הברית. עם זאת, ממחקרים שנערכו בבריטניה (17) ובמדינות סקנדינביה עולה שברוב המקרים פריטי איטרס והדירוג שלהם משקפים נאמנה את הסטנדרטים לאיכות חינוך-טיפול כפי שנקבעו על ידי המדינה (18).



לסיכום

עולה שלהערכה פנימית יש תפקיד חשוב בתהליכי פיתוח מקצועי של צוותים חינוכיים במסגרות חינוכיות לגילי לידה עד שלוש. הערכה פנימית באמצעות כלי הערכת איכות חינוך-טיפול איטרס וקלאס תומכת בתהליכי פיתוח זהות מקצועית ומגבירה את תחושת המסוגלות העצמית והמקצועית של המחנכות. בעזרת שימוש בכלים להערכה פנימית המחנכות יכולות לפתח יכולת רפלקטיבית וחשיבה ביקורתית על פרקטיקות יום יומיות בעבודה שלהן. בנוסף, שימוש בכלים אלו מגוון את שיטות העבודה במסגרת החינוכית; הוא יוצר עניין ומוטיבציה בעבודה, מעשיר את הידע ההתפתחותי של המחנכות ומזמן שיח מקצועי פורה בתוך הצוות. כפי שנאמר לעיל, יש כמה דרכים לשימוש בכלים לצורכי הערכה פנימית. ההשלכות של הערכה פנימית נראות בבירור דרך שיפור האינטראקציות של המחנכות עם הילדים וארגון סביבה חינוכית תומכת התפתחות.



ביבליוגרפיה

- (1) Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- (2) Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on childcare quality. *Early childhood education journal*, 30(2), 87-92.
- (3) Auger, A., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., & Vandell, D. L. (2014). Preschool center care quality effects on academic achievement: An instrumental variables analysis. *Developmental Psychology*, 50(12), 2559-2571.
- (4) רוזנטל, מ' ושמעוני, ר' (1985). קריטריונים להגדרת איכות הטיפול במעונות יום לילדים. *חברה ורווחה*, ו' 3-2, עמ' 147-160.
- (5) Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
- (6) Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2015). Evaluation of early childhood education environments and professional development. In O. Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*, 153-169. IAP.
- (7) Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- (8) Gunnar, M. R., Kryzer, E., Phillips, D. A., & Vandell, D. (2001). Modified Observational Ratings of Caregiver Environment (M-ORCE) for 3-year-old children. Unpublished coding instrument and manual.
- (9) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler Environment Rating Scale: Third edition (ITERS-3)*. New York: Teachers College Press.
- (10) הרמס, ת' קרייר, ד', קליפורד, ר"מ ויזג'אן, נ' (2018). *איטערס – מהדורה שלישית*. המודל להערכת סביבתו של התינוק/הפעוט. הגרסה העברית: אוניברסיטת חיפה והוצאת פרדס.
- (11) La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Toddler*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- (12) Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Infant*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- (13) Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- (14) Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child development*, 71(2), 339-357.
- (15) Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2018). Is cognitive development at three years of age associated with ECEC quality in Norway?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 97-110.
- (16) Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., & Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: Experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 261-274.
- (17) Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Mathers, S., Boag-Munroe, G., Parker-Rees, R., & Caruso, F. (2014). Two-year-olds in England: An exploratory study. Available at <http://tactyc.org.uk/research/Accessed>
- (18) Bjørnstad, E., & Baustad, A. G. (2019). ITERS-R address pedagogical quality as described in the Norwegian framework plan?. *Teachers' and Families' Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education in the 21st Century. Vol. II*, 155. Routledge.



חלק 5: תשתית התפתחותית תיאורטית



התפתחות- מבוא

ד"ר סמדר דולב, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה,
ד"ר אילה פרידמן, מכללת אורנים ומרכז מהו"ט

התפתחות-מבוא

ד"ר סמדר דולב, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה,
ד"ר אילה פרידמן, מכללת אורנים ומרכז מהו"ט

חוויות והתנסויות של ילדים בגיל הרך משפיעות על שלומם הנפשי ומעצבות את ההתפתחות בתחום הקוגניטיבי, המוטורי, השפתי והחברתי (1). לחוויות אלו יש השפעה על הביטחון העצמי, על תהליכי הלמידה ועל הקשרים שילדים יוצרים בילדות המוקדמת ובהמשך החיים ומעצבות את מי שיגדלו להיות. התפתחות הילד מתרחשת בו-זמנית בכל התחומים (קוגניטיבי, שפתי, מוטורי, רגשית וחברתית). קיימת השפעה הדדית בין ההתפתחות לתפקוד ולהתנסויות של הילד.

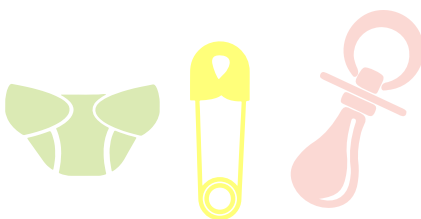
ילדים משתתפים באופן פעיל בתהליכי ההתפתחות והם בעלי דחף לחקור את הסביבה ולהתנסות בה. כמו כן, התפתחות הילד מושפעת מאינטראקציה מתמשכת בין מאפיינים מולדים של הילד, מאפיינים של המשפחה והמעון, כמו גם מאפייני החברה, התרבות והתקופה שבה הילד גדל (2). על פי הגישה ההתפתחותית המוצגת במסמך, התנסויות והתנהגויות של ילד מובנות כחלק מהקשר רחב של מערכות יחסים עם אנשים משמעותיים בסביבת הילד (ובראשם הוריו ודמויות טיפוליות-חינוכיות במעון). זאת תוך כדי התייחסות לגיל הילד ולשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא, וכן להבדלים בין-אישיים ולהקשרים סביבתיים נוספים (3).

גילי לידה עד שלוש מהווים תקופה רגישה בהתפתחות. זו תקופה שבה האישיות, תהליכי הלמידה, הזיכרון, הערך העצמי של הילד והתפיסה של הילד את קשריו עם אנשים אחרים בסביבתו מתחילים להתפתח ומהווים בסיס איתן להמשך ההתפתחות. קצב ההתפתחות המוחית בגיל זה הינו מהיר ומשמעותי יותר מכל תקופה אחרת במהלך החיים (4). התפתחות מוחית זו מושפעת באופן ישיר מחוויותיו ומהתנסויותיו של הילד והיא מעצבת תהליכי חשיבה ותפקוד מוחיים להמשך החיים. לכן המשמעות של חשיפת הילד בשלב זה לגירויים מותאמים, לאינטראקציות מיטיבות ולטיפול רגיש ומותאם הינה מרכזית וחשובה.

בחלק זה יוצגו פרקים המתייחסים בנפרד לכל תחום התפתחותי בטווח הגילים של לידה עד שלוש: התפתחות סנסו-מוטורית, התפתחות קוגניטיבית, התפתחות שפתית, התפתחות חברתית-רגשית, התפתחות העצמי ותוקפנות בגיל הרך.

ביבליוגרפיה

- (1) רוזנטל, מ' (2009). דו"ח ועדה מייעצת: סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות. האגף למעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה. ירושלים. [https://employment.molsa.gov.il/Publications/\(2\)Publications/DocLib/standartsHafalatMigeretHinuchit.pdf](https://employment.molsa.gov.il/Publications/(2)Publications/DocLib/standartsHafalatMigeretHinuchit.pdf)
- (3) קליין, פ"ש ויבלון, י"ב (עורכים) (2007). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (4) סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). התפתחות הילד טבעה ומהלכה. האוניברסיטה הפתוחה.
- (5) Wolpert, D. M., Pearson, K. G., Ghez, C. P. J., Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessel, T. M., ... & Hudspeth, A. J. (2013). Principles of neural science. The Organization and Planning of Movement. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 475-97.





התפתחות סנסו- מוטורית

ד"ר אורית דרור, מכללת אורנים

התפתחות סנסו- מוטורית | ד"ר אורית דרור, מכללת

למחנכות שנות הינקות יש שלושה תפקידים מרכזיים בתמיכה בהתפתחות הסנסו- מוטורית של תינוקות ופעוטות:

1. לספק סביבה עם גרייה תחושתית מגוונת ומווסתת.
 2. לאפשר ולעודד פעילות גופנית.
 3. להיות שומרות הסף בכל הקשור לאיתור מוקדם של ילדים עם קשיים סנסומוטוריים.
- כדי שתוכל לעשות כן, על המחנכת להכיר את מרכיביה של המערכת התחושתית ואת השלבים ההתפתחותיים המאפיינים תחום זה. מטרתו של פרק זה היא להציג את הנושאים הללו באופן הבסיסי ביותר.

רקע

ההבדל בקצב ההתפתחות המוטורית בין האדם לבין יונקים אחרים הוא אדיר: לאחר ההמלטה קמים יונקים, על רגליהם והופכים עצמאיים תוך שעות ספורות, בעוד תינוקות אנושיים זקוקים לשנים הראשונות של הילדות על מנת להבשיל. הבדל זה מצביע על שני היבטים חשובים: הראשון - המורכבות של המיומנויות והיכולות האנושיות דורשות זמן על מנת להבשיל; והשני - ההזדקקות של תינוק לאנשים בוגרים סביבו היא תנאי להמשך התפתחותו.

תינוק נולד עם בשלות יחסית של המערכת התחושתית ויש לה מקום נכבד בהנעת תהליכים התפתחותיים. לעומתה, המערכת התנועתית של הרך הנולד מצומצמת ביותר ופועלת בשבועות הראשונים בעיקר על ידי תבניות תנועתיות רפלקסיביות, למשל רפלקס המציצה עם הגשת הפטמה אל שפתיו (1).

המערכת התחושתית (סנסורית) והמערכת התנועתית (מוטורית) קשורות ביניהן בקשר הדוק: כאשר נקלט מידע חושי כלשהו הוא יכול לעורר לפעולה שיש לה ביטוי תנועתי. פעילות תנועתית בהכרח תעורר מידע חושי חדש שיכול לעורר את הרצון להגיב מוטורית. הרצון מערב כמובן מערכות התפתחותיות נוספות, כמו סקרנות ומוטיבציה. כך למעשה נוצרות שרשראות של היזונים חוזרים בין תנועה לתחושה (2).



אחת הדוגמאות המרגשות והראשוניות לתהליך זה באה לידי ביטוי בהרמת הראש של התינוק: התינוק שומע רעשים ומבקש לקלוט את הרעשים והמראות באופן טוב יותר. מוטיבציה זו גורמת לו לנסות להרים את ראשו - פעולה מוטורית. הרמת הראש של התינוק כרוכה במאמץ אדיר, שכן ראש התינוק גדול וכבד וכוח הכבידה מושך את הראש כלפי מטה. כאשר הוא מצליח לעשות כן, הוא זוכה לראות ולשמוע את העולם במנח "משופר". מכאן ינסה להרים את ראשו גבוה יותר ויותר. מבחינה מוחית אנטומית, המרכזים המוחיים העיקריים של תנועה ותחושה נמצאים זה לצד זה, מה שמאפשר ככל הנראה תגובתיות מהירה בין שתי מערכות אלו (3).

החושים - מרכיבי המערכת התחושתית

המערכת התחושתית מחולקת לשבעה חושים. חמישה מהם (ראייה, שמיעה, ריח, טעם ותחושה שטחית) קולטים מידע שעיקרו מחוץ לגוף, ושניים מהם (תחושה עמוקה ותחושת שיווי משקל) קולטים מידע על מצב הגוף. לכל חוש יש איבר חישה ובו ממוקמים תאי קליטה (קולטנים) הקולטים את המידע ומעבירים אותו אל המערכת העצבית, המובילה את המידע שנקלט מהאיבר אל המוח. במוח המידע עובר סינון, פענוח, ארגון ועיבוד. כך למשל נקלט מידע חזותי בקולטנים של העין ומועבר דרך העצבים אל אזורים במוח האחראים על הראייה (4).

בשנות הינקות, טרום התבססות השפה, מהווים המראות, הצלילים, הריחות, הטעמים ותחושות הגוף את הבסיסים הראשוניים ללמידה על העולם. לכן הנחת המוצא היא שכדי שהלמידה תהיה מיטבית, יש חשיבות בגרייה למגוון החושים (למשל להרגיש את המים, לשמוע אותם נשפכים, לטעום אותם ועוד). עם זאת, יש להיזהר לא להציף את התינוקות והפעוטות ביותר מדי גירויים בו-זמנית (5). כדי לעשות זאת באופן המיטבי נסקור ונתייחס לנקודות חשובות הקשורות לכל אחד מהחושים:

1. ראייה - העין מכילה קולטנים לאור ולצבע. תהליך עיבוד הראייה לכדי תפיסה חזותית הכוללת, בין היתר, תפיסת תנועה, ראייה תלת ממדית, הבחנה בפרטים והבחנה בין פנים אנושיים, הוא הליך מורכב שבו מעורבים חלקים נרחבים מהמוח. מערכת הראייה מבשילה בשלוש השנים הראשונות לחיים (6). מכיוון שמערכת הראייה מהווה מכשיר עיקרי לקליטת מידע אצל תינוקות אנושיים, ומכיוון שהאיכויות המידע הנקלטות ממנה הן מגוונות, חשובה המודעות לכך וחשוב לאפשר לתינוק זוויות ראייה שונות, סביבה עם צבעים וגוונים שונים (כאן המקום להזכיר כי יש נטייה תעשייתית





לייצר עבור ילדים חפצים בצבעים עזים, אחידים ונטולי גוונים), צורות שונות ואפשרות להתמקד במבט פנים מול פנים.

2. שמיעה - תינוקות נולדים עם יכולת לזהות קולות ששמעו ברחם. הם מפנים את ראשם לכיוון מקור הקול ונרגעים למשמע קולות מוכרים מיום לידתם, כמו זה של אימם. עם זאת, הם נבהלים ומגיבים רפלקסיבית למשמע רעש פתאומי וחזק. תינוקות ופעוטות רגישים לשינויים בצלילים, בהברות ובהדגשות. נראה כי לאופן הדיבור האוניברסלי של מבוגרים אל פעוטות (motherese), העושה שימוש "מוגזם" באלמנטים אלו, יש משמעות בהקניית ידע העולם, החל מהקניית שפה ועד הבנה של רגשות. הנאה ממוזיקה מתרחשת אף היא מן השבועות הראשונים לחיים, וניכר כי יש לה השפעה מרגיעה על תינוקות. חשוב לציין כי במוח נמצא מרכז לעיבוד מוזיקלי וכי קיימות גישות חינוכיות המצביעות על חשיבות ההאזנה למוזיקה מהינקות ועל השפעתה המיטיבה על כלל היבטי ההתפתחות (7) [\(ראו הרחבה בפרק "מוזיקה עם פעוטות"\)](#).

3. ריח - תינוקות נולדים עם חוש ריח. חוש הריח ממשיך להתפתח עד גיל שמונה והתפתחותו תבוא לידי ביטוי בעיקר במרחק ההולך וגדל שממנו יוכל הילד להריח. זיכרון של ריח הוא ארוך טווח (רבים מאיתנו זוכרים ריחות של תבשילים, בשמים או צמחים מהילדות) ומספר הריחות היכולים להירשם במוח האנושי הוא אדיר (8). לאור זאת, ועל אף שבדרך כלל לא מיוחסת חשיבות רבה לחוש הריח בתהליכי למידה, חשוב לשלבו. כך למשל כדאי להתייחס לריחות האוכל, הפרחים בגינה ועוד.

4. טעם - טעמים מובהקים נקלטים דרך קולטנים הנמצאים על הלשון: מתוק, מלוח, מר, חמוץ, פיקנטי או ברזל. שאר אלפי הטעמים נקלטים דרך חלל הפה והלוע (8). מתוך הנחה שגרייה מגוונת מעשירה את הלמידה, חשוב לתת לפעוט להתנסות במגוון הטעמים. ההתייחסות לחוש הטעם קשורה באכילה. אכילה היא פעולה מורכבת מבחינה חושית (מערבת את חושי הטעם, הריח, הראייה והתחושה השטחית) ותנועתית (מערבת מוטוריקה עדינה של הלשון, החך, השפתיים והלסת). על כן היא עלולה להציף את הפעוט מבחינה תחושתית. חשוב לווסת את הגירויים התחושתיים ולאפשר אכילה רגועה, שבה יוכל הפעוט להתרכז בפעולת האכילה על כל מורכבותה [\(ראו הרחבה בפרק "הארוחה"\)](#). יסודות חושי יכול לבוא לידי ביטוי בהפחתת רעשים, מראות ואף טעמים ומרקמים הנמצאים על הצלחת בו-זמנית [\(ראו הרחבה בפרק "תהליכי יסודות עצמי בגילי הינקות"\)](#). עוד חשוב לציין כי בתרבות השפע הנוכחית והוספת מרכיבי טעם וריח למזון, הרגשת השובע משתבשת ומביאה למגפת השמנת יתר החל מגיל הילדות



(8). יש חשיבות להקפדה על הרגלי אכילה והקפדה על מזונות מזינים ובריאם.

5. תחושה שטחית - הקולטנים של מערכת התחושה השטחית נמצאים על פני העור, העין וחלל הפה. במקומות שבהם יש צורך בהגנה מרבית על האיבר, או באיברים שבהם יש מוטוריקה עדינה, קרי הפעלת שרירים קטנים באופן מדויק, יש צורך בקולטנים צפופים אשר יעבירו מידע מדויק למוח. כך, כף היד, העין והפה צפופים בקולטנים ויש להם יכולת אבחנה מדויקת בכל הקשור לגירוי תחושה שטחית. פירור קטן שיורגש באופן ברור בעין או על כף היד, לא יורגש בכלל כשהיה מונח על הירך למשל. גריה תחושתית שטחית רבה מתקיימת דרך כפות הידיים אך חשוב שתהיה גרייה של אזורים נוספים בגוף. כך למשל פעילות בתוך ארגז חול מספקת רישום תחושתית שטחי נרחב באזורים שונים בגוף (4).

6. תחושה עמוקה - מערכת התחושה העמוקה נותנת מידע בכל רגע נתון על מיקום האיברים ביחס לשאר חלקי הגוף (למשל אם היד נמצאת מעל לראש) וביחס לחלל (למשל אם הגוף "עומד" או "שוכב"). הקולטנים של המערכת נמצאים בשרירים, בגידים (מקומות החיבור בין העצמות לשרירים) ובמפרקים (נקודות המפגש בין עצמות). לזיכרון של התחושה העמוקה יש משמעות רבה בהפיכת פעולות נרכשות לאוטומטיות. כך למשל בכתיבה, בשחייה, ברכיבה על אופניים ועוד. הדרך הטובה ביותר לגרות את התחושה העמוקה היא פעילות גופנית. בפעילות גופנית יש תמיד הפעלה של גידים, שרירים ומפרקים. ככל שהפעילות מעורבת יותר חלקים בגוף כך הגרייה של התחושה העמוקה רבה יותר (4).

7. תחושת שיווי המשקל - הקולטנים של תחושה זו נמצאים באוזן התיכונה (שמה של האוזן קשור בחוש זה - "איזון" - ולא בחוש השמיעה). תחושת שיווי המשקל מספקת מידע על איזון ומיקום הראש ביחס לחלל ולגוף ומפעילה מנגנונים שמטרתם לשמור על יציבות. גרייה של תחושת שיווי המשקל מעודדת את התפתחותם של המנגנונים הללו. תחושת שיווי המשקל הפשוטה ביותר תתקיים דרך תנועה פסיבית בחלל, כמו נדנדה או נסיעה במכונית. התחושה המורכבת יותר תפתח במקביל לפעילות מוטורית, החל משיבה וזחילה על שש, דרך עמידה והליכה ובהמשך היא תשתכלל דרך פעילות מוטורית כעמידה וכקפיצה על רגל אחת, הליכה על צירים צרים, רכיבה על אופניים ועוד (2). עוד חשוב לציין בהקשר זה כי הצטברות נוזלים באוזן התיכונה יכולה לערער את תחושת שיווי המשקל ולגרום לנפילות רבות. חשוב לשים לב אם הפעוט מרבה ליפול ומתקשה לשמור על שיווי המשקל ולעודד את ההורים לקחת אותו לבדיקה אם יש צורך.





מושגים נוספים הקשורים בתחושה

יסודות תחושתית - תהליך התאמה של כמות המידע התחושתית ליכולת ולצרכים של הפעוט (5). מחד צריכה להיות גרייה מספקת ומאידך הגרייה צריכה להיות כזו שלא תציף מדי (ראו דוגמה להצפת יתר בהתייחסות לחוש הטעם ולאכילה).

קושי בוויסות החושי - קושי בוויסות החושי יכול לבוא לידי ביטוי ברגישות יתר או בתת-רגישות לכל אחד מהגירויים המתוארים בשבע מערכות התחושה לעיל. כך למשל, נוכל לראות פעוטות אשר מגע קל מעורר אצלם תגובות קשות או לחלופין תינוקות שלא יגיבו גם למגע חזק ואולי אף יחפשו מגע חזק וכואב (5). במקרים כאלו חשוב לערוך תצפית מאורגנת ולתעד את התנהלות הפעוט כדי לקדם את הבנת הצרכים התחושתיים שלו.

התפתחות התנועה - חשוב לדעת

אבני הדרך התנועתיות מפורטות בטבלת ההתפתחות המצורפת. כך גם תמרורי האזהרה הקשורים בהתפתחות לא תקינה. אבני דרך בהתפתחות התנועה כוללות בין היתר: החלפת הרפלקסים על ידי תנועות רצוניות: התהפכות – זחילה על גחון – זחילה על שש – ישיבה – עמידה והליכה.

חשוב לדעת: (1) סדר הדברים יכול להשתנות בין תינוק לתינוק (למשל ההתהפכות יכולה להיות קודם מהבטן אל גב או קודם מהגב אל הבטן). (2) יש תינוקות שידלגו על זחילה ויזוזו במרחב בדרכים אחרות. המעבר מתנוחה עוברית להליכה משוכללת אורכת כשלוש שנים. השנה וחצי הראשונות כוללות התפתחות מהירה במיוחד.

להיכרות עם אבני הדרך התנועתיות כמה היבטים יישומיים:

1. הבנה מהותית של תהליך מסייעת ליצור תנאים מיטביים להתרחשותו. כך למשל, ההבנה כי הישיבה מאפשרת לראשונה פניות של הידיים מרחיבה את ההבנה כי כדאי להגיש לתינוק גירוי שיפעיל את ידיו באופנים שונים.

2. שמירת סף - איחור ניכר בהשגת אבני דרך ו/או איכות ירודה של תנועה אמורים להדליק נורה אדומה. יש לאסוף את המידע בצורה מסודרת ולהגישו להורים על

מנת שישלימו את הבדיקה (ראו הרחבה בפרק "איתור מוקדם של צרכים מיוחדים:

מטרות, מאפיינים ותפקיד המחנכת").





ניתן להתרשם מהתפתחות תקינה ולא תקינה בקישורים המצורפים:

[תינוקות בני ארבעה חודשים - התפתחות תקינה ולא תקינה](#)

[תינוק בן שישה חודשים - התפתחות תקינה ולא תקינה](#)



סיכום יישומי

- עלייך לבחון האם ניתנת גרייה חושית לכלל מערכות התחושה?
- עלייך לבחון האם הגירויים המוגשים ומוגשים במהלך היום לא מציפים מדי?
- עלייך לזהות ולהתאים צרכים פרטניים בוויסות החושי לפעוטות המתקשים לווסת את עצמם.
- עלייך לדאוג שתהיה הזדמנות ומרחב לפעילות מוטורית של התינוקות והפעוטות.
- עלייך לשים לב ולהתריע לגבי פעוטות שהתפתחותם המוטורית מעוכבת או שאיכות תנועתם נמוכה [\(ראו נספח - טבלת התפתחות\)](#).



ביבליוגרפיה

- (1) Adolph, K., & Berger, S. E. (2006). Motor development. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception, and language* (pp. 161-213). (Handbook of Child Psychology. Vol. 2, 6th ed.). Wiley.
- (2) ריבקס ספקטורמן, מ' (2011). *תנועה התפתחותית התפתחות המוטוריקה הגסה בינקות ובילדות*. מעין ריבקס ספקטורמן, ישראל.
- (3) רסטק, ר"מ (1982). *המח. מודן הוצאה לאור*.
- (4) רצון, מ' (2006). *התפתחות הילד בגיל הרך - לנוע, לחוש, וללמוד בסביבה פעילה*. סמינר הקיבוצים: הוצאת מכללון.
- (5) סטוק-קרנוביץ, ק' (2005). *הילד הלא מתואם. הוצאת אמציה*.
- (6) מכבי, אינציקלופדיית הבריאות, תינוקות ופעוטות, מדרגות התפתחות. <https://www.maccabi4u.co.il/10116-he/Maccabi.aspx?TabId=10251>
- (7) גורלי טוראל, ט' (2008). *חינוך יצירתי, אמנותי ומוסיקלי לגיל הרך*. בתוך ש"פ קליין וי"ב יבלון (עורכים). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (8) רבינרסון, ד', הורביץ, ע', ובלססקי י' (2006). *סודות חוש הטעם. הרפואה, 14* (8), עמ' 601-605.

נספח- טבלת התפתחות סנסו- מוטורית

גיל 3 חודשים - הכניסה למעון

המלצות למחנכת:

- מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק

יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים

בשכיבה על הבטן מרים את ראשו ונשען על האמות. בשכיבה על הגב מזיז את ידיו אל עבר חפצים, מניע את רגליו בזמן התרגשות ומכניס את ידיו לפה. מזיז את ראשו מצד לצד במעקב אחר חפץ.

היעלמות של רפלקסים ינקותיים, כמו רפלקס ההליכה, המציצה והאחיזה.

חשוב להסתכל על התינוק, לחייך אליו ולהגיב אל חיוכו.

מחייך חיוך רצוני

אם התינוק נראה מחייך לאורך דקות וחיוכו "תקוע".





גילי 3-6 חודשים

המלצות למחנכת: • מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע	היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק	יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים
ניתן לארגן את סביבתו של התינוק כך שיהיו סביבו כמה חפצים שהוא יוכל להפעיל: לדחוף, לאחוז, ללחוץ ועוד. החפצים צריכים להיות בגודל מתאים לכף היד של התינוק, אך גדולים מספיק כדי שלא ניתן יהיה להכניסם במלואם לפה.	התינוק יכול להושיט יד לחפצים ולהפעילם (לדחוף, לאחוז, ללחוץ ועוד). לקראת סוף השלב, בשכיבה על הגב, התינוק יוכל להעביר חפץ מיד ליד. היכולת לאחוז בחפצים, להרחיקם ולקרבתם עם מעקב המחדדת את תפיסת העומק של הראייה.	אם התינוק לא מושיט ידיים לעבר חפצים, אם התינוק לא מצליח לייצב את ראשו, אם עדיין מופיעים רפלקסים ינקותיים (כמו מציצה עם הגשת פטמה או סגירת כף היד עם כל גירוי תחושתני). אם התינוק לא עוקב בעיניים אחרי החפצים.
יש לספק מרחב מספק ובטוח להתהפכות.	התהפכות (יש שיתחילו מהבטן לגב ויש שיתחילו מהגב לבטן).	אם התינוק מתהפך דרך צד אחד בלבד באופן עקבי ולאורך כמה שבועות.
בזמן האכילה התינוק פותח את הפה לקראת כפית המוגשת אליו ומזיז את האוכל מקדמת הפה לאחוריו.	אם התינוק לא פותח את הפה כשמקרבים אליו את הכפית באופן עקבי. אם התינוק לא מצליח להזיז את האוכל בתוך הפה.	





גילי 6-9 חודשים

המלצות למחנכת:

- מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק

יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים

כשהתינוק יכול לשבת ולפנות את ידיו, כדאי להניח לו מגוון של חפצים במשקלים שונים, במרקמים שונים ובצבעים שונים, שאותם יוכל לאחוז ולהביא אל פיו בבטחה,

(ראו למשל בפרק על תיבות פעילות).



חשוב שהאינטראקציות בין המחנכת לילד יהיו בגובה העיניים שלו עד כמה שניתן, כך יוכל לראות וללמוד את הבעות פניה, להקשיב לדיבורה, וכך תוכל גם היא להבין טוב יותר את פעילותו.

ישיבה - החידושים העיקריים שמביאה הישיבה הם: זקיפות של כל עמוד השדרה ואפשרות לחקור עם שתי ידיים "חופשיות", מהכתף ועד קצות האצבעות. זווית ראייה גבוהה יותר. השינוי התדיר והעצמאי של תנוחות משפיע על התפתחות התפיסה החזותית ועל המראות שתינוקות רואים (פחות פנים והבעות פנים ויותר ידיים בפעולה).

הפעוט מסובב את ראשו בישיבה לגירויים מחוץ לטווח ראייתו.

אם יד אחת של התינוק מתפקדת באופן דל ביחס ליד השנייה או שאינו מעביר חפצים מיד ליד.

אם התינוק לא מצליח לשלוט על התנועות העדינות של הגב לשם שמירה על יציבות ומראה גבו רוב הזמן כפוף כלפי מטה.

אם התינוק לא מסובב את הראש כדי לעקוב אחר גירויים שיצאו מטווח הראייה שלו.

מניד ראשו לשלילה





יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים

היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק

המלצות למחנכת:

• מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

ממקד ראייה לקרוב ולחלופין לרחוק.

חוקר חפצים במשקלים שונים, טקסטורות שונות, צבעים שונים וצורות שונות, הן דרך הידיים והן דרך הפה. יש לדאוג לחפצים מתאימים (ראו הרחבה בפרק "תיבות פעילות"). חשוב לדאוג להיגיינה של החפצים הללו.



אוחז בקבוק ושותה עצמאית.

מגלה יותר עניין בריחות ובטעמים.

חשוב לחשוף לריחות ולטעמים, למשל לתת לתינוק להריח את האוכל ולתווך את הנושא: "הבננה מתוקה", "האורז מלוח", "יש ריח של אוכל... עוד מעט נאכל". מכיוון שבזמן הארוחה יש גירוי חושי רב (ריחות, טעמים, מגע חזק ותחושה עמוקה של לעיסה), חשוב לשמור על ויסות חושי חיצוני ולא להכביר בגירויים נוספים כגון שיחות או מוזיקת רקע.





גילי 9-12 חודשים

יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים	היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק	המלצות למחנכת: • מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

אם בזחילה לא "משתתף" צד אחד של הגוף או שהרגליים אינן פעילות. זחילה – לזחילה אופנים רבים. אין אופן "נכון" ויש תינוקות שידלגו על הזחילה. התינוק צריך מרחב מספק לזחילה (כזה שלא מגביל את יכולתו להמשיך לנוע).

לאורך הזחילה במעון, כדאי שיהיו נקודות עניין קבועות, כאלו שהתינוק יוכל לחזור אליהן שוב ושוב על סמך העדפותיו וזיכרונו.

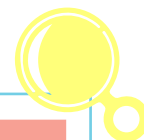
הזחילה תהיה קלה יותר עם טיטול יבש ועם בגדים נוחים.

מתקשה להיעמד בגלל נוקשות בברכיים או נעילת אצבעות רגליים ב"פוינט".	עמידה - דוחף לעמידה בעזרת רהיטים.	יש לדאוג לאפשרויות בטוחות שבהן יוכל הפעוט לדחוף את עצמו לעמידה.

שחרור האחיזה – הפעוט לומד לשחרר דברים ונהנה מזריקתם.

הפעוט יכול לשתות מכוס. יש לכך משמעות בשליטה על חיזוק השפתיים. חשוב לשמור על היגיינה וכוסות אישיות.





יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים	היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק	המלצות למחנכת: • מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

הפעוט יכול לאכול בעצמו על ידי איסוף של האוכל בידיו והגשתו לפה.	כדאי לאפשר לפעוט, לפחות בחלק מהארוחה, להתנסות באכילה עצמאית.
יש פעוטות שיהנו מלמרוח את האוכל על הפנים	לגבי מריחת האוכל – יש להבין את הצורך ולהחליט על גישה חינוכית המתאימה.

(גירוי של התחושה השטחית).

גילי 12-15 חודשים

הליכה - תחילתה של ההליכה דורשת תמיכה ומרחקים קצרים. הפעוט מאתר מטרה וצועד במהירות לעברה.	חשוב לספק מרחב שבו התינוק יוכל להיתמך בזמן ההליכה באופן בטוח.

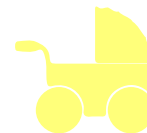
מדפדף בספר.

גילי 15-18 חודשים

משתמש בצבעים.

נהנה לחקות תנועות גוף שמראים לו.





יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים

היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק

המלצות למחנכת:

• מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע

יכול לזרוק כדור מבלי לאבד שיווי משקל.

יכול לעזור באופן מותאם בהלבשה.

גילי 18-24 חודשים

הולך באופן חופשי. יכול לרוץ, לאתגר עצמו בשיווי משקל ולעמוד על רגל אחת.

גילי 24-36 חודשים

יש לאפשר מרחבים כדי שילדים יוכלו לתרגל פעילויות מוטוריות אלו.

רץ טוב מבלי ליפול הרבה. יכול לעצור בפתאומיות. עובר פינות ומכשולים בריצה. מפדל, בועט בכדורים ותופס כדור בשתי ידיים.

לובש חולצה מעל לראש.

משתמש בכפית ובמזלג באופן יעיל. כדאי לאפשר לילדים לעשות פעילויות אלו באופן עצמאי.

יכול לקנח את האף.

יש לשים לב, לעקוב, לתעד ולהפנות לרופא ילדים במקרים הבאים	היכולות התחושתיות והתנועתיות של התינוק	המלצות למחנכת: • מעבר להמלצות הספציפיות, אינטראקציה חיובית תעודד את התינוק להמשיך להתנסות ולנוע
משתמש בצבעים. אחיזה הצבע יעילה.	אין צורך לתקן אחיזות. אחיזה יעילה היא כזו שבה הילד מצליח לשרבט ברצף מבלי להתאמץ.	
מתחיל להשתמש במספרים.		



טבלת ההתפתחות נשענת על המקורות הבאים:

Zero to three. <https://www.zerotothree.org/resources/series/your-child-s-development-age-based-tips-from-birth-to-36-months>

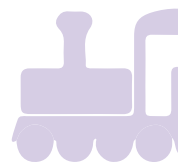
Alexander, R., Boehme, R., & Cupps, B. (1993). Normal development of functional motor skills : The first year of life . Tucson, Arizona. Therapy Skill Builders c199



התפתחות קוגניטיבית

ד"ר עדנה אור, האקדמית גורדון

התפתחות קוגניטיבית | ד"ר עדנה אור, מכללת גורדון



התפתחות קוגניטיבית היא הבסיס להערכת התפתחות ותפקוד של תינוקות, ילדים ומבוגרים. התפתחות קוגניטיבית היא אחד התחומים המורכבים לחקירה לאור הגורמים הרבים המעורבים בהתפתחות זו: זיכרון, יכולת קשב, שליטה בהתנהגות, שפה, תפיסה ועוד. מטרת פרק זה להבהיר את המושג קוגניציה, להסביר מהי התפתחות קוגניטיבית ולתאר את הגורמים המולדים והסביבתיים המשפיעים על ההתפתחות הקוגניטיבית.

המושג קוגניציה

המושג קוגניציה מתייחס ליכולת החשיבה, כלומר ליכולת לאסוף מידע, לשמור אותו בזיכרון, לעבד אותו וליישם אותו בעתיד לבוא. יכולת חשיבה אינה ייחודית למין האנושי, אך היכולת האנושית ללמוד, כלומר להתבסס על ניסיון העבר, ליצור קשרים בין תופעות, לייצג קשרים אלו בדרכים שונות ואפילו לנבא בעזרתם את העתיד, היא המקור לפער ביכולת החשיבה, שאי אפשר לגשר עליו בין האדם לשאר היצורים בממלכת החי (1).

יכולת החשיבה מתפתחת בשלבים והיא מתבטאת בפעולות מנטליות והתנהגויות ממשיות שהאדם יכול לבצע. מורכבות הפעולות תלויה בהיקף הידע של האדם. אדם יכול לערוך פעולות חישוב מתמטיות, להשוות בין מצבים, להשוות בין מקורות מידע, להעלות השערות ועוד. תינוקות מסוגלים לבצע פעולות חשיבה פשוטות יותר, הכוללות בעיקר קליטת מידע דרך החושים ושימורם בזיכרון. ההבנה שתינוקות קולטים ידע, זוכרים אותו ולומדים מהרגע הראשון הוא מרכזי בהבנתנו את התינוק ואת התפתחותו.

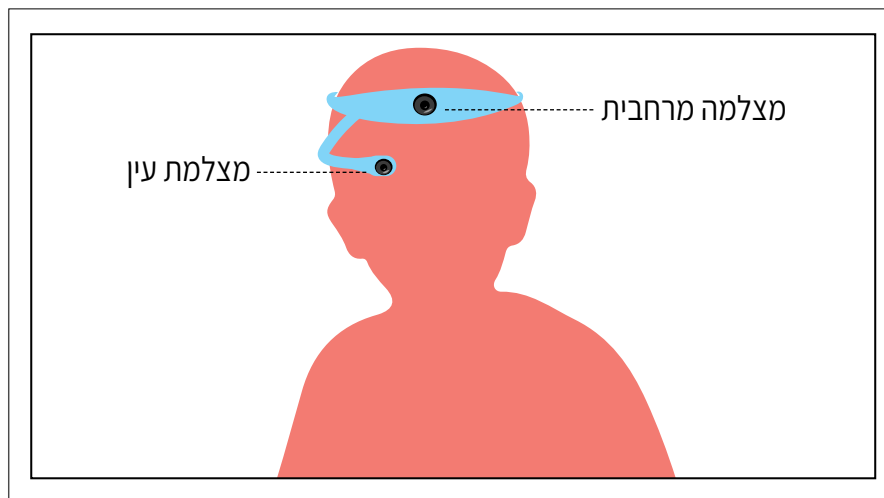
המהפכה הטכנולוגית במאה ה-20 (פיתוח יכולת הסריקה בעזרת MRI, תיעוד במצלמות וידאו, שימוש בתוכנות חישוב ועוד), קידמה את המדע ואת חקר המוח ובכך תרמה לפיתוח כלים משוכללים, אשר עזרו לנו להבין טוב יותר מה תינוקות ופעוטות מבינים וזוכרים. גם ללא כלי מחקר משוכללים, כל מי שמכיר ומטפל בתינוקות יודע להגיד כמה הם חכמים. הם מזהים אנשים וחפצים, לומדים מהר, עוקבים אחרינו ומחקים את פעולותינו. תינוקות



רגישים ומודעים לשינויים שמתרחשים בסביבה. השכלולים הטכנולוגיים אפשרו להוכיח ללא צל של ספק כי תינוקות קולטים ידע על הסביבה מהרגע שבו הם נולדים. הידע שיש לתינוקות מגיל שנה אינו יכול להתגלות בפעולות מכוונות, מפני שהמערכת המוטורית שלהם עדיין לא הבשילה. בנוסף, ברור כי לתינוקות אין יכולת מילולית כדי לבטא את מה שהם יודעים.

הידע שקיים אצל תינוקות התגלה בעזרת שיטות מחקר חדשניות. ראשית החלו החוקרים להשתמש במעקב אחר תנועת אישון העין או תנועת המבט כדי לגלות מתי גירוי מוכר לתינוק ומתי הוא חדש. בדרך כלל כאשר אנו רואים דבר מה מוכר וידוע אנחנו לא מתעכבים עליו מפני שאין בו שום חידוש עבורנו. מבט העין מתקבע כאשר אנו נחשפים לגירוי חדש או להתרחשות חדשה ולא מוכרת. בתמונה 1 ניתן לראות את השימוש בשיטה של מעקב אחר האישון והמבט בעזרת מצלמת עין מזערית.

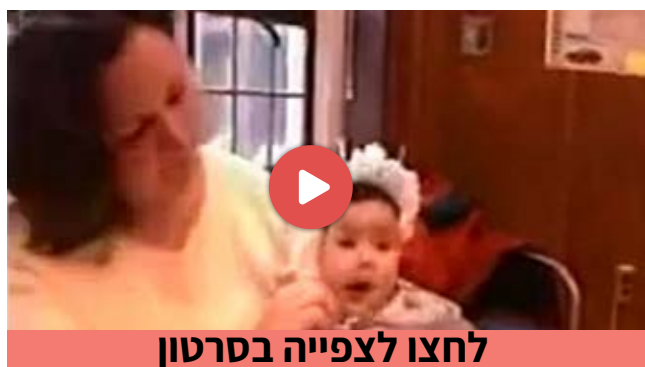
איור 1: פעוט חובש שתי מצלמות, אחת המתעדת את הסביבה והשנייה את כיוון המבט (head mounted eye tracker); (2)





שיטת המחקר אשר מציגה לתינוק גירוי ומודדת את תגובתו לשינוי מכונה הביטואציה. שיטה זו שינתה באופן מוחלט את עולם הפסיכולוגיה ההתפתחותית, ובמיוחד את הידע על אודות גיל הינקות. הביטואציה היא התרגלות - בשיטה זו החוקר מראה לתינוק גירוי מסוים שוב ושוב, אך לאחר זמן מסוים, כאשר התינוק התרגל לגירוי ואינו ממשיך להביט בו, החוקר מבצע שינוי בגירוי או בהתרחשות ולאחר מכן בודק את משך המבט. כלומר, החוקר בוחן אם המבט מתקבע בגירוי בעקבות השינוי שהוכנס בו. התקבעות המבט מעידה כי התינוק מזהה שמהו השתנה בהשוואה לגירוי שהוצג קודם לכן. בעזרת מחקרי הביטואציה התגלה עולם שלם של ידע חדש על יכולותיהם של תינוקות. לדוגמה, חוקרת הקוגניציה אליזבת ספלקי (3) גילתה כי לתינוקות יש ידע על תכונות של חפצים. תינוקות יודעים כי לחפצים יש תכונה של "המשכיות", כלומר הם מודעים לכך כי חפץ אינו יכול להופיע פתאום או להיעלם פתאום והציפייה שלהם היא כי חפץ דומם יופיע או ינוע בעזרת אדם שמניע אותו. כמו כן, תינוקות יודעים שלחפצים יש את תכונת "לכידות", כלומר שחפץ תמיד יופיע כיחידה אחת שלמה שאינה יכולה להתפצל באופן פתאומי לכמה חלקים בלי שמופעל עליה כוח חיצוני. כיצד החוקרים ידעו לקבוע לדוגמה שתינוקות מודעים לתכונת הלכידות בחפץ? הם הראו לתינוקות שוב ושוב את המצב הרגיל שבו חפץ עובר מאחורי מסך ויוצא בצד השני באותה צורה. זהו המצב של ההתרגלות - מצב הביטואציה. לאחר מצב ההתרגלות החוקרים שינו את הביטואציה והפעם התינוקות צפו בחפץ עובר מאחורי המסך אך יוצא בצידו השני מחולק לשני חלקים. התינוקות נדהמו ממצב מפתיע ולא סביר זה, והמבט שלהם התקבע באופן ממושך בחפץ המפוצל שנראה על המסך. ההתקבעות של המבט במצב הלא סביר היא עדות לכך שהתינוק קלט כי במציאות חפץ לא יכול לשנות את לכידותו.

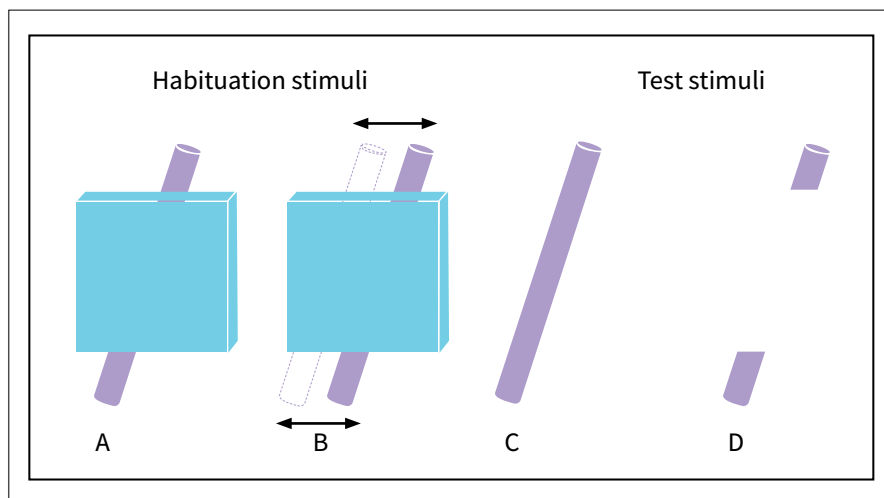
סרטון המתאר את הליך המחקר לבדיקת הביטואציה:



סרטון המתאר מהי הביטואציה (לקוח מתוך "What babies can do"):

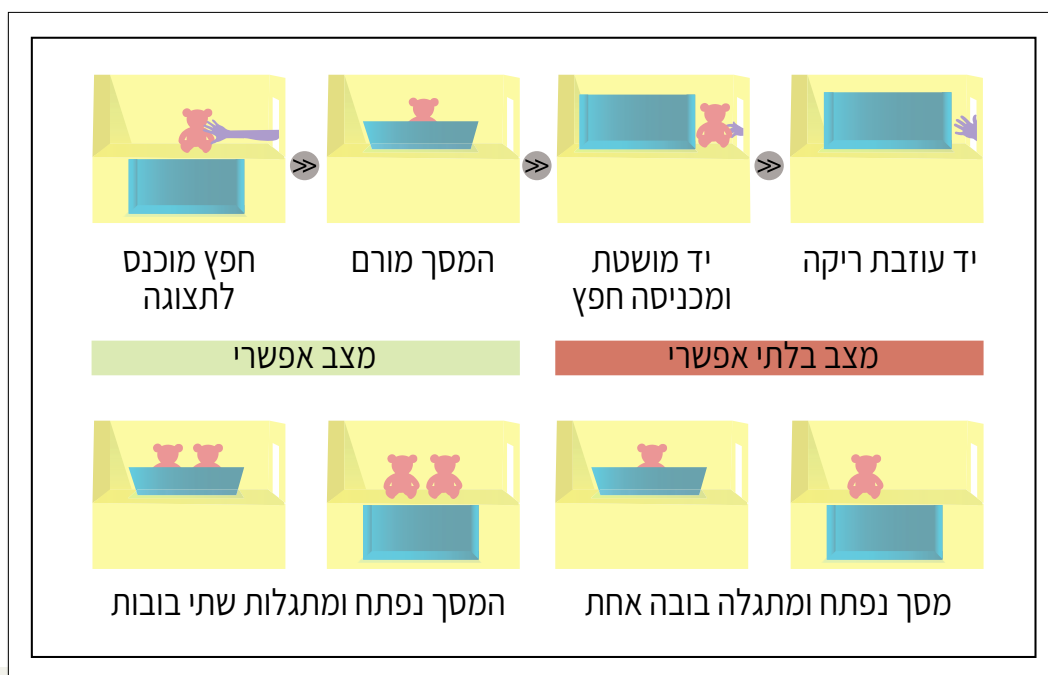


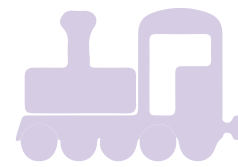
איור 2: ניסוי שבדק את המודעות של תינוקות לתכונת הלכידות של חפצים.



קרן ווין (4) בחנה את יכולת התפיסה הכמותית של תינוקות. היא הרגילה את התינוקות לסצנה שבה חוקר מושיט יד, לוקח בובה, שם אותה על במה קטנה וסוגר את המסך. החוקר ניגש שוב (בפעם השנייה), מושיט את ידו, לוקח בובה שנייה ומצרפה לבובה הראשונה, כך שהתינוק רואה כעת שתי בובות. זהו המצב שהתרגלו אליו התינוקות. לאחר מכן החוקר ביצע פעולה מנוגדת להתרגלות - הוא הוסיף כביכול בובה כאשר המסך מוסתר, אך כשפתח את המסך הייתה על הבמה רק בובה אחת ולא שתיים כפי שהיו צריכות להיות. המצב שבו לא נמצאה הכמות הנכונה הפתיע את התינוקות (כלומר הם הסתכלו זמן רב על המסך) מכיוון שהם ציפו לראות שתי בובות ולא אחת.

איור 3: ניסוי תפיסת הכמות של קרן ווין (4)

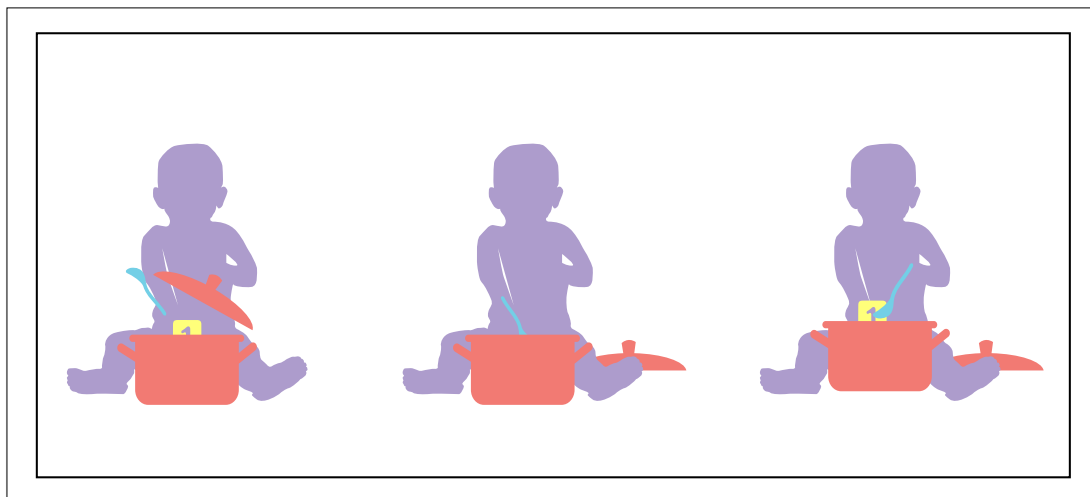




אלה רק דוגמאות בודדות מסדרת ניסויים נרחבת שבוצעה בשיטת ההביטואציה. ניסויים אלה בוצעו במרבית המקרים על תינוקות צעירים מאוד, בסביבות גיל חמישה חודשים. המחקרים הראו שתינוקות צעירים אלו כבר מסוגלים לאסוף מידע בעזרת מערכות התפיסה שלהם והם זוכרים את המידע.

הידע שיש לתינוקות מתגלה בצורה ברורה יותר לקראת גיל שנה, כאשר התינוק מסוגל לשבת או לזחול ולהגיע לחפצים בכוחות עצמו. מעקב אחרי המשחק של תינוקות ופעוטות עם חפצים מחיי היום יום, כמו: כפית, קערה, קובייה, בובה, חתיכת בד, חישוק קטן בגודל צמיד ועוד חושף בפנינו את העובדה כי פעוטות מכירים את השימוש בחפצים מחיי היום יום (5). יתרה מכך, הם משחקים איתם ב"כאילו" ומחקים את התפקיד של האחרים. לדוגמה, פעוטות בני שנה עד שנה וחצי יכולים לשים את הקערה על הראש כמו כובע, לערבב עם כפית בתוך קערה ולהאכיל את עצמם או את הבובה ואת אימא. הם יכולים לקחת פיסת בד קטנה ולרחוץ ב"כאילו" את הבובה. היכולת לבצע את הפעולות השגרתיות מחיי היום יום במסגרת משחק דמיון מחייבת שימוש בכישורי חשיבה.

איור 4: פעוט מבצע רצף פעולות עם כמה חפצים: מכניס קוביות לסיר, סוגר את המכסה, מערבב, מוסיף עוד קוביות, מערבב סוגר וכך הלאה. ביצוע רצף פעולות מצביע על יכולת קוגניטיבית לזכור את הרצף ולבצע אותו בסדר הנכון.



כדי לבצע סדרת פעולות כזו הפעוט צריך תחילה לעקוב אחר הפעולות של ההורה או של בני המשפחה, לקשר את החפצים לפעולות שעושים איתם, לזכור את המידע

ולאחר מכן לשלוף אותו ולהציגו במסגרת המשחק. מעט מאוחר יותר פעוטות אפילו עושים יותר מכך - הם מפגינים יכולת הרבה יותר מתקדמת, והיא שימוש בחפץ בהקשר חדש. תינוקות ללא ספק מכירים את השימוש האמיתי, למשל, בקערה (הם אוכלים מקערה או מחפץ דומה כמו צלחת יום יום), אך כאשר הם משתמשים בקערה בהקשר חדש, והופכים אותה לכובע למשל, הם מראים כי הם יודעים את השימוש בשני החפצים, קערה וכובע, אבל הם מסוגלים לשנות את התפקיד של הקערה ולהשתמש בה ככובע. פעולה זו היא סימן התפתחותי חשוב מאוד מפני שהוא מראה על יכולת לייצג משהו אחד בדרך אחרת. זהו הבסיס ליכולת סימבולית שהיא אבן דרך חשובה בהתפתחות קוגניטיבית ובסיס קריטי להתפתחות שפה. התפתחות שפה תלויה ביכולת להבין כי מילה עומדת במקום חפץ ממשי. כלומר כאשר אנו אומרים בקבוק אנו מתכוונים לאותו חפץ ממשי שמשמש לשתייה. פעולות המשחק המקדמות את יכולת הייצוג מניעות עוד התנהגויות המבוססות על יכולת הייצוג, כמו ג'סטה או מחווה (6). הג'סטה של הצבעה לכיוון חפץ, שבה משתמש התינוק כדי לבקש מאימא לתת לו חפץ, היא תנועה שעומדת במקום משפט שלם, למשל "אימא, תני לי את זה".

פרק זה תיאר כיצד במהלך השנה וחצי הראשונות של החיים, וכבר מרגע הלידה, תינוקות עסוקים בלאסוף ידע על העולם. מחקרים שהשתמשו בשיטות מחקר מתקדמות חשפו זאת, ואנו כצופים יכולים לראות את הידע שנאסף בפעילות המשחקית של תינוקות ושל פעוטות.

גורמים המקדמים התפתחות קוגניטיבית

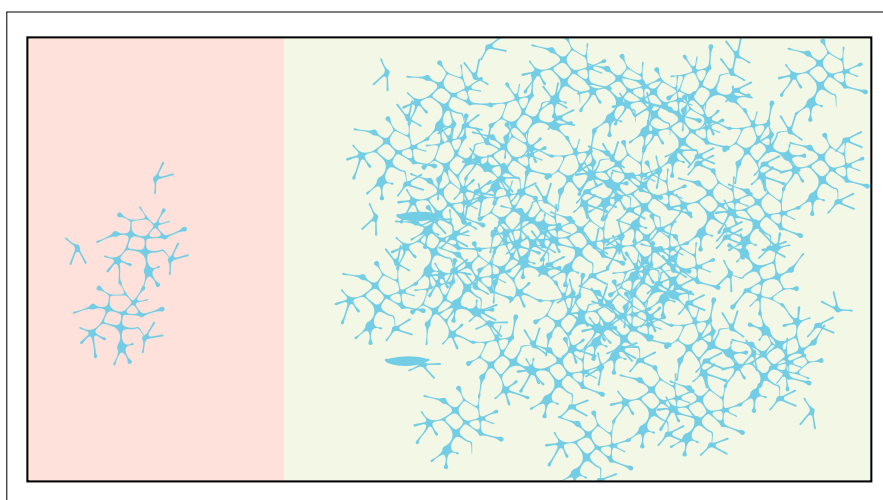
התפתחותו של תינוק תלויה בגורמים מולדים. אלה מיוחסים לתכונות והיכולות שתינוק בא איתם לעולם ובגורמים חברתיים ובראשם המטפלים המלווים את התינוק ואחראים על התפתחותו ועל רווחתו.

אחת היכולות המולדות המשמעותיות להתפתחות התינוק היא היכולת הניורולוגית ותפקוד תקין של המוח. תינוק נולד עם ארכיטקטורה מלאה של המוח ובה ארבע אונות (קדמית, עורפית, רקתית וקודקודית). כבר בשבוע השלישי-רביעי להיריון מתחילה התפצלות מהירה מאוד של תאי מוח וכ-25,000 תאי מוח חדשים נוצרים בכל דקה, כך שבגיל 18 שבועות להיריון קיים כל המערך הניורולוגי שיזדקק לו האדם למשך כל חייו. היחידה התפקודית



הבסיסית של מערכת העצבים היא תא העצב – הנוירון. הנוירונים, בניגוד לשאר תאי הגוף הדחוסים יחדיו, הם תאים המופרדים זה מזה. מערכת העצבים של מוח אנושי בוגר מכילה בין 10 ביליון ל-100 ביליון נוירונים היוצרים קשר ביניהם בעזרת אותות כימיים וחשמליים. הקשרים בין הנוירונים מתחילים להיווצר עוד במהלך ההיריון ובקצב מהיר יותר עם הלידה והחשיפה לגירויים, דבר המעצב את מבנה המוח ותפקודו (7) (ראו איור 5).

איור 5: רמת ההסתעפות של הנוירונים של תינוק (איור שמאל) וילד בן חמש שנים (איור ימין).



מערכת מולדת נוספת העומדת לרשותו של התינוק ומקדמת מאוד את התפתחותו הקוגניטיבית היא המערכת המוטורית. התינוק נמצא עד גיל כחמישה חודשים במצב שכיבה. בתקופה זו התינוק נייח ורק לקראת גיל חמישה חודשים עובר הפעוט משכיבה מוחלטת על הבטן או על הגב למצב שבו הוא מתהפך באופן עצמאי ומרים את פלג גופו העליון כשהוא נתמך בזרועות. לקראת גיל שישה-שבעה חודשים הוא מסוגל לגלגל את גופו ולהתקדם לטווחים קצרים במרחב. למרות כושר הניידות המוגבל בתקופה זו, מתרחשים שינויים התפתחותיים מרשימים. ישיבה יציבה יחסית, המושגת בגיל חמישה-שמונה חודשים, מאפשרת לתינוק לחקור את האובייקט ויזואלית-ידנית. תינוקות אף חוקרים את התכונות של החפץ (משקל, קשיחות, מרקם או טמפרטורה) באמצעות כל חלל הפה.





סרטון המתאר פעילות חקר במעון (צולם במעון של: "Bright horizons")



לחצו לצפייה בסרטון

התנהגויות אלה, המכונות פעולות חקר או אקספלורציה, משמעותיות להתפתחות קוגניטיבית. ראשית הן חשובות למשחק. פעולות החקר חשובות מאוד גם מבחינת התפתחות המוח מפני שהן מחזקות את היכולת לסנכרן בין המערכות ההתפתחותיות. נמצא שכאשר פעוט מכניס חפץ לפה, לפחות בשליש מהמקרים הוא ישמיע גם קולות. הבעת קולות תוך כדי אחיזה בחפץ והכנסתו לפה מפעילה לפחות ארבע מערכות: מערכת הקול והדיבור, מערכת מוטורית, מערכת ראייה ומערכת שמיעה, בנוסף להפעלת תיאום עין-יד. התיאום בין ארבע המערכות הללו חשוב מאין כמוהו להתפתחות התקשורת הטרומ-מילולית והמילולית. כדי להשתמש בהצבעה או בג'סטה לתקשורת, וגם כדי להביע מילה בשפה, התינוק צריך לסנכרן בין אותן ארבע מערכות. יתרה מכך, הוא צריך גם לפענח רמזים חברתיים המתקבלים מהמבוגר כדי להבין אם המבוגר קשוב אליו ולא עסוק בדברים אחרים (איור 6).

איור 6: המערכות שעל התינוק לסנכרן ביניהן כדי להפיק ג'סטה או מילה.

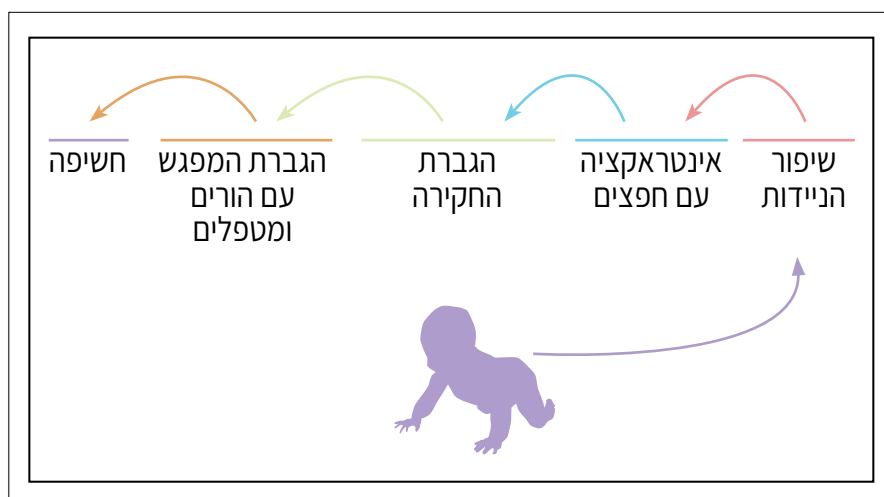




קפיצה משמעותית מבחינה קוגניטיבית מתחילה עם המעבר של הפעוט לתנועה עצמאית במרחב. המעבר לזחילה והליכה משפר את הנגישות לחפצים ולאנשים. בשלב זה הפעוט כבר לא ממתין למבוגר שייגש אליו, ידבר איתו או יציע לו חפץ, אלא הוא הופך ליוזם ומגיע למטפלים בכוחות עצמו, מציע להם חפץ שאסף בדרך ועוד. המטפלים בתורם אינם נשארים אדישים ומגיבים לתינוק באופן שפתי ומשיימים את החפץ (2). לדוגמה, המבוגר אומר "תודה, איזה כדור כחול וגדול הבאת לי". כלומר, ניידות הפעוט תורמת באופן עקיף להתפתחות אוצר המילים ומגבירה גם את האינטראקציה עם חפצים שחשובים לפעולות חקר. בנוסף, יכולת פתרון הבעיות של הפעוט משתפרת אף היא עם המעבר לזחילה ואחר כך להליכה. לדוגמה, פעוט יכול לשאוף להגיע לחפץ שתקוע מתחת למיטה.. בעיה זו יכולה להיפתר בכמה דרכים, למשל קריאה למבוגר שיבוא לסייע, ניסיון לזחול ולהוציא את החפץ, שימוש בחפץ אחר ככלי עזר להוציא את החפץ מתחת למיטה וכך הלאה. שרשרת ההתרחשויות הזו יוצרת מצב של כדור שלג התפתחותי, שבו יכולת מתחום אחד משפיעה על התנהגות ממערכת אחרת.

הבנת העיקרון ההתפתחותי הזה חשובה להיכרות עם אחת התיאוריות המרכזיות בפסיכולוגיה התפתחותית - התיאוריה של המערכות הדינמיות, אשר פותחה על ידי אסתר טילן ולינדה סמית (8). הן קבעו כי ההתפתחות אינה מתרחשת בקו ישר מסודר ולינארי. כלומר, המערכת המוטורית אינה מערכת סגורה העומדת בפני עצמה כבעלת התפתחות מסודרת המתחילה בשכיבה על הגב ואחר כך מתאפשר המעבר לזחילה והליכה, אלא קיים קשר תמידי בין כל המערכות ההתפתחותיות היוצר שינוי בהתפתחות בכל רגע נתון. לדוגמה, כפי שראינו, המערכת המוטורית משפיעה על המערכת הקוגניטיבית (איור 7).

איור 7: אפקט שרשרת התפתחותי או אפקט כדור שלג התפתחותי שנוצר עם המעבר לזחילה.



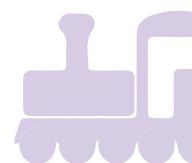
הסביבה החברתית

ומקומה בהתפתחות קוגניטיבית של תינוקות ופעוטות

תינוקות ופעוטות אינם יכולים לשרוד ולהתפתח ללא סיוע של אדם מבוגר. אומנם הם מצוידים במערכות פנימיות משוכללות, אך לקפיצה התפתחותית שתינוק מסוגל לעשות בעזרת מבוגרים המטפלים בו אין מתחרים. הידיעה הנרכשת בינקות, שלפיה יש אדם אחר שניתן להישען עליו במצבי מצוקה, היא אשר מלווה את היחיד למשך כל חייו, מעצבת את התנהגותו לשנים רבות ואף קובעת במידה רבה את טיב וקצב התפתחותו. טיפול מסור וטיפול רגשי וקוגניטיבי שהסביבה מעניקה לתינוק בונים את תחושת השייכות, תורמים לוויסות רגשי והתנהגותי ומעודדים סקרנות (9). פונקציות אלה ואחרות הן קריטיות לתפקוד תקין לאורך כל שנות החיים.

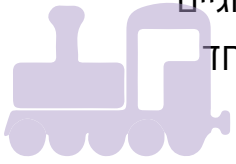
פעוטות הופכים לפעילים מאוד מבחינה תנועתית וחברתית תוך חודשים ספורים מהלידה, ובשלב זה מתקיימת אינטראקציה לא רק עם ההורים אלא גם עם בני המשפחה המורחבת – אחאים, סבא, סבתא ועוד. לאור העובדה שחלק גדול מהאימהות, במיוחד בישראל, חוזרות לעבודה בתום חופשת הלידה, תינוקות, פעוטות וילדים שוהים שעות רבות במסגרות טיפול חוץ-ביתיות, כמו מעונות יום, גני ילדים וצהרונים. אחד הקריטריונים המרכזיים לטיפול איכותי במעונות היום הוא התמקצעות של המטפלות. נמצא כי איכות הטיפול שהילד זוכה לו במעון היום משליך על ההתפתחות החברתית, הרגשית והשפתית למשך שנים ארוכות, גם בקרב ילדים שהתפתחותם תקינה, אך בעיקר בקרב ילדים הנמצאים בסיכון התפתחותי. היכולת של הפעוט לפתח ביטחון בצוות המטפל בו היא תוצאה של רגישות רבה שהמבוגר מגלה, המתבטאת בהתנהגותו ובדרך שבה הוא מטפל בתינוק. להלן חלק מהמרכיבים הבונים את תחושת הביטחון ושיש להם את הפוטנציאל להוביל לטיפול אופטימלי בתינוק (ראו הרחבה בפרק "הטיפול היום יומי"):

קשיבות פנימית - ידוע כי המפגש בין מטפל לפעוט כולל תקשורת טרום-מילולית עשירה, המשקפת יכולת של כל אחד מהמשתתפים במפגש לקרוא את המחשבות של זה. הפעוט מביע את עצמו ומבטא עולם שלם של מצבים פנימיים, כגון: תסכול, הנאה, התרגשות, סקרנות ועוד. המטפל אף הוא מחזיק בעולם שלם של תגובות אפשריות, כמו: מגע, תנוחת הגוף, טון קול והבעות פנים. התגובה המתאימה לצורכי הפעוט תלויה ביכולת של המטפל להבין כי הפעוט הוא ישות בעלת צרכים מנטליים.



כלומר, לפעוטות יש רצונות, שאיפות והעדפות, ויש לטפל בו מתוך תובנה זו.

קרבה - מדדים פיזיולוגיים נוספים, מלבד תנועות הגוף, משקפים את מצבו ואת צרכיו של הפעוט: מבט, קול, מידת העוררות וקצב הלב. היענות המטפל למדדים פיזיולוגיים אלה, בעיקר על ידי מגע, ממשי קריטית להתפתחות תקינה של המוח, למיתון הפחד ולארגון השעון הביולוגי האחראי לוויסות מחזורי העוררות והשינה.



פעילות הדדית וקשב משותף - יכולת הסנכרון בין מטפל לפעוט הולכת ומתעצמת כאשר הוא גדל ומסוגל להצטרף לפעילות הדורשת קשב משותף. קשב משותף הוא היכולת של פעוט ומבוגר להפנות יחדיו ובאופן סימולטני את מבט העיניים לעבר אובייקט או אירוע חיצוני שמתרחש במטרה להשיג אובייקט או התייחסות אליו (מילולית או רגשית). לעיתים קרובות קשב משותף נוצר בעזרת סימנים ספציפיים, כמו הצבעה לעבר האובייקט כדי לציין למטפל להתמקד בגירוי. הקשב המשותף מאפשר לפעוט לבקש את תשומת ליבו של המטפל; ולמטפל יש אפשרות לתרום באופן בולט להתפתחות הקוגניטיבית של הפעוט על ידי הסברים הנוגעים לחפץ שעניין אותו.

מכיוון שאימהות בכל רחבי העולם עובדות שעות רבות מחוץ לבית, התופעה שבה תינוקות ופעוטות נמצאים בטיפול שאינו הורי במהלך הניקות והילדות הפכה לנורמטיבית. כבר בשנה הראשונה עוברים תינוקות לטיפולם של מבוגרים אחרים במסגרות חוץ-ביתיות. איכותו של מעון היום ומידת תרומתו או השפעתו השלילית על ההתפתחות מעסיקות גורמים רבים: הורים, קובעי מדיניות ועוד. גורמים ציבוריים האחראיים על סביבת המעון יודעים כי תינוקות ופעוטות הם פגיעים במידה רבה, כמו כן, הציבור חשוף לידע נרחב לגבי תיאוריות ההתפתחותיות שונות המחדדות את המודעות לגבי חשיבותו של טיפול איכותי ולידע הנרחב על אודות חשיבות ההעשרה הרגשית-חברתית והקוגניטיבית בשנים הראשונות לחיים. כל אלו הם חלק מהגורמים המגבירים את חשיבות בחינת איכותו של מעון היום.

טבלאות התפתחות קוגניטיבית בגילי לידה עד שלוש

התפתחות קוגניטיבית של תינוקות מורכבת מיכולות רבות, ביניהן: תפיסה, קשב, חיקוי ועוד. בטבלה שלהלן מתואר את נתיב ההתפתחות של התנהגויות קוגניטיביות בולטות בקרב פעוטות.



שלבי התפתחות יכולת הזיכרון

גיל התינוק	משך שימור הידע בזיכרון
9-6 חודשים	24 שעות
12-9 חודשים	2-1 חודשים
24-12 חודשים	6-3 חודשים
36-24 חודשים	12-6 חודשים

שלבי התפתחות המשחק

גיל התינוק	משך שימור הידע בזיכרון
9-6 חודשים	בגיל זה המשחק ממוקד בעיקר בחקר החפצים באופן אורלי (הכנסת החפץ לפה) וידני (מישוש, זריקה גלגול ועוד). פעילות זו מרכזית ומיועדת לאסוף מידע על תכונות החפץ (מרקם, משקל, טמפרטורה, דרגת הקשיחות ועוד) והיא בסיס למשחק שיתפתח בעתיד.
12-9 חודשים	התחלה של משחק פונקציונלי עם חפצים. תינוקות מבצעים עם חפצים פעולות שמוכרות להם מחיי היום יום (אכילה ושתייה בכאילו, התקשרות בטלפון, הברשת השיער, ערבוב בסיר, מזיגה מקנקן ועוד).
24-12 חודשים	התחלה של משחק סימבולי המתבטא בשימוש חדש בחפצים (קערה הופכת לכובע; קובייה לטלפון; משחק עם בובה מעמיק והבובה הופכת לאובייקט אנושי ומושא לטיפול [הפעוט מנשק, מחבק ו מאכיל את הבובה]). עד גיל זה מרבית המשחק של פעוטות הוא ביחידות.
36-24 חודשים	מגיל שנתיים ואילך מתחילה התפתחותו של משחק חברתי שבמהלכו פעוטות מבצעים משחקי תפקיד בסצנות סוציו-דרמטיות קצרות. משחק זה הולך ומתפתח משלב זה ואילך עד שיאו בגיל הגן.



שלבי התפתחות תקשורת ושפה

גיל התינוק	מאפיינים התפתחותיים
לידה עד 6 חודשים	תינוקות מתחילים לרכוש שפה לפני לידתם ונראה כי מוחם ערוך ומוכן לרכישת מערכת השפה המורכבת. הם מעדיפים באופן מובהק להקשיב לשפה מבין כל הגירויים השמיעתיים, כאשר קולות תחילה משמשים אותם לאינטראקציה חברתית. תחילה קולות הבכי המובחנים מיועדים להעברת תחושות של לחץ (רעב, קור, פרידה מהאם) או תחושת רווחה ונינוחות.
גיל התינוק	מאפיינים התפתחותיים
לידה עד 6 חודשים	בטווח גילאים זה מתחיל להתפתח גם רפטואר שלם של קולות כתוצאה מהפעלת מערך השרירים של חלל הפה והלשון תוך ניסיון להסדרת הנשימה המוביל להפקת מגוון קולות כמו: נהימות, המיות, רטינות, רחשים, לחשושים, ועוד.
7-9 חודשים	הקולות שמשמיע התינוק הולכים ומשתכללים ומתחילה שליטה בהפקת הקולות כאשר תינוקות משמיעים צלילי עיצורים (ד; ג; ב).
10-12 חודשים	שכלול נוסף מתרחש בהשמעת הקולות הודות לסנכרון בין מערכת הקול ושרירי חלל הפה. תינוקות מפיקים מלמולים (אה; בה; דה) או מלמולים כפולים (בה בה; דה דה). תינוקות מתחילים להראות הבנה של מילים או משפטים בסיסיים, כמו "תן לי נשיקה" "לא לגעת". לתינוקות בשלב זה יש אוצר מילים רספטיבי (סביל) שנע בין 11-154 מילים, כאשר אוצר מילים אקספרסיבי (פעיל) עדיין לא קיים.

גיל התינוק	מאפיינים התפתחותיים
18-13 חודשים	התקשורת מתבצעת באמצעות ג'סטות כמו: הושטת היד לכיוון חפץ או הצבעה לכיוון חפץ. בדרך זו התינוק מביע את רצונותיו. באמצעות הצבעה לכיוון חפץ הפעוט מעביר מסר לאמא או מטפל. לדוגמא הצבעה לכיוון חפץ משמעותה "אמא תני לי את זה" הצבעה לכיוון חפץ יכולה להיות גם בקשה להפנות את תשומת הלב של האמא לכיוון מסוים. כלומר פירוש של הצבעה זו הוא "אמא הסתכלי לכאן". בגיל זה מתחיל השימוש במילה אחת. תינוקות אומרים מילה בודדת, כמו: אמא; בובה; אבא, את זה, ועוד. יכולת להבין מילים היא רחבה הרבה יותר מהיקף המילים המדוברות.
24-18 חודשים	שימוש במילה אחת גובר. לפעוטות יש כ-50 מילים לערך בהן הם משתמשים לתקשורת באופן טלגרפי למדי (ללא דקדוק). בשלב זה מתחילה ההתפרצות הלקסיקלית ופעוטות לומדים כ-8-37 מילים חדשות בכל חודש. במקביל שאר ההבעות הקוליות ושימוש בג'סטות לתקשורת הולך ויורד.
36-24 חודשים	אוצר המילים מתרחב קיימת הבנה של מילים רבות והתחלה של הפעלת חוקי דקדוק. הפעוט אף מסוגל להרכיב משפט קצר בן שלושה חלקים "אני רוצה עוד". "אמא תראי חתול".

ביבליוגרפיה

- (1) Birney, D. P., & Sternberg, R. J. (2011). *The development of cognitive abilities. Developmental Science. An Advanced Textbook. Bornstein MH, Lamb ME (eds.). Psychology Press: New York*, 353-388.
- (2) Kretch, K. S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2013). *Crawling and walking infants see the world differently. Child Dev.* <https://doi.org/10.1111/cdev.12206>
- (3) Spelke, E. S. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 181-200.
- (4) Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358(6389), 749-750. <https://doi.org/10.1038/358749a0>
- (5) אור, ע' (2015). האם תינוקות משחקים בכאילו? תל-אביב: מכון מופ"ת.
- (6) Orr, E. (2020). Object play as a mediator of the role of exploration in communication skills development. *Infant Behavior and Development*, 60.
- (7) אור, ע' (2020). תינוקות, נפלאות תבונתם: ההתפתחות הקוגניטיבית בשנים הראשונות לחיים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- (8) Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action. Cambridge: MIT Press.*
- (9) Shaffer, A., & Obradovi, J. (2017). Unique contributions of emotion regulation and executive functions in predicting the quality of parent-child interaction behaviors. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 150.



התפתחות שפה טיפוסית בגילי לידה עד שלוש

שרון בולה פרידמן, מכללת אורנים

שרון בולה פרידמן,
מכללת אורנים

התפתחות שפה טיפוסית בגילי לידה עד שלוש

שנות הילדות הן שנים קריטיות לרכישת שפה ודיבור. בנוסף, לרכישת שפה יש השפעה מכרעת על פיתוח יכולות כגון למידה, חברות ועיבוד רגשי. רכישת שפה המתרחשת בגיל הרך מושפעת באופן קריטי מחשיפת הילד לשפה בשנות חייו הראשונות (1), ולכן חשוב שמחנכות שנות ינקות יבינו את תהליך רכישת השפה המצופה, יידעו כיצד ללוות את הפעוט בתהליך זה ויבינו מתי נדרשת המלצה לפנייה לאבחון מקצועי בגיל הרך. כאשר מתבוננים על תהליך רכישת שפה מתייחסים לשלושה רכיבים: תקשורת, שפה ודיבור.

תקשורת – הצורך האנושי בקשר הוא הגורם המרכזי המניע יצירת ורכישת שפה. תקשורת כוללת יכולות מגוונות, כגון: יוזמה והיענות לפעילות משותפת ולשיח משותף, קשב משותף, לקיחה ושמירה על תור בשיחה ועוד. תקשורת יכולה לבוא לידי ביטוי גם באמצעים לא לשוניים, כגון: קשר עין, מגע, ג'סטה (מחוות גוף בעלת משמעות קבועה) והבעות גוף ופנים.

שפה (לשון) – מערכת מופשטת של סמלים או קודים מדוברים, כתובים או גופניים המייצגים רעיון. שפה מאפיינת את בני האדם והם משתמשים בה על מנת לתקשר עם סביבתם, להביע ולעבד ידע, תחושות, רגשות, מחשבות ורעיונות. שפה כוללת הבנה ועיבוד של מסרים ברבדים מגוונים: תחביר, דקדוק, לקסיקון, ייצוג צלילי ושימוש מותאם. יכולת שפה תורמת לשיח רגשי ומחשבתי בין האדם לבין עצמו ובין האדם לסביבתו.

דיבור – הביטוי המוטורי של הרעיון השפתי. דיבור נשען על מנגנון הדיבור אשר כולל את מערכת הנשימה, מערכת הקול ואיברי ההיגוי (לוע, לשון, שיניים ושפתיים). לשם ביצוע דיבור תקין נדרש הן מבנה פיזיולוגי תקין של מנגנון הדיבור והן יכולת תכנון יעילה של מנגנון הדיבור. כמו כן נדרש משוב תקין – שמיעתי ותחושת.

התפתחות יכולות של שפה, דיבור ותקשורת נשענות על בסיס תקין במגוון תחומים, כגון: ביולוגיה (שמיעה, תחושה), קוגניציה (זיכרון, חשיבה, הכללה, הסקת מסקנות) והתפתחות חברתית, רגשית והתנהגותית (2). במקרים שבהם עולה חשד להתפתחות לא תקינה בתחומים המהווים בסיס להתפתחות שפה, תקשורת ודיבור, נפנה לרופא המטפל להמשך בירור. דחיית האבחון עלולה לעכב התערבות או טיפול ובכך לגרוע מקצב ואיכות התפתחות הילד, ליצור תסכול אצל הילד וסביבתו ולגרור קשיים משניים.



נתבונן על התפתחות מצופה בתחומי תקשורת, שפה ודיבור ותקשורת בגיל הרך (1).

מלידה עד גיל שנה

תקשורת: החל מגיל חודש וחצי נצפה לחיך חברתי, שמירה על קשר עין ומעקב אחר פנים. יכולות תקשורתיות נוספות המופיעות בשנת החיים הראשונה כוללות חיקוי, שמירה על תור באינטראקציה, גילוי יוזמה תקשורתית, הבנה והבעה מגוונת של כוונות תקשורתיות (כמו: כעס, הנאה, עניין וסירוב). בנוסף, נראה ניצני התפתחות של הבנת נקודת המבט של האחר ושימוש במחוות גוף (ג'סטות). **לדוגמה:** פעוט ראה משאית, הפנה מבט למחנכת ויידא שתשומת ליבה מופנית אליו. לאחר מכן הביט אל המשאית, הצביע על המשאית והחזיר את המבט אל המחנכת כדי לראות שהיא רואה על מה מצביע. דוגמה זו מציגה מגוון יכולות תקשורתיות, כגון: יוזמה, קשר עין, ג'סטה והבנה של נקודת המבט של האחר.

שפה: בשנת החיים הראשונה מתבססת אצל התינוק הבנה שפתית, הכוללת זיהוי מילים המייצגות מונחים אשר סובבים אותו בחיי היום יום, כגון: חיות, בני משפחה ואיברי גוף. טרם הופעת הדיבור משתמש התינוק במחוות גופניות (ג'סטות) קבועות על מנת להביע את רצונותיו. לדוגמה: הצבעה, הנהון לחיוב או נענוע ראש לסירוב, הבעת פנים או תנועת גוף קבועה לתיאור חיה מסוימת או שיר אהוב. הבנת השפה מקדימה את הבעת השפה, ולכן נצפה לאוצר מילים הבנתי של כמה עשרות מילים סביב גיל שנה.

דיבור: בחודשים הראשונים לחייו התינוק עובר מבכי רפלקסיבי לבכי אשר מביע צורך מסוים. למשל: בכי המאפיין רעב אינו זהה לבכי המאפיין עייפות. לאחר מכן עובר התינוק להמיות, לתנועות (כגון A,O,E) ולהברות (כגון BA,GA,DU). סביב גיל תשעה חודשים נצפה למלמולים הכוללים כמה הברות ברצף (BUBU) וסביב גיל שנה נצפה להופעת מילים ראשונות.



כל צירוף צלילי קבוע המתאר רעיון, חפץ או מצב ייחשב כמילה. לדוגמה: O לתיאור אור, MAMA לתיאור אימא. **נמליץ לפנות לאבחון מקצועי כאשר חשד לקושי באחד או יותר מהתחומים הבאים:**

- חשד לקשיים בתקשורת, כדוגמת חסר ביוזמה תקשורתית, חסר בהיענות ליוזמה של האחר, שימוש בכוונות תקשורתיות מצומצמות או שימוש מועט בג'סטות
- מלמול חריג או מועט.

שנה עד שנתיים

תקשורת: בין גיל שנה לשנתיים הפעוט יוזם ופעיל מבחינה תקשורתית. הוא נהנה ממשחק משותף עם מבוגר מלווה, חולק חוויותיו עם אחרים, מפעיל את סביבתו, נענה ליוזמות של אחרים וכן משתמש במגוון רחב של כוונות תקשורתיות (סירוב, היענות, שאלה, נימוס, הצבעה או הבעת נתינה). הפעוט משתמש במגוון הבעות קוליות על מנת להסביר את רצונותיו: מילים, הבעות פנים וג'סטות, והוא שומר על קשר עין איכותי ועל תורו בשיחה.

שפה: בין גיל שנה לשנתיים הבנת השפה מתרחבת ואוצר המילים ההבנתי כולל שמות עצם מוכרים (כגון: משחקים, חפצי יום יום ובני משפחה) ומילים חברתיות (כמו: די, עוד או הנה). במקביל לכך, גם אוצר המילים ההבעתי מתרחב ומגיע מכמה מילים בודדות בגיל שנה לכמה מאות מילים בגיל שנתיים. לקראת גיל שנתיים נצפה שהפעוט יצרף שתי מילים יחד (לדוגמה: "איפה אבא?" "הנה אבא!") וישתמש במלים ובקולות כחלק משגרת ההבעה הנוחה והזמינה לו.

דיבור: החל מגיל שנה לערך מופיעות מילים ראשונות. לעיתים הייצוג הצלילי מייצג מילים הקיימות בשפה (לדוגמה: aba = אבא) או קולות מקובלים בשפה (לדוגמה: yam = טעים, moo = פרה). לעיתים הייצוג הצלילי מאפיין אך ורק את הילד הספציפי, ללא קשר למילים קיימות או לצלילים מקובלים (לדוגמה: pudi = סבתא, gono = שמיכה). כך או כך, בכל מצב שבו הילד משתמש בצירוף צלילי קבוע להבעה עקבית, אנו נתייחס לכך כאל מילה. לקראת גיל שנתיים נצפה שלפעוט יהיו מבעים אשר מורכבים גם מצירופים של שתי מילים (לדוגמה: aba-da = אבא בעבודה, hine-ama = הנה אמא).

מכיוון שמערכת הייצוג הצלילי והקואורדינציה של הפעוט אינן מפותחות באופן מלא – סביר שהפעוט יהגה את המלים באופן משובש (לדוגמה: oles במקום קורנפלקס, ata במקום סבתא). במקרים של שיבוש ההגייה אין צורך לתקן באופן מפורש את הדיבור של הפעוט. נמליץ להמשיך ולשוחח עימו כרגיל ולכלול בדיבור של המבוגר המלווה את ההגייה התקינה. כך התינוק יוכל להאזין למודל ההיגוי הנכון מבלי לפגוע ברצף השיחה. הנחיה זו מתאימה למגוון גילים ואינה ספציפית דווקא לפעוטות.





דוגמה:

יוסי: "ני דדה!" (במקום: אני יושב על הנדנדה)
מחנכת: "איזה כיף לך! אתה יושב על הנדנדה!"
בדוגמה זו המחנכת השמיעה ליוסי את המודל הנכון מבלי לעצור את רצף השיחה.

נמליץ לפנות לאבחון מקצועי כאשר עולה חשד לקושי באחד או יותר מהתחומים הבאים:

- זמינות נמוכה של שפה או מספר מועט של מילים ביחס לגיל.
- רכישת שפה שאינה סדירה (רכישת אוצר מילים מתחום או מסגנון אחד בלבד), לדוגמה פעוט שמכיר ומשיים כלי תחבורה רבים, אך לא מבין או לא משתמש באופן מותאם במילים חברתיות כגון "עוד" או "תן") או שינוי בקצב רכישת השפה (לדוגמה ירידה ביכולות שפה ודיבור שכבר נרכשו).
- קשיים בתחום התקשורת, כגון חוסר היענות לסביבה, יוזמה תקשורתית מועטה ו/או לא איכותית, קושי בהבנת נקודת המבט של האחר וקושי במשחק משותף.

שנתיים עד שלוש

תקשורת: בנוסף על יכולות שנרכשו מוקדם יותר, הפעוט בגילים אלו עירני לצרכים חברתיים, יוזם ונענה לשיחה, מבין סיטואציות חברתיות מסוימות ומתייחס לשותף לאינטראקציה (לדוגמה, פעוטות בגיל שנתיים וחצי מתייחסים ומדברים באופן מותאם לתינוקות רכים). נצפה שהפעוט ילווה ג'סטות וכוונות תקשורתיות במלל ובאינטונציה מותאמת, לדוגמה: הוספת המילים "הנה" או "פה" לג'סטה של הצבעה; הוספת המילה "לא" למחווה של סירוב; ליווי כוונה תקשורתית של רצון במילה "עוד". כמו כן, הפעוט ישמור באופן זמין וטבעי על תור בשיחה.

שפה: נצפה שהפעוט יבין ויביע כמה מאות מילים, ייהנה מסיפורים, שירים ודקלומים ויוכל לבצע הוראות פשוטות. כמו כן, נצפה שהפעוט יזהה צבעים בסיסיים בשמם, יבין מושגי מרחב ראשוניים כמו אחרי ולפני וצורות בסיס (ריבוע, עיגול ומשולש). סביב גיל שנתיים הפעוט ישתמש בתבניות דקדוקיות כפי ששמע אותן ולכן כמות



הטעויות הדקדוקיות היא מועטה. לקראת גיל שלוש הילד מתנסה בהחלת חוקים דקדוקיים בהתאם למשקל, להטיה ולבניין, ולכן נמצא שגיאות דקדוקיות יצירתיות (לדוגמה: הרבה גרביים <= גרבה אחת; ברך אחד <= הרבה ברזים; לנרן=להדליק נרות; להתקדם=למרוח קרם). בשגיאות הללו ניתן לראות כי הפעוט הבין את החוקים הדקדוקיים בשפה והוא יוצר מילים בהתאם לחוקים אלו. בנוסף נצפה להופעת מבנים תחביריים מורכבים לקראת גיל ארבע (4). במקרים שבהם ניתקל בשגיאות במהלך הדיבור של הילד אין צורך לתקן את דבריו באופן מפורש, אלא לשוחח עימו בשפה תקינה אשר תהווה עבורו מודל (5).

דוגמה:

יוסי: "יש פה הרבה אישות ורק אנש אחד" (במקום: יש פה הרבה נשים ורק איש אחד) מחנכת: "באמת יש פה הרבה נשים ורק איש אחד. מעניין למה?"

סביב גיל שנתיים וחצי נצפה לשימוש בסיסי בחוקים דקדוקיים (לדוגמה הטיה ליחיד ורבים וזכר ונקבה בשמות עצם). כמו כן, סביב גיל שנתיים וחצי נצפה לשימוש ראשוני באותיות בכל"מ (לדוגמה: נסעתי באוטו לסבתא מקצריין) וכן במילת היחס "של". מבחינה תחבירית, סביב גיל שלוש נצפה לשימוש במשפטים פשוטים ומחוברים, במילת סיבה "כי", במשפטי שאלה ובמשפטי שלילה. נצפה שהפעוט יפיק משפטים בני שלוש עד חמש מילים ויוכל לתאר אירוע, רעיון או רגשות באופן חלקי.

דיבור: מרבית העיצורים והתנועות בעברית נרכשים עד גיל שלוש וחצי, ולכן שיבושי היגוי נפוצים מאוד בגילים שנתיים עד שלוש. ככל שהגיל עולה השיבושים הופכים לעקביים יותר וכך הם מקלים על מובנות הפעוט. למרות שיבושים אלו, נצפה שבגיל שנתיים הפעוט יהיה מובן לסביבתו הקרובה ושלקראת גיל שלוש הוא יהיה מובן לכולם. לקראת גיל שלוש הדיבור של הפעוט הופך ליעיל וזמין יותר, ולכן הדיבור תופס חלק נכבד מהתקשורת של הפעוט מול עצמו ומול סביבתו.

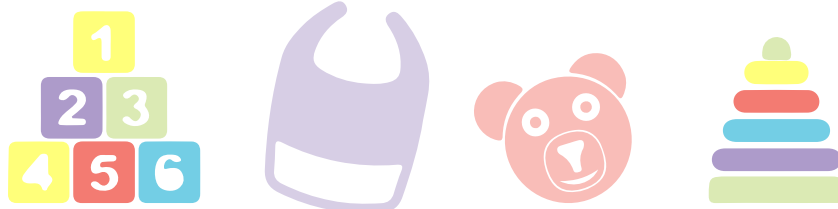
נמליץ לפנות לאבחון מקצועי כאשר עולה חשד לקושי באחד או יותר מהתחומים הבאים:

- קושי או חסר ביוזמה תקשורתית ו/או בהיענות ליוזמת האחר.
- קושי או חסר במשחק משותף וחסר יכולת להבין את נקודת המבט של האחר.
- אוצר מילים ופעלים דל יחסית לגיל וזמינות נמוכה של השפה.

- משפטים חסרים (ללא מיליות תפקוד) או סדר מילים שגוי לקראת גיל שלוש.
- קושי בנטיית שם ופועל (לדוגמה הרבה כלב במקום הרבה כלבים) לקראת גיל שלוש.
- מובנות נמוכה ו/או שיבושי היגוי רבים ולא עקביים.
- חוסר שטף או גמגום אשר מפריע לילד או לסביבתו.

לסיכום

בשנות החיים הראשונות הפעוט מפתח יכולת ליצור קשר עם סביבתו, להבין אותה ולהסביר את עצמו. על גבי יכולות תקשורתיות תקינות מתפתחים השפה והדיבור. עידוד התפתחות תקינה של תקשורת, שפה ודיבור בקרב פעוטות נשען בעיקר על האינטראקציה שבין הפעוט לסובבים אותו, ולכן חשוב לחשוף את הפעוט לעושר לשוני ולתיווך שפתי ותקשורתי. בכל מקרה שבו עולה חשד לעיכוב אחד המרכיבים (תקשורת, שפה ודיבור) נמליץ לפנות לקלינאי תקשורת.



ביבליוגרפיה

- (1) רום, א', סגל, ב', וצור, ב' (2012). והילד אומר: רכישת שפה ותקשורת בילדות. מופ"ת.
- (2) רום, א', סגל, ב', וצור, ב' (2009). שפה וקוץ בה – לקויות תקשורת שפה ודיבור אצל ילדים. מופ"ת.
- (3) רום, א', סגל, ב', וצור, ב' (2003). ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים. מופ"ת.
- (4) גורליניק, א', ורום, א' (1993). מבחן סינון שפה לילדים דוברי עברית בגיל קדם בית ספר. אבן יהודה: מתן.
- (5) מנולסון, א' (1992) לשיחה דרושים שניים. הוצאת מרכז האנן.



התפתחות רגשית-חברתית בגילי לידה עד שלוש

ד"ר אילה פרידמן, מכללת אורנים ומרכז מהו"ט

ד"ר אילה פרידמן, מכללת אורנים
ומרכז מהו"ט

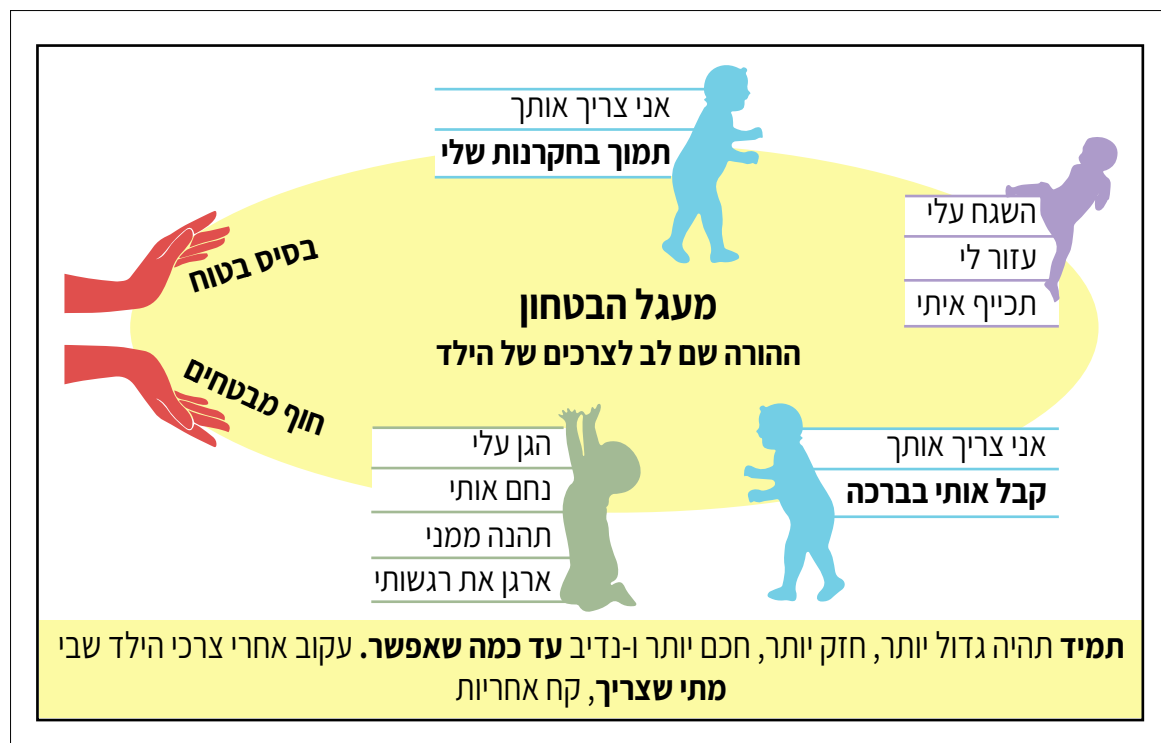
התפתחות רגשית-חברתית בגילי לידה-שלוש

שלוש השנים הראשונות לחייו של פעוט הינן מהירות ועמוסות בהיבטים שונים של התפתחות. פרק זה יעסוק בשני היבטים של ההתפתחות הרגשית והחברתית, התקשרות וויסות רגשי, וכיצד התפתחות בהיבטים הללו משמעותית עבור הפעוט בהמשך חייו.

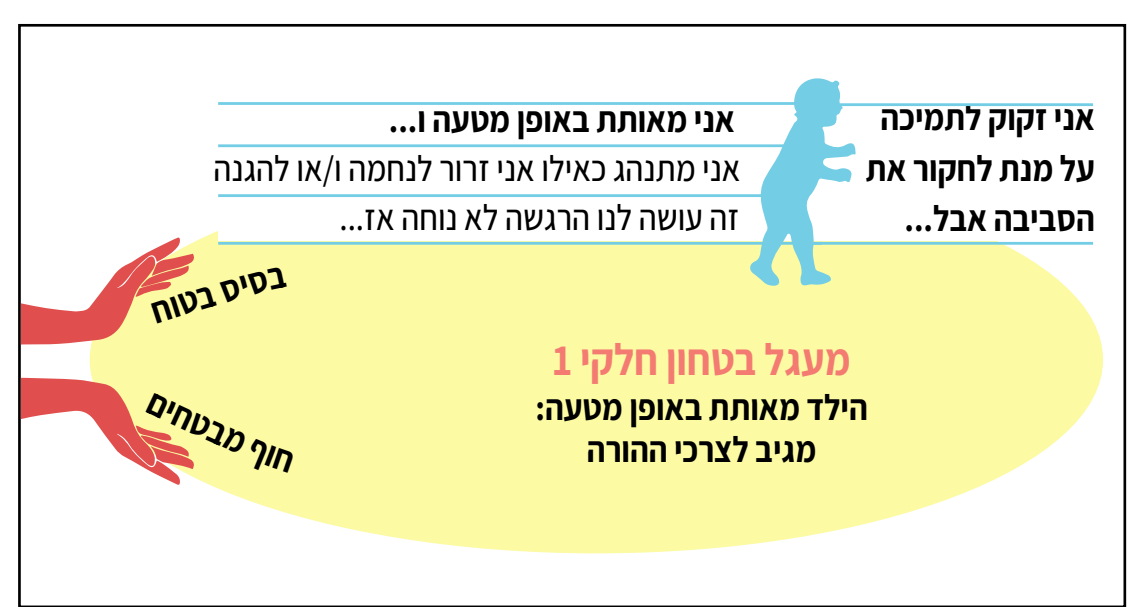
התקשרות

תינוק הוא תמיד חלק ממערכת יחסים (1). בראשית חייו הוא תלוי במבוגרים מטפלים לצורך הישרדותו הפיזית ולצורך הישרדותו הרגשית. מחקרים מראים שתינוק זקוק לנחמה ולהרגעה כמו שהוא זקוק לאוכל ולטיפול בצרכיו הפיזיים, וכי מגע וקשר חשובים לפיתוח ביטחון ועצמאות (2). בנוסף, התינוק האנושי נולד מצויד במערכת התקשרות ובה מנגנונים שמכוונים להשגה של קרבה, ביטחון והגנה מהדמויות המטפלות (3), כך למשל הנטייה להתבונן על תווי פנים אנושיים או בכי שמגייס טיפול והתייחסות. תוך כמה חודשים לומד התינוק להבחין בין דמויות מוכרות לזרות, ובאופן טבעי הוא נרתע או מתבייש יותר מכאלה שאינם מוכרים לו. מחד, התינוק יחפש את קרבתה של דמות ההתקשרות וישאר קרוב אליה עד שירגיש רגוע ובטוח. מאידך, תחושת הביטחון של התינוק תלויה באיכות הטיפול ובזמינות של המבוגר כלפיו (4). טיפול זמין מבחינה רגשית הוא כזה ששם לב לצרכים של התינוק ומווסת עבורו את הגירויים הפנימיים והחיצוניים (למשל מרגיע מצוקה, רעב או אי נוחות, ובסביבה - מפחית עומס של גירויים ויזואליים ואודיטוריים). עד גיל שנה התינוק מפנים חוויות של טיפול בו ויודע לצפות את תגובת המבוגר המוכר ולחפש אותה באופן מכוון. כאשר הטיפול מרגיע את התינוק ומנחם אותו, התינוק מצידו מרגיש בטוח להתרחק ולהתמודד עם מצבים חדשים, כי הוא יודע שאם יחוש מצוקה יוכל לחזור למבוגר המטפל ולמצוא אצלו נחמה, ויסות ורוגע.





לצורך התפתחותו זקוק התינוק לדמות מטפלת תומכת בשני חלקים של המעגל: חלק של חקירה וחלק של התקשרות. בחלק של החקירה - התינוק פעיל, מתנסה, לומד דברים חדשים על גירויים ועל יחסים ביניהם ומתרחק מהדמות המטפלת התומכת בסקרנות ובחקירה שלו. אולם כאשר יחוש מוצץ, יסמן שהחקירה הייתה בשבילו מספיקה בשלב הזה והוא זקוק ל"תדלוק". ההצפה יכולה להיות מגירויים חיצוניים כמו צלילים וקולות, ריחות, תנועה וכד', וגם מגירויים פנימיים, כמו החשש שמא התרחק מדי, תסכול, עייפות וכד'. התינוק מסמן לדמות המטפלת שהוא זקוק לקרבתה באמצעות התקרבות פיזית (זחילה ומגע) או באמצעות קריאה (בכי, הושטת ידיים או יצירת קשר עין). התינוק משתמש בדמות ההתקשרות כבסיס בטוח שממנו הוא יוצא לחקירה ולהתנסות ואליו הוא שב כמו "חוף מבטחים" כאשר זקוק לקרבה, לוויסות ולנחמה (5) (ראו מעגל הביטחון). באמצעות טיפול רגיש וזמין, שמאפשר לתינוק עידוד לחקירה מצד אחד, והרגעה ונחמה מצד אחר, הוא יכול לתת אמון בדמויות המטפלות וביכולתו להתפתח, לחוש שהוא ראוי לאהבה ושיש מי שדואג לו כשקשה לו מדי. הרגשה זו תאפשר לו גם להתפנות ללמידה ולהתנסויות, ליצירת קשרים נוספים עם בני גילו ולרכישת ידע. הטיפול הזמין וההיענות הרגשית היא גם בסיס להרגשה שתלווה אותו בהמשך התפתחותו לבניית דימוי וערך עצמי חיוביים. ישנה חשיבות לכך שהטיפול הזמין והרגיש יהיה עקבי ויימשך לא רק בינקות אלא גם בהמשך ההתפתחות - גם בבית וגם במעון. באופן זה הערך העצמי החיובי יופנם ויעמוד לרשות הפעוט במהלך חייו ויחסיו עם אחרים משמעותיים.



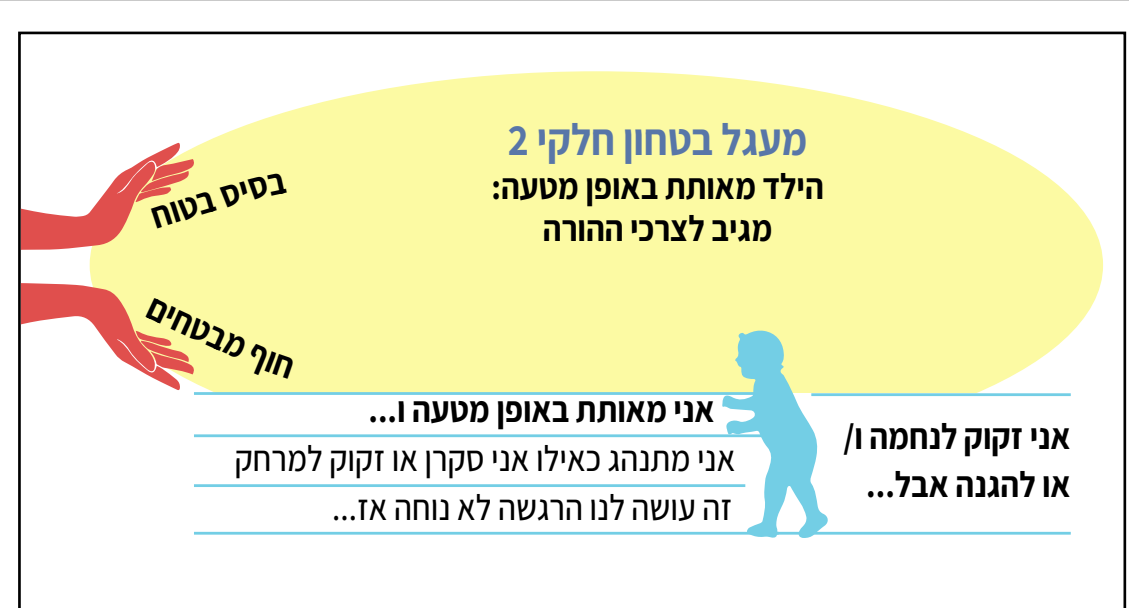
אני זקוק לתמיכה על מנת לחקור את הסביבה אבל...

אני מאותת באופן מטעה ו...

אני מתנהג כאילו אני זרור לנחמה ו/או להגנה
זה עושה לנו הרגשה לא נוחה אז...

מעגל בטחון חלקי 1
הילד מאותת באופן מטעה:
מגיב לצרכי ההורה

בסיס בטוח
חוף מבטחים



מעגל בטחון חלקי 2
הילד מאותת באופן מטעה:
מגיב לצרכי ההורה

אני זקוק לנחמה ו/או להגנה אבל...

אני מאותת באופן מטעה ו...

אני מתנהג כאילו אני סקרן או זקוק למרחק
זה עושה לנו הרגשה לא נוחה אז...

בסיס בטוח
חוף מבטחים

להמחשה אודות ה"בסיס הבטוח" וההתרחקות ממנו, החקירה והשיבה אליו, לחצו כאן

אולם יש מצבים שבהם למרות הצורך של התינוק בקרבה ובמגע לצורך נחמה והרגעה, הטיפול בו לא נענה לצרכים אלו באופן שמרגיע את התינוק ומנחם אותו (6). טיפול לא זמין ולא רגיש יכול להתאפיין באדישות ובחוסר תשומת לב לאיתותים של התינוק על מצוקה, ולעיתים גם בכעס ועוינות לסימני המצוקה (למשל כעס וחוסר סבלנות לבכי). במקרים כאלה התינוק מפנים את ההרגשה שאין לו סיבה לפנות לדמות המטפלת

המוכרת, משום שלא יקבל ממנה מענה רגשי מתאים של נחמה, ואפילו ייתכן שהמצוקה שלו תגבר. תינוקות שקיבלו טיפול לא זמין מהסוג הזה הראו מדדי דחק ומצוקה קשים, למרות שהם יכולים להיראות כאילו הם עסוקים מאוד בחקירה (ראו מעגל ביטחון חלקי 2).

טיפול לא זמין מסוג אחר יכול להיות כזה שנענה באופן לא עקבי לסימני המצוקה של התינוק, או שאינו יעיל בניסיונות ההרגעה שלו (כלומר, לא מתאים למה שהתינוק זקוק לו). במצבים כאלה מראים תינוקות קושי משמעותי להתרחק מהדמות המטפלת, מפני שהם מפנימים את התחושה שאם יתפנו לעיסוקים אחרים ולחקירה המטפלת לא תוכל לעזור להם כשיזדקקו לוויסות ולנחמה. אצל תינוק שמעגל ההתקשרות שלו חלקי ולא שלם ההתפתחות עשויה להיפגע, כי הוא מוותר על חקירה והתנסויות עצמאיות, או שחקירתו מוגבלת ומצומצמת כי הוא נתון בלחץ גדול ולא מרגיש שהוא יכול לקבל מענה (ראו מעגל ביטחון חלקי 1). לאורך השנים, תינוק שממשיך לקבל טיפול שאינו זמין בבית ובמעון, עלול להרגיש שאין לו על מי לסמוך או שאינו מסוגל להתמודד עם אתגרים. דפוסים אלה ממשיכים להיות משמעותיים לאורך חיי הילד ואף ללוות אותו ביחסים נוספים שייצור בבגרותו (7).

יש לציין כי תינוקות שונים עשויים להעדיף קרבה או לשאת מרחק מהדמות המטפלת באופן שונה בגלל מאפיינים של מזג (למשל נטייה לביישנות והתחממות איטית). כמו כן, תקופה מסוימת, כמו כניסה למעון או שינויים משפחתיים כמו לידה, עשויה להיות מלחיצה יותר עבור התינוק והוריו, והוא עשוי להזדקק לקרבה ותמיכה באופן יותר תכוף (למשל הוא ירבה לבכות ולבקש קרבה). טיפול זמין ורגיש לוקח בחשבון את הצורך המוגבר של התינוק או הפעוט בקרבה בגלל מאפיינים אישיים שלו או בגלל תקופה מסוימת, ועם זאת הוא תומך בהתרחקות לצורך חקירה. גם בתקופות של צורך מוגבר בנחמה, כאשר הטיפול בתינוק זמין ורגיש, וההרגעה יעילה בהתאם לצורכי התינוק, היחסים בין התינוק למבוגרים יתאוששו והמעגל יחזור לאיזון יחסי.

ויסות רגשי

הזמינות הרגשית של הדמויות המטפלות כלפי התינוק הינה מרכיב חיוני גם בהיבטים של ויסות עצמי ורגשי (8). ויסות עצמי מתייחס ליכולת להתאים את התגובה ההתנהגותית לנסיבות ולארגן את החוויה הפנימית הרגשית באופן שיאפשר המשך תפקוד (9) משימה התפתחותית זאת נמשכת לאורך כל מעגל החיים ומשתנה בהתאם

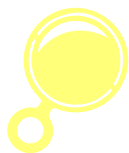




לנסיבות, אולם שורשיה נעוצים ביכולות הנרכשות בעזרת הסביבה החל מינקות (10). תינוקות נולדים תלויים בסביבה לוויסות בהיבטים של גירויים כמו קול ואור, רעב ועייפות, וגם של רגשותיהם, ונעים מתלות כמעט מוחלטת בסביבתם לצורך כך, לעצמאות גדלה, ואפילו להתעקשות על עצמאות. בשלוש השנים הראשונות לחייהם של תינוקות, יכולתם לוויסות תלויה ביחסיהם עם הדמויות המטפלות וביכולתם של המטפלים לארגן את הסביבה החיצונית והפנימית של התינוקות. המטפלות נדרשות לזהות את הצרכים של התינוק ולהבין אותם, ובזמנית לאפשר לתינוק לחוות את הרגשות שלו בצורה אותנטית ובהדרגה לווסת אותם בעצמו (11).

בתחום הרגשי, רגשות הם שנותנים משמעות לחוויות לאורך מעגל החיים. אצל ילדים, כמו גם אצל מבוגרים, חוויות רגשיות וויסות רגשי יכולים לקדם התפתחות או לעכב אותה. למשל הנאה מפעילות יכולה לעורר מוטיבציה להמשיך בה, או תסכול רב מדי יכול לעורר רצון להפסיק בפעילות. ברור כי ליכולת ויסות רגשות יש קשר להתפתחות בתחומים נוספים, כמו שפה וחשיבה. אולם כאשר ילדים מבינים טוב יותר רגשות, הם יכולים לארגן אותם בצורה טובה יותר, שתאפשר להם גם להרגיש וגם לתפקד (12). עוד לפני הופעת מילים, למטפלים יש תפקיד חשוב במתן הסבר לתינוק על מצבו הרגשי ושיקוף רגשות בנוסף לתגובה להתנהגות. כך למשל ניתן לומר לתינוק: "אתה רצית מאוד את המשחק ואתה כועס שלא נתנו לך אותו". ככל שתינוק יהיה חשוף יותר לשפה שמבטאת את מצבו הרגשי האפשרי, כך הוא יוכל להבין את עצמו טוב יותר ולווסת את רגשותיו בעזרת פנייה למבוגר ובהמשך באמצעות מילים (למשל: "אני כועס עליך שלא נתת לי את המשחק. רציתי אותו מאוד!"). המשימה של ויסות רגשי היא לא לדכא את הרגש או להפסיק אותו, אלא להרגיש ולבטא אותו בצורה יעילה ומתאימה מבחינה חברתית תוך כדי משחק, פעילות ויחסים.

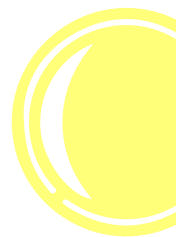
מה יכול לעזור? אסטרטגיות לוויסות (13)



ויסות משותף - הדמות המטפלת מזהה ומסבירה לפעוט על הגורמים לעוררות הרגשית ומסבירה מהן ההתנהגויות המתאימות ("אתה נשכת כי כעסת מאוד, אבל אסור לנשוך כי זה מכאיב לאחר"). היא עושה זאת תוך כדי שמירה על האמון והביטחון ביחסים, מתוך מודעות שלה לרגשותיה וויסות של רגשותיה בעצמה (12).

גרייה עצמית ומגע - תינוקות בראשית חייהם מווסתים את עצמם בדרכים גופניות - באמצעות מגע ותנועה. כשם שברחם אימם יכלו להרגיש את איברי גופם, לשמוע את





הגוף של האם פועל ולהרגיש את התנועה, הם מחפשים דרכים גם בחיים שמחוץ לרחם, בעיקר כאשר הם מתקשים לשלוט בדחפים, כמו במצבי עייפות (11). לעיתים הם יירגעו מחיבוק נעים או משימוש בעזרים חיצוניים כמו מוצץ או חפץ אישי ומנחם (בובה או שמיכה).

הסחת דעת - במצבים מסוימים משחק או עניין בפעילות אחרת יכול לסייע לוויסות הרגשי. עם זאת, חשוב לזכור שהמטרה היא לא להשכיח מהתינוק את רגשותיו, אלא לסייע לו ללמוד כיצד להתמודד ולהכיל אותם. לכן חשוב לא להרבות בשימוש רק באסטרטגיה הזו לצורך ויסות, וכן לשלב בה אמירה של שיקוף רגשי (למשל: "אני רואה שקשה לך עכשיו להירגע כי אתה מתגעגע מאוד, אני יכולה לעזור לך").

היכרות והטרמה - היכרות עם מה שעומד להתרחש מפחיתה מתח ולחץ ומאפשרת לארגן ולווסת את הרגשות. לכן כדאי להסביר לתינוק מה עומד להתרחש מתוך היכרות עם הסיטואציה הצפויה ובהתאם לשלב ההתפתחותי שלו (למשל: "עוד מעט נאסוף את המשחקים ונלך לאכול ארוחת צוהריים"). הטרמה כזו יכולה לסייע מאוד לתינוקות ולפעוטות שחווים הצפה רגשית במעבר בין פעילויות.

מחקרים מראים שפעוטות שלמדו לווסת טוב יותר את רגשותיהם, מתמודדים טוב יותר עם אתגרים כמו אכזבה או תסכול ונראים שמחים יותר. לפעוטות אלה קל יותר ביחסים עם אחרים, גם בבית וגם במעון או בגן, והם מאמינים בעצמם ומרגישים בעלי יכולות (11). יכולת ויסות עצמי ורגשי היא תנאי מוקדם ללמידה ולהתפתחות, היא מאפשרת מוטיבציה פנימית והתמודדות עם אתגרים ותסכולים (9). תרומתן של הדמויות המטפלות לעניין זה היא רבה ומשמעותית - היכולת להגיש לתינוק אתגרים מתאימים, לסייע לו ליהנות מתהליך, לעודד ולהתפעל ממנו ומהיכולות הגדלות שלו בוויסות - כל אלה בעלי חשיבות רבה להפנמה של תחושת יכולת בתחום הוויסות הרגשי. ויסות רגשי נלמד מהתערבויות ומתיווך ישיר, וגם מהתבוננות במבוגרים ששולטים ברגשותיהם ומבטאים אותם באופן אותנטי ומותאם ומתוך האמון שהתינוק מרגיש ביחסים עם המבוגר (14).

ילדים וגם מבוגרים מראים הבדלים משמעותיים באופן שבו הם מגיבים למצבים רגשיים. אופן התגובה ועוצמתה תלויה במאפיינים כמו מזג, בפרשנות שהאדם נותן לאירוע ובהיבטים של תרבות וחברה (9). המגוון הנורמטיבי הוא רחב וגדול, ויש לזכור שהתינוק אינו יודע כיצד לווסת את עצמו, אלא הוא בתהליך מתמיד של רכישת היכולת החשובה הזו, שתלווה אותו בהמשך חייו.



ביבליוגרפיה

- (1) ויניקוט, ד"ו (1935-1963/2009). התיאוריה של יחסי הורה-תינוק. בתוך ברמן, ע' (עורך): *עצמי אמיתי, עצמי כוזב*. (עמודים 178-198).
- (2) Harlow, H.F., & Harlow M. (1966). Learning to love. *American Scientist*, 54:244-72.
- (3) Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss* (2nd edition). New York: Basic Books.
- (4) Ziv, Y., Aviezer, O., Gini, M., Sagi, A., & Koren-Karie, N. (2000). Emotional availability in the mother-infant dyad as related to the quality of infant-mother attachment relationship. *Attachment and Human Development*, 2, 149-69.
- (5) Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4:107-24.
- (6) Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- (7) Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. The Guilford Press.
- (8) Cassidy, J. (1999). The Nature of the Child's Ties. In: J. Cassidy., & P. R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment*, New York (pp. 3-20).
- (9) ברגר, א' קופמן, א' והניק, א' (2008). התפתחות של ויסות עצמי מולד ונלמד. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- (10) רוזנטל, מ' גת, ל' וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים*. תל אביב: חדקל.
- (11) Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (EDs) (2003 5th edition). *Acquiring self regulation*. In: *From Neurons to Neighborhoods*. Washington D.C: National Academy Press.
- (12) קרן, מ' הופ, ד' וטיאנו, ס' (2013). *זה לא יעבור עם הזמן? בריאות הנפש בשלוש השנים הראשונות לחיים*. בן-שמן: מודן הוצאה לאור.
- (13) טל, ק' (2005). *אינטליגנציה רגשית: תיאוריה ויישום*. אח ומכון מופ"ת.
- (14) Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York/London: Other Books.



התפתחות מושג העצמי

ד"ר סמדר דולב, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

התפתחות מושג העצמי | ד"ר סמדר דולב, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

שנת החיים השנייה מתאפיינת בהופעת מגוון התנהגויות רגשיות-חברתיות. התנהגויות אלו כוללות: זיהוי עצמי ואחר בתמונה ובמראה, ביטויים רגשיים המביעים מודעות עצמית-חברתית (כמו מבוכה וגאווה), הבנה ראשונית של מושג המין וביטויי אמפתיה ראשוניים. כל אלו מצביעים על התפתחות ניצנים של מודעות עצמית (1). מושג העצמי ותחושת הזהות של האדם מתפתחים לאורך כל מעגל החיים. ניצני ההבנה של הפעוט שהוא אדם נפרד, בעל כוונות ומניעים מובחנים מאלה של אחרים, מתחילה בגיל הרך (2). ישנם שני היבטים מרכזיים של העצמי: התחושה הסובייקטיבית של העצמי ("I") המתייחסת למאפיינים הפיזיים והחברתיים של הפרט, והתחושה האובייקטיבית או הקוגניטיבית של העצמי ("Me") (3).

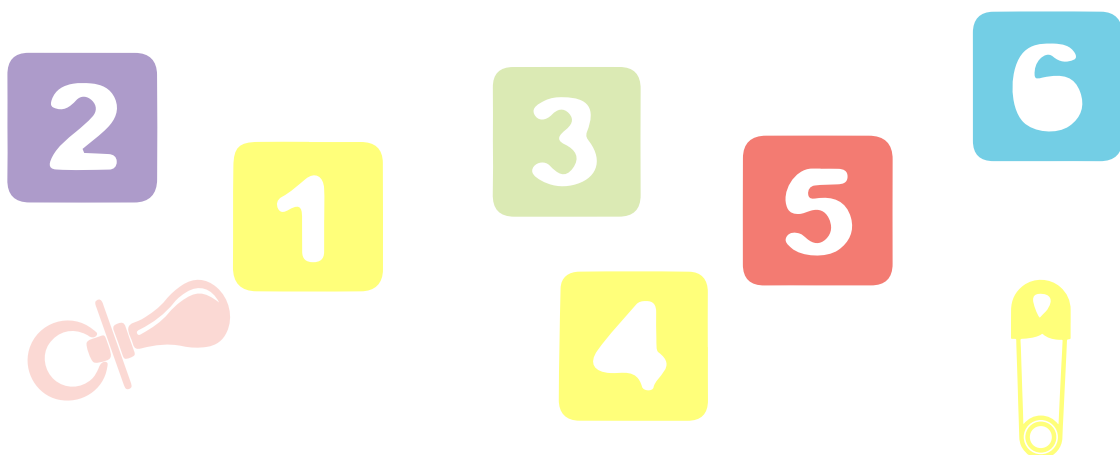
הסתכלות תאורטית

תאורטיקנים רבים התייחסו להתפתחות מושג העצמי והמודעות העצמית בקרב ילדים צעירים. נזכיר כאן רק מקצתם. Kohut (4) מתייחס לעצמי כמבנה נפשי שנוצר בהתאם למידה שבה הסביבה האנושית מכוונת בצורה אמפתית לצרכים הפסיכולוגיים של הילד. הכוונה למשל ליכולת של הסביבה להתפעל מהילד, להכיר בייחודיותו ובחיוניותו ולשקף לו זאת בחזרה. בנוסף, אמפתיה מתבטאת ביכולתם של מבוגרים לספק לילד ביטחון והרגעה מעצם היותם דמויות להזדהות ולהאדרה. כאשר הילד חש שצרכיו לאמפתיה מקבלים מענה, מתפתח מבנה עצמי שלם ויציב המתאפיין בחיוניות. מבנה עצמי זה מאפשר לילד להחזיק במוטיבציה להצלחה והגשמה מחד ובמטרות אישיות וערכים אידאליים מאידך. כל התפתחות לפי קוהוט כרוכה בתסכולים ובחוסר התאמה בין הילד למבוגרים בסביבתו, שאותם הוא מכנה "כשלים אמפטיים". יכולתה של הסביבה להתאים עצמה מחדש לצורכי הילד מאפשרת לו להתגבר על תסכולים אלו ולפתח עצמי מגובש ובוגר יותר, אשר בתורו מאפשר לילד לרכוש יכולות יסודיות והתמודדות.



מאוחר יותר התייחס שטרן (5) לתחושות העצמי של האדם כמתפתחות החל מחודשי החיים הראשונים. תחושות עצמי שונות מתווספות עם ההתפתחות, וכל אחת מוסיפה לכשריו החברתיים-רגשיים של הילד, לאופן שבו הוא מקיים יחסי גומלין ולתפיסת המציאות שלו. שטרן תיאר ארבע תחושות עצמי. הראשונה, תחושת העצמי המנץ, מתארת את תהליך הארגון העצמי המתהווה המספק לתינוק מודעות ראשונית ויכולת לחוש עצמו כבעל כוונות. השנייה, תחושת העצמי הגרעיני, מתארת את התבססות של חוויות קבועות בחיי הנפש של הילד, ביניהן תחושת היותו סוכן בסביבתו, בעל קוהרנטיות, יציבות והמשכיות. התינוק חש עצמו מווסת על ידי ההורה או המחנכת והוא מתחבר ומשתתף איתה. תחושות עצמי אלו מבנות את האופנים העיקריים של "להיות עם אחר". השלישית, תחושת העצמי הסובייקטיבי, מתארת היכרות של התינוק עם סובייקטיביות של אחרים באמצעות קשב משותף (Joint Attention), שיתוף בכוונות ושיתוף במצבים רגשיים. הרביעית, תחושת העצמי המילולי, מתארת את יכולתו של הילד להתייחס לעצמו ולסביבתו באמצעות שימוש במילים ויצירת סיפורים על חוויותיו בעולם. העלילה שהילד מספר הופכת להיסטוריה האוטוביוגרפית שלו. סיפור אישי זה נולד באמצעות שיח משותף עם אחרים בסביבתו.

קרומנס ושותפיו (6) מביאים את התייחסותו של החוקר הצרפתי ואלון, הרואה תהליכי למידה בסיסיים של הילד הצעיר כנשענים על חיקוי ומותאמים רגשית. כך, עם הזמן, התינוק חש בהבדלים בין תגובות האחר (אימו או כל אדם אחר) לבין תחושותיו שלו והופך מודע להבדלים בינו לבין האחר. נייסר (7) הדגיש אף הוא את מערכות היחסים עם אחרים משמעותיים כמרכזיים בהתפתחות העצמי, אך הוסיף שתפיסת הגוף והאינטראקציה הפיזית עם הסביבה מרכזיים אף הם. התינוק מתעניין וחוקר את גופו שלו לצד חקירתו את סביבתו, והוא לומד בהדרגה את גבולות גופו אשר בעצם מגדירים אותו.

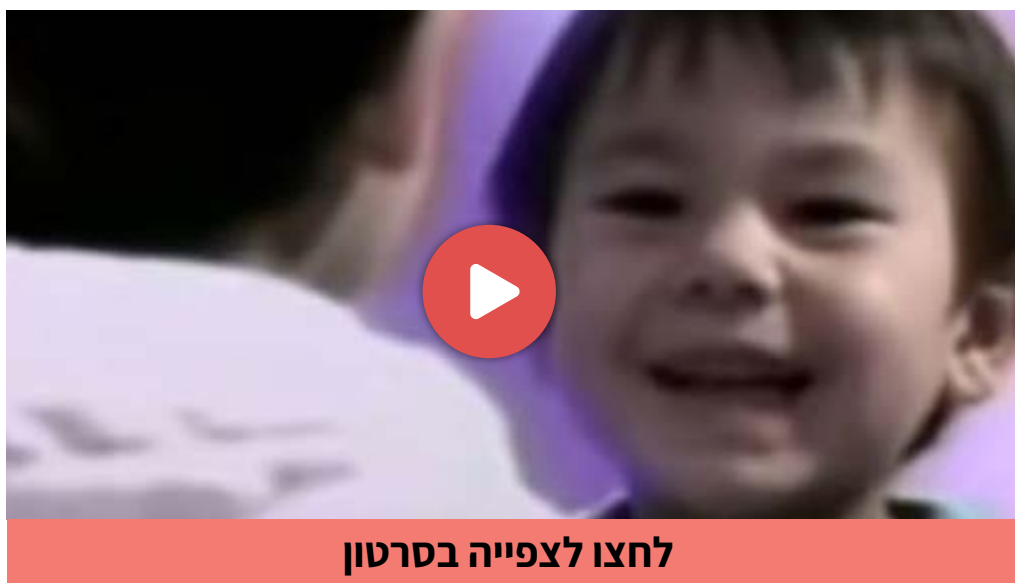


יכולות והתנהגויות הקשורות להתפתחות מושג העצמי



אחת הדרכים המרכזיות לבחינת התפתחות ראשונית של מושג העצמי הינה באמצעות זיהוי עצמי במראה (8). בניסוי פשוט זה שמים מעט צבע על אפו של הפעוט ומקרבים אותו למראה. פעוט שרכש הבנה ראשונית של מושג העצמי ייגע באפו וכך יראה הבנה שהדמות במראה הינה השתקפות של עצמו. זאת לצד גילוי רגש של מבוכה עקב המראה הלא רגיל. ילדים עם התפתחות טיפוסית יראו הבנה זו סביב גיל 18 חודשים. עדות נוספת לנוכחות מושג העצמי הינה שימוש הילד בכינויי גוף ("שלי" או "שלנו"). שימוש שפתי זה מופיע מגיל 15 חודשים ועד גיל שנתיים בקרב ילדים עם התפתחות טיפוסית (9).

ניתן לראות בסרטון המצורף את "מבחן זיהוי עצמי במראה"



יכולות ראשונות הקשורות בהתפתחות מושג העצמי הינן זהות המין (היכולת לזהות את העצמי או האחר כבן או בת), ידע של הגיל ("אני בת שנתיים"), ותחושות של מסוגלות ויכולת (תחושה שאצליח במה שאני מנסה לעשות). אלו בתורן תורמות להתפתחויות נוספות, בהן תפקוד חברתי מורכב יותר והבנה של תפקידים חברתיים. כמו כן, זיכרונות אוטוביוגרפיים (זיכרונות של אירועים שהאדם חווה בעצמו) מתחילים להופיע לקראת גיל שנתיים ומקושרים להתפתחות העצמי הקוגניטיבי ("Me"). כך, פעוטות שעברו בהצלחה את מבחן זיהוי עצמי במראה הראו זיכרונות אוטוביוגרפיים ראשוניים מדויקים יותר (3).

יכולת חשובה נוספת הינה העמדת פנים משחקית. החל מגיל 20 חודש ילדים מתחילים להעמיד פנים. הם יודעים שכאשר הם מאכילים בובה באוכל דמיוני הם מדמיינים את האוכל ואת תהליך ההאכלה. העמדת הפנים יכולה להתקיים רק כאשר הילד מחזיק במושג עצמי ראשוני המאפשר לו להבחין בין האמיתי למדומיין בסיטואציית המשחק (10). כך למשל, הבובה היא אמיתית אך האוכל מדומיין. במצב זה הילד "יודע שהוא יודע" שהאוכל אינו אמיתי. הכרה זו במה שאני יודע נשענת על ההכרה בעצמי והיא משלבת לראשונה משחק הכולל פעולה מכוונת-אחר. כלומר הילד לא רק מסוגל לדמיון פעילות עצמית שבה הוא אוכל אוכל דמיוני, אלא כעת, כאשר קיימת הבחנה בין עצמי ללא-עצמי (אנשים וחפצים אחרים), הילד מסוגל להעמיד פנים שהוא מאכיל את האחר (הבובה או האם) אוכל דמיוני (11).

ערך עצמי

חלק מרכזי של מושג העצמי הינו הערך העצמי. ערך עצמי מוגדר כתפיסה הסובייקטיבית של העצמי כבעל ערך, או עד כמה הילד תופס את עצמו באופן חיובי. עדויות ממחקרים עדכניים מצביעים שילדים מחזיקים בערך עצמי כלשהו כבר בגיל הפעוטות (12) הערך העצמי מושפע ממידת ההצלחה מול מידת הכישלון שהילד חווה ביום יום. חוויות אלו הינן מגוונות ונעות מאירועי הצלחה (או אי הצלחה) בהרכבת פאזל ועד הצלחה בקבלת אהבה ותגובות מותאמת מדמויות טיפוליות (13). ככל שחווית ההצלחה היא משמעותית ורחבה יותר, כך ההשפעה על הערך העצמי תהיה רבה יותר. עם זאת, כל הצלחה או כישלון הם בעלי משמעות. כישלון באירוע בודד (בנייה בקוביות לפי מודל פשוט) תורם לייחוס ערך עצמי שלילי כללי בקרב ילדים צעירים, בעיקר כאשר האירוע התרחש בנוכחות מבוגר או לבקשת מבוגר ("תבנה לי



מגדל" או, "תרכיב את הפאזל" (12) כך, בעוד ילדים מבוגרים יותר משייכים כישלון מסוים ליכולת מסוימת ("אני לא מצליח לצייר את זה - אני לא טוב בציור") ילדים צעירים נוטים יותר לייחס כישלון אשר התרחש בהקשר חברתי ליכולתם הכללית (הילד עלול לחשוב "אני לא מצליח לבנות - אני לא טוב"). מכאן עולה שהסביבה, ובראשה הדמויות הטיפוליות, צריכות לתמוך בתחושת ההצלחה של פעוטות ולזמן משימות שבהן הילד הצעיר יוכל להצליח. התמודדות מותאמת עם כישלונות תילמד באופן הדרגתי בגיל מאוחר יותר, במיוחד כאשר הילד מחזיק תחושה בסיסית של מסוגלות, כלומר בערך עצמי חיובי.

אחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על הערך העצמי של הילד הצעיר הוא איכות ההתקשרות עם דמויות טיפוליות (הורים ו/או מחנכת במעון). התקשרות בטוחה עם דמות טיפולית בונה תפיסה עצמית חיובית שבה הילד רואה עצמו כבעל יכולת, כראוי להתייחסות מותאמת וכמסוגל ליצור קשרים בין-אישיים חיוביים

(ראו הרחבה בפרק רפלקטיביות המחנכת להתנהגות הילד). התקשרות לא בטוחה

עלולה להביא לתחושת חוסר ערך וחוסר ביטחון. באופן מותאם, נמצא שילדים לאימהות אשר גילו בינקות ובפעוטות רגישות לצרכים של הילד והבנו באופן מותאם את האינטראקציה עימו, הראו תפיסת עצמי חברתית חיובית יותר וערך עצמי כללי גבוה יותר בהשוואה לילדים שאימהותיהם היו פחות רגישות ומותאמות (14). מכיוון שילד יוצר התקשרות עם כל דמות טיפולית בנפרד, נצפה שהערך העצמי של הילד יהיה חיובי יותר ככל שיהיו לו יותר התקשרויות בטוחות. ילד שמחזיק בערך עצמי חיובי יטה לראות חוויות יום יומיות מוצלחות כשייכות לעצמי (וכך, באופן מעגלי, תתחזק בו תחושת ערך עצמי חיובי). בהתאמה, הוא יראה חוויות לא מוצלחות כפחות שייכות לעצמי אלא כשייכות יותר למצב ("לא הצלחתי להרכיב את הפאזל בגלל שהייתה חסרה לו חתיכה"). כך ערך עצמי חיובי, הבונה תחושה כללית של יכולת, יביא את הילד לגלות מוטיבציה ללמידה ולחקירה.

מושג עצמי והתפתחות מינית-מגדרית

ההבנה של ילדים צעירים שהם בנים או בנות הינה מרכיב מרכזי במושג העצמי. קטגוריזציה בסיסית זו, הנרכשת כבר סביב גיל שנתיים, "צובעת" את ההסתכלות של הפעוט על עצמו ועל הסובבים אותו. המין של הילד, כבר משלב העוברות, ובמיוחד מרגע הלידה, מביא להתנהגויות ולתגובות של הסביבה, התואמות את התפיסות החברתיות להבדלים בין שני המינים (15), כמו למשל עידוד בנים לשחק במכוניות





ועידוד בנות לשחק בבובות ובצעצועים רכים. לכן, כבר בגיל צעיר מאוד ילדים לומדים לשייך לעצמם ולאחרים סטריאוטיפים תואמי מין הרווחים בתרבות שבה הם גדלים. למידה מוקדמת זו מחלחלת כמעט לכל היבט בחיי הילד (16) וניתן לראות את השפעתה על המשחק של הילד, על פעילותו, על העדפותיו ועל תקשורתו החברתית. מרגע שהילד לומר לזהות את מינו ואת המין של הסובבים אותו הוא מחלק את העולם ל"אלו שהם במין שלי" ול"אלו שהם במין השני". עדויות לכך ניתן למצוא במחקרים המצביעים על כך שילדים זוכרים טוב יותר מידע שניתן על ידי אדם מהמין שלהם, והם נוטים לחקות יותר התנהגויות של אחרים מהמין שלהם (16). חיזוק נוסף להבחנה בין שני המינים מגיע מתחום השפה, אשר בעברית ובערבית כוללת הטיות שונות לזכר ולנקבה, הן בשיום עצמי ואנשים אחרים והן בשיום חפצים.

ילדים צעירים רוכשים תפיסה מינית-מגדרית בשלושה שלבים, ואלו מתרחשים לאורך גיל הפעוטות וגיל הגן: בשלב ראשון, במהלך שנת החיים השלישית, ילדים מתחילים לאמץ התנהגות טיפוסית למין, כלומר התנהגות התואמת את מינם בהתאם לציפיות התרבות שבה הם גדלים, כמו למשל משחק בצעצועים תואמי מין (16). ניתן לשער שהתנהגויות אלו הן תוצאה של חיקוי משחק ופעילות של אנשים מאותו המין, יחד עם חיזוק סביבתי של התנהגויות תואמות מין. כך, בגיל שלוש, בנים מראים העדפה לצעצועים תואמי מין ולמשחק יותר פיזי (כמו השתוללות), בעוד בנות מראות התעניינות רבה יותר בתינוקות ובמשחקי משפחה (15). בשלב זה העדפות אלו להתנהגות תואמת מין הן ראשוניות ואינן נוקשות, אך בשנים הבאות העדפות אלו יהיו יותר מוחלטות ופחות גמישות, במיוחד אם ההורים והמחנכים יעודדו חלוקה מגדרית זו.

שני השלבים הבאים נרכשים במהלך גיל הגן ולכן נזכרים בקצרה בלבד. בשלב השני, ילדים רוכשים את מושג תפקיד המין שבו הם מאמצים תפיסות תרבותיות מופשטות יותר לגבי ההבדלים בין בנים לבנות. אלו כוללים תכונות אישיות, סגנון התנהגות ואף חלוקת מקצועות ועיסוקים לשני המינים. לבסוף ילדים מגלים מחויבות רגשית כלפי המין שלהם, ולכן נוטים להזדהות יותר עם אנשים מהמין שלהם. חשוב לציין כי התבוננות על פעוטות מגלה שעדיין לא רכשו את קביעות המין, כלומר את ההבנה שהמין הוא קבוע ולא משתנה (17). כלומר, ילדים בני שנתיים-שלוש עדיין לא מחזיקים בהבנה ששינויים בלבוש, בגיל, במראה או בהתנהגות אינם משנים את המין. לדוגמה,



פעוטות שמראים להם תמונה של ילד עירום ולאחר מכן מראים להם תמונה של אותו ילד אך הפעם עם בגד שאינו תואם את מינו (למשל, בן שהולבש בשמלה) נוטים להתבלבל ולומר שמין הילד בתמונה השתנה (18).

בסרטון הבא ניתן לצפות בראיונות של ילדים אודות מגדר



לסיכום

מושג העצמי מתחיל להתפתח בשנת החיים השנייה. קיומו תורם ליכולות התפתחותיות רבות ובראשן הערך העצמי של הילד. המודעות העצמית והערך העצמי מהווים יחדיו מנוע לצמיחה, להתפתחות וללמידה.





ביבליוגרפיה

- (1) Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (1984). The development of early visual self- recognition. *Developmental Review*, 4(3), 215-239.
- (2) Lewis, M., & Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child development*, 75(6), 1821-1831.
- (3) Prudhomme, N. (2005). Early declarative memory and self-concept. *Infant Behavior and Development*, 28(2), 132-144.
- (4) Kohut, H., & Wolf, E. S. (1978). The disorders of the self and their treatment: An outline. *International Journal of Psycho-Analysis*, 59, 413-425.
- (5) Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- (6) Keromnes, G., Chokron, S., Celume, M. P., Berthoz, A., Botbol, M., Canitano, R., ... & Tordjman, S. (2019). Exploring self-consciousness from self-and other-image recognition in the mirror: concepts and evaluation. *Frontiers in psychology*, 10, 719.
- (7) Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11(3), 197-209.
- (8) Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). Toward a theory of social cognition: The development of self. *New directions for child and adolescent development*, 1979(4), 1-20.
- (9) Asendorpf, J. B., & Baudonnière, P. M. (1993). Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29(1), 88.
- (10) Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of " theory of mind.". *Psychological review*, 94(4), 412.
- (11) Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R., & Harris, P. L. (1997). Young children's understanding of pretense expressions of independent agency. *Developmental Psychology*, 33(5), 764.
- (12) Cimpian, A., Hammond, M. D., Mazza, G., & Corry, G. (2017). Young children's self-concepts include representations of abstract traits and the global self. *Child development*, 88(6), 1786-1798.
- (13) Fielstein, E., Klein, M. S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., & Leitenberg, H. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive therapy and research*, 9(4), 381-398.
- (14) Paulus, M., Licata, M., Gniewosz, B., & Sodian, B. (2018). The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development*, 48, 42-51.
- (15) Whiting, B., & Edwards, C. P. (1988). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged 3 through 11. In G. Handel (Ed.), *Childhood socialization* (p. 281-297).
- (16) Serbin, L. A., Powlisha, K. K., Gulko, J., Martin, C. L., & Lockheed, M. E. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 58(2), 1-95.
- (17) Bem, S. (1989). Genital Knowledge and Gender Constancy in Preschool Children. *Child Development*, 60(3), 649-662.





קרדיט: erierika

תוקפנות בגיל הינקות

נעמה קלוזנר, מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל

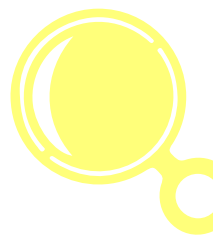
תוקפנות בגיל הינקות | נעמה קלוזנר, מרכז שניידר לרפואת ילדים בישראל

שורשיה של התוקפנות בגיל הרך מתחילים בדחף ההתפתחותי החשוב והבסיסי של כל תינוק ותינוקת – הדחף לפעילות (1). לתינוקות המתפתחים יש דחף חזק מאוד לפעילות, והדחף הזה מניע את ההתפתחות במידה רבה. איך זה קורה? תינוקות שואפים לפעול: לינוק, לזוז, להתגלגל, להתהפך, לגעת, לבדוק, להגיע, להרים וכן הלאה. כך הם מתחילים למעשה להרים ראש, להתהפך, להתיישב, לזחול וללכת. עם הזמן נראה את הדחף לפעול גם במשחקי המיומנות של התינוק ההופך לפעוט – דחף לגעת שמתפתח לדחף לתפוס, להחזיק ואחר כך להשחיל, להרים, לפרק ולהרכיב. כחלק מהדחף לפעול מופיעות גם פעולות אשר עם הזמן הופכות להיות גילויים של תוקפנות: פעולות אשר פוגעות בסובבים את התינוק או הפעוט. מתוך הדחף הבסיסי והחזק לפעילות, מופיע גם הדחף התוקפני. התוקפנות היא דחף טבעי והיא קיימת אצל כל התינוקות והפעוטות, בדיוק כמו הדחף לפעילות, סקרנות ולמידה (2).

כיצד נראית התוקפנות בגילים השונים?

שלושה עד שישה חודשים – בגיל זה נראה פעולות מקריות, שהתינוק המתפתח מגלה "כמעט בטעות", ללא שליטה או כוונה. נראה בעיטות ונפנופי ידיים של תינוקות שמתחילים לאט לשלוט ביכולת זו ונהנים מכך, נשיכות בעזרת החניכיים בזמן יניקה וכד'. עם הזמן ושיפור השליטה בפעולות הן יופיעו בעיקר בזמן התרגשות ועוררות גבוהה. ביטוי זה להתרגשות גורם לתינוק עונג והנאה. זו לא תוקפנות, אבל זה הבסיס שממנה היא תתפתח.

שישה חודשים עד שנתיים – ככל שהשליטה בגוף משתפרת יופיעו אצל הפעוטות יותר פעולות מכוונות. בהתחלה תופיע הושטת יד לחפץ באופן מכוון, ובהמשך יחל שימוש ביכולת זו בתוקפנות, כמו משיכת שיער למשל, נשיכה או חטיפה. הכוונה של התינוק או הפעוט עדיין לא תוקפנית, אלא קשורה בסקרנות ובהנאה שבגילוי היכולת שלו לעשות דברים, במיוחד דברים נעימים שמעוררים תגובה חזקה של אחרים. למשל: משיכה בשיער גורמת לצעקה חזקה, שמביאה לכך שהמחנכת רצה מהר. זה רצף פעילות מעניין ומעורר. כמו כן, בגיל זה נראה הבדלים בין פעוטות בהתאם למזג שלהם (מזג סוער ודחף חזק יותר לפעולה לעומת מזג איטי ופסיבי יותר).



בגיל זה נראה גם הבדל בירידה ההדרגתית של הדחף האורלי – הדחף של תינוקות ופעוטות לפעול עם הפה. פעוטות עם דחף אורלי חזק לעיתים קרובות ינשכו, פעולה שעבורם היא המשך לפעולת חקירת החפצים באמצעות הפה בחודשים הראשונים.

שנה וחצי עד שלוש – במהלך תקופה זו מופיעות התנהגויות תוקפניות כגון נשיכות, חטיפות ואפילו מכות. ביטויי תוקפנות אלו משתנים בתדירותם בין פעוט לפעוט בגלל הבדלים בין אישיים כגון הבדלים במזג או הבדלים בסביבת החיים של כל פעוט ופעוט (ראו הרחבה בפרק "תהליכי ויסות עצמי בגילי הינקות"). למה ומתי תופיע תוקפנות כזו?

א. חלק מן ההתנהגויות הללו יקרו מתוך סקרנות תמימה וכחלק מתהליך גילוי הגוף, הכוח והעולם: פעוטות פועלים מתוך סקרנות: מה אני יכולה לעשות? מה קורה כשאני עושה את זה? פעוטות יכולים לנשוק כדי לגלות "איך זה מרגיש?", הם יכולים לדחוף או להכות כדי לגלות "כמה כוח יש לי?" וכד'. למרות שהתנהגויות אלה נראות תוקפניות, הן נובעות למעשה מדחף של סקרנות, למידה וחקירה.

ב. במהלך תקופה זו רבים מן הדחפים – גם הסקרנות והלמידה וגם דחף התוקפנות עצמו – גדלים ומתעצמים. לעומתם, יכולת הריסון והאיפוק עדיין לא התפתחו באותו אופן. כך נוצר מצב שבגילים אלה יש חוסר איזון בין דחפים חזקים מאוד מצד אחד, והיעדר יכולת ריסון ואיפוק מצד שני. למשל: "אני רוצה את המשאית שהילד לידי מחזיק, ואני כבר מספיק חזק ושולט בפעולותיי כדי לקחת אותה מתוך היד שלו, אבל עדיין לא מספיק חזק ושולט ברגשותיי ובדחפיי בשביל להתאפק ולא לעשות זאת".

ג. חלק מהפעולות האלה ייעשו מתוך כעס ותסכול, ולמעשה מתוך מצוקה של הפעוט, שאינו יודע איך להתמודד איתה בדרך אחרת. במהלך הזמן, בין גיל שנה וחצי לשלוש, נראה בהדרגה יותר תוקפנות ברורה ומכוונת שנובעת מכעס ותסכול, ופחות פעולות של סקרנות שנראות כתוקפנות. בתהליך מקביל, היכולת להתמודד עם מצוקה בדרכים מותאמות, כמו פנייה לעזרת מבוגר, תתפתח גם היא ככל שהיכולת השפתית תתפתח, ויחד עימה היכולת לאיפוק ודחיית סיפוקים. שני התהליכים המקבילים הללו מאפיינים את הגיל הרך ואת הסערה המלווה אותו, כאשר הדחפים חזקים באופן משמעותי לעומת היכולת לריסון.

כל המצבים האלה הם תקינים מבחינה התפתחותית ואין אנו מצפים מפעוטות מתחת לגיל שלוש לרסן את התוקפנות המתפתחת שלהם בכוחות עצמם, אלא הם זקוקים לתיווך, להסבר על הדחפים שלהם ועל תחושותיהם ולעזרה של המחנכות.





חשוב לזכור - תוקפנות היא חלק טבעי ובריא מהתפתחות ואין להתפתחות בריאה בלעדיה. לכן חלק גדול מתפקידן של מחנכות בגיל הרך בכלל ובמעונות היום בפרט הוא לדעת לצפות להתנהגות תוקפנית ולנווט אותה לאפיקי פעילות מותאמים, תוך כדי פעולות תיווך והכלה (3).

– מה כדאי לעשות כאשר פעוט מתנהג בתוקפנות במעון היום? –

מניעה - מכיוון שהמקור של התוקפנות בינקות הוא הדחף לפעול – ככל שתינוקת ופעוטות יהיו פעילים לאורך היום באופן שמותאם ומספק את הדחף שלהם לגילוי כוחם, הם יהיו פחות תוקפניים. לשם כך התינוקות והפעוטות זקוקים למרחב שבו יש גם מקום וגם חפצים שניתן להשתמש בהם כדי להתנסות בכוח ולבטא תוקפנות: חפצים שניתן לדחוף ולהזיז, לדפוק זה בזה או להרעיש איתם. בניית חצר פעילות עוזרת מאוד להפחית את התוקפנות במעון היום (ראו הרחבה בפרק "חצר הגרוטאות"); וכן מומלץ להסתכל בספר "אמא תראי, זה אמיתי" מאת מלכה האס וצילה גביש (4). כך גם עבודה בחומרים גולמיים כמו חול, בוץ או מים ובגילים שנתיים-שלוש גם פנדה וצבעי ידיים. במהלך ההתפתחות גם שעמום – שהוא מצב של היעדר גירויים מספקים עבור דחפי סקרנות ולמידה – עלול ליצור תסכול שיגביר התנהגויות תוקפניות, ולכן יצירת רצף פעילות מגרה ומעניין תמנע אף היא חלק מהתוקפנות.

מה לעשות כאשר פעוט תוקפני? לקרב לנוכחות מחנכת על מנת להרגיע ולווסת את ההתרגשות, העוררות והמצוקה; לתמלל ולהרחיק מהגירוי או הילד המהווים גורם המעורר לתוקפנות. כיצד עושים זאת?

• שישה חודשים עד שנה - כאשר ילד היכה עם צעצוע ילד אחר, המחנכת באה ומזיזה אותו בעדינות מתוך מרחב הפעילות הקבוצתי, כך שיווצר עבורו מרחב להתנסות ב"תיפוף" עם החפץ על משטח דומם. המחנכת נשארת קרובה אליו זמן מה תוך כדי שמירה עליו בקשר עין או במגע, עד לרגיעה שבה הוא מתנסה בתיפוף בהנאה מבלי לפגוע. את הפעולה תלווה במילים כגון: "לא לדפוק על דניאל, זה כואב לו. הנה – כאן אתה יכול לדפוק". זאת ללא כעס או ענישה שאינם תורמים להתפתחות יכולת הוויסות של הפעוט בגיל זה (5, 6). אין זה פשוט כלל להגיב להתנהגות תוקפנית של פעוט ללא כעס, במיוחד כשלעיתים מדובר בפעוט שפועל כך באופן חוזר. אולם אם נזכור כי הדחף התוקפני הוא טבעי, ובגילים הצעירים של טרום שנה הוא קשור מאוד גם בסקרנות ובלמידה, נבין שההתנהגות התוקפנית אינה נובעת



מרצון להזיק, לפגוע או "לעשות דווקא". תפקידה של המחנכת הוא מורכב וקשה, ומכוון לאיזון שבין מניעת התוקפנות ועזרה לפעוט ללמוד כללי אסור ומותר, לבין זהירות מדיכוי ומפגיעה בדחף הסקרנות והלמידה. כאשר משתמשים בכעס ובענישה בגיל צעיר זה, תינוקות יחוו את הכעס כמכוון אליהם באופן כוללני ולא יידעו להפריד בין "עצמי" לבין "ההתנהגות שעשיתי". לכן הכעס סופו שיפגע במוטיבציה של התינוק ללמידה והתנסות ובערך העצמי שלו.

• שנה-שנתיים - הפעולה של הפעוט כבר קשורה יותר במודעות לאחרים, והתגובה משתנה מעט בהתאם. למשל, כאשר פעוט חוטף צעצוע מילד אחר - על המחנכת להיות בגובה העיניים של הפעוט (לעיתים לקחת על הידיים), ללא כעס, לעצור את ההתנהגות התוקפנית - במקרה זה לקחת בעדינות את הצעצוע ולהחזירו לחבר, ולומר: "אתה לא יכול לקחת את המכונית מדנה, היא משחקת בה עכשיו. בוא נמצא משחק שאתה יכול לשחק בו, לידי". חשוב לזכור - הפעולה של הפעוט נעשתה מתוך ריגוש, התרגשות ודחף, ולא מתוך רצון להכאיב או לפגוע. לכן ההתערבות שלנו נועדה לשמור עליו ועל הסביבה, להרגיע ולאפשר לדחף סיפוק בצורה מותאמת ובריאה. כעס לא ירגיע את הדחף ולכן לא יעזור. גם כאשר פעוטות בגיל זה נושכים - יש להתערב מייד, אך ללא כעס. מרחיקים את הפעוט ממקום הפגיעה ואומרים לו "לא נושכים" בצורה ברורה, ואז מכוונים אותו לפעילות אחרת ומותאמת, רצוי כזו שתאפשר לו גם להפעיל כוח. הפעולה של המחנכת - שגורמת להפסקת הנשיכות - היא החשובה, ולא דברי תוכחה שהם מופשטים ולא מובנים מספיק בגיל זה.

פעוטות עם נטייה חזקה יותר לתוקפנות צריכים לשחק בקרבה גדולה למחנכת. יש לציין כי בגיל זה יש נטייה מוגברת של פעוטות לנשוך. מקור התנהגות תוקפנית זו במרכזיות של הפה בשלבים מוקדמים יותר של ההתפתחות - תינוקות בודקים את העולם עם הפה, וגם אחרי גיל שנה הפה נשאר מרכז חושי ורגשי חשוב. תינוקות ופעוטות הנוטים לנשוך זקוקים לשני דברים עיקריים: מרחב פיזי עם גירויים מתאימים שיאפשר להם להפעיל כוח ולבדוק את הסביבה גם עם הפה, וקרבה גדולה יותר למחנכת, שתוכל לשמור על ידי עצירת נשיכות ולעיתים מניעתן רגע לפני התרחשותן תוך תיווך מילולי קצר ("לא נושכים") והפניית הפעוט לפעילות מותאמת. השילוב בין חזרתיות של שמירת המחנכת והתיווך שלה, לבין מרחב ופעילות מותאמים, יפחיתו בדרך כלל את הנשיכות.

• שנתיים-שלוש שנים - לקראת גיל שלוש פעוט תוקפני הוא פעוט שמביע קושי





בהרגעה ובוויסות עצמי והוא זקוק ליותר מרחב גופני מחד, לצד נוכחות ושמירה מרגיעה של מחנכת מאידך, ולהרבה הכוונה לפעילות מווסתת שבה יוציא את הכוח בצורה מתאימה. בגיל זה המלל כבר אסרטיבי יותר: לא נושכים, חוטפים או מרביצים! אך עיקר הערך גם בשלב זה הוא בפעולה של המחנכת – עצירת המעשה התוקפני באופן ממשי, על ידי הגוף של המחנכת, באופן עדין וללא כעס (למשל, לעצור את הילד המרביץ על ידי מגע עדין אך ברור של היד של המחנכת שעוצרת את היד של הפעוט, לקיחה על הידיים והוצאת הפעוט המשתולל או נושך מארגז החול, וכן הלאה). הדגש הוא על תיווך במציאת פעילות מתאימה ותמלול ללא כעס וענישה, שאותם פעוט מתחת לגיל שלוש עדיין לא מבין (3).

למשל: "גל, אתה לא חוטף!" המחנכת ניגשת ולוקחת את הפעוט על הידיים ללא כעס ואומרת: "בוא איתי, אני שומרת עליך עכשיו ואתה יכול לשחק כאן על השטיח לידי עם המכוניות ושהן יתנגשו ויחטפו אחת מהשנייה". חשוב לשים לב גם כאן: מציבים גבול קצר, ברור ובהיר מאוד - מה לא עושים, ונעשית פעולה מיידית של עצירת התוקפנות (לקחת על הידיים, להעביר למקום אחר או לגעת בצורה מרגיעה), אבל מאותה נקודה אין כעס ואין הסברים מיותרים, אלא מעבר לעזרה לפעוט שנמצא בעוררות יתר כדי שיצליח להירגע על ידי כך שישוב ויהיה פעיל.

מתי כדאי לפנות להערכה ולעזרה מקצועית:

- כאשר תדירות הפעולות התוקפניות של פעוט מעל גיל שנה היא גבוהה מאוד והפעולות הללו חוזרות ונשנות במצבים שונים, מול אנשים שונים (מחנכות, ילדים) ולאורך זמן: נשיכות, חטיפות או מכות.
- כאשר תינוק או פעוט לא מסוגלים להגיע לרגיעה אשר מאפשרת להם פרקי זמן קצרים של משחק רציף (פעוט שאינו מסוגל לשחק ולהיות פעיל וזקוק במשך רוב היום להיות צמוד למחנכת).

לסיכום

פעוטות במעון היום נמצאים בשלב התפתחותי שבו הדחף שלהם לפעולה הוא חזק ומרכזי. דחף זה הוא בבסיס ההתפתחות כולה, כולל הפעולות התוקפניות. חשוב לזכור שפעוט המגלה תוקפנות נמצא בדרך כלל בעוררות רגשית גבוהה וזקוק לעזרה

מעשית ולתיווך מילולי, אשר יעזרו לו להירגע ולמצוא אפיק מתאים לדחף התוקפני שלו. שמירה על הפעוט על ידי יצירת סביבה מתאימה לפעילות שלו ותיווך מילולי קצר ובהיר של גבולות אסור ומותר, הם הנדרשים לצורך הפחתת תוקפנות של תינוקות ופעוטות. שמירה ותחושת ביטחון, בשילוב מרחב לפעולה דחפית ולביטוי וגילוי הכוח הגופני והתוקפנות, יעזרו לתינוק הפעיל והסוער להיות רגוע יותר.

מומלץ מאוד לקרוא את הספרים הבאים, שנכתבו במיוחד למחנכות ינקות, ועוזרים ליצור מעון המקדם ויסות ומפחית תוקפנות של פעוטות:

1. אמא תראי, זה אמיתי. חצר הגרוטאות כמשל לחינוך בילדות המקודמת - מלכה האס, צילה גביש (4)
2. פעוטות פעילים, סוגיות בחינוך פעוטות - גדעון לוין (6)
3. גננות משוחחות - גדעון לוין (5)



ביבליוגרפיה

- (1) ויניקוט, ד"ר (2009). תוקפנות בהתייחסותה להתפתחות רגשית. בתוך ד"ר ויניקוט. *עצמי אמיתי עצמי כוזב*. עם עובד.
- (2) בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת היום בגן? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. מכון מופ"ת.
- (3) רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים*. הקיבוץ המאוחד.
- (4) האס, מ' וגביש צ' (2008). *אמא תראי זה אמיתי חצר הגרוטאות כמשל לחינוך בילדות המוקדמת*. הקיבוץ המאוחד.
- (5) לוין, ג' (1985). *גננות משוחחות, בעקבות התבוננות בפעילות ילדים*. הקיבוץ המאוחד.
- (6) לוין, ג' (1986). *פעוטות פעילים, סוגיות בחינוך פעוטות*. ספרית פועלים הקיבוץ הארצי.