



"בואו נחשוב על זה..."

מדריך לטיפול תהליכים קוגניטיביים בגן הילדים
ולקידום ילדים עם קשיים התפתחותיים

"בואו נחשוב על זה..."

מדריך לטיפול תהליכים קוגניטיביים בגן הילדים
ולקידום ילדים עם קשיים התפתחותיים



משד החינוך התרבות והספורט
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
האגף לחינוך קדם יסודי
האגף לחינוך מיוחד

תשס"ה - 2004

כתיבה:

אורה גולדהירש פסיכולוגית התפתחותית
אדית וגנר קלינאית תקשורת ויועצת לחינוך מיוחד
הכותבות הן מדריכות ארציות באגף לחינוך קדם-יסודי

ייעוץ מדעי:

ד"ר חווה תובל תכנית המוסמך לגיל הרך ע"ש שוורץ, האוניברסיטה העברית, ירושלים

ריכוז והפקה:

ציפי באב מפקחת תחום תכניות לימודים לחינוך מיוחד באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
אביבה סברדלוב מפקחת על תכניות לימודים לחינוך הקדם יסודי באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

קראו והעירו על מהדורת העיצוב:

מנהלת האגף לחינוך קדם-יסודי	דליה לימור
מפקחת ארצית על אוכלוסיות בעלות צרכים ייחודיים, האגף לחינוך קדם יסודי	נירה קדמן
האגף לחינוך קדם יסודי	מוניקה וינוקור
האגף לתכנון ולפיתוח תכנית לימודים	אבו רקבה סניה
האגף לתכנון ולפיתוח תכנית לימודים / האגף לחינוך קדם יסודי	ברוקס אסתר
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים / האגף לחינוך קדם יסודי	גבעון דבורה
האגף לתכנון ולפיתוח תכנית לימודים	כהן-רוזנשיין רינה
האגף לתכנון ולפיתוח תכנית לימודים	ספוקוני שריתה
האגף לחינוך קדם יסודי	סקילי ענת
האגף לחינוך קדם יסודי	רוניס מיה

ייעוץ בנושא שוויון בין המינים: חגית אהרונוב, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

עריכה לשונית: ליאורה הרציג

עיצוב גרפי: הדס בר יוסף

עיצוב סביבה לצילום: גלית רשף

ביצוע גרפי ולוחות: ארט פלוס, ירושלים

תודה למחלקת החינוך של המרכז הזואולוגי, תל אביב רמת-גן (ספארי) שאפשרו לנו להשתמש במפת גן החיות.

תוכן העניינים

מכתב לגנות / 5

הקדמה / 6

פרק א: רקע תאורטי / 9

א. מהי קוגניציה? (מושגים והגדרות) / 11

ב. תאוריות וגישות בהתפתחות קוגניטיבית – השלכות חינוכיות / 13

ג. מהתאוריה למעשה בשדה החינוך: גישות יישומיות לתיאוריות

קוגניטיביות / 18

פרק ב: ילדים משוחחים, משחקים ורושמים רעיונות / 25

א. אינטראקציה חברתית כבסיס

לחשיבה וללמידה – הקדמה / 26

ב. ילדים משוחחים: קידום תהליכים קוגניטיביים

במהלך שיחות מזדמנות בחיי היום-יום / 37

ג. ילדים משחקים: קידום תהליכים קוגניטיביים

במהלך המשחק הסימבולי והסוציו-דרמטי / 45

ד. ילדים רושמים רעיונות: קידום תהליכים

קוגניטיביים באמצעות ייצוגים גרפיים / 55

פרק ג: פעילויות יזומות על ידי הגנות

זימון חוויות משחקיות בהקשר משמעותי / 61

א. פעילויות סביב נושא מרכזי במרחבי

פעילות מתחלפים / 63

ב. העשרה של פעילויות שגרתיות ואירועים בגן / 65

• "יוצאים לרחוב" / 66

• "חנות צעצועים" / 77

• "מטיילים בספארי" / 87

• "יום הולדת בגן" / 96

פרק ד: דרכי הערכה ומעקב אחר תפקודם

של ילדי הגן בפעילויות המוצעות במדריך / 103

א. הסתכלות על קבוצות של ילדים

במרחבי הפעילות המתחלפים / 105

ב. מעקב אחר תפקודו של כל ילד בתרגול הממוקד / 106

פרק ה: ילדים עם צרכים ייחודיים / 111

א. התפתחות בלתי תקינה

בתהליכי חשיבה בגיל הרך / 112

ב. כיצד מזהים קשיים בתחום הקוגניטיבי? / 114

ג. תצפית בסביבה הטבעית של הגן / 115

ביבליוגרפיה / 117

נספחים – מודלים לתיאור של ליקויים קוגניטיביים / 122

א. ליקויים בשלב הקלט, בשלב

עיבוד המידע ובשלב הפלט / 123

ב. דגמי ליקויים ומארגני חשיבה / 125

בתהליך חיבורו של מדריך זה, שעניינו בניית דרכי עבודה יעילות, מקדמות ומהנות בגן הילדים בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית, העסיקו אותנו מספר שאלות שייתכן והן מעסיקות גם אותך בעבודתך היומיומית. למשל:

- האם אנחנו, המבוגרים, מסוגלים להיכנס לעולמו הפנימי של הילד, להכיר את אופן חשיבתו ולקדם תהליכים קוגניטיביים?
- האם ניתן לפתח קוגניציה בצורה מובנית ומתוכננת?
- מה מקומן של הסביבה הטבעית וההתנסויות השגרתיות בגן בקידום תהליכים קוגניטיביים?
- כיצד ניעזר בתחומי ההתפתחות השונים (רגשי, חברתי, מוטורי) לקידום התחום הקוגניטיבי?
- כיצד נפעל לשיפור תפקודו של הילד המתקשה לעומת אופי העבודה עם ילדים שהתפתחותם תקינה?

בניסיון לתת מענה לשאלות שהועלו, נביא תחילה את ההגדרות הרווחות למושג "קוגניציה" ונזכיר מספר תאוריות שהנחו אותנו בכתיבתו של מדריך זה. הנושאים והפעילויות המוצעים במדריך נועדו לקדם תהליכים קוגניטיביים באמצעות תחומי עניין מעולמו הפנימי של הילד ומחוויותיו בסביבתו. לאורך כל המדריך מוצג התחום הקוגניטיבי כחלק בלתי נפרד מחיי היום יום של הילד במהלך הפעילות השוטפת בגן. תכנון ובניית כל אחת מהפעילויות נועדו ליצור תנאים ללמידה משמעותית, המציבה בפני הילד אתגר ומספקת לו הנאה. אנו תקווה, שתמצאי במדריך זה מקור השראה לביטוי אישי ודרכים יישומיות לעבודתך המקצועית.

אורה גולדהירש
אדית וגנר

הקדמה

מדריך זה מיועד לגננות* העובדות במסגרות רגילות, משלבות ומיוחדות.

במדריך הובאו גישות תאורטיות שמהן נגזרו דרכי התערבות בתחום הקוגניטיבי במסגרות החינוכיות לסוגיהן.

המדריך מכוון לפיתוח תהליכים קוגניטיביים. עם זאת, מודגשת האינטראקציה המתמדת וההדוקה בין כל תחומי ההתפתחות; התחום הרגשי והשפתי מובאים כחלק בלתי נפרד מהתחום הקוגניטיבי.

הראייה הרחבה המאפיינת את המדריך מאפשרת התמקדות בפיתוח התהליכים הקוגניטיביים בלי לגרוע מההתייחסות הכוללת לטיפוח אישיותם של הילדים (גישה הוליסטית).

אוכלוסיית היעד של המדריך היא כלל ילדי הגן: ילדים בעלי התפתחות תקינה וילדים בעלי קשיים מסוגים שונים (זמניים ומתמשכים).

"הילד המתקשה והאחרים מהווים אוכלוסייה אחת בעלת מגוון של צרכים שיש להיענות להם במסגרת אינטגרטיבית ככל האפשר ובאמצעות תכניות לימודים מותאמות".**

* בכל מקום בו מוזכרת המילה "גננות", הכוונה גם למחנכים ובעלי מקצועות טיפוליים בגיל הרך. לנוחיות הכתיבה נקטנו לשון נקבה (גננת/גננות). כמובן, הדברים נוגעים לבעלי מקצוע משני המינים גם יחד.

** ליפשיץ, א. (תשנ"ו). "פתח דבר", **תכנית מסגרת לילדים מתקשים בגיל הרך**, האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך מיוחד והאגף לחינוך קדם-יסודי, משרד החינוך, ירושלים.

במדריך חמישה פרקים:

❖ **בפרק הראשון** מוצגות תאוריות וגישות יישומיות בתחום הקוגניטיבי.

מובאים מקורות תאורטיים שונים ומודגשים מספר מושגים והיבטים מעשיים שיאפשרו לגננות לגשת לפעילויות מתוך הבנת הרציונל שביסודן.

לגבי כל תאוריה, נעשה ניסיון לתאר את השלכותיה החינוכיות ולעשות בהן שימוש.

❖ **בפרק השני** מוצעות דרכי התערבות חינוכיות בסביבה הטבעית של הגן ובמהלך פעילויות יומיומיות שגרתיות. דרכי התערבות אלו מבוססות על העקרונות התאורטיים שתוארו בפרק הקודם:

• **אינטראקציה איכותית** בין הגננת לבין הילדים ובין הילדים לבין עצמם כתנאי בסיסי לפיתוחם ולקידום של תהליכים קוגניטיביים.

• **פיתוח קוגניציה וחשיבה** אצל ילדים במהלך **שיחות מזדמנות**, במהלך **משחק סימבולי וסוציו-דרמטי** ובמהלך פעילויות המערבות **יצוגים גרפיים**.

❖ **בפרק השלישי** מתוארות פעילויות שגננות יכולות ליזום כדי לקדם תהליכים קוגניטיביים. פעילויות אלה הן בעלות אופי משחקי והן משלבות פעילות חופשית בסביבה מעוצבת סביב נושא, ותרגול ממוקד של מיומנויות. יתוארו בו שני סוגי פעילויות:

להרחבת הנושא הובאו שני נספחים ובהם שני מודלים לזיהוי לקויות קוגניטיביות: האחד מתאר בקצרה מספר מושגים מתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית (פוירשטיין, תשנ"ג); השני מבוסס על מושגים ממודלים קוגניטיביים עדכניים (פרקינס וסווארץ, 1992).

שימו לב!

מטרת הפרק התאורטי היא לבסס גישה חינוכית שתהפוך לדרך-חיים בעבודה בגן הילדים. הפעילויות המתוארות לאחר מכן מדגימות יישומה של גישה זו.

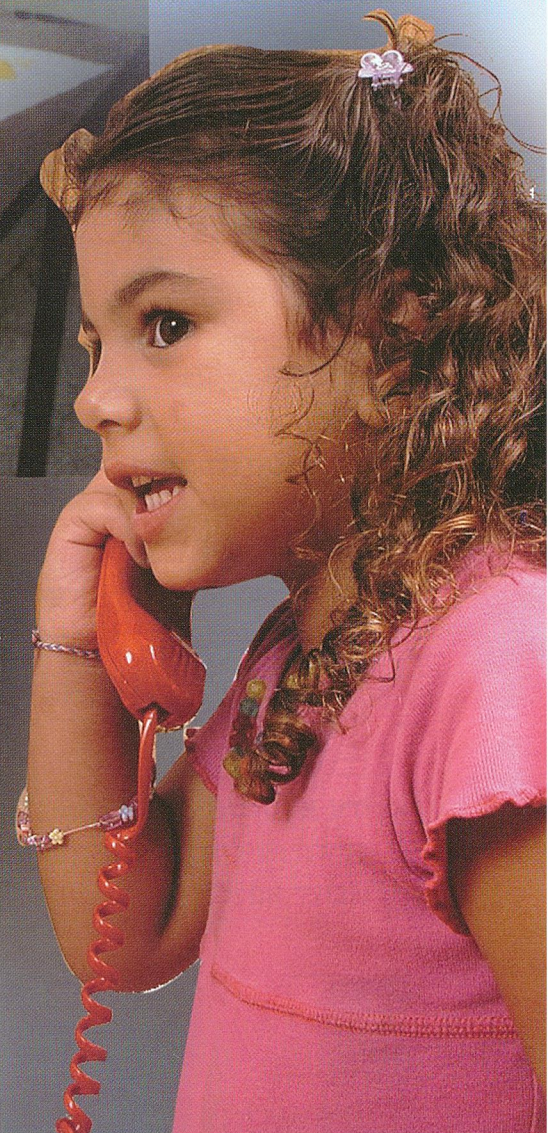
הפעילויות מהוות דוגמה בלבד. הן מציגות מבנה שניתן להחילו על נושאים שונים ומגוונים בשגרת הגן על פי בחירתן של הגננות.

א. פעילויות סביב נושא מרכזי בסביבה מעוצבת – מרחבי פעילות מתחלפים ("יוצאים לרחוב", "חנות צעצועים", "טיול לספארי").

ב. העשרה של פעילויות שגרתיות בגן ("יום הולדת בגן"). הפעילויות מדגימות את חשיבותה של העשייה הקבוצתית של ילדים לצד תרגול מיומנויות באופן פרטני.

❖ **בפרק הרביעי** מוצעות דרכים להערכה ומעקב אחר תפקודם של ילדי הגן בהקשרים השונים המודגשים במדריך: בפעילויות ספונטניות ומזדמנות, באינטראקציות פרטניות וקבוצתיות ובתרגול הממוקד המוצע סביב כל אחד מהנושאים המרכזיים.

❖ **בפרק החמישי** מתוארים מספר היבטים הקשורים להתפתחות קוגניטיבית בלתי תקינה, וכן הנחיות לעריכת תצפיות בסביבה הטבעית ובמהלך הפעילויות המתוכננות, כאמצעי היכרות חשוב עם תפקודו האופייני של כל ילד.



ילדים משוחחים, משחקים ורושמים רעיונות

- א. אינטראקציה חברתית כבסיס לחשיבה וללמידה – הקדמה
- יחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים ותהליכים רגשיים
 - תפקיד הגננת בקידום למידה ותהליכים קוגניטיביים של ילדי הגן
 - אינטראקציה בין ילדים כמקדמת למידה ותהליכים קוגניטיביים
 - כיצד מרכיבים קבוצות לפעילות משותפת?
- ב. ילדים משוחחים: קידום תהליכים קוגניטיביים במהלך שיחות מזדמנות בחיי היום-יום
- מה קורה במהלך שיחה?
 - כיצד תעודד הגננת שיחות בין ילדים ותרחיב תהליכים קוגניטיביים?
 - מה מקדם שיחה ומה בולם אותה?
 - מתי חשוב לשאול שאלות?
 - הבה ונקשיב לשיחות בין ילדים... (דוגמאות)
- ג. ילדים משחקים: קידום תהליכים קוגניטיביים במהלך המשחק הסימבולי והסוציו-דרמטי
- שלבים בהתפתחות המשחק
 - משחק וקוגניציה
 - משחק, תקשורת ושפה
 - מקומה של הגננת במשחק: הגננת כמתווכת וכמשתתפת במשחק סימבולי וסוציו-דרמטי
 - ילדים שאינם משחקים
- ד. ילדים רושמים רעיונות: קידום תהליכים קוגניטיביים באמצעות ייצוגים גרפיים
- התרומה הקוגניטיבית של ייצוגים על הנייר
 - המשמעות הרחבה של הייצוג הגרפי

א. אינטראקציה חברתית כבסיס לחשיבה וללמידה

הקדמה

הם זקוקים ליתר התערבות מצד המבוגר כדי שיוכלו גם הם להיתרם מהיתרונות הגלומים בהשתתפות פעילה.

משחק, שיחות בין ילדים ורישום גרפי נבחרו כמוקדי פעילות שיש בהם אינטראקציה ושמעורבים בהם תהליכים קוגניטיביים של **הסמלה ופתרון בעיות**. לפעילויות אלה משמעות בתפקוד היומיומי, והן כוללות מיומנויות הניתנות **להעברה וליישום** בהקשרים שונים.

במהלך הפעילויות גם מתבטאים יחסי הגומלין בין חשיבה, רגשות והתנסויות חברתיות.

רשימת אלמנטים

- **הסמלה** היא היכולת לבטא מחשבות ורעיונות באמצעות דימויים וייצוגים שונים. היא באה לידי ביטוי במילים, במשחקי "כאילו" ובייצוגים גרפיים שונים, כגון ציור, שפה כתובה, רישום סימנים בטבלאות.
- **פתרון בעיות** נוגע ליכולתם של ילדים למצוא דרכי התמודדות עם קשיים בדרך להשגת מטרות רצויות בתחומי חיים שונים (לימודי, חברתי, אישיותי): להבין

במהלך פעילויות בגן מסוגים שונים, מתקיימת אינטראקציה בין הילדים לבין עצמם ובין לבין המבוגרים שבסביבה: **משחק, שיחות, פעילויות גרפיות של ציור, רישום וכתבה (פעילויות אורייניות)**. פעילויות אלה הן חלק משגרת הגן והן מערבות תהליכים מגוונים, כולל תהליכים קוגניטיביים. הלמידה בגיל הרך מתרחשת בסביבה טבעית, במהלך התנסויות שוטפות שבהן ילדים פועלים, חוקרים, עורכים ניסויים ושותפים בתהליכים חברתיים. למידה זו מוגדרת כ"למידה לא פורמלית": "הילד לומד הודות לקשרים החברתיים-תרבותיים עם בני סביבתו. הוא לומד כי מדברים אליו ולידו, הוא לומד כי הוא מסתכל ומתבונן, קולט ומעבד מידע בכל שעות עירותו. רבגוניות ועושר החיים וסביבתו מזמנים מגוון של גירויים שמהם הילד בונה את הידע שלו. הגורם החשוב המאחד את כל הגירויים הוא יחסי האנוש עם מבוגרים ועם ילדים אחרים. את ההדדיות שביחסים אלה יש לטפח ולבנות" (לוין, 1995). במדריך זה יובאו הסברים והצעות יישומיות במטרה לקדם ולפתח חשיבה וקוגניציה אצל ילדים במהלך האינטראקציות השונות.

בכל הפעילויות תודגש ההשפעה ההדדית שבין קוגניציה לבין רגשות והתנהגות חברתית.

לרוב, ילדים בעלי קשיים וליקויים נוטלים חלק קטן בפעילויות.

יחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים ותהליכים רגשיים

התפתחות הילד היא תהליך שבו שותפים תחומים שונים השזורים זה בזה והמשפיעים זה על זה. כבר שנים רבות ברור שההתפתחות הרגשית וההתפתחות הקוגניטיבית קשורות בקשר הדוק.

קשה להפריד בין שני התחומים, קשה גם להצביע על קשרים סיבתיים ביניהם (מה גרם למה או מה היה קודם). בספרות המקצועית העוסקת ביחסי הגומלין שבין רגשות וקוגניציה, מדגישים לא פעם את המיזוג שביניהם ואת היותם משלימים זה את זה: "לדעת ולהרגיש – אחד הם", "רגש וקוגניציה מתמזגים זה בזה" (Kellerman, 1983).

מיזוג זה שבין רגשות וקוגניציה מביא לכך שבאירועים ובמצבים מגוונים המתוארים במדריך זה, נשאלת השאלה האם מדובר בתחום הרגשי או הקוגניטיבי; האם ההתערבות המוצעת באה לקדם תהליכים רגשיים או תהליכים קוגניטיביים.

ההבנה כי לעתים קרובות שני התחומים אינם ניתנים להפרדה, היא התשובה לשאלות אלה והגישה המובאת במדריך אכן מייצגת עיקרון זה.

במצב של עיכובים התפתחותיים וקשיים בדרגות חומרה שונות, הקשר שבין קוגניציה ורגשות נשכח לעתים, וקיימת נטייה לקבוע מטרות טיפוליות תוך התמקדות רק באחד משני התחומים.

דווקא המודעות לקיומו של קשר זה תעזור לגנות לפתח גישה הרגישה לצרכים השונים של ילדים, לקשיים וליכולות, לתחומי עניין אישיים, לזיהוי מצבים שבהם מתבקשת מעורבות של תמיכה, עידוד, חיזוק ומשוב.

מצבים חברתיים, לפענח קודים גרפיים שונים, להתמודד עם מגבלות אובייקטיביות וסובייקטיביות, לשאת תסכול, לתפקד במצבים בלתי ידועים מראש או בלתי מובנים, להתייחס לנקודות ראות שונות, להסיק מסקנות, לקבל החלטות ולוונטיות וכו'.

במהלך **משחק** ובמהלך **שיחות**, ילדים חווים אינטראקציות חברתיות שמלוות לעתים בבעיות ובקונפליקטים שיש לפתור. פעמים אחרות עולות בהקשר זה שאלות הנוגעות לארגון רצף של משימה, למיונים, להשוואות, להכללות, לזכירת חוקים ושמות וכו'.

לדוגמה: בעת חלוקת תפקידים במשחק, מתעוררים לעתים קונפליקטים בעלי אופי חברתי. במהלך שיחות מתעוררים לעתים ויכוחים. מצבים אלה מצריכים מיומנויות שונות: הסקת מסקנות, קבלת החלטות, נימוקן – עד למציאת פתרונות.

לעתים בעיה נפתרת על ידי **רישום גרפי**. למשל, רושמים תוצאות של הצבעה או של הגרלה במטרה לפתור ויכוח על סדר ההשתתפות בפעילות כלשהי ("מי עולה ראשון על הנדנדה"), מכינים רשימת מצרכים למסיבת פורים בגן כדי לא לשכוח שום דבר.

• **העברה ויישום** היא היכולת **להעביר וליישם** מה שנלמד בהקשר אחד להקשר השונה ממנו באופן משמעותי. במהלך **משחקים סימבוליים**, במהלך **שיחות ודיונים** ובעת השימוש **באמצעים גרפיים**, מתנסים ילדי הגן בתהליכים ובמיומנויות חשיבה מגוונים, שמצופה כי יחילו ויישמו במצבי חיים אחרים: בבית, בחנות, בטיול.

לעתים נכון יותר להתייחס להשפעה ההדדית שבין קוגניציה ורגשות במונחים של שרשרת אירועים, כפי שיתואר בדוגמאות הבאות:

יואב ניגש לפינת הקוביות בגן. הוא החל לבנות מגדל בלי להתייחס לגודלן של הקוביות, ואכן שיווי המשקל הופר כאשר הניח קובייה גדולה על קטנה והקוביות התמוטטו ברעש גדול. יואב עזב את המקום ולא נענה לפניות הגננת לנסות שוב. הוא אמר: "אני שונא שאני לא מצליח".

מדיווחי הגננת, הסתבר שיואב נוטה בדרך כלל להימנע מכל פעילות שקשורה לבנייה והרכבה. אולי אם היה מנסה שוב לבנות את המגדל, היה מצליח – אם בדרך של ניסוי וטעייה ואם בדרך של הסקת מסקנות שיטתית.

במקרה זה, המשך ההתנסות נקטע עקב הרגשות השליליים (תסכול ואכזבה) שנלוו לקושי הקוגניטיבי. השלכותיה של ההתנסות הראשונה היו שיואב אימץ לעצמו דפוס קבוע של הימנעות מהתנסויות.

מקור התסכול היה כנראה חוסר יכולתו לעמוד באכזבה ובחוסר הסיפוק לנוכח כישלונו בבניית המגדל. ייתכן שחוויות של כישלונות קודמים במשימות שונות החמירו אף הן את תחושותיו הקשות.

התערבות נכונה במצב כזה מצריכה ראייה כוללת: לא כזאת שמתמקדת ב"קשיים בבנייה בקוביות" או בכל קושי קוגניטיבי אחר, אלא שמביאה בחשבון את הדפוס הרגשי שאליו נקלע יואב – הימנעות מהתנסות.

דוגמה נוספת:

רועי מתקשה להתבטא באופן מילולי. הוא מדבר במשפטים קצרים, משתמש במושגים קונקרטיים בלבד ואינו מובן לשאר חבריו. לעתים הוא גם איננו מבין אותם. פעמים רבות רואים אותו פונה לאחד מילדי הגן, שמביט בו בחוסר הבנה ובחוסר עניין ומתרחק ממנו. עם זאת הוא מוכר כילד שמח, הוא משתף פעולה, מצטרף לילדים, נענה לפניות הגננת ומגלה עניין בפעילות הגן.

לאחרונה מדווחת הגננת על שינוי בהתנהגותו של רועי: הוא מרבה להציק לילדים, הוא הורס חפצים בעת הפעילות בחצר, הוא מפריע לשאר הילדים והוא אינו נענה לפניות ולהוראות של המבוגרים בגן.

יש להניח שהכישלון המתמשך של רועי עקב קשייו השפתיים והקוגניטיביים גרם לו לתחושת בידוד, והוא בחר בתגובות של תוקפנות, סרבנות ואי-שקט, שלא אפיינו אותו בתחילת דרכו בגן.

התערבות הולמת במצב כזה מצריכה ראייה כוללת: לא כזו שמתמקדת בבעיות ההתנהגות בלבד, אלא שמביאה בחשבון את המרכיבים השפתיים והקוגניטיביים שבבסיס קשייו. כלומר: יש לעזור לרועי לפתח את יכולת השימוש בשפה ולקדם את תהליכי החשיבה בד-בבד עם הטיפול הממוקד בבעיות ההתנהגות שהתעוררו.

קושי קוגניטיבי עלול להקשות על הילד בהבנת מצבים חברתיים ובשיפוט נכון של המציאות. הוא עלול להתקשות

בהבנת נקודת מבטו של האחר, בניהול שיחה שוטפת עם ילד אחר, בשליטה ברגשותיו ובמציאת פתרון הולם לבעיה חברתית (גורלניק, 1997 וווינר והריס, 1997 בתוך: מנדלס, התש"ס).

"כל ניסיון לפרק את תחומי ההתפתחות הוא מלאכותי ביותר. אי אפשר להפריד בגיל הצעיר בין התפתחות קוגניטיבית ורגשית. כדי שהילד יהיה מפותח מבחינה רגשית, הוא זקוק גם לתהליכי חשיבה מפותחים" (קליין, 2000-תשס"א).

תפקיד הגננת בקידום למידה ותהליכים קוגניטיביים של ילדי הגן

בשגרת היומיום, רוב ילדי הגן מסוגלים לפעול באופן עצמאי וספונטני, בצורה חווייתית, יצירתית ומעשירה. אך פעמים רבות ילדים זקוקים להתערבות, להכוונה ולתמיכה של גננת, או של כל מטפל משמעותי אחר, כדי להגיע למיצוי יכולותיהם ולהתמודדות נכונה עם קשייהם.

על פי כל התאוריות, התפתחות קוגניטיבית מתרחשת תוך כדי אינטראקציה של הילד עם סביבתו.

ויגוצקי מבחין בין ידע ממשי לבין ידע פוטנציאלי. לדעתו, בעזרת שאלות מנחות, דיונים והסברים ניתן להביא את הילד לרמת חשיבה מתקדמת יותר מצורת החשיבה העצמאית ללא הנחיה (Vygotsky, 1978). הלמידה מתרחשת במה שמכונה "אזור ההתפתחות המקורבת" (ראו הרחבה בעמ' 15).

פירשטיין (תשנ"ג), קליין (1985) ואחרים מתייחסים לנושא במונחים של **למידה מתווכת**.

למידה מתווכת היא למידה המתרחשת בעזרת מבוגר, שתפקידו לקשר בין גירויים בסביבה לבין הילד. המבוגר מסביר

את האירועים, מבהיר את הרצף והקשר ביניהם, מעניק להם משמעות מעבר להווה המידי ועוזר לילד ליישם התנסויות קודמות שלו ושל אחרים להבנת אירועים חדשים. אחד המושגים הקשורים לתיווך זה, נוגע לתפקידו של המבוגר בהגברת "תחושת יכולת ומסוגלות". מושג זה יורחב ויודגם בהמשך עקב חשיבותו הרבה לילדים בעלי התפתחות בלתי תקינה (ראו עמ' 31).

הצורך בתיווך, בתמיכה, בעזרה, בהדגמה ובהנחיה ישירה גובר משמעותית אצל ילדים הסובלים מקשיים וליקויים התפתחותיים מסוגים שונים.

השתתפות של מבוגר כדי לתמוך, לעזור ולקדם תפקוד של ילדים יכולה להיעשות בדרכים שונות הכוללות **אמצעים מילוליים ולא-מילוליים**.

אמצעים מילוליים, משמע תגובות של **משוב וחיזוק** שמבוגר נותן במהלך העשייה של הילד כדי לשפר תפקוד עכשווי ואף להגביר את תחושת המסוגלות שלו לגבי יכולתו. לעתים נדרשים אמצעים אחרים, כגון **שאלות שאלות מנחות, פישוט והבהרה, הצעות ואמירות מארגנות**. על אלה נרחיב בסעיף "ילדים משוחחים" (עמ' 39).

אמצעים לא-מילוליים, משמע היבטים של שפת גוף, הנגנת הקול, מגע, התייחסות לנכונותו ולזמינותו של הילד לקחת חלק במשימה כלשהי, קשר-עין וביטויים רגשיים מגוונים. לכולם השפעה מהותית על איכות האינטראקציה ועל למידה משמעותית.

להלן יובאו שתי דוגמאות: בראשונה הצליחה הגננת "לגייס" את נכונות הילד להיות קשוב, מעורב ומתעניין. האירוע מדגים

שימוש באמצעים מילוליים ולא-מילוליים שיצרו אינטראקציה איכותית בין הילד והגננת, בשונה מהאירוע השני.

דוגמה א':

גננת: "דני תתקרב אלי, יש לי משהו מעניין להראות לך."
דני: (ישב בצד ואינו משתתף בפעילויות הגן) "מה?"
גננת: "משהו מעניין בצד הח"ס שאתה כל כך מתעניין בו."
דני: (מאקואו בלי לזלזל) "איפה בצד ח"ס?"
גננת: "הוא קטן כל כך, שאני שוארת צליל בין שתי כפפות ידי."
(מראה את ידיה המסתירות משהו.)
דני: (צד"ן מרחוק) "מה זה?"
גננת: (בנימת קול נלהבת) "כדאי לך לקום מהכיסא ולהתקרב אלי."
(דני מתקרב לגננת ומנסה לפתוח את כפפות ידיה.)
גננת: "יש כאן חרק. תנחש איפה?"
דני: "אולי קבוב, אולי יתוש?"
גננת: "הוא זבצאן הרבה יותר..."
דני: (בחסר סבולנות) "תראי לי!"
גננת: "אני אפתח בהירות את כפפות ידי, ואתה תצליח פנימה."
דני: (בהתלהבות) "פרת-משה-רבנו!"

מרגע זה התפתחה שיחה שבה התאפשר לגננת להוסיף ידע, להגביר את התעניינותו של דני ולהרחיב בנושא. היא הטיבה להשתמש באמצעים לא-מילוליים: שינויים בהנגנת הקול, שימוש בהסתרה בכפות הידיים. היא השתמשה גם באמצעים מילוליים לגירוי סקרנותו של דני: הצעות ושאלות.

דוגמה ב':

גננת: "דני, בא אלי."

דני: (מאקואו, בלי לזלזל) "מה?"

גננת: "אני רוצה להראות לך משהו."

דני: "מה?" (מאשיק לעבת בלי לזלזל)

גננת: "יש לי כאן פרט-משה-רבנו..." מתקרבת להראות לו.

דני שולח מבט חסר צניין ומאשיק בישיבה מנותקת מן הפעילויות.

בדוגמה זו לא נוצרו אצל הילד נכונות, פתיחות ומוטיבציה ליטול חלק בפעילות המוצעת. ייתכן שכדי לעורר את דגירות את סקרנותו ולהשיג מעורבות מצדו, היה צורך בגיית התגובות, כפי שנקטה הגננת בדוגמה הראשונה. פעמים רבות אכן רצוי "להניח לנפשם" ילדים שנראים בלי מתעניינים, לא משתפים פעולה ואדישים, בהנחה שכרגע איננו פנויים להקשיב. עם זאת, הדוגמה מבהירה שבמצבים אחרי גם כאשר ילדים נראים בלתי מתעניינים, ניתן להוביל לאינטראקציה משמעותית על-ידי השימוש בסוגי תגובות ואמירות מגוונים. שאלות שתשאל הגננת את עצמה, כגון "כיצד אני יכולה לעניין אותו?", "איזו התייחסות מצדי תעורר אותו?", מסייעות במציאת דרכים יעילות ליצירת תקשורת הדדית ואיכותית. זאת, בשונה מהצהרות, כגון "הוא לא קשוב" "הוא פסיבי", "הוא לא משתף פעולה".

בדוגמה הבאה נראה כיצד אינטראקציה איכותית בין הגננת מהווה בסיס להרחבת ידע וללמידה משמעותית.

נלנה צוקבת אחר שירת נאליס הנצולות בתוך מחילה.

גננת: (צופה בהתעניינות הילדה ומצטרפת אליה) "איפה שירה"

ארוכה לו נאליס..."

נלגה: "לאן הן הולכות?"
 גננת: "החור הנה הוא אחילה שהנאליס חפרו בצנא..."
 נלגה: "כמה כוח..."
 גננת: "הן חופרות וחופרות יחד, הנאליס חרצות!"
 נלגה: "מה הן צולות בתוך האחילה?"
 גננת: "מה הקו, הבית שלהן. שם הן שוארות את האוכל. בא' נחפש גריגר של שיבולת, נשיק צ' ידן אנראה מה קורה..."
 (נלגה יושבת ומתבוננת, מציצה לתוך האחילה, מציצה את הגריגר ואוקבת אחר האתרחש. כצבור זמן היא רצה לגננת.)
 נלגה: (בהתרגשות) "הן מציצות את הגריגר!!!!"
 אלאחר יותר, באהאק אפגש קבוצתי בגן, נלגה מתבקשת את
 את ילדי הגן בחילה, ומתאפשרת הרחבה בגן kel ח' הנאליס.

בדוגמה האחרונה, התערבותה של הגננת העניקה משמעות רחבה יותר לחוויה שהייתה בתחילה חושית ורגשית (מעקב אחר שיירת נמלים והתעניינות בה). נוצר מצב שבו הילדה היא ששואלת שאלות, מחפשת סיביות, מתבוננת וחוקרת. הגננת הוסיפה ידע חדש לפי הצורך וניצלה אירוע זה ללמידה משותפת וחוויתית לכל ילדי הגן.

הלמידה החדשה, שבה היו מעורבים תהליכי חשיבה מגוונים, התאפשרה תודות לאינטראקציה איכותית בין הגננת והילדה. הרחבת הידע יכולה להיעשות הן ברגע ההתרחשות והן בהזדמנויות אחרות. ברגע ההתרחשות, הגננת יכולה לעודד שיחה על נושאים נוספים, למשל סוגים שונים של בתים אצל בעלי חיים. בהמשך היא יכולה לעודד את הילדים להמשיך ולחקור את הנושא בספרים, בעיתוני ילדים, בסרטי וידאו. בהזדמנות אחרת, למשל בעת יציאה לטיול, הגננת יכולה

להראות לילד מלונה של כלב, קן ציפורים, שובך יונים וכו' ולקשר אותם לחוויה הקודמת סביב קן הנמלים ("אתה זוכר שראינו שלנמלים יש קן שהן חופרות באדמה? הנה עכשיו גילינו שציפורים בונות קן מקש על העץ").

גם ניתן להקנות ידע רחב יותר על הנמלים: תפקידים שונים בעולם הנמלים ("מלכה", "פועלת"), תפקוד שונה של נמלים בעונות השנה השונות (אגירת מזון בסתיו לקראת החורף וכו').

כיצד נגביר את תחושת היכולת והמסוגלות של ילדים?

אחד מתפקידיה החשובים של הגננת הוא לעודד ולפתח תחושת יכולת ומסוגלות אצל ילדים בכלל ואצל ילדים מתקשים בפרט.

יש להבחין בין המושגים **מסוגלות** ו**תחושת מסוגלות**. קיימת נטייה לבלבל בין שני המושגים מתוך הנחה שכאשר יש לאדם מסוגלות ויכולת **אובייקטיבית** לבצע משימה מסוימת, תהיה לו מן הסתם גם תחושה **סובייקטיבית** של מסוגלות.

לעתים, אנשים אינם מודעים למידת המסוגלות שלהם, וקיים אפוא פער בין יכולות קיימות ובין הכרתו של הפרט בקיומן של יכולות אלה. גם ייתכן שצבירת כישלונות ותסכולים בגלל קיומן של מגבלות אובייקטיביות, פוגעת בתחושת היכולת בכלל.

מצב דברים זה קיים אצל ילדים ומבוגרים בכלל, ואצל ילדים ומבוגרים בעלי ליקויים: ברמות שונות של חומרה בפרט. הוא מדגים את יחסי הגומלין בין התחום הקוגניטיבי והרגשי.

לדוגמה: ילד נמנע מלטפס על סולם ואומר "אני לא יכול" על אף שהיכולות המוטוריות האובייקטיביות לפעולה זו קיימות אצלו. במקרה זה קיים פער בין היכולת לטפס על סולם לבין תחושת המסוגלות לבצע זאת.

האירוע הבא מדגים כיצד עזרה הגננת להגביר את תחושת היכולת והמסוגלות של ילד בגן:

גדי: *אנסה לאכלא הבזליס בין שתי תאולות הנראות זהות.*
 גדי: *(אסתכל ברפרוף בלי לאקד את ההתבוננות) "אני לא אכלא."*
 גננת: *יתבונן היטב בשתי התאולות. יש חמישה הבזליס."*
 גדי: *(מתבונן) "אין."*
 גננת: *"אולי תחילי מהילד שאשק צל הנדנדה. הלא זהה בשתי התאולות?"*
 גדי: *"אני אף פעם לא אכלא."*
 גננת: *"בוא נסתכל יחד מהראק וצד הרגליים. נתחיל מהראק..."*
 מה אתה רואה?
 גדי: *(מציג צל שתי התאולות) "אה! לילד הזה יש כובע ולילד הזה אין כובע."*
 גננת: *"אצא! כשאתה אסתכל צל כל חלק, כאן שצטית כשהתחלת מהראק, קל וקל גלגלות."*
 גדי: *"גם הנדנדות שלונות. פה חסר חבל בצד אחד.... הוללות!"*

בדוגמה זו, לגדי יש יכולת קוגניטיבית להתבונן, להשוות ולהבחין בהבדלים, אך הוא זקוק להכוונה כדי שידע פוטנציאלי זה יבוא לידי מימוש וילווה בתחושת יכולת ומסוגלות.

קליין (Klein, 1988) מגדירה שלוש דרכים שבאמצעותן מתווכים תחושת יכולת: (1) מתן חיזוקים בעיתוי מתאים; (2) מתן חיזוקים בליוויית הסבר; (3) שינוי מטלה כדי לאפשר הצלחה.

מתן חיזוקים בעיתוי המתאים ובליוויית הסבר הם עידוד והערכה שלא רק מתייחסים להצלחות ולתוצרים, אלא מדגישים תהליכים בדרך לתוצר. למשל, חיזוק המצוין לשבח התמדה בהתמודדות, חיזוק המעריך חיפוש פתרונות מקוריים לבעיות, עידוד על ביצוע לא שגרתי של מטלה, הערכה על הסתמכות על ניסיון קודם. חיזוקים שמעוררים אצל הילד תובנות פנימיות וסיפוק מהעשייה מהווים **משוּב** (ראו ציטוטים בעמ' 33).

לפיכך, **משוּב** הוא שמאפשר לילד לרכוש מידע ותפיסה אישית של עצמו ושל פעולתו ואף לשנות את התנהגותו. לחיזוק מסוג זה, ממקור פנימי, השפעה מהותית יותר מזו של מילות עידוד והערכה חיצוניות כמו "יופי! הצלחת! תמשיך כך!".

משוּב מכוון ילדים לבחינה עצמית, לתיקון טעויות, לבדיקה חוזרת עד להשגת התוצאה הרצויה להם. לדוגמה: ילד מרכיב פאזל העשוי ריבועים זהים באופן שאינו יוצר את התמונה המצופה. הגננת מגיבה: "חיברת ריבועים זה לזה, אך לא התייחסת לתמונה שצריך ליצור." לאחר ניסיון נוסף של הילד, היא אומרת: "יש ארבעה חלקים שמורכבים נכון, וארבעה נוספים – לא במקומם." הילד משנה התנהגות בכיוון הנכון לפתרון הבעיה, ללא מילות עידוד, אלא מתוך תובנה פנימית לגבי המצריך תיקון. בסופו של התהליך, כאשר הילד משלים את הפאזל, התוצאה הנכונה של עשייתו היא החיזוק עבורו.

כאשר הילד פועל על פי חיזוקים פנימיים, ניתן להגיד שהוא התקדם לקראת תחושת מסוגלות.

להלן ציטוטים מדברי גננות, שנותנות חיזוקים ומשובים לתיווך מסוגלות המכוונים לתהליכים ולא רק לתוצרים:

"אני רואה שנעזרת ביד השנייה כדי להחזיק את הדף ולגזור טוב יותר" (משוב על חיפוש פתרון בעיות).

"הפעם הצלחת למשוך חזק את השרוכים לפני שניסית לקשור" (משוב המעריך למידה מניסיון קודם).

"אמנם לא הצלחת לכפתר את כל הכפתורים, אבל יפה שניסית שוב ושוב" (משוב וחיזוק על התמדה).

"עשית עבודה יפה [תוצר]. הפעם השתמשת בחומרים רבים במגוון צבעים, ואפילו רואים שציירת עלי כותרת לפרח" (חיזוק ומשוב על ביצוע לא שגרתי של מטלה).

סוג המטלות המוצגות לילד משפיע אף הוא על תחושת היכולת שלו. מטלות קלות מדי, שאין בהן אתגר, או לחלופין מטלות קשות מדי, עלולות לערער את הכרת הילד בכוחות עצמו. גננת רגישה תהיה ערה למידת מורכבותה של המטלה כדי להתאימה לכל ילד ולהכניס בה שינויים באופן גמיש תוך כדי האינטראקציה.

דוגמאות

האירוע הראשון מדגים כיצד משימה מורכבת מדי עלולה לפגוע בתחושת המסוגלות של ילד.

מטלה קשה מדי:

גננת נתנה לצאיר (ילד מתקשה) משימה של התאמת צלחות לכוסות באטבח.

גננת: "צאיר, חלוק לך אדעת האק ים אלוט מספר כוסות כאן

צלחות כדי להחליט אק צריך להציין עוד אק ים מספיק לכול הילדים." (היא מניחה לו סלסלה עם כוסות וצלחות מעורבות אחת קופסאות ריקות).

צאיר מתחיל למנות כוסות וצלחות ללא הבחנה, תוך שהוא מצביר אחת הקופסאות.

הגננת ניגשת אל צאיר כדי להפחית את אורכבות המשימה: גננת: "תפריד צל השלוחן בין הכוסות והצלחות אחר כך תקרא לי."

צאיר (מפריד ביניהן וקורא לגננת): "קופסאה הזאת יש כוסות ובזאת צלחות ... איפה יש יותר? ... לא יוצא!" (קק וררררר).

המשימה שהוטלה על עמיר מצריכה התייחסות בו-זמנית למספר מטלות שניתן למלאן במספר דרכים (אסטרטגיות חשיבה) כגון: מנייה בנפרד של כל קבוצה, התאמה של אחד לאחד (השוואת קבוצות), בדיקת הפער (הפרש) בין הקבוצות, מניית ילדי הגן, התאמת הכוסות והצלחות למספר ילדי הגן. כל מטלה היא חלק אחד מתהליך מורכב של פתרון בעיות. מהאופן שבו הוצגה, המשימה נראית קשה לילד עקב ריבוי שלביה. הוא מבולבל וחסר כיוון. הגננת הבחינה בכך שהמטלה קשה, ואכן ניסתה לפשט אותה, אך לעתים תסכול התחלתי קוטע את היכולת להתמיד בהתנסות. בדוגמה שהוצגה, ההתמודדות המתסכלת גרמה לעמיר להפסיק לפני שהשלים את המטלה, ויש לשער שהיא פגעה בתחושת היכולת והמסוגלות שלו.

הדוגמה השנייה מראה כיצד משימה בדרגת קושי נמוכה מדי עלולה גם היא לערער את תחושת המסוגלות.

מטלה קלה מדי:

הסיצת בגן פונה אל: "אתה אוכן אצור אי בצריכת השולחן

לארוחה?"

אל ניגע אלאכה.

סיצת: "שיק את הלחות אל השולחן."

אל: "סייאתי" (חצר אטבח).

סיצת: "שיק אעלן איז כל צלחת."

אל: "סייאתי."

סיצת: "שיק כוס איז כל צלחת."

כסיק צריכת השולחן, אלאר אל אסיצת: "זה היה אצלכן, אלה

אאת אי כל פסק אשיל אכד?"

בדוגמה זו קיבל הילד הכוונה מפורטת מדי במשימה פשוטה יחסית, וייתכן שהשתעמם וגם הייתה לו הרגשה שלא סומכים על יכולתו. יש סכנה שתופחת עקב כך תחושת המסוגלות של הילד, ואמירותיו אכן מבטאות זאת.

אינטראקציה בין ילדים כמקדמת למידה

ותהליכים קוגניטיביים

התפתחות קוגניטיבית היא תהליך בלתי נפרד ממגוון ההתנסויות החברתיות שילדים חווים (Rogoff, 1990). בסעיף הקודם הודגשה חשיבות האינטראקציה הנכונה בין גננות לבין ילדים כבסיס ללמידה וחשיבה. מרכיב חשוב נוסף הוא השפעות הגומלין של ילדים במהלך למידה קבוצתית. **ילדים ברמות תפקוד שונות המעורבים במשימות קבוצתיות הם גורם משמעותי בקידום קוגניציה ולמידה, נוסף לתפקידו של המבוגר.**

פעילות קבוצתית של ילדים ברמות תפקוד שונות משפיעה לטובה על תהליכי זיכרון וקבלת החלטות וכן על יכולת ההתייחסות לנקודות ראות שונות בעת הניסיון לפתור בעיות במשותף. עבודה בקבוצות קטנות היא אחד האמצעים ליישום עקרון הקוגניציה בהקשר חברתי.

ילדי הגן שותפים באינטראקציות חברתיות ספונטניות ויזומות כאחד: במהלך שיחות, בזמן משחק סימבולי וסוציו-דרמתי, בפעילויות ליד שולחן ובחצר.

בפעילויות ספונטניות יומיומיות, הילדים בוחרים בעצמם את השותפים לפעילות (חברים), ולרוב הגננות אינן מתערבות בבחירה. בעבודה היזומה על-ידי הגננת בקבוצות קטנות, הגננת משפיעה על הרכב קבוצת הילדים בכמה ממדים: מידת האחידות ברמות התפקוד (קבוצה הומוגנית או הטרוגנית), גודל הקבוצה, סוג הפעילות, מידת ההכוונה במהלך העשייה. בעת בניית "קבוצות עבודה", חשוב שהגננת תביא בחשבון את הממדים האלה ותגוון בהתאם למטרות שהציבה לעצמה.

כיצד מרכיבים קבוצות לפעילות משותפת?

✓ **מידת האחידות בקבוצה (קבוצות הומוגניות והטרוגניות)**
חשוב שילדים יתנסו בקבוצות בעלות הרכבים שונים מבחינת אחידות התפקוד. לכל מצב (הטרוגניות/הומוגניות) אפיונים שונים, המאפשרים לילדים להפיק תועלת בצורות שונות. גיוון בהרכב הקבוצות יוצר גמישות בתפיסת הילדים את יכולותיהם ובתפיסתם את האחרים: "לעתים אני מיומן יותר בקבוצה ולעתים פחות", "לעתים אני מוביל ולעתים מובל", "לעתים אני עוזר לאחרים ולעתים עלי להיעזר בהם", "אני לומד או מלמד". יחסיות זו בתפיסה עוזרת לכל ילד להבין את העולם

הסובב באופן שאינו מוחלט או סטראוטיפי. הבנת היחסיות יכולה לתרום תרומה משמעותית לילדים בעלי דפוסי שונים: "נמנעים", "שתלטנים", בעלי דפוס חשיבה "נוקשים" או "גמישים" וכו'.

גננות שומרות לעתים על קבוצות קבועות לאורך השנה מתוך הנחה שכך קל יותר לילדים להסתגל וללמוד בצורה "מסודרת". ההשתייכות לאותה הקבוצה במשך כל השנה (בין אם הומוגנית או הטרוגנית) עלולה לפגוע בהתפתחותו האישית של הילד. לקבוצה **בעלת תפקוד דומה** (קבוצה הומוגנית) מקבצים יחד ילדים בעלי אפיונים אחידים יחסית, לדוגמה: ילדים בעלי יכולת מילולית דומה, בעלי אפיונים אישיותיים דומים וכו'. בקבוצה מסוג זה, המטרות הן אחידות לכל חברי הקבוצה; לעתים הן מכוונות לתחומי הקושי המשותפים ופעמים אחרות- לתחומי החוזק. לדוגמה: הגננת מתכננת פעילויות לפיתוח ההבעה המילולית, להבנת רצף של תהליך, לשחזור של חומר שנלמד בגן וכו'. בקבוצה הומוגנית, הילדים רואים סביבם תפקוד דומה לשלהם, ומתאפשרת פעילות משותפת.

בקבוצה שבה משתתפים ילדים בעלי **רמות תפקוד שונות**, יכולה להיווצר אינטראקציה איכותית ומשמעותית, שבה כל אחד מהילדים יפיק תועלת באופן שונה: ילדים מתקשים ייחשפו לדרכי חשיבה שמביעים ילדים אחרים בקבוצה, יוכלו לקבל עזרה מילדים מעט מיומנים יותר ויהיו שותפים לתוצרים קבוצתיים שייתכן שלא היו מגיעים אליהם בקבוצה הומוגנית. בקבוצה בעלת הרכב הטרוגני שמתנסה בסוגי פעילויות שונות, גם מתאפשרת תפיסה גמישה ולא סטראוטיפית במה שנוגע להגדרת הילד "המתקשה" או "החזק": בפעילויות ובהרכבים

מסוימים, אותו ילד עצמו נתפס לעתים כמתקשה וזקוק לעזרה, ופעמים אחרות הוא החזק והעוזר לאחרים.

ילדים ברמת תפקוד גבוהה יותר בקבוצה ההטרוגנית, יוכלו לחוות מצבי "מנהיגות" (שלא תמיד מובטחת להם בקבוצה הומוגנית), יוכלו לחוות חוויה של הגשת עזרה, שתגביר מצדה את תחושת המסוגלות שלהם.

בהרכבת קבוצה הטרוגנית יש להימנע מפערים גדולים מדי בין חברי הקבוצה. המצב הרצוי הוא זה שבו לא "מפגשים בין הקצוות" ושההבדלים בין הילדים אינם קיצוניים.

בשיחות ובדיונים המתקיימים בקבוצה הטרוגנית, יש הזדמנות לשמוע דעות מגוונות, פתרונות שונים לאותה בעיה, הסכמות והתנגדויות המחייבות משא ומתן. כל אלה מפרים ומקדמים את הידע המשותף שמתגבש בין המשתתפים, וכל משתתף יפנים ויטמיע ידע זה בהתאם ליכולתו.

✓ גודל הקבוצה

קבוצות עבודה ומשחק בגן הילדים הן בעלות גודל משתנה. כאשר הבחירה היא בידי הילדים, יש הבוחרים לפעול לבד, בזוגות, בשלישיות או בקבוצות גדולות יותר. כאשר ההחלטה היא של הגננת, ביכולתה להרכיב קבוצות במספרים משתנים, החל מעבודה בזוגות ועד קבוצה של כ-5 ילדים (קבוצה קטנה), או עבודה עם ילדים רבים: 10-12, מחצית הגן, מפגש במליאה (קבוצות גדולות).

מספר הילדים בקבוצה משפיע על כמה ממדים:

- **יכולתו של המבוגר להתייחס באופן אישי לכל אחד מחברי הקבוצה** תוך התייחסות מובחנת ומותאמת לצרכים האישיים. לדוגמה: מבוגר יוכל לתת חיזוק ומשוב מוגברים

בקבוצה קטנה, לעומת יכולתו לעשות זאת בקבוצה גדולה. בקבוצה קטנה גם ניתן לעמוד על קשיים ספציפיים של ילדים כמו גם על התעניינות מיוחדות.

- **סוג האינטראקציה** שנוצרת בין ילדי הקבוצה: כמות השיחות, סוג וכמות הוויכוחים, דיונים וקונפליקטים, דרך קבלת ההחלטות, מידת ההדדיות בין הילדים וכו'. לדוגמה: בקבוצה של פחות מ-5 ילדים, ייתכן שלא ייווצרו די תהליכים בין הילדים לבין עצמם, והמבוגר הוא שיוביל את המהלכים השונים, או לחלופין, הילד הדומיננטי בקבוצה.
- **מידת האחריות על הידע** שילדים מקבלים על עצמם: בקבוצות גדולות, הפרט עלול להימנע מקבלת אחריות על ידע מתוך תחושה ש"יש על מי לסמוך". לדוגמה: במצב של שאילת שאלות, ייתכן שילד (לעתים ילד מתקשה) יעדיף ש"מישהו אחר יענה כי אולי התשובה שלי לא נכונה", למרות שהתשובה ידועה לו.

במצב המצריך פתרון לבעיה, תיתכן תופעה של **"פיזור האחריות"** בין המשתתפים, שבה כל פרט מגלגל את האחריות אל האחר ובכך פוטר עצמו מנקיטת עמדה.

בקבוצה קטנה, לעומת זאת, כל ילד מתבקש בסבב להביע עמדה בכל נושא ונושא, דבר המגביר את אחריותו על הידע. בקבוצה קטנה קורה שילדים תופסים את פניית המבוגר כישירה מדי ומאיימת, והם יתבטאו ביתר חופשיות בהרכבים גדולים יותר. ההחלטה לגבי מספר הילדים שמוזמנים לקבוצה צריכה להתחשב בממדים האלה בהתאם למטרות שהוגדרו ובהתאם לצורכי הילדים.

✓ סוג הפעילות

לעתים רמת התפקוד של ילדים משתנה בהתאם לסוג הפעילות. לדוגמה: ילד "חלש" בתחום השפתי יהיה דווקא "חזק" במיומנויות של גזירה, הדבקה וציור.

ילדים עשויים לגלות "מומחיות" בתחומים ובמטלות מסוימים ובו-בזמן לגלות קשיים בתחומים אחרים. עיקרון זה יש להביא בחשבון בעת תכנון הפעילויות המוצעות לקבוצה. מידת הגיוון בסוגי הפעילויות המוצעות יכולה להשפיע על סוג היחסים הנוצרים בין הילדים ועל הדרך שבה תתפתח למידתם המשותפת. כאשר המטלה היא מסוג שבו הילדים מיומנים ומומחים, הם ישמשו לא פעם בתפקיד "מגישי עזרה". במטלה שבה הם פחות מיומנים, ואילו ילדים אחרים "מומחים" בה, הם יהיו בתפקיד של "מקבלי עזרה".

חשוב אפוא שהגננת תרכיב קבוצות תוך התייחסות לממדים השונים שתוארו, וחשוב שהגננת תגוון בהרכבי הקבוצות, בגודלן ובסוגי הפעילויות. גם חשוב שמידת ההכוונה והתיווך של הגננת תותאם לתהליכים שמתרחשים בקבוצות השונות, לאופי הקבוצה ולצורכי הילדים.

סיכום



בעת הרכבת קבוצות נחשוב על הגורמים הבאים:

- מידת האחידות בתפקוד הילדים (הומוגניות, הטרוגניות)
- גודל הקבוצה
- סוג הפעילות

ב. ילדים משוחחים:

קידום תהליכים קוגניטיביים במהלך שיחות מזדמנות בחיי היום-יום

- ✓ לרוב יש נושא משותף שחשוב להתמיד בו כדי להמשיך את רצף השיחה.
- ✓ לרוב יש לדובר ציפיות לתגובות מצד המאזין.
- ✓ לעיתים נשאלות שאלות וניתנות תשובות.
- ✓ תוכן השיחה כולל הבעת דעות, קבלתן או דחייתן.
- ✓ לעיתים נעשה ניסיון לשכנע את השני בעמדות ובהצעות.
- ✓ ייתכנו סוגי תגובות שונים המביעים הסכמות לצד דברי ביקורת, הנחיות, הבהרות. חלק מהתגובות מובעות באופן מילולי וחלקן באופן לא-מילולי (הנגנת הקול, הבעות פנים וכו').
- ✓ מתקיים, "לפי תור", רצף של תגובות המאזין לאמירותיו של הדובר. קיומו של רצף זה עשוי לקדם את השיחה או לבלום את המשכה.
- בכל המרכיבים שצוינו מעורבים **תהליכים קוגניטיביים**: הבנה של רצף בתוך נושא, הסקת מסקנות, הנמקה, תכנון של רעיונות, פתרון בעיות.

כיצד תעודד הגננת שיחות בין ילדים ותרחיב תהליכים קוגניטיביים?

הגננת לא אמורה להיות שותפה לשיחות חופשיות של הילדים, אך עליה ליצור ולארגן את הגן כך שיאפשר קיומן של שיחות כאלה. היא מספקת לילדים מרחב הזדמנויות ואפשרויות

היחס בין חשיבה לשפה מעורר עניין רב בקרב חוקרים זה מאות שנים. מילים ומחשבות תלויות זו בזו. נוסף להיבט התקשורתי, לשפה (הדבורה והכתובה) תפקיד מרכזי ברכישת ידע, העברתו ועיבודו.

שיחה ספונטנית בין גננת לילדים ובין הילדים לבין עצמם עשויה לטפח ולקדם תהליכי חשיבה. בלום-קולקה והוק-טגליכט, (2002) מתייחסות לאפיונות השיחה, המתארגנת סביב מסגרת נושאית משותפת במהלך פעילות כלשהי בין ילדים. ואכן, ניתן לראות זאת בעת פנייה של ילד לקבל עזרה בהרכבת פאזל, בעת שילדי הגן עורכים שולחנות לארוחה, בעת הקראת סיפור ודיון בתוכנו, בעת מריבה בין ילדים, כאשר ניתנים הסברים בין ילדים ועוד. בכל אלה, ובמצבים רבים אחרים, מתעוררים דיונים, שיחות ודיאלוגים שונים, שמסייעים לעשייה ולאינטראקציה.

מה קורה במהלך שיחה?

במהלך שיחה מתרחשים תהליכים מגוונים ומלאי תוכן. תהליכים אלה נעים על פני רצף. בקצהו האחד תהליכים מודעים, בעלי ביטוי מפורש, ובקצהו השני היבטים בלתי מודעים שאינם מבוטאים מפורשות (Karmiloff Smith, 1981). להלן מספר מאפיינים של שיחה:

- ✓ יש לפחות שני משתתפים: דובר ומאזין.

קיימות טכניקות שונות, נלמדות, לעודד שיחה זורמת. חשוב שהגננת תשתמש בדרכי תגובה שאינן בולמות את השיחות בין הילדים.

מה מקדם שיחה ומה בולם אותה?

קיימת נטייה לשאול שאלות כדי לקדם שיחה ש"נתקעה", כי מקובל להניח ששאלות מעודדות מחשבה, מעוררות עניין וקשב אצל הילדים ומקדמות המשך שיחה.

כנגד הנחה זו, מחקרים בנושא מלמדים שטכניקת השאלה איננה מוצלחת בכל המקרים. לעתים המחנך ממוקד מדי בתשובה מסוימת ודוחה את שאר התשובות. במקום לחשוב, הילד לומד אז לנחש את התשובה "הנכונה", מאבד מביטחונו העצמי ומתחיל לפקפק בידיעותיו. ייתכן שהילד יודע את התשובה, אבל ריבוי השאלות ואווירת המבחן שנוצרת, גורמים לו בלבול ומבוכה, מונעים ממנו להשיב וייתכן שאף מצמצמים את יכולתו לחשוב.

תצפיות בכיתות ובגנים העלו שמחנכים שואלים שאלות בתדירות גבוהה ביותר. המחנכים "יודעים" בדרך כלל את התשובות לשאלות, ולרוב מתקבלות תשובות מצומצמות ו"דלות".

שאלות רבות מדי המוצגות בתדירות גבוהה, ושהתשובות להן ידועות לגננת מראש, מפריעות לפעילותו של הילד, ויש להן השפעה בולמת. הילד חש שהן באות לבדוק אותו ולא לברר משהו בכנות (דיין ותובל, 1994).

לשוחח על נושאים מגוונים, היא מהווה דוגמה להקשבה מתוך עניין אמיתי, סקרנות ופליאה, היא מרחיבה את דבריהם של הילדים על ידי בקשה אמיתית להבהרה, להסבר, להנמקה. כמו כן היא משוחחת עם הילדים בשפה תקנית ועשירה בעלת אוצר מילים רחב ומגוון (צימרמן ובלום-קולקה, 2002).

לעתים, שיחות בין ילדים "נתקעות", או שאינן נוצרות כלל. הדבר בולט בעיקר אצל ילדים מתקשים. במקרים אלה נחוצים התערבות ותיווך מצד הגננת שייגבירו את מודעותם של הילדים לתהליכים בשיחה. לשם כך, חשוב שהגננת תשאל את עצמה מהן הסיבות שבגללן ילדים אינם משוחחים או אינם מפתחים שיחה שהחלה:

- ✓ האם במהלך השיחה הילדים מתייחסים ומקשיבים לנאמר?
 - ✓ האם הילדים שומרים על תור או שהם מדברים בו-זמנית?
 - ✓ האם הילדים מתייחסים לקצב התגובה של בני שיחם, שלעיתים הוא אטי יותר?
 - ✓ האם הילדים יודעים לשאול שאלות כאשר הדבר מתבקש?
 - ✓ האם הילדים עונים על שאלות בצורה עניינית וברורה למאזין?
 - ✓ האם הילדים ממוקדים בנושא משותף, או שהם "מתפזרים" רוב הזמן?
 - ✓ האם הילדים מגוונים את דרכי התבטאותם למטרות שונות (מביעים רגשות, מבקשים עזרה או הבהרות, מתלוננים וכו')?
- שאלות אלה ואחרות יעזרו לגננת להבין את הסיבות לאי-קיומן של שיחות, ובהתאם לכך היא תחליט על דרכי תיווך מתאימות.

דוגמה:

יוסי: ראית ואמרי צאצא'ס ליד ארגל החול ומתכננים להצביר חול
בארצה לפניך אחרת בחצר לפי בקשת הגננת.
יוסי: "נשים חול בארצה."
ראנית: "אני חופרת באר."
צאצא: "יש לי איק, אני יכול לשחק."
יוסי: "אני דוחף את הארצה..."
צאצא: "לשחק לך איק?"
ראנית: "צריך לשים חול בארצה..."
צאצא: "אניפה נשחק איק?"

הגננת רואה שהאמירות השונות אינן מובילות את חברות
הילדים לעשייה כלשהי:
הם אינם מאזינים זה לזה, אין רצף של תגובות, אין תכנון וכו'.
הגננת ניגשת לסייע לילדים בהתמודדות עם המטלה ופונה
אליהם בשאלות: "מה ביקשתי מכם לעשות?", "למה חפרתם
בור?", "איך תעבירו את החול?" וכו'.
בתחילה הילדים אינם משיבים כלל על שאלותיה ואחר כך הם
עונים בצורה מתגוננת ולא עניינית: "זה הוא עשה!", "אני
רציתי להעביר את החול" וכו'.
באירוע זה לא התרחש תהליך חשיבתי מקדם, לא נצפה שיפור
באופן ההתארגנות ובאינטראקציה בין הילדים. לא חלה
התקדמות בשיחה, והפעילות נבלמה.
**להלן מספר אמצעים מילוליים וטכניקות פשוט* שעדיפים
על שאלות:**

* טכניקות פשוט הן תגובות מילוליות שמציגות בעיה בצורה פשוטה יותר,
ובכך הן מאפשרות המשך של שיחה והיחלוצות ממצבים "תקועים".

• **הצעה:** ילד "נתקע" באמצע שיחה. במקום לשאול אותו "מה
רצית לספר?", "מה זה היה?", איפה זה קרה?" וכו', ניתן
להציע לו דרך חלופית, או בחירה בין מספר דרכים חלופיות
שיעזרו לו להמשיך את הרעיון.

לדוגמה, ילד מספר:

"אתמול הלכתי ברחוב וראיתי אלוט ... שכחתי איך קוראים
לאלוט הזה... ככה שיש לנו בגן ... אתמול ראיתי... והלא נסע
למקום הזה..."

במקום לאלוט "אמה אתה מתכוון? תנסה להיזכר איך קוראים
לאלוט" ואז, הגננת מציצה: "בוא תראה לי איזה אלוט זה היה,
אחרת שיש ככה בגן."

הילד ניגש לקופסת האכיליות, מוציא אמבולנס ואמרי: "ככה."
הגננת: "לאלוט הזה קוראים אמבולנס. מצייר ציור אגן דוד אדום."
(מציצה). "זה אלוט שמסיע חולים... אתמול הלכתי ברחוב וראיתי
אמבולנס..."

הילד: "הוא לוקח חולים לבית חולים ואתמול... והלא צעה איא
איא, וכל האכיליות בכביש על הצדה ונתנו לו לזבור."
בהמשך מתנהלת שיחה צנינית בלשון, שבה מרחיבים את הידע
על שירותי חירום, על חוקי תנועה, על התחשבות באחר וכו'.

• **מיקוד תשומת הלב:** לעיתים ילדים נתרמים מתגובה מצד
המבוגר שממקדת את תשומת לבם בהיבטים שונים של
הפעילות (רצף האירועים, תכונות רלוונטיות וכו').
לדוגמה: הגננת מבקשת שיוסי יתאר תמונה מתוך אלבום
משפחתי. יוסי שותק. במקום לשאול "מה אתה רואה?",
"מי בתמונות?", "איך קוראים להם?" - הגננת מתכוונת

בתמונות וממקדת את תשומת לבו: "שים לב איך האנשים לבושים, אני רואה שיצאתם לטיול..."
יוסי נענה לאמירות הגננת ומוסיף: "כאן נסענו בג'יפ. לבשתי את הכובע הזה כי הייתה רוח..."
אמירותיה של הגננת הצליחו למקד את תשומת לבו של יוסי, להליבו אותו ועזרו לו בשחזור החוויה. יוסי הצליח לתאר את התמונות באלבום בלי שנוצרה אווירת מבחן ושאלת שאלות בולמות. ³

לדוגמה:

- **מעורבות בפעילות:** לעתים רצוי לשבת סמוך לקבוצת ילדים הפועלים יחד, לצפות במתרחש ולהקשיב לשיחות המתפתחות במהלך הפעילות בלי לשאול שאלות. שאלות כגון "מה אתם עושים עכשיו?", או "ספרו לי מה קורה?" – עלולות להפריע למהלך העשייה ולקטוע את הפעילות. ילדים שיהיו מעוניינים לספר, יעשו זאת ביזמתם ולא כתשובה לשאלה.

- **שינון וחזקת הזיכרון:** יש מצבים המצריכים היזכרות באירועים, בפרטים שנוגעים להם, בכללים וחוקים של הגן וכו'. לעתים ילדים מתקשים להיזכר, או שאינם מסוגלים לארגן את רצף הרעיונות בתשובה. במצבים כאלה, במקום לשאול "אתם זוכרים מה קרה?", או "איך קוראים לזה?", או "מה הבטחתם?" עדיף להזכיר מה קרה, לנקוב בשם שנשכח, לחזור על ההבטחה שניתנה, או להזכיר חוקים שנקבעו.

לדוגמה: אורי מכניס את המריצה מהחצר לתוך הגן, למרות שיום קודם הדגישה הגננת שהדבר אסור.
במקום לשאול "מה אמרתי אתמול? איפה המקום שמותר לשחק במריצה? באילו משחקים מותר לשחק בתוך הגן?" הגננת מחליטה **לשנן ולחזק** את זיכרונו: "אורי, תזכור שאצלנו בגן לא מכניסים מריצות פנימה", או "אחד מחוקי הגן שלנו אומר שמקומה של המריצה בחצר" וכו'. תגובה כזו אינה מאיימת, אך מבקרת התנהגות בלתי רצויה תוך הבהרת החוק. בכך הגננת יכולה לעזור בשינון החוק ובהפנמתו.

גננת מתקרבת לקבוצת ילדים שחוגגים יום הולדת לבלבות. כל אחד צסוק בבובה משלו, בוי תיאוס בנייהס, אלל זיאניס ואלל קבלת החלטות לגבי תכנון המשחק. הגננת רואה באירוע זה הזדמנות לפיתוח תהליכי חשיבה מתקדמים יותר. היא מתעשרת בוי להפריע ומתבוננת בהס בצנין (בוי מיליס). לאחר מספר שניות פונה אליה רון לאמרת: "לבלבה שלי יש יום הולדת, ואני צולה לה מסיבה".
שירי: "גם שלי יש."

שני ילדים נוספים מתקרבים אליהן הם צס בבלבות.
גננת: "אפשר לחגוג לכל בובה בנפרד, או אפשר גם לארגן להן מסיבה משותפת."
אירוע זה מתחילה להתנהל שיחה שאמרתה לתכנן יום הולדת משותף לכל הבבלבות תוך חלוקת תפקידים בין הילדים.
רון: "אני אחלק באבה ואמתקים בצלחות."
גילי: "אני אקט לכל אחת כיסא יום הולדת."
שירי: "אני את רוצה לקטט?"
גילי: "צס צליס בחול?"
שירי: "לא צליס, תכין פרחים מנייר בצבאני..."

מעורבותה של הגננת בפעילות, למרות שהתבטאה בעיקר בנוכחותה הפיזית בקרבת מקום בלי שנטלה יזמה כלשהי, עודדה את הילדים לפנות אליה. בעקבות זאת חלה תפנית באופן הפעילות והחל תהליך של שיחה, תכנון, הצעות, דיון וחשיבה משותפת. כל אלה חסרו במשחק ההתחלתי.

● **הצגת חלופות:** יש מצבים שבהם ילדים מתקשים להשיב על שאלה, להיזכר במידע מסוים שהתבקשו לתת, או להמציא פתרונות אפשריים לבעיה שנוצרה. במקום לשאול את הילד, להציע לו פתרון, או לתת לו את התשובה הנכונה – הצגת חלופות היא אסטרטגיה חינוכית-לימודית שעשויה לקדם אותו בניסיונותיו להתמודד עם הקושי, בלי לוותר על מקומו הפעיל בחשיבה. אצל ילדים קטנים או ילדים מתקשים, נבחרות חלופות שחלקן אבסורדיות, בלתי הגיוניות או הומוריסטיות, בצד החלופה הנכונה. ניגודים אלה בין האפשרויות שמוצגות לבחירה מקרבים את הילד להבנת התשובה הנכונה באמצעות שלילת הבלתי הגיוני.

דוגמה:

במפגש קבוצתי, הגננת שואלת את הילדים האם ידוע להם ממה עשוי קרח. הילדים שותקים. הגננת מציגה בפניהם קוביות קרח, הם ממששים, טועמים, ומגיבים בתשובות, כגון: "זה קר", "זה נדבק", "כמו שלג", "זה עשוי מברד". הגננת מציגה מספר אפשרויות: "ייתכן שקרח עשוי מזכוכית, ייתכן שהוא עשוי מפלסטיק, או אולי ממים שהתקררו עד שקפאו". בדרך לתשובה הנכונה, מתקיים תהליך חשיבתי הכולל: בדיקת

כל אחת מהאפשרויות שניתנו, הסכמה או שלילתה של כל אחת בהתאם להתנסויות קודמות ועכשוויות, השוואה בין חומרים, דיונים וקבלת דעות של אחרים וכו'.

● **ייחוס הבלתי ידוע לידוע:** התמודדות עם מטלה בלתי ידועה ובלתי מובנת נעשית לעתים על-ידי יצירת קישורים וחיבורים עם מטלות קודמות הנראות דומות לזו החדשה. לגננת תפקיד חשוב ביישום אסטרטגיה זו על-ידי הכוונת הילד לביצוע החיבורים והקישורים.

דוגמאות:

א. דינה לגננת: "א'ק צו'ס סר'ט יפה ל'ב'בה, כ'ה שאק'ש' א'ה את הע'צ'רת?"

היא מ'י'שה לגננת סר'ט ארוך ורחב ומ'צ'פה שהיא חב'צ' פ'צ'ול'ה כ'ל'שה. (דינה לא ברור שא'ז'בר בק'ש'רה.)

הגננת: "דינה, א'ני ל'זכ'רת ש'א'ד'ת כ'בר א'ק'ש'ר ש'רוך ב'נ'צ'ל! א'ק'ש'ר סר'ט ל'ה מ'אל'ז ד'א'ה."

ב. יו'סי מ'נס'ה א'פת'ח מ'כ'סה ש'ל ק'פ'סה, מ'וש'ק את המ'כ'סה וא'י'ן מ'ל'י'ח א'פת'ח.

הוא כ'ונה לגננת: "ח'פת'ח' א'י'."

הגננת: "אתה י'ד'ע א'י'ק פ'ות'ח'ס פ'ק'ק ש'ל ב'ק'ב'וק, מ'ס'ל'ב'ק'ס א'ל'ח'ל. המ'כ'סה ה'י'ה נ'פת'ח כ'א'ן פ'ק'ק ש'ל ב'ק'ב'וק."



אמצעים מילוליים וטכניקות פישוט עדיפים על שאלות, ואלה הם:

- הצעה
- מיקוד תשומת לב
- הצעת חלופות
- שינון וחזיון הזיכרון
- מעורבות בפעילות
- ייחוס הבלתי ידוע לידוע

(מעובד על-פי: Blank, 1973; דיין ותובל, 1994)

מתי חשוב לשאול שאלות?

יש מצבים שבהם עדיף **לשאול שאלות** על פני כל טכניקה אחרת:

1. **להבהרה**, כשילד אמר משהו בלתי מובן: "למה אתה מתכוון...", או "התכוונת להגיד שמפריעים לך?"
2. **לקבלת מידע** המצוי בידי הילד ואינו מצוי בידי גננת: "מצאת את התיק שאבד לך?", "איך הולך בחוג קארטה?"
3. **לבחינה**: כשהגננת רוצה לדעת אם הילד יודע עובדה או מילה מסוימת: "אתה יודע מה צריך להביא לטיול?", "הבנת למה מסוכן לטפס על הגדר?", "אתה יודע מה אומר האור האדום ברמזור?"

במצבים אלה שימוש בשאלות עוזר ומקדם אינטראקציה.

• מתי חשוב לשאול שאלות?

- * להבהרה
- * לקבלת מידע
- * לבחינה

הבה ונקשיב לשיחות בין ילדים... (דוגמאות)

בדוגמאות הבאות מובאות שיחות של ילדים המתפקדים ברמות התפתחות שונות. כל אחת מהדוגמאות מייצגת שיחה בין ילדים ש"נתקעת" ברגע מסוים. התערבותה של הגננת בשיחות באה להדגים כיצד ניתן לנצל מצבים מזדמנים אלה לאירועי למידה ולפיתוח משמעותי של הליכי חשיבה. לעתים מתקיים תהליך חשיבתי ממש עם סיומה של השיחה (ראו דוגמה להלן: "הבובה חולה"), בעוד ששיחות אחרות מהוות תחילתו של פרויקט לטווח ארוך (ראו דוגמה: "בוא נזרע חרצן של זית" עמ' 44).

דוגמאות

שיחה מס' 1: "הבובה חולה"

נורית: *אחנה בסנית הבובות:*

נורית: *"אני רוצה את הבובה הזאת."*

חנה: *(ארוקנת סולסה le כלי אלו): "אני האמא."*

נורית: *"היא חולה."*

חנה: *"בישלת ארק. באלו לאלו!"*

נורית: *(משכיבה את הבובה בצללה): "האליקס ארמא."*

מרגע זה מתנהלת שיחה. למרות שהילדות מתבטאות במבעים קצרים, יש נושא משותף, יש רצף הגיוני בין האמירות, הקשבה הדדית ותכנון ראשוני של מספר מהלכים ("תחזיקי את הבובה, אני בודקת", "כואב לה בבטן", "אני עושה לה זריקה").



מה קרה בשיחה?

נורית וחנה אינן קשובות האחת לשנייה, אינן מגיבות בהתאם לאמירות, אין להן נושא משותף. כל אחת דוברת בתורה, אך אינה מאזינה. הן נראות "זו ליד זו" ולא "זו עם זו". מצב זה אמנם אופייני לילדים צעירים, אך יכול גם לרמז על צורך בהכוונה מצד מבוגר.

כיצד תתרום הגננת לפיתוח שיחה ולקידום תהליכי חשיבה?

הגננת נקשת לפנית הבאות. היא פונה לנורית, אחת בידה ואקרכת אותה עם צליל הבובה אל חנה הישבת ליד השולחן. גננת: "נורית, באי נאכל לפני שנק ארופא" (הצעה) "חנה הכינה אוכל" (הבהרה ואתן מידע).

פונה לחנה: "בישלת ארק ... " (הבהרה).

חנה: "ארק צוף".

נורית: "גם אני צעיתי ארק אתמול".

גננת: "אפי, כולנו אהבות ארק. אולי נשב לאכול יחד..." (הצעה).

(ישבות ואוכלות).

נורית: "הארק טציס".

חנה: "אני צעיתי".

נורית: "טציס".

הגננת: "אחרי האוכל נק עם הבובה ארופא" (הצעה להרחבת השיחה).

חנה: "הבובה חולה?".

נורית: "יש לה חום".

הגננת מניחה לידן תיק עם אביזרי רופא ומתרחקת (תגובה לא מילולית שמארגנת את הסביבה הפיזית).

חנה: "אני הרופאה. תביאי את הבובה..."

שיחה מס' 2: "בוא נזרע חרצן של זית"
 יוסי: "שאצתי שק חרצן של זית, צאח 98"
 דנה: "אך תזרע."
 (זרע חרצן באדמה.)
 דנה: "אתה רואה? לא צאח 98"
 יוסי: "אולי אחר יצאח."
 דנה: "אחר ידרכו על האדמה ולא יצאח."
 יוסי: "צריך להשקות."
 (משקים ואחכיק...)
 דנה: "זה לא יצאח."
 יוסי: "זה כן..."

מה קרה בשיחה?

יוסי זרע שיחה וציפה לתגובתה של דנה. דנה הגיבה מידית בהצעה לפעולה (לזרוע את החרצן). הייתה הסקת מסקנות של יוסי, שמצביעה על קיומו של ידע מסוים בנושא הזריעה ("צריך לחכות", "צריך להשקות"). גם הייתה השערת השערות אצל שניהם ("ידרכו על האדמה זה לא יצאח", "אולי אחר יצאח"). לבסוף השיחה "נתקעה" בהתנצחות ("לא יצאח", "זה כן").

כיצד תתרום הגננת לפיתוח תהליכי חשיבה סביב השיחה?
 הגננת הקשיבה לשיחה וזיהתה שני היבטים חשובים:
 1. מתנהלת שיחה עם פוטנציאל למידה בנושא משמעותי לילדים ("צמיחה בטבע");
 2. הילדים מגלים ידע אינטואיטיבי או מבוסס על התנסויות קודמות (בעיקר יוסי), שניתן להרחיבו;
 3. השיחה "נתקעה" בלי שנבדקו ההשערות שהועלו;

4. הילדים משערים השערות שיש לבדוק ומסיקים מסקנות שיש לנמקן.

הגננת מחליטה לנצל אירוע מזדמן זה כדי לאפשר תהליכי חשיבה יעילים יותר ולמידה מתוך ההקשר. עליה לנסות להבין מהי כוונת הילדים באמירות השונות שהעלו כדי לסייע בתהליכים הבאים: הגדרת הבעיה, העלאת השערות ובדיקתן, דיון על המסקנות השונות ותיקון טעויות, ניסוח מחדש של השערות לאור התובנות החדשות, בדיקה מחדשת. כל זאת, תוך שימוש בדרכי התערבות מילוליות ולא מילוליות: שימוש בטכניקות פשוט, שימוש זהיר בשאלות מנחות, מודעות לחלופות אפשריות לשאלת שאלות. הצעה למודל חשיבה:

הגדרת הבעיה: האם נכון שחרצן של זית מצמיח עץ?
התייחסות להשערות שהילדים העלו:

1. כן יצמח עץ.
2. אם לא היום אז מחר.
3. אם ידרכו על האדמה לא יצמח.
4. אם נשקה יצמח.

בדיקת ההשערות עם הילדים - הבדיקה יכולה לתת מענה מידי לשאלה, או שהנושא הופך לפרויקט חקר מתמשך כגון: **חיפוש אחר מקורות מידע** כגון עיון באנציקלופדיות, ריאיון עם חקלאי (מענה מיד).

תכנון של ניסוי כדי לעקוב אחר רצף התהליכים שמתקיימים בטבע (זריעת זרעים מסוגים שונים). אפשר ללוות את הניסויים בתצפיות ורישומים גרפיים על נייר לתיעוד ולמעקב אחר התהליך (פרויקט-חקר מתמשך).
תיקון טעויות וניסוח מחדש של השערות המבוסס על הידע שנשאב מהמקורות שנבדקו.

ג. ילדים משחקים:

קידום תהליכים קוגניטיביים במהלך המשחק הסימבולי והסוציו-דרמטי

חשיבתו הסימבולית של הילד. זאת, בצד השפה, האמנות, הקריאה והכתיבה (Berk, 1994).

שלבים בהתפתחות המשחק

הספרות המקצועית מונה שלושה ממדים מהותיים במשחק הקשורים זה בזה:

- משחק עצמי ואופן הפעלת החפצים במשחק
 - מידת האינטראקציה עם אחרים במהלך המשחק
 - מידת ההדמיה וההסמלה במשחק (סימבוליזציה)
- ניתן לתאר ששה שלבים שבהם קיימת התייחסות לשלושת הממדים שצוינו (Sheridan, Foley, Radlinkski, 1995). בשלושת השלבים הראשונים מתוארת בעיקר יכולתו של הילד ביחס להפעלת החפצים במשחק. בשלבים הרביעי והחמישי מתוארת התפתחות היחס כלפי הזולת. בשלב האחרון מתוארת מידת ההסמלה במשחק. להלן שישה השלבים:

1. משחק תחושת-מטורי
2. משחק תפקודי (פונקציונלי)
3. משחק בונה (קונסטרוקטיבי)
4. משחק הנוגע לעצמי בלבד
5. משחק הנוגע לאחר
6. משחק סימבולי

תרומתו של המשחק להתפתחות הילד נחקרה רבות על ידי תאורטיקנים שונים ומנקודות ראות שונות. למשחק הסימבולי תרומה מהותית לעולמו הרגשי של הילד, להתפתחות החברתית ולהתפתחות החשיבה.

- התאוריות הפסיכואנליטיות והגישות השונות בתחום ההתפתחות הרגשית הדגישו את חשיבות המשחק הסימבולי כמפחית חרדות, כמפיג מתחים וכמאפשר שחזור של מציאות בהתאם לסכמות ורעיונות חדשים (A. Freud, 1966).

לדוגמה, ילד שפוחד ללכת לרופא משחק כאילו הוא רופא. על-ידי ההתנסות בתפקיד שממנו הוא חושש, הוא לומד לשלוט ברגשות הקשורים למצב המאיים ולהתמודד עם החרדה.

- תאורטיקנים מתחום הפסיכולוגיה החברתית והסוציולוגיה ייחסו חשיבות מרכזית להתנסות של הילד בתפקידים חברתיים שונים בזמן משחק. בדרך זו הילד לומד את התפקוד החברתי בתרבות שבה הוא חי, רוכש מיומנויות חברתיות ומתרגל אותן, לדוגמה: הורה, שוטר, חנווני. ילדים מרחיבים בכך את יכולתם לפעול בהדדיות, לנהל משא ומתן, לתת הסברים לשותפים וכו'.
- בתחום הקוגניטיבי, פיאוזה וויגוצקי הבהירו שהמשחק הסימבולי הוא אחד האמצעים החיוניים להתפתחות

למשל: הפעוט בונה מגדלים בגבהים שונים, עוקב אחר התמוטטות המגדל בגובה מסוים, אוסף יחד כפיות מתוך סלסלה של כלי אוכל וכו'.

4. משחק הנוגע לעצמי בלבד

במהלך השנה השנייה, הילד גם מפעיל חפצים לפי תפקודם המוסכם, אך עושה זאת רק ביחס לעצמו. זהו מעין חיקוי נדחה (Deferred imitation) של החיים האמתיים: לוקח מסרק קטן ומסתרק, מניח שפופרת של טלפון-צעצוע ליד האוזן וכו'. ממשחקו ניתן להסיק שקיים אצלו ייצוג מנטלי של פעולת העצמים ושהוא מסוגל לשחזר פעולות מחיי היומיום במצבי משחק.

5. משחק הנוגע לאחר – מעבר לעצמי

בשלב זה הילד ממשיך במשחק שבו קיים חיקוי שמשחזר מצבי חיים, אך עתה קיימת התייחסות לאנשים ולחפצים אחרים. הילד מסרק את שער הבובה או מסרק את אמו, הוא לוקח כפית ו"כאילו" מאכיל את הדובי.

המעבר מהתמקדות משחקו של הילד בעצמו להתמקדות באחר במשחקי "כאילו" הראשונים, מופיע לראשונה בקרבת גיל 18 חודשים ומגובש יותר לאחר גיל שנתיים. בגיל זה מגיע לשיאו מה שפיאז'ה כינה "אי-מרכז" (Decentration) וגם "הינתקות מההקשר" (Decontextualization), כלומר שחזור מצבים בהקשרים חדשים (Werner & Kaplan, 1963). כל אלה מאפשרים יציאה מהעצמי, התייחסות לאחר ותחילתם של בניית "תסריטי חיים" (Scripts). (Fenson & Shell, 1986).

1. משחק תחושת-מוטורי

שלב זה מאפיין את משחקו של התינוק בחודשי החיים הראשונים. זהו משחק בלתי מובחן, שבו הילוד חווה הנאה דרך גרייה תחושתית של כל הגוף: מגע, טעם, אחיזה, מעקב בעיניים, חבטות, נדנוד וכו'. במהלך המשחק מתקיימת "היכרות" עם תכונות של חפצים ושל חלקי הגוף באופן אקראי ובלתי מכוון.

2. משחק תפקודי (פונקציונלי)

לקראת סוף השנה הראשונה, הפעוט מתחיל לפעול באופן מכוון בעת המגע עם החפצים. הוא גורם לחפצים לפעול, אוסף יחד עצמים ומגלה בהם תכונות חדשות. למשל: תינוק שחוקר באופן אקראי את הכדור שבידיו, מתחיל להעניק משמעות לעשייה – לא רק מלקק, נוגע או מכה בו, אלא דוחף את הכדור כדי שיתגלגל. תינוק מקרב כוס לכפית, מניח ספל על צלחת, דוחף אוטו כדי שיזוז וכו'.

3. משחק בונה (קונסטרוקטיבי)

בשנת חייו השנייה, הפעוט ממשיך בהפעלה מכוונת של חפצים, אך מגלה בהם אפשרויות חדשות דרך ניסוי וטעייה. ילדים חוקרים, מבחינים בתכונות חדשות, ומתקיימים מיונים ראשוניים מבוססים על תכונות המשותפות למספר עצמים. הילד בונה באופן פעיל תפיסות עצמיות על העולם הסובב אותו: מתנסה, פותר בעיות, מפענח מצבים. מעבר לרכישת ידע על תכונותיהם הפיזיקליות והתחושתיות של העצמים, מתקיימת הרחבת הידע על יחסים במרחב, סיבתיות, סיווג של חפצים.

6. משחק סימבולי

המשחק הופך לסימבולי ומופשט יותר כאשר הוא משקף "חיקוי נדחה" שאינו תלוי בעולם הקונקרטי בלבד.

בשלב הזה קיימות שלוש תקופות:

- **הדמיית החפץ:** הילד לוקח קובייה ומשחק כאילו היא הגה של אוטו.

- **משחק סוציו-דרמטי:** הילד מרחיב את ההתנסות למשחק תפקידים של דמויות שונות.

- **משחק דמיוני:** הילד ממציא רעיונות, מתייחס לעצמים באופן בלתי מוסכם או שהוא אינו זקוק לעצמים. הוא מתנתק מהתכונות הקונקרטיות של העצם ומסוגל להתייחס למשמעות הסמלית: מדמיון שהוא על מוטוס ופועל בהתאם, נאבק עם דמויות דמיוניות וכו'.

משחק וקוגניציה

תפקיד המשחק בהתפתחות הקוגניטיבית נחקר רבות על ידי תאורטיקנים שונים. המשחק נחשב כאמצעי יעיל לפתרון בעיות, להשערת השערות ולבנייה פעילה של מבנים מנטליים, נוסף לחיקוי או לרכישת ידע (Sheridan et all, 1995).

יש הטוענים שקיים יסוד קוגניטיבי משותף למשחקי "כאילו", לחשיבה יצירתית ולפתרון בעיות. בכל אלה מתפתחת היכולת ליצור רעיונות ולהעלות אפשרויות דמיוניות. כשילד משחק ב"כאילו", הוא מניח מצב מדומה ופועל לפי דימוי זה, לדוגמה: "כאילו שהבננה היא טלפון". כשאדם מבוגר מנסה לבנות תאוריה חדשה, לפתור בעיה, ליצור מנגינה, גם הוא חושב באופן דומה: "נניח שיקרה כך...", "נניח שאעשה כך...", נניח שהמנגינה תישמע כך...". כלומר, ילדים צעירים שמעורבים במשחקי "כאילו", מתרגלים את יכולתם "להניח" מצבים, "לדמיין" ו"לשער" השערות, יכולת שמצריכה חשיבה יצירתית אצל המבוגר (Harris, 2000).

ויגוצקי התייחס ל"משחקי כאילו" כמפתחים חשיבה רפלקטיבית (חשיבה עצמית), ויסות עצמי והתנהגות שיתופית-חברתית. הוא תיאר מספר יכולות מהותיות שנרכשות במהלך "משחקי כאילו" (Berk, 1994):

1. היכולת לווסת התנהגות אימפולסיבית על ידי פעילות בהתאם לחוקים

בניגוד לדעה הרווחת שלפיה המשחק מהווה רק פעילות חופשית, מקור להנאה והגשמת משאלות – ויגוצקי מדגיש שבמשחק גם קיימת פעילות על פי חוקים והתמודדות עם דחיית סיפוקים.

סיכום



ממדים ושלבים בהתפתחות המשחק

משחק תחושת מוטורי
משחק תפקודי
משחק בונה } **הפעלת חפצים**

משחק הנוגע לעצמי בלבד } **אינטראקציה**

משחק הנוגע לאחר – מעבר לעצמי
משחק סימבולי, סוציו-דרמטי ודמיוני } **הסמלה**



חוקיות זו מצביעה על כך שהילד המשחק פועל בהתאם לכללים חברתיים מוסכמים, כמו התנהגות הורית, עמידה בתור. התנהגות על-פי חוקים מווסתת התנהגות אימפולסיבית והופכת את העשייה למכוונת למטרות. לדוגמה: הילד שמשחק כאילו הוא אבא, חווה את הרגשת האחריות כלפי ילד קטן, ובתפקידו זה הוא בולם את הילד "שעושה מעשים אסורים". במצב דמיוני זה, הילד גם מתאמן בפתרון בעיות מחיי היומיום.

2. היכולת להיזכר, לספר רצף של אירועים ולהתמיד בנושא לאורך זמן

המשחק הסימבולי מקדם מיומנויות חשיבה ספציפיות, כמו היזכרות, היכולת לספר רצף של אירועים וההתמדה בנושא אחד לאורך זמן.

לגבי תהליכי זיכרון, נמצא שילדים מצליחים להיזכר ביתר קלות בחפצים שהיו מעורבים במשחק ששיחקו, מאשר בחפצים שרק ראו אך לא שיחקו בהם (Newman, 1990).

המשחק הדמיוני גם מעשיר את השפה, את היכולת לספר סיפורים ולזכור פרטים מתוכם (Pellegrini & Galda, 1982). ילדים המעורבים במשחק סימבולי, מתמידים בו לאורך זמן ויוצרים יותר אינטראקציות שיתופיות עם חברים (Connolly, et.al, 1988).

3. היכולת לחשוב מנקודת ראותו של האחר

במהלך המשחק המשותף עם ילדים או מבוגרים, הילד רוכש את היכולת להבין רגשות, מחשבות ומעשים של שותפיו למשחק. לדוגמה: במשחק מלחמה, שבו יש לסירוגין מפסידים

ומנצחים, הוא יכול להבין את הרגשות והמחשבות של שני הצדדים.

4. היכולת להפריד בין מחשבות פנימיות לבין פעולות וחפצים ממשיים

ויגוצקי מתאר את התפתחותה של יכולת זו כתהליך הדרגתי, בדומה לשלבים שתוארו בסעיף הקודם (שלבים בהתפתחות המשחק). בתחילה נעזר הילד בחפצים ממשיים כדי לדמיין מצבי "כאילו". לדוגמה: הוא לוקח שפופרת של טלפון כדי לשוחח, כפית כדי להאכיל בובה וכו'.

מאוחר יותר הוא בוחר ב"אובייקט תחליפי" המייצג את החפץ המקורי. לדוגמה: הוא לוקח מקל ואומר "דיו" (כאילו הוא רוכב על סוס). בשלב זה המשחק מוגדר כסימבולי.

ברמה גבוהה יותר של משחק סימבולי, הילד מסוגל להתנתק מעולם החפצים ולדמיין מצב רצוי ללא תיווך של החפץ המקורי או של "האובייקט התחליפי". לדוגמה: הוא יושב על כיסא ועושה תנועות כאילו הוא מסובב הגה (נהג), מכוון את כף ידו אל ילד אחר (כאילו יורה באקדח), מנענעת את זרועותיה (כאילו יש לה בובה או תינוק). (Bretherton et.al., 1984; Corrigan, 1987).

לפי ויגוצקי, שימוש ב"אובייקט תחליפי" שאופייני למשחקי "כאילו", הוא קריטי בתהליך ההסמלה. שלב זה מייצג שינוי בתפיסתו של הילד את המציאות.

המקל שהופך לסוס הוא גירוי ליכולת להפריד בין משמעות המושג "סוס" לבין הסוס האמיתי. הילד מסוגל עתה להשתמש בייצוג המנטלי של הסוס בלי שסוס אמיתי יהיה נוכח.

שלב זה מהווה הכנה משמעותית לקראת חשיבה מופשטת

בגילאים מאוחרים יותר, שבה מתקיים שימוש בסמלים וברעיונות ללא תלות בעולם החפצים.

משחק, תקשורת ושפה

התפתחות המשחק והתפתחות השפה מתרחשים במקביל תוך יחסי גומלין ביניהם, למרות שמהותו של קשר זה אינה מובנת דיה לחוקרים.

במהלך משחקים אינטראקטיביים בין האם לתינוק, נעשה תרגול של מיומנויות פרגמטיות כגון: קשר עין, קשב משותף, לקיחת תור (Bloom, Johnson, Bitler & Christman, 1986). משערים שמיומנויות אלה הן ניצנים ראשונים של מיומנויות שפתיות מאוחרות יותר, שמאפשרות ניהול שיחה, כמו הדדיות בין דובר למאזין, התמדה בנושא אחד לאורך זמן. גם נמצא שתינוקות בני חודשיים שמעורבים באינטראקציה משחקית עם האם, מגבירים את כמות המלמול שהם מפיקים (Tamis - Le Monda, 1993).

אשר לגילאים מאוחרים יותר, נמצא שמשחק סימבולי ושפה דבורה יופיעו במקביל (McCune-Nicolich, 1981), למרות שאין עד כה הסבר סיבתי לתופעה זו. למשל: מסתבר שעם הביטויים הראשונים של משחקים סימבוליים, משתכללת יכולתם של ילדים לצרף מילים ולבצע רצף של פעילויות במשחק. מכאן ניתן להניח שבבסיסן של שתי ההתנהגויות האלה קיימת יכולת הסמלה משותפת (McCune-Nicolich, 1981; Shore, O'Connell & Bates, 1984).

ממצא נוסף המקשר בין שני תחומים אלה (משחק ושפה), מראה כי החל מגיל שנתיים, הילד המשחק מלווה את פועלו במילים. יותר ויותר הוא נעזר בביטויים מילוליים מדויקים

כדי להעניק משמעות למשחקו, לגוון את התכנים בו ולהביע טוב יותר את כוונותיו הסימבוליות במהלך המשחק (Fenson & Shell, 1986).

היבט שפתי נוסף מתייחס ליכולת הנרטיבית (סיפורית) שמשתכללת במקביל ליכולת לשחק משחק סוציו-דרמטי, שבו הילד יוצר תסריטים משחקיים.

מקומה של הגננת במשחק: הגננת כמתווכת וכמשתתפת במשחק סימבולי וסוציו-דרמטי

לגננת תפקיד מרכזי בפיתוח היכולות הקוגניטיביות שתוארו, בעיקר עם ילדים המתקשים ברכישתן באופן עצמאי וספונטני. ילדים הסובלים מהתפתחות בלתי תקינה בתחומים שונים (כגון: ליקויי שפה, ליקויי למידה, הפרעות תקשורתיות בדרגות שונות של חומרה), מגלים קשיים באחת היכולות הקוגניטיביות האלה או ביותר: היכולת לווסת התנהגות אימפולסיבית על-ידי פעילות בהתאם לחוקים, היכולת להיזכר, היכולת לספר רצף של אירועים ולהתמיד בנושא לאורך זמן, היכולת לחשוב מנקודת ראות של האחר, היכולת להפריד בין מחשבות פנימיות לבין פעולות וחפצים ממשיים.

מקובל לחשוב שהמשחק הסימבולי והסוציו-דרמטי הוא עולםם הפרטי של הילדים: הם יוצרים אותו, הם שותפים ואחראים לתכנון ולחוקים והם מייצגים בו את הבנתם לגבי החיים בעולם הסובב אותם. גננות נוטות לצפות במשחקם של ילדים, לעתים מתערבות בהצעה לשתף במשחק ילד שלא שותף, אך לרוב לא מצופה מהן שיהיו שותפות פעילות במשחק סימבולי וסוציו-דרמטי, כלומר שיקבלו עליהן את אחד התפקידים המשחקיים.

כמה שאלות עולות בהקשר זה:

- **האם נכון שגננת תצטרף ותהיה חלק ממשחקם של ילדים?**
- **או, לחלופין: האם הצטרפות הגננת עלולה לפגום ולחבל במשחק סימבולי של ילדים?**
- **מתי וכיצד עליה להצטרף?**
- **מה תוכל הגננת להוסיף למשחק?**

הימנעותם של מבוגרים בכלל וגננות בפרט מהצטרפות למשחקם של ילדים נובעת בעיקר מהרצון לכבד את פרטיותם של הילדים ולקדם את יכולתם החברתית העצמאית, וכן מתוך אמונה בצורך שלהם לבלות שעה קלה "ללא מבוגרים". לפעמים גם לנו, המבוגרים, נחוצה "הפוגה" מעולם הילדים, וגננות מתייחסות לפרקי זמן של משחק חופשי כ"הפסקה" שבה מתאפשרת השגחה מרחוק ללא מעורבות.

בהרבה מצבים משחקיים שבהם ילדים מעורבים, הם מתארגנים ומצליחים לפתח בכוחות עצמם משחק סימבולי וסוציו-דרמטי. ניתן לראות במשחק דמיון עשיר, רצף, המשכיות, התפתחות והנאה. לעתים עולים קונפליקטים שילדים פותרים בעצמם.

במצבים אלה נכון יהיה מצד המבוגר לשמור על המרחב החופשי הדרוש לילדים ולאפשר להם ליהנות מיצירתם העצמאית לאורך זמן וללא התערבות והכוונה.

במצבים משחקיים אחרים, רואים לעתים ילדים המנסים לתכנן ולהתארגן, אך נשארים ברמות משחק ראשוניות, כגון איסוף חפצים, משחק של יחידים ללא אינטראקציה, או משחקי הדמיה פשוטים ללא התקדמות לקראת משחקי הדמיה ברצף ומשחק סוציו-דרמטי. לעתים ילדים מתקשים בפיתוח תוכן משחקי, או שהם "נתקעים" ביכולתם לשתף פעולה ולחלק

תפקידים. במצבים אלה הם נראים מתוסכלים ומשועממים. נוצרת תחושה של היתקעות, של דלות וקושי.

כמו במצבי-חיים אחרים בגן, שבהם הגננת רואה עצמה כאחראית לכוון, לתווך ולעזור לפעילות הילדים – עליה לנהוג כך גם במשחק סימבולי וסוציו-דרמטי: מתפקידה לעזור לילדים להתקדם ולפתח את יכולתם. קיימת תמימות דעים שלמשחק תפקיד מרכזי בפיתוח החשיבה, ברכישת מיומנויות של פתרון בעיות ובקידום היכולת להגיע לרמות ייצוג מופשטות יותר. ראוי שהגננת תבין ותכיר בכך שפיתוח המשחק הסימבולי בגן הוא אחת המטרות החשובות בעבודתה עם כלל הילדים ועם ילדים מתקשים בפרט.

אחת הדרכים להשגת מטרה זו היא השתתפות פעילה של הגננת במשחקם של הילדים.

מחקרים שבדקו השפעת מבוגרים על משחקם של ילדים הראו שילדים צעירים, שאצלם המשחק הסימבולי רק מתחיל להתהוות, נתרמים רבות מהשתתפותו של שותף בוגר (Berk, 1994). כמו כן, ילדים ששיחקו "משחקי כאילו" עם אמהותיהם וחוו אפוא את חוויית המשחק השיתופי עם דמות של מבוגר, גילו יכולת גבוהה במשחק עם בני גילם בגילאים בוגרים יותר (Haight & Miller, 1993).

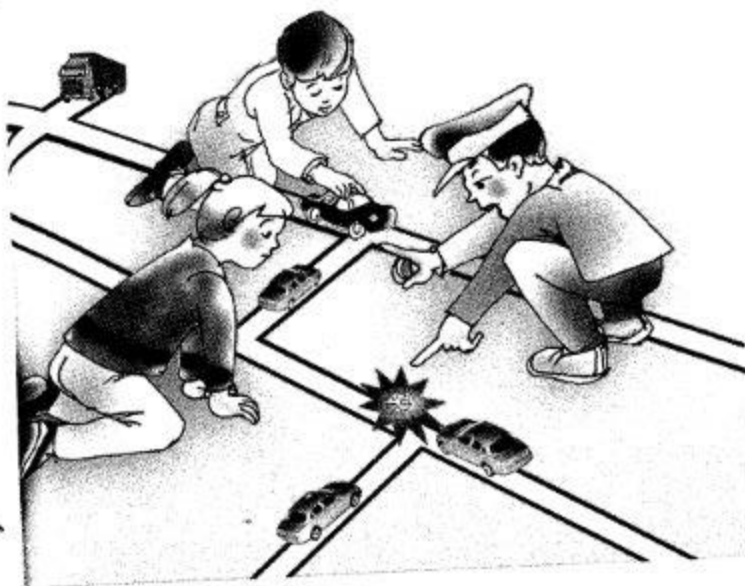
לעיתוי כניסתה של הגננת למשחקם של ילדים חשיבות רבה. כדי להצטרף ברגע המתאים, על הגננת להקדים ולערוך תצפית על משחקם של הילדים, לפענח את תוכנו ולהבין את ה"מהלך" שבו הילדים נמצאים. עליה להיות קשובה לצורכיהם, לאתר מוקדי קושי וקונפליקט ובהתאם לכך לתכנן את אופן כניסתה, או לחלופין, להחליט שמעורבותה אינה נחוצה.

דוגמה:

דני, יאב ונצמה יושבים בפנית הקוביות. כל אחד מהם אוחז
 מכנית קטנה בידו.
 דני: "אני נוסע לחיפה."
 יאב: "גם אני נוסע לחיפה."
 נצמה: "גם אני."
 יאב ונצמה: "את לא."
 נצמה: "אני כן."
 דני ונצמה: "תיסצי לזקוק אחר."
 נצמה: "לא רוצה, גם אני לחיפה."
 מתפתח ריב ביניהם והקולות הנשמעים הם: "כן", "לא", "אני
 כן, אתה לא וכו'."

הגננת צופה במשחקם. היא רואה שמיד לאחר התחלת המשחק
 "נתקעו" שלושת המשתתפים באמירות שאינן מקדמות אותם
 בשום כיוון. היא משערת שהקונפליקט שנוצר ביניהם פוגע ביכולת
 החשיבה שלהם, ביצירתיות, בחיפוש פתרון לבעיה וביכולתם
 להמשיך במשחק. היא מחליטה להתערב ברגע שנדמה לה
 שהחבורה עומדת להתפזר ולוותר על המשחק.
 הבה ונראה כיצד פעלה הגננת!

הגננת התיישבה על הרצפה לצדם, ובקול מתלהב פנתה לחבורה
 בשאלה:
 גננת: "יש פה מישהו שנוסע לתל אביב? אני חייבת להגיש מי
 לתל אביב! אחיכם אי? pe! אני מאהרת, מי יכול להסיע אותי?"
 נצמה: "אני אקח אותך!"
 יאב: "לא, אני אקח אותה!"
 דני: "אני גם יכול."



גננת: "יש פה מישהו שנוסע לתל אביב? אני חייבת להגיש מי
 לתל אביב! אחיכם אי? pe! אני מאהרת, מי יכול להסיע אותי?"
 נצמה: "אני אקח אותך!"
 יאב: "לא, אני אקח אותה!"
 דני: "אני גם יכול."

הגננת בחרה להתערב במשחק בתור "בעלת תפקיד", תפקיד
 שבאמצעותו תכוון את הילדים להתארגן אחרת בפתרון
 הקונפליקט. עם זאת היא השאירה להם מרחב לחיפוש עצמאי
 של פתרון לבעיה תוך מתן הכוונה מקדמת. בעזיבתה את
 המקום היא שותפה למשחקם בלי לפגוע בעצמאותם.
 בהמשך, וללא נוכחותה (כאשר "הלכה לקרוא לבעלה ולאמה"),
 הילדים התארגנו, חילקו תפקידים וקידמו את המשחק:

דני: "אני לוקח את גילה את אבי כי אני מכיר את הדרכי. את אי אתה?"

יאב: "טוב, בסדר. אז אני אקח את בצה אריסה."

נצמה: "אז אני אסייע את אמא שלה אירלס."

דני ילעס בנייה בקולות של elfe הצרים.

יאב ונצמה מצטרפים ואומרים: "בצד אחד אירלס, כאן נצמה את חיסה, תל אביב תהיה בצד השני." הם מסמנים בגירים על הרצפה של elfe כבישים האובלים elfe הצרים וקוראים לגילה הגננות.

גננות: "הנה, הגענו! אי לוקח אותנו ולאי?"

הילדים מסבירים גם את ההחלטות לגבי חלוקת הצבא בין הנהגים וארמית לה אריסה נמצאת כל ציר בקולות שבן.

גננות: "איך נדע של נתבאר בכיוונים בין הצרים?"

הילדים שותקים.

גננות: "אין פה שלטים? אין פה תאורים?"

ארגע זה הילדים מציצים ופוצלים יחד להכנת שלטים, תאורים וציורים.

המשחק מתפתח באופן שנוכחות הגננות כבר איננה נחוצה, והיא מתרחקת מאקום ההתרחשות בידיעה שקיזמה את מהלך המשחק ואת רמת החשיבה המצורבת בו.

מהדוגמה שתוארה וממקורות נוספים (Myhre, 1993) אפשר ללמוד מספר עקרונות על התרומה האפשרית בהתערבות נכונה של הגננות:

- הכוונה למשחק תפקידים והפעלת הדמיון.
- עידוד ילדים לשוחח זה עם זה במהלך המשחק.
- עזרה בהצעת רעיון שיקדם את המשך המשחק.

- הגברת השימוש בדרכי פתרון אפשריות לבעיה כגון: התארגנות בתור, שימוש באמצעי רישום (ציור, כתיבה ילדית וכו').

אילו מיומנויות חשיבה מעורבות במשחק שתואר?

- **תכנון:** בחירת רעיון, חלוקת תפקידים.
 - **גמישות מחשבה:** היכולת לצאת מ"היתקעות" ולמצוא רעיון חלופי למשחק.
 - **התמצאות במרחב:** הגדרת מיקומן של שלוש הערים וכיוון הכבישים המובילים אליהן.
 - **יכולת הסמלה:** סימון גרפי של כבישים, הכנת שלטים ותמרורים.
- מיומנויות אלה התבטאו במהלך המשחק כחלק אינטגרלי ממנו (גישה מתכללת) בלי שנפגמו ההנאה והאופי המשחקי של האירוע. משחק מסוג זה גם מוביל את הילדים להסיק מסקנות ולנמק את פועלם באופן טבעי ושוטף.

ילדים שאינם משחקים

הדעה הרווחת היא שכל הילדים משחקים ונהנים מ"משחקי כאילו" ושפעילות זו היא יכולת מולדת וטבעית אצל כל ילד. נדמה למבוגר ש"ילדות ומשחק הם היינו הך". ילדים פעוטים מחקים את האם המאכילה באמצעות משחק בבובות, דופקים בפטיש על הקיר, הולכים על ארבע ונובחים כמו כלב. כל זאת, למרות שאיש לא לימד אותם לעשות כך.

האם ייתכן, לעומת זאת, שיש ילדים שאינם משחקים כלל ב"משחקי כאילו"? האם ייתכן שלעתים ילד שמפעיל חפץ ונתפס כמשחק, אינו משחק למעשה?

האם ניתן ללמד ילדים לשחק?

אכן, ילדים בעלי התפתחות בלתי תקינה נראים לפעמים כילדים שאינם משחקים כלל. גננות מתארות אותם כילדים שאינם מבינים משמעות של "כאילו", שאינם בוחרים באופן טבעי להתנסות בעולם המשחק כשהוא בלתי מובנה, כשהוא דורש הפעלת דמיון ויצירתיות. במצבים קיצוניים, גננות מדווחות על ילדים שפועלים בדפוס חוזר בפעילות הנראית כמשחקית (למשל, ילד המסיע מכונית הלוך ושוב ללא שום התפתחות נוספת).

ליקויים ועיכובים בהתפתחות המשחק יכולים לנבוע ממקורות רגשיים (חסכים, טראומות) וממקורות קוגניטיביים (נוקשות בחשיבה, ליקוי ברכישת השפה, קשיים בהתארגנות ובתכנון). המרכיבים הרגשיים והמרכיבים הקוגניטיביים קשורים זה לזה ומשפיעים זה על זה.

לעתים ילדים צעירים או ילדים בעלי התפתחות בלתי תקינה מתקשים בהסמלה (סימבוליזציה) על ביטוייה השונים. למשל: הם מתקשים בהבנה שצעצוע קטן מייצג חפץ בעולם

המציאותי, שתמונה של חפץ מייצגת את החפץ עצמו, שמילה דבורה או כתובה מייצגת מושג קטגוריאלי.

אצל ילדים מתקשים, היכולת הסימבולית נרכשת בתהליך ארוך, המצריך התערבות, הכוונה ותיווך של מבוגרים (De Loache & Burns, 1994).

בגן הילדים, לגננת היכולת להשפיע על תהליך הרכישה של המשחק הסימבולי בלי שמצפים ממנה לאבחן את הגורמים שעיקבו את רכישתו. במהלך המשחק הילד רוכש הן תפקודים קוגניטיביים מגוונים שחסרו לו והן חוויה רגשית משמעותית. בפרקים הבאים יתוארו מספר פעילויות יזומות על-ידי הגננת, שמטרתן לפתח תהליכים קוגניטיביים עבור כלל ילדי הגן ועבור ילדים מתקשים:

בפרק ב' מוצעות פעילויות בעלות אופי משחקי החורגות משגרת הגן: "יוצאים לרחוב", "חנות צעצועים", "מטיילים בספארי".

בפרק ג' תודגם פעילות שמבוססת על אירוע אופייני בגן הילדים: "יום הולדת בגן".

ד. ילדים רושמים רעיונות:

קידום תהליכים קוגניטיביים באמצעות ייצוגים גרפיים

בדוגמאות שכבר תוארו בסעיפים קודמים וכן בפעילויות שנתאר בהמשך, ניתן להבחין בכך ש**פעילויות גרפיות** שמתרחשות בהקשרים משמעותיים, יכולות לתרום הן לאיכות האינטראקציה והן לקידום החשיבה.

דוגמאות:

- רישום תוצאות של הצבעה על בריסטול כדי לפתור חילוקי דעות בנושא מסוים.
- חלוקת פתקים ממוספרים לארגון התור למתקנים בחצר.
- הכנת כרטיסים לכניסה לסרט, לאוטובוס.
- הכנת שלטים והזמנות לאירוע מסוים.
- רישום ציורי או כתיבה ילדית של מרשמים לעוגה.
- הכנה של רשימת קניות.
- הכנת פנקס טלפונים של ילדי הגן.
- שימוש במפה להתמצאות בשכונה.
- הכנת תמרורים להסדרת הקתנהגות בכביש.
- רישום סדר הפעילויות במהלך היום לארגון הרצף, להפנמת מושגי הזמן וכו'.

בכל אלה נעשה שימוש בייצוגים על נייר, שמרחיבים את התפקודים הקוגניטיביים של ילדים בגיל הרך מעבר למילים הדבורות.

הפעילות היומיומית בגן הילדים מזמנת מגוון רב של אפשרויות לפיתוח וקידום של תהליכי חשיבה. בפרקים הקודמים הודגש מקומם המרכזי של המשחק הסימבולי והסוציו-דרמטי, הובהר העושר הגלום בשיחות ובדינאמיקה שמתפתחים בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין המבוגרים. גם דובר בהרחבה על התפקיד המרכזי של המבוגר כמתווך, כמבהיר וכמקדם תהליכים. בכל אלה הודגש מקומן המהותי של האינטראקציה החברתית ושל פעילות שמתרחשת בהקשרים משמעותיים.

בסעיף זה נעסוק באמצעי נוסף לקידום ההתפתחות הקוגניטיבית: **"ייצוגים על הנייר"**. כחלק מפעילויותיהם השגרתיות והספונטניות, עוסקים ילדי הגן בפעילויות גרפיות שונות: ציור, הדבקה, כתיבה ילדית באותיות או בסימנים. לעתים הם עושים זאת כדי להביע רעיון כלשהו (ייצוג) ולעתים לשם הנאה מעצם ההתנסות.

כל אלה הם ייצוגים גרפיים מילוליים ובלתי מילוליים, שבאמצעותם ניתן לכוון ילדים להביע מחשבות, רעיונות ומושגים נוסף לשימוש בשפה הדבורה.

המונח **"ייצוגים על הנייר"** כולל צורות גרפיות שונות: ציורים וסמלים, מילים כתובות, מפות ותרשימים כגון לוחות וטבלאות. ייצוגים אלה מהווים מרכיב מרכזי בהגדרת המונח **אוריינות** ומרחיבים את משמעות השפה הכתובה (תובל, 1998; Kress, 1996; Olson, 1994).

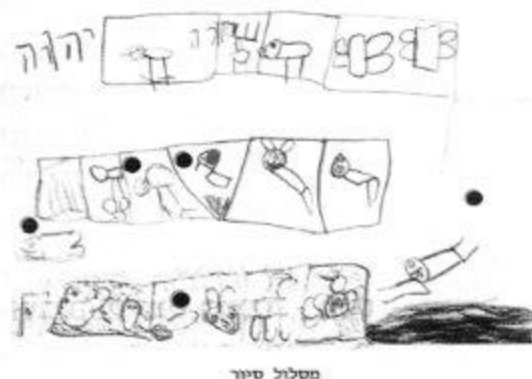
איזה חיה אני הכי אוהב?

שם הילד				
אור			●	
אפרת			●	
ירדן	●			●
שירן			●	
אביב	●			
רפאל	●			●
יוני			●	
יהויה				●
דניאל	●		●	
אוריאן			●	
לילך			●	
נתנאל			●	
מירן				●
שביט				●
שיקד				●

ציור של חלקי הצמח או חלקי הגוף, ניתן להתמקד בחלקים גדולים וקטנים כאחד; או: כשעוקבים אחר צמיחת נבטים של שעועית ובמקביל מתעדים אותה בצורה גרפית בדרך כלשהי, ניתן להבין טוב יותר את פרטי התהליך. התיווך של הייצוגים הגרפיים מאפשר הבנות, תובנות ותודעות שלא היו מתפתחות ללא הליווי הבו-זמני של רישומים אלה.

• שיתוף בין תודעות

ייצוגים על נייר יעזרו בשכלול של מיומנויות תקשורתיות בינאישיות ובהבנת קיומן של נקודות מבט שונות. לדוגמה: כשמקריאים בקול מכתב של חבר מהגן שנסע לארץ אחרת, מתאפשר לילדים המקשיבים להיות שותפים בחוויות של חברם שנמצא במרחקים (תקשורת בינאישית); כשקבוצת ילדים מתבוננת יחד ביצירת אמנות של צייר מפורסם, ניתן לשוחח ולהבין שיכולים להיות רשמים והסברים שונים לאותו הציור (נקודות מבט שונות).



מסלול סיור

התרומה הקוגניטיבית של ייצוגים על נייר

ייצוגים על נייר תורמים תרומה משמעותית למספר היבטים קוגניטיביים כגון: הרחבת התודעה, שיתוף בין תודעות, ניתוב התודעה (Olson, 1994; תובל, 1998).

• הרחבת התודעה

לעתים, "לרשום על נייר" משפר את התובנות של הילד בנוגע לאירועים או למושגים שונים, ובעקבות כך תגבר אצלו המודעות לקיומם של פרטים וחלקים בחפצים ובתהליכים (התבוננות בפרטים). למשל: כשמציירים יחד או כשמראים

• ניתוב התודעה

תהליכים נוספים שיכולים להיתרם מייצוגים גרפיים, קשורים להיבטים קוגניטיביים ורגשיים כאחד, כגון: ארגון עצמי, תכנון, בקרה, ביקורת, ויסות התנהגות אימפולסיבית, ארגון הזיכרון, הבנת רצף של תהליך.

לדוגמה: ילד שסובל מהפרעה התפתחותית כלשהי (ליקוי תקשורתי, הפרעה בקשב, אימפולסיביות, רמת פעלתנות בלתי מווסתת וכו'), יכול להיתרם מאוד כשמציגים בפניו באופן גרפי (בציורים או בסמלים) את הפעילויות הצפויות לו במהלך הבוקר (חצר, יצירה ליד שולחן, ארוחה, סיפור בקלטת). הוא יבין טוב יותר את רצף הפעילויות בזמן, יוכל להיזכר בהן במהלך הבוקר אם יגלה חוסר שקט מהבלתי צפוי, יוכל לתכנן באופן מובנה יותר את סדר היום העדיף עליו וכו'.



דוגמה אחרת: כשמסתכלים יחד על תוצאות רשומות של הצבעה בנושא מסוים, הרישום יהווה עדות אובייקטיבית למצב נתון שאינה מסתמכת רק על זיכרון המשתתפים. לרוב, רעיון שנמסר בעל-פה מזמין תגובות ספונטניות, בעוד שרעיון שנמסר בכתב מאפשר דיון שקול ואובייקטיבי יותר (תובל, 1997).

ייצוגים על נייר מוזכרים בספרות הן בקשר לרכישת השפה כמכלול והן כשיטות שיקומיות בתחום של תקשורת תומכת וחלופית (Augmentative communication) לילדים הלוקים ביכולת להפיק דיבור, או לילדים שלוקים ביכולתם התקשורתית.





✓ הרשום והכתוב הוא מקור לידע ומעביר מסרים

למשל, כשעושים שימוש בספרים מסוגים שונים (אנציקלופדיה, מילון, ספרי ילדים), כשפועלים בהתאם למסר של שלט או תמרור ("פנוי", "תפוס", "פתוח", "סגור", "כניסה", "יציאה"), כשמבשלים לפי הוראות של מרשם וכ'.

✓ העיסוק בשפה הכתובה והדבורה מגביר את המודעות לתחומים לשוניים שונים שקשורים לרכישת הקריאה בעתיד

א. מודעות לצלילים השונים שמרכיבים את המילים הכתובות (מודעות פונולוגית).

ב. הבנת הקשר שבין צלילי המילה הדבורה והמילה הכתובה – למשל כשמקריאים סיפור בקול רם ובזמנית עוקבים באצבע אחר הטקסט הכתוב, או כשגננת כותבת סיפור שהילד מכתוב לה.

ג. מודעות לתפקיד הצלילים בפענוח משמעותן של מילים חדשות, למשל: "שמש" היא משהו שקשור ל"שמש".

המשמעות הרחבה של הייצוג הגרפי

התנסות בייצוג גרפי בגיל הרך תורמת להרחבת אופני הייצוג של האדם. היא כלי לפיתוח אינטראקציה חברתית מועשרת ויצירתית והיא דרך נוספת לבטא מחשבות ורגשות.

פררו (Ferreiro, 1980), מראשוני החוקרים את התפתחות השפה הכתובה, מדגישה כי בתהליך רכישתה של שפה כתובה, הילד מתמודד עם מערכת ייצוג מורכבת שעליו להפנים, ולא רק עם קוד חזותי שיש לפענח.

על כן, חשיפה לייצוגים על הנייר בגילאים הצעירים ובהקשרים מגוונים, עוזרת לילד להבין מספר היבטים מהותיים להתפתחות החשיבה:



אסור לרכב על החיות

בדוגמאות הרבות שהובאו בסעיפים הקודמים וכן בפעילויות שנתאר בפרק הבא, מוצע להשתמש בייצוגים גרפיים כחלק בלתי נפרד מכלל הפעילויות וכאמצעי נוסף לפיתוח תהליכים קוגניטיביים אצל ילדים [ראו דוגמאות: "ילדים משחקים" (עמ' 53); "יוצאים לרחוב" (עמ' 67); "חנות צעצועים" (עמ' 78); "מטיילים בספארי" (עמ' 88); "יום הולדת בגן" (עמ' 97)].



כולם הולכים אחרי ליאת ודינה

ציורי הילדים והתרשימים בסעיף זה לקוחים מתכנית התערבות בתחום השפה על-פי הגישה המתכללת: בשכונת התקווה ובשכונת עזרא, בהנחיית: ד"ר חוה תובל ועליזה בדרשי.



מי שהולך לאיבוד מחכה ליד הכלוב של הארנבות