



מבוא

עקרונות עבודה על פי
התכנית ההתפתחותית

מטרות העל של התכנית
ההתפתחותית לגיל הרך

מהי התכנית
ההתפתחותית לחינוך
וטיפול לגיל הרך?

הבהרות לגבי הספר

תחומים מרכזיים בהם
מתרכזת התכנית
ההתפתחותית



מבוא: מהי תוכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך?

אחד האתגרים המרכזיים בחינוך במאה ה-21 קשור בצורך לסייע לילדים לחיות בעולם המשתנה במהירות והמצריך רמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי (קליין, 2008). בשנת 2016 הגדירה ועדת מומחים מהן המיומנויות המרכזיות להן יזדקקו ילדים במאה ה-21 (Slot, 2016): יצירתיות וחדשנות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות, תקשורת, שיתופיות, גמישות והסתגלות, פתיחות להתנסויות וללמידה, יוזמה ואחריות, ויסות עצמי, יכולות חברתיות ובין-אישיות. מיומנויות אלה עשויות להוות בסיס להגדרת מטרות פדגוגיות מפורטות עבור ילדים בגיל הרך.

מקובל להשתמש במונח "קוריקולום" בהתייחסות לתוכניות לימודים בכל הגילאים. בספר זה המונח "קוריקולום" תורגם ל"תוכנית התפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך" (להלן "תוכנית התפתחותית"), זאת מתוך רצון להשתמש בשפה העברית ולהתאים את המונח לאוכלוסיית היעד: תינוקות, פעוטות וילדים צעירים.

בספרות המקצועית קיימות התייחסויות אחדות ל"קוריקולום" - להגדרתו ולתכולתו:

- בהגדרתו הפשוטה מוגדר קוריקולום כ"מה ללמד" ו"איך ללמד" (Ackerman & Frede, 2007). כאשר מדובר בתינוקות ובפעוטות מקובל להגדיר קוריקולום כ"כל מה שמתוכנן וכל מה שלא מתוכנן במסגרת, כולל כל הפעילויות והתכנים, האינטראקציות עם מבוגרים וילדים וכל ההתנסויות והחוויית של הילד במהלך היום. ילדים צעירים סופגים כל מה שקורה בסביבתם הקרובה. הכול הוא בגדר למידה" (Gordon & Browne, 2017: 331).

- קבוצת חוקרים אירופית, שעסקה בנושא חינוך איכותי בגיל הרך, התייחסה אל הקוריקולום כמערך של ערכים, עקרונות, קווים מנחים או סטנדרטים המנחים את המטרות, את התוכן ואת הגישה הפדגוגית לחינוך ולטיפול של ילדים (European Commission Working Group, 2014).
- בקרב אנשי מקצוע קיימת הסכמה, שעל הקוריקולום לכלול פירוט של המטרות בתחום החינוך והטיפול בגיל הרך, תוך התמקדות במטרת העל: מתן תמיכה מרבית לשלומותם ולהתפתחותם של הילדים בהווה ובעתיד לבוא.
- סקירת קווים מנחים של קוריקולום בארצות אירופה שונות מגלה הבדלים ביניהם. למרות ההבדלים, קיים גם גרעין משותף לקווים המנחים אשר בא לידי ביטוי בהתייחסות לילד כאל לומד אקטיבי השותף להתפתחותו, בהתייחסות למטרות הרחבות והכוללניות המקדמות למידה והתפתחות ובהכרה בתרומת המשחק להתפתחות וללמידה של ילדים (Sylva et al., 2015).

בדיון על התוכנית ההתפתחותית נציין שני נושאים עיקריים, הקשורים זה לזה:

תוכן: תחומי ההתפתחות או המיומנויות שעליהם מושם דגש בתוכנית ההתפתחותית כוללים, למשל, יכולות אישיות ובין-אישיות, היבטים כמו יצירתיות וייסודות הנחשבים ל"מיומנויות רכות", ומיומנויות בתחומי התפתחות ייחודיים, המתייחסים למשל, לשפה, לניצני אוריינות ולניצני מתימטיקה הנחשבים ל"מיומנויות קשות" או "קדם-אקדמיות".



פדגוגיה: האופנים שבהם ייושמו התכנים במטרה לסייע לכל הילדים להתפתח בכל תחומי ההתפתחות. כאשר מדובר בתוכנית התפתחותית לתינוקות ולפעוטות, אין כוונה לתוכניות דמויות בית ספר, גם כאשר ההתייחסות היא למיומנויות "קדם-אקדמיות". על תוכנית התפתחותית לתינוקות ולפעוטות לבטא מגוון רחב של דרכי הוראה/למידה הכוללות חקירה, משחק ואינטראקציה (מבוגר-ילדים, ילדים-ילדים, מבוגר-מבוגר) (Sylva et al., 2015), באופן תואם התפתחות לגיל הילדים, למקום ההתפתחותי שבו כל אחד מהם נמצא, ליכולותיו ולתחומי העניין שלו.

האופן שבו מוצעים המשחק והפעילויות בתוכנית ההתפתחותית אינו פחות חשוב מהתוכן המוצע. משחק, פעילות פרטנית ופעילות בקבוצות קטנות הם המתאימים ביותר לעשייה החינוכית בגיל הרך. בקבוצות קטנות מתאפשרים משא ומתן, דו־שיח ואינטראקציה מעמיקה בין המחנכת לילדים כקבוצה ועם כל אחד מהם לחוד, ובין הילדים לבין עצמם. חקירה וגילוי מאפשרים אף הם הזדמנויות לילדים לפתח מיומנויות, כמו: יצירתיות, פתרון בעיות, התמדה, ויסות עצמי, במיוחד אם מעודדים את הילדים לשחק ביחד ובכבוד הדדי. המשחק והפעילות בקבוצה קטנה מזמנים התנסויות המשלבות שימוש ב"מיומנויות רכות" וב"מיומנויות קשות". תוכן המשחק או הפעילות עשויים להתייחס לאחת המיומנויות הקדם-אקדמיות ("קשות"), בעוד שאופן הפעילות עצמה, כאשר זו מתרחשת בקבוצה ובתיווך מותאם של מבוגר, עשוי לקדם את המיומנויות ה"רכות". לדוגמה: פעוטות בני שנתיים-שלוש הבונים ביחד מגדל גבוה מקוביות גדולות, צריכים להמתין בתור, לפתור בעיות ולעבוד ביחד כדי לבנות את המגדל הגבוה שהם רוצים, בעוד המבוגר מעודד אותם.

תוכנית התפתחותית לגיל הרך, פדגוגיה ואיכות חינוך-טיפול קשורים אלה באלה. מקובל להגדיר את איכות המסגרת החינוכית-טיפולית באמצעות שני סוגי מרכיבים: (1) מבניים

(לדוגמה: גודל הקבוצה, היחס המספרי בין המבוגר לילדים, השכלת המחנכות); (2) תהליכיים (לדוגמה: איכות האינטראקציות בין המחנכת לילדים, בין הילדים לבין עצמם, איכות התוכנית החינוכית). המרכיבים התהליכיים מושפעים מהמרכיבים המבניים כאשר האחרונים משמשים כתשתית לקיומם של תהליכים רגשיים וחינוכיים משמעותיים במסגרת החינוכית-טיפולית.

במחקר שבו נותחו ממצאי מחקרים מ-30 השנים האחרונות (Burchinal, 2018) נמצא, כי שימוש בתוכנית התפתחותית תואמת התפתחות כבסיס לאינטראקציות הוראיות עבור קבוצת הילדים ועבור היחידים בתוכה הוא אחד המרכיבים התורמים לאיכות המסגרת החינוכית-טיפולית. במחקר זה נבדק הקשר שבין איכות החינוך והטיפול בגיל הרך לבין הישגי ילדים במבדקים. נמצאו קשרים עקביים וחזקים בין הישגי הילדים לבין קיומה של תוכנית התפתחותית, תוכנה ושיטות ההוראה המלוות את יישומה. מן הניתוח עולה, כי מלבד ההתמקדות בתוכן של הפעילויות החינוכיות והאינטראקציות המתקיימות במסגרת, על המחנכים לזמן לילדים התנסויות משמעותיות ללמידה ולשימוש באופן פעיל כ"בוני פיגומים" בתהליכי הלמידה שלהם. בהינתן תשתית של מרכיבים מבניים ותהליכיים נוספים, התוכנית ההתפתחותית עשויה לשחק תפקיד משמעותי בהבטחת מתן טיפול וחינוך לילדים צעירים, התומך ומאפשר את התפתחותם ואת שלומותם (wellness).

התוכנית ההתפתחותית למסגרות חינוכיות-טיפוליות, המשלבות חינוך וטיפול (educare) לגיל הרך, מתבססת על תפיסה פילוסופית-חברתית לפיה קבלת טיפול וחינוך איכותיים היא זכות בסיסית שווה לכל הילדים כבני־אדם וכאזרחים בעלי זכויות בחברה. יש להכיר בשנות החיים הראשונות כשלב ייחודי ובעל ערך במעגל החיים האנושי. טיפול וחינוך איכותיים צריכים להינתן לא רק בהקשר לתוצאות קצרות טווח וארוכות טווח של התפתחות וחינוך, אלא כחלק משלומות הילדים בהווה (Belsky, 2015).



מטרות העל של התוכנית ההתפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך

1. לאפשר לתינוקות ולפעוטות להתפתח באופן מיטבי ולהכשירם להסתגל לעולם משתנה, המחייב למידות חדשות ואפשרויות ליצור וליזום.
2. להבטיח את שלומותם של תינוקות ופעוטות, לתמוך בהתפתחותם הרגשית-חברתית, הפיזית והקוגניטיבית ולקדמה.

התוכנית ההתפתחותית המתוארת במסמך זה מבוססת על גישה התפתחותית ומשקפת את רעיונות ההתאמה ההתפתחותית (Copple & Bredekamp, 2009). כבסיס לעשייה חינוכית-טיפולית איכותית בשנות החיים הראשונות, מקובלת כיום הגישה שהנחיל בתחום זה ארגון החינוך האמריקני לגיל הרך (National Association for Education of Young Children - NAEYC): עשייה תואמת התפתחות בגיל הרך (Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood - DAP). על פי גישה זו העשייה החינוכית-טיפולית היא תוצאה של תהליך קבלת החלטות מושכל, המבוסס על שלושה מקורות מידע וידע המתייחסים אל:

1. ההתפתחות והלמידה של ילדים.
2. החוזקות, תחומי העניין וצרכיו של כל פרט בקבוצה.
3. ההקשרים החברתיים והתרבותיים שבהם ילדים גדלים.



עקרונות העבודה על פי התוכנית ההתפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך

1. הבנת שלבי ההתפתחות על פי תקופות גיל.
2. התבוננות והיכרות עם כל ילד וילדה כפרטים וכחלק מקבוצה.
3. היכרות והתייחסות לרקע המשפחתי והתרבותי של כל ילד וילדה.
4. פיתוח מערכת יחסים איכותית בין המחנכת לבין כל ילד וילדה ובין הילדים לבין עצמם.
5. ארגון סביבה מאפשרת למידה.
6. שותפות ושיתוף פעולה עם הורי הילדים.



התחומים המרכזיים שבהם מתמקדת התוכנית ההתפתחותית לחינוך ולטיפול בגיל הרך

(נכתב בהשראת מסמך שפרסם The British Association for Early Childhood
(Education, 2012)

1. תחום ההתפתחות הפיזית

תנועה במרחב וסנסו־מוטוריקה.
מודעות לגוף, בריאות ושלומות.

2. תחום ההתפתחות הרגשית-חברתית

בניית מערכות יחסים.
מודעות וביטחון בעצמי.
ויסות רגשות וויסות התנהגות.

3. תחום התפתחות התקשורת והשפה

הקשבה ותשומת־לב.
הבנה.

דיבור.

4. תחום החשיבה והקוגניציה

זיכרון.
קשב ותפקודים ניהוליים.
תכנון והתמדה בפתרון בעיות.

5. ניצני אוריינות

קריאה.
כתיבה.

6. חקירה, הבעה ויצירה

"מאה שפות לילד".
פיתוח הדמיון.

7. הבנה מתמטית

מספרים.
צורות, מרחב ומדידה.

8. הבנת העולם

הסביבה האנושית (אנשים וקהילה).
העולם החי והדומם.
טכנולוגיה.



ולסיום הבהרות אחדות:

1. הכתוב בספר מופנה ישירות אל אשת המקצוע אשר באה במגע יומ־יומי עם תינוקות ופעוטות. במהלך הכתיבה נתקלנו בשאלה לגבי שימוש במונחים, כמו: "מטפלת", "מחנכת", "מחנכת־מטפלת", וכן לגבי "מעון", "מסגרת חינוכית", "מסגרת חינוכית־טיפולית". הקושי שנתקלנו בו משקף את חוסר האפשרות להפריד בין חינוך לבין טיפול כאשר מדובר בתינוקות ובפעוטות. כך, המונח המגדיר את התפקיד החשוב והמשמעותי של אשת המקצוע הדואגת לשלומותם, לרווחתם ולהתפתחותם של תינוקות ופעוטות עדיין לא הוטבע במקומותינו, על אף שמזה שני עשורים מתקיים דיון בנושא. בדומה לכך הם פני הדברים גם בנוגע למונח המגדיר את המוסד שבו שוהים התינוקות והפעוטות.

2. השימוש במונחים: "תינוק", "פעוט" ו"ילד" מציינים את שני המינים.

3. במציאות הנוכחית, רוב העוסקים בתחום הגיל הרך הן נשים. לכן הפנייה המגדרית לאורך המסמך היא בלשון נקבה. עם זאת, מיותר לציין, שהדברים מתייחסים במידה שווה גם לגברים העוסקים בתחום הגיל הרך, והלוואי שירבו כמותם במקומותינו.

תודה מיוחדת והערכה רבה למיכל כרמל, ממונה תוכניות הכשרה ומובילת תוכנית "מסגרות תחילה", על החזון לקידום איכות החינוך והטיפול בתינוקות ובפעוטות ועל היוזמה לפיתוח התוכנית ההתפתחותית וכתיבתה.

תודתנו נתונה לכל מי שסייעו בהכוונת, בהערות ובמתן חוות דעת: שותפינו לצוות החשיבה בתוכנית "מסגרות תחילה" ועמיתותינו בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר־אילן.

בברכה,

צילי שוחט, דבורה גבעון, אסתר עדייפה





צוות כתיבת הפרקים להרחבת הידע המופיעים בשער השני:

ד"ר נעה לאור, רות רוזנפלד־קרפט, יעל להמן־קרטה, שירי סממה־אריאלי,
מיכל כרמל־טרלובסקי, ברכה קלזאן, תמר אלבז, ד"ר צילי שוחט, דבורה גבעון

[שער 2]

פרק 1: עשייה תואמת התפתחות
(DAP - Developmentally Appropriate Practice)

פרק 2: עקרונות פדגוגיים להנחיית העשייה
החינוכית טיפולית במסגרות לגיל הרך

פרק 3: איכות התהליך החינוכי: תיווך באינטראקציה
בין מבוגרים לבין ילדים. מודל ה-MISC

פרק 4: פרידה והסתגלות

פרק 5: ארגון הסביבה החינוכית

פרק 6: סדר יום

פרק 7: מעברים

פרק 8: אכילה, האכלה וארוחות

פרק 9: יחסים חברתיים בין פעוטות

פרק 10: המשחק בגיל הרך

פרק 11: התנסות בחומרים בגיל הרך

פרק 12: הקשר בין הבית למסגרת החינוכית

[עשייה תואמת התפתחות](#)

[עקרונות פדגוגיים להנחיית
העשייה](#)

[איכות התהליך החינוכי](#)

[פרידה והסתגלות](#)

[ארגון סביבה חינוכית](#)

[סדר יום](#)

[מעברים](#)

[אכילה, האכלה וארוחות](#)

[יחסים חברתיים בין פעוטות](#)

[המשחק בגיל הרך](#)

[התנסות בחומרים הגיל הרך](#)

[הקשר בין הבית למסגרת
החינוכית](#)

פרק 1: עשייה תואמת התפתחות (DAP – Developmentally Appropriate Practice)

קווים מנחים

בשנות ה-80 של המאה ה-20 נוסח נייר עמדה המגדיר מהי עשייה תואמת התפתחות בגיל הרך (Copple & Bredekamp, 2009). המסמך הוא פרי עבודה משותפת של רבים מבכירי אנשי המקצוע בגיל הרך בארה"ב ומהווה סיכום של הידע שהצטבר אצלם במחקרים שבוצעו במהלך ההיסטוריה של החינוך בגיל הרך. המסמך נוסח בעקבות דאגה גוברת, כי דרכי העבודה במסגרות בגיל הרך אינן תואמות את הידע הקיים לגבי התפתחות ולמידה בגיל הרך. לטענת מנסחי המסמך, חוקרים ואנשי חינוך, המחנכות שמו דגש רב מידי על הוראה פורמלית ועל הקניית מיומנויות אקדמיות בדרך שאינה תואמת את מאפייני הילדים בגיל הרך ואת צרכיהם. הידע המחקרי והתיאורטי, לעומת זאת, מצביע על כך שהלמידה המשמעותית ביותר של תינוקות ופעוטות מתרחשת באמצעות משחק והתנסות פעילה ובתמיכת המבוגר.

קיימים שלושה מרכיבים בסיסיים להתאמה התפתחותית

1. ידע על התפתחות ילדים: מהם מאפייני הגיל ומהן ההתנסויות שיקדמו בדרך הטובה ביותר למידה והתפתחות בקבוצת גיל מסוימת.
2. ידע על כל ילד כפרט: מהן יכולותיו האישיות של הילד, מהם תחומי התעניינותו, מה מאפיין את אישיותו ומהן ההתנסויות שיקדמו את התפתחותו בדרך הטובה ביותר עבורו.

3. ידע על ההקשר המשפחתי והתרבותי של הילד: בהתייחס לערכים, לציפיות ולמוסכמות המעצבים את חיי הילד ואת הקהילה שאליה משתייכת משפחתו וכדי ליצור למידה והתנסות רלוונטית, משמעותית ומכבדת לכל ילד.

הנחות יסוד מבוססות מחקר בנוגע להתפתחות ולמידה של ילדים בגיל הרך

1. כל תחומי ההתפתחות והלמידה, התחומים הפיזיים, החברתיים, הרגשיים והקוגניטיביים חשובים ובעלי זיקה זה לזה. התפתחות ולמידה של ילדים בתחום אחד משפיעות ומושפעות מהמתרחש בתחומים אחרים.
2. ההתפתחות מתרחשת על פני רצף, כאשר יכולות, מיומנויות וידע מאוחרים נבנים על אלו שהילד כבר רכש.
3. קיימים הבדלים אישיים בקצב ההתפתחות של ילדים. קצב ההתפתחות האישי בתחומים השונים אצל אותו ילד אינו בהכרח אחיד.
4. התפתחות ולמידה הן תוצאה של אינטראקציה דינמית ומתמשכת, של בשלות ביולוגית ושל התנסות.
5. להתנסויות מוקדמות יש השפעות מצטברות על ההתפתחות. קיימות תקופות זמן מיטביות עבור סוגי התפתחות ולמידה ייחודיים.
6. ההתפתחות נעה לכיוון של יתר מורכבות, ויסות עצמי, יכולות ייצוג והסמלה.



7. ילדים מתפתחים באופן מיטבי כאשר הם בטוחים ומקיימים קשרים בטוחים ועקביים עם מבוגרים תגובתיים וכאשר יש להם הזדמנויות לקיום יחסים חיוביים עם בני גילם.
8. התפתחות ולמידה מתרחשות בהקשרים חברתיים ותרבותיים ומושפעות מהם.
9. ילדים הם לומדים פעילים, המבקשים להבין את העולם הסובב אותם ולומדים בדרכים מגוונות. טווח רחב של הוראה ואינטראקציות הוא אפקטיבי בתמיכה בכל סוגי הלמידה של הילדים.
10. משחק הוא כלי משמעותי וחשוב להתפתחותו של יסודות עצמי, כמו גם לפיתוח שפה, קוגניציה ויכולת חברתית.
11. טיפוח התפתחות ולמידה מתאפשר כאשר לילדים יש הזדמנות להתאמן ביכולות חדשות ומאתגרות מעט מעבר ליכולת העכשווית שלהם.
12. התנסויות של ילדים מעצבות את המוטיבציה ואת הדיספוזיציות (הנטיות) והגישות שלהם ללמידה, כמו: התמדה, יוזמה וגמישות. לחילופין, דיספוזיציות אלה והתנהגויות משפיעות על הלמידה וההתפתחות.

מקורות

Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D.C.: National Association for Education of Young Children.



פרק 2: עקרונות פדגוגיים להנחיית העשייה החינוכית

טיפולית במסגרות לגיל הרך

מבוא

המחנכת במסגרת החינוכית-טיפולית היא דמות משמעותית עבור תינוקות ופעוטות הנמצאים בטיפול לאורך שעות ארוכות במהלך היום. מכאן, שהמגעים והאינטראקציות המתקיימים בינה לבין הילדים הם גורם בעל השפעה רבה על התפתחותם. כדי לתמוך בהתפתחות המיטבית של תינוקות ופעוטות נדרש מהמחנכת ידע על אודות אופני הלמידה הייחודיים לגיל הרך ועל הפדגוגיה המותאמת להם והתומכת בקידומם.

להלן מנוסחים עקרונות פדגוגיים מרכזיים, ברוח הגישה התואמת התפתחות², שבבסיסה רעיון חובת ההתאמה של המבוגר אל הילדים (ככל הניתן במסגרת קבוצתית). זאת, בניגוד לדרישה הנפוצה, שעל הילדים להתאים עצמם למסגרת ולצרכיה. עקרונות פדגוגיים אלו מהווים קווים מנחים לעשייה של מחנכות במסגרת החינוכית-טיפולית והם תומכים בלמידה ובהתפתחות של תינוקות ופעוטות השוהים בה.

עקרונות פדגוגיים מרכזיים

- **התייחסות אל תינוקות ופעוטות כבעלי רצונות, רגשות ומחשבות שיש לקבלם, לכבדם ולהתפעל מהם:** בשגרת העבודה היום-יומית במסגרת הקבוצתית, בשל עומס העבודה, עלולים להיווצר מצבים שבהם התייחסות אל התינוק או אל הפעוט תתבטא כ"החפצה". לדוגמה: קינוח אף התינוק ללא התראה מראש, נשיאת התינוק או הפעוט

ממקום למקום ללא דיבור עימו כהכנה וללא קשר עין עימו. התנהגות "מחפצה" אינה מכבדת את הילד כאדם, עלולה לגרום לו לתחושת דריכות בסביבה שאותה הוא חווה כבלתי צפויה ולערער את תחושת הביטחון שלו.

- **מחנכת עיקרית לכל תינוק או פעוט:** מחנכת עיקרית מהווה דמות התקשרות עבור התינוק או הפעוט, מכירה היטב את מזגו ואת העדפותיו, נמצאת בקשר רציף עם המשפחה ומקבלת מידע על הילד ממחנכות אחרות המלוות אותו בהיעדרה. יישום עיקרון זה מאפשר קיומה של אינטראקציה איכותית עם הילד ומשפחתו, המשכיות ועקביות בטיפול ובחינוך המוענקים לו.
- **חינוך וטיפול חד הם במסגרות לתינוקות ופעוטות:** תינוקות ופעוטות לומדים בכל רגע נתון על העולם שסביבם. במסגרת החינוכית-טיפולית נקרות הזדמנויות רבות לתהליכי הוראה-למידה בסיטואציות יומיומיות בתוך שגרת היום, לא רק בשעת פעילויות הנחשבות כ"חינוכיות" אלא גם במצבים "טיפוליים". ניצול הזדמנויות מצד המחנכת לקיום אינטראקציה שיש בה למידה עבור תינוקות ופעוטות מקדמת את תהליכי הלמידה שלהם ואת התפתחותם.
- **פעילות בקבוצה קטנה:** פעילות בקבוצה קטנה מאפשרת למחנכת לזהות איתותים, צרכים ויוזמות של כל תינוק ופעוט ולהיענות אליהם באופן אישי. היענות רגישה לצורכי התינוקות והפעוטות מאפשרת אינטראקציה איכותית עימם ותמיכה בהתפתחותן של מיומנויות פיזיות, שפתיות ורגשיות-חברתיות.



- **אימוץ ציפיות מותאמות מתינוקות ומפעוטות:** עיקרון פדגוגי זה מבוסס על היכרות של המחנכת עם מאפייני קבוצת הגיל שבטיפול והם המאפיינים האישיים של כל ילד וילדה בקבוצתה. לרוב, התנהגויות של תינוקות ופעוטות מאפיינות את המקום ההתפתחותי שלהם ולעיתים, במצבים מסוימים ועם גירויים מסוימים, הן אינן תואמות את ציפיות המחנכת מהם. לדוגמה: בעת פעילות עם גירי שעווה, יש לצפות שבהתנסויות הראשונות ייטו הפעוטות להפוך את סלסילת הגירים האישית שלהם לצורך חקירה סנסורית. התנהגות זו מאפיינת את אופן הלמידה של תינוקות ופעוטות מבחינה התפתחותית. היכרות עם מאפיין התפתחותי זה מסייעת למחנכת לקבל את ההתנהגות ולהכילה, למרות היותה "מנוגדת" למטרת הפעילות עם צבעים.
- **התייחסות אל כל פעילות ממבט התפתחותי רב-תחומי:** אצל תינוקות ופעוטות אין הפרדה ממשית בין התפתחות מוטורית, קוגניטיבית, תקשורתית, חברתית ורגשית. הכול מתרחש בו-זמנית ובכל רגע נתון. לכן קיימת חשיבות לפתח מודעות לגבי אפשרויות הלמידה הכוללת בכל מצב ואירוע במהלך יום הפעילות במסגרת החינוכית. לדוגמה: הפעילות במגלשה אינה תורמת לתחום ההתפתחות המוטורי בלבד, אלא יש בה גם הזדמנות לפיתוח מיומנויות חברתיות (הצורך לעלות לפי תור בסולם המגלשה, לעודד חבר עצוב) וקוגניטיביות (מי ראשון בתור, מי אחרון, ספירת מספר השלבים בסולם המגלשה).
- **מתן מקום מרכזי למשחק בחוויית הילד במסגרת החינוכית:** עיקר עיסוקם של ילדים בגיל הרך הוא משחק. המשחק הוא אמצעי משמעותי בתהליך ההתפתחות והלמידה של תינוקות ופעוטות ולכן מהווה עמוד תווך בתוכנית החינוכית לילדים צעירים.
- **גיוון בסוגי המשחק:** גיוון בסוגי המשחק המוצעים לתינוקות ולפעוטות מעורר עניין וסקרנות בפעילות ומאפשר היענות לצורכי ההתפתחות השונים והמשתנים של הילדים.

- **זיהוי וחיבור ליוזמות של תינוקות ופעוטות:** תינוקות ופעוטות מטבעם הם סקרנים, פעילים ויוזמים - מתוך הנעה פנימית - התנסויות, לצורך חקירה ולמידה של הסביבה. התבוננות על התנהגות הילדים היא הבסיס לזיהוי יוזמותיהם ולהיענות להן. למידה של פעוט, המונעת מתוך סקרנות והנעה פנימית, שאליה מתחברת המחנכת, היא הלמידה המותאמת והמשמעותית ביותר עבורו, הן בתוכנה והן במסר הרגשי המועבר לו מצד המחנכת ("אני איתך, אתה יכול, כדאי לך להמשיך לפעולה").
- **תמיכה בעניין ובקשב של תינוקות ופעוטות בעת פעילות:** התצפית היא כלי מרכזי של המחנכת בעבודתה ומשמשת אותה לצורך זיהוי ותמיכה בתחומי העניין של תינוקות ופעוטות בעת הפעילויות השונות במהלך סדר היום. זיהוי הצרכים האישיים של כל ילד וילדה בקבוצה באמצעות התצפית מאפשר למחנכת, לדוגמה, להימנע מלהחליף פעילות או תיבת משחק כמתוכנן אם היא מזהה שרוב הילדים עדיין שקועים במשחק ומגלים בו עניין מתמשך; להימנע מהפסקת פעילות של התנסות בחומרים בשעה שילדים עדיין עסוקים ומרוכזים, על אף שהגיעה השעה המתוכננת לפעילות הבאה; לסייע לילד שאיבד עניין למצוא עניין מחודש בפעילות הנוכחית או בפעילות אחרת.
- **ניצול מצבים ללמידה מזדמנת (לא מתוכננת) במהלך שגרת היום:** באופן טבעי במהלך שגרת היום במסגרת החינוכית-טיפולית מתרחשים מצבים לא צפויים המהווים פוטנציאל לקיומו של תהליך למידה עבור הילדים, בהיותם מעוררי סקרנות ועניין ב"כאן ועכשיו". למרות החשיבות שיש בתכנון הפעילויות, המאפשר לתינוקות ולפעוטות לחוש ביטחון באירועים הצפויים והשגרתיים במהלך סדר היום, על המחנכת להיות ערה וקשובה להזדמנויות הלא צפויות הנקרות בפניה ובפני הילדים ללמידה משותפת. לדוגמה: פריחה של פרח בעציץ או קן ציפורים שנפל מהעץ.



- **תיווך המחנכת - קידום תהליכי למידה בעת אינטראקציה עם תינוקות ופעוטות:**
תינוקות ופעוטות לומדים בכל רגע נתון בעת שהותם במסגרת החינוכית-טיפולית, הן באמצעות חקירה ולמידה עצמית והן בתיווך של מבוגר. גישת התיווך³ מגדירה מרכיבי התנהגות רגשיים וקוגניטיביים של המבוגר, הקובעים את איכות האינטראקציה בתהליך הלמידה המתקיים בה. על בסיס גישות פרוגרסיביות ובכללן גישת התיווך, הלמידה היא תוצר של שותפות ושמירה על איזון בין יוזמות המבוגר לאלו של הילדים. במסגרת החינוכית, בעת אינטראקציה אישית או קבוצתית, נדרש מן המחנכת, לצד יוזמות שלה, לאפשר ולתת מקום ליוזמות ולרעיונות של ילדים, להתגמש ולהתאים עצמה רגע אחרי רגע לדינמיות של תהליך ההוראה-למידה.
- **איזון בין פעילויות יזומות על ידי המחנכת לבין משחק חופשי:** במסגרת החינוכית האיזון בא לידי ביטוי בהקשר להיקף הפעילויות המתוכננות והיזומות על ידי המחנכת במהלך סדר היום לבין הקצאת זמן למשחק חופשי, המאפשר לתינוקות ולפעוטות להביא לידי ביטוי את יוזמותיהם, רעיונותיהם ורצונותיהם.
- **התאמת פעילות יזומה, שיש בה העברת תוכן, לתינוקות ולפעוטות:** פעילות יזומה היא פעילות מתוכננת על ידי המחנכת, שיש לה התחלה מוגדרת, אמצע וסוף. יש להתאימה לגיל הילדים בקבוצה ולמאפיינים האישיים של כל ילד וילדה בה. ההתאמה מתאפשרת על בסיס ההבנה, שהקשב של הילדים קצר ושיש להם צורך בתנועה, על כן יש להתאים את משך הפעילות ליכולות הקשב ולעניין של הילדים, לקיימה במסגרת קבוצה קטנה ולא בישיבה ממושכת. במקביל, חשוב שתוצע פעילות חלופית לילדים הזקוקים לכך. בעת תכנון הפעילות יש להתאים כל נושא וכל תוכן המובא

בפני תינוקות ופעוטות ליכולת ההבנה שלהם. כך לדוגמה, נהוג לציין במסגרות חינוכיות, חגים, ימי הולדת וקבלת שבת כחלק מתהליכי הסוציאליזציה של הילדים. חשוב לזכור, שלילדים צעירים מאוד אין את היכולת להבין את משמעותם ואת הסיבות לקיומם של אירועים אלה ולכן מומלץ להתמקד בסמלים שניתן להמחישם: שירים, מאכלים, אביזרים למשחק וסיפורים קצרים ולא מורכבים.

- **הנחיה והדרכה בהקניית הרגלים:** תינוקות ופעוטות מסוגלים ללמוד הרגלים באופן הדרגתי ומותאם לגילם. מטרת הקניית הרגלים עבור תינוקות ופעוטות היא טיפוח עצמאות (לדוגמה: לבישה עצמאית של בגדים, אכילה עצמאית), ולמידה של כללי התנהגות המקובלים בחברה (לדוגמה: איסוף צעצועים לתיבה בסיום הפעילות, השלכת פסולת לפח). המסגרת הקבוצתית היא מיקרוקוסמוס של חיים בקהילה, שבה כל אחד מחבריה שותף וממלא תפקיד. תינוקות ופעוטות לומדים תפקידים אלה ואת הפעולות הנלוות אליהם, בהנחיית המחנכת ובהדרכתה. ילדים נבדלים ביכולות הלמידה והוויסות העצמי שלהם, ולכן הם גם נבדלים ביכולות שלהם ללמוד ולהפנים הרגלים. קיימת חשיבות להתאמת ציפיות המחנכת אל טווח היכולות של הילדים שבטיפול, בלקיחת תפקידים, טווח שנע בין "אני יכול", "קשה לי", "אנסה", "אני רוצה ולא יכול", "אני צריך עזרה". אופן ההנחיה שלה בתהליך מותאם של הקניית הרגלים ורכישתם על ידי הילדים יוביל אותם בהדרגה לעצמאות, לשליטה ביכולות ולתחושת שותפות לעשייה.



פרק 3: איכות התהליך החינוכי: תיווך באינטראקציה בין מבוגרים לילדים, מודל ה-MISC

מבוא

חוקרים, מטפלים ואנשי חינוך תמימי דעים בנוגע לחשיבות מערכות היחסים הנרקמות בין ילדים בגיל הרך למבוגרים משמעותיים בסביבתם: הורים וקרובי משפחה, מטפלים ומחנכים במסגרות חינוכיות (קליין, 2008; קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010). מערכות יחסים אלו הן בעלות השפעה ניכרת על מסלול ההתפתחות הרגשית, החברתית והקוגניטיבית של ילדים ועל אופן השתלבותם בחברה.

מכל הגורמים המשפיעים על התפתחות ילדים מיום לידתם, נמצא כי איכות הקשר של התינוק/הפעוט עם מבוגר משמעותי הוא המשפיע ביותר על ההתפתחות. מחקרים בתחום הנירו-קוגניציה מלמדים, כי לא רק דפוסי ההתנהגות של הילד משתנים בעקבות האינטראקציה שלו עם אדם אחר (מגע, דיבור, חיוך), אלא מתרחשים שינויים פיזיים במבנה המוח של הילד (Levy & Feldman, 2019; Siegel, 2020).

חשיבות התיווך: מחנכת-תינוק ופעוט

הקשר שבין רגישות והיענות של מבוגר לצורכי הילד לבין מדדי התפתחות הילד הוכח במחקרים רבים. נמצא כי יחס חם ועידוד התינוק והפעוט לחקור את הסביבה קשורים

להתפתחות רגשית, חברתית וקוגניטיבית תקינה (Clark-Stewart, Vandersstoep, 1979; Killian, 1979; Pettit, Bates, & Dodge, 1997; Cowan & Cowan, 1999). מבוגר משמעותי הרואה לנגד עיניו את יכולותיו של הילד ומכיר בשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא, יכול להשפיע באופן מיטבי על דימויו העצמי, על יכולתו לפתח יחסים פרו-חברתיים עם חבריו ומחנכיו, על הסתגלותו לסביבות חברתיות ולימודיות שונות ולהנעתו להישגים לימודיים. כמו כן, נמצא, כי מערכת יחסים קרובה ותומכת בין מבוגר לילד (גננת-ילד, מטפלת-פעוט) עשויה להיות גורם מגן ולשמש כבולם זמני של גורמי סיכון (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010). תינוקות ופעוטות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם כשהם רואים, שומעים, חשים, טועמים ומריחים. אולם למרות חשיבותן הרבה של חוויות אלה, לא די בהן כדי להסביר את שונות ההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים בגיל הרך. כדי להגיע לתפקוד קוגניטיבי גבוה ילדים זקוקים ללמידה באמצעות מבוגר, שיתווך בינם לבין הסביבה ויארגן אותה כך שתתאים לעניין ולרמת יכולתם. תיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית, שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לילד מידע או מסר, למקד את תשומת ליבו, להסביר ולהבהיר לו קשרים, לפרש, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם, ועוד.

אחד הגורמים המרכזיים המייחדים את תהליך התיווך הוא **ההתאמה**. המבוגר פועל באופן מודע כדי להתאים את "התוכנית החינוכית" לילד, ליכולותיו, לתחומי העניין שלו, לרמת פעילותו, למצב ערנותו, לטווח הקשב שלו, ועוד. התאמה זו מתאפיינת בקשב הדדי,



למודל ה-MISC שתי מטרות מרכזיות

1. **מטרה ארוכת טווח: הילד - More Intelligent and Sensitive Socially Competent**
 Child - **ילד רגיש וחכם יותר**: לסייע לילדים לפתח מערכת רגשית בריאה ויכולת שכלית שיאפשרו להם להסתגל בצורה יעילה לסביבתם ולשינויים המתרחשים בה וללמוד מתוך התנסויות חדשות.
2. **מטרה קצרת טווח: המבוגר - Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers**
 Caregivers: להעלות את המודעות והרגישות של המבוגר באינטראקציה עם ילדים. אינטראקציה זו מכילה שני מרכיבים: רגשי וקוגניטיבי.

למבוגר שלושה תפקידים עיקריים באינטראקציה

1. **העברת מסרים בסיסיים לילד**
 - **אני אוהב אותך**: מסר הנותן לילד תחושה שהוא נאהב ויוצר תשתית להערכה עצמית ("אני חשוב", "אני שווה").
 - **אני איתך**: מסר המעביר לילד תחושה של ביטחון. אני המבוגר כאן בשבילך כבסיס בטוח. אתה יכול להעז, להתנסות, לצעוד קדימה, לגעת, לחקור, לבדוק, כי אני כאן שומר עליך. אם תיפול אני ארים אותך, אם יהיה לך קשה אני אתמוך בך.
 - **כדאי לפעול**: מסר הקשור בעידוד לפעולה. כדאי ואפשרי לפעול כדי להשיג מטרות. אם תפעל, משהו חשוב, רצוי ומעניין יקרה בסביבה. כדאי לגעת, למשוך, להשמיע קול, בעקבות זאת משהו יגיב אלי.

ילדים זקוקים לשלושת המסרים הללו גם באופן מילולי וגם באופן פיזי. מודעות המבוגרים ותגובתם ליוזמות הילדים ולהתנהגותם עשויות לעודד או לדכא את המשך פעולתם של הילדים.

ברגישות ובהיענות, ובאורך שרשראות התקשורת בין השותפים לאינטראקציה. מודעותו של המבוגר לצורך לבדוק את מידת ההתאמה של התנהגותו אל הילד מגבירה את הרגישות כלפי הילד ואת היכולת לקרוא את מסריו המילוליים והבלתי מילוליים ולהיענות להם. בגישה התיווכית ללמידה, הילד והמבוגר הם שותפים באינטראקציה, אך המבוגר הוא זה שאחראי על מה שקורה בה. תפקידו של המבוגר ליזום אינטראקציות בהתאמה לילד מחד גיסא, להגיב ולעודד יוזמות של ילדים, מאידך גיסא. תהליך ההתאמה בין היכולת והעניין של הילד לבין המטרה התיווכית של המבוגר פשוט יותר כאשר המבוגר מתווך בתגובה ליוזמות הילד.

נתונים אמפיריים (Klein, 1984, 1991, 1996; Klein, Weider, & Greenspan, 1987; Klein & Alony, 1993; Feuerstein, 1980; Klein, 1984, 1996,) שלהם בסיס תיאורטי (2000), מעידים, כי מרכיבים רגשיים וקוגניטיביים (הוראתיים) באינטראקציה של מבוגר-ילד עשויים להשפיע על הגמשה שכלית ועל מוכנותו של הילד ללמידה מהתנסויות חדשות.

בהשוואה לתוכניות התערבות שונות, שעוצבו במטרה לקדם התפתחות שלילדים צעירים, ייחודו של מודל ה-MISC שפותח על ידי קליין (Klein, 1996), הוא בשילוב שבין התייחסות למאפיינים תרבותיים של הילד ושל המבוגר המטפל בו לבין מרכיבים רגשיים והוראתיים לצורך קיום אינטראקציה איכותית עם הילד (Klein, Shohet, & Givon, 2018). תוכנית ההתערבות המבוססת על מודל ה-MISC מסייעת למטפלים בתינוקות ובילדים (הורים, מחנכים - גננות, מטפלות ומורים) לזהות ולהבין את התהליכים החברתיים, הרגשיים וההוראתיים, שבאמצעותם הם יכולים לתרום להתפתחות הילדים, להשפיע עליה ולשפר את איכות האינטראקציה בינם לבין הילדים.



2. יצירת צרכים ודיספוזיציות ללמידה

- הצורך להתמקד כדי לראות, לשמוע ולחוש את הסביבה במדויק.
- הצורך לחפש משמעות בהתנסויות חדשות.
- הצורך לחקור את הסביבה מעבר למידע הנקלט על ידי החושים ולמצוא הקשרים בין חוויות, התנסויות ולמידות שונות.
- הצורך לחוות התנסויות של הצלחה ולהבין מה מוביל אליה.
- הצורך לתכנן לפני פעולה ולהתאים את העשייה לדרישות המטלה (קצב, עוצמה, עיתוי).

3. העברת תסריטים תרבותיים

- נורמות, כללים וחוקים בחברה: מה מותר ומה אסור, מה נהוג ומה לא נהוג בחברה.
- על פי מודל ה-MISC, כדי שתיווצר אינטראקציה איכותית, המקדמת למידה בין מבוגר לילד, עליה להיות מותאמת לילד, נעימה ועקבית. התאמה זו תאפשר לילד להפיק את מלוא התועלת מכל התנסות ולמצות את אפשרויות הלמידה הכרוכות בה.
- כאמור, אינטראקציה איכותית על פי מודל זה מחייבת התייחסות לשלושה מרכיבים מרכזיים: תרבותיים-סביבתיים, רגשיים וקוגניטיביים.

המרכיבים התרבותיים

המרכיבים התרבותיים כוללים התייחסות לערכים, לתפיסות עולם, לסביבת חיים ולעמדות בנוגע לגידול ילדים. כאשר מתבוננים על אינטראקציות בין מבוגרים וילדים, חשוב להבין את ההקשר שבו הן מתקיימות. להקשר השפעה משמעותית הן מבחינת

הסביבה הפיזית, כדוגמת סביבה ביתית, מסגרת חינוכית, סביבת מגורים וכדומה, והן מבחינה תפיסתית, כדוגמת אמונות, ערכים ועמדות של המבוגרים המקיימים אינטראקציה עם הילדים. על פי גישות אקולוגיות לחינוך, כדוגמת המודל האקולוגי של ברונפנברנר (1979), מתקיימות השפעות הדדיות בין ההקשרים השונים שבהם הילד גדל. כמו כן, קיימת השפעה של הנתונים המולדים שלו (מזג לדוגמה), על האופן שבו הסביבה מקיימת עמו אינטראקציה (Bronfenbrenner & Morris, 1998, אצל קליין, 2000). ההווה התרבותית בה חיים הורים ואנשי חינוך קובעת את תפיסת עולמם, ערכיהם, הפילוסופיה החינוכית שלהם, תפיסתם והבנת תפקידם. ניתן לדמות את ההווה התרבותית וניסיון החיים למשא הנישא במעין תיק גב גדול על גבו של ההורה או המנחך, ממנו "נשלפות" תפיסות ואמונות העומדות בבסיס ההתנהגות התיווכית, היחס לילד ובחירות במהלך האינטראקציה אתו. על פי מודל ה-MISC, בכל ניסיון להתערבות חינוכית-טיפולית חשוב להתייחס לעולם התרבותי של הילדים ולרקע התרבותי של המטפלים בהם, המנחה את חשיבתם, את עמדותיהם ואת התנהגותם. במדינת ישראל, ילדים שוהים במסגרות חינוכיות-טיפוליות חוץ-ביתיות מגיל צעיר ובמשך רוב שעות הערות שלהם. לאור זאת, ניתן לומר, כי פוטנציאל ההשפעה של הדמויות המחנכות על התפתחות הילד רבה ביותר. במחקר אורך שנערך בישראל (עתירה, 2010) נמצא, כי איכות האינטראקציה בין מטפלת לילד ניבאה שמונה שנים מאוחר יותר את ההסתגלות החברתית-רגשית ואת מידת האימפולסיביות של הילד, טוב יותר מההתנהגות של האימהות. במחקרים שונים שבדקו יחסי גנתי-ילד נמצא, כי הערכה חיובית או שלילית של הגננות את הילדים ויכולות הלמידה שלהם, השפיעה בהתאמה על יכולותיהם הלימודיות; השפעות אלה ניכרו גם בחטיבת הביניים.



כל ניסיון להתערבות חינוכית-טיפולית חייב לכלול התייחסות למערכת ההשפעות ההדדיות הפועלות על הילד: לעולם התרבותי של המשפחה ולסביבה החינוכית הרחבה של הילד - כולל הבית, המסגרת החינוכית, סביבת המגורים והקהילה.

חשוב להדגיש, כי ההתפתחות הרגשית וההתפתחות הקוגניטיבית קשורות ומשולבות זו בזו ומשפיעות זו על זו. התייחסות לתחום אחד בלי להתייחס לאחר אינה מספקת. על פי מודל ה-MISC, אינטראקציה איכותית היא זו שבה מתקיים חיבור בין הרגש לחשיבה. מכאן, מושג מרכזי במודל, שאותו פיתחה קליין, הוא "תפריט מנטלי" (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010). לטענתה, כשם שאנחנו מבינים שיש צורך להקפיד על תזונה מתאימה ומאוזנת, הכוללת תפריט המורכב מכל אבות המזון, כך יש להקפיד שהילד יקבל "תפריט מנטלי" מתאים ומאוזן במהלך האינטראקציות שלו עם המבוגר. על תפריט זה להכיל מרכיבים רגשיים וקוגניטיביים שיועברו לילד באינטראקציה עימו באמצעות התנהגויות ומסרים מילוליים ולא מילוליים מצד המבוגר. לצורך ההבנה של התרומה הייחודית של כל אחד מרכיבים אלה, על פי מודל ה-MISC, נתייחס אליהם בנפרד.

המרכיבים הרגשיים

רבות נחקר ונכתב על אודות נושא ההתקשרות וישנה הסכמה רחבה בקרב חוקרים ואנשי מקצוע בתחום ההתפתחות בגיל הרך, כי הבסיס לכל התפתחות אנושית הוא הקשר המיידי העמוק בין התינוק למבוגר המטפל בו. הבסיס להתקשרות מיטיבה טמון ברגשות המתעוררים בין המבוגר לילד ובאופן שבו המבוגר מסוגל להיענות לצורכי הביטחון של הילד (ניוטון, 2011) רגשות ודרכי הביטוי שלהם מהווים בסיס לאינטראקציה איכותית ויש להם השפעה רבה על תהליך ההתפתחות של הילד ומוחו. עם זאת, כדי להבין כיצד

בדיוק נראים "חום ואהבה", ביטוי שגור בפי רבים, יש צורך להעמיק ולהתבונן עליו מקרוב. על פי מודל ה-MISC, מרכיבים רגשיים באינטראקציה שהוגדרו כ"א"ב של אהבה" (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010) תורמים להתפתחות מיטיבה וכוללים את ההתנהגויות הבאות:

1. **קשר עין:** התבוננות בעיניים. זהו רכיב בסיסי נוסף בכל אינטראקציה בין-אישית איכותית המתקיימת בין שני אנשים או יותר המתקשרים זה עם זה. נהוג להתייחס לכך כאל אופן תקשורת משמעותי, לא ורבלי.
2. **סינכרוניזציה:** רגישות והיענות לאיתותי הילד, זיהוי יוזמה מצד הילד ותגובה ליוזמה זו, בתזמון מותאם.
3. **קרבה פיזית ומגע:** שתי התנהגויות פיזיות אלה מבטאות אווירה רגשית חיובית ותחושת קרבה. המגע חשוב במיוחד כשמדובר בתינוקות: החזקה וליטוף התינוק מעוררים את מוחו לשחרר הורמונים, כמו דופמין, המאפשרים את גדילתו ואת שלמותו.
4. **חיך ושיתוף בשמחה ובהנאה:** רגשות חיוביים הם התשתית לקיומה של למידה והתפתחות מיטביים.
5. **שרשראות תקשורת:** דו־שיח מילולי ולא מילולי של שני השותפים באינטראקציה, שיש בו לקיחת תורות מתואמת ביניהם. דו־שיח מסוג זה דורש רגישות מצד המבוגר לאיתותי הילד ולתגובתיות אליו, מעין משחק פינג־פונג המתקיים ביניהם.
6. **השמעת קולות ו/או דיבור:** ילדים מפתחים מיומנויות שפה ותקשורת מלידה באמצעות התנסויות עם הסביבה החברתית שלהם. דיבור אל ילדים ושיח איתם משפיעים על התפתחותם הרגשית והקוגניטיבית ועל תחושת העצמי שלהם.
7. **אמפתיה:** היכולת לזהות את מצבו הנפשי של הילד - רגישות, דאגה ואכפתיות למצוקת הילד, הבנה וקבלה ללא שיפוט.



המרכיבים שהובאו לעיל מוגדרים על ידי פרופ' קליין, כ"א"ב של אהבה". אלה, חלקם או כולם (בהתאם להקשר ולתרבות) מעידים על קיומו של קשר רגשי חיובי בין המבוגר לילד. הם פותחים את הדלת ללמידה, אך כדי שזו תתקיים יש צורך בקשב משותף, הדדיות ומעורבות הדדית באינטראקציה המתקיימת בין המבוגר לילד.

המרכיבים הקוגניטיביים (הוראתיים)

התיווך כולל תהליכים בסיסיים שחמשת המרכיבים העיקריים ביניהם הם: מיקוד, משמעות וריגוש, עידוד והענקת תחושת יכולת, הרחבה וויסות התנהגות. נפרט כעת כל מרכיב בנפרד.

1. **מיקוד (כוונה והדדיות):** ניסיון של המבוגר למקד את תשומת ליבו של הילד לגירוי ייחודי בסביבתו. מיקוד הוא תהליך מודע ופעיל הנובע ממודעות המבוגר לצורך לבצע פעולות מסוימות כדי להבטיח שהילד יוכל לראות, לשמוע, להריח, לחוש דברים בסביבה שאותם הוא רוצה להציג בפניו באופן מותאם אליו.

כיצד הדבר בא לביטוי באינטראקציה שבין המחנכת לילדים? המחנכת ממקדת את הילדים בפעילות באמצעות הגברת קול, החלשת קול, פינוי גירויים לא רלוונטיים, הדגשת גירוי רלוונטי, מחיאת כף, פנייה מילולית לילדים. לדוגמה: בזמן פעילות, המחנכת מניחה מול הפעוט שיושב לידה מספר קוביות משחק האחת על גבי השנייה בסביבה נקיה מגירויים אחרים, תוך שהיא מפנה את תשומת ליבו לגירוי החדש באמצעות הצבעה ו/או שימוש במלל, כמו: "תראה מה הבאתי לך"... בכך היא ממקדת אותו לפעילות המוצעת. בעקבות פעולת מיקוד זה, הפעוט מושיט יד ואוחז באחת הקוביות.

2. **משמעות:** תיאור מילולי (כולל שיום) של גירויים ו/או הבעה רגשית מצד המבוגר בהתייחס לתופעות, לאירועים, לאנשים ולתחושות.

כיצד הדבר בא לביטוי באינטראקציה שבין המחנכת לילדים? המחנכת מביעה רגשות כלפי ילדים או כלפי חפצים, תופעות ואירועים באמצעות הבעות פנים, מחוות נימת דיבור וכדומה. היא נותנת שמות לחפצים, מתארת פעולות, תופעות, רגשות. לדוגמה: פעוט יושב בארגז החול כשרגליו פרוסות קדימה. הוא לוקח חול בידו ומפזר על ברכיו. הוא חוזר על הפעולה מספר פעמים. המחנכת שיושבת לצדו אומרת: "אתה מכסה את הרגל בחול. החול נעים וקריר! הרגשת שהחול רטוב מעט?"

3. **הרחבה:** תיאור מילולי המסייע לילדים להרחיב את מודעותם הקוגניטיבית אל מעבר למתרחש כאן ועכשיו.

כיצד הדבר בא לביטוי באינטראקציה שבין המחנכת לילדים? המחנכת מקשרת חלקים מהפעילות להתנסויות קודמות ומקשרת בין תשובות של ילדים. ילדים מקשרים חלקים מהפעילות להתנסויות קודמות; המחנכת מקשרת את הפעילות להיבטים נוספים לאלה שתכננה מראש. לדוגמה: בזמן ארוחה, הפעוט מצביע על הצלחת ואומר: "עגבנייה". המחנכת אומרת: "נכון, אנחנו אוכלים עגבנייה. העגבנייה אדומה". המחנכת מחזיקה בידה פלפל אדום ואומרת: "אנחנו גם אוכלים פלפל בצבע אדום. מה עוד אדום?"

4. **עידוד והענקת תחושת יכולת:** המחנכת נותנת לילד(ים) חיזוקים בליווי הסברים על מה ניתן החיזוק.

כיצד הדבר בא לביטוי באינטראקציה שבין המחנכת לילדים? המחנכת מביעה שביעות רצון ונותנת חיזוקים ליוזמות של ילד(ים), לפעולה של ילד, לתשובה, ל



"מתאים" "כדאי" "טבעי"

ישנם שלושה קריטריונים בסיסיים להערכת איכות

הפעילות ולבחירת גירויים מותאמים לילדים בגיל הרך:

מתאים: קריטריון זה מתייחס למידה שבה הגירוי (או הפעילות המוצעת לילד) הוא משמעותי ומותאם התפתחותית ואישית לגיל הילד, לצרכיו ולמאפייניו האישיים. על הגירוי להיות מותאם ליכולת של הילד ולפוטנציאל הלמידה שלו: לא מורכב מדי כדי שלא יתסכל אותו ולא פשוט מדי כדי שיאתגר אותו.

כדאי: קריטריון זה מתייחס למאפיין חשוב של הגירוי המוצע לילד: תגובתיות הגירוי. כדי שילדים בגיל הרך יהיו מעוניינים בפעילות עם הגירוי, חשוב שיוכלו לקבל תגובה מיידית ממנו. לכן כדאי לבחור גירוי שבעקבות פעולה תהיה לילד תוצאה כלשהי. לדוגמה: אם הילד ילחץ על מתג מסוים בצעצוע משהו יקפוץ או ירשרש; אם יקלף בננה יוכל לאכול אותה.

טבעי: קריטריון זה מתייחס לשני היבטים:

1. פעולה טבעית המוכתבת ממהות הגירוי. לדוגמה: כדור - טבעי שילדים יבקשו להקפיץ אותו, לגלגל אותו, לבעוט בו; פעמון - טבעי לנענע ולרשרש בו.
2. פעולה טבעית המוכתבת משלב ההתפתחות שבו הילד נמצא הילד. לדוגמה: טבעי שתינוקות בגיל חצי שנה יכניסו כל דבר לפה. מתווך טוב יבחר אביזרים אשר עשויים להעשיר את חוויית הלמידה של הילד באמצעות התחברות למה שטבעי לילד לעשות

או להתנהגות, בליווי הסבר לסיבת החיזוקים (על תשובה נכונה, על מאמץ או רעיון מקורי). לדוגמה: בזמן האכלה, פעוטה מצליחה לראשונה להכניס אוכל אל פיה בעזרת הכפית. המחנכת שמאכילה אומרת: "איזה יופי! הצלחת לאכול עם הכפית!"

5. **ויסות התנהגות:** הצעה (לעיתים בליווי הדגמה) כיצד להתאים את אופן הפעולה למטלה הנדרשת.

כיצד הדבר בא לביטוי באינטראקציה שבין המחנכת לילדים? המחנכת מתאימה את קושי המטלה ליכולות של הילדים; מלווה את הפעילות של הילדים בעת ביצוע המטלה בהדגשת הצורך לתכנן ולאסוף נתונים באופן מדויק; מסייעת בארגון שלבי המטלה (קודם זה, אחר כך זה). לדוגמה: פעוט מנסה לטפס על סולם בחצר כשהוא אוחז בידו כף. המחנכת ניגשת אליו ואומרת: "אם תניח את הכף, היד שלך תהיה פנויה לאחוז בסולם וכך תצליח לטפס".

לסיכום, איכות הקשר של תינוקות ופעוטות עם המבוגרים המשמעותיים בסביבתם משפיעה על התפתחותם של הילדים. מודל ה-MISC, המשלב מרכיבים תרבותיים ומרכיבים רגשיים והוראתיים, מאפשר למטפלים לפתח מודעות לדפוסי האינטראקציה שלהם עם הילדים ולשפר את איכות הקשר עימם ובכך לתרום ולהשפיע על התפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית. לתרומה זו השפעה על הישגיהם הלימודיים של ילדים, על מערכות היחסים העתידיות שלהם עם בני גילם ומבוגרים אחרים ועל יכולות ההסתגלות שלהם בכלל והסתגלות למסגרות החינוך בפרט.



מקורות

ניוטון, ר"פ. (2011). קשר ההתקשרות - לגדל ילד בטוח בעל תחושת ערך עצמי בעזרת תאוריית ההתקשרות (ד. שריג, תרגום). אח.

עתירה, ג'. (2010). איכות האינטראקציה פּעוּט־מבוגר בבית ובמעון בהקשר להתנהגות חברתית רגשית וליחסי הורה-ילד בגיל ביה"ס. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת ברא"ל.

קליין, פ"ש. (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין ו"י יבלון. (עורכים). (2008), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קליין, פ"ש, וסובלמן־רוזנטל, ו'. (2010). ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך (עמ' 30-56). רכס.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). Wiley.

Clark-Stewart, K. A., Vandersstoep, L. P., & Killian, G. A. (1979). Analysis and replication of mother-child relations at two years of age. *Child Development*, 50 (3), 777-793.



מבחינה התפתחותית. לדוגמה: המטפלת תבחר גירויים ותזמן לתינוק התנסויות המאפשרות לו ללמוד על העולם בדרך שהיא טבעית לו, באמצעות חקירה אוראלית: צעצועים ממרקמים שונים, שאותם ניתן להכניס לפה, או מזון בטעמים שונים. טבעי גם שתינוקות ופעוטות בשלב החקירה המוטורית יקישו על חפצים כחלק מחקירת העולם. לכן ניתן להציע להם חפצים המשמיעים צלילים שונים כשמקישים עליהם.

Klein, P. S., Shohet, C., & Givon D. (2018). A mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC): A cross-cultural early intervention. In A. Abubakar, & F. Van de Vijver. (Eds.), *Handbook of applied developmental science in Sub-Saharan Africa*. Springer.

Klein, P. S., Weider, S., & Greenspan, S. I. (1987). A theoretical overview and empirical study of mediated learning experience: Prediction of pre-school performance from mother-infant interaction patterns. *Infant Mental Health Journal*, 8 (2), 110-129.

Levy, J., & Feldman, R. (2019). Synchronous interactions foster empathy. *Journal of Experimental Neuroscience*, 13, 1-2.

Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68(5), 908-923.

Siegel, D. J. (2020) *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1999). Becoming a parent. In A. S. Skolnick, & J. H. Skolnick (Eds.), *Family in transition* (10th ed., pp. 189-201). Addison, Wesley, Longman.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers*. University Park Press.

Klein, P.S. (1984). Behavior of Israeli mothers toward infants in relation to infants' perceived temperament. *Child Development*, 55, 1212-1218.

Klein, P. S. (1991). Improving the quality of parental interaction with very low birth weight children: A longitudinal study using a mediated learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12 (4), 321-337.

Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach*. Garland.

Klein, P.S. (2000). A developmental mediation approach to early intervention: Mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC). *Educational and Child Psychology*, 17(3), 19-31.

Klein, P. S., & Alony, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention*, 71 (2), 177-193.



מבוא

בחירתם של הורים רבים לחלוק את הטיפול והחינוך של ילדם עם גורם חוץ־ביתי, כמו מעון יום או פעוטון, מחייבת מצבי פרידה יומיומיים בין ההורה לתינוק או הפעוט בתחילתו של היום ופרידה מהמסגרת בסופו של היום.

בעת שתינוקות ופעוטות נפרדים לראשונה מהוריהם, עם המעבר למסגרת החדשה, הם עוברים ממרחב מוכר למרחב לא מוכר, שבו הם עתידים לפגוש בפעם הראשונה מבוגרים וילדים, כולם לא מוכרים, שעמם יבלו חלק ניכר משעות הערות שלהם.

הפרידה היומיומית מההורים והמצב שבו על התינוק והפעוט ליצור קשר עם כמה דמויות מטפלות במסגרת החדשה, עלולים להוות גורם למתח וללחץ בקרב הילדים והוריהם, בעיקר אם זו הפעם הראשונה שבה ההורים חולקים את הטיפול בילדם עם מסגרת חוץ־ביתית. עדויות מחקריות מוכיחות, שכתגובה למתח וללחץ שחווים ילדים בתהליך הפרידה וההסתגלות למסגרת החדשה, עולים בדמם מדדי הורמון הקורטיזול, הורמון המופרש במצבי מתח (Watamura et al., 2003). נמצא שבמהלך תקופת ההסתגלות הראשונית של פעוטות למסגרת החוץ־ביתית יש קשר בין רמות הקורטיזול בדמם לבין התנהגויות כמו בכי, היצמדות למבוגר וביטויים נוספים של עצב ואי־שקט (Ahnert et al., 2004).

בספרות המחקרית קיים ידע בנושא הפרידה וההסתגלות של תינוקות ופעוטות למסגרת חדשה בתקופת הינקות, המתמקד בעיקר בהשפעת הפרידה מההורים על הילדים.

עם זאת, קיים מחקר מועט יחסית בהקשר למרכיבים הייחודיים המאפיינים את תהליך הפרידה היומיומי של הפעוט מהוריו. שתי תיאוריות עשויות לסייע בהעמקת הבנת הצרכים הייחודיים של תינוקות, פעוטות, הורים ואנשי מקצוע בעת תהליך המעבר למסגרת חוץ־ביתית:

- תאוריית ההתקשרות.
- תאוריית המערכות האקולוגיות.

תאוריית ההתקשרות

המונח "התקשרות" מתייחס לקשר רגשי עמוק שהתינוק או הפעוט חשים כלפי אנשים מיוחדים בחייהם. קשר זה גורם להם הנאה ושמחה בהיותם בקרבת דמות ההתקשרות ובאינטראקציה עימה, ולתחושת רוגע וניחום מקרבתה במצבי לחץ וחרדה. תינוקות באים לעולם עם מערכת של סימנים חברתיים (חיוך, מלמול, לפיתה, בכי), אשר מעודדים את ההורה להתקרב, לתקשר ולטפל בתינוק. עצם הימצאות ההורה בסביבת התינוק מבטיחה שיקבל הזנה, טיפול, חשיפה לגירויים, חיבה וכל הנחוץ לגדילה ולהתפתחות בריאה. התפתחות ההתקשרות בקרב תינוקות היא תהליך רגשי וקוגניטיבי ממושך, הכולל שינויים מבניים במוחו של התינוק. ככל שהתינוק מתפתח הוא רוכש התנהגויות נוספות (כגון זחילה, הליכה ודיבור) אשר מקלות על הקשר שלו עם ההורה.

תפקיד המבוגר במערכת ההתקשרות הוא להבטיח לתינוק ולפעוט הגנה ולספק לו את הצרכים הפיזיולוגיים, וכן לשמש "בסיס בטוח" שממנו יוכל לצאת ולחקור בעניין את



הסביבה, להתעניין בדברים אחרים ובאנשים אחרים. על פי בולבי (Bowlby, 1979) תינוק או פעוט שמטפלו נענים לצרכיו משתמש בהם כ"בסיס בטוח". תינוק או פעוט זה יפתח אמונה שביכולתו להשפיע על הסביבה, להתמודד עם מצבים מאתגרים ולקבל טיפול מן הזולת בכל עת שיזדקק לו. במצבי פרידה, תינוק או פעוט הבטוח שדמות ההתקשרות שלו תהיה זמינה ותגיב בחיוב כאשר יזדקק לה, יטה לא להגיב בפחד ובחרדה מתמשכים במצבים אלה ויפתח יחסים חיוביים עם מטפל אחר.

גם המחנכת במסגרת החינוכית מהווה דמות התקשרות עבור התינוק והפעוט. נמצא כי תהליך יצירת ההתקשרות עם המחנכת דומה לתהליך המתרחש עם האם (Howes & Spieker, 2008). עוד נמצא כי ילדים ששהו במסגרת חינוכית-טיפולית איכותית נטו להתקשר למטפליהם התקשרות בטוחה, לעומת ילדים ששהו במסגרת באיכות ירודה, שנטו להתקשרות חרדה או אמביוולנטית. בבחינה של מספר מחקרים בתחום נמצא, כי רגישות המחנכת לקבוצת הילדים כולה ניבאה את איכות ההתקשרות הדיאדית בין המחנכת לכל ילד בקבוצה (Ahnert et al., 2006).

תאוריית המערכות האקולוגיות

בנוסף לצורך לבחון את איכות ההתקשרות של תינוקות ופעוטות במסגרת החינוכית-טיפולית אל מטפליהם, חוקרים בתחום התפתחות הילד מדגישים את הצורך לבחון את התפתחותם של ילדים בתוך ההקשר החברתי-תרבותי הרחב שבו הם גדלים. על פי התאוריה האקולוגית-מערכתית (Bronfenbrenner & Morris, 1998) הילד מתפתח בסביבה שהיא למעשה רשת של מערכות התלויות זו בזו ומשפיעות זו על זו. הילד, על מאפייניו האישיים והפוטנציאל ההתפתחותי האישי שלו, נתון בתוך סביבתו הקרובה,

המוקפת במערכות חברתיות רחבות יותר. התפתחותו מתרחשת בתוך הקשרים שונים, שבהם מתקיימים יחסי גומלין בין הילד לבין סביבתו הקרובה (הורים, מחנכות, אחים, סבים, המשפחה המורחבת), ואלו מושפעים מהמערכות המקיפות אותם. ילדים עם מאפיינים שונים יושפעו באופן שונה ממערכות אלו, ובעצמם ישפיעו עליהן.

תהליך הפרידה היומיומית של התינוק או הפעוט מהוריו כולל מספר דמויות קרובות לילד, השותפות בתהליך: הורי הילד, צוות המחנכות בכיתתו, הילדים האחרים בכיתה, מנהלת המסגרת. כל אחד מהם משפיע על תהליך הפרידה ומושפע ממנו. הילד מביא עימו מאפיינים אישיים, כגון: גיל, מין, בשלות, בריאות, מזג (טמפרמנט), וכן היסטוריית חיים: גיל הכניסה למסגרת, איכות ההתקשרות עם ההורים, ועוד. הורים שונים מתייחסים לנושא הפרידה מהיבטים שונים: יש ששלמים עם ההחלטה לחלוק את הטיפול והחינוך של ילדם עם דמויות נוספות, ויש כאלו שתהליך הפרידה מעלה בהם רגשות של חרדה ואפילו אשמה, וחשש לשלומם הנפשי והפיזי של הילד. ההורים נבדלים אלה מאלה במידת הרגישות, בעוצמת החששות ובאמונות שהם נושאים בהקשר לפרידה הצפויה. גם המחנכות נבדלות ביניהן בהתייחסות לנושא הפרידה, המושפעת מאישיותן, מהתפיסות החינוכיות שלהן, ממידת הידע שלהן בנושא הפרידה וההסתגלות של תינוקות ופעוטות למסגרת חדשה, מקיומה (או מאיקיומה) של הדרכה וליווי מקצועי בתקופת הפרידה ולאורך השנה כולה, ומהמדיניות החינוכית של המסגרת בנוגע לנושא הפרידה.

מתאוריית ההתקשרות ומתאוריית המערכות האקולוגיות נגזרים הנחות יסוד ועקרונות מנחים שעשויים לשמש לליווי הורים, מחנכות ומנהלות בתקופת המעבר של תינוקות ופעוטות מן הבית למסגרת חינוכית-טיפולית ואלה מפורטים להלן.



הנחות יסוד כבסיס לליווי תהליך הפרידה וההסתגלות

- **הבדלים אישיים בין תינוקות ופעוטות:** קיימים הבדלים אישיים בין ילדים בהיבטים של מזג, פרופיל סנסורי (ויסות חושי), קשיי התפתחות בחודשים הראשונים, פגות, ועוד. הבדלים אלו משפיעים על קיומה של שונות בתהליך ההסתגלות למסגרת החדשה בקרב תינוקות ופעוטות.
- **הבדלים אישיים בין הורים:** קיימים הבדלים אישיים בין הורים, בהתייחס לאישיותם, לאופן שבו הם תופסים מבחינה רגשית את המעבר של ילדם למסגרת, לאופן שבו הם מבטאים את התייחסותם למעבר ואת הרגשתם (חרדה, חשש, קבלה, אשמה) ולניסיון ההורי שלהם (כולל מיקום של הילד במשפחה - ראשון, שני... וכו'). המענה להורי התינוק או הפעוט צריך להיות מותאם לכל משפחה ולמאפייניה, בעיקר כאשר מתגלה קושי בתהליך הפרידה וההסתגלות למסגרת החדשה.
- **הצורך בידע וליווי מקצועי של המחנכות:** עבודת המחנכות מבוססת על ידע ועל הבנת הצרכים הייחודיים של תינוקות ופעוטות והוריהם בנושא הפרידה וההסתגלות למסגרת החוץ-ביתית. ליווי מקצועי של המחנכות בתהליך המאגר בתקופה זו מקל על חווית כל השותפים בו.
- **המבוגר כבסיס בטוח:** המחנכת משמשת עבור כל תינוק או פעוט בקבוצה בסיס בטוח, שהוא גורם הכרחי בתהליך פרידה והסתגלות מיטביים.
- **בניית אמון ותקשורת מיטיבה בין המחנכת להורי התינוק והפעוט:** היכולת לשתף פעולה למען ליווי התינוק והפעוט ותמיכה בהם בתהליך הפרידה וההסתגלות למסגרת מחייבים בניית אמון ותקשורת מיטיבה בין ההורים למחנכות.

עקרונות מנחים לליווי תהליך הפרידה וההסתגלות

אחד האתגרים המרכזיים העומדים בבסיסם של תהליכי פרידה והסתגלות מיטביים הוא תהליך היכרות ובניית אמון בין הצוות החינוכי (מחנכת, מנהלת), לבין ההורים והילדים. מידת האמון והביטחון, התחושות החיוביות או השליליות, שהורי התינוק או הפעוט חשים מול הצוות החינוכי, משפיעות על תחושת האמון והביטחון של הילדים בעת הפרידה וההסתגלות למסגרת. תהליך הסתגלות מיטבי נשען על קיומה של תקשורת שוטפת בין ההורים לצוות החינוכי, כדי שכל צד ילמד מרעהו על אופן ההתמודדות עם השינוי, הן של הילד והן של ההורים עצמם, ויכול להציע סיוע במקרים של קושי. אסטרטגיות להתמודדות עם קשיים אופייניים שחווים תינוקות, פעוטות והורים סביב תקופת המעבר וההסתגלות למסגרת החינוכית-טיפולית, עשויות לסייע לצוות (מחנכות, מנהלת, ומדריכה חינוכית) בהקלת התהליך.

היכרות ובניית אמון

במסגרת ההיכרות הראשונית ובניית האמון בין ההורים לצוות החינוכי מתקיימים שני תהליכים: היכרות עם המשפחה ושהות מדורגת בימים הראשונים.

היכרות עם המשפחה טרם הכניסה למסגרת: חשוב ליצור קשר עם המשפחה בטרם הכניסה למסגרת ולתאם פגישה אישית עם ההורים והילד. על הפגישה להתקיים באווירה שקטה ונעימה, בנוכחות המחנכת והמנהלת. מטרת הפגישה היא להכיר את המשפחה ומאפייניה הייחודיים, את הרגשות והחששות, המתלווים סביב הכניסה למסגרת ואת



מאפייני הילד מנקודת מבטם של ההורים. במהלך הפגישה המחנכת מקבלת מידע ראשוני על הילד: גיל הילד ביום הכניסה למסגרת, הרגלי אכילה, שינה, העדפה של חפץ מעבר המסייע לרגיעה, שיר או סיפור אהובים, ועוד. מכיוון שההיכרות היא גם של המשפחה עם המסגרת החינוכית, חשוב להעביר למשפחה מידע על המסגרת עצמה: נהלים (שעות פתיחה, איסוף, חפצים אישיים שיש להביא עבור הילד), התפיסה החינוכית וה"אני מאמין" החינוכי של המסגרת, תיאור קווים מנחים של התוכנית החינוכית בקבוצת הגיל של הילד וכן הצגת מתווה ללוח זמנים מדורג המיועד לימים ולשבועות הראשונים לכניסה למסגרת.

שהות מדורגת בימים הראשונים:⁴ קיימת חשיבות לתכנון הימים הראשונים באופן שיאפשר שהייה מדורגת של התינוק או הפעוט במסגרת, ובכך תתאפשר היכרות הדרגתית עם הסביבה החדשה.

הצעה לתכנון תהליך הסתגלות הדרגתי למסגרת החינוכית

היום הראשון: יום זה מיועד לשהות משותפת של התינוק או הפעוט עם ההורים⁵ לצורך היכרות עם הסביבה החדשה שבה ישהה. ביום זה אחד ההורים נמצא עם הילד במהלך כל זמן שהותו במסגרת. חשוב מאוד, שביום זה, כשההורה נוכח, לאפשר לתינוק או

4 עבור פעוטות שעוברים בתוך אותה מסגרת לכיתה אחרת (למשל מכיתת תינוקות לכיתת פעוטות), ניתן לצמצם את מסגרת ההדרגתיות של ימי ההסתגלות על פי צרכיו ומאפייני ההתנהגות של הפעוט. בכל מקרה - יש לאפשר לפעוטות ממשיכים לשהות חצי יום (ללא שנת צהרים) בשבוע הראשון כדי להקל על המעבר לכיתה חדשה ולדמויות חדשות.

5 מומלץ לאפשר הגעה ושהות משותפת במעון יותר מפעם אחת בטרם התחילה השגרה. למשל, אפשר לפתוח את המעון במהלך השבוע שלפני פתיחת שנת הלימודים בשעות אחר-צהריים, ולהזמין בכל שעה קבוצה קטנה של תינוקות, פעוטות והוריהם לשהות נינוחה ורגועה בכיתה. בכל מקרה, עבור ילדים המתקשים בעת פרידה מההורה - מומלץ לשקול ביחד עם הצוות החינוכי, האם לאפשר עוד יום, שבו ההורה והפעוט שוהים ביחד בכיתה וחוזרים ביחד לביתם כדי להכיר טוב יותר את הסביבה החדשה.

לפעוט לנוע באופן עצמאי בחלל הכיתה וכך להכיר את המראות, הצבעים, הריחות, המוקדים השונים בחלל הכיתה וגם את הדמויות החדשות - המחנכות והילדים האחרים. חשוב שההורה "יתפוס פינה" ברוב זמן השהות, כדי להוות "בסיס בטוח" עבור הילד וכדי לאפשר לו לחקור את הסביבה בביטחון, כשהוא יודע כל העת היכן ההורה נמצא. מטרת הליווי ביום הזה, היא להעניק לילד תחושת ביטחון בתקופה שבה הוא לומד להכיר את הסביבה החדשה.

היום השני: יום זה כולל שהות משותפת של התינוק או הפעוט עם אחד מהוריו לפרק זמן קצר, שלאחריו ההורה ייפרד מהילד, בליווי המחנכת. משך השהות של הילד ביום זה, ללא ההורה, היא של בין שעה לשעתיים. מומלץ לאפשר שהות זו, בשתי קבוצות נפרדות, על ידי חלוקת הבוקר לשני טווחי זמן: למשל, בין 7:30 עד 9:30 קבוצה ראשונה ובין 10:00 עד 12:00 הקבוצה השנייה. באופן הזה, השהות הראשונית ללא ההורים תתאפשר בקבוצה קטנה ואינטימית יותר עבור הילדים, ולמחנכות תתאפשר פניות גדולה יותר עבור כל ילד וילדה.

היום השלישי: לאחר שהות קצרה משותפת של ההורה והילד תתקיים פרידה מההורה בליווי המחנכת. שהות התינוקות והפעוטות ללא ההורים תארך בין שעה לשלוש שעות לכל היותר. גם לתינוקות ולפעוטות שלא נראים עליהם, לכאורה, סימני מצוקה, טווח השעות המוצע מאפשר התאמה להבדלים האישיים בין הילדים בהקשר לתהליך ההסתגלות האישי למסגרת ומחייב גמישות וזמינות מצד ההורים לגבי שעת האיסוף.

היום הרביעי: מיום זה והלאה יהיו ימי השהות במסגרת ימים מלאים. עם זאת, נדרשת התאמה אישית לכל תינוק ופעוט לגבי שעות השהות ללא ההורה. ההחלטה לגבי משך



השהות תתקבל בעקבות תצפית על תהליך הפרידה וההסתגלות של הילד ובשיתוף פעולה בין ההורים למחנכות.

תקשורת שוטפת בין המעון להורים בתקופת ההסתגלות ובהמשך השנה

כדי להמשיך ולבסס את האמון בין הפעוטות והוריהם לבין הצוות במסגרת החינוכית-טיפולית, חשוב ליצור מערכת תקשורת מסודרת בין המסגרת להורים. כך שני הצדדים יתעדכנו בתהליך ההסתגלות של הילד והתנהגותו במסגרת ובבית. מומלץ ליצור ערוצי עדכון קבועים, לצד אפשרות ליצירת קשר ישיר במקרה הצורך. אחד העקרונות המנחים את התקשורת עם ההורים הוא היענות לצורך של ההורים לקבל תיאור מוחשי, עד כמה שניתן, על מקצת מהחוויות של ילדם במהלך היום. לא כל שכן, הורה הנפרד מילדו בעודו מבטא מצוקה זקוק לתיאור האופן שבו הילד נרגע ולאופן שבו הצליח למצוא עניין והנאה במשחק ובחקירה.

ערוצי תקשורת קבועים

קיום אספת הורים בתחילת כל שנה: באספה מתאפשרת היכרות רשמית של כלל ההורים עם הצוות ומנהלת המסגרת ומועבר בה מידע לגבי תהליך ההסתגלות ודרכי התקשורת עם המסגרת, הן בימים ובשבועות הראשונים והן בהמשך השנה.

עדכון יומי: עדכון יומי בנוגע לתהליך ההסתגלות של התינוק או הפעוט בתקופה הראשונה

לשהותו במסגרת (בין עשרה ימים לשלושת השבועות הראשונים). העדכון יכלול תיאור של התנהגות התינוק או הפעוט לאחר הפרידה מההורה: האופן שבו הוא נרגע לאחר בכי או התנגדות, האם נרגע בעצמו או בסיוע מחנכת, באיזה משחק או מוקד הוא התעניין, האם התעניין בילדים אחרים, ועוד. תיאור זה מסייע להורה להתוודע לתהליך ההסתגלות של ילדו ולבסס את האמון בצוות החינוכי.

שליחת הודעה כללית אחת לשבוע (או בתדירות קבועה אחרת): עדכון קבוע לאורך השנה עם תיאור החוויות המרכזיות והמשמעותיות של כל ילד וילדה, בכל אחת מהכיתות, כולל תמונות, מבסס ערוצי תקשורת שיתקבעו בקשר בין ההורים למסגרת החינוכית לאורך השנה.

ערוצי תקשורת זמניים או על פי צורך

עדכון ההורה בעת קושי של התינוק, של הפעוט או של ההורה: אם הפרידה מלווה בקושי מצד התינוק, הפעוט, ו/או מצד ההורה, דרך מומלצת להרגעה היא עדכון באמצעות הודעת טקסט או שיחת טלפון, בטווח של חצי שעה עד שעה לאחר הפרידה. גם כאן חשוב שהעדכון יכלול תיאור האופן שבו הילד נרגע ובמה התעניין.⁶ חשיבותו של התיאור בכך שהוא נותן תמונה מוחשית ומרגיעה להורה, שיצא לדרכו בעודו שומע את הבכי של ילדו בעקבות הפרידה ממנו.

הקצאת ערוץ תקשורת לרשות ההורים: חשוב להקצות זמן קבוע במהלך היום (בשעה שבה הצוות פנוי מטיפול בילדים), שבו הורים יוכלו ליצור קשר עם הצוות במסגרת, כדי להעלות קושי, שאלה או התלבטות בנוגע לתקופת ההסתגלות, או בנוגע לכל נושא אחר.

6 כחלק מהעדכון, ניתן ללוות במשלוח תמונה של התינוק או הפעוט שנרגע לאחר פרידה.



אסטרטגיות התמודדות עם קשיים בתקופת המעבר וההסתגלות למסגרת

להלן מוצגות מספר אסטרטגיות וכלים להתמודדות עם קשיים אופייניים בעת תקופת המעבר של תינוקות ופעוטות מן הבית למסגרת. במקרים שבהם קיים קושי מתמשך סביב תקופת המעבר וההסתגלות, מומלץ שהמנהלת, בשיתוף עם המדריכה החינוכית, ילוו את המחנכות ואת הילדים והוריהם.

קבלת הבכי והמחאה

למרות קיומו של תהליך הסתגלות מדורג, כפי שתואר לעיל, רוב התינוקות והפעוטות עדיין אינם מכירים את המחנכות וזקוקים לזמן כדי להיקשר רגשית ולבסס אמון עימן. הם זקוקים לזמן כדי להסתגל ולהתרגל לשגרת ההגעה למסגרת והפרידה מההורה ולשהות במסגרת עצמה, על כל החלקים החדשים שיש בה עבורם: סביבה פיזית חדשה, סדר יום לא מוכר, שהות עם ילדים נוספים, אוכל שהוא לעיתים לא מוכר, אכילה משותפת, ועוד. לכן, סביר שיהיו ילדים ופעוטות שימחו ויבכו בעת הפרידה מההורה. חשוב ליידע את ההורים שהבכי והמחאה צפויים וטבעיים בתהליך המעבר ולסייע להם להגיב לילדם בשעת הפרידה בהתאמה אליו, תוך שיקוף וקבלת רגשותיו והעברת מסר אופטימי לגבי החוויות החיוביות והמהנות הצפויות בהמשך היום. לדוגמה: כדאי לחבק את הילד כחלק מטקס הפרידה, לקבל את רגשותיו ולומר: "אני רואה שאתה עצוב כי אני הולכת עכשיו... אני אתן לך חיבוק ונשיקה, והנה רינה מחכה לך ותיכף תשחק איתך בקוביות שאתה כל

כך אוהב. אני אחזור בארבע כשתקום מהשינה". גם אם נדמה שהפעוט נסער ולא מקשיב, הוא מרגיש באמצעות המילים והחיבוק שמקבלים את רגשותיו.

טקס פרידה

קיום טקסים בתוך השגרה עשוי להקל על היבטים מסוימים של השגרה, במיוחד אלה הטעונים רגשית, או כאלה המהווים מקור ללחץ. בגיל הרך, הטקסים תומכים ביכולת המבוגר לסייע לילד בוויסות רגשותיו ומספקים לו דרך לנהל את רגשותיו בזמן שקשה לו. למשל, עריכת טקסים היא אחת הדרכים לבניית גשר בין זמן הערות לזמן השינה, והיא עשויה להקל על מצוקת הפרידה הכרוכה בה. בדומה לפרידה מהערות והמעבר לשינה, כך גם בעת המעבר היומיומי של תינוקות ופעוטות בכל בוקר למסגרת החינוכית. רצוי להמליץ להורים לתכנן טקס פרידה אישי וייחודי, שנעים ומתאים להם ולילדם: למשל, בעת ההגעה למסגרת, אומרים "בוקר טוב" לחתולה שמסתובבת ליד הכניסה, לאחר מכן הפעוט לוחץ על האינטרקום, נכנסים ותולים ביחד את התיק. לאחר מכן ניגשים לשולה המחנכת, ונפרדים מההורה בחיבוק ובנשיקה. עבור פעוטות רבים, גם אם הבוקר "קשה" להם, והם מוחים, ההיצמדות לטקס מסייעת להם לפתח תחושת ביטחון בצפוי לקרות ומקלה על תהליך הפרידה.

חבר כמסייע בתהליך הפרידה

כדי להקל ולהפחית את תחושת הלחץ במהלך הפרידה של הפעוט מההורה, מומלץ שחבר יהיה נוכח בקרבת הפעוט הנפרד. הימצאותו של חבר בשעת הפרידה מעניקה לפעוט תחושה של ביטחון המבוססת על קשר רגשי הקיים בין שני הילדים. קשר זה מאופיין בדרך כלל בגילויי חיבה, בהנאה ממשחק משותף ובדאגה הדדית במצבי מצוקה. במחקר שהתקיים במסגרות חינוכיות-טיפוליות בארץ (Shohet et al., 2019), נמצא

Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.

Howes, C., & Spieker, S. (2008). *Attachment relationships in the context of multiple caregivers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 317-332). The Guilford Press.

Shohet, C., Shay, M., Almog-Greenberg, C., & Adi-Japha, E. (2019). Early Friendships: Does a Friend's Presence in Daycare Promote Toddlers' Prosocial Behavior Toward Peers? *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 517-529.

Watanabe, 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.

שמך זמן הפרידה של פעוטות בגיל שנתיים עד שלוש מהוריהם התקצר בחצי בזמן נוכחות החבר, לעומת מצבי פרידה שבהם החבר לא היה נוכח. לפיכך, ניתן להמליץ להורי הפעוטות לשקול תיאום הגעה למסגרת בתחילת השנה ביחד עם חבר, כדי להקל על הפרידה וההסתגלות לכיתה החדשה.

ארגון סביבת הכיתה באופן מעורר עניין ואתגר עבור הילדים

הסביבה הפיזית ממלאת תפקיד מרכזי בחוויית הילד במסגרת החינוכית והיא משמעותית גם בתהליך הפרידה וההסתגלות שלו. סביבה פיזית המאורגנת באופן מותאם לצורכי הילדים, שיש בה עניין ואתגר עבורם, מעודדת אותם לשחק ולפעול בה, ממקדת את תשומת ליבם לחקירה וללמידה, לבד ועם עמיתים, ובכך מקלה על יכולת ההתמודדות שלהם עם מצוקת הפרידה מהוריהם. מכאן, קיימת חשיבות בארגון הסביבה הפיזית של הכיתה עוד לפני הגעתם של התינוקות והפעוטות בבוקרו של יום.

מקורות

קליין, פ"ש, רוזנפלד-קרפט ר', ושוחט צ'. (2008). *פרידות קטנות* (עמ' 13-104). רכס.

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1(5), 993-1028.



פרק 5: ארגון הסביבה החינוכית

מבוא

הסביבה הפיזית היא גורם בעל השפעה רבה על התנהגותם של ילדים ועל מהלך התפתחותם. חקירת הסביבה הפיזית והמשחק המתפתח בה הן פעילויות מרכזיות של תינוקות ופעוטות בכל תרבויות העולם, והן תורמות להתפתחותן של מיומנויות פיזיות, קוגניטיביות ורגשיות חברתיות. טבעו והיקפו של המשחק של תינוקות ופעוטות תלוי, בין היתר, ביכולתה של הסביבה הפיזית להיענות לצורכי הילדים ולתחומי העניין שלהם.

הסביבה שבה ילדים השוהים במסגרות חינוכיות-טיפוליות לגיל הרך פועלים מורכבת מהסביבה הפיזית, הכוללת את המבנה, הציוד, האביזרים והחומרים המצויים בו, ואת הסביבה האנושית, הכוללת את המבוגרים ואת הילדים.

הסביבה הפיזית במסגרת החינוכית-טיפולית היא אחד המרכיבים המרכזיים בתוכנית הלימודים של תינוקות ופעוטות. האופן שבו הסביבה החינוכית מאורגנת משקף את התפיסות החינוכיות של הצוות, של הארגון אליו שייכת המסגרת ואת התרבות המקומית שבה היא פועלת. למרות השונות הקיימת בתפיסות החינוכיות, קיימת חשיבות ראשונה במעלה להתאמת ארגון הסביבה לגיל הילדים ולצרכיהם האישיים. סביבה המאורגנת באופן מותאם לילדים "מזמינה" אותם לשחק לבד וביחד, בסוגי משחק שונים, הכוללים, בין היתר, חקירה, בנייה ומשחק דרמטי. כאשר ילדים מצויים בסביבה פיזית התומכת בצורך הטבעי שלהם לשחק, הם מגלים יותר מעורבות ועניין במשחק ובחקירה, ומקיימים

יותר אינטראקציות בינם לבין עצמם. מכאן שניתן להגדיר את הסביבה הפיזית כ"ספר הלימוד" של ילדים צעירים.

למחנכת במסגרת החינוכית השפעה רבה על האופן שבו תינוקות ופעוטות קולטים את העולם ומגיבים אליו והיא ממלאת תפקיד מרכזי בקידום התפתחותם של הילדים. הסביבה הפיזית מהווה תשתית התומכת בפעולות המחנכת ואלו תלויות במידה לא מבוטלת באופן שבו הסביבה מאורגנת. כאשר הסביבה מאורגנת באופן מותאם לתינוקות ולפעוטות, קל יותר למחנכת לתפקד כמתווכת ולקיים אינטראקציות איכותיות עם ילדים. כך, ארגון מותאם של הסביבה עשוי להשפיע על תחושת הרווחה (well being) של הצוות ושל הילדים גם יחד.

תכנון וארגון סביבה במסגרת חינוכית-טיפולית לתינוקות ולפעוטות מחייב התייחסות לגורמים שונים העשויים להשפיע על האופן שבו הילדים חווים את הסביבה, על התנהגותם ועל סוג הפעילות שיתפתח בה.



מרכיבים מרכזיים בסביבת המסגרת החינוכית המשפיעים על התנהגותם של תינוקות ופעוטות

1. **גודל המרחב (החלל) ומידת הצפיפות בו:** מתצפיות במסגרות חינוכיות לגיל הרך עולה, שככל שהצפיפות במרחב רבה כך קיים יותר מגע בין הילדים. בקרב הפעוטות מצב זה עשוי להביא, מחד גיסא, לעלייה בשכיחות המשחק המשותף והמשחק הדמיוני, ומאידך גיסא, לעלייה בשכיחות הקונפליקטים וההתנהגויות התוקפניות בקרב הילדים. עוד עולה מהתצפיות, כי במצבי צפיפות בכיתה, קשב הילדים יורד, עולה השכיחות של התנהגות פסיבית של ילדים ושל חוסר מעורבותם בפעילויות. נמצא, שככל שהמרחב העומד לרשות הילדים גדל, עולה שכיחות הפעילות המוטורית הגסה ושכיחות המשחק היחידני, ויורדת שכיחות ההתנהגויות התוקפניות, כתוצאה ממיעוט האינטראקציה בין הילדים.

2. **סוג המרחב:** השהות בכל אחד מהמרחבים - מרחב הכיתה או מרחב החצר - מספקת התנסויות מסוגים שונים, שתינוקות ופעוטות זקוקים להן לצורך התפתחותם. ייחודה של החצר הוא בכך, שהיא מאפשרת מגע ישיר עם הטבע ותנועה חופשית. החצר מזמנת יותר פעילות מוטורית (כמו: ריצה, טיפוס, קפיצה), הן בשל אופי המרחב והן בשל הציוד המצוי בה. לעומת זאת, בתוך חלל הכיתה, בשל התיחום החיצוני והפנימי שלו ובשל האביזרים המוצעים בו, קיימת שכיחות גבוהה של פעילויות שקטות, כגון קריאת ספרים ופעילויות בנייה והרכבה ומשחק דרמטי. כיוון ששתי הסביבות השונות

במהותן משפיעות על התנהגותם והתפתחותם של תינוקות ופעוטות, חשוב לאפשר לילדים כמות מספקת של התנסות בשתי סביבות משחק אלה.

3. **ארגון המרחב:** ארגון המרחב מספק לתינוקות ולפעוטות רמזים פיזיים וסמליים לגבי אופי וסוג הפעילות העשויה להתרחש בכל אחד מהאזורים שבמרחב. לדוגמה: באזור המאובזר בקוביות, המסר המועבר לילדים הוא של פעילות בנייה. גם מסרים סמויים וערכיים מועברים לילדים באמצעות ארגון המרחב, לדוגמה: כאשר קיימת נגישות לספרים, מועבר מסר לגבי מידת האמון שיש לצוות ביכולותיהם של הילדים. בנוסף לכך, אופן ארגון המרחב משפיע על זרימת התנועה בתוך המרחב, שעשוי לתמוך ביכולות הקשב והריכוז של ילדים ובקיומן של אינטראקציות חברתיות ביניהם ובכך משפיע על סוג המשחק שמתפתח ועל איכותו.

חלוקת המרחב לאזורי משחק עם גבולות ברורים, בדרך כלל, באמצעות ארונות נמוכות ושטיחים, מעצימה את איכות המשחק של הפעוטות. בהירות פיזית מסייעת להם להבין את הסדר המרחבי, את תוכני המשחק המוצעים בו, לבחור את סוג הפעילות המועדפת עליהם ואת האביזרים הנלווים אליה. אזורי משחק מתוחמים בתוך חלל הכיתה מאפשרים קיומן של פעילויות בקבוצות קטנות, המזמנות ותומכות באינטראקציות חברתיות, בפעילויות חקירה ובמשחק דרמטי. קיומם של מוקדי משחק מוגדרים בתוך הכיתה, כמו: מוקד מטבח, מוקד משפחה, מוקד קוביות, מנחה ומכוון את הפעוטות להיות מעורבים וממוקדים בסוגי משחק מותאמים למוקד. לעומת זאת, כאשר לא קיימת חלוקה פנימית של מרחב הכיתה, עם מוקדי משחק מוגדרים, ילדים נוטים לעסוק בפעילויות בעלות אופי מוטורי, לעיתים נוטים לשוטט ומתקשים להתרכז בפעילויות.



4. למרות התרומה של חלוקת המרחב לאזורי משנה לאיכות הפעילות וההתנסות של פעוטות, מעניין לציין, שילדים באופן טבעי נוטים לחבר בין סוגי משחק שונים. לכן, פתיחת מחיצות בין מוקדי משחק משלימים (לדוגמה: מוקד משפחה ומוקד משק בית), מאפשרת לגשר ביניהם ולהעשיר את הפעילות המשחקית של הילדים. נמצא שבעקבות הסרת מחיצות בין מוקד משק הבית לבין מוקד הקוביות, הייתה בקרב ילדי גן ירידה בשכיחות המשחק היחידני ועלייה במשחק מעורב של בנים ובנות, בעיקר במשחק דרמטי באזור משק הבית. חיבור בין מוקדי משחק משלימים, הממוקמים בסמיכות אחד לאחר, מונע קיבעון ומאפשר לילדים להרחיב את המשחק ביוזמות וברעיונות הן מבחינת תוכן המשחק והן במורכבותו.

לצד החלוקה למוקדי משחק בכיתה, הקצאה של אזור להתבודדות עונה לצורך של פעוטות להתנתק לעיתים במהלך היום מהפעילות הקבוצתית, מעודף גירויים סביבתיים ומהפרעות מצד ילדים אחרים. מקובל ליצור באזורי הכיתה "פינה רכה", שתהיה מרוחקת מאזורים פעילים ורועשים ותאפשר לילדים לנוח ולהתארגן מחדש.

5. **אביזרי משחק:** אביזרי משחק הם רכיב חיוני לצורך פיתוח משחק בגיל הרך. סוג המשחק ואופיו מושפעים מסוג האביזרים המוצעים לפעוטות, שכן אביזרים שונים נוטים לעורר סוגי משחק שונים. לדוגמה: כלי מטבח ובובות מעודדים משחק דרמטי, בעוד שקוביות ופאזלים מעודדים משחק קונסטרוקטיבי. ההשפעה שיש לאביזרי המשחק על התנהגותם של ילדים ועל סוג המשחק שלהם היא גם תלוית גיל והתפתחות. ילדים בשלבי התפתחות שונים משתמשים באביזרי משחק בצורות שונות. לדוגמה: ילד בן שלוש יטה להשתמש במכונית כמכונית רגילה וישלב אותה, בהתאם, בתסריטי המשחק שלו. ילד בגיל ארבע־חמש עשוי להשתמש באותה מכונית כ"ספינת חלל", כחלק מתסריט של מלחמת כוכבים.

שלושה גורמים בסיסיים עשויים להשפיע על הקשב והריכוז של פעוטות בעת משחק: חידוש, כמות ומגוון של אביזרי המשחק. איזון בין מגוון וכמות האביזרים המוצעים לילדים לבין הצעת אביזרים חדשים ולא מוכרים, עשוי לשמר את העניין של הילדים במשחק ולהאריך את הקשב והריכוז שלהם בפעילות.

6. **אופן הגשת אביזרי המשחק:** מעבר לגודל המרחב, לחלוקה הפנימית שלו, לאופן ארגונו ולסוג אביזרי המשחק המוצעים לילדים, גם לאופן הגשת אביזרי המשחק עשויה להיות השפעה על התנהגות הילדים ועל מעורבותם במשחק. מתוך מגוון אופני הגשת אביזרי המשחק זוהו במחקר שני אופני הגשה שכיחים ושונים זה מזה (שוחט 2005):

- **הגשה אקראית:** באופן הגשה זה המבוגר מניח עבור הפעוטות אוסף של אביזרי משחק, ללא ארגון מכוון וללא תוכנית מסוימת נראית לעין. אופן הגשה זה מטרנו בדרך כלל היא הצעת תעסוקה לפעוטות. אביזרי המשחק מוגשים על פי רוב בתוך סלסילה המונחת על הרצפה באחד מאזורי המשחק בכיתה (לדוגמה: סלסילה עם כלי אוכל או סלסילה עם קוביות הרכבה). בכיתות שבהן קיימים מוקדי משחק (כגון: מוקד בובות, מוקד קוביות, מוקד מרפאה), אביזרי המשחק מונחים או מפוזרים על פני המרחב במוקד באופן אקראי, ללא סדר מסוים.
- **הגשה מרמזת:** באופן הגשה זה המבוגר מארגן עבור הפעוטות את אביזרי המשחק באופן המרמז על אפשרויות המשחק הגלומות בהם. אופן הארגון יוצר עבור הילדים הקשר למשחק, כמו, הגשת קוביות עם התחלה של בנייה או הצעה לתרחיש, כמו ארגון אביזרים על פי תסריט של ארוחה. המיקום עשוי להיות בתוך הכיתה או בחצר. הגשה מרמזת של אביזרי משחק כוללת לעיתים צירוף של אביזרי משחק מתחומים שונים, כדי להעשיר את המשחק ולהעלות את רמתו (לדוגמה: בובות עם ספרים, חיות מיניאטוריות עם קוביות).



דוגמאות למאפיינים התפתחותיים של תינוקות ופעוטות
ולמענים מותאמים בסביבה

תינוקות ופעוטות מלידה עד גיל 18 חודשים

מאפיין התפתחותי	מה בסביבה?
לומדים באמצעות תנועה וחזרתיות על מיומנויות נרכשות של מוטוריקה גסה ועדינה (בועטים, מושיטים יד, מושכים, דוחפים, אוחזים).	אביזרים בטיחותיים, נגישים, המזמינים לפעול עליהם ותגובתיים (מוביילים, כדורים רכים, ספרים), מתאימים לגודל התינוקות ומגרים אותם לנוע, מרחב תנועה, משטחים קשים.
לומדים במצב של רגיעה וערנות.	אווירה נינוחה, מרגיעה ומאוזנת, אזורים נפרדים לתינוקות לא ניידים. סביבה המשדרת רכות וחמימות, גם באמצעות תאורה, צבע, בדים רכים, כריות, ועוד.
משתמשים בחושים ובמיומנויות הפיזיות המתפתחות, מה שמאפשר לתינוקות ללמוד על חפצים ואנשים שבסביבתם.	חשיפה לגירויים שונים לצורך חקירה פיזית (באמצעות כל החושים), כגון: נשכים, רעשנים, ספרים, תמונות, בדים מסוגים שונים, סוגי מזון שונים, ועוד.
אוהבים להתבונן על תינוקות ופעוטות אחרים, להיות "שותפים להתרחשויות" בכיתה לפרקי זמן קצרים.	תינוקות לא ניידים ותינוקות ניידים נמצאים ביחד לפרקי זמן קצרים בשעת הפעילות.

אחת ממטרות ההגשה המרמזת של אביזרי המשחק היא יצירת הקשר סביבתי תומך, שבו תינוקות יכולים לקבל רמזים לפעולה עם אביזרים ופעוטות יכולים להתחבר להקשר המרומז, להמשיך לנווט בו בעצמם, גם ללא תיווכה הישיר של המחנכת, ובכך להביא לידי ביטוי מיומנויות קיימות ולרכוש מיומנויות חדשות בתחום המשחק ובתחום החברתי.

בתצפיות על פעוטות בעת משחק, שבו הוגשו אביזרים באופן מרמז, נצפו פעוטות משחקים במשחק חברתי ובמשחק דרמטי בשכיחות גבוהה יותר, למשך זמן ארוך יותר, עם פחות גילויי תוקפנות כלפי עמיתים. זאת, בהשוואה למשחק שבו הוגשו האביזרים בהגשה אקראית (שוחט, 2005).

שיקולים בארגון סביבה חינוכית מותאמת התפתחות המיועדת לתינוקות ולפעוטות

תינוקות ופעוטות הם לומדים אקטיביים והסביבה הפיזית היא המרחב שבו הם מתנסים וחווים למידה משמעותית, רוכשים מיומנויות ובונים ידע על אודות העולם. תינוקות ופעוטות זקוקים לסביבה העונה על צרכיהם הייחודיים בהתאם למאפיינים ההתפתחותיים שלהם. תכנון סביבה חינוכית מנקודת מבט התפתחותית מחייב היכרות עם מאפייני הגיל של קבוצת הילדים בכיתה ועם המאפיינים האישיים וצרכיהם המשתנים של כל אחד מהילדים (תחומי עניין, רגישויות, העדפות, רקע משפחתי/תרבותי).



פעוטות צעירים ובוגרים (18-36 חודשים)

מה בסביבה?	מאפיין התפתחותי
מחנכת נוכחת ונגישה, המשמשת כ"בסיס בטוח" עבור הפעוטות. סביבה בטוחה המאפשרת לקיחת יוזמה ללא סיכונים. הנגשת אביזרי משחק מגוונים, ספרים וחומרים, בהתאמה לגובהם וליכולתם של הילדים ובכמות מותאמת, כדי שיוכלו לעשות בחירות באופן עצמאי.	מפתחים את עצמאותם גם תוך לקיחת סיכונים, מפתחים את תחושת העצמי, את הביטחון בעצמם, עסוקים בחקירה ובבניית הבנה על העולם.
מרחב תנועה בטוח ומותאם לתנועתיות המהירה של הפעוטות. ארגון אביזרי המשחק והחומרים בדרכים מגוונות כדי לעודד את הפעוטות לזחול, להתגלגל, לטפס. הצעת מגוון צעצועים על גלגלים, הן בתוך הכיתה והן בחצר, כמו: עגלת בובות, משאיות, אופניים. אביזרים להשחלה ולהברגה, אביזרים למילוי וריקון. מרחב הכולל מגוון גבהים ומשטחים, כמו: שטח מישורי, שטח קמור, דשא, חלוקי נחל, חצץ, אספלט, רצפה חלקה ושטיחים. מגוון אביזרים ומתקנים גדולים שניתן להשתמש בהם בדרכים שונות, כמו: קופסאות, ארגזים, סולמות.	מפתחים שליטה במיומנויות מוטוריות רבות (מוטוריקה גסה ועדינה) באופן מואץ.

מאפיין התפתחותי	מה בסביבה?
חוקרים את סביבתם תוך כדי תנועה (בזחילה ובהליכה) וזקוקים לבסיס בטוח.	סביבה בטיחותית, מאפשרת תנועה במרחב, אימון ושכלול מיומנויות מוטוריות גסות ועדינות, וחקירה (בתוך הכיתה ובחצר). מחנכת נגישה ותומכת בטווח של קשר עין עם כל ילד וילדה.
יוצרים דימויים מנטליים ומחקים את המציאות היומיומית.	אביזרי משחק נגישים, המייצגים את המציאות היומיומית.
מגלים עניין בעמיתיהם, המתבטא ביצירת קשר עין, בחיכים, בהשמעת קולות מכוונת, בהבעות פנים, בניסיון למגע.	מחנכת נוכחת ונגישה, הנותנת משמעות חיובית לניסיונות התקשורת והאינטראקציה בין הפעוטות.
בתהליך רכישת ההבנה על קביעות האובייקט, פוחדים מ"היעלמות" המחנכת האהובה ומסתייגים מזרים.	מחנכת נוכחת, תגובתית ותומכת. מקומות מסתור, משחקי "קוקו" כולל הסתרת חפצים, ספרים העוסקים בחיפוש אחר דמות נעלמת, כמו, "פינוקי".
מפתחים יכולות מיקוד, קשב, הבנת סיבה ותוצאה ופתרון בעיות; אוהבים לרוקן, למלא, לזרוק, להרים, לפתוח, לסגור, לפרק חפץ ולהרכיבו מחדש; מתחילים להשוות ולקבץ; אוהבים לבנות בקוביות; מגלים הבנה ראשונית של כמויות.	משחקים מותאמים לגודל וגליל הפעוטות, המעודדים את היכולות הקוגניטיביות והפיזיות המתפתחות ונגישים לילדים, כשהם מונחים על מדפים פתוחים בגובה הילדים, ו/או בתיבות פעילות (קוביות, משחקי השחלה, פאזלים, ועוד).
אוהבים להתבונן בספרים ובתמונות, לבד וביחד עם המחנכת או עם ילד אחר, להצביע על התמונות ולהשמיע קולות.	הנגשת ספרים לדפדוף והתבוננות עצמית; הקראה וקריאה משותפת, בסביבה מותאמת לפעילות.



מאפיין התפתחותי	מה בסביבה?
מוקסמים מפעולות יומיומיות שמבצעים מבוגרים ומחקים פעולות אלה.	אביזרים מגוונים המייצגים פעולות יומיומיות של מבוגרים, לבחירה חופשית של הילדים, למשל: בישול, ניקוי, תחבורה וכדומה, כדי לעודד משחקי "כאילו" ולפתח את הדמיון, כמו: עיתונים, כלי מטבח, טלפונים, כלי וחומרי רחצה, ביגוד, תיקים, בובות.
אוהבים ספרים ואוהבים להקשיב לסיפורים.	מקום קבוע בתוך הכיתה לספרים, נגישים לילדים (ספרי תמונות, ספרי הפעלה עם תמונות מוסתרות, ספרים מתרבויות שונות), במשך מרבית שעות היום ומדי יום ביומו. עידוד ילדים להשתמש בספרים באופן עצמאי לבד וביחד, באווירה אינטימית, בקבוצה קטנה, כדי לאפשר לכל ילד וילדה להתמקד בספר ו/או במחנכת המספרת.

מאפיין התפתחותי	מה בסביבה?
מפתחים מודעות חברתית מורכבת. נהנים מחברתם של פעוטות אחרים. מגלים גילויי אמפתיה ואדיבות. נכנסים למצבי קונפליקט.	מבוגר נוכח ונגיש לסיוע ותמיכה במצבי קונפליקט. חלוקת המרחב לאזורי משחק מוגדרים המזמנים פעילות בקבוצות קטנות. יצירת מתחמים נעימים שבהם ילדים יכולים לשבת בנוחות ולשוחח עם חבריהם. אספקת חומרים, אביזרים, צעצועים, חפצים מגוונים ובכמות מתאימה למספר הילדים, אספקת אביזרים זהים (לדוגמה: שניים ויותר ספרים זהים, שנים ויותר כלי רכב מאותו סוג וכד'). אספקת אביזרים/משחקים המחייבים שיתוף פעולה בין שני ילדים, כמו למשל כדור גדול לזריקה או לגלגול מאחד לשני. אספקת ספרים וספרי סיפורים שבהם הדמויות מגלות אמפתיה לאחר.
מגלים יכולת פתרון בעיות מתוחכמת יותר; מתפתחות יכולות הזיכרון, החיקוי, הקשב, המיון, ההשוואה והקטלוג שלהם, מבחינים בין "אני" ל"אתה", ומפתחים מודעות מגדרית.	מיון וארגון אביזרי המשחק במכלים שקופים לפי סוגים. הצעת משחקי מיון, הרכבה, פאזלים. אספקת אביזרי בנייה בצבעים שונים ובגדלים שונים, אביזרים מגוונים לחקירת הסביבה, כגון: זכוכית מגדלת, מעדר. ציוד פינת המשחק הדרמטי באביזרים מגוונים המעודדים משחקי "כאילו" ושניתן לארגנם ולחלקם לקטגוריות, בובות ממגדרים ומתרבויות שונות. תליית תמונות של הילדים בשעת פעילות בגובה עיניהם לצורך היזכרות.



כאמור, תינוקות ופעוטות זקוקים לסביבה העונה על צורכי ומאפייני הגיל שלהם. מכיוון שכל קבוצת גיל במסגרת החינוכית מורכבת מיחידים בעלי מאפיינים, צרכים ותחומי עניין ייחודיים ומשתנים, על הסביבה, על ארגונה ותכולתה, להיענות להם, כך שכל ילד וילדה יקבלו מענה מותאם במהלך שגרת היום. כך למשל, ניתן להציע לפעוט הזקוק למנוחה כדי לווסת את עצמו, להתנתק מהמולת הכיתה באזור המיועד לכך שתוכן מראש, כדי לתת מענה מסוג זה. גם אבזור גמיש ומשתנה של הכיתה עשוי לתת מענה לצרכים ולתחומי עניין של כל ילד, לדוגמה: מחנכת בכיתת פעוטות, המודעת לעניין ייחודי של פעוט בתחום מסוים, כמו מכבי אש, עשויה לאבזר את הכיתה במשאיות ובמכוניות כיבוי, בכובעי כבאים, בספרים העוסקים בתחום, באביזרים, כמו צינורות או במקרה של קשיי פרידה מתמשכים של ילד מסוים מהוריו, מחנכת עשויה לארגן סביבת משחק שיש בה זוגות של בעלי חיים: אימא וגור, כדי לעודד את הפעוט לבטא את רגשותיו ולעבד אותם, בתיווך המחנכת, באמצעות משחק "כאילו" של פרידת אימהות מגוריהן. חשוב לציין, שכל מענה לילד יחיד עשוי להוות מענה גם לילדים אחרים וכן לשמש מקור לרעיונות חדשים במשחק ולהעלאת מורכבותו.

לסיכום: עקרונות בתכנון ובארגון סביבה חינוכית תואמת ותומכת התפתחות⁷

עקרונות בתכנון ובארגון סביבה חינוכית המספקת לתינוקות ולפעוטות "תפריט מנטלי"⁸ מאוזן (קליין וסובלמן־רוזנטל, 2010) התומך בהתפתחותם:

7 ראו ברוקס, נבעון, וצורן, 2000; גונזלס־מנה, ווידמיר־איי, 2000; טל, 2018; רוזנטל, 2009; שוחט, 2005, 2013; Copple & Bredekamp, 2009; Harms et al. 2017.

8 כשם שאנחנו מבינים שיש צורך להקפיד על תזונה מתאימה ומאוזנת הכוללת תפריט המורכב מכל אבות המזון, כך יש מקום להקפיד שהילד יקבל "תפריט מנטלי" מתאים ומאוזן במהלך היום מהאינטראקציות שלו עם הסביבה הפיזית והאנושית. על תפריט זה לכלול רכיבים העונים על הצרכים ההתפתחותיים של הילד בכל תחומי ההתפתחות.

בטיחות ותברואה: בטיחות הוא הגורם הראשון שיש לקחת בחשבון כאשר מתכננים סביבה שבה שוהים תינוקות ופעוטות. הצורך ההתפתחותי של תינוקות ופעוטות הוא לחקור את סביבתם באופן פעיל עם כל חושיהם ובתנועות רבה. חשוב שמרחב הכיתה יאפשר לילדים תנועה חופשית ללא מכשולים ושכל ילד וילדה יהיו בטוחו הראייה של המחנכות בכל רגע נתון. כיוון שכושר ההבחנה של תינוקות ופעוטות בין מסוכן ללא מסוכן עדיין לא מפותח דיו, חשוב שחדרי הכיתה והחצר יהיו מצוידים ברהיטים, במתקנים ובאביזרים בטיחותיים ומותאמים לגיל הילדים בכיתה. בנוסף לבטיחות יש לתת את הדעת על הקפדה בשמירה על היגיינה ותברואה בכל מרחבי המסגרת החינוכית, כולל הציוד והאביזרים בכיתות ובחצר.

גודל הקבוצה ויחס מספרי: גודל הקבוצה והיחס המספרי המותאם לגיל הילדים ולגודל החלל תורמים אף הם לבטיחות הילדים. הם מאפשרים למחנכות להשגיח על הילדים, לדאוג לבטיחותם ולתמוך בהם במהלך הפעילות. גודל הקבוצה והיחס המספרי בין המבוגרים לילדים הם רכיב משמעותי בארגון הסביבה החינוכית ותורמים לפוטנציאל קיומן של פעילויות והתנסויות מותאמות (הן לקבוצה והן ליחידים בה), הכוללות אינטראקציות איכותיות בין המחנכת לילדים, ביניהם לבין עצמם וביניהם לבין סביבתם הפיזית.

התאמה לגיל: כאמור, תינוקות ופעוטות זקוקים לסביבה העונה על צרכיהם הייחודיים בהתאם למאפיינים ההתפתחותיים שלהם. תכנון סביבה חינוכית מנקודת מבט התפתחותית מחייב היכרות עם מאפייני הגיל של קבוצת הילדים בכיתה ועם המאפיינים האישיים וצרכיהם המשתנים של כל אחד מהילדים (תחומי עניין, רגישויות, העדפות, רקע משפחתי/תרבותי). בכיתות שבהן הקבוצה היא רב־גילית, הכוללות למשל תינוקות לא



ניידים, תינוקות ניידים ופעוטות צעירים, חשובה מודעות לצרכים השונים של כל אחת מקבוצות הגיל הללו ושימת לב לבטיחות התינוקות.

מרחב מתאים לתנועה ולחקירה וללמידה: תינוקות ופעוטות זקוקים לסביבה שיש בה מרחב המאפשר תנועה חופשית ומאורגן באופן שבו קיים מגוון של אפשרויות לחקירה והתנסויות למידה, התומכות בכל תחומי ההתפתחות של הילדים.

אינטימיות: לצד הצורך של תינוקות ופעוטות במרחב המאפשר תנועה חופשית הם זקוקים גם למרחב שקט ואינטימי, הרחק מהמולת הכיתה, אזור שבו הם יכולים להירגע, לנוח או לשחק בפינה שקטה.

נגישות ובחירה: נגישות באה לידי ביטוי בארגון סביבה המאפשר לתינוקות ולפעוטות להגיע לצעצועים ולאביזרי משחק ולהשתמש בהם, בין אם הם מגיעים אליהם בעצמם ובין אם אלו מוגשים להם (כאשר מדובר בתינוקות או בפעוטות שאינם ניידים). אופן אחסון החומרים הוא אחד הביטויים של עקרון הנגישות והבחירה. אחסון החומרים והאביזרים במכלים שקופים ופתוחים, באופן נגיש, בטיחותי ומותאם לגודלם הפיזי של התינוקות ו/או הפעוטות, מקל עליהם את הבחירה והשימוש בהם. כך גם ספרים על מדפים פתוחים ונמוכים ומתקנים בטיחותיים לפעילות מוטוריקה גסה, המאפשרים לפעוטות התנסות ספונטנית. הנגישות היא עיקרון בסיסי בגישה התואמת התפתחות, המתבססת על תפיסה לפיה הילד הוא בעל רצונות, העדפות, תחומי עניין אישיים, שיש לכבדם ולטפחם באופן המותאם לטיפול ולחינוך במסגרת קבוצה. הנגישות מאפשרת לתינוקות ולפעוטות להיות מודעים להעדפותיהם, לממש את יכולת הבחירה ובכך לחזק את תחושת היכולת שלהם, את עצמאותם, את ביטחונם ואת תחושת העצמי שלהם. מסגרת חינוכית המאפשרת

נגישות ובחירה חופשית, מסייעת, מחד גיסא לטיפול עצמאות, ומאידך גיסא, לתרגול אחריות אישית. לדוגמה: איסוף משותף של אביזרי המשחק והחזרתם למקומם בסיום כל פעילות, או הנחת התיק האישי על המדף המתאים, בעת ההגעה בבוקר.

קביעות, גמישות ודינמיות: סביבה פיזית קבועה יחסית מעניקה לתינוקות ולפעוטות תחושה של ביטחון ושליטה, הבנויה על החוויה של החזרה היומיומית לאותה סביבה מוכרת וצפויה, סביבה המזמנת התנסויות חוזרות ושכלול מיומנויות מתפתחות. לצד עקרון הקביעות בסביבה החינוכית, יש מקום לגמישות, לדינמיות ולחידוש בארגון הסביבה, בדרך כלל על בסיס תצפיות, היכרות עם צרכים משתנים של הילדים ואירועים חיצוניים. גם כאשר מתרחשים שינויים בארגון הסביבה, הקביעות והמוכרות ממשיכים להוות רכיב משמעותי בסביבה, המקנה תחושת שייכות וביטחון לתינוקות ולפעוטות.

תחושת ביטחון: כאמור, סביבת המסגרת החינוכית כוללת גם את הסביבה האנושית: הילדים, המחנכות, המנהלת והמבשלת. מלבד הקביעות בסביבה הפיזית, יכולת הבחירה הקיימת בה ואפשרויות התנועה במרחב, תינוקות ופעוטות רוכשים תחושת ביטחון גם על בסיס המפגש היומיומי במסגרת עם דמויות מוכרות: ילדים ומבוגרים. תחושת הביטחון הנובעת מנוכחות של קבוצת ילדים קבועה היא בסיס להתפתחותן של אינטראקציות משמעותיות בין הילדים לבין עצמם. נוכחות המחנכת בכיתה ומעורבותה בהתנסויות ובפעילויות של הילדים, תורמת אף היא לתחושת הביטחון של הילדים ומהווה בסיס לקיום תהליכי למידה משמעותיים המתרחשים בכיתה.

כמות ומגוון אביזרי משחק וחומרים: אבזור סביבת המשחק בכמות מספקת ובמגוון אביזרים וחומרים מאפשר השתתפות אקטיבית של כל ילד וילדה בפעילויות המוצעות



בכיתה. כמות מספקת של אביזרים וחומרים, בהתאם למספר הילדים, עשויה למנוע, מחד גיסא, מצבי תסכול וקונפליקטים בין הילדים בקבוצה, ומאידך גיסא, מאפשרת לכל אחד מהילדים להתמקד בחקירה ובמשחק עם אביזר משחק משלו. מגוון האביזרים והחומרים עשוי לעורר עניין בקרב התינוקות והפעוטות, לענות על צרכים אישיים של ילדים ואף להעלות את מורכבות המשחק שלהם.

מוקדי משחק:⁹ חלוקת הסביבה בכיתה ובחצר למוקדי משחק קבועים ומוגדרים מסייעת לפעוטות להתמצא במרחב מוכר באופן עצמאי, ובכך תורמת לתחושת הביטחון שלהם. ארגון המוקדים בכיתה ובחצר מסייע לפעוטות לבחור, למצוא עניין ולהתמקד בפעילות או במשחק לאורך זמן, ובכך לתמוך בהתפתחות קשב וריכוז ויכולות משחק מורכבות יותר. חלוקה למוקדי משחק מזמנת סוגי פעילות ומשחק מגוונים, לבד וביחד עם עמיתים: חקירה סנסורית, פעילות מוטורית, בנייה, יצירה, משחק דרמטי, עיון בספרים, התרגעות והתבודדות. כאמור, פעוטות באופן טבעי מחברים בין סוגי משחק ופעילות שונים (כגון: קוביות עם מכוניות או חיות, ספרים עם בובות). המענה המותאם למאפיין זה הוא לאפשר לפעוטות את החיבורים הללו. התבוננות וזיהוי של יוזמות מסוג זה אצל הפעוטות עשויים להיות בסיס לשינויים באבזור ובארגון הסביבה. לדוגמה: באחת המסגרות, בעקבות הקראת ספרים לבובות במוקד המשפחה, הוחלט להשאיר שניים עד שלושה ספרים במוקד זה, בנוסף לאלו שבפינת הספר.

9 ראו שער שני, פרק 10: המשחק בגיל הרך.

הגשה מרמזת: הגשה מרמזת של אביזרי המשחק מטרתה למקד, להעשיר ולהעמיק את המשחק של פעוטות. הגשת האביזרים באופן מרמז אפשרית גם במוקדי המשחק השונים וגם בהגשה של תיבות פעילות מתחלפות.

רבי-חושיות: סביבה רבי-חושית מותאמת לתינוקות ולפעוטות מציעה מגוון של התנסויות תחושתיות (כגון: אזורים קשים ורכים, גבהים שונים) וכן גרייה ויזואלית מעניינת ובטוחה הראייה של הילדים (גם של תינוקות לא ניידים השוכבים על גבם או בטנם וגם של תינוקות זוחלים ופעוטות ההולכים על רגליהם). תינוקות ופעוטות נהנים להתבונן על התמונות שלהם ושל משפחותיהם המוצגות בטווח הראייה שלהם, נהנים להתבונן על תמונות המשקפות את הפעילויות בכיתה, וכן על ציורים ותוצרי התנסותם בחומרים. סביבה מותאמת לתינוקות ולפעוטות מציעה איזון בין רגעי שקט לבין השמעת מוזיקה שנעים לתינוקות ופעוטות להאזין לה, בין תאורה טבעית למלאכותית, בין צבעים עזים לצבעים רכים וטמפרטורה מאוזנת ונעימה. כל אלו תורמים לחוויה החושית של תינוקות ופעוטות ולאווירה הנינוחה בכיתה.

רבי-תרבותיות ושונות: אבזור הכיתה באביזרים המייצגים מגוון אתני-תרבותי וילדים עם מוגבלויות, כמו: תמונות, ספרים, בובות, אביזרי משחק, צעצועים, כלי מוזיקה. כל אלה חושפים את הילדים לתרבויות שונות וילדים עם קשיים ומוגבלויות, ומסייעים להעלות את מודעותם לשונות הקיימת בחברה האנושית וללמוד לקבל את האחר.



תרומת ארגון הסביבה החינוכית לעבודתן של המחנכות

עבודת המחנכת במסגרת החינוכית-טיפולית לתינוקות ולפעוטות היא תובענית ומאתגרת, לצד היותה מספקת ומעוררת השתאות ופליאה מהתהליכים ההתפתחותיים המשמעותיים המתרחשים אצל הילדים. הסביבה הפיזית ואופן ארגונה ואבזורה היא אחד מ"כלי העבודה" המאפשרים למחנכת לדאוג לשלומותם ולבטיחותם של תינוקות ופעוטות ולהעניק להם חינוך-טיפול איכותי.

העבודה במסגרות חינוכיות-טיפוליות לתינוקות ולפעוטות מהווה אתגר יומיומי עבור המחנכות, בגלל גילם הצעיר של הילדים, בגלל מספר שעות השהות שלהם במסגרת ובגלל מספרם הרב של הילדים (בדרך כלל). בשל מאפייני ההתפתחות של תינוקות ופעוטות ודרכי הלמידה שלהם, מחנכות רבות תופסות את תפקידן כמי שאחראיות על הלמידה של הילדים באמצעות הפעלתם והעסקתם ושימור הקשב שלהם בפעילויות שונות במהלך היום.

בהתאם לתפיסת תפקיד זו, במהלך מרבית שעות הפעילות של הילדים המחנכות עסוקות בהצעת פעילויות חדשות ומתחלפות בתכיפות, תוך ניסיון לשמר את קשב הילדים ואת מעורבותם בפעילות, כל זאת בהנחייתה של המחנכת וביוזמתה.

מתוך תצפיות ותוכניות הדרכה המתקיימות במסגרות חינוכיות לגיל הרך ומהמחקר המלווה אותן (Shohet & Jagerman, 2012) עולה, כי למחנכות יש קושי רב בשימור הקשב של תינוקות ופעוטות ובשימור העניין והמעורבות שלהם לאורך זמן בפעילויות

המוצעות להם במהלך היום. קשב קצר יחסית הוא מאפיין התפתחותי של תינוקות ופעוטות המתפתח בהדרגה במהלך ההתנסויות שלהם. מאפיין זה, בשילוב מספר רב של ילדים בקבוצה, מקשה על היכולת של המחנכת למלא את תפקידה, כפי שהיא תופסת אותו, בהעסקה ובהפעלה של הילדים (כדי לשמר את הקשב שלהם ואת מעורבותם בפעילות). אופן ארגון ואבזור סביבת הכיתה על בסיס עקרונות תואמי התפתחות עשוי לסייע לילדים להתמקד ולהתרכז בפעילות המוצעת להם ובכך להקל על המחנכת. כאשר תינוקות ופעוטות ממוקדים ועסוקים בפעילות, מחנכות משוחררות מהצורך להעסיק אותם, פנויות להתבונן בהם ולזהות את הצרכים העולים (בקבוצה או של יחידים), להעריך את סוג המעורבות הנדרש מהן כדי לתמוך במשחק של הילדים ולקיים עימם אינטראקציות איכותיות.

סביבה חינוכית שיש בה נגישות לאביזרים מזמנת בחירה, מעודדת תנועה חופשית ועצמאות ומציעה לפעוטות מגוון התנסויות ופעילויות. זוהי סביבה שאינה מחייבת תלות ישירה של הפעוטות במחנכת כמפעילה וכמספקת עיסוקים. בסביבה מעין זו המחנכת אף פנויה לפעול בקבוצה אינטימית יותר, כאשר חלק מהילדים בקבוצתה נמצאים באינטראקציה ישירה איתה וחלקם עסוקים בפעילויות אחרות במרחב. ארגון סביבה המייצר עניין בקרב הילדים ללא תלות במבוגר, מפנה את המחנכת לעבוד בקבוצה קטנה ולתת מענה אישי לכל אחד מהפעוטות בקבוצה.

ארגון הסביבה תורם לעבודתה של המחנכת גם באופן ישיר. על פי גישת ה-DAP (Copple & Bredekamp, 2009) (Developmentally Appropriate Practice) קיימת חשיבות לתכנון מוקדם של הפעילויות במהלך סדר היום ולארגון האביזרים והחומרים שבהם המחנכת תעשה שימוש, באופן שיהיו נגישים לה. נגישות זו תורמת ליעול עבודתה



של המחנכת בכך שנמנע ממנה הצורך ללקט את האביזרים הדרושים לה עבור הפעילות בעת שהילדים ממתינים, ומאפשר לה להיות ממוקדת בילדים ובפעילות עצמה.

בשל שעות העבודה הממושכות, עומס העבודה והאחריות הרבה המוטלת על המחנכות, קיימת חשיבות לכך, שגם המחנכות ירגישו בנוח בסביבה החינוכית ושאופן ארגונה יאפשר להן עבודה בתנאים נוחים ומכבדים ובאווירה רגועה וחיובית.

למה עלי להתייחס בבואי לתכנן ולארגן את סביבת הכיתה?

1. מיהם הילדים בכיתה (גיל, מגדר, צרכים מיוחדים, תחומי עניין אישיים, שלב התפתחותי, רקע משפחתי-תרבותי וכדומה).
2. מספר הילדים ומספר המבוגרים בכיתה.
3. מהן המטרות החינוכיות שלי עבור הילדים בקבוצה. מהן המטרות של ההורים עבור הילדים.
4. איזה סוג פעילויות/אביזרי משחק יסייעו להשיג מטרות אלה ולענות על צרכי היחיד והקבוצה.
5. כיצד לארגן את האביזרים כדי להקל על הילדים להתמקד בפעילות, לנוע במרחב, לעסוק בפעילויות מגוונות ולשמור על הרמוניה בין אזורי הפעילות השונים.
6. בכיתה רב-גילית: היכן למקם את התינוקות הצעירים כדי לשמור על בטיחותם, לאפשר להם לחקור את סביבתם ובה בעת להיות בקשר עם מה שקורה בכיתה.

7. היכן תמקמנה את עצמן המחנכות, כך שתהיה להן תצפית מלאה על מה שקורה בכיתה.

8. האם ארגון החדר מספק לפעוטות בטיחות מרבית ומאפשר להם לפעול ללא תלות מתמדת במחנכת.

מקורות

ברוקס, א', גבעון, ד', וצורן, נ'. (2000). *קווים מנחים לעשייה חינוכית עם גילאי שנתיים-שלוש*. הוצאת מעלות.

גונזלס-מנה, ג' ווידמיר-אייך, ד'. (2000). *תינוקות, פעוטים ומטפלות*. הוצאת ספרים "אח".

טל, ק'. (2018). סביבת הלמידה ברג"ו אמיליה ובכלל: מורה שלישי, מורה שותף? אוחר מתוך [/https://clodietaldan.wordpress.com](https://clodietaldan.wordpress.com)

קליין, ש"פ, וסובלמן-רוזנטל, ו'. (2010). *ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל-הרך (עמ' 30-56)*. רכס. עמודים 30-56.

שוחט, צ'. (2013). *השפעת הסביבה החינוכית על קשב ועל מעורבות (Engagement) של פעוטות*. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), *קשב וריכוז בגיל הרך*. מבט רב-תחומי (עמ' 205-240). רכס.

שוחט, צ'. (2005). *השפעת אופן הגשת אביזרי המשחק במעונות יום על התנהגותם של פעוטות (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה")*. אוניברסיטת בר-אילן.



רוזנטל, מ'. (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות. דוח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה. אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (p. 81). National Association for Education of Young Children.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Shohet, C., & Jaegermann, N. (2012). Integrating Infant Mental Health into Primary Health Care and Early Childhood Education Settings in Israel: The "Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers" Approach. *Zero to Three (J)*, 33(2), 55-58.



מבוא

"סדר יום" הוא מונח המתייחס ללוח זמנים, קבוע מראש, או משתנה. אנו, כמבוגרים, מתנהלים בדרך כלל על בסיס של סדר יום מתוכנן המאפשר לנו את התפקוד היומיומי שלנו (בבית, בעבודה, בפעילויות פנאי וכדומה) ואת ניצול הזמן באופן מיטבי. קיימים הבדלים בין־אישיים באופן ההתייחסות לנושא סדר היום. אצל חלק מהמבוגרים סדר היום מעורר תחושה של שליטה בזמן, ומכאן תחושת ביטחון ורגיעה, ואצל אחרים, היצמדות לסדר יום מעוררת תחושת נוקשות ואפילו התנגדות. קיימים גם הבדלים בין סדרי היום בבתים השונים, המבטאים לא רק הבדלים בין־אישיים בקרב הורים, אלא גם הבדלים ביניהם בתפיסות עולם ובגישות חינוכיות (בקר ודויד, 2011).

הילדים הם חלק בלתי נפרד מסדר היום הביתי. בבואם למסגרת החינוכית־טיפולית הם פוגשים בסדר יום "מוסדי", המותאם לצורכי קבוצת ילדים בטווח גילים דומה, ולכמות השעות הרבות שבהן הם שוהים במסגרת החוץ־ביתית. אחד האתגרים הגדולים של מסגרות קבוצתיות לילדים בגיל הרך הוא לספק סדר יום "אישי" לכל ילד וילדה, המותאם לצרכיהם האישיים וההתפתחותיים, כהמשך לסדר היום הביתי.

מהו סדר יום במסגרת החינוכית־טיפולית

סדר יום במסגרת חינוכית־טיפולית מותאם להתפתחות ומוכתב על ידי צרכים פיזיים של התינוקות והפעוטות (אכילה, שינה, החתלה) ועל ידי צרכים התפתחותיים ומטרות חינוכיות. אחד ההבדלים העיקריים בין העבודה עם תינוקות ופעוטות לבין עבודה עם ילדים מעל גיל שלוש במסגרות חינוכיות מתבטא בטיפול היומיומי השוטף בילדים. הצרכים הפיזיולוגיים הבסיסיים של הילד למגע, לאוכל, להרגעה ולשינה הם חזקים ביותר ושזורים בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, כמו רגשות אמון וחיבה החשובים באותה מידה, וזאת בצד הצורך הבסיסי של תינוקות ופעוטות לחקור וללמוד. סיפוק הצרכים הפיזיולוגיים של התינוקות והפעוטות קובע עוגנים בסדר היום, שסביבם משתלבות הפעילויות וההתנסויות המותאמות לגיל הילדים ולצרכים האישיים של כל אחד ואחת מהם.

הספרות המקצועית מלמדת שטיפול יומיומי במסגרת חינוכית, יותר מכל היבט אחר, הוא בעל השפעה גדולה על התפתחות תינוקות ופעוטות. הסיבה לחשיבות זו נעוצה בעובדה, שהטיפול מתבצע באינטראקציה אישית בין התינוק/הפעוט למחנכת. לכן, אם לא בוחנים מקרוב את הטיפול היומיומי עלול להיווצר מצב שבו אופן הטיפול אינו רגיש ואינו תואם התפתחותית. זו אחת הסיבות שהספרות המקצועית, העוסקת במסגרות חינוכיות לגילי לידה־שלוש, מדגישה את חשיבותן של דרכי הטיפול היומיומי והפוטנציאל שלהן ללמידה בכל תחומי ההתפתחות.



כאמור, אצל תינוקות ופעוטות התוכנית החינוכית (וכתוצאה מכך גם סדר היום) מורכבת מחלקים נרחבים של טיפול יומיומי. ההתייחסות של תיאורטיקנים/מפתחי תוכניות לטיפול יומיומי שוטף קשורה לתפיסה כללית של התוכנית החינוכית כולה. לפי מגדה גרבר (גונזלס-מנה ווידמיר-אייך, 1989) לדוגמה, הטיפול היומיומי השוטף הוא תוכנית הלימודים עצמה, מאחר שהוא יוצר בסיס להתנסויות לימודיות בין המחנכת לילדים. בהמשך לרעיון זה, אחרים חושבים שיש להבנות יותר את התוכנית החינוכית החל מגיל ינקות ושיש לתכנן ולארגן התנסויות טיפוליות כמו שמבנים הזדמנויות למידה אחרות. כל מצב טיפולי מזמן חוויות למידה הן בתחום הפיזי והרגשי והן בתחום הקוגניטיבי. לכן, יש לחשוב על מסרים ומושגים שניתן לתווך בכל פעולת טיפול על ההקשר שבו היא מתרחשת ועל מאפייניה הייחודיים (האכלה, החתלה, השכבה). על התכנון והביצוע של הטיפול השוטף להיעשות בהתאם לרמת התפתחותו של הילד ולמטרות הלמידה של המצב הטיפולי הייחודי. סדר היום במסגרת החינוכית-טיפולית הוא פועל יוצא של הגישה הנהוגה במסגרת ותוכנית הלימודים החינוכית של המחנכות ו/או הארגון המפעיל את המסגרת.

גורמים המשפיעים על תכנון ויישום סדר היום

הגישה החינוכית של המסגרת

על פי הגישה החינוכית המקובלת כיום בתחום הגיל הרך, קביעות ועקביות יוצרות אצל הילד תשתית פיזית ורגשית התומכת בתהליכי הלמידה שלו ובהתפתחותו. מכאן, שתכנון וארגון סדר היום במסגרת החינוכית, כמו גם תכנון וארגון הסביבה שלה, ישפיעו על איכות

וכמות ההתנסויות שהילד חווה במסגרת החינוכית. עם זאת, החוקרים העוסקים בתחום חלוקים בדעותיהם לגבי מהותו של סדר יום "נכון". הגישות נעות בין מינימום של תכנון ועד להבניה נוקשה. גדעון לוין (1989) לדוגמה, גורס, כי סדר היום צריך להיות פתוח וזורם ופחות מובנה ומבוסס על בחירות שהילדים עושים ממגוון סוגי פעילויות המוצעות להם. ביכולתם של כל ילד וילדה לעבור מפעילות לפעילות על פי התעניינות ועל פי הקצב האישי ולא על פי לוח זמנים מוכתב מראש. על התכנון הפיזי של הכיתה והיצע הפעילויות שבה לאפשר בחירה זו. מנגד, קיימות גישות על פיהן ילדים זקוקים למידה רבה של הכוונה, הבניה ותיווך מצידו של המבוגר ולכן סדר יום לא מובנה אינו מתאים להם. הדבר נכון במיוחד כאשר מדובר בפעוטות הזקוקים לטיפול פיזי יומיומי אינטנסיבי מצד המחנכת, המכתיב את סדר היום, זאת בנוסף לצרכיהם ההתפתחותיים הרבים. מציאות זו הופכת להיות מאתגרת עוד יותר לאור מספר הילדים הרב בכיתה ומספר המחנכות המצומצם. לכן, על פי גישה זו, חוסר תכנון מוקדם של סדר יום עלול לפגוע בחוויות הלמידה הפוטנציאליות של הילדים ובהתנסויות שלהם בכל תחומי ההתפתחות. עם זאת, חשוב להדגיש את הצורך בגמישות בסדר היום בהתאמה למגוון הצרכים והמצבים המשתנים של הילדים.

התפתחות הילדים

השלב ההתפתחותי של הילדים מכתיב את תכנון סדר היום ואת אופן יישומו. כאשר מדובר בתינוקות ובפעוטות השוהים במסגרת קבוצתית, סדר היום, כאמור, מבוסס על היענות לצרכים הפיזיים וההתפתחותיים של הילדים. על סדר היום להיות תואם התפתחות וגמיש כדי לאפשר למחנכות להיענות לצרכים המשתנים של הגיל (גדילה והתפתחות של הילדים) ולצרכים האישיים של הילדים (מאפייני מזג, תחומי עניין, מצבים



משפחתיים, ועוד), בצד אירועים ומצבים לא מתוכננים. הבנת הרצף ההתפתחותי עשויה לסייע למחנכת להגדיר את ציפיותיה מהילד בצורה מציאותית בהקשר ללוח הזמנים בסדר היום וגם בהקשר לתכניו. כך לדוגמה, היכרות עם מאפייני הילד תסייע למחנכת לא לדרוש ממנו להמתין לשעת הארוחה הקבוצתית בשעה שהוא מגלה סימני עייפות.

צרכים מתנגשים

בקביעת סדר יום להתנסויות טיפוליות-חינוכיות עולים מספר צרכים בוזמנית אליהם יש להתייחס: צרכים אישיים של כל ילד וילדה, צרכים של קבוצת הילדים, צרכים של המחנכות ולעיתים גם צרכים של המסגרת עצמה או של ההורים. לדוגמה, חצר משותפת לשתי כיתות עלולה להקשות על ניהול סדר יום המאפשר גישה חופשית לחצר במשך רוב שעות היום; מספר ילדים גדול בקבוצה מחייב התייחסות בסדר היום לחלוקה לתת-קבוצות ולשימוש יעיל במרחב הפנימי והחיצוני; הרכב הגילים בקבוצה מחייב התייחסות בסדר היום. לדוגמה, קבוצה רב-גילית דורשת סדר יום גמיש ופתוח יותר המותאם לצורכי הילדים. סדר יום מעין זה מתאפשר כאשר מספר המחנכות בכיתה מותאם למספר הילדים בה; בקשות אישיות של הורים הנוגעות לסדר היום בכיתה, המחייבות התייחסות של המחנכות, לדוגמה: הורים לעיתים מבקשים לא להשכיב את ילדם בצהרים או מבקשים את שיתוף הפעולה של המחנכות בתהליך הגמילה של ילדם מחיתולים.

לא ניתן לענות על כל הצרכים במידה שווה מאחר שלא פעם יש סתירה ביניהם. כתוצאה מכך קורה, לעיתים קרובות, שתינוקות ופעוטות במסגרות קבוצתיות נאלצים לדחות את סיפוק צרכיהם המידי. למרות האתגר שבהיענות מיידית לצורכי כל ילד וילדה, חשוב להכיר בצרכים אלה, לזהותם ולהתייחס לקושי שהילד חווה ב"כאן ועכשיו". עם זאת, חשוב לקבוע סדר עדיפויות במילוי הצרכים של הדמויות השונות - בראש ובראשונה

קבוצת הילדים (ובתוכה ילדים שזקוקים לטיפול מידי בהשוואה לאחרים), מחנכות וגם הורים - כך שיהיה ברור מי מתפשר, על מה ובאיזה מחיר.

הגישה החינוכית של המחנכת

למחנכת תפקיד מרכזי ביישום סדר היום במסגרת. היא זו המקבלת את הילדים כל בוקר, מרגיעה אותם, מאכילה אותם, מקריאה להם סיפור, משחקת איתם ומשכיבה אותם לישון. הדרך שבה היא מבצעת כל אחד מהתפקידים הללו מושפעת באופן ניכר מהידע שיש לה על התפתחות ילדים, מהתפיסה החינוכית שלה וכיצד היא תופסת את עבודתה עם הילדים. זאת ועוד. הדרך שבה חונכה המחנכת עצמה, ההתנסויות שלה בחיים והאופן שבו היא מגדלת את ילדיה כל אלה משפיעים גם הם על גישה לסדר היום ויישומו. עם זאת, סדר יום ברור ומובן מאפשר לכל אחת מנשות הצוות לדעת מה מצופה ממנה מה היא אמורה לעשות במהלך היום (הדבר חשוב במיוחד כאשר ישנה דמות חדשה בצוות). סדר יום כזה מאפשר לכל אחת מנשות הצוות להביא לידי ביטוי את הכישורים שלה ולתרום בהם.

עקרונות בבניית סדר יום – בכיתת תינוקות ובכיתת פעוטות

בכל מסגרת חינוכית לגיל הרך מתרחשים מדי יום אירועים שגרתיים. לדוגמה, הילדים נפרדים בבוקר מהוריהם ונפגשים עם עמיתים ועם המחנכות, הילדים עוסקים במגוון גדול של פעילויות ומשחקים, הילדים אוכלים את ארוחותיהם, ישנים, בין לבין מתקיימות פעילויות הקשורות בניקיון ובהחלפת חיתולים ובגדים, ואחר הצהרים הילדים פוגשים את הוריהם ונפרדים מהמחנכת.



אחת המטרות של סדר היום היא ליצור בסיס קבוע, המספק לילדים תחושת ביטחון וסדר ומסייע להם לשכלל את יכולת ההתארגנות שלהם. בתוך סדר היום נקבעים עבור הילדים גבולות מסוימים - מתי ואיפה אוכלים, מתי ואיפה משחקים וכמה, מתי ואיך הולכים לישון (מור ופלג, 1994). עם זאת, יש להעמיד לרשותו של הילד זמן ללמוד, לחקור ולפתור בעיות בעצמו. לא לכל הילדים מתאים אותו סדר יום: תינוקות, לדוגמה, פועלים על פי סדר יום אישי התואם את צרכיהם הפיזיים, הרגשיים והחברתיים. גם אצל פעוטות ההתאמה לסדר היום הקבוצתי עשויה לקחת זמן: לחלק מהילדים לוקח זמן להתארגן בתוך משחק (או בכל פעילות אחרת), אצל חלק מהפעוטות השעון הביולוגי שונה והם עייפים בזמנים שונים מהאחרים וכך גם לגבי זמן ההשכבה המקובל במסגרת.

חשוב לזכור, שגם כאשר קיים סדר יום קבוצתי קבוע אין מקום לנוקשות. סדר יום נוקשה מדי עלול לעורר חיכוכים ועימותים עם ילדים או לגרום לילדים להיות כנועים מדי. מצד אחר, סדר יום גמיש מדי עלול ליצור בלבול ואי־בהירות אצל הילד: הוא לא ידע למה לצפות והדבר עלול למנוע ממנו לפתח אמון ויציבות בסביבתו ובמחנכות. התשובה לשאלה כמה מובנה או גמיש צריך להיות סדר היום תלויה בגישה החינוכית (שמעוני וקוגלמס, 1990)...

במסגרות חינוכיות־טיפוליות בדרך כלל סדר היום מורכב מרצף של יחידות זמן. כל יחידת זמן מאופיינת בפעילות והיא חוזרת על עצמה בכל יום: כל פעילות והמיקום שלה, מגוון החומרים המשתנים שהיא מזמנת וכללי ההתנהגות הקבועים שלה. הקביעות עוזרת לילדים להתמצא בתוך סדר היום, חוסכת מהם אי־בהירות ומאפשרת להם לתעל את כוחותיהם לפעילות עצמה ולהפיק ממנה את המיטב. סדר היום כולל שילוב בין פעילויות קבוצתיות לבין פעילויות אישיות. מסגרת קבועה של סדר יום, עם גמישות בתוכה, מקנה לילדים ולמחנכות ביטחון, שליטה, רגיעה ויכולת תכנון, ומעודדת עצמאות, יוזמה וסקרנות.

בעת תכנון סדר יום יש להקפיד על מספר עקרונות (Dodge, 1995):

1. הפעילויות מותאמות ליכולת הקשב והריכוז של ילדים צעירים, למאפייני ההתפתחות שלהם ולדרכי הלמידה שלהם.
2. הפעילויות תומכות בכל תחומי ההתפתחות של הילד.
3. הילדים שותפים פעילים בלמידה שלהם ולומדים באמצעות אינטראקציות עם הסביבה הפיזית והאנושית ודרך משחק. על סדר היום במסגרת להיות מותאם למאפיינים התפתחותיים אלה ולאפשר את ביטויים.
4. לכל פעילות בסדר היום יש תנאי מרחב, זמן וחברה מתאימים.
5. במהלך היום נעשה שימוש בכל הסביבות של המסגרת החינוכית: פנים וחץ.
6. סדר הפעילויות מבוסס על איזון בין הפעילויות: בתוך הכיתה לאלה שבחוץ, בין פעילויות הדורשות יכולות ויסות (בהתאם לגיל) לכאלה המאפשרות תנועתיות, בין פעילויות בקבוצה לבין פעילות של הילד לבד, בין פעילות משחק חופשי לבין פעילויות והתנסויות יזומות על ידי המחנכת.
7. התאמה וגמישות בסדר היום בהתאם לשינויים ולאירועים לא צפויים שחלים במהלך היום.

ארגון סדר היום במסגרת חינוכית לתינוקות ולפעוטות מבוסס על עוגנים של יחידות זמן המיועדות לטיפול ולמענה על הצרכים הבסיסיים של הילדים: אכילה ושתייה, החתלה ועשיית צרכים, הלבשה, שינה ומנוחה, ניקיון ובריאות. שני קצותיו של סדר היום כוללים זמני קבלה ופרידה ובין שניהם יחידות זמן המוקדשות למשחק ולהתנסויות מגוונות, במסגרת קבוצתית או אישית, וזמני מעבר בין הפעילויות (גונזלס־מנה וזוימי־אייר, 1989).



זמנים קבוצתיים וזמנים אישיים

בזמנים הקבוצתיים הקבוצה כולה או חלקים ממנה (קבוצה קטנה) פועלים יחד. דוגמה לזמנים אלו הם מפגשי הקראת סיפור, פעילות משחק חופשית, יציאה לחצר או חגיגת ימי הולדת (בכיתת הפעוטות). הזמנים האישיים הם זמנים המוקדשים לטיפול אישי בילד (לדוגמה: החתלה, האכלה) וכן זמנים שבהם מתקיימות אינטראקציות ספונטניות בין המחנכת לילד אחד בעת פעילות קבוצתית (לדוגמה: בהקשר משחקי, בעת התנסות בחומרים). אינטראקציות אישיות בין מחנכת לילד אחד עשויות להתרחש גם באופן מתוכנן במקום ובזמן המיועדים לכך. בין הזמנים הקבוצתיים לאישיים מתקיימים מעברים, שבהם הילדים מסתגלים לשינוי. המעברים חשובים לאיתור ילדים המתקשים בהסתגלות לשינויים (פלוטניק ואשל, 2007).

זמני מעבר

זמני מעבר מתקיימים בין הפעילויות המתוכננות לבין זמני הטיפול בתוך סדר היום. איכותם של זמני המעבר נמדדת לפי יכולתם של הילדים לפעול באופן מכוון בלי לגלוש להתנהגות מאתגרת. בשלוש השנים הראשונות במסגרת החינוכית סדר היום צריך לכלול מעברים קצרצרים בין הפעילויות. הזמנים הללו מאפשרים לילדים פעילות תנועתית הנחוצה להם בין פעילויות הדורשות ויסות. בזמני ההמתנה יש לספק לילדים גירויים מסקרנים.

זמני טיפול

זמני הטיפול בתינוקות ופעוטות במסגרת החינוכית טיפולית נחשבים כזמני פעילות בתוך סדר היום, מכיוון שהם מזמנים לכל ילד וילדה הזדמנויות למידה במהלך אינטראקציות אישיות עם המחנכת. ככל שהילדים צעירים יותר כך זמן פעילויות הטיפול במהלך היום גדול יותר. עם השנים, חלק זה מצטמצם. פעילויות טיפול הן אישיות במהותן, אולם הן

מתקיימות במרחב ובזמן קבוצתי. בכיתת התינוקות זוהי פעילות אישית של מחנכת עם ילד. עם השנים, הטיפול האישי מפנה מקום לפעילות קבוצתית. קבוצת הילדים משמשת כקבוצת תמיכה לרכישת המיומנויות הרלוונטיות לפעילויות אלה - לדוגמה, אכילה, רחיצת ידיים, שינה ומנוחה.

דוגמאות לסדר יום בכיתת תינוקות ובכיתת פעוטות

כיתת תינוקות

על סדר היום בכיתת תינוקות להיקבע על פי הצרכים האישיים של התינוקות. חשוב שתינוקות יקבלו טיפול פיזי (האכלה, החתלה ושינה) על פי צרכיהם ולא על פי לוח זמנים שנקבע מראש. לכל תינוק שעון ביולוגי המכתיב את סדר היום שלו, שגם הוא משתנה מזמן לזמן. לכן, סדר יום מובנה מראש לא יכול להתאים לכל התינוקות בכיתה. השעון הביולוגי של כל תינוק מאותו לו מתי הוא צריך לאכול, לישון, ומתי מתעורר בו הצורך לחקור את סביבתו. על המחנכת בכיתת התינוקות לזהות איתותים אלו, להיענות להם ובכך לאפשר סדר יום גמיש ומותאם באופן אישי.

כיתת פעוטות

סדר יום בכיתת פעוטות משתנה על פי גיל הפעוטות וכן על פי הגישה החינוכית של המסגרת.



דוגמה לחלוקת היום ליחידות זמן כלליות בכיתת פעוטות (ברוקס, גבעון וצורן, 2000):

תפקיד המחנכת	התנסויות של פעוטות	שם המוקד	פרק הזמן המומלץ (ניתן לחלק לאורך היום)
קבלת פעוטות והוריהם.	נפרדים/נפגשים עם ההורים ומשתלבים בכל המוקדים על פי בחירתם ובהשגחת מבוגר. הילדים מופנים לפי צורך למוקדי החלפה, שירותים או אכילה.	כל המוקדים.	45-60 דקות.
ארוחות (בוקר, צהרים, מנחה).	אוכלים בצוותא בליווי מבוגר; ראשית הקניית הרגלי אכילה.	מוקד אכילה.	כל ארוחה 20-30 דקות.
עריכת מפגש קצר (תחילת היום, צהרים או סיומו) לשמיעת סיפור, שיר, תפילה, פעילות תנועה ומוזיקה.	מתכנסים לפעילות מכוונת קצרה ביוזמת המחנכת.	בחדר הגן או בחצר.	5-10 דקות.
ארגון סביבה חינוכית לימודית לפעילות על פי בחירה חופשית של הפעוטות; התבוננות, הקשבה ותיווך המחנכת לפי הצורך.	עוברים לפעילות במוקדים, משחקים ולומדים תוך כדי התנסות ותיווך.	מוקדי פעילות: מתקנים, האזנה וקריאה, התנסות בחומרים, חיקוי והדמיה ומשחקים.	כ-60-90 דקות.
עריכת מחזורי טיפול אישי בפעוטות (החלפה וניקוי, הפניה לשירותים).	ראשית הקניית הרגלי ניקיון בליווי מבוגר.	שירותים.	כ-20-30 דקות (לאורך כל היום).
ארגון סביבת המנוחה והשינה.	מנוחה ושינה.	מוקד השינה.	כ-60 דקות.
הוראה בקבוצה קטנה של שלושה עד חמישה ילדים.	טיפול מיומנויות וידע.	מקום קבוע בגן על פי קביעת המבוגר.	כ-50-60 דקות (קבוצות מתחלפות).
עידוד תנועה ומשחקים בחצר.	רכישת מיומנות מוטוריקה (גסה ועדינה).	מתקנים, דשא, חול ומשחקי מים בחצר.	כ-50-60 דקות. ניתן להועיד את החצר כמקום פעילות פתוח לבחירת הפעוטות ברוב שעות היום.



להלן דוגמאות של סדרי יום שונים שלוקטו ממקורות שונים ברשת, המאורגנים לפי תכנון היום (דוגמאות אלה הובאו לצורך היכרות עם השונות הקיימת בסדר היום המתוכנן של מסגרות חינוכיות טיפוליות שונות):

דוגמה 1	דוגמה 2	דוגמה 3
7:00 קבלת ילדים ומשחקי שטיח	קבלת ילדים ומשחק חופשי במוקדים.	כניסה לגן, מפגש בוקר וארוחת בוקר.
7:50 תפילה		
8:00 ארוחת בוקר		
8:30 מפגש	ארוחת בוקר ומשחק חופשי במקביל.	זרימת פעילות בקבוצות קטנות בין פנים הגן לחוץ הגן.
8:50 משחק בפינות כישורי חיים		
9:15 מפגש אישי	פעילות בקבוצות קטנות בכיתה ובחצר. כולל תנועה, משחק דידקטי, מפגש חווייתי, חוגים, סיפור והתנסות בחומרי אומנות (תלוי ביום).	
9:30 הגשת חומרים		
9:45 שעת סיפור		
10:00 פעילות בתנועה		
10:15 החתלה		
10:40 יציאה לחצר		
11:00 הפסקת שתייה ופירות		
11:15 משחק דידקטי		
11:30 משחקי הרכבה		
11:45 משחקי אצבעות ודקלומים		
12:00 ארוחת צהרים		

7/9



דוגמה 1	דוגמה 2	דוגמה 3
12:30	מנוחה ומנוחת צהרים.	ארוחת צהרים ומפגש צהרים.
13:45		
14:00		החלפת בגדים ומנוחת צהרים.
14:20		
14:30		
14:45	קימה הדרגתית ממנוחת צהרים ופעילויות משחק.	
15:00		
15:45		

לחלוק עם אחרים, לווסת רגשות וליהנות מנוכחות של עמיתים. לסדר יום מתוכנן יש גם תרומה חשובה להתפתחות הקוגניטיבית של פעוטות ולתהליך בניית המושגים שלהם. כך, כאשר בסדר היום קיימים אירועים קבועים המתרחשים בסדר קבוע, תינוקות ופעוטות מפתחים בהדרגה מושגי זמן (מה בא לפני מה ומה עתיד לבוא), ומשכללים את יכולת ההתארגנות ואת יכולת הקשב והריכוז שלהם. לסדר יום המתוכנן היטב יש גם תרומה לעבודת המחנכת. עבודתה מורכבת ממגוון גדול של פעולות שחלקן פיזיות ואחרות טיפוליות־חינוכיות. סדר יום מתוכנן וברור מספק למחנכת מסגרת מארגנת ומשרה ביטחון, שליטה ותמיכה בעבודתה המתרחשת, עבודה שמאופיינת בקבלת החלטות רגע אחרי רגע, בתנאי לחץ, בשל גילם הצעיר של הילדים.

לסיכום, לסדר היום במסגרת החינוכית־טיפולית חשיבות רבה בשל תרומתו להתפתחות התינוק והפעוט בכל התחומים. כאשר סדר היום מאפשר לכל תינוק לאכול, לישון ולעשות את צרכיו בקביעות האופיינית לו, הדבר מאפשר לתינוקות להתפתח מבחינה פיזית ולהסתגל בהדרגה לסדר יום קבוצתי, יותר מובנה, המאפיין את כיתת הפעוטות. בתחום הרגשי, סדר היום, שבו האירועים קבועים, חוזרים על עצמם וידועים מראש, מספק לילדים תחושת ביטחון, מקל עליהם להבין את הכללים של המסגרת, לצפות מראש את סדר האירועים, לדעת למה לצפות ומה מצפים מהם. סדר יום מתוכנן ומותאם התפתחותית, שיש בו גיוון בפעילויות ומענה לאירועים ספונטניים המתרחשים במהלך היום, עשוי לתת מענה לסקרנות של הילדים ולאפשר יוזמות אישיות. סדר יום כזה עשוי לזמן לפעוטות הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות שבמהלכן הם לומדים לשתף פעולה, לחכות בתור, 8/9



חשוב שגם ההורים יכירו את סדר היום בכיתה של ילדם. הצגת סדר היום המתוכנן על לוח הורים מספקת להם מידע ומחברת אותם לחוויות ולהתנסויות המתוכננות לילדם במהלך היום ובכך מעניקה להם תחושת ביטחון ואמון במסגרת.

מקורות

בקר, ע' ודודי ל'. (2011). ארגון סדר היום במסגרות חינוכיות ביתיות. אתר הגיל הרך.

<http://www.gilrach.co.il/?p=108>

ברוקס, א', גבעון, ד', וצורן, נ'. (2000). קווים מנחים לעשייה חינוכית עם גילאי שנתיים-שלוש. הוצאת מעלות.

גונזלס־מנה, ג', ווימייר־אייר ד'. (1989). תינוקות, פעוטים ומטפלות. הוצאת ספרים "אח" בע"מ.

לוי, ג'. (1989). גן אחר. ספריית הפועלים.

מור, נ' ופלג, נ'. (1994). ארגון סביבה חינוכית וחינוך להרגלים במעונות יום. משרד העבודה והרווחה.

פלוטניק, ר' ואשל, מ'. (2007). ספר הגן: תכנית פסיכופדגוגית־אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שמעוני, ר' וקוגלמס, י'. (1990). טיפול יומיומי במסגרות חינוכיות קבוצתיות לילדים עד גיל שנתיים. תכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Dodge, D. T. (1995). The importance of curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*, 74(6), 1171. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/213805890?accountid=14483>



שינויים ומעברים הם מאפיינים מרכזיים בחייהם של ילדים צעירים. גופם משתנה ומתפתח, והיכולות הקוגניטיביות והרגשיות שלהם משתנות ומתפתחות גם הן ועוברות תהליכים מורכבים. תיאורטיקנים שונים בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, כמו פיאז'ה, יוגוצקי ואריקסון, מתייחסים בתיאוריות שפיתחו למעברים ולשינויים המתרחשים עם רכישת אבני הדרך השונות במהלך ההתפתחות. מעברים מייצגים מצבים שיש בהם שינוי מן המוכר והבטוח יחסית אל הפחות מוכר והפחות בטוח, והם מתרחשים במגוון אירועים בחיי האדם. לדוגמה, ברית מילה, לידת אח/אחות, בר/בת מצווה, גירושין, אבטלה, מוות של אדם קרוב, מעבר דירה. לאורך התפתחותם וגדילתם ילדים חווים, כאמור, מעברים על רקע התפתחותי ומשפחתי, ובצדם מעברים הקשורים למסגרות החינוכיות אליהן הם משתייכים. לדוגמה, מעבר מהבית למעון היום, מעבר בין הכיתות במעון היום, מעבר ממעון היום לגן עירייה, מעברים במהלך סדר היום, למשל, פרידה בבוקר, מעברים בין פעילויות, חילופי מחנכות, ועוד. כל מעבר הוא גם סוג של משבר. משבר מעבר אצל ילד צעיר יכול להתפתח לקריסה ולנסיגה או להוות מקור לצמיחה ולהתפתחות. לעיתים קרובות, מעברים כרוכים בתהליכי הסתגלות פסיכולוגיים, תרבותיים וכוללים בתוכם היבטים חברתיים ורגשיים - תלוי בסוג ובסיבת המעבר, בפגיעות והחוסן של אלה המושפעים מהמעבר ועומק השינוי בחוויית המעבר (סרוף ואחרים, 2004).

מעברים בהתפתחות הילד

תינוקות ופעוטות חווים מעברים תמידיים מאחר שהם נמצאים בתנועה של התפתחות

ושינוי: משכיבה לזחילה, מזחילה לשיבה, משיבה לעמידה, מהנקה לאכילת מזון מוצק, מטיפול אימהי לטיפול במסגרת חינוכית, ועוד. חלק מהמעברים שהפעוט חווה הם פנימיים ומתרחשים באופן טבעי ובעיתוי המתאים לילד ולמהלך התפתחותו (לדוגמה, זחילה, ישיבה, מילים ראשונות); חלק אחר מהמעברים הם ביוזמת גורם חיצוני והם מהווים מקור לצמיחה, תלוי במידת התאמתם למקום ההתפתחותי של הילד ולצרכיו האישיים (לדוגמה, מעבר מהבית למסגרת חינוכית-טיפולית, מהנקה למזון מוצק, גמילה מחיתולים).

פיאז'ה, ואריקסון עוסקים בתיאוריות שלהם בשלבי התפתחות התינוק, הפעוט והילד. אצל שניהם ההתפתחות נתפסת כתהליך טבעי ואוניברסלי, שהילד מתקדם בו דרך מעברים (או שלבים). פיאז'ה התייחס לילדים כאל לומדים עצמאיים בסביבה, הלומדים דרך התנסות וחוויות. אריקסון מתמקד בתיאוריה שלו בשלבי ההתפתחות של האדם ובמשבר המיוחד הכרוך במעבר בין שלב לשלב. על פי אריקסון, כל שלב התפתחות מבוסס על השלב שקדם לו ויכול להביא לפתרון סתגלני, בעוד שבתנאים לא טובים הוא עלול להביא את האדם לתגובה רגרסיבית. לדוגמה, תינוק שמצליח ללמוד לבטוח באחרים שיספקו את צרכיו, ייפתח על פי אריקסון, תחושות ערך עצמי ויהיה פנוי למילוי משימות התפתחותיות הכרוכות ברכישת עצמאות וציות לכללי החברה. תינוק שקיבל טיפול לא עקבי עלול לפתח חשדנות כלפי בני האדם והסביבה בעולמו. אריקסון מדגיש, שהאדם מסוגל להתמודד בהצלחה עם המשבר ההתפתחותי שהוא נתקל בו בעזרת כוחות ה"אני" העומדים לרשותו. מכאן, שאריקסון רואה בהופעתו של משבר התפתחותי



(המעבר) אתגר מיוחד, אך נורמלי וטבעי, הטומן בחובו הזדמנויות חדשות לצמיחה נוספת של האישיות.

מעבר איננו בהכרח משבר ומשבר אינו נגרם על ידי האירוע בלבד, אלא גם על ידי האופן שבו הילד והמבוגרים המחנכים תופסים אותו. לכן, אירוע שיהווה מכשול שניתן להתגבר עליו אצל אחד עלול להוות משבר עבור האחר. יש ילדים שנכנסים למסגרת החינוכית או לכיתה א' ואינם מגלים סימני חרדה ואילו אחרים יגיבו בפחד וברתיעה (סולברג, 1993; סרוף ואחרים, 2004).

מעברים בין סביבות

בתוך ההקשר של מסגרות חינוכיות-טיפוליות, "מעבר" הוא נקודה בזמן שבה ילדים מתבקשים לעבור שינוי חיצוני: שינוי של מקום או פעילות, של דמויות מטפלות, של סביבה חברתית ו/או דרישות תפקודיות. המעבר הוא מצב אינטנסיבי מבחינה רגשית, גם אם לא תמיד מודע, מאחר שהוא כולל בוזמנית שני אירועים שעשויים להיות מאתגרים: פרידה ופגישה. הפרידה כוללת עצירה, סיכום, מבט לאחור, ויתור, ניתוק והפסד. פגישה מתאפיינת בתנועה קדימה: ציפייה, התפתחות וחידוש, אבל בוזמנית גם חוסר ידיעה, חוסר ביטחון וחשש. בין שני התהליכים האלה מתקיים המעבר עצמו. הילדים כבר יצאו ממצב אחד (פעילות/מקום/מסגרת) ועדיין לא השתלבו במצב החדש. הזמן הזה עלול להיות מבהיל למדי עבור ילד צעיר, זמן שבו הוא זקוק לתמיכה ולהכוונה (פלוטניק ואשל, 2007).

הכניסה למסגרת חינוכית-טיפולית כוללת שני תהליכים נפרדים: הראשון, פרידה מההורים; השני, הסתגלות למסגרת. הקושי במעבר מהבית למסגרת יכול להתעורר בעקבות מספר סיבות, חלקן תלויות גיל:

1. בגילי 6-12 חודשים מופיעה אצל תינוקות חרדת נטישה וחרדת זרים. חרדות אלה נעלמות לגמרי לקראת גיל שנתיים בערך, כאשר הילד רוכש באופן מלא את קביעות האובייקט ולומד לדעת שההורים חוזרים תמיד לקחת אותו.
2. חוסר עצמאות של התינוק והפעוט (מבחינת טיפול בגופו ויכולת דיבור) מחייב את הילד להיות תלוי לחלוטין במבוגר זר ולהתקשר אליו כמקור לביטחון חלופי.
3. מושגי תפיסת הזמן, מרחק והפיכות עדיין אינם בשלים בגיל הרך וקשה להסביר לילד מתי ילך למסגרת, ובעוד כמה זמן יבואו לאסוף אותו. מצב זה עלול לעורר חרדות אצל חלק מהילדים.
4. הצורך לחלוק עם ילדים רבים משאבים מועטים, כגון ציוד ותשומת-לב של המחנכות.
5. הבדלים אישיותיים, כגון מזג, משפיעים מאוד על מהירות ההסתגלות למסגרת החינוכית.

כאשר המעבר בין הבית למסגרת החינוכית נערך בדרך המותאמת לצורכי הילד וההורה, ההסתגלות בדרך כלל מוצלחת ומהווה אבן דרך להתפתחות ולצמיחה ביהיבטים שונים. הילד מפנים שלמרות הקושי הוא מסוגל להתמודד ולהתגבר, הוא ילמד לתפקד בסביבה שונה מזו של הבית המוכר ואפילו ליהנות - תהליך שייפתח את עצמאותו ויכולתו להסתגל ללא תלות בבני המשפחה הקרובים לו.

מעברים בתוך המסגרת החינוכית

מחקרים על מעברים בילדות המוקדמת מראים שתינוקות ופעוטות, בדומה למבוגרים העוברים בין סביבות שונות ביומיום (לדוגמה, בין הבית לעבודה), חווים 'מעברי זהות' בין סביבות שונות. מעברי זהות יכולים לבוא לידי ביטוי בתפקיד שונה ('ה'תינוק' של הבית לעומת הילד הבוגר בגן), לבוש, כללי התנהגות וגם סוגי הפעילויות ודרכי תקשורת מקובלות, המאפיינים כל אחת מהסביבות. איזון/רצף בין שתי סביבות שונות (כמו בית ומסגרת חינוכית) מושג כאשר הילד שעובר ביניהן מזדהה עם התפקיד שיש לו בכל אחת מהסביבות. לכן, חשוב לבחון את מורכבות המעבר, את מערכות היחסים בין שתי הסביבות השונות והציפיות שיש לכל אחד מהסביבות השונות.¹⁰

סדר היום במסגרת החינוכית עמוס במעברים קטנים וגדולים: בבוקר פרידה מההורים, אחר הצהרים פרידה מהמסגרת, מעבר מפעילות אחת לפעילות אחרת, יציאה לסופי שבוע וחזרה מהם, ועוד. בסיומה של שנה, לעיתים קרובות, הילד חווה מעבר בין כיתות או בין מסגרות.

למעברים יש תפקיד חשוב בהתפתחות הילד ובהתמודדות שלו עם פרידות במהלך החיים. מעברים משכללים את יכולת ההפנמה של הילדים, ומיומנות זו מלווה אותם גם בפרידות אחרות כאשר הם עוברים ממסגרת חינוכית אחת לאחרת. המעבר בין מסגרת אחת לשנייה (בית־גן או בין גנים שונים בסיום שנת הלימודים) מאמן את הילדים בנפרדות ובין היתר, הם לומדים שצורכיהם שונים מאלו של הזולת (המחנכת, ההורים, ילדים אחרים) ושלעיתים עליהם לעמוד על הרצונות שלהם אם הם רוצים שהם יתממשו. מעברים מחייבים תמיד את

הילדים להתארגנות מחודשת והם נותנים הזדמנות לחידוש ולריענון (פלוטניק ואשל, 2007). המעברים הרבים לאורך השנה במסגרת החינוכית מספקים למחנכת הזדמנויות לתמוך בילדים ולתרגל עימם תהליכים ומיומנויות הכרוכים בהתמודדות עם מעברים. תפקידה של המחנכת לספק לילדים סביבה קבועה המשרה ביטחון, שלתוכה יוכלו לצקת את רגשותיהם המורכבים. לשם כך נדרשים תכנון וארגון קפדניים.

מה קורה בכיתה בזמן המעברים?

על פי רוב קיים במסגרת החינוכית סדר יום קבוע. סדר יום זה כולל בדרך כלל יחידות מוגדרות של פעילויות ומהווה בסיס נוח לגמישות ולהתאמה למצבים משתנים במהלך היום. סדר יום מותאם התפתחותית כולל פעילויות חופשיות ופעילויות מובנות בהשגחת המבוגר ובתיווכו, פעילויות בקבוצה וביחידים, מעברים בין הפעילויות, פעילות של קבלת הילדים בתחילת היום ופרידה מהם בסופו.

מעברים הם הזמנים בסדר היום שבהם תינוקות ופעוטות עוברים מפעילות אחת לאחרת. סדר יום מותאם התפתחותית ומתוכנן היטב מקל על המעברים ומקטין את הסיכויים להתנהגויות מאתגרות בכיתה.

התנהגות מאתגרת של ילדים במהלך מעברים יכולה להיות קשורה, אם כך, לתכנון סדר היום הכולל ו/או לתכנון וליישום מותאם של המעברים, באופן מיוחד. יש לצפות לעלייה בהתנהגויות מאתגרות של ילדים כאשר סדר היום כולל: מעברים רבים מדי; מעברים ארוכים מדי הגורמים לילדים המתנה ארוכה מדי בחוסר מעש; כאשר זמני המעבר עמומים ואין הוראות ברורות מה לעשות.



ילדים עלולים להתנהג באופן מאתגר כאשר לא ברור להם מה מצופה מהם בזמן המעבר. אצל חלק מהילדים מדובר על התנסות ראשונית במצב קבוצתי או חשיפה לסדר יום ולכללים השונים מאלה של הבית. בנוסף לכך, המסגרת החינוכית היא מקום אחד מתוך כמה, שבהן הפעוט מבלה את זמנו במהלך היום (לדוגמה, בבית עם ההורים, בחוג, אצל סבא וסבתא, ביחד עם השמרטפית). סביר להניח, שבכל אחד מהמקומות יש כללים שונים. לדוגמה, ייתכן שבמסגרת החינוכית מצופה מהפעוט להישאר לשבת סביב השולחן לאורך כל זמן הארוחה, בעוד שבבית של סבא וסבתא מותר לו לקום מהשולחן ולשחק במשחק כלשהו ברגע שסיים לאכול. דוגמה נוספת, ילדים עלולים להתבלבל ולא לדעת כיצד לנהוג כאשר סדר היום בבית או בכיתה משתנה מיום ליום (לדוגמה, בימים מסוימים ילדים שוטפים ידיים ורק אז מתיישבים לאכול ובימים אחרים שוטפים ידיים רק לאחר הארוחה).

ישנם פעוטות המתקשים במעברים בגלל מוגבלויות פיזיות, קוגניטיביות או רגשיות או בגלל היעדר כישורי תקשורת וכישורים חברתיים. לדוגמה, ישנם פעוטות שלוקח להם יותר זמן להבין הוראות. במצב שבו המבוגרים נותנים מספר הוראות בו־זמנית, ילדים כאלה יתקשו לתפקד. בנוסף לכך, פעוטות עשויים להתקשות בזמן מעבר ואף להתנהג באופן מאתגר, כיוון שהם עסוקים במשהו שמעניין אותם ואינם רוצים להפסיק. זמני מעבר הם זמנים רגישים ופעמים רבות לחוצים; מבוגרים עשויים לפרש לא נכון את התנהגות הפעוט במצבים אלה. הם עשויים לחשוב שלילד יש יום קשה, או שהוא מתעלם מהמחנכת/הורה כי הוא עקשן או עושה בכוונה, כאשר במציאות הילד לא יודע מה לעשות. כמחנכות, חשוב לזהות את הקושי של הפעוט כדי לתת לו מענה מותאם ולתמוך בו בזמני מעבר.

בזמן המעבר מפעילות אחת לאחרת המחנכות על פי רוב עסוקות מאוד ולעיתים קרובות אינן רואות את ההתרחשויות שגרמה להתנהגות המאתגרת. כדי להבין טוב יותר מה גורם להתנהגות מאתגרת של ילדים בקבוצה, מומלץ שהצוות, בעזרת המדריכה החינוכית, יבחנו את זמני המעבר בכיתה המעון וכן את סדר היום (Ostrosky et al., 2002). כמפורט:

1. בחינת זמני המעבר: בשלב ראשון, שצוות הכיתה יערוך תצפיות (בכתב) במשך מספר ימים על זמני המעבר תוך התייחסות לנקודות הבאות: האחת, מה המחנכות והילדים עושים בפועל בזמני המעבר? השנייה, רישום של מספר ההתנהגויות המאתגרות הקורות בזמן המעבר וסוגן. אחרי שנאסף המידע באמצעות תצפית ובעזרת המדריכה החינוכית, הצוות יכול עתה לתכנן טוב את יותר מעברים כך שיכללו:

א. תפקיד ואחריות ברורים בזמן המעבר, לכל אחד מאנשי הצוות.
ב. זיהוי מיקומים אסטרטגיים (פיזיים והתנהלותיים) שבהם צריך נוכחות אינטנסיבית של מבוגר (לדוגמה, בזמן המעבר בין פעילות בכיתה ליציאה לחצר - מחנכת אחת עומדת ליד דלת החצר ויוצרת קשר עם הפעוטות שנעמדים לידה לקראת היציאה).

ג. זיהוי של פעוטות שזקוקים לתמיכה פרטנית, לדוגמה, הטרמה לקראת מעבר ושינוי פעילות או פתרון אחר מותאם להם.

2. בחינת סדר היום כולו: מעברים הם חלק בלתי נפרד מהיום. מחנכות יכולות לארגן מחדש את סדר היום, כך שהוא יכלול מינימום מעברים. על ידי בחינה מחדש של סדר היום שנקבע ניתן לצמצם מעברים שאינם חיוניים ולתזמן היטב את אלו החיוניים. לדוגמה, ניתן להאריך את הזמן המוקצב למשחק החופשי או את הזמן המוקצב לעבודה בקבוצות קטנות, בתנאי שזמן זה מתוכנן כראוי ומותאם לכל ילד וילדה בקבוצה. שינוי כזה מאפשר לפעוטות להתמקד בפעילות ומאפשר למחנכת להתייחס לקבוצה



הקטנה ולילדים מסוימים בתוכה. בזמן מעבר, כאשר הילדים מחכים לתחילתה של פעילות אחרת ניתן לחלק את הכיתה לקבוצות קטנות כאשר כל קבוצה נמצאת עם מחנכת אחרת. לדוגמה, מחנכת אחת שוטפת ידיים לקבוצה קטנה של ילדים; מחנכת אחרת יושבת עם שאר הילדים ושרה איתם שיר או מקריאה להם סיפור אהוב. במעבר מסוג זה ניתן להשתמש כדי לפתח את הכישורים החברתיים של הילדים ולעודד אינטראקציות פרו־חברתיות בתוך קבוצת השווים ("כאשר אתה מסיים לשטוף ידיים קרא לאחד הילדים בקבוצה השנייה שיבוא לשטוף את ידיו").

מעברים כפעילויות

חלק מהקושי של ילדים צעירים מאוד בזמני מעבר נובע גם מהעובדה שהם נסמכים על התנהגות בלתי מילולית של המבוגרים הסובבים אותם. בזמני מעבר, כשרמות העמימות והלחץ של הצוות עולים, הדבר משפיע על התנהגות הילדים. לכן, התייחסות אל זמני מעבר כאל פעילויות המתוכננות מראש ומאורגנות היטב עשויה להפחית את העמימות וגם להקל על הלחץ של הצוות.

חשוב שתכנן מעברים יכלול הטרמה וגם הבניית הפעילות באופן שימחישו את המעבר, כגון שימוש בשירים או בדקלומים מתאימים. ילדים צעירים מתקשים להבין את מושג הזמן. חשוב להכין את הפעוטות חמש עד עשר דקות לפני השינוי והמעבר לפעילות אחרת, רצוי להשתמש ברמזים שניתן לראותם. אם עדיין יש פעוטות המתקשים, על המחנכת לשאול את עצמה מספר שאלות: למה הילד מתנהג כך? מה אני יכולה לעשות על מנת למנוע התנהגות זו? אילו מיומנויות אני צריכה ללמד אותו לשם כך?

משחקים ושירים שבהם הפעוטות לוקחים חלק פעיל עשויים להפוך את המעבר לפעילות

של ממש - אפשר לשתף את הילדים בהכנות לקראת הפעילות הבאה, לדוגמה, ללמד את הילדים לנקות את השולחן לאחר פעילות עם חומרים, כהכנת השולחן לקראת ארוחת הצהרים, או ללמד את הפעוטות מיומנות, כמו שטיפת ידיים. לפני מעבר אל שטיפת ידיים ניתן להשמיע שירי ניקיון (תוכלי למצור ביוטיוב), המסמנים לפעוטות שפעילות אחת הסתיימה ואחרת עומדת להתחיל. זאת ועוד. ניתן להציע לפעוטות פעילויות מתוכננות לשעת המעבר שבהן הם יכולים לפעול באופן עצמאי, לדוגמה, תיבת פעילות אישית או דפדוף בספרים או מגזינים. המטרה היא לספק לפעוטות עניין ולשמור אותם עסוקים ומרוכזים, בכך גם למנוע אי־סדר והתנהגויות מאתגרות במהלך המעבר. מעברים יכולים לשמש גם כהזדמנות ללימוד כישורים רגשיים וחברתיים. מחנכת יכולה לעודד את הפעוטות לעזור אחד לשני באמצעות משפטים מתאימים כמו: "תסתכלו איזה יופי אתם כולכם נקיים!" "וואו, כבר נעלת נעליים? כל כך מהר! האם אתה יכול לעזור למיכאלה ולהביא לה את הנעליים שלה?". עידוד מיומנויות חברתיות יכול להקל על המעברים אצל פעוטות. כאשר לילד יש חבר לשבת לידו או מישהו לצעוד אתו ביציאה לחצר - הדבר מהווה גורם ויסות המקל עליו (Vogler, 2008).

סיכום

מעברים בסדר היום במסגרת החינוכית נתפסים לעיתים קרובות כזמנים זניחים, שאין בהם ערך חינוכי. אך, במציאות היומיומית, זמנים אלה הם זמנים מאתגרים למחנכות ולפעוטות כאחד. המחנכות, מצידן, חוששות מאי־סדר ומאיבוד שליטה, בזמן שכביכול אינו "פעילות" בהגדרתו, ולכן הן בדרך כלל מעוניינות לעבור במהירות ובאופן חלק לפעילות הבאה. הפעוטות מצידם, בשל גילם הצעיר, עשויים להתקשות להמתין לאורך זמן במעבר

בין פעילויות, ללא עשייה. ילדים המתבקשים להמתין לאורך זמן ללא עשייה לומדים להיות פסיביים, ופסיביות עלולה לפגוע בהתפתחות מוטיבציה, יוזמה ואוטונומיה. לקושי בסיסי זה, ביכולת ההמתנה הפסיבית בעת מעבר, נוספים מצבים מאתגרים אחרים: מעברים רבים מדי בתוך סדר היום, מעברים מפעילות לפעילות של כל הילדים באותו זמן ובאותו מרחב, מעברים המלווים בהוראות שאינן ברורות דיין ושהציפיות מהילדים בהם אינן מותאמות. חשוב לזכור, מעברים הם חלק משמעותי מסדר היום החינוכי במסגרת, זמן שיש בו פוטנציאל ללמידה ולרכישת מיומנויות.

כשמספר רב של פעוטות בכיתה מתקשים בזמן מעבר יש צורך לבחון אם הבעיה היא בתכנון המעברים או בתכנון סדר היום. במקרים כאלה על המחנכת להעריך מחדש את סדר היום, מספר המעברים שתוכנן ומה הציפיות מהילדים בזמן המעבר. מידע זה יעזור להתאים את התוכנית כך שהמעברים יהיו קלים יותר עבור הילדים. אם למרות זאת אחד הפעוטות מבטא התנהגות מאתגרת, חשוב לבנות לו תוכנית אישית לזמן המעבר ולהפוך את המעברים לזמן נעים ופחות מאתגר עבורו.

מקורות

סולברג, ש' (1993). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית. הוצאת מאגנס.

סרופ, א', קופר, ר', ודהארט, ג' (2004). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה (מהדורה שלישית). האוניברסיטה הפתוחה. [מתורגם מאנגלית].

פלוטניק, ר', ואשל, מ' (2007). ספר הגן: תוכנית פסיכופדגוגית-אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2002). *Helping children make transitions between activities. What works briefs*. Washington, DC: Administration for Children, Youth, and Families, Head Start Bureau. Retrieved from <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk4.pdf>

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation



פרק 8: אכילה, האכלה וארוחות

אכילה היא פעולה קיומית בסיסית וראשונית, המאפיינת כל יצור חי בעולמנו. כולנו זקוקים למזון מרגע לידתנו והמשימה ההורית הראשונה היא לספק אוכל לתינוק. מטרתו הראשונית של האוכל היא קיום הגוף, אך מעבר לסיפוק הצרכים הגופניים, האכילה מעניקה לילדים הנאה חושית רבה: הטעם, המישוש, הריח, הראייה ואפילו השמיעה, כולם לוקחים חלק פעיל בעת המפגש עם האוכל.

ליחסי האכלה ואכילה בילדות השפעה על עיצוב הרגלי האכילה ועל יצירת קשרים תקינים בין ההורים לבין ילדיהם. אנו נושאים עמנו זיכרונות ורשמים של הריחות, הטעמים והתחושות של הארוחות בשנות חייו הראשונות, לעיתים באופן מודע ולעיתים באופן לא מודע. האוכל מקבל משמעויות רגשיות ואישיות באינטראקציה שלנו עם הילדים. המשימה בזמן הארוחות היא לשלב בין סיפוק צרכיהם הפיזיים והחושיים של הילדים לבין הערכים התרבותיים שאנחנו מבקשים להנחיל להם. הרגלי אכילה הם חלק מאקולוגיה תרבותית, והקנייתם היא שלב חשוב בסוציאליזציה של הילדים ובפיתוח עצמאותם (פלוטניק ואשל, 2007).

הארוחה במסגרת החינוכית-טיפולית

פעוטות עצמאיים

שעת הארוחה במסגרת החינוכית היא אירוע תרבותי וחברתי חשוב בחיי הילדים. מטרתה העיקרית היא תזונה נכונה ומתאימה, אך היא מזמנת התנסויות נוספות המיוחדות

לסיטואציה זו. מתקיים בה מפגש בין ילדים לבין עמיתים ובין מבוגר אחד לקבוצת ילדים. מפגש זה מזמן חוויות, התנסויות ולמידות מגוונות הקשורות באכילה עצמה, וכן הזדמנות לגילויי עצמאות: ללמוד לבחור, לטעום, לקחת לצלחת, לאכול בלי להתלכלך, ועוד. הארוחה במסגרת החינוכית מתקיימת בדרך כלל כפעילות קבוצתית ומהווה אירוע חברתי ותרבותי, המאפשר מגעים חברתיים בין הילדים, פיתוח מודעות הילדים לסובבים אותם ותרגול בכללי התנהגות ובנורמות מקובלות של שעת הארוחה (מי עוד רוצה מנה מסוימת, למי צריך להעביר, לקחת לפי מידה, מתי ואיך לשוחח, ועוד) (שוחט, 2013).

הארוחות במסגרת החינוכית הן חלק מהשגרה היומית הקבועה של פעוטות והן מתקיימות על פי רוב בשעות קבועות. לשגרה זו, שבה יש פעילויות חוזרות וצפויות, יש חשיבות מרבית ביצירת תבנית ברורה בסביבת החיים של הילד. הארוחה, שחוזרת על עצמה בכל יום בשעה קבועה, יוצרת אצל פעוטות ציפייה למשהו מוכר ומסייעת להם לפתח את מושג הזמן בעזרת התחושות הגופניות שמתעוררות בעקבות אותה התנסות. רצף הפעולות הקבוע, הכולל שטיפת הידיים ולבישת הסינר לפני הארוחה, מהלך הארוחה עצמה, שטיפת הידיים בסיומה, והמעבר לפעילות הבאה לאחריה, מעודד ויסות של ריתמוסים ביולוגיים וארגון התנהגות (פלוטניק ואשל, 2007).

שעת האוכל, שמתלווה אליה התנסות חושית עם תנועות מוגבלות, מאפשרת את מיקוד הקשב של פעוטות ללמידת מיומנויות פיזיות, קוגניטיביות ורגשיות-חברתיות, המזמנות להם באמצעות התנסות עצמית ובליווי תיווך מותאם של המבוגר. כך לדוגמה, האכילה העצמאית מאפשרת תרגול של מיומנויות מוטוריות, כמו אחיזת צבת ותיאום עין-יד-פה,



העשרה שפתית באמצעות למידת שמות מאכלים ותכונותיהם, פיתוח חשיבה מתמטית באמצעות מניית מספר הקציצות שבצלחת, התאמת מספר הצלחות למספר הילדים וכן פיתוח מודעות עצמית למצב של שובע ורעב. הארוחה מזמנת התנסויות יומיומיות של למידה, שבהן הילדים מקבלים לא רק תפריט תזונתי מאוזן ובריא, אלא גם "תפריט מנטלי" (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010) מאוזן ועשיר, הכולל מרכיבים רגשיים וקוגניטיביים להם ילדים זקוקים להתפתחותם.

אחד המניעים החשובים ללמידה של פעוטות הוא ההנאה. פעוטות נוטים לחזור על התנהגויות שגורמות להנאה או לדחות כאלה שאין בהן הנאה. במסגרת החינוכית, המחנכת היא האחראית לעיצוב החוויה שהילד חווה בשעת הארוחה. האם החוויה תהיה נעימה ומספקת? האם החוויה תהיה מלחיצה ומעוררת דחייה? הארוחה מהווה הזדמנות חשובה לפעוטות לקרבה למחנכת ולקיום אינטראקציה רגשית משמעותית איתה, בעת הישיבה בצוותא סביב השולחן. המחנכת היא דמות התקשרות עבור הילדים, ודמות משמעותית עבורם בחוויית המסגרת החינוכית בכללותה. הרגישות, הזמינות וההיענות שלה אל הילדים בעת הארוחה, משפיעות על רווחתם, על הנאתם מהארוחה, על יצירת אווירה רגועה ונעימה, על בניית דפוסי אכילה והרגלי תזונה נכונים וכן על תהליכי למידה שהארוחה מזמנת.

תינוקות¹¹ יונקים

עבור תינוקות יונקים הארוחה היא חוויה אינטימית המתקיימת בין התינוק המוזן מבקבוק באופן אישי לבין המחנכת המאכילה אותו. לתינוק התפתחות טבעית של מחזורי ערות,

שינה, רעב, שובע ויציאות והוא יודע, מיום היוולדו, לשדר אותות המסמנים כי הוא חש רעב באמצעות התנהגויות, כמו: בכי, אי-שקט, הפניית הראש אל המבוגר, תנועות וקולות מציצה. קיימת חשיבות ראשונה במעלה למילוי הצרכים האינסטינקטיביים של התינוק. כאשר תינוק חווה לעיתים קרובות חוסר היענות, בעיתוי הנכון, לצורכי ההאכלה שלו, עלול להיווצר אצלו שיבוש באינסטינקט הטבעי של רעב ושובע, וחיבור בין רגשות הכאב, התסכול ואי הנוחות שהרעב מעורר לבין תהליך האכילה. על פי רוב, תינוקות גם מאותתים על רצונם להפסיק את ההאכלה באמצעות התנהגויות, כמו הפניית הראש או סירוב לפתוח את הפה. תינוקות אוכלים לפי צרכיהם. כל תינוק בקצב האישי שלו ובכמות הנדרשת לו (סמישטלאור, 2006). הפסקת האכלה מוקדם מדי עלולה לשבש את הקשר הטבעי בין שובע להפסקת האכילה. תנאי הכרחי להאכלה מוצלחת הוא, שהתינוק יהיה במצב של ערות שלווה ושהאווירה סביבו תהיה רגועה ושקטה. הקשבה ותגובתיות מותאמת לקצב ולרצון האישי של כל תינוק משמעותיים ביותר להתפתחותו. להיענות מותאמת לצרכים של התינוק בתחילת חייו יש חשיבות מרובה לבניית האמון שלו בעולם, כעולם בטוח ומספק. צורות שונות של אכילה מסייעות להתפתחות תקינה של שרירי הפה, שתפקידם גם לבצע את התנועות הדרושות לצורך הגייתם של צלילים ושל מילים. בתחילה, ההתנסויות החוזרות ביניקה מסייעות לתינוק לעבור מיניקה רפלקסיבית לאכילה רצונית. הוא מתחיל לשלוט בעוצמת המציצה ובמקביל לומד לבצע בשרירי פיו תנועות חדשות ומגוונות יותר, תוך כדי יניקה ולהשמיע עוד קולות מלבד הבכי. בהמשך, ההתנסות במרקמי המזון המרוסקים השונים דורשת מהתינוק להניע את שרירי הפה בדרכים שונות, באופן דומה להבדלים הקטנים הנדרשים מן הפה להגיית ההברות השונות. בשלב הבא, לעיסת המזון המוצק בעל המרקם הקשה מאפשרת לתינוק הזדמנות ללעוס ולפתח את שרירי הלסת יחד עם פעולת הלשון, העתידה למלא

11 המונח "תינוקות" מתייחס לילדים בגיל לידה עד 12 חודשים ו"פעוטות" מתייחס לילדים בגיל 12 חודשים ומעלה.



תפקיד חשוב בזמן הדיבור ומתורגלת לפעול באופן שונה בעת הלעיסה. גם שתייה מן הכוס מזמנת לתינוק התנסות מורכבת ודורשת ממנו להפעיל שרירי פה חדשים ומכלול תנועות חדשות, המחזקות את השליטה בחלל הפה ובעתיד יסייעו להגיה נכונה של צלילים וקולות. שלוש צורות אכילה אלו - יניקה, אכילת מזון מרוסק בכפית ולעיסת מזון מוצק - מתפתחות אצל התינוק בזו אחר זו; כל צורת אכילה של כל צורת מזון מפעילה שרירים אחרים התורמים להתפתחות הדיבור (קורין, 1995).

במהלך המעבר של התינוק מן היניקה לאכילת מזון מוצק קיימת תקופת ביניים של בלבול או חוסר ארגון, עד שהתגובה הרפלקסיבית נסוגה והתגובה הרצונית מתבססת. משך תקופה זו שונה מילד לילד, וכך גם מידת התסכול של הילד כמו גם של המבוגר. חוקרים מציינים, שהתקופה הקריטית לרכישת יכולת הלעיסה של התינוק נעה בין גיל חמישה חודשים לתשעה חודשים. אם הגירוי המתאים אינו ניתן כאשר המערכת העצבית מוכנה להפעלת הלעיסה, רפלקס הלעיסה לא יתפתח כראוי. מעבר מותאם, הדרגתי וגמיש מצורת אכילה אחת לאחרת מאפשר לתינוק הסתגלות והתנסות חוזרת בהפעלה של השרירים השונים הנחוצים לו לפיתוח יכולת הדיבור.

הגמול העיקרי של התינוק מהמעבר מיניקה לאכילת מזון מוצק הוא רכישת העצמאות (סמישטלאור, 2006). עם רכישת המיומנות של אכילת מוצקים (לעיסה ובליעה) והתקדמות הלמידה של אכילה עצמאית, הולכת ופוחתת היניקה ומתפתחת אכילה עצמאית, בתחילה באמצעות האצבעות, ובהמשך באמצעות שימוש בכפית, בכוס, במזלג ובסכין. תהליך זה הוא הדרגתי וממושך. תחילתו בעת שהתינוק מגיע לרמה מסוימת של בשלות אנטומית ותחושתית-תנועתית, והוא מתקדם בהשפעת יחסי הגומלין החברתיים עם עמיתים ובעיקר עם המבוגר. לתהליך המעבר לאכילה עצמאית יש השפעה מכרעת

על התפתחות הוויסות העצמי ועל בניית תחושת העצמי של תינוקות ופעוטות. על המבוגר להיענות ולקבל את הצורך של התינוק להתנסות בהאכלה עצמית, להיכשל, להיות מתוסכל, ליזום פתרונות, ולהצליח להביא את האוכל אל פיו בכוחות עצמו. כך תהיה לו הנאה והנעה כאחד - סיפוק הרגשת הרעב יחד עם סיפוק מגילוי העצמיות שלו. מבוגר תגובתי, מאפשר ונענה לגילויי יוזמה ועצמאות של תינוקות ופעוטות בעת ניסיונותיהם לאכול בכוחות עצמם, תורם להתפתחות תחושת עצמי בריאה.

המעבר לאכילת מזון מוצק מאופיין בשינויים התפתחותיים חשובים אצל תינוקות: שעות הערות שלהם מתארכות והם פעילים לאורך זמן. ההתפתחות המוטורית של תינוקות ופעוטות מאפשרת את קיומן של ארוחות משותפות במסגרת החינוכית, בישיבה סביב שולחן. בשלב המעבר לאכילת מזון מוצק, תינוקות יכולים כבר לשבת על כיסא משלהם ולהפעיל שתי ידיים לשם חקירה משולבת של מגע, ראייה, טעם וריח (פלוטניק ואשל, 2007). הם נהנים הנאה חושית מהמגע הישיר עם האוכל, וחווים סיפוק מבדיקה ומטעימה של פריטי המזון, זאת לצד עניין גובר בקשר עם עמיתים היושבים לצידם. הגישה המקובלת בתרבות המערבית היא, שחשוב לעודד את עצמאותם של הילדים בהתאם להתפתחותם, אך חשוב להכיר בכך שלא כל התרבויות מתייחסות לעצמאות מוקדמת באכילה ולשעת הארוחה בכלל באותו האופן.



אתגרים בקיום ארוחה תואמת התפתחות במסגרת החינוכית טיפולית בשלב המעבר למזון מוצק ולאכילה עצמאית

במסגרות חינוכיות טיפוליות קיים, לעיתים, מתח טבעי בין הצורך של תינוקות ופעוטות לתרגל עצמאות לבין התלות היחסית שלהם באיש הצוות המזין אותם. יתרה מזאת, לחלק מהמחנכות קשה לוותר על השליטה ולאפשר עצמאות בהאכלה העצמית של התינוק או הפעוט. הקושי נובע בעיקר מהרצון לשלוט על כמות האוכל שהילד צורך כדי להבטיח שיהיה שבע ויקבל את מרכיבי המזון החיוניים לו. לעיתים, הקושי נובע מחוסר אמונה ביכולתו של הילד להחליט ולשלוט על כמות וסוג האוכל שהוא אוכל. כתוצאה מכך, בחלק מהמסגרות החינוכיות ממשיכים להאכיל באופן אישי תינוקות שנגמלו מהזנה מבקבוק, מבלי להציע להם אפשרות להתנסות באופן הדרגתי בהאכלה עצמית, גם כאשר רכשו כבר את היכולות המוטוריות הנדרשות לכך. עבור אותם תינוקות זמן הארוחה הופך להיות זמן מאבק על כמות האוכל שמוכנסת לפיהם ונמנעת מהם ההזדמנות להתנסות ולפתח מיומנויות חשובות שהבשילו (שוחט, 2013).

כאמור, אכילה עצמאית יוצרת אצל התינוק והפעוט תחושת שליטה, מחזקת את ביטחונו של הילד ביכולותיו ואף מסייעת לו ליהנות יותר מהאכילה. יוזמות וניסיונות ראשוניים מצד התינוק או הפעוט להאכיל את עצמו עלולים להיראות למחנכת כמשחק עם האוכל או בזבוז. אך לילד זוהי חוויה של ביסוס העצמי שלו ומקומו בסביבה. שלב המעבר לאכילה

עצמאית טומן בחובו פוטנציאל להפיכת אירועי אכילה לזירה של מאבק בין רצון המחנכת להאכיל לבין רצונו של התינוק או הפעוט לאכול בעצמו. רצוי לנסות ולהימנע ממאבק זה. חשוב שתקופת הזמן המתאפיינת במעבר מתלות לעצמאות תלווה בתיווכה של המחנכת ובעידודה, בהתאמה לצורכי התינוקות והפעוטות, תוך יצירת אווירה טובה ונינוחה בעת הארוחה.

התנהגותה של המחנכת במהלך הארוחה במסגרת החינוכית טיפולית מושפעת מכוחות פנימיים וחיצוניים הפועלים עליה. אלו כוללים את קולה הפנימי של המחנכת, את קולה של המערכת, את הקול ההורי ואת קולם של הילדים. לא תמיד קיימת הרמוניה ביניהם, לעיתים קיים ניגוד בין הקולות באשר למטרות, לרצונות ולצרכים של כל אלו.

המבוגרים, ובכלל זה מחנכות במסגרות החינוכיות, מביאים למצבי האכילה וההאכלה של ילדים תחושות, רעיונות ומסורות שאין להם בהכרח קשר להתנסות המיידית, והם נובעים מההיסטוריה האישית והתרבותית שלהם. קולה הפנימי של המחנכת יונק מהתפיסה הבסיסית, כי היעד הראשוני של האוכל הוא להבטיח את עצם ההישרדות. תפיסה זו מתחברת אל אחד מרכיבי הזהות הנשית הבסיסיים, לפיו תפקיד האישה מוגדר כדואגת לצרכים הקיומיים של ילדיה ומתבטא, בין היתר, בהאכלת ילדיה ובהזנתם. תפיסה זו באה לידי ביטוי באופן בולט בהתייחסות של מחנכות אל ההאכלה ואל האכילה של הילדים במסגרת החינוכית. היא מתבטאת בדאגה לכמות האוכל שתינוקות ופעוטות צורכים, ממניע חיובי של המחנכת, אך זו גורמת לעיתים לניסיונות שידול, עד להאכלה בכוח, בעיקר כשמדובר בתינוקות.

תפיסות אלה אינן עולות, כאמור, בקנה אחד עם הידע המחקרי הקיים באשר למנגנון



הפנימי, המאפשר לתינוקות ולפעוטות לפקח על צריכה מאוזנת של מזון. לפיכך, צריכת המזון של תינוקות ופעוטות עשויה להשתנות מיום ליום ומארוחה לארוחה, הן בכמות והן בסוג המזון. תינוקות ופעוטות מגלים העדפות שונות לגבי סוגי מזון בתקופות שונות של חייהם וגם להבדלי מזג ביניהם יש השפעה על נכונותם לנסות טעמים ומרקמים שונים. הארוחה במסגרת החינוכית משמשת קרקע פורייה לפיתוח תיאבון למאכלים שונים כתוצאה מהתנסויות חוזרות, מהיחשפות לטעמים ולמרקמים שונים ומחיקוי עמיתים בשעת הארוחה.

גם קולה של המערכת מהדהד בראשה של המחנכת. הוא מתבטא בציפייה ממנה שהארוחה תסתיים בפרק זמן קצוב - הן בשל העובדה שהארוחה אינה נתפסת כפעילות שיש בה למידה, ולכן יש לסיימה כדי לפנות זמן לפעילויות החינוכיות המתוכננות בסדר היום, והן בשל העובדה שבמסגרות רבות ילדים אוכלים בתורנות לפי סדר קבוצתי, ויש לפנות את השולחן עבור ילדי הקבוצה הבאה.

לקולה של המערכת נוסף קולם של התינוקות והפעוטות המסמנים ומאותתים כשהם רעבים. המחנכת, שתפקידה להיענות ולהגיב באופן מותאם לאיתותי הילדים, מבקשת להיענות לצרכיהם, אך נתקלת בקושי להיענות אליהם באופן מידי בשל מספר הילדים בקבוצה - שישה ולעיתים אף 10 ו-12 ילדים רעבים. הילדים הצעירים מתקשים להמתין, וכתוצאה מכך עשויים לבטא התנהגויות שונות: מאינטראקציות חברתיות עם עמיתים, לחוסר מעש ובהייה סתמית בחלל ועד לביטויי אפקט שלילי. מנקודת מבטה של המחנכת ביטויים אלה אינם עולים בקנה אחד עם תפיסתה לגבי מטרת הארוחה והנורמות המתחייבות ממנה. מצב זה יוצר אווירת לחץ ומתח, בנוסף להיות הזמן העומד לרשותה בעת הארוחה מוגבל, ובצד רצונה להבטיח שכל הילדים בקבוצה יאכלו

וישבעו. מצב מאתגר זה מקבל משנה תוקף כאשר לא כל הילדים רכשו עדיין מיומנויות אכילה עצמאית. אווירת הלחץ שנוצרת כתוצאה מכל אלה אינה תורמת לאיכות הארוחה, שאמורה להתנהל באווירה נעימה ורגועה.

מנקודת מבטם של ההורים, אכילה ותזונה הם רכיב משמעותי בדאגה לבריאותו של הילד ובתפיסתם את חוויית הילד במסגרת החינוכית. ההורים מבטאים דאגה זו בשיח עם המחנכות ובבקשה לקבל מידע, לעיתים יומיומי, בנושא (מה הפעוט אכל? כמה אכל? מתי אכל?).

את תזמורת הקולות האלה "שומעת" המחנכת במסגרת החינוכית בעת ההתארגנות לארוחה, במהלך הארוחה עצמה ובסיומה. מכאן ניתן להבין מדוע, לעיתים, מחנכות מרגישות שחלק מההערכה המקצועית שלהן בעיני ההורים ובעיני המערכת עוברת דרך האוכל (שוחט, 2013).

כיצד ניתן להימנע מהלחץ?

בתקופת המעבר של תינוקות גמולים לאכילת מזון מוצק, נדרשת התארגנות (setting) תואמת התפתחות, כמענה לצרכים המשתנים של התינוקות בכל תחומי ההתפתחות, הבאים לידי ביטוי בארוחה. התארגנות זו עשויה לכלול שניים עד שלושה תינוקות גמולים לאכילה משותפת סביב שולחן קטן. ניתן לאפשר לכל ילד להתנסות בהאכלה עצמית של מזון מוצק רך (כגון, גזר, קישוא או תפוח אדמה מבושל - מה שנקרא finger food) בשעה שהמחנכת משלימה לכל אחד מהם את הארוחה במזון נוסף. כך ניתן לשלב בין אוכל מוצק שתינוקות מתנסים בו בעצמם לבין אוכל שמוצע במקביל על ידי המחנכת,



כדי שהתינוקות יקבלו את מנת המזון הנחוצה להם. התארגנות כזו מהווה תשתית טובה לא רק להתנסות מותאמת של אכילה והאכלה אלא גם למגעים חברתיים בין התינוקות לבין עצמם ובין התינוקות לבין המחנכת. מנקודת מבטה של המחנכת, בהתארגנות כזו הלחץ קטן כיוון שהתינוקות עסוקים בחקירת המזון ובהתנסויות של האכלה עצמית, בעוד שהיא מתפנה להאכיל בקצב מותאם ובאווירה רגועה שניים עד שלושה תינוקות בו־זמנית. מנקודת מבטם של התינוקות, התנסות זו מעסיקה אותם ומאפשרת להם לתרגל מיומנויות שיביאו בסופו של דבר להקטנת תלותם במחנכת ולהתנסות בפעולות עצמאיות. התארגנות מעין זו דורשת היערכות מערכתית מתאימה, המתייחסת גם לשאר התינוקות בקבוצה של המחנכת, באמצעות תהליך היועצות משותף של המחנכות עם מנהלת המסגרת החינוכית והמדריכה.

גם כאשר פעוטות רוכשים את מיומנויות האכילה העצמאית וכל הפעוטות בקבוצה משתתפים בארוחה כשהם ישובים סביב שולחן, נדרשת מהמחנכת התארגנות מותאמת לצורכי הילדים. את האתגרים ששעת הארוחה מזמנת במסגרת החינוכית ניתן לנצל בצורה מיטבית באמצעות הקצאת תנאים הולמים לקיום הארוחה, תכנון מוקדם של זמני המעבר הקשורים לארוחה ודאגה להעסקת הפעוטות בזמנים אלה תוך שיתופם. כל אלו עשויים לתרום לאווירה רגועה ולתחושה של סבלנות וסובלנות כלפי אחרים במהלך הארוחה.

חשוב שהרכב הקבוצות, מיקום הילדים ליד השולחן וזהות המחנכת היושבת עם הקבוצה, יהיו מתוכננים וקבועים. כך, הפעוטות לא עסוקים בהוצאת אנרגיה על מציאת מקום וחברים לשולחן ופנויים לתרגול מיומנויות מוטוריות וחברתיות. חברת הילדים הקבועה מאפשרת לפתח תקשורת שפתית והקשבה זה לזה. כמו כן, נוכחות חבר מסייעת

לפעוטות להתמודד עם מצבים שזוהו כמעוררי לחץ, כמו בשעת הארוחה. (Shohet, et al., 2019) המקומות הקבועים מאפשרים למחנכת להכיר את הילדים שבאחריותה, להכיר את העדפותיהם בנושא האוכל, ובהתאם לכך לווסת את הסדר והקצב של חלוקת האוכל.

כאשר הילדים עצמאיים יותר והקשב שלהם ארוך יותר הארוחה מקבלת משמעות של אירוע חברתי, מעבר לאכילה עצמה. הם יכולים לשוחח עם עמיתים סביב השולחן, להגיש לעצמם אוכל מתוך כלי מרכזי ולפנות את כלי האוכל שלהם בתום הארוחה. על המחנכת לתמוך ביכולות המתפתחות של הילדים, לחזק אותן, לאפשר ולעודד יוזמות של ילדים, וכן לעודד גילויי אמפתיה ושיתוף ביניהם.

על הארוחה להיות מתוכננת כך שתסייע לילדים לשמר קשב וריכוז לאורך זמן - משימה שאיננה קלה כאשר מדובר בארוחה קבוצתית של פעוטות. כדי לעורר את סקרנות הילדים ולמקד את הקשב שלהם בארוחה, על המאכלים השונים להיות מוגשים כל אחד בנפרד, ופעולות כמו מריחה, קילוף, חיתוך, פתיחת קופסה, רצוי שתעשינה לעיני הילדים, תוך כדי שיתופם במידת האפשר.

כדי שהארוחה תהפוך משעת הזנה בלבד לשעת חינוך ולמידה על הצוות להיות פנוי לגמרי למתרחש בשעת הארוחה, הן בכל הקשור לתפעול האוכל והן בשיחות המתפתחות סביב השולחן בין הילדים. חשוב שהמחנכת תאכל עם הילדים סביב השולחן ותשמש כמתווכת: תיתן משמעות לשמות המאכלים המוגשים ולטעמיהם, תרחיב בנושא בהתאמה לתגובות הילדים, תיתן תחושת יכולת לפעוט שהצליח להחזיק את הכפית ביד ולאכול ולפעוט שסייע לחבר (קליין וסובלמן, 2010).



צמצום לחץ הזמן ומספר הילדים שעליהם המחנכת מופקדת בשעת הארוחה, התארגנות יעילה ומותאמת לקראת הארוחה, המאפשרת למחנכת פניות טכנית ורגשית, והדאגה לקיום אווירה נינוחה ורגועה בשעת הארוחות, חיוניים לרווחה הנפשית והפיזית ולשלומותם (well being) של התינוקות, הפעוטות והמחנכות במסגרת החינוכית.

מקורות

סמישטלאור, ש'. (2006). ארוחות ילדות כחוויות מעצבות התפתחות (עמ' 68-110). אח.

פלוטניק, ר', ואשל, מ'. (2007). ספר הגן (עמ' 98-103). הקיבוץ המאוחד.

קורין, ד'. (1995). פסיקות ראשונות (עמ' 131-136). מטח.

קליין, ש"פ, וסובלמן-רוזנטל, ו'. (2010). ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל-הרך (עמ' 30-56). רכס.

שוהט, צ'. (2013). שעת ההאכלה והארוחה במעונות היום - מה היא מזמנת לפעוטות? הרצאה במסגרת כנס שנתי, תוכנית הריס באוניברסיטת בר אילן.

Shohet, C., Shay, M., Almog-Greenberg, C., & Adi-Japha, E. (2019). Early friendships: Does a friend's presence in daycare promote toddlers' Prosocial behavior toward peers?. *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 517-529.



מדוע חשוב לדבר על יחסים חברתיים בין פעוטות?

השתלבות אימהות רבות בשוק העבודה וכניסה של תינוקות לפעוטות למסגרות חינוכיות הביאו להאצה בחקר התפתחות יחסים בגיל הרך. הספרות המחקרית מהעשורים האחרונים מלמדת אותנו, שלחוויות רגשיות חברתיות שחווים ילדים בשנות חייהם הראשונות יש השפעה מעצבת וחשובה על התפתחותם והישגיהם במסגרות הלימודיות ועל הסתגלותם לחברה מבחינה רגשית, חברתית וכלכלית. קשיים חברתיים בגיל הרך ובגיל הילדות, ובמיוחד כאלו שמעורבת בהם תוקפנות, מנבאים קשיי הסתגלות בגיל מבוגר יותר. כישורים חברתיים מפותחים חיוניים להצלחתו של הילד בחיים (Peisner et al., 1999; Vandell et al., 2010).

התקדמות גדולה בחקר המוח והתפתחות בטכניקות מדידה אפשרו לחקור כבר מינקות את נושא הרגשות. המחקר מלמד, שהאדם נולד יצור חברתי והמוח שלנו קולט ומגיב לאותות חברתיים מרגע הלידה (רוזנטל, גת וצור, 2008). תינוקות אנושיים נולדים "מתוכנתים" ליצירת קשר עם סביבתם החברתית. זוהי מיומנות הישרדותית המאפשרת להם לתקשר לסביבתם את צרכיהם.

היכולת לקיים אינטראקציות חברתיות נחשבת לאחת המטלות המכריעות של תקופת הילדות המוקדמת. גורמים שונים משפיעים על אופייה של ההתנהגות החברתית

המתפתחת מינקות ועל אופי ההתנהגות החברתית של ילד בגיל הרך וקובעים אם היא תהיה פרו־חברתית (מתחשבת, תומכת ואלטרואיסטית) או תוקפנית. ההתנהגות החברתית של הילד מושפעת מגורמים חיצוניים, כמו התרבות והחברה שבה הוא גדל, המשפחה, המסגרת החינוכית וקבוצת בני גילו וגם מגורמים פנימיים, כמו: מזג, יכולות קוגניטיביות, יכולות רגשיות חברתיות מולדות ומתפתחות.

במהלך שלוש השנים הראשונות לחיים מתפתחות מיומנויות בסיסיות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות, המאפשרות לילדים לקיים ביניהם אינטראקציות מתואמות, הכוללות משחק, שיחה, פתרון בעיות משותף וכן פתרון קונפליקטים. התפתחות היכולת החברתית אצל תינוקות ופעוטות תלויה בתחומי התפתחות אחרים. בסיס התקשרות הולם מאפשר לתינוק ולפעוט לפתח אמון בסיסי בעולם, ובכך מקל עליו את הפרידה מההורים. התפתחות השרירים והמוטוריקה מסייעים לתינוקות ולפעוטות בתהליכי הסוציאליזציה שלהם, החל מחינוך לניקיון ועד לאכילה עצמאית וכן לפתח מיומנויות חברתיות באמצעות תנועה במרחב והתקרבות אל ילדים אחרים בסביבתם. מיומנויות קוגניטיביות ולשוניות עוזרות לפעוטות לפתור בעיות ולהביע את צרכיהם בבהירות לאחרים. תחושת האני והיכולת המתפתחת להתמודד עם רגשות אישיים הם הבסיס להתפתחות האמפתיה. במהלך השנים הראשונות לחיים, מיומנויותיהם החברתיות של תינוקות ופעוטות הן מוגבלות. בהדרגה הן מתפתחות למצב שבו ילדים מצליחים לתפקד כשותפים חברתיים מיומנים בחברת מבוגרים ועמיתים. ילדים השוהים במסגרות קבוצתיות (כגון, מעון יום), נדרשים ללמוד מגיל צעיר ביותר כיצד לנווט בסביבה חברתית וקוגניטיבית מורכבת, הכוללת עמיתים ומבוגרים.



מהי יכולת רגשית-חברתית?

יכולת רגשית-חברתית של ילד היא שילוב של מיומנויות רגשיות ומיומנויות חברתיות. אלה כוללות את יכולתו של הילד לבטא מגוון רחב של רגשות, להיות מודע לרגשותיו, להיות מסוגל לפענח את רגשות האחר ולהבין מה גורם להיווצרותו של רגש מסוים במצב מסוים אצל עצמו ואצל אחרים. יכולת רגשית-חברתית כוללת גם את היכולת לווסת את החוויות הרגשיות שלו, את הבעתו הרגשית בהתאם למטרותיו, בהתאם להקשר החברתי ובהתאם לרגשות שהזולת מביע. בנוסף לכך, יכולת זו כוללת גם את המיומנות ליזום מגעים חברתיים עם ילדים אחרים ולהשתלב בהם בהצלחה, להתאים בצורה טובה את התגובה הרגשית-חברתית במצב המסוים.

יכולת רגשית-חברתית מתפתחת בעזרת הרשתות החברתיות המגוונות שיש לילדים עם הוריהם ועם עמיתים. שתי מערכות היחסים הללו שלובות זו בזו, משפיעות זו על זו אבל גם שונות.

מערכת היחסים עם ההורים היא אנכית ואסימטרית. כלומר, להורים יש מחויבות ללא תנאי לילד ולרווחתו ועם זאת, יש להם עמדת כוח גדולה יותר וכן ידע רב יותר שאותו הם מנסים להנחיל לילד. יחסי הגומלין בין ילדים להורים מתאפיינים בהכוונה, בהוראה ובשליטה מצד ההורים. הם אלה הקובעים את החוקים, הנורמות והערכים הנהוגים בבית. מן הילד מצופה, בדרך כלל, שיענה להם.

מערכת היחסים עם עמיתים (קבוצת השווים) מאופיינת באופקיות: סימטריה, הדדיות ובשוויוניות, שכן העמיתים הם בדרך כלל בטווח גילים דומה לזה של הילד. היחסים

בין הילדים, בתוך קבוצת השווים מתפתחים דרך האינטראקציות המתקיימות ביניהם ובמהלכן נרכשות מיומנויות חברתיות. הילדים מתמודדים עם הלמידה החברתית באופן אינטואיטיבי ותוך כדי התנסות. ילד משווה עצמו לחבריו ודרך כך לומד על היכולות שלו, על המאפיינים שלו, על ההישגים שלו ועל כישלונותיו. כך נבנה הדימוי העצמי החברתי של הילד. דרך קשרים עם ילדים אחרים, הילד לומד על שיתוף פעולה, על תחרותיות, על חברות ותוקפנות, על הבעת רגשות באופן ברור, על הנאה ועל כאב. ככל שילד גדל המגעים שלו עם ילדים אחרים הופכים מורכבים יותר, עשירים יותר וממושכים יותר (Hurtup, 1986; בקר, 2009).

אבני דרך בהתפתחות יחסים חברתיים

כאמור, תינוקות נולדים מצוידים ביכולת ליזום אינטראקציות חברתיות. בתקופת הניקוט, האחריות לפיתוח ולקידום הדיאלוג באינטראקציה מבוגר-ילד היא בעיקר בידי המבוגר המטפל בילד. ככל שהתינוקות מפתחים את היכולת לווסת את התנהגותם ולהתאימה לזו של שותפיהם לאינטראקציה, כך הם משפרים את יכולותיהם לשמר ואף ליזום אינטראקציה.

בניגוד לתפיסה הרווחת, שלתינוקות אין צרכים ויכולות חברתיות, ניתן לראות התייחסות חברתית של תינוקות לאחרים כבר מהימים הראשונים לחייהם. עוד בחדר תינוקות בבית החולים, לאחר הלידה, תינוקות בני יומם מתחילים לבכות כשהם שומעים תינוק אחר בוכה, וכבר בימים הראשונים לאחר הלידה הם מזהים את קולה של אימם ואת פניה



ומחקים את הבעות הפנים של המבוגר המטפל בהם. אלה הן דוגמאות לניצני ההתפתחות הרגשית-חברתית של הילד.

בשבועות ובחודשים שלאחר הלידה ניתן לראות תינוקות המגיבים זה לזה באופן שמבטא עניין מיוחד ומשתמשים בדרכים מגוונות כדי ליזום וליצור קשר זה עם זה: הם מתבוננים זמן ממושך בתינוק אחר, נוגעים בו או מנסים לקחת חפץ מידי (ראו סרטון על תינוקות בני חצי שנה). במחקר נמצא, כי כבר בגיל שישה חודשים תינוקות הראו העדפה ועניין בתינוק זר (בן גילם) יותר מאשר במבוגר זר. עוד נמצא, שתינוקות בגיל תשעה חודשים העדיפו להתבונן בתמונות ובסרטים של תינוקות בני גילם (שנראו כמוהם) על פני התבוננות בתמונות ובסרטים של תינוקות בגיל שישה או 12 חודשים. עם זאת, חשוב לציין כי במהלך ששת החודשים הראשונים לחייהם ההתעניינות של תינוקות בתינוקות אחרים היא עדיין אקראית וראשונית.

בגיל שישה עד 10 חודשים, המגעים בין תינוקות הם קצרים ולא ממוקדים, ומאופיינים במבט, בחיוך, במלמול, בהושטת יד, בנגיעה ולעיתים אף במשיכת שיער, וטיפול על תינוק אחר. בהמשך, בסביבות גיל 10-12 חודשים, התינוק מתעניין במשחקו של תינוק אחר שנמצא בסמוך, ובחפץ או בצעצוע שהוא עסוק בו. היכולת לעקוב אחר מוקד ההתעניינות של תינוק אחר היא צעד ראשון בפיתוח היכולת ל"קשב משותף". בשלב התפתחותי זה מתגלות בקרב התינוקות יוזמות ממוקדות יותר ליצירת אינטראקציה וגם היענות חברתית גדולה יותר ליוזמות של אחרים.

התפתחות חשובה נוספת בתחום הרגשי-חברתי, המתרחשת בסוף שנת החיים הראשונה, היא הפיכת מיומנות החיקוי לאסטרטגיה מרכזית בעולם המשחק של תינוקות ופעוטות.

תינוקות ופעוטות משתמשים בחיקוי בעת משחק לצורך יצירת תגובה מותאמת (מבחינת התוכן) לפעולת האחר. אסטרטגיה זו היא משמעותית, בעיקר בשלבי ההתפתחות המוקדמים של תהליך הלמידה החברתית, כאשר השפה אינה מפותחת דיה. החיקוי מסייע לפעוטות להשיג את אחת המשימות החברתיות המרכזיות בעולמם - הסכמה על נושא המשחק או קיום אינטראקציה חברתית מתואמת. במהלך שנת החיים השנייה האינטראקציות החברתיות של פעוטות עם עמיתים מתארכות ונעשות מורכבות יותר. המשחק בין פעוטות מבוסס, לא אחת, על חיקויים הדדיים בין הילדים. משחקי החיקוי מאפשרים לילדים לקיים לאורך זמן קשב משותף עם אחרים. ההדדיות מצביעה על ניצני התפתחות המיומנות של לקיחת תורות (turn taking), שהיא מיומנות חברתית הנצפית כבר בשחר חייהם של ילדים. בשלבים ראשוניים אלה, לקיחת התורות מתקיימת בעיקר בתמיכתו של המבוגר. בהדרגה הילד לומד להיות יוזם ופעיל בחילופי תקשורת אלה ומרחיב את השימוש במיומנות לקיחת תורות גם לתחומים חברתיים אחרים (כגון, משחקי "קוקו" ומשחקים חברתיים אחרים).

עם התפתחותם, החל משנת החיים השלישית, פעוטות רוכשים מיומנויות שפתיות וקוגניטיביות, אשר מעצמות את היכולת לקיים אינטראקציות חברתיות הדדיות ומורכבות יותר עם עמיתים. רמת המגעים החברתיים נעשית גבוהה יותר והעניין המיוחד של הפעוט בבני גילו מקבל גוונים נוספים. היוזמות החברתיות של הפעוט הופכות תדירות יותר והוא מצליח לשמור על אינטראקציה עם האחר לאורך זמן. גם מידת המורכבות של המגעים החברתיים עולה והחל מגיל שנתיים קיימת עלייה בשכיחות האינטראקציות החברתיות בין פעוטות, הן בזכות יכולות הוויסות המשתפרות והן בזכות העשרת השפה. כל אלה תורמים להתפתחות היכולת הרגשית-חברתית של הילד, ליכולות המשחק הדרמטי ובהמשך למשחק סוציו-דרמטי.



אחת המיומנויות החשובות, ההכרחיות לצורך קיום משחק חברתי מורכב, ובהמשך לצורך תפקוד יעיל בסביבה חברתית, היא היכולת להבין אנשים, כוונות, מניעים ואמונות. יכולת זו נרכשת בהדרגה מתוך התנסויות של ילדים באינטראקציה עם סביבתם החברתית. חוקרים סבורים, כי ילדים מפתחים מיומנות זו, בין היתר, באמצעות חיקוי של פעולות האחר במהלך משחק חברתי.

בתוך מגוון המגעים החברתיים שהילד מקיים ישנם כאלה שהם מגעים חברתיים הרמוניים, חיוביים ופרו־חברתיים וישנם מגעים מעוררי קונפליקט הכוללים מריבות. אירוע משחק עשוי לשלב בתוכו גם מגעים חיוביים פרו־חברתיים וגם קונפליקטים. משחק יכול להתחיל בשיתוף פעולה בין ילדים, לגלוש לקונפליקט עם גילויי תוקפנות ובעזרת תיווך מותאם של המבוגר, להסתיים בגילויי אמפתיה, התחשבות ושוב שיתוף פעולה. התנסות במעברים כאלה בין איכויות שונות של מגעים חברתיים תוך כדי משחק ובתיווך המבוגר מהווה, עבור הילדים, הזדמנות חשובה ללמידה חברתית.

קונפליקטים ותוקפנות בגיל הרך

קונפליקטים ותוקפנות מופיעים בדרך כלל אחרי גיל חצי שנה. לפני גיל זה תינוקות אינם מוטרדים כאשר לוקחים מהם חפץ או נכנסים למרחב שלהם. החל מגיל שנה ניתן כבר לצפות בתגובת מחאה מצד הפעוט ואף בתגובה תוקפנית. החל מגיל זה קיימת עלייה במספר הקונפליקטים שהפעוט נקלע אליהם, בדרך כלל משך הקונפליקט הוא שניות אחדות בלבד. חלק מהקונפליקטים מתעוררים על רקע פרשנות לא נכונה של התנהגות, שמטרתה יצירת קשר חברתי, כולל חיוך, חיבוק והצעת עזרה.

כשמדובר בקונפליקטים בגיל הרך חשוב להבחין בין תוקפנות לקונפליקט, על אף שצופה אקראי במריבה בין ילדים עשוי לא להבחין ביניהם. להבחנה בין תוקפנות לקונפליקט יש השלכות להבנת היכולת הרגשית־חברתית של הפעוט, להבנת הלמידה המתרחשת תוך כדי קונפליקט ולהבנת הזדמנויות או סיכונים להמשך התפתחותו. ההבחנה בין תוקפנות לקונפליקט חשובה גם לגבי האופי השונה של ההתערבות הנדרשת מהמבוגר הנוכח באירוע (רוזנטל, גת וצור, 2009).

בספרות התיאורטית והמחקרית ניתן למצוא היום שתי הבחנות מרכזיות בין צורות שונות של התנהגות תוקפנית טיפוסית, בשנים הראשונות לחיים:

1. תוקפנות פיזית לעומת תוקפנות חברתית.
2. תוקפנות יזומה לעומת תוקפנות תגובתית.

לכל אחת מהצורות יש מהלך התפתחותי המאפיין אותה לאורך הילדות.

תוקפנות פיזית: התנהגות שעשויה לגרום לנזק פיזי לאנשים, בעלי חיים או חפצים. התנהגות זו כוללת מכות, בעיטות, נשיכות, ועוד. כבר לקראת סוף השנה הראשונה ניתן לראות תוקפנות פיזית אצל תינוקות. במהלך השנה השנייה לחיים ניתן לראות עלייה בשכיחות בהתנהגות זו עד הגיעה לשיא בשנה השלישית (בין גילי שנתיים לשלוש). החל מהשנה הרביעית שכיחות התוקפנות הפיזית הולכת ופוחתת בהדרגה. ההפחתה בהתנהגויות תוקפניות אצל הפעוט היא תוצאה של רכישת יכולות ויסות, האצה בהתפתחות השפתית, רכישה של מיומנויות משא ומתן, והפנמה של נורמות חברתיות וכללי התנהגות המאפשרים לפעוט למצוא דרכים חלופיות להבעת כעס. מכאן, שבשנים הראשונות לחיים הופעת תוקפנות פיזית היא צפויה ("תוקפנות התפתחותית"), אך לרוב



היא חולפת ואינה חייבת להוות סיבה לדאגה. עם זאת, רמות גבוהות של תוקפנות פיזית הנמשכת גם לאחר גיל שלוש מחייבות התייחסות ובדיקה (בקר, 2009).

תוקפנות חברתית: הכוונה במונח זה למניפולציה של יחסים שמטרתה לפגוע או לגרום נזק לאחר. הביטויים של תוקפנות חברתית הם בדרך כלל עקיפים, מעודנים או סמויים יותר בהשוואה לתוקפנות פיזית, והם באים לידי ביטוי בשתי צורות עיקריות: תוקפנות מילולית ותוקפנות של יחסים. שתי צורות אלו כוללות: עלבונות, קריאה בשמות, עשיית פרצופים ותנועות מעליבות, התעלמות מכוונת ומופגנת מנוכחות האחר או מדבריו, איום בניתוק חברות ("את/ה לא חבר/ה שלי" אמירה האופיינית סביב גיל חמש). התדירות של תוקפנות חברתית עולה עם הגיל ועם השתכללות המיומנויות השפתיות, החברתיות וההבנה הרגשית. מבחינה התפתחותית מופיעה ראשונה תוקפנות מילולית ורק אחר כך מופיעה תוקפנות של יחסים.

תוקפנות תגובתית: זוהי תגובה רגשית אימפולסיבית, נזעמת ותוקפנית, המתרחשת מיד לאחר תסכול, איום או התגרות, כאשר הילד מתקשה לווסת את כעסו. המטרה העיקרית של תוקפנות זו היא לפגוע או להכאיב למי שגרם לילד תסכול, איום או יזם את ההתגרות. לעיתים, זוהי פעולת הגנה ולעיתים פעולת תגמול. ניתן לראות תוקפנות תגובתית כבר בשנה הראשונה לחיים וברוב המקרים היא הולכת ופוחתת עם הגיל, ככל שיכולות הוויסות הרגשי משתכללות. הילד לומד עם השנים להבין, שלא תמיד לחבריו יש כוונות להרע לו וכי יוזמות שונות שלהם לא תמיד מבטאות התגרות. אצל ילדים אימפולסיביים, עם קשיי ויסות רגשי או עם בעיות קשב, נוכל לראות נטייה יציבה יחסית לתוקפנות תגובתית. ילדים כאלה נוטים לפרש באופן עקבי (ופעמים רבות בטעות) את כוונות האחר כמאיימות או פוגעות והם מגיבים תגובות אימפולסיביות ותוקפניות (רוזנטל, גת וצור, 2008).

תוקפנות יזומה: פעולה מחושבת שאמורה להשיג משהו שהילד היוזם רוצה אותו. הילד חושב שתוקפנות היא האסטרטגיה היעילה ביותר להשיג את רצונו. סוג זה של תוקפנות לא בהכרח פוחת עם הגיל ואף עשוי להתגבר עם השנים אם הילד מקבל מסביבתו תמיכה להתנהגות מסוג זה. למרות ההבחנה הברורה בין תוקפנות יזומה לתגובתית ניתן לראות, שלילדים עם תוקפנות תגובתית ברמה גבוהה יש פעמים רבות גם רמה גבוהה של תוקפנות יזומה (Coie & Dodge, 1998).

ההתייחסות להיבט ההתפתחותי בהקשר לנושא התוקפנות בגיל הרך היא בעלת חשיבות ראשונה במעלה. אין לייחס לילדים מתחת לגיל שלוש כוונה להזיק לאחר. רק בהדרגה, עם התפתחותו, מתחיל הפעוט להבין את הקשר בין רגשות הכעס שלו לבין התנהגותו, הבאה לידי ביטוי לעיתים בדחיפה, משיכה וכדומה ומעוררת על פי רוב תגובות שליליות מהמבוגרים בסביבה. בשלב זה, הפעוט עדיין אינו מבין מספיק את הקשר בין סיבה לתוצאה ואינו יכול לצפות מראש את תוצאות מעשיו. מכאן ניתן להסיק, שבגילים הצעירים התוקפנות של הפעוט משוללת כוונה להזיק לזולת, והוא זקוק לתמיכת המבוגר ולהבנתו שהתגובה להתנהגותו צריכה להיות מותאמת למקום ההתפתחותי שבו הוא נמצא וליכולתו הרגשית, החברתית והקוגניטיבית.

קונפליקט הוא מצב שבו שני ילדים מתנגדים זה לזה בצורה גלויה. ההתנגדות מתבטאת בדרך כלל בכך שהאחד מוחה, מסרב או מתנגד באופן פיזי או בכל דרך אחרת לפעולות האחר. **קונפליקט הוא בראש ובראשונה סוג של תקשורת.**

קונפליקטים ומעשי תוקפנות בין פעוטות הם אירועים יום-יומיים במסגרת החינוכית ומחוצה לה. לקונפליקטים יש השלכות, חיוביות ושליליות כאחת, החשובות הן



להתפתחות האישית של הפעוט וליחסיו עם בני גילו והן לבניית אקלים רגשי-חברתי חיובי במסגרת החינוכית. לפעמים, מה שעשוי להראות כקונפליקט בעיני מבוגרים אינו בהכרח כזה. לעיתים קרובות, האינטראקציה היא ביטוי לצרכים חברתיים. מרגע הופעתם, לקונפליקטים יש משמעות חברתית מובהקת, אמצעי לקיום אינטראקציות, והם לא נובעים אך ורק מרכושנות. אחד המניעים לקונפליקטים בין פעוטות הוא ניסיון לרכוש שליטה על סביבת המשחק ועל פעולות האחר בסביבת המשחק. קונפליקטים על רקע זה עשויים לבוא לידי ביטוי בפולשנות למרחב של האחר, בלקיחת חפץ שברשותו גם כאשר בסביבה יש חפצים רבים ומגוונים ואפילו חפץ זהה לזה שבמחלוקת. קונפליקט על רקע זה מערב לעיתים התנהגויות, כמו חטיפה, דחיפה, צעקה, משיכה, של מי שעומד בדרכו של הפעוט להשגת מטרתו. התנהגות תוקפנית, שהיא תוקפנות אינסטרומנטלית, מאפיינת פעוטות צעירים ואין לייחס לה כוונה להזיק לאחר. מטרתה בעיקר השגת דבר מה (Caplan et al., 1991).

צעצועים הופכים אטרקטיביים יותר כאשר ילד אחר משחק בהם. לעיתים, ברגע שהילד זכה בצעצוע הוא זונח אותו ומתעניין בחפץ החדש שהעמית החל להתעניין בו. על פי היי (Hay, 1985) הדבר מעיד על תחרותיות ועל ניסיון לרכוש שליטה על מעשי האחר. ברגע שהקשר בין החבר לחפץ נפסק - נעלם גם העניין בחפץ. מכאן, שלקיחת החפץ היא למעשה ניסיון לחבור לאחר יותר מאשר לזכות בחפץ עצמו. נראה שחוסר מיומנות חברתית אצל פעוטות מפורשת אצל מבוגרים כקונפליקט או כתוקפנות, כאשר למעשה, אלה ניסיונות מגושמים ליצירת קשר חברתי.

תוקפנות במסגרת החינוכית בגיל הרך באה לידי ביטוי גם בנשיכות. הנשיכות הן התנהגות נפוצה אצל פעוטות צעירים. סביב גיל שנה וחצי עד סביבות גיל שנתיים וחצי

ניתן לראות עלייה במקרים של נשיכות במסגרת. חלק מהנשיכות מלוות בגרימת כאב רב, לכאורה ללא כל סיבה נראית לעין. הורים ומחנכים מגיבים בדאגה רבה כשהם נתקלים בהתנהגות זו מכיוון שהיא נתפסת כפרימיטיבית ומבהילה ומתפרשת בעיני המבוגר המתבונן כהתנהגות הנובעת מקונפליקט או מתסכול.

פסיכולוגים התפתחותיים טוענים, שנשיכות הן אמצעי טבעי שהילד משתמש בו לחקר העולם, אך החל מגיל שנה, הן משמשות כאמצעי תקשורת, יותר מאשר כאמצעי לחקר העולם. לעיתים קרובות, פעוטות משתמשים בנשיכה כאמצעי להשגת תשומת לב או כדי להעביר מסר או רגש שאין ביכולתם עדיין לבטא באופן מילולי.

אצל פעוטות עם איחור בהתפתחות שפה, או עם קשיי תקשורת, תהיה שכיחות גבוהה יותר של נשיכות כאמצעי להבעה ולתקשורת. יש פעוטות שהנשיכות שלהם קשורות לתת-תגובתיות במגע ולרגישות מופחתת לכאב. פעמים רבות, תת התגובתיות מתבטאת באזור הפה וילדים כאלה מחפשים מגע חזק ונושכים אחרים כדי לספק את הצורך.

רוב הילדים מפסיקים לנשוך בסביבות גיל שלוש, כאשר מבשילה יכולתם להשתמש בשפה כדי לבטא רגשות (כמו תסכול, כעס או קנאה). כאשר קיימים מתח ולחץ בחיי הילד, שהוא איננו מצליח להתמודד עימם, הוא עלול להמשיך לנשוך גם מעבר לגיל שלוש.

הספרות המקצועית (Coie & Dodge, 1998; Shantz & Hartup, 1995) מצביעה על סוג נוסף של התנהגות תוקפנית שניתן להתייחס אליה כניסיונות חברתיים והיא תוקפנות עצמית. תוקפנות עצמית יכולה להיות אקטיבית ולהיראות כהכאה עצמית, מריטת שיער ונשיכה עצמית, או פסיבית ואז חלק מהביטויים שלה הם נסיגה, אי-שיתוף פעולה קבוע, עשיית "דווקא", עצירת כעס, הרטבה, חוסר תיאבון, ועוד.



אמפתיה

בדומה ליכולות התפתחותיות רבות אחרות אצל ילדים, לאמפתיה ולהתנהגויות פרו־חברתיות¹² יש בסיס מולד הבא לידי ביטוי כבר בתקופת הינקות. בהמשך לאורך שנות הילדות, התנהגויות אלו מתפתחות ומתעצבות על ידי הסביבה. קיימים הבדלים אישיים ביכולת לאמפתיה ובהתנהגויות פרו־חברתיות אצל ילדים (ומבוגרים). היעדר מוחלט של אמפתיה נחשב כאחד הסימפטומים של פסיכופתולוגיה. חוסר התחשבות בזכויות האחר וברגשותיו, היעדר רגשי אשמה והתייחסות לא נאותה לאחר, הם חלק מהמאפיינים של אישיות אנטי־חברתית (Young et al., 1999). לעומת זאת, תדירות גבוהה מדי של פעילות פרו־חברתית, ללא התחשבות בנורמות חברתיות, עשויה להצביע על ויסות רגשי בלתי תקין. יש לזכור, שקיימים הבדלים אישיים בין ילדים ביכולת לאמפתיה, הקשורים במזג (Rothbart et al., 1994) וגם בנורמות חברתיות, הקובעות לעיתים, שאין זה תמיד רצוי או הגיוני להתנהג באופן פרו־חברתי.

אמפתיה היא תופעה התפתחותית מעניינת ומורכבת אשר בדומה לתופעות התפתחותיות רבות אחרות עוברת במהלך השנים שינויים רבים. היא אחת המיומנויות הבין־אישיות והחברתיות החשובות ביותר לילדים בגיל הרך. היכולת לחוש אמפתיה היא קריטית כיוון שהיא אבן הפינה גם להתפתחות המוסרית ולמוטיבציה לצדק. אמפתיה והתנהגויות פרו־חברתיות נוספות קשורות להישגים חברתיים חשובים אצל ילדים ואצל מבוגרים. הספרות המקצועית מראה, כי לילדים אמפתיים, הנוטים לעזור לאחרים, יש כישורים

קונפליקטים ותוקפנות הם מרכיבים חשובים והכרחיים במערכות היחסים החברתיות של תינוקות ופעוטות. הם מתרחשים באופן תדיר בכל אחת ממסגרות החיים של הילדים, במשפחה ובמסגרת החינוכית. מעורבותם של הילדים באירועי קונפליקט מזמנת הזדמנות טבעית ללמוד על הרצונות, הרגשות והכוונות של האחר, ללמוד להביע רגשות באופן מוסרי והולם ולרכוש כישורים ומיומנויות נוספים, כגון, ניהול משא ומתן על רצונות (טל, 2002). על אף שתוקפנות היא רכיב מולד אצל האדם וחיונית להישרדות שלו, הרי שרכישת היכולת להתמודד באופן יעיל עם תוקפנות וקונפליקטים מחייבת חינוך ולימוד. תגובת המבוגרים המחנכים לתוקפנות תלמד את הילדים כיצד לנהוג במצבים כאלה, כאשר תגובה מתירנית וסלחנית עשויה להגביר התנהגות תוקפנית ואנטי־חברתית של הילדים מכיוון שהם בדרך כלל מפרשים את התנהגות המבוגר כקבלת ההתנהגות התוקפנית מצדו. לעומת זאת, התערבות מותאמת התפתחותית ורגישה תעזור לילדים לרכוש כלים להתמודדות במצבים חברתיים מאתגרים ותתרום להתפתחות החברתית שלהם. חשוב לזכור, שפעוטות צעירים עדיין אינם מכירים את עוצמת הכוח שהם מפעילים. ההבדל בין נשיקה לנשיכה, בין ליטוף לבין מכה, בין נגיעה לבין דחיפה, אינם מובנים בקלות וילדים זקוקים לתזכורות רבות: "בוא ואראה לך כיצד ללטף את התינוק (או את הכלב, או את לחיו של אבא), "הליטוף מאוד נעים", "המכה יכולה לכאוב", "עשה זאת בעדינות, ברכות, הנה כך".

הירידה בשכיחות ההתנהגויות התוקפניות בסביבות גיל שלוש קשורה לתחילת התפתחות המוסר של הילדים וכן לתהליכי סוציאליזציה שהם עוברים במסגרת החינוכית ומחוצה לה. ילדים לומדים בהדרגה חוקים וערכים, לומדים לשלוט על התנהגותם ולווסת אותה, הם לומדים להגיב באופן מקובל מבחינה חברתית ונעשים יותר אמפתיים.

12 התנהגויות פרו־חברתיות כוללות גם התנהגויות אלטרואיסטיות, המונעות על ידי סימפתיה לאחרים או על ידי רצון להיענות



חברתיים טובים יותר, הם פופולריים יותר ובעלי ביטחון עצמי גבוה יותר. אמפתיה היא יכולת שבה משולבות יחד ההתפתחות החברתית עם ההתפתחות הקוגניטיבית (סרופ ואחרים, 1998).

בספרות המקצועית ניתן למצוא הגדרות רבות לאמפתיה. מרטין הופמן, פסיכולוג אמריקני היה הראשון שהדגיש בהגדרת אמפתיה את ההיבטים הרגשיים וההיבטים הקוגניטיביים המרכיבים אותה (Hoffman, 2001). אמפתיה מוגדרת על ידו כתגובה רגשית המאופיינת ברגשות דאגה, סימפתיה, חמלה ורוך כלפי אדם אחר וברצון להקל את מצוקתו. הוא טען, שאמפתיה היא תגובה רגשית התואמת את מצבו של האחר יותר מאשר את מצבו של האני, אך לתגובה הרגשית הזו יש בסיס קוגניטיבי של קשב לסימנים המצביעים על מצבו הרגשי של האחר (ראו סרטון **אמפתיה מול סימפתיה**. קיימות כתוביות בעברית).

הופמן הגדיר ארבעה שלבים בהתפתחות אמפתיה מרגע הלידה ועד גיל ההתבגרות (Hoffman, 2001).

1. אמפתיה גלובלית: גילוייה מתבטאים בשנת החיים הראשונה. מלידה עד גיל שלושה חודשים ניתן לראות אצל תינוקות ניצני אמפתיה ויכולת לזהות קולות המשדרים מצוקה. דוגמה לכך היא שתינוק פורץ בבכי לשמע בכי של תינוק אחר. בין גיל שלושה חודשים לגיל שנה מופיעים "ניצני אמפתיה" נוספים, כגון: התבוננות ממושכת בתינוק אחר שבוכה, מבע פנים מודאג והתנהגות פחות מאורגנת (נזילת רוק מהפה, מוטוריות מוגברת וכל התנהגות אחרת המעידה על מצוקה אישית). חלק מהתינוקות ינסו לגעת בתינוק הבוכה ולבסוף, אם אין באזור גורם מווסת הם עשויים גם לבכות (Hay, Nash & Pedersen, 1981). לקראת גיל שנה, רוב הפעוטות יטו להתקרב לאדם שנמצא במצוקה, לגעת בו ולנסות להרגיע אותו. בהמשך ההתפתחות, סביב גיל 18 חודשים,

פעוטות יטו להביא חפצים במטרה לנחם פעוט אחר, יבטאו אהדה במילים או ינסו להגן על מי שבמצוקה.

2. אמפתיה אגוצנטרית ואינסטרומנטלית: במהלך שנת החיים השנייה ניתן לראות עלייה בביטויים של אמפתיה ובהתנהגות פרו-חברתית אצל פעוטות. ביטויים אלה מופיעים יחד עם שכלול מיומנויות חברתיות וקוגניטיביות אחרות, כגון: התפתחות המובחנות בין האני לאחר, היכולת לראיית נקודת המבט של האחר, עלייה באיכות האינטראקציות החברתיות, יותר שיתופי פעולה ושמירת תורות. התפתחות הסכמה העצמית של הילד מאפשרת לו לתפוס את העצמי והזולת כישויות נפרדות. כך, פעוט יכול להבחין בין מצוקה שלו לזו של האחר ולחוות מצוקה אמפתית תוך מודעות לכך, שהזולת הוא הקורבן ולא הוא עצמו (Hoffman, 1975). למרות המובחנות בינם לבין הזולת, פעוטות צעירים עדיין מתקשים לראות את העולם מנקודת מבטו של האחר ואינם מודעים באופן מלא לכך שלאחר יש רגשות שונים משלהם. לכן, ברגעי מצוקה, פעוטות נוקטים, לעיתים קרובות, באמצעים אינסטרומנטליים שלא תמיד מתאימים. לדוגמה, לתת לפעוט בוכה את הצעצוע האהוב עליהם. התנהגויות אלו מקורן באמפתיה אגוצנטרית ונובעת מבלבול בין צורכי העצמי לצורכי האחר.

3. דאגה אמפתית: בשנות החיים השלישית והרביעית הופכות ההתנהגויות הפרו-חברתיות מורכבות יותר והן מבטאות גם במילים. המובחנות בין העצמי לאחר יותר מגובשת וילדים נעשים מודעים לנורמות המווסתות התנהגויות אלה. הם מווסתים את עצמם וגם שומרים על נורמות התנהגות של אחרים. הבשלת ההבחנה בין העצמי לאחר מאפשרת לילד הבנה, כי ניתן להקל על מצוקת האחר באמצעות נקיטת פעולה. 4. אמפתיה למצבו הכללי של האחר: שלב זה מתרחש בילדות המאוחרת. בגילאים אלה יש בשלות קוגניטיבית גדולה יותר, הכוללת יכולת חשיבה מופשטת. ילדים מבינים



שרגשותיהם של אחרים אינם נובעים רק מהמצבים המיידים שבהם הם נוכחים, אלא גם ממצבים המתרחשים הרחק והילדים מעולם לא חוו אותם בעצמם, כמו קורבנות אסון צונאמי במדינות המזרח הרחוק. בשלב זה ניתן לראות גם ביטויים של "חשיבה על", וכן התנהגות מוסרית מבוססת על עקרונות מופשטים ומורכבים. היכולת של ילדים להעריך מצבים שונים ואפשרויות חלופיות להתנהגות הופכות מורכבות יותר ומדויקות יותר עם הגיל (בקר, 2009).

ישנם מחקרים המראים, שאחרי גיל ארבע חלה עלייה בגילויי האמפתיה ומתן עזרה לאחר בהשוואה לילדים צעירים יותר. אך קיימים מחקרים אחרים (Hay et al., 1999) המראים שדווקא עם העלייה בגיל נצפים פחות גילויי אמפתיה. ההסבר לירידה בגילויי אמפתיה בגילאי הגן (חמש עד שש שנים) מגיע, בין השאר, מדרכי הסוציאליזציה שהילדים חשופים אליהן. כאשר ילד נמצא במצוקה, פעמים רבות המבוגרים מעבירים לילדים שסביב מסר, שהדאגה לילד נמצא במצוקה היא לא באחריותם אלא באחריות המבוגרים. לעיתים קרובות, המבוגרים אף מרחיקים מהמקום ילדים שבאים להתעניין או לעזור לילד שנפגע. התוצאה היא, שילדים לומדים שאין זה מתפקידם לעזור לחבר במצוקה ואנו רואים ירידה בהתנהגות פרו־חברתית ובגילויי אמפתיה.

חברויות בגיל הרך

עבור פעוטות וילדי גן צעירים המשמעות של "חבר" היא מישהו לשחק איתו. בגילאי ארבע עד חמש ילדים מחברים יחד את המילים "משחק" ו"חבר" - "אתה לא יכול להיות חבר שלי אם אתה לא משתף אותי (במשחק)" או "אם תיתן לי לשחק אני אהיה חבר שלך". גם למבוגרים יש נטייה לחבר יחד את צמד המילים הללו: "שחקו יפה" או "לך לשחק עם

חברים שלך". מהנה ומרגש לשחק עם חברים, אבל חברות היא מושג עמוק יותר מאשר רק משחק משותף. אינטראקציות עם חבר מאופיינות ברמות גבוהות יותר של תקשורת והתנהגויות פרו־חברתיות. ילדים נעצבים כאשר הם לא יכולים לשחק יחד עם חבר שלהם או כאשר החבר חולה ולא מגיע לגן או כאשר הוא פוגע ברגשות (לדוגמה, לא משתף אותו במשחק) (Howes, 2009). כאשר משווים בין חברויות של ילדים בוגרים יותר לאלה של ילדים צעירים, על פניו נראה, שחברויות בגיל הרך מאוד נשענות יותר על התאמה בסגנון ובנושא המשחק ופחות על אינטימיות וקשרים רגשיים בין שני פעוטות. עם זאת, הספרות המקצועית התיאורטית והמחקרית (Howes et al., 1994) מראה, שגם חברויות בגיל הרך מאוד הן יותר מאשר תופעה חולפת שבאה לידי ביטוי רק במצבים משחקיים מסוימים. תצפיות על פעוטות במסגרות קבוצתיות מראות, שילדים צעירים מאוד יוצרים חברויות הדדיות אשר מבוססות על אינטראקציות מגוונות, שבמסגרתן פעוטות חולקים רגשות ורעיונות, נקשרים זה לזה, תומכים זה בזה ודואגים האחד לאחר. האינטראקציות המשחקיות בין שני חברים כוללות משחק עם חפצים, המתפתחים לעיתים למשחקי "כאילו" וכוללים חילופי דברים קצרים, בהתאם לגיל הילדים. ממחקרים עולה, שבמסגרת ביתית ניתן לצפות בהתנהגויות פרו־חברתיות אצל פעוטות החל מגיל 18 חודשים. במסגרות קבוצתיות התנהגויות פרו־חברתיות הן פחות שכיחות, ייתכן שהדבר נובע מכך, שבמסגרות קבוצתיות המחנכות פחות פנויות לתווך באינטראקציות חברתיות בין פעוטות.

מחקר שנערך במעונות היום בישראל ועקב אחר גילויי התנהגויות פרו־חברתיות בנוכחות ובהיעדר חבר במסגרת מצא, שאצל פעוטות בגילאי שנתיים-שלוש נוכחות של חבר מעלה את שכיחות האינטראקציות הפרו־חברתיות של ילד בהשוואה למצבים שבהם החבר איננו נוכח. בנוסף, ממצאי המחקר עולה, כי נוכחות חבר יכולה להוות תמיכה רגשית לילד במצבי מצוקה כגון, פרידת בוקר מההורים (Shohet et al., 2019).



מצבי מצוקה במסגרת החינוכית

במסגרת החינוכית ילדים עדים מדי יום למגוון רחב של הבעות רגשיות של חבריהם. לא רק מצבי מצוקה של החבר מושכים את תשומת לבם, אלא גם הבעה רגשית חיובית, כמו התרגשות והתלהבות. בשנים הראשונות לחייהם, תינוקות ופעוטות מרבים לבכות ובמסגרות חינוכיות זוהי התנהגות שניתן לצפות בה בתדירות גבוהה. בקבוצה מצבי הבכי מקבלים משמעות מיוחדת, מאחר שהמחנכות חוששות שבכי של פעוט אחד "ידביק" את יתר הילדים ויתרום לאקלים רגשי שלילי. המחנכות חוות לא פעם הצפה וקושי להגיב למספר ילדים קטנים הנזקקים לתשומת לב, כשכל אחד מהם מבטא מצוקה בדרכים שונות ובזמנים שונים. הן מתלבטות בין לבין עצמן האם להגיב לבכי? באיזה אופן להגיב? או לדרוש מהילד להתמודד (שהרי הוא חלק מקבוצה ולא בן יחיד). לעיתים, ניתן לצפות במסגרות חינוכיות במחנכות אשר מתקוות רגשית ומסננות צלילים של בכי מתמשך - מפסיקות לשמוע בכי.

ברגעי בכי ומצוקה במסגרת החינוכית, ילדי הקבוצה הופכים לקהל צופים המתבונן בדריכות בהתרחשויות הרגשיות של חבריהם. רגעים של בכי מעלים את רמת העוררות הרגשית בקבוצה. כל הילדים קשובים לבכי ועוקבים אחר תגובת המחנכת כלפיו. על פי רוזנטל, גת וצור (2008) בקבוצה החוויה של היחיד הופכת להיות החוויה המשותפת של כלל הילדים. תצפיות מגלות, שבזמן בכי הילדים בקבוצה מפסיקים לרגע את פעילותם ומתבוננים מהצד, חלקם אף מתקרבים פיזית ומתגודדים סביב הילד הבוכה. ברגעים האלה, כל מה שהמחנכת תעשה ייקלט ויילמד על ידי הילדים. לתגובתה לילד הבוכה יש ערך ללמידה הרגשית והחברתית של כלל ילדי הקבוצה. במצבים כאלה, ישנה נטייה להתייחס לקהל הילדים הסקרן כאל גורם מפריע, אך כשמדובר בילדים צעירים עלינו להכיר בערך

ההתפתחותי החשוב בהתנהגות זו. הילדים מתאספים כיוון שקרה אירוע בחיי הקבוצה והם מחכים לראות כיצד המחנכת תגיב. הם עצמם מזדהים ואף חווים מצוקה משל עצמם.

לתגובה קשובה ואמפתית של המחנכת לילד הבוכה יש מספר מטרות בשתי רמות: רמת הילד הבוכה ורמת הקבוצה: ברמת הילד המטרה היא להרגיע את הילד הבוכה. המחנכת מווסתת את הילד ולתגובתיות הרגישה שלה ברגע זה יש חשיבות בהיווצרות של התקשרות בטוחה. ברמת הקבוצה המחנכת יכולה לעזור לילדים להבין את מצבו הרגשי של האחר, לעזור להם לווסת את העוררות הרגשית השלילית שהם עצמם חווים ברגעים אלה ובנוסף, לשמש מודל להתנהגות אמפתית וגילויי אכפתיות כלפי האחר.

מקורות

בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת היום בגן: עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. מכון מופ"ת.

טל, ק' (2002). כשירות חברתית: התפתחות, הערכה, טיפוח והתמודדות עם קשיים. טכנוסדר.

סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג' (2004). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה (מהדורה שלישית). האוניברסיטה הפתוחה. [מתורגם מאנגלית].

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



Howes, C., Droege, K., & Matheson, C. C. (1994). Play and communicative processes within long-and short-term friendship dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 401-410.

Peinser-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school: Technical report*. University of North Carolina at Chapel Hill.

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

Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.). (1995). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.

Shohet, C., Shay, M., Almog-Greenberg, C., & Adi-Japha, E. (2019). Early friendships: Does a friend's presence in daycare promote toddlers' prosocial behavior toward peers? *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 517-529.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to 15 years? Results from NICHD study of early childcare and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.

Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental psychology*, 35(5), 1189.



Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year-olds. *Child Development*, 62(6), 1513-1524.

Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychiatry* (5th ed.), vol. 3. N.Y.

Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 1590-1600.

Hay, D. F. (1985). Learning to form relationships in infancy: Parallel attainments with parents and peers. *Developmental Review*, 5(2), 122-161.

Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 905-916.

Hay, D.F., Nash, A., & Pedersen, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Development*, 1071-1075.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-662.

Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 180-194). Guilford Press.

תרומת סוגי משחק שונים להתפתחות הקוגניטיבית

והמוטורית של תינוקות ופעוטות¹³

משחק תפקודי פונקציונלי (סנסורמוטורי): סוג משחק זה מופיע בשלב מאוד מוקדם בינקות, ונמשך כל שנות הילדות המוקדמת. המשחק התפקודי מאופיין בפעילות סנסורמוטורית ובפעילות תנועתית המערבת את השרירים ומבוססת על הצורך של הילד להפעיל את עצמו. התינוק חוזר על פעולותיו שוב ושוב, מחקה את עצמו, מנסה פעולות חדשות ובוחן את תוצאותיהן, לדוגמה: קולות חדשים שמופקים כתוצאה מהפעולה שלו על החפץ ו/או על חפצים אחרים בסביבתו. המשחק התפקודי מתפתח בהדרגה. החל מגיל שלושה חודשים לערך, התינוק מושיט יד לעבר חפצים, מזיז חפץ התלוי מעל ראשו, אווז ברעשן, שם בפיו את החפץ או משחרר באקראי. בשלב זה, התינוק מביע עניין בתנועות ידיו, בתנועות וברעש החפצים. למעשה, המשחק מתרחש באופן ספונטני, באמצעות תנועה ושימוש בכל החושים, כדי לחקור ולהכיר את הסביבה הקרובה. בהמשך ההתפתחות, לדוגמה: סביב גיל תשעה חודשים, פעוטות חוקרים חפצים סביבם, אווזים ומניעים צעצוע המשמיע רעש, מוציאים ומכניסים חפצים לתוך מכלים, מפילים חפצים וחוקרים את הקולות הנשמעים כתוצאה מכך. סוג זה של משחק תורם בעיקר להתפתחות

ילדים בכל הגילים אוהבים לשחק. המשחק הוא פעילות מרכזית בשנות הילדות המוקדמות, המונעת מתוך מוטיבציה פנימית ומסבה הנאה רבה. משחק מהווה אמצעי מרכזי לחקירת הסביבה הפיזית והאנושית, מאופיין בגמישות, בחופש, בדמיון וביצירתיות וחיוני להתפתחות תקינה בגיל הרך. באמצעות המשחק ילדים לומדים, מתרגלים מיומנויות חדשות ומפנימים רעיונות חדשים. פעילות משחקית מאפשרת לילדים ללמוד על עצמם ועל העולם הסובב אותם, וכן מאפשרת התפתחות מיומנויות מוטוריות, קוגניטיביות, שפתיות וחברתיות. בגלל מאפייניו של המשחק הוא גם מכונה "העבודה של הילדים", ובמסגרת החינוכית-טיפולית הוא מהווה רכיב מרכזי ב"תוכנית הלימודים" של התינוקות והפעוטות. על פי גישת ההתאמה ההתפתחותית, פעילויות המערבות משחק חופשי בתוך חלל הכיתה ומחוצה לה, בחצר, תורמות ללמידה ולהתפתחות הילדים, בגילי לידה עד שלוש, יותר מאשר פעילות "דידקטית" או אקדמית (Copple & Bredekamp, 2009).

לאורך השנים חוקרים ואנשי מקצוע בתחומי החינוך וההתפתחות בגיל הרך אפיינו את הפעילות המשחקית של ילדים מנקודות מבט התפתחותיות שונות, ועל פיהן מיינו והגדירו סוגים שונים של התנהגויות משחקיות של תינוקות ופעוטות ואת תרומתם להתפתחות המוטורית, הרגשית-חברתית והקוגניטיבית.



קוגניטיבית (לדוגמה: הבנת "סיבה ותוצאה", קביעות אובייקט, זיכרון), התפתחות שפתית, (בעת שמבוגר משיים את פעולות הילד ואת חפצי המשחק) והתפתחות מוטורית (גסה ועדינה) של התינוק והפעוט.

משחק בנייה (קונסטרוקטיבי): בסוג משחק זה הילד מתנסה ביצירה אישית בעזרת אביזרי המשחק. לעומת המשחק הסנסוריוטורי, המשחק הקונסטרוקטיבי מופיע בשלב מעט מאוחר יותר, סמוך לגיל שנה, ובו הפעוט עסוק בפעילות בנייה יצירתית, כגון: בנייה בקוביות או באבני לגו. משחק הבנייה תורם להתפתחות מיומנויות של מוטוריקה עדינה, קשר עין יד ומיומנויות קוגניטיביות, כמו תכנון, פתרון בעיות, מיון.

משחק על פי חוקים: ניצני היכולת לשחק משחק על פי חוקים, משחק שמלווה את האדם מילדות לאורך חייו, באים לידי ביטוי בדרך כלל בסוף שנת החיים השנייה ומתפתחים בהדרגה. קיימות שתי קבוצות עיקריות של משחק על פי חוקים: משחקי שולחן (בתחילה, לוטו, ובהמשך משחקי קלפים, דומינו, ועוד) ומשחקי תנועה (כגון: משחקי כדור, תופסת, מחבואים). באמצעות משחקים אלה הפעוט רוכש ומחזק מיומנויות מוטוריות, קוגניטיביות ורגשיות, תוך שהוא לומד לפעול על פי חוקים וכללי התנהגות שנקבעו מראש. זאת, לאחר שהבין את משמעותם והסכים לפעול על פיהם.

משחק דרמטי וסוציודרמטי: המשחק הדרמטי משקף את המעבר מחשיבה קונקרטית לחשיבה סימבולית. במהלך שנת החיים השנייה, החל מגיל שנה לערך, מופיעים ניצני המשחק הדרמטי (או משחק ה"כאילו"), שבו הילד משתמש בחפצי משחק, שבעזרתם הוא מחקה פעולות מתוך ההתנסות האישית שלו בשגרת היומיום (כגון, אכילה, שינה). לדוגמה: בסביבות גיל שנה וחצי פעוטות עשויים לחקות פעולות של אכילה בעזרת

כפית, כוס, צלחת, המשמשים למשחק. בהמשך ההתפתחות, פעוטות ממשיכים לחקות פעולות ומצבים מתוך ההתנסות האישית שלהם, אך המשחק הופך להיות מורכב יותר. המשחק מתבטא בחיקוי דמויות מוכרות וקרובות באמצעות פעולות ובליווי מלל, תוך שימוש בחפצים. לדוגמה: פעוטה בגיל שנתיים עשויה לגלם את תפקיד האם: להניח בובה במיטת משחק ולחקות את פעולת ההשכבה לישון של אימה. בהדרגה, לצד השימוש בחפצים מציאותיים (סיר, כובע, תיק) ובמיניאטורות, מתפתחת היכולת להשתמש בחפץ מסוים כדי לייצג חפץ שונה בתכלית, לדוגמה: מקל - כמסרק, קובייה - כמכונית.

המשחק הסוציודרמטי הוא שלב מתקדם של המשחק הדרמטי וכולל משחק תפקידים בין מספר ילדים השותפים לו. ניצני היכולת לשחק משחק "כאילו" עם שותף אחד או יותר מתחילים בשנה השלישית לחיים, ובאים לידי ביטוי החל בחיקוי פעולות בודדות מחיי היומיום, ועד לרצף של פעולות המתייחסות לתפקידים מוגדרים (כגון, אבא, רופאה). בתחילה, התסריט במשחק נוצר בספונטניות, ובשלבם מאוחרים יותר (לאחר גיל שלוש), התסריט מתוכנן מראש במסגרת משא ומתן בין הילדים. למשחק הסוציודרמטי שלושה מרכיבים מרכזיים: החיקוי, הדמיון ("כאילו", "נגיד ש...") והאינטראקציה החברתית. לכל אלה תרומה משמעותית להתפתחות הקוגניטיבית, השפתית והרגשית-חברתית של ילדים צעירים.



תרומת המשחק להתפתחות הרגשית-חברתית של תינוקות ופעוטות

כבר בשנת החיים הראשונה, תינוקות מביעים עניין זה בזה, מנסים לעורר תגובה על ידי תנועה, קול ומגע, ומשתמשים באסטרטגיות חברתיות של חיקוי. החיקוי הוא אמצעי למידה רב-עוצמה בתהליך ההתפתחות. ילודים מגיעים לעולם עם יכולת פרימיטיבית ללמוד באמצעות חיקוי התנהגויות של אנשים אחרים. יכולת החיקוי של תינוקות משתפרת והולכת במהלך השנתיים הראשונות לחיים. החיקוי בשלבים הראשונים ובהמשך ההתפתחות מבטא את הצורך של הילד לתקשר. בסביבות גיל שמונה חודשים מופיע משחק ה"קוקו", שהוא למעשה משחק מחבואים ראשוני, בין מבוגר לילד, שבראשיתו הפעולה היא ביוזמת המבוגר ובהמשך הפעוט יוזם גם הוא. משחקי החיקוי, ומשחק ה"קוקו" ביניהם, הם המשחקים החברתיים הראשונים של ילדים. הם מלווים בהנאה רבה ומשקפים יכולות חברתיות ותקשורתיות מגיל צעיר מאוד וכן את ניצני התפתחותן של יכולות קוגניטיביות, כמו: זיכרון, קשב וריכוז, יכולת עכבה.

עם התפתחותו של התינוק והתנסותו עם סוגי משחק שונים, הוא לומד בהדרגה על עצמו ועל יכולותיו. הנאתו מהמשחק, חוויות השליטה וההצלחה בהתנסויותיו השונות תורמות לביטחון העצמי ולפיתוח דימוי עצמי חיובי. התנסויות חוזרות ונשנות של הצלחה והתגברות על תסכולים, מעוררות בתינוק ובפעוט תחושת יכולת, המעודדת אותו להמשיך ולהתנסות במשחק וליהנות ממנו.

המסגרת החינוכית מזמנת לתינוקות ולפעוטות התנסויות עם עמיתים בני גילם. היכולת לשחק ביחד, במשחק מתואם, מתפתחת בהדרגה. למרות היותם יצורים חברתיים ורצונם לשחק ביחד, פעוטות בשנה השנייה לחייהם מתקשים עדיין לתאם ביניהם פעולות והתנהגויות חברתיות, ולכן הם מרבים לשחק לבדם. המשחק החברתי מתפתח עם גדילתם, במקביל להתפתחותן של מיומנויות בתחומי ההתפתחות האחרים (מוטורי, שפתי, קוגניטיבי, רגשי).

מקובל לאפיין את התפתחות המשחק החברתי בארבעה שלבים (Howes & Matheson, 1992).

א. **משחק מקביל:** אופייני לפעוטות בגילי שנה עד שנה וחצי. במהלכו, הפעוטות משחקים זה לצד זה, במרחב משותף, בדרך כלל בפעילות דומה, לכאורה לבדם. עם זאת, על אף שאין ביניהם אינטראקציה, המאפיינת משחק משותף, הם נמשכים למשחק זה לצד זה, למרות היותם מעורבים כל אחד עם אביזרי משחק משלו. הנטייה של פעוטות לשחק זה לצד זה, היא אבן דרך ברצף של משחק חברתי, שבהדרגה יתפתח למשחק משותף.

ב. **משחק מקביל מודע:** אופייני לגילי שנה עד שנתיים. במהלכו מתקיימת תקשורת באמצעות קשר עין, והעברת מסרים באופן לא מילולי על ידי מחוות גופניות וביטויי היענות של האחד לאיתותי חברו.

ג. **משחק חברתי פשוט:** אופייני לגילי שנתיים עד שנתיים וחצי. במהלכו מתקיים משחק משותף בין הפעוטות, המאופיין באינטראקציה חברתית, הכוללת תקשורת מכוונת עם פעוט אחר, באמצעות השמעת קולות, הצעת חפץ, מחוות גופניות, ועוד. האינטראקציה בין הפעוטות סובבת ברובה סביב חפצים וצעצועים משותפים, המעוררים עניין



משותף ביניהם ומשמים מעין "דבק חברתי" סביבו הם יוצרים קשרים.

ד. **משחק משלים והדדי:** החל מסביבות גיל שנתיים וחצי, המשחק בין הפעוטות מאופיין בשיתוף פעולה, לקראת מטרה משותפת, ובהדדיות בין השותפים למשחק. הפעוטות יוזמים משחק עם עמיתים, או נענים להזמנה להצטרף למשחק. האינטראקציות ביניהם ארוכות ומורכבות ומאופיינות בלקיחת תורות בין השותפים למשחק.

מיומנויות המשחק החברתי המתפתחות של פעוטות באות לידי ביטוי בסוגים שונים של משחק ואינטראקציה. כך, לצד המשחק החברתי הפשוט והמשחק המשלים וההדדי, מזמנים המשחק הדרמטי והסוציו־דרמטי לפעוטות התנסויות חברתיות מגוונות ועשירות. התנסויות אלו מצריכות מהפעוט, הלוקח חלק במשחק, לבטא רעיונות ומחשבות של אחרים (שאת תפקידם הוא ממלא במשחק), להעריך את מניעיהם וכוונותיהם של עמיתיו השותפים למשחק ולהביע אמפתיה. באמצעות המשחק הפעוטות יוצרים מערכות יחסים אינטימיות עם עמיתיהם ומתנסים בפתרון בעיות וקונפליקטים, תוך כדי שחזור פעולות מוכרות, יומיומיות. במשחק, מתעוררים אצל הפעוטות רגשות שונים, חיוביים ושלייליים, והמשחק מאפשר להם לעבדם. עם התפתחותם, הפעוטות רוכשים יותר ויותר מיומנויות חברתיות, וכמות האינטראקציות החברתיות שלהם עולה.

כאמור, המשחק על סוגיו השונים משמש עבור תינוקות ופעוטות אמצעי לחקירה וללמידה על העולם הסובב אותם (ליון, 1989), והוא רכיב משמעותי בהתפתחות המוטורית, הרגשית־חברתית והקוגניטיבית שלהם.

נשאלת, אם כך, השאלה: מה מקומו של המשחק בתוכנית החינוכית של המסגרת וכיצד ניתן לאפשר את קיומו ולתמוך בחוויית משחק איכותית של התינוקות והפעוטות?

כל סוגי המשחק שהוזכרו בתחילת הפרק עשויים לבוא לידי ביטוי בחלקים השונים של התוכנית החינוכית במהלך סדר היום (Harms et al., 2017):

- **משחק חופשי במוקדי הכיתה:** משחק חופשי הוא פרק זמן במהלך סדר היום במסגרת החינוכית־טיפולית, שבו התינוקות והפעוטות חופשיים לבחור אביזרי משחק ו/או מוקד ממוקדי המשחק, את השותפים למשחק, במידת האפשר, ולפעול באופן חופשי ועצמאי. למחנכות תפקיד חשוב בנוכחות ובזמינות לילדים, בזיהוי צרכים העולים במהלך המשחק ובסיוע מותאם להתרחשויות. המשחק החופשי מאפשר לתינוקות ולפעוטות להביא לידי ביטוי את יוזמותיהם, רעיונותיהם ורצונותיהם וחשוב להקצות לו פרק זמן מכובד במהלך היום במסגרת: במהלך קבלת הילדים בבוקר, בזמן הפרידה מהילדים אחר הצהרים או בפרקי זמן אחרים לאורך היום, למשל, כאשר חלק מהילדים בחצר וחלקם חופשיים לשחק בתוך הכיתה עצמה.
- **משחק יזום על ידי המחנכת בקבוצה קטנה:** בפרק זמן זה במהלך היום, המחנכת יוזמת פעילות עם קבוצה קטנה של ילדים, כשהמרחב המיועד למשחק (מוקד, חצר או חדר נפרד) עומד לרשות הקבוצה. למשל: משחק בארגז החול בחצר, משחק בגיגית מים עם מכלים שונים, משחק עם תיבת בנייה, משחק גופני פעיל (בכיתה או בחדר הג'מבורי). אופן משחק כזה, שמתרחש בנפרד משאר ילדי הכיתה, מאפשר למחנכת לזמן פעילויות משחק שאינן זמינות בהכרח בזמן משחק חופשי, כאלה שיש להן תרומה התפתחותית על פי תפיסתה החינוכית ותורמות לחוויה של אינטימיות בין הילדים לבין עצמם, ובינם לבין המחנכת. קיום הפעילות בנפרד משאר ילדי הכיתה מאפשר למחנכת מעורבות מותאמת יותר במשחק, המזמנת למידה.
- **משחק בזמני מעבר:** סדר היום במסגרת החינוכית כולל לא מעט זמני מעבר בין פעילויות. לדוגמה, מעבר מסיום ארוחת הצהרים לרחצה ולהשכבה לישון, או מעבר

ממשחק בחצר לארוחת הצהרים. פעמים רבות, שעות המעבר מצריכות זמני המתנה של פעוטות ללא נוכחות צמודה של המחנכת, בשל עיסוקה במתן טיפול פיזי לחלק מהילדים. זמני מעבר אלו הם הזדמנות עבור הפעוטות הממתינים ללמוד להעסיק את עצמם בפעילות משחק שקטה, בדרך כלל קצרה, המאפשרת מרב עצמאות ועניין. ניתן לתכנן ולהקצות מראש תיבות פעילות אישיות ייעודיות לזמני מעבר, לדוגמה: קופסאות מעניינות שבתוכן מוסתרות דמויות של חיות או בובות אנושיות קטנות, המזמנות לפעוטות פעילות עצמאית ומעוררת עניין.

בכדי לזכות בחוויית משחק איכותית במסגרת החינוכית, תינוקות ופעוטות זקוקים לאספקת אביזרי משחק המותאמים לשלב ההתפתחותי שלהם, לסביבת משחק מאורגנת ומגרה, לבחירה חופשית בין אפשרויות משחק שונות, לסיוע בעת קונפליקט על חפץ עם עמית ולתיווך שמטרתו לתמוך במשחק ולהעשירו, כמו גם לרכוש הרגלי התנהגות מותאמים להתרחשות הקבוצתית.

התנאים הדרושים לקיום משחק איכותי ומותאם לצורכי תינוקות ופעוטות במסגרת החינוכית – טיפולית

ניתן לחלק את התנאים המאפשרים משחק מותאם ואיכותי ותומכים בו לשני סוגים: (1) סביבת משחק מותאמת בכיתה ובחצר; (2) מעורבות מותאמת של המחנכת במשחק.

1. סביבת משחק מותאמת בכיתה ובחצר

א. בכיתה¹⁴

הכיתה נחלקת למוקדי משחק מוגדרים, התחומים חלקית על ידי רמזים ויזואליים, כגון שטיחים וארונות נמוכות. חלוקת חלל ברורה מסייעת לתינוקות ולפעוטות להכיר ולהבין את סידור מרחב הכיתה, כמו גם לבחור את הפעילות המשחקית המועדפת עליהם.

דוגמאות למוקדים אופייניים בכיתה:

- **מוקד בנייה:** כולל ארונות המכילות תיבות עם אביזרי בנייה אופייניים, כגון: לגו, סוגים שונים של קוביות, סברס ואביזרי משחק שניתן לשלב עם אביזרי הבנייה, כמו: חיות, מכונות, בובות אנושיות קטנות.
- **מוקד משחק דרמטי:** כולל רהיטי משחק, כגון: מטבח עץ קטן ופינת ישיבה, שולחן אוכל, כלי מטבח, בובות, מיטות בובה, בגדי בובה.
- **מוקד סנסוריוטורי:** מתאים לכיתת התינוקות והפעוטות הצעירים. המוקד כולל תיבות עם רעשנים, קשקשנים, בדים ממרקמים שונים, מטפחות, מברשות, ועוד. בכיתות הבוגרים התיבות יכולות לכלול גם כלי נגינה.
- **מוקד פעילות גופנית/מוטוריקה גסה:** פינת "ג'מבורי" בתוך הכיתה, או מחוצה לה בחדר נפרד, הכוללת אביזרים, כמו: בריכת כדורים, קוביות ספוג גדולות בצורות שונות, ועוד.

אזורים נוספים במרחב הכיתה שבהם עשוי להתפתח משחק מסוגים שונים: פינה רכה או פינת התרגעות והתבודדות, פינת ספר, אזור שולחנות האוכל.



ב. בחצר

בדומה לפני כתיבה, גם החצר כוללת מוקדי משחק מובחנים, המאפשרים סוגי פעילויות שונים:

דוגמאות למוקדים אופייניים בחצר:

- **מתקני טיפוס לתרגול מוטוריקה גסה:** מגלשה, הכוללת סולם לטיפוס, מנהרה המיועדת לזחילה, סולם בצורת פירמידה שניתן לטפס מצד אחד ולרדת מן הצד השני, ועוד.
- **ארגז חול:** לפעילות סנסומוטורית ולמשחק דרמטי, הכולל דליים, כפות, מכלים, כלי רכב, ועוד.
- **אזורי רכיבה לתרגול מוטוריקה גסה ומשחק דרמטי:** כוללים משטחים שניתן לרכוב עליהם עם אופניים, בימבות ולהסיע מריצות.
- **אזור פעילות עם מים:** להתנסות סנסומוטורית וחקירה מדעית: שולחנות מים המכילים גיגיות בגובה הילדים, מכלים קטנים למילוי.
- **בית עץ:** המזמן משחק חברתי ומשחק דרמטי, כולל שולחן, ספסל, כיסאות ואביזרים נלווים, כגון: סירים, כלי מטבח, שולחן וכיסאות, בובות, תיקים וכובעים.
- **אזורים פתוחים במרחב החצר:** עשויים לזמן פעילות חברתית בשילוב מוטוריקה גסה באמצעות אביזרים, כגון: כדורים, באולינג, קונוסים, חישוקים.

ג. ארגון מוקדי המשחק בכיתה ובחצר¹⁵

מטרת ארגון המוקדים בכיתה ובחצר היא לסייע לפעוטות למצוא עניין ולהתמקד

במשחק לאורך זמן ובכך לתמוך בהתפתחות יכולות משחק מורכבות יותר (שוחט, 2013).

להלן נקודות להתייחסות בעת ארגון מוקדי המשחק:

- בהירות הגבולות של מוקד המשחק.
- גודל מוקד המשחק.
- נגישות אביזרי המשחק.
- מגוון אביזרי המשחק.
- כמות אביזרי המשחק.
- הגבלת מספר הילדים במוקד המשחק.
- אופן הגשת אביזרי המשחק.

2. מעורבות מותאמת של המחנכת בעת המשחק של תינוקות ופעוטות

למחנכת תפקיד משמעותי בתמיכה ובטיפול המשחק של תינוקות ופעוטות. עליה ליצור תנאים מיטביים שיאפשרו לילדים להביא לידי ביטוי את יכולות המשחק שלהם, לתמוך בהן ולקדם. כדי שתינוקות ופעוטות יחוו חוויית משחק מהנה, עשירה ומלמדת, חשוב שהמחנכת, המעורבת באופן מותאם במשחקם, תפעל בתחום ההתפתחות המקורב שלהם (Vygotsky, 1978) ותבנה עבורם "פיגומים" במהלך המשחק. כלומר, במעורבותה במשחק, העקיפה (ארגון ואבזור) או הישירה (תיווך) (קליין, 2008), היא מסייעת לילדים להביא לידי ביטוי מיומנויות משחק מורכבות יותר, שלא היו יכולות לבוא לידי ביטוי לולא הסיוע שלה. תינוקות ופעוטות זקוקים לתיווך ולסיוע של מבוגר כדי להגיע למלוא הפוטנציאל במשחק וכדי ללמוד הרגלי התנהגות ודפוסי משחק מותאמים לפעילות משחק במסגרת קבוצתית. למשל, תינוקות ופעוטות מתקשי



לקיים משחק הדדי הדורש מיומנויות של שיתוף פעולה, וכן מתקשים לפתור קונפליקט עם חבר על חפץ מבוקש. במצבים אלו הם זקוקים למעורבות ולתיווכה של המחנכת.

לאחר שהתנאים הפיזיים התומכים במשחק איכותי בכיתה ובחצר סופקו, תפקידה של המחנכת בעת משחק של תינוקות ופעוטות מתמצה בשני היבטים מרכזיים: (1) תצפית והערכה בנוגע לצרכים המשתנים של הילדים בעת המשחק; (2) בחירת סוג המעורבות הנדרש ממנה כדי לתמוך ולקדם את המשחק.

א. **תצפית והערכה:** נוכחות של המחנכת בקרבת הילדים בעת המשחק מספקת לילדים תחושת ביטחון ותומכת בפעילות המשחקית שלהם. הנוכחות מלווה בצפייה ממוקדת על הילדים ועל מהלך הפעילות. התצפית היא הבסיס להערכת הצרכים המשתנים של הילדים בעת המשחק. על הערכה זו להתבסס על ידע התפתחותי ועל היכרות עם כל ילד וילדה בקבוצה ולהביא את המחנכת להסקת מסקנות מותאמות לצרכים שזוהו. לדוגמה: מחנכת המזהה קונפליקטים רבים בין הפעוטות בעת המשחק עשויה להסיק, כי ייתכן שחסרים אביזרי משחק; מחנכת המזהה שוטטות או חוסר מעורבות של פעוטות במשחק עשויה להסיק שהילדים מיצו את המשחק, או שנדרש שינוי בארגון הסביבה.

ב. **בחירת סוג המעורבות המתאימה:** בעקבות מסקנות התצפית המחנכת בוחרת את סוג המעורבות הנדרש ממנה כדי לתמוך בילדים ולקדם את המשחק. אפשרויות הפעולה העומדות לפניה בצומת דרכים זה נעות בין חוסר מעורבות ישירה, הכוללת נוכחות בליווי קשר עין, הבעות פנים (חיוך) ומחוות (הנהון), המעבירות מסר של תמיכה ועידוד, לבין מעורבות פעילה יותר באמצעות תיווך ו/או השתתפות כאחד השחקנים במשחק (Johnson, et al., 1999).

3. חלונות הזדמנות לתיווך המחנכת במטרה לאפשר ולקדם משחק של תינוקות ופעוטות התומך בלמידה והתפתחות

- **חיבור ליוזמות התינוק/הפעוט במשחק:** למחנכת תפקיד חשוב בזיהוי יוזמות של ילדים במהלך המשחק ובהתחברות אליהן. לדוגמה: המחנכת מזהה שאחד הילדים בועט בכדור על אף שהמשחק כלל עד כה זריקה של הכדור בעזרת הידיים. היא מגיבה ואומרת בהתרגשות: "אורי, אני רואה שאתה בועט בכדור עם הרגל" (מתן משמעות מילולית בליווי רגש). בכך היא נותנת תוקף ליוזמה, מחזקת אותה ופותחת פתח להרחבה של המשחק על ידי חיקוי אפשרי של שאר הילדים.
- **סיוע במצבי קונפליקט במשחק:**¹⁶ מריבות על חפצים הן אירוע שכיח וצפוי בקרב פעוטות המשחקים בקבוצה. מצבי קונפליקט בין ילדים הם הזדמנות ללמידת מיומנויות חברתיות ובגילים צעירים ילדים זקוקים לתיווך מבוגר כדי ללמוד כיצד "לחיות ביחד". לדוגמה: שני פעוטות מושכים בובה ונראים נסערים. המחנכת עשויה לשקף עבורם את רגשותיהם: "אני רואה ששניכם מושכים את הבובה, שניכם מאוד רוצים את הבובה" ולסייע להם לפתור את הקונפליקט: "מה נעשה? למי יש רעיון? אולי יש פה עוד בובה?"
- **יצירת עניין מחודש במשחק:** מאפיין התפתחותי של פעוטות צעירים הוא קשב וריכוז קצרי טווח. הם מתקשים למצוא עניין ולהתמקד במשחק לאורך זמן, ולעיתים הם עשויים לשוטט במרחב הכיתה ללא מטרה (שוחט, 2013). המחנכת יכולה לעורר אצלם עניין על ידי מיקוד ומתן משמעות בליווי ריגוש למשחקם של פעוטות אחרים. לדוגמה: "ואוו איזה מגדל גבוה בנו רינה וגילי... אורי, ראית את המגדל? הוא גבוה גבוה..."

16 ראו שער שני פרק 9: יחסים חברתיים בין פעוטות.



מקורות

אריאלי, מ' וסמילנסקי, ש' (2000). המשחק הסוציודרמטי: מאפייניו ודרכי טיפוחו. בתוך פ"ש קליין (עורכת), תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל (עמ' 159-179). רכס.

לוי, ג' (1989). גן אחר: תורת הגן של זרימת הפעילות. אח.

קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 91-116). האקדמיה הלאומית למדעים.

שוחט, צ' (2013). השפעת הסביבה החינוכית על קשב ועל מעורבות (Engagement) של פעוטות. אצל פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), קשב וריכוז בגיל הרך. מבט רב־תחומי (עמ' 205-240). רכס.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd ed.). Teachers College Press.

כאשר ילדים מאבדים עניין במשחק ניתן לעורר את העניין שלהם מחדש על ידי הוספת אביזרי משחק חדשים ו/או הצעת שינוי/הרחבת מהלך המשחק. כך לדוגמה: בשעת משחק בארגז החול, כאשר נראה שהילדים מיצו את המשחק, המחנכת יכולה להרחיב את חוויית המשחק באמצעות הרטבת חלק מהחול ובכך ליצור הזדמנות לחקירה וללמידה חדשות, בליווי תיווך מתאים לחוויה הסנסו־מוטורית החדשה שנוצרה: "מה קרה לחול הזה? נעים לך לגעת בז' החול הרטוב קר ונדבק לידיים... החול היבש חמים ולא נדבק..."

יצירת עניין מחדש במשחק עשויה להיעשות גם באמצעות ארגון מחדש של סביבת המשחק. במקום הצעת אביזרי משחק חדשים, ניתן לארגן את הסביבה מחדש באמצעות האביזרים הקיימים. גם פעולה זו יכולה להיות מלווה בתיווך של מיקוד, מתן משמעות והרחבה: "אולי הקוביות שהיו רכבת יכולות עכשיו להפוך להיות בית לחיות? מה דעתכם?... הנה כך. תראו כמה נעים לזברה עכשיו..."

- סיום המשחק: שיתוף הילדים בתהליך סיום המשחק, הכולל את ההכנה שלהם לקראת הסיום ואת איסוף האביזרים והחזרתם למקומם, בליווי תיווך מותאם של המחנכת, הם הזדמנות ללמידה התורמת לכל תחומי ההתפתחות: ההכנה לקראת הסיום מסייעת לילדים לווסת את עצמם ולהתכונן לסיום המשחק. האיסוף והחזרת האביזרים למקומם מזמנים תרגול מיומנויות של מיון, זיכרון ופתרון בעיות וכן מיומנויות חברתיות של שיתוף פעולה.



Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). Play and early childhood development (2nd ed.). Longman

Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, p. 18). International Universities Press.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



מבוא כללי

התנסות בחומרים היא פעילות מרכזית ומשמעותית של ילדים בגיל הרך ומהווה מענה לצורך שלהם בהתנסות סנסו־מוטורית, כחלק מתהליך בניית מושגים וידע על העולם, והיא משפיעה על התפתחותם בכל התחומים. המגע הראשוני של ילדים עם חומרים וחקירתם הוא בינקות, כאשר תינוקות חוקרים את המזון המוגש להם, את המים בכוס ובאמבטיה ובהמשך את החומרים שבסביבה, כמו החול שבחצר. עם התפתחותם, בהמשך להתנסויות עם מגוון חומרים בסביבה, ורכישת היכולת לשבת ליד שולחן ולהתרכז בפעילות (כמו בארוחה), מוגשות לפעוטות השוהים במסגרת החינוכית פעילויות עם חומרים, כגון: צבעי ידיים, בצק, חמר, ציור, גואש, הדבקה, גואש. פעילויות אלה תורמות לפיתוח החושים ולדימוי הגוף של הפעוטות ומעוררות בהם בדרך כלל הנאה רבה. לפעילויות אלו גם תרומה נכבדה להתפתחותם הקוגניטיבית של הילדים: בשעה שפעוט פועל בחומר מסוים הוא קולט מידע חושי, ובאמצעות תהליך התפיסה הוא מעבד ומפרש את המידע החושי באופן פעיל. עיבוד המידע החושי עשוי להביא ליצירת זיכרון בצורת ייצוג פנימי הקשור לפעולה שעשה בחומר ולמידע החושי שהתקבל. לאחר התנסויות חוזרות, מתגבש הייצוג בזיכרונו של הפעוט. התנסויות אלה תורמות בהדרגה לבניית מערכת של ייצוגים בתודעתו, הקשורים מחד גיסא לפעולותיו, ומאידך גיסא למידע החושי שבא בעקבותיהם. המידע על הקשר בין פעולתו של הפעוט בחומר לתוצר המתקבל עשוי להוביל את הפעוט לתכנן מראש את פעולותיו בחומר כדי לקבל תוצר מוכר ואף לבצע את הפעולה בהקשרים שונים ואף בשונה מדפוס פעולתו המקורי, כאמצעי לביטוי אישי (האס, 1998; האס וגביש, 2000, 2014)

ההתנסות בחומרים במסגרת החינוכית לגיל הרך ותפקיד המחנכת

בכל המסגרות החינוכיות לגיל הרך נוהגים לחשוף פעוטות לפעילות בחומרים, אך קיים קושי משמעותי בהתאמה של הפעילות לגיל הפעוטות - הן בבחירת החומרים והן באופן ההגשה שלהם. לא אחת קיים בלבול רב בכל הנוגע לעשייה החינוכית בתחום זה, בשל קיומן של גישות שונות בנושא, ולעיתים בשל חוסר ידע הן בהקשר לתחום ההתנסות בחומרים, והן באשר להתאמת העשייה לגיל הצעיר.

מטרת פרק זה היא לשפוך אור על עשייה תואמת התפתחות בתחום ההתנסות בחומרים בגיל הרך ועל תפקיד המחנכת בעת הפעילות, על סוגיה. פרק זה כולל מידע על אודות **העקרונות המשותפים** להתנסויות עם כל סוגי החומרים המפורטים בהמשך, עם פעוטות החל מגיל שנתיים ומעלה.

תפקידה של המחנכת בעת ההתנסות של ילדים במסגרות לגיל הרך עם חומרים נגזר מתוך הצרכים ההתפתחותיים של הילדים בקבוצת הגיל, ושל כל ילד וילדה בקבוצה. בעת תכנון פעילות, על המחנכת לקחת בחשבון את ההבדלים האישיים בין הילדים הן בהקשר לתחומי ההתפתחות השונים, הן בהקשר למאפייני המזג של הילדים, כולל רגישות חושית, והן בהקשר להתנסויות קודמות של הילדים השונים עם החומרים המוצעים להם.



ובהיבט אחר, שאלה שחשוב שתישאל: האם מתאים להשתמש בפעילות של התנסות בחומרים כאמצעי להוראת תכנים במסגרת החינוכית (לדוגמה: בעת פעילות ציור, הצעת צבע כתום בלבד כיוון שהיום לומדים הפעוטות על התפוז)? המענה לשאלה זו מתבסס על התפיסה של הצוות במסגרת החינוכית לגבי תרומתה של ההתנסות בחומרים לביטוי האישי וליצירתיות של הילדים.

תכנון והכנה מראש של הפעילות הם בסיס לקיום פעילות תואמת התפתחות עם הילדים. בחירת חומרים מותאמים, קביעת מספר הילדים המשתתפים בפעילות, בחירת מיקום הפעילות, ארגון סביבה שיאפשר לילדים להתמקד ולפעול בחופשיות בעת הפעילות, בחירת העיתוי בתוך סדר היום לקיום הפעילות (לדוגמה: כאשר רוב הילדים נמצאים בחצר), התארגנות מראש לאופן סיום הפעילות והניקיון בעקבות הפעילות. כל אלה נדרשים כדי לאפשר לילדים לחוות תהליך של למידה באווירה רגועה ומהנה.

מומלץ לקחת בחשבון את מידת המורכבות של הפעילות והצורך בריכוז שהיא דורשת מהילדים ומהמחנכת. משך הפעילות הממוצע לקבוצה של ארבע פעוטות בני שנתיים עד שלוש, נע בין 20-30 דקות. חשוב שהמחנכת תהיה קשובה לאיתותי הילדים באשר לירידה בהתעניינות או לסימנים של עייפות וחוסר ויסות (פינס ומגדל, 1990).

מאפיין בולט וחשוב בתהליך של בניית זהות ודימוי עצמי של בני השנתיים הוא בדיקת "מה שייך לי" ו"מה מקומי בעולם". כדי למנוע מאבקי כוח בין הפעוטות, הגשת החומר באופן אישי לכל ילד וילדה עשויה למנוע מאבקי כוח בין הפעוטות ולאפשר פניות לכל אחד מהם להכיר ולחקור את החומר בדרכו.

תפקידה המרכזי של המחנכת הוא לאפשר, לזמן, לתמוך ולעודד ילדים בהתנסויותיהם האישיות ולתת להם לבחור ולהתנסות בחומרים בהתאם לנטיותיהם ולרצונותיהם. ככלל, הדגש בעבודה עם חומרים בגיל הרך, ובעיקר בגילים הצעירים, הוא לאפשר תהליך התנסות ללא צורך להגיע לתוצר אמנותי-יצירתי. בעת התנסות בחומרים חשוב שהמחנכת תהיה רגישה ומודעת לצורך של הילד בחופש פעולה ותאפשר לו חופש זה. על המחנכת לתמוך בתהליכי עיבוד המידע והלמידה של הילד תוך כדי ההתנסות, ולסייע לו במצבים שבהם הוא זקוק לעזרה ולתמיכה, זאת מבלי להפריע לו ומבלי לפגוע ברצף פעולתו ובהנאתו.

תכנון הפעילות – קווים מנחים

שאלות שיש לתת עליהן את הדעת בעת תכנון פעילות עם חומרים לפעוטות

מתי מתאים להתחיל להגיש לתינוקות ולפעוטות חומרים? אילו חומרים מתאים להגיש בהתנסויות הראשונות, וכיצד? האם יש להגיש לפעוטות צבעים או חומרים להדבקה בקעריות אישיות או בכלי מרכזי לכולם? האם מתאים להגיש לפעוטות צבע בודד או מגוון של צבעים? האם על המחנכת לשבת מראש ליד השולחן כשכל החומרים מונחים לפניה או להציע לילדים לקחת את החומרים בצורה של "שירות עצמי"? אילו גבולות נכון להעמיד בפני הילדים בשעת הפעילות?

המענה לשאלות אלו יתבסס על התאמה לגילם של הילדים, על זיהוי המקום ברצף ההתפתחותי שבו כל אחד מהם מצוי באותה עת, על היכרות עם ההבדלים האישיים בין הילדים בקבוצה, על הידע הפדגוגי הייחודי בהקשר לכל חומר ועל ההיכרות וההתנסות המוקדמת של הילדים עם החומר המוגש.



(קושי עם לבישת חולצה מתאימה לפעילות, דאגה של הילד מלכלוך, מציאת תנוחה מתאימה ומקום לחומרים, קושי לחלוק משאבים עם חברי הקבוצה), זאת בצד הקניית כללי התנהגות המתאימים לגיל הילדים ולפעילות עצמה, באמצעות תיווך לוויסות התנהגות.

דרישה נפוצה מפעוטות מצד מחנכות בעת ההתנסות בחומרים היא - לשבת יפה. חשוב לזכור, שבכל סוג של פעילות הילד לומד להכיר את עולמו ואת גופו ובאופן טבעי מנסה לארגן את עצמו מבחינת שיווי המשקל ותכנון תנועותיו. תפקיד המחנכת להבחין בסימני קושי שהילד מבטא ולסייע לו במציאת מצב הנוחות האישי המתאים לו. חשוב שכל מעורבות מעין זו של המחנכת תלווה בתיווך מילולי מצידה.

ליווי מילולי: חשוב שהמחנכת תהיה ערה למתרחש בפעילות, לתקשורת המתנהלת סביב השולחן בין הילדים לבין עצמם וכן לפניית מצד הילדים אליה. כל פעילות היא הזדמנות לקיים שיחה עם הילדים, להכיר את עולמם הפנימי ולהרחיב את אוצר המילים שלהם. ההתייחסות של המחנכת יכולה להיות באמצעות מיקוד הילדים ותיווך משמעות מילולית ולא מילולית למתרחש (לדוגמה: מתן ידע על תכונות חומרים, תגובות ייחודיות לדרך ההתנסות של הילדים, כמו: מבט, חיוך, התפעלות, התייחסות למאפיינים התחושתניים והרגשיים המתלווים לפעילות), תיווך לוויסות התנהגות (לדוגמה: בעת התארגנות גופנית לפעילות או בזמן המתנה), תיווך להרחבה (לדוגמה: הסבר תהליכי סיבה ותוצאה, תהליכים המתרחשים בחומר, השוואות) ותיווך תחושת יכולת מותאמת, עם הסבר, שתהווה עידוד וחיזוק לילדים בהתנסותם. מחנכת אשר בתיווכה הילד יקבל תחושה שמעריכים את פעילותו ואת תוצריה ומקבלים אותו ואת עשייתו ללא תנאי, מחזקת בילד תחושת ערך עצמי ואת התחושה שעשייתו משמעותית (האס וגביש, 2000).

על אף שהדגש בפעילות עם חומרים אינו על תוצר ההתנסות, אלא על התהליך שהילד עובר במהלכה, הצגת עבודות הילדים במסגרת החינוכית היא נושא שראוי לדון בו בצוות החינוכי, כחלק מהתפיסה החינוכית של המסגרת. הצגת תוצרי ההתנסות של הילדים עם חומרים היא בדרך כלל מענה על צורך של ההורים להתוודע אל התנסויות הילדים, ועל צורך של המחנכות להציג בפני ההורים את העשייה במסגרת החינוכית. כאשר קיימת החלטה להציג את עבודות הילדים, יש להקפיד להציג את עבודותיהם של כל הילדים, וזאת בגובה עיניהם ובאופן אסתטי. עם זאת, יש לקחת בחשבון את רצונו והעדפותיו של כל ילד לגבי הצגת עבודותיו האישיים.

תפקיד המחנכת במהלך הפעילות

נוכחות: נוכחותה של המחנכת בעת הפעילות היא משמעותית ביותר. קרבתה הפיזית לפעוטות וזמינותה עבורם מאפשרות לה להתבונן ולקרוא את איתותי הילדים, ולהתייחס אליהם בהתאם, באופן מילולי ולא מילולי. התבוננות המחנכת בילדים מאפשרת לה להכיר את הילדים ואת השונות ביניהם ולקבל החלטות לגבי מעורבותה בפעילות בהתאמה לצרכיהם המשתנים במהלכה.

ילדים ה"מתחממים לאט" וילדים עם רגישויות תחושתיות זקוקים להכרת המחנכת בצרכים שלהם להרגעה ולמתן אפשרות לכל אחד להשתתף בפעילות באופן המותאם לו אישית (כולל התבוננות מהצד בלבד). מחנכת רגישה ומותאמת עשויה לטעת בילדים אלה תחושת ביטחון ובהדרגה נכונות לקחת חלק פעיל בהתנסות.

עזרה בהתארגנות: פעילות עם חומרים היא פעילות מורכבת עבור פעוטות מבחינת ההתארגנות הגופנית שלהם ומבחינת היותם חלק מקבוצה. תפקיד המחנכת להיות זמינה לילדים, לסייע להם ולהקל עליהם בפתרון הבעיות והקשיים הנלווים לפעילות



כתיבת שם הילד: כתיבת שם הילד על הדף מטרתה לשייך את התוצר לילד. מומלץ לקיים דו־שיח עם הילד ולתת לו להחליט: "האם תרצה שאכתוב את שמך? היכן? באיזה צבע?" בדרך זו מועבר לילד המסר שהמחנכת מכבדת את רצונו ורוכשת כבוד לו ולעבודתו.

עידוד לשיתוף פעולה: פעילויות מסוימות עם חומרים הן הזדמנות להתנסות בשותפות בחומר ובמרחב (עיסות, משחקי מים, נסורת). בהתנסויות מעין אלה תפקיד המחנכת לתמוך בפיתוח מיומנויות חברתיות של הילדים באמצעות תיווך מותאם, המעורר את מודעותם לצרכיהם של ילדים אחרים החולקים איתם את הפעילות ומעודד שיתוף פעולה והתחלקות עם עמיתים.

תפקיד המחנכת בעת סיום פעילות

תגובות לתוצר הסופי: מתצפיות עולה, כי פעוטות פונים למחנכת ומבקשים התייחסות לעבודתם, כל ילד בדרכו. מומלץ להגיב לכל פעוט באופן אישי, ללא שיפוטיות, בהתייחס לתהליך העבודה שעבר או לחומרים שבהם בחר להשתמש, ולא להסתפק בתגובה כללית, כמו: "איזה יופי". לדוגמה: "דוד, ראיתי שעבדת קשה בהדבקה", "הדבקת ניירות צבעוניים מאוד". גם תגובה בלתי מילולית, כמו מנוד ראש, מבט או חיוך, היא בגדר התייחסות לילד ולעבודתו. יש לשתף את ההורים ולתאר להם את התהליך שילדם עבר במהלך ההתנסות בחומר.

חשוב לזכור, שמרבית הפעילויות עם חומרים בשנות החיים הראשונות, מנקודת מבט התפתחותית, הן בגדר התנסות חושית והיכרות עם החומרים, ואין בהכרח כוונה לייצר תוצר מסוים בסימון. לאחר פעילות עם חומר, שבעקבותיה יש תוצר כלשהו (למשל: ציור, כיור), רצוי לאפשר לילד לדבר על התוצר, להקשיב לו ולנהל אתו שיח בנושא (בהתאם

לילד ולגילו). עדיף לא לשאול "מה ציירת?" או "מה עשית?" כדי לא להעביר לו מסר של ציפייה מצד המחנכת לתוצר מסוים.

סיום הפעילות: מומלץ שהמחנכת תודיע מראש לקבוצה לקראת סיום הפעילות ותיידע את הילדים על הפעילות הבאה המתוכננת. הכנה זו משמעותית לילדים, בעיקר לבני השנתיים, הזקוקים לפרידה הדרגתית מפעילויות, בעיקר מאלו הסוחפות ברמה הסנסור־מוטורית ומחייבות גם בסופן התארגנות של סדר וניקיון.

יש להבחין בין סיום הפעילות שעליה הילד מחליט לבין סיום הפעילות כפי שהמחנכת תכננה אותה לכלל הקבוצה. סיום הפעילות בהתאם לצרכים האישיים של כל ילד, מכבד את רצון הילד ומאפשר הדרגתיות והתייחסות אישית בתהליכי הסיום והניקיון.

שמירת תוצרים: חלק לא פחות חשוב מהפעילות עצמה מתייחס למה שהפעוט עושה עם התוצר לאחר סיום התנסותו. לצורך טיפוח עצמאות, רצוי לאפשר לילדים עצמם, עם סיום הפעילות, להניח את עבודתם במגירה או במתקן ייבוש. מומלץ לקרב את מקום הנחת התוצרים לאזור הפעילות במידת האפשר.

שמירת הציורים והעבודות במקום המאפשר את הצגתם וצפייה בהם, תוך כדי היזכרות בתהליך יצירתם, יש בה מסר של מתן הערכה וכבוד לעבודות הילדים ומסר תרבותי המדגיש את חשיבות העשייה והיצירה. במקרים מסוימים, פעוטות עשויים להחליט להשליך את הציורים או את העבודות שלהם לפח וגם זו החלטה שיש לכבדה.

שיתוף הילדים בניקיון ובסידור החומרים: איסוף, ארגון וניקיון הם פעילות בפני עצמה, שיש בה שילוב של מרכיבים מוטוריים, רגשיים־חברתיים וקוגניטיביים. לרוב, ילדים משתתפים



בה בשמחה כאשר מועבר להם מסר של חלקם באחריות המשותפת למחנכת ולהם, ושעשייתם משמעותית. כך לדוגמה, ילדים ישמחו להצטרף לאיסוף חומרי ההדבקה שהתפזרו על הרצפה, הם ייהנו מעצם הזחילה מתחת לשולחנות וגם יסייעו בניקיון ובהחזרת החומרים למקום המיועד להם, לאחר מיונם.

בפרק הזה נעזרנו במקורות הבאים

האס, מ' (1998). ילדי הגן מתנסים ומתבטאים בחומרי אומנות. הוצאת אח.

האס, מ'. וגביש, צ' (2014). אמא תראי איך אני מציירת. התבוננות בראשית הציור הילדי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

האס, מ' וגביש, צ' (2000). פעוטים מתנסים בחומרי אמנות. הוצאת אח.

פינס, מ' ומגדל, מ' (1990). התנסות בחומרי יצירה לגיל הרך. הוצאת החברה למתנ"סים.

ציור

יכולת החשיבה הסמלית, דהיינו היכולת לייצג אובייקט, פעולה או חוויה כלשהי באמצעות מסמל, היא יכולת מתפתחת שבאה לידי ביטוי בשלבי ההתפתחות השונים של ילדים. הציור הוא אחת הדרכים שבהן הילד לומד להשתמש בסמלים לצורך ייצוג המציאות והבנתה. בשנת החיים הראשונה של הילד מתחיל שלב השרבוט הספונטני, המתאפיין בחזרה ובתרגול של פעולה תנועתית על נייר, שהילד מפיך ממנה הנאה וסיפוק. בשנת חיו השנייה, כחלק מניסיונות לחיקוי המציאות, הפעוט מנסה לחקות את פעולות האנשים הקרובים לו בסביבה, בכלל זה גם את פעולת הציור והכתיבה. גילוי העניין מצד הילדים עלול להוביל לתפיסה מוטעית בקרב המבוגרים, כי הפעוט בן השנה יכול כבר לשבת ליד שולחן ולצייר. בניגוד לכך, מחקרים מלמדים כי בשלותו של הפעוט מאפשרת לו בגיל זה

פעולה אקראית בלבד והוא אינו מסוגל עדיין לקשר בין תנועותיו לתוצאותיהן. בהתאם, מבחינה התפתחותית, בשנת החיים השנייה פעילות עם עיסות מתאימה יותר לפעוטות מאשר פעילות בציור עם צבעי גיר, טושים וכדומה, ולכן מומלץ להקדים את ההתנסות בה לפני ההתנסות בציור.

התרומה ההתפתחותית של ההתנסות בציור

התפתחות סנסו־מוטורית

התנסות בציור היא פעילות המקדימה את תהליך רכישת הכתיבה המתפתח בעקבות תרגול והתפתחות של המערכת הניירו־מוטורית. ניצני הציור והכתיבה מופיעים כאשר הפעוט עושה סימנים על משטח כלשהו שיש עליו אוכל, נוזל (לדוגמה, בשעת ארוחה), חול, בוץ או כל חומר אחר, שניתן להשאיר עליו סימנים.

כאשר הפעוט מצייר על דף הוא נדרש להחזיק בוזמנית בידו האחת את הצבע, הגיר או העיפרון ובידו האחרת את הדף שלא יזוז. פעולת הולכת הצבע לכיוון הרצוי ואחיזת הנייר תלויות בהתפתחות השליטה העצבית והשליטה על השרירים. בשלב התחלתי זה של הציור, בסביבות גיל שנתיים, הפעוט משרבט באמצעות ביצוע תנועות רחבות בכל יד (תנועות היוצאות מן הכתף). ביצוע תנועות עדינות יותר ועל פני משטח קטן יותר מחייב הפרדה מיוחדת של תנועות בין כל הזרוע לכף היד. גם אחיזת הצבע בצורה "המקובלת" לכאורה בין האצבעות היא תנועת הפרדה מיוחדת בין האצבעות לכל כף היד. תנועות אלו יירכשו אט אט ובשלבים, ובצידן התייצבות הדומיננטיות של יד ימין או שמאל (סביב גיל שלוש עד ארבע, אצל מרבית הילדים).

התפתחות רגשית־חברתית

לנוכחות המחנכת בפעילות ולמעורבותה בה תרומה לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות



שנוצרים על הדף. בהשוואה לפעילות בצבעי ידיים, שבה ההתנסות היא באמצעות מגע ישיר של הידיים עם החומר והמשטח, בפעילות ציור, קיים כלי מתווך בין היד לבין המשטח.

פתרון בעיות: הפעילות בציור מפגישה את הפעוט עם אתגרים והתמודדויות, כמו: כיצד למנוע את תזוזת הנייר? איך להחזיק את הצבע? כיצד להסיר מהדף את מה שאיני רוצה בו?

תגובות המחנכת לציור פעוטות

בתרבות המערבית, ילדים לומדים מגיל צעיר שלתמונות דו־ממדיות (המוצגות על הקיר, באלבום, בטלוויזיה) יש קשר עם ייצוגי החיים. לכן ישנם פעוטות המתבוננים בציורים ושולפים מן הזיכרון ייצוגים של חוויותיהם במציאות. כך לדוגמה, פעוט עשוי לומר "ציירתי גזר" כתגובה לציור ראשון של צורה סגורה. הדבר מלמד על ראשית הייצוג הגרפי אצל הילד והשפה משתפת אף היא בתהליך הציור. גם מבוגרים נוטים לקשר בין הסימנים על הדף לבין ייצוגי המציאות.

הסברה היא, שלאופן התייחסות המבוגר לראשית תהליך יצירת ייצוגי הציור אצל הפעוט ישנה השפעה על העושר או הדלות של הביטוי הציורי בגיל הרך. תגובת המבוגר עלולה להביא את הילד לפעולה סטריאוטיפית החוזרת על עצמה. בפעולת הציור על מחנכת לאפשר את תהליך ההתנסות בציור ללא הפרעה. התערבות, מתן פרשנות ו"תיקון" הציור יש בהם משום הפרעה לתהליך הטבעי האישי של הילד. מומלץ שהמחנכת לא תציע פרשנות משלה לציור של הילד, אלא תתמקד בתיאור הסימנים שעל הדף ובתיאור תהליך העבודה של הילד. לדוגמה: "עשית קו ארוך", "איזה ציור צבעוני", "ציירת צורה גדולה ובתוכה צורה קטנה", "כאן רואים שלחצת ממש חזק על הצבע". חשוב לחכות ולתת לילד הזדמנות, בקצב שלו, להתייחס באופן מילולי לציור עצמו או לתגובה של המחנכת.

של פעוטות צעירים. כל תוצר של ההתנסות בציור חשוב שיתקבל בכבוד בליווי מתן תחושת יכולת מצד המחנכת. תגובה זו מעבירה מסר לילד שבציור אין "נכון" או "לא נכון" ומעניקה לו תחושת מסוגלות, התורמת להתפתחות הדימוי העצמי החיובי של הילד ומעודדת אותו להמשיך ולהתנסות בפעילות הציור.

הישיבה של קבוצת ילדים בצוותא היא התנסות חברתית משמעותית בפני עצמה. בפעילות ציור כל ילד עובד על דף משלו לצד ילד אחר, ולעיתים אף מתבקש לחלוק את כלי הציור עם עמיתו לקבוצה. הישיבה בצוותא בעת הציור מזמנת חוויה של הנאה ממגע וקשר עם עמיתים וכן הזדמנות לתרגול מיומנויות חברתיות שונות כמו התחלקות בחומר ובמרחב עם הזולת, או חיקוי (דוגמה שכיחה לחיקוי: הקשה עם צבעים על השולחן).

כמו כל פעילות בעלת אופי חברתי, פעילות ציור מחייבת קיומם של כללי התנהגות בכל שלבי מהלכה. הכללים מתייחסים, בין היתר, לשמירה על הציוד (לדוגמה: היכן מותר לצייר), לשמירה ולכיבוד המרחב האישי של כל ילד בקבוצה. חשוב שהכללים יהיו מותאמים לצרכים וליכולות של הילדים ויוצגו להם באופן שהם מסוגלים להבינם.

התפתחות שפה וחשיבה

אוצר מילים: תיווך המחנכת בעת ההתנסות בציור תורם לתהליך בניית מושגים והיכרות עם תכונות של חומרים שונים, באמצעות מתן משמעות מילולית (קשה, רך, חלק, חלש, חזק, מבריק, קילוף, גלגול, הקשה) והרחבות מותאמות.

קישור בין סיבה לתוצאה: בראשית ניסיונות הציור של הפעוט מדובר בפעילות מקרית שעיקרה התנסות מוטורית, שבה הילד עדיין אינו מקשר בין הזזת ידיו להופעתם של תוצרים על גבי הנייר. בהדרגה נבנית אצלו הבנת הקשר בין תנועותיו לבין הסימנים



התנהגויות אופייניות של פעוטות בעת התנסות בציור

1. היכרות ובדיקה: בהתנסויות הראשונות עם נייר וכלי ציור פעוטות בודקים בעזרת כל החושים את הגירויים שלפניהם. ייתכנו לכך ביטויים רבים ומגוונים: תנועות נפנוף הנייר או קיפולו, קימוט ויישור מחדש, קריעה, מגע ושפשוף הנייר על הפנים או בידיים, קירוב הנייר לעיניים לבחינה מקרוב של סוג החומר וכדומה. לצורך בחינת כלי הציור נראה לעיתים פעוטות מרוקנים את קערית הצבעים הלוך ושוב, מגלגלים את הצבעים בין הידיים ועל השולחן, מסדרים אותם בשורות, מקלפים מהם את עטיפתם תוך ציפייה לגילוי המסתתר מתחתיה, מקישים איתם על הדף ומגלים את קול הנקישות. פעילות הנקישה עם הצבעים הופכת לעיתים קרובות לפעילות חיקוי קבוצתית.
2. חזרתיות בתנועות: פעוטות נוטים לחזרתיות בתנועות הידיים בעת פעילות בציור. בתחילה התנועות הן בעיקר לצדדים ומעלה ומטה. בהמשך מתפתחות תנועות סיבוביות המתבטאות על הדף בצורות שרבוט עיגוליות. ביטוי נוסף שכיח של תנועות חזרתיות הן ההקשות החוזרות על הדף ("גשם").
3. שליטה מוטורית: החזרתיות שבתנועות היא למעשה תרגול שבמקביל אליו מבשילה אצל הפעוט מערכת העצבים. הדבר בא לידי ביטוי בציורו של הילד בצורות יותר ברורות של קווים ועיגולים מצוירים והפחתה בשרבוטים החזרתיים. כך לדוגמה פעוט עשוי להשקיע אנרגיה במאמץ לסגור מעגל. השליטה של הילד על תנועת היד שלו מלווה במאמץ שניכר לעיתים בתנועות פנים, במיוחד באזור הפה והלשון.
4. הפרדת תנועות וצדדיות (דומיננטיות של יד ימין/שמאל): ההתארגנות לפעולה של ציור מחייבת את הילד להחזיק כל אחת מידי בתנועה ובמנח שונה בזמנית: יד אחת אוחזת בצבע ויד שנייה אוחזת בנייר כדי שלא יזוז ממקומו. מצב זה מאתגר פעוטות צעירים ונדרשת התנסות חוזרת כדי לרכוש מיומנות זו. בגילי שנתיים-שלוש ילדים

- ישתמשו לסירוגין ביד ימין ושמאל לתפקידים שונים לרבות ציור ולעיתים אף יצייר בשתי ידיים. עם המשך ההבשלה המוחית (בגילי שלוש עד ארבע) תתייצב הצדדיות על אחד הצדדים.
5. תיאום תנועות: בשלב השרבוטים הראשונים פעוטות אינם מקשרים בין תנועות ידיהם לתוצר שנראה על הדף. הם עושים תנועות ידיים מקריות שאינן מכוונות ולעיתים אף לא מסתכלים על הנייר ומגלים הפתעה מהצורות המופיעות עליו.
 6. תגובות לגירויים שונים: פעוטות עשויים להגיב לגירויים הקשורים לנייר עצמו או לסימנים שעליו. נייר עגול עשוי לזמן ציור של צורות מעגליות ונייר מאורך עשוי לזמן ציור של קווים לאורכו. כתם על הנייר או שם כתוב מהווה גירוי עבור הפעוטות ועשוי להזמין התייחסות ישירה. כך לדוגמה, נראה לעיתים פעוטות המבקשים לכסות בצבע את השם הרשום על הנייר.
 7. התייחסות לחוויה הקבוצתית: לעיתים הצורך להתחלק עם ילדים אחרים מוביל לעימותים ונראה כי הפעוטות אינם פנויים לפעולת הציור עצמה, כי אם לדאגה בדבר הצבעים שבהם הם חושקים. כך לדוגמה: הגשת צבעים בצלוחית אחת משותפת לכל הילדים עלולה להוביל אותם להשקיע אנרגיה רבה בהשגת הצבע הרצוי להם ובאיסוף כמות של צבעים. לצד זאת, המצב הקבוצתי עשוי להזמין התנהגויות חיקוי, למשל כאשר ילד מתחיל בפעולה מסוימת וכל ילדי הקבוצה ממשיכים אחריו.
 8. התייחסות למחנכת: המחנכת היא גורם משמעותי מאוד בפעילות. פעוטות לרוב מבקשים את התייחסותה לציור שעל הדף באמצעות הרמת הדף והצגתו בפניה, או בפנייה מילולית ישירה. התרחקות המחנכת ממקום הפעילות עלולה לקטוע את רצף העשייה של הפעוטות ולהתרחקותם משולחן הפעילות בעקבותיה.



הבדלים אישיים בין ילדים

1. הפעלת ידיים: בשלב שבו אין עדיין שליטה באחיזת הצבע פעוטות אוחזים בו בצורות שונות: בכל כף היד, בין האצבעות. התנועות גם כן מגוונות ועשויות להיות קצרות או רחבות על פני הנייר.
2. התייחסות למרחב: יש פעוטות שיתמקדו במרכז הנייר, אחרים בשוליו או בפינותיו. יהיו פעוטות שיכסו את כל מרחב הנייר בציור וכאלו שאף יציירו מעבר לגבולות הנייר, על השולחן.
3. שימוש בלחץ: השונות ביכולת השליטה של פעוטות על מידת הכוח הנחוץ לפעולת הציור מתבטאת בשונות בסוג העקבות הנראות על דפי הציור. לדוגמה: קווקווים חלשים, קווים חזקים ולעיתים קווים חזקים עד כדי קריעת הנייר.
4. מידת המעורבות: ניתן להבחין בהבדלים משמעותיים במידת המעורבות של פעוטות בפעילות, החל מהתמקדות הפעוט בפעולת הציור שלו עצמו ועד להתבוננות במחנכת או בפעולת העמיתים. פעוטות נבדלים גם במידת האנרגיה המושקעת בפעילות ובבחירה במה להשקיע. לדוגמה: החלפת צבעים וגיוונם, סוגי השרבובים, קשר עם הסובבים ו/או התרכזות במשימה.
5. תנוחת הגוף בפעילות: כל פעוט מתארגן עם גופו בצורה שונה לביצוע הפעולה על פי השלב ההתפתחותי שבו הוא מצוי ונוחיותו האישית: יש ילדים שיעדיפו לעמוד, אחרים יעדיפו לשבת עם הרגליים על הכיסא או בקצהו, או "להישכב" על השולחן.
6. התייחסות לתוצר: מכיוון שהתוצר הוא פחות משמעותי עבור פעוטות צעירים, ניתן לצפות בהתנהגויות שונות של פעוטות עם סיום הפעילות. לדוגמה: יהיו שישליכו את הנייר לפח, יהיו שיגלגלו אותו או שיקפלו אותו בצורות שונות, יהיו שיעטפו בו צבעים וכדומה.

החומרים המתאימים לפעילות ציור של פעוטות

ציור הוא בעיקרו פעילות של השרירים העדינים. הפעילות דורשת אחיזה של הצבע תוך הפעלת לחץ מתאים ומווסת על הכלי - לא חזק מדי ולא חלש מדי. בהתאם, הצבעים המתאימים ביותר לציור עבור פעוטות צעירים הם גירי שעווה עבים (WAX CRAYONS), העשויים שעווה טובה ורוויים פיגמנטים. תכונותיהם עשויות לקדם את התפתחות הציור: הם עבים ומאפשרים אחיזה נוחה ויציבה של הצבע, הם קשיחים ומניעים את הפעוט ללחוץ ולאמן את שרירי אצבעותיו. אט אט הפעוט לומד לקשר בין עוצמת הלחץ של ידו לבין הקווים שעל הדף.

חשוב לבחור נייר וגירי שעווה איכותיים כדי שעקבות תנועותיו של הילד ייראו באופן ברור על הדף. נייר מחוספס, בשונה מנייר חלק, קולט היטב את הצבע וגם צבעים באיכות טובה וצבעים חזקים מבטיחים את נראות הצבעים על הנייר. יש להימנע מהגשת שבלונות, דפי עבודה מודפסים, או חוברות צביעה. אלו מכילים ציורים מוגדרים המגבילים את הדמיון והיצירתיות של ילדים ועלולים להעביר מסר שכך צריכים להיראות ייצוגי המציאות על הדף ושכך יש לצייר. מסר זה עלול לרפות את ידי הילדים ולגרור להם להימנע מציור חופשי.

עם הגדילה וההתפתחות של הילדים, ניתן להציע לצד גירי השעווה סוגים אחרים של צבעים, כמו צבעי פנדה וטושים, לצורך שמירה על רמה גבוהה של סקרנות, עניין וגיוון ההתנסות. כך גם בנוגע למשטחי הציור והמיקומים האפשריים לפעילות (שכיבה או ישיבה על הרצפה, עמידה ליד שולחן או קיר, ישיבה ליד שולחן וכדומה).



עיסות

מבוא

פעילות בעיסות כוללת מגוון חומרים, כמו: בצק, בוך, צבעי ידיים, עיסת נייר, קצף סבון, עיסת נסורת, חמר. ברשימה זו לא נכללת הפלסטלינה בשל הקושי לעבד אותה בגילים הצעירים. המשותף לכל החומרים הללו הוא היותם רטובים ו"מלכלכים". הפעילויות בעיסות השונות מוגשות לפעוטות באופן הדרגתי בהתאם למורכבותן. לדוגמה: התנסות בבוץ - החל מגיל תשעה חודשים לערך, התנסות בחמר - סביב גיל שנה וחצי (בתנאי שהוא משמש להתנסות ושימוש חוזר עם החומר באופן התואם את הגיל הצעיר ולא להכנת תוצר מוגמר), התנסות בצבעי ידיים - סביב גיל שנתיים וחצי.

התרומה להתפתחות של פעילות בעיסות

התפתחות סנסו־מוטורית

פעילות בעיסות מותאמת מאוד לגילים הצעירים והדגש בה הוא על עצם ההתנסות ולא על הכנת תוצר. ההתנסות מזמנת פעילות מוטורית כוללת של הגוף ואינה מצריכה רמה גבוהה של התארגנות פיזית. הפעילות מזמנת עבודה זהה בשתי הידיים והפעלת כוח זהה משני צידי הגוף. עם זאת, בהתנסות בעיסות נדרשת פחות מיומנות בתיאום עבודת ידיים ותיאום עין־יד ביחס לפעילות ציור, ועל כן זו מקדימה אותה מבחינה התפתחותית.

המשותף להתנסות בכל סוגי העיסות הוא המגע הישיר עם החומר, ללא כלים מתווכים. המגע הישיר מאפשר לפעוט התנסות סנסורית יחידה במינה שהיא בעלת תרומה משמעותית להתפתחותו. במהלך המגע הבלתי אמצעי עם החומר, מתקבלת גרייה

עצבית העוברת באמצעות המערכת הניורולוגית ומסייעת לתהליך ההתפתחות המוחית של הילד.

התפתחות רגשית־חברתית

תחושת שליטה וביטחון עצמי: חוויה מרכזית בחיי היומיום של ילדים צעירים היא: "העולם שולט עלי". פעילות עם עיסות מזמנת לילד חוויה ייחודית ומוחשית של שליטה: "אני קובע", "אני עושה", "אני מפרק". בידי הפעוט היכולת לפעול עם העיסה כראות עיניו, לשלוט על התהליך ולהגיע לתוצר אם ירצה בכך. כל אלה משמעותיים ביותר לבניית דימוי עצמי חיובי ולגיבוש ביטחונו העצמי של הפעוט.

תיאוריות פסיכולוגיות גורסות, כי העיסוק בחומר עשוי להוות פורקן הולם הן לדחפים ולכעסים והן לעיסוק בצרכים וכי ההתמרחות בעיסות מהווה למעשה עידון (סובלימציה) לדחפים הקיימים בשלב התפתחותי שבו פעוטות עוברים תהליך של **חינוך לניקיון ושליטה על צרכים**.

עבודה בקבוצה תורמת **להתפתחות מיומנויות חברתיות** (כגון: חיקוי, התחלקות עם אחרים) ומעשירה את התנסויות הילד. כאמור, פעילות עם עיסות עלולה להיות "טעונה" מבחינה רגשית ומכאן החשיבות של החשיפה של הפעוט להתנהגויות עמיתיו ולהזדמנות הניתנת לו להיות שותף לחששותיהם ולהנאותיהם.

למידה של חוקים וגבולות: גם בפעילות "משוחררת" כמו פעילות עם עיסות, ישנם כללי התנהגות, לדוגמה: הצורך בלבישת סינר, היכן ניתן למרוח את העיסה והיכן לא, הצורך בניקיון הגוף והמשטח לאחר פעילות. כאשר כללי התנהגות אלו נקבעים, נאמרים ומוסברים לילדים בהתאם לגיל, הם עשויים להוות תשתית לרכישת מיומנויות חברתיות



ולהתנהגות מותאמת של הפעוט במסגרת הקבוצתית. כדי שכללים אלו יוטמעו בהתנהגות הילדים, למחנכת תפקיד מרכזי, כמתווכת וכתומכת בלמידה של הילדים בעת הפעילות עם עיסות.

התפתחות שפה וחשיבה

תיווך מילולי של מבוגר בעת פעילות עם עיסות מסייע להתפתחות הקוגניטיבית של ילדים באמצעות האינטגרציה שנוצרת בין השפה לבין הפעילות הסנסורמוטורית של הילד. התיווך המילולי עשוי לתת משמעות למאפייני החומר (דביק, לח, יבש וכדומה), לפעלים המתארים את פעולות הילד במהלך הפעילות (מריחה, סחיטה, לישה, גלגול, הדבקה, מריחה, גירוד), לתיאור ההתרחסות החברתית ומאפשר הרחבות שהפעילות מזמנת (השוואה, כללי התנהגות, מיון). התיווך המילולי תורם ללמידה של הילדים, להרחבת אוצר המילים ולפיתוח היכולות הקוגניטיביות שלהם.

היכרות עם שינויים בחומר: השתתפות הילדים בהכנת עיסות מאפשרת היכרות עם שינויים במצבי צבירה שונים ותהליכי שינוי שעוברים חומרים (אבקה + מים = עיסה). במהלך הכנת העיסה רוכשים הילדים בהדרגה מושגי רצף. מה קורה אחרי מה? לדוגמה: "היום בעת הכנת העיסה, קודם קרענו את הנייר ואחר כך הוספנו לו מים". כך עדים הילדים לשינוי הצורה של חומר יבש לאחר תוספת נוזלים.

בניית סכמת גוף: בתהליך בדיקת החומר ישנם פעוטות המרבים לבדוק את ידיהם. בדיקה זו היא חלק מהיכרות הפעוט את גופו והדאגה שהוא מביע לשלמות הגוף.

התנהגויות אופייניות של פעוטות בעת התנסות בעיסות

היכרות ובדיקה: הבדיקה הראשונית של פעוטות את החומר העיסתי עשויה להתקיים

במגוון דרכים, כמו: התבוננות על החומר או על העמיתים המשתתפים בפעילות, נגיעה בחומר, הרחה, טעימה. פני הילדים יביעו תגובות שונות, כמו: רתיעה, הסתייגות, הנאה, עניין, שחשוב לכבדן וניתן ללמוד מהן רבות על הילד, מאפייניו ותחושותיו.

בפעילות עם עיסות פעוטות מקיימים בדרך כלל בדיקה חוזרת של התכונות הייחודיות לכל חומר. הבדיקה מתבצעת דרך מגוון פעולות ידיים, בהתאם למה שהחומר מזמן: לחיצה, מעיכה, הקשה, גירוד וסחיטה. ההתנהגויות של הפעוט בשלב ההיכרות והבדיקה עם החומר העיסתי קשורות להרגלי ניקיון, לאיסורים ולהיתרים המוכרים לו מהבית ומהמסגרת החינוכית, הנוגעים, בין היתר, לאוכל ולגמילה מחיתולים.

מאפיין ייחודי של פעילות עם עיסות הוא האפשרות ליצור דבר מה ומיד "להרוס" ולהחזיר את החומר למצבו הקודם. כך, לרוב, ילדים חוזרים ובודקים כיצד החומר חוזר לקדמותו. לדוגמה: בפעילות עם צבעי אצבעות נראה כיצד תנועות הידיים של הילדים מוחקות את ה"תוצר" הקודם שוב ושוב, ובפעילות עם בצק נראה ילדים נהנים מלישה, מתלישה ומיצירת צורות ומגלים מידת הנאה דומה מחזרת הבצק לקדמותו. דוגמאות אלה ממחישות את העובדה, שבהתנסות בעיסות, פעוטות מפיקים הנאה ולמידה מהתהליך עצמו ללא התייחסות ועניין בתוצר.

מתוך תצפיות עולה, כי לרוב בני השנתיים מגלים צורך מידי בשטיפת ידיהם לאחר מגע עם חומר עיסתי מכלכל ועוסקים בבדיקה "האם זה יורד", בעיקר כשמדובר בבוץ ובצבעי אצבעות. כאשר ידי הפעוט נצבעות בצבע עלולה לעלות בו תחושה של "זרות" וספק: "האם החלק הזה של הגוף אכן שייך לי?" שטיפת ידיים תספק תשובה לשאלת הילד "האם היד שלי נשארה באותו המצב והיא עדיין שלי?". בעת הפעילות בעיסות ניתן



נורמות והרגלים בנושא ניקיון: במהלך פעילות עם עיסות ניתן להבחין בילדים המביעים חשש גדול מלכלוך לעומת ילדים הפונים לפעילות באופן משוחרר יותר. תגובות אלו עשויות לבטא את גישות הוריהם לכלוך ולניקיון.

קצב הכניסה לפעילות: ילדים שונים נכנסים לתוך פעילות עם עיסות בקצב שונה. יש ביניהם ה"מתחממים לאט" ויש ה"קופצים" לתוך העשייה. ייתכן שמקורו של קצב הכניסה לפעילות ברגישות תחושתית ו/או נורמות ניקיון מהבית, כמתואר למעלה, או בהבדלי מזג בין ילדים.

מתח-פורקן: מקובל לחשוב על פעילות בעיסות כפעילות משחררת המסייעת לפורקן של כעסים, מתחים ותוקפנות. הבדלים בין ילדים יבואו לידי ביטוי גם בהיבט זה: יש ילדים שיחושו רוגע לאחר פעילות עם עיסות ויהיה ביכולתם לעבור בסיומה לפעילות הדורשת רמת קשב וריכוז גבוהה. לעומתם ילדים אחרים יזדקקו לפעילות אקטיבית יותר בסיום הפעילות עם עיסות ויתקשו בפעילויות הדורשות קשב וריכוז.

נקודות להתייחסות בהכנת פעילות עם עיסות

משטח העבודה המומלץ לפעילות עם עיסות משתנה על פי גיל הילדים, תכונות החומר והפעילות הגופנית שהוא מזמן. כך לדוגמה, עבודה סביב שולחן מתאימה להתנסות בבצק, התנסות בצבעי אצבעות דורשת הקצאת מרחב גדול יותר, המאפשר תנועות מוטוריות גדולות של הזרועות (בישיבה, או בעמידה סביב שולחן, או על הרצפה). תצפיות מלמדות, שבהינתן מרחב מספק לכל ילד וכמות מספקת של חומר, ילדים אינם מורחים ומלכלכים זה את זה.

לראות פעוטות המבצעים בדיקה זו הלך וחזור כחלק מתהליך הפנמה של סכמת הגוף. תגובה נוספת המתייחסת לסכמת גוף ולפחדים סביב שלמות הגוף מתבטאת בתנועות ידיים, המרוחות בצבע, שפעוטות מפנים כלפי עמיתים, כדי להפחידם. ההערכה היא, שהתנהגות זו היא השלכה של הפחד שלהם על סביבתם.

הפעלת הידיים: הפעילות הראשונית בעיסות אינה מצריכה מהפעוט תכנון תנועה או הפרדה של תנועות הידיים ובעת ההתנסות נראה הפעלה כוללת של כל גוף הילד. בהשוואה לפעילות ציור, נצפה ביותר תנועות חזרתיות (פרסברטיביות) ותנועות זהות בשתי הידיים.

התייחסות לעמיתים בקבוצה: הישיבה ב"חברותא" מזמינה פעילויות חיקוי רבות: הפעוטות "מעתיקים" תנועות ידיים שונות זה מזה וסוחפים זה את זה לתוך הפעילות תוך השמעת קולות הדדית.

התייחסות למחנכת: נוכחות המחנכת בעת פעילות עם עיסות היא משמעותית ביותר. כחלק מתהליך הבדיקה של החומר ו"מה החומר עושה לגוף שלי" פעוטות מרבים לפנות אל המחנכת. הם מרימים את ידיהם הצבועות בחומר כמחווה "תראי את היד שלי" ובמטרה לקבל את תגובתה ואישורה להתנסויותיהם.

הבדלים אישיים בין ילדים

רגישות תחושתית: לילדים רגישויות תחושתיות שונות, הנובעות מהמערכת העצבית של כל אחד מהם. כך, יש ילדים שיביעו רתיעה ממגע עם חומרים עיסתיים בעוד שילדים אחרים יחוו את אותו המגע כנעים במיוחד.



חומלץ לאפשר לילדים להתנסות במגוון החומרים. הגיוון שומר על רמה של סקרנות ועניין ומספק גרייה חושית משתנה על פי התכונות הייחודיות של החומרים (לדוגמה: תחושת החלקלקות של צבעי האצבעות לעומת חספוס עיסת הנסורת). בבחירת החומרים יש להתחשב בצורך של פעוטות לבדוק את החומר באמצעות טעימה.

צבעי ידיים

פעילות בצבעי ידיים מספקת לילדים חוויה חושנית ייחודית, שיש בצידה הנאה ולמידה, אך עשויה להיות מאתגרת עבור המחנכת, כאשר היא מוצעת לקבוצה של פעוטות צעירים, זאת בשל היותה פעילות "מלכלכת" במיוחד. בספרות המקצועית קיימת המלצה להציע פעילות זו לילדים מגיל שנתיים ומעלה, שהתנסו בפעילות קודמת עם עיסות אחרות.

התרומה ההתפתחותית של פעילות בצבעי ידיים

התפתחות סנסוריוטורית

מבין כלל הפעילויות עם חומרים, פעילות בצבעי ידיים מפעילה את מירב המערכות התחושתיות שאותן חווה הילד.

1. תחושות קינסטטיות (תנועתיות), שמקורן בתנועות הפרקים, השרירים והידיים.
2. תחושות שיווי משקל המועברות למוחו בשעה שהוא עומד איתן במקומו בעת שכל פלג גוף העליון מתנועע. אלו תחושות השייכות למערכת הווסטיבולארית (שיווי משקל).
3. תחושות טאקטיליות (מישושיות), שמקורן במגע ידיו, בצבע ובמשטח שעליו הוא מורח את הצבע (נייר, שולחן, ניילון וכדומה).
4. תחושות שמיעתיות שמקורן בצלילים המופקים על ידי תנועותיו הריתמיות על גבי המשטח שעליו הוא עובד.

5. תחושות חזותיות שמקורן בראיית גווני הצבע ועקבות התנועה של ידיו, המופיעות על המשטח לנגד עיניו ומשתנות במהירות. חוויה זו מזמנת לילד למידה של סיבה ותוצאה באמצעות הבנת הקשר שבין תנועות גופו לבין התוצאות החזותיות-גרפיות על המשטח.
6. ריח הצבעים.

המגע הישיר עם החומר ללא כלים מתווכים והמסרים התחושתיים המתקבלים מתוכו מעניקים מידע על אודות תכונות החומר וגרייה עצבית המסייעת לתהליך ההתפתחות המוחית של הילד. ההתנסות בעמידה או בישיבה, על גבי משטח עבודה גדול, מאפשרת חופש תנועה ומזמנת הפעלה של כפות הידיים, האמות, הכתפיים, הגב העליון, כמו גם תנועות הרגליים. המשטח הגדול מזמן תנועה של שתי הידיים בו־זמנית והפעלת שני צידי הגוף, אך הפעילות אינה מחייבת תיאום רב בין הידיים או שליטה מוטורית רבה בהשוואה לפעילויות אחרות, כמו ציור.

בשלבי התפתחות מוקדמים של תהליך ההתנסות בצבעי ידיים, נראה פעוטות פועלים בעיקר בתנועות רחבות של כל אחת מהידיים ושל הגוף כולו ובמשך הזמן מגלים אפשרויות לתנועות עדינות יותר, באמצעות האצבעות. הפעוט בוחן וחש את החומר ואת ההפקות השונות שעל גבי מצע העבודה, כשהוא משתמש בכף היד, בגב הכף, בזרועות, במרפקים ובציפורניים. רק אחרי התנסויות רבות ניתן להציע אמצעים מתווכים, כגון: מסרקים, מקלות ופריטים אחרים שבעזרתם הילד יכול להפיק, לחוש ולראות טקסטורות שונות על גבי המשטח ואת ההבדלים ביניהן.



התפתחות רגשית-חברתית

בחיי היומיום ילדים נדרשים להסתגל לדרישות הניקיון של החברה שבה הם גדלים. הפעילות בצבעי ידיים מעניקה לפעוטות הזדמנות להתנסות בפעילויות "מלכלכות" שעונות על הצורך שלהם בסיפוק חושני ובפורקן דחפים תוקפניים. לצורך כך, יש להקצות לכל פעוט בקבוצה מרחב פיזי מתאים, המאפשר לו להפעיל תנועות ידיים גדולות מבלי להפריע לילד הפועל לצידו. פעילות הילדים זה לצד זה מעודדת אינטראקציה ביניהם, התייחסות הדדית למעשי הזולת, תוך חיקוי, למידה וחוויה משותפת של הנאה וחדוות היצירה.

עם זאת, מערך פעילות צבעי האצבעות ראוי שיתבצע תוך הצבת גבולות ברורים בהתייחס לאופן השימוש בחומר, להרגלי ניקיון ולשמירה על גבולות המשטח האישי, תוך כיבוד פעולת העמיתים בקבוצה. הצבת הגבולות וקביעת כללי הפעילות מסייעות לפעוטות צעירים בתהליך רכישת יכולת הוויסות העצמי.

בשל חשיבות הפעילות להתפתחותם הרגשית של ילדים בגיל הרך, מומלץ לקיים פעילות זו באופן קבוע וסדיר כחלק משגרת הפעילות במסגרת החינוכית.

התפתחות שפה וחשיבה

השתנותם המהירה של גווני הצבע והעקבות שידי הפעוט מותירות מאפשרות לו בכל פעם למקד את הקשב בגירוי חדש שנוצר לנגד עיניו על הדף. ההתייחסות של הפעוט לגירויים החדשים ולשינויים בגווני הצבע בונה בהדרגה את הבנת הקשר בין תנועה מסוימת לעקבה מסוימת, תורמת לגמישות התפיסה וליצירת ייצוגים מפורשים של העקבות. תהליך קוגניטיבי זה מאפשר לו בהמשך לתכנן מראש את תנועותיו.

ליווי מילולי של המחנכת במהלך הפעילות, המבוסס על תיווך למיקוד, למשמעות

ולהרחבה, מסייע לילד להתמקד בשינויים המתרחשים על המשטח, להבין את הקשר שבין תנועות ידיו לבין העקבות שנוצרו ולרכוש אוצר מילים הקשור לפעילות בהקשר לצבעים, לצורות, לגוונים ולתחושות הסנסוריות המתלוות לפעילות.

הכנה לפעילות

החומרים: ניתן להשתמש בשלושה צבעי יסוד: צהוב, כחול ואדום, מהם נוצרים מירב הגוונים. הצבע צריך להיות בולט כדי שהילד יבחין בעקבות תנועותיו על הנייר. הן צבע בהיר מדי והן צבע כהה מדי מונעים מן הילד את ראיית העקבות.

המצע: ניתן להציע לילדים מצע משותף לעבודה עם הצבעים: (1) ישירות על שולחן כמצע; (2) לפרוס יריעת ניילון ולהצמידה לשולחן; (3) לפרוס גיליון נייר גדול כגודל השולחן ולהצמידו לשולחן או להציע גיליון נייר לכל ילד כמצע אישי. כשמדובר בנייר, יש צורך בנייר חזק ובהיר שיעמוד בעוצמת השפשופים מבלי להיקרע ושעקבות התנועות תיראנה עליו היטב, וכן על הנייר להיות חלק לכל ייספג הצבע בנקבוביותיו. גודל גיליון הנייר האישי המומלץ הוא לפחות 35*50 ס"מ. מומלץ, כי השולחן שעליו מתנהלת הפעילות יהיה נמוך דיו כדי שהילד יוכל להניע בחופשיות את כל פלג גופו העליון.

הלבוש: ההכנה כוללת לבוש מתאים למבוגר ולילדים (חולצה גדולה ישנה, שקית זבל גזורה, סינר שעוטף את החלק הקדמי והאחורי של הגוף כאחד). אם הילדים לא התנסו בלבוש זה מומלץ להקדיש לכך פעילות נפרדת, שבה הילדים יוכלו להתרגל ללבוש, להביט על עצמם במראה וכדומה. הכנה וארגון של החומרים לעבודה יכולים גם הם להוות פעילות עבור הילדים.

אמצעי ניקוי: כדאי לדאוג שבקרבת מקום יהיו אמצעי ניקיון, כגון: דלי מים או מטלית לחה



תפקיד המחנכת

חשוב שבמהלך הפעילות המחנכת תהיה נוכחת וממוקדת בפעילות מתחילתה ועד סופה, בישיבה אל מול הפעוטות. כך תתאפשר לה תצפית טובה על כל אחד מהפעוטות, אפשרות לתגובתיות מותאמת ולקיום אינטראקציה, והילדים יוכלו לחוש ביטחון מהיותה נגישה להם. מומלץ כי כל עזרי הפעילות יהיו נגישים למחנכת, כדי לחסוך תזוזות מיותרות משולחן העבודה.

ההתנסות בצבעי ידיים מזמנת לפעוטות אפשרויות למידה עצמית ולמידה באמצעות תיווך של מבוגר. תיווך מילולי ולא מילולי של המחנכת, המתייחס לתכונות החומר, לפעולות שהילד מבצע ולאילו של עמיתיו ולמאפיינים התחושתיים-רגשיים המתלווים לפעילות, כל אלה מעשירים את החוויה האישית של כל ילד ואת למידתו.

נדרשת רגישות מצד המחנכת בניסיון למצוא את האיזון שבין החוויה והלמידה העצמית של הילדים, שמזמנת הפעילות בצבעי ידיים, לבין התיווך של המחנכת, שעלול להפריע לרצף הפעילות של הילדים, אם אינו מותאם אליהם באותה עת.

תהליך הפעילות

מומלץ לקיים את הפעילות בקבוצה של שלושה עד ארבעה פעוטות בלבד. חשוב שהגשת הצבעים לפעוטות צעירים תתבצע בהדרגה: בהתנסויות הראשונות הילדים יתנסו בעבודה עם צבע אחד בלבד, שיוגש לכל אחד מהם על ידי המחנכת. קיימים הבדלים אישיים בין הילדים ולכן יש לצפות שיהיו ילדים שיעדיפו לקבל את הצבע ישירות על הדף בעוד אחרים יבקשו לקבל את הצבע בכף ידם. חשוב לברר עם כל ילד באיזה אופן הוא רוצה שהצבע יוגש לו.

בהמשך, לאחר שהפעוטות התנסו והתוודעו לפעילות בצבעי ידיים, ניתן להגיש להם צבע נוסף, המאפשר לעקוב אחר תהליך התמזגות הצבעים. בדרך כלל, בתחילת העבודה עם יותר מצבע אחד, הפעוטות עסוקים בעיקר במיזוג הצבעים ואינם נותנים את דעתם בהכרח לעקבות השונות הנוצרות בדף. בהמשך, גדל והולך מגוון התנועות שהילדים מבצעים ועימן מגוון העקבות שהן יוצרות.

אם נתבונן בפעילותם של הפעוטות נראה, שכל אחד פועל בתנועותיו האישיות והייחודיות על הנייר, בודק וחוקר את החומר בהתנסויות חוזרות ונשנות: הוא יכול לחפון את הצבע בידיו בלבד, למרוח את הצבע בתנופה, לדפוק בכוח עם כף ידו על הדף, לפעול ביד אחת או באצבע אחת. חשוב לאפשר לילד לעסוק בהתנסויותיו האישיות בדרכו, כל עוד ידיו נוגעות בצבע (מקצות האצבעות ועד למרפקים) וכל עוד לא נוצרת הפרעה לעמיתיו לפעילות. בכל קבוצה ייתכן שיהיה פעוט שיסתפק בהסתכלות על פעילות חבריו וימנע מלגעת בצבעי הידיים. חשוב לתת לילד את השהות שהוא זקוק לה עד שיתחיל להתנסות ביוזמתו.

ייחודה של הפעילות בצבעי ידיים הוא התהליך האישי שעובר כל ילד ואשר משתקף בשינויים המתרחשים בדף במהלך הפעילות. לא תמיד הדף משקף את כל התהליך שהילד עבר וחווה במהלך הפעילות. מסיבה זו, יש שאינם נוהגים לתלות את עבודות הילדים בצבעי ידיים בכיתה. תליית צילומים המתעדים את הילדים במהלך הפעילות מאפשרת לילדים ולמבוגרים לחלוק ביניהם את חוויית הפעילות ואת מהלכה.

סיום הפעילות בצבעי ידיים

ילדים זקוקים להודעה מראש על כך שסיום הפעילות מגיע. כך מאפשרת המחנכת לכל ילד להיפרד מהפעילות בהדרגה ובקצב שלו, ולא באחת. באופן זה המחנכת יכולה



תהליך הפעילות עם חמר ובצק

מומלץ להתחיל להגיש חמר ובצק לפעוטות בסביבות גיל שנה וחצי. תכנון הפעילות מחייב לחשוב מהו העיתוי המתאים ביותר במהלך היום לביצוע הפעילות. חשוב לתת את הדעת על תדירות הפעילות, לפחות פעם ביום או ביומיים (בהתאם למגוון הפעילויות האחרות עם חומרים). כדאי להגיש את החמר או את הבצק כאשר הילדים שבעים וערניים. רצוי שהפעילות תתקיים בקבוצה קטנה של שלושה עד ארבעה פעוטות. משך הזמן המומלץ לפעילות בקבוצה נע בין 20 ל-30 דקות, זאת בהתאם לטווח הריכוז והקשב של הפעוטות ובהתייחס להבדלים האישיים ביניהם. מומלץ להגיש לכל ילד כדור של חומר, ישירות על השולחן, ללא עזרים מתווכים, זאת כדי לאפשר לו היכרות עם החומר ועם אפשרויות הפעולה אתו. יש לאפשר לכל ילד לפעול עם החומר בדרכו ובקצב שלו ואף להסתפק בצפייה מהצד בלבד. במטרה לעודד את הילד לפעילות, המחנכת יכולה ללוש ולמולל את החומר בין ידיה מול עיני הילדים. לעיתים פעולה זו תעודד את הילד המהסס לגעת בחומר ביוזמתו, מבלי להפעיל עליו לחץ או דרישה.

כמו בשאר הפעילויות עם עיסות, חשוב לשתף את הפעוטות באיסוף החמר או הבצק לכדי כדור אחד גדול או מספר כדורים כהכנה לפעילות הבאה.

גואש

הפעילות בצבעי גואש היא פעילות מורכבת עבור הפעוט מכיוון שבמהלכה נדרשים התארגנות גופנית ושימוש במספר פריטים בוזמנית: הסינר, גיליון הנייר, המכחול, מכלי הצבע והצבע עצמו. קיום הפעילות במסגרת קבוצה, שמטבעה דורשת התייחסות והתחשבות בעמיתים, הוא היבט נוסף. בשונה מצבעי ידיים, בפעילות זו נדרש הפעוט

לסייע לכל פעוט בנפרד בתהליך הניקיון האישי בתום הפעילות, ונמנע הצורך לסייע לכל הפעוטות בוזמנית - מצב שעלול להיות מאתגר גם לילדים וגם למחנכת. יש מקום לשתף את הילדים, בהתאמה לגילם, בניקוי משטחי העבודה. פעולה זו היא התנסות חשובה בפני עצמה וגורמת להיענות רבה ולהנאה מצד הילדים.

זרקור לחמר ולבצק

החמר הוא חומר טבעי אדמתי, מוצק ופלסטי, מאופיין בחומריות עשירה, לחות ודביקות. מאפיינים אלה מספקים לפעוט בעת הפעילות עם החמר תחושות מענגות ומסייעים לו להתמקד בפעילות. כמו ביתר העיסות, ההתנסות בחמר מזמנת לילד קלט חושי עשיר ותורמת להתפתחותו המוטורית. החמר מתאפיין בכך שהוא משנה צורתו מבלי לחזור לצורתו הקודמת. כך תורמת פעילות בחמר להבנת הקשר בין סיבה ותוצאה, שכן הילד יכול לראות את טביעת עקבות ידיו ואצבעותיו בחומר הבלתי גמיש, ובהדרגה לזכור את הקשר שבין תנועה מסוימת לסימן שנוצר בחומר. בתהליך ההתנסות החוזרת בחמר, לקראת גיל שלוש, פעילות הילדים הופכת להיות בהדרגה מכוונת ומורכבת יותר, שתוצריה הם ייצוגים תלת־ממדיים.

הבצק, בהשוואה לחמר, הוא חומר גמיש ואלסטי ועל כן תנועות ידי הילד בחומר מיטשטשות במהרה והפעוט אינו מטיב לתפוס ולזכור את עקבות פעולותיו. עם זאת, בשל היותו חומר רך ונעים למגע, פעוטות חווים הנאה רבה מהעיסוק בלישה, בקריעה, בלחיצה, בדפיקה ואפילו בטעימה שלו. הבצק קל להכנה (הוא מורכב מקמח, מלח, מים ושמן), וניתן להוסיף לו צבעוניות המושכת את העין ומגרה את הפעוטות לפעילות. במסגרות החינוכיות פעילות עם בצק היא פעילות שכיחה כחלק מההתנסות בחומרים



להשתמש בכלי מתווך (שלא אחת קשה לתפעול בגילים צעירים) ולבצע רצף פעולות כדי להפיק עם הצבע סימנים על הדף.

ההתנסות בגואש עשויה להיות חוויה משמעותית עבור פעוטות, שכן תוצאות הפעולה שלהם עם הצבע על הנייר הן מיידיות: משיכה אחת של המכחול משאירה על הנייר סימן בולט, שלעיתים מפתיע את הפעוט וגורם לו להעביר שוב ושוב את המכחול באותה הנקודה בדיוק. בהתנסויות הראשונות הפעוט נהנה להעביר את המכחול על הנייר, בתנועות שאינן נעשות בהכרח בתכנון ובכוונה "לצייר". בהמשך, לאחר שנרכשת שליטה על מרכיבי הפעילות בגואש, הפעוט ממשיך להתקדם תהליך התפתחות הציור, בדומה לפעילות בצבעי גיר.

התרומה ההתפתחותית של ההתנסות בגואש

התפתחות סנסו־מוטורית

למרות שבפעילות בצבעי גואש קיים גורם מתווך - המכחול לסוגיו - רוב הפעוטות, בשלבים הראשונים של ההתנסות, אינם פוסחים על הבדיקה החושית של הצבע באמצעות מישוש, הרחה ולעיתים טעימה, ובדרך זו אוספים מידע משמעותי על תכונותיו.

בתחום המוטורי, פעוטות עסוקים בעת הפעילות בגואש בהתארגנות גופנית כללית ובהפעלת תנועות מוטוריות רחבות של זרועות הידיים. לרוב, בשלבי ההתנסות הראשונים, הגוף כולו משתתף בתנועה יחד עם תנועת המכחול, והפעוט עסוק בצבע ובשליטה עליו. רק בשלבים מאוחרים יותר, יופיעו על המשטח ייצוגי ציור (לדוגמה: קווים, עיגולים, נקודות), המשקפים שליטה על הצבע ועל התנועות המוטוריות הגסות והעדינות כאחד.

התפתחות רגשית-חברתית

הפעילות בגואש מאפשרת לפעוט לחוות חוויות של הצלחה מהירה, שכן מעט צבע או פעולה קטנה של מכחול מביאים מיד לתוצאות מוחשיות. ילדים מגיבים על כך לעיתים בקריאות התלהבות: "יצא לי!" עם זאת, כאמור, משימת הצביעה בגואש מעמידה את הפעוט מול התמודדות עם אתגרים. כאשר הוא מתגבר עליהם, הוא חווה תחושת שליטה ותחושת יכולת, תחושות התורמות להתפתחות הדימוי העצמי החיובי שלו. על אף שעבור המחנכת, לעיתים מצבי התסכול, כמו דף שנקרע, או צבע שנשפך, מהווים מקור לאכזבה או כעס, עבור הפעוט אלה התנסויות משמעותיות של למידה על עצמו ועל העולם.

כמו פעילות עם חומרים אחרים, גם הפעילות בגואש, מזמנת למידה של החוקים והגבולות הייחודיים לה. בהתארגנות לפעילות חשוב לקחת בחשבון את המאפיינים ההתפתחותיים של קבוצת הגיל ולהקצות לכל פעוט שטח נרחב לעצמו וכלי צביעה אישיים. בכך יימנעו מצבים של עימותים בין הפעוטות. הפעילות בקבוצת עמיתים מספקת הזדמנות ללמידה חברתית ולחוויה של הנאה משותפת, בתמיכתה של מחנכת נוכחת ומעורבת באופן מותאם.

התפתחות שפה וחשיבה

אוצר מילים: הפעילות בצבעי גואש מזמנת היכרות עם שמות של פריטים הלוקחים חלק בפעילות (לדוגמה: מכחול, גואש, מכל צבע) וכן שמות פעלים (לטבול, לערבב, לייבש, לטפטף), ושמות של צבעים. כל אלה מרחיבים את אוצר המילים של הפעוטות.

פתרון בעיות: בפעילות בגואש עולים מצבים המאתגרים קוגניטיבית את הפעוט. לדוגמה: כמות רבה של צבע במקום אחד היוצרת חור בנייר מהווה לימוד מוחשי של סיבה ותוצאה.



השימוש במכחול עבור פעוטות הוא מאתגר ומעמיד אותם בפני התמודדויות שונות. לדוגמה: "מה קורה כאשר נגמר הצבע על המכחול?", "מה קורה כאשר הצבע מטפטף בדרך עד שאני מגיע עם המכחול לנייר?" "איך אני מוריד מהדף כתם צבע שאני לא רוצה בו או שלא התכוונתי שיהיה שם?"

זיכרון ותכנון: תהליך הפעילות בגואש מחייב זיכרון ותכנון של סדרת פעולות ברצף וביצוען, החל מאחיזת המכחול, דרך טבילתו, החזקת מכל הצבע וכלה בהנחת הדף לייבוש בתום הפעילות. למחנכת תפקיד משמעותי בסיוע לפעוטות בתהליך מורכב זה, הן במציאת פתרונות ולמידה תוך כדי ניסוי ותעייה והן באמצעות תיווך לוויסות התנהגות ולמתן תחושת יכולת, בצד מתן משמעות והרחבות מותאמות למצב.

התנהגויות אופייניות

היכרות ובדיקה: כמו בכל שאר הפעילויות עם חומרים, גם בפעילות עם צבעי גואש פעוטות נוהגים בהתנסויות הראשונות לבדוק את הפריטים המרכיבים את ההתנסות, באמצעות כל החושים. כך לדוגמה: יהיו פעוטות שיתייחסו לצבעי הגואש כאל צבעי אצבעות ויבדקו את החומר ישירות על ידי מגע באצבע או מריחה על כפות הידיים והנייר. אחרים יבדקו את המכחול בעודו יבש, על פניהם וגופם. יהיו גם שיתמקדו בהשפעת פעולתם על המכחול ועל הדף: מה קורה כאשר לוחצים עליו בכוח בעודו יבש? מה קורה כאשר מעבירים את המכחול לאט או מהר, כשהוא עם צבע או ללא צבע?

פעוטות נוהגים גם לבדוק את הקשר שבין המכל, הצבע והמכחול: בוחשים עם המכחול בתוך מכל הצבע כמו כפית בכוס, או מכניסים ומוציאים את המכחול מן המכל שוב ושוב. גם טפטוף הצבע מעניין את הפעוטות - הם נוהגים לחזור שוב ושוב על פעולת טבילת

המכחול ועוקבים אחר הטיפות היורדות ממנו לתוך המכל, על הנייר ועל השולחן. כאשר מונח לפנייהם כן עם פתחים, יהיו פעוטות שיעסקו בהכנסת ובהוצאת מכלי הצבע דרך הפתחים השונים.

אופן הפעלת ידיים: בשלבים הראשונים של צביעה בגואש תנועות הידיים הן בעיקר חזרתיות, רחבות מאוד ומכוונות להובלת המכחול ולהתנסות במריחה של הצבע על פני הנייר. בשונה מן הציור, בצביעה עם גואש יהיה יותר קשה להבחין בשרבוטי הפעוט על הדף, שכן לרוב התוצר מסתכם בכתם צבע אחד גדול.

בדומה לציור ובשונה מעיסות, הפעילות בגואש מחייבת את הילד להפעיל כל אחת מהידיים בצורה שונה ובתיאום מסוים של התנועות. בעת הפעולה יד אחת אוזנת במכחול ויד שנייה עסוקה בהחזקת הנייר או במכל הצבע.

תגובות ייחודיות לגירוי: בשלבים הראשונים של ההתנסות בגואש הפעוט עדיין אינו מודע לכך, שעליו לחזור ולטבול את המכחול בצבע כדי להפיק כתם על הנייר. לכן, נראה פעוטות שממשיכים להעביר את המכחול ללא צבע שוב ושוב על הנייר מתוך מחשבה שהמכחול הוא המקור לצבע. בהמשך, בתהליך של ניסוי ותעייה הילד לומד שעליו לחזור ולטבול את המכחול כדי ליצור כתם על הנייר.

התנהגות אופיינית נוספת של פעוטות בהתנסות הראשונית עם צבעי גואש נובעת מתוך המחשבה שעליהם לגמור את הצבע שבמכל (כמו ש"צריך לגמור את כל האוכל"). פעוטות מסרבים בדרך כלל להיפרד מהפעילות כל עוד נמצא צבע במכל ויסיימו אותה כאשר ישתמשו בחומר עד תומו.



התנהגויות חברתיות: כמו בפעילות עם חומרים אחרים, התנהגות חברתית האופיינית בפעילות עם גואש היא החיקוי. החיקוי הוא אמצעי משמעותי ללמידה חברתית בגיל הרך ועל כן הוא התנהגות נפוצה במסגרות חינוכיות לתינוקות ולפעוטות. כך לדוגמה, לעיתים נצפה במצב שבו הצבע נשפך מכלי של אחד הפעוטות באקראי ועמיתים ינסו מתוך סקרנות לחקות את ה"אירוע" שקרה לנגד עיניהם ולשפוך את הצבע מהמכל שלהם, פעולה שלא אחת מאתגרת את המחנכת.

כמו בציור, כך גם בצבעי גואש, כאשר הצבע מוגש במכל מרכזי לקבוצה של ילדים, פעוטות נוטים להיגרר לעימותים, מכיוון שכל פעוט מבקש את המכל לעצמו. לכן גם בפעילות זו מומלץ להגיש את הצבע במכל אישי לכל ילד בנפרד.

הגשה של מכל צבע אישי אטום לכל פעוט עשויה לעורר את סקרנותו והוא ירצה לבדוק האם הצבע במכל של העמית זהה לצבע שבמכל שלו. בדרך כלל הוא יעשה זאת על ידי טבילת המכחול שלו במכל של ילד אחר. התנהגות אופיינית נוספת היא החלפה ספונטנית של מכלים בין הילדים.

הבדלים אישיים בין ילדים

התארגנות: קיימים הבדלים אישיים בין ילדים ברמת הבשלות וההתארגנות המוטורית גופנית לקראת הפעילות ובמהלכה. בשל מורכבותה של הפעילות ובשל גילם הצעיר של הילדים והשונות ביניהם, יהיו ילדים שתהליך התארגנותם עם פעילות הגואש יהיה ארוך יותר ויהיו ילדים שעבורם יהיה התהליך פשוט יותר.

אחיזת המכחול: ילדים שונים אחוזים את המכחול בדרכים שונות. יש ילדים שאוחזים את המכחול כעיפרון, יש האוחזים בו בכל כף היד, באגרוף, ואחיזתם היא בנקודות גובה שונות על גבי ידית המכחול.

התייחסות למרחב: ילדים נבדלים בהתייחסותם למרחב הריק של הגיליון. גם כאשר מניחים לפניו גיליון רחב יש ילדים שמתמקדים באופן קבוע במרכז הנייר בלבד, ואילו אחרים מתרכזים בקצותיו. יש ילדים המציבים לעצמם מטרה לכסות את כל המשטח בצבע, ויש הצמודים לאזור מוגבל.

תגובות למצבים מאתגרים: עבור פעוטות, אחד האתגרים האופייניים בפעילות עם הגואש הוא מצב שבו נגמר הצבע על המכחול. בשלב שבו פעוטות עדיין אינם מבינים שיש לחזור ולטבול את המכחול בצבע, יהיו ילדים שידיפקו עם המכחול על פני הנייר במטרה להפיק ממנו עוד צבע, יהיו שיפנו למחנכת בבקשת עזרה ויהיו שיקומו ויעזבו את השולחן כי עבורם "נגמר לי הצבע במכחול = הסתיימה הפעילות".

כלים וחומרים

צבעים: מומלץ להשתמש בצבעי גואש לא רעילים. להתחיל בהגשת כמות קטנה של צבע אחד, ובמהלך השנה לגוון את החוויה ולהוסיף צבע אחד או שניים כשלכל צבע מכחול נפרד. גיוון אפשרי נוסף הוא התייחסות לערבוב של צבעים במהלך הפעילות.

מכחולים: מומלץ לספק מכחול עבה בעל ידית קצרה (כמו מגלרים) כדי להקל על הפעוט את אחיזה. המכחולים הנפוצים בשוק הם בעלי ידית ארוכה מדי המקשה את הפעילות על פעוטות. כפתרון לכך ניתן לנסר את ידית המכחולים הארוכים לגובה של 12 ס"מ ולשייפה. עבור גילאים בוגרים יותר, ובהתאם להתפתחות הילדים, ניתן לגוון בכלי הצביעה ולהשתמש במברשות למיניהן, חוטים, ספוגים, מקלות, ענפים ולמעשה בכל כלי מתווך אחר.

כלי הגשה: מומלץ להגיש את הצבע במכל בעל פתח רחב וגובה נמוך, כדי שהפעוט יוכל



לכוון בקלות יחסית את המכחול לתוכו. רצוי שגם בסיס המכל יהיה רחב כדי שלא יתהפך וכדי שהצבע לא יישפך ממנו.

משטחי צביעה: גיליונות נייר עבים יחסית וגדולים.

מיקום משטחי הצביעה: על שולחן או על הרצפה. ניתן להניח בריסטולים גדולים לצביעה משותפת כגיוון.

פן ציור: כן הציור המצוי על פי רוב בגני הבוגרים אינו מתאים לפעוטות בשל גובהו והמנח האנכי שבו הוא מוצב, הגורם לצבע לנזול מטה.

דבק

עבור פעוטות, פעילות ההדבקה היא מורכבת ביותר, הן מבחינה סנסו־מוטורית והן מבחינה קוגניטיבית. בניגוד לעיסות, העיסוק עם דבק הוא מאתגר יותר בשל התכונות הייחודיות שלו: כאשר מורחים אותו על הדף בעזרת הידיים, הוא נוטה להתייבש על העור ויוצר אצל חלק מהילדים תחושה לא נעימה. כמו כן, בהיותו בהיר, הופך הדבק, לאחר המריחה על הדף, להיות שקוף ונעלם מהעין. בהתנסויות הראשונות של פעוטות עם דבק, המוקד הוא הדבק עצמו כחומר: הפעוט נוגע בו, בודק אותו, מריח אותו ולעיתים טועם אותו ומתמרר בו. מכאן שחשוב לאפשר לפעוטות להתנסות בהיכרות בלתי אמצעית עם הדבק כחומר, לפני שמוצע השימוש בדבק כאמצעי מתווך. לאחר היכרות עם הדבק עצמו, כאשר מוצעת התנסות בפעילות הדבקה, רבים מהפעוטות מתקשים להבין את מהות פעולת ההדבקה עצמה ("מה קרה לפיסת הבד שהנחתי על הנייר המרוח בחומר השקוף הזה?"), לצד הצורך בהבנת רצף הפעולות והתהליכים הנכללים בהתנסות זו

(קודם יש למרוח דבק על הנייר, תוך כדי החזקת הנייר, ואחר כך להניח את פיסות הבד על הנייר כדי שיידבקו עליו).

התרומה ההתפתחותית של ההתנסות בדבק

התפתחות סנסו־מוטורית

לחוש המישוש תפקיד מרכזי בפעילות ההדבקה: כדי להכיר את תכונות הדבק ולרכוש את מושג ה"דביקות" נדרש מגע ישיר עם החומר והתוודעות לתחושת הדביקות על פני העור (כך גם כדי לרכוש מושגים של "רך" או "קשה", יש צורך במגע ועבור רכישת מושגים של "מר" ו"מתוק" יש צורך בטעימה).

התנסות בהדבקה דורשת בעיקרה פעילות מוטורית עדינה, בפרט פעולה של תפיסת "צבת", של האצבעות. תנועה זו נדרשת בכל שלבי הפעילות: בעת לקיחת הפיסות להדבקה, בעת מריחה ובפעולות הקילוף.

התפתחות רגשית־חברתית

הפעילות המורכבת עם דבק ותכונותיו הייחודיות של החומר מציבים לא פעם אתגר בפני פעוטות, העלול להוביל לתחושות תסכול. התגברות על קשיים בתמיכת המחנכת, באמצעות תיווך לוויסות התנהגות ומתן תחושת יכולת עם הסבר, עשויה לתרום לתחושות אצל הפעוט של "אני יכול" ו"כדאי לפעול". תחושות אלו תורמות לדימוי העצמי החיובי של הפעוט ומעודדות אותו להמשיך לפעול.

התפתחות שפה וחשיבה

לצורך ביצוע פעולת הדבקה הפעוט נדרש להפעיל מנגנונים קוגניטיביים הכוללים, בין השאר: זיכרון, קשב ותפקודים ניהוליים, תכנון ופתרון בעיות. כדי להצליח בפעולת



ההדבקה על הפעוט להעביר במחשבתו סדרה של פעולות הנדרשות לביצוע המטלה. בהמשך, עליו לזכור אותן ולהעבירן לביצוע על פי סדר מסוים. לדוגמה: אם הוא יניח קודם את פיסת הנייר ורק אחר כך את הדבק, רצף פעולות זה לא יביא אותו לתוצאה הרצויה. כאשר משתמשים גם בכלי מריחה שאיננו האצבע, מצטרף גורם נוסף לסדרת הפעולות המתוכננות: "עלי לטבול את המקלון בדבק, למרוח את הנייר ובסיום הפעולה להחזיר את המקלון למקומו, כדי שידיי תהיינה פנויות להדביק את הפריט". פעולת ההדבקה מזמנת גם למידה של קשרי סיבה ותוצאה. לדוגמה: "במקום שבו מרחתי דבק הבחנתי, כי אם אני מניח עליו פיסת בד ומזיז אותה מיד, היא זזה. אך אם לא אזיז אותה מיד לאחר פעולת ההדבקה ואחכה, היא תישאר במקומה, גם אם אנסה להזיז אותה". פעולת ההדבקה, בהיותה מורכבת, מעוררת גם מצבים הדורשים פתרון. למשל: "הרבה דבק על הידיים גורם להרבה חתיכות נייר להידבק על היד שלי. מה עושים?"

ליווי פעילות ההדבקה בתיווך מותאם של המחנכת מעשיר את אוצר המילים והמושגים של הפעוטות באמצעות מתן משמעות לפעולות הנעשות על ידי הפעוט במהלך העיסוק בדבק (קילוף, הדבקה, פיזור), לתחושות שהמגע עם הדבק מעורר, לתיאור הדבק עצמו (דביק, יבש, רטוב), לנראות של הדבק וכדומה בליווי הרחבות מתאימות. מכיוון שפעילות עם הדבק היא פעילות מאתגרת לפעוטות, למחנכת תפקיד משמעותי בסיוע לפעוטות להבין וכיצד לבצע את התהליכים הנדרשים בפעילות. זאת, באמצעות תיווך לוויסות התנהגות (לפני, אחרי, ללחץ חזק, חלש, לחכות שיתייבש).

התנהגויות אופייניות

היכרות ובדיקה: ההתנסות הראשונית בפעילות הדבקה היא, כאמור, בעיקרה סדרה של פעולות בדיקה המכוונות לדבק עצמו. ילדים חשים כמעט מיידית בתכונת הדביקות של

החומר ומתחילים בדרך כלל בבדיקתו באמצעות נגיעה באצבעות ובידיים כדרך לחוות את התחושה.

ברוב המקרים ילדים מנסים להיפטר מהדביקות שבאצבעות. פעולה נפוצה מאוד לצורך זה היא "ההתעסקות" בקילוף הדבק מהאצבעות וניתן לראות ילדים המתרכזים בפעולה זו בצורה בולטת.

תהליך רכישת ההבנה של היחסים שבין הדבק לפריט המודבק מתרחש תוך התנסות עצמית של הפעוט, התבוננות על עמית, או בעקבות הסבר של המחנכת. ייתכן שנצפה גם בשלב שבו פעוטות מניחים על פני משטח ללא דבק את הפיסות שניתנו להם ודופקים או לוחצים עליהן בכוח. זאת, מתוך מחשבה שכך יידבקו ויישארו על הנייר, מכיוון שאינם מקשרים עדיין את נחיצותו של החומר כמתווך בתהליך ההדבקה. הם יגלו את תוצאות מעשיהם בשלב שירימו את המשטח וכל מה שהניחו עליו ייפול. לעיתים קרובות נראה פעוטות מורחים דבק מעל הפיסה שכבר הדביקו. הם עשויים להמשיך הלאה וליצור ערימה על ידי הוספת פיסה על גבי פיסה בשכבות.

חלק משמעותי בגילוי תכונות החומרים הוא הקילוף, או התלישה של אותן הפיסות שהודבקו. לעיתים המחנכת רואה בפעולות אלה "קלקול" של התוצר ומתקשה לקבל זאת ואף עשויה להגיב לכך בפליאה או בקריאות "חבל". חשוב לזכור, כי כל הפעולות והתגליות המתוארות כהיכרות ובדיקה הן חוליות משמעותיות ביותר בהבנה של תהליכי סיבה ותוצאה ועל כן מומלץ לאפשר לפעוט התנסויות אלו על פי דרכו.

ההתארגנות של הפעוט בפעילות: פעילות הדבקה היא פעילות מורכבת ומחייבת את הפעוט בהתארגנות גופנית ובהפעלת ידיים, תוך התייחסות לריבוי הגורמים הנוטלים



כמות הפריטים המודבקים היא ה"אתגר" ולשם תופנה השקעת האנרגיה שלו. כאמור, חשוב לאפשר לפעוטות לפעול על פי דרכם ובחירתם ולא מצופה מהם לבצע עבודת הדבקה מדויקת ו"נקייה" (שבה הדבק נמרח רק במקומות הנחוצים).

עקרונות מנחים בבחירת החומרים לפעילות הדבקה

בטיחות: כיוון שפעוטות נוהגים להכניס חפצים וחומרים לפה כדרך לבדיקה ולחקירה של העולם, יש להישמר מהגשת חומרים להדבקה שהם רעילים, או קטנים מדי, ואשר ילדים עלולים להכניס לאף או לבלוע אותם. במהלך הפעילות נדרשת השגחה מתמדת של המחנכת על הילדים.

נוחיות השימוש: כדי שלא ליצור מצבי תסכול אצל פעוטות המתמודדים עם משימה מורכבת כמו הדבקה, יש לאפשר להם התנסויות בחומרים המאפשרים הדבקה מהירה וקלה יחסית.

גיוון בפעילות: כפי שצוין ביחס לפעילויות עם חומרים אחרים, גם בפעילות הדבקה הצורך בגיוון הוא משמעותי כדי לשמור על רמה גבוהה של עניין וסקרנות לצד העשרה של חוויות חושיות.

חומרים מומלצים לפעילות הדבקה

סוגי דבק: דבק מבושל על בסיס קמח ומים מומלץ כדבק ראשון לגילים שעדיין זקוקים לבדיקה על ידי טעימה (מרשם בהמשך), דבק שקדים, דבק פלסטי.

חומרים להדבקה: פיסות נייר צבעוני, שאריות בדים, ניירות קרפ, חוטי צמר וחבלים קצרים, חומרי תפזורת (חול, פתיתי נייר, נסורת בחיתוך עבה), חומרי טבע (קליפת עצים, עלים), שאריות מבתי מלאכה, חומר רך למילוי כריות.

חלק בפעולה (דבק, משטח הדבקה, פריטים להדבקה). תכונות הדבק וריבוי הגורמים שאליהם נדרשת התייחסות בפעילות עם דבק עלולים לגרום לפעוט לתחושת בלבול: "היד שלי מלאה בדבק, אני רוצה לקחת פיסה אחת של נייר והנה מגיעות לי ליד בבת אחת מספר חתיכות"; "אני מניח פיסת בד ואז אני מגלה שבעצם עוד לא שמתי דבק"; "אני לוקח כמות גדולה של פתיתים ורובם מתפזרים לי בדרך, לפני שהם מגיעים לנייר".

הבדלים אישיים בין ילדים

רגישות תחושתית: בהתנסויות מוקדמות ניתן לזהות הבדלים בין ילדים בהתייחסות אל החומר הדביק, בנכונות לגעת בו ובגילויי הרתיעה ממנו. כך יהיו ילדים שייגעו בדבק בקצות אצבעותיהם ואחרים אשר ימרחו את הדבק כעיסה. הבדלים אלו נובעים מהבדלים ברגישות הסנסורית, ו/או משקפים נורמות חינוך לניקיון המאפיינות את סביבת הילד (בדומה לנושא שהורחב בפרק העיסות).

התייחסות למרחב: כמו בציור ובצביעה בגואש, ניכרים הבדלים בולטים באופן שבו פעוטות מנצלים את מרחב המשטח המוצג לפניהם. ניתן לראות מצבים של התפרסות רחבה על כלל המשטח ומצבים של התרכזות בנקודה אחת מסוימת.

רמת המעורבות בפעילות: פעוטות נבדלים ברמת הריכוז והקשב שלהם במהלך ביצוע הפעילות ובמידת המיקוד שלהם בפעילות עצמה. יהיו ילדים אשר יהיו מעוניינים יותר בקשר שלהם עם המחנכת בזמן הפעילות, או במעקב אחר פעולות של ילדים אחרים.

אופן ביצוע פעולת ההדבקה: פעוטות נבדלים זה מזה באופן ניתוב האנרגיה שלהם למרכיבים השונים של הפעילות: יהיו אשר יתמקדו בפעולת המריחה של הדבק, אחרים יתמקדו בבחירה של צבעי הניירות להדבקה, יהיה מי שיבחר להשקיע בהתייחסות לכל המרחב וידביק באופן שיטתי על פני כל המשטח, ויהיה מי שעבורו



פרק 11: התנסות בחומרים בגיל הרך

כלי הדבקה: כאמור, בהתנסות ראשונה מומלץ לתת לפעוטות להשתמש בדבק ישירות, באמצעות האצבעות ולא באמצעות כלי מתווך. בהמשך, ניתן להגיש דבק לכל ילד בצלוחית אישית ולהשתמש במקלוני ארטיק ובמכחולים לדבק.

משטחי הדבקה: גיליונות נייר, בריסטולים, לוחות קרטון - בגדלים, בצבעים ובצורות שונות, הגזורים בצורה אסתטית ונקייה.

מיקום הפעילות: ניתן למקם את פעילות ההדבקה בישיבה או בעמידה ליד שולחן. אפשר לזמן עבודה קבוצתית על פני גיליון גדול כגיוון לחוויה החברתית.

מתכון לדבק מבושל על בסיס קמח ומים

חומרים

2 כוסות קמח.

2 כוסות מים קרים.

3 כוסות מים רותחים.

אופן ההכנה

מערבבים את הקמח עם המים הקרים.

מוסיפים את המים הרותחים.

מרתיחים תוך כדי בחישה.

מורידים מן האש ומקציפים ביחד עד שכל הגושים נמסים.

מכניסים את הדבק בעודו חם לצנצנות.

שומרים במקרר.



פרק 12: הקשר בין הבית למסגרת החינוכית

מבוא

מאז שנות ה-70, גדל והולך מספרם של התינוקות והפעוטות השוהים במשך שעות ארוכות, מדי יום, במסגרות קבוצתיות חוץ-ביתיות. הזדקקותם של הורים רבים למסגרת חוץ-ביתית, בגין השינויים בסדרים החברתיים בעולם המערבי, העלתה את נחיצותן של מסגרות אלה, כשותפות פעילות בטיפול ובחינוך של ילדים צעירים מגיל ינקות. בעשורים האחרונים, התפתח ענף מחקרי רחב היקף, העוסק בבדיקת השפעת השהות של תינוקות ופעוטות מחוץ לבית על התפתחותם ועל האופן שבו מאפייני טיפול וחינוך שונים במסגרות אלו עשויים להשפיע על ההתפתחות. השהות הממושכת של ילדים במסגרות חוץ-ביתיות מייצרת יחסי גומלין משמעותיים וחלוקת תפקידים דינמית בין הורים לבין הצוות החינוכי. מהיבט מערכתי אקולוגי (Bronfenbrenner, 1979), יחסים אלו מחייבים בחינה מעמיקה של השפעת הקשרים בין תת-מערכות אלה (בית-מסגרת חינוכית) בסביבתם של תינוקות ופעוטות, על התפתחותם.

בחירת מסגרת חוץ-ביתית על ידי ההורים

משפחות שבהן שני בני הזוג בוחרים לחזור למעגל העבודה לאחר שנולד להם תינוק, מתמודדות עם הצורך לבחור את סוג המסגרת החלופית לילד. הורים הבוחרים מסגרת קבוצתית עבור ילדם עושים זאת הן משיקולים טכניים וכלכליים והן על בסיס תפיסה,

ששהות בחברת ילדים עשויה לתרום להתפתחותו של ילדם. לצד אמונה זו, אימהות העידו, בתשובה לשאלות חוקרים, כי קיים אצלן החשש שהן אינן מסוגלות לספק את צרכיו הקוגניטיביים של ילדם. עם זאת, רבים מההורים חשים כי חסר להם ידע, שינחה אותם בתהליך קבלת ההחלטה, שיש בו התלבטויות רבות בנוגע לסוג המסגרת החוץ-ביתית המתאימה לתפיסות החינוכיות והתרבותיות שלהם ולצרכיהם המשפחתיים.

משמעותה של הבחירה במסגרת חינוכית-טיפולית חוץ-ביתית עבור ההורים לתינוק או לפעוט היא מעבר בשלב מוקדם של ההורות, מהורות טוטאלית להורות מתחלקת. הוויתור על זמן ההורות הטוטאלית יוצר אצל ההורים חוויה הורית של "רעב" מתמיד לילד. לכך מתווספים שינויים חברתיים, כמו היחלשותה של המשפחה המורחבת כמעגל תמיכה והירידה בחוסן ובלכידות של הקהילות שבתוכן הורים צעירים בונים את המשפחה הגרעינית. שינויים אלה גורמים להיחלשות ההעברה הבין-דורית כמנגנון מארגן, מרגיע ומכוון עבור ההורים. מציאות זו מותירה את ההורה בתחושת ניכור ובדידות, חשוף יותר למצבים של עמימות וחרדה ובחיפוש מתמיד של אלטרנטיבות כגורם מנחה בבחירת מסגרת חוץ-ביתית (פלוטניק, 2007). על רקע הבלבול הקיים, בצד ריבוי דגמים חינוכיים, הופך תהליך קבלת ההחלטות לקשה יותר.

אימהות רבות, שבחרו לילדן בטיפול חוץ-ביתי (מטפלת, קרובת משפחה או מסגרת קבוצתית) מעידות, שהיו מעדיפות להישאר בבית ולטפל בו בעצמן או לחזור לעבודה בהיקף חלקי בלבד. גם בקרב אלה המעוניינות בסידור חוץ-ביתי, אימהות רבות היו מעדיפות סידור שונה מזה שבחרו בפועל, זאת כתוצאה ממערכת של מגבלות ואילוצים



שהורים בישראל נאלצים לתפקד בתוכה, וכן בשל חסר במגוון של סידורים טיפוליים איכותיים, הנגישים להורים ותואמים את יכולתם הכלכלית. כלומר, הורים רבים, שבחרו עבור ילדם מסגרת קבוצתית, חשים לעיתים יחס אמביוולנטי כלפי הבחירה, המלווה בתחושה של הכרח להתפשר ביחס לסידור הטיפולי שבו הם מפקידים את ילדם, דבר שעלול לגבות מהם מחיר פסיכולוגי יקר. לכך מתלווה תפיסה שהייתה קיימת בעבר ושעדיין חלק מההורים מושפעים ממנה, שמעונות היום הציבוריים מיועדים לתת שירות לאוכלוסיות מוחלשות ושאיכותם נמוכה. כיום מעון היום הפך לשירות נפוץ ומקובל, אך קיימים עדיין הורים המושפעים מן התפיסה החברתית השלילית הזו.

הבלבול והחוסר בידע, שהורים חשים בעת חיפוש מסגרת מתאימה לילדם, מאפיינים גם את הרגשתם לאחר שנתקבלה ההחלטה ונבחרה המסגרת החינוכית-טיפולית. הורים מעידים, שאיכות הקשר בין המחנכת לבין ילדם היא רכיב בעל חשיבות מכרעת עבורם בהגדרת המסגרת כטובה. עם זאת, להורים חסר ידע על המתרחש במהלך היום במסגרת החינוכית-טיפולית בשל משכי הזמן הקצרים שהם נוכחים בה. אלו אינם מאפשרים להם להתבונן, להתרשם ולהעריך את איכות הקשר בין המחנכת לילדם, כמו גם את מגוון החוויות שילדם חווה במהלך היום. גם המומחים רואים בקשר הבטוח שבין הילד לדמויות המטפלות רכיב מרכזי המשפיע על התפתחותו הרגשית-חברתית של הילד.

בספרות המחקרית הוגדרו מספר תנאים בסיסיים המהווים תשתית התומכת ומאפשרת התפתחות יחסים רגישים ובטוחים בין מחנכות לתינוקות ולפעוטות: צוות קבוע ויציב, השכלה והכשרה מקצועית של הצוות, מספר קטן של ילדים בקבוצה, יחס מספרי מתאים בין ילדים ומחנכות, מרחב פיזי מותאם - בטוח, מאורגן ומצויד היטב. במחקר נמצא (Shpancer et al., 2002), שההורים, אינם בהכרח מודעים לקשר שבין תנאים

בסיסיים אלה לבין קיומם של יחסים רגישים ובטוחים בין המחנכת לבין הילדים. לרוב הם מעוניינים לקבל מידע לגבי מדדים אחרים: רישיון ופיקוח על המסגרת, ציוד הולם, ניקיון המקום ואיכות המזון המוגש לילדים. הפער בין התחומים שהמומחים מדגישים לבין אלה שעליהם ההורים מדווחים כמרכזיים עבורם מדגיש את הצורך בהנחיה מקצועית עבור ההורים, לגבי התנאים הבסיסיים ההכרחיים לטיפול הרווחה הרגשית ולקידום ההתפתחות של תינוקות ופעוטות השוהים במסגרת חוץ-ביתיות.

המחנכות, המקבלות לידיהן את הילדים הצעירים במסגרות החינוכיות-טיפוליות, מחזיקות אף הן בדעות ובתפיסות על האופן הראוי לגדל ילדים, כאימהות בעצמן, וכחלק מהשיח החברתי סביב נושא זה. חלקן סבורות, בגלוי או בסמוי, כי על האימהות להישאר בבית עם ילדיהן, ושהבית הוא המקום הטוב ביותר לטפל בילדים צעירים. כמחצית מהמנהלות והמחנכות במעונות יום, שנשאלו האם הן מצדדות בחזרתה של האם לעבודה במהלך השנה הראשונה לחיי התינוק, ענו, שהן שוללות רעיון זה מכל וכל (שגיב ודולב, 2001). כך, הורים, שחשים רגשות אמביוולנטיים לגבי ההורות הנחלקת, עשויים לפגוש באנשי צוות שאינם רואים את חלוקת האחריות הטיפולית בתינוק או בפעוט כמצב ראוי. זאת ועוד, לעיתים, למחנכות יש הערכה שלילית לגבי הכישורים ההוריים של הורי הילדים שבטיפולן, בעוד שאחרות חושבות, שעבודתן עם התינוקות והפעוטות אינה מוערכת מספיק על ידי ההורים. כאמור, ההורים מצידם באים לא פעם עם רגשות אמביוולנטיים, המופנים גם כלפי המסגרת החינוכית-טיפולית, בשל המעבר המוקדם שלהם להורות מתחלקת, מעבר שעלול לפגוע בשלמות החוויה ההורית שלהם. הורים אלה זקוקים לתמיכה, להכלה, להקשבה ולהכוונה, אך לא תמיד צורך זה נענה גם מפאת חוסר הכשרה מקצועית מתאימה בנוגע להיבטים פסיכולוגיים בהורות. כך, במפגש בין הצוותים



במסגרות החינוכיות לבין ההורים, המפקידים את התינוק או הפעוט בידם, עלול להיווצר מצב של קונפליקט כתוצאה מאי־הבנות ומפרשנות לא נכונה. קונפליקט זה עשוי להיפתר בדרך של הקשבה ושיח הדדיים, במטרה לשתף פעולה למען הילדים (פלוטניק, 2007).

חשיבות הקשר בין הבית למסגרת החינוכית

א. הגדרת הקשר בין הבית למסגרת החינוכית

אנשי חינוך והורים מוצאים, כי למרות הבדלים בלתי נמנעים בין הסביבה החינוכית לבין הסביבה הביתית, יש צורך וחשיבות לשותפות ביניהן. המושג 'שותפות' (partnership) תופס בהדרגה את מקומם של המושגים 'שיתוף הורים' (participation), ו'מעורבות הורים' (involvement), שהיו נהוגים בספרות המקצועית כדי להגדיר ולתאר את היחסים בין המשפחה למסגרת החינוכית. השותפות (partnership) בין שתי המערכות המשפיעות על התפתחותו של הילד משמעותה, שהיחסים בין שתיהן משלימים זה את זה ותומכים אלו באלו.

עקרון השותפות בין ההורים לבין הצוות במסגרת החינוכית־טיפולית מבוסס על ההכרה בתרומת הידע שכל אחד מהשותפים - ההורה ואיש המקצוע - מביא אתו לעשייה החינוכית־טיפולית עם התינוקות והפעוטות. קבלת החלטות משותפת היא הליבה של השותפות בין ההורים לצוות החינוכי ועליה להתקיים הן בתחום החינוך והטיפול השוטף בילד והן בתחום עיצוב המדיניות במסגרת החינוכית. בניית השותפות היא משימה הדורשת הגדרה של תפיסה, מטרות חינוכיות מוסכמות והקצאת משאבים להשגתן. השותפות

מתבססת על הקשבה לקול ההורי (תפיסות הוריות ומטרות חינוכיות של ההורה, מידע על הילד ועל משפחתו), על עקרונות של עשייה חינוכית מותאמת לגיל הילדים בכיתה ועל הידע והניסיון המקצועיים של הצוות החינוכי. שיתוף פעולה זה בין הצדדים מתבסס על ההכרה שההורים הם האחראים המרכזיים על החינוך, הטיפול וההתפתחות של ילדם, אולם מרגע כניסת הילד למסגרת החינוכית, נוצרת אחריות משותפת על הילדים, ביניהם לבין הצוות החינוכי במסגרת.

ב. השפעת טיפוח הקשר בין הבית למסגרת החינוכית על ההורים, המחנכות והילדים

ספרות מקצועית ענפה עוסקת בחשיבות הקשר שבין ההורים למסגרת החינוכית והדרכים השונות המעודדות את מעורבות ההורים בנעשה בה. קיימת הנחה, כי למעורבות זו תועלת רבה לכל השותפים - ההורים, צוות המסגרת החינוכית, והילדים (דיין, 2004; טל, 2004; Shpancer, 1998; Shpancer et al., 2002; Powell, 2001). החשיבות שיש לקשר זה מעוגנת בגישה המערכתית אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979), לפיה כל אחת מהמערכות החברתיות בסביבתו של הילד משפיעה על התפתחותו. ניתן לצפות כי תיאום ושותפות בין שתי המערכות: הבית והמסגרת החינוכית, יתרמו להתפתחות הילד ויקדמו את רווחתו, בעוד שקונפליקט ביניהן עלול לפגוע במהלך ההתפתחות התקין של הילד. תוכניות התערבות שנעשו בגני ילדים במטרה להביא למעורבות עקבית ושיטתית של הורים במסגרת החינוכית, נמצאו יעילות ובעלות השפעה ארוכת טווח על התפתחותם של הילדים, במיוחד על אלו הסובלים מחסכים סביבתיים (Croark et al., 2007; Shonkoff & Phillips, 2000). בתוכנית התערבות אחרת, שהתמקדה בשותפות בין הורים למחנכים בגני ילדים, נמצאה יעילות השותפות הן במניעה של בעיות התנהגות



ובטיפול בהן והן בשיפור המוכנות לבית הספר (Webster-Stratton & Reid, 2008).

כאמור, ביסוס יחסי שותפות בין הבית למסגרת החינוכית הוא מהותי לרווחת הילד, משפחתו והצוות החינוכי. כיוון שלתינוקות ולפעוטות קשה להמליל את חוויותיהם ואת רגשותיהם, הם עושים זאת באמצעות מחוות והתנהגויות, המחייבות פרשנות מצד המבוגרים המטפלים בהם ומכירים אותם. לכן נדרש מההורים ומהמחנכות, הנמצאים במגע יומיומי עם הילדים וחולקים ביניהם את הטיפול והחינוך שלהם, להיות עבור הילדים לפה, ולדווח זה לזה את המידע הנחוץ לצורך הענקת טיפול וחינוך מותאמים לכל ילד וילדה. לפיכך, על המחנכות להיות מיומנות בקיום ערוצי תקשורת הדדית, תדירים ויעילים עם הורים ולעודד הורים לחלוק מידע על אודות ילדם עם הצוות החינוכי ועל הצוות לחלוק מידע עם ההורים מהנעשה במסגרת החינוכית לצורך קבלת החלטות משותפות בנוגע לילד.

כדי לאפשר לילד במסגרת החינוכית לקבל טיפול איכותי ומותאם אישית, על המחנכת להכיר היטב את המאפיינים האישיים, ההתפתחותיים והתרבותיים של התינוק או הפעוט. לצורך ההיכרות, חשוב שהמחנכת תקבל מידע על הרגלי השינה והאכילה של הילד, על האופן שבו הוא נרגע, ההעדפות שלו, הרגישויות שלו, סוגי המשחק האהובים עליו, הדרך שבה הוא מאותת לסביבה על צרכיו ורצונותיו. בצד כל אלו - מהם השירים שנהוג לשיר עמו בבית, מה השפה המדוברת בבית, מיהן הדמויות המשמעותיות עבור הפעוט בסביבה הביתית וכיצד חוגגים את החגים במשפחה. ערוץ תקשורת קבוע וסדיר בין ההורים לצוות החינוכי עשוי להבטיח העברת מידע משמעותי מההורים למחנכת. על הצוות החינוכי מוטלת המשימה לעודד הורים לשתף במידע, לגלות עניין כן ואמיתי ולשקף להורים כיצד מידע זה תורם לטיפול היומיומי בילד במסגרת החינוכית.

התקשורת אינה חד־כיוונית. גם על הצוות החינוכי מוטל להעביר מידע להורים על אודות התוכנית החינוכית הנהוגה במסגרת, ובעיקר מידע על החוויות האישיות של הילד במהלך היום. העברת המידע מתבססת על שיח מכבד ואמין, המאפשר להורה להתחבר ולתמוך בחוויות ובהתנסויות שהילד חווה במסגרת החינוכית, גם בבית. למשל, כשהורה שר בבית שירים ששרים במסגרת, מספר סיפור שהילד מכיר משם, משוחח אתו על המחנכת שלו ועל החברים שלו, נוצרת אצל הילד תחושה של רצף והמשכיות בחוויות. ההורה מצידו מקבל תחושת חיבור ושותפות לעולם של ילדו, בשעות שהוא איננו נוכח בהן, מה שמסייע לו להתגבר על המצוקה שהוא חש בשל הנתק מהילד.

רצף והמשכיות בין המסגרת המשפחתית והחינוכית מקנים לילד תחושה של ביטחון ומקלים על הסתגלותו למסגרת החינוכית, לשהות בה ולמעברים היומיומיים בין הבית למסגרת. היבט נוסף של ההמשכיות בין הבית והמסגרת החינוכית מתייחס למידת ההלימה שבין ערכי הבית לבין המסגרת החינוכית, כולל שפת הבית, הסכמה על מטרות חינוכיות, קודים תרבותיים ואופי היחסים והאינטראקציות בין הילד לבין המבוגרים בסביבתו. ככל שהילדים צעירים יותר, כך ההלימה בין הבית והמסגרת החינוכית חשובה יותר. כאמור, המשכיות זו חשובה גם להורים, שכן היא תורמת לתחושת ביטחון ואמון במסגרת החינוכית וגם לצוות החינוכי במסגרת, משום שהיא תורמת לתחושת יכולת מקצועית ולמימוש המטרה שלשמה מיועד תפקידה.

ג. הקשר בין הבית למסגרת החינוכית כרכיב בהגדרת איכות המסגרת

הקשר בין הבית למסגרת החינוכית הוא אחד המרכיבים המגדירים את איכות הטיפול והחינוך בתינוקות ובפעוטות בספרות המקצועית. בנייר העמדה המציג את עקרונות



סטנדרטים. במסמך מנוסח נוהל המגדיר בפירוט את דרכי הפעולה לקיום הקשר, כלהלן:

סטנדרט 4.1.4: "הקשר בין הצוות להורים יהיה חיובי, משתף ומכבד, תוך עידוד מעורבות ההורים בפעילות במסגרת, לרבות ביקורים ושיחות, מתן וקבלה של דיווחים שוטפים, כגון דיווחים של הצוות להורים על שלומו של הילד ועל התקדמותו במסגרת החינוכית ודיווחים של ההורים לצוות על אירועים משפחתיים העשויים להשפיע על התנהגותו של הילד במסגרת" (עמ' 49).

לסיכום, במסגרת חינוכית איכותית הצוות מודע ומבין את חשיבות הקשר עם ההורים, פועל ליצירת יחסי שותפות הדדיים איתם וליצירת המשכיות בין הבית לבין המסגרת החינוכית. במסגרת כזו ההורים מרגישים רצויים ומשמעותיים בתרומתם להתפתחות ילדם, גם כשהוא מטופל בידי אחרים, והמחנכות מרגישות שותפות מלאות ומשמעותיות בתהליך זה.

מקורות

דיין, י' (2004). זה תיק כבד מאוד - שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, ד, 4-19.

טל, ק' (2004). הורים עלייך, גננת. *הד הגן*, 68, 29-20.

פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי": הורות כתהליך נפשי התפתחותי. בתוך: א' כהן. *חוויות ההורות, יחסים התמודדויות והתפתחות*. הוצאת אח, האוניברסיטה העברית בירושלים.

העשייה התואמת התפתחות (DAP) (Copple & Bredekamp, 2009) מוגדרים העקרונות ודרכי הפעולה של תקשורת איכותית של הצוות החינוכי עם הורים ומשפחות:

- יחסים הדדיים בין הצוות החינוכי ומשפחות הילדים, מאופיינים בכבוד הדדי, בשיתוף פעולה, באחריות משותפת, בפתרון קונפליקטים ובחתימה למטרות משותפות.
- אנשי הצוות החינוכי עובדים בשיתוף עם משפחות, מבססים ומשמרים תקשורת סדירה ודו־כיוונית עימם, מפתחים ומטפחים מערכת יחסים על בסיס שיח פתוח.
- ההורים שותפים לקבלת החלטות עם הצוות החינוכי לגבי הטיפול והחינוך של הילדים.
- אנשי הצוות החינוכי מכבדים את הבחירות והמטרות של ההורים עבור ילדם ומגיבים ברגישות ובכבוד להעדפותיהם ולשיקוליהם. כל זאת, תוך הכרה באחריות המקצועית שלהם לדאוג לשלומם ולרווחת התינוקות והפעוטות ולתמוך בלמידה ובהתפתחות של הילדים.
- מחנכות מכירות בהורים כמקור למידע על ילדם עוד לפני כניסתו למסגרת, בהמשך הן צורכות מידע זה על בסיס קבוע וסדיר.
- המידע בין הצוות החינוכי לבין ההורים עובר כחלק מתקשורת יומיומית במסגרת המפגשים הקצרים המתקיימים ביניהם בתחילתו ובסופו של היום, באמצעות מידע כתוב המועבר להורים ומההורים לצוות החינוכי, וכן במסגרת פגישות מתוכננות וקבועות.
- אנשי הצוות והורי הילד שותפים לבניית תוכנית מותאמת עבורו. במידת הצורך, הצוות מפנה את ההורים לקבלת שירותים משלימים בקהילה.

גם במסמך ה"סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות בישראל" (רוזנטל, 2009) קיימת הכרה בחשיבות הקשר שבין הבית למסגרת החינוכית-טיפולית, באמצעות ניסוח



Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.), (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.

Shpancer, N. (1998). Caregiver–parent relationships in daycare: A review and re–examination of the data and their implications. *Early Education and Development*, 9, 239-259.

Shpancer, N., Bowden, J. M., Ferrell, M. A., Pavlik, S. F., Robinson, M. N., Achwind, J. L., Volpe, E. K., Williams, L. M., & Young J.N. (2002). The gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care*, 172, 635-642.

Webster–Stratton, C., & Reid, M.J. (2008). *A school-family partnership: Addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young children*. University of Washington.

רוזנטל, מ' (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות (2009). דוח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה. אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.

שגיא, א' ודולב, ס' (2001). הורים, מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: "חמוץ־מתוק". מגמות, מא, 195-217.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Harvard University Press.

Copple, C., Bredekamp, S. (Eds), (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for Education of Young Children.

Croark, C. J., MeHaffie, K., McCall, R. B., & Greeberg, M. T. (Eds.) (2007), *Evidence–based practices and programs for early childhood care and education*. Corwin Press.

Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent–teacher relationships at the turn of the century. In A. Göncü, & E. Klein. (Eds.), *Children in play, story and school*. Guilford.

