

איכות התהליך החינוכי: תיווך באינטראקציה בין מבוגרים לבין ילדים

לקשרים וליחסים הנרקמים בין ילדים בגיל הרך לבין הוריהם, מטפלים ואנשי חינוך, יכולה להיות תרומה משמעותית להתפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית. קשרים אלו משפיעים לאורך זמן על הסתגלות הילדים בכלל ועל הסתגלותם למסגרות החינוך בפרט, על הישגיהם הלימודיים ועל פיתוח יחסים פרו-חברתיים עם קבוצת השווים ועם אנשי חינוך בעתיד.

יחסי מבוגר-ילד (ובכלל זה הורים, מטפלות, גננות ומורים) הם חלק ממארג מערכת-אקולוגי ודינמי רחב הכולל מגוון של מרכיבים כמו משפחה, קהילה, מסגרת חינוכית, מחנכים, התפתחות קוגניטיבית, רגשית ותהליכים חברתיים. מתוך כלל האינטראקציות המתקיימות במודל המערכת-אקולוגי, מערכות היחסים בין ילדים למבוגרים, דפוסי האינטראקציה ביניהם, הם האפיק המרכזי שדרכו יכול הילד לבנות ולפתח משאבים רגשיים העשויים לקדם את התפתחותו ולהוות מנוע צמיחה עבורו.

ספר זה מתייחס למתרחש במסגרת החינוכית בגיל הרך, כולל התייחסות למסגרת הפיזית-חינוכית (מעון או גן) ולמאפייני הסביבה האנושית - הורים, מטפלות, גננות, סיעות, וכמובן ילדים במסגרות אלו - ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בהן וילדים בעלי התפתחות תקינה.

ידוע כי מערכת יחסים קרובה ותומכת בין מורה ותלמיד (או מטפלת-פעוט, גננת-ילד) יכולה להוות גורם מגן בפני סיכון פוטנציאלי ולשמש כבולם זמני של גורמי סיכון. אינטראקציה איכותית בין מבוגרים וילדים בגיל הרך, במסגרת המשפחה ובמסגרות חינוכיות, משפיעה באופן חיובי על ההתפתחות הקוגניטיבית, יכולה להקנות לילד תחושת ביטחון המאפשרת לו להתפנות רגשית, מפתחת אצלו מוטיבציה ללמידה ולחקירה ומקדמת רכישת מיומנויות רגשיות, חברתיות ולימודיות (Klein, 1996; Klein & Alony, 1992).

יותר מכך, במחקר אורך שנערך בישראל (עתירה, 2010) נמצא כי איכות האינטראקציה מטפלת-ילד ניבאה שמונה שנים מאוחר יותר את ההסתגלות החברתית, הרגשית ואת מידת האימפולסיביות של הילד, טוב יותר מההתנהגות של האימהות. במחקרים שונים שבהם נבדקו יחסי מורה-תלמיד בגנים ובבתי ספר, נמצא כי קיים קשר מובהק בין יחסי גננת-ילד בגן, לבין הישגי הילד בכיתה ח. כן נמצא כי מרכיב הערכת התנהגות שלילית של הילד על ידי הגננת, ניבא הישגים אקדמיים נמוכים, קשיים בקבלת מרות ונשירה מבית הספר. הערכת יחסי מורה-תלמיד מאפשרת לנבא הישגים קוגניטיביים והישגים בית ספריים טוב יותר מהערכת רמת התפקוד של הילדים עצמם. עוד נמצא כי טיב היחסים בין המורה לתלמיד מנבא את האופן שבו ילדים מתייחסים לילדים אחרים (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Schiff & Rosenthal, 1994; Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Birch & Ladd, 1998).

2005) הושוו השפעותיהן של כיתות א.

מתוצאות המחקר עולה כי הו נושא הקריאה גם הדרכו הציונים הגבוהים ביותר בא הנקרא שלהם היו טובים יור המוסברת ברמת הקריאה ש

מרכיבי

כדי להבין אינטראקציה ב והורי הילדים, יש צורך לה והקוגניטיבי.

מרכיבי תרבותי וסביבתי

תרשים 1: מרכיבים

מרכיבים תרבותיים וסביבתיים

ערכים ותפיסות של ה ומחנכים, עמדות לגבי ילדים, מאפייני סביבת לדוגמה, מגורים בעיר, כמות משחקים, גיוון, א בני הבית, רמת השיח ב

תיווך לבין ילדים

טפלים ואנשי חינוך, יכולה זקוגניטיבית. קשרים אלו למסגרות החינוך בפרט, על השווים ועם אנשי חינוך

ק ממארג מערכת-אקולוגי וינוכית, מחנכים, התפתחות וציות המתקיימות במודל זי האינטראקציה ביניהם, שיים העשויים לקדם את

זיחסות למסגרת הפיזית-לות, גננות, סייעות, וכמובן וילדים בעלי התפתחות

לת-פעוט, גננת-ילד) יכולה מי סיכון.

שפחה ובמסגרות חינוכיות, ונות לילד תחושת ביטחון ולחקירה ומקדמת רכישת (Klein, 1996).

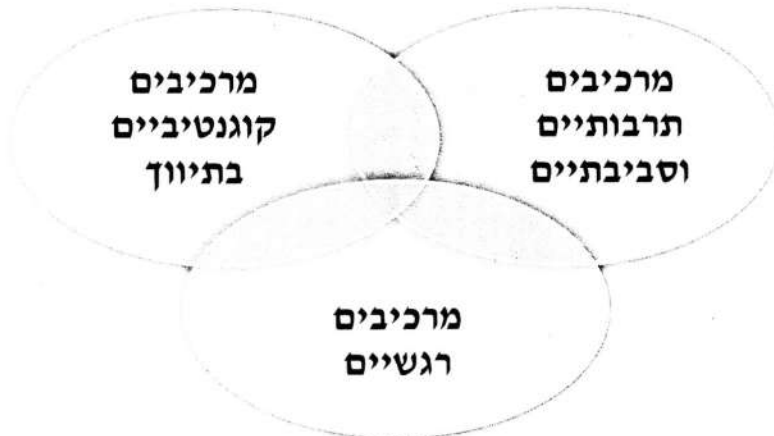
האינטראקציה מטפלת-ילד ואת מידת האימפולסיביות שבהם נבדקו יחסי מורה-ז-ילד בגן, לבין הישגי הילד גל ידי הגננת, ניבא הישגים זערכת יחסי מורה-תלמיד תר מהערכת רמת התפקוד זנבא את האופן שבו ילדים Birch & Ladd, 1998; Ha Schiff & Rosenthal,) אל

2005) הושוו השפעותיהן של שלוש תכניות התערבות שונות לקידום קריאה בקרב תלמידי כיתות א.

מתוצאות המחקר עולה כי התלמידים שמוריהם השתתפו בתכנית התערבות, אשר כללה נוסף על נושא הקריאה גם הדרכה כיצד לשפר את איכות האינטראקציה ההוראתית, קיבלו את הציונים הגבוהים ביותר באבחון מורפולוגי, שגו פחות בקריאה, שטף הקריאה ורמת הבנת הנקרא שלהם היו טובים יותר בהשוואה לילדי שתי הקבוצות האחרות. חלק ניכר מהשונות המוסברת ברמת הקריאה של ילדים אלו נבע מאיכות ההתנהגות ההוראתית של מוריהם.

מרכיבים תרבותיים, רגשיים וקוגניטיביים

כדי להבין אינטראקציה בין מבוגר לבין ילד, במיוחד בין מחנכים וילדים, או מחנכים והורי הילדים, יש צורך להתייחס לשלושה מרכיבים עיקריים: המרכיב התרבותי, הרגשי והקוגניטיבי.



תרשים 1: מרכיבים מרכזיים שיש להתייחס אליהם במטרה לשפר איכות אינטראקציה עם ילדים.

מרכיבים רגשיים	מרכיבים קוגניטיביים בתיווך	מרכיבים תרבותיים וסביבתיים
קשר עין	מיקוד (כוונה והדדיות)	ערכים ותפיסות של הורים
סינכרוניזציה	משמעות	ומחנכים, עמדות לגבי גידול
קרבה פיזית	הרחבה	ילדים, מאפייני סביבת חיים,
סוג הרגש	תחושת יכולת	לדוגמה, מגורים בעיר, בכפר,
שרשרות תקשורת	ויסות התנהגות	כמות משחקים, גיוון, אוריינות
השמעת קולות מגע		בני הבית, רמת השיח במשפחה

מרכיבים תרבותיים-סביבתיים: לתרבות תפקיד מרכזי בחיי האדם. ההוויה התרבותית שבה חיים הורים ואנשי חינוך קובעת את תפיסת עולמם, את ערכיהם, את הפילוסופיה החינוכית שלהם, את הבנתם ואת תפיסתם לגבי תפקידם. כיצד הם תופסים את הדמות האידיאלית של ההורה, המורה והילד. כל אלו משפיעים על המטרות החינוכיות של הורים ומחנכים ומנחים את ההתנהגות התיווכית והיחס שלהם לילד.

כל ניסיון להתערבות חינוכית וטיפולית חייב לכלול התייחסות לעולם התרבותי של המשפחה ולסביבה החינוכית הרחבה של הילד, כולל הבית, המשפחה, המעון, הגן, בית הספר והקהילה.

קיימים מצבים שבהם מטרות חינוכיות מסוימות אינן תואמות את הציפיות ואת הצרכים של הורים וילדים שהרקע התרבותי שלהם שונה. המודעות לכך חשובה במיוחד בישראל שאוכלוסייתה מורכבת מפסיפס תרבותי מגוון ביותר.

דפוסי האינטראקציה של המבוגרים עם ילדים בגילים שונים נשענים על יסודות תרבותיים שהתגבשו במשך שנים רבות אך הם מושפעים גם מגישות חינוכיות אופנתיות. לדוגמה, בהשוואה שנערכה בין אימהות ממוצא מקסיקני לבין אימהות ממוצא אנגלי-אמריקאי, בהתייחס לפרופיל ההתנהגות ההוראתית שלהן (Moreno, 1991), נמצא כי בהתנהגותן של אימהות ממוצא אנגלי-אמריקאי נמצאה שכיחות גבוהה יותר של התנהגויות עידוד, הכוונה והדגמה, בהשוואה לאימהות ממוצא מקסיקני, וכי ההישגים הקוגניטיביים של ילדיהן היו גבוהים יותר.

דוגמה נוספת, באוניברסיטת אוסלו נצפו אימהות, סטודנטיות לפסיכולוגיה, אשר ישבו מאחורי גבו של תינוקן בשעת משחק עמו ולא התערבו או השתתפו במשחק. כאשר התבקשו להסביר את התנהגותן, אמרו אימהות אלו שהן מאמינות שיש לאפשר לילד חופש לבחור מה הוא רוצה לעשות וכיצד, ללא התערבות או הפרעה מצד המבוגר. המודל ההתנהגותי שהנחה אותן התבסס על האמונה שאימהות טובה מתבטאת באי התערבות מוחלטת, לכן, מתוך שאיפה להיות "אימהות טובות", הן לא נתנו לילדיהן כמעט כל תיווך (Klein, 1996).

גם למושגים הנכללים בהגדרת מטרות של תכניות חינוכיות עשויה להיות משמעות שונה בתרבויות שונות. לדוגמה, בתרבות המערבית רווחת יותר הדרישה שילד יבצע פעולות הדורשות "מאמץ מנטאלי" - יחזור ויספר דברים שחוה זה עתה (אף שהורה נכח במקום), יקרא לדברים בשם, יזהה דמויות, בעלי חיים או עצמים בתמונות, יקשר בין דברים ויפתור בעיות המצריכות חשיבה. לעומת זאת בתרבויות מסורתיות אחרות, סגנון זה של דרישה איננו מקובל מפני שאין בו תועלת מוחשית מיידית ואין מודעות ברורה לצורך לאמן את החשיבה של הילד. בתרבויות אלו האינטראקציה עם הילד מתנהלת בדרך כלל סביב תפקידים מעשיים שהילד נדרש למלא או בהקשר למטלות פיזיות שהילד מתבקש לבצע.

בעולם המערבי קיימת מודעות לחשיבות הרבה של המשחק להתפתחות הילד. בתרבויות אחרות משחק עם ילדים נועד בעיקר להנאה ואין מודעות לפוטנציאל הטמון בו לקידום הלמידה (קליין, 2008).

דוגמאות אלו ממחישות או ההתפתחות שלו. חשוב שו התרבותי המנחה את חשינו ההורים.

גורמים רגשיים וקוגניטיבי צעירים קשורות ומשולבו לדאוג לשיפור הקשר הרגש אחד בלי לתת את הדעת ו מומחים בתחומי התפתחו של קבלה, ניווחות ואהבו הילד.

גישת **MISC** (ive) Child את ההתייחסות לרגש ולר של הבעת רגשות חיוביים הילד, העברת משמעות שי מתן עידוד וויסות התנהג יחד עם זאת, לצורך הבו הקוגניטיביים במהלך ר לגורמים הרגשיים ולאחר והקוגניטיבית.

בעבר, אי אפשר היה לדב "רומנטי" ולא מדעי. בעו בעיקר בהתייחס למושגי החשיבות הרבה של הק ההשפעה ארוכת הטווח ו ליחסים בין-אישיים, ביי המודל המוצג מבוסס כ מבוססת על תיאוריית ה האינטליגנציה כיכולת ש מטרת גישת ה-MISC הי לזהות ולהבין את התהלי להתפתחות הילדים, לה גישת זו מייחסת חשיב **התפריט המנטאלי** החי

ס. ההוויה התרבותית שבה את הפילוסופיה החינוכית את הדמות האידיאלית של ול הורים ומחנכים ומנחים

זאת לעולם התרבותי של חה, המעון, הגן, בית הספר

את הציפיות ואת הצרכים חשובה במיוחד בישראל

ענים על יסודות תרבותיים נוכיות אופנתיות. לדוגמה, נ ממוצא אנגלי-אמריקאי, נמצא כי בהתנהגותן של התנהגויות עידוד, הכוונה זוגניטיביים של ילדיהן היו

יכולוגיה, אשר ישבו מאחורי וק. כאשר התבקשו להסביר לילד חופש לבחור מה הוא יל ההתנהגותי שהנחה אותן אוחלט, לכן, מתוך שאיפה (Klein, 199).

שויה להיות משמעות שונה רישה שילד יבצע פעולות (אף שהורה נכח במקום), ות, יקשר בין דברים ויפתור ת, סגנון זה של דרישה איננו ה לצורך לאמן את החשיבה כלל סביב תפקידים מעשיים לבצע.

התפתחות הילד. בתרבויות וטנציאל הטמון בו לקידום

דוגמאות אלו ממחישות את פוטנציאל ההשפעה הרבה של התרבות שבה גדל הילד על תהליך ההתפתחות שלו. חשוב שהמטפלים בילדים, בשלבי ההתפתחות השונים, יהיו מודעים לרקע התרבותי המנחה את חשיבתם, את עמדותיהם ואת התנהגותם והן לזה המנחה את התנהגות ההורים.

גורמים רגשיים וקוגניטיביים - ההתפתחות הרגשית וההתפתחות הקוגניטיבית של ילדים צעירים קשורות ומשולבות זו בזו ומשפיעות זו על זו. מערכת חינוך איכותית כוללת ניסיון לדאוג לשיפור הקשר הרגשי ולקידום החשיבה של הילד. ניסיון להתייחס רק לתחום התפתחות אחד בלי לתת את הדעת על התחום השני, אינו מספק.

מומחים בתחומי התפתחות שונים בגיל הרך מדגישים את הצורך לתת לילדים צעירים תחושה של קבלה, נינוחות ואהבה. אנשי חינוך מתמקדים בצורך לקדם את פוטנציאל הלמידה של הילד.

גישת **MISC** (More Intelligent and Socially Competent (sensitive) Child), מחברת את ההתייחסות לרגש ולחשיבה. על פי גישה זו, אינטראקציה איכותית כוללת את המרכיבים של הבעת רגשות חיוביים כלפי הילד והתנהגות הוראתית - תיווך, הכולל מיקוד הקשב של הילד, העברת משמעות של מה שהוא חווה בסביבה, הרחבה ויצירת קשרים בין חוויות שונות, מתן עידוד וויסות התנהגות.

יחד עם זאת, לצורך הבהרת החשיבות הרבה, הן של הגורמים הרגשיים והן של הגורמים הקוגניטיביים במהלך האינטראקציה עם הילד, יוצג בפרק זה מודל המתייחס תחילה לגורמים הרגשיים ולאחר מכן למרכיבי ההתנהגות ההוראתית הקשורים להתפתחות הרגשית והקוגניטיבית.

בעבר, אי אפשר היה לדבר מעל במה מדעית על נושא האהבה כיוון שהוא נחשב לנושא "רך", "רומנטי" ולא מדעי. בעשורים האחרונים נכנסה "האהבה" לזירה המדעית בתנופה אדירה, בעיקר בהתייחס למושג "Attachment" - **היקשרות**. קיימים ממצאים רבים המדגישים את החשיבות הרבה של הקשר הראשוני של תינוקות ופעוטות עם הדמות המטפלת בהם ועל ההשפעה ארוכת הטווח של קשר זה על עיצוב אישיותו של הילד, במיוחד בתחומים הקשורים ליחסים בין-אישיים, ביטחון עצמי והסתגלות חברתית וכללית.

המודל המוצג מבוסס כאמור על גישת ה-MISC, שממנה נגזרות תכניות שונות. גישה זו מבוססת על תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית והלמידה המתווכת. על פי תיאוריה זו, מוגדרת האינטליגנציה כיכולת של הפרט להשתמש בניסיונות העבר לצורך למידה עתידית.

מטרת גישת ה-MISC היא לעזור למטפלים בתינוקות ובילדים (הורים, מטפלות, גנות, מורים), לזהות ולהבין את התהליכים החברתיים, רגשיים והוראתיים, שבאמצעותם הם יכולים לתרום להתפתחות הילדים, להשפיע עליה ולשפר את איכות האינטראקציה בינם לבין הילדים.

גישת זו מייחסת חשיבות רבה למודעות המבוגרים המטפלים בילדים בגיל הרך למרכיבי **התפריט המנטאלי** החיוניים לילד לצורך התפתחותו.

כשם שאנו מבינים שיש פרוטאינים, מנילים, וי מאוזן המכיל מרכיבים שיפורט בהמשך) יחד ע הקוננטיבי, כפי שיפורט בערך שבו אנו חיים, עוד לנבא מה בדיוק יצטרך להצליח בלימודים או לדבר אחד ברור, הילד יצטרך שיהולו בסביבתו. תפקיד למידה יעלה בעתיד, כול שיחולל הבדלים בתפריי בתפריט המנטאלי שמק תקינה (הרחבה בנושא ז מודל ה-MISC ויש ונוי באתר ופיה ובישראל, וכן התפתחותיות שונות ועל כדי להסביר את המודל מעלה. אמנם יש מידה מתאימה במדויק לתהלי מגורמים רבים ומוביל י וחד עם זאת השימוש במ בתהליך ההתפתחות וה דוע כי הבסיס לכל הת המטפל בו. ואכן, שורשי הבסיסיים של אינטראי ההתפתחות של הילד, נ בחינת האי"ב של האו השמעת קולות המבטיא הילד תוד לקיחת תור שיתוף בשמחה על ידי מצד הילד ותגובה ליו

MISC More Intelligent and Socially Competent (Sensitive) Child



תרשים 2: תהליך ההתפתחות הרגשית והשכלית של ילדים בגיל הרך בהקשר לאיכות האינטראקציה עם המבוגר המטפל בהם © פרופ' פ. קליין

כשם שאנו מבינים שיש צורך להקפיד על כך שילד יקבל תזונה מתאימה ומאוזנת הכוללת פרוטאינים, מינרלים, ויטמינים וכדומה, כך יש מקום להקפיד שהילד יקבל תפריט מנטאלי מאוזן המכיל מרכיבים רגשיים (דוגמת מרכיבי האי"ב של האהבה והמסרים הבסיסיים, כפי שיפורט בהמשך) יחד עם מרכיבי התנהגות הוראתית של תיווך איכותי (הקשורים לתחום הקוגניטיבי, כפי שיפורט בהמשך). התפריט המנטאלי שהילד מקבל הוא מכריע להתפתחות. בעידן שבו אנו חיים, עידן של שינויים דרמטיים ומהירים בכל תחומי החיים, אין לנו אפשרות לנבא מה בדיוק יצטרך ילד לדעת או עם מה יצטרך להתמודד בעוד שנה או עשר שנים כדי להצליח בלימודים או להסתגל לחיים בחברה ובסביבה העתידית.

דבר אחד ברור, הילד יצטרך להתאים את עצמו ולהסתגל להרבה מאוד דברים חדשים ושינויים שיחולו בסביבתו. תפקיד המבוגר בסביבתו של הילד (הורים, מחנכים) הוא להכינו לקראת למידה יעילה בעתיד, כולל הסתגלות חברתית וגמישות שכלית כדי להכשירו לנצל הזדמנויות למידה בצורה הטובה ביותר.

קיימים הבדלים בתפריט המנטאלי שמקבלים ילדים בגילאים שונים וקיימים גם הבדלים בתפריט המנטאלי שמקבלים ילדים עם צרכים מיוחדים בהשוואה לילדים בעלי התפתחות תקינה (הרחבה בנושא זה בהמשך).

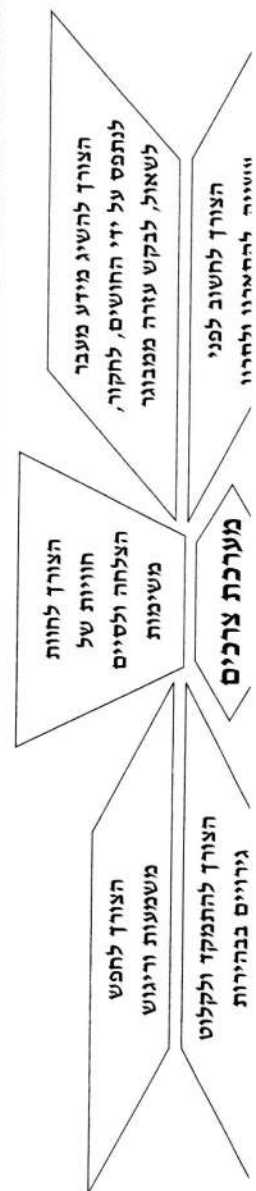
מודל ה-MISC יושם ונוסה בתרבויות שונות, בארצות הברית, בנורבגיה, בשבדיה, באינדונזיה, באתיופיה ובישראל, וכן עם אוכלוסיות ילדים בעלי התפתחות תקינה, עם ילדים עם בעיות התפתחותיות שונות ועם ילדים מחוננים (Klein, 1996).

כדי להסביר את המודל ניתן להתייחס למטפורה של עץ, המייצג צמיחה מהשורשים כלפי מעלה. אמנם יש מידה רבה של קביעות ויציבות במטפורה של עץ ולכן ייתכן שהיא איננה מתאימה במדויק לתהליך ההתפתחות וההשתנות של ילדים שהוא תהליך דינמי, גמיש, המורכב מגורמים רבים ומוביל לשינוי בתחומים שונים.

יחד עם זאת השימוש במטפורה של עץ מאפשר להבין את הכיוון הכללי של התהליכים החינוכיים בתהליך ההתפתחות והצמיחה ואת תפקיד המבוגר כאחראי לטיפול.

ידוע כי הבסיס לכל התפתחות אנושית הוא הקשר המיידני והעמוק בין התינוק לבין המבוגר המטפל בו. ואכן, שורשי העץ, כמטפורה לשורשי הטיפול בילד, מייצגים את המרכיבים הרגשיים הבסיסיים של אינטראקציה איכותית בין מבוגר לילד. למרכיבים אלו השפעה רבה על תהליך ההתפתחות של הילד, כולל השפעה על התפתחות המוח. מרכיבים רגשיים בסיסיים אלו הם בבחינת האי"ב של האהבה והם כוללים התנהגויות של קשר עין, קרבה פיזית, מגע, חיוך, השמעת קולות המבטאת רוך וחמימות רגשית, השמעת קולות בתגובה להשמעת קולות של הילד תוך לקיחת תור (מעין משחק "פינג-פונג" - פעם הילד ופעם המבוגר, כל אחד בתורו), שיתוף בשמחה על ידי השמעת קולות שמחה, רגישות והיענות לאיתותי הילד, זיהוי יוזמה מצד הילד ותגובה ליוזמה זו.

MISC More Intelligent and Socially Competent (Sensitive) Child



כדי לענות על השאלה האם קיימת אהבה באינטראקציה, יש לבחון באמצעות תצפיות, קיומם או אי קיומם של מרכיבי הא"ב של אהבה בין התינוק, הפעוט או הילד, לבין המבוגר המטפל בו. אמנם לא בכל קשר מבוגר-ילד נמצא תמיד את כל המרכיבים שהוזכרו, אך הימצאותם של רובם מעידה על קיומו של קשר רגשי חיובי בין המבוגר לילד. יחד עם זאת, יש להבין שביטויי אהבה הם גם תלויי תרבות. במחקרים שערכנו באפריקה (לדוגמה, באתיופיה, בזימבבואה ובאוגנדה), מצאנו שכיחות גבוהה מאוד של קרבה פיזית בין התינוקות לבין אמהותיהם או אחיהם הבוגרים, הנושאים על פי רוב את התינוק כשהוא קשור ביריעת בד אל גבם. במצב כזה אין קשר עין בין התינוקות לאלו הנושאים אותם, כמעט שלא קיים קשר קולי מילולי ביניהם (כך שגם לקיחת תור אינה מתפתחת), אלו קיימים בין התינוקות לבין ילדים אחרים בסביבה.

מרכיבים רגשיים אלו, הא"ב של האהבה, חשובים ביותר לתהליך ההתפתחות. כמו שורשי העץ, הם מהווים את הבסיס להתפתחות וללמידה. אך בסיס רגשי, חזק ואמיץ ככל שיהיה, איננו מספיק. אפשר לומר שהאהבה פותחת את הדלת ללמידה אך כדי שהלמידה תתרחש, יש צורך בגורמים נוספים, ביניהם יצירת גשר בין הבסיס הרגשי של הקשר מבוגר-ילד, לבין הבסיס הקוגניטיבי.

גשר זה "מותח" את האינטראקציה הרגשית החיובית לתהליך של תיווך, לאפשרויות להעביר לילד תחושות ומידע, ללמד אותו. גשר זה מהווה למעשה תשתית לאינטראקציה, להדדיות, לקשב משותף ולפעילות משותפת.

אם הילד והמבוגר אינם ממוקדים וקשובים לאותו הגירוי, אם לא קיימות הדדיות וסינכרוניזציה ביניהם, אזי גם אם המבוגר מביע רגשות חיוביים כלפי הילד, הילד לא יפנים ולא ילמד את מה שהמבוגר מנסה ללמד אותו. כאשר המרכיבים הרגשיים וה"גשר" של הדדיות, קשב משותף ופעילות משותפת, יציבים, הרי שהדרך לתהליך של תיווך ולמידה סלולה.

החלק השני במטפורה של העץ, בהמשך למרכיבים הרגשיים, לא"ב של האהבה המאפשרים קשב משותף, כולל שלושה מסרים חיוניים לשם יצירת פתיחות רגשית ומוכנות ללמוד מהסביבה וכולל גם מרכיבים בסיסיים של התנהגות הוראתית - תיווך.

המסרים הם: **אני אוהב אותך, אני איתך, כדאי לפעול.**

אני אוהב אותך - מסר זה נותן לילד את התחושה "אני נאהב" ויוצר את התשתית להערכה עצמית. "אני מישחו חשוב, אני שווה, אני לא "סתם", בניגוד לתחושה של "אני לא שווה, לאף אחד לא אכפת ממני, לא אוהבים אותי".

אני איתך - מסר זה אמור להעביר לילד תחושה של ביטחון. אני, המבוגר, נמצא כאן כבסיס ביטחון בשבילך. זה בסדר, אל תדאג, אני איתך. אתה יכול לצעוד קדימה, לגעת, לנסות, להעז, לחקור, לבדוק. לא יאונה לך כל רע, אני איתך, שומר עליך. מסר זה חשוב לכל ילד וילד, אך בהתייחס לילדים עם קשיים, מסר זה מקבל משמעות מיוחדת: אתה יכול לנסות. זה קשה, אבל אני אתמוך בך. אם תיפול, אני ארים אותך, אני איתך. אתה בטוח!

בגיל מוקדם מאוד מועבר מאוחר יותר, מסתפק היי מתקדם יותר, עם התפתו זקוק לכך שהמבוגר יהיה עליו, עצם הידיעה מספק **כדאי לפעול** - המסר של להשיג מטרות באמצעות לנגוע, למשוך, להשמיע כ ליוזמות של הילד, לפעיל "לא משנה מה אני עושה מסקנה כזו מעכבת את ו דברים, ובכך מגבילה או ילד זקוק למסרים בסיס ילדים המוגדרים כבעלי שונות, התנהגותם אינה ביותר כדי לשמור על ה שבריר של התנהגות מצ פעילותו ובעקבות זאת: למותר לציין שאין צורך אבל המבוגר צריך להיות **אני איתך, אתה בטוח** מנקודת מבט תקשורתית הבאים: קיומו של **רגש שרשרת התקשורת**. **רגש חיובי** - ברור שאד ילדים צריך ואפשר לבני של רגשות חיוביים וש באינטראקציות עם ילד קשרים חברתיים.

סינכרוניזציה - מידת ו השותפים לאינטראקציו כאשר המבוגר מודע ויי התנהגותו ואת תגובות כמו ריקוד טוב בין בני

באמצעות תצפיות, קיומם
הילד, לבין המבוגר המטפל
והזכרו, אך הימצאותם של
עם זאת, יש להבין שביטויי
מה, באתיפיה, בזימבואה
ינוקות לבין אמהותיהם או
ביריעת בד אל גבם. במצב
לא קיים קשר קולי מילולי
ינוקות לבין ילדים אחרים

ההתפתחות. כמו שורשי
שי, חזק ואמיץ ככל שיהיה,
אך כדי שהלמידה תתרחש,
של הקשר מבוגר-ילד, לבין

תיווך, לאפשרויות להעביר
לאינטראקציה, להדדיות,

ימות הדדיות וסינכרוניזציה
לד לא יפנים ולא ילמד את
ר" של הדדיות, קשב משותף
ה סלולה.

"ב של האהבה המאפשרים
ית ומוכנות ללמוד מהסביבה

יצר את התשתית להערכה
ושה של "אני לא שווה, לאף

המבוגר, נמצא כאן כבסיס
קדימה, לגעת, לנסות, להעז,
זה חשוב לכל ילד וילד, אך
אתה יכול לנסות. זה קשה,
ב בטוח!

בגיל מוקדם מאוד מועבר מסר זה באופן פיזי מוחשי בעצם הימצאותו של המבוגר סמוך לילד.
מאוחר יותר, מסתפק הילד במבט, בקשר עין, כדי להרגיש שהמבוגר איתו, שהוא בטוח. בגיל
מתקדם יותר, עם התפתחות הייצוגיות והחשיבה, מיוצג מסר זה במוחו של הילד והוא אינו
זקוק לכך שהמבוגר יהיה נוכח באופן פיזי קרוב אליו כדי שיחוש שהוא בטוח ושמישהו שומר
עליו, עצם הידיעה מספקת אותו.

כדאי לפעול - המסר של כדאיות לפעול הוא מסר הקשור בעידוד לפעולה. שווה לפעול, אפשר
להשיג מטרות באמצעות עשייה. אם אפעל, משהו מעניין, חשוב, רצוי, יקרה בסביבה. כדאי
לנגוע, למשוך, להשמיע קול, כיוון שבעקבות זאת מישהו יגיב אליי. כאשר אין תגובה עקבית
ליוזמות של הילד, לפעילויותיו, לקולות שהוא משמיע. הוא יכול להסיק שלא כדאי לפעול כי
"לא משנה מה אני עושה, דבר לא יקרה. אף אחד ממילא לא שם לב אליי ולא מגיב".

מסקנה כזו מעכבת את הפוטנציאל ההתפתחותי של הילד, גורמת לו להימנע מלפעול ולעשות
דברים, ובכך מגבילה את יכולתו ללמוד מעשייה ולקבל תחושת יכולת.

ילד זקוק למסרים בסיסיים אלו גם באופן מילולי וגם באופן פיזי. הדבר חשוב במיוחד לגבי
ילדים המוגדרים כבעלי צרכים מיוחדים בגלל מגוון הקשיים שלהם. קשה להם לבצע פעולות
שונות, התנהגותם אינה זורמת ויכולה להיות איטית מאוד. התגובות של הסביבה חשובה
ביותר כדי לשמור על המוטיבציה של הילד להמשיך לפעול. מודעות המבוגר ותגובתו לכל
שבריר של התנהגות מצד הילד, לכל ניצני יוזמה שלו, עשויות לעודד או לדכא את המשך
פעילותו ובעקבות זאת את המשך התפתחותו.

למותר לציין שאין צורך ואף בלתי אפשרי לבטא בכל אינטראקציה את כל המסרים הנ"ל,
אבל המבוגר צריך להיות מודע לכך שחשוב שהילד יקבל מסרים אלו של: **אני אוהב אותך,**
אני איתך, אתה בטוח וכדאי לפעול, באופן עקבי.

מנקודת מבט תקשורתית, כדי לקיים אינטראקציה איכותית, יש להתייחס לשלושת המאפיינים
הבאים: קיומו של **רגש חיובי, מידת הסינכרוניזציה בין הפרטנרים באינטראקציה ואורך**
שרשרות התקשורת.

רגש חיובי - ברור שאדם אינו יכול להיות תמיד שמח וטוב לב ולא בכל אינטראקציה עם
ילדים צריך ואפשר לבטא רק שמחה וצהלה. ילדים בתהליך ההתפתחות נפגשים עם מגוון
של רגשות חיוביים ושליליים, אולם חשוב שהביטוי של רגשות חיוביים יהיה הדומיננטי
באינטראקציות עם ילדים. ללא רגשות חיוביים אין פניות נפשית ללמידה ופתיחות ליצירת
קשרים חברתיים.

סינכרוניזציה - מידת הסינכרוניזציה פירושה מידת ההתאמה והתזמון של התנהגויות שני
השותפים לאינטראקציה (כלומר המבוגר והילד). התאמה בזמן ובעשייה. התאמה כזו מתרחשת
כאשר המבוגר מודע ו"קורא" את התנהגות הילד, את הבעות פניו, את שפת גופו ומתאים את
התנהגותו ואת תגובותיו לאלו של הילד. סינכרוניזציה טובה מאפשרת אינטראקציה שהיא
כמו ריקוד טוב בין בני זוג המאומנים לרקוד יחד.



שרשרות תקשורת - שרשרות תקשורת נוצרות כאשר אחד השותפים לאינטראקציה יוזם תקשורת, חברו מגיב אליו, הוא מגיב בחזרה לחברו וחוזר חלילה. אפשר להתייחס לכך כאל משחק פינג-פונג שבו כדור התקשורת מועבר מאחד לשני. שרשרות תקשורת יכולות להיות מילוליות ובלתי מילוליות. עבור תינוקות שעדיין אינם מדברים, שרשרת התקשורת יכולה לכלול חיוכים, השמעת קולות, קשר עין בין התינוק לבין המטפל וביטויי שמחה הדדיים. שרשרות תקשורת חיוניות ליצירה של תקשורת בין-אישית מורחבת ומעשירה, נותנות לילד תחושה שנענים ליוזמות התקשורת שלו ומסייעות בבניית תבניות של תקשורת איכותית באינטראקציות עתידיות.

בתפריט המנטאלי שילד מקבל יש צורך שיימצאו שרשרות תקשורת ארוכות המכילות מגוון התנהגויות תיווך.

נוסף על שורשי האהבה, למסרים הבסיסיים ולמאפיינים התקשורתיים שהוזכרו לעיל, כוללת המטפורה של העץ את הגזע, את המאפיינים העיקריים של התנהגות הוראתית - תיווך.

ילדים לומדים גם ללא ליווי של מבוגר. הם מתנסים בחוויות חושיות מסוגים שונים. הם רואים, שומעים, ממששים, נוגעים, טועמים וכדומה. אלא שחוויות אלו אינן מסבירות את השונות ההתפתחותית בקרב ילדים. שונות זו מוסברת טוב יותר בעזרת מדדים של איכות התיווך באינטראקציה בין המבוגר לילד, שאליה הם נחשפים ושאותה הם חווים.

תיווך משמעו התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לילד מידע או מסר כלשהו, למקד את תשומת לבו, להסביר לו, להבהיר לו קשרים, להקנות לו מושגים ועקרונות, לשתפו בחוויות רגשיות, לפתח אצלו ערכים, השקפת עולם וכדומה. תהליך התיווך חייב להיות דינמי, משתנה מרגע לרגע כדי להתאים לילד ויחד עם זאת, עקבי בניסיון להגיע למטרות חינוכיות חשובות וארוכות טווח. **ההתאמה** היא אחד המאפיינים העיקריים המייחדים את תהליך התיווך.

המבוגר בתהליך זה פועל באופן מודע כדי להתאים את תכניתו החינוכית לילד, לגילו, ליכולותיו, להתעניינותיו, לרמת הפעילות שלו, למצב הערנות שלו, לטווח הקשב ולמשתנים נוספים שהוא לומד עליהם מתוך התנהגות הילד במהלך האינטראקציה עמו. התאמה זו מתאפשרת בעקבות היכרות מקיפה וארוכה עם הילד. אחד הסממנים של איכות התיווך הוא מידת ההתאמה המושגת באינטראקציה בין המבוגר לבין הילד. התאמה זו משתקפת בקשב הדדי, ברגישות ובהיענות, באורכן ובמורכבותן של שרשרות התקשורת בין השותפים לאינטראקציה. התיווך של המבוגר הוא אפוא חלק מהותי מחיי הילדים במסגרת התרבות שבה הם חיים, והוא ערוץ עיקרי בתהליך ההתפתחות הרגשית, החברות, הלמידה וההתפתחות הקוגניטיבית שלהם.

בטבלה 1 מוצגים תהליכי חשיבה בהקשר להתנהגות הוראתית - תיווך.

טבלה 1: השפעות פוטנציאליות של תיווך על תהליכי קלט, עיבוד וביטוי בחשיבה

תהליכי חשיבה	תהליכים קוגניטיביים המושפעים מהלמידה המתווכת בגיל הרך	תהליכים קוגניטיביים לקויים כתוצאה מחסך בלמידה מתווכת
קלט	מיקוד התפיסה. ארגון התפיסה. התנהגות של חיפוש מתוכנן. הכרת מושגים. התמצאות במרחב ובזמן. הצורך בדיוק בתפיסה. צורך בתשומת לב לפרטים ובדיוק. שימוש בד בבד בשני מקורות מידע (או יותר).	תפיסה מטושטשת. התנהגות של סריקה או חיפוש בלתי מתוכנן, אימפולסיבי ובלתי שיטתי. היעדר או ליקוי בכלים לשוניים ברמת הקלט ובמושגים המשפיעים על ההבחנה. היעדר או ליקוי בהתמצאות בממד הזמן והמרחב. היעדר או ליקוי בצורך לדיוק ולאיסוף נתונים. היעדר או ליקוי ביכולת לשקול בו זמנית שני מקורות מידע, המשתקף בטיפול בנתונים בצורה מקוטעת ולא כיחידה של עובדות מאורגנות.
עיבוד	הכרה בבעיה והגדרתה. הצורך למיין רמזים. התנהגות השוואתית ספונטנית. התנהגות מסכמת. הצורך לתכנן לפני הפעולה, כלומר לשקול פתרונות אפשריים לפני מתן תגובה. חיפוש אחר הוכחות לוגיות. הצורך לחפש הכללות. הבנה ויישום של קשרים.	יכולת לקויה לחוות ולהגדיר את קיומה של בעיה ממשית. היעדר יכולת לברור בין רמזים רלוונטיים ובלתי רלוונטיים בעת הגדרת הבעיה (הבחנה בין עיקר לטפל). היעדר התנהגות השוואתית ספונטנית, או הגבלת התנהגות זו לתחום מצומצם של צרכים. היעדר או ליקוי בצורך בהתנהגות מסכמת. היעדר או ליקוי בהתנהגות מתכננת. היעדר או צמצום בחשיבה היקשית-היפותטית.

תהליכים המושפעים המתווכת	תהליכי חשיבה
הצורך לזכ מהעבר ולה עתידיות. הפנמת הר תחליפים ממשית). מרחב פסי הצורך לה ולהשיגו הצורך לה משמעותי להשקיע ו הצורך לר שהחושיק עוד מידע הצורך לנ הצורך לו האנרגיה נתונה.	עיבוד
הצורך ב ובתקשור (תקשורר הבנת שי תכנון לפ הנחיה ח	ביטוי

, עיבוד וביטוי בחשיבה

**ליים לקויים כתוצאה
זכות**

ה או חיפוש בלתי
זי ובלתי שיטתי.
לים לשוניים ברמת
משפיעים על ההבחנה.
זתמצאות בממד הזמן

נורך לדיוק ולאיסוף

כולת לשקול בו זמנית
המשתקף בטיפול
זוטעת ולא כיחידה של

ז ולהגדיר את קיומה של

ר בין רמזים רלוונטיים
עת הגדרת הבעיה
(לטפל).

שוואתית ספונטנית, או
ו לתחום מצומצם של

צורך בהתנהגות מסכמת.
התנהגות מתכנתת.
בחשיבה היקשית-

תהליכים קוגניטיביים לקויים כתוצאה מחסך בלמידה מתווכת	תהליכים קוגניטיביים המושפעים מהלמידה המתווכת בגיל הרך	תהליכי חשיבה
<p>היעדר או ליקוי באסטרטגיות לבדיקת השערות. חוסר עיבוד של חומר בגלל היעדרם של המושגים הדרושים באוצר המילים של היחיד. צרות השדה השכלי. תפיסה אפיזודית של המציאות.</p>	<p>הצורך לזכור ולקשר מידע מהעבר ולחזות התנסויות עתידיות. הפנמת התנהגות (יצירת תחליפים לפעולה מוטורית ממשית). מרחב פסיכולוגי רחב. הצורך להבהיר יעדים ולהשיג תת יעדים. הצורך לחפש התנסויות משמעותיות חדשות והצורך להשקיע בהן במרץ. הצורך להגיע מעבר למה שהחושים קולטים, לחפש עוד מידע באמצעות חקירה. הצורך לפעול בקצב מתאים. הצורך לווסת את רמת האנרגיה המושקעת במטלה נתונה.</p>	<p>עיבוד</p>
<p>היעדר או ליקוי בצורך בדיוק בתקשורת עם הזולת (אופנויות תקשורת אגוצנטרית). חסימה בשטף התגובות ובתקשורת. תגובות של ניסוי וטעייה. ליקוי בהעברה חזותית. היעדר או ליקוי בכלים מילוליים למסירת תגובות מעובדות כראוי. התנהגות של מתן פורקן אימפולסיבי, המשפיעה על אופיו של התהליך התקשורתי הבין-אישי.</p>	<p>הצורך בדיוק בהבעה ובתקשורת עם הזולת (תקשורת לא אגוצנטרית). הבנת שטף תגובות. תכנון לפני תגובה. הנחיה חזותית.</p>	<p>ביטוי</p>

איתות התנהגותי והיכולות: זיווך באינטראקציה בין מבוגרים לבין ילדים

התיווך כולל תהליכים בסיסיים, שהעיקריים שבהם הם מיקוד, ריגוש, הרחבה, ויסות התנהגות, עידוד ומתן תחושת יכולת.

מיקוד - ניסיונות המבוגר למקד את תשומת לבו של הילד לגירוי ספציפי בסביבתו. כדי להשיג מיקוד, צריכה להתקיים הדדיות בין הילד לבין המבוגר, הילד צריך להיענות לניסיונות המבוגר למקד אותו, להגיב אליו. המבוגר מצידו צריך להתחשב בילד, ברצונותיו, בתחומי התעניינותו, ברמת התפתחותו, במידת הערנות שלו וכדומה כדי ששניהם יגיעו למצב של קשב הדדי. מיקוד הוא תהליך מודע ופעיל המושפע ממודעות המבוגר (הורה או מורה) לצורך לבצע פעולות מסוימות כדי להבטיח שהילד יוכל לראות, לשמוע, להריח, לגעת, לטעום או לחוש דברים המצויים בסביבה שאותם הוא רוצה להציג לפניו, ומודעותו לכך שיש לפעול כדי לארגן את הסביבה במטרה להתאימה לילד. מודעות זו מובילה את המבוגר לנקוט בפעילויות שונות ומגוונות לצורך **מיקוד**, כמו הזזת גירויים לא רלוונטיים והדגשת הגירוי הרלוונטי, הגברת קול, החלשה, האטה או חזרה על מילים כדי להבטיח שהילד אכן ישמע. המכנה המשותף לכל ההתנהגויות האלה הוא המאמץ להבטיח שהילד חווה את אשר המבוגר התכוון שיחווה. בתהליך המיקוד המבוגר מנסה למשוך את תשומת לבו של הילד.

מודעותו של המבוגר לצורך לבדוק את מידת ההתאמה של התנהגותו לצרכים וליכולות של הילד (האם הילד אכן רואה, שומע, מריח או חש את החוויות המוצגות לפניו), מגבירה את הרגישות כלפי הילד ואת היכולת לקרוא את מסריו המילוליים והבלתי מילוליים ולהיענות להם. התנהגויות אלה גם מגדילות את הסיכוי שהילד אכן יחווה את החוויות המיוחדות של התיווך. על סמך תגובות הילד, המבוגר "מתקן" את התנהגותו כדי להתאימה לצורכי הילד ברגע נתון. התנהגויות אלו מטפחות אצל הילד את ההרגשה ששמים לב אליו, נענים לו ולצרכים שלו.

תהליך התיווך יכול לכלול גם מצב שבו המבוגר דורש מהילד מיקוד. לדוגמה, "תראה לי באצבע איפה הציפור", או דרישה מהילד להבהיר באופן מילולי למה בדיוק הוא מתכוון. לדוגמה, כשהילד אומר: "הייתי שמה" או "לקחתי משם", הדרישה למיקוד תהיה: "איפה שמה?" או "מאיפה בדיוק?" וכדומה.

תהליך ההתאמה בין היכולת והעניין של הילד לבין המטרה התיווכית של המבוגר פשוט יותר כאשר המבוגר מתווך בתגובה ליוזמות הילד, למשל, כאשר הילד מביט על חפץ מסוים, המבוגר שם לב לכך, מקרב את החפץ אל הילד ומתייחס הן לחפץ והן לילד.

חוויות חוזרות ונשנות, שבהן המבוגר ממקד את הילד, מעודדות צורך לראות, לשמוע, לחוש דברים בצורה ברורה ומדויקת. הצורך לבהירות בתפיסה עומד מאחורי הצורך להתאמץ כדי לוודא שדברים שנראים לעין או נשמעים לאוזן אכן ברורים לפרט.

בעקבות תיווך למיקוד, מתפתחות מיומנויות קוגניטיביות, כמו היכולת להתייחס לדברים בצורה ממוקדת ולא בצורה מעורפלת, היכולת להתייחס לעיקר ולא לטפל, "לדלות" את הדמות מתוך הרקע.

ריגוש - העולם הסובב אות המבוגר) באמצעות החושי משמעות לחוויות הנתפסות להתפעל מדברים הקיימים המבוגר, באמצעות תיווך מעניק לאנשים, לאירועים משמעות מעבר למה שהוא משמעות או כאלה הגורמי להיות חלק מהרפרטואר הסיבתי, היכרות עם הח לילד התלהבות או עניין מילוליות ובלתי מילוליות של צלילים, מילים, חזרה באמצעות הסבר מילולי, כלנית יפהייה", "השוק וכדומה. הריגוש חיוני גם למתוח ולהחזיק את תשו התנהגות תיווכית של רי ושיקוף רגשות. דיבור זה יכול להרגיש כעס, פחד, יבין את רגשותיו, לא ידן שהובילו לרגשות אלו. התייחסות לרגשות של ו קשרים בין מה שקרה לו לפיתוח מודעות לרגשות מסר של אופטימיות. לז תחזור", או "כואב לך, המסר המתווך לילד הו לאהוב את כל הילדים. רגשות של אחרים, לתו תיווך כזה מפתח רגישו בהם ולהתנהג בהתאם גם שיום חפצים או איר התפיסית. המבוגר יכ מי (הילד) אתה אוהב?

גוש, הרחבה, ויסות התנהגות,

גירוי ספציפי בסביבתו. כדי זילד צריך להיענות לניסיונות וב בילד, ברצונותיו, בתחומי ששניהם יגיעו למצב של קשב (הורה או מורה) לצורך לבצע זריחה, לגעת, לטעום או לחוש תו לכך שיש לפעול כדי לארגן בוגר לנקוט בפעילויות שונות שת הגירוי הרלוונטי, הגברת אכן ישמע: המכנה המשותף אשר המבוגר התכוון שיחווה.

ד:

נהגותו לצרכים וליכולות של המוצגות לפניו, מגבירה את ך והבלתי מילוליים ולהיענות חווה את החוויות המיוחדות הגותו כדי להתאימה לצרכי שה ששמים לב אליו, נענים לו

וד. לדוגמה, "תראה לי באצבע בדיוק הוא מתכוון. לדוגמה, קוד תהיה: "איפה שמה?" או

יווכית של המבוגר פשוט יותר מביט על חפץ מסוים, המבוגר לילד.

ית צורך לראות, לשמוע, לחוש מאחורי הצורך להתאמץ כדי צרט.

מו היכולת להתייחס לדברים יקר ולא לטפל, "לדלות" את

ריגוש - העולם הסובב אותנו מלא באנשים, בחפצים ובאירועים. את כל אלו תופס הילד (וגם המבוגר) באמצעות החושים. זוהי למידה ישירה, אולם למידה זו אינה מספקת כדי להעניק משמעות לחוויות הנתפסות על ידי החושים. ככל שהדבר יישמע מוזר, אדם צריך ללמוד להתפעל מדברים הקיימים ומתרחשים בסביבתו. תיווך של ריגוש, מטרתו העברת משמעות. המבוגר, באמצעות תיווך של ריגוש, משתף את הילד ברגשותיו, בהתלהבותו ובמשמעות שהוא מעניק לאנשים, לאירועים ולחפצים בסביבה. באמצעות תיווך הילד לומד שלדברים שונים יש משמעות מעבר למה שהוא קולט דרך החושים. הוא מבין שיש אנשים, חפצים, אירועים בעלי משמעות או כאלה הגורמים להתרגשות, להתפעלות. כדי להעביר תחושות אלה, הן חייבות להיות חלק מהרפרטואר הרגשי-שכלי של המתווך. מבוגרים, הורים או מורים, החסרים מודעות סביבתית, היכרות עם החי, הצומח או ידע בסיסי תרבותי, יתקשו לתווך משמעות ולהעביר לילד התלהבות או עניין במרכיבים שונים של סביבתם. התנהגויות של ריגוש יכולות להיות מילוליות ובלתי מילוליות, כמו שינויים בטון הדיבור, בקצב, השתתקות פתאומית, הדגשה של צלילים, מילים, חזרה עליהן, שימוש בתנועות גוף, בהבעות פנים ועוד. אפשר להביע ריגוש באמצעות הסבר מילולי, לדוגמה, "הגביע הזה מאוד יקר לי, הוא היה הגביע של סבא", "הנה כלנית יפהפייה", "השוקולד הלבן כל כך טעים", "הסיפור על כיפה אדומה ממש מעניין" וכדומה. הריגוש חיוני גם כדי לשמר את הקשב שהושג בתהליך המיקוד, להגביר את העניין, למתוח ולהחזיק את תשומת לבו של הילד ולאפשר את המשך התיווך.

התנהגות תיווכית של ריגוש כוללת גם הבעת רגשות כלפי הילד עצמו וכן דיבור על רגשות ושיקוף רגשות. דיבור זה חשוב כדי שהילד יבין מה הוא חווה מבחינה רגשית. ילד בגיל הרך יכול להרגיש כעס, פחד, שמחה, אבל אם רגשות אלו לא ילוו בתיווך, ייתכן שהילד לא בדיוק יבין את רגשותיו, לא ידע לזהותם בשם וייתכן שלא יקשר בין מה שהוא מרגיש לבין הסיבות שהובילו לרגשות אלו.

התייחסות לרגשות של הילד, ביטויי אמפתיה כלפי הילד וכלפי אחרים, שיום רגשות, יצירת קשרים בין מה שקרה לפני, כלומר הסיבה לרגש, ואפשרויות לשפר או לשנות רגשות, תורמים לפיתוח מודעות לרגשות הפרט ואמפתיה כלפי אחרים. התייחסות לרגשות עשויה גם להעביר מסר של אופטימיות. לדוגמה, "עכשיו אתה כועס כי אימא הלכה, אבל כשנגמור לאכול היא תחזור", או "כואב לך, אתה עצוב, קיבלת מכה, נשים משחה ועוד מעט זה יעבור ולא יכאב", המסר המתווך לילד הוא מסר של אופטימיות, "יהיה טוב", או "בגן שלנו אנחנו משתדלים לאהוב את כל הילדים. מאוד נעים להרגיש שאוהבים אותנו" וכדומה. חשוב גם לשקף לילד רגשות של אחרים, לתווך לו מה משמעותן הרגשית של הבעות פנים שונות, של שפת גוף. תיווך כזה מפתח רגישות כלפי הזולת, יכולת "לקרוא" את רגשותיו של ילד אחר, להתחשב בהם ולהתנהג בהתאם.

גם שיום חפצים או אירועים שונים מהווה חלק מתהליך הריגוש. שיום מוסיף משמעות לחוויה התפיסתית. המבוגר יכול גם לדרוש מהילד תיווך משמעות, כמו "איך קוראים ל...?" או "את מי (הילד) אתה אוהב?".

חשיפה להתנהגויות תיווך של ריגוש עשויה לתרום לפיתוח הצורך לחפש משמעות בחוויות שהוא חווה, רואה, שומע, חש בסביבתו.

הרחבה - התנהגות הוראתית של הרחבה מתרחשת כאשר המבוגר "מותח" את חוויותיו ואת התנסויותיו של הילד מעבר ל"כאן ועכשיו". ההרחבה כוללת מתן הסברים, השוואות, התייחסות לקשרים בין תופעות, קשרים בין עבר, הווה ועתיד, קשרים סיבתיים, הצגת רצפים ועוד. לדוגמה, כשאימא או מטפלת מאכילות את הילד, מטרתן היא לספק צורך בסיסי של האכלה. אך הן יכולות "למתוח" סיטואציה זו ולנצל אותה כדי לתווך לילד הרחבה. הן יכולות להסביר לו על המזון שאותו הוא אוכל, להשוות בין הצבעים השונים של הירקות, להתייחס לסוגי המזון ועוד (בהתאמה לילד). דרישה להרחבה מצד המבוגר תבטא לדוגמה בשאלה המכוונת את הילד לעשות הכללה, "איך קוראים לתפוזים, לאשכוליות ולקלמנטינות ביחד?" בשאלה המכוונת להבהיר תהליך של סיבה ותוצאה, כמו "איך אתה יודע שעוד מעט ירד גשם?"; בהתייחסות למושגים אבסטרקטיים, "איך אתה יודע שדני אוהב אותך?" וכדומה.

באמצעות תהליכי הרחבה, מסייע המבוגר לילד לקשר את החוויות המיידיות שהוא חווה עם חוויות אחרות שאותן חווה בעבר או יחווה בעתיד. ההרחבה יוצרת ציפייה למידע מעניין, חשוב ושימושי מעבר לנתפס ישירות על ידי החושים ומעודדת את הילד להסתייע במבוגר כמקור למידע נוסף. לדעת וויט ועמיתיו (White, Kaban & Attanucci, 1979), אחד הקריטריונים המבדילים בין ילדים מצליחים לבין ילדים אחרים הוא העובדה שהילדים המצליחים יודעים לבקש ולהשיג את תשומת לבו של המבוגר ואת עזרתו.

ההרחבה מפתחת אצל הילד צורך ורצון לחקור, להבין קשרים בין תופעות, לחפש מידע נוסף ללכת מעבר לכאן ועכשיו ותורמת לפיתוחן של יכולות קוגניטיביות שונות כמו הכללה, המשגה, הסקת מסקנות, השוואה, הבנת תהליכי סיבה ותוצאה וכדומה.

עידוד ומתן תחושת יכולת - תיווך עידוד ומתן תחושת יכולת מעבירים לילד את התחושה שפעילותו מוצלחת. המבוגר ממקד את תשומת לבו של הילד לכך שעשה דבר נכון, יפה וטוב, מבהיר לו את מרכיבי ההצלחה ואת גורמיה. כשהמבוגר מגיב "נהדר" או "יופי" בלבד, ייתכן שתגובה כזו מעודדת את הילד, אך השפעתו של עידוד זה היא מוגבלת.

כדי שהילד ידע במה הוא הצליח, מהם מרכיבי ההתנהגות אשר הובילו להצלחתו ומה יגרום לו להצליח גם בעתיד, יש צורך בתיווך מפורט יותר. המבוגר המתווך תחושת יכולת, מתייחס למרכיבי ההתנהגות אשר הביאו להצלחה: "אתה אוכל כל כך יפה, אתה נזהר לא לפזר את הפירורים, כל הכבוד", ומתייחס גם למקומה של אותה הצלחה ביחס להישגיו הקודמים של הילד ולהתנהגויות בעתיד, לדוגמה, "ציירת ציור כל כך יפה! השתמשת בהרבה צבעים, אתה זוכר שבציור אתמול השתמשת רק בצבע אחד", או: "כל הכבוד! הצלחת להדביק כל כך יפה את כל המדבקות הגדולות. עכשיו נלמד להדביק גם את הקטנות". המבוגר מתווך לילד שהוא בדרך הנכונה, שהוא מתקדם ומצליח. לעתים ייתכן שההצלחה היא חלקית ושהביצוע של

הילד עדיין איננו מושלם, מעודדת את הילד, מעניקו בעתיד לקראת הצלחות נוצרות, "תיאבון" להמשיך ולסבול מחוסר מוטיבציה ומלווים בהסבר, מנבאים

ויסות התנהגות - תיווך

התנהגות לעשייה יעילה. המודעות לכך שכדאי לעיתים לבני פעולה לצורך להתאים את התגובה לו על מנת להעביר למוד תיווך של ויסות התנהגות השונים ולבחור את הדרך "תראה, נחזיק קודם בשלום, כיצד להשלים תצריף" של אף, בוא נחפש את יושבים את הקובייה בזו התנהגות מפתחים צורך לילדים אלו יש סיכוי היכולת לוויסות התנהגות הקוגניטיבית והחברתית

ך לחפש משמעות בחוויות

"מותח" את חוויותיו ואת ברים, השוואות, התייחסות הצגת רצפים ועוד. לדוגמה, בסיסי של האכלה. אך הן הן יכולות להסביר לו על להתייחס לסוגי המזון ועוד בשאלה המכוונת את הילד ביחד?"; בשאלה המכוונת ט ירד גשם?"; בהתייחסות מה.

המיידיות שהוא חווה עם ייפיייה למידע מעניין, חשוב להסתייע במבוגר כמקור (Whit), אחד הקריטריונים הילדים המצליחים יודעים

תופעות, לחפש מידע נוסף שונות כמו הכללה, המשגה,

עבירים לילד את התחושה שעשה דבר נכון, יפה וטוב, ר" או "יופי" בלבד, ייתכן בלב.

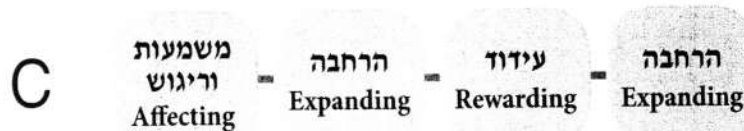
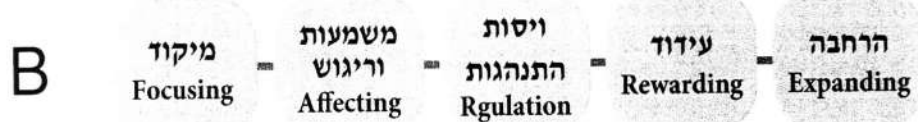
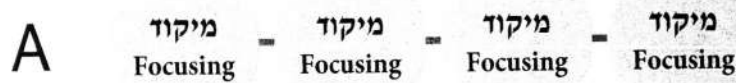
יבילו להצלתו ומה יגרום ון תחושת יכולת, מתייחס ה, אתה נזהר לא לפזר את חס להישגיו הקודמים של משת בהרבה צבעים, אתה צלחת להדביק כל כך יפה המבוגר מתווך לילד שהוא זיא חלקית ושהביצוע של

הילד עדיין איננו מושלם, אבל זו בכל זאת הצלחה ובעתיד יצליח יותר. התנהגות הוראתית כזו מעודדת את הילד, מעניקה לו תחושת הצלחה ושליטה במצב ובנוסף גם מכוונת את פעולתו בעתיד לקראת הצלחות נוספות. חוויות כאלה משפרות את רמת הפעילות של הילד ויוצרות צורך, "תיאבון" להמשיך ולהצליח. ילד שלא חווה את התחושה הנעימה המלווה הצלחה עלול לסבול מחוסר מוטיבציה להשקיע מאמץ כדי להצליח. חיזוק ועידוד הניתנים בתזמון מתאים ומלווים בהסבר, מנבאים תפקוד קוגניטיבי מוצלח של ילדים.

ויסות התנהגות - תיווך ויסות התנהגות נועד לסייע לילד לבצע מטלה ולפתח אסטרטגיות התנהגות לעשייה יעילה. ויסות התנהגות מעביר לילד את המסר "רגע חושבים", מפתח את המודעות לכך שכדאי לעצור ולחשוב לפני כל תגובה ופעולה. כדאי לבדוק לפני שפועלים, לתכנן שלבי פעולה לצורך פתרון בעיה או השגת מטרה, לשקול אפשרויות תגובה שונות כדי להתאים את התגובה לסביבה. מבוגר המתווך ויסות התנהגות מדבר אל הילד או מדגים לו על מנת להעביר למודעותו מידע על הפעילות ועל הדרך היעילה לבצע אותה. באמצעות תיווך של ויסות התנהגות מלמד המבוגר את הילד כיצד לבצע פעולה, להבחין בשלבי הפעולה השונים ולבחור את הדרך היעילה ביותר לביצועה. לדוגמה, מהם השלבים לקשירת שרוך נעל: "תראה, נחזיק קודם בשני הקצוות של השרוך. עכשיו נעביר קצה אחד מתחת ל... וכו', או כיצד להשלים תצריך (פאזל): "בוא נראה, האם הצבע הזה מתאים?" או "הנה יש פה ציור של אף, בוא נחפש את יתר חלקי הפנים... הנה עין, איפה נשים אותה? מתחת לפה?" וכו', או "תשים את הקובייה בזהירות כדי שהמגדל לא ייפול" וכו'. ילדים אשר זכו לתיווך של ויסות התנהגות מפתחים צורך ויכולת לחשוב לפני עשייה, לבדוק את הסביבה, להתארגן, לתכנן. לילדים אלו יש סיכוי לפתח התנהגות שקולה ולא אימפולסיבית בתחומי החיים השונים. היכולת לויסות התנהגות נמצאה כאחד הגורמים המנבאים בצורה טובה את יכולת הלמידה הקוגניטיבית והחברתית-רגשית של ילדים (Blair, 2002).

תבניות שונות של תיווך

תיווך יעיל יכול להופיע בתבניות שונות, ברצפים שונים. מיקוד, ריגוש והרחבה הם הבסיסיים ביותר מאחר שהצירוף שלהם פירושו שהמבוגר משך את תשומת הלב של הילד ודאג לכך שהילד ימשיך להתרכז באותו עניין באמצעות העברה של משמעות וריגוש בהקשר לאותו עניין, ובנוסף המבוגר מקשר בין חוויות שונות בעזרת הרחבה. באינטראקציה ממושכת בין מבוגר לבין ילד יש לצפות שהילד מקבל מרכיבים נוספים של תיווך כמו עידוד וויסות התנהגות. תרשים 3 מתאר תבניות שונות של תיווך לעומת גרייה (A).



תרשים 3: תבניות של תיווך וגרייה

שורה A מציגה רצף שה מיקוד ושוב מיקוד ללא תפיסת תשומת לב ללא שורות B ו-C מציגות א לראות רצף של מיקוד, רי תשומת לב הילד למטלה לגביהם. לאחר מכן עזר ביצוע, הסביר כיצד לבצ (עידוד) המלווה בהסבר שביצע בעבר, או שהתיי שורה D מייצגת דוגמה) ברצף עבור ילד עם צרכי אם התיווך היה ניתן בר היה מגיע למצב שבו יון השונים ולהעביר חלק מ הסבר, קישור בין סיבה של הילד (באמצעות קיו הגוף, הבעות פנים וכו')

לסיכום, כפי שהוזכר, קי של הילד. קשר זה הוסב נטיות התנהגותיות מסו מודל המטפורה של העץ לחפש דרכים כדי לראות את משמעותו, להתחקו לחוויות אחרות, והצורך ולהשלים מטלות. צרכי המכוון את הלמידה של התפיסה, לחפש משמעו קיימות תכניות לימוד ו רגשי ועוד. חלק מתכני "תיאבון" - צרכים ללמ

שורה A מציגה רצף שהוא למעשה גרייה בלבד, שכן נעשה בו מיקוד הקשב של הילד, שוב מיקוד ושוב מיקוד ללא ריגוש, ללא הרחבה וכו', כלומר תפיסת תשומת לבו של הילד, ושוב תפיסת תשומת לבו ללא שימוש מקדם בתשומת לב זו, בקשב זה.

שורות B ו-C מציגות אפשרויות תיווך שונות מתוך רבות נוספות. לדוגמה, בשורה B אפשר לראות רצף של מיקוד, ריגוש, ויסות התנהגות, עידוד והרחבה. כלומר, המבוגר המתווך תפס את תשומת לב הילד למטלה מסוימת (או לחפץ מסוים), העביר לו את משמעותם ואת תחושותיו לגביהם. לאחר מכן עזר לילד לבצע את המטלה על ידי ויסות התנהגות (הדגים, תכנן שלבי ביצוע, הסביר כיצד לבצע). לאחר שהילד ביצע את המטלה, המבוגר תיווך לו תחושת יכולת (עידוד) המלווה בהסבר מדוע הצליח, ואף הרחיב וקשר עבורו את המטלה עם מטלות אחרות שביצע בעבר, או שהתייחס להשלכות ולקשר של מטלה זו על חוויות ועל אירועים עתידיים. שורה D מייצגת דוגמה (אחת מיני רבות אחרות) למודל היכול להתאים להצגת מרכיבי התיווך ברצף עבור ילד עם צרכים מיוחדים (ולעתים גם עבור ילדים שהתפתחותם תקינה). במקרה זה אם התיווך היה ניתן ברצף כמו B ו-C, ייתכן שהילד היה מאבד את הקשב ואת הסבלנות ולא היה מגיע למצב שבו יוכל לקבל משמעות והרחבה, על כן נעשה ניסיון לחבר בין המרכיבים השונים ולהעביר חלק מהם בו זמנית תוך חפיפה. למשל להמשיך לתת תיווך של הרחבה (מתן הסבר, קישור בין סיבה ותוצאה, הצגת חוקיות וכדומה), תוך כדי ניסיון למקד את הקשב של הילד (באמצעות קירוב האובייקט שמדובר עליו לעבר הילד, הגברת קול הדיבור, הטיית הגוף, הבעות פנים וכו') וכן ביטויי רגש כלפי אותו אובייקט.

לסיכום, כפי שהוזכר, קיים קשר בין התנהגויות התיווך של המבוגר לבין תהליכים קוגניטיביים של הילד. קשר זה הוסבר על סמך התיאוריות של ויגוצקי ושל פוירשטיין כתוצר של הפנמת נטיות התנהגויות מסוימות ויצירת **צרכים** אצל הילד. צרכים אלו מיוצגים בחלקו העליון של מודל המטפורה של העץ, הכולל את הצורך לקבל מידע ברור ולא מעורפל דרך החושים, הצורך לחפש דרכים כדי לראות, לשמוע ולחוש בדיוק רב יותר, הצורך ליצור קשרים בין חוויות ולהבין את משמעותן, להתחקות אחר מידע נוסף כדי להרחיב את החוויה המיידית על ידי קישורה לחוויות אחרות, והצורך לווסת ולתכנן פעילות, להתמודד עם אתגרים בהצלחה, לפתור בעיות ולהשלים מטלות. צרכים אלה מוטמעים בעקבות חוויות חיוביות חוזרות ונשנות בחברת מבוגר, המכוון את הלמידה של הילד ולמעשה מסייע לו להפנים וליישם את מה שרכש, לשפר את דיוק התפיסה, לחפש משמעות והרחבה של חוויות, לווסת התנהגות ולחוש תחושות יכולת. קיימות תכניות לימוד והעשרה רבות שמטרתן שיפור יכולות חברתיות, פיתוח שפה, פיתוח רגשי ועוד. חלק מתכניות אלו טובות וחשובות. המודל שהוצג בפרק זה מתמקד ביצירת "תיאבון" - צרכים ללמידה, המניעים את תהליך הלמידה וההתפתחות של הילד.

יש והרחבה הם הבסיסיים
ב של הילד ודאג לכך שהילד
הקשר לאותו עניין, ובנוסף
מושכת בין מבוגר לבין ילד
יסות התנהגות.

A מיקוד
Focusing

B מיקוד
Focusing

C משמעות
וריגוש
Affecting

D ריגוש
Rewar

המודל התיווכי שהוצג אינו מתייחס לתכנים המועברים לילד, כי אם, ובעיקר, לאופן שבו הם מועברים. כלומר, בעיקר ל"איך" ופחות ל"מה".

כל זאת בקונטקסט זהיר של מודעות להבדלים בין-תרבותיים ולמשתמע מהם לגבי מטרות בגידול ילדים ודרכי הטיפול בהם, הקיימים בתרבויות שונות, ומודעות לילד המסוים שאיתו אנחנו בקשר.

תיווך יעיל באינטראקציה מבוגר-ילד מוגדר כתהליך המחייב את האדם הנמצא באינטראקציה עם הילד להתאים את הסביבה ואת הפעילות להתנהגות העכשווית של הילד, לרמת יכולותיו ולנושאי התעניינותו, להתייחס לרגשות ולכוון את תהליך הלמידה לקראת הגשמתן של מטרות חינוכיות ארוכות טווח.

אוריינות האינטראקציה

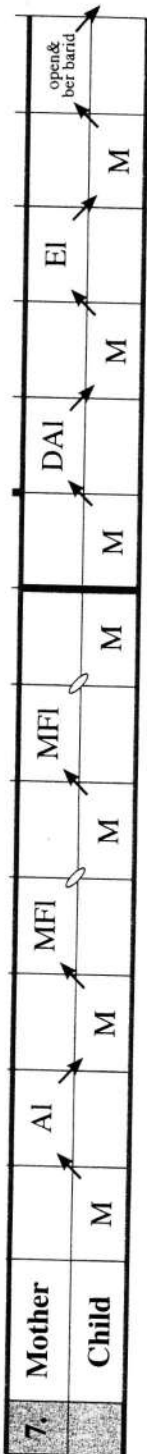
כיצד אפשר להעריך את איכות האינטראקציה בין מבוגר לבין ילד? כיצד אפשר לדעת מהו **התפריט המנטאלי** שאותו מקבל הילד? על פי גישת ה-MISC, קיימת חשיבות מיוחדת לראיית המשתנים במסגרת תיאורטית הנותנת משמעות כוללת בהיבט של הקשרים והיחסים הנוגעים להתפתחות הילד. מסגרת כזו נותנת משמעות רחבה לדברים ומקלה על המבוגר להבין את התנהגותו ואת התנהגות הילד, את ההשלכות של התנהגויות אלו ואת ההשפעה ההדדית ביניהם. דוגמה למערכת כזו תוארה לעיל על ידי המטפורה של העץ, המבטאת באופן גרפי את המושגים הקשורים למרכיבי האינטראקציה האיכותית.

גם את האינטראקציה אפשר לבטא באופן גרפי. ביטוי גרפי זה מאפשר "לקרוא" את האינטראקציה. כך המבוגר יכול לוודא את הופעת המרכיבים האיכותיים, את שכחותם ואת מורכבותם באינטראקציה עם הילד. הביטוי הגרפי מאפשר לכמת את האינטראקציה ולבדוק מה וכמה הילד מקבל בתפריט המנטאלי שהמבוגר מספק לו - האם קיימות שרשרות תקשורת ביניהם וממה הן מורכבות? האם הילד נענה ליוזמות המבוגר ומגיב עליהן? האם המבוגר נענה ליוזמות הילד? "קריאת" האינטראקציה באופן גרפי מאפשרת גם לעקוב אחרי התפריט המנטאלי שהילד מקבל לאורך זמן. לראות אם חלו שינויים וכן לבדוק איזה תפריט הוא מקבל מאנשים שונים סביבו. לדוגמה, ייתכן שהסייעת מרבה לתווך לילד בעיקר מרכיבים של מיקוד וויסות התנהגות, בעוד הגננת מתווכת בעיקר ריגוש, כאשר איש אינו מספק לילד חוויות של הרחבה.

"כימות" האינטראקציה וביטוייה באופן גרפי נקראים "אוריינות האינטראקציה".

בתרשים 4 מוצגת דוגמה לניתוח אינטראקציה בין מבוגר לבין ילד.

תרשים 4: דוגמה לניתוח אינטראקציה בין מבוגר לבין ילד (הסבר בעמוד הבא)



1.	Mother	AI		AI		C3		RH		C3		C3	RH	RI
	Child		M		M		M		m		m			
2.	Mother		C3		RI		RH		MF2	AI		EI	RI	
	Child	M		M		M		M			M			M
3.	Mother	CI			EI	DAI		A3	DAI		A3	DAI		A3
	Child		M	I+M			M			M			M	
4.	Mother	AI	MF1			A		RI		FI		A2		RI
	Child			M	M		M		M		A+M		V+A	
5.	Mother		MF1		MF1	FI		RI		MF1		FI	RI	
	Child	M		M			M		M		M			M
6.	Mother	CI	EI		AI	E	MF1	MF1			MF2	FI		MF1
	Child			M	M	M			M	M			M	
7.	Mother		AI		MF1		MF1			DAI		EI		open & ber barid
	Child	M		M		M		M	M		M		M	

תרשים 4: דוגמה לניתוח אינטראקציה בין מבוגר לבין ילד (הסבר בעמוד הבא)

אם, ובעיקר, לאופן שבו הם
 למשתמע מהם לגבי מטרת
 ודעות לילד המסוים שאיתו
 אדם הנמצא באינטראקציה
 ת: של הילד, לרמת יכולותיו
 לקראת הגשתן של מטרות

ילד: כיצד אפשר לדעת מהו
 מת חשיבות מיוחדת לראיית
 הקשרים והיחסים הנוגעים
 זקלה על המבוגר להבין את
 אלו ואת החשפעה החודית
 העץ, המבטאת באופן נרפי

י זה מאפשר "לקרוא" את
 האיכותיים, את שכיחותם
 ר לכמת את האינטראקציה
 ז ל - האם קיימות שרשרות
 המבוגר ומגב עליהן? האם
 פי מאפשרת גם לעקוב אחרי
 ויים וכן לבדוק איזה תפריט
 לתנוד לילד בעיקר מוכיבים
 כאשר אינו מספק לילד

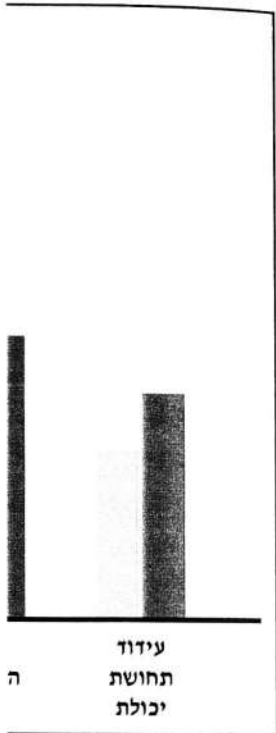
ז האינטראקציה"
 י לילד.

הקודים השונים מסמנים התנהגויות תיווך ספציפיות, החצים מסמנים תגובה של כל אחד מהשותפים (פרטנרים) באינטראקציה לשני - "פינג-פונג" תקשורתי. אפשר למנות את החצים המופיעים בזה אחר זה ולחשב את אורך שרשרת התקשורת. קו אנכי מודגש מסמן שבירה של שרשרת תקשורת. הצורה האובלית מציינת ניסיונות לתפוס חזרה את הקשב של הילד (Regaining attention) כאשר הוא מראה סימנים שהוא עומד לקטוע את שרשרת התקשורת. האותיות השונות מסמנות התנהגויות מסוימות הקשורות לקטגוריות של התיווך ולהתנהגות הילד בתגובה אליהן.

ניתוחים אלו נעשים במקרים שיש צורך בהתייחסות ספציפית לא רק לשכיחות הופעתן של התנהגויות תיווך מסוימות, כי אם גם לרצף הופעתן ולאורך ואיכות שרשרת התקשורת, כלומר כיצד מתנהגים ההורה, הגננת או כל מבוגר אחר, וכיצד מגיב הילד לאותה התנהגות. באינטראקציות המתרחשות בסביבות שונות (בחצר, על השטיח, ליד שולחן וכדומה) ובגילאים שונים, יש באופן טבעי פוטנציאל לתת יותר או פחות מהמרכיבים השונים של התיווך. למשל, משחקי "השתוללות" עם ילדים על השטיח מזמנים באופן טבעי יותר תיווך של ויסות התנהגות, בהשוואה לסיטואציה של הקראת סיפור שבה יש לצפות ליותר הרחבה. התפריט המנטאלי של אביחי, לדוגמה (הילד המתואר בפרק העוסק בתהליכים חברתיים ובהתנהגות משחקית), כלל בעיקר מרכיבים רגשיים, מעט ויסות התנהגות, מעט תחושת יכולת ללא הסבר, התנהגויות הוראתיות של הרחבה לא נצפו, התנהגויות הוראתיות של מיקוד היו מועטות. לעומתו, התפריט המנטאלי שקיבלה מאיה כלל מרכיבים רגשיים, ויסות התנהגות, עידוד והרחבה.

קיימים גם הבדלים בתפריט המנטאלי שמקבלים ילדים עם צרכים מיוחדים בהשוואה לילדים בעלי התפתחות תקינה. המודעות לכך חשובה, כיוון שיתכן שהילד המשולב בגן רגיל כבר מגיע לגן עם חסכים מסוימים, מפני שהתפריט המנטאלי שקיבל היה איכותי פחות משל הילדים האחרים. עובדה זו יוצרת פער הגדל עם הזמן נוסף על הפער הקיים בגלל קשייו ההתפתחותיים. לדוגמה, במחקר שנעשה במרכז בייקר באוניברסיטת בר-אילן (סובלמן-רוזנטל, 1999) נמצא כי בגיל 7-9 חודשים, אימהות לתינוקות עם תסמונת דאון ואימהות לתינוקות בעלי התפתחות רגילה נותנות לילדיהן את אותו תפריט מנטאלי המורכב משכיחות גבוהה של מיקוד, ריגוש וויסות התנהגות (תפריט המתאים לגיל צעיר זה), אך ככל שעולה גיל התינוקות, קיימים הבדלים בתפריט המנטאלי שאותו מקבלים התינוקות בשתי הקבוצות. אימהות לתינוקות עם תסמונת דאון מתוכות פחות ריגוש ופחות הרחבה בהשוואה לאימהות לתינוקות בעלי התפתחות תקינה. התנהגויות תיווך של ריגוש והרחבה נמצאו במתאם גבוה עם התפתחות קוגניטיבית בכלל, במיוחד עם התפתחות שפה.

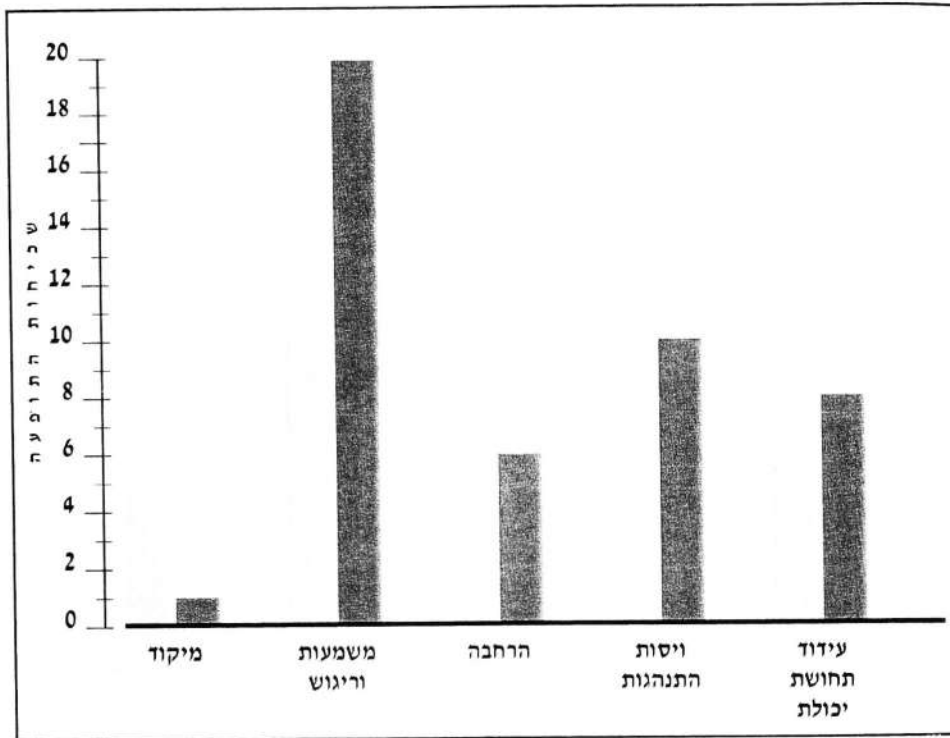
בתרשים 5 מוצגים ההבדלים באינטראקציה בין שתי הקבוצות.



תרשים 5: אינטראקציה לאינטראקציה

במחקר נוסף, אשר נערך קשיים בעיבוד חושי (8) מקבלים תפריטים מנטאלי המושפע מפרופיל סנסור המנטאלי שקיבלו, לדוגמה שלילי) באינטראקציה עני למקד את תשומת לבם לעומת זאת, ילדים המבוי תיווך רב של הרחבה. הא לכאן ועכשיו.

ילדים המוגדרים כ-ing המנטאלי שלהם. ילדים



תרשים 5: אינטראקציה של אמהות עם פעוטות בעלי תסמונת דאון, בהשוואה לאינטראקציה של אימהות עם פעוטות בעלי התפתחות תקינה (סובלמן-רוזנטל, 1999)

במחקר נוסף, אשר נערך גם הוא במרכז בייקר באוניברסיטת בר-אילן ואשר עסק בילדים עם קשיים בעיבוד חושי (Klein, Laish-Mishali & Jaegerman, 2008), נמצא כי ילדים אלו מקבלים תפריטים מנטאליים שונים בהקשר למאפיינים הסנסוריים שלהם, מבלי שהמבוגר המושפע מפרופיל סנסורי זה מודע למה שהוא בעצם עושה באינטראקציה עם הילד. התפריט המנטאלי שקיבלו, לדוגמה, פעוטות המוגדרים כרגניים (עם רמות גבוהות של ביטויי רגש שלילי) באינטראקציה עם אמותיהם, כלל שכיחות גבוהה של מיקוד. האימהות ניסו רוב הזמן למקד את תשומת לבם של ילדים אלו ולא תיווכו ריגוש ומשמעות.

לעומת זאת, ילדים המביעים רמה גבוהה של רגשות חיוביים (ילדים שמחים) קיבלו מאמותיהם תיווך רב של הרחבה. האימהות הסבירו להם דברים, קישרו בין תופעות וחוויות, הלכו מעבר לכאן ועכשיו.

ילדים המוגדרים כ-Sensory seeking (מחפשי גירויים) מקבלים פחות הרחבה בתפריט המנטאלי שלהם. ילדים אלו, בחפשו אחרי גירויים ויזואליים, שמיעתיים, טקטיליים או

סמנים תגובה של כל אחד **שורתי**. אפשר למנות את ורת. קו אנכי מודגש מסמן לתפוס חזרה את הקשב של עומד לקטוע את שרשרת ירות לקטגוריות של התיווך

א רק לשכיחות הופעתן של שרשרות התקשורת, כלומר לד לאותה התנהגות.

יד שולחן וכדומה) ובגילאים השונים של התיווך. למשל, נר תיווך של ויסות התנהגות, חבה. התפריט המנטאלי של ובהתנהגות משחקית), כלל ולת ללא הסבר, התנהגויות יו מועטות. לעומתו, התפריט, עידוד והרחבה.

מיוחדים בהשוואה לילדים המשולב בן רגיל כבר מגיע איכותי פחות משל הילדים בגלל קשייו ההתפתחותיים.

בלמן-רוזנטל, 1999) נמצא כי לתיווך בעלי התפתחות זות גבוהה של מיקוד, ריגוש ולה גיל התיווך, קיימים זקבוצות. אימהות לתיווך זה לאימהות לתיווך בעלי במתאם גבוה עם התפתחות

וסטיבולריים, נמצאים בתנועה מתמדת, הם זזים ממקום למקום, מגירוי אחד לשני, נוגעים, מזיזים, ממששים וכו'. במצב כזה מתקשות האימהות (וגם מטפלות וגננות) להשתמש בהתנהגות הוראתית של הרחבה המתבטאת בהסבר, ביצירת אסוציאציות בין דברים, השוואות, התייחסות לתהליכי סיבה ותוצאה ומיומנויות קוגניטיביות אחרות. הן מנסות שוב ושוב למקד את הקשב של הילד ולא מסבירות לו דברים.

לעומת זאת, ילדים המוגדרים כבעלי רגישות יתר לגירויים קיבלו בתפריט המנטאלי שלהם הרחבה רבה. ילדים אלו, אשר קולטים כל גירוי בסביבה, שמים לב ומודעים לכל שינוי, "מזמינים" התנהגות הוראתית של הרחבה. הם מגיבים במהירות לכל הבדל בגירויים הסובבים אותם והאימהות נדרשות לתווך להם שהגירויים שאותם הם קולטים והחוויית שאותן הם חווים ברגע נתון, דומים וקשורים לאלו שהם חוו קודם לכן. ילדים המוגדרים כ-Sensory avoiding, נמנעים מגירויים ואינם פעילים ועל כן האימהות אינן נותנות להם עידוד על פעולתם. ילדים אלו קיבלו בתפריט המנטאלי שלהם יותר מיקוד ופחות תחושת יכולת.

חודעות למטרות חינוכיות קצרות וארוכות טווח

ההתנהגות ההוראתית של המבוגר מושפעת ממודעותו למטרותיו. חשוב שהמטרות של הגננת או המורה יתמקדו הן בתכנים הקוגניטיביים והן בתכנים הרגשיים-חברתיים. בתכניות לימודים שונות לגנים ולבתי הספר, קיימת התייחסות לתחומים כמו אוריינות וקריאה, כתיבה וחשבון, מדע, מוזיקה ודומיהם, אך פעמים רבות חסרה התייחסות לתהליכי חשיבה או לאסטרטגיות הקשורות בקליטת מידע, בעיבודו ובביטוי, לזיכרון, יצירתיות, פתרון בעיות, תכנון, וכן לביטחון עצמי, אמפתיה, סובלנות, אופטימיות ועוד. התנהגויות תיווך של מיקוד הקשב של הילד, חיזוק מכוון ומפורש של התנהגויות רצויות על ידי מתן תחושת יכולת, ויסות התנהגות, הרחבה והסבר, יכולות לסייע למבוגר המתווך לילד לכוון להשגת המטרות החינוכיות שהוזכרו. לכן חשוב שהורים ומורים יגבשו מטרות חינוכיות ברורות המתייחסות להתנהגויות שאותן כדאי להקנות לילדים. כאשר המבוגרים בסביבתו של הילד מודעים למטרותיהם החינוכיות, הם יכולים להתמיד ולהשקיע מאמצים בהגשמתן באמצעות פעולות התיווך האפשריות כמעט בכל סיטואציה, מזדמנת או יזומה. תפיסת המורים את תפקידם מכוונת את התנהגותם ומשפיעה על קביעת מטרותיהם. כך, למשל, קיים הבדל בין התנהגותם של מורים שראו עצמם כמעבירי ידע בלבד, לבין התנהגותם של מורים שראו עצמם אחראים לתהליך החברות של הילדים. מורים שהאמינו שתפקידם להשפיע על ההישגים הלימודיים גרמו לכך שתלמידיהם ישיגו הישגים לימודיים טובים יותר בהשוואה לאחרים (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). ילדי גן שהשתתפו בתכנית חינוכית שהתמקדה בקידום ההתפתחות הקוגניטיבית השיגו טובים בתחום הקוגניטיבי אך הישגיהם בתחום ההסתגלות החברתית היו מרשימים פחות. גם בכיתה א היו הישגיהם



הלימודיים של ילדים אל האחרים (skins, 1985) מיומנויות חברתיות, רמו בגני הילדים באנגליה ננ חשיבות זהה, הילדים ר ford, & Taggart 2003 קיימות שתי רמות של נ חשוב בתהליך החינוכי. מסוים, כמו להוראת פ על עונות השנה, הקניו הילד וכדומה. מטרות א ומהותיים יותר, כמו מ אופטימי, וכן לפיתוח א מודעותם של מורים ל החוויות הלימודיות ש (תיווך) אשר תקשר ב



הלימודיים של ילדים אלה גבוהים אך התנהגותם הייתה תוקפנית יותר בהשוואה לתלמידים האחרים (Haskins, 1985). כאשר מוכנס לתכנית החינוכית מרכיב המתמקד בהוראת מיומנויות חברתיות, רמת התוקפנות של הילדים יורדת (Finkelstein, 1982). במחקר שעסק בגני הילדים באנגליה נמצא כי כאשר צוות הגן העניק לפיתוח קוגניטיבי ורגשי-חברתי רמת חשיבות זהה, הילדים התפתחו טוב יותר בשני התחומים (Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj-Blatchford, & Taggart 2003).

קיימות שתי רמות של מטרות - מטרות קצרות טווח ומטרות ארוכות טווח, ולשתיהן תפקיד חשוב בתהליך החינוכי. מטרות קצרות טווח מתייחסות למה שהמורה מתכנן ללמד בשיעור מסוים, כמו להוראת פרטי ידע או מיומנויות ספציפיות. למשל, הקניית ידע על פרות הדר, על עונות השנה, הקניית פעילות חשבונית של חיבור וחיסור, ביצוע מטלה מסוימת על ידי הילד וכדומה. מטרות ארוכות טווח מתייחסות למטרות חינוכיות הקשורות לנושאים עמוקים ומהותיים יותר, כמו מאפייני הילד בעתיד, האם יהיה אדם רגיש, מתחשב בזולת, בעל ערכים, אופטימי, וכן לפיתוח אסטרטגיות חשיבה, זיכרון, פתרון בעיות וכדומה.

מודעותם של מורים למטרות קצרות הטווח וארוכות הטווח חשובה כדי שיוכלו לארגן את החוויות הלימודיות של הילד באופן שיאפשרו השגת מטרות אלו, תוך התנהגות הוראתית (תיווך) אשר תקשר בין חוויות אלה ותעניק להן משמעות. מודעות למטרות ארוכות טווח

מגירוי אחד לשני, נוגעים, וגננות) להשתמש בהתנהגות דברים, השוואות, התייחסות טוב ושוב למקד את הקשב

לו בתפריט המנטאלי שלהם זים לב ומודעים לכל שינוי, לכל הבדל בגירויים הסובבים ולטים והחוויות שאותן הם

פעילים ועל כן האימהות זמנטאלי שלהם יותר מיקוד

זכות טווח

חשוב שהמטרות של הגננת יים-חברתיים.

חומים כמו אוריינות וקריאה, התייחסות לתהליכי חשיבה ברון, יצירתיות, פתרון בעיות,

ש של התנהגויות רצויות על לסייע למבוגר המתווך לילד זורים יגבשו מטרות חינוכיות . כאשר המבוגרים בסביבתו להשקיע מאמצים בהגשמתן דמנת או יזומה.

על קביעת מטרותיהם. כך, רי ידע בלבד, לבין התנהגותם . מורים שהאמינו שתפקידם זישגים לימודיים טובים יותר . ילדי גן שהשתתפו בתכנית יים טובים בתחום הקוגניטיבי נ. גם בכיתה א היו הישגיהם

מאפשרת למורים גמישות בניצולן של חוויות מזדמנות לצורך הוראה טובה, מחדדת גם את מודעותם להשפעות הגלומות בהתנהגותם ומשפיעה על דרך ההוראה.

תיווך אופקי ותיווך אנכי

אפשר להתייחס לשני סוגי תיווך - תיווך אופקי ותיווך אנכי. התיווך האופקי משמעו תיווך המכוון או מזמין את הילד לשוב ולהשתמש בידע ברמת חשיבה דומה לזו שהשתמש בה קודם לכן. לדוגמה, אם ילד למד למנות, תיווך אופקי יתבטא בדרישה למניה של כפתורים, מניה של חרוזים, מניה של פרחים וכדומה. החשיבה הנדרשת מהילד בתהליך מניית כפתורים דומה לזו הנדרשת בזמן מניית פרחים. כלומר, מדובר בחזרה, בתרגול ללא "מתיחת" החשיבה.

התיווך האנכי מכוון את הילד או מאתגר אותו להשתמש בידע או בתהליך חשיבה מורכב יותר. לדוגמה, כאשר ילד כבר יודע חיבור עד 10, תהליך של תיווך אנכי יתבטא בהצגת שאלה של חיבור 7+5, תוך הסבר כיצד לבצע זאת. כלומר, מתיחת החשיבה כלפי מעלה.

קיימת חשיבות רבה, בעיקר בגיל הרך ובעיקר בהתייחס לילדים עם צרכים מיוחדים, לתיווך אנכי ואופקי. אין לצפות מילד צעיר שילמד תהליך מסוים ויזכור אותו באופן שיאפשר לו לעשות העברה של למידה זו למצבים חדשים, אם ביצע אותו רק פעם אחת. הילד זקוק לכמה התנסויות חוזרות, תוך יישום אותו תהליך בתכנים ובמצבים שונים. קשה גם לצפות מילד בגיל הרך, ובמיוחד מילד עם קשיי התפתחות, שייגע לרמות גבוהות של חשיבה, שיוכל לעשות העברה (טרנספר) מתחום אחד לתחום אחר, ללא עזרת המבוגר. שני סוגי התיווך הם משמעותיים ללמידה, בשניהם צריך המבוגר להציב לילד אתגרי חשיבה שיעודדו אותו לחשוב ולפתור בעיות, כל זאת בהתאמה לילד, באווירה חיובית ובתיווך תחושת יכולת. טבלה 2 מסכמת את הצרכים הקוגניטיביים והרגשיים המושפעים מתהליך התיווך.

טבלה 2: מערכת צרכים קוגניטיביים ורגשיים-חברתיים המושפעים מתיווך בינקות ובגיל הרך (קליין, 2000)

תהליך התיווך	דוגמאות לתהליך	צרכים קוגניטיביים	צרכים רגשיים-חברתיים
מיקוד תוך התאמה בין כוונת המבוגר לתיווך לילד וביטויי הדדיות מצד הילד.	פעילות המבוגר המכוונת ליצירת תנאים אשר יאפשרו לילד להתמקד בגירויים בסביבתו, על פי יכולתו וצרכיו. לדוגמה, קירוב של חפצים, הסתרת מסיחים, חזרה, הצגת גירויים בסדר מסוים וכו'. בעזרת תהליך זה המבוגר מנסה לעזור לילד להתמקד, לראות, לשמוע ולחוש באופן ברור.	הצורך להתמקד כדי לראות, לשמוע ולחוש דברים במדויק, בניגוד לתפיסה שטחית מעורפלת ו"מרחפת" החולפת על פני הגירוי ללא צורך להתמקד בו. הצורך לדיוק בהבעה.	הצורך להתמקד בהבעות פנים ובתנועות גוף ולפענח ביטויים רגשיים. הצורך להתאים (לשנות) את ההתנהגות האישית או את הסביבה על מנת לתווך לאחרים (לגרום לאדם אחר לראות, לשמוע, לחוש או להבין) משהו. "תראה את ה..." או "הקשב ל..."

תהליך התיווך	דוגמאות
דיגוש - העברת רגש וייחוס משמעות	הבעת התרגשות על (מילוליים או בלתי) ותנועות גוף, בהקשר חיות, עצמים וכו'. העברת משמעות על בשמם: "איזה יופי יפהפיה".
הרחבה	מתן הסבר, "פיתוח דברים דומים (אסו קוגניטיביים), העז קוגניטיביים למודע לזיכרון, חשיבה, תו קישור בין התנסויות והעמיד. זיהוי החוקיות באי או בתבניות התנהג חברתיות, והעלאת מה קורה כשורד צורבת! מחזוריות השנה, ערכים חבר ומשמעותם, העלא אחר.
עידוד (מתן תחושת יכולת)	ניסיון להעביר ליל באופן המותאם לו תוך ביטוי התרגש העלאת ההתנהגו להצלחה, למודעור פעילות. מתן עידוד בזמן הפעילות הימוצלו
ארגון ותכנון (ויסות התנהגות)	ויסות בהקשר למ מועדף של פעילויות

וראה טובה, מחדדת גם את ראה.

ציווך האופקי משמעו תיווך ומה לזו שהשתמש בה קודם מניה של כפתורים, מניה של יד מניית כפתורים דומה לזו "מתיחת" החשיבה.

או בתהליך חשיבה מורכב אנכי יתבטא בהצגת שאלה יבה כלפי מעלה.

עם צרכים מיוחדים, לתיווך זור אותו באופן שיאפשר לו רק פעם אחת. הילד זקוק בים שונים. קשה גם לצפות ת גבוהות של חשיבה, שיוכל זמבוגר. שני סוגי התיווך הם זשיבה שיעודדו אותו לחשוב ת תחושת יכולת. מתהליך התיווך.

ים המושפעים מתיווך

צרכים רגשיים-חברתיים	א
הצורך להתמקד בהבעות פנים ובתנועות גוף ולפענח ביטויים רגשיים.	אות,
הצורך להתאים (לשנות) את ההתנהגות האישית או את הסביבה על מנת לתווך לאחרים (לגרום לאדם אחר לראות, לשמוע, לחוש או להבין) משהו. "יתראה את ה..." או "הקשב ל...".	זפת" לא

תהליך התיווך	דוגמאות לתהליך	צרכים קוגניטיביים	צרכים רגשיים-חברתיים
ריגוש - העברת רגש וייחוס משמעות	הבעת התרגשות על ידי השמעת קולות (מילוליים או בלתי מילוליים) הבעות פנים ותנועות גוף, בהקשר להתנסות עם אנשים, חיות, עצמים וכו'. העברת משמעות על ידי קריאת דברים בשמם: "איזה יופי של כדור", "איזו ציפור יפהייה".	הצורך להגיב באופן שמעביר מסר של משמעות וריגוש (התלהבות). לדוגמה, להשמיע, להראות ולהרגיש נלהב. הצורך להשקיע אנרגיה בפעילויות משמעותיות.	הצורך לחפש משמעות בהתנסויות חדשות. לדוגמה, להקשיב, להביט, לגעת ולטעום דברים אשר מזכירים התנסות שהייתה "מיוחדת" בעבר. הצורך להגיב באופן שמעביר מסר של משמעות וריגוש (התלהבות). לדוגמה, להשמיע, להראות ולהרגיש נלהב. הצורך להשקיע אנרגיה בפעילויות משמעותיות.
הרחבה	מתן הסבר, "פיתוח" על ידי הזכרת דברים דומים (אסוציאציות) ושונים (קונטרסטיים), העלאת גורמים מטה-קוגניטיביים למודעות (לדוגמה, התייחסות לזיכרון, חשיבה, תכנון פעילות של הילד) קישור בין התנסויות מן העבר, ההווה והעתיד. זיהוי החוקיות באירועים פיזיים, טבעיים או בתבניות התנהגות נופניות, לוגיות או חברתיות, והעלאתה למודע. מה קורה כשירוד גשם, או כשהשמש צורבת! מחזוריות בטבע, יום ולילה, עונות השנה, ערכים חברתיים, כמו עזרה לזולת, ומשמעותם, העלאת סיבות לרגש כזה או אחר.	הצורך להמשיך ולחקור את הסביבה מעבר למידע הנקלט על ידי החושים. הצורך לדרוש מידע מאנשים אחרים וממקורות נוספים. הצורך לנלות הכללות. הצורך למצוא הקשרים בין דברים, ליצור הכללות, לזכור מידע מן העבר ולנצלו במסגרת התנסויות בעתיד.	הנטייה לחשוב על רגשות של עצמו ושל אחרים. הצורך להבין רצף של סיבה ותוצאה באינטראקציות חברתיות. הצורך להבין מניעים מאחורי פעולות חברתיות. הצורך לקשר בין התנסויות, להיזכר בחוויות חברתיות מן העבר ולחזות חוויות חברתיות בעתיד.
עידוד (מתן תחושת יכולת)	ניסיון להעביר לילד תחושה שהצלחת. עידוד באופן המותאם להבנתו ולצרכיו של הילד, תוך ביטוי התרגשות מהצלחתו. העלאת ההתנהגויות או הסיבות שהביאו להצלחה, למודעות, על ידי דיבור או הדגמת פעילות. מתן עידוד בזמן מתאים, בד בבד עם הפעילות ה"מוצלחת" או מיד אחריה.	הצורך לחוות התנסויות נוספות של הצלחה. הצורך לסכם פעילות עצמית מוצלחת ולקבוע מה הוביל להצלחה. הצורך לחוות עוד הצלחות.	הצורך להשביע את רצונם של אחרים. הצורך לזהות מה גורם לשביעות רצון אצל אנשים אחרים. הנטייה לעודד אחרים, לספק להם תחושת יכולת.
ארגון ותכנון (ויסות התנהגות)	ויסות בהקשר למהירות, דיוק, עוצמה ורצף מועדף של פעילויות.	הצורך לחשוב ולתכנן לפני פעולה, לדוגמה, שקילת פתרונות אפשריים לפני תגובה. הצורך להציב מטרות ולהבהיר באופן מודע. הצורך להציב ת מטרות בדרך להשגת מטרות. הצורך להחליט על קצב של פעילות (מהר, לאט), מיקומה, עוצמתה וכו'. הצורך לווסת את רמת האנרגיה המושקעת במשימה.	הצורך לשלוט בדחפים במצבים חברתיים. הצורך להבחין בין צורות שונות של הבעת רגשות המקובלות בחברה. לדוגמה, ויסות קצב ועוצמה של תגובות חברתיות לכעס ושמחה.

לסיכום, האינטראקציה בין המבוגר לבין הילד מהווה מרכיב בסיסי ומשמעותי ביותר בתהליך ההתפתחות, הן לגבי ילדים שהתפתחותם תקינה והן לגבי ילדים בעלי צרכים מיוחדים. רצוי שהצוותים החינוכיים והטיפוליים העובדים עם הילדים יהיו מודעים למאפייני האינטראקציה שאליהם נחשף הילד ולתפריט המנטאלי שאותו הוא מקבל במסגרת החינוכית והאקולוגית שבה הוא נמצא, ויגדירו לעצמם מטרות המתייחסות לטווח הקצר ולטווח הארוך.

תרון

קיימת נטייה בקרב הורי המשולבים במסגרות חינוכיות להיתרן המבוגרים סביבם עוזרי מיוחדת, ולהתפתחות קודמות לפוטנציאל הגל מיקוד, ריגוש, הרחבה, ברוב המקרים, במסגרות חינוכיות לראשונה בחייו עושה את צרכיו בשירות ולעתים הוא נראה שונו כהכנה לשילובם של ילדי מוקדמות. תכניות אלו נשבהן יתבקש כל ילד ל שונה מחברו: יש ילד ש ויש ילד שמוצץ אצבע, עם תסמונת דאון או עני בפעילות מוטורית וכיו המבוגר צריך למקד את ולהסביר במה מתבטא המסייעות לילד עם ה: אלו הן חיוביות וחשוב טוב ולכן צריך לעזור אינה שומעת טוב, צרין כנראה לא שומעת. אי טיפסה על המגלשה. או וכדומה. שיחות מעין ך שיחות לבדן אינן מסנ עבור הילדים האחרים רגישות כלפי הילד הנ