

# תפקידה של המחנכת בחקירתם של פעוטים בסביבה צלילית

## לסלי חיון

### מבוא:

למעלה מעשרים שנה אני עובדת עם פעוטים ועם מחנכות<sup>1</sup> לגיל הרך. מהתצפיות שערכתי במהלך השנים למדתי כי פעוטים, מעצם טבעם, מונעים לחקור את סביבתם. יתרה מזאת, אני מאמינה, שפעוטים מסוגלים להגיע לתגליות עצמיות לבדם ובשיתוף עם עמיתיהם. לצערי, ראיתי פעם אחר פעם, שמחנכות בעלות רצון טוב חוסמות ללא כוונה את פעילותם הספונטאנית של פעוטים, דווקא כאשר הן מנסות לקדם אותם ולעודד את התפתחותם.

במהלך עבודתי כמחנכת בתנועה ובמוסיקה במעון יום, הזדמן לי לעקוב אחר התנהגות החקירה של פעוטים ואחר הדרכים בהן הסביבה, המחנכות והעמיתים למשחק, מחזקים או בולמים את פעילויותיהם. ד"ר טלי גורלי טוראל ואני חקרנו את חקירתם הספונטאנית של פעוטים במוזיאון של צלילים מוסיקליים [ראה בנספח]. מחקר זה חיזק את אמונתי בחשיבות נתינת הזדמנות לחקירה חופשית לפעוטים עם מינימום הכוונה של מבוגרים.

בנייר עמדה זה אציע, ראשית, לספק לפעוטים שפע של הזדמנויות לחקור סביבות מגרות, הן כיחידים והן בקבוצות. שנית, אגדיר את תפקידה של המחנכת לאור גישות שונות. לטענתי, תפקידה של המחנכת הוא לספק סביבה המעודדת חקירה, כאשר היא מתאימה את האינטראקציות שלה לצורכי הפעוטים, צופה בהם, משתתפת עמם או מכוונת אותם לסירוגין על מנת לעודד אותם במסעם אחר תגליות.

### פעוטים חוקרים:

חקירה מוגדרת כ"סדרה של התנהגויות שתפקידם לשנות את הקשר בין האורגניזם לסביבתו על ידי הוספת מידע נוסף למערכת" (Day, 1996, p.330). קיימות צורות שונות של חקירה, הכוללות תנועת הגוף בשלמותו או בחלקיו, התבוננות, ובחינה ומניפולציה של חפצים ושל הסביבה. אחד המאפיינים הבולטים ביותר בהתנהגות הפעוטים הינו העונג הרב שלהם מהחקירה, מהשגת קומפלטיות ומהשליטה במיומנויות (Smith, 1982).

"בני אנוש הם מטבעם פעילים, סקרניים ומבקשי אתגרים" (Deci & Ryan, 1992, p.32). סקרנות, "הדחף לחקור, להתבונן, או לאסוף מידע, במיוחד כאשר החומר חדש או מעניין" מופיע באופן ספונטאני אצל ילדים רכים (Corsini, 1999, p.245). תינוקות נולדים עם הנעה פנימית [intrinsic motivation] לחקירה פעילה של סביבתם, בניסיון להגיע לקומפלטיות בזכות עצמם, ללא פרסים או חיזוקים חיצוניים. פעילויות הנובעות ממוטיבציה פנימית זו תורמות יותר ליצירתיות, לגמישות קוגניטיבית, לטון רגשי חיובי ולהערכה עצמית גבוהה, לעומת פעילויות

<sup>1</sup> בעבודה זו המונחים מחנכת, מטפלת ומורה מתייחסים לאותה דמות של מחנכת לגיל הרך.

הנובעות ממניעים חיצוניים (Devries & Zan, 1996). כמו כן, ילדים עם מורים שולטים [“controlling” teachers] נוטים לגלות פחות הנעה פנימית מאשר ילדים עם מחנכות המכוונות לאוטונומיה של התלמידים [“autonomy-oriented” teachers] (שם p.109). ממצאים אלה רומזים שהמחנכת ממלאת תפקיד מכריע בשימור המוטיבציה של ילדים ובהתלהבותם הנמשכת מתגליות ומלמידה.

### **סביבה מוסיקלית כגירוי לחקירה:**

ביטוי מוסיקלי מתחיל מינקות. פעוטים מתייחסים לצלילים מוסיקליים ומראים עניין בהפקתם (McDonald, 1979). “מוסיקה לילד הצעיר מתחילה בחקירה, בחיקוי ובניסוי שיכולים להוביל לבידול, ארגון ויצירה” (שם, עמ' 8). ילדים צעירים מראים עניין רב במאפייני הצליל של כלים מוסיקליים ובחפצים אחרים שניתן להפיק מהם קולות. למעשה, בסביבה המספקת חופש והזדמנויות לפעוטים, הם חוקרים טבעיים של קולות וצלילים.

“מוזיאון צליל וקשב”, בו חקרתי את התנהגות הפעוטים, כלל ששה מוצגים מקוריים גדולים ויציבים, שניתן להפיק מהם קולות שונים, ומגוון של כלי נגינה קטנים יותר, שהוצגו מפעם לפעם. ביחד סיפקו חפצים אלה גירויים חדשניים לחקירת הפעוטים. נראה, כי החופש לנגוע, לדחוף או למשוך, והמרחב לרוץ, לקפוץ ואף לטפס על המוצגים, עודד את החקירה והיצירתיות של הפעוטים הן כיחידים והן כקבוצה. במקרים אחדים הפעוטים טיפסו על הקסילה הפונד, ניגנו בו על ידי בעיטות ברגליהם ואף הגיעו לקצב משותף. קשה לשער, שמבוגרים היו אפילו חולמים על מעשה כזה!

### **השפעת קבוצת הרעים על חקירה:**

בשנה השנייה של החיים ישנן התחלות ברורות של קשרי גומלין הדדיים בין רעים. קשרים אלה מעודדים התפתחות קוגניטיבית, מוסרית וחברתית (Quay & Jarret, 1988). לפי Rogoff (1990) ילדים יכולים למלא תפקיד חשוב בעידוד התפתחות קוגניטיבית, האחד של השני, במיוחד בסביבה טבעית וללא התערבות מבוגר. היווצרות משחקים חברתיים נפוצה אצל פעוטים ומתבטאת במשחקי חיקוי והחלפת תור (Eckerman & Stein, 1990). החופש לקבוע לעצמם ולשנות את חוקי המשחק בכל רגע נתון הם בין המרכיבים הייחודיים של אינטראקציות בקבוצת הרעים. יתר על כן, ילדים מסוגלים להגיע לפתרונות יצירתיים וחדשניים תוך כדי חקירה וגישושים באווירה של הנאה ומשחק (Rogoff, 1990). נראה, שהפעילות בקבוצת הרעים במוזיאון המוסיקלי העשיר את חקירתם של הפעוטים. הם התבוננו אחד בשני, חיקו זה את זה ופיתחו משחקי חיקוי כמו 'עקוב אחרי'.

### **תפקידה של המחנכת:**

במהלך השנים הדימוי של הילד בעיני אנשי חינוך נע הלוך וחזור בין ראיית הילד כ“tabula rasa” - כלי ריק המצריך מילוי, לבין ראיית הילד כשותף פעיל בלמידה שלו, הזקוק בעיקר לסביבה מאתגרת. בהתאם לכך, גישות תיאורטיות וחינוכיות שונות ייחסו למחנכות מגוון תפקידים, ביניהם מורה, מדריכה, צופה ושותפה. תפקידים אלה משפיעים על עיצוב הסביבה החינוכית, כולל

ארגון המרחב והזמן. מרכיבים אלה יוצרים את הקוריקולום של הגיל הרך. התיאורים הבאים מתייחסים למאפיינים הבולטים ביותר של תפקיד המחנכת בכל גישה.

### **המחנכת כצופה**

לפי מגדה גרבר (Magda Gerber, 1981) תפקידה של המחנכת הוא לספק סביבה בטוחה וצפויה מראש המורכבת מ"מרחב, חפצים וטיפול אוהב" (עמ' 85). סביבה המעודדת את הפעוטים לבחון ולחקור, ומאפשרת להם לפתח אימון בסיסי וביטחון עצמי. בסביבה כזאת כל התערבות מבוססת על התבוננות בפעוט ועל רגישות וכבוד כלפיו. לפיכך, גרבר מציעה למחנכות להתבונן בתינוקות ולהעריך את צורכיהם לפני שהם ממהרים להחליץ לעזרתם. היא מצטרפת לטענה של פיאג'ה, שכאשר אנו מלמדים ילד דבר-מה, אנו מונעים ממנו לצמיתות את "הסיכוי שהוא יגלה אותו בעצמו" (Magda Gerber, 1998, p.12).

### **המחנכת כמשתתפת פעילה**

הגישה החינוכית של גדעון לוי (1989) ממקמת את הילד ופעילותו במרכז. הוא דוגל ב'זרימת פעילות', בה הילדים חופשיים לבחור בעצמם את פעילויותיהם והזמן בו יעסקו בהן. לוי (1993) מדגיש את החשיבות של מעורבות משתתפת של הגננת. הוא מציע למחנכי הגיל הרך להשתתף באופן פעיל בפעילות הילדים בכל התחומים, לא רק בפעילות בנייה ויצירה אלא גם במשחקים דרמטיים. בעזרת מעורבות משתתפת המחנכת מעבירה לילדים את הערכותה למעשיהם, והיא מופיעה בעצמה כאדם יצירתי וכמודל שהילדים יכולים לחקות.

### **המחנכת כחונכת**

לפי ויגוטסקי (Vygotsky, 1978), למידה והתפתחות מתרחשות בקונטקסט החברתי. הילד בונה את הידע שלו דרך אינטראקציות עם מבוגרים ועם ילדים אחרים. ויגוטסקי הבחין בין רמת ההתפתחות העכשווית, המצביעה על יכולתו של ילד לבצע משימות בכוחות עצמו, לבין אזור ההתפתחות הקרובה (ZPD), המצביע על הפוטנציאל ההתפתחותי של הילד, "הנקבע דרך פתרון בעיות תוך הכוונת מבוגר או בשיתוף עם רעים קומפלטניים יותר" (שם, p.86). לפי תפיסה זו, הוראה צריכה להקדים את רמת ההתפתחות של הילד ולא להתרחש ברמתו העכשווית, על מנת שתהיה יעילה ולא תפגר אחר יכולתו של הילד.

רוגוף (Rogoff, 1990) מדמה את תפקידו של המבוגר לתפקיד של חונך, המציב 'פיגומים' [scaffolding] ללמידת הילדים כדי לאפשר להם "להרחיב כישורים וידע קיימים לרמת קומפלטנטיות גבוהה יותר" (p.93). היא מתארת את הילד כ'שוליה', הלוקח תפקיד פעיל בלמידה של עצמו, כאשר הוא מונחה על ידי שותפים מוכשרים יותר.

## המחנכת כמתווכת

ראובן פוירשטיין (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1991) פיתח את התיאוריה של התנסות בלמידה מתווכת (MLE), המבוססת על תפיסתו את האינטליגנציה כיכולת לנצל התנסויות קודמות ללמידה עתידית. תפקיד ה"מתווכת" במודל שלו הוא לעזור לילד להבין את עולמו בעזרת פירוש הסביבה. כמוהו גם פנינה קליין (Klein, 1996) מדגישה את חשיבות התיווך, במיוחד בעולמו המשתנה במהירות כה רבה. במציאות זו, ילדים עלולים לסבול מחסך בהכוונה הנחוצה על מנת לנצל למידה עתידית.

תפקידה של המחנכת בתיווך הסביבה של הילד כולל חמישה מרכיבים בסיסיים (Klein & Weider, 1995):

1. מיקוד [focusing]: המחנכת משתדלת למקד את תשומת ליבו של הילד בגירויים שהיא רואה כרלבנטיים ללמידה.
2. העברת משמעות [affecting]: המחנכת משתפת את הילד בהערכתה האישית של העולם.
3. הרחבה [expanding]: המחנכת מרחיבה את למידת הילד על ידי קשירת רעיונותיו להתנסויות רחבות יותר.
4. חיזוק [rewarding]: המחנכת מחזקת את ההתנהגות וההערכה העצמית של הילד באמצעות הבעת סיפוק ושביעות רצון.
5. ויסות [regulation]: המחנכת מחזקת את יכולתו של הילד לתכנן פעולה, לווסת את התנהגותו ולהתאימה למשימה.

## • המחנכת כמאפשרת

הגישה המותאמת התפתחות (DAP) חותרת לספק סביבה בטוחה ומזינה, המקדמת את התפתחותם הפיזית, החברתית, הרגשית והקוגניטיבית של ילדים צעירים. הגישה מתאימה את עצמה בצורה חיובית ל"יחודיות של הפרט ולשילובים השונים של צמיחה, שינוי וסגנונות למידה" (Hyun, 1998, p.1). התפקיד של המחנכת הוא לאפשר התפתחות בריאה ולמידה של ילדים על ידי התחשבות בידע התפתחותי, בנקודות החוזק, בעניין ובצרכים של כל ילד וילד ובידע חברתי ותרבותי אודות הסביבה הטבעית של הילדים (Bredenkamp & Copple, 1997). הגישה המותאמת התפתחות מטפחת שיתוף פעולה בין רעים ומנסה "להשיג איזון אופטימלי בין למידה עצמית של ילדים לבין למידה המכוונת על ידי המבוגר" (שם, p.17).

## • המחנכת כשותפה

על פי הגישה של רגיו אמיליה, הילד נתפס כ"עשיר ביכולת, חזק, בעל כוח, וקומפטנטי..." (Edwards, 1998, p.10), כאשר המחנכת נתפסת כשותפה, כמזינה וכמדריכה (Edwards, 1998). הוראה נתפסת כהליך הדדי המצריך "פעילות משותפת והתחלקות בתרבות על ידי חקירה משותפת בין ילדים ומבוגרים", אשר יחד דנים ומעלים השערות (Edwards, Gandini & Forman, 1998, p.7). בדרך זו הקוריקולום צומח במהלך של פרויקטים ועבודה סביב נושאים שונים.

תפקידה של המחנכת הוא לכוון את מסע הגילוי של ילדים על ידי יצירת סביבה גמישה המעוררת עניין והמציתה את הרצון לחקור (Stanley, 1998).

#### • המודל של 'Hands-on, hands-off, hands-out'

מודל זה (Casper & Theilheimer, 2000) לא מניח מראש תפקידים קבועים למחנכות גיל הרך, אלא מצדד בהתאמת תגובות המחנכת לילד. המודל מעודד את המחנכת להתבונן בילד ובסביבתו על מנת להתאים את תגובתה לצורכי הילד בכל רגע נתון. קספר ותילהיימר מתארים שלושה סוגי אינטראקציה מחנכת/ילד: Hands-on – דהיינו, לשחק ישירות עם הילד. Hands-off – דהיינו, לזוז אחורה ולהתבונן בילד. Hands-out – דהיינו, לתמוך במאמציו של הילד. לפי המודל, המחנכת צריכה לזרום מסוג אחד של אינטראקציה למשנהו בהתאם לצרכיו המידיים של הילד.

#### תפקידה של המחנכת בחקירתם של פעוטים:

לא ניתן להגדיר את תפקידה של המחנכת לגיל הרך רק במונחים של למידה 'המכוונת על ידי המורה' [teacher-directed] לעומת למידה 'המכוונת על ידי הילד' [child-initiated]. "המצויאות היא מורכבת הרבה יותר ומעניינת הרבה יותר" (Bredekamp, 1993, p.16). במוזיאון המוסיקלי זיהינו שלושה סוגי אינטראקציה עיקריים בין המחנכות לבין הפעוטים:

- **התערבות:** כאשר המחנכות כיוונו את פעילותם של הפעוטים.
- **מעורבות משתתפת:** כאשר המחנכות השתתפו יחד עם הפעוטים בפעילויות שהם יזמו.
- **התבוננות:** כאשר המחנכות התבוננו במעשיהם של הפעוטים.

נראה כי סוג האינטראקציה הנפוץ ביותר בין מחנכות לבין פעוטים הוא *ההתערבות*, כאשר לעיתים רחוקות מחנכות משתתפות בפעילותם של פעוטים, ולעיתים עוד יותר רחוקות הן עוצרות מעט על מנת להתבונן בהם. קיווינו לגלות במוזיאון איזו דרך של אינטראקציה המעודדת את הפעוטים לחקירה ולתגליות נוספות מבלי לחסום את פעילותם הספונטאנית.

גם מגדה גרבר וגם הגישה המותאמת התפתחות (DAP) מדגישות את *החשיבות של התבוננות* כנקודת מוצא לכל אינטראקציה עם ילדים. רצוי לדעתן להתבונן ולהכיר היטב את היכולות ואת הנטיות של ילדים כשלב ראשון בכל פעילות חינוכית. גרבר (Gerber, 1981) מזהירה מפני חודרנות ומפני הצבת משימות מעבר ליכולתם של פעוטים. היא טוענת שילדים, החוקרים באופן חופשי, בוחרים את הסוגיות המתאימות להם, ושהם גם מונעים לפתור אותם בדרכם. הגישה המותאמת התפתחות מתנגדת לנטייה הנפוצה בארצות הברית ל "זרז ילדים". כלומר, הצגת לימוד אקדמי לפני שילדים רוכשים את המבנים המנטליים הנחוצים לכך. נטייה כזו מחזקת לימוד פסיבי. לעומתה, הגישה המותאמת גיל והתפתחות מעודדת לימוד אקטיבי בו הילד לומד על ידי "גילוי והמצאה" (Elkind, 1993).

לויך (1993, 1995) מאמין שמחנכות מטיבות להכיר בכישוריהם ובתחומי העניין של ילדים דרך מעורבות משתתפת במעשיהם. הוא מדגיש, כי חשוב לעודד הבעה אישית ומקורית, ומזהיר לא לצפות מילדים לחקות במדויק את דוגמת הגננת. אכן, מעורבות משתתפת מצריכה פתיחות ותשומת לב מצד המחנכת, ושימוש בדרכים שונות לילדים שונים ולפעילויות שונות. בניגוד לגישות אלו, למידה מתווכת נובעת מתפיסת המבוגר אילו תכנים רלבנטיים ורצויים ללמידה. לפיכך, תפקידה של המחנכת הוא תפקיד פעיל ומכוון יותר. רוגוף (Rogoff, 1990) מציעה תפקיד של חונכת על מנת להביא את הילד לרמת הבנה גבוהה יותר בהתאם למושג של אזור ההתפתחות הקרובה (Vygotsky, 1978).

אמנם, במוזיאון מצאנו שהפעוטים לא היו פנויים להתערבות המבוגר, אלא אם כן התערבות זו הייתה רלבנטית לעניין שלהם באותו רגע. בנוסף, מצאנו שהפעוטים הגיבו יותר להתערבות המבוגר כאשר היא קרתה במקום בו "החגיגה התרחשה", כלומר, במוקד פעילותם. נראה, שלמידה מתווכת הייתה יכולה להיות רלבנטית יותר לילדים לו המחנכת הייתה מתייחסת לגירויים שכבר משכו את תשומת ליבם. בהמשך, היא הייתה יכולה להרחיב, לחזק ולוסי את פעילויותיהם, תוך התאמת ההתערבות שלה לרמת ההתפתחות, תחומי העניין והמאפיינים היחודיים של כל ילד וילד. גישה כזו מותאמת גם לקוריקולום המתפתח [emergent] של רגיו אמיליה ולפיתוח פרויקטים, היוצאים מתוך ההתנסויות של הילדים עצמם (Gandini, 1993).

נייר עמדה זה מציע, כי תפקידה של המחנכת בחקירתם של פעוטים, צריך להיות תפקיד גמיש הכולל שלושה מרכיבים משולבים זה בזה בהתאם למודל של Casper & Theilheimer (2000). בעזרת התבוננות מדוקדקת המחנכת יכולה להחליט מתי, אם בכלל, רצוי להתערב. ישנם רגעים, שהמחנכת יכולה להיטיב עם פעוטים על ידי נוכחות תומכת תוך התבוננות אקטיבית במעשיהם, כאשר היא מאפשרת לפעוטים ליזום ולפתור את בעיותיהם בכוחות עצמם. ברגעים אחרים, המחנכת יכולה להעשיר את פעילויותיהם של פעוטים על ידי מעורבות משתתפת, כאשר היא מדגימה פעילויות שונות, אך מאפשרת לכל פעוט לבחור את המודל המתאים לו. ולעיתים, המחנכת יכולה להרחיב את הבנתם של פעוטים בעזרת הכוונה רגישה בהתאם לרמת ההתפתחות, הכישורים והעניין שלהם.

### **סביבות המעשירות את חקירתם של פעוטים:**

#### **• הסביבה האנושית**

באופן טבעי חקירתם של פעוטים מושפעת מהסביבה בה היא מתרחשת. הסביבה האנושית בה פועלים פעוטים כוללת הורים, מחנכות ורעים. נראה על פניו, שתפקידם של ההורים בהעשרת החקירה של פעוטים דומה לתפקידה של המחנכת שתוארה לעיל. אומנם הנחה זו מצריכה חקר נוסף. אינטראקציות בין רעים יכולות לתרום להתנהגות החקירה של פעוטים, בייחוד בקבוצות קטנות. ברגיו אמיליה מדגישים את התרומה של קשרי גומלין בקבוצות רעים קטנות לחקירה אקטיבית ולתוצר יצירתי, המספקים קרקע פוריה לגילויים חדשים (Malaguzzi, 1993, p.12).

הפעוטים במוזיאון חקרו את הפקת הצליל הן של המוצגים הגדולים והן של כלי המוסיקה הקטנים. הם פיתחו דרכים חדשניות לייצר מוסיקה כמו נגינת הקסילפון בעזרת הרגליים, בדומה לטענתה של רוגוף, שללא פיקוח מבוגר ילדים עשויים להגיע ליצירתיות גדולה יותר (1990 Rogoff). החקר במוזיאון הצביע על כך שסכום הפעילויות המשותפות של הפעוטים היה מעבר לסך הכל הפעילויות היחידניות שלהם ואף שונה מהם. ממצא זה מתיישב עם טענתו של ויגוטסקי (Vygotsky, 1978), שילדים יכולים להגיע להישגים גדולים יותר בפעילות משותפת עם רעים קומפלטניים יותר, באמצעות חיקוי מעשים, שהם מעבר למגבלות של כישוריהם האינדיבידואליים.

#### • סביבת הזמן

לוי (1989) הציע שסדר יום פתוח, המבוסס על זרימת פעילות, הוא המתאים ביותר לפעוטים וילדים צעירים. סדר יום פתוח מאפשר להם זמן והזדמנויות מספיקים לביטוי עצמי. Wein, 1996. מזהירה נגד סדר יום קשוח, שהוא בניגוד לגישה המותאמת התפתחות, המציעה פעילות מתפתחת שהיא רגישה למצב, לקצב ההתפתחות וליחודיות של כל ילד וילד (Bredenkamp & Copple, 1997). ילדים רכים זקוקים לזמן ממושך יותר לקלוט מידע חדש (Wein, 1996). ברגיו אמיליה מתחשבים בקצב האישי ובתחושת הזמן של הילדים בתכנון ובביצוע פעילויות ופרויקטים שונים (Gandini, 1993). עבודותיהם של הילדים נשמרות במקום לאורך זמן, דבר המאפשר להם לבקר מחדש [to 'revisit'] כמה וכמה פעמים, לפני שהם מסיימים אותן סופית (שם). במוזיאון המוסיקלי ראינו שהילדים הפיקו תועלת רבה יותר מזמן ממושך לחקירה ספונטאנית וזמן קצר יותר לפעילות מכוונת. נראה, שהילדים היו פתוחים לתיווך על ידי מבוגר, רק לאחר שהם מיצו את הסקרנות הטבעית שלהם, ואת יכולתם לחקור בעצמם ללא עזרת מבוגר.

#### • הסביבה הפיזית

המחנכת ממלאת תפקיד מהותי בעיצוב סביבה, המעודדת למידה וגילוי. בגנים של רגיו אמיליה רואים את הסביבה עצמה כמרכיב חינוכי ומכנים אותה "המורה השלישית" (Gandini, 1998). בגישה המותאמת התפתחות המחנכות מתכננות סביבה מגרה מבחינה אינטלקטואלית שמספקת "מגוון חומרים והזדמנויות לילדים להתנסויות משמעותיות" (Bredenkamp & Copple, 1997, p.17). בדומה, המוזיאון המוסיקלי סיפק סביבה מגרה לחקירתם הבלתי נלאית של הפעוטים. גרבר (Gerber, 1981) הדגישה את החשיבות של מרחב מספק לעידוד התנועה של ילדים, הכולל רהיטים ומכשולים, שילדים יכולים לטפס עליהם ומסביבם, על מנת לפתח שליטה גופנית. המוזיאון סיפק לפעוטים מרחב פתוח ואוביקטים יציבים שהפעוטים ניצלו לריצה, ריקוד, טיפוס וחקירה של הסביבה ושל תנועות גופם.

#### שימוש בהדרכה להעשרת חקירתם של פעוטים:

במהלך התנסותי עם קבוצות פעוטים והמטפלות שלהם ב"מוזיאון צליל וקשב" התברר לי, שחסרים למטפלות כישורי תצפית. לפי גרבר (Gerber, 1998) היכולת להתבונן ו"להיות זמינה" מאפשרת למחנכות להכיר את הכישורים ותחומי העניין של ילדים אינדיבידואליים (p.64). באופן

טבעי, למטפלות היה מעט ידע בהתפתחות מוסיקלית של ילדים, כאשר לחלקן היה חסר ידע בהתפתחות הכללית של ילדים. לכן השתמשתי במודל הדרכה ששילב הדגמה, התבוננות בעבודתן של המטפלות ורפלקציה משותפת.

בשלב הראשון, התחלתי בעצמי לעבוד עם הפעוטים במוזיאון: התבוננתי בהם, לעיתים השתתפתי בפעילויותיהם ולעיתים רחוקות יותר הנחתי את חקירתם. שיתפתי את המטפלות במחשבות ובלבטים שלי ובסיבות לדרכי הפעולה שלי. יחד חפשנו הסברים אפשריים להתנהגות של פעוטים אינדיבידואליים ושל הקבוצה כולה. בדרך זו הרחבתי את הידע ההתפתחותי של המטפלות, תוך כדי הדגמה של גישה רפלקטיבית לא מכוונת של חינוך לגיל הרך.

בשלב הבא, כאשר המטפלות לקחו על עצמן את האחריות לארגון הפעילות במוזיאון, התבוננתי בהן, עבדתי לצידן, שיתפתי אותן במחשבותי וכיוונתי אותן בהתאם לצורך. בעזרת הדגמה זו, של זרימה גמישה מסוג אחד של אינטראקציה לסוג אחר, קיוויתי לעודד את המטפלות להיות בעצמן יותר גמישות ורגישות לילדים בטיפולם. בדומה להמלצה, "עשה לאחרים כפי שהיית רוצה שאחרים יעשו לאחרים" (Pawl, 1994, p.23). בהדרגה, כנראה בעזרת תהליכים מקבילים אלו, המטפלות החלו להתבונן בפעוטים ולהיות את הכישורים ואת ההבדלים האינדיבידואליים שלהם.

לקראת סיום שנת ההדרכה השוטפת, התחלתי לראות שינוי מהותי באינטראקציות מטפלת/ילד במוזיאון. המטפלות חדלו לתת הוראות מכוונות כגון "בואו נהייה ציפורים", המפצירות בפעוטים לחקות אותן. במקום זה, הן החלו לנוע ליד הפעוטים ולכבד את דרך תנועתו היחודית של כל אחד ואחד. יתרה מזאת, הן הפכו רגישות יותר לפעוטים, הן עצרו לרגע לפני שהן מהרו לעזור לילדים, התבוננו בהם והעריכו את צורכיהם. בדרך זו, התיווך של המטפלות נעשה מותאם יותר לקצב של הפעוטים, לכשרונותיהם ולתחומי העניין שלהם. לפני כן, נראה היה, שהמטפלות הרגישו חובה לעודד את השתתפותם הפעילה של הפעוטים. לעיתים, הן הפצירו בפעוטים להצטרף לפעילות לפני שהיו מוכנים, וכך לא פעם בלמו את פעילותם במקום לעודד אותה. בהדרגה, המטפלות החלו לקבל את היחודיות של כל פעוט ופעוט, ואפשרו לפעוטים להתבונן מהצד ולהצטרף לפעילות בהתאם לקצב האישי שלהם. ככל שתפקידה של המטפלת במוזיאון נעשה פחות מכוון ויותר מאפשר, כך הפעוטים נעשו מעורבים יותר בקשרי גומלין ביניהם ובפעילות משותפת.

עדיין צריך להיווכח, האם מודל זה של הדרכה שוטפת יכול לעזור למחנכות לעודד חקירה פעילה, לא רק בסביבה מובנית כמו "מוזיאון צליל וקשב", אלא גם במסגרת החינוך לגיל הרך בכלל. בנוסף, שאלות של יעילות תקציבית, זמינות של מדריכות מתאימות ואפשרויות היישום (feasibility) מצריכות בדיקה. ההצעות להלן נובעות בעיקר מהמחקר ומעבודתי עם הפעוטים והמטפלות שלהם במוזיאון. נראה לי שהן עשויות להיות רלבנטיות לחינוך לגיל הרך באופן כללי ולכן מצדיקות חקר נוסף.

1. **הדרכה שוטפת:** לספק למחנכות גיל הרך מערכת הדרכה תומכת, אשר כוללת הדגמה, תצפיות ורפלקציה משותפת.



2. **תפקידה של המחנכת:** לשנות את הסדר הנפוץ ביותר של קשרי הגומלין מחנך/ילד בחינוך לגיל הרך, ולעודד את המחנכות להתחיל את האינטראקציות שלהם בהתבוננות אקטיבית ורק אחר כך ליזום השתתפות מעורבת והתערבות בהתאם לצורך.

3. **קבוצות רעים:** לארגן פעילויות בקבוצות רעים קטנות במידת האפשר.

4. **חלוקת הזמן:** להפוך על פיה את חלוקת הזמן המקובלת בחינוך לגיל הרך ולאפשר זמן ממושך יותר לחקירה ספונטאנית לעומת פעילות מכוונת.

5. **עיצוב הסביבה:** לספק גירויים גדולים, יציבים ומושכים לחקירה אשר מזמינים ילדים לדחוף, למשוך או לטפס עליהם. כמו כן, לספק להם מגוון גירויים קטנים וחדשניים לבדיקה ולחקירה. רצוי ליצור סביבה גמישה ומרווחת, המאפשרת למחנכות להכניס שינויים מדי פעם, על מנת לעודד את העניין המתמשך של הילדים.

### **מסקנות:**

מחנכות מסוגלות להעשיר את חקירתם של פעוטים ואת רצונם לגילוי בעזרת התבוננות אקטיבית, השתתפות מעורבת והכוונה רגישה בהתאם לרמת ההתפתחות, הכישורים והעניין שלהם בכל רגע נתון. מסקנה זו מתבססת על ההתנסות שלי ב"מוזיאון צליל וקשב", כולל הדרכת המטפלות בעבודתן עם פעוטים. כיום אני מאמינה, שבעזרת הדגמה מתאימה, הכשרה בהתפתחות ילדים והדרכה שוטפת, מחנכות רבות יותר מסוגלות להיות רגישות ותגובתיות כלפי הילדים שבטיפולם. יתרה מזאת, הן מסוגלות להעשיר את פעילותם הספונטאנית ולעודד את היצירתיות של הילדים.

## ביבליוגרפיה:

לוין, ג. (1989). גן אחר. ישראל: הוצאת אח בע"מ.

לוין, ג. (1993). לעבוד עם פעוטות. ישראל: הוצאת דיונון.

לוין, ג. (1995). לחנך אחרת. ישראל: הוצאת דיונון.

Bredekamp, S. & Copple, C. (Eds.) (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs, serving children from birth through Age 8. Guidelines for DAP. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia. Young Children, 49 (1): 13-17.

Casper, V. & Theilheimer, R. (2000) Hands-on, hands-off, hands-out. Zero to Three, 20(6), 5-11.

Corsini, R.J. (1999). The dictionary of psychology. U.S.A., Philadelphia: Brunner/Mazel.

Day, H.I. (1996) Exploratory behavior. In R.J. Corsini & A.J. Auerbach (Eds.) Concise encyclopaedia of psychology, (Second Edition). U.S.A.: John Wiley & Sons.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1992) "Intrinsically motivated learning and achievement". In A.K. Boggaino & T.S. Pittman (Eds.), Achievement and motivation: A social developmental perspective (pp.9-36). Cambridge University Press.

DeVries, R. & Zan, B. (1996). A constructivist perspective on the role of sociomoral atmosphere in promoting children's development. In C.T. Easnot, (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice (pp.103-119). New York: Teachers College Press.

Eckerman, C.O., & Stein, M.R. (1990). How imitation begets imitation and toddlers' generation of games. Developmental Psychology, 26(3), 370-378.

Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In C. Edwards & L.Gandindi, (Eds.). The hundred languages of children: The reggio emilia approach to early childhood education (pp.179-198). London: Ablex.

Edwards, C., Gandindi, L. & Forman, G. (1998). Introduction: Background and starting points. In C. Edwards & L.Gandindi, (Eds.), The hundred languages of children: The reggio emilia approach to early childhood education (pp.5-25). London: Ablex.

Elkind, D. (1993). Images of the young child. Washington, D.C.: NAEYC.

Feurstein, R., Klein, P.S. & Tannenbaum, A.J. (1991). Mediated learning experience (MLE): Theoretical psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House.

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the reggio emilia approach to early childhood education. Young Children, 49(1), 4-8.

Gerber, M. (1981). What is appropriate curriculum for infants and toddlers? In: B.Weissboard & J. Musick. (Eds.), Infants, their social environment. Washington, D.C.: NAEYC.

Gerber, M. (1998). Dear parent: Caring for infants with respect. California: Resources for Infant Educators.

Hyun, E. (1998). Making sense of developmentally and culturally appropriate practice in early childhood education. New York: Peter Lang Publishing.

Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.

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

Klein, P.S. & Wieder, S. (1995). Mediated learning, development level and individual differences: Guides for observation and intervention. Zero to Three, 15(3), 16-20.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. Zero to Three, 15(3), 9-12.

McDonald, D.T. (1979). Music In our lives: The early years. Washington, D.C.: NAEYC.

Quay, L.C., & Jarrett, O.S. (1988). Social initiation and response styles in lower and middle class preschool children. Early Child Development and Care, 33, 89-97.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Smith, A.. (1992). (3<sup>rd</sup> Edition). Understanding children's development. Wellington: Bridget Williams Books Ltd.

Staley, L. (1998). Beginning to implement the reggio philosophy. Young Children, 53(5), 20-25.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wien, C.A. (1996). Time, work, and developmentally appropriate practice. Early Childhood Research Quarterly, 11(3), 377-403.