

תיווך מטפח אוריינות בגיל הגן כדוגמה ליישום של הוראה תואמת התפתחות¹

קלודי ס

תקציר

המאמר שלפנינו מתמקד בטענה, שאינטראקציה איכותית בין הורים ומחנכים פורמליים לבין ילדים היא סימן בולט להצלחתה של הוראה תואמת התפתחות. נוסף על כך אנו טוענים, שלימוד מעין זה הוא בבחינת מרכיב הכרחי בטיפול האוריינות של ילדים בגיל הרך, כלומר הצלחתן של אסטרטגיות או של שיטות הוראה שונות בהקניית קריאה וכתביה מותנית באיכות האינטראקציה שנלווית לשיטות ההקניה ולאסטרטגיות שמחנכים נוקטים.

אינטראקציה איכותית היא מושג פתוח לפרשנויות, לפיכך הכרחי שנבחין תחילה במאפייניה באופן כללי, במטרה להגדיר מהם המאפיינים הספציפיים יותר שניתנים ליישום בטיפוח קוראים מיומנים ועצמאים. מכאן שאנו מציעים למחנכים הגדרות שהן מדייקות יותר מכמה מונחים ידועים וחשובים, למשל, המונח "אזורי התפתחות מקורבים" (ZPD) או המונח "פיגומים", שכן מונחים אלה כלליים לעתים.

לביסוס הטענה בדבר המרכזיות של אינטראקציה איכותית בטיפול אוריינות, המאמר דן בעקרונות התיווך בהגדרות האופרטיביות של קליין, שנגזרו מתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית של פוירשטיין ורנד. נוסף על הגדרות אלו הצגנו כאן שילובים מסוימים שלהן, שאפשר לראות בהם קריטריונים לאפיון אינטראקציות איכותיות היעילות בטיפול אוריינות. נדגים כאן גם דרכים להעריך ולנתח אינטראקציות בין מתווכים ללומדים בסיטואציות הכוללות טיפוח של כישורים אורייניים.

1. אני מודה לפרופ' פנינה קליין על הערותיה לגרסה מוקדמת של מאמר זה.

מבוא

הוראה תואמת התפתחות

טיפול של מיומנויות הכנה לקריאה ולכתיבה אצל ילדים הפך בשנים האחרונות ליעד מרכזי של משרד החינוך בישראל. הניסיון שלו לרכז מאמצים רבים כדי לשפר את המיומנויות האורייניות של הילדים בא כתגובה לממצאים חמורים (ראו דוח שפירא, 1996), שהעידו על הישגי קריאה נמוכים בקרב ילדים רבים בבית הספר היסודי.

המחשבה שהופנתה בעקבות זאת לעבר בנייה של תשתית חינוכית הולמת בישראל לרכישת מיומנויות קריאה וכתיבה מגיל צעיר היא מעשה מעודד, משום שהוא מגלה "הבנה התפתחותית" בנושא חשוב זה: התפתחות אוריינית אצל ילדים מתחילה הרבה לפני הגעתם לכיתה א'.

ידוע שלימוד קריאה אצל ילדים מושפע ממיומנויות בסיסיות הכוללות עיבוד פונטי, מודעות לקיומה של השפה הכתובה ושימוש בשפה הדבורה (Lonigman & Whitehurst, 2000). ועם זאת, בעבודת ההוראה עם ילדים צעירים מתבקש שהמורה יתאים את האינטראקציה עם הילדים ואת שיטות ההוראה שהוא נוקט למצבים הייחודיים של הילדים, לרבות להבדלים הבין-אישיים הנרחבים שיש ביניהם. בארה"ב, למשל, גופים רשמיים כמו NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ו-IRA (International Reading Association) מפרטים כיצד ראוי ללמד מיומנויות קריאה וכתיבה בדרך שהיא תואמת התפתחות (A joint position and statement of IRA and NAEYC, 1998)².

סקירה של המחקר, בצירוף החוכמה הקולקטיבית והניסיון של החברים בגופים אלו, הביאו את IRA ואת NAEYC למסקנה, שלימוד הקריאה והכתיבה הוא תהליך מורכב ורב-פנים, שמחייב מגוון רחב של גישות להוראתן. מסקנה זו דומה למסקנה שהגיעו אליה כמה מדענים החברים באקדמיה הלאומית למדעים בארצות הברית (Snow, Burns & Griffin, 1998): "[...] סקירה זו של המחקר מובילה למודל תאורטי של לימוד אוריינות ולפיתוחה כתהליך אינטראקטיבי. המחקר תומך בהשקפה הרואה בילד שותף פעיל בתהליך הלמידה שלו, ובד בבד מדגישה את תפקידו הקריטי של מבוגר תומך, מתעניין ומעורב (כמו מורה, הורה או מורה פרטי)

2. דוח זה תורגם לעברית ופורסם ב"הד הגן" בגיליונות תשרי וכסלו תשס"ב.

כדי לבנות את הפיגומים שעליהם ייבנו היכולות וההבנה. העיקרון בלמידה הוא כי ילדים הם לומדים פעילים, המפיקים ידע הן מתוך התנסות חברתית ופיזית ישירה והן ממסרים המועברים דרך התרבות כדי לעצב הבנה של העולם הסובב אותם" (Bredekamp & Copple, 1997).

ברדקמפ (1987) פירט לראשונה את הסטנדרטים של הוראה תואמת התפתחות (DAP - Developmentally Appropriate Practices) עבור ילדים מן הלידה עד גיל שמונה. מן הסטנדרטים האלו מתבקש, שבשיטות העבודה של המורים עם הילדים הצעירים יבואו לידי ביטוי חומרים, פעילויות וסביבה, שמתאימים לרמת ההתפתחות של ילדים קטנים, כמו גם לצרכיו האישיים של כל יחיד בגן. לפיכך נקודת המוצא של הוראה תואמת התפתחות היא הילדים המסוימים (רמת התפתחותם, תחומי העניין שלהם, מאפייניהם המשפחתיים והסוציו-תרבותיים, צורכיהם או קשייהם הייחודיים), שמבקרים במסגרת חינוכית מסוימת ושעבורם הותאמה תכנית למידה ייחודית וגמישה (טל, 2001). גישה זו בהוראה מנוגדת לגישה המתחרה, שלפיה נקודת המוצא בהוראה היא תכנית הלימודים שאליה הילדים מתאימים את עצמם.

אכן, האגף לחינוך קדם-יסודי, שמייצג את משרד החינוך בישראל, אימץ את הנחיותיהם של NAEYC ו-IRA, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בדוח לוין שהתפרסם באוגוסט 2001. עם זאת, המצב נשאר מורכב: שיטת הוראה תואמת התפתחות נשענת על גישה חינוכית בעלת תפיסה ערכית מובהקת, שמעמידה בראש את צרכיו ההתפתחותיים המשתנים של הילד. צרכים אלה הם שעומדים במרכז העשייה החינוכית, אלא שבשדה ההוראה עצמו אין המורים פועלים בהשפעתה של תפיסה זו. העובדה שגישה זו מנוגדת לתפיסה המעמידה במרכז את תכנית הלימודים או את הנוחות האישית של המחנכים, אין בה רבות. אדרבה, גם אם הממסד החינוכי נוטה כיום לאמץ בהתלהבות את שיטת ההוראה התואמת התפתחות, בפועל השיטה אינה בהכרח נחלתן של כל המחנכות בארץ העובדות עם ילדים בגיל הרך. המציאות היא שציפיות המחנכות לביצועים מסוימים של הילדים גוברת על הצורך שיש בהתייחסות האישית אל הילד.

שתי הנחות יסוד, האחת באשר ליכולותיהם המולדות של הילדים והאחרת באשר לתפקידם של המבוגרים בלמידה, הן שמשמשות אבני יסוד בגישה החינוכית האישית של המורה. הנחות יסוד אלה, כמו גם אופי הציפיות של המחנכות לביצועי הילדים, באות לידי ביטוי בין היתר בפרופיל של אינטראקציית ההוראה של כל אחת ואחת מן המורות עם הילדים. למעשה, עד היום טרם הוקדשה תשומת לב מספקת לבחינת ההבדלים הבין-אישיים הקיימים בין הילדים ולהשפעתם של הבדלים אלה על איכות האינטראקציה המתקיימת בין מחנכת לבין ילדים.

חוסר ההתייחסות של מערכת החינוך לתרומה של מרכיב האינטראקציה בין מחנכים לילדים בלימוד של מיומנויות קריאה וכתובה הוא תמוה. יש לציין, כי ממצאי המחקר העוסק באיכות האינטראקציה בין הורים לילדים צעירים, ובעיקר בין ילדים לאמהות, מלמדים על השפעה מרחיקת לכת של האינטראקציה שביניהם על התפתחותם הקוגניטיבית בכלל ועל התפתחות השפה שלהם בפרט. סקירות מקיפות של התרינגטון ופארק (Hethrington & Parke, 1999) ושל למב ושותפיו (Lamb et al., 1999) מעידות על קשרים בין איכות האינטראקציה ההורית המוקדמת עם הילדים לבין ההישגים האקדמיים של ילדיהם בהגיעם לגיל בית הספר. עוד מתברר, שאחד ההבדלים הבולטים בין הורים (בעיקר אמהות) מרמות סוציו-אקונומיות נמוכות לבין הורים מרמות סוציו-אקונומיות בינוניות וגבוהות מתבטא בשימוש בשפה.

במאמר זה בחרנו לטפל בהרחבה בעיקר באינטראקציה שמתקיימת בין מחנכות המטפחות אוריינות לבין ילדים. נזכיר שוב שדוח NAEYC ו-IRA מדגיש את חשיבות האינטראקציה בטיפוח האוריינות של הילדים, כאשר הילדים עצמם נתפסים כמי שפעילים בהבניית הידע שלהם.

מטרות התיווך לאוריינות: תוצרים ותהליכים

אינטראקציה איכותית שעולה בקנה אחד עם גישת הוראה תואמת התפתחות שואפת להפוך את הילד לקורא מיומן ועצמאי. לכן בהמשך נסקור בהרחבה רכיבים של מיומנויות אורייניות לצד רכיבים של פתרון עצמאי של בעיות בהקשר של רכישת הקריאה והכתיבה.

תוצרים של לימוד האוריינות - כישורים ומיומנויות אורייניים: התהליך הארוך והאטי של התפתחות אוריינית צפוי להביא לפיתוח כישורים ומיומנויות, כגון הבחנה בין אותיות לבין ייצוגים גרפיים אחרים; הבנה שהכתב נושא בחובו מסר שיש לו משמעות; הבנה שניתן לייצג רעיונות ומחשבות באמצעות מילים ומשפטים כתובים; הבנה שהכתב משמש לתקשורת בין אנשים; יצירת קשרים בין צליל האות לבין צורתה הכתובה; הבנה שאין קשר בין המאפיינים הפיזיים של האובייקטים לבין ייצוגם בדרך של כתב; הכרה של שמות האותיות; פענוח והבנה של מילים ושל משפטים כתובים; הבחנה בין אות לבין מילה ומשפט וכן הבנת השילוב ביניהן; הבנת החשיבות המיוחדת של סדר המילים בתוך משפט וכן הלאה (לוין, 2000; דוח NAEYC ו-IRA, 2001).

תוצרים של לימוד האוריינות - תהליכי למידה (Askew & Fountas, 1998), על פי (Clay, 1991): המטרות העיקריות של הוראת הקריאה והכתיבה, שעולות בקנה אחד עם תפיסת ההוראה התואמת התפתחות, כוללות עידוד הילדים להיות פעילים בחיפוש מידע המסייע לפענוח הכתב; קישור בין דברים חדשים לבין דברים ידועים; לימוד כיצד לגלות שגיאות, גם אם הילדים אינם יכולים לפתור את הבעיה בכוחות עצמם; לימוד כיצד להשתמש בכל המשאבים שלהם; ייזום פתרון של בעיות בדרך שלהם; עידוד הילדים להיות פעילים בגילויים חדשים כדי לבסס ידע חדש.

תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית ומטרות האינטראקציה בין מבוגר לילד הנגזרות ממנה: עקרונותיה של תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית של פוירשטיין ורנד (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980) עולים בקנה אחד עם הנחות התאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי. גם התאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי וגם תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית מייחסות לאינטראקציות של הילד עם מתווכים משמעותיים בחייו תפקיד מכריע בכל הקשור למסלול התפתחותו הקוגניטיבית ולאיכותה. מטרתן של האינטראקציות בין הילד לסוכני החיברות שלו היא לרכוש "מכשירים" חשיבתיים משופרים, לקדם את איכות החשיבה של הילד המתפתח (Vygotsky, 1978) או להביא להגמשת יכולת הלמידה שלו (Feuerstein et al., 1979; 1980). פוירשטיין מגדיר השתנות קוגניטיבית כהמרה שחלה במבנה האינטלקט: מצד אחד היא משקפת את מסלול ההתפתחות הצפוי של הפרט, ומצד אחר היא גורמת לסטייה של ממש ממנו (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979). הגדרה זו דומה למושג מרכזי בתאוריה של ויגוצקי: מושג ה-ZPD (אזורי התפתחות מקורבים). במושג זה התכוון ויגוצקי לטווחי ההתפתחות האפשריים של הילד, שהם: "המרחקים בין התפתחות הילד הנמדדת באופן שהוא פותר בעיות בעצמו, לבין ההתפתחות הפוטנציאלית שלו הנמדדת באופן שהוא פותר בעיה בהנחיית מבוגר או ילד בעל יכולת גבוהה יותר" (Vygotsky, 1978, p. 69). הן אצל ויגוצקי והן אצל פוירשטיין משמעות ה-ZPD טמונה בכך שהילד יגיע תמיד להבנה מעמיקה יותר ולעצמאות חשיבתית גדולה יותר באמצעות הנחיה איכותית, יותר מאשר באמצעות לימוד של אותם התכנים בכוחות עצמו. במקביל הדגישו ויגוצקי ופוירשטיין ורנד את האקטיביות של הילדים בתהליך הלמידה, שכן הילדים מפנימים ידע באמצעות עיבוד המסרים החיצוניים ותרגומם לקודים פנימיים, אישיים. אכן, ויגוצקי גילה עניין רב בתהליך ההפנמה, דהיינו באופן שבו האינטראקציה הדיאדית או האינטראקציה שמתנהלת בקבוצות קטנות מובילה את הפרט לבנייה של כושרי חשיבה מופשטים מופנמים.

אלא שוויגוצקי לא השאיר אחריו משנה סדורה באשר להגדרתם של מאפייני האינטראקציה הנחוצים לטיפול קוגניטיבי אופטימלי אצל ילדים. כארבעים שנה אחרי מותו הציע ברונר את המושג "פיגומים" (scaffolding). באמצעות מושג זה ברונר מפרש את מושג ה-ZPD כהליך של עזרה זמנית ללומד במעבר שלו משלב של למידה מונחית לשלב של למידה עצמאית (Wood, Bruner & Ross, 1976). מושג הפיגומים מוזכר לעתים קרובות כשדנים בלמידה מתווכת בכלל, ובטיפול האוריינות בפרט (ראו, למשל, למידת כתיבה באמצעות פיגומי כתב אצל Bodrova & Leong, 2001). עם זאת, גם המושג "פיגומים" אינו מפרט די הצורך מהם מאפייני האינטראקציה המתקיימת בין מתווך לבין לומד, המטפחים למידה עצמאית.

פירשטיין ועמיתיו (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979; 1980) הציעו מערכת רחבה של מאפייני אינטראקציה. הם הגדירו מאפיינים אלה וגם הסבירו את חשיבותם, אך הגדרותיהם אינן הגדרות אופרטיביות. לשם דוגמה, קליין (Klein, 1988; 1991) השלימה את החסר בתמונה, כשניסחה הגדרות אופרטיביות עבור חמישה עקרונות תיווך מרכזיים ואוניברסליים שהציעו פירשטיין ועמיתיו: כוונה והדדיות, משמעות, טרנסצנדנטיות, תיווך של רגשות ושל יכולת, תיווך של ויסות או ביקורת ההתנהגות. ואילו את ההבדלים הבין-אישיים בין המתווכים, שנוגעים לפרופיל האינטראקציה, היא הסבירה בעיקר במידת שכיחותם השונה של כל אחד מחמשת עקרונות התיווך בקרב המתווכים.

בהתחשב בהבדלים הבין-אישיים המשוערים בין המתווכים, שנובעים מהשוני באישיותם ובתפיסותיהם החינוכיות, הוצעו הגדרות של פרופילים של אינטראקציה גם על בסיס שילובים שונים של עקרונות התיווך, שהוגדרו אופרטיבית ונבדקו אמפירית על ידי קליין. פרופילים כאלה מבטאים תפיסות חינוכיות שונות (לדוגמה: עידוד של אוטונומיה לעומת שליטה בהתנהגות, דגש קוגניטיבי לעומת דגש רגשי [טל, 2001]).

נסכם ונאמר שקיים דמיון רב בין המטרות של תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית לבין המטרות המוצגות בדיון המתמקד בטיפול האוריינות, גם במסגרת הקורפוס האקדמי וגם במסגרת ממסדי החינוך בארץ ומחוץ לה. תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית גורסת כי עקרונות התיווך הם אוניברסליים ובלתי תלויים בתוכן הנלמד. לפיכך אין כל מניעה ליישם בתכנים הקשורים בטיפול ידע במתמטיקה, בהיסטוריה או בכל ידע אחר ובכללו גם האוריינות. עם זאת, דומה שיישום העקרונות האמורים מחייב גם בקיאות בתוכן הנלמד. נושא הבקיאות מעלה גורם שתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית התעלמה ממנו ככל הנראה. דהיינו, מחנך יכול לתווך באופן איכותי לימוד אוריינות,

אם הוא מגלה בקיאות בתחום ההתפתחות האוריינית, ואם הוא ער למטרותיהן של התכניות לקידום האוריינות, נוסף על המטרות התהליכיות שהוא דבק בהן. הוא הדין בנוגע לתיווך של ידע מתמטי, התנהגותי וכן הלאה. אינטראקציה מוצלחת עם ילדים ומודעות עמוקה למאפייני האינטראקציה שנעשית עמם לא די בהן כדי לקדם את הילדים בלימוד קרוא וכתוב. מכאן שעל המחנכים לרכוש ידע בהתפתחות הקריאה והכתיבה ולהכיר את הרכיבים המרכזיים של התחום וכן לרכוש ידע בתחום האינטראקציה עצמה. בדרך זו נוכל לנתח אינטראקציות בין מחנכים לבין ילדים תוך התייחסות לאינטראקציה עצמה וכן לאופן שבו התכנים משולבים בתוכה (טל, 2001).

מן התפיסות של ויגוצקי ופירשטיין ורנד משתמע, כי התינוק והפעוט תלויים בתיווך המבוגר כדי ללמוד. עוד משתמע מהן, כי בעזרת תיווך זה הם הופכים בהדרגה ללומדים אקטיביים ועצמאיים. זאת ועוד, תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית גורסת כי מתווך מיומן ואיכותי נוטע בילד הצעיר את הצורך לחקור את סביבתו. בניגוד לתפיסה זו הגישות האורגניסמיות לגבי התפתחות (לדוגמה, תאוריית ההכוונה העצמית של Grolnick, Deci & Ryan, 1997 בהתבסס על פיאז'ה) גורסות, שבני אדם פעילים מתחילת חייהם. למן הרגע שהם נפגשים עם סביבתם, פועל בהם ניסיון משולב להטמיע היבטים חברתיים ופיזיים של הסביבה כדי להתאים את עצמם למעניינים ולחשובים שבהיבטים אלה. ההשתמעות המעשית של תפיסה זו באשר ללמידה טמונה בנטיעת אמונה אצל המחנכים בסקרנותם וביכולותיהם המולדות של הילדים ללמוד באופן פעיל ועצמאי. אמונה זו אמורה להתבטא בנכונות של המורה להקשיב מקרוב לניסיונותיהם של הילדים, להתעלות מעל ההיבטים הפיזיים המידיים של האינטראקציה, להבינם ולפתח אותם. עם זאת, הן תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית והן תאוריית ההכוונה העצמית מבליטות את חשיבות הקשר והאינטראקציה עם סוכני חיברות בתהליך הפנמתם של ידע וערכים אצל הילד המתפתח.

ההגדרות של עקרונות התיווך שמופיעות בהמשך המאמר מתבססות בעיקר על הגדרותיהם של פירשטיין ועמיתיו וקליין. אך בהשראת תאוריית ההכוונה העצמית הוכנסו בהגדרה שינויים קלים: בעוד הגדרותיהם המקוריות של פירשטיין ועמיתיו ושל קליין מתמקדות בעיקר ביוזמות המתווך, הבאות לגייס את הקשב שלו, את עניינו ואת חשיבתו של הילד, כוללות ההגדרות במאמר זה - נוסף על יוזמות המתווך - גם יוזמות של הילד הצעיר לשתף את המתווך במשמעויות רגשיות וקוגניטיביות, בהשערות ובהסברים לתופעות פיזיות וחברתיות.

תיווך כאמצעי לשיפור המיומנויות האורייניות: מהם מאפייני האינטראקציה הרצויים בין מחנך לילד, התורמים לשיפור המיומנויות האורייניות שלו?

המטרות של אינטראקציית ההוראה או התיווך הן ללמד את הילדים מיומנויות אורייניות בדרך המעודדת אותם להיות שותפים פעילים בבניית הידע החדש שלהם. מאפייני האינטראקציה, שהם חלק מתאוריית התיווך (להלן עקרונות תיווך) או מתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, באים לשרת מטרות אלה.

עקרונות תיווך: הגדרות ודוגמאות המתמקדות בטיפוח האוריינות

עם עקרונות התיווך שעבורם הציע קליין הגדרות אופרטיביות (Klein, 1988; 1991), נמנים חמישה עקרונות מרכזיים ואוניברסליים, הפועלים באינטראקציות רבות. שלושת העקרונות, ההכרחיים כדי לגרום להשתנות קוגניטיבית, הם: כוונה והדדיות, משמעות וטרנסצנדנטיות (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979). קליין הגדירה שני עקרונות נוספים, שהם השכיחים ביותר מבין עקרונות תיווך רבים אחרים שהציעו פוירשטיין ורנד. עקרונות אלה, שמופיעים ברבות מהאינטראקציות ומשפיעים על איכויותיהן הם: תיווך ויסות ההתנהגות ותיווך רגשות יכולת.

ראוי שנציין שאינטראקציות איכותיות שתומכות בארגון הידע ובלמידה של אסטרטגיות למידה אצל ילדים הן שזורמות ומשלבות בין עקרונות התיווך. לכן הדוגמה שמראה שימוש בעקרונות בודדים בלבד היא במידה רבה מלאכותית. ההגדרה וההדגמה של כל אחד מן העקרונות מאפשרות אמנם את למידתן של אבני היסוד שמהן מורכבות האינטראקציות, אך כל הגדרה והגדרה משמשת כלי לניתוח אובייקטיבי של האינטראקציה רק בדיעבד. עם זאת, מה שמנחה את המתווך בעת האינטראקציה הממשית הוא הילד הלומד, כוונותיו, רגשותיו והדאגה כיצד להרחיב את הידע שלו, ולא המחשבה אם להשתמש בעקרון תיווך זה או אחר בזמן נתון.

להלן ההגדרות של עקרונות התיווך וכמה דוגמאות של יישומם מתוך אינטראקציות שמטרתן לטפח מיומנויות אורייניות בקרב ילדים צעירים.

כוונה והדדיות

ניסיון מודע של המתווך או של הלומד למקד את תשומת לבו של השותף לאינטראקציה כדי לעורר הדדיות והתייחסות של השותף (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Klein, 1988). וקליין מפרטת: עקרון הכוונה וההדדיות יכול להתבטא בהתנהגות מילולית, בהתנהגות בלתי מילולית או בשילוב בין השתיים. נציין עוד, שכוונה והדדיות נחשבות לתנאי הכרחי, אבל לא מספיק, ללמידה מתווכת (Feuerstein et al., 1979; 1980). דהיינו, כדי לגרום להשתנות קוגניטיבית הכרחי אמנם ללכוד את הקשב של הילד וכן הכרחי שהקשב של המתווך יהיה נתון לילד, אבל לא די בהקשבה הדדית כדי להביא את הילד להשתנות קוגניטיבית. לשם כך דרוש שימוש בשני עקרונות נוספים: משמעות וטרנסצנדנטיות, שאותם נגדיר בהמשך.

דוגמאות:

כוונה של ילד והדדיות של הגננת

- ◆ הגננת מפסיקה את הקראת הסיפור ומקשיבה להערות של הילד.
- ◆ הגננת עסוקה בארגון פינת הטבע, תוך כדי כך ילד קורא לה ומציע לכתוב מכתב לילד חולה. הגננת מפסיקה את פעולתה ומקשיבה להצעת הילד.
- ◆ במהלך משחק בקוביות שני ילדים מבקשים להכין שלט שכתוב עליו: "הארמון של רמי ויוסי". הגננת מביאה להם בריסטול וטושים עבים.

כוונה של ילד וחוסר הדדיות מצד המבוגר

- ◆ ילד מצביע על תמונה של חתול בספר, בשעה שהגננת מקריאה לו את הסיפור: "מעשה בחמישה בלונים". הגננת ממשיכה לקרוא באוזני הילד מבלי להתייחס לכך שהצביע על תמונת החתול.
- ◆ הסייעת מוזגת חלב לתוך כוסו של הילד, תוך כדי כך הילד אומר: "חלב, כתוב כאן חלב". הסייעת ממשיכה למזוג מבלי להתייחס להערותו של הילד.
- ◆ אימא קוראת עיתון, הילד יושב על ידה ואומר: "כתוב כאן תומר". האם ממשיכה לקרוא ואינה מתייחסת לדברי הילד.

כוונה של מבוגר והדדיות של הילדים

- ◆ הגננת פותחת את הספר "מעשה בחמישה בלונים" בעמוד הראשון, ומחכה שכל אחד מן הילדים בקבוצה יפתח את הספר באותו עמוד לפני שהיא מתחילה בקריאה.

- ◆ הגננת מבקשת מן הילדים להתמקד בכותרת השלט, וממתינה עד אשר עיני כל הילדים בקבוצה מתמקדות באותו שלט. הגננת מפסיקה את הקראת הסיפור כתגובה לרעש בקבוצה, וממשיכה לקרוא בקול מיד עם השתרר שקט.

כוונה של גננת ללא הדדיות של הילדים

- ◆ הגננת מדפדפת בספר "מעשה בחמישה בלונים" בשעה שלכל אחד מארבעת הילדים בקבוצה עותק של אותו הספר. היא מקריאה בשעה שספרו של כל ילד פתוח בדף אחר.
- ◆ הגננת מצביעה על אות וקוראת בשמה, בעוד הילדים מתבוננים בגשם זלעפות שהחל פתאום לרדת.

טרנסצנדנטיות ("הרחבה")

המושג טרנסצנדנטיות מתייחס לדבר שהוא מעבר לתחום התודעה ואינו תלוי בעולם הניסיון. לפיכך תיווך של טרנסצנדנטיות כולל ניסיון מודע של המתווך או של הילד להתעלות מעל ההתנסות החושית, מעל סיפוק הצרכים המידי, מעל תיאור המצב כפי שהוא נראה ומעל המטרות המקוריות של אותה אינטראקציה (Feuerstein et al., 1979; 1980). תיווך טרנסצנדנטיות מעניק ללומד גמישות קוגניטיבית בעודדו פיתוח של תפיסה מופשטת ומורכבת ופחות פונקציונלית של המציאות. באמצעות עקרון הטרנסצנדנטיות הילד לומד להעמיק ולהרחיב את הידע ואת דרכי החקירה שלו ולארגן טוב יותר את הידע העומד לרשותו. לומד שמפנים את המשמעות של עקרון הטרנסצנדנטיות, מפנים את הצורך לחקור באופן מתמיד, ללמוד עוד, לקשר, לשער ולא להסתפק במידע הגלוי והמובן מאליו. עקרון הטרנסצנדנטיות עשוי להופיע באינטראקציה בין מתווך ללומד, אם בנפרד או כמתלווה לעקרונות אחרים (בתנאי שמתקיים התנאי של הקשבה הדדית). יתרה מזאת: טרנסצנדנטיות עשויה להיות מוצעת או נדרשת על ידי המחנכת או הילד. ראוי לציין שטרנסצנדנטיות היא המונח המקורי של פוירשטיין ורנד, ומונח זה מציין את תמציתה ואת מהותה של הגדרת העיקרון: התעלות מעל למידי, לחושי ולפונקציונלי כבסיס לפיתוח חשיבה מופשטת. את המונח "הרחבה" הציע קליין כתרגום עברי של אותו מונח לצד השתמרות של הכוונה המקורית של הגדרת העיקרון. מונח זה מוכר לציבור בישראל והוא קל יותר להגייה לדוברי העברית, על אף העובדה שיש בו רדוקציה והחטאה מסוימת של הכוונה המקורית של פוירשטיין ורנד.

דוגמאות (טרנסצנדנטיות מוצעת או נדרשת על ידי מתווכים ולומדים):

- ◆ רותי בת הארבע ואמה קוראות את הספר "פחדרון בארון". תוך כדי הקריאה רותי אומרת: "כלום לא קרה באמת. חלם חלום, נכון? יכול לקרות". אימא הנהנה ורותי המשיכה: "אני תמיד חלמתי עליו תמיד כזה. [תוך שינוי אינטונציה:] הוא בכלל לא כבד (דבריה מתייחסים לפחדרון המצויר בספר). זה קטן. יותר קטן ממני. אני יכולה להרים אותו ולשים אותו על הכתפיים שלי".
- ◆ לקראת ט"ו בשבט הביאה גננת³ פוסטר מרהיב לגן. בפוסטר מצוירים מינים רבים של פירות, והוא נושא את הכותרת: "חגיגת ט"ו בשבט". ילדים אחדים התקבצו סביב הפוסטר. אחד מהם שאל: "מה כתוב פה?" [הוא הצביע על הכותרת]. ילדה אחת התבוננה בפוסטר ואמרה: "פירות". האינטראקציה המשיכה. (ניתן להיווכח שהילדה שיערה מה כתוב בפוסטר על פי תוכנו; בתגובתה היא ביטאה אפוא טרנסצנדנטיות למרות טעותה). ילד אחר אמר תוך שהוא מצביע על אותה כותרת: "לא יכול להיות, תסתכלי לא כתוב כאן פירות". (ראוי לציין שבמקרה זה הגננת היא שזימנה את הזדמנות הלמידה כשאפשרה לילדים, בשלב הראשון, להתלבט ולהציע זה לזה טרנסצנדנטיות).
- ◆ גננת⁴ ביקשה מילדים בגיל של גן חובה, בתום פעילות שהתמקדה בהתאמה בין כמות למספר, להתאים ספרה מ-0 עד 5 לכמות האותיות הכלולה בשם הפרטי שלהם. היא הנחתה אותם לכתוב את השמות ואחר כך להניח את הפתק שבו כתוב שמם מתחת לכרטיסייה שבה כתובה הספרה המתאימה למספר האותיות בשם שלהם. לקראת סוף הפעילות דרשה הגננת מן הילדים הסבר ברמה של טרנסצנדנטיות, כששאלה: "ורגע, למה פה המספר 1 נשאר ריק?" (בעודה מצביעה על הכרטיסייה שעליה כתובה הספרה 1 ושמחתיה לא הונחו פתקים). "וגם אפס נשאר ריק?" ניר: "כי 1, איך נכתוב? אם נכתוב רק אות אחת זה נשמע כמו --- (קול בלתי מזוהה) זה לא נשמע מילה". הגננת: "נכון". מסתכלת עליו ומחייכת. ניר: "אם נכתוב 'נון', זה יהיה כמו 'נה'". הגננת: "נכון, כי אין אדם שיש לו שם באות אחת בלבד. ולמה באפס אין?" ניר: "לבן אדם יש שם, נכון?!" [תוך שהוא מדבר, הוא עושה תנועה כאילו הוא מצייר ביד אחת על ידו האחרת]. הגננת: "נכון". ניר: "אז הוא חייב אותיות". הגננת: "נכון, מצוין, כל הכבוד לניר על ההסבר המצוין".

3. תודה לגננת בריג'ית מבאר שבע, שסיפרה את הדוגמה הזו באחת ההשתלמויות בעירה.

4. תודה לאתי ציון, משתלמת במכללת לוינסקי, שנאותה להסריט ולתמלל את פעילותה עם הילדים.

משמעות מילולית ומשמעות רגשית

קליין (Klein, 1991, p. 216) מגדירה תיווך של משמעות כ"התנהגות של מבוגר המבטאת הערכה מילולית ובלתי מילולית או רגש כלפי עצמים, בעלי חיים, מושגים או ערכים. התנהגויות המבוגר במקרה זה עשויות לכלול הבעות פנים (לדוגמה, פתיחה מוגזמת של העיניים ושל הפה), אינטונציה (לדוגמה: צעקת הפתעה) או כל הבעה בלתי מילולית של רגשות". אפשר להרחיב את ההגדרה של קליין ולהחיל אותה על התנהגות של ילד או של מבוגר, שמבטאת הערכה מילולית או בלתי מילולית לתופעות וכן הלאה, מכיוון שלעתים קרובות הילד הוא זה שמציע משמעות (או דורש אותה מן המבוגר).

אם כך, עקרון המשמעות כולל ייחוס של משמעות מילולית ובלתי מילולית-רגשית למחשבות, לרגשות, לתופעות, לחפצים, לבעלי חיים וכו'. פוירשטיין הגדיר את המשמעות המילולית בהגדרה רחבה, שכוללת גם את מטרות האינטראקציה וגם את ההשוואות הנעשות בין תופעות וקישור בין תהליכים שהתרחשו בעבר לבין תהליכים שמתרחשים בהווה. ואילו אנחנו, בשונה מפוירשטיין, מצמצמים כאן את הגדרת העיקרון הזה לחיבור בין דברים לבין שמותיהם (תיוג, Labeling). צמצום ההגדרה מטרתו למנוע חפיפה בין עקרון המשמעות לבין עקרון הטרינסצנדנטיות, מכיוון שהשוואות בין תופעות, התייחסות למטרות וקישור בין זמנים שונים כוללים התעלות מעל ההתנסות המידית. עם זאת, ברור לנו שתיוג לא די בו לעידוד חשיבה מופשטת, ולכן אנו מעריכים גם את שיעור השימוש המשלב בין עקרון הטרינסצנדנטיות לבין עקרון המשמעות. במה דברים אמורים? לדוגמה, כשאנו אומרים לילד "האות הזאת היא נון סופית", אנו מתווכים משמעות במובן של תיוג. וכשאנו ממשיכים בהסבר: "היא נשמעת בדיוק כמו נון בתחילת ובאמצע מילה, אבל כותבים אותה שונה, כי בעברית ישנן מספר אותיות שנכתבות שונה כשהן מופיעות בסוף המילה", אנו מתווכים טרינסצנדנטיות; ובהסבר הזה: "לאותיות האלה קוראים אותיות סופיות, כי הן מופיעות תמיד בסוף המילה" קיים שילוב של משמעות מילולית וטרינסצנדנטיות.

קליין הציעה להעריך גם את שכיחות השילוב בין משמעות רגשית למשמעות מילולית (תיוג) כאחד המדדים לאיכות אינטראקציות (לדוגמה, ילד מצביע על תמונה של כלבלב בספר, ואומר: "הנה האו-האו" [באינטונציה מתפנקת]).

אנו מציעים לערוך כמה הבחנות נוספות, שמתמקדות במשמעות הרגשית, במשמעות המילולית ובקשר ביניהן. אנו מציעים (טל, 2001) להעריך:

א. האם הרגש שמביעים המתווך או הלומד כלפי תופעות, אנשים או חפצים הוא חיובי (שמחה, התלהבות), שלילי (פחד, כעס, אכזבה) או מעורב (לעתים חיובי ולעתים שלילי)? אם הרגשות המיוחסים לדברים הם מעורבים, ראוי לבדוק גם באיזו מידה הרגשות המובעים הם צפויים או בלתי צפויים (האם ילד יכול לצפות את תגובתה של אמו: מתי היא כועסת על מעשיו ומתי היא מביעה התפעלות מהם?).

ב. באיזו מידה רגשות חיוביים / שליליים מקושרים לאנשים (הגננת כועסת על הילד באשר הוא) או למעשים של אנשים אלה (הגננת כועסת על ההפרעה של הילד ברגע נתון)?

ג. האם קיימת התאמה או אי התאמה בין המשמעות הרגשית לבין תיוג הרגשות? (לדוגמה, האם כשהגננת מביעה התפעלות מילולית מעבודתו של ילד, שפת הגוף שלה מביעה התפעלות או חוסר עניין?)

ד. אם מחנך פורמלי או הורה נוהגים בעקביות לתייג את תחושותיהם. משמעות מילולית המועברת בשפת הגוף ואינה מובהרת מילולית, עלולה להתפרש בעיני הילד באופן שונה ממה שהתכוון המתווך. לדוגמה, ייתכן שגננת מהורהרת ומשדרת ריחוק, בשעה שילד מתאר באוזניה מה הוא רואה בספר. הילד שקולט את הריחוק שלה עלול לפרש אותו כתגובה שלילית לתיאוריו.

דוגמאות (משמעות-תיוג, משמעות רגשית ושילוב בין משמעות לטרנסצנדנטיות):

הצעת משמעות-תיוג מצד המתווך

- ◆ הצבעה על האות הכתובה תוך כדי הגיית צליל כלשהו, כשהילד מתמקד באות הכתובה;
- ◆ הצבעה על תמונה בזמן שקוראים את הכתובית המציינת את שמה: "הנה כלב, הנה מלונה" או דרישת משמעות מצד המתווך: לשאול את הילד "מה זה?" או להצביע ולחכות שהילד יציע את שם התמונה.
- ◆ הצבעה על מילה כתובה בשעה שהוגים אותה: תוך כדי קריאת המשפט מצביעים כל פעם על המילה הנקראת.
- ◆ גננת מצביעה על סרגל האותיות ומתייגת כל אות לפי הסדר: "אלף, בית, גימל..." היא מצביעה על האות בשעה שהיא קוראת בשמה, ומחכה שכל אחד מהילדים בקבוצה יצביע על אותה אות לפני שהיא מתקדמת הלאה.

הצעת משמעות-תיוג מצד הילד

- ◆ הילד מחזיק חבילת במבה ביד, מצביע על המקום שכתוב בו "במבה אוסס", ואומר: "פה כתוב במבה, נכון?"
שילוב בין משמעות, רגשות, יכולת והרחבה המוצע על ידי המתווך: האם מצביעה על המילה "במבה" ואומרת: "נכון, כאן כתוב במבה, ואתה רואה יש כאן מילה נוספת [מצביעה עליה], כתוב פה אוסס, כי יש כל מיני סוגים של במבה וזאת במבה אוסס".
- ◆ ילד בן שלוש "כותב" מכתב לאימא, מצביע על שורות הכתב הילדי ואומר לגננת: "כתבתי מכתב לאימא!" הגננת מתבוננת בעניין.

משמעות-תיוג שמציע הלומד ללא הדדיות המתווך

- ◆ הגננת מקריאה לקבוצה של ילדים מתוך הספר "הצב של אורן". תוך כדי הקריאה ילדה מתבוננת בעטיפה של הספר, מצביעה על פרח קטן בפינה ואומרת: "הנה פרח". הגננת ממשיכה לספר מבלי לשים לב.

משמעות רגשית כגורם מרכזי המשפיע על התנהלות האינטראקציה בין מתווך ללומד

- ◆ אם ובתה בת ה-5 מתבוננות ברצף של תמונות ומספרות סיפור. באחת התמונות רואים ילדה שנגעה במגהץ חם ונכוותה. להלן קטע קצר מתוך השיחה בין האם לבתה:⁵

1. האם: הילדה נגעה במגהץ וקיבלה כווייה. (הצעה של משמעות-תיוג)
2. הבת: לא, היא לא קיבלה כווייה. (משמעות רגשית במסווה של משמעות-תיוג)
3. האם: כן, תראי, לפי הפרצוף את רואה. אם היא נגעה במגהץ, היא לא קיבלה כווייה? (משמעות-תיוג וטרנסצנדנטיות וחוסר התייחסות למשמעות הרגשית)
4. הבת: לא קיבלה כווייה. קיבלה שריטה. (משמעות רגשית במסווה של משמעות-תיוג)

5. אני מודה לווייזאן, מורה וסטודנטית במכללת לוינסקי, על התמליל המוצג.

5. האם: שריטה? איך אפשר ממגהץ לקבל שריטה? (משמעות-תיוג והרחבה ומשמעות רגשית [כנראה מתעצבנת] וחוסר התייחסות למשמעות הרגשית שהילדה מביעה)
6. הבת: יש פה משהו כזה. (מצביעה על חפץ כלשהו בתמונה אחרת) (משמעות-תיוג המשך כיסוי למשמעות הרגשית)
7. האם: לך לא קרה שקיבלת כווייה ממגהץ? (הצעת טרנסצנדנטיות)
8. הבת: כן. (הדדיות)
9. האם: מה את קיבלת? שריטה או כווייה? (משמעות-תיוג)
10. הבת: כווייה. ואז מה עשיתם לי? (משמעות על ידי הילדה)
11. האם: אז למה פה את לא חושבת שהיא קיבלה כווייה? [מצביעה על התמונה. (טרנסצנדנטיות מוצעת על ידי המתווך תוך התעלמות מהמשמעות הרגשית) הילדה איננה עונה. (חוסר הדדיות)]
12. האם: (ממשיכה) כי את לא חושבת! (משמעות רגשית - כעס מצד המתווכת במסווה של משמעות-תיוג תוך התעלמות מהמשמעות הרגשית המובעת על ידי הילדה) אז בואי תספרי את הסיפור.
13. הבת: לא עד פה. [מצביעה על שתי תמונות] (ויסות ההתנהגות ומשמעות רגשית מוצעים על ידי הילדה)
14. האם: אני סיפרתי.
15. הבת: טוב, אז היא נגעה במגהץ. (משמעות-תיוג על ידי הילדה)
16. האם: מהתחלה, מהתחלה. (ויסות ההתנהגות על ידי המתווכת)
17. הבת: לא, את התחלת. (משמעות רגשית על ידי הילדה במסווה של ויסות)
18. האם: אני סיפרתי את הסיפור שלי, ואת סיפרת את שלך. (משמעות-תיוג על ידי המתווכת)
19. הבת: לא, שתינו יחד. (ויסות ומשמעות רגשית - אווירה של פשרה)
20. האם: טוב, שתינו יחד. (ויסות והדדיות למשמעות הרגשית)
21. הבת: היא באה למטבח והתחילה לשטוף. הילדה נגעה במגהץ וקיבלה כווייה. (משמעות-תיוג ללא הסוואות)

בדוגמה המובאת כאן נעשה שימוש מושכל בעקרון התיוג, כגון משמעות (שורות 1, 5, 6, 21) ואף בטרנסצנדנטיות, בניסיון שעשתה האם כדי לחבר את הילדה לחוויה אישית שהיא עברה, הקשורה לתוכן הסיפור המסופר בתמונות (שורות 7-10). ואף על פי כן, קריאה מדוקדקת של התמליל הקצר מעלה כי העניין הראשי שמשפיע

על האינטראקציה בין האם לבתה הוא רגשי (נראה כי הילדה מביעה התנגדות ו"ממציאה" תיאור לא לגמרי סביר למה שהיא רואה בתמונה [הילדה נשרטה בעקבות הנגיעה במגהץ], לא משום ש"היא לא חושבת" כדברי האם (שורה 12), או משום שהיא לא מבינה את מה שהיא רואה, אלא משום שיש לה "עניין רגשי" כלשהו עם האם הדורש פתרון. ישנם גם סימנים של כעס או תמיהה שעולים מדברי האם (שורות 3, 11). כמובן, אין ביכולתנו להבין את מקור ההתנגדות של הילדה, אבל ברור ש"תיקון" על ידי הסבר קוגניטיבי איננו העניין המרכזי באינטראקציה זו. ייתכן שהאם הבינה זאת, וכשהסכימה להתפשר עם הילדה ולתאר יחד אתה את תוכן התמונה ("נספר יחד", שורות 19-20), התרצתה הילדה ותיווכה משמעות, דהיינו תיארה במדויק את תוכן התמונה. דוגמה זו מדגימה את המורכבות בשימוש ובניתוח של השילוב בין משמעות מילולית, משמעות רגשית והרחבה.

האיכות והתוצאות של הלמידה תלויות במידה רבה במוטיבציה ובתחושות הילד המלוות את הלמידה. לכן חשוב ביותר לזהות את תחושות ההתלהבות של הילד כשהוא מגלה עיקרון כלשהו הקשור לשפה הכתובה, או בשעה שהוא מצליח לכתוב אות שקודם לכן לא ידע לכתוב אותה. באותה מידה יש לזהות מהר ככל האפשר תחושות ייאוש או אכזבה של ילדים, המתקשים בניסיונותיהם הראשוניים להתמודד עם פענוח של אות או מילה או עם כתיבה של אות.

יש לנצל הזדמנויות שבהן ילדים מביעים רצון עז לכתוב ולקרוא ולהיענות להם ולא רק לשבץ פעילויות של קריאה וכתיבה כאשר נוח לגנות לעשות זאת. באותה מידה חשוב שנהיה מודעים לרגשות שאנחנו מתווכים לילדים. ננסה לתת לעצמנו דין וחשבון על הרגשות שכל אחד מהילדים מעורר בנו, כמו גם על רגשות שהתנהגויות או פניות כאלה או אחרות מעוררות בנו. עלינו להיות ערים לכך, שהרגשות שלנו מתווכים לילדים באופן בלתי מילולי, ולעתים ילדים עלולים לפרש לא נכון את הבעותינו הבלתי מילוליות.

ויסות ההתנהגות

ויסות ההתנהגות נועד לגרום ללומד להתאים את פעולותיו לדרישות המשימה, להתגבר על נטיותיו האימפולסיביות ובעקבות זאת לתכנן מראש את מעשיו (Feuerstein et al., 1979; 1980). קליין מגדירה הגדרה אופרטיבית ויסות התנהגות: כל התנהגות מצד מבוגר שמדגימה או שמציעה לילד באופן מילולי כיצד לווסת את התנהגותו בהתאם לדרישות המשימה. לדוגמה, גננת עשויה להצביע על המילה שהיא קוראת, ולקרוא לילד שיצביע אף הוא על המילה הבאה באותו המשפט, ולקרוא אותה וכך להתקדם בקריאה: גננת מצביעה על מילה אחת, הילד מצביע על המילה

שבאה בעקבותיה וכך הלאה. דוגמה נוספת: מבוגר עשוי להדגים לילד איך כותבים מילה, והילד יעתיק אותה. נוסף על כך, גננת יכולה לצייר חץ על הדף (ויסות בלתי מילולי) המכוון מימין לשמאל ולהציע לילד לכתוב מילים בכיוון החץ (ויסות מילולי) "כי בעברית כותבים מימין לשמאל" (טרנסצנדנטיות). גם הילד יכול לדרוש או להציע לווסת התנהגות. לדוגמה, הילד מבקש מהגננת לכתוב עבורו את שם אחותו, כדי שיוכל להעתיק אותו. ילד עשוי גם לשאול את הגננת אם כותבים מימין לשמאל או משמאל לימין.

פירשטיין (לדוגמה, Feuerstein & Feuerstein, 1991) מדגיש כי באמצעות תיווך של ויסות ההתנהגות הלומד אמור להפוך את הוויסות החיצוני לויסות פנימי. בהגדרה האופרטיבית של קליין יש משום צמצום של ההגדרה התאורטית של פירשטיין ורנד, אולי במטרה למנוע חפיפה עם הגדרת הטרנסצנדנטיות. עם זאת, נראה כי פעולה שמדגימה לילד ומכוונת אותו כיצד לבצע את המשימה, לא די בה כדי להפוך את הוויסות החיצוני של הילד לויסות פנימי.

משום כך אנו מציעים לראות בשילוב בין הטרנסצנדנטיות לויסות (כפי שהגדירה אותו קליין) תנאי הכרחי להשגת השתנות קוגניטיבית בכלל ולויסות עצמי בפרט. הוספה של הסבר או רציונל להדגמות או להצעות של המתווך הכרחית לשם השגת ויסות עצמי מצד הלומד. תיווך הטרנסצנדנטיות שמלווה את הצעות הוויסות עשוי לספק ללומד את הכלים הקוגניטיביים להפיכת הוויסות החיצוני של ההתנהגות לויסות עצמי. יתרה מזאת: אפשר לראות בויסות ההתנהגות ללא ליווי של טרנסצנדנטיות ביטוי לצורך של המתווך לשלוט בהתנהגותו של הלומד. לכן, כמו במקרה של תיווך המשמעות ותיווך רגשות היכולת, יש לעודד אינטראקציות שבהן אחוז השילוב בין טרנסצנדנטיות לויסות גבוה בהרבה מן השימוש בויסות ההתנהגות בלבד.

בתיווך ויסות ההתנהגות מן הראוי להביא בחשבון את יכולותיו של הלומד. תיווך איכותי הוא זה שמעודד את הלומד ללמוד מניסיונותיו הוא. משום כך חשוב להימנע מלהדגים או להציע ויסות של התנהגויות הנמצאות בטווח יכולת הביצוע וההתמודדות של הלומד (טל, 2001). לדוגמה, ילד בן 5 יכול לחשוב לבד על אסטרטגיה לכתובת שם של חבר בכיתה. הוא לא צריך שנכתוב לו את שמו של הילד כדי שהוא יעתיק אותו. ילד בן שנה יכול לדפדף לבד בספר תמונות מקרטון. הוא לא צריך שנכוון אותו. נתאזר בסבלנות ונמתין לניסיונותיו החוזרים ונשנים לדפדף בעצמו.

דוגמאות:

הצעת ויסות משולב בטרנסצנדנטיות מצד המתווך

- ◆ הצבעה על כיוון פתיחת הספר על ידי הילד או על ידי המתווך: "הפוך את הספר ופתח אותו מכאן (הצעת ויסות): תסתכל על הילד, כאן כשהספר הפוך הוא עומד עם הראש למטה, כשהספר ישר, הילד עומד עם הראש למעלה". (שילוב של טרנסצנדנטיות)

הצעת ויסות מצד המתווך

- ◆ הצבעה על כיוון הכתיבה בעברית ובערבית לעומת האנגלית: "תתחיל לכתוב בתחילת השורה, מימין לשמאל". (אפשר להוסיף חץ המראה את כיוון הכתיבה, ואז מדובר בשילוב עם תיווך רגשות יכולת).
- ◆ הנחיה איך לכתוב אות (באיזה כיוון להתחיל את הכתיבה וכיצד להמשיך). לדוגמה: "תתחיל לכתוב את האות מלמעלה למטה".
- ◆ הנחיה בנוגע לרווחים בין המילים. אחת הדרכים המוצעות היא לשרטט קווים עם הפרדה ביניהם ולעודד את הילד לכתוב משפטים, כך שכל מילה כתובה מעל קו (Bodrova & Leong, 2001), לדוגמה: חג שמח.

תחושת יכולת

פירשטיין (Feuerstein & Feuerstein, 1991) מציע שנהיה ערים להבחנה בין יכולת, כמאפיין אובייקטיבי של תפקוד, לבין תחושת יכולת, המתייחסת להערכתו הסובייקטיבית של הפרט את יכולותיו. תיווך תחושת היכולת מתייחס לדרכים שבהן המחנכים מתווכים ללומד תחושה של אמון ביכולותיו ונחישות להמשיך להתמודד עם משימות, גם אם הללו מציבות בפניו אתגרים.

קליין (Klein, 1991) מגדירה אופרטיבית את אותם מאפייני האינטראקציה בין מתווך ללומד שעשויים לטעת בלומד אמון ביכולותיו. תיווך תחושת יכולת כולל: "כל התנהגות מילולית או בלתי מילולית המבטאת שביעות רצון מהתנהגות הילד ומזהה מרכיב מסוים בהתנהגות של הילד שהמתווך מעריך אותו כמוצלח" (עמ' 59). קליין מפרטת שלוש דרכים שבאמצעותן מתווכים רגשות-יכולת:

דוגמאות:

- ◆ מתן חיזוקים מילוליים ("יופי", "נהדר", "נכון") מתוך התייחסות ממוקדת להתנהגות הילד; או חזרה על תשובת הילד כביטוי להסכמה אתה;
- ◆ חיזוק המלווה בהסבר לסיבת שביעות הרצון של המבוגר (לדוגמה, גננת אומרת לילד: "כל הכבוד שחשבת על הרעיון ללכת למגירה של יוסי ולהעתיק את שמו מהמדבקה");
- ◆ שינוי המשימה שהילד מתמודד אתה כדי לאפשר לו הצלחה. לדוגמה, כשהילד מתמודד עם קריאה של מילה מורכבת כגון "חגיגה", נכסה למשל את שלוש האותיות האחרונות במילה ונשאיר חלק קטן ומוכר ממנה חשוף ("חג"). בדרך זו אנחנו מאפשרים לילד לחוות הצלחה בקריאה. דוגמה נוספת: כשהילד קורא את המילה "גלגל", אנחנו יכולים לכסות את סוף המילה, ואחרי פענוח תחילתה יקל על הילד לזהות שהמילה גלגל מורכבת משתי הברות זהות. תוך כדי התבוננות בילדים הגננת יכולה לגלות קושי של ילד לכתוב אותיות, ואז היא יכולה להציע הקלדה במחשב; מקרה אחר: הגננת מבחינה בקושי לזהות אותיות מבין כל אותיות האלף-בית, ואז היא תצמצם את מספר האותיות שמביניהן על הילד לבחור את האות המתאימה. באותה מידה גננת עשויה לגלות שילד משתעמם בפתרון משימות קלות שאינן מאתגרות אותו. במקרה כזה הגננת יכולה להציע לו משימה קשה יותר, למשל, ספר עם מילים חדשות שלא מוכרות לילד או מילים המשלבות אותיות נוספות, שהילד לא הכיר קודם ועוד.

פזרשטיין מדגיש את חשיבות תיווכם של קריטריונים שלפיהם הלומדים יכולים להעריך את עצמם ואת הישגיהם (Feuerstein et al., 1980). הקריטריונים נמסרים לילדים כהסבר עקבי שמלווה את הענקת החיזוקים. ליווי החיזוק בהסבר מסייע לילד להתמקד בתהליכים שהובילו להצלחה ובפעולות החשיבה שקדמו לה (Klein & Hundeide, 1989). למעשה, ההסבר וההנמקה המתלווים לחיזוקים הם סוג של התעלות מעל למידה, סוג של תיווך טרנסצנדנטי.

בין מתווכים קיימים הבדלים לא רק במה שנוגע לעצם נכונותם לחזק את הילד ולהסביר את החיזוקים, אלא גם בסוג הפעילויות או ההתנהגויות שאותם הם באים לחזק בלומדים. סוג הפעילויות שמתווך מחזק חושף את סדרי החשיבות שלו או את ערכיו (בין אם המתווך מודע לכך ובין אם לאו). לדוגמה, קיים הבדל בין מתווכים שנוטים לחזק את הילד על הצלחותיו לבין כאלה שנוטים לחזק בשיטתיות התמודדות

עם משימות (Henderlong & Lepper, 2001). אכן, אפשר להבחין בין חיזוקים המתמקדים בתוצר (product), בין חיזוקים המתמקדים בתהליך (process) ובין חיזוקים המתמקדים בילד עצמו (person). משום כך חשוב לעודד את הילדים בנוגע להתמודדויות שלהם ולהתמדה שהם מגלים תוך כדי ניסיונות הפענוח והכתיבה, ולא רק לעודד אותם (או לא לעודד אותם בעיקר) על התוצרים.

נוסף על כך חשוב להעריך באיזו מידה המתווך מעניק חיזוק ללומד על התנהגויות והבעת דעות המשקפות ציות והסכמה עם המתווך, לעומת נטייתו של המתווך להעניק חיזוק לילד על יוזמותיו, על רעיונותיו המקוריים ועל האומץ להביע אי הסכמה גלויה עם המתווך, שהוא דמות סמכותית עבור הלומד. עלינו לעודד רעיונות מקוריים שהילדים מביעים תוך כדי הקראת סיפורים ולהבחין ב"הברקות" יוצאות דופן שקשורות לפענוח מילה או משפט.

היבט נוסף, שקשור בתיווך תחושות יכולת, נוגע לשימוש בטעויות הילדים כמנוף ללמידה במקום שיהיו מקור להערכה שיפוטית. לעתים קרובות טעויותיהם של הילדים מספקות למתווך אינפורמציה על הידע או על הקשיים שלהם, ובכך הן מרמזות על אפשרויות תיווך המצמיחות למידה. לדוגמה, ילד שכתב את המילה "אותי" כך: "אוטי", שאל את הגננת אם כתב את המילה נכון. במקרה זה השיבה הגננת לילד שהאותיות ת' ו-ט' נשמעות דומה, ולכן מובן מדוע כתב "אוטי" באות ט' ולא באות ת', ובכלל זאת שאלה טובה מאוד, שכן המילה "אותי" נכתבת בעברית ב"ת" ולא ב"ט", כמו מילים נוספות "אותנו", "אותך" וכו'. דוגמה נוספת: ישנם ילדים המוסיפים קווים בין מילה למילה כשהם כותבים משפטים. גננת המבחינה בהרגל זה או בסוג זה של "טעות" (שהרי ההבחנה בין המילים במשפט נעשית באמצעות רווחים בלבד) עשויה להבין שהילד "עובד" על פי העיקרון, שמילים נבדלות אלה מאלה במשפט, ושהוא הוסיף לעצמו "פיגום" המספק למתווך חלון לעולמו הפנימי. אין מחלוקות בדבר הצורך לתווך לילד אמון ביכולותיו. עם זאת, הרגשה של יכולת מתווכת לא רק באמצעות חיזוקים ומחמאות; הרגשה של יכולת עשויה להיות מתווכת באמצעות עניין כן בדברי הילד, בתחושותיו, בהשערותיו, בתאוריות שלו וגם בדמיונות ובאסוציאציות שלו.

פרופיל האינטראקציה

הצורך להגדיר פרופיל של אינטראקציה נובע מן התפיסה האורגניזמית של האישיות, שמדגישה את היות האורגניזם יחידה שלמה הפועלת מתוך ארגון כולל, ולא צירוף של יחידות נפרדות, כלומר האינטראקציה בין מתווך ללומד נבדלת באופנים השונים שבהם המתווך מארגן את עקרונות התיווך שהם חלק מהקשר עם הילד; וזאת נוסף על השכיחות היחסית של כל אחד מעקרונות התיווך (טל, 2001).

לטענתנו, השכיחות של כל אחד מהרכיבים הכלולים באינטראקציה (כוונה והדדיות, טרנסצנדנטיות, משמעות וכן הלאה), כמו גם הצירופים השונים שלהם, הם פרי השילוב של המאפיינים הביולוגיים, התרבותיים וכן תפיסות העולם הנהוגות אצל כל אחד מן המתווכים. לכן בשעה שאנחנו מאפיינים אינטראקציה של מחנך עם ילדים, יש להתייחס להיבטים כגון מידת המרכזיות והדומיננטיות של הילד בדיאלוג עם המחנך; מידת השליטה של המחנך בדיאלוג לעומת מידת האוטונומיה שהוא מאפשר או מעודד בילד הלומד; האיכות הרגשית או האיכות הקוגניטיבית של הדיאלוג וכן הלאה.

סקירה מקיפה של סוגי הפרופיל של אינטראקציה חורגת ממטרות המאמר הנוכחי. בהמשך ננסה להתמקד בשאלות: מהם מאפייני התיווך? מהי שכיחות עקרונות התיווך? ומהן דרכי הארגון ביניהם שמעודדות התפתחות של קריאה וכתבה עצמאיות אצל ילדים בכלל ואצל ילדים בגיל הרך בפרט?

מאפיינים של תיווך מטפח אוטונומיה ומיומנויות אורייניות

- ♦ תיווך רציף (Klein, 1988), המעודד אוטונומיה בקרב הלומדים באמצעות הקשבה לדברי הילדים, ליוזמותיהם וכן שילוב של טרנסצנדנטיות עם כל אחד מעקרונות התיווך האחרים (משמעות מילולית ומשמעות רגשית, ויסות ההתנהגות, תיווך תחושות יכולת).
- ♦ תיווך שמשלב בין העקרונות הקוגניטיביים לבין העקרונות הרגשיים: שכיחות גבוהה של היענות למשמעות הרגשית המובעת על ידי הילדים; ריבוי של חיזוקים המשולבים בהסבר, המתמקדים בתהליך הלמידה וביוזמות הילדים ולא בתוצר; שילוב בין משמעות רגשית לבין הרחבה ומשמעות מילולית ושילוב בין תיווך רגשות יכולת לבין טרנסצנדנטיות.

מאפיינים של תיווך שאינו אופטימלי ללמידה עצמאית ולטיפוח מיומנויות אורייניות

- ♦ תיווך מקוטע ולא רציף; תיווך הכולל שאלות שאינן נענות מיד; תיווך שאין בו קשר מידי בין המשמעויות המשותפות שהדוברים מביעים (Klein, 1988).
- ♦ תיווך חד-צדדי המוטה לכיוון הגננת בלא היענות ליוזמות הילדים; תיווך הנשען הרבה על ויסות ההתנהגות בלא טרנסצנדנטיות; תיווך שמבטא שליטה של הגננת בילדים.
- ♦ תיווך קוגניטיבי "טהור", שאינו מתחשב בהבעות הרגשיות של הילדים והוא נטול הבעות רגשיות מצד הגננת, גם אם תיווך זה כולל טרנסצנדנטיות מוצמדת לכל אחד מן העקרונות הנוספים. חוסר התייחסות או חוסר הדדיות להבעות הרגשיות של הילדים בגיל הרך עלול לגרום לחוסר הקשבה מצדם, הגורם להשמטת הבסיס ההכרחי לתיווך איכותי.
- ♦ תיווך רגשי טהור ללא שילוב עקרונות קוגניטיביים: המתווך מביע חיבה רבה כלפי הילדים; הוא מתייחס בחיבה לרגשותיהם, אך איננו מוסיף ידע; אינו מדריך ואינו נותן משוב על ביצועים ספציפיים. זוהי אינטראקציה שמסתפקת בכך שהילדים נהנים, שהאווירה טובה, אבל אין בה העשרה מילולית ודרבון לחשוב ולפתור בעיות, ככל שהללו עולות.

ניתוח פרופיל של אינטראקציה - הדגמה⁶

עתה ננסה להדגים את השימוש בעקרונות התיווך, ונציג ניתוח של פרופיל האינטראקציה ושל השילוב בין אינטראקציה לתוכן. נעשה זאת תוך התבוננות באינטראקציה אותנטית בין גננת לבין ילד צעיר בן שנתיים ששמו תומר, בשעה שהם קוראים את הסיפור "מעשה בחמישה בלונים".

... הפעילות מתחילה בעקבות פעילות אחרת...

1. ת: התפוצץ הפיקח.

2. ג: התפוצץ הפיקח?

3. ת: הבלון התפוצץ הפיקח.

6. תודה מקרב לב למור טוכמן, על שסיפקה לי את התמליל ועל שתרגלה בעצמה באמצעותו ניתוח של אינטראקציות.

4. ג: באיזה סיפור הבלון התפוצץ? "חמישה בלונים?"
5. ת: כן, הבלון התפוצץ הפיקח, מה יהיה?
6. ג: מה יהיה?
7. ת: הבלון התפוצץ הפיקח.
8. ג: אתה רוצה שאני אספר לך את הסיפור "חמישה בלונים"?
9. ת: כן.
10. ג: טוב, אני אלך להביא את הספר [הולכת להביא את הספר].
11. ת: הבלון התפוצץ.
12. ג: התפוצץ הבלון?
13. ת: כן.
14. ג: [מביאה את הספר, מתיישבת ליד תומר, מניחה את הספר על השולחן, פותחת את הספר כך שגם תומר יכול לראות את התמונות, ומתחילה...] מעשה בחמישה בלונים, אה?
15. ת: אה.
16. ג: אמא של רותי.
17. ת: אמא של רותי.
18. ג: אמא של רותי הביאה מתנה.
19. ת: כן.
20. ג: מה זה?
21. ת: [הגננת מצביעה על הבלון הכחול וגם תומר מניח את האצבע על הבלון הכחול ואומר] בלון כחול [מצביע על הבלון הירוק] בלון ירוק.
22. ג: נכון תומר, בלון כחול ובלון ירוק.
23. ת: כן.
24. ג: [מצביעה על הבלון האדום] בלון.
25. ת: אדום.
26. ג: נכון מאוד! בלון אדום [ממשיכה] ובלון סגול [הגננת ממשיכה בסיפור]... ופתאום בום טראח.
27. ת: מה קרה?
28. ג: מה קרה [אינטונציה מודגשת]?
29. ת: הבלון התפוצץ לו.
30. ג: נכון, הבלון התפוצץ, הבלון נקרע.

31. ת: הבלון נקרע.
32. ג: אוי, אנא אורי, אל תצטער.
33. ת: אוי אורי, אל תצטער.
34. ג: נביא לך בלון אחר.
35. ת: נביא לך בלון אחר.
36. ג: נכון מתוק שלי [הגגנת מלטפת את פניו וממשיכה בסיפור]. נביא לך בלון אחר ... בום טראח.
37. ת: בום טראח, מה קרה? הבלון התפוצץ.
38. ג: נכון, הבלון התפוצץ.
39. ת: הבלון שלי התפוצץ בבית.
40. ג: לא נורא, כל בלון מתפוצץ בסוף, נכון [שינוי אינטונציה]?
41. ת: כן.
42. ג: [הגגנת ממשיכה בסיפור] ופתאום...
43. ת: בום טראח, מה קרה? הבלון התפוצץ.
44. ג: נכון חמוד, לא נורא.
45. ת: לא נורא סיגלית, נביא בלון אחר.
46. ג: נביא בלון אחר?
47. ת: כן.
48. ג: מאיפה נביא בלון אחר?
49. ת: מרותי.
50. ג: לרותי יש בלון?
51. ת: כן, לרותי יש בלון אחר.
52. ג: [הגגנת ממשיכה בסיפור] נשארו שני בלונים, בלון כחול לרותי... צדקת. הנה לרותי יש בלון כחול, ופתאום בום טראח.
53. ת: מה קרה? הבלון התפוצץ.
54. ג: הבלון התפוצץ, אתה צודק חמוד [ממשיכה בסיפור, בתמונה ילד מחזיק בחוט שקשור לו בלון].
55. ת: הוא מושך.
56. ג: נכון, הוא מושך בחוט, הוא מנסה להחזיק חזק שהבלון לא יברח. אתה יודע מה קרה?
57. ת: כן.
58. ג: מה קרה?

59. ת: הבלון התפוצץ.
60. ג: הוא לא התפוצץ. הפעם באה רוח חזקה ונשבה.
61. ת: רוח.
62. ג: והעיפה את הבלון למעלה, למעלה, גבוה, גבוה. לאן היא העיפה אותו?
63. ת: גבוה לשמים.
64. ג: נכון מתוק, גבוה לשמים, לעננים.
65. ת: לעננים.
66. ג: נכון, וכל הילדים נופפו לבלון שלום, שלום בלון.
67. ת: [מנופף בידו] שלום בלון.
68. ג: [מנופפת בידה] להתראות.
69. ת: להתראות.
70. ג: זהו, כך עף לו הבלון האדום.
71. ת: הבלון התפוצץ הפיקח ("התפוצץ הפיקח" הן צמד מילים מתוך דקלום שתומר מכיר).
72. ג: התפוצץ הפיקח.
73. ת: נביא בלון אחר, מור תביא בלון אחר.
74. ג: להביא בלון אחר?
75. ת: כן.
76. ג: יש לי רעיון, בוא נרד לחצר ואני אפריח לך ולכל הילדים בועות סבון, בסדר?
77. ת: כן.

אינטראקציה זו היא דוגמה מצוינת של יישום עקרונות התיווך בהקראת סיפור לילד צעיר. ההקראה היא דיאלוגית: יש בה כוונה והדדיות מתחלפות, ובכל שלב ושלב הגננת מתייחסת לפנייתיו של הילד ומבטיחה בכך את הקשב שלו בדרכים שונות ומגוונות. א. היא ממתינה להשמעת תגובה ממנו (לדוגמה: שורות 16-17; 42-43); ב. היא מזמינה אותו להתבונן בתמונות (לדוגמה: שורות 21-22); ג. היא שואלת אותו שאלות ("מה קרה?" לדוגמה: שורות 27-28; "אתה יודע מה קרה?" שורה 56). נראה כי במשך כל הפעילות הגננת מתבוננת בילד ומתאימה את תגובותיה אליו. הסיפור הוקרא בעקבות שאלה-בקשה-התייחסות של הילד ("התפוצץ הפיקח", שורות 1, 3). עקרונות התיווך השכיחים ביותר באינטראקציה זו הם משמעות מילולית ומשמעות רגשית. הגננת מרבה לבטא רגשות חיוביים כלפי תומר (מלטפת אותו), והיא משלבת

ביניהם לבין ביטויים מילוליים של קרבה ("מתוק שלי", שורה 36; "נכון חמוד", שורה 44; "אתה צודק חמוד", שורה 54; "נכון מתוק", שורה 64).

בהקראת הסיפור יש ניסיון גם לתווך משמעות וגם לדרוש משמעות מהילד, כדי לוודא שהבין בכל שלב ושלב. התיוג של התמונות מלווה בהצבעה עליהן (שורות 20-21, 24-25); שינויים קלים בניסוח של הטקסט המקורי מעידים על עיבוד פעיל של הטקסט ולא על חזרה אוטומטית מתוך זיכרון על מילות הסיפור (לדוגמה, תומר: "הבלון התפוצץ", שורה 30, "אוי אורי, אל תצטער", שורה 33). בדיאלוג המתחיל בשורה 62, הגננת מזמינה את הילד שלב אחרי שלב לעקוב אחרי משמעות הסיפור "לאן היא העיפה אותו"? תומר: "גבוה לשמים" וכך הלאה עד שורה 65 ועד בכלל. בשורות 46-48 הדרישה למשמעות כוללת התייחסות מורכבת יותר מתיוג תמונה. הגננת שואלת את תומר: "מאיפה נביא בלון אחר?", ותומר אכן עונה: "מרותי", ובכך הוא מראה שהוא גם מקשיב וגם מבין את משמעות הסיפור. בשלב מאוחר יותר, בשורה 54, כשהגננת מעודדת את תומר להסתכל על התמונה שבה ילד מחזיק בחוט שאליו קשור הבלון, תומר מתווך ביוזמתו שלו משמעות מילולית באומר: "הוא מושך" (שורה 55), והגננת מאשרת מידית את תשובתו ומרחיבה אותה: "הוא מושך בחוט, הוא מנסה להחזיק חזק שהבלון לא יברח".

הגננת מאפשרת לתומר להציע הרחבה (לקשר את הסיפור לחוויה אחרת): "הבלון שלי התפוצץ בבית", שורה 39. הגננת מתייחסת להרחבה זאת, ומציעה הרחבה משל עצמה: "כל בלון מתפוצץ בסוף, נכון?" (יש בקולה גם נחמה). הגננת משתמשת בחיזוקים (תיוג רגשות יכולת) משולבים במשמעות רגשית, בכך היא נותנת משוב מתמיד לילד על תשובותיו ושומרת לאורך כל הדרך על אווירה נעימה ואינטימית. כשהדבר מתבקש, החיזוק מלווה בטרנסצנדנטיות (שורה 56).

בשני מקומות נראה כי היה צורך אולי בהעמקה נוספת, בהרחבה: א. בניסיון להבהיר את עניין ה"מתפוצץ הפיקח", לא נעשה די כדי לקשר בין הביטוי הזה, שככל הנראה הוא חלק מדקלום אחר, לבין מידת העניין של תומר בשורה הזו. העובדה היא שגם אחרי הקראת הסיפור "מעשה בחמישה בלונים" חוזר תומר לעניין "הבלון הפיקח", חזרה המעידה על כך ששאלתו-תהייתו הראשונית לא קיבלה מענה באמצעות הקראת הסיפור "מעשה בחמישה בלונים" (בהתחלת שורות 1, 3 ובסוף שורה 71). ב. אין זה ודאי שלילד ברור שבועות הסבון שמבטיחה הגננת (שורה 76) הן סוג של בלונים. מצד אחד, הגננת הייתה רגישה לילד וניסתה להתייחס לרצון שלו לכאורה לקבל בלון בהציעה תחליף; מצד אחר, לא ברור אם מובן לילד בן שנתיים, שבועות הסבון הן תחליף לבלון.

ניתן לסכם כי המאפיין הבולט ביותר באינטראקציה של הגננת עם הילד קיים בשילוב בין היבטים רגשיים להיבטים קוגניטיביים, ובכך שהגננת נוטה לעודד בו אוטונומיה. היא זורמת עם הילד, מאפשרת לו בחירה, ומקפידה על שילוב בין משמעות מילולית למשמעות רגשית. בכל אלה היא מעודדת בילד עיבוד אקטיבי של הסיפור. אמנם השכיחות של הטראנסצנדנטיות באינטראקציה זו היא נמוכה, ועם זאת נראה כי למעט שתי ההזדמנויות שצוינו למעלה ושלא נוצלו, לא היה מקום להציע הרחבה בהקראת הסיפור הספציפי הזה, באותה סיטואציה שבה סופר.

סיכום

הוראה תואמת התפתחות מחייבת התאמה של ההוראה לגיל הילדים מצד אחד, ומודעות להבדלים הבין-אישיים הנרחבים ביניהם מצד אחר. הוראה תואמת התפתחות משתקפת בין היתר באופי האינטראקציה בין מחנכים לילדים. אינטראקציה איכותית עם ילדים בגיל הרך כוללת אמון ביכולותיהם, הקשבה לרגשותיהם והקניית תכנים ואסטרטגיות למידה, בהתאם למצבו של כל ילד וילד.

טיפול מיומנויות אורייניות כהשתקפות של הוראה תואמת התפתחות מחייב אינטראקציה מעין זו עם הילדים כרכיב הכרחי. לשם כך הצענו במאמר הנוכחי את עקרונות הלמידה המתווכת, שהם חלק מתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית. עקרונות אלה משמשים לנו מודל לניתוח ולשיפור אינטראקציות בין מחנכים לילדים, המתמקדות בטיפול מיומנויות אורייניות.

תיווך איכותי פירושו שבין מחנך לילד מתקיים דיאלוג שיש בו הקשבה הדדית וניצול כל אפשרויות הלמידה הגלומות במצב הספציפי, בכל רגע ורגע נתון. דהיינו, הדבר המנחה אותנו אינו נורמה גילית או הגדרת תפקיד המחנך, אלא ניסיון כן להבין את ההקשר במהלך הדיאלוג עם הילדים ולהפיק ממנו תועלת מרבית בהדגשת עקרונות היישום של השפה הכתובה.

מילגרום (2000), בהתייחסו לסוג מעין זה של אינטראקציה הרמונית בין מבוגר לילד, השתמש במטפורה של התאמת מפתח למנעול. לשם התאמה כזו לא די להיוודע לתכנים תאורטיים ולידע על התפתחות השפה, אלא חשוב להגביר את מודעות המחנכים למאפייני האינטראקציה האישיים שלהם עם ילדים בכלל ולדיאלוג שלהם עם ילדים בהקשר של טיפוח אוריינות בפרט. על המחנכים ללמוד מהם עקרונות

התיווך המאפיינים את האינטראקציה שלהם עם הילדים, כיצד לארגן את פרופיל האינטראקציה שלהם, מהן נקודות החוזק בדיאלוג שלהם עם ילדים ומהן נקודות התורפה שעליהם לתקן או לשפר.

שילוב בין עקרונות רגשיים לבין עקרונות קוגניטיביים של אינטראקציה הוא הכרחי ללמידה בכלל וללמידה של ילדים בגיל הרך ושל ילדים עם צרכים מיוחדים בפרט. הדוגמאות המפורטות שניתחנו במאמר זה מבליטות עד כמה הכרחית ההתייחסות להבעות רגשיות שלנו ושל הילדים בשעת האינטראקציה עמם.

האינטנסיביות של מעשה התיווך היא חשובה ביותר. אכן, ההנחה שלנו היא שתיווך איכותי עם מבוגר הופך את הילד ללומד עצמאי ומתוחכם יותר משיכול היה להיות אלמלא מעורבותו של תיווך כזה. לפיכך יש לתת את הדעת למפגשי התיווך המזדמנים עם ילדים ולאיכותם, הן במסגרות החינוך והן בבית. תיווך איכותי במשפחות ובקבוצות קטנות (במעון, במשפחתון, בגן ובבית הספר) דומה לאינפוזיה שמטפטפת בהדרגתיות וברציפות עידוד, אמון ביכולת של הילד, חיבה לילד, הערכה למאמציו, דרישה לפתור בעיות, הצעות והנחיות של אסטרטגיות למידה, מיומנויות אורייניות ועוד. במקרים בלתי רצויים האינפוזיה עשויה להיות דלילה ומהולה, ואז הילד אינו יוצא נשכר ממנה, ובמקרה שהיא מכילה חומרים רעילים, הוא עלול אף להינזק.

כמובן, אין להקל ראש בתיווך המתקיים במסגרת פעילויות חינוכיות מתוכננות: סביב קריאת סיפור, הכנת כרטיסי ברכה, הכנת תשתית ל"חנות" בגן, הכנת תשתית ל"מרפאה" ועוד. במסגרת של פעילויות מתוכננות ניתן ללמד את הילדים בגיל הגן מיומנויות אורייניות בדרך ממוקדת ומכוונת יותר.

אינטראקציה בין מחנכים לילדים היא מיומנות שמצד אחד משקפת תפיסות חינוכיות וציפיות מהילדים ומעצמנו, ומצד אחר היא ניתנת לשינוי. מיומנויות מעין אלה ניתנות לשינוי הדרגתי על ידי חניכה. חניכה זו כוללת שינוי רכיבים מסוימים של האינטראקציה, חשיבה ומודעות לתפיסות החינוכיות ולציפיות מהילדים, רפלקציה מתמדת על הקשר בין התפיסות החינוכיות של המתווכים, השפעת כל ילד וילד על האינטראקציה והאינטראקציה עצמה בזמן אמת.

ביבליוגרפיה

- טל, ק' (2001). פרופיל אינטראקציה בין מחנכת לילדים ובין מדריך לסטודנט. בתוך: ק' טל, א' בכר, ד' ויסבורט, ר' סנדרוביץ וא' שמר (עורכות), *הדרכה כתינוך לקראת אוטונומיה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי, א' (2000). לכל אות יש שם, פנים, 15, 98-90.
- לוי, א' (אוגוסט, 2001). *דוח לוי*. סיכום עבודת הוועדה לטיפול השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים לקראת קריאה וכתובה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך קדם-יסודי.
- ללמוד לקרוא ולכתוב - למידה תואמת התפתחות לילדים צעירים (חלק א') (2001), *הד הגן*, תשרי תשס"ב, חוברת ס"ו (א), 71-82.
- ללמוד לקרוא ולכתוב - למידה תואמת התפתחות - מסמך עמדה (חלק ב') (2001), *הד הגן*, כסלו תשס"ב, חוברת ס"ו (ב), 30-44.
- מתורגם מ:
- Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint position and statement of International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998), *Young Children*, 53, 30-46.
- מילגרום, נ' (2000). ילדים במצבי לחץ. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), *ילדים במצבי חירום ולחץ*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שפ"י.
- שפירא, ר' (1996). *דוח שפירא*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- Askew, B. J., & Fountas, I. C. (1998). Building an early reading process: Active from the start! *The reading teacher*, 52(2), 126-134.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Innodata Monographs, 7, Switherland: Unesco.
- Bodrova, E., Leong, J., & Paynter, D. E. (1999). Literacy standards for preschool learners. *Educational Leadership*, 51, 42-46.
- Bredenkamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through age eight. Position statement on developmentally appropriate practice in early childhood. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, *Young Children*, 41, 4-16.

- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience. In: R. Feuerstein, P. Klein & A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and social implications*. London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Grolnick, W., Deci, E., & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self determination perspective. In: J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values*. N. Y.: Wiley.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2001). *The effects of praise on preschool children's motivation: Person, product and process feedback*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1999). *Child Psychology: A contemporary viewpoint*, 5th edition. Boston: McGraw Hill.
- Klein, P. (1991). Moral assessment and parental intervention in infancy and early childhood: New evidence. In: R. Feuerstein, P. Klein & A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial and social Implications*, London: Freund Publishing House.
- Klein, P. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. *Infant Behavior and Development*, 11, 55-70.
- Klein, P., & Hinde, O. (1989). *Manual MISC-UNICEF*, UNICEF Sri Lanka.
- Lamb, M. E., Hwang, C. P., Ketterlinus, R. D., & Fracasso, M. P. (1999). Parent-child relationships: Development in the context of the family. In: M. H. Bornstein & E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*, 4th edition. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigman, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, S. (1976). The role of tutoring in problem solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.