

'משחק יחדיו' בגיל הרך:

מודל של משחקייה לקידום שפה במשפחה

כתיבה: שרון פורת וד"ר אביבה סברדלוב
עריכה מקצועית: דניאל קרני, מרכז ידע אשלים

Home Family Literacy

כתיבה: שרון פורת וד"ר אביבה סברדלוב
עריכה לשונית: אלישבע מאי
עריכה מקצועית: דניאל קרני, מרכז ידע אשלים
יצוב והפקת דפוס: פנינה נחמיאס
מזכירות ותיאום הפקה: אושרית שבת, סימונה דוד
מנהל הוצאה לאור: טוביה מנדלסון

© כל הזכויות שמורות לאשלים, תשע"ג - 2013

Printed in Israel

חוברת זו מיועדת לנשים ולגברים במידה שווה

www.ashalim.org.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר
7	מבוא
9	רקע תיאורטי
11	הרציונל של המודל
11	מטרות המודל
11	אוכלוסיית היעד
12	ייחודיות המודל
12	עקרונות של המודל
13	תוצרים צפויים של המודל
14	הפעילות במשחקייה
15	הצוות המקצועי, סוגי ההנחיה ודינמיקת מנחה-הורה
16	בניית תכנית העבודה השנתית
17	סיכום
19	נספחים
19	נספח א': כלי למנחה
20	נספח ב': דוגמה לתיווך התנהגות מקדמת שפה בעת קריאת הספר
21	נספח ג': טופס מעקב אישי
22	נספח ד': דוגמאות למסרים מרכזיים להעברה
23	מקורות



פתח דבר

בשנים האחרונות, הולכת וגוברת המודעות לצורך בטיפוח יכולות של הורים לתרום לקידום התפתחותם של ילדיהם. "ג'וינט - אשלים", כגוף פיתוח מוביל בנוף החברתי בישראל, מקדם תפיסה מקצועית לעבודה עם הורים לילדים, בני נוער וצעירים במצבי סיכון, אשר באה לידי ביטוי גם במענים ובשירותים שפותחו על ידי היחידה לגיל הרך. אחת התכניות שבה עוגני תפיסת העבודה עם הורים מקבלים ביטוי ממשי, היא תכנית 'משחק יחדיו', העוסקת בקידום וטיפוח יכולות שפתיות בקרב הילדים בגילאי לידה עד 3 במצבי סיכון. המסמך שלפניכם מציג את התובנות, הידע והניסיון המקצועי הייחודי שהצטברו במהלך הפעלת התכנית בתקווה שישמש כמודל להתערבות מקצועית לשיפור יכולות שפתיות בקרב ילדים בגיל הרך באמצעות קידום אוריינות במשפחה (Home Family Literacy). בנקודה זו, אני מבקשת להודות לכל שותפיי לתהליך הפיתוח והכתיבה של המודל שכן בלעדי העבודה המאומצת, התמיכה, ההשקעה והעידוד של כל אחת ואחד מהם, המודל לא היה יוצא לאור.

על כן, זו הזדמנות להודות לד"ר אביבה סברדלוב, שותפתי המרכזית בכתיבת המודל, על הליווי הנאמן את מפעילי המשחקיות לקידום שפה כקבוצת למידה במהלך שנתיים אחרונות. ברצוני להביע הערכה עמוקה גם לצוות התכנית 'מוטב יחדיו' בהובלתו של שמואל ילמה, ראש תחום קהילה ובריאות ב"אשלים", שליווה את הפעלת התכנית מיומה הראשון ותרם רבות להצלחתה האופרטיבית ביישובים.

תודה מיוחדת לפדרציה היהודית של ניו יורק, אשר יזמה את הפרויקט של Home Family Literacy בישראל, ושתמיכתה הכספית והנדיבה אפשרה את הפעלת התכנית. לבסוף, אני מבקשת להודות לחבריי, אנשי מקצוע בצוות היחידה לגיל הרך באשלים בהובלתה של נועה בן-דוד, ראש היחידה, ולדניאל קרני מנהל פיתוח ידע במרכז ידע אשלים, שסייע במקצועיות רבה בתהליכי ליווי, המשגה וכתיבה של המודל.

שרון פורת

מנהלת תכניות, היחידה לגיל הרך, אשלים.

חוברת זו מתארת מסגרת תפיסתית להתערבות מקצועית בקרב ילדים בגיל הרך, המיועדת לשיפור יכולותיהם השפתיות. בחוברת מוצג מודל ייחודי לעבודה עם ילדים בגיל הרך והוריהם, המכונה 'משחק יחדיו'. המודל מתבסס על תכנית בשם זה, פרי יוזמתם המשותפת של הפדרציה היהודית של ניו יורק² ושל היחידה לגיל הרך באשלים-ג'וינט ישראל.

הרעיון המרכזי במודל המתואר הוא **קידום אוריינות במשפחה (Home Family Literacy)** באמצעות פעילות משותפת של הורים וילדים במשחקיה, כזירה נוחה ואפקטיבית להעברת מסרים להורים לגבי דרכים לקידום ידע שפתי של ילדיהם בגילאי לידה עד שלוש. במסגרת הפעלתה של תכנית 'משחק יחדיו', מונחים ההורים כיצד הם יכולים לקדם את התפתחות של ילדיהם במהלך פעילויות בחיי היום-יום, משחקים משותפים וקראית ספרים. בעזרת תהליך הנחיה מתוכנן אנשי מקצוע במשחקיה שואפים להניע שינוי בתודעה ובהרגלים של ההורים ולחולל השפעה מתמשכת ביחס לקידום התפתחותם השפתית של ילדיהם.

במהלך השנה האחרונה, התכנית 'משחק יחדיו' לקחה חלק במחקר הערכה של מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל שבחן את פעילותם של שישה ארגונים שונים בתחום אוריינות במשפחה בישראל (ואזן-סיקרן, בן סימון וכהן נבות, 2012). תוצאות המחקר הצביעו, בין היתר, על מתאם בין התכנית לבין העלאת המודעות בקרב הורים ביחס לקידום ולטיפול יכולות שפתיות אצל ילדיהם, בגילאי לידה עד שלוש. כמו כן, המחקר קבע, כי לתכנית השפעה חיובית על תהליך הקניית כלים ומיומנויות בקרב ההורים, הדרושים לקיום אינטראקציות להמשך התפתחותם שפתית התקינה.

1 במהלך ארבע השנים האחרונות התכנית הופעלה בשבעה יישובים ברחבי הארץ, במסגרת התכנית 'מוטב יחדיו' של ג'וינט ישראל אשלים. יישובים אלה הם: ראש העין, תל אביב, ירושלים, דימונה, אשקלון, קריית מלאכי וחיפה.

2 חלק מהמיומון עבור התכנית 'משחק יחדיו' מתבסס על תרומתה הנדיבה של ה-Caring Commission, של הפדרציה היהודית של ניו יורק.



רקע תיאורטי

שלוש השנים הראשונות בחייו של ילד הן תקופה מכרעת להמשך התפתחותו התקינה. במהלך שנים אלה, הילד רוכש ידע שפתי בסיסי על כל רכיביו המגוונים: נבנות היכולות הבסיסיות לקיום תקשורת עם אנשים, גוברת השליטה באוצר מילים ומתגבשת הבנה ראשונית בדבר חוקי המבנה של שפת-האם. ידע שפתי מורכב זה משמש כתשתית להמשך ההתפתחות של הילד. על בסיס ידע זה משתכללות, בצורה הדרגתית, יכולות הקריאה והכתיבה, כמו גם יכולות קוגניטיביות ורגשיות נוספות. בהקשר זה, מחקרים מלמדים, שחשיפה לסביבה לשונית עשירה ומאתגרת מאיצה את ההתפתחות השפתית של הילד ומעלה את רמת שפתו הכתובה והדבורה בהתאם (בלום-קולקה, 2008; ארם, 2002; International Reading Association & National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998); National Reading Panel (2000).

על פי החוקרים ארם, בואווי וסקרבורו (Aram, 2005; Bowey, 2005; Scarborough, 2001), היכולות האורייניות³ של הילד, כאשר הוא מתחיל את בית הספר מנבאות, במידה רבה, את הצלחתו בהמשך הלימודים והן עשויות להגביר באופן ניכר את סיכויי להשתלב בחברה בגיל מבוגר יותר. מחקרים של החוקרים שצוינו מלמד, שבנקודת הכניסה לכיתה א', ילדים בעלי יכולות שפתיות נמוכות, ביחס לשאר בני כיתתם, ממשיכים לפגר אחרי חבריהם ברכישת הרגלים ויכולות קריאה. בנוסף לכך, הדו"ח של ארגון אונסקו קישר בין יכולות אורייניות לבין האמצעים הדרושים לשיפור התקשורת הבין-אישית והחברתית, כגון ביטוי רגשות וצרכים (UNESCO, 2003).

מחקרו של היט (Heath, 1983) התמקד, בין היתר, בהשפעתם של גורמי הסביבה על יכולות אורייניות בקרב ילדים והעלה את הקשר הסיבתי שבין הרקע התרבותי-השכלתי של המשפחות לבין לרמת הידע השפתי של הילדים. ממצא זה קיבל משנה תוקף במחקרם של הארט וריזלי (Hart & Risley, 1995), שמצאו, כי ילדים הגדלים במשפחות המשתייכות לרמה סוציו-אקונומית נמוכה נחשפים בעיקר לשפה פונקציונלית ואוצר המילים שלהם דל בהרבה (בכ-300%) מזה של ילדים הבאים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה יותר. מכאן, שיכולתם של ילדים, שנחשפו לשיח מורחב, להגדיר מושגים ולספר סיפור גבוהה יותר בהשוואה לאלה שנחשפו פחות לשיח מורחב (DeTemple & Beals, 1991). כמו כן, החוקרים ויצמן וסנאו (Weizman & Snow, 2001) הראו, ששיעור המילים הנדירות⁴ והסברן בשיחה במהלך אינטראקציית אם-ילד בגיל שלוש, מנבא הצלחה במבחני אוצר מילים וביכולת הגדרה בגיל חמש.

3 בשנים האחרונות, המושג 'אורייניות' מקבל משמעויות רחבות המקשרות את תחומי הידע והלמידה להקשרים של שפה דבורה וכתובה. להרחבה בנושא, ראו מאמרה של שושנה בלום-קולקה, שפורסם לראשונה בהד' לגן, חוברת ג' תשס"ז, עמ' 8-20.

על פי בלום-קולקה (2008), אחת הסיבות ליצירת פערי שפה בקרב ילדים בגילאים הצעירים נובעת מתפיסה של אוריינות ככלי אינסטרומנטלי בלבד, המייעד לשפה תפקיד בסיסי של תקשורת יומיומית. זאת, לעומת התפיסה הרחבה יותר, שבה היכולות האורייניות ממלאות פונקציות חשובות נוספות, המרחיבות את השימוש בשפה לצורך הנאה, למידה ועיבוד מידע. בטיפולוגיה המבדילה בין שלושה סוגי פעילות המקדמת אוריינות בגיל הרך,⁴ טילי (Teale, 1986) מדגישה את מרכזיותה של פעולת התיווך בקידום יכולות שפתיות בקרב ילדים. גישה זו מתקשרת לתיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית אשר מייחסת לגורם המתווך בין עולם הגירויים לבין הילד תפקיד חשוב בתהליך הלמידה (קליין, 1985). על פי תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, האינטראקציה התיווכית תורמת לתהליך ההתפתחות השפתית של הילד בסביבה המשפחתית ומהווה דרך לפיתוח יכולותיו השכליות. זאת, משום שבמפגש בין הגורם המתווך לילד, שניהם מגיבים באופן מיידי למתרחש סביבם. הם מנסים להסתגל למצב החדש ובכך לשנות את הרגליהם בזמן אמת, בהתאם לתגובות ולצרכים האחד של האחר.

חלק משמעותי באחריות התיווכית מול הילד מוטל על הוריו, אשר מנהלים איתו מערכת יחסים על בסיס יומיומי. במסגרת תפקידים זה, ההורים מפרשים עבור ילדם את העולם: הם מפנים את תשומת לבו להתרחשויות או לחפצים בסביבתו, מעניקים להם משמעות, מבירים את ציפיותיהם ומלמדים אותו את מה שהם, כהורים, חושבים שהילד יכול וצריך לדעת. על פי ארם, קליין וספנגלר, חלק מהפערים התפקודיים בקרב ילדים צעירים נובע מהמידה שבה ההורים תופסים עצמם כמתווכים. כפועל יוצא מכך, מקורם של פערים אלה בהבדלים בזמנים, במינוחים ובאיכויות התיווך, שהורים מעניקים לילדיהם (ארם, 2002; קליין, 1986, 1990; Spangler). מכאן, שהתנהלות הורית התומכת בלמידה מערבת, באופן הכרחי גם אם לא מודע, שימוש באסטרטגיות פעולה תקשורתיות לשם השגת מטרה חינוכית (Sigel, 1992). המטרות החינוכיות שההורים מציבים, כמו גם הדרכים שבהן הם עשויים להשתמש כדי לממשן, שונות מהורה להורה ותלויות במידה רבה בניסיון החיים של ההורים וברקע התרבותי והחברתי-כלכלי שלהם (Teale, 1986). ההכרה במרכזיותם של ההורים כסוכני תיווך, השימוש באסטרטגיות תקשורתיות במהלך האינטראקציה שלהם עם הילדים והעובדה, שרכישת יכולות אורייניות בגילאים המוקדמים משפיעה על הצלחת התלמידים במערכת החינוך בהמשך, הובילו לפיתוח ולהפעלה של תכניות התערבות לקידום ילדים צעירים בתחום השפתי. המשותף לרוב התכניות היא ההתבססות על הנחיית הורים כרכיב מפתח להצלחת התכניות (Powel, 2004). במסגרת מחקר הערכה רחב, שביצע צוות הפאנל הלאומי לאוריינות מוקדמת בארצות הברית (National Early Literacy Panel (NELP), 2008),⁵ נמצא, כי לתכניות ביתיות ולתכניות הורים תרומה לשיפור יכולות קוגניטיביות של ילדים בכלל, ובתחום כישורי שפתם הדבורה, בפרט.

4 טילי מציעה את החלוקה הבאה: (א) פעילות אוריינית משותפת הורה - ילד (כתיבת רשימת קניות, קריאת ספר, שיחה וכו'); (ב) פעילות אוריינית עצמית של הילדים (דפדוף בספר, ניסיונות כתיבה במהלך משחק); (ג) מתן דוגמה אישית של הורה (קריאת עיתון, שימוש במתכון מתוך ספר).

5 הפאנל הלאומי לאוריינות מוקדמת ביסס את מסקנותיו על ניתוח תוצאות של 32 מחקרים, שנערכו על תכניות התערבות ביתיות ותכניות הורים (Parent and home programs).

הרציונל של המודל

כפי שהוסבר בסעיף הקודם, ילד שמגיע לגן עם רמה שפתית נמוכה ומתקשה לצמצם את הפער במסגרת שהותו בגן, עלול לשלם על כך מחיר כבד במהלך שנות לימודיו בבית הספר ואף בתקופות שלאחר מכן. ילדים רבים במצבי סיכון מגיעים למסגרות חינוך ראשוניות בגילאי שלוש, ארבע או חמש, כאשר הפער ההתפתחותי בתחום השפתי כבר קיים. פער זה נוצר מסיבות שונות, כגון: תנאים אובייקטיביים הגורמים לצמצום המצבים והאינטראקציות של הילד עם המבוגר; היעדר גירויים, שבכוחם לזמן התנסויות שפתיות, וכן חוסר מודעות של ההורים או של המטפלים באשר לחשיבות של קידום השפה בקרב ילדים בגיל צעיר. חשוב לזכור, שפערים אלה ניתנים לצמצום ואף למניעה מראש.

מטרות המודל

- שיפור יכולות שפתיות בקרב ילדים בגיל הרך באמצעות קידום אוריינות במשפחה, הן במשחקה והן בבית.
- צמצום ואף מניעת פערים בין ילדים במצבי סיכון לילדים אחרים טרם כניסתם למסגרת של גן עירוני.
- שיפור אינטראקציות בין הורה-ילד באמצעות משחק וכלים אורייניים.

אוכלוסיית היעד

המודל מותאם לתינוקות/פעוטות מגיל לידה עד שלוש, והוריהם. אוכלוסיות היעד שעשויות להיתרם מפעילות במשחקה באופן משמעותי ביותר, מורכבות משלוש קבוצות עיקריות:

- אוכלוסייה מוכרת/מטופלת בשירותי הרווחה: ילדים והוריהם, שהופנו לתכנית על ידי לשכת הרווחה עקב קשיים שכבר אותרו. במצב זה, הפעילות במשחקה, הפועלת במסגרת התכנית, מהווה חלק מתכנית הטיפול של המשפחה;
- אוכלוסיית ילדים והוריהם במצבי סיכון: המגיעים ביוזמתם למשחקה בעקבות

פרסום או המלצות של חברים או אנשי מקצוע, ולא דווקא באמצעות הפניה של שירותי הרווחה.

- **טינוקות/פעוטות שאינם שוהים במסגרת חינוכית כלשהי.**

ייחודיות המודל

המודל נותן עדיפות לאוכלוסיות של ילדים והורים במצבי סיכון. הוא פונה למגוון רחב של משפחות, מאפשר התאמה תרבותית וייחודית לקהילה⁶. **האוניברסליות** של המסרים והגישה האישית והבלתי אמצעית בעבודה עם ההורים, מאפשרים הפעלה מוצלחת בזירות תרבותיות שונות.⁷ זו מסגרת נטולת סטיגמה, נגישה ומזמינה.

המודל של 'משחק יחדיו' מבוסס על הפעילות במשחקייה כזירת התערבות מקצועית במטרה שהידע והכלים שההורים רוכשים יישמו בחיי היומיום במשפחה. האינטראקציה שנוצרת בין הורה לילד סביב משחק/הקראת ספר/קיום דו-שיח מקדמת את היכולות השפתיות של הילד ומחזקת בחזרה את איכות הקשר ביניהם. בעוד שבמשחקייה ההורים מתנסים בפעילויות אשר המקדמות את יכולותיהם של הילדים תוך ליווי של אנשי המקצוע ובתיווכם בבית הם מיישמת של הפרקטיקות המוצלחות מהמשחקייה (best practices) ביוזמתם ובאופן עצמאי. בנוסף, הפעילות במשחקייה, המלווה באנשי מקצוע, יוצרת הזדמנות לזיהוי מצבים שבהם נדרשת התייעצות עם מומחים.

עקרונות של המודל

הנחיית הורים על ידי הצוות המקצועי: הצלחת המודל טמונה בהנחיית הורים על ידי אנשי מקצוע רלוונטיים מתחומי הגיל הרך (גננות, מרפאות בעיסוק, פסיכולוגים התפתחותיים, ועוד). הנחיה מקצועית, עקבית ומתמשכת, מאפשרת הבניית תהליך עבודה יעיל ואפקטיבי עם ההורים.

חשוב לציין, כי להנחיה קבוצתית של הורים יתרונות רבים, שכן במסגרת הנחיה כזאת הורים פוגשים הורים אחרים, המתמודדים עם אתגרים וקשיים דומים לשלהם. במובן זה, המשחקייה מייצרת חברויות חדשות בין ההורים, היא נותנת הזדמנויות לנהל שיח על אודות תחושות ודעות של הורים ומהווה קרקע פורייה לצפייה בהתנהגויות שונות ובניתוח תוצאותיהן האפשריות. על כן, בכוחה של דינמיקה זו, יחד עם הנחיה מקצועית ועקבית, להאיץ תהליכי למידה ושינוי בקרב ההורים.

6 חלק מהאוכלוסיות במצבי סיכון עשוי להתגורר בשכונות מוחלשות ברחבי הארץ.
7 בהקשר זה, המודל פעל בחיפה בקרב אוכלוסייה ערבית ואוכלוסיית עולים מחבר העמים; בראש העין בקרב אוכלוסיית עולים מאתיופיה ואוכלוסייה חרדית ובתל אביב בקרב אוכלוסייה יהודית מעוטת יכולת.

להכשרת צוות המשחקייה, הכולל בדרך כלל אנשי מקצוע מתחומים שונים, חשיבות רבה בכל הקשור להשגת מטרותיו של המודל. במובנים רבים, המודל לא יהיה מיטבי ולא יענה על הציפיות ללא השקעה לאורך זמן בהכשרת הצוות המפעיל. מילוי התפקידים המקצועיים במשחקייה מחייב ניסיון בתחום החינוך בגיל הרך וידע ייחודי בהנחיית מבוגרים בזמן אמת, הן כקבוצה והן כפרטים. לאור המורכבות הטמונה בהתמודדות עם האתגרים האלה, המודל תומך בהטמעת מערך הכשרה קבוע ושוטף, המלווה את חברי הצוות עוד לפני שלב גיוס ההורים והפעלת המשחקייה.

על פי המודל, מטרת ההכשרה המקצועית היא יצירת תפיסה חינוכית אחידה וברורה בקרב חברי צוות המשחקייה. במהלך ההכשרה, חברי הצוות המקצועי זוכים לתמיכה ולהכלה לאור התמודדותם הרגשית עם מגוון מצבים קשים, הם נחשפים לשיטות ולדרכי עבודה חדשניות ורלוונטיות ומקבלים ייעוץ וליווי בתהליך יישום הידע היישומי הנלמד בשטח.

תכנית כיתה ו' ולא ארוע בודד: ההשפעה של הפעילות במשחקיה על התפיסות ודרכי פעולה של ההורים עם ילדיהם הינה השפעה מצטברת, הנבנית בהדרגה ובאופן עקבי על ידי הצוות המקצועי ממפגש למפגש. על כן, ההשתתפות בתכנית מחייבת התמדה מצד ההורים ונוכחות סדירה במפגשים (לפחות ב-80% לפחות). לאור זאת, חשוב שגיוס ההורים להשתתפות בתכנית ילווה בתיאום ציפיות עמם לגבי מטרות התכנית ואופן פעולתה.

מרחב פעילות נגיש ומאפשר: עקרון נוסף במודל מדבר על הבניה ושימור של מרחב פעילות נעים ומאפשר⁸, המותאם במיוחד לפעילות משותפת של הורה וילד. סביבה אסטטית ונעימה במשחקייה מאפשרת הקניית יכולות שפתיות באמצעות משחק ותורמת ליצירת מרחב התערבות אוניברסלי ותומך, הנותן הזדמנות להורה להכיר את צרכי ילדו בצורה טובה יותר. בכך, יצירת מרחב פעילות מאפשר משפיעה באופן חיובי גם על איכות הקשר בין ההורה לילד ועשויה לחזק קשר זה בצורה משמעותית.

תוצרים צפויים של המודל

- ההורים מודעים לתפקידים המרכזי בקידום התפתחותם של ילדיהם בכלל ובתחום השפה במיוחד.
- ההורים מאמינים ביכולת שלהם לתרום להתפתחות ילדיהם.
- ההורים רכשו ידע וכלים יישומיים ל לקידום ילדיהם בכלל בתחום השפה בפרט במסגרת המשפחה.
- ההורים מכירים את המאפיינים המרכזיים של התפתחות השפה אצל ילדים צעירים.

8 להרחבה בנושא, ראו המושג playfulness אצל פרופ' אסתר כהן (כהן, 2008).

- ההורים התנסו במגוון פעילויות המקדמות את הקשר בין הורים לילדיהם ומכירים את היכולות השפתיות של הילדים במסגרת הפעילות במשחקה.
- ההורים מיישמים את התובנות שרכשו במסגרת הפעילות במשחקה בהתנהלות היומיומית בבית: הם משתמשים במגוון דרכים לקידום הילדים, תוך כדי פעילויות שגרה יומיומית, באמצעות משחק, קריאת ספרים, הרחבת השיח, ועוד.
- במקרים שבהם מתגלה צורך באבחון מקצועי ובהתערבות מקצועית, המנחות מביאות זאת למודעות ההורה ומציעות את עזרתן בהפניה לגורמים מתאימים.

הפעילות במשחקה

לפני תחילת הפעילות, חשוב לקיים מפגש מקדים עם ההורים לתיאום ציפיות. במהלך המפגש מומלץ להעלות מספר נושאים:

- היכרות עם הצוות;
- הצגת מטרות התכנית ויעדיה;
- היכרות עם מסגרת הפעילות של התכנית (מסגרת זמן וסדר היום של הפעילות במשחקה);
- הבהרת החשיבות להשתתפות סדירה ועקבית;
- עידוד השתתפות פעילה ופרו-אקטיבית של ההורה בפעילות עם הילד.

בפעילות במשחקה משתתפים זוגות של הורים וילדים, הפועלים בהתאם להנחייתו של צוות המשחקה (מומלץ לשלב בין 8 ל-14 זוגות). על מנת לאפשר פעילות מיטבית עבור הילדים, על המשחקה להיות מצוידת במשחקים ובספרים המתאימים לשלב ההתפתחותי שבו הילדים נמצאים. הפעילויות בקבוצה אורכות כשעתיים, הן קבועות מראש ומתקיימות פעם בשבוע במשך שנה אחת לפחות. חשוב להדגיש, שיש לשמור על עקרון הציפיות במפגשי הקבוצה, כדי להבטיח המשכיות בהתערבות ועבודה תהליכית משמעותית עם ההורים והילדים.

על מנת לעגן את המסרים ולהקנות הרגלי קריאה ושיחה מורחבת גם בבית, הצוות המקצועי משתמש **בכלים אורייניים רבים ומגוונים** כגון: הקראת ספרים ושיחה, משחקי ידיים, חרוזים, שיום והרחבה בשיחה, היכרות עם חומרי קריאה ומשחק מותאמים לגילאי הילדים, שימוש באביזרים ביתיים וניצול מצבים שגרתיים לטובת קידום השפה הדבורה בבית. בסיום כל פעילות, הצוות המקצועי מכין חומרים הקשורים לנושא הפעילות שהתרחשה במשחקה ומעביר אותם להורים. חומרים אלה, שכוללים ספרים להשאלה, ספרים מצולמים, חומרים להמחשת סיפורים ועוד, ישמשו את ההורים ואת הילדים להמשך הפעילות בבית. במקרים רבים, וסביב הנושא של השאלת ספר או משחק, מתקיימת שיחה חשובה בין איש מקצוע להורה לגבי התאמת דברי קריאה/משחק לצרכים, להעדפות וליכולות הקוגניטיביות של הילד.

המפגשים במשחקייה כוללים:⁹

- **פעילות חופשית הורה-ילד:** המתרחשת במוקדי פעילויות שונים ובליווי המפעילה, כאשר ההורה והילד בוחרים את סוג הפעילות: קריאת ספר, משחק דמיון, משחק דידיקטי, משחקי הרכבה, ועוד.
 - **פעילות קבוצתית מתוכננת של כלל הילדים וההורים:** המתרחשת ביוזמת חברי הצוות המקצועי ובהנחייתם וכוללת, למשל: הקראת סיפורים ושירים, הפעלת תיאטרון בובות, משחקי אצבעות, משחקי תנועה, ריקודים, משחקי חברה בזוגות (הורה-ילד).
 - **פעילות יצירה הורה-ילד בעקבות סיפור:** למשל, צביעה וגזירה של דמויות מוכנות מראש שישמשו כאביזרי המחשה בבית (בסוף הפעילות, היצירות נשלחות הביתה יחד עם הסיפור הכתוב לשימוש בבית).
 - **פעילויות מיוחדות הורה-ילד:** למשל, הכנת ארוחת בוקר משותפת, אפייה/בישול ביחד, פעילות בג'מבורי, ועוד.
- הפעילות המשחקייה יכולה להתקיים בשעות הבוקר או הצהריים ובמסגרות שונות. עם זאת, מומלץ להפעיל את המשחקייה באחת המסגרות הבאות:
- **במעון:** מיד עם סיום שעות לימודים, כאשר הורים שבאים לקחת את הילדים ממשיכים לפעילות במשחקייה;
 - **בתחנה לאם וילד (טיפת חלב);**
 - **במרכז לגיל הרך;**
 - **במתנ"ס;**
 - **בספרייה היישובית/שכונתית.**

הצוות המקצועי, סוגי ההנחיה ודינמיקת מנחה-הורה

הנחיית ההורים במשחקייה מתבצעת תוך כדי הפעילות המשותפת בין ההורה לילד. ההנחיה מועברת על ידי הצוות המקצועי של המשחקייה, המונה בדרך כלל אנשי מקצוע מעולמות תוכן רלוונטיים להתערבות מקצועית בגיל הרך (גננות, מרפאות בעיסוק, מנחות הורים, פסיכולוגים). חברי הצוות המקצועי משמשים דמויות לחיקוי עבור ההורים וכתובת להיוועצות בכל סוגיה מקצועית רלוונטית הקשורה לילדיהם.

במסגרת 'משחק יחדיו' מתקיימים שני ערוצי הנחייה מקבילים, המתבססים על תכנון של הפעילות על ידי הצוות המקצועי בראייה שבועית, חודשית ושנתית:

⁹ מומלץ להרחיב את הפעלת המשחקייה על ידי תכניות נלוות, כגון השאלת משחקים/ספרים לבית המשפחה, ביקורים בבית המשפחה, ארוחות משותפות במשחקייה ועוד.

- **הנחייה פרטנית:** הניתנת להורה בצורה יחידנית ונפרדת תוך כדי הפעילות במשחקה או בזמן אחר;¹⁰
- **הדרכה קבוצתית להורים:** הניתנת על רקע פעילות קבוצתית ופעילות הורה-ילד, המתקיימות במשחקה או בזמן אחר.

ההרכב המומלץ של הצוות כולל **מדריכה ומנחת הורים**,¹¹ שתפקידן לתכנן ביחד את הפעילות במשחקה, להמשיג את המסרים המרכזיים להעברה ולעגן דרכי פעולה לעבודה המשותפת. המדריכה, בדרך כלל גנת בהכשרתה ואילו מנחת ההורים היא מומחית בתחום ההנחיה. חלוקת התפקידים והאחריות ביניהן היא:

- **המדריכה:** אחראית על בחירה ועיצוב של התכנים והפעילויות ביחד עם הצוות, וכן על ההיבטים הלוגיסטיים הנלווים להפעלת המשחקה.
- **מנחת ההורים:** המנחה מצטרפת למדריכה ומלווה את ההורים תוך כדי פעילות הורה-ילד במשחקה. בנוסף להשתתפות בהנחיה שוטפת במשחקה המנחה אחראית על ההנחיה הקבוצתית של ההורים במקרים בהם יוחלט על קיום מפגשים להורים בלבד במהלך הפעילות במשחקה או במפגשי ערב ייחודיים.

העובדה שרוב פעולות ההנחיה מתקיימות בזמן אמת מאפשרת לקדם את התובנות של המנחה ושל ההורים תוך כדי ההתנסות. בדינמיקה שמתהווה בין אנשי המקצוע להורים תוך כדי ההנחיה, קשה עד בלתי אפשרי להעביר ידע או מסרים באופן ליניארי, שכן פרק הנחיה אחד בנוי על מה שנלמד קודם לכן. על כן, השיטה המומלצת להנחיית ההורים בזמן אמת מתמקדת בתכנון מראש **ובהעברה עקבית של מסרים**, בהתאם למטרות וליעדים של המודל. חשוב לזכור, כי המסרים מועברים לרוב על ידי המנחה בפעילות באמצעות הדגמה או/ו על ידי הסבר, המשולב במהלך הפעילות.¹²

בניית תכנית העבודה השנתית

טרם הפעלת המודל מומלץ לבנות תכנית עבודה שנתית, בשיתוף פעולה עם כל חברי הצוות המקצועי. במסגרת תהליכי תכנון ועבודה משותפים, אנשי הצוות מודעים טוב יותר ליעדים ולדרכי העברתם להורים והם עשויים לפעול בצורה יעילה ואפקטיבית יותר במגוון הזדמנויות בעת הפעילות במשחקה. כמו כן, במהלך שנת הפעילות מומלץ לבצע הערכה תקופתית (אחת לחודש) ובהתאם לניתוח ממצאיה, לשקול אפשרות לשינויים ולהתאמות מתבקשות או לחלופין, להמשיך את הפעילות כפי שתוכננה.

10 חשוב לציין, שהפעילות מתקיימת בתדירות שתיקבע על ידי מפעילי התכנית במקום ובאופן המכבד את ההורה ומרחיב את ידיעותיו ויכולותיו לקידום הילדים.

11 המודל ניתן להפעלה ע"י איש מקצוע וסייעת (המצב האופטימלי מדבר של שתי מפעילות שהן נשות מקצוע מתחום הגיל הרך).

12 דוגמאות למסרים מרכזיים להעברה, ראו נספח ד'.

סיכום

'משחק יחידיו' הוא מודל להתערבות מקצועית, שנועד לשפר יכולות שפתיות בקרב ילדים בגיל הרך באמצעות קידום אוריינות במשפחה (**Home Family Literacy**). הרעיון הבסיסי שעומד מאחורי המודל הוא, שבאמצעות תהליך עבודה משותף בציר של איש מקצוע-הורה-ילד, ניתן לחולל שינוי תודעתי משמעותי בקרב הורים לילדים בגיל הרך וליצור השפעה מתמשכת בכל הקשור לקידום התפתחותם השפתית והמיטבית של ילדיהם. המודל, אוניברסלי ונגיש במהותו, שואף לצמצם את פערי השפה בקרב ילדים בגיל הרך בטרם כניסתם לגן עירוני, מתוך ידיעה שהדבר מסייע להם להשתלב בהצלחה במסגרות השונות בהמשך דרכם החינוכית.

נספחים

נספח א': כלי למנחה

שאלות לחידוד הרגישות של ההורה כלפי ילדו וצרכיו הייחודיים.
מאת: שמחה פטרפרוינד (2009-2013), מתוך פיתוח מודל: "קבוצות לקידום המשחק הסימבולי והיצירה בדיאדה - הורה ילד", התחנה הפסיכולוגית-התפתחותית, משרד הבריאות, חיפה.

מהלך המשחק/היצירה המשותפים

מה ראיתי?

מה הרגשתי?

מה חשבתי?

למידה על הילד תוך כדי המשחק המשותף

מה הוא אוהב?

מה הוא יודע ומסוגל לעשות?

באיזו דרך הוא אוהב ללמוד?

איזה משחק עלי לבחור על מנת שהילד גם ייהנה וגם ילמד?

אמצעים להרחבת גבולות המשחק המשותף

מי הוביל את הפעילות?

של מי היה הרעיון?

מי ביצע וכיצד?

האם הייתי דומיננטי כהורה?

האם אפשרתי מרחב לילדי להביע את עצמו?

למידה מחוויה בקבוצת המשחק

בעתיד, האם אשנה משהו בדרך המשחק שלי עם הילד?

נספח ב': דוגמה לתיווך התנהגות מקדמת שפה בעת קריאת

הספר

המנחה מתכננת פעילות קבוצתית של קריאת ספר בזמן שהילדים וההורים יושבים סביבה בזוגות. לפניכם דוגמה כיצד המנחה יכולה לנצל את המפגש על מנת להעביר מסרים להורים. אם בצוות יש יותר מאשת מקצוע אחת, אפשר לחלק את התפקידים ביניהן כך, שאחת מחברות הצוות מקריאה את הספר והשנייה מעבירה את המסרים. חשוב להעביר את המסרים בצורה מתוכננת, עקבית והדרגתית. להלן דוגמאות למסרים שאפשר להעביר:

- אני (המנחה) מרבה לקרוא לילדים ספרים, כי ילדים אוהבים לשמוע סיפורים (שמתאימים לגילם).
- כשאני עם ילד אחד או שניים, אנחנו בוחרים ספר ומשוחחים על הבחירה (גם אם ילד לא יודע לדבר, אלא רק מבין את הנאמר ומתקשר בשפת גוף). זו הזדמנות לעודד אותו לבטא רגשות והעדפות אישיות, לדבר עליהם ותוך כדי כך ללמוד גם מילים וביטויים חדשים, הקשורים לשיחה.
- אני מפרשת עבור הילדים את המילים, כי קריאת ספרים היא הזדמנות ללמוד מילים חדשות, שלא פוגשים בחיי היומיום.
- שימו לב, אני (או הגננת) משתמשת במילים מהספר וגם במילים שמסבירות אותן. כך, הילדים לומדים מילים חדשות וגם לומד ש"אפשר לומר אותם דברים בכל מיני מילים".
- אני מראה לילדים את האיורים, כי בספרי ילדים האיורים חשובים והם חלק מהסיפור. אפשר לדבר עליהם. לפעמים אפשר להתבונן באיורים ולנסות לנחש את עלילת הסיפור ואז לספר אותה. לפעמים, אפשר גם לבדוק מה יש באיור, שלא כתוב בסיפור.

המנחה מצטרפת לפעילות הורה-ילד כאשר ההורה קורא ספר לילד.

- חשוב ש... (שם הילד) יכיר/ילמד מילים חדשות, מילים שיש בספרים. אחר כך הוא יבין מה מקריאים לו ומה הוא קורא.
- חשוב לשאול ולבדוק האם הוא מבין ואם לא, להסביר על מנת שיבין ויידע.
- אפשר להסתכל עם הילד על האיור ולשוחח איתו. למשל, לשאול "מי זה?" "מה הוא עושה?" "למה?" "הוא מחפש את אימא. איפה אימא שלו?" "הנה הוא מצא את אימא, הוא שמח. גם אתה שמח לפעמים?"... "ככה ילד לא רק שומע את הסיפור, הוא גם משתתף בו... אם רק תקריאי ולא תשתפי אותו זה פחות יעניין אותו וגם לא תהיה לו הזדמנות להתנסות בלהביע את מה שהוא חושב".

נספח ג': טופס מעקב אישי

טבלה זו מסייעת לבחון האם וכיצד הפעילות במשחקייה משפיעה על אופן ההתנהלות של ההורים. ההערכה מתבססת על התצפיות והשיחות עם ההורים במשחקייה ועל מה שההורים מדווחים לגבי המתרחש בבית. תיעוד ההערכה מאפשר מעקב לאורך זמן ומכוון את התכנון של המשך הפעילות.

שם ההורה _____ שם המנחה: _____

ההורה	מצב התחלתי	שלושה חדשים אחרי התחלת הפעילות	שישה חדשים אחרי התחלת הפעילות
קשוב לילד ומגיב בהתאם לצרכיו			
מנצל מגוון מצבים להרחבת השיח			
משוחח עם הילד על נושאים "לא פונקציונליים"			
יוזם פעילויות חווייתיות ומשחקיות המזמנות אפשרות לקידום שפה			
מקפיד על קריאת ספרים בבית			
מרחיב את הפעילות עם ספר מעבר להקראה			
קשוב לילד ומגיב בהתאם לצרכיו			
מרחיב את השיח עם הילד מעבר לקונקרטי			
משוחח עם ילד בשפה שמתאימה לקידומו			
מעודד את הילד להביע את עצמו			

נספח ד': דוגמאות למסרים מרכזיים להעברה

- ילד רוכש שפה באופן טבעי, אך למבוגר יש השפעה מרכזית על הרמה השפתית של הילדים.
- לילד שהוריו מקדמים אותו בצורה מכוונת בתחום השפה, יתרון על פני ילד שהוריו לא עושים זאת.
- קידום השפה של ילד מתאפשרת לרוב באמצעות שיחה במגוון מצבים בחיי היומיום (עריכת שולחן, ארוחה, רחצה, טיול, ועוד).
- חשוב לקדם את הילד באמצעות פעילויות חווייתיות יזומות, שבהן הילד מגלה עניין (משחק, קריאת סיפור, ועוד).
- יש דרכים יעילות לקדם את הילד ואפשר ללמדן בקלות:
 1. חשוב ליצור מצב שהילד יהיה קשוב ויוכל לעקוב אחרי מה שמעניין אותו (בשפה של תיווך של פנינה קליין - כוונה והדדיות).¹³
 2. אינטראקציה עם ילד מהווה הזדמנות ללמד אותו מעבר למה שהוא כבר יודע (הרחבה).¹⁴
 3. חשוב להתאים את השפה ואת התוכן לילד, אך יש לזכור שיכולות ההבנה של השפה מקדימה את יכולת ההבעה.
 4. חשוב לעודד את הילד להביע את עצמו וחשוב להלהיב אותו כדי שירצה לעשות זאת שוב ושוב.
 5. חשוב לחזק את תחושת היכולת של הילד (באמצעות חיזוקים חיוביים).

13 קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
14 פרופ' פנינה קליין.

מקורות

רם. ד' (2002). אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות: עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילויות. בתוך: שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (136-156), פ' קליין וד' גבעון. (עורכות). תל אביב: הוצאת רמות.

בלום-קולקה, ש' (2008). שפה, תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך: פ' קליין וי' יבלון. (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (117-154). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

כהן, א' (2008). תכנית להדרכת קבוצות הורים לילדים צעירים 4-8 במשפחות הנמצאות במצוקה כלכלית-חברתית או ביטחונית. נייר עבודה של תכנית "נעשה מקום למשחק".

סיקרון, ל', בן סימון, ב', כהן-נבות, מ' (2012). "היוזמה לאוריינות משפחה" של הפדרציה היהודית של ניו יורק - מחקר הערכה, דו"ח מסכם. ירושלים: מאיירס-ג'וינט, מכון ברוקדייל.

קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

Aram, D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to second grade. *First Language*, 25: 259-289.

Bowey, J. A. (2005). *Predicting individual differences in learning to read*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

De Temple, J.M. & Beals, D.E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6 (1): 11-20.

Hart, B. & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Heath, S. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.

International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Joint position statement of the IRA and NAEYC: Learning to read and write - Developmentally

appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52: 193-216.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the *scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NRP)*. National Institute of Child Health and Human Development. Online. Retrieved [18.03.12] from <http://www.nationalreadingpanel.org/publications/publications.htm>

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Retrieved from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Powell, D. R. (2004). Parenting education in family literacy programs. In: B.H. Wasik. (Ed.). *Handbook of Family Literacy*. Chapter 9 pp. 157-172. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In: S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). NY: Guilford Press.

Sigel, I. E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? In: I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.). *Parental belief systems the psychology consequences for children* (pp. 443-456). New Jersey: Hillsdale.

Spangler, G. (1990). Mother, child and situational correlates of toddlers' social competence. *Infant Behavior and Development*, 13: 405-419.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In: W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Albex

UNESCO. (2003). *Literacy: A UNESCO Perspective*. Online. Retrieved [01.02.12] from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>.

Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37: 265-279.

