

מאפיני ההאינטראקציה החינוכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך

פנינה ש. קליין

הוראה איכותית לילדים בגיל הרך

תינוקות ופעוטות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם כשהם רואים, שומעים, חשים, טועמים ומריחים, אולם למרות חשיבותן הרבה לא די בחוויות אלה כשלעצמן כדי להסביר את שונות ההתפתחות השכלית של ילדים בגיל הרך. כדי להגיע לרמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי ילדים זקוקים למידה בעזרת מבוגר שיתווך בינם לבין הסביבה, יארגן אותה כך שתתאים להתעניינותם ולרמת יכולותיהם. המבוגר המתווך מבהיר לילד משמעות של חוויות, מקשר ביניהן, מרחיב אותן מעבר לחוויה המיידית הנתפסת על-ידי החושים, מספק משוב ומסייע לארגן את התנהגות ולבצע מטלות שונות.

על-פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, ילדים לומדים מתוך התנסות עצמית, אך מרכיבי האינטראקציה החינוכית עם התלמיד תורמים לגיבושה של התנהגות חברתית ואזרחית נכונה כלומר, למידה עצמית של התלמיד מסביבתו והתנהגות המורה באינטראקציה עם התלמיד אמורות להוביל את התלמיד להתנהגות רצויה. אלא שההתרחשויות בסביבתם של הילדים אינן מבטיחות שהם אכן יתמקדו בהן, ישימו לב אליהן, יבינו את משמעותן וילמדו מהן באופן שיאפשר ניצול מרבי של יכולתם ללמוד. משום כך ראוי לדון בגישת הוראה נוספת - הגישה התיאורטית (Vygotsky 1978; Feuerstein, 1979), המצרפת את הגישות השונות ומתמקדת במאפייני האינטראקציה ההוראתית התיאורטית של מבוגרים עם ילדים.

כבר בסוף שנות השבעים של המאה ה-20 הגדיר פוירשטיין את מרכיביה הבסיסיים של התנהגות המבוגר שקיומם חיוני כדי שאינטראקציה מבוגר-ילד תהיה אינטראקציה הוראתית בעלת פוטנציאל לשפר למידה (Feuerstein, 1979). מתוך מרכיבים אלה זוהו במחקרים שונים ההתנהגויות שהשפעתן היא הבולטת ביותר (Klein, 1988, 1996). נמצא כי שכיחות הופעתם של מרכיבים אלה של ההתנהגות ההוראתית התיאורטית באינטראקציה עם ילדים בגיל צעיר מאד מנבאת את הישגיהם הקוגניטיביים של אותם ילדים בגיל 4 טוב יותר ממדדים ישירים של תפקוד קוגניטיבי בגיל מוקדם.

במחקרים שונים נמצא כי ניתן לשנות את ההתנהגות התיאורטית של מבוגר באינטראקציה עם ילד, וכי להתנהגות זו יש פוטנציאל להשפיע על הילד.

כאמור, קיומו של קשר בין רגישות והיענות של מבוגר לצורכי הילד לבין מדדי התפתחות הילד הוכח

במחקרים רבים. בנוסף, נמצא שיחס חם ועידוד התינוק והפעוט לחקור את הסביבה (בניגוד להורות מגבילה; restrictive parenting) קשורים להתפתחות רגשית-חברתית ושכלית תקינה. באופן כללי ניתן להסיק מתוך מחקרים אלה שהתנהגות של מבוגר היוצרת למען הילד סביבה חמה, מגיבה ובעלת אופי משחקי, וכוללת חוויות לשוניות עשירות וחופש לחקור בתוך מסגרת המציבה לילד גבולות ברורים ובטוחים, היא המקדמת את התפתחותו של הילד.

למרות חשיבותם הרבה ממצאים אלה אינם מאפשרים לתרגם את מרכיבי ההתנהגות ההוראתית לשפת המעשה. האם כדי לקדם למידה של ילדים בגיל הרך די ביצירת סביבה רגישה ונעימה, בחשיפה לחוויות לשוניות ותקשורתיות ובמתן חופש לחקור? מהם מאפייניה של סביבה כזו העשויים לתרום לשיפור תהליך הלמידה של ילדים בגיל הרך? תפקידם של ההורים ושל מבוגרים אחרים בסביבת הילד, כסוכני חברות וכמתווכים בתהליך הלמידה הוגדר כ"בניית פיגומים ללמידה". הכוונה ליצירה של חוויות התומכות בתהליכי חקר ולמידה של הילד. תהליכי תמיכה דומים זהו גם בהתייחס ללמידה חברתית, כמו הצטרפות לקבוצת עמיתים או הזמנת חברים למשחק. על סמך המחקר הקיים, מצטיירת תמונה כללית של מאפייניה של אינטראקציה הוראתית איכותית של מבוגרים עם ילדים צעירים הניתנים להערכה. כך למשל הוצעו אמות מידה להערכה של איכות הטיפול בילד בגילים שונים, כאשר הדגשת המרכיב הקוגניטיבי משתנה בהתאם לגיל (NICHD-ECCRN, 2003). כשמדובר בתינוקות, המדדים של איכות הטיפול ששימשו במחקר כללו רגישות לתקשורת, יחס חיובי ושלילי, אפקט "שטוח" וגרייה של התפתחות קוגניטיבית. תהליך הגרייה הקוגניטיבית נמדד בסולם בן 5 דרגות (1-5), אולם לא נעשה ניסיון להבחין בין מרכיבי השונים ולהבהיר. באותו מחקר נמצא כי ילדים בני 54 חודשים שזכו בטיפול איכותי שכלל שאילת שאלות, מתן תשובות, קריאת ספרים ושיחה עם הילד השיגו הישגים טובים יותר בתחומי תפקוד הקשורים למוכנות לבית הספר (זיהוי אותיות, פתרון בעיות יישומיות, השלמת מילים, זיכרון קצר מועד ושפה, הבנת שפה וביטוי מילולי). ילדים אלה אף דורגו על ידי מוריהם והוריהם כבעלי יכולת הסתגלות טובה משל עמיתיהם אשר לא זכו בטיפול איכותי כזה. המושגים גרייה, גרייה קוגניטיבית והעשרה קוגניטיבית נפוצים גם בספרות המקצועית והפופולארית כאחת. אי-בהירות באשר להגדרתה של גרייה איכותית עלולה להגדיל את שיעור ניסיונותיהם של הורים ומורים לגרות ילד באופנים שאינם מתאימים ליכולותיו ולצרכיו הייחודיים, ולעיתים אף להציפו בגירויים ובניסיונות דידקטיים יתרים.

זאת ועוד, נמצא כי התנהגותו החברתית של הילד בגיל הרך נבנית בעיקר על יסוד אינטראקציות חברתיות ומתרחשת כאשר מבוגרים (הורים, מורים ומטפלים) נענים ומגיבים לביטויי רגש של הילד, משיימים אותם (כלומר קוראים להם בשמם) ומשוחחים עליהם עם הילד. נמצא כי ילדיהם של הורים הנוטים

להרחיב דיבור בנושאים רגשיים חברתיים מגלים רמות גבוהות יותר של דיוק בהבחנה בין רגשות ובהבנה רגשית. כלומר, בהקשר זה נמצא קשר בין התנהגויות מסוימות של המבוגר, כגון מיקוד, הבהרת משמעות והרחבה, לבין מדדי התנהגות חברתית של ילדים בגיל הרך.

ניתן לזהות תהליכים דומים של התנהגות הוראתית המקדמים תחומי תפקוד



קוגניטיבי של ילדים. הצגתם להלן מבוססת על מודל תיאורטי ועל מחקרים התומכים בקיום קשר סיבתי בין מאפייני התנהגות הוראתית באינטראקציה מבוגר-ילד לבין רמת התפקוד הקוגניטיבי של ילדים. קשר זה נחקר בקרב קבוצות ילדים בתרבויות שונות ובקרב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ומשפחותיהם. במחקרים אלה הוערכו השכיחות וסגנון ההופעה של חמישה מרכיבי התנהגות תיווכית של הורים (או של מבוגרים אחרים) (מיקוד, ריגוש ותיווך משמעות, הרחבה, מתן תחושת יכולת, ויסות התנהגות). נמצא קשר בין מרכיבי ההתנהגות התיווכית שזוהו לבין רמת התפקוד הקוגניטיבי של הילדים בתחומים שונים.

קשר זה בין התנהגויות התיווך של המבוגר לבין תהליכים קוגניטיביים של הילד הוסבר על סמך התאוריות של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ושל פוירשטיין (Feuerstein, 1979, 1980) כתוצר של הפנמת נטיות התנהגותיות מסוימות ויצירת צרכים אצל הילד, למשל הצורך לקבל מידע ברור ולא מעורפל דרך החושים; הצורך לחפש דרכים לראות, לשמוע ולחוש בדיוק רב יותר; הצורך ליצור קשרים בין חוויות ולהבין את משמעותן; הצורך להתחקות אחר מידע נוסף להרחבת החוויה המידית על-ידי קישורה לחוויות אחרות; הצורך לווסת ולתכנן פעילות, להתמודד עם אתגרים בהצלחה, לפתור בעיות ולהשלים מטלות. צרכים אלה מוטמעים בעקבות חוויות חיוביות חוזרות ונשנות בחברת מבוגר המכוון את הלמידה של הילד ולמעשה מסייע לו להפנים את הנטייה לנסות ולשפר את דיוק התפיסה, לחפש משמעות והרחבה של חוויות, לווסת התנהגות ולחוש תחושת יכולת. תיווך יעיל באינטראקציה מבוגר-ילד הוגדר כתהליך המחייב את האדם הנמצא באינטראקציה עם הילד להתאים את הסביבה ואת הפעילות להתנהגות העכשווית של הילד ולרמת יכולותיו ולהתעניינותיו ברגע נתון, אך גם לכוון את תהליך הלמידה לקראת הגשמתן של מטרות חינוכיות רחוקות יותר שנקבעו על ידי המבוגר. מטרות אלה קשורות בין היתר במאפיינים של הורי הילד, של משפחתו ושל הקהילה והתרבות שבתוכן הוא חי.

מרכיבים עיקריים בהתנהגות תיווכית (הוראתית) של מבוגר

ילדים לומדים גם ללא ליווי של מבוגר כאשר הם מתנסים בחוויות חושיות מסוגים שונים - הם רואים, שומעים, חשים, טועמים וכדומה - אלא שחוויות אלה אינן מסבירות את השונות ההתפתחותית בקרב ילדים. שונות זו מוסברת טוב יותר בעזרת מדדים של איכות התיווך באינטראקציה בין המבוגר לילד. תיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לילד דבר מידע או מסר כלשהו, למקד את תשומת לבו, להסביר לו, להבהיר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם ודומיהם. התיווך הוא אפוא חלק מהותי מחיי הילדים במסגרת התרבות שבה הם חיים, והוא ערוץ עיקרי של תהליך החברות שלהם. אחד הגורמים העיקריים המייחדים את תהליך התיווך הוא ההתאמה. המבוגר פועל באופן מודע כדי להתאים את "תוכניתו" החינוכית לילד - ליכולותיו, להתעניינותיו, לרמת פעילותו, למצב ערנותו, לטווח הקשב ולמשתנים נוספים שהוא לומד עליהם מתוך התנהגות הילד במהלך האינטראקציה עמו. התאמה זו מתאפשרת בעקבות היכרות מקיפה וארוכה עם הילד. איכות התיווך מתבטאת במידת ההתאמה המושגת באינטראקציה בין המבוגר המתווך לבין הילד המתווך. התאמה זו משתקפת בקשב הדדי, ברגישות ובהיענות ובאורכן של שרשרות התקשורת בין השותפים לאינטראקציה, והיא ניתנת להערכה על ידי תצפית על אינטראקציה הוראתית. התיווך כולל תהליכים בסיסיים אחדים, שהעיקריים שבהם הם מיקוד, ריגוש, הרחבה, עידוד והעניקה של תחושת יכולת וכן ויסות התנהגות.

מיקוד הוא ניסיונו של מבוגר להגיע לקשב משותף עם הילד, כלומר לדאוג לכך שגם הוא וגם הילד יתמקדו יחד בנושא כלשהו. מיקוד הוא תהליך מודע ופעיל הכולל בדרך כלל את המרכיבים האלה:

- ראשיתה של התנהגות המיקוד הוא במודעות של המבוגר (הורה או מורה) לצורך לבצע פעולות מסוימות כדי להבטיח שהילד יוכל לראות, לשמוע, להריח, לגעת, לטעום או לחוש דברים המצויים בסביבה שאותם הוא רוצה להציג בפניו. המודעות שיש לפעול כדי להתאים את הסביבה לילד כדי שיוכל לחוות אותה מובילה לשלב הבא.

- השלב השני כולל התנהגויות שונות ומגוונות לצורך מיקוד - למשל הבאת פרח כדי שהילד יראה או יריח אותו; הרחקת הילד מעצם גדול כדי שיראה אותו בשלמותו ולא רק חלק קטן ממנו; הגברת קול, החלשה, האטה או חזרה עליו או על מילים כדי להבטיח שהילד אכן ישמע את הקול ואת המילים. המכנה המשותף לכל ההתנהגויות האלה הוא המאמץ להבטיח שהילד חווה את אשר המבוגר התכוון שיחווה.

- המרכיב השלישי של המיקוד הוא הניסיון להבטיח שאכן קיימת התאמה בין תכנית הפעולה של המבוגר לבין תגובת הילד. האם סביר להניח, לאור הנסיבות הסביבתיות ותגובתו של הילד, שהוא אכן חווה את החוויה? התנהגויות המבוגר המכוונות לבדוק אם הילד אכן רואה, שומע, מריח או חש את החוויות המוצגות בפניו, מגבירות את הרגישות כלפי הילד ואת היכולת לקרוא את מסריו המילוליים והבלתי מילוליים. התנהגויות אלה מגדילות את הסיכוי שהילד אכן יחווה את החוויות המיוחדות של התיווך, שכן על סמך תגובות הילד המבוגר "מתקן" את התנהגותו כדי להתאימה לצרכי הילד ברגע נתון. תהליך ההתאמה בין היכולת והעניין של הילד לבין המטרה התיווכית של המבוגר פשוט יותר כאשר המבוגר מתווך בתגובה ליוזמות הילד, למשל כאשר הילד מביט על משהו, המבוגר מקרב אותו לילד ומתייחס אליו.

ריגוש כולל התנהגויות שנועדו להגביר את העניין של הילד בחפץ, באדם או בכל דבר אחר שאליה הופנתה תשומת לבו בתהליך המיקוד. בתהליך הריגוש המבוגר משתף את הילד ברגשותיו ובהתלהבותו ובמשמעות שהוא מעניק לדברים בסביבה. על מנת להעביר תחושות אלה הן חייבות להיות קודם לכול חלק מהפרטואר הרגשי-שכלי של המתווך. מבוגרים, הורים או מורים החסרים התלהבות ועניין בחומר ההוראה, יתקשו בניהולו של מרכיב זה של התיווך. התנהגויות של ריגוש כוללות שינויים של טון הדיבור וקצבו (כולל השתתקות פתאומית), הדגשה של צלילים, קולות ומלים, חזרה עליהם והעצמה של גירוי חזותי או תחושת אחר על ידי השמעת קולות התפעלות ושינוי של הבעות פנים. ניתן לבצע ריגוש או העברת משמעות גם באמצעות מילים, למשל: "זה היה הגביע של סבא", "הנה כלנית יפהפיה" וכדומה. הריגוש חיוני על מנת לשמר את הקשב שהושג בתהליך המיקוד ולאפשר את המשך התיווך. התנהגויות שיום הן חלק מתהליך הריגוש, שכן יש בהן כדי להוסיף משמעות לחוויה התפיסית.

תהליכי **הרחבה** כוללים התנהגויות של מתן הסברים, ציון קשרים בין עצמים, תהליכים, אנשים, אירועים ותהליכים, הצגת הקבלות, רצפים, קשרים סיבתיים וקשרים אחרים. באמצעות תהליכי הרחבה המבוגר מסייע לילד לקשר את החוויות המידיות שהוא חווה עם חוויות אחרות שהוא חווה בעבר או יחווה בעתיד. ההרחבה יוצרת ציפייה למידע מעניין, חשוב ושימושי מעבר למה שנתפס ישירות על ידי החושים, או צורך להסתייע במבוגר כמקור למידע נוסף. כאשר הורה שמאכיל ילד ומספר לו על המזון, מאפייניו, מקורותיו ותורמתו לגוף, הוא מבצע פעולת הרחבה. הרחבה נקראת לעתים בספרות המקצועית "התרחקות" (Distancing) משום שהמבוגר המשתמש בה מתרחק למעשה מהמטרה המידית שבגללה החלה האינטראקציה ומאפייניה המוחשיים.

עידוד והעניקה של תחושת יכולת משמעם כולל התנהגויות שבאמצעותן המבוגר מנסה להעביר לילד את התחושה שפעילותו מוצלחת. המבוגר ממקד את תשומת הלב של הילד בעובדה שעשה דבר מה נכון, יפה וטוב, וכן מבהיר לו את מרכיבי ההצלחה או את גורמיה. כשילד מראה למבוגר ציור, והמבוגר מגיב "יפה, ציירת על כל הדף", או אומר לו "יופי, השתמשת בכל כך הרבה צבעים יפים", הוא מעודד אותו, מעניק לו תחושת הצלחה ומכוון את פעולתו בעתיד לקראת הצלחות נוספות. חוויות כאלה משפרות את רמת הפעילות של הילד ויוצרות "תיאבון" להצליח. ילד שלא חווה את התחושה הנעימה המלווה הצלחה עלול לסבול מחוסר מוטיבציה להשקיע מאמץ כדי להצליח.

ויסות התנהגות נועד לסייע לילד לבצע מטלה ולפתח אסטרטגיות התנהגות לעשייה יעילה. ויסות התנהגות מעביר לילד את המסר שכדאי לעצור ולחשוב לפני פעולה על מנת לשקול אפשרויות תגובה שונות או שלבי פעולה לשם פתרון בעיה או השגת מטרה. תיווך של ויסות התנהגות כולל ניסיונות של

המבוגר ללמד את הילד כיצד לבצע פעולה, כמו למשל לקשור שרוך נעל, לפתור תשבץ או לענות על שאלות חשבון. כאשר מבוגר מבצע ויסות התנהגות, הוא מדבר אל הילד או מדגים לו על מנת להעביר למודעותו מידע על הפעילות ועל הדרך היעילה לבצע אותה.

נמצא שרמות גבוהות יותר של התנהגויות תיווך, בייחוד דרישה להרחבה (שאלות שאלות על משמעותם של דברים והקשרם) ומתן עידוד המלווה בהסבר (להבדיל ממתן עידוד סתמי בלבד) קשורות להישגים טובים יותר של ילדים בביצועים קוגניטיביים שונים.

הפעלת הילד בתהליך הלמידה מקובלת בספרות המקצועית כמאפיין חשוב של למידה יעילה. נמצא כי במשפחות של ילדים מחוננים, יותר מאשר במשפחות אחרות, מתקיימות אינטראקציות רבות שבהן ילדים נדרשים לפתור בעיות ולשחזר חוויות. בדומה לכך, נמצא כי ילדיהן של משפחות מעוטות יכולות שנדרשים במהלך האינטראקציות בתוך המשפחה לדבר על חוויותיהם ולשחזרן, מגיעים מוכנים יותר לבית הספר. בהתאם לתיאוריות הלמידה הקלאסיות ועל סמך מחקרים שנערכו בשנות השבעים של המאה ה-20 (למשל: Fagot, 1973), ילדים הזוכים בחיזוקים ובעידוד בתגובה לפעולה מסוימת ייטו לבצע אותה פעולה בשכיחות גבוהה יותר מבעבר. כמו כן נמצא כי ביקורת שלילית סתמית, חוזרת ונשנית, שאינה מתייחסת דווקא לאירוע המבוקר, וגם עידוד סתמי, אינם תורמים לשיפור התנהגות. ילדים מקדישים זמן רב יותר לפתרון בעיות מורכבות ומשיגים הישגים גבוהים יותר במבחני חשיבה כאשר המבוגרים סביבם ביקורתיים פחות, מרבים להעניק חיזוקים חיוביים וממעטים להשתמש בחיזוקים שליליים במהלך האינטראקציה.

מודעות למטרות ארוכות טווח בחינוך

המטרות החינוכיות של המבוגר מנחות את פעילותו ולכן חשוב להבהירן. תכנית הלימודים הבית-ספרית כוללת מקצועות כמו קריאה, כתיבה, חשבון, מדע, מוסיקה ואחרים, אך חסרה התייחסות לתהליכי תפקוד קוגניטיביים, (אסטרטגיות הקשורות בקליטת מידע, זיכרון, יצירתיות, פתרון בעיות, תכנון וביטוי) רגשיים- חברתיים ומוסריים (בתחום עצמי, אמפטיה, סובלנות, אופטימיזם). ניתן לפתח תהליכים אלה ולשכללם על ידי שימוש בחוויות שהילד חווה במהלך השנה בגן ובבית הספר כבסיס ללמידה מתקדמת, מעבר לתחומי הלימוד המיוצגים בתכנית הלימודים הרשמית.

התנהגויות תיווך של מיקוד הקשב של הילד, חיזוק מכוון ומפורש של התנהגויות רצויות, הרחבה והסבר עשויים להשפיע על התנהגות הילדים. משום כך חשוב שהורים ומורים יגבשו מטרות חינוכיות ברורות, ארוכות טווח, המתייחסות להתנהגויות שאותן הם רוצים להקנות לילדים. על המבוגרים בסביבתו של הילד להבהיר לעצמם את מטרותיהם ולהשקיע מאמצים בהגשמתן באמצעות פעולות התיווך שנמנו לעיל בכל הזדמנות מזדמנת או יזומה.

רוב תוכניות הלימודים בגנים בארצות הברית וברוב המדינות המערביות האחרות מתמקדות בקידום של הישגים אורייניים. אין ספק שלמידת אוריינות היא חשובה ומרכזית, וכי ניתן לקדם אוריינות בגיל הרך. עם זה נמצא כי ילדים שהשתתפו בתכנית חינוכית שהתמקדה בקידום ההתפתחות הקוגניטיבית השיגו הישגים טובים בתחום הקוגניטיבי, אך הישגיהם בתחום ההסתגלות החברתית היו מרשימים פחות. גם בכיתה א' היו הישגיהם הלימודיים של ילדים אלה גבוהים, אך התנהגותם הייתה תוקפנית הרבה יותר משל התלמידים האחרים. כאשר הוכנס לתוכנית מרכיב שהתמקד בהוראת מיומנויות חברתיות, רמת התוקפנות של אותם ילדים ירדה.

מכאן החשיבות הרבה של הבהרת המטרות החינוכיות של המבוגרים הנמצאים בקשר ממושך עם הילד. קיימות שתי רמות של מטרות - מטרות ארוכות טווח וקצרות טווח - ולשתיהן יש תפקיד בתהליך החינוכי. מטרות ארוכות טווח מתייחסות למאפייני הילד וכן לכישוריו בעתיד, למשל התחשבות באחר, אמפטיה, סובלנות, חקרנות, סקרנות, חיפוש משמעות, זיכרון טוב וחשיבה ביקורתית. מטרות קצרות טווח מתייחסות למשתנים ספציפיים יותר, כמו להוראת פרטי ידע או מיומנויות ספציפיות, למשל ללמד את הילד על פרי הדר, גשם, חיבור וחיסור וכדומה. מודעותם של מורים למטרות ארוכות הטווח וקצרות הטווח

חשובה על מנת שיוכלו לארגן את החוויות הלימודיות של הילד באופן שיאפשר השגת מטרות ארוכות טווח וקצרות טווח, ולאפשר לו לקבל תיווך שיקשר בין חוויות אלה ויעניק להן משמעות. מודעות למטרות ארוכות טווח מאפשרת למורים גמישות בניצולן של חוויות מזדמנות לצורך הוראה טובה וגם מחדדת את מודעות המורה להשפעות הגלומות בהתנהגותו.

לסיכום

בסיכומי של דיון זה, ועל סמך המחקרים שהוצגו לעיל, ניתן להמליץ על הפעלה של תכניות חינוכיות המיישמות אמות מידה רגשיות-חברתיות ומוסריות, וכן התנהגות הוראתית תיווכית טובה ויעילה. ילדים בגיל הרך זקוקים למשוב חיובי ולעידוד מצד הורים, גננות ומטפלות. רצוי שהעידוד לא יהיה סתמי אלא מוגדר ומפורש וכי המשוב יבהיר לילד במה הצליח ובמידת האפשר גם את הסיבות להצלחה.

נדרשת הבהרה של המטרות החינוכיות ארוכות-הטווח של ההורים והגננות בהתייחס לכל ילד יש לתאם את המטרות ארוכות-הטווח ואת המטרות קצרות-הטווח - אלה הקשורות לפעילות היומיומית של ההורים והגננות ולאפשר שיתוף פעולה למען רווחתו והצלחתו האישית של כל ילד וילד.

פרופ' פנינה ש' קליין, ראש מרכז בייקר, בי"ס לחינוך אוניברסיטת בר-אילן. חברת צוות ניהול אקדמי במרכז דע-גן. מעובד מתוך הדוח "ממחקר לעשייה בגיל הרך" בעריכת פנינה ש' קליין ויעקב ב' יבלון, האקדמיה הלאומית למדעים, תשס"ח. <http://www.academy.ac.il/data/egeret/86/EgeretArticles/early-childhood-education-hebrew.pdf>

לקריאה נוספת:

- פוירשטיין, ר., (1993). הלמידה המתוכנת, הד הגן, נ"ח: 135-139
- פוירשטיין, ר., פוירשטיין, ש., (1993). התנסות בלמידה מתוכנת: סקירה תיאורטית, בשדה חמ"ד ל"ו, 7-50.
- קליין פנינה (1986). ילד חכם יותר, אוניברסיטת בר אילן.
- קליין, פ., (2000). התווך בהקשר תרבותי, הד הגן, 65 (1): 42-47.
- קליין, פ.ש. וגבעון, ד. (עורכות) (2003). חלונות לעולם: אמנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- Feuerstein, R. (1979). The dynamic assessment of retarded performers. New York: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers. New York; University Park Press.
- Klein, P.S. (1982). Cognitive performance of kindergarten children when tested by parents and strangers. In N. Nir-Janiv & B. Spodek & D. Steg (Eds.), Early childhood education. (pp. 429-440). New York & London: Plenum
- Klein, P.S. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. Infant Behavior and Development, 11, 55-70.
- Klein, P.S. (1996). Early intervention: Cross-cultural experiences with a mediational approach. New York: Garland.
- Klein, P.S. (2001). A mediational approach to early intervention in Israel: Mediational intervention for sensitizing caregiver (MISC) of typically developing and hard to reach children. In S. Odam, M. Hanson & J. Blackman, (Eds.), International perspectives on early intervention (pp. 69-90). Brookes Pub. Co.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child's outcomes at age 4½? Developmental Psychology, 39 (3), 451-469.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.