

שילוב אומנויות לקידום ילדים לקויי למידה תיאור שיטה חינוכית טיפולית במסגרת סדנה במכללת אפרתה

רות גרינברג ומאירה פיין*

מטרת מאמר זה לתאר פרויקט ניסויי במכללת אפרתה. במסגרת הפרוייקט הוקמה סדנה לטיפול בילדים לקויי למידה, והופעלה שיטת טיפול בדרך של שילוב אמנויות. פעילות הסדנה מוזרמת בשני אפיקים – באפיק אחד מטופלים בה תלמידי בתי ספר יסודיים. הילדים המשתתפים בתוכנית הם מכיתות כ־ג כאחד מבתי הספר היסודיים בשכונה הסמוכה למכללה. ילדים אלה נבחרו לתוכנית ע"י היועצת החינוכית של בית ספרם אחרי שאובחנו כילדים לקויי למידה, הלומדים בכיתה רגילה והזקוקים לליווי פרטני ברכישת מיומנויות הקריאה והכתיבה. מטרת הסדנה היא להעניק לילד תמיכה רגשית כדי לחזקו, לקדמו ולעזור בהתפתחותו בעזרת דרכי העבודה המיוחדות שמציעה הסדנה. במקביל באפיק השני מתנסות בסדנה סטודנטיות מהמסלול לחינוך מיוחד במכללת אפרתה, כחונכות בתהליך טיפולי חינוכי של ילדים לקויי למידה. הסדנה מציגה לפנייהן כלים חינוכיים טיפוליים מגוונים ודרכי עבודה המותאמות לפעילות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, בתקווה שהכרת כלים אלה ודרכי הפעלתם יתרמו להתפתחותן של הסטודנטיות ולהכשרתן המקצועית.

מיהו ילד לקוי למידה

המונח 'לקוי למידה' הוצע ע"י סמואל קירק (קירק אצל הבר 1991) ב־1963 כדי לתאר ילדים עם הפרעות בתחומי השפה, הדיבור הכתיבה ובמיומנויות של תקשורת חברתית. קירק הוציא מן ההגדרה ילדים בעלי פיגור שכלי או ליקויים חושיים (עיוורון וחירשות). במהלך השנים מאז נעשו ניסיונות רבים ע"י חוקרים שונים בארץ ובעולם להגיע להגדרה ממצה של המונח. ההגדרות שנקבעו הן רבות וכל אחת מהן מאופיינת בדגשים אחרים. קדרון (1988) הציעה הגדרה רחבה וכוללנית המעוגנת במציאות המקומית הישראלית. הגדרה זאת מנתה כיום את רוב גישות החינוך והטיפול: "לקויי למידה הם אלה שיש להם הפרעות ספציפיות ברכישת

* רות גרינברג, מ.א., מטפלת בתנועה ובפלדנקרייז; מאירה פיין, מ.א., מטפלת באומנות.

מיומנויות למידה בסיסיות (קריאה, כתיבה, חשבון) על רקע של שיבושים בתהליכים נורופסיכולוגיים. תפקודם האינטלקטואלי ממוצע ומעלה, אך הם מגלים קשיים שונים בתפקודם הקוגניטיבי, ביכולתם המוטורית ובתיאום התפיסיתית-תנועתית. לרבים מהם יש הפרעות בדרגות חומרה שונות בקשב ובריכוז, לעתים קרובות יש להם בעיה בהסתגלות למצבים המחייבים גמישות בתגובות. ההפרעות מלוות, על פי רוב, בבעיות רגשיות עקב הכישלונות החוזרים ונשנים ותחושת חוסר האונים המובילים להתפתחות דימוי עצמי נמוך וחרדות. לילדים לקויי למידה יש קשיים ספציפים ביותר מתחום אחד. השילוב של הקשיים נמנה עם הגורמים לכך, שהאופציות לרכישת מיומנויות למידה בסיסיות יתבצע בדרכים שונות וע"י הפעלה של תהליכים אחרים" (קדרון, 1988, עמ' 3).

כעשרה עד חמישה עשר אחוזים מאוכלוסיית הילדים בישראל מוגדרים כלקויי למידה. כשליש מהם זקוקים למסגרות חינוך מיוחדות (כ"ס מיוחד או כיתות מיוחדות). יתר הילדים, כשני שלישים, זקוקים לסיוע חלקי בלבד ולומדים בכיתות רגילות (קדרון, 1988).

הרציונל של הסדנה

1. הקשר בין לקות למידה ובעיות רגשיות. כל אנשי המקצוע, פסיכולוגים מורים ומטפלים, העוסקים בתחום לקויי למידה וקשיי למידה, מצביעים על הקשר בין לקות למידה ובעיות רגשיות. בד"כ מזהים בנושא זה שני דגמים אפשריים, הפוכים מבחינת הסיבה והמסובב:
 - א. בעיות רגשיות הגורמות לקשיי למידה.
 - ב. קשיי למידה הגורמים לבעיות רגשיות.

אופיין של הבעיות הרגשיות יכול להיות שונה בשני הדגמים. בדגם הראשון מצביעים על גורמים רגשיים כאובדן, משברים חריפים במשפחה, טראומה, לחץ סביבתי, ובאופן כללי שינויים תכופים בנסיבות חייו של הילד. בדגם השני מצביעים על בעיות רגשיות מסוג רגשות תסכול, המתעוררים עקב כישלונות חוזרים בתהליך הלמידה.

הכישלונות הנגרמים כתוצאה מקשיי הלמידה, הן בדגם הראשון הן בדגם השני, מערערים את הביטחון העצמי של הילד, מגבירים את תחושת התסכול, מחזקים את תפיסת ה"לוזר", החלש, ואלה מדגישים את הכישלון ומפחיתים את המוטיבציה ללמידה ולהתנסות. בשלב זה של הכישלונות החוזרים ונשנים מנסה הסדנה שלנו להתערב ולעזור. הסדנה מבקשת להעניק לילד לקוי הלמידה את התמיכה הרגשית הנדרשת לו בתהליך הלמידה, להשפיע בכך על תהליך השיקום, להביא לעליית המוטיבציה ולתרום לאישיות בכללה.

תחושת האכזבה והכישלון משפיעה על התפתחות דימוי עצמי נמוך של הילד. דימוי עצמי נמוך הוא אחד הפקטורים המעצבים את תהליך הלמידה. כשהילד מתחיל לבטא קושי רגשי ניתן לזהותו בד"כ בשני כיוונים: בביטויים אימפולסיביים ככעס ורוגז, תוקפנות, חוסר שקט והיפר אקטיביות; או בתגובה דיכאונית שביטוייה הסתגרות, התנתקות מהסביבה ואובדן המוטיבציה וחוסר הרצון ליוזמה ולהתנסויות בלמידה. החוקרים Lynn, Gluckin

and Kripke (1979) סבורים, שכל ילד הנכשל בבית הספר יפתח בעיות רגשיות. לדעתם, אין זה חשוב אם הבעיות הן ראשוניות או משניות, השאלה העיקרית היא האם הילד יקבל את העזרה הטיפולית הדרושה והתמיכה שהוא נזקק לה. מרבית שיטות הטיפול בילד לקוי הלמידה, ההוראה המתקנת והטיפוליים המוטוריים, השפתיים והקוגניטיביים מתמקדים בתיקון הליקוי עצמו, והילד נאלץ להתעמת דרכן ישירות עם קשייו. עימות ישיר זה מלווה לעיתים קרובות באכזבות, מדגיש את הכישלון, מגביר את הכעס ומעכב את ההתקדמות. בדיוק כאן באה הסדנה שהקמנו. היא באה למלא את החלל. אחת המטרות המרכזיות של הסדנה לשילוב אומנויות היא לשבור רצף זה, ולנסות להוציא את הילד ממעגל הקסמים של אכזבות, כישלונות וחוסר הצלחה. הסדנה מאפשרת לילד דרכי ביטוי והבעה אחרות, מגוונות ופתוחות בתחומי האמנויות שאינן קשורות ישירות ללקות, ולכן אינן מזוהות עם הכישלונות הקודמים. הפעילות בסדנה מתקיימת באיירה תומכת ולא שיפוטית, מזמנת לילד הצלחות וחיווקים חיוביים, כשליצירו דמות מלווה אמפתית ותומכת — הסטודנטית, ואלה תורמים לשיקום הביטחון המעורער וחיווק הדימוי העצמי של הילד.

הבר (1991), בכאור לאפיין את הילד לקוי הלמידה, מעלה ממצאים אחרים. אחד מהם: "נמצא כי לקויי קריאה אינם מפעילים גישה פעילה כלפי החומר, תפקוד מטא קוגניטיבי, שהסתמך כבעל חשיבות בתחומי למידה שונים". (עמ' 43). וכן "ילדים לקויי למידה לוקים בתחום רחב של איסטרטגיות מטא קוגניטיביות, כגון יכולת תכנון וארגון ושימוש במשוב חיובי" (עמ' 44). לממצאים אלה השלכות מעשיות טיפוליות, העשויות להנחות את הטיפול לכיוון גישה רב מערכתית בלמידה. מכאן נובעת החשיבה על שילוב אומנויות בתהליך הלמידה המובילה לפעילות רב מערכתית בקידום הילד לקוי הלמידה. בדרך זאת חווה הילד גישה פעילה וממחישה דרך משחק והתנסות, בשיתוף מספר מערכות בו זמנית — המערכת הקינסתטית על מרכיביה התחושיים והמוטוריים, המערכת הפנימית-רגשית של הילד, היכולות הקוגניטיביות שלו, והתחום ההבטעי על כל גווניו.

2. מודלים טיפוליים

הסדנה פועלת בגישה שניתן לכנותה 'חינוכית-טיפולית', שמשמעותה, שילוב כלים חינוכיים וטיפוליים במסגרת אחת. הילדים באים לסדנה כמטרה מוצהרת לקדם ולשפר את כישורי הלמידה בקריאה וכתיבה. מחקרים הצביעו שלא די ללמד את הילדים איסטרטגיות למידה מיוחדות, הם זקוקים לצד פיתוח היכולות הקוגניטיביות לתמיכה רגשית ולחיווק ה"אני" כדי להפיג את החרדה מכישלון ולהגביר את המוטיבציה ללמידה. עפרה איילון (1979) מבדילה בין תפקיד המורה בכיתה לבין תפקיד המטפל. תפקיד המורה, לדעתה, הוא לסייע לילד בבניית כישורי ה"אני" ובפיתוח דרכי עידון שיבטיחו התמודדות יעילה במציאות תוך הפניית הילד לקראת הישגים לימודיים באמצעות חומרי הוראה, ספרים, מילים ומשחקי לימוד. לעומת זאת תפקיד המטפל, לדעתה, הוא לטפל בריגושים המונחים ביסוד קשיי הלמידה, לסייע לילד לשחרר רגשות שליליים ולקבל את עצמו. לאפשר לילד להפיג את החרדה, לעזור לו בארגון מחודש של האישיות ולוותר בהדרגה על הסילופים ההגנתיים שלו. בגישה חינוכית טיפולית המופעלת בסדנה, שהיא גישה רב מערכתית, אנחנו

מנסות לתת מענה לצרכים השונים של הילד. תוכנית העבודה בסדנה מתבססת על כמה מודלים טיפוליים.

א. מודל התפתחות נורמטיבית. זהו מודל התפתחותי בטיפול בתנועה, המבוסס על ההנחה, שקיימים שלבים נורמטיביים בהתפתחות המוטורית-רגשית של הילד בשנותיו הראשונות (פרויד, מהלר, שפיץ). שלבים אלה מתאפיינים בביטויים מוטוריים-תנועתיים ותחושתיים מסוימים, המייצגים מחד גיסא את מיומנותיו של הילד ואת בשלותו ההתפתחותית, ומאידך גיסא את הקונפליקטים והנושאים העיקריים, שהילד מתמודד איתם בכל שלב ושלב (קסטנברג, 1965). טיפול בתנועה המעוגן במודל התפתחותי יתמקד במפגש מחודש עם המקום הפיזיונפשי שבו נמצא המטופל ובו אירעה התקלה-הפגיעה, וישאף ליצור "חוויות מתקנות", שיאפשרו התקדמות ושיפור לאורך קווי התפתחות נורמטיביים יותר (שוהם, רזין, 1993).

תהליכי העבודה בסדנה בתחום התנועה והאומנות הפלסטית מאפשרים לילד לחזור ולהיפגש במרכיבים ראשוניים בהתפתחותו, שכן חלק מההתנסויות נוגעות במרכיבים אלה. מפגש זה הוא קודם כול כלי אבחון וזיהוי ראשון במעלה לקשייו של הילד; אך הוא גם מאפשר את התיקון ואת השינוי ע"י חזרה על המיומנויות הנ"ל, על התחושות והתהליכים ההתפתחותיים בסביבה אחרת, בדרך של ליווי ותמיכה מתאימים, בהנחיה מותאמת ואמפתית, ובדגשים אחרים. נוצרת כאן סיטואציה של "חוויה מתקנת" ומשלימה, המסייעת ברוב המקרים לחיזוק ה"אני" של הילד, משלימה את התבנית התנועתית-תחושתית הפגועה והחסרה, מעלה את הדימוי העצמי ומשפרת את היכולות הקוגניטיביות (פלדנקרייז, 1994; שחר-לוי, 1987; אופר, 1998).

להלן כמה הצעות לתהליכים תנועתיים המפתחים את התחושה הווסטיבולרית והקינסטטית של הילד: סיכובים מהירים בקרוסלה, בצלחת וסטיבולרית, קפיצה וריחוף בקפיצית, שימוש בנדנדה ותנועות טלטול. יצירת סביבה בטוחה ומגרה המאפשרת מפגש חוזר של הילד עם תבניות תנועה ראשוניות, שכיבה עוברית מקופלת, זחילה, התקדמות על ברכיים וכפות ידיים במעברי מכשולים, וטיפוס. התעטפות והתכסות כיריעות בד ובאריגים כדי לחוש מחדש את חוויית התחושה העל עורית. מפגש עם חומרים ואבזורים שונים המעוררים מחדש את התחושות הסנסוריות הראשונות כמגע, לחץ, קצב, נשימה. ראי כחץ כה עירור שבסוף המאמר צירפנו נספח ובו הצעות לפעילויות רבות המותאמות לנושאים ולתכנים.

ב. מודל יחסי אובייקט. זהו מודל תיאורטי אחר המשתלב בעבודת הסדנה. תיאוריות יחסי אובייקט (קליין, 1998; ויניקוט, 1996; קוהוט, 1977 ואחרים) מתמקדות בהתפתחות ה"אני" בתוך מערכת התייחסות אל ה"אחר" המשמעותי. הקשר המיוחד בסדנה, נבנה בין הילד לבין הסטודנטית החונכת אותו, לאורך שנת הלימודים בפגישות קבועות וסדירות. הוא מאפשר לילד לצמוח ולהתפתח ככל שהקשר מתחזק. הסטודנטית היא חוליה חשובה בקשר זה והיא משמשת לילד אובייקט חשוב שבאינטראקציה אתו הילד מתפתח. הסטודנטית משדרת לילד

מתחילת המפגשים שהיא נמצאת בתהליך בשבילו ולשירותו. זהו מפגש אינטימי בין שניים למרות שהמסגרת מכילה גם את יתר הילדים ואת החונכות כקבוצה. בקשר זה הסטודנטית משתמשת בכלים טיפוליים. היא משדרת לילד אמפתיה, תמיכה ועידוד, היא מקשיבה ומלווה. בכל מפגש משתדלת הסטודנטית שהיוזמה לעשייה תבוא מצד הילד, והיא מסייעת רק לפי בקשתו. הסטודנטית נוטלת חלק שווה בכל התרגילים והמשימות כשותפה מלאה. היא משתמשת בטכניקות של שיקוף (mirroring) התכוננות (attunement) ותיאום ברגישות רבה בכל תחומי האומנות. הסטודנטית היא בת זוג למשחק עם הילד, מובלת בתהליכי התנועה ע"י הילד, תומכת ומסייעת בתרגול ובאימון, מעודדת ומתפעלת בהתנסות חדשה. הסטודנטית מפרקת למרכיבים יותר פשוטים וראשוניים תהליכי תנועה או תהליכי יצירה, ומשלימה את יכולותיו של הילד באומנות הפלסטית. תהליך הפעילות של הילד בסדנה הוא תהליך חווייתי הנושא אופי משחקי. המשחק עצמו הוא תרפיה, ויש להביא ילדים לידי כך שהיו מסוגלים לשחק. משחק מסייע לגדילה ולפיכך לבריאות (ויניקוט, 1996).

ג. מודל השלכה. עיקרון טיפולי נוסף העולה בסדנה הוא עקרון ההשלכה. לפי עיקרון זה הילד הנמצא בחרדה ובקונפליקט פנימי משליך את רגשותיו ומאבקיו על התהליך היצירתי ועל היצירה. בדרך זאת הוא מוצא פורקן והקלה, ולפעמים גם את השינוי והפתרון למצב. הפעילויות באומנויות מאפשרות לילד ביטוי אישי ייחודי של רגשותיו תוך כדי התעסקות שאיננה מאיימת. התכנים שעולים בתוך תהליכי היצירה מסייעים לילד להבין את רגשותיו. השימוש בדימויים הן בתנועה והן באומנות פלסטית הם מרכיבים ראשוניים המאפשרים לילד גישה ישירה דרכם לעולמו הפנימי. המנחה מגיבה למסרים הלא מילוליים שעולים תוך כדי תהליך העבודה, והליווי הצמוד של הסטודנטית נותן לילד הרגשת ביטחון ומקל עליו לבטא את מצוקותיו והרגשותיו, עוזר לו להיות גלוי עם החונכת ולשתף אותה בכעיותיו.

שילוב אומנויות

שילוב אומנויות – רקע תיאורטי

שילוב אומנויות הוא דרך התנסות המאפשרת לאדם המביע רעיון, או החונך מצב רגשי, לתת לכך ביטוי באמצעות אומנויות אחדות, אלא שההתנסות באומנויות הושגת אינו טיפול נפרד בכל אומנות אלא משולב במסגרת אותו תהליך טיפולי. בשילוב אומנויות מנסים לבטא רעיון או יצירה בטכניקות של תחומי האומנות השונים, להתרשם ולחוות את הדומה והשונה בתהליך היצירה וביצירה עצמה. ניתן לגלות מהם הקשרים שבין התחומים השונים (לדוגמה תנועה ודרמה) ומהו המיוחד והייחודי לכל תחום ותחום. דרך התנסות זאת מאפשרת לילד אלטרנטיבה ומעשירה את הילד בטכניקות, בדרכי הבעה מגוונות, היא נותנת בידו אפשרויות לבחירה ולסיפוק בהתאם ליכולתו ולהעדפותיו האישיות. כל ילד יכול בדרך שילוב האומנויות להביא לביטוי את היכולות החזקות שלו ואת הפוטנציאל הגלום בו. דרך עבודה זאת

מתחברת לתיאוריה של ה. גראדנר (1996) על ריבוי האינטליגנציות המאפשרת לכל ילד להשתמש בתהליך הלמידה ביכולות החזקות שלו.

לבד מאפשרות הבחירה יש בשילוב האומנויות יתרון מכריע אחר. שילוב האומנויות בסדנה מאפשר להגיע לילד לחוות תהליך של למידה באמצעות גופו ואיבריו. השימוש בחומרים נותן לנושא או רעיון ביטוי מוחשי, יצירתי וסימבולי. בתהליך למידה כזה הילד יכול להתחבר אל תהליך היצירה בקשר ישיר וברוך בלתי אמצעי.

הדבר נכון בהתפתחותו של כל ילד, ועל אחת כמה וכמה בנוגע לילד לקוי הלמידה, שהסדנה מטפלת בו. הנחת היסוד בסדנה שלנו, שכלים אומנותיים מסייעים להתפתחותם ולקידום של הילדים לקויי הלמידה. הנחה זו נתמכת בדברי החוקרים האמריקאיים גוניך ובאריס (Gonick and Bai-ris, 1976): "לילדים עם קשיי למידה ובעיות בהסתגלות חברתית ורגשית יש צרכים רבים יותר להתנסות אומנותית מאשר לילדים ללא קשיים כאלה. בעיקר משום שהם, לעיתים קרובות, אינם מסוגלים לכבט את עצמם ולהיות מוכנים בדרך הגילה והם זקוקים לשיטות אלטרנטיביות לביטוי של דחפים רגשיים ועמדות שהם חווים" (מאור, 1999 עמ' 5). סדנה באומנויות מפגישה את הילד לקוי הלמידה עם מרחב אחר ועם דרכי עבודה אחרות. הוא יוצא מהכיתה הרגילה למרחב פתוח, מזמין, משחרר, המאפשר גיוון בדרכי העבודה. אומנם גם לסדנה יש מסגרת, כללים, זמן, מקום, גבולות המרחב, הציור. אבל הכללים שונים וניתנים להגמשה לפי הצרכים של הילד.

דרכי העבודה גם הן שונות. לא ישיבה בכיתה על כיסא ליד שולחן או מחשב ולימוד מתוך ספר וטקסט מוכן. בסדנה לאומנויות ניתן לנוע במרחב בהתאם לצרכים ולנושא, לשבת ולשכב. הילד נפגש באבזורים ובחומרים שונים ומגוונים המעוררים אותו לחקירה ולהתנסויות חדשות וניתן לו להפעילם ולהתבטא דרכם. האומנות על תחומיה השונים (אומנות פלסטית, תנועה, מוסיקה דרמה) משמשת שפה חלופית, לא מילולית, לביטוי המצוקה, הדחפים והלבטים של המטופל.

בסדנה הפועלת בשילוב אומנויות, בטכניקות של האומנות הפלסטית, התנועה והדרמה, ניתן לאבחן ולזהות את הקשיים הרגשיים של הילד, את הדרך שבה הוא רואה את עצמו ומעריך את יכולתו, וכן ניתן ללמוד על מערכת היחסים המתקיימת במשפחת הילד ומשפיעה על תפקודו, ועל היחסים עם סביבתו החברתית הקרובה בכיתה.

האומנות היא אמצעי המשקף את עולמו הפנימי של הילד, את מצוקותיו ומאוויו. הכרת הקושי והדרך להקלת המצוקה ניתנים גם הם לעיבוד בכלים האומנותיים שמציעה הסדנה. התהליכים עוזרים לילד להגיע לידי הרפיה והפחתת מתח. העיסוק באומנויות הוא חוויה משחררת מהנה ומספקת. מרבית הילדים נהנים מההתעסקות בתחומים השונים של האומנות מהיצירה של ציור, כרוזה, פסל, תבנית בנייה. ממגע עם חומרים שונים, חמר פלסטילינה, צבעי אצבעות. מתהליך תנועה במרחב, קפיצות או ריחוף בטרמפולינה, ממעברי מכשולים, ומשחק בכדור. בתחום הדרמה, הילדים מציגים דמויות מוכרות מאגדות, או נותנים דרוו לפנטזיות האצורות בהם (סופר-מן, מלך ומלכה, כדורגלן וכיו') או שהם מעלים אירועים ומצבים מעולמם הקרוב במשפחה ובכיתה.

ינתן שחיל (1993) מציין את הקשר שבין התפתחותם המוטורית של הילדים לבין

פיתוח יכולתם האנליטית והסינתטית. לדעתו, דרך עיסוקם בציור הם מתקדמים לקראת יכולת של רכישת שפה כתובה. התעסקות בציור מסייעת לרכישת מיומנויות חשיבה הנחוצות לתהליך קליטת הקריאה. הילד רוכש כישורי למידה ומיומנויות כמו חזרה, יכולת אסוציאטיבית, הכללה והרכבה. לדעתו, על הילד לעבור את כל שלבי הציור החינוכיים, השרובט ופיתוח סכמה, באופן תקין כדי להגיע לכתיבה נכונה.

הילד לקוי הלמידה זקוק להזיות מספקות ולהצלחות. בסדנה אנחנו מזמנים לו חוויות מסוג זה ומלווים אותו בתמיכה הנדרשת ובחיוזקים חיוביים. מוסכם על רוב המטפלים בילדים לקויי למידה שהתחום העיקרי הפגוע ביותר אצל ילדים אלה ברמה הרגשית הוא הדימוי העצמי — הדרך שבה הילד רואה את עצמו ומעריך את יכולתו. בסדנה אנחנו מעבירות לילד הרגשה שהוא מסוגל להצליח. הילד חווה חוויות של סיפוק והצלחה הן בתהליך היצירה והן בתוצרים.

אמנם יש ילדים מסוימים שגם ההתנסות באומנות יכולה להיות מקור לקושי ולתסכול בגלל קשיים מוטוריים ותחושתיים, ובעיות קשב וריכוז. במקרים אלה יש מגוון רב של חומרים וטכניקות מהנות המאפשרות לעקוף את הקושי ונותנים לכל ילד להתבטא בדרכו ולקבל תוצר מספק. לרוגמה, אחד הילדים עם רגישות יתר סירב בדרך כלל לעבוד בחומרים. כאשר הגענו לתרגיל שעסק בעיצוב כפות ידים מחימר, הוצעה לו פעילות שונה עבודה בגבס בתוך כפפה מגומי. הילד נענה לאתגר, השתתף בשמחה בהכנת התבנית וצביעתה בצבעי גואש, זאת לאחר שבפעילויות קודמות סירב לגעת בהם. הסיפוק העצמי היה רב.

שילוב אומנויות — הלכה למעשה בסדנה בסדנת האומנויות שאנו מפעילות במכללה באים לביטוי שלושה תחומי אומנות: תנועה, אומנות פלסטית חזותית ודרמה.

בתחום הראשון, תנועה, מנסים לטפל בקשייו של הילד בתפקודים התנועתיים — מוטוריים, הן במוטוריקה גסה הן במוטוריקה עדינה. בקשיים המתבטאים בתחום התחושתית מטפלים על ידי מגע בגוף הילד ובמפגש עם חומרים ואבזורים שונים. בתנועה מדגישים את התפיסה וההתמצאות המרחבית, וכן את התכנון וההתארגנות של הילד לקראת פעילות ובמהלכה. כמו כן מטפלים בקשיים של שיווי משקל ובקואורדינציה של עין-יד ועין-רגל, בשליטה גופנית ובוויסות אנרגיה בתהליכי תנועה.

בתחום השני, אומנות פלסטית, מטפלים בשליטה במוטוריקה העדינה. מטפלים ברגישויות הילד בתחום התחושתית ע"י מגע בחומרים שונים בעלי איכויות ומרקם שונה. יש באומנות הפלסטית מקום לביטוי מעודן של הדחפים והקונפליקטים של הילד בעולמו הפנימי; יש בה השתקפות של רגשותיו, דמיונו, ואף יכולתו היצירתית והקונגטיבית. בתחום השלישי, דרמה, מטפלים בדרך של משחק תפקידים. המשחק מאפשר מקום לעולמו הפנימי של הילד, לדחפיו ולצרכיו, בטכניקות של השלכה ושיקוף. הטיפול בדרמה מעודד את הילד להעלות אירועים מתוך חוויותיו בסביבתו הקרובה, במשפחה ובכיתה, ולתת לתהליכים אלה ביטוי מילולי בשפה ברורה וברצף.

להלן מספר דוגמאות לפעילויות מתוך העבודה בסדנה. כל פעילות משלבת בתוכה יותר מאומנות אחת.

א. היכרות

במפגש פתיחה של הסדנה ערכנו היכרות בין המשתתפים, הילדים, הסטודנטיות והמנחה. כל ילד הציג את עצמו בפני הקבוצה בשם ונתבקש להוסיף לשמו תנועה כלשהי, תנועה ספונטאנית. בהמשך נתבקש כל ילד לדמות את ידו למכחול ולצייר באוויר את שמו. הילדים בחרו באופן חופשי וברוך ספונטאנית באותיות מרובעות או עגולות, באותיות בגדלים שונים. בהמשך נתבקשו הילדים להדגיש את ההברה הראשונה של שמם בדרכים שונות, והם מצאו לכך פתרונות יצירתיים ומגוונים, הדגשה בתנועה, בצליל או בעצירה, כל ילד ובחירתו שלו. אחרי מספר התנסויות בתנועה במרחב האולם נתבקשו הילדים להכין כרזה של שמם שתעטר את תיק העבודות. כל ילד בחר באופן חופשי את החומרים למשימה. בסיום המפגש הציגו הילדים את הכרזות בפני חבריהם לקבוצה. ניתן היה להבחין אצל מרבית העבודות דגש מיוחד על ההברה הראשונה של שמם.

והי דוגמה להעברה מתחום התנועה לתחום האומנות הפלסטית ולעיבוד אותה משימה בשני תחומי אומנות. עם זאת בכל תחום אומנות ניתן היה להבחין בייחודיות של הילד דרך תחום האומנות המסוים. בתנועה — ע"י בחירת התנועה הספונטאנית וההתקדמות במרחב האולם; ובאומנות הפלסטית — בבחירת החומרים, הצבעים, העיטורים והקישוט.

ב. התמצאות במרחב

נושא אחר, שעסקנו בו בתחילת שנת הלימודים, היה התארגנות ותפיסה מרחבית. התייחסנו לקווים וכיוונים דרך השילוב בשני תחומי אומנות — אומנות פלסטית ותנועה. מפגש אחד נפתח בעבודה בחומרים. הוצעו לילדים חומרים שונים לבחירה, ניירות ובריסטולים, רצועות נייר, קיסמים וחוטאים, מנקי מקטרות ופלסטלינה. הילדים יצרו מחומרים שונים קווים ישרים, עגולים ומפותלים בכיוונים שונים. בהמשך נתבקשו הילדים ליצור קווים אלה על רצפת האולם מאביזרים מגוונים כגון: חבלים, רצועות נייר, רצועות מסול, גירים, מקלות וחישוקים. הילדים נדרשו להתייחס לצורות ולנוע עליהן בכיוונים שונים.

תרגיל זה מוגדר כשלב למידה פעילה וממחישה, שמטרתו הכרת הקווים לא רק על ידי החוש היוזאלי-צורני אלא גם על ידי תחושה ומגע בלתי אמצעי בעזרת המערכת הקינסטטית-מוטורית. בהמשך הפעילות נדרשו הילדים להרים את האביזרים שהונחו על הרצפה ולנוע במרחב האולם ללא אמצעי המחשה, אלא רק לפי ההוראות: לנוע בקו ישר, בקו מפותל, בעיגול, לעבור מקו לקו. הילדים נעו בחופשיות בכל מרחב האולם, עד כי למנחה ולסטודנטיות נראה היה, שהילדים רוקדים ריקוד משוחרר וספונטאני. בדוגמה זו, היה שילוב בין האומנות הפלסטית — המגע והציור של הקווים, בין החוש היוזאלי — התבוננות והסתכלות בצורות, ובין המערכת הקינסטטית-מוטורית. שילוב זה עזר לילדים להפנים מושגים קוגניטיביים מצד אחד, ולחוש בטוחים במרחב בתנועה וזרמת בשטף וברצף מצד שני.

פגישה אחרת עסקה כאותו נושא, הילדים התבקשו ליצור מסלולים כאמצעות קווים שונים. פתחנו בתנועה. כל ילד נע לעצמו במרחב, במסלול תנועה שהוא יצר, ושהורכב מקווים שונים — ישרים, מפותלים, עגולים, מקוטעים, קווים אלכסוניים וזוויות. הילדים נדרשו לחזור על המסלול שלהם מספר פעמים כדי שיזכרו אותו היטב. לאחר מכן הם נדרשו להעביר את המסלול אל הנייר בשימוש בחומרים שונים לפי בחירתם, צבעים, חוטים, קיסמים מרבקות וכו'. במשימה זו השתקפו יכולות של תכנון וארגון, של תפיסה מרחבית, אומדן מרחקים ופרופורציה. יכולות אלה הם מרכיבים קוגניטיביים חשובים לתהליך הלמידה, ובפעילות הזו ניתן היה לראות כיצד חל שיפור ביכולת כמעבר מאומנות אחת לשנייה, מתנועה לאומנות פלסטית. הילד בוחר בחירה חופשית היכן למקד את פעילותו (חומרים או מסלול). בחירה זו מתלווה לכל פעילויות הסדנה. יש ערך חשוב לבחירה האישית של הילד, היא מעודדת את ה"אני" להחליט, לבחור ולשנות. בכך יש חיזוק לתחושות של שליטה (mastery) וביטחון.

ג. חיזוק הדימוי העצמי

כאמור, חיזוק הדימוי העצמי הוא אחת ממטרות הטיפול בסדנה. כאן נעזרים בציורי גוף עצמיים. דרכם ניתן להציץ אל עולמו הפנימי של הילד, ולהכיר את האופן שבו הילד מקבל את עצמו. תהליך זה משלב במהלכו את שלוש האומנויות — תחילתו באומנות הפלסטית ובהמשך הוא מובל דרך התנועה והדרמה.

הילד שוכב על גיליון נייר גדול המכיל את כל גופו, או שהוא עומד צמוד אל קיר כשגיליון נייר מוצמד מאחוריו לקיר. הסטודנטית עוברת סביב הגוף ומציירת את קו המתאר של גוף הילד. כאן מתחיל תהליך של התבוננות בשרטוט הדמות שנוצרה. בשלב זה מרבית הילדים נבוכים ומרגישים הרגשה מזוהה. קשה להם לקבל את הציור ולהכיר בכך שהשרטוט משקף את גבולות גופם. השרטוט הוא ריק, מנוכר, ולפעמים הפרופורציות בין הראש והגפיים יוצרות עיוות מסוים. ניכר מתגובות הילדים שהם תופסים את עצמם באופן שונה. בשלב זה מתחילה ההתערבות של המנחה בסיוע הסטודנטיות וציורי הגוף מתחילים להשתנות. הסטודנטית מציגה בפני הילד אפשרויות של תיקון ועיצוב, כגון: מה היית רוצה להוסיף לציור? מה היית רוצה לשנות? בדרך כלל הילדים משתפים פעולה ברצון. יש ילדים שמזדהים עם הדמות לחלוטין החל מהרגע הראשון ומנסים להתאימה לעצמם ע"י תוספות של פרטים יותר מדויקים כמו צביעת הבגדים בהתאם ללבוש של הילד באותו היום, הקפדה על דוגמאות וקישוטים שבלבוש; סידור שיער מדויק עם סיכות וקישוטי שיער; הרכבת משקפים או ענידת שעון, צמיד וטבעות. יש ילדים שמרחיקים את הציור מעצמם ומביעים בציור דמות דמיונית, גיבורי חלומות או פנטזיה כמוסה, ואז הדמות אינה הילד אלא הופכת ליצור אחר, לסופר מן, או לכדורגלן נערץ; לפעמים גם לדמות בוגרת, אבא או אח גדול, המעשן סיגר ובידו מפתחות המכונית. ילדה מופנמת ועצורה זיהתה בדמות את עצמה אך קישרה את הציור בלבוש צבעוני, בדוגמאות מורכבות ובעיטורים עשירים בצורה מגוונת. ילדה זאת הביעה בציור את הצורך בתשומת לב ואת כמיהתה ללבוש מהודר ועשיר, צורך חזק, שכפי הנראה לא בא על סיפוקו במציאות.

כשהילד משלים את ציור הגוף ניתן להוביל את התהליך לכיוונים שונים. בהזדמנות אחת ביקשנו מהילד שישוחח עם הדמות. הילד התבקש לראיין אותה כמו שדרן בטלוויזיה, או לבקש שהדמות תספר על עצמה. הילד נכנס לתוך התפקיד וסיפר את סיפור הדמות. זו היא דוגמה למעבר בין האומנות הפלסטית למשחק תפקידים (דרמה) באותו תהליך. כיוון אחר התפתח ביוזמתם של כמה ילדים. אלה השלימו את ציור הגוף, צבעו וקישטו אותו, ולאחר מכן גורו את הדמות מתוך הנייר, הצמידו אותה לגופם בסיכות והחלו לנוע ולדבר דרכה. הילדים התייחסו לציור הגוף כאל לבישת מסכה, וזו סייעה להם לשבור מחיצות ומעצורים, ואפשרה תקשורת יותר משוחררת בין הילדים.

מציור גוף שלם עברנו לציור כפות ידיים וכפות רגליים. הילדים נתבקשו לצייר כפות ידיים במצבי הנחה שונים על הנייר. ילדה אחת פיתחה את התרגיל לגיוון רב של אפשרויות, ובסיום המפגש הציגה בפני הילדים את ציוריה. הילדים ניסו לעצב בכפות ידיהם את הדגמים שהציגה הילדה. תרגיל זה עורר התפעלות רבה בקרב הילדים והילדה זכתה לשבחים מחבריה. במקרה מסוים זה תרמו התגובות החיוביות של הילדים לחיזוק ביטחונה העצמי, והיווה נקודת מפנה בהתפתחותה הרגשית של ילדה זאת. בתרגיל ציור כפות ידיים וכפות רגליים הובלנו את התהליך ליצירת עקבות ומסלולים על רצפת האולם. הילדים נעו על עקבות אלה בשמחה ובהתלהבות, תוך התמודדות עם שיווי משקל ואיוון גופני, לפי עקרונות המודל ההתפתחותי.

תרגיל זה של ציורי כפות ידיים הוביל ליצירת תבנית כפות ידיים כחימר ובגס. הילדים התמסרו לתהליך בהתלהבות, התבוננו היטב בכפות ידיהם וניסו לעצב אותן כחומרים החדשים. הילדים השקיעו מאמץ רב בעיבוד החומר ובעיצוב הרגם. נעשה שימוש פיסולי בטכניקה של לישה, מעיכה, חיבור. התהליך המספק הוביל את הילדים לציור משותף. על גיליון נייר גדול ציירו הילדים והסטודנטיות את כפות הידיים בצורות הנחה ושונות ולכיוונים שונים. הצבעוניות של היצירה וכפות הידיים השונות והיחסים ביניהם, מתקרבות ומתרחקות, לוחצות ושלובות, פתוחות וסגורות, שימשו נושא לשיחה ערה במליאה של הסדנה.

ד. הבוכה — כלי השלכתי

הדוגמאות הקודמות המחישו את התועלת שבטכניקה של שילוב אומנויות בהתליכים טיפוליים, וכיצד המעבר בין תחומי האומנויות השונות מגוון את הפעילות, מעשיר את הטיפול, מפתח ומפנה את היצירתיות של הילד.

בסעיף זה אנו מבקשות להציג עוד כלי טיפולי מרכזי רב ערך בסדנה — בוכות גדולות. בוכות אלה הן כלי המעורר את הילדים ופותח אותם להתמודדות עם עולמם הפנימי לפי עקרונות ההשלכה. הסטודנטיות מכינות לילדים בוכות גדולות ממדים, כמעט בגודלו של ילד. הבוכות עשויות ספוג, שהוא חומר רך וגמיש ומאפשר עיצוב הבוכה בצורה כמעט אנושית. הבוכות מולבשות בבגדי ילדים והן מתקבלות לסדנה כשותפות שוות ערך ליתר המשתתפים. הילדים מקבלים את הבוכות בהתלהבות רבה ומעניקים להן תכונות ורגשות. הבוכה היא חבר קרוב והילד מתקשר אליה ומשתף אותה בחוויותיו. הילד מאניש את

הבוכה, הוא חושב עליה כמושגים רגשיים, ומשליך עליה את רגשותיו בצורה ישירה ופחות מאיימת. דברים שקשה לדבר עליהם בגוף ראשון ניתן להשליך על מישהו אחר — על הבוכה. ההתרחקות הופכת את הכאב לכאב נסבל. הבוכה משמשת אמצעי לפורקן ללא נזק לסביבה. הבוכה מאפשרת לילד לקיים דיאלוג פנימי, והוא מתנסה במשחק תפקידים ודרכו במציאת פתרונות.

במשחק עם הבוכה, הילד מתקן או מעוות את המציאות בהתאם לצרכיו. הוא נמצא בעולם דמיוני הדומה למציאות, אך בכל זאת שונה ממנה. הוא ממחזי כל חומר, שמעסיק אותו בחייו, בתנאים לא מאיימים ומתאים מחדש סמלים ודימויים פנימיים בין ה"אגו" שלו לבין המציאות, כשהוא משוחרר מאימיה ולחציה. הוא יכול להחליף תפקידים ולתת מספר פתרונות והכל בצורה חווייתית, עד שיגיע להרגשת איוון, לפורקן ממתח ולאינטגרציה עם המציאות. כל ילד יכול להיות בו בזמן — סופרמן, מלך או מפקד, כדורגלן אגדי בבית"ר ירושלים, וגם אבא או אמא כועסים. הילדה משתמשת בבוכה לתפקידי מלכה ונסיכה מצד אחד, ומצד שני הבוכה היא גם ילדה או תינוק. כשהילדה משחקת את תפקיד האם, משתקפים בתהליך המשחק עם הבוכה דגמים של יחסי אם-בת, כפי שהיא מכירה מתוך סביבתה הקרובה, במשפחה. הילדים מעלים בעזרת הבוכות אירועים ותמונות מתוך מציאות חייהם במשפחה ובכיתה, מציגים את הבעיות ומשתדלים להציע פתרונות. לדוגמה, ילד המתקשה בביצוע מיומנות מוטורית, כמו גלגול לפניו, מנסה "ללמד" את הבוכה מיומנות זאת, כשהוא מדגיש את שלבי התהליך, הנחת ידיים נכונה על המזרן, הכנסת העורף וקימור הגב. תוך כדי התהליך עם הבוכה הפנים הילד את התנועה, והעז לבצע את הגלגול בצורה נכונה לשביעות רצונו.

מקומה של הסטודנטית בסדנה

עד כאן הדגשנו את תועלת הסדנה לילד לקוי הלמידה. אך, כפי שכבר הזכרנו בפתיחה, יש לסדנה מטרה כפולה. גם הסטודנטית מפיקה תועלת מהשתתפותה כחונכת בסדנה. הסטודנטיות המשתתפות בסדנת שילוב אומנויות רוכשות בתהליך ההתנסות כלים טיפוליים של תגובה והתערבות אצל ילדים בעלי צרכים מיוחדים. אלה הם כלים, שהסטודנטית בהכשרה המקצועית כמורה בחינוך המיוחד, בדרך כלל אינה נפגשת בהם ואינה נחשפת אליהם. הסדנה מחדדת אצל הסטודנטית כישורי קשב, יכולת התבוננות, עירנות, אמפתיה, סבלנות ואורך רוח ורגישות חדה יותר. הסטודנטית לומדת להגיב אל הילד לפעמים בדרך דו ממדית. בממד אחד היא מצליחה להבחין במשמעות הסמויה מאחורי ההתנהגות הפרועה של הילד, ובממד השני היא מיומנת לבחור תוך פרק זמן קצר בדרך ההתערבות המתאימה, המובילה את הילד ממצב של התפרקות לתהליך של עשייה פעילה ובונה. כדי להגיע ליכולת זאת עוברת הסטודנטית תהליך הדרגתי ממושך, הנבנה על נכונות ופתיחות מצידה, ועל ההתנסויות במפגשי הסדנה עם הילדים, החומרים והסביבה. מעבר לכך הסדנה מסייעת לסטודנטית לזהות גם קשיים עמוקים יותר אצל הילדים, ולאור ההתנסות שרכשה בסדנה אנו מצפות מהסטודנטית שתדע לעתיד, בעבודתה בשדה,

להבחין מתי קשיים אלו חורגים מיכולתה ודורשים הפניה לגורמים מקצועיים מוסמכים יותר בתחומי הטיפול השונים.

הסדנה כוללת גם חלקים שמהותם עיונית. בסיום כל מפגש בסדנה מתקיים דיון בין המנחה והסטודנטיות, וכל אחת משתפת את חברותיה בתהליכים שהתקיימו בינה לבין הילד. אחת הדוגמאות המשכנעות היא התיאור של רגשות העברה (transferees) חזקים שעלו אצל הסטודנטיות בעקבות משחק אלים של הילדים עם הבובות וניסיונות לעצב בצורה שונה את הבובה שהכינו הסטודנטיות. הדיון משלב בין התיאוריה לבין ההתנסות המעשית. התיאוריות הפסיכולוגיות והמושגים – התפתחות סנסור-מוטורית, יחסי אובייקט, השלכה, העברה, שיקוף וכד' – הופכים לחלק שוטף מהמילון של הדיון המעשי. הסטודנטיות מזוהות את התיאוריות מהצד המעשי, יישומי, נפגשות עם התהליכים ההתפתחותיים וההתנהגותיים ולומדות לפרש אותם נכון בהקשר המתאים. בצד הדיון, המשוב והסופרוויזין, הסטודנטית מנהלת יומן אישי, המלווה את תהליך ההתנסות והעבודה המעשית לאורך השנה.

מעל לכול, אנו מקוות ומאמינות שהסטודנטיות הפנימו מצד אחד את המטרה העיקרית של הסדנה, את חשיבות התמיכה הרגשית בילד לחיזוק מרכיבי האני" שלו, ואת הערך שיש בקידום תהליך הלמידה וחיזוק כישוריו הקוגניטיביים של הילד. ומצד אחר הן קלטו את דרכי העבודה בסדנה – דרך עבודה המשלבת את תפקידי המורה והמטפל גם יחד, גישה חינוכית – טיפולית הנעזרת בשילוב אומנויות לקידום ילדים לקויי למידה.

סיכום ביניים לפעילות הסדנה

הסדנה לשילוב אומנויות לקידום ילדים לקויי למידה פועלת במכללת אפרתה כבר ארבע שנים ויש בידנו סיכומים על סמך הניסיון שצברנו. אפשר לקבוע בסיפוק שהסדנה ממלאת את הציפיות שתלינו בה.

יש אומנם בסדנה מפגש התורם לילדים. הדיווח של המנחות והסטודנטיות מעיד על שינויים שעוברים הילדים במהלך השנה, הן מבחינות בשיפור דרכי ההתנהגות והמשמעת אצל הילדים. הילדים יוזמים ויוצרים בהנאה ובשמחה, נענים ברצון לפעילויות ולמשימות. יש שינויים בעמדות החיוביות ביחס לתהליך הלמידה, ואלה באות לידי ביטוי בהגברת הסקרנות, בשיפור הקשב. אנו שומעות ביטויים המפגינים יותר בטחון עצמי, זהות עצמית יותר כרוה, קבלה עצמית ודימוי עצמי חיובי.

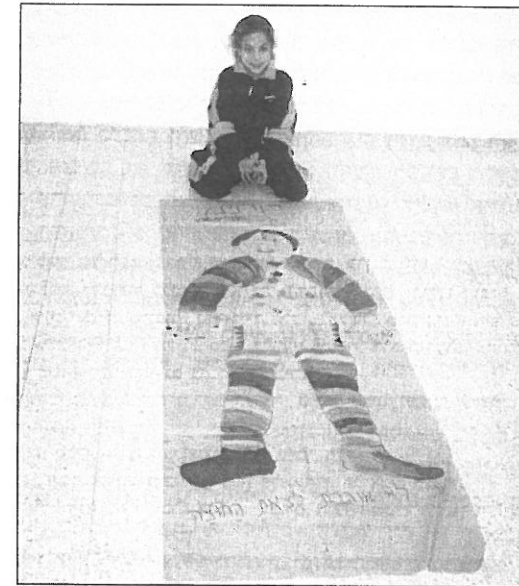
גם הורי הילדים, במפגשים שבסוף כל שנה עם המחנכות, מאשרים את ההרגשה, שניכרת התקדמות אצל כל הילדים ברכישת מיומנויות הקריאה והכתיבה, אך לדעתנו חשוב בעיקר הדיווח של ההורים על שיפור הכישורים החברתיים והאינטראקציה הבינאישית, הילדים לומדים לתקשר עם סביבתם בכיתה ובחוץ ביתר קלות. ואומנם מרגש לראות איך בכל סוף שנה הילדים מביעים את יחסם החם והכרת תודתם לסטודנטיות בביטויים נרגשים, בחיבוקים, ציורים ובשי צנוע.

גם הסטודנטיות עצמן מעידות על התרומה הרבה של הסדנה לתוכנות החדשות שרכשו, נביא דברים בשם אומרם: "מצאתי את עצמי מחויבת לקדם את ע. בהתאם ליכולת שלו. לא

לחצתי ולא דרשתי מה שהוא דחה, אבל בסבלנות ובאמפתיה הצעתי לו גירויים והייתי נכונה להשתתף אתו בתהליך בדרך של משחק. ואכן הוא נפתח אלי, ובעזרת הרעיונות והחומרים שהציעו לנו, כל מפגש הפך לחיה וחיוק את הקשר בינינו. המון תודה על הכלים שרכשתי בקורס. אין ספק שכלים אלו ישמשו אותי בהמשך עבודתי כמורה." (מדברי הסיכום של אחת התלמידות).

מקורות

- אופיר י' (1998), 'סיפורה של דינה', תרפיה באמצעות אומנות, כרך 2 מ"ס 3 מאי 1998 עמ' 64-70. אילון ע' (1976), 'עכבות ריגושיות בלימודי הקריאה', התפתחות הילד, כרך 1 חוברת 1, עמ' 28-37. גארדנר ה' (1996), אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה, מכון ברנר וייס לטיפול החשיבה. הבר ד. (1991), לא אוהב לקרוא, טיפול רכימדי בליקויי למידה, הרצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב. ויניקוט ד"ר (1996), משחק ומציאות. עם עובד, תל-אביב.
- מאור פ' (1999), 'תרפיה באומנות לילדים לקויי למידה', סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, כרך 14, אחוה – הרצאה לאור.
- סגל ח' (1998), מלאני קליין, סדרת פסיכואנליזה, עם עובד, תל-אביב.
- פלדנקרייז מ' (1994), הגוף והתנהגות בוגרת, מכון פלדנקרייז, תל-אביב תשנ"ד.
- קדרון ר' (1988) לקות למידה מהי, חוברת הסברה להורים, הרצאת משרד החינוך והתוכנית המחלקה לחינוך מיוחד, "ניצן" אגודה לקידום החינוך.
- שוהם א. רוין ד. (1993), 'מהלכי החיים אצל הילד החריג, כפי שהם באים לביטוי בטיפול באמצעות האומנות: מוסיקה ותנועה, הבעה יצירה ומשחק. מהלכים בחינוך בהוראה ובהכשרת מורים, שנתון תשנ"ג מכללת לוינסקי.
- שחר לוי י' (1989), 'גילוי וכיסוי בלשון הגוף: מבט לעולם הטיפול בתנועה', שיחות חוברת 1, נובמבר 1989, עמ' 25-31.
- שחיל י' (1993), הפסיכוגרפיה של הילד, הרצאת רמות אוניברסיטת תל-אביב.
- Lynn, R., Gluckin, N., Kripke B. (1979). *Learning Disabilities: An Overview of Theories, Approaches and Politics*. London: Collier Macmillian Publication.
- Kestenberg J.S. (1965) The role of Movement patterns in development: Rhythms of movement. *Psychoanalytic Quarterly*, 24:1-26.
- Kohvt H. (1977) *The restoration of the self*. New York, Inter, University Press.



שילוב אומנויות לקידום ילדים לקויי למידה

נספח

נושאים בסדנה ותרגילים תומכים

א. מודעות אישית, חיזוק הדימוי העצמי, קבלה עצמית
 הצבת גבולות, דחיית סיפוקים. הבעת רגשות
 תרגילים: הצגת עצמי בקבוצה
 יצירת כרזה אישית
 ציורי גוף, התייחסות אל היצירה — הוספות שינויים
 ציור: המשפחה שלי
 ביצירה — בחומרים שונים, תהליך יצירה ותוצרים
 בדרמה — משחק בובות, משחק תפקידים — הצגת אירועים

ב. התמצאות במרחב — תפיסה מרחבית, תכנון והתארגנות, הצבת גבולות
 תרגילים: לנוע לכיוונים שונים
 לנוע במסלולים שונים
 להגיב להוראות ע"פ מושגים: מעל, מתחת, לפני, אחרי, לצד
 מסלול מכשולים, מעבר מכשולים
 ארגון דימויים על גבי דף, בחירת חומרים צבעים דפים

ג. שכלול מיומנויות ותפקודים סנסו-מוטוריים (מוטוריקה גסה עדינה, שיפור קואורדינציה,
 שווי משקל)

תרגילים: התקדמות במרחב האולם במהירויות שונות: הליכה, ריצה, קפיצה, זחילה, גלגול
 על ברכיים וידיים
 תפעול אבזורים ומכשירים:

כדור: גלגול, זריקה, תפיסה, כדור, קליעה למטרה
 מסירות לחבר (כווניות ודיוק)
 חישוק: גלגול, סיבוב, קפיצה
 דלגית: קואורדינציה עין-יד, עין-רגל, שליטה גופנית
 קוביות: בנייה, מעבר מכשולים

ד. ויסות אנרגיה בתנועה ובחומרים
 תרגילים: תנועה במרחב האולם במהירויות ובעוצמות מתחלפות
 תפעול אבזורים ומכשירים
 בדרמה — משחק בובות
 ביצירה — בחומרים פלסטילינה וחימר: לישה, מעיכה, מריחה, קריעת נייר,
 קימוט



רות גרינברג ומאירה פיין

ה. שיפור כישורים חברתיים בינאישיים
תרגילים: התנסויות בתנועה במסלול מכשולים
בניית בתים מקוביות לקבוצה (3-4 ילדים)
הצגת תוצרים בסיום מפגש בפני חברי הקבוצה
עבודת יצירה קולקטיבית - בציור, בפיסול
העלאת אירוע במשחק מחיי הקבוצה
מפגש בין ילד ובוכה עם ילד נוסף ובכותו
תיאטרון בובות: כל ילד מציג עם בובתו בפני חברי הקבוצה המשמשים קהל
צופים