



סמינר הקיבוצים

המכללה לטכנולוגיה ולאמנויות

הפקולטה לאמנויות

חידוש חצרות אשכול גני ילדים לחינוך מיוחד בבת- ים

עבודת גמר לתואר M.Ed. באוריינות חזותית בחינוך

מוגשת ע"י: מיכל אוטרמן, ת.ז: 058247032

מנחה: פרופ. רחל זבה

פברואר 2013

תודות

ברצוני להודות מקרב לב לפרופ. רחל זבה על הנחייתה המקצועית והמסורה ועל מעורבותה ותמיכתה לכל אורך המחקר, יישום הפרויקט וכתירת העבודה.

תודה לד"ר מלכה בן- פשט, ראש החוג לאוריינות חזותית בחינוך, על הלווי והתמיכה לאורך כל הדרך.

אני מודה לכל השותפים בעיריית בת- ים, משרד החינוך, קרן של"ם, הביטוח הלאומי ומשרד הרווחה על סיועם בהבאת פרויקט החידוש החצרות לכלל ביצוע.

תודות רבות לחברות צוות גן 'חלמית- תמנון' הנפלאות, שלקחו חלק פעיל בתכנון ותמכו בתהליך הביצוע, ותודה לילדי הגן ומשפחותיהם.

ותודה מיוחדת לבני משפחתי האהובים, דיויד, ליה ואלון, שתמכו בי והכילו את התמסרותי למחקר במשך השנים. אלמלא תמיכתכם לא היתה עבודה זו מגיעה לידי גמר.

תוכן העניינים

5	תקציר.....
6	פרק ראשון: מבוא.....
6	1.1 רקע.....
7	1.2 שיטת המחקר.....
8	1.3 מבנה העבודה.....
9	פרק שני: סקירת ספרות.....
9	2.1 על אוכלוסיית הילדים עם צרכים מיוחדים.....
9	2.1.1 הגדרת הפיגור השכלי.....
10	2.1.2 מאפייני ההוראה בחינוך המיוחד.....
11	2.1.2.1 הוראה מתווכת בגן הילדים.....
13	2.1.3 החינוך המיוחד בישראל.....
14	2.2 מאפייני ההתפתחות בגיל הרך.....
14	2.2.1 מאפייני ההתפתחות הקוגניטיבית.....
15	2.2.2 מאפייני ההתפתחות החושית- תנועית.....
16	2.2.2.1 Sensory Integration תכלול בין חושי.....
16	2.2.3 מאפייני ההתפתחות הרגשית והחברתית.....
17	2.3 חצר גן הילדים כמקום להתפתחות, משחק ולמידה – אצל ילדים רגילים וילדים עם צרכים מיוחדים.....
17	2.3.1 החינוך לגיל הרך בקיבוץ כמודל לגן הילדים.....
18	2.3.2 פעילויות מוטוריות אפשריות בחצר הגן לילדים עם צרכים מיוחדים.....
20	2.3.3 תרומתם של סביבת החוץ, הטבע והגנה הלימודית-טיפולית לילדים עם צרכים מיוחדים.....
21	2.4 חצר גן הילדים בחינוך המיוחד- עקרונות תכנון והנחיות תכנון.....
21	2.4.1 גן משחקים לילדים בחינוך המיוחד - עקרונות תכנון.....
26	2.4.2 הנחיות תכנון למרחב חוץ (outdoor) עבור ילדים עם צרכים מיוחדים.....
26	2.4.2.1 הנחיות תכנון לחצר גן הילדים.....
26	2.4.2.2 הנחיות תכנון לחצר גן הילדים בחינוך המיוחד.....
28	פרק שלישי: תכנון שיפוף חצר אשכול הגנים.....
28	3.1 תיאור המקום והאוכלוסייה.....
28	3.1.1 תיאור המבנה הפיסי והסביבה.....
31	3.1.2 אוכלוסיית הגן.....
31	3.1.2.1 הילדים.....
32	3.1.2.2 ההורים.....
33	3.1.2.3 הצוות החינוכי והטיפולי.....
34	3.1.2.4 סדר היום.....

35	3.2. תהליך העבודה.....
35	3.2.1 מטרות חידוש הגן.....
36	3.2.2 השותפים לפרויקט והתומכים בו.....
38	3.2.3 התהליך התכנוני.....
38	3.2.3.1 רקע (היסטורי) על הגן ועל ניסיונות השיפוץ הקודמים.....
38	3.2.3.2 לוח הזמנים בתהליך התכנון.....
40	3.2.3.3 הקשיים שעלו במהלך התכנון.....
41	3.2.3.4 התובנות שעלו במהלך תהליך התכנון.....
42	3.2.3.5 תכנון האזורים השונים בחצר.....
42	3.2.3.5.1 המטרות התפקודיות של מתקני הגן.....
43	3.2.3.5.2 אילוצי התכנון.....
44	3.2.3.5.3 התכנית.....
47	3.2.3.5.4 הביצוע.....
48	3.3 לקחים מתחילת השימוש בחצר המחודשת.....
54	פרק רביעי: דיון וסיכום.....
54	4.1 מה מיוחד בתכנון לחינוך מיוחד?
54	4.1.1 סוגיות מיוחדות בתכנון.....
54	4.1.1.1 ההיבט הבטיחותי.....
55	4.1.1.2 החוץ והפנים בגן.....
57	4.2 האינטראקציה בין השותפים לתכנון.....
57	4.2.1 תרומת העבודה המשותפת של קהילת הגן להצלחת התכנון.....
58	4.2.2 האינטראקציה בין קהילת הגן וגורמים ממסדיים, מממנים ומבצעים.....
60	4.2.3 רווח והפסד בתכנון על ידי איש חינוך ומקומו של אדריכל בתכנון.....
60	4.2.4 שימוש במספר כובעים - מנהלת, מורה לאמנות, מתכנתת וחוקרת.....
61	4.2.5 תרומת העבודה.....
62	מקורות.....
67	רשימת תמונות.....
68	נספחים:

תקציר

המחקר המובא בעבודה זו עוסק בתכנון וחידוש חצרות אשכול גנים בחינוך המיוחד, לילדים עם לקויות קוגניטיביות, מוטוריות וחושיות. המחקר המתואר הינו מחקר פעולה המוגדר כ"מחקר ממקור ראשון על ידי אדם, שיזם את הפעולה והיה מעורב בה" (Cohen & Manion, 1989 בתוך : שקדי, 2003, עמוד 187).

העבודה העיונית והמעשית שנעשתה בנושא היא פועל יוצא של הגישה הרואה במרחב החינוכי של הגן תחום בעל תכונות אקלימיות, פיסיות ואסתטיות ייחודיות : תחום המקנה לילדים חוויות חושיות והזדמנויות לתנועה שלא ניתן להקנותן בתוך מבנה הגן .

עם פיתוח הרקע העיוני לעבודה הלכה והתגבשה אצלי המודעות כי לחצר גן הילדים יש תפקיד פדגוגי, חברתי והתפתחותי משמעותי עבור אוכלוסיית החינוך המיוחד. במקביל הלך והתבהר הפוטנציאל החווייתי, התרפויטי, החינוכי והארגוני של גישות תכנוניות שונות ופתרונות שונים לפיתוח החצר .

התכנון והשותפות בביצוע הפרויקט נעשו על ידי במסגרת תפקידי כמנהלת אשכול הגנים.

התכנית נבנתה תוך התייחסות לתנאי המקום, מאפייני הילדים וצרכיהם, צרכי הצוות ודרישות השותפים במימון בייעוץ, בתכנון ובביצוע. כמו כן נלקחו בחשבון אילוצים שונים דוגמת מגבלות בטיחות, לוח זמנים מגביל ומורכבות העבודה עם הילדים.

פיתוח החצר המתואר בחיבור זה התבסס על חומר תיאורטי אודות הצרכים ההתפתחותיים של ילדים בחינוך מיוחד, עקרונות חינוך וטיפול בילדים אלו, עקרונות תכנוניים של חצרות ומגרשי משחקים לילדים עם צרכים מיוחדים, איסוף מדריכי תכנון וקטלוגים של חצרות ומתקני משחקים שונים, סיכום שאלונים שהועברו לצוות הטיפולי-חינוכי בנושא, יעוץ מצד הגורמים שתמכו בשיפוץ החצרות ועוד.

בעבודה זו מתועדים :

- הרקע העיוני למחקר (סקר ספרות על אוכלוסיית החינוך המיוחד וצרכיה ועל הפוטנציאל של חצר הגן במילוי צרכים אלו).
- תהליך המחקר שקדם לתכנון (כולל לימוד, תרגום הידע העיוני לעקרונות תכנון ואיסוף נתונים והגדרת יעדים).
- תהליך התכנון והתובנות שעלו במהלכו (כולל תיאור העבודה עם הגורמים השותפים לתהליך התכנון והביצוע).
- כמו כן מובאים הדיון והמסקנות שעלו מתוך המחקר.

העבודה נכתבה במהלך התכנון והביצוע, והמציאות המשתנה היוותה נדבך נוסף בתהליכי המחקר, התיעוד והכתיבה ובתובנות שעלו במהלך הזמן.

פרק ראשון: מבוא

1.1 רקע

עבודה זו עוסקת בחקר אירוע של חידוש חצרות אשכול גני ילדים לחינוך מיוחד בבת-ים. אשכול הגנים, הנמצא תחת ניהולי, מיועד לילדים עם חשד לפיגור ופיגור ברמות שונות. באשכול 4 כיתות גן, לילדים בני 3 עד 6, המגיעים בעיקר מחולון ובת-ים. בגן צוות המרכב מסגל חינוכי, טיפולי ופארא רפואי וצוות סיעודי. חצר הגן מקיפה את המבנה מכל עבריו ברצועה שרחבה נע בין שלושה לששה מטר. חצר הגן, שהייתה דלה בגירויים ולא זימנה כל פעילות של התפתחות, הנאה או למידה הוזנחה משך שנים רבות והייתה במצב פיזי גרוע מבחינת תשתיות ומתקנים עד כדי סכנה פיזית לילדים. כתוצאה מכך שמשה החצר מרחב להפוגה משגרת הגן ומהעשייה, הן לילדים והן לצוות. הצוות ראה את עיקר תפקידו, בזמן שהייה בחצר, בהשגחה על שלום הילדים. הפוטנציאל ההתפתחותי של המרחב הפיסי, המקיף את מבנה החינוך והקשור בתפיסת החצר כמקום לפעילות חינוכית מקדמת, לא בא לידי מימוש. בשנים טרם כניסתי לתפקיד, התחלפו בגן מספר מנהלות, ובכל תקופת ניהול החל תהליך תכנון של חידוש החצרות, שנקטע בשל העדר גורם מקצועי שיקבל אחריות על חידוש המקום ובשל חילופי המנהלות. היוזמה הנוכחית לחידוש החצרות הגיעה ממחלקת הרווחה של עיריית בת-ים וקודמה על ידי וע"י מחלקות החינוך והמשק בעירייה. בהיעדר תקציב וכן בשל חוסר מודעות לחשיבות התרומה של איש מקצוע שיתכנן את המקום (אדריכל או אדריכל נוף) התבצע תהליך התכנון והניהול של הפרויקט על ידי, בשיתוף הצוות החינוכי-טיפולי והגורמים המממנים המוזכרים. חידוש החצר התבסס, לפיכך, על הידע הפדגוגי שלנו ועל ההכרות עם האוכלוסייה וצרכיה, אך דרש מאמץ רב ולימוד נרחב בתחום הקשר בין צרכי האוכלוסייה ונתוני המרחב ובתחום הערכים המושגיים הקשורים בתפיסת המקום. הלקחים שנלמדו במהלך התכנון והיישום של הפרויקט מובאים בעבודה זו שהיא, כאמור לעיל – חקר אירוע.

העבודה הכתובה מתייחסת לשני תהליכים שהתרחשו במקביל:

1. תכנון וביצוע התכנית של חידוש החצרות.

2. תיאור שלבי ותהליכי התכנון ורפלקציה על תהליכים אלה.

שני התהליכים היו קשורים זה בזה והזינו אחד את השני, כאשר התהליך הראשון תורם לאוכלוסיית הגן, ומעשיר את הידע התיאורטי בלקחי הניסיון המצטבר במהלכו, והתהליך השני תומך בביסוס התיאורטי של התהליך הראשון ובהפקת לקחים לעתיד.

מטרות חידוש חצרות הגן: לאפשר לילדים מרחב פעילות בטיחותי, אסתטי, מגוון ומזמן עונג, חוויה, פעילות מוטורית ולמידה מחוץ למבנה (outdoor). כמו כן, לאפשר לצוות הגן להשגיח על הילדים באופן נוח ובטיחותי, ולקדם שינוי בתפישת התפקיד הפעיל של החצר. פירוט של המטרות מופיע בפרק 3, בסעיף 3.2.1.

מטרות כתיבת העבודה: תיעוד וניתוח אירועים, תהליכי תכנון, תהליכי חשיבה והגדרת מטרות, ביסוס תהליך התכנון של חידוש החצרות על עוגנים תיאורטיים, דרכי העבודה, הסקת מסקנות והפקת לקחים. העבודה מתארת את תהליך גיבוש הרציונאל הפדגוגי של החצר וכן את תהליך התכנון שנעשה בעקבות רציונאל זה, שהיה תוצר של המחקר-איסוף המידע והלמידה התיאורטית, ושיתוף צוות הגן.

בתהליך המחקר והתכנון באו לידי ביטוי הבטים של אוריינות חזותית בהתייחסות לסביבת החוץ, הטבעית וזו שהיא מעשה ידי אדם, כמערכת של סמלים חזותיים המאפשרים הנאה ולמידה. דבס ועמיתיו הגדירו את האוריינות החזותית כיכולת המאפשרת להבחין ולפרש אובייקטים, פעולות וסמלים חזותיים שמקורם בטבע כמו נופים, צמחייה ובעלי-חיים או שהם מעשה ידי אדם. שימוש באלה מאפשר למידה ותקשורת טובה יותר עם הסביבה (Fransecky & Debes, 1972, בתוך: כהן, בן-פשוט, ברקוביץ, 2006, עמוד 12).

עבודה זו עשויה לשמש ככלי עזר לאלה שירצו בעתיד לתכנן חצרות לאוכלוסיות מיוחדות.

1.2 שיטת המחקר

תכנון חצרות הגן משלב מידע מעשי ועיוני מדיסציפלינות אחדות ומצריך התמודדות עם נושאים מורכבים ועם גופים בעלי נגיעה שונה בנושא. מדובר בתהליך כוללני שלא ניתן לתחום אותו תחת נושא אחד או גישה אחת.

לפיכך מוצע מחקר כחקר אירוע הכולל בתוכו מחקר תיאורי ומחקר פעולה. זמרון והכהן (הכהן, זמרון, 1999, עמוד 29) מדברים אודות הרפלקציה במחקר פעולה. זו עשויה להתקיים בשני מצבים: מצב בו הפעולה נעשית לפני המחקר, או כאשר המחקר נעשה לפני הפעולה והפעולה נגזרת ממסקנות המחקר. המצב הנוסף אותו הם מתארים: המחקר נעשה תוך כדי פעולה, והיא משתנה במהלכו של המחקר. המחקר הוא הפעולה הרפלקטיבית שמתוכנן ניתן לגזור מסקנות והצעות לשינוי שייושמו בפעולה העתידית (שם). מצב זה מייטיב לתאר את תהליך המחקר שערכתי.

אוסטרליץ (2006) מדבר אודות "פעולת העיצוב כחקירה היוצרת ידע פרקטי ותיאורטי בנוסף לתרומתה המעשית" (אוסטרליץ, 2006, עמוד 246). שתי הפרקטיקות עליהן מדבר אוסטרליץ שמשו אותי במהלך התכנון של חצרות הגן ובתהליכי התיעוד והרפלקציה בו זמנית.

שקדי (2007) מתייחס למחקר פעולה ודו"ח עצמי-מחקר בו החוקרים משמשים בו זמנית כחוקרים וכאינפורמנטים (שקדי, 2007, עמוד 187). אני כחוקרת הפעולה של עצמי. חקירה זו כוללת יומן שניהלתי, ובו תיעוד כל המהלכים שנעשו מתחילת תהליך התכנון: ישיבות, דו"חות ועדת היגוי של בטוח לאומי, פגישות עם ספקים, פגישות עם צוות הגן, אנשי עיריה ואנשי מקצוע, רעיונות שעלו אצלי במהלך הפעולה ומסקנות מתוך תהליכים.

כלי המחקר עליהם התבסס המחקר הם: **סקר ספרות** בנושאים הקשורים בצרכים של ילדים בגילאי גן (3-6) ובפוטנציאל של חצר הגן למלא צרכים אלה בהתאמה לחינוך המיוחד (ראו לעיל), **תיעוד ביקורים** ותצפיות בגנים אחרים, **תיעוד ראיונות** עם אנשי מקצוע, **סיכום וניתוח שאלונים** שהוכנו לצורך העבודה והופנו לחברות הצוות החינוכי-טיפולי במטרה לשתף בתכנון ולנצל את הידע והניסיון שלהן, **תיעוד האירועים הרלבנטיים והתובנות שעלו מהם** ביומן מפורט שנכתב על ידי לאורך כל תהליך התכנון (שנכללו בו פגישות, ישיבות, ביקורים במסגרות חינוכיות אחרות, הערות מתודיות של ועדת ההיגוי של ביטוח לאומי ועוד), **ניתוח חומר חזותי רלבנטי**, שכלל: צילומים בחצרות גני ילדים רגילים וחצרות גנים של חינוך מיוחד, גני משחק ציבוריים ופרטיים שונים, קטלוגים של מגרשי משחקים ותכניות החצרות-מצב קיים, תכניות שנעשו בעבר ולא בוצעו והתכנית הנוכחית.

1.3 מבנה העבודה

בפרק השני של העבודה מובאת סקירת ספרות אודות אוכלוסיית החינוך המיוחד בכלל ואודות נושא הפיגור בפרט. הסקירה כוללת הגדרות, מאפיינים, דרכי טיפול והוראה, ופירוט של מאפייני ההתפתחות בגיל הרך. בנוסף, כולל הפרק סקירה נרחבת אודות חשיבות החצר של גן הילדים כמקום להתפתחות ולמידה, אצל ילדים בכלל וילדים עם צרכים מיוחדים בפרט, והתייחסות לעקרונות התכנוניים העומדים בבסיס התכנון של חצרות כאלו.

הפרק השלישי מביא תיאור של תהליך העבודה: התכנון, הביצוע, הרפלקציה והתובנות שעלו בתהליך והשפיעו על המשך העבודה.

בפרק הרביעי, פרק הדיון, מובאות התובנות שעלו במהלך העבודה בהתייחס לסוגיות תכנוניות, ארגוניות ופדגוגיות במהלך העבודה ולאחר סיומה.

בסופה של העבודה יובאו בנספחים השאלון שניתן לחברות הצוות ומצגת ובה חומר חזותי: איסוף המידע בתהליך המחקר ושלבי ביצוע הפרויקט בפועל, כפי שתועד על ידי.

פרק שני: סקירת ספרות

2.1 על אוכלוסיית הילדים עם צרכים מיוחדים

2.1.1 הגדרת הפיגור השכלי

פיגור שכלי, לפי רונן, הוא יותר רעיון בתודעתם של אנשים מאשר מהות קונקרטית ספציפית. הפיגור יכול להיות קשור לתופעות רפואיות כמו מחלה או חריגות גנטיות, אולם הדבר עצמו זוהי קבוצת תכונות אינטלקטואליות והסתגלויות מסוימות שהחברה החליטה לכנות בשם "פיגור שכלי". מושג זה הוא תוצר של תפישות חברתיות ותרבותיות שהשתנו לאורך השנים עקב שינוי באמונות, דעות, התפתחות מחקרית ורפואית. ההגדרה, מלבד היותה עניין אקדמי-רפואי-חינוכי-מחקרי, נועדה גם לאפשר זכאות, שירותים והגנות לאלה הזקוקים לה (רונן, 2005, עמוד 27).

המאה העשרים מאופיינת במעבר מתפישה בלעדית של הפיגור על פי השקפת המודל הרפואי, אל השקפות נוספות החולקות עליו. השינוי הוא במעבר מתפישה אובייקטיבית-סטטית אל תפישה סובייקטיבית יותר, הנשענת פחות על סטנדרטיזציה וקטגוריזציה ויותר על הבדלים אינדיבידואליים ודינמיים. זקס מדבר אודות שילוב של שני ממדים - הרפואי והחינוכי. בעוד הקביעה הרפואית "מרכזת את תשומת הלב למוגבלות, ללא ניתן ולבלתי אפשרי... החינוך דווקא רואה את החיוב ואת האפשרויות שטרם מוצו." (זקס, תשל"ט, בתוך מני, עמוד 10).

רייטר מציינת שבשנות השבעים של המאה ה-20 חלה מהפכה בהתייחסות לאנשים עם מוגבלות-מהתייחסות פטרונית להכרה בזכותם להיות כמו כולם ועד להכרה בזכותם להיות שווים גם אם שונים ולחיות בתוך חברה הטרוגנית (רייטר, 2007).

המודל הפונקציונאלי הרב-ממדי, שהוצג ב-1992 ע"י האיגוד האמריקאי לפיגור שכלי (American Association on Mental Retardation), משמש בסיס להגדרה המקובלת כיום. בעוד שבעבר התייחסו לציוני IQ כנתון עיקרי לפיו נקבעה חומרת הפיגור, ההגדרה כיום הינה רב ממדית ומדגישה את הצרכים שיש למלא כדי לסייע למפגר להשתלב בסביבה הפיסית והחברתית (רונן, שם, עמוד 31). לפי המודל הפונקציונאלי יש לבחון את הפיגור השכלי בהסתמך על שתי גישות:

1. **הגישה הפונקציונאלית** קובעת כי הפיגור השכלי הוא תוצאה של אינטראקציה בין הפרט בעל התפקוד המוגבל לבין סביבתו והתמיכה הניתנת לו. התפקוד השכלי הנמדד (I.Q.) הוא בדרך כלל יציב לאורך החיים אך השפעתו על החיים יכולה להשתנות, יחסית לדרישות החברה. לאור נקודה זו חשוב להבהיר בין שני מושגים:

נכות- (לקות) (handicap, impairment) מגבלה פיסית, נפשית או קוגניטיבית אובייקטיבית, המצויה בתוך הפרט (דוגמת: פגיעה מוחית, פגיעה גנטית, הפרעה נפשית).

מוגבלות (disability) מצב של אי יכולת הפרט לבצע משימה כתוצאה מנכותו ומהתנאים הסביבתיים-חברתיים. המוגבלות היא ביטוי של מגבלות הפרט בהקשר חברתי (לדוגמא: כאשר נכה בכסא גלגלים אינו יכול להיכנס לבנין כיון שאין בו גישה לנכים- אז הופכת הנכות למוגבלות).

2. **הגישה הרב ממדית**- קובעת כי יש לתאר את הפיגור השכלי בצורה מקיפה הכוללת 4 ממדים : תפקוד אינטלקטואלי ומיומנויות הסתגלויות, שיקולים פסיכולוגיים- נפשיים, שיקולים פסיים בריאותיים- אטיולוגיים, שיקולים סביבתיים (שם, עמוד 61).

על סמך מודל זה, ההגדרה הרווחת כיום לפיגור שכלי, לפי האיגוד האמריקאי לפיגור שכלי (AAMR) היא (שם, עמוד 36) :

פיגור שכלי הוא מוגבלות המאופיינת ע"י מגבלות משמעותיות בתפקוד האינטלקטואלי וגם בהתנהגות המסתגלת, כפי שמתבטאת במיומנויות ההסתגלות הקונצפטואליות, החברתיות והמעשיות. מוגבלות זו מקורה לפני גיל 18.

2.1.2 מאפייני ההוראה בחינוך המיוחד

החינוך המיוחד הוא מגזר חינוכי ייחודי, המסייע לילדים חריגים. הוא הוגדר לראשונה על ידי היינריך הנזלמן (Hanselman) כחינוך מרפא. כינוי זה ביטא תפישה כי ניתן לרפא מוגבלות, ובעיקר פיגור שכלי באמצעים רפואיים- חינוכיים. כיום השימוש במונח זה מבטא מיתון מצוקות ולקויות פיסיות ונפשיות, כיון שידוע שלא ניתן לרפא כליל מקרים אלה (זקס, לוי, וייסקופף, 1992, עמודים 11-12). החינוך המיוחד מזהה את עצמו כחלק בלתי נפרד מהחינוך הכללי. מטרותיו, בעיותיו ושיטות המחקר שלו דומות לחינוך הרגיל והשוני הוא במאפייני התלמידים ובדרכי ההוראה והטיפול (שם, עמוד 41). במהלך הזמן השפיעו זרמים פילוסופיים כמו גם התפתחויות מדעיות על ההוראה בחינוך המיוחד. תורת המוסר של קאנט, האקסיסטנציאליזם, הפרגמטיזם של דיואי והפרסונליזם של בובר- כל אלה תרמו לראיית האדם כאישיות אוטונומית, ראיית החינוך כתהליך של הכרעות אישיות, עיסוק בחינוך בבעיות ממשיות- תפקודיות והתבוננות על החינוך כתהליך דיאלוגי בין המורה והתלמיד (שם, עמוד 42).

קיימים מספר מאפיינים בולטים של ההוראה בחינוך המיוחד :

- הוראת מיומנויות שילדים רגילים מפתחים באופן טבעי וללא הוראה מיוחדת (הבחנה חזותית ושמיעתית, קואורדינציה מוטורית, אסטרטגיות למידה וכולי). ילדים עם פיגור שכלי זקוקים להוראה מכוונת ושיטתית לצורך פיתוח מיומנויות אלה (רונן, 2005).
- תכני הלימוד צריכים להיות מצומצמים ומרוכזים, בהקשר של טיפוח שייכות חברתית וקרבה לחיים ובדגש על עמלנות, הוראת מלאכות, אמנויות, מוסיקה וטיפול מימד יצירתי (זקס, 1984).
- ההוראה מבוססת על גישה מותאמת ואינדיבידואלית המכוונת לצרכים המיוחדים של כל ילד (רונן, 2005 ; זקס, 1984). ההתאמה נעשית במטרות, חומרים, אסטרטגיות ההוראה והסביבה הלימודית, ויישומה הלכה למעשה הוא בבניית תכנית לימודים אישית לכל תלמיד ותלמיד (תל"א). התשתית לבניית התל"א מתבטאת בארבע רמות : אבחון הצרכים על סמך המצב העכשווי של תלמיד ובעיקר על סמך החוזקות שלו ונקודות לחיזוק, קביעת מטרות ויעדים, קביעת המשאבים ודרכי ההוראה ודרכי ומועדי ההערכה (רונן, שם).

- אופני הלמידה: למידה קרובה לעשייה ועשייה תוך למידה, עצמאות מונחית, הדגשת עיקרון התנועיות, הגברת המוטיבציה באופן עקבי, קצב הוראה איטי, צמצום, ריתמוס וקביעות, קשר להווה ולמוחשי, הדגשת העיקר והשלמויות (זקס, 1984).
- אופני ההוראה: התפתחותית (הוראת מיומנויות לפי שלבי ההתפתחות), מעשירה (בהתאם לרמה האינדיבידואלית של התלמיד), מפצה (מציאת דרכים עקיפות להשגת מטרות במקרים של לקויות שאין ניתנות לתיקון), מניעתית (איתור הגורם המפריע ללמידה ושימוש תכניות ואמצעי מנע) ומתקנת (רונו, 2005).
- המימד המתודי: בידוד ופירוק קשיים והבהרתם בנפרד, חלוקה של יחידת הלימוד לחלקים קטנים, שמירה על עיקרון ההמחשה, חזרה ואימון, פיתוח חושים, הוראה יחידנית וקבוצתית, אמון המוטוריקה, הריכוז, הזיכרון והשפה, ריכוז פרונטאלי בעל אופי חוויתי, הוראה על פי נושאים בעל אופי מרכזי, ריכוז האחריות החינוכית בידי המחנך (זקס, 1984, עמוד 82).
- מסגרות החינוך המיוחד הן בעלות אוריינטציה טיפולית, השמה דגש על אמפתיה, קבלה, קשר בין-אישי, חוויה מתקנת, שותפות הורים.
- חינוך מיוחד משובח מתאפיין בהוראה יעילה- הוראה המותאמת לצרכי התלמיד, מקדמת אותו, מביאה אותו להישגים משמעותיים ומסייעת לו להצליח בביצוע משימות חדשות בתחומים חדשים (Ysseldyke & Algozzine, 1995; Scruggs & Mastropieri, 1995).
1995 בתוך: רונו, שם, עמוד 237.

2.1.2.1 הוראה מתווכת בגן הילדים

עקרונות ההוראה המתווכת

תינוקות ופעוטות לומדים בהתנסות ישירה עם סביבתם דרך החושים. כדי להגיע לרמות תפקוד גבוהות יותר של תפקוד קוגניטיבי, הילדים זקוקים ללמידה בעזרת מבוגר שיתווך בינם ובין הסביבה ויארגן אותה כך שתתאים להתעניינותם ולרמת יכולותיהם. תווך הוא התנהגות הוראתית שבסיסה הוא כוונת המבוגר להעביר מידע או מסר כלשהוא, למקד את תשומת לבו, להסביר לו להבהיר קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים ותפישת עולם. המיקוד הוא ניסיונו של המבוגר להגיע לקשב הדדי עם הילד. המבוגר המתווך מכניס סדר למפגש של הילד עם העולם (קליין, 2008, עמוד 100).

האינטראקציה מורה- תלמיד כוללת מרכיב רגשי- חברתי ומרכיב הוראתי. ילדים זקוקים לסביבה רגשית חיובית המתאפיינת בקבלה, היענות, רגישות, חוויות עשירות בגירויים תואמי התפתחות (קליין, 2008, עמוד 91) והרגשה של התלמיד שהוא נראה, מובן ומוערך (זקס, 1984, עמוד 38). קיימת הסכמה על תרומת המרכיבים הרגשיים של האינטראקציות בין מבוגר לילד אך ישנה השפעה גם על רמת התפקוד הקוגניטיבי של הילדים כתוצאה מהמרכיב ההוראתי באינטראקציות אלה. יכולת המבוגר לקרוא את איתותיו הרגשיים והחברתיים של הילד, להבין אותם, להגיב עליהם, לבטא קבלה, לשמש מודל לוויסות התנהגות, לספק מודלים קוגניטיביים ולהציב גבולות התנהגותיים, קובעת באיזו מידה יוכל הילד להפיק תועלת מסביבתו החינוכית ולהתקדם (קליין, 2008, עמוד 91; זקס, 1984).

פורשטיין, שפתח את התיאוריה לגבי כושר ההשתנות הקוגניטיבית- מבנית, מציין שלושה תנאים אוניברסאליים ההכרחיים לאינטראקציה מתווכת:

1. כוונה והדדיות- הרצון וההתכוונות של המבוגר לתווך לילד בהיבטים של תוכן, זמן, מקום, סדר וארגון. המתווך משנה את הגירוי כדי שיהיה ברור וקליט יותר, אך עליו גם לשנות את מקבל התווך כדי שהתווך אכן ייקלט.
2. תווך לטרנסצנדנטיות- נדרשת בשל המרחק הקיים בתרבות ממושא הפעילות, והיא חיונית כדי ליצור העברה של הנלמד לכל תחומי החיים. המרכיב הטרנסצנדנטי יוצר אצל האדם מערכת צרכים הרחוקה מרחק רב מהצרכים הראשוניים שלו והתווך נועד לגשר על מרחק זה.
3. תווך של משמעות- מרכיב זה מתייחס לשאלות: מדוע התכנים חשובים? לשם מה יש ללמד אותם? המשמעות הופכת את המסרים למובנים ומנומקים והיא מעוררת את מקבל התווך לחפש משמעויות בעצמו (פירשטיין, 1998, עמוד 47).

בנוסף, פירשטיין מציין פרמטרים הייחודיים לכל אדם ולכל תרבות: תווך של תחושת מסוגלות, תווך לוויסות התנהגות, תווך להתנהגות משתפת- הנכונות והיכולת להגיע למפגש עם זולתנו, תווך לדיפרנציאציה ולאנדיבידואציה – תחושת נפרדות וביטוי עצמי ייחודי כהשלמה להיותו שותף לזולתו, תווך לחיפוש אחרי יעדים, לחיפוש אתגרים חידושים ומורכבויות, לחיפוש אחר אלטרנטיבה אופטימית, למודעות להיות האדם ישות משתנה ותווך לתחושת שייכות (פירשטיין, 1998, עמוד 58).

קליין ממליצה על פעילות תווך מוצלחת ומקדמת כזו שמשלבת פעילויות חינוכיות מובנות ולא מובנות, בהתאם לגיל הילדים והוראה המשלבת תכנים לימודיים יחד עם תכנים רגשיים- חברתיים ומוסריים. כמו פירשטיין, גם קליין מבקשת להתייחס לשונות בין תרבותית בתהליך האינטראקציה ההוראתית בהתאם לרקע התרבותי והחברתי כלכלי של הילד. כמו כן יש לזהות את הצרכים המיוחדים של הילדים (קליין, 2008, עמוד 112).

גדעון לוין מכנה את האינטראקציה שבין המבוגר המטפל- המחנך ובין הילד 'מעורבות משתפת'. זאת, בניגוד לגישה שהתפתחה באמצע המאה הקודמת, לפיה יש להמנע מהתערבות בפעילות הילד מחשש שהמקוריות וכושר היצירה העצמית לא יפגעו. על פי גישה ה'מעורבות המשתפת', ממילא המבוגר לוקח חלק ברבות מהפעולות שעל הילד לבצע, ודרך הפעילות עם המבוגר הילד לומד כי פעילות הילדים היא חשובה, יש בה עניין למבוגרים, וכי הוא יכול ללמוד לשכלל את ביצועיו דרך התבוננות וחיקוי. זוהי פעולה חינוכית דוגמת שוליה הנמצא תחת חסותו של אמן. יחסי הדדיות עבור ילדים הם ראיית המבוגר ככזה שיכול להרגיש כמותם, להבין את אורח החשיבה שלהם ולדאוג לצרכיהם (לוין, 1993, עמ' 59-61).

תווך בעת פעילות בחצר גן הילדים

בילטון מצטטת גננת שכנתה את אופן האינטראקציה בין המבוגר לילדים בעת המשחק בחצר 'כוונון'. הכוונה היא לשינויים הנערכים בניהול המרחב מרגע לרגע ומתבססים על היכולת לראות את המרחב ולצפות את התקדמות הפעילות של הילדים. הכונון הוא בקידום סיטואציות משחק, הזנת הילדים ברעיונות חדשים, הוספת משאבים והכוונת הילדים למשאבים המתאימים לצורכיהם, השגחה על קבוצות משחק שונות שלא תפגענה אחת בשניה, תמיכה בילדים מאופקים ומתן אפשרויות בחירה. הכונון מתייחס גם לסידור וארגון שטח המשחק והמשאבים (בילטון, 2008, עמוד 126).

לדוגמא: נמצא שאיכות המשחק בארגז החול, בה לא השתתפו המבוגרים במשחק, היתה נמוכה משמעותית מבחינה פיזית, יצירתית, חברתית וקוגניטיבית. זאת לעומת נוכחות קבועה של מבוגר בפעילות על יד שלחן ההדבקות, שם היתה איכות המשחק ברמה גבוהה והוא כלל שיחות רחבות טווח (שם, עמוד 130).

הצלחת המשחק בחוץ תלויה בצוות, ורק כאשר כל אנשי הצוות תומכים בו, נהנים ממנו והוא לא נתפס כפעילות שולית שניתן לספק או לא לספק- הוא יצליח. יש לקבוע מה מותר ומה אסור כיון שללא כללים, הברורים הן לצוות והן לילדים, יחושו שני הצדדים פגיעים ולא בטוחים. הציפיות משקפות את ערכי הצוות ויש להבהירן במפורש לילדים. הן מתייחסות לאופן בו הילדים יכולים לגשת למשחק, לקבל סיוע במהלך המשחק ולאפשר להם את המשך המשחק (שם, עמוד 23).

בילטון נותנת את הדעת על ההיבט המגדרי של הצוות בגני הילדים ועל השפעתו על המשחק בחוץ. מרבית חברי הצוות בגני הילדים הן נשים. נמצא כי הן מעדיפות פעילויות המתבצעות בישיבה, בתוך המבנה. הסטריאוטיפ המגדרי של נשים, העובדות על יד שולחן, וגברים העוסקים במלאכות הכבדות, הכרוכות בעבודת כפיים ובפעילות ספורטיבית (כדורגל), מתקיים גם בגן. מתוך מחקר של Tizard ועמיתים (1977) (בתוך: בילטון, שם, עמוד 127), נמצא כי בהשוואה לפעילות בתוך המבנה, בשבעה מתוך תשעה מקרים שנבדקו, בחוץ היה פחות תוכן קוגניטיבי, אנשי הצוות דברו פחות אל הילדים בחוץ והשתמשו יותר בבקרה שלילית.

2.1.3 החינוך המיוחד בישראל

המוסד הראשון לחינוך מיוחד שהוקם בישראל בשנת 1902 היה בית חינוך לעיוורים. ב-1929 הוקם ביה"ס הראשון לילדים מפגרים ע"י ד"ר ברכיהו וגב' פרסיץ בשם "מוסד חינוכי" וב-1935 שמו הוסב ל"נצח ישראל". הוא הוקם כמענה ללחצם של הורים לילדים עם תסמונת דאון (זקס, לוין, וייסקופף, שם, עמוד 62).

עד קום המדינה היו 3 בתי ספר גדולים מיוחדים בישראל: "נצח ישראל", "נוה שאנן", ביה"ס בפתח תקוה, ועוד מספר מוסדות קטנים, רובם באזור ת"א (שם, עמוד 66).

בשנת 1950 הוקם מדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך ע"י הלני ברט, מורה שעלתה לארץ מגרמניה. היא חתרה למציאת פתרונות חינוכיים לילדים עם צרכים מיוחדים באמצעות חקיקה ממלכתית, ועמדה על כך ש"חוק לימוד חובה תש"ט" (1949) יחול גם על תלמידי החינוך המיוחד (שם).

מאז ועד ימינו מתאפיין החינוך המיוחד בכלל והטיפול באוכלוסיות עם פיגור בפרט במספר מגמות:

- מעבר מגישה פילנתרופית של התארגנויות פרטיות ונפרדות בקהילה אל גישה ממלכתית וארגונית.
- הרחבת השילוב של אוכלוסיות הנמצאות על "קו התפר" שבין החינוך הרגיל והחינוך מיוחד.
- הכללת תלמידים עם פיגור קשה ועמוק במערכת החינוך מיוחד. מבחינת הציפיות ואופן הטיפול והלמידה היתה חלוקה לארבע רמות: סיעודיים, טיפוליים, אימוניים וחינוכיים (רונן, שם, עמ' 93-98).

בין השנים 1950-1990 חל גידול משמעותי של מספר התלמידים במערכת החינוך מיוחד. הסיבות לגידול באוכלוסיות החינוך המיוחד הן בין השאר:

- ירידה בתמותת תינוקות בעלי לקות פתולוגית.
- ערנות רבה ומודעות גדולה לצרכי הילד הזקוק לטיפול חינוכי מיוחד.
- העלאת הדרישות ההישגיות האקדמיות של מערכת החינוך הרגילה, שהגבירה את הנשירה של התלמידים החלשים הזקוקים לתמיכה.

- גידול באוכלוסיה והגירה ממדינות פחות מפותחות. כמו כן, הכללת מגזרים חדשים שעד כה לא טופלו במערכת החינוך, ביניהם המגזר הערבי, המגזר החרדי, המגזר הסיעודי (ילדים עם פיגור במוסדות), הגיל הרך ומפגני"ם (של משרד הרווחה).
- היענות תחיקתית לצרכי טיפול וחינוך ספציפיים (זקס, לוי, וייסקופף, שם).

בשנת 1988 נחקק "חוק החינוך המיוחד" ובו נקבעו ההגדרות לזכאות, עקרונות ויישום שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה, הרכב ועדות השמה ושילוב, תכניות עבודה, שירותים נלווים לילדי החינוך המיוחד ועוד. בהמשך נחקקו תיקונים לחוק בעקבות בגצ"ם שהוגשו לבית המשפט העליון על ידי הורים וארגונים וולונטריים, כאשר נתברר שהחוק לא יושם בשטח. בשנת הלימודים התשע"ב היו מאורגנים במסגרת החינוך המיוחד קרוב לשבעים אלף ילדים (מתוך האתר לחינוך מיוחד).

2.2 מאפייני ההתפתחות בגיל הרך

2.2.1 מאפייני ההתפתחות הקוגניטיבית

לפי פיאז'ה, המשתנים האחראיים להתפתחות בכלל ולהתפתחות קוגניטיבית בפרט הם:

1. ההבשלה של מערכת העצבים.
2. התנסויות שנרכשו באמצעות המגע עם המציאות הפיסית.
3. ההשפעה של הסביבה החברתית (מוס, 1989, עמוד 183).
4. שיווי המשקל בין שלושת המרכיבים הכרחי לבניית שיטות מבניות ושכליות (פיטרסון ופלטון-קולינס, 2003, עמוד 13)

ויגוצקי דחה את הגישה, העולה מן התיאוריה של פיאז'ה, לפיה הלמידה מתחילה רק לאחר הליכי ההבשלה הספונטאנית של הילד (2004), וגרס כי התפתחות האדם הנה תוצר משולב של התהליכים הפיסיוולוגיים וחברתיים/ תרבותיים:

1. התרבות שהילד גדל לתוכה משפיעה גם על הכוון ועל הקצב של התפתחותו. התרבות מזמנת עבור הפרטים שבה אירועים של פתרון בעיות. כך לומדים ילדים לטפס במדרגות, לצייר, לפתור בעיות חשבוניות, לצוד או לגדל חיות בית.
2. התרבות משפיעה על שכיחות המאורעות בסביבת הילד ועל המינון של הפעולות שעליו לבצע. כך קובעת התרבות עד כמה על הילד לקרוא או לסייע במטלות הבית.
3. התרבות אחראית על קביעת דפוס ההתרחשויות וכמות ואיכות התגמולים הניתנים לפעילות מסוימת כמו גם על התעלמות מפעילויות אחרות בהתאם לצרכים ולמאפיינים של אותה תרבות.
4. התרבות שולטת באופן מבוקר על דרגות הקושי של התפקיד ויצירת רף התפתחות בתפקידים השונים הנדרשים או מצופים מהילד בהתאם לגילו (צוריאל, 1998, עמוד 16).

2.2.2 מאפייני ההתפתחות החושית- תנועית

בשל הקשר הישיר של נושא עבודה זו אל ההתפתחות התנועתית והתחושתית, אביא תיאור מפורט יותר של ההתפתחות החושית- תנועית.

התפתחות תקינה של מערכת החושים והתנועה ושל התיאום ביניהן היא הבסיס להתפתחות תקינה של הילד (ליפשיץ, אלעד, קוולר, תשנ"ט עמוד 15). מוחו של התינוק נמצא בלידה בראשית ארגונו ומתפתח במגע עם העולם וביכולת לקלט חושי. כל מערכת חושית מתפתחת בקצב משלה, תוך תאום בין כל המערכות החושיות. זהו תהליך האינטגרציה הסנסורית- מוטורית, המביאה לתפקוד יעיל וללמידה (ליפשיץ, אלעד, קוולר, תשנ"ט, עמוד 16).

במהלך תהליכי החשיבה, הזיכרון ופעילות מוחית ופיזית, נוצרים ערוצים עצביים המחוברים אחד לשני, והם מסתעפים יותר ויותר ככל שהגירוי נמשך ונמצאים במצב מתמיד של היווצרות. רוב הערוצים העצביים מתפתחים באמצעות גירויים וחוויות הנובעים מאינטראקציה עם הסביבה (הנפורד, 2002, עמוד 27). המידע מגיע אלינו מחוויית בסביבה, הנקלטות דרך מערכות החושים, והוא מועבר למוח דרך הרשתות העצביות ההולכות ונבנות ומאפשרות לנו לתפוש טוב יותר את העולם (הנפורד, שם, עמוד 30). מערכת המגע והתחושה- המערכת הטקטילית, היא זו המספקת את המידע הראשוני על הסביבה. המערכת מקשרת בין העור, הגבול ההיקפי של גופנו, לבין העולם החיצון. תאי החישה של המערכת נמצאים על פני העור ואזורים מסוימים בגוף, כמו הפה, כפות הידיים וקצות האצבעות, רגישים יותר מאחרים (ליפשיץ, אלעד, קוולר, שם, עמוד 18). מערכת זו מבשילה כבר בשבועות המוקדמים להריון. מערכת זו מורכבת ממערכת הגנתית, הפועלת כאמצעי הגנה אל מול סכנה ומערכת הבחנתית, המאפשרת הבחנה בין חומרים, מרקמים, ותכונות כמו משקל, טמפרטורה וצורה. היא מאפשרת לתינוק ליצר את הבסיס למאגר מושגים אודות הסביבה והעולם, כמו גם התפתחות התפישה החזותית. על שתי מערכות אלה לפעול יחד באיזון. המידע המועבר למוח על ידי גירויי המגע הוא שמכתיב האם להפעיל את המערכת ההגנתית או ההבחנתית (האן-מרקוביץ, 1993, עמוד 26).

מערכת שיווי המשקל- המערכת הווסטיבולרית, היא המופקדת של שמירת שיווי משקל, שמירת טונוס שרירים, יציבות הנחוצה לתנועה, יציבות במנחים שונים כמו הליכה, ריצה, ישיבה, עמידה וקפיצה. קולטי החישה של מערכת זו מצויים באוזן הפנימית. מערכת זו אחראית גם על שליטה על תנועות העיניים כדי להשיג יציבות של שדה הראייה בזמן תנועה (ליפשיץ, אלעד, קוולר, שם, עמוד 23). מערכת התחושה העמוקה- הפרופריוצפטיבית, היא זו הנותנת לנו, באופן לא מודע, את תחושת התנועה בחלל של אברי הגוף השונים ואת אופן פעולתם, ומהווה בסיס לפיתוח התנועה המודעת והמכוונת של הגוף- הקינסטזיה. מערכת התחושה העמוקה מאפשרת להכיר את גבולות הגוף, היחס בין חלקי הגוף השונים, קצב התנועות והתזמון ביניהן, מידת הכוח והמאמץ. היכולת הקינסטטית משפיעה על למידה וביצוע תנועתי, על תכנון תנועה ועל זיכרון תנועתי (שם, עמוד 16).

חוש הריח חד מאוד כבר בזמן הלידה. הריח קשור בקשר הדוק לזיכרון וממלא תפקיד חשוב בלמידה המוקדמת של התינוק ולכל אורך החיים. חוש הריח מהווה תפקיד חשוב בהתרעה מפני סכנות ובעת חיזור ומגע מיני. התרבות מטשטשת ומכהה את חדות התפקוד של חוש הריח (הנפורד, שם, עמוד 39). חוש השמיעה פועל כבר אצל העובר. התגובה החושית- מוטורית לצלילי שפה מראה על החשיבות של קלט חושי בתנועה לצורך למידה (שם). קולטי החישה של השמיעה נמצאים בתוך האוזן הפנימית- השבלול. בחודשים הראשונים מתקשה התינוק לזהות את מיקומו של מקור הצליל ורק בהמשך יפנה ראשו לעבר מקור הצליל. התינוק גם משמיע קולות בהתאם למנח גופו ומקבל משוב שמיעתי ותחושתי באוזן ובאברי

הפה. כך הוא מעשיר את ההתנסויות השמיעתיות שלו. התפישה השמיעתית מתבצעת במוח על ידי מערכת העצבים המרכזית (ליפשיץ, אלעד, קוולר, שם, עמוד 37). השמיעה היא קו ההגנה הראשון של התינוק ובזמן שינה הוא יפנה את האוזן הדומיננטית כלפי חוץ על מנת לקלוט קולות מהסביבה (הנפורד, שם, עמוד 38).

מערכת הראייה מעבירה מידע רחב וחיוני. הראייה בימיו הראשונים של התינוק אינה מפותחת דיה. הוא מבחין בין אור וחושך, כהה ובהיר, צבעים זוהרים ופנים אנושיים. בשלב זה חוש המישוש מוסר לו את מירב המידע אודות הסביבה, בעיקר מידע תלת מימדי. בערך בגיל חודש התינוק מתחיל למקד את מבטו, ולעקוב אחרי חפצים ואנשים באופן אופקי, אנכי ומעגלי. מתפתחת גם יכולת עקיבה פעילה, המאפשרת התפתחות תיאום חזותי-תנועתי (ליפשיץ, אלעד, קוולר, שם, עמוד 39).

2.2.2.1 תכלול בין חושי Sensory Integration

תכלול בין חושי הוא ארגון החושים לצורך שימוש ופעולה. על המוח לארגן, למקם, לסווג ולסדר את כל המידע המגיע מן החושים כדי לאפשר למוח לתרגם מידע זה לתפישה, התנהגות ולמידה (Ayres, 2000, עמוד 5). ניתן להתייחס למידע החושי הזורם אל המוח כאל "מזון" המספק אנרגיה וידע לגוף, וללא ארגון ותיאום-תהליך "ההזנה" לא יוכל להתרחש. התכלול הבין חושי מאפשר מתן משמעות הכרתית למידע הזורם מכלל החושים, "puts it all together", כדברי איירס (שם, עמוד 6). כל תהליכי ההתפתחות של הילד מחייבים תכלול בין חושי-מתהליך הזחילה, המשחק, העמידה, הקריאה ועוד. למרות שמערך גנטי תקין אצל כל תינוק שנולד, מכיל בתוכו את היכולת לתכלול בין חושי, עדיין אנחנו יכולים לפתח ולהשפיע על תכונה זו על ידי הצבת אתגרים גופניים לילד בתקופת הילדות. אחת הדרכים היא על ידי תגובה מותאמת (Adaptive Responce) (שם). תגובה מותאמת היא תגובה למה שמתרחש בסביבה ובמציאות. הושטת יד אל עבר רעשן כדי לאחוז בו היא תגובה מותאמת, בניגוד להנעת ידיים שאין לה כל מטרה אופרטיבית. בתגובה מותאמת אנחנו מציבים מטרה מאתגרת ומאפשרים למידה של משהו חדש. תגובה מותאמת מאפשרת למוח להתפתח ולארגן עצמו.

2.2.3 מאפייני ההתפתחות הרגשית והחברתית

התיאוריה של פרויד על ההתפתחות מתייחסת להתפתחות הפסיכו סקסואלית ומדורגת בהתאם לאזורים אורגניים בגוף, המאפשרים סיפוק הליבידו במשך תקופת התפתחות מסוימת, ותחילתה בינקות המוקדמת (מוס, 1989, עמוד 46)

פיאז'ה אפיין ששה שלבים של התפתחות, המציינים את מבני הנפש והנבנים בזה אחר זה :

1. שלב הרפלקסים או המערכות התורשתיות, הנטיות האינסטינקטיביות הראשונות (יניקה) והריגושים הראשונים.
2. שלב ההרגלים המוטוריים הראשונים, תפישות החושים המאורגנות הראשונות וכן הרגשות המבודלים הראשונים.
3. שלב האינטליגנציה הסנסורית-מוטורית או המעשית (קודם לרכישת כושר הדיבור), של הוויסותים ההיפעלותיים היסודיים, ושל הקביעות הראשונות החיצוניות של ההיפעלותיות.

שלבים אלה מופיעים בתקופת הינקות, קודם להתפתחות השפה והחשיבה ממש. בשלב זה הילד קולט את הסביבה הפיזית והחברתית ומגיב אליה באמצעות פעילות תחושתית-תנועתית (ליפשיץ, אלעד, קוולר, שם, עמוד 16).

4. שלב האינטליגנציה האינטואיטיבית והרגשות הבינאישיים הספונטאניים והיחס החברתי של ציות למבוגר (בין השנים השנייה והשביעית).
5. שלב הפעולות השכליות הקונקרטיות (ראשית ההגיון) והרגשות המוסריים והחברתיים של שיתוף פעולה (מן השנה השביעית עד השנה האחת-עשרה-שתיים-עשרה).
6. שלב הפעולות השכליות הפשוטות של עיצוב האישיות והשתלבות היפעלותית ושכלית בחברת המבוגרים (תקופת ההתבגרות) (פיאז'ה, 1992, עמוד 12).

כל שלב מתאפיין בהופעת מבני נפש מקוריים שצורתם מבדילה אותם מהמבנים הקודמים. בהמשך הופכים אלה להיות תת-מבנים שעל גביהם הולכים ונבנים קווי אופי חדשים. כל פעולה, תנועה או רגש מתפתחים כמענה לצורך כלשהו. צורך זה הוא תוצאה של חוסר איזון הנובע מהשתנות פנימית (בתוך האורגניזם) או מחוצה לו ויש לשוב ולאזן את ההתנהגות בהתאם לשינוי (פיאז'ה, 1992, עמוד 13).

בעקבות פרויד, פיאז'ה, ויגוצקי, אריקסון ואחרים נערכו במהלך המאה העשרים אלפי מחקרים שהתחקו אחר ההתפתחות ה'נורמאלית' של ילדים בתרבויות שונות, נוסחו טבלאות התפתחות המפרטות את הציפיות למיצוי הפוטנציאל התפקודי של הילדים בתחום המוטורי, ההכרתי, החברתי, הריגושי ועוד ולתפקודם בזירה החברתית – תרבותית שלהם. טבלאות אלו מסייעות לקביעת יעדים יישומיים בעבודה החינוכית עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים.

2.3 חצר גן הילדים כמקום להתפתחות משחק ולמידה – אצל ילדים רגילים וילדים עם צרכים מיוחדים

2.3.1 החינוך לגיל הרך בקיבוץ כמודל לגן הילדים

מבנה גן הילדים המוכר בישראל (בהיבט הפיזי והתפקודי) מבוסס על תפישת ה'חינוך המשותף', שהתפתח בקיבוצים וראה את תפקידו בקידום ההתפתחות של הילד בתחומים השונים (פלוטניק, אשל, 2007). החינוך לגיל הרך בקיבוץ שם דגש מיוחד על חצר הגן. החצר היא טריטוריה מוכרת ומוגנת המציעה מגוון גירויים ומאפשרת תנועות של הגוף כולו, משמשת כהרחבה לגן וכחוליה מקשרת בינו לבין סביבת הקהילה. החצר צמודה למבנה הגן, כך שהגישה אליה קלה ונוחה, ואפשר לראות מתוך הגן מה קורה בחוץ (ראה גם: 2.4.1- חלוקת מרחב החוץ). לוי וניר מונים ארבעה מרכיבים לפעילות הילדים בחצר: משחק, יצירה, עבודה ולמידה (לוי, ניר, 1982, עמוד 50).

בניגוד לפעילויות בתוך הגן המוגדרות בזמן, במקום ובציוד, בחצר מתקיימות פעילויות רבות בו זמנית, ללא מיון וקביעות, ויש בה מגוון אפשרויות מוטוריות וחופש מרבי לחקירה. בעיה אופיינית לפעילות בחצר היא מציאת השילוב הנכון בין אפשרות לחקירה, טיפוס, תנועה וחירות לבין שמירה על כללי בטיחות

ברורים ולעיתים נוקשים, שנועדו לשמור על שלומם וביטחונם האישי של הילדים והצוות (פלוטניק, אשל, 2007, עמוד 112).

התכנית הפסיכו פדגוגית של החינוך המשותף ייחסה חשיבות מרובה **למשחק בחול**, וראתה בחול חומר "פתוח", עשיר בגירויים ובאפשרויות תפעול (שם, עמוד 121). רב הממדיות של תכונות החול עושות אותו לחומר אידיאלי להתנסות ולמידה בילדות המוקדמת. כמו כן כוללת הפעילות בחול את מרב ההיבטים המשפיעים על ההתפתחות בילדות המוקדמת (האס, גביש, 1995, עמוד 17). בנוסף, החול משמש מזה עשרות שנים גם ככלי טיפולי, ומכאן חשיבותו הרבה לחנוך המיוחד. מנקודת מבט יונגיאנית, משחק משחק בחול את הילד הנצחי המשחק במשחקים ארכיטיפים (רייס- מנוחין, 1993, עמוד 14).

2.3.2 פעילויות מוטוריות אפשריות בחצר הגן לילדים עם צרכים מיוחדים

קריסטנסן (Christensen) מבדילה בין פעילויות משחקיות לבין סוגי מתקנים ומפרטת את מגוון פעולות שעל סביבת המשחקים לספק לילדים עם צרכים מיוחדים :

- **פעילויות סחרור** - פעולות כמו : טיפוס (climbing), נדנד (swinging), קיפוף (bouncing), שיווי משקל (balancing), קפיצה (jumping), זחילה (crawling), ניתור (hopping), דילוג (skipping), גלישה (sliding), גלגול (rolling), דחיפה (pushing), משיכה (pulling), פעילות יד מעל יד (hand over hand routines), תלייה בעזרת הזרועות (hanging by the arms), סחרור (spinning) (Moore, Goltsman, and Iacofano, 1992, p. 69 in: Christenson, p.8). פעילויות אלה חשובות במיוחד לילדים עם מוגבלות פיזית, שאינם מסוגלים לבצע פעילויות עם השרירים הגדולים הקשורות בסחרור.
 - **מנוחה פאסיבית** - מצב מנוחה שלאחר פעילות, בו הילד יכול לחוות את שביעות הרצון מהחווייה הפעילה שבה היה קודם לכן, עיבוד המידע שנרכש ומנוחה. מנוחה פאסיבית חשובה במיוחד לילדים עם מוגבלויות, שהסבולת שלהם מוגבלת וזקוקים יותר למנוחה. יותר מכך, ילדים עם קשיים חברתיים- רגשיים, ובמיוחד אלה על הרצף האוטיסטי, זקוקים למרחב בו יוכלו לסגת מההתנסויות החברתיות כדי להפנים את ההתנסות שחו (Christenson, p.9).
 - **פעילויות חקר- גרייה קוגניטיבית** - מגרות את הכישורים הקוגניטיביים של הילדים על ידי טיפוח תובנות חדשות, שאינן זמינות בשגרת היום יום, גורמות לילדים לחשוב ולפעול בדרכים שהן מעבר לטווח הביצוע שלהם ומציעות הפתעות ותחושת גילוי : (Bodrova and Leong 1996, in Christenson, p. 10).
 - **פעילויות דרמטיות- גירוי הדמיון** - פעילויות בהן הילד נמצא בתפקיד שונה מזה שהוא נמצא בו בחיי היום יום, ואו נותן פרשנות מחודשת כלפי חוץ להתנסויות קודמות. הפעילות עצמה נוצרת על ידי הילד. בשל כך, משחק דרמטי חיוני להתפתחות לכל הילדים : (Hart 1993, p.2 in: Christenson, p. 11).
- רוב הפעילות הדרמטית מתרחשת במרחבים המגוונים שבין המתקנים. (Rogers-Warren et al. 1980, p. 6, in: Christenson, p. 11)
- ארגון המרחב, המספק בצורה הטובה ביותר אפשרויות

למשחק דרמתי, מאופיין בציווד נייד ומאפשר פעולה לציווד נייד וקבוע (Hartle and Johnson 1993, p. 24, in: Christenson, p.11). בהתייחס לגישה של "theory of loose parts", הכוונה היא לארגון מרחב המאפשר מניפולציה בהתאם לצרכי הילד- מרחב כזה יהיה מועדף על הילדים בכל השלבים ההתפתחותיים. חפצים אלה (loose parts) עשויים לשמש כמכשירים, אביזרים או חומרים יצירתיים, ממוקדים בנושא שמכתיב את המבנה וקשור לאמות המידה של הילד. (Hartle and Johnson 1993, p. 26, in: Christenson, p.1). יש לקחת בחשבון את התחזוקה והנגישות הפיזית של מרחבים אלה עבור ילדים עם מוגבלות פיזית, מתונה או חמורה.

- פעילויות אינטראקטיביות (הדוד) - גרייה חברתית-רגשית- אלה הן פעילויות המעודדות חילוף והתייחסות בין שני ילדים או יותר. מכל סוגי הפעילויות, הזדמנויות לפעילויות אינטראקטיביות הן הפחות נפוצות לילדים עם מוגבלות. כתוצאה מכך, ילדים עם מוגבלות במיוחד יכולים להרוויח מההזדמנות לחיקוי, לצפייה וליצירת יחסים אינטראקטיביים עם בני קבוצת השווים שלהם, שהם בעלי יכולות טובות משלהם (Rogers-Warren et al. 1980 in : Christenson, p. 3).
- פעילויות אימון- גרייה התפתחותית- פעילויות אימון מסייעות להתפתחות מיומנויות שתהינה הכרחיות לשגרה הנורמטיבית של חיי היום יום. ניתן לטעון שכל סוג של פעילות משחקית מפתחת מיומנויות אלה, אולם סוג כזה של פעילות מתייחס בעיקר לפיתוח שווי משקל, חיזוק שרירים גדולים ופיתוח שליטה במוטוריקה עדינה. הסיבה לדקות בהבחנה והכללה של סוג פעילות זה הוא הערך התרפויטי המשמעותי שלו לילדים עם צרכים מיוחדים, כמו גם לילדים בכלל. פעילויות אימון מפתחות מיומנויות שחיוניות לחיי היום יום, בעוד פעילויות סחרור מאפשרות התנסות שאינה אפשרית בחיי היום יום (Christenson, p.10).
- סימנים וגרייה חושית - סימנים אינם פעילות בהגדרה, אלא יותר גרייה חושית. בדומה לפעילויות אימון, לסימנים יש פחות ערך משחקי כשלעצמו, אך הם מעלים את ערך המשחק וההתנסות בפעילות אסוציאטיבית. לסימנים ערך חשוב ביותר לילדים עם מוגבלות חושית כמו לקות ראייה ומוגבלות בניידות. בנוסף, לילדים עם לקות ראייה, סביבה עשירה בגירויים סנסוריים היא הכרחית (Frost and Klein 1979, pp. 225-226 in: Christensen, p.15). ילדים עם לקות קוגניטיבית עשויים להסתייע בשימוש בסימנים כדי ליצור סביבה מובנית. השימוש במראות, צלילים, צבעים, מרקמים וריחות יכולים להבליט מרכיבים ואזורים חשובים, להבדיל בין אזורי משחק לאזורי מנוחה, לספק נגישות טובה יותר ובאופן כללי- לשפר את חווית המשחק. אולם, יש לשים לב שלא ליצור ערוביה בסביבה החושית. העמסת יתר עלולה להקשות על הבנת הסביבה ולהביא לחרדה. סביבה רעשנית שיש בה הדהוד, גורמת לתחושת דחק אצל מבוגרים ועוד יותר אצל ילדים (White in: Christenson , p.5).

בילטון מציינת את האזור בחצר המוקדש לפעילות פיזית כמאפשר פיתוח מיומנויות של שיווי משקל, קואורדינציה, טיפוס, אחיזה בידים וברגליים, התנדנדות וכוח (בילטון, שם, עמוד 92).

2.3.3 תרומתם של סביבת החוץ, הטבע והגנה הלימודית-טיפולית לילדים עם צרכים

מיוחדים

לפעילות בגנה יש ערך עבור אנשים עם צרכים מיוחדים בהיבט התרפויטי, הנפשי, הפדגוגי, תרבות הפנאי, שיקום, פיתוח יכולות חברתיות ויכולות שכליות ותעסוקתיות (Catlin in: Simson & Straus, 1997, pp. 132-134).

הגינן הטיפולי החל במאה ה-18, כאשר הפסיכיאטר בנימין ראש גלה שלחפירת בורות בגנה יש השפעה חיובית על המטופלים, ובהמשך פרסם אודות ההשפעה החיובית שיש לעבודה בחוה שהקים, כחלק מהטיפול בהפרעות נפש (Davis in: Simson & Straus, 1997, pp. 4-5; אתר של גינן טיפולי בארה"ב). לאחר מלחמות העולם בתחילת המאה העשרים התרחב השימוש בגינן טיפולי גם לבעלי מוגבלות פיזית ושכלית (שם, עמוד 6) והיום הוא מוכר ככלי טיפולי ומקצועי בעל השפעות חיוביות על הרווחה הנפשית והפיזית של מטופלים (אתר של גינן טיפולי בארה"ב).

דיויד אור (David Orr) אומר שאוריינות סביבתית דורשת את היכולת להתבונן בטבע עם תובנות המשלבות נוף חיצוני ו"נוף פנימי" (Orr, 1992, p. 86). לטענתו, כל חינוך הוא חינוך סביבתי. כל מה שמוכל או מודר, מודגש או מוזנח, מקרין בסופו של דבר על היחס של התלמידים אל עולם הטבע (שם, עמוד 90). חינוך סביבתי אמור להשפיע על אורחות החיים של בני אדם, לא רק על האופן בו הם מדברים. הבנה זו של החינוך נגזרת מכתבתם של ג'ון דיואי (John Dewey), פאולו פריירה (Paulo Friere) ואחרים. למידה בנוף מתרחשת במיטבה בתגובה לצרכים האמיתיים ולמצבי חיים של הלומד. למידה אמיתית היא שיתופית, התנסותית וחוויתית, לא רק דידקטית (שם).

בעבודה בגנה לימודית-טיפולית ניתן ליישם רבים מהעקרונות של החינוך המיוחד. הפעילות הפיזית הנדרשת מהילדים, המעקב אחרי הצמיחה של גידולים, סיוע בסילוק אשפה בגן והפחתה משמעותית של נפח האשפה הנזרקת לפח, החוויה החושית (מגע עם אדמה, צמחים וירקות), הפעלת חושי הריח וטעם, התבוננות בתהליכי הטבע המשתנים (- כל אלה תורמים לעקרון הנורמליזציה, לאיכות החיים של הילדים וכמובן להומניזציה: ראייתם כחלק מקהילה המשפיעה על סביבתם ותורמת לסביבה).

הפעילות עשויה לתרום להתפתחות המוטוריקה הגסה והעדינה של הילדים בשימוש בכלי העבודה, בשתילה וזריעה, ניקוי ופיזור קומפוסט. הפעילות תורמת גם להתפתחות החושית: חשיפה במישוש לחומריות שונה ומגוונת (אדמה, מים, עלים מסוגים שונים, זרעים, ירקות ופרחים), חשיפה לריחות פרחים וצמחי תבלין, שמיעה (גנה מזמנת ציפורים, מפל מים או מזרקה), טעם (אכילה מיבול הגינה) ועוד.

הגינה יכולה לשמש לילדים בגיל הרך מיקרוקוסמוס של עולם הטבע כיון שיש בה קשר ישיר עם הסביבה-מגע עם חומרי הטבע, תחושת מזג האוויר והזדמנות להתנסות עם מגוון חומרים- זאת בתנאי שהיא בנויה נכון ומזמנת התנסויות (האס, בתוך: פלוטניק ואשל, 2007, עמוד 111). הגנה הלימודית משמשת כמעבדה ללימודי טבע וסביבה: הכנת השטח, הכרת הגידולים על סוגיהם השונים, עריכת תצפיות, שתילה וזריעה, מעקב אחרי הצמיחה, איסוף היבול, אכילת תוצרת הגנה, החזרת הפסולת לקרקע- כל אלה מחזקים את הזיקה של הילד לעולם הטבע, את יכולת ההתבוננות שלו על סביבתו, את ההבנה שלו לתהליכים המתרחשים בטבע ומן הסתם, גם את אהבתו לטבע הסובב אותו. העיסוק בגנה הוא אינטגרטיבי וניתן

לשלב בו נושאים מגוונים, כגון: עונות השנה, מזון האדם, חגי ישראל, לבוש, ערכים בדבר הקשר לאדמה (לימור, 1995, עמוד 65).

לפי האקו פסיכולוגיה, תחום החוקר את היחס בין נפש האדם והטבע, ילדים נולדים עם תחושה בסיסית של קשר עם הסביבה הטבעית ובשל השפעות תרבותיות וחברתיות הם מתנתקים מהטבע בהדרגה. התנסויות איכותיות בסביבה הטבעית בגיל הרך עשויות לשנות מצב זה ולהעמיק את הקשר בין הילדים והסביבה הטבעית שלהם (ברוקס, 2012).

זבה וצ'רצ'מן, מתייחסות לחשיבות של נוכחות הטבע בחצר המסגרת החינוכית: "המגע של חצר בית הספר עם הטבע הוא בבחינת מקור לא אכזב ליצירת אורה נינוחה למשחק, ללימוד ברמות שונות, לאינטרפרטציות שונות על הסביבה ולהעשרה בכל המובנים. במקום שאין לבית הספר מגע עם הטבע חשוב ליצור אותו... על ידי שתילה ונטיעה וכיוצא באלה" (זבה וצ'רצ'מן, 1988, עמוד 44).

2.4 חצר גן הילדים בחינוך המיוחד - עקרונות תכנון והנחיות תכנון

2.4.1 גן משחקים לילדים בחינוך המיוחד - עקרונות תכנון

הרציונאל הערכי- תפישת העולם - על פי רייטר, התפישה ההומניסטית רואה באדם יצור חברתי שאיכות חייו מעוגנת במארג החיים החברתי והבין אישי, וקוראת להתאמה בין הפרט והסביבה על פי מערכת הערכים של הפרט, קדימויותיו ושאיפותיו. בתפישה זו תפס המושג 'הכלה' את מושג ה'שילוב', ו'נורמליזציה' נתפשת ככלי להשגת 'איכות חיים' ולא כמטרה בפני עצמה. רייטר מדברת על 'עיצוב אוניברסאלי' - מושג שטבע בראשית שנות התשעים הארכיטקט רונלד מייס (Mace), שהיה חולה פוליו והשתמש בכסא גלגלים. הכוונה היא לסביבה מכילה מותאמת לכל. המושגים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסאלי' הם מושגים דינאמיים, גמישים, הוליסטיים, מתייחסים לתהליכים ומכילים מרכיבים אובייקטיביים וסובייקטיביים כאחד. מתוך כל אלה החליף המונח 'מרחב ציבורי מכיל' את המונח 'נגישות' (רייטר, בתוך: פלדמן ד., דניאלי להב י., חיימוביץ' ש. (עורכים), 2007, עמודים 92-93).

עקרונות העיצוב האוניברסאלי, שנקבעו בשנת 1997, מדברים על שימוש שוויוני צודק והוגן לאנשים עם מגוון יכולות, עיצוב המאפשר מגוון גדול של נטיות ויכולות, שימוש פשוט, אינטואיטיבי וקל לתפישה שאינו מצריך ידע קודם, הפעלה יעילה וללא מאמץ ועיצוב המאפשר הגעה למרחב, כניסה אליו שימוש בו ללא קשר למצבו הפיזי של המשתמש (סטורי, 2006, בתוך: רייטר, שם, עמוד 104). זבה וצ'רצ'מן (1984) רואות חשיבות לכך שתכנון החצר יסקף את החינוך לערכים הנעשה בין כתלי המוסד החינוכי.

שיתוף הילדים בתהליך התכנון - קיימות גישות הרואות בשיתוף הילדים בתהליך התכנון ערך חינוכי ותרומה לצמיחתו, דוגמת הגישה הפדגוגית של רג'יו אמיליו (Reggio Emilia, 2007, Clarck); אפשטיין, תש"ס; פרנקו, תש"ס). קנת ביז (Kenneth Bayes), ארכיטקט ופיזיולוג סביבתי, מאמין שלסביבה יש השפעה מעוררת וממריצה על ילדים עם צרכים מיוחדים, ומצדד בשיתוף הילדים בבחירת הצבעים, החפצים, הריהוט ופריטי 'גימור' אחרים. יחד עם זאת, הוא אומר ששיתוף מלא של הילדים לא תמיד נכון או אפשרי כיון שהם לא מודעים לצרכים ההתפתחותיים שלהם ולא יבחרו בהכרח את מה שמועיל עבורם (Bayes, בתוך: Moore et al, 1979, עמוד 17). כמו כן, עשוי להיות קושי בהבנה ובתקשורת מול הילדים.

תהליך התכנון יכול להביא בחשבון את העדפותיהם של הילדים בשעת פעילות בחצר וליישם בתכנון את המרחבים והמתקנים המאפשרים העדפות אלה.

התייחסות למרחב ולסביבה – זמן, מרחב ומבנה חברתי הם מרכיבים בסיסיים של סביבה חינוכית: המקום שבו מתרחשת הפעילות והקבוצה החברתית המשתתפת בה. אלה חייבים להיות מובנים, קבועים, ברורים ומותאמים לשלב ההתפתחותי של הילדים. תכנון המרחב הנו גורם המפתח בהבנת הקשרי הלמידה ועליו להתאים במטרותיו ובערכיו למדיניות ולפילוסופיה של המסגרת החינוכית כולה (Jackson, McAuley, בתוך: בילטון, 2002, עמוד 15; פלוטניק, אשל, 2007, עמוד 55). הסביבה הפיזית מאתגרת ומושכת עבור הילדים ועשויה להשפיע באופן מיידי על האינטראקציה שלהם. הסביבה, כמרחב המאפשר מפגש עם תחומי ידע שונים, עשוי להשפיע הן על אופני הלמידה והן על התכנים (McLean, Bruce בתוך: בילטון, שם). הקביעות במרחב מסיעות לילדים להתמצא ומאפשרת להם לתעל את הכוחות לפעילות עצמה ולא לבלבול. סביבה מוכרת מופנמת על ידי הילדים והופכת לתשתית יציבה שעליה ניתן לבנות נדבכים נוספים (פלוטניק, אשל, שם). הסביבה היא גורם מתווך עבור הילדים וארגונה באופן המאפשר להשפיע עליה ולשנותה – תתמוך בעצמאות הילדים. מסגרת קבועה עם גמישות בתוכה מקנים לילדים ביטחון, שליטה, רגיעה, ויכולת תכנון ומעודדים יוזמה, עצמאות וסקרנות. בתוך המסגרת הקבועה חשוב לאפשר לילדים יכולת בחירה בתוכן המשחק, סוג חומרי היצירה, חירות ביצירה, שותפים למשחק. סביבה המאפשרת עבודה בקבוצות תעודד אינטראקציות חברתיות, ומתן אפשרות לערבוב משאבים עשוי לעורר יצירת קישורים בלמידה תוך כדי פעולה (בילטון, שם, עמוד 25).

חלוקת מרחב החוץ – קיימת הסכמה שכדי שהחוץ ישמש את הילדים באופן יעיל להנאה, למידה והתפתחות, יש לחלק אותו לאזורים שונים המוגדרים על פי תפקידם, ובהתאם לכך לארגן את הסביבה כדי שתתאים ליעודה. אזורים אלה הוגדרו כ"מיקרו סביבה", "מרכזי למידה" מרכזי פעילות" או "מפוצי למידה" (בילטון, שם, עמוד 77).

המרחב החיצוני של הגן מזמן לילדים תנאים תומכי התפתחות ומעוררי עניין, שלא ניתן לקיימם במרחב הפנימי. יש לו תרומה ייחודית ושונה מזו של המרחב הפנימי, ויחד שני המרחבים משלימים זה את זה ויוצרים סביבה חינוכית עשירה ומגרה (פלוטניק, אשל, שם, עמוד 60; בילטון, שם, עמוד 79). ישנן פעילויות שעדיף לעשותן בעיקר בחוץ כמו משחק בכדור, פעילויות גופניות, פעילויות מרעישות, המפריעות פחות בחוץ ושימוש בפריטים גדולים. בדומה, ישנן פעילויות שעדיף לעשותן בתוך מבנה, במיוחד אלה הדורשות ריכוז או עם חומרים עדינים. אין להסיק מכך שהפעילויות מחוץ למבנה פחותות בחשיבותן מאלה שבחוץ, ויש להתרכז בחוץ בפעילויות גופניות בעיקר. על חוץ והפנים לשמש את הילדים במשולב ולהיות גמישים ומותאמים לצרכי הילדים הספציפיים (בילטון, שם, עמוד 79). בהקשר זה, הסוגיות היכולות לעלות בתכנון המרחב הן: האם לילדים מותר או אסור להעביר ציוד מהפנים לחוץ? האם מותר לילדים להעתיק את מקום משחקם מאזור לאזור? האם אנשי הצוות מסייעים בכל תחומי העיסוק בחוץ או רק בחלק מהם ובכך מעניקים העדפה לפעילות מסוימת?

עקרונות אלה של חלוקה לאזורים ייעודיים, שמירה על קביעות וסביבה כמרחב מתווך, רלבנטיים גם לתכנון עבור ילדים עם צרכים מיוחדים, תוך שימת דגש על התאמת המרחבים השונים למגוונות הילדים.

צרכי הילדים – מרכיבים התפתחותיים – כדי להתאים את החצר ותפקודה לילדי הגן יש לקחת

בחשבון את אבני הדרך בהתפתחות המוטורית, הקוגניטיבית, החברתית והרגשית של הילדים

(Moore et al, שם, עמוד 41). יש להתחשב בכך שהשונות אצל ילדים עם צרכים מיוחדים גדולה

יותר מאשר ילדים רגילים (שם).

סביבת משחק חפשי – מטבעו, ילד חוקר בחצר את המתקנים: גולש במגלשה בכיוונים שונים, מתנדנד בעצמו או עם ילדים נוספים, בוחן מהירויות וגבהים, עובר ממתקן למתקן, בודק גם את המשחק וגם את גבולות גופו. חקירה יצירתית זו משתנה מיום ליום ועשויה להימשך לכל אורך שנות הילדות, לבד, בנוכחות בני משפחה, ועם חברים. החיקוי שילדים מחקים זה את זה תוך כדי חקירת המתקנים בחצר מסייע להם ללמידה, מזמן מפגש עם רעיונות חדשים, ומאפשר להם לאמוד את יכולתם בהשוואה לבני גילם (וולפסון, סטולר, 2008, עמוד 111). לפי זבה וצ'רצ'מן על החצר לאפשר הזדמנות לתנועה, ליצירת קשרי חברה ספונטניים, למשחק חופשי ולפיתוח יוזמה אישית (1984). על הסביבה לאפשר הזדמנויות לילדים לחקירה זו ולהביע את עצמם ולהרחיב את יכולותיהם בסביבת משחק חפשי. ילדים עם מוגבלות, כמו ילדים "רגילים", מפיקים יותר תועלת ממשחק חקירה בסביבות טבעיות, נתון הנוגד את הגישה הרווחת של יצירת פתרונות מלאכותיים המתוכננים כמענה לילדים עם מוגבלות. מרחבים טבעיים מאפשרים חקר וגילוי על ידי ילדים עם מגוון סגנונות לימוד (Moore and Hong 1997 in: Christenson, p. 10).

שונות וגוון במתקנים, במרחבים ובפעילויות – על החצר לאפשר גוון בפעילויות, התאמה למגוון היכולות, הגיל הכרונולוגי וההעדפות של הילדים השונים בגן. סביבות המתוכננות לאפשר ריבוי פעילויות הן גמישות וקל להסתגל אליהן. הן מתקשרות לפעילויות המשלימות זו את זו, מציעות אתגרים, בעלות ערך רב יותר ומספקות הזדמנויות התפתחותיות מתאימות לכל הילדים (Christensen). ככל שיהיו יותר סוגי פעילות שמרחב או מתקן מאפשרים – כך ערך המשחק ויכולות הילד יתנו מענה לצרכים ההתפתחותיים שלו. כאשר מרחב משחקים מאפשר מגוון סגנונות משחק – מגוון רחב יותר של ילדים, עם מוגבלויות ובלי, ימצאו הזדמנויות משחק המתאימות לצרכיהם (שם; רוט, שפירא, 2007). זבה וצ'רצ'מן (1984) מדברות על החצר במוסד חינוכי כסביבה בעלת אזורי פעילות שונים, העונה על אתגרי משחק ברמות שונות, מעוררת סקרנות וחקרנות ומעודדת פעילות מגוונת. במקומות בהם שטח החצר מוגבל עדיף לפגוע בגודל השטחים מאשר ברב גוניות במרקמים בשטח. בייז דבר על גוון במרחבים, בגודלם ובהתאמתם לקבוצות שונות במספר המשתתפים בהן כדי להתאים גם למצבים פרטיים ואינטימיים הנותנים ביטחון רגשי ומאידך, מצבים המאפשרים תהליכי חברות ומניעת התנהגות אנטי חברתית (Bayes בתוך: Moore et al., שם). גם שואו העריך את החשיבות במגוון במרחבים ובגודלם ותחושת מוגנות פיזית: מרחבים קטנים וגדולים, מוגדרים לשימוש ופתוחים לפרשנות – כל זאת כדי לתמוך במגוון פעילויות (Show בתוך: Moore et al., שם). ליידי אלן מהרטווד (Lady Allen of Hurtwood) תכננה עבור נכים. בספרה, שיצא ב-1968, Planning for Play, טענה שעל ילדים נכים להיות בסביבה עשירה, מגוונת, ומאפשרת התנסות ספונטנית בכל מקום שבו הם נמצאים (Hartwood בתוך: Moore et al., שם).

התאמת מתקני החצר – מתקני החצר מספקים כר פעולה נרחב לאימון ופיתוח מערכות התנועה והתחושה של הילדים. המתקנים הנעים (קרוסלות, נדנדות, גשרי חבלים) – מפעילים בעיקר את מערכת שיווי המשקל. המתקנים שילד נכנס, נדחס לתוכם או נתלה עליהם – מפעילים את מערכת התחושה השטחית והעמוקה. המשחק במתקני החצר למיניהם משפר את התכנון התנועתי של הילד, מחזק את כוח השריר ומפתח את המוטוריקה העדינה. כל אלה הן יכולות בסיסיות וחשובות הדרושות בעתיד להמשך ההתפתחות המוטורית (וולפסון, סטולר, שם, עמוד 111).

יעילותם של מתקני החצר נמדדת על פי מידת העניין והגירוי להתנסות פעילה שהם מעוררים בילדים. מגוון הגירויים שהמתקנים מעוררים מעודד את הילד לבחור, תוך הפעלת שיקול דעת, בתנועות שיבצע. גיוון מוגדר על פי מספר הפעילויות שמרחב המשחק מספק, לדוגמא: טיפוס, קפיצה, רכיבה על תלת אופן, ריצה, שיווי משקל, משחקי "כאילו", פינת התבוננות. הגיוון תורם הן להעלאת רמת המוטיבציה לפעילות לאורך זמן והן עידוד מגוון תנועות ותחושות (לימור, 1995). מורכבות של מתקן היא היכולת היחסית שלו לעורר סקרנות ולרתק מספר ילדים גדול ביחידת זמן נתונה.

נגישות – בתכנון חצר למוסד חינוכי כלשהו, יש לאפשר נגישות פיזית של הילדים למתקנים והתאמת מאמץ הנגישות לגיל הילד אליו מיועד המתקן, ונגישות ויזואלית ופיזית למבוגרים המשגיחים על הילדים. הגישה מן הבניין של המוסד החינוכי לכל אזורי המגרש והגישה בין האזורים השונים צריכה להיות נוחה וברורה (זבה, צ'רצ'מן, 1884).

לפי רוט ושפירא (2007), "נגישות" היא מושג שנעשה בו שימוש ביחס לסביבה, ובעיקר ביחס להגעה ממקום למקום. בהקשר של התאמת הסביבה לילד עם פיגור שכלי נשאלות השאלות: האם הסביבה מותאמת לצרכיו? מה איכות הסביבה בעבורו והאם היא מאפשרת לו להיות חלק ממנה ומעודדת אותו לכך? האם הסביבה בה נמצא הילד מווסתת באופן המגביר את האפשרות ללמוד ולהצליח? יש חשיבות לנגישות חברתית ולא רק פיזית. מתן גיוון בסוגים של הזדמנויות משחק, המעוררות טווח רחב של פעילויות משחק התפתחותיות מתאימות, הוא מפתח לשוויון בנגישות חברתית לילדים "רגילים" כמו גם לילדים עם מוגבלות (Christenson, p. 53 in: Oestreicher, 1990, Frost and Klein, 1979, p. 53). כדי לספק הזדמנויות של משחק חופשי, אזור המשחק צריך לספק נגישות עם כמה שפחות אמצעים מגבילים (Christensen).

חווית הנגישות בחוץ מורכבת ממימדים פיזיולוגי ופסיכולוגי כאחד. הנגישות הפיזית מתייחסת למרחק, זוויות השיפוע, ספסלים, חיפויי קרקע, מפתנים ואבני שפה. הנגישות הפסיכולוגית מתייחסת לידיעה שקיימת סביבת חוץ ברת שימוש, המהווה מוקד משיכה למשתמשים בשל מאפייניה. נדרשת גישה נוחה אל המתקנים מבחינה פיזית וחזותית, המאפשרת קליטת מידע על המתרחש ואפשרות להצטרפות (רוט, שפירא, שם).

הבטים חושיים בנגישות – נגישות מתייחסת גם להיבטים החושיים אצל כלל הילדים, ובפרט אצל הילדים עם צרכים מיוחדים שיש להם לקויות חושיות, אותן יש לקחת בחשבון בעת התכנון. לילנד שאו (Leland Show), מעצב אזורי חוץ (Outdoor) למשחק ולמידה לילדים עם עיכוב התפתחותי, דבר על מגוון חומרים – חיפוי משטחים, טקסטורות וחומרים הניתנים למישוש, צבעים, סימנים גרפיים – כדי לפתח יכולות תפישה. שאו טוען שילדים פעילים מגיבים טוב יותר לצבעים חזקים ומעוררים, בעוד ילדים מעוכבים מגיבים טוב יותר לצבעים קרים (Show בתוך: Moore et al, שם). ליידי אלן מהרטווד נסחה מטרות בעיצוב של שימוש במגוון חומרים תחושיים ומרחב המאפשר מגוון של התנסויות תפישתיות ומוטוריות (Hartwood בתוך: Moore et al, שם). בייז הזכיר שימוש בתבניות וגרייה חזותית – חזרה על תבנית אחידה ומוטיב חוזר מסייעים לתחושת מקצב והרמוניה (Bayes בתוך: Moore et al, שם).

בתכנון עבור ילדים עם לקויות ראייה יש לקחת בחשבון:

1. מרחב- שונות בצבעים, במרקמים, בחומרים ובגודל, המרת מידע לקול ותוספת צליל ייחודי בכל מרחב, שימוש במגוון ריחות, דוגמת פרחים בעלי ריחות שונים במרחב פתוח או תמציות ריח במרחבים סגורים, תאורה- טבעית, כללית וממוקדת, ניגוד- בין דמות לרקע.

2. זמן- למשך הזמן העומד לרשות האדם לקוי הראייה לצורך התבוננות יש השפעה על יכולת הזיהוי של אובייקט ועיבוד המידע במוח, ככל שהזמן ממושך יותר- קל יהיה לו לזהות את הפרטים (נוישטט, בתוך: פלדמן, דניאלי להבי, חיימוביץ' (עורכים), 2007).

בטיחות - בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך בתוקף משנת 2008 מופיעה 'המשנה החינוכית' המתייחסת להבטחת הבטיחות בגן הילדים:

"הגן צריך לשמש מקום בטיחותי מההיבט הפיזי – היעדר מפגעים וליקויי בטיחות – ומההיבט של הפעילות המאורגנת על ידי מנהלת הגן, ועל צוות הגן להכיר את הנחיות הבטיחות המנחות אותו במהלך עבודתו." (חוזר מנכ"ל תשסח/3(ב), 2007).

חוזר זה מתייחס גם לחצר הגן ונותן את הדעת לחשיבות שיש לפעילות בחצר כחלק מתכנית הלימודים ופיתוח היכולות הגופניות של הילדים.

תקן הבטיחות המחייב לכל המתקנים במוסדות החינוך הוא 1498, התקן הרשמי של מכון התקנים (מכון התקנים - 2006), וחוזר מנכ"ל אוסר על הכנסת כל מתקן שאינו עומד בתקן זה. התקן מבוסס על התקן האירופאי משנת 2003 ולאחרונה נוספו לו סעיפים מחמירים יותר מהתקן האירופאי. בקרוב מתוכנן שינוי נוסף בהתאם לתקן האירופי משנת 2008 (מכון התקנים 2011).

קיימת הסכמה לגבי הצורך בבטיחות מרבית בשימוש במתקני המשחק, אולם במהלך השנים חלה החמרה בתקינה וישנם שינויים תכופים בתקנים. נדמה כי לתוך השיקולים הבטיחותיים נכנסים גם שיקולים עסקיים וכלכליים: 1. הפחתת השימוש בחומרים טבעיים והכנסת חומרים תעשייתיים (לדוגמא: גומי גרוס במקום חול כמצע נפילה). 2. שינוי תדיר בתקנים מצריך החלפה והתאמה של המתקנים הקיימים וצמצום אפשרויות הבחירה של מגוון המתקנים הקיימים בשוק, מה שמשאיר בתחרות רק חברות גדולות ומבוססות, ומתקנים סטנדרטיים ולא יצירתיים ומאתגרים.

גם על סמך מחקר שנערך בקנדה (Herrington & Nicholls, 2007), נראה כי ההחמרות בתקן אינן בשל שיקולי בטיחות גרידא, אלא מעורבים בכך גם שיקולים כלכליים והעדפה למתקנים המצמצמים את האתגר המוטורי, אשר בשימוש בהם אין לקיחת סיכונים. זאת בהעדפה על פני חינוך לשימוש נבון ואחראי של המשתמשים במתקנים.

אסתטיקה והתייחסות למרחב ולסביבה- שימוש מרבי בצמחייה לשם הגדרת מקומות, יצירת צל, השתלבות במתקני משחק, השתלבות בנושאי הוראה ועוד (זבה, צ'רצ'מן, 1884). התחשבות בגורמים מקומיים וסביבתיים כגון: אופי היישוב והחברה בו, תנאי אקלים, דרישות פונקציונאליות מיוחדות, מבנה טופוגרפי וצמחייה מקומית, תוך שמירת ערכים נופיים, במידה ואלו קיימים בו (שם).

ביזו נסח מספר עקרונות המתייחסים למרחב עצמו: שמירה על ערכים ארכיטקטוניים המסייעים בהכרות עם הסביבה ובזיהוי המרחב, מרחבים ממוקדים סביב מרכז, הימנעות ממסדרונות כדי למנוע בלבול וחוסר התמצאות במרחב. מעברים בין אזורים פרטיים, אינטימיים וציבוריים, הימנעות מעמימות ואי בהירות לגבי תפקוד המרחבים (Bayes בתוך: Moore et al., שם). גם בדנר והוילנד הזכירו הימנעות מעמימות ואי בהירות כדי לפתח תחושת ביטחון ובטיחות וארגון התנועה במרחב באופן שיטתי, כולל רמזים ותנועה מחזורית (Bednar and Haviland בתוך: Moore et al., שם).

לגבי ילדים עם לקות קוגניטיבית ממליצות רוט ושפירא על שימוש בצבעים ניטראליים לעמודים, וצבעים מאירים למתקנים, התחשבות במופע הצבעים בטבע ויצירת התאמה והתמזגות בין חלקי המתקנים ובין הצבעוניות בסביבה: גוונים בכחול, עמודים באפור או ירוק. עמודים המתמזגים עם צבעים בסביבה מבליטים את המתקנים. בנוסף, הן ממליצות על שבילים מחופי עץ, מעץ מטופל שלא יושפע משינויי מזג האוויר. אדני העץ צריכים להיות צמודים והדוקים ועל השבילים להיות מתוחמים באבני שפה ברורות, ממגוון חומרים. חשיבות לשימוש במתקנים אסתטיים, חזקים ועמידים, במיוחד כנגד ונדליזם, וקלים לניקוי ותחזוקה (שפירא, רוט, 2007).

התייחסות לצוות – גם בייז וגם בדנר והוילנד מתייחסים לנוחות הצוות כנתון שיש להתחשב בו (Bayes, Bednar and Haviland בתוך: Moore et al., שם).

2.4.2 הנחיות תכנון למרחב חוץ (outdoor) עבור ילדים עם צרכים מיוחדים

קיימות הנחיות תכנון המתייחסות לגני ילדים באופן כללי והן רלבנטיות גם לילדים עם צרכים מיוחדים. בהמשך תובאנה גם הנחיות שהן ספציפיות לחינוך המיוחד.

2.4.2.1 הנחיות תכנון לחצר גן הילדים

על החצר לכלול אזורים לקבוצות בסדר גודל שונה וכן אזורים לפעילויות שונות באופיי: אזורי תנועה מהירה ורחבה ואזורים לפעילות פסיבית. על החצר להיות מחולקת לאזורים השונים זה מזה במרקם ובגודל, בהתאם לתפקודם (זבה ו'צרצ'מן, 1984).

חוקרים שונים הגדירו ייעודים שונים לאזורים בסביבת החוץ: איזור לשון ואוריינות, אזור התפתחות חברתית ואישית, אזור התפתחות גופנית (או "איזור פיזי"), אזור אסתטי ויצירתי (או "תפעולי ויצירתי"), אזור מעבר, אזור רוחני, אזור מוסרי, אזור פנטזיה, דמיון והשלכה, אזור גינון, איזור ובו פריטים קטנים, אזור בנייה וקונסטרוקציה, אזור סביבתי-מדעי, אזור שקט (בילטון, שם, עמוד 78).

עפ"י ה'חינוך המשותף' בקיבוץ על מרחב החוץ להיות מחולק למספר אזורים: ארגז החול, חצר הגרוטאות, חצר מוטורית וחצר מים, ואיזור נפרד המיועד לגינה ומקום גידול בעלי-חיים. החצר המוטורית אמורה לתת לילדים אפשרות לרכישת מיומנויות מוטוריות בסיסיות בעזרת מתקני טיפוס וגלישה, נדנדות למיניהן, אביזרים לשווי משקל, מכוניות, מריצות ועגלות. חצר המים מכילה גיגיות, מיכלים ואביזרים מגוונים שמאפשרים מגוון התנסויות (ספוגים, משפכים, צינוריות שקופות ואטומות ועוד). בניגוד לאזורי המשחק, המתאפיינים במשחקי "כאילו", איזור הגינה וגידול מתפקדים בכפוף למציאות ובהתאם לכללים של "מותר" ו"אסור". (פלוטניק, אשל, 2007, עמוד 60).

המתקנים בחצר יועמדו בקבוצות במרחק בטיחותי אחד מן השני ולא יכסו את כל שטח המגרש. חלוקת המתקנים בחצר תעשה לפי תנאי השטח ובהתאם לגילאי הילדים. יושם דגש על בטיחות הילדים במשחק ועל תחזוקה קלה ופשוטה לילדים (זבה, צ'רצ'מן, 1884).

2.4.2.2 הנחיות תכנון לחצר גן הילדים בחינוך המיוחד

המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה הוציא בשנת 1995 מדריך לתכנון גני ילדים בחינוך המיוחד. רציונאל המדריך הוא "לגבש סטנדרטים להנחיות לתכנון גני-ילדים בחינוך המיוחד בהתחשב במאפיינים ובצרכים

המיוחדים של כל סוגי האוכלוסייה ובשיטות הלמידה והטיפול הנדרשות במסגרות אלה" (פלדמן, אשר, 1995, עמוד 3). בפרק המתייחס לחצר ישנן מספר הנחיות לגבי גודל החצרות וארגון:

- לכל כתת גן יש להצמיד חצר בעלת שטח רציף של לפחות 100 מ"ר, אשר רוחבו לא יפחת מ 6.00 מ'.
- מתקני החצר יותאמו לרמת תפקודם של הילדים. בדרך כלל יש לתכנן מתקנים פשוטים של טיפוס ושיווי משקל, מגלשות נמוכות ונדנדות.
- החצרות תופרדנה זו מזו באמצעות גדר נמוכה עם שערי חיבור הניתנים לסגירה, במטרה לאפשר השגחה מירבית של גננת על הילדים השייכים לכתה שלה (פלדמן, אשר, 1995).

רוט ושפירא, שהיו שותפות לתכנון "פארק חברים", פארק נגיש לילדים עם מוגבלויות, הנמצא בתוך מרחב של פארק עירוני ציבורי ברעננה, מציינות מספר הנחיות לתכנון עבור ילדים עם לקות פיזית וקוגניטיבית:

- בניית ספסלים יהיו ללא משענות יד, כדי שאנשים עם כסאות גלגלים יוכלו להצטרף משני צידי הספסלים.
- בניית כבשים כדי לאפשר לילדים להגיע אל המתקנים המותאמים לצרכיהם.
- התקנת מגלשות באורך מספיק, המאפשר לחוש את התנועה, ובשיפוע מתון המאפשר שימוש גם לילדים עם קשיים מוטוריים.
- על השבילים להיות רחבים מספיק באופן המאפשר מעבר של שני כסאות גלגלים בו זמנית ואחוזי השיפוע של השבילים לא יעלו על 8 % כדי לאפשר תנועה נוחה.
- על מעקות היד להיות בגובה 90 ס"מ, כדי לאפשר אחיזה בטוחה בכל הגבהים.
- פעילויות הכרוכות במוטוריקה גסה ימוקמו על משטחי גומי בהתאם לתקן (רוט, שפירא, 2007).

קיימות גם הנחיות ספציפיות לגבי תכנון אזורי פארקים ומקומות פתוחים עבור לקויי ראייה:

1. שימוש בצורות גיאומטריות פשוטות ובניגודי צבע. 2. תיחום שבילים על ידי שוליים מוגבהים או מרקמים שונים. 3. תיחום ובידול של אזורים וחפצים ייעודיים (אזורי משחק, אזורי מנוחה, רהיטי גן, פחים). 4. התקנת רמזי קול (מזרקות ומפלים), ריח (גינון ייחודי) ומפות ושלטים תלת ממדיים וקוליים (נוישטט, בתוך: פלדמן, דניאלי להב, חיימוביץ' (עורכים), 2007).

פרק שלישי: תכנון שיפוף חצר אשכול הגנים

אשכול הגנים, בו עוסקת עבודה זו, מיועד לילדים עם פיגור או חשד לפיגור בגילאי 3-6. הוא נמצא בבעלות עיריית בת-ים ותחת אחריות ופיקוח משרד החינוך, המעסיק את הצוות החינוכי-טיפולי בגן. המטרות של מקבץ גנים בחינוך המיוחד הן: ריכוז משאבים חינוכיים-טיפוליים, יצירת אפשרות למוביליות בין הגנים על ידי חלוקה של הילדים לכיתות לפי מכנה משותף שעשוי לתרום לקידום, ויצירת אפשרות לעבודה משותפת בין הצוות החינוכי והטיפולי, לתרומה ולתמיכה הדדית (פלדמן, אשר, 1995, עמוד 11).

3.1 תיאור המקום והאוכלוסייה

3.1.1 תיאור המבנה הפיסי והסביבה



האשכול נמצא בשכונה הנחשבת נחשלת מבחינה סוציו-אקונומית. הכניסה לאשכול, מצפון, היא דרך שער ברזל הנפתח לרחבת חנייה משופעת (ראה תמונה 1) המשמשת את רכבי ההסעות של הגן. ממזרח לרחבת החנייה גובל שטח הגן במבנה ישן ומוזנח, הנמצא במפלס עליון מעל הגן. בהמשך מצד מזרח-בניין מגורים, הנמצא במפלס גבוה עוד יותר מהמבנה, וגובל עם שטח החצר של כתת 'רקפת'. בשתי פאות אלה, מצפון ומזרח של חצר הגן ישנו קיר אבני כורכר התוחם את שטח הגן מהמפלסים העליונים.

תמונה 1- שער הכניסה לרחבת הגן

בהמשך לפאה המזרחית ולכל אורך הפאה הצפונית של החצר ישנו מעבר חד למפלס נמוך במספר מטרים משטח חצר הגן. אלה הן חצרות אחוריות, המשותפות למספר בנייני מגורים ברחוב המקביל, וצומחים בהן מספר עצי פיקוס עבותים וגבוהים. העצים מצלים על חצרות הגן, העלים והפירות שלהם נושרים בתחום

החצרות של כיתת 'כלנית', האולם וכיתת 'סביון', והענפים לעיתים עוברים את גדר הגן והופכים מפגע בטיחותי.

הפאה המערבית של החצר- חצרות כיתות 'סביון' ו'רותם', גובלת עם שביל עפר. טרם השיפוץ חצצה צמחיה עבותה (תמונה 2)- בעיקר שיחי לְנֶטְנָה, בין גדר הגן ובין השביל. במהלך תכנון השיפוץ עלתה השאלה האם לגזום את השיחים או להשאירם ובשל אילוצי השיפוץ- נעקרו השיחים וכרגע החצר חשופה לשביל. בקצה השביל, בסמוך לכניסה לגן ישנה חלקת קרקע בה זורקים תושבי השכונה אשפה- רהיטים ישנים, ארגזי קרטון ושקיות זבל יום-יומי.



תמונה 2- החצר האחורית

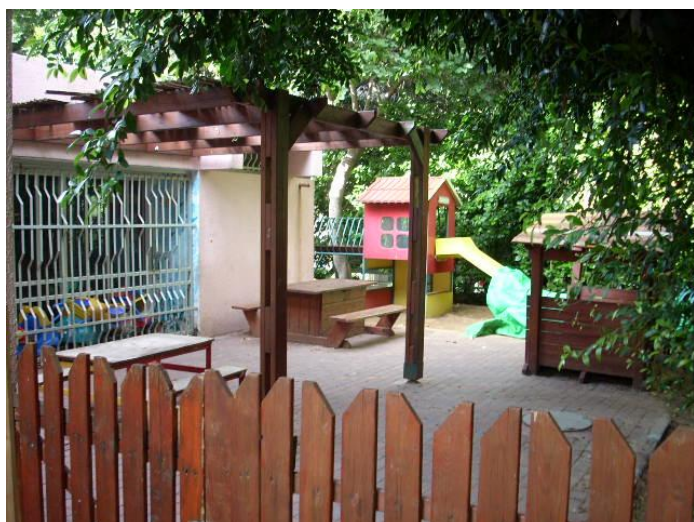


ארבעת כיתות הגן נמצאות במבנה בן קומה אחת, מוקף בחצרות. במרכז המבנה נמצא אולם, בו מתקיימות פעילויות של כל האשכול-מסיבות, ימי הולדת ושחרית: התכנסות ילדי האשכול והצוות בכל בוקר לפעילות קצרה הפותחת את יום הלימודי ס. האולם משמש גם לטיפול תנועה, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה וטיפול בעזרת בעלי-חיים. מסביב לאולם ממוקמות כיתות הגן, חדרי ספח, חדרי טיפולים פרטניים, חדר מזכירות / מנהלת, מטבח ושירותי מבוגרים.

תמונה 3- גדר שיחים בחצר כתת 'רותם'

בכל כתת גן יש מרחב מרכזי, בו מתקיימת הפעילות השוטפת של הגן, חדרון נוסף לטיפולים פרטניים, פינת מחשב ושירותים לילדים. בכל שטח המבנה ישנה רצפת פרקט, המאפשרת פעילות רציפה של הילדים על הרצפה, ללא צורך בשטיח.

כיתות הגן הן כיתות האם של הילדים, אליהן הם נכנסים בכל בוקר, פוגשים את צוות הכתה הקבוע-גננת, סיעות ובנות שירות. בכיתת הגן נערכת הפעילות השוטפת-משחק חופשי, משחקים דידקטיים, ארוחות הבוקר והצהריים, מפגש (ריכוז) ופעילות פרטנית. במהלך היום ישנו זמן קבוע ליציאה לחצר, הצמודה לכתת הגן. זהו גם זמן ההפסקה של נשות הצוות, שיוצאות בתורנות כדי שתמיד תהיה השגחה על הילדים. בזמן החצר לעיתים ישנה פעילות מתווכת: משחק בכדור, פעילות יצירה על יד שולחן, פעילות מוטורית במתקנים או על מזרון. לעיתים הפעילות היא חופשית: נסיעה ב'בימבות' ובאופניים, משחק בארגז החול, משחק חופשי בכדור ועוד. במהלך היום, בהתאם למערכת השעות, יוצאים הילדים לפעילות פרטנית או קבוצתית בכיתות הספח ובאולם עם הצוות הטיפולי והפארא רפואי.

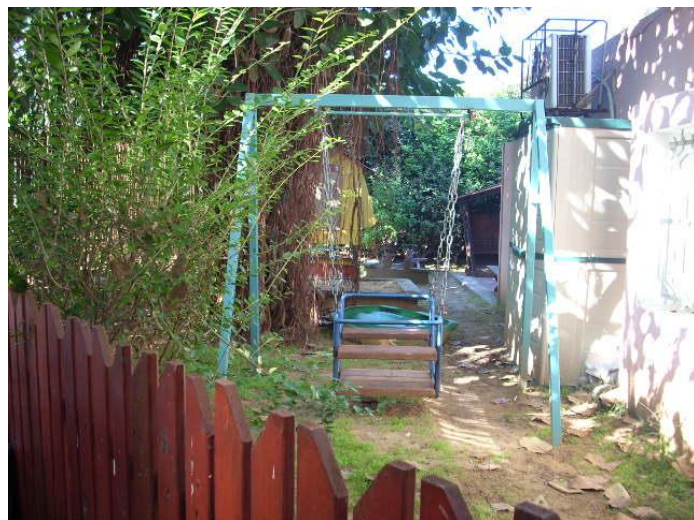


תמונה 4- חצר כתת 'כלנית'

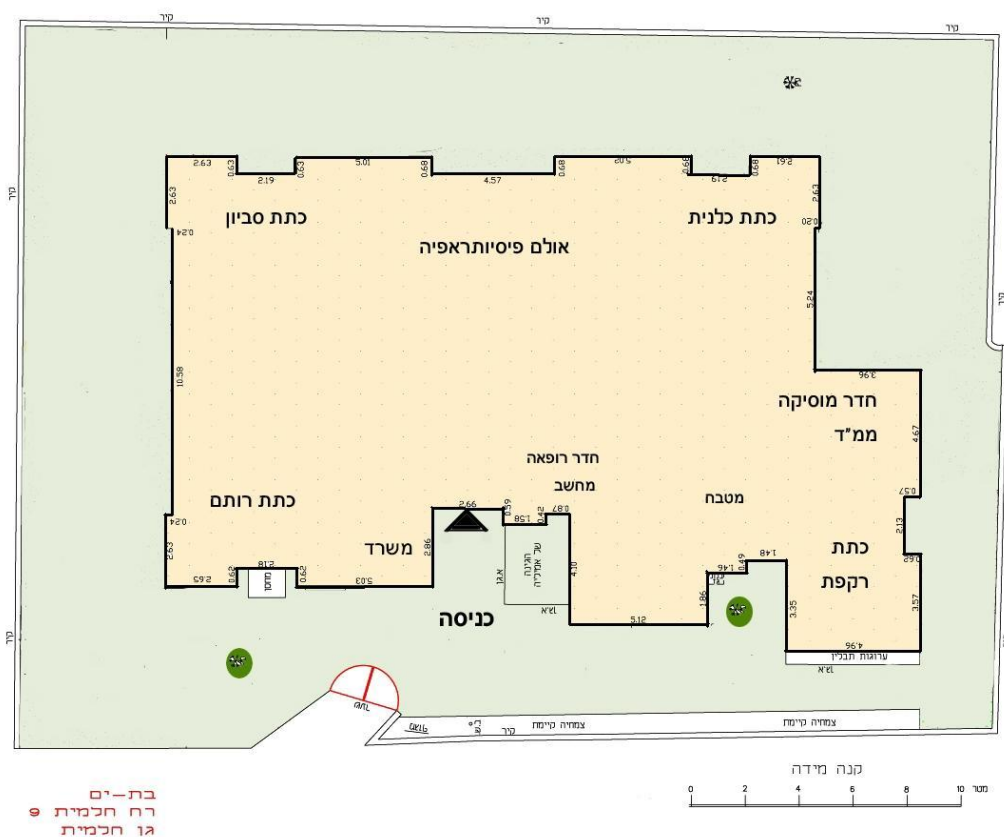
חצרות הגן צמודות לכיתות וטרם השיפוץ היו מופרדות זו מזו בגדרות עץ (ראה תמונות 3-4) בעבר היו שערי פשפש שאפשרו מעבר בין חצר לחצר. במהלך השנים נשברו השערים על ידי ילדי הגן ואנשים שפלשו לחצר מחוץ לשעת הלימודים, השערים נאטמו ולא התאפשר מעבר בין חצר לחצר. החצרות היו החצרות מוזנחות, מסוכנות לשימוש הילדים ולא זימנו פעילות, כל שכן הנאה ולמידה. למרות זאת הילדים יצאו בכל יום לחצר, תחת השגחת נשות הצוות, שניסו להפעילם כמיטב יכולתן ובמעט האמצעים שהיו מצויים בחצר.



תמונה 6- שביל על יד המטבח



תמונה 5- חלק מחצר כתת 'רותם'



תמונה 7- סכמה כללית של מבנה האשכול והחצרות

כפי שניתן לראות בתמונה 1 החצר לא תוכננה מראש כמקום ייעודי שתוכנן ויוחד לרווחת הילדים ; מדובר למעשה בחגורת השטח המקיף את הבניין מכל עבריו מעבר לקו הבניין – רצועה שחולקה לשטחים שנועדו לשמש את כתות הגן הקרובות אליהם. עם זאת, שטח החצר (כמו גם שטחי הכתות) הינו מרחב שמבלים ומתחנכים בו ילדים ועל כן לעיצובו יש השלכות פדגוגיות ומשמעויות חינוכיות.

3.1.2 אוכלוסיית הגן

3.1.2.1 הילדים

באשכול לומדים השנה בסה"כ 27 ילדים, בגילאי 3 עד 6, 15 בנים ו- 12 בנות, המגיעים בעיקר מבתי-ים וחולון בהסעות מאורגנות ובלווי. הילדים, המגיעים לגן על סמך החלטות של ועדת השמה, מוגדרים עם עיכוב התפתחותי, חשד לפיגור או עם פיגור. האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי במשרד הרווחה הוא הגורם הרשמי בישראל לקביעת אבחנה של פיגור וקביעת רמת הפיגור.

באשכול 4 כיתות גן, המחולקות על-פי מאפיינים שונים של הילדים, הנלווים לפיגור, ועל-פי מידת ההתאמה של ילדי הקבוצה אחד לשני. כל כיתה מונה בין ששה לשמונה ילדים. פעילויות רבות בגן משלבות ילדים מכיתות גן שונות על-פי היכולות והצרכים. בכיתת 'רקפת' לומדים ילדים המתפקדים ברמת פיגור קשה, עם נכות פיזית ולקויות חושיות מורכבות, בכיתות 'סביון', 'רותם' ו'כלנית', ילדים המתפקדים ברמת פיגור קל עד בינוני, חלקם עם לקות בתקשורת (P.D.D) ועם קשיים מוטוריים (C.P).

לכל ילד בגן נבנית תכנית לימודים אישית (תל"א), לאחר שצוות הגן לומד להכירו, על סמך שיחות עם ההורים, דוחו"ת ממסגרות הטיפול הקודמות ותצפיות ואבחונים שונים שהילד עובר בגן. בתל"א (ראה גם פרק 2) נקבעות המטרות לקידומו של הילד בתחומים אלו: לימודי, קוגניטיבי, התנהגותי-רגשי, חברתי, חושי, מוטורי, תקשורתי, כישורי חיים.

מבחינת תקשורתית, חלק מהילדים בגן אינם מדברים בכלל ומתקשרים באמצעות ג'סטות, שפת סימנים וקולות. בנוסף הילדים מתקשרים גם באמצעות תקשורת תומכת חלופית (תת"ח) דוגמת מתגי תקשורת, כרטיסי תקשורת (סמלים חזותיים) ולוחות תקשורת אישיים. מבחינה מוטורית חלק מהילדים בעלי יכולת מוטורית תקינה או עם עיכוב קל בהתפתחות אבני הדרך (ראה פרק שני, סעיף 2.2.2) ואחרים מוגבלים מאוד ביכולת המוטורית.

בהיבט הקוגניטיבי- כל ילדי הגן מעוכבים ברמה זו או אחרת בהשוואה לנורמה. בתחום כישורי חיים- רוב הילדים מטופלים בחיתולים, חלקם גמולים מחיתולים ועצמאיים בשירותים וחלקם עצמאיים באכילה. חלקם זקוקים לתווך מלא בכל מיומנויות היום-יום. כל ילדי האשכול זקוקים להשגחה מתמדת של מבוגר מטפל.

פרופיל של שניים מילדי הגן – לכל ילד בגן מאפיינים שונים, בתכנון החצר אמור לתת להם מענה:

חנן (שם בדוי) הגיע לגן בגיל שלוש עם אבחנה של חשד לפיגור ולקויות בתקשורת. הוא לומד בכיתת 'כלנית' ובשנתו הראשונה בגן התקשה ללכת עקב קושי בהשגת אבני הדרך (ראה פרק שני) ומשקלו העודף. לצורך שיפור תנועתו במרחב (מוטוריקה גסה) הוא קבל טיפולי פיזיותרפיה וכן השתתף בקבוצה של ספורט טיפולי. חנן התנגד לטיפול הפיזיותרפיה כיוון שנדרש ממנו מאמץ פיזי רב. כדי להקטין את התנגדותו, היתה הפיזיותרפיה יוצאת אתו לחצר עם כדור ענק כדי שינוע במרחב תוך שהוא דוחף את הכדור עם גופו. פעילות זו נעשתה במרחב בכניסה לאשכול ועל יד המטבח. בזמן שהותו בחצר הכתה היה מרבה להפיל עצמו על הקרקע ולהתגלגל. במשחק בארגז החול היה נוהג להכניס את החול לפה. הוא נמנע מקשר עם ילדים אחרים וכאשר החל להתייחס לילדים אחרים, זו היה תקשורת שלילית דרך תוקפנות פיזית. בהדרגה שפר באופן משמעותי את מיומנויות התנועה במרחב, כמו גם את יכולותיו הקוגניטיביות, התקשורתיות והחברתיות. הוא החל משתמש במגלשה ונוסע ב"בימבה".

בתכנית הלימודים האישית (תל"א) של השנה הקודמת היתה המטרה אצל חנן: הליכה עצמאית ללא עזרה. המטרה האופרטיבית היתה דחיפה ומשיכה של צעצועים תוך כדי הליכה. מטרות אופרטיביות שהוצבו על ידי הפיזיותרפיה: שיתוף פעולה בפעילות מוטורית של סיבולת לב-ריאה, קימה והתישבות על הרצפה, סיבולת הליכה למרחקים ארוכים יותר מבלי להתיישב באמצע, במרחבי הגן ובחצר ועלייה במדרגות.

אורי (שם בדוי) הגיע לגן בגיל שלוש וחצי ונמצא בגן זו שנה שנייה, בכיתת 'רקפת'. לאורי אבחנה של חשד לפיגור בינוני ונכות פיזית קשה. יש לו אפילפסיה והוא מקבל טיפול תרופתי בבית אורי מרכיב משקפיים ומכשירי שמיעה. אורי מכיר את סביבתו, מבין סיטואציות יומיומיות, מבין הוראות פשוטות, מכיר את שמו ומגיב במבט כשפונים אליו. הוא יוצר קשר עין לעיתים. לאורי אין שפה דבורה והוא משתמש בתמונות וחפצים לצורך תקשורת. לצורך שיפור המוטוריקה הגסה שלו הוא עומד בעמידון כל יום במשך כחצי שעה, הולך הליכה טיפולית בהובלה של איש צוות אל פעילות וממנה-כל יום כ-10 דקות בערך, יושב על כסא מותאם, מתהפך מצד לצד ומתגלגל. במסגרת הגן הוא מקבל טיפולי הידרו תרפיה פעם בשבוע ורכיבה טיפולית פעמיים בחודש ופעם בשבוע טיפול בריפוי בעיסוק וספורט טיפולי. אורי משתתף בפעילות קבוצתית כאשר לכל ילד מטפל צמוד. במהלך הפעילות הוא התנסה במגוון פעילויות עם מכשירים שונים כגון גלילים וכדורים וכן התנסות במגע עם חומרים ואביזרים תחשתיים. הוא נהנה מפעילויות המשלבות תנועה ומגע עמוק. זקוק לתנועות אלו לשם עוררות. אורי מסוגל לתפוס ולשחרר חפצים. אוהב משחקי גירוי-תגובה דוגמת משחק לחצנים המשמיעים קול ומקפצים דמות. משחק בפאזל מעץ בתווך מטפל: שני חלקים עם ידיים. עובד עם בצק ידיים בתווך מטפל. אורי מקבל טיפול בחדר החושך ממורה ללקויות ראייה. בחצר כיתתו, 'רקפת', לא היו מתקנים טרם השיפוץ והילדים היו יוצאים לחצר להתאווררות, שוכבים על מזרנים ומשחקים בתווך נשות הצוות. מבחינה מוטורית הוצבה לאורי מטרה של הכרת המרחב בצורה עצמאית והוא אמור להשיג מטרה זו בעזרת המטרה האופרטיבית: זחילה אל עבר חפץ. בנוסף, בפיזיותרפיה המטרה היא התיישבות עצמאית ומעבר עצמאי מישיבה לעמידה.

3.1.2.2 ההורים

כיון שהגן משתר אוכלוסייה מאזורי מגורים שונים ומקהילות שונות, הילדים באים ממשפחות בעלות רקע סוציו אקונומי ותרבותי מגוון ורמות השכלה שונות. בגן ילדים ממשפחות חילוניות, מסורתיות וחרדיות, משפחות ממוצא יהודי, נוצרי וערבי, משפחות חד הוריות, מהגרים מרוסיה, חבר העמים ואיתופיה, וילידי הארץ.

הגן הוא מסגרת חינוכית ציבורית הכפופה לחוקים ולנהלים של המערכות השונות: משרד החינוך, משרדי הבריאות והרווחה והרשות העירונית. ההורים מחויבים לשמור על הכללים והנהלים הללו. מתוך ההבנה שהשפעת הגורמים התרבותיים על האינטראקציה בין הורים לילדים היא דרמטית, במיוחד ביחס לאוכלוסיית ילדים עם צרכים מיוחדים (קליין, לוינר, תשנ"ח), תפישת העולם של הגן היא לתת מענה להורים בהתאם להבדלי תרבות, מצב כלכלי, קשיי שפה ופערים עקב הגירה, שונות דתית, ציפיות מהמערכת, מצב הילד, המבנה משפחתי ועוד. האפיון המרכזי של משפחות עם ילד בעל צרכים מיוחדים הוא הרגשת לחץ ודחק. היא יכולה להיות מלווה בהרגשת פסימיות, דיכאון, חוסר אונים, תשישות ושחיקה נפשית וגופנית. עם זאת הלחץ עצמו אינו משתק בהכרח את המשפחה: מספר משמעותי של הורים מדווחים על תוצאות חיוביות הקשורות לגידול ילדים עם צרכים מיוחדים: הרמוניה ולכידות, גדילה רוחנית, תפקידי הורות משותפים ותקשורת (רוני, שם, עמוד 452).

קשר ההורים עם מסגרות החינוך

מערכת יחסים, המקובלת כיום עם משפחות הילדים, מונחית לפי ארבעה עקרונות: עבודה המבוססת על שותפות של שני הצדדים, העצמת המשפחה, תפישת המשפחה כמערכת, הדגשת ייחודה של כל משפחה. התקשורת עם ההורים בגן נעשית במספר רמות ומעגלי שותפות. המפגש הראשוני עם המסגרת הוא קריטי ומכתיב את טיב וסגנון השותפות בהמשך. בהתאם להחלטת ועדת השמה, המגדירה את אופי המסגרת עבור הילד, להורים הזכות לבחור את המסגרת הספציפית המתאימה עבור ילדיהם. המפגש הראשוני הוא אישי, נעשה עם מנהלת הגן, ונועד להציג את הגן ושירותיו בפני ההורים ולשמוע מהם על הילד. לאחר הקליטה הראשונית נערכים מספר מפגשים עם ההורים: מפגש הורים חדשים עם הצוות המלווה של הגן (מנהלת, פסיכולוגית, יועצת, עובדת סוציאלית), מפגש עם הגננת והסייעות של כיתת הגן, אסיפת הורים כללית עם כל צוות הגן ומפגשים נוספים, בעיקר אישיים, בהתאם לצרכים הטיפוליים והחינוכיים של הילד. ההורים מוזמנים ליזום פגישה עם כל גורם בצוות הגן: מפגשים לצורך הדרכה, תצפית בטיפולים פרטניים וקבוצתיים, בקשות מיוחדות והעברת מסרים של חוסר שביעות רצון או רצון לשינוי בטיפול בילד, פגישה לצורך הצגת תכנית הלימודים האישית ועוד. גם צוות הגן יוזם פגישות עם ההורים באופן פרטני. ברמה היום יומית מתקיימת תקשורת עם ההורים דרך מחברות קשר ושיחות טלפון.

שותפות ההורים בתכנית השיפוצ' חידוש החצרות

ועד ההורים היה מיועד לגבי כל שלבי תכנית חידוש החצרות, והיה נכון לסייע בכל השלבים בזירוז התהליכים מול עיריית בת-ים והגורמים האחרים. בכל שלב הצגתי את התכנית בפני ההורים ויידעתי אותם על ההתקדמות. ההורים לא היו שותפים בתכנון עצמו אולם בקשותיהם נלקחו בחשבון בתהליך התכנון. הסוגיות שעלו על ידי ההורים טרם התכנון: 1. החול בחצר, שהיה מזוהם בצואת חתולים ובחרקים שעקצו את הילדים. 2. הצמחייה הסבוכה שהיתה סביב החצרות פצעה את הילדים לא פעם. 3. העדר מתקנים המתאימים לכלל אוכלוסיית הילדים.

3.1.2.3 הצוות החינוכי והטיפולי

צוות אשכול הגנים בחינוך המיוחד הוא רב ומגוון בהשוואה למסגרות חינוכיות של החינוך הרגיל. לכל כיתה גן יש גננת שעברה הכשרה פורמאלית- תואר בחינוך מיוחד או השלמה לחינוך מיוחד. בסה"כ בגן 4 גננות קבועות, העובדות במשרה מלאה ו 2 גננות סבב. בנוסף יש צוות פארא רפואי ומקצועי הכולל: 2 מרפאות בעיסוק, 2 קלינאיות תקשורת, 2 פיזיותראפסטיות, מורה לספורט טיפולי, מטפלת בדרמה, מטפלת במוסיקה, מורה למוסיקה ומורה ללקויי ראייה. כל אלה עובדות במשרות חלקיות. מערך עובדות משמעותי מאוד בצוות הגן הוא הסייעות, המועסקות על ידי עיריית בת-ים. רובן הגדול לא עברו הכשרה מקצועית פורמאלית וחלקן עברו השתלמויות שונות במהלך שנות עבודתן. בכל כיתה גן יש 3 סייעות. הן אמונות על הטיפול הפיזי בילדים: החלפת חיתולים, סיוע בהכנת האוכל עבור הילדים וניקיון הילדים הגן. בנוסף, יש להן תפקיד משמעותי בסיוע לגננת ולצוות הפארא רפואי בעבודה הפדגוגית עם הילדים, בין בעבודה פרטנית ובין בקבוצתית. לרוב הסייעות ניסיון רב בעבודה עם ילדי הגן והן מכירות היטב את הילדים ואת צרכיהם המיוחדים.

מערך נוסף הוא בנות השירות הלאומי, בין 3 ל-4 בנות בכל שנה, העובדות דרך עמותות השירות הלאומי. הן בוחרות להגיע לגן ולרוב הופכות להיות חלק מהצוות הטיפולי ויוצרות קשר משמעותי עם הילדים. קיים גם מערך תמיכה של צוות מסייע הכולל: פסיכולוגית, עובדת סוציאלית, מדריכה לעבודה עם ילדים בעלי תסמונות על הרצף האוטיסטי, מדריכה לעבודה עם ילדים עם לקויות ראייה, רופאת ילדים התפתחותית, אחות לטיפולים פולשניים, פסיכיאטר יועץ. בתוקף תפקידי כמנהלת האשכול, אני אחראית על כל הצוות, על תיאומים, פגישות ודרכי עבודה בין כל מי שהוא חלק מהמארג המקצועי של הגן. בנוסף לניהול הצוות ואחריות על התהליכים הפדגוגיים, אני נמצאת בקשר עם מוסדות חוץ שונים, אחראית על המבנה הפיזי של הגן, עבודות המשרד וניהול כספי הגן. הנעת הפרויקט, הקשר עם הגורמים השונים, הגדרת הצרכים, אחריות על תהליך התכנון- כל אלה היו באחריותי. כיון שיש לי רקע בתחום החזותי וכיון שלא היה תקצוב לתכנון אדריכלי- לקחתי על עצמי גם את התכנון בפועל, בשיתוף הצוות, בידיעה שמדובר בתכנון לא מקצועי מן ההיבט האדריכלי. היתרון במהלך הזה היה הידע המקצועי של הצוות ושלי בהבנת צרכי הילדים והצוות, הקשר הישיר עם הרשויות המאשרות והאחראיות על המימון, והיכרותי את התכנית שמנעה טעויות רבות בשלב הביצוע. למרות שלכל חברת צוות תחום הידע הספציפי לה והשדה מקצועי עליו היא אחראית, יש חשיבות רבה להתייעצות ולחשיבה רב צוותיים. בכל שבוע מתקיימות בגן ישיבות הכוללות את רוב הצוות הפדגוגי והפארא רפואי בנושאים שונים הקשורים לעבודה: תכנון התל"א, בעיות עקרוניות הקשורות לילד או לכתה, מפגשי העשרה ולמידה וכן מפגשים בנושאים מנהלתיים. בתהליך התכנון של חצרות הגנים לקחו חלק חברות הצוות שהתבקשו לחוות דעתן על תפקידי החצר ולהציע פעילויות ומתקנים שיתמכו בהתפתחות הילדים במסגרת שאלון שבניתי לצורך העניין (נספח א'). עיקרי הנקודות שהצוות התייחס אליהן מובאות בפרק זה, סעיף 3.2.2.

הגננות הכתיבו את הדרישות הכלליות לגבי המתקנים שהיו רוצות בחצרות, בהכירן את הילדים, את יכולותיהם והעדפותיהם. שיתוף פעולה רצוף והדוק יותר במהלך התכנון היה לי עם הצוות האחראי על התפקוד המוטורי של הילדים: פיזיותרפיסטיות, מרפאות בעיסוק ומורה לספורט טיפולי. הן השתתפו אתי באחד מהסיוורים בגן הדומה לשלנו, שעבר שיפוץ וחידוש חצרות ומבנה, אחר; שיתפתי אותן במידע מסוירים נוספים שערכתי ובחומרים מצולמים שריכזתי. הן נפגשו יחד אתי עם ספקי מתקנים ובחרו את המתקנים הספציפיים שהוזמנו, בהתחשב בבקשות הגננות, בריכוז התשובות לשאלון ובאילוצי השטח. רוב הצוות החינוכי (ללא הסייעות) היה שותף למפגש שנערך עם מעצבת קירות פעילים, לחשיבה ותכנון קיר פעיל בחצר כיתת "רקפת" ושביל פעיל במרחב הכללי של החצר, בצמוד לחצר "רקפת". למפגש זה הוזמנו גם מדריכות ללקויי ראייה כיון שחלק מילדי כיתת "רקפת" הם בעלי לקות ראייה והקיר הפעיל מיועד בעיקר להם.

3.1.2.4 סדר היום

סדר היום באשכול הוא קבוע ומעוגן במערכת הנבנית על ידי הצוות, כדי לשלב בתוכו את מערך הטיפולים הפארא רפואיים, בפרטני ובקבוצות. שטחי החוץ של הגן מהווים גורם משמעותי בסדר היום שלו. סדר היום עצמו עשוי להיות מושפע במידה רבה מזמינות תנאים למשחק ולמידה בגן.

סדר היום הקבוע:

- קבלת הילדים מההסעות על ידי הסייעות.
- משחק חופשי על הרצפה או משחקי שולחן בתוך חדר צוות.
- שחרית- מפגש כל ילדי האשכול והצוות לפעילות קצרה באולם.
- ארוחת בוקר בכיתות הגן- הארוחות בגן כוללות האכלה טיפולית, לעיתים בהדרכת מרפאה בעיסוק או קלינאית תקשורת.
- מפגש (ריכוז)- החלק הפדגוגי הקבוצתי העוסק בנושאים הנלמדים: חגים, עונות השנה, אני גופי ועוד. המפגש מותאם לרמה הכללית של הקבוצה ונעשה בו שימוש בעזרים מתווכים.
- **יציאה לחצר, הפסקת הצוות ומפגשים פרטניים של הגננת עם הילדים.**
- מפגש סוגר יום
- ארוחת צהריים
- מנוחה על גבי מזרנים שנפרשים במרחב כיתות הגן. ישנם ילדים שאינם ישנים ונמצאת להם תעסוקה חלופית.
- התעוררות והתארגנות ליציאה הביתה. חלק מהילדים נשארים למועדונית המופעלת על ידי משרד הרווחה.

סדר היום בגן מחייב את הצוות למאמץ בארגון הזמן כך שכל התפקידים יתבצעו והילדים יקבלו את כל מערך הטיפולים שהם זקוקים לו, את ההשגחה הצמודה ואת תשומת הלב הנדרשת. מורכבות הצוות והאינטנסיביות של סדר היום יוצרים לעיתים מצבים שיש בהם דרישות ומטרות סותרות, לרוב בין הסקטורים השונים: הצוות הפארא רפואי, הגננות והסייעות. לעיתים הקושי הוא על רקע חוסר יכולת לתת מענה לכל הצרכים בשל מחסור בכוח אדם, חוסר הסכמה מקצועי או קושי פיזי ונפשי לביצוע כל המטלות. בחצר, קיים קושי נוסף הקשור בהיבט הבטיחותי הנלווה לתנועת הילדים ולפעילויותיהם בחוץ.

3.2. תהליך העבודה

3.2.1 מטרות חידוש הגן

חידוש חצרות אשכול הגנים נועד לשפר באופן משמעותי את איכות החיים של כל אחת מהאוכלוסיות השותפות בקהילת האשכול: הילדים, הצוות והמשפחות. מטרות חידוש חצרות הגן שהתגבשו במהלך לימוד הנושא ובסיוע צוות הגן היו:

1. לאפשר לילדי הגן מרחב פעילות מחוץ למבנה (outdoor) בטיחותי, אסתטי ומגוון המזמן עונג, חוויה, למידה, הפוגה ושחרור פיזי ורגשי.

2. לאפשר השגחה נוחה ובטיחותית של הצוות על הילדים.
3. ליצור מרחבים שונים ומגוונים, המאפשרים פעילויות מוטוריות, חושיות וקוגניטיביות, בהתאם לשלבי ההתפתחות של הילדים וכמענה לצרכים המיוחדים והייחודיים לכל ילד וילד.
4. לקדם שינוי בתפישת התפקיד של החצר כחלק מתפישת העולם הפדגוגית של הגן, ולעגן אותו במערכת השעות של הגן.
5. לשפר את הנראות של הגן. המפגש עם החצר הוא המפגש הראשון של ההורים עם האשכול וההיבט הפיזי הוא אחד השיקולים המשמעותיים שלהם בבחירת המסגרת החינוכית.

3.2.2 השותפים לפרויקט והתומכים בו

תהליך התכנון והביצוע של חידוש חצרות הגן הוכתב על ידי המציאות בשטח – חצרות מוזנחות, לא יעילות, לא בטיחותיות ולא תקניות. לתהליך שותפים רבים, ולכל אחד מהם חלק בקידום הפרויקט. עיריית בת-ים היא האחראית על המצב הפיזי של מבני חינוך בכלל, וגן "חלמית-תמנון" בפרט. מטעם העירייה היו מעורבים בתהליך:

1. מנהלת המחלקה לגיל הרך יושבה בוועדת היגוי, והיתה שותפה בידיעה ובמעקב אחרי שלבי התכנית.
 2. ראש צוות נכויות במחלקת הרווחה של עיריית בת-ים, אחראית על הקשר בין כל הגורמים מול ביטוח לאומי ומול קרן של"ם: זימון ועדות ההיגוי, העברת מסמכים רלבנטיים, הצעות מחיר ואישורי תקציב.
 3. מנהל מחלקת משק בעיריית בת ים ואנשי המחלקה הם שותפים פעילים, האחראים על כל שלבי הוצאת התכנית מן הכוח אל הפועל: מדידות, הזמנת ספקים ואנשי מקצוע, דרישת הצעות מחיר והצעות מחיר נגדיות, בדיקת ואישורי בטיחות. בשלב הביצוע אחריות מנהל המחלקה היא: תיאום לוחות זמנים מול הספקים ומול הגן, פיקוח על עבודות הקבלן: ניקוי החצר ופינוי, טיפול בביוב ובניקוז, גיזום, החלפת ריצוף, גידור והצללה, הסרת מפגעים, הצבת המתקנים, בדיקת מכון התקנים ואישור סופי לכך שהחצר כשירה לפעילות.
 4. גזבר העירייה ומנכ"ל העירייה אחראים על אישור המימון.
- נציגי ביטוח לאומי. ביטוח לאומי אמור לממן את חלק הארי של פרויקטים מסוג זה כיון שמדובר על גן לילדים עם לקות קוגניטיבית. חלוקת התקצוב היא: 80% ביטוח לאומי ו-20% הרשות המקומית. בוועדות ישבו שני נציגים של הביטוח הלאומי, אחד מהם הוא יועץ חיצוני, מרפא בעיסוק בהכשרתו- שניהם בעלי ניסיון רב בתכנון, יעוץ ואישור פרויקטים כגון אלה. לחוות הדעת של נציגי ביטוח הלאומי יש משקל רב, הן בשל ניסיונם המקצועי והן בשל היותם אחראיים לעיקר התקציב.
- קרן של"ם, קרן לפיתוח שירותים לאדם המפגר ברשויות המקומיות. קרן זו משתתפת לרוב במימון מרכיבים שביטוח לאומי והרשות לא השתתפו במימון. נציגי קרן של"ם לקחו על עצמם השתתפות בסיוע למימון "סעיפי פיתוח החצר ותשתיות, כולל תשתית למשטח גומי."
- המפקחת על הגן מטעם משרד החינוך, שותפה בתמיכה ויידוע.
- תפקידי מנהלת הגן בתהליך התכנון והביצוע.

חלקו של מנהל מסגרת חינוכית בהיבט הפיזי של המוסד הוא משמעותי, ומידת יכולת ההנעה שלו והרצון לשיפור חזות המבנה קובעת במידה מרובה את המצב והמראה הפיזי שלו. מנהל צריך בדרך כלל לשכנע את המערכות השונות בנחיצות ובדחיפות פרויקט שיפוץ, להניע מהלכים ולהיות מעורב ועקבי כדי שהתהליך יקודם ולא ישכח וישקע.

במקרה של שיפוץ חצרות האשכול- לא היה צורך בשכנוע המערכות כיון שהנושא היה על סדר היום ואף החל תהליך תכנון עוד טרם כניסתי לתפקיד הניהול. המוטיבציה שלי לקידום התכנית נבעה ממספר סיבות:

1. אחריותי כמנהלת על שלומם וביטחונם של הילדים.
2. תפישת העולם הפדגוגית שלי, הרואה בחצר מרכיב מרכזי בקידום ההתפתחות של ילדים, ובפרט ילדים עם צרכים מיוחדים.
3. צרכי הצוות וההורים. לצוות היה קושי משמעותי בהפעלת הילדים בחצר ובשמירה עליהם. להורים היו תלונות רבות על מצב החצר ובמיוחד על מפגעי בטיחות.
4. המצב הפיזי של הגן. לתפישתי, מרחב לימודי צריך להיות אסתטי, להתחדש ולהיות בטיחותי, מותאם לצרכים ורלבנטי לאוכלוסייה אותה הוא משרת.

תהליך התכנון נעשה על ידי בשיתוף הצוות החינוכי והפארא רפואי של הגן. ראש צוות נכויות קידמה את כינוס ועדות ההיגוי, מעקב אחרי התכנסות ועדות לאישורים תקציביים בביטוח לאומי ובקרן של"ם וזירוז האישורים. מנהל מחלקת משק היה מעורב בכל השלבים ולחץ לקבלת אישורים וחתימות של גזבר. תרומתם של נציגי ביטוח לאומי וקרן של"ם היו בהערות שהעירו לגבי התכניות הראשוניות וכיווני החשיבה והתכנון שכיוונו אותי אליהם. הערות אלה והתיקונים שבאו בעקבותיהן, הניבו בסופו של דבר תכנית מותאמת לצרכי הילדים, המסתמכת על רציונאל פדגוגי. חברות צוות הגן היו ספקניות באשר למימוש התכנית. לאורך השנים היו הבטחות לשיפוץ החצר ומסיבות שונות הן לא יצאו אל הפועל. יחד עם זאת, כאשר התכנית באה לידי מימוש, הן נרתמו להעברת הילדים למבנה חלופי בהתראה של יום והתמודדו בהצלחה ניכרת עם הקושי בעבודה עם הילדים משך קרוב לחודש בתנאי צפיפות קשים ובסביבה לא מותאמת.

השותפות בין הגורמים השונים מאפשרת ראייה רחבה יותר של מכלול הצרכים והאפשרויות, מה שמיטיב עם התהליך, ויחד עם זאת, יוצרת מסורבלות ארגונית, שבעיקר מאטה את קצב ההתקדמות.

שיתוף הצוות בתהליך התכנון:

שיתוף הצוות נעשה בשיחות, רשימת צרכים לילדים ושאלונים. על השאלונים ענו שמונה מתוך עשרים חברות צוות שהשאלון ניתן להן: 3 סייעות, 2 מרפאות בעיסוק, פיזיותראפיסטית וגננת (ענו ביחד על השאלון), מורה לספורט טיפולי.

מתוך השאלונים עלו הנתונים הבאים (בסוגריים: מספר האזכורים של כל נושא)

מתקנים: יש צורך במתקנים בטיחותיים, מתאימים לצרכי הילדים, שמאפשרים התנסות והנאה (3): נדנדה (5), ערסל בגובה נמוך (1), מגלשה (3), מתקן קפיץ (2), ברז מים (1).

גדר: גדר בטיחותית מסביב לגן (6), גידור גבוה בין חצר לחצר (1), מעבר חפשי בין חצר לחצר (1).

חיפוי קרקע: ריצוף ישר, רך ובטיחותי (6).

צמחייה: בקשה לצל (2), עצים לא נשירים (2) צמחייה קלה לתחזוקה ושאינה פוצעת (3), מגנה מבחוץ ומבפנים (שילדים לא יעיפו דברים החוצה), שלא תהיה צמחייה בתוך הגן (1).

פריטים ופעילויות שכדאי שיהיו בחצר: שולחנות וספסלים לילדים (7), משחקי כדור (5), מתקנים ניידים לפעילות מוטורית (4), שולחנות וספסלים לצוות (4), מרחב מתאים להשגחה על הילדים (3), מרחב פתוח (3), ארגז חול וחול נקי (3), גרייה חושית (1), מרחב לפעילות עם מכוניות (1), בית עם חלונות ודלתות (1). **תפקידי החצר:** פיתוח יכולות מוטוריות ומסלולי תנועה (7), פיתוח יכולות חברתיות ותקשורתיות (6), בילוי באוויר פתוח (6), קידום למידה (5), מנוחה ופנאי (4), יצירה (3), פיתוח משחק בחוץ (1), תנועה חופשית (1), פעילות חופשית ומכוונת (2), פעילות חושית (1). שיתוף הצוות המטפל, המודע לצרכי הילדים, בקביעת אופי החצר חיזק את הגישה המתגבשת לתכנון המקום, גישה לפיה לחצר יש פוטנציאל לתמוך בהתפתחות הכוללת של הילדים ולא רק להיות מקום למנוחה והפוגה מפעילות.

3.2.3 התהליך התכנוני

3.2.3.1 רקע (היסטורי) על הגן ועל ניסיונות השיפוץ הקודמים

ממסמכים שנמצאו בגן ומתוך שיחות עם עובדים ותיקים, בגן ובמחלקות השונות בעירייה, עולה כי המנהלת, שסימה את תפקידה בשנת 2006, כבר התריעה מספר שנים על מצבן הגרוע של החצרות. בין השנים 2003 ו-2009 היו מספר הצעות לחידוש תשתיות הגן והמתקנים אך הנושא לא התקדם בפועל. כאשר התמניתי כמנהלת הגן (ספטמבר 2009) יידעה אותי מפקחת הגן של משרד החינוך כי היא מצפה שאמשיך ואקדם את חידוש החצרות. בהמשך פנתה אלי ראש צוות נכויות בבקשה להתחיל בתכנון ומסרה לי מידע ומסמכים אודות ניסיונות השיפוץ הקודמים.

3.2.3.2 לוח הזמנים בתהליך התכנון

תכנון החצרות, מהשלב הראשוני ועד לגמר הביצוע ארך כשנתיים. תהליך התכנון היה מורכב מפעולה, לימוד וחקירה שלובים זה בזה, תוך הסקת מסקנות מטעויות בתכנון הראשוני ולמידה מגורמים שונים, הן בתחום התיאורטי והן בתחום המעשי. השלב הראשון בהליך התכנון (דצמבר 2009 – ינואר 2010) כלל מפגש עם ספק מתקנים שהתווה תכנית, שכללה הצבת מתקנים בהתאם לתוכניות קודמות, תנאי השטח, מגבלות בטיחות, גיל הילדים ויכולותיהם הפיזיות. המתקנים היו זהים בתפקודם, בווריאציות שונות, לשלוש החצרות: 'רותם', 'סביון' ו'כלנית'. בשטח חצר 'רקפת' לא ניתן להציב מתקנים בשל טווחי בטיחות. בשלב זה לא היו לי יכולת או ידע להביע חוות דעת מקצועית, לאשר, לבקר או לנקוט עמדה כלשהיא לגבי התכנית. התכנית קבלה את אישור צוות הגן, הוכן כתב כמויות והתכנית הוגשה לביטוח לאומי לבקשת סיוע במימון.

מרץ 2010 - כינוס ועדת היגוי בגן. נציגי ביטוח לאומי בקשו שינויים בתכנית וכינוס ועדה נוספת לאחר הכנסת השינויים. ההערות התייחסו בעיקר להוספת מתקנים שיתאימו לילדים הפגועים יותר מבחינה מוטורית וקוגניטיבית בגן (כתת 'רקפת'), עבודה מול יותר מספק אחד וגוון במתקנים בחצרות השונות. מאי 2010 - כינוס ועדה שנייה והנחיה לתיקון נוסף של התכנית. מילות מפתח שעלו בהערות של ועדת ההיגוי השנייה היו **נגישות וגוון**. השינויים שנדרשו: החלפת חיפוי הקרקע בחצר המוטורית (הכללית)

מחול לגומי או לשבילי עץ, כדי לאפשר נגישות עצמאית לילדים עם כסאות גלגלים, הכנסת גרייה חושית בחצרות, יצירת מסלול מוטורי ועוד. אנשי הועדה הפנו אותי למסגרות חינוכיות, הדומות למסגרת שלנו, בהן נעשו בעבר שיפוצי חצרות, כדי ללמוד מהם ולגבש תכנית נוספת.

לאחר האכזבה מדחיית התכנית ותהליך הרפלקציה, הלמידה, המחקר ושינוי תפישת החצר (ראה להלן סעיף 3.2.3.3) התגבשה התכנית הסופית לחצר.

לוח הזמנים היה גורם מכריע בתהליך הביצוע כיון שהיה עלינו להעביר את ילדי הגן באופן זמני למבנה אחר לצורך ביצוע עבודות התשתית. לאחר דחיית התכנית בועדה השנייה היה ברור כי לא נספיק לבצע את הפרויקט בקיץ 2010.

במהלך 2010 סיירתי יחד עם חלק מחברות צוות הגן, בחצרות של גני ילדים עם פיגור ו-CP כדי להתרשם מן התכנון, המתקנים והחומרים ולהכיר טוב יותר את הנושא. נעזרתי בקטלוגים של מתקני חצר וגני שעשועים ובספרות מקצועית העוסקת בתפקיד גן המשחקים בחינוך המיוחד ובדרישות המרחב הרלבנטיות.

יולי 2010 : מדדנו את החצר ולאחר שיכולתי לראות את המרחב כולו, מיקמתי את המתקנים, באופן שאפשר לראות תמונה כוללת של החצר. יצרתי מפתח לסימון חיפויי הקרקע השונים, מיקום הגדרות והשערים, אזור לגינה טיפולית, מסלול מוטורי ועוד.

אוקטובר 2010 : הצגת התכנית בפני השותפים. התכנית זכתה להערכה ותקווה שהפעם תאושר והוחלט שאם התכנית לא תאושר ע"י ביטוח לאומי- נערער על הסירוב כיון שהפעם התחושה היתה שהתכנית טובה ועונה הן על צרכי הילדים והן על הדרישות שהוצגו על ידי חברי ועדת ההיגוי. אוקטובר 2010 : הצגת התכנית ופירוט אודות התכנון והביצוע מול ועד ההורים. הוצגו חלופות אפשריות לשהיית הילדים במהלך השיפוצים בבוא העת- העברת ילדי הגן בעת חופשת הקיץ לגן של החינוך הרגיל, שנמצא בחופשה. הגנים שלנו עובדים ביולי ועד מחצית אוגוסט.

נובמבר 2010 : הצגת תכנית החצרות בפני סיעות הגן, ושיתוף במורכבות תהליך התכנון, התקצוב וקבלת אישורים עוד לפני שלב הביצוע. שיתוף זה היה חשוב כיון שהסייעות הן אלה שחוות את הקושי בהעסקת הילדים בחצר והן גם היו ספקניות לגבי ביצוע הפרויקט בשל הסחבת שנמשכת כבר שנים. הן שמחו על השיתוף.

נובמבר 2010 : הצגת התכנית בישיבה בפני כל הצוות החינוכי (גננות, יועצת, צוות פארא רפואי כולל קלינאיות תקשורת, שלא השתתפו בישיבות השוטפות של התכנון). התגובות היו חיוביות ומעודדות, בעיקר נוכח החשיבה על החצר כיחידה אחת מגוונת מחד, ותיחום החצרות הצמודות לגנים, מאידך, דבר שיאפשר שדה ראייה טוב יותר והקלה בהשגחה על הילדים.

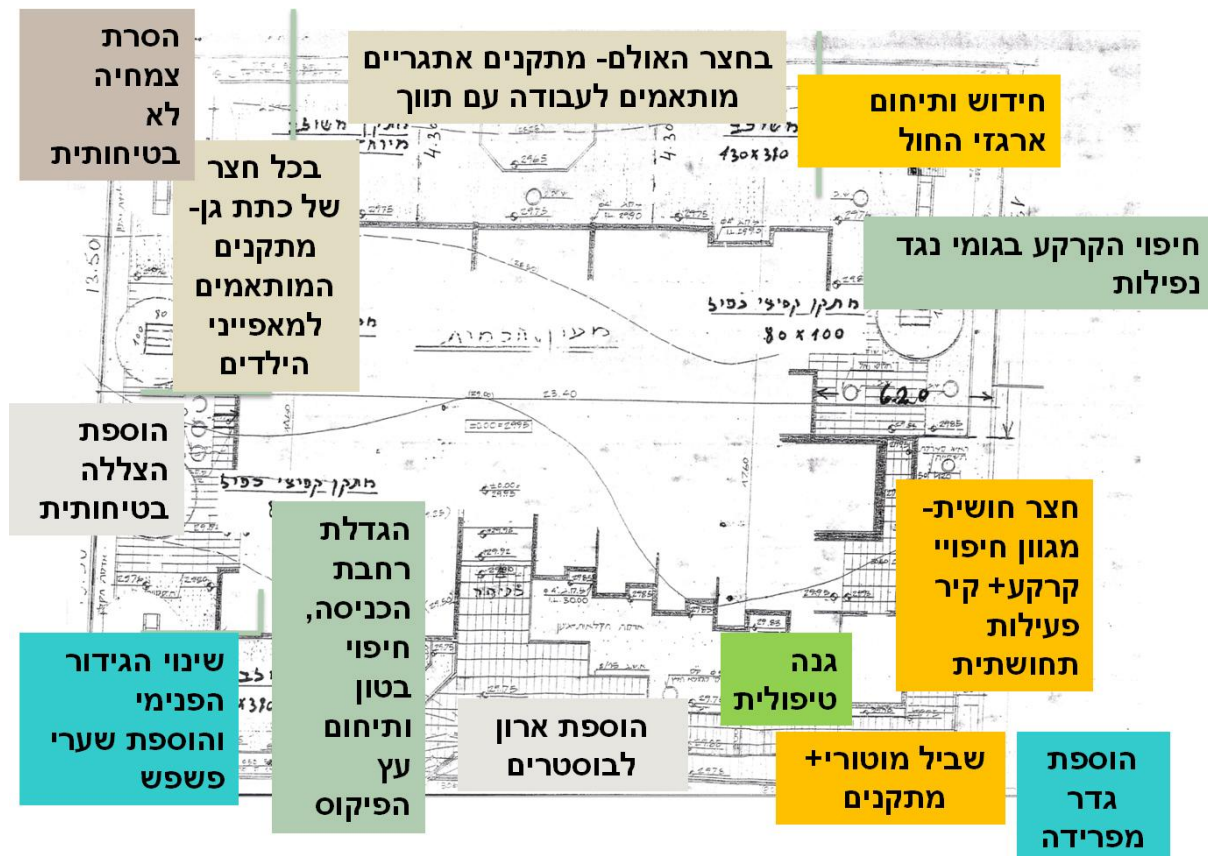
רק בסוף מאי 2011 התכנסה ועדה של קרן של"ם לצורך אישור בתכנית, ובתחילת יולי הועבר מסמך רשמי לראש עיריית בת- ים, שהקרן מאשרת תקצוב חלקי של הפרויקט. לאחר שינוי ועדכון רשימות המתקנים, ביטוח לאומי אשר את התכנית ואת מימון המתקנים.

יוני 2011 : רכזת הקייטנה ואני בדקנו מספר גנים חלופיים של חינוך רגיל כדי לתכנן להיכן לעבור, כאשר נקבל את האישור לכך.

יולי 2011 : המתנה לחתימת גזבר העירייה על נייר העבודה והפעלת לחץ על האחראיים בעירייה לזירוז החתימה.

19.7.2011 : מייל ממנהלת המחלקה לגיל הרך בעיריית בת ים המאשר את תחילת העבודות.

העברת הילדים והציוד בוצעה ביום למחרת לגן חלופי שנבחר מבעוד מועד וב- 24 ביולי 2011 החלו עבודות ההריסה.



תמונה 8- יעודי השטחים והתווית צעדי התכנון שנקבעו בסיום הליכי התכנון.

3.2.3.3 הקשיים שעלו במהלך התכנון

- ספקים שלא הגיעו לפגישות ואחרים שערכו העברת תכניות.
- מגבלות בהתאמת מתקנים שיענו על הצרכים וויתור על חלק מהפונקציות שהוגדרו בתכנית. כל זאת בשל תקנים של בטיחות ושינויים של הרגע האחרון שהוכתבו על ידי הספקים.
- הפעלת לחץ מהשותפים בעירייה להזדרז לסיים את התכנון. התהליך לקח זמן : תיאום ביקורים במוסדות חינוך, קביעת פגישות עם ספקים, איתור מתקנים מתאימים, קביעת פגישות עם צוות הגן, תיאומים עם אנשי העירייה.

- צוות הגן, בעיקר הגננות והסייעות היו מאוד ספקניות לגבי מימוש התכנית. היו שלבים בהם ספקנות זו רפתה את ידי, אבל עדיין המשכתי במהלכים. חברות הצוות הפארא רפואי היו יותר אופטימיות ותמכו בצעדי.
- לאחר שסיימתי את שלב התכנון והעברתי את התכנית לעירייה, החל תהליך ארוך של בירוקרטיה ועיכוב: שביתת העובדות הסוציאליות, העברת מסמכים לאישורים לעירייה, העברת התכניות לאישור ביטוח לאומי וקרן של"ם, בירורים והבהרות לגבי התכנית, היעדרות ממושכת של אחד מבעלי התפקידים בעירייה.
- מאי 2011: ביקור בגן של מנכ"לית קרן של"ם ומנהלת מטעם משרד הרווחה, שהעמיד בספק את נכונות הקרן לתמוך בפרויקט בשל המצב הירוד של מבנה הגן. להגנה על ביצוע הפרויקט הועלו הנקודות הבאות: 1. שיפוץ החצרות הוא בדרגת "בהול" בעוד חידוש הבניין סובל דיחוי של עוד מספר שנים; 2. דחיית שיפוץ החצרות עשויה להביא לסגירת הגן. 3. הבטחה שלאחר ביצוע הפרויקט נפעל מיידית למהלך הבא של שיפוץ/בנייה של הגן. 4. דחיפות האישור כדי שהפרויקט יתבצע בקיץ. לאחר העלאת הטיעונים הסכימו שתי המנהלות להעביר את התכניות בוועדה הקרובה.
- דרישה מביטוח לאומי לשרטוט פריסה עדכני, המכיל את כל שטח הגן בקנה מידה. המדידה וההתכתבויות עם חברות לאספקת המתקנים גזלו זמן רב והביאו לשינויים בתכנית המקורית- ויתור על בית בובות.
- חשש גדול שלא נצליח לקבל את כל האישורים כדי להתחיל בשיפוץ במהלך חופשת קיץ 2011, בשל עיכובים בחתימות, פניות הקבלן, העברת הילדים לגן חלופי ועוד.

3.2.3.4 התובנות שעלו במהלך תהליך התכנון

בעקבות ההערות בוועדות ההיגוי ובעקבות האכזבה לאחר הדחייה השנייה של התכניות, החל אצלי תהליך של רפלקציה לגבי מהלך התכנון ומקנותיו היו:

1. תכנון החצר צריך להיות תוצאה של מחקר מתוך ספרות, סריקת קטלוגים, למידה ממקומות אחרים, שיתוף הצוות וחשיבה אודות החצר: למה ולמי היא נועדה, מה תפקידה, מי בוחר מה יהיה בה, מי מחליט.
2. עלי להתייחס בכובד ראש להערות אנשי ביטוח לאומי וקרן של"ם, הן בשל הידע והניסיון והן בשל היותם מיצגי הגוף המממן העיקרי, והם אלה שיאשרו את התכנית הסופית.
3. התהליך יארך זמן ועלי להדוף את הלחצים שיופעלו עלי מהגורמים השונים: עירייה, צוות והורים, כדי שהתכנית הסופית תהיה בעלת ערך משמעותי לגן- לילדים ולצוות.
4. כיון שאין גורם מתכנן בין שותפי- אדריכל, מעצב או אדריכל נוף, יהיה עלי לקחת על עצמי את מלאכת התכנון ובין השאר להציג דרישות את מול הספקים ולא לקבל תכתיבים שלהם.

הבנתי שמחויב שינוי לא רק בתכנית החידוש, אלא גם ובעיקר **בתפישה מחודשת של תפקיד החצר**, תפישה שתביא לשינוי באופן התכנון. המפגש עם גורמים בעלי ניסיון בתחום התכנון לילדים בעלי צרכים מיוחדים הבהיר לי **שלא מדובר רק בחידוש מתקנים ותשתית אלא בהזדמנות לשינוי האינטרפרטציה של**

המקום וכי תכנון מחדש מאפשר לתת למקום משמעות חדשה שתשפיע גם על אופי המקום וגם על דרכי הפעולה של אשכול הגנים :

1. ההסתכלות על החצרות צריכה להשתנות מתפישה של ארבע חצרות שכל אחת מהן משרתת גן אחד בנפרד לתפישה של חצר אחת גדולה, ולכל חלק שלה ייעוד ותפקיד שונה. התכנית הראשונה כללה מתקנים הדומים זהים בכל חצר ולא היה שום גיוון. בחשיבה מחודשת הבנתי **שיש פוטנציאל טיפולי וחינוכי רב למספר חצרות. כל חצר תוכל להיות בעלת הדגשים אחרים ובכל פעם ישתמשו הילדים בחצר אחרת. בנוסף, ינוצל מרחב הגן ליעדים משותפים: מסלול מוטורי, גנה טיפולית, חצר חושית.**
 2. תפקידי החצר צריכים להשתנות. ממקום שמיועד להפוגה מהפעילות בתוך המבנה למקום חווייתי פעיל המאפשר למידה, יצירה, תנועה מוטורית חופשית ומובנית, פעילויות חברתיות, פעילות טיפולית ומקום למנוחה ולרגיעה. האתגר בתכנון הוא להפיק את המקסימום האפשרי משטח הגן ולנצל את רובו למגוון פעילויות עתידיות של הילדים. שינוי זה נבע בעיקר מקריאת ספרות (לצורך כתיבת עבודה זו) והבנה שלחצר תפקיד משמעותי בהתפתחות של הילד.
- מתוך איסוף המידע וקריאת הספרות עלו היעדים הבאים ביחס לתפקיד החצרות בגן :

- החצר צריכה להיות מרחב בטוח ובטיחותי, וסביבת למידה אסתטית ונעימה, המכבדת הן את הילדים והן את הצוות (Bayes , Haviland & Bednar, בתוך : Moore & al, 1979).
- החצר היא מקום לשהייה באוויר הפתוח, מנוחה, פנאי, הנאה ושחרור.
- על החצר לשמש כמרחב המאפשר משחק חופשי ומובנה, אינטראקציה חברתית ופיתוח יכולות תקשורתיות (Bayes , Haviland & Bednar, בתוך Moore & al, 1979).
- על החצר להיות מרחב המציע מגוון פעילויות ומכיל טווח אפשרויות לכלל ילדי הגן, על מכלול יכולותיהם ומגבלותיהם (Lady Allen, Show, Bayes , Haviland & Bednar, Gordon, בתוך : Moore & al, 1979).
- תפקיד החצר לאפשר שכלול וקידום היכולות המוטוריות של הילדים בעזרת מתקנים ואביזרים המותאמים למטרה זו (Lady Allen, Show, בתוך : Moore & al, 1979).
- על החצר להיות מרחב המאפשר גרייה חושית ופיתוח תכלול בין חושי (Lady Allen, Show, בתוך : Moore & al, 1979).
- החצר אמורה להיות מרחב המזמן למידה ויצירה, כחלק ממכלול הפעילויות בגן.

3.2.3.5 תכנון האזורים השונים בחצר

3.2.3.5.1 המטרות התפקודיות של מתקני הגן

הצוות הפארא רפואי, האמון על ההפעלה המוטורית של הילדים, הציב מטרות, שהמתקנים ומרחב החצר אמורים לתת להן מענה :

- תנועה קדימה ואחורה, למעלה ולמטה- מטרות שנדנדות למיניהן נותנות להן מענה.
- חיזוק חגורת הכתפיים- מושג על ידי עלייה למגלשה מלמטה למעלה.

- מיומנויות של טיפוס בסולם, עלייה במדרגות, גלישה, זחילה וקפיצה- מיומנויות המקבלות מענה במתקנים המשולבים.
- עבודה בתיאום בין ידיים ורגליים- בטיפוס על סולם חבלים וקיר טיפוס תוך החזקת החבל.
- עבודה על דימוי גוף- כמה להתכופף כדי לעבור מתחת לקורה, כמה להרים או להוריד את הרגל על מנת להגיע לשלב הבא בסולם.
- תכנון תנועה- לרדת מהמתקן דרך הסולם: קודם להסתובב ואחר-כך לרדת אחורה.
- תכנון וביקורת לפני הטיפוס- לבדוק האם יש ילדים על המתקן.
- כיוונים במרחב- קדימה, אחורה, למעלה, למטה.
- עמידה בתור.
- עבודה ברצף של מסלול- ממתקן למתקן לפי סדר, שילוב של מתקנים ניידים בגן ומשימות נוספות.

מענים שהחצר אמורה לספק עבור שניים מילדי הגן, שהפרופיל שלהם הוצג בסעיף 3.1.2.1:

אורי- (שם בדוי) החצר אמורה לספק לאורי בראש וראשונה מענה לצרכים התחושתיים שלו ולגרייה חושית. בכחת 'רקפת' החצר החושית תיתן מענה לחידוד הראייה, המישוש והשמיעה בעזרת הקיר המפעיל המתוכנן, משטחי חיפוי הקרקע השונים וצמחי התבלין. בנוסף, החצר תהיה מרחב נוסף בו יוכל לתרגל, בעזרת הצוות, את שינוי התנוחה והמעברים בתנועה שהוצבו כמטרות בתל"א.

חנן- (שם בדוי) חצר הגן עשויה לאפשר לחנן מגוון אפשרויות להשגת המטרות שהוצבו בתכנית הלימודים שלו. המסלול המוטורי יספק לו מוטיבציה להתקדמות בעזרת השערים ההדרגתיים, שתוכננו לאורך המסלול. ארגז החול, הנקי והתחום, יהווה מרחב משחק אישי וחברתי. בחצר יהיה מרחב בטיחותי המאפשר נסיעה במכוניות, פעילות שחנן מאוד נהנה ממנה, מבלי לחשוש שייפול ויחבל. המרחב הבטוח יאפשר קידום המטרה של ריצה בזמן משחק ושינוי כוון. חנן אוהב לשחק בכדור והתכנית להתקין על הקיר בחצר 'כלנית' סלים בגבהים שונים תאפשר לו לשפר את יכולותיו המוטוריות וכן לקדם את המטרות החברתיות שהוצבו לו: שיתוף עם ילדים אחרים, המתנה בתור, למידת כללי משחק.

3.2.3.5.2 אילוצי התכנון

גודל החצרות- אילוצי השטח העיקריים הם גודל החצרות והמבנה המוארך שלהן, שלא אפשרו הכנסת חלק גדול מהמתקנים הקיימים בשוק באופן התאים לדרישות התקן. הויתור העיקרי היה על נדנדות (swing), מתקן שהילדים נהנו להשתמש בו בחצרות טרם השיפוץ. זאת כיון שמרחב הבטיחות הנדרש הוא גדול מהשטח בחצרות של הגן. בחצר כתת 'רקפת' נאלצנו לוותר לגמרי על מתקנים בשל גודל החצר.

אילוצי תקן- ההחמרות של מכון התקנים לגבי טווחי הבטיחות והנוקשות של התקן, שאינה מאפשרת התאמת ושינוי מתקנים בהתאם לתנאי השטח, צמצמו באופן משמעותי את מגוון האפשרויות לבחירה (ראה גם פרק 2, סעיף 2.4.1).

שימוש בחומרים - בתהליך בחירת המתקנים נאלצנו לוותר על מגוון מתקנים יפים ומותאמים המיובאים מאירופה, רק כיון שהמגלשות היו מנירוסטה, חומר שאינו מתאים לחום הקיץ הישראלי, ובמיוחד לא לאוכלוסיית הגן, מחשש לכוויה. שימוש בחומרים טבעיים דוגמת מסלעות, גזעי עצים וחיפויי חול נרחבים אינם מתאימים לאוכלוסיית הגן בשל מגבלות מוטוריות והתפתחותיות (חשש מהתקלות במכשולים, הכנסת חול וצמחים לפה ועוד). ההימנעות משימוש בחול כחיפוי לקרקע, גם היא תוצאה של העדפת התקן לשימוש בגומי על פני חול, תוך התעלמות מהחשיבות שיש לחול כמצע במגרשי משחקים בהתפתחות מוטוריקה גסה ועדינה והתפתחות קוגניטיבית ורגשית (ראה פרק 2, סעיף 2.3.1).

צמחייה וצל - מסביב לגן עצים רבים, הנותנים צל, ומשירים עלים ופירות. עלה הצורך בהקפדה על גיזום אינטנסיבי כיון שלא ניתן לעקור עצים. יתרון העצים במתן צל, אולם הצל הקשה על מציאת שטח לגנה טיפולית, הזקוקה לשמש ישירה. מיקום הפרגולות בתכנית נעשה בהתאם לכיווני השמש ולצל העצים. כיווני השמש נלקחו בחשבון במיקום הפרגולות בחצרות, שם יש שמש ישירה אחה"צ ('רותם' ו'סביון' במערב) ובחצר כרת 'רקפת' (כוון מזרח) שם יש מעט עצים מצלים ויש שמש ישירה בבוקר. בחצר כרת 'כלנית' יש צל רב מהעצים והיא נמצאת בכוון מזרח, שם אין שמש ישירה - החלט לא להציב פרגולה. גם חצר האולם מוצלת רוב הזמן ולא תוכננה שם פרגולה.

עלתה התלבטות האם לגזום את שיחי הלנטנה העבותים שצמחו מחוץ לחצר, בסמוך לפאה המערבית שלה. מחד, זהו צמח מתפשט, שעליו מגרים את העור, ויש חשש לאכילת הפירות שלו. מאידך, השיחים יצרו חציצה ואינטימיות אל מול השביל הציבורי בסמוך לגן. וחסמו את קרינת השמש מן המערב בשעות אחר הצהריים. במהלך העבודה, למרות ההחלטה עקרונית להשאירם, בשל אילוף טכני - נעקרו השיחים. מאפייני הילדים - ילדי הגן אינם מודעים לסכנות וזקוקים להשגחה מתמדת בכל רגע. בשל כך, לא ניתן ליצור עבורם מרחבים של פרטיות והתבודדות. כל פינה בחצר צריכה להיות בטוחה הראייה והנגישות המיידית של נשות הצוות.

פלישות לחצר, ונדליזם - נתון נוסף שהתחשבנו בו בתהליך התכנון הוא כניסת פולשים (לא ידוע אם מדובר בנוער, ילדים או מבוגרים) למרחב הגן בשעות שהגן אינו פעיל, בעיקר בסופי שבוע. הכניסה נעשתה לרוב דרך חצר כרת 'כלנית' או על גבי פרגולות העץ אל גג המבנה. ברוב המקרים פלישות אלה לא לוו בהרס או ונדליזם מכוונים, אלא בהעלאת ריהוט לגג המבנה, ציורי גרפיטי והשאת חפצים, ביגוד וכיוב'. רוב פעילות הפולשים התרחשה, כפי הנראה על גג הבניין. לעיתים נדירות הושארו אביזרי עישון ומצאנו עדות לניסיונות לפתוח את חלונות הגן ולקחת חפצים מתוך הגן.

3.2.3.5.3. התכנית

לאחר הגדרת המטרות והאילוצים הונח המתווה לתכנית על פי הנקודות הבאות :

1. לכל אחת מן החצרות אמור להיות תפקוד ייחודי משלה - בכל חצר צריכים להיות מתקנים שונים, המותאמים לאוכלוסיית הכתה הצמודה לחצר מחד, ומזמנים פעילות גם לשאר ילדי האשכול, מאידך.
2. שטח חצרות הכיתות יוגדר ויגודר בהתאם לצרכי הצוות, לצורך השגחה קלה ובטוחה על הילדים.
3. המתקנים יבחרו על פי המלצות הגננות והצוות הפארא רפואי, בהתאם לאילוצי השטח והאספקה.
4. שטח החצר, שאינו בתחום חצרות הכיתות, יוגדר בתכנית למטרות שונות, בהתאם למטרות הפדגוגיות ולתפישה של החצר כמאפשרת סוגי פעילויות שונות : מסלול מוטורי, גנה טיפולית ומרחב פתוח בכניסה לאשכול.

5. החצרות צריכות להיות מופרדות זו מזו בגדרות עם שערי פשפש, המאפשרים מעבר מחצר לחצר. זאת הן בשל בטיחות (דרך מילוט מחוץ למבנה) והן בשל נגישות נוחה לצוות ולילדים במעבר מחצר לחצר.
6. חיפויי הקרקע וחומרים המתאימים לחצר יהיו כלהלן:

- בטון מוחלק בכניסה לאשכול- מאפשר הובלת כסאות גלגלים ללא קפיצות ומהמורות.
 - גומי כמשטח בולם זעזועים ברוב שטח הגן- על פי בקשת הצוות, ההורים ודרישת ביטוח לאומי.
 - ארגזי חול מותאמים - מרכיב התפתחותי חשוב ופעילות מהנה לילדים בגיל הגן.
 - הגדרת חצר 'רקפת' כחצר חושית וחשיבה על הפעלות צמודות לקיר, מקור ריח, חויית ראייה ושמיעה. גוון בחיפוי הקרקע בשלושה משטחים שונים (דשא, פרקט סינטטי וגומי).
7. הצמחייה בתוך שטח הגן תטופל באמצעות עקירה וגיזום, בהתאם לבקשת הצוות וההורים.

להלן מובא פירוט המתקנים והשינויים על פי החצרות השונות:

חצר אולם הפיסיות הראפיה

1. סולמות משולבים- מתקן אתגרי המשפר את יכולות הטיפוס, תכנון תנועה, כיווניות – למעלה ולמטה
2. קן לציפור- מותאם לילדי כחת "רקפת"- מתקן המאפשר ערסול בטוח של כל הגוף עם בטיחות מרבית.
3. נדנדה 'סמבה פירטית'- מאפשרת תנועת קדימה ואחורה וכן אינטראקציה חברתית כיון שיש מספר ילדים עלה נדנדה בו זמנית.
4. נדנדה- עלה ורד בעמידה- ניתן להשכיב גם ילדים מוגבלים מוטורית בהשגחה- מאפשר גרייה וסטיבולרית. אפשר לתרגל שיווי משקל בישיבה ובעמידה כיון שהידידות גבוהות ונוחות לאחיזה. יש אפשרות למטפל לשבת יחד עם הילד ולהתנדנד. יש גם מרכיב חברתי במתקן זה- אחד מול השני.

חצר כחת 'סביון'

1. מתקן משולב מעץ דגם 'גן תמנון' עם מגלשה כפולה במקום מגלשת יחיד- כחת 'סביון' היתה מיועדת בזמן התכנון לילדים עם הגדרה משנית של לקות תקשורתית ובמגלשה הכפולה יש מרכיב חברתי ושיתופי המקדם יצירת תקשורת.
2. פיל קפיצי
3. נדנדה 'עלה ורד' עם שני מושבים סגורים- המושבים הסגורים מגנים ומאפשרים פעולה עצמאית יותר של הילדים ונותנים תחושת ביטחון לילדים.

חצר כתת 'רותם'

1. מתקן לפעוטות 'קטר ההפתעות' – מתקן עם רמפה מאוד נמוכה שמאפשרת גם לילדי כתת 'רותם' שאינם ניידים (P.C) לזחול ולטפס באופן עצמאי וכן מאפשר משחק סוציו דרמטי של נסיעה.
2. מתקן משולב עם מדרגות, מנהרת זחילה ומגלשה – במתקן זה נעשתה התאמה על ידי היצרן בהוספת מעקים לצד שלוש המדרגות, המסיעים בטיפוס עצמאי גם לילדים עם מוגבלות מוטורית.

חצר כתת 'כלנית'

מתקן משולב הכולל: מגלשה, סולם חבלים, 'קיר טיפוס' וסולם עץ – במקור היתה אמורה להיות גם מנהרת זחילה אולם היא בוטלה בשל אילוצי תקינה. בכתה זו ילדים עם יכולות מוטוריות טובות והמתקן אמור לשמש אותם בשכלול יכולות אלה: זחילה, טיפוס, משיכת ידיים, קואורדינציה ועוד. בנוסף, המתקן משמש מקום לאינטראקציות חברתיות ומחייב עמידה בתור, התיחסות לחבר שמשתמש במתקן, ויתור ושיתוף פעולה.

בשלוש כיתות אלה חיפוי הקרקע הוא מגומי, להגנה מפני נפילות ופגיעות ובכל כתה הוקצה שטח לארגז חול (על החשיבות של המשחק בחול – ראה סעיף 2.3.1).

חצר כתת 'רקפת'

1. 1x1 מטר חיפוי קירות בחלוקי נחל
2. 2 לוחות 1x1 עם פונקציות: סיבוב, מוסיקה, משיכה, השחלת חרוז על מוט, פעמון, לחיצה, מראה, ללא ציורים.
3. חיפוי השטח – 4.4 מטר גומי, 4.4 מטר דק סינטטי, 4.4 דשא לפי התרשים.

חיפויי הקירות והקרקע נועדו ליצור מגוון חושי לילדי כתת 'רקפת' שיש להם מוגבלויות חושיות ומוטוריות מורכבות. בתווך מטפל הם אמורים לחוות מגוון חומרים, הן על הקרקע והן על הקירות, וכן פעילויות מוטוריות על הקיר המותאמות לצרכיהם.

גנה טיפולית – אקולוגית – (על חשיבות הגינון הטיפולי ראה סעיף 2.3.3)

שולחנות חול מוגבהים – לאפשר פעילות גינון גם לילדים בכסאות גלגלים.

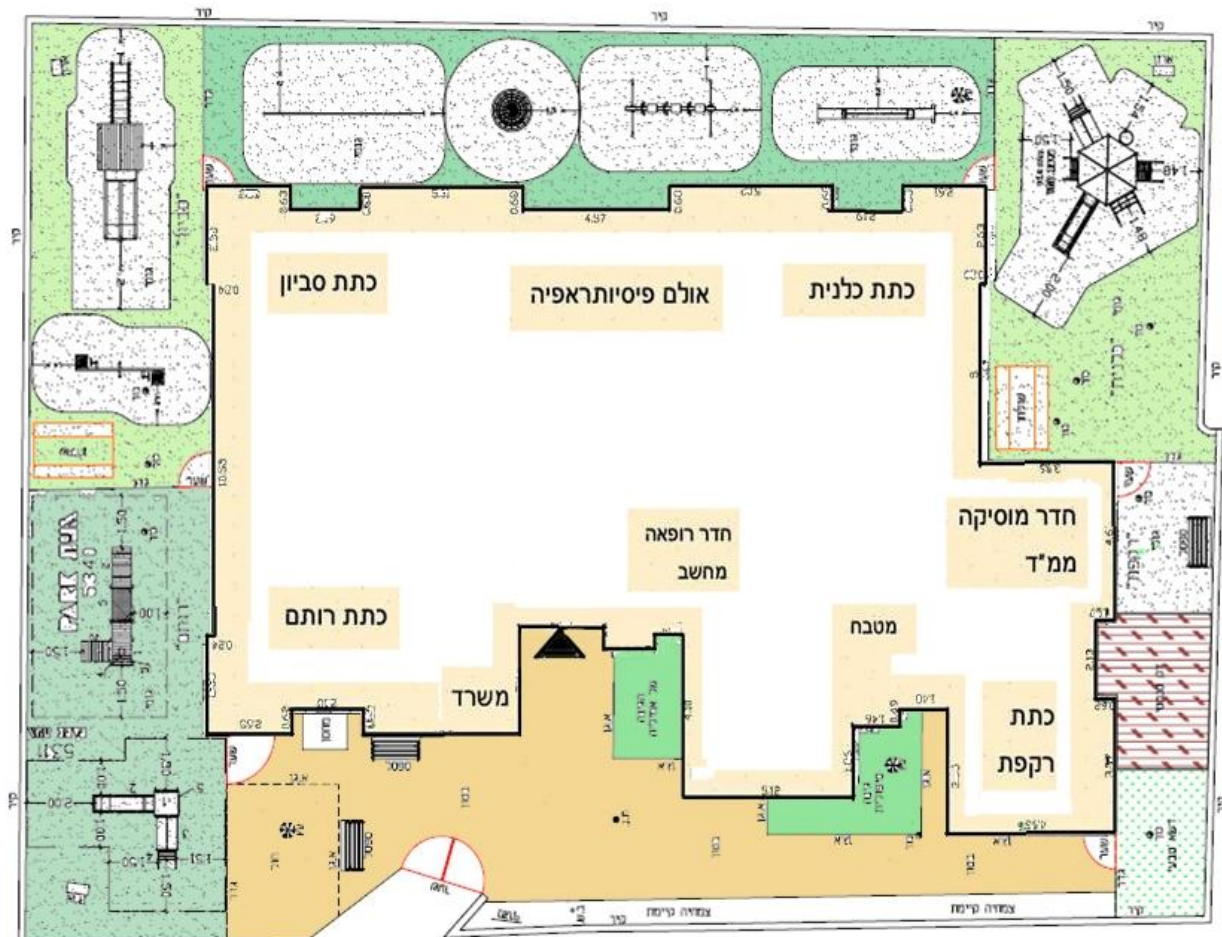
מתקן קומפוסט

ארגז גדול לכלי עבודה שימוקם באזור המחופה בטון.

שביל על-יד המטבח – להפעלת ילדים במסלול מוטורי – יציקת בטון ועליה התווית מסלול בצבע. בצד אחד של השביל, הקרוב לצמחיה תהיינה הפעלות במוטוריקה עדינה, במקביל להתקדמות השביל המצויר על הבטון.

אזור הכניסה לגן - יציקת בטון בכל האזור, להוציא את איזור עץ הפיקוס, שם להשאיר את החול הקיים. על משטח הבטון - 2 ספסלים, להמתנת המלווים להסעות. הבטון נועד לאפשר מעבר חלק ולא קפיצות של כסאות הגלגלים בהכנסת והוצאת הילדים מהגן להסעות.

צמחיה - עקירת כל הצמחים בתחומי החצרות - הילדים נפצעים מענפים ורבים מהם אוכלים את העלים והפירות.



תמונה 9 – מתקני הגן שנקבעו בפועל (בהתאם להתוויות בתמונה 8)

3.2.3.5.4 הביצוע

עבודת השיפוץ התבצעה בהתאם לתכנית, תוך שיתוף פעולה מלא ותיאום אתי של צוות הביצוע. מנהל העבודה, שהיה רגיש לאופי המיוחד של המקום, הבין שכל פרט שישונה ללא התייעצות יכול לפגוע בתפקוד הילדים והצוות בחצר.

במהלך העבודה התגלו פרטים בתכנון שהיה צורך לשנותם ולהתאימם לצרכי הגן, היבטים בטיחותיים ותפקודיים, שלא נלקחו מראש בחשבון או אילו ציג שנתגלו במהלך העבודה. פרטים אלה היו חלק

מאילוצים שהוכתבו, לעיתים על ידי ולעיתים על ידי הצוות המבצע. כל שינוי כזה התקבל בהבנה ובגמישות, הן מצד המבצעים והן מצידי, ובשיתוף פעולה נמצאו פתרונות מתאימים: קיר תומך שנוקק לחיזוק נוסף, החלטה להניח דשא סינטטי במקום טבעי כדי להקל על התחזוקה והבטיחות, הסטת קו מים שנתגלה כדי שלא יעבור מתחת למתקנים, שינוי מידות שערי הפשפש כדי שיתאימו לצרכי הילדים (מעבר כסאות גלגלים), התאמת סגירת דלתות הסורג למניעת הילכדות אצבעות של הילדים, הנמכת סף בטון שהקיף עץ וכיסויו בגומי כדי שהילדים לא יפגעו ממנו, גידור נמוך סביב שני עצים כדי למנוע מהילדים להכניס חול לפה, הוספת מסגרות עץ נמוכות לארגזי החול (כבר לאחר השימוש בחצר) כאשר ראינו שהחול עובר לגומי ומלכלך ועוד.

עמידה בלוח זמנים- הצוות המבצע עמד בלוח הזמנים של עבודות התשתית. שנת הלימודים נפתחה במשכן הקבע של הגן.

עבודות הגידור הפנימי והתקנת השערים לקחו זמן רב מהמתוכנן, בעיקר בשל ספק שלא עמד בלוח הזמנים.

התקנת הגומי והמתקנים לקחו זמן רב מהמצופה בשל בירוקרטיית אישורים והעברות תקציביות. בשלושת החודשים של שנת הלימודים החצרות עדיין לא היו נגישות וכשירות לשימוש, מה שהקשה מאוד על התפקוד היומיומי בגן. במהלך תקופה זו חלק מהילדים יצאו לחצרות לא תקניות, לצורך התאווירות.

3.3 לקחים מתחילת השימוש בחצר המחודשת

עמידה במטרות שהוצבו:

בהתייחס למטרות שהוצבו (בפרק 3) ניתן לומר כי הן הושגו, חלק במלואן ואחרות רק באופן חלקי. המטרות הקשורות ביצירת מרחב בטוח ובטיחותי, אסתטי, מגוון ומזמן חוויה ושחרור פיזי ורגשי לילדים ולצוות הושגו. כך גם שיפור הנראות של הגן. המטרות שעדיין לא הושגו במלואן הן אלה הקשורות ליצירת מרחבים שונים ומגוונים לצורך פעילות ומנוחה, וקידום שינוי בתפישת התפקיד של החצר כחלק מתפישת העולם הפדגוגית של הגן. אלה תושגנה, כך אני מאמינה, כאשר יושלמו הפרטים החסרים בחצר, ובהדרגה ייווצרו התהליכים הפדגוגיים והתפישתיים ליצירת מודעות לאפשרויות הגלומות בשימוש בחצרות.

מידת התאמת החצרות לציפיות המשתמשים:

בהסתכלות כללית על החצר המחודשת- תהליך החידוש ענה מעל ומעבר על ציפיות הצוות וההורים, וניכרים הנאה ומיצוי הפוטנציאל של הילדים בשימוש בחצרות. תחושת הבטיחות גדלה לעין ערוך: אין כמעט דיווחים על פציעות ילדים בחצר, הצוות נינוח יותר בחצר ואין צורך בהשגחה בשל מצבי סיכון. פגיעה מענפים, הכנסת חול ועלים לפה, פגיעות מרצפת האבן, פגיעה מהמתקנים והשגחה במרחבים שאינם בטוח הראיה- כל אלה הם נחלת העבר. בנוסף למתקנים, הילדים משתמשים גם ב'בימבות' במרחב הפתוח שבחצרות. הצוות מדווח על שביעות רצון משמעותית, תגובות ההורים חיוביות מאוד וכן תגובות מבקרים ואורחים. החצר מוארת, אסתטית ומזמנת פעילות. השיפור בתחום התחזוקה מתבטא בין השאר גם בניקוז מי הגשמים- במהלך החורף, שהיה מבורך בגשם, היתה ספיגה מצוינת של הגומי, והצפות קשות שהיו מנת חלקנו בעבר- לא היו כלל. בהסתכלות מפורטת יותר, יש לבדוק את מידת ההצלחה של כל חצר ומרחב בנפרד:

1. **כניסת הגן** - יש שיפור משמעותי הן בהיבט האסתטי והן בהיבט התפקודי: רצפת הבטון המוחלקת מאפשרת הובלת כסאות הגלגלים ביתר בטיחות, קלות ונוחות. הספסל שעומד בכניסת מאפשר, בימים לא גשומים, למלווים ואורחים אחרים לשבת בנעימות ולא להכנס למבנה ולהפריע למהלך הפעילות השוטפת. ארון נגיש מאפשר אחסנת מושבי הבטיחות של הילדים (בוסטרים) במהלך היום- בעבר היו עומדים בחוץ וחשופים למזג האוויר ולחתולים שהתישבו בהם. גינון- עדיין יש לשקם את הגינון שנפגע במהלך העבודה: גינת הזכרון מוזנחת וכך גם המרחב שמתחת לעץ הפיקוס (תמונות 10-11).



תמונה 11- הכניסה לגן לאחר השיפוץ. העץ והספסל משמש להמתנה למלווים בהסעות ולאורחים בכניסה לגן

תמונה 10- עץ הפיקוס בכניסה לגן לפני השיפוץ



תמונה 12- חצר כתר 'רותם' לאחר השיפוץ

2. **חצרות כיתות 'רותם' ו'סביון'**- לדברי הצוות ומתצפיות על הילדים בזמן השהות בחצר- חצרות אלה ענו במלואן על הציפיות. המתקנים נמצאו מתאימים באופן מלא לצרכי הילדים: בחצר 'רותם' הילדים שאינם ניידים מטפסים על המתקנים ומצליחים לממש יכולות מוטוריות ולהפיק הנאה וסיפוק מיכולות אלה. בחצר 'סביון' הנדנדה בטיחותית והילדים משתמשים בה ונהנים מתחושת המוגנות שהיא נותנת לילדים.

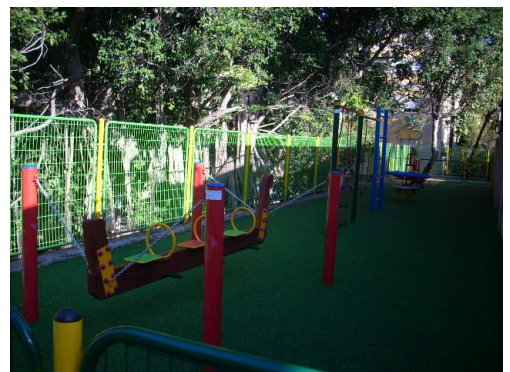


כך גם המגלשה הכפולה שמאפשרת גלישת חבר צוות במקביל לילד או גלישה משותפת של שני ילדים (תמונה 14).

תמונה 13- הגדר בין חצר 'רותם' ו'סביון' לאחר

השיפוץ- גידור תקני ומתקנים מותאמים

3. **החצר הצמודה לאולם- לדברי הצוות, המתקנים נמצאו מוצלחים ומתאימים. החל כבר שימוש במתקנים באופן מובנה וכחלק ממערכת השעות. פעילויות שהיו על פי המערכת אמורות להתקיים בתוך האולם, התקיימו בחוץ, תוך שימוש במתקנים והשגת המטרות הטיפוליות על פי תכנית הלימודים. יחד עם זאת, יש מקום לשילוב הפעילות בחצר באופן יותר תכוף. יש לציין כי אנו בסיום עונת החורף, שהיתה גשומה במיוחד, כך שבימי פעילות רבים לא התאפשר שימוש בחצר. ההצלחה של חצר זו, מעבר לציפיות, היא שילדי הכיתות הצמודות, 'סביון' ו'כלנית', מרבים להשתמש בה, למרות שהמתקנים בה מאתגרים יותר וההשגחה על הילדים קשה יותר בשל גודלה (תמונות 15-17)**



תמונות 14-16 – חצר האולם לאחר השיפוץ- נקודות מבט שונות

4. **חצר כתת 'כלנית'** - בחצר זו נמצא שהמתקן שהוקם במקור (תמונה 18) לא התאים לצרכי הילדים ונמצא מסוכן לשימוש. במהלך התכנון הספק אמר שיש צורך לערוך שינוי במתקן המקורי שהוזמן, בשל טווחי בטיחות, ולוותר על מנהרת זחילה (במפלס הגבוה של המתקן). כאשר הוצב המתקן, נמצא שהיה פתוח מדי וילדים עלולים ליפול מהצדדים במהלך השימוש. אכן, מיד עם פתיחת החצר לשימוש, אחד הילדים נפל מהמתקן על ראשו ולמזלנו לא נפגע. הפסקנו מיידית את השימוש במתקן ואחת מצלעותיו (זו עם סולם החבלים) נחסמה על ידי הספק כדי לצמצם את הסיכונים האפשריים. מאז לא היתה פגיעה נוספת, אולם הצוות מדווח על חוסר התאמה של המתקן ועל מחסור במתקנים נוספים.



השנה לומדים בכתה 7 בנים ובת אחת עם יכולות מוטוריות טובות (יחסית לשאר אוכלוסיית הגן), ויש אכזבה מסוימת לגבי התוצאה אל מול הציפיות. בעיה בטיחותית נוספת בחצר זו היא צפיפות הרשת של הגדר המקיפה שלמרות מרווחים הקטנים יחסית (כ 5 ס"מ X 10 ס"מ) עדיין ישנו ילד שמצליח לטפס על גדר ומסכן את עצמו.

תמונה 17 - המתקן בחצר כתת 'כלנית' לפני חסימת סולם החבלים



תמונה 18 - חיפויי דשא ודק סינטטי בחצר 'רקפת' לאחר השיפוץ

5. **חצר כתת 'רקפת'** - חיפויי הקרקע משביעי רצון: השילוב של רצפת גומי, דק סינטטי ודשא סינטטי הם אסתטיים ונעימים והצוות נהנה לצאת עם הילדים לחצר בימי שמש. קיר הפעלה מוטורי שתוכנן על ידי הצוות בשיתוף המעצבת נמצא בתהליך ייצור. כמו כן עדיין לא אושרה בטיחותו של קיר הכורכר שבחצר, כך שעדיין לא מומש פוטנציאל החצר במלואו.

קיימים מספר היבטים ופרטים שעדיין לא הושלמו וכאלה שניתנים לשיפור בעתיד :



תמונה 19- הקמת הגנה הטיפולית,

ינואר 2013

1. הגנה הטיפולית נמצאת בתהליך הקמה. סטודנטית, הנמצאת בגן במסגרת עבודה מעשית, לקחה על עצמה את הקמת הגנה כפרויקט שלה בלימודיה בסמינר, והילדים היו שותפים לזריעה ושתילה של ירקות. נראה שלמרות התכנון והיעוץ, אין מספיק שמש במקום הגנה ויעשה ניסיון לשתול בה צמחי צל.
2. השלמת חצר כתר 'רקפת' כחצר חושית: השלמת הקיר המוטורי, המצאת אישור בטיחות לקיר הכורכר והוספת צמחי תבלין ומפל מים.
3. עדיין לא נמצא פתרון לניקוי ארגזי החול מצואת חתולים, למרות שהם מכוסים.
4. הוספת 2 מחסנים לנישיות פנויות במרחב החצר (בחצר האולם ובכניסה לגן) כדי לאחסן ציוד שיהיה בשימוש יומיומי בחצרות: מתקנים ניידים, 'בימבות', כדורי משחק, כלים לעבודה בחול.
5. שיפור חצר כתר 'כלנית': כדי להרחיב את אפשרויות הפעילות בחצר זו, יש כוונה לרכוש מחסן לחצר, ולאחסן בו מתקנים ניידים, שניתן יהיה להוציאם ולהכניסם בנוחות בכל יום ולהרחיב עבור הילדים את מגוון אפשרויות הפעילות. כמו כן יש לעודד את הצוות להשתמש בכדורי משחק, בכלים לחול, ולהכניס שולחן לילדים שיאפשר ציור, יצירה ופעילויות פנאי אחרות.
6. שיפור תחזוקת החצרות- ישנו קושי בגריפת העלים והענפים מהגומי. נרכשו מטאטאי כביש, אולם עדיין חברות הצוות אינן מצליחות להתגבר על כמות העלים והענפים. יש למצוא דרכים לניקוי יעיל יותר. כמו כן, פירות עצי הפיקוס נדבקים לגומי וקשה לנקותם.
7. עדיין יש (מעט) כניסות לחצר של פולשים בשעות בהן הגן סגור. כשבוע לאחר התקנת ה'שערים' של ההפעלות המוטוריות על יד השביל (תמונות 22, 23) חובלו שניים מהשערים, שנזקקו לשיפוץ, וכמו כן נזרקו מגג הגן, גם כן על ידי פולשים, חפצים על הגומי והמתקנים.

אירועים שנצפו ומעידים על מימוש הפוטנציאל של השינוי בתפישת השימוש בחצר הן על ידי קיום

פעילויות שלא התקיימו בגן בעבר והן על ידי הוצאת פעילויות מן המבנה לחצר :

- ביום שמש התקיימה קבוצת הטיפול בתנועה בחצר במקום בתוך הגן.
- פעילות של עטיפת מתנות ליום המשפחה נעשתה בחצר במקום בתוך המבנה.
- ילדי הגן השתמשו בסף הגדר, שכוסתה בדשא סינטטי, כדי לשפר יכולות מוטוריות וללכת הצדה תוך אחיזה בגדר. פעילות זו התקיימה ביוזמתה של אחת הסייעות.

- הילדים משתמשים בקורת העץ התוחמת את ארגז החול כקורה להליכה בהפעלתה של המרפאה בעיסוק.
- פעילות של המטפלת בעזרת בעלי חיים עם עז נעשתה בחצר במקום באולם, כפי שנעשה בדרך כלל. כדי למנוע לכלוך והמולה באולם וכן כדי לשנות אווירה יצאו כולם לחצר, חברות הצוות הוציאו ספסלים מהאולם והצל שבחצר המרכזית אפשר לערוך את הפעילות באוויר הפתוח. נראה היה שהילדים נהנים מאוד משינוי האווירה ומ"ההפתעה" שהפעילות מתרחשת בחצר.
- בקייטנת הפסח נערכה ברחבת הכניסה לגן פעילות עם הילדים של הכנת מצות ואפייתן ב'טבון'.
- בקייטנת הקיץ נערכה פעילות ברחבת הכניסה לגן עם מים ובועות סבון (תמונה 20).



**תמונה 20- השביל המוטורי
לפני השיפוף**

**תמונה 21- נשות הצוות בעת פעילות במים
ובסבון. רחבת הכניסה לגן, קיץ תשע"ב**



תמונות 22, 23- השביל המוטורי לאחר השיפוף

פרק רביעי: דיון וסיכום

4.1 מה מיוחד בתכנון לחינוך מיוחד?

"חנוד לנער על פי דרכו" (משלי, כ"ב, ו') הוא כלל הנכון לחינוך באשר הוא. למרות זאת, החינוך הרגיל מתאפיין בניסיון להגיע לסטנדרטיזציה ולמציאת המכנה השותף בין כלל הילדים על פי גילם הכרונולוגי וסולם ההתפתחות הנורמטיבי. לעומתו, החינוך המיוחד מכוון לראייה הוליסטית של כל ילד, העומד בפני עצמו, ואשר סולם ההתפתחות שלו הוא ביחס לעצמו ובהתאם ליכולותיו ומגבלותיו, בהתייחס לרצף ההתפתחות. על סמך עיקרון זה גם נבנית התל"א (ראה פרק 2.1.3).

אם נדמה את רצף ההתפתחות לשביל עליו הולכים כולם, ניתן לומר כי בעוד החינוך הרגיל שואף לכך שכל הילדים בגיל כרונולוגי מסוים ילכו על השביל בקצב אחיד ובצעדים מדודים ושווים (סטנדרטיזציה), הרי שהחינוך המיוחד מאפשר לכל אחד ללכת בקצב שלו, לעצור בנקודות מסוימות, להמשיך הלאה, להתבונן לצדדים ואפילו לסגת לאחור לצורך למידה והתקדמות עתידית.

הצורך ל"המציא מחדש את הגלגל" הוא מאפיין מרכזי בעבודה עם אוכלוסיות של ילדים עם צרכים מיוחדים, ובו טמונים הקושי וגם האתגר. כך הדבר בתכנון תכניות לימודים, תכניות התנהגותיות, רגשיות וחברתיות, התאמת טכנולוגיות מסייעות, סביבות ואמצעי למידה ועוד.

בתכנון החצרות האתגר העיקרי היה לתת מענה לכלל אוכלוסיית הגן, שמבחינה התפתחותית מתפרשת מגיל ינקות ועד גיל שש (ראה סעיפים 2.2 ו-3.1). זאת, במגבלות שטח החצרות, היקף הצוות, סביבת הגן, תקינה ובטיחות ועוד. בהקשר זה העקרונות של "שימוש שוויוני צודק והוגן לאנשים עם מגוון יכולות", "שוויון וגוון במתקנים, במרחבים ובפעילויות", נגישות פיזית, חברתית וחושית, בטיחות, אסתטיקה והתחשבות בצרכי הצוות (סעיף 2.3.1) באו לידי ביטוי בתכנון.

הצרכים המיוחדים של הילדים, תנאי המקום והזמן והנסיבות הארגוניות של הקמת הגן העלו סוגיות ייחודיות בתכנון הגן ופיתוחו:

4.1.1 סוגיות מיוחדות בתכנון

4.1.1.1 ההיבט הבטיחותי

הקדימות של בטיחות הילדים לכל היבט אחר בטיפול ובחינוך ילדים קיימת גם בבית וגם בסביבות החינוך המוסדיות והיא חלה על כל הילדים אך מקומה בשיקולי התכנון תופס חלק גדול יותר ככל שרמת השליטה של הילד על סביבתו ועל תנועותיו נמוכה וככל שהאתגר התנועתי והסביבתי גדול. כאשר מדובר בחינוך המיוחד ובמרחב המיועד לתנועות גדולות/ מהירות יש לנושא הבטיחות משקל מרכזי בבחירת סוגי המתקנים, בקביעת המרחקים ביניהם. המשקל הרב שיש לתנועה ולחווים בחינוך המיוחד מקנה לחצר ולמתקניה חשיבות רבה אך הניסיון הכללי וגם זה מפורט כאן מלמד כי קיים ישר הפוך בין האתגר התנועתי של המתקן ובין רמת הסיכון שלו. בנוסף: הרדיוס הבטיחותי של מתקני התנועה מגביל במידה רבה את מספר המתקנים ויוצר אילוצים רבים על מיקומם.

חשוב להעיר בהקשר זה שדרישות התקן הנובעות מן הדאגה לבטיחות הילדים הולכות ומחמירות בשנים האחרונות- רדיוס הבטיחות הנדרש סביב למתקנים גדל ומספר המתקנים (ועמם מגוון ההזדמנויות למשחק, ולהתפתחות) בחצרות הגנים הולך ופוחת. (ראה גם: Herrington & Nicholls, 2007). חלק בלתי נפרד מן הפוטנציאל החווייתי, האקלימי והתרפויטי של שטחי החוץ קשור בתכונות הצמחייה. במהלך העבודה נאלצנו לוותר גם על נוכחות חומרים טבעיים כמו גזעי עצים, אבנים, דשא, פרחים ושיחים העשויים להיות בעיתיים מבחינת בטיחות לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

4.1.1.2 החוץ והפנים בגן

הן המודל הקיבוצי (ראה סעיף 2.3.1) והן הספרות העוסקת בתפקיד הפדגוגי של חצר הגן (פרק 2) מדגישים את חשיבות סביבת החוץ, את התרומה של הקשר בין הפנים והחוץ ואת הערכים החינוכיים שיש לרצף בין שני המרחבים. בחשיבה המסורתית אודות תפקידי המרחבים השונים במסגרת חינוכית המרחב הפנימי מתפקד כמקום מוגן, נחום, המשדר סדר וגבולות, בעוד מרחב החוץ מייצג פתיחות, חופש וחוסר ארגון, ונועד להפוגה שבין הזמנים המובנים. בהתאם לתפישה זו גם הוחלט באשכול הגנים כי זמן החצר הוא זמן ההפסקה של הצוות, הזמן ה'פחות חשוב' שבו צריכים פחות אנשי צוות להשגחה על הילדים. נראה גם כי קיום 'הפסקה פעילה', מושג שהתפתח בשנים האחרונות בבתי הספר, נועד כדי ליצוק תוכן ומשמעות לזמן שהייה בחוץ - ההפוגה שבין השיעורים בהם מתרחשת למידה (בניגוד לזמן ההפסקה בו, כביכול, לא מתקיימת למידה).

בהתייחס לספרות המובאת בפרק 2 אני מציעה להתבונן אל שני המרחבים כאופציות למרחבי פעילות ולמידה בגן ילדים בכלל, ובגן של חינוך מיוחד בפרט. מתוך כך עולים מודלים שונים אפשריים לשימוש במרחבים:

1. פעילויות שרצוי לקיים אותן בתוך המבנה: א. פעילויות קוגניטיביות מורכבות שדורשת מיקוד, קשב וצמצום גירויים חושיים מסיחים. ב. פעילויות שדורשות אמצעי למידה עדינים ומורכבים שהשימוש בהם במרחב החוץ יגרום להם לאבד ממשמעותם במרחב הגדול.
2. פעילויות שרצוי לבצע בחצר: א. פעילויות הקשורות בבנייה גדולה, בחומרים מכלכלים, בהדלקת אש מבוקרת, במים וחול. ב. פעילויות במוטוריקה נמרצת ותנועה חופשית הדורשות מרחב גדול ושימוש במתקנים שבחוץ. ג. פעילויות הקשורות בחוויות חושיות דוגמת התבוננות בתופעות טבע: פריחה, השתנות, שינויי מזג אוויר, בעלי חיים, מגע בחומרים שונים, עבודה בגינה הטיפולית.
3. פעילויות שניתן לבצע הן בפנים והן בחוץ: רבות מהפעילויות בגן ניתנות להתבצע בשני המרחבים דוגמת עבודה עם חומרים וציור, קריאת סיפור, אכילה, פעילויות מוסיקה, ריקוד ותנועה וכן מגוון של טיפולים יחודיים בחינוך המיוחד. הבחירה היכן לעשותן יכולה להיקבע מראש במערכת השעות או באופן ספונטאני בהתאם למזג האוויר, לצורך בשינוי אווירה, למצב הרוח ולתנאים המשתנים בגן. פעילויות כאילו נחוות באופן שונה בחוץ ובפנים ויש להן ערך מוסף בכל אחד מן המרחבים הנ"ל.
4. פעילויות שיש להן המשכיות ורצף בין שני המרחבים: בכל מרחב מתבצע היבט אחר של הנושא הנלמד והפעילות והחוויה בשני המרחבים יוצרים השלמה ונותנים מימדים נוספים ללמידה.

דוגמא נפלאה לכך ראיתי באחד הגנים בהם צפיתי בעת המחקר: בתוך הגן הילדים למדו את הסיפור "מיץ פטל": המרכיבים הלשוניים שלו, הדמויות, רצף הסיפור ועוד, תוך שימוש בעזרי לימוד שונים. בחצר השתמשו הילדים באביזרים שהגננת תכננה, דוגמת צלליות מדיקט של הדמויות והאובייקטים המופיעים בסיפור, שניתן להזיזם, להכניסם לגן, לשחק אתם, להמחיש בעזרתם ועוד (ראה תמונה 24).



**תמונה 24 - צלליות עשויות דיקט של אובייקטים מהסיפור 'מיץ פטל' בחצר הגן .
באדיבות הגננת אורנה ערד מ'גן הפרחים', נתניה.**

במסגרת קורס בחינוך סביבתי הצעתי יישום נוסף של פעילות במבנה ומחוצה לו הקשורה לגינה הטיפולית. הפעילות היא: תורנות קומפוסט, בה יקבע ילד תורן שיהיה אחראי על הוצאת אשפת המטבח האורגנית אל הקומפוסטר שבחצר, תוך שימוש בעזרים מסייעים: לוח תקשורת המתאר את מהלך הפעילות, וסימני עקבות ירוקים המודבקות לרצפת הגן שיסייעו לתורן במסלול מהמטבח לחוץ ובחזרה.

כדי שמודלים אלו ייושמו צריכים להתקיים מספר תנאים:

1. מרחבים פיזיים בטוחים, מותאמים ואסתטיים שיאפשרו מגוון פעילויות, וכן מעברים נגישים ונוחים בין החוץ והפנים.
2. מודעות הצוות לאפשרויות הגלומות בקיום פעילויות שונות בחוץ ובפנים.
3. עידוד הצוות המנהל ומתן אמצעים לקיום פעילויות אלה, הן במשאבים פיזיים והן בהתאמת מערכת השעות ומשאבי צוות.
4. פיתוח תכניות ומערכי למידה שיעודדו שימוש בחוץ ובפנים.

4.2 האינטראקציה בין השותפים לתכנון

בתהליך התכנון וההקמה של החצר, שתועד בעבודה זו, היו מעורבים מספר גורמים שחברו יחד להצלחתו של הפרויקט.

4.2.1 תרומת העבודה המשותפת של קהילת הגן להצלחת התכנון

אחד מדפוסי העבודה בחינוך המיוחד בכלל, ובגן בפרט, הוא עבודה רב צוותית, כשכל אחת מחברות הצוות תורמת ידע ומומחיות בתחומה. גם בתכנון החצרות באה לידי ביטוי עבודת הצוות. שלב התכנון הראשוני נעשה בתוך קהילת הגן, הכוללת את צוות הגננות, הצוות הפארא רפואי, הילדים וההורים, ואני, מנהלת הגן, כמרכזת הפרויקט. בחרתי להשתמש במושג "קהילת הגן" בעקבות סרג'יובאני, המבחין בין השימוש במטאפורת בית הספר כ"ארגון" לבין מטאפורת בית הספר כ"קהילה ערכית" (סרג'יובאני, 2002, עמוד 104). סרג'יובאני מגדיר קהילה כ"מקבץ של אנשים הקשורים זה לזה מרצונם הטבעי והמאוחדים בזיקתם לרעיונות ולאידאליים משותפים" (שם, 111). הבחירה שלי במושג זה נובעת מהרצון לראות באשכול הגנים קהילה ומתוך כך השתדלתי לישים הלכה למעשה את התפישה בתהליך תכנון החצרות.

הקשר בין קהילת הגן לבין השותפים האחרים נעשה בעיקר דרכי. הגדרת הצרכים של הילדים נעשתה על ידי הגננות, הצוות הפארא רפואי וההורים. הגננות הגדירו אילו מתקנים צריכים להיות בחצרות הכיתות תוך התייחסות להעדפות הילדים, כישוריהם הפיזיים, ההיבט הבטיחותי ויכולות הצוות להשגים על הילדים בעת השהות בחצר. הצוות הפארא רפואי בחר את המתקנים המתאימים מתוך ההיצע שניתן על ידי הספקים תוך התחשבות במגבלות שטח, חומרים ותקינה, והתייחסות להיבטים המוטוריים- התפתחותיים שניתן לקדם על ידי שימוש במתקני החצר (ראה סעיף 2.3.2). שינוי תפישת התפקיד של החצר והרחבת אפשרויות הפעילויות בה פותח על ידי בשיתוף הצוות ומתוך כך עלה תכנון שאר המרחבים של החצר: הכניסה, השביל המוטורי והגנה הטיפולית (ראה סעיף 2.3.1 וגם 2.3.5, 2.4).

בשלב התכנון לעתים באו לידי ביטוי יחסי הכוחות בין הצוותים הסקטוריאליים והמקצועיים בגן. יחסי כוחות אלה הם מורכבים גם בעבודת היום יום בגן: חברות הצוות הפארא רפואי מתמקדות ברצון ובמחויבות המקצועית שלהן לפעול לקידום הילדים, כל אחת בתחומה. הגננות, נשות חינוך בהכשרתן, הן בעלות ראייה כוללת יותר לגבי תפקוד הילדים: הן מחויבות להשגת יעדים פדגוגיים כמו גם יעדים טיפוליים והן מכירות צרכי הילדים, מורכבות הטיפול ומגבלות היכולת, של הילדים ושל צוות הכתה. הגננות אחראיות גם על ניהול צוות הכתה- סייעות ובנות שירות. על רקע זה ישנם לעתים מתיחויות וחילוקי דעות בין ציפיית הצוות הפארא רפואי למיצוי היכולת של הילדים ודרישה לאינטנסיביות בעבודה של צוות הכתה אתם, אל מול מגבלות זמן, כוח פיזי ורגשי, בטיחות וחלוקת משאבים של צוות הכתה. אני, כמנהלת הצוות וכמרכזת התכנון נדרשתי לנסות ולהיענות לבקשות כלל הצוותים, וכן לשלב את ראייתי המקצועית והניהולית. להלן מספר דוגמאות כיצד הדבר התבטא בתכנון:

1. בחירת מידת האתגר של המתקנים- הצוות הפארא רפואי, האחראי על ההיבטים המוטוריים בטיפול בילדים, בחר במתקנים אתגריים יותר אל מול הגננות שביקשו מתקנים מתונים ובטוחים יותר לשימוש, המאפשרים השגחה טובה יותר.

2. שימוש בחיפוי חול אל מול שימוש בגומי. כמורה לאמנות, העדפתי להשתמש בחול כחומר חיפוי עיקרי בחצרות וכך גם המרפאה בעיסוק. זאת בשל תכונות החול התורמות להתפתחות ולסביבה הקרובה יותר לטבעי (ראה פרק 2, סעיף 2.3.1). הפיזיותראפיה ופסיכותרפיה והגננות העדיפו שימוש בגומי בהיותו חומר נוח לתחזוקה ולהשגחה על הילדים.
3. שימוש בצמחייה בתוך שטח הגן- הערך האסתטי שיש לצמחייה וסביבה הקרובה לטבעי יותר, אל מול החשש שילדים יפצעו, יאכלו עלים ופירות והחשש שתחזוקת הצמחייה תיפול על כתפי הצוות. אני שאפתי לשלב יותר צמחיה אולם נעניתי לצרכי הצוות הטיפולי שהעדיף פחות גירויים ומצבי סיכון עבור הילדים.

למרות המגבלות המצוינות לעיל, ניתן לומר, לאחר שימוש של ששה חודשים בחצר, כי הצלחת התכנון היא בעיקר תוצאה של שיתוף ולמידה. השיתוף כלל בעיקר את חברות הצוות, אולם גם בקשות ההורים, תצפיות וספרות נלקחו בחשבון בתכנון. תהליך התכנון היה תוצאה של הקשבה לצרכים השונים ויצירת תכנית כוללת ואינטגרטיבית, המשתדלת לתת מענה לצרכי הילדים ולבקשות חברות הצוות, על קבוצות ההשתייכות השונות שלהן (גננות, סייעות, פארא רפואי, מנהלת). נראה כי ישנה הלימה בין צרכי הילדים והנאתם מהחצר ובין צרכי הצוות ויכולתם להשגיח על הילדים באופן בטיחותי ורגוע. המרחב האסתטי והבטוח מגביר את המוטיבציה אצל חברות הצוות להוציא את הילדים לחצר ולערוך שם פעילויות, שבעבר לא ניתן היה לבצען כלל בחצר.

הקטנת חצרות הכתות והתקנת שערי הפשפש, המאפשרים מעבר בין החצרות, נותנים מענה להיבט הבטיחותי וגם מזמנים מעבר לחצרות הסמוכות ושימוש במגוון המתקנים הקיימים. כל זאת נעשה ללא תווד מובנה לצוות אלא בשימוש ספונטני ויוזמה של הצוות. השיתוף בתכנון הפך את חברות הצוות לאחראיות על הנעשה בחצר, ונתן להן תחושה שדעתן משמעותית ונלקחת בחשבון (בילטון, 2002). הניסיון המקצועי ושיקול הדעת של חברות הצוות בא לידי ביטוי בתכנון ונראה כי גם בשל כך רובן מדווחות על שביעות רצון מהתוצאה ומגלות יצירתיות ויוזמה בשימוש במרחב החצר ובמתקניה.

4.2.2 האינטראקציה בין קהילת הגן וגורמים ממסדיים, מממנים ומבצעים

עיריית בת-ים - מבחינת כל הגורמים בעירייה (המחלקה לגיל הרך, מחלקת משק, גזברות, מחלקת הרווחה) ניתנו לי, בהיבט התכנוני, חופש פעולה והחלטה לגבי מה נכון שיהיה בחצר: חלוקת שטחי החצר על פי התפקוד, אופי המתקנים והתאמתם לצרכי הילדים, חלוקת שטח החצר ואופן החלוקה, בחירת חומרים וצבעים (צבע המתקנים, הגדרות, הגומי והסככות) סוגי גידור, גודל השערים. בהיבט התכנוני היו גם הקשבה ואמון מגורמים אלה בתכנון שלנו שאכן התכנית נותנת מענה לצרכי הילדים. כמו כן, כל הגורמים בעירייה היו מגויסים לצורך ולדחיפות של חידוש החצרות והפעילו את כל מרצם ומשאביהם המקצועיים למימוש הפרויקט.

בהיבט התקצוב ולוח הזמנים, העירייה תפקדה לעיתים באופן מעכב, הן בלוח הזמנים והן בתקצוב. שלב הביצוע - מנהל העבודה עבד מולי בשיתוף פעולה, גמישות, מוטיבציה למימוש הפרויקט בצורה המוצלחת ביותר והבנה של צרכי הילדים והמקום. כמו כן, היתה עמידה בלוח הזמנים שנקבע.

משרד החינוך - בפרויקט מסוג זה לעיתים משרד החינוך משתתף במימון, אולם בחידוש החצרות לא עלה הצורך, כיון שהגורמים האחרים לקחו על עצמם את כל המימון. כיון שכך, מעורבות גורמים במשרד היא מינימאלית ומתבטאת בעיקר ביידוע המפקחת ובתמיכה וחיזוק. במהלך הפרויקט התחלפה מפקחת הגן מטעם משרד החינוך. שתי המפקחות תמכו במימוש הפרויקט ונתנו אמון מלא בצוות ובי שהתכנון והביצוע יתנו מענה לצרכי הילדים והצוות.

ביטוח לאומי וקרן של"ם - בתחילה תפקדו כגורם מעכב ואף מתסכל, בשלב בו נדחו התוכניות הראשונות שהוגשו. בסופו של התהליך ניתן לומר כי מי שנראו בתחילת הדרך כגורמים מעכבים, הפכו להיות גורמים תומכים ומצמיחים בכך שההערות שנתנו הביאו לשיפור משמעותי של התכנית הראשונית. כמו כן גורמים אלה תמכו והשפיעו על ידי הכוונה, מתן רעיונות, נקודות לחשיבה ויצירת קשר עם מסגרות אחרות לצורך תצפיות ולמידה.

הסוגיה המרכזית שעלתה כצורך לשיפור התכנית הראשונה שהוגשה לוועדה היתה הצורך במגוון במתקנים ובמרחבים השונים. ואכן, מתוך סקירת הספרות, תצפיות בגנים אחרים, ובעיקר מתוך השימוש בחצרות עם גמר השיפוף, עולה כי למגוון המתקנים והמרחבים יש השפעה חיובית על תדירות השימוש בחצרות וריבוי הפעולות המוטוריות והפעילויות החינוכיות המתאפשרות בחצרות. בהתייחס לביטוח לאומי, הגורם המעכב היה הסרבול הבירוקראטי של זמני התכנסות ועדות ואישורי תקציב. לא היה ספק לגבי ההסכמה ואישור של הפרויקט אלא רק עיכוב במועדי האישורים. מקרה בודד של חשש לביטול היה בהתלבטות של גורמים במשרד הרווחה וקרן של"ם (ראה סעיף 3.2.3.3, מאי 2011). אופן התקצוב כגורם מעכב - הצורך בהשלמת התכנית על כל פרטיה, טרם אישור התקציב, מבלי שניתן יהיה לערוך שינויים ועדכונים לאחר האישור. חלוקת התקציב נקבעת מראש בין כל הגורמים המממנים ומרגע שאושרה התכנית - לא ניתן לשנותה. ישנם שינויים ותוספות תקציביות שהצורך בהם עולה רק עם תחילת העבודות ומאוחר יותר בשימוש עצמו. כך לדוגמא, הצורך במחסנים ובציוד נייד וחוסר התאמת המתקן בכתת 'כלנית' עלו רק עם תום העבודה. במידה והיו נשמרים עודפי תקציב, ניתן היה לערוך שיפורים והשלמות. במצב הנוכחי יש למצוא מקורות תקציב נוספים כדי להשלים את החסר. תפקוד ספקים - בסופו של התהליך נמצא הבדל משמעותי בתהליך העבודה בין שני הספקים שאתם עבדו. חברה אחת נתנה שירות יעיל ומקצועי, תוך הענות מהירה לדרישות לשינויים, גמישות ושיתוף פעולה בהכנת תכניות נוספות שוב ושוב, עמידה בלוח זמנים ואספקה של המתקנים בהתאם להזמנה. הסוכן של חברה זו הגיע לפגישות בזמן, הקדיש זמן רב להתלבטויות, היה קשוב לכלל הצוות המקצועי והפארא רפואי ויעץ מתוך חשיבה מקצועית ולא רק עסקית.

החברה השניה נתנה שירות גרוע שהתבטא בנוקשות וחוסר מקצועיות בהגשת תכניות על פי דרישת העיריה, אי עמידה בלוחות זמנים, דחיית פגישות, חוסר אמינות במידע לגבי טווחי בטיחות, גימור מרושל של המתקנים ושינוי של הרגע האחרון שהביא בסופו של דבר לחוסר התאמה של המתקן לצרכי הילדים. תקינה - שינוי מתמיד של תקינה לגבי טווחי בטיחות היה גורם מעכב ואף מטרפד. מלכתחילה, גודל החצר הכתיב מגבלות לגבי מגוון המתקנים שניתן היה לבחור מביניהם ואת הספקים שאפשר היה לעבוד מולם. גם במהלך התכנון התקבל מידע מהספקים אודות שינויי תקינה של מכון התקנים והיה קושי לבדוק את אמינות המידע ומידת דיוקו. בהתאם לכך היה צורך בשינוי המתקן המקורי תוך כדי הביצוע. (באתר של יערה חכם - בשן מופיעה מצגת המראה את שינויי התקן התדירים והמחמירים של מכון התקנים הישראלי).

4.2.3 רווח והפסד בתכנון על ידי איש חינוך ומקומו של אדריכל בתכנון

לכל אורך הדרך, משלב איסוף המידע, התכנון ועד לשיפוץ עצמו, הורגש חסרונו של גורם מתכנן- אדריכל או אדריכל נוף. חסרון זה הורגש בהיבט של תרגום הצרכים והרעיונות של הצוות לתכנית מגובשת, מותאמת ואסתטית, המכילה את כל המרכיבים הנדרשים ליצירת סביבת חוץ מתאימה לילדי הגן. בתכנון שלנו, אנשי החינוך, היו יתרונות בהכרותינו את אוכלוסיית הילדים, את צרכיהם ואת צרכי הצוות. בהיותי מרכזת הפרויקט, ידעתי אל מי לפנות בצוות כדי לקבל את המדע המתאים והרלבנטי לכל מרכיב בתכנית: סייעות, גננות וצוות פארא רפואי. במהלך השיפוץ נמצאתי בחלק ניכר מהזמן במקום, מה שאפשר מתן מענה מהיר, פתרונות ואלטרנטיבות לקשיים וטעויות שעלו במהלך העבודה. בנוסף, הכרתי את אנשי הקשר ברשויות השונות, את הסמכויות של כל אחד מהם וכן עזר לי ניסיוני בעבר כחלק מצוות שהקים מבנה לילדים עם צרכים מיוחדים. רקע מסוים שיש לי בהיבטים חזותיים והתבוננות על המרחב אפשרה לי לבצע את התכנית באופן סביר. אדריכל מנוסה היה יודע לעשות שימוש מושכל ומקצועי ביתרונות אלה, תוך שיתוף הצוות, למידת הצרכים היחודיים של הילדים והצוות ואינטגרציה נכונה בין הצרכים המקצועיים של הצוות החינוכי וערכים מקצועיים של תכנון ועיצוב המרחב. בנוסף, המדידות והשרטוטים היו נעשים באופן מקצועי, מהיר ויעיל. אדריכל היה מביא ידע ושימוש בחומרים מגוונים ובתפישה חזותית אסתטית, ייחודית ויצירתית- מרכיבים שלא באו לידי ביטוי בתכנון שלנו, חברות הצוות החינוכי. העבודה מול ספקים הייתה יכולה להתבצע בצורה נכונה, יעילה ותוך עמידות מיקוח טובות יותר- הן מולם והן מול הרשויות. החצר נעימה ושימושית לאחר השיפוץ, אולם עדיין יש בה חלקים לא 'מטופלים' ולא גמורים וחסר בה היבט ייחודי. איש מקצוע שהיה עובד אתנו בצמידות, היה יכול לתת מגוון אפשרויות רחב יותר ותרגום חזותי מוצלח ויעיל לצרכי הילדים והצוות. אחת המסקנות מעבודה זו היא שצריך להתבונן, להתייחס ולתכנן את מרחבי החוץ במוסד חינוכי באותה רמת הקפדה ותשומת לב כפי שמתייחסים למבנה עצמו. תכנון מרחבי החוץ צריך להיעשות על ידי איש מקצוע, בשיתוף ובעבודה צמודה עם הצוות החינוכי ובמידת האפשר גם התלמידים, כדי להגיע לתוצאה מיטבית, שתשלב בין תכנון מקצועי ובין צרכי המשתמשים.

4.2.4 שימוש במספר כובעים - מנהלת, מורה לאמנות, מתכנתת וחוקרת

שביעות הרצון שלי מהחצרות המחודשות הינה תוצאה של תגובות הצוות והילדים, יותר מאשר 'הגשמת חלום' ומימוש תפישת העולם שלי כמורה לאמנות לילדים עם צרכים מיוחדים. בנקודה זו בא לידי ביטוי הפער, הבלתי נמנע, בין נקודת המבט שלי כמורה, הרואה את ההיבטים החזותיים והחושיים של הילדים, לבין תפקידי כמנהלת, האמורה לתת מענה למכלול הצרכים של הילדים והצוות. לתפישת עולמי, החצר צריכה להיות קרובה יותר לטבע, פחות פלסטית ואינסטרומנטלית ויותר מאפשרת חוויות אסתטיות, יצירתיות, חושיות והוליסטיות. מודל החצר הקיבוצית קרוב יותר לתפישה שלי את חצר הגן. יתכן ועם הזמן, ניתן יהיה לשלב בחצר מרכיבים נוספים ומגוונים שירככו את המראה והאופי המאורגן, דוגמת שולחנות ליצירה, עציצים וצמחייה מטפסת על הגדרות, מתקנים ניידים ומגוון אפשרויות לפעולה. יתכן גם שהחצר כפי שהיא היום מותאמת באופן נכון יותר לילדים עם צרכים מיוחדים מאשר חצר עשירה יותר בגירויים, מתקנים ואביזרים.

אני שלמה עם תחושה זו כיון שהיא מאפיינת את תפקיד הניהול, הדורש התחשבות מתמדת ברצונות הצוות וכלל השותפים בקהילת הגן, שלא תמיד תואמים את רצונותיי ותפישת עולמי. המקום הזה, שלעתים נתפש כפשרה, הוא בסופו של דבר חיובי ומצמיח, כיון שבתוכו מתקיימת עבודה בין צוותית, המנותבת לטובת הילדים ולשיפור מתמיד באיכות חייהם. גם במובן זה, חידוש החצרות הוא הצלחה. תהליך המחקר חدد את אצלי את התובנה שתכנון נכון צריך להכיל מכלול מרכיבים: צרכי המשתמשים, מגבלות שטח ותקציב וידע מצטבר מתוך הספרות ומתוך המחקר אודות תפקיד החצר וחשיבותה. ריבוי התפקידים שלי בפרויקט זה וריבוי נקודות המבט היו מעמסה, גם על תהליך המחקר וגם על הביצוע, והאטו את סיום עבודת המחקר, אולם בסופו של דבר תרמו לי אישית הן בביצוע המחקר, הן בידע המקצועי המשמעותי שרכשתי במהלך המחקר והן בהצלחת הפרויקט.

4.2.5 תרומת העבודה

מעבר לתרומה המיידית של חידוש החצרות לקהילת הגן, ניתן לראות כבר את השפעת תהליכי המחקר, הפרויקט וכתיבת העבודה בהיבט העיוני והמעשי. מאז פועלות החצרות מגיעים מבקרים רבים לגן- סטודנטים, מנהלי מוסדות חינוך, אנשים מתוך קהילת החינוך ומחוצה לה: עירייה, רווחה, הביאנלה לאדריכלות בבת- ים ועוד. בפני כל המבקרים אני מציגה את החצרות ואת הרציונאל והתהליך שעברנו בתכנון ובביצוע. בכל הזדמנות אני משתדלת למסור את הידע שרכשתי, כחלק מתהליך של למידה ומסירה: המחויבות להמשיך ולהעביר הלאה את הידע שקבלתי מעמיתים, אנשי מקצוע וספרות מחקרית. זו הייתה גם אחת המטרות של כתיבת העבודה, שעתה באה לידי מימוש. תוצאה נוספת של הפרויקט הוא תהליך המשך לקראת בינוי באשכול, בין אם במקום הנוכחי ובין אם באתר אחר בעיר. לקראת פרויקט זה אני משתמשת בידע שרכשתי במחקר הנוכחי כדי להמשיך את התהליך, על ידי איסוף מידע מהצוות, המשך הלמידה והמחקר, גיוס הגורמים השותפים והנעת המהלך לקראת ביצוע. הרתמות המוסדות השונים, נכונותם להיענות לצרכים המשתנים ולהתגייס לפרויקט עתידי מעידים על נחיצות פרויקטים מסוג זה, ועל ההמשכיות וה'אדוות' שהם מביאים אתם. אני רואה בכך ביטוי להיבט היישומי של מחקר זה ותרומתו לחינוך ולקהילה.



תמונה 25- הגינה הטיפולית לאחר שתילת פרחים

מקורות

1. אוסטרליץ, נ. עיצוב ומחקר פעולה: מה הם יכולים ללמוד זה מזה?, בתוך: לוי, דלית (עורכת) (2006), מחקר פעולה: הלכה ומעשה- זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי, מכון מופת.
2. אפשטיין נ. (תש"ס), אדריכלות פדגוגית, בתוך: הד הגן: רבעון לחינוך בגיל הרך- רגיו אמיליו ואנחנו, סנפיר, מ. (עורכת), עמוד 38-45.
3. אריקסון, א.ה. (1998) ילדות וחברה, ספריית הפועלים: תל-אביב.
4. בילטון, ה. (2002), המשחק בחוץ בגיל הרך- ניהול וחינוך, הוצאת אח: קרית ביאליק.
5. הנפורד, ק. (2002) חכמה בתנועה, הוצאת נורד: טבעון.
6. האן-מרקוביץ, ג'. (1993) ילד, מה הוא צריך- ריפוי בעיסוק לפי גישת האינטגרציה הבין-חושית, אחיסאף: תל-אביב.
7. האס, מ. עם גביש, צ. (1995) תינוקות ופעוטות מתנסים במים, בחול ובחצר גרוטאות, המכון להוראת המדעים ולשיפור דרכי ההוראה, בית הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית "אורנים".
8. הכהן, ר., זימרון א. (1999) מחקר פעולה- מורים חוקרים את עבודתם, מכון מופ"ת, כליל- הוצאת ספרים בנושא חינוך
9. וולפסון ס., סטולר מ. (2008) לחוש, לנוע ולגדול- דרכים לפיתוח יכולות למידה בגיל הגן, פלדהיים, הוצאה לאור: ירושלים, בסיוע ובמימון "קרן ברנרד ואן ליר".
10. ויגוצקי ל. (2004) למידה בהקשר החברתי, הקיבוץ המאוחד, ספריית אדום כחה.
11. ויגוצקי, ל. ס. פעולות גומלין בין ההתפתחות לבין הלמידה בתוך: לוי, א. ושפירא א. (1996). שח"ק: שינוי חינוך קידום- לקט מאמרים ומחקרים. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמודים 18-26.
21. זבה ר., צירצ'מן א. (1984) חצר בית הספר כמקום לילדים- תכנון שטחי-החוץ של ביה"ס היסודי בהתחשבות בצרכי הילד, המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
31. זקס, שמעון (1984) טיפול הגרעין התקין שבילד, פפירוס: בית ההוצאה באוניברסיטת תל-אביב.
41. זקס, שמעון (תשל"ט) 'צרכי החינוך של האדם המוגבל (מחשבות והרהורים)', בתוך: מני, תמר (עורכת). חינוך הילד המפגר (האימבציל). משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך מיוחד: ירושלים.
51. זקס, ש., לוין, מ., וייסקופף, נ. (1992) סוגיות בחינוך המיוחד, יחידה 1- מהות החינוך המיוחד, האוניברסיטה הפתוחה: תל-אביב.
61. כהן, ר., בן- פשט, מ., ברקוביץ א. (2006) טקסטים חזותיים בכתה, מכון מופ"ת.
71. לוין, ג. (1993) המשפחה: מעון- היום וגן- הילדים, תל-אביב: הוצאת רשפים.
81. לוין, ג., ניר צ. (1982) "בואו נשחק על באמת" על פעילותם של ילדי הגן, ספריית הפועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

91. לימור, ד. (1995) חצר הגן- מדריך לגננת, משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי, הוצאת "מעלות".
02. ליפשיץ, א., אלעד, ש., קוולר, ש. (תשנ"ט) על ילדים, חושים ותנועה- התפתחות חושית- תנועתית, ליקויים, קשיים ודרכי עבודה, משרד החינוך, התרבות והספורט- המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים, הוצאת "מעלות".
12. מוס, ר.א. (1989) תיאוריות על גיל ההתבגרות, ספריית הפועלים : תל- אביב.
22. נוישטט נ. (2007) עקרונות בהנגשה עבור אנשים עם לקות ראייה בתוך : פלדמן ד., דניאלי להב י., חיימוביץ' ש. (עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה 21 . הוצאת משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות, עמודים 546 -525.
32. סרג'ובאני, תומס ג'. (2002) ניהול בית ספר- היבטים עיוניים ומעשיים , האוניברסיטה הפתוחה, רמת- אביב.
42. ערן, ש. (1994) סביבת לימודים ומשחק לילדים חריגים : עקרונות עיצוב וביצוע פרויקט מעשי, פרויקט מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לתואר מגיסטר למדעים, הפקולטה לארכיטקטורה ובינוי ערים, הטכניון, מכון טכנולוגי לישראל.
52. פוירשטיין, ר. (1998) האדם כישות משתנה- על תורת הלמידה המתווכת, האוניברסיטה המשודרת : משרד הבטחון.
62. פיאז'ה ז'. (1992) שש מסות על ההתפתחות הנפשית , ספריית הפועלים : תל- אביב.
72. פיאז'ה ז'. (1992א') הפסיכולוגיה של הילד, ספריית הפועלים : תל- אביב.
82. פיטרסון, ר., פלטון-קולינס, ו. (2003) מדריך פיאז'ה למורים ולהורים, אח : קריית ביאליק.
92. פלדמן נ., אשר א. (1995) גני ילדים בחינוך המיוחד- מדריך לתכנון, המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
03. פלוטניק, ר., אשל, מ. (2007) ספר הגן- תכנית פסיכו פדגוגית- אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי, הקיבוץ המאוחד ומחלקת החינוך של התנועה הקיבוצית.
13. פרנקו, א. (תש"ס) תבניות בונות- החלל הממחנך הנו מקדש לעתיד העולם, בתוך : הד הגן : רבעון לחינוך בגיל הרך- רג'יו אמיליו ואנחנו, סנפיר, מ., (עורכת), עמוד 30 -37.
23. צוריאל, ד. (1998) השתנות שכלית, אבחון דינמי של יכולת הלמידה, ספריית הפועלים : תל- אביב.
33. צ'רצ'מן, א., זבה, ר. (1988) "חצר בית הספר היסודי- עקרונות תכנון כנגד עקרונות חינוך" בתוך : עיונים בחינוך : כתב עת למחקר בחינוך , 48, עמודים 35-48.
43. קליין ש' פ. (2008) 'איכות התהליך החינוכי : אינטראקציה בין ילדים למבוגרים- מאפייני האינטראקציה החינוכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך', בתוך : קליין ש' פ., יבלון ב' י., (עורכים) ממחקר לעשייה בגיל הרך, הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים, משרד החינוך, יד הנדיב (עמודים 91 -113).

53. קליין, פ., לוינר, ס. (תשנ"ח) התנהגות הוראתית מתווכת של הורים, בתוך: רימרמן, א., חובב, מ., דבדבני, א., רמות, א. (עורכים) נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל- צרכים מענים, מאגנס, האוניברסיטה העברית. עמוד 169.
63. רוט ד., שפירא מ. (2007) התאמת הסביבה לילדים עם מוגבלות שכלית, בתוך: פלדמן ד., דניאלי להב י., חיימוביץ' ש. (עורכים) (2007), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה 21. הוצאת משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות, עמודים 883-906.
73. רון, חנן (2005) פיגור שכלי- עיון, דרכי עבודה והוראה, "אח".
83. רייטר, ש. (2007) נגישות- רקע קונספטואלי בתוך: פלדמן ד., דניאלי להב י., חיימוביץ' ש. (עורכים) (2007) נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה 21. הוצאת משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות, עמודים 81-108.
93. רייס- מנוחין, ג'. (1993) משחק בחול על פי תורת יונג- שיטת הריפוי המופלאה, הוצאת "אח": קריית ביאליק.
04. שקדי א. (2003) מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני- תאוריה ויישום, "רמות", אוניברסיטת תל-אביב.

40. Ayres, A.Jean, Ph.D (2000) Sensory Integration and the Child, Western Psychological Services, Los Angeles CA.

מקורות אינטרנטיים

- ברוקס, א, (ב' 2009) מתפעלים מהפליאה שבטבע, בתוך: אתר משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/KishureyHaim/ChinuchSvivati/MitpalimPliaTeva.htm>

נדלה ב: 8.12.12

- Christensen K.M, MLA (לא מצוינת שנה) Creating inclusive outdoor play environments; designing for ability rather than disability

<http://www.adventureislandplayground.org/Keith%20Christensen%20article.PDF>

נדלה ב: 24.12.2011

- Clarck, A., (2007), Early Childhood Spaces, Involving young children and practitioners in the design process, Working paper 45, The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.

<http://kathrynsshort.org/cbu/ech395/Resources/Early%20Childhood%20Spaces.pdf>

נדלה ב: 24.12.2011

- Herrington S., Nicholls J. (2007) Outdoor play spaces in Canada: The safety dance of standards as policy.

<http://csp.sagepub.com/content/27/1/128>

נדלה ב 31.7.2012

- Moore, T., Gary, Cohen, U., Oertel, J., & Van Rysen L., Designing Environmental for Handicapped Children, (1979), Educational Facilities Laboratories, New York.

http://archone.tamu.edu/CRS/engine/archive_files/efl/6000.0704.pdf

נדלה ב 17.12.2011

- Orr, D. 1992. Ecological Literacy- Education and the transition to a postmodern world. Albany: State University of New York. Chapter V: Ecological literacy, pp. 85-95

- Simson, Sharon Pastor, Straus, PhD, Martha C., BA, BS, HTM, Editors, (1997) Horticulture as Therapy- Principle and Practice, The Food Product Press, An Imprint of The Haworth Press, Inc. New York, London.

- <http://www.ahta.org> אתר של גינון טיפולי בארה"ב

נדלה ב: 20.11.2010

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HaagafBepeula/NetuneyKitot/KitotTalmidim.htm>

- אתר האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך. נדלה ב: 17.9.2011

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HukimUnehaim/HokHinuchMeyuhad/HokChinuchMeuchad.htm>

- אתר משרד החינוך. נדלה ב: 17.9.2011

http://www.sii.org.il/sip_storage/FILES/4/1254.pdf

- אתר של מכון התקנים הישראלי. נדלה ב: 11.11.2012

<http://yaaraplayground.wordpress.com/%d7%9e%d7%97%d7%a7%d7%a8>

- אתר של יערה בשן חכם- "לגדל ילדים אקטיביים ויצירתיים באמצעות סביבות משחק התפתחותיות.

נדלה ב: 4.8.2012.

(<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/5/5-1/HoraotKeva/K-2008-3b-5-1-45.htm>).

- חוזר מנכ"ל משרד החינוך, תשסח/3(ב), כ' במרחשוון התשס"ח, 01 בנובמבר 2007: בטיחות, ביטחון ושעת חרום, 5.1 בטיחות, 5.1-45 הבטחת הבטיחות בגן הילדים.

נדלה ב: 11.11.2012

רשימת תמונות

- תמונה 1- שער הכניסה לרחבת הגן
- תמונה 2- החצר האחורית
- תמונה 3- גדר שיחים בחצר כתת 'רותם'
- תמונה 4- חצר כתת 'כלנית'
- תמונה 5- חלק מחצר כתת 'רותם'
- תמונה 6- שביל על יד המטבח
- תמונה 7- סכמה כללית של מבנה האשכול והחצרות
- תמונה 8- יעודי השטח והתווית צעדי התכנון שנקבע בספוס הליכי התכנון
- תמונה 9- מתקני הגן שנקבעו בפועל (בהתאם להתוויה בתמונה 8)
- תמונה 10- עץ הפיקוס בכניסה לגן לפני השיפוץ
- תמונה 11- הכניסה לגן לאחר השיפוץ
- תמונה 12- חצר כתת 'רותם' לאחר השיפוץ
- תמונה 13- הגדר בין חצר 'רותם' ו'סביון' לאחר השיפוץ- גידור תקני ומתקנים מותאמים
- תמונות 14- 16 – חצר האולם לאחר השיפוץ- נקודות מבט שונות
- תמונה 17- המתקן בחצר כתת 'כלנית' לפני חסימת סולם החבלים
- תמונה 18- חיפויי דשא ודק סינטטי בחצר 'רקפת' לאחר השיפוץ
- תמונה 19- הקמת הגנה הטיפולית, ינואר 2013
- תמונה 20- השביל המוטורי לפני השיפוץ
- תמונה 21- נשות הצוות בעת פעילות במים וסבון. רחבת הכניסה לגן, קיץ תשע"ג
- תמונות 22, 23- השביל המוטורי לאחר השיפוץ
- תמונה 24- צלליות עשויות דיקט של אובייקטים מהסיפור 'מיץ פטל' בחצר הגן. באדיבות
- הגננת אורנה ערד מ'גן הפרחים', נתניה
- תמונה 25- הגינה הטיפולית לאחר שתילת פרחים

נספחים

נספח א' - שאלון

מאי 2010

שאלון לקראת שיפוט חצרות הגן:

בתקווה שפרויקט שיפוט החצרות אכן יצא לפועל בזמן הקרוב, ובהמשך לשיחות שכבר קימנו בנושא השיפוט, אשמח אם תוכלנה לענות על השאלון המצורף. תשובותיכן יכולות לסייע בתכנון נכון יותר של החצרות.

1. מהן הפעילויות שהילדים עושים כיום בחצר?

2. מה לדעתך רצוי שהילדים יעשו בחצר?

3. מה הדברים הנוחים /יעילים/ מהנים = החיוביים שאת רואה בחצר היום לילדים ולצוות?

4. מה לא טוב בחצר? מה הקושי העיקרי כיום לאשת הצוות בזמן השהיה בחצר?

5. מה, לדעתך, עשוי לתרום לנוחות וליעילות לצוות בזמן השהיה בחצר וההשגחה על הילדים?

6. האם זמני היציאה לחצר כיום (בין 10.00 ל 11.00) הנם נכונים לדעתך?

7. האם נכון שזמן החצר יהיה זמן הפסקה של הצוות?

8. מה הקושי העיקרי לילדים בשימוש בחצרות כיום?

9. אילו מרכיבים בטיחותיים חשוב שילקחו בחשבון בעת תכנון החצר?

10. מה לדעתך התפקיד של החצר עבור הילדים: מקום מנוחה, שהייה באויר הפתוח, פעילות מוטורית, קידום למידה, הנאה, יצירה, אחר?

11. האם נראה לך כי ניתן לבצע חלק מן הפעילויות הנעשות יום בתוך המבנה בחצר- אם תותאם לכך? – אם כן, אילו פעילויות ומה דרוש כדי שתתקיימנה בחוץ?

21. מתקני חצר- באילו מתקנים הילדים הכי משתמשים במה שקיים היום? אילו מתקנים נראה לך שרצוי שיהיו?

31. כיצד ניתן בתכנון לקדם את העצמאות של הילדים בשימוש במתקנים?

41. האם נכון שגדר החצר תהיה חשופה לסביבת הגן החיצונית או מוקפת בצמחיה?

51. האם נכון שתהיה צמחיה בתוך החצר? אם כן, איזה סוג של צמחיה?

61. מה מתוך הפריטים הבאים חשוב שיהיה לדעתך בחצר?

ספסלים לצוות/ לילדים _____ שולחנות לילדים-
לאכילה, לציור, לעבודה בחומרים _____ מרחב פתוח לפעילות עם
בימבות, משחקי כדור, פעילות מוטורית עם מתקנים
ניידים _____
משהו נוסף _____

71. האם יש משהו מיוחד שחשבת עליו שיכול לתרום לחצר?

תודה על שיתוף הפעולה !

מיכל

תפקיד בגן: _____

תאריך: _____

נספח ב'- תקליטור עם מאגר תמונות מצורף.