

# המשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה: מאפיינים והתערבויות

מ. רטיג

תרגום: חנה בירו ולאה עופר

M. Rettig, "The Play of Young Children with Visual Impairments: Characteristics and Interventions," *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Sep-Oct 1994, pp. 410-419.

סקירת ספרות זו בוחנת את מאפייני המשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה ומציעה תחומי התערבות. עניין מיוחד יש בממצאים, שהחסכים שמגלים ילדים אלה במשחק סמלי קשורים לחסכים בשפה, ושעל ההתערבות להתמקד בחיזוק תחושת העצמי של הילדים.

המשחק של ילדים עם ראייה ירודה ומקורם עלול להיות חוסר גרייה לכל החושים או היעדר מוטיבציה, הגנת-יתר או פחד מסכנות, אמיתיות או נתפסות (Schneekloth, 1989).

מאמר זה סוקר את המאפיינים שזוהו במשחק של ילדים בגיל טרום-בייסי עם ליקויי ראייה ומציע כמה תחומים להתערבויות, על מנת לחזק את ההתנהגויות המשחקיות של הילדים. הוא דן תחילה במאפייני המשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה וכיצד אלה קשורים בתחומי התפתחות שונים וכן הוא מציע תחומי התערבות (מאמר זה משתמש במונח ילדים עם ליקויי ראייה, אלא אם כן צויין אחרת, לילדים עם ראייה ירודה, ראייה חלקית או עיוורים).

מרות שנערכו רק מעט מחקרים אמפיריים שהשוו בין כישורי המשחק של ילדים לקויי ראייה לבין אלה של ילדים רואים (Warren, 1984; Parsons, 1984b), קיים מידע אנקדוטי המצביע על כך, שהתנהגויות המשחק של ילדים לקויי ראייה שונות מאלו של ילדים רואים. סקירת הספרות מגלה, שלילדים עם ליקויי ראייה יש חסכים במשחק, ושחסכים אלה קשורים בפערים בכמה תחומים התפתחותיים.

Warren (1984) דיווח שלילדים עם ליקויי ראייה יש לעתים קרובות פערי התפתחות בכמה תחומי התפתחות, כולל הכישורים המוטוריים, כישורי שפה והכישורים הקוגניטיביים. פערי התפתחות בכל אחד מהתחומים הללו עלולים להשפיע בנקל על כישורי



## מאפייני משחק

לפעילויות שונות. גם מעברים עלולים להיות קשים יותר לילדים עם ראייה ירודה, שעלולים להתנגד לעבור במהירות מהידוע אל הבלתי ידוע.

## טיפוסי משחק ואינטראקציות של בני אותה קבוצת

גיל

הגדרות של טיפוסי משחק מוצגות בתא 1. היות וראייה ותקשורת הן חשובות עבור משחק עם אחרים, טיפוסי המשחק שבהם עוסקים ילדים צעירים עם ליקויי ראייה והאינטראקציות שלהם עם ילדים אחרים, עלולים להיות מושפעים. Shneekloth (1989) הבחינה, שילדים עם ליקויי ראייה בילו 56% מזמנם במשחק לבד, בעוד שילדים עם ראייה חלקית בילו בפעילות כזו 33% מזמנם וילדים רואים - 14%. הילדים הרואים בילו את רוב זמנם באינטראקציה עם ילדים אחרים, אולם הילדים עם ליקויי הראייה בילו שליש מזמנם באינטראקציה עם בוגרים. בנוסף לכך, נראה היה שמשחק מקביל לא היה כל כך חשוב לילדים עם ליקויי ראייה שלא היו יכולים בו-בזמן להסתכל ולשחק עם ילד אחר. Erwin (1993) מצא גם כן, שילדים עם ליקויי ראייה, הן במסגרות מיוחדות והן במסגרות משולבות, בילו את רוב זמנם במשחקי יחיד.

Tait (1972b) דיווח, שלמרות שלא היו הבדלים משמעותיים בהתנהגויות משחק דרמטי של ילדים עיוורים ורואים, הרי רק שליש מהילדים העיוורים עסקו במשחק מניפולטיבי.

Parsons (1986b) מצא, שילדים עם ליקויי ראייה בני שנתיים, שלוש וארבע השתמשו באופן פונקציונלי בצעצועים באחוז נמוך באופן משמעותי מילדים רואים, ועסקו באופן מובהק בהתנהגויות סטראוטיפיות בזמן משחק. בנוסף לכך ציין Parsons, שבגיל 3 הפכו ההבדלים במשחק של שתי קבוצות הילדים לבולטים יותר.

המשחק עם ילדים אחרים מציג לעתים קרובות אתגרים לילד עם ראייה ירודה. Recchia (1987) הדגיש, שסגנונות המשחק של ילדים עיוורים ושל ילדים רואים עשויים להיות שונים. בשל התנועות המהירות, ולעתים הבלתי צפויות, של הילדים הרואים, עלולה להיגרם דיסאוריינטציה לילד עם הראייה הירודה וילד זה עלול להגיב פחות מהר מילדים רואים

תא 1

### הגדרות של טיפוסי משחק

**משחק יחיד** - כאשר ילד משחק לבד, מגלה מעט מודעות לילד אחר באזור המשחק ולא מתקשר עם הילד.

**משחק במקביל** - כאשר ילד משחק ליד, אך לא עם, ילד אחר ומשחק עם צעצועים דומים או שונים.

**משחק פונקציונלי-מניפולטיבי** - כאשר ילד עושה מניפולציה על אביזר משחקי או משתמש בו בדרך שזו היתה כוונת השימוש בו (לדוגמה: מעמיד פנים שהוא שותה מספל צעצוע).

**משחק סימבולי** - כאשר שני ילדים מעמידים פנים שחפץ אחד הוא חפץ אחר (לדוגמה: שמקל הוא רובה).

**משחק דרמטי** - כאשר ילד עוסק בפעילות של משחק תפקידים בדוי (למשל, מעמיד פנים שהוא אמא או בטמן).

**משחק משתף-פעולה** - כאשר ילדים עוסקים במשחק שהוא מאורגן, ויש "תן-וקח" בין הילדים.

### כישורי שפה

קיים קשר ברור בין משחק לבין התפתחות השפה אצל ילדים עם ליקויי ראייה, במיוחד הקשר שבין משחק סימבולי לבין השימוש של הילד ב"לא" וב"אני". ראשית, מחקרים הראו שילדים עם ליקויי ראייה משחקים משחק סימבולי בגילאים שונים. למשל, Rogers & Puchalski (1984) ציינו, שהם עוסקים במשחק של "כאילו" עד שהם בני 30-36 חודשים. אולם במחקר המקיף על התפתחות ההתנהגות המשחקית של ילדים בני 9 עד 30 חודשים הבחינו Largo & Howard (1979), שמשחק מייצג החליף באופן גובר והולך את המשחק

Erin (1990) דיווחה, שילדים עם ליקויי ראייה נמצאים לעתים קרובות בסיכון של מיגוון איחורים בשפה, כולל שימוש מוגזם בשאלות, בתגובות אקולוליות ואי-יציבות מתמשכת בכינויים "אני" ו"אתה". היא טענה גם, שבעוד שילדים עם ליקויי ראייה משתמשים בשפה בעיקר כדי להשיג מידע על הסביבה, הרי שילדים רואים עושים זאת כדי לקשר בין אובייקטים למצבים מוכרים או כדי להתייחס להתנסויות קודמות.

המימצאים של Erin (1990) ושל Tait (1972a) מצביעים על כך, שהשימוש בשפה על ידי ילדים עם ליקויי ראייה עשוי להיות שונה מזה של ילדים רואים. בולט השימוש בשאלות כאמצעי להשגת מידע על הסביבה ושמירת קווי תקשורת עם המבוגרים. בנוסף לכך, הצביע Erwin (1993) על כך שילדים צעירים עם ליקויי ראייה עלולים להתקשות בפירוש של תקשורת לא-מילולית ושקושי זה עלול להוביל לנתק בתקשורת בין ילדים אלה לבין ילדים ללא מגבלות ראייה.

#### כישורים קוגניטיביים

דווחו גם איחורים בכישורים קוגניטיביים הקשורים במשחק. מימצאים אלה מצביעים על כך, שילדים עם ליקויי ראייה הם פחות בעלי דמיון או יצירתיים מבני גילם הרואים (Singer & Streiner, 1966; Warren, 1984) ושהם עוסקים פחות בחקרנות (Recchia, 1987). Warren הדגיש, שילדים עיוורים בדרך כלל מגלים פחות יצירתיות ודמיון במשחק שלהם, ושהם מתעניינים פחות בצעצועים ובמשחק מאשר ילדים רואים. הוא ציין, שלמרות שניתן לעודד את הילדים לשחק בתמיכה של מבוגרים, הרי שכאשר התמיכה נפסקת, הילדים עשויים לחזור לדפוסי ההתנהגות הישנים, כמו פעולות פשוטות ופרימיטיביות. Persons (1986), כאשר סקרה מחקרים שבוצעו משנות ה-40 ועד שנות ה-60, טענה, שהחסרים בכישורים ובהתנהגויות של דמיון וחקרנות אצל ילדים עם ראייה ירודה הינם כנראה התוצאה של חסכים בהתנסות.

תשומת לב מסוימת ניתנה גם להתנהגויות חקרניות ולעניין במשחק אצל ילדים צעירים עם ליקויי ראייה. Recchia (1987) ציין, שתינוקות עיוורים רבים אינם מגלים עניין בצעצועים שונים ושברך כלל אינם חוקרים את הסביבה כמו תינוקות רואים.

הפונקציונלי אחרי גיל 18 חודש, ושכמות המשחק המייצג הוכפלה בין 18 ל-30 חודש.

שנית, Rogers & Puchalski (1984) ציינו, שילדים ששיחקו משחק סימבולי סביר היה גם שישתמשו במילה "לא" ובמשפטים בני שתי מילים. כפי שהם ציינו, השימוש במילה "לא" הוא צעד חשוב בתחושת האוטונומיה של הילד. White (1985) טען, ש"נגטיביזם" זה הוא חלק חשוב בהתפתחות החברתית והרגשית של הילד ושהוא מראה שהילדים מודעים לכך שהינם מהויות נפרדות.

שלישית, Fraiberg & Adelson (1973) ציינו, שהאיחור הטיפוסי ברכישה של "אני" ככינוי יציב על ידי ילדים עיוורים קשור באיחורים בייצוג סימבולי. הם מצאו, שילדים רואים מתחילים בדרך כלל לחקות את החיים בבית, כמו למשל טיפול בבובה, בסביבות גיל שנתיים, בעוד שילדים עיוורים אינם מראים סימנים של משחק דמיוני עד שהם בסביבות גיל 36-42 חודשים, ושסוג משחק זה קשור להופעת השימוש בכינויים "אותי" ו"אני".

המימצאים של Rogers & Puchalski (1984) ושל Fraiberg & Adelson (1973) מצביעים על החשיבות של מודעות הילד לתחושת העצמי שלו ועל המידה שבה תחושת עצמי זו קשורה להתפתחות של משחק סימבולי. האיחורים ההתפתחותיים באוטונומיה, שמגלים ילדים עם ליקויי ראייה ואשר מתבטאים על ידי איחור בשימוש ב"אני" ו"לא", קשורים לאיחורים בהתפתחויות של משחק סימבולי.

Tait (1972a) ו-Erin (1990) דנו גם בהשפעת השפה על כישורי המשחק של ילדים עם ראייה ירודה או עיוורים. המחקר של Tait (1972a) על כישורי המשחק של ילדים בני 4-9 שנים מצא, שהילדים העיוורים שאלו את הבוגרים יותר שאלות מילדים רואים. מטרת השאלות שנשאלו על ידי הילדים העיוורים היתה להגביר את הבנתו של הילד את הסביבה, להשיג מידע או לקבל ביטחון לפני שהוא מנסה פעולה. בנוסף לכך, שאלו הילדים העיוורים שאלות כדרך לשמירת קווי תקשורת פתוחים עם הבוגרים.

הסבירות הרבה ביותר שיעסקו במשחק סימבולי הם גם אלה שפיתחו כינויים אישיים כמו "אני" וגילו אינדיבידואליות מסוימת על ידי שימוש במילה "לא".

### התערבויות משחק

Rettig & Salm (1992) העלו חמש אסטרטגיות התערבות, שבהן ניתן להשתמש על מנת לחזק את התנהגויות המשחק של ילדים עם מוגבלויות: (1) הדרכה ספציפית במיומנויות משחק, (2) מניפולציה של צעצועים ומשחקים, (3) התאמת הסביבה, (4) שימוש בבני אותו גיל ללא מוגבלויות, (5) התפקיד של המבוגרים. ניתן להשתמש בכל אחת מהאסטרטגיות הללו כדי לחזק את מיומנויות המשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה.

### הדרכה במיומנויות משחק

הדרכה במיומנויות משחק צריכה להיות הרחבה טבעית של תכנית הלימודים של תינוקות וילדים צעירים עם ליקויי ראייה, ועליה להתחיל כבר בשנת החיים הראשונה. תוך כדי המשחק ניתן לתרגל מיומנויות שפה, מיומנויות חברתיות ומיומנויות נידות. אולם, בהתבסס על מידע שהגיע מהערכות, ילדים עם ליקויי ראייה עשויים להזדקק להתערבות ספציפית בלמידה כיצד לשחק עם צעצועים או עם בני גילם.

משחק סימבולי ותחושת העצמי של הילד הם שני תחומים שנותנים כיוון להתערבות, היות וכפי שהוזכר קודם לכן, הם קשורים מאוד הן להתפתחות השפה והן להתפתחות החברתית-רגשית. מחנכים של הגיל הרך צריכים, במיוחד אחרי גיל 18 חודש, לתת לילדים לעשות מניפולציות על מיגוון של אובייקטים אמיתיים ועליהם לסייע לילדים בשימוש הסימבולי של אובייקטים אלה. בנוסף לכך, יש לעודד גם אצל הילדים לקויי ראייה את תחושת העצמי (האוטונומיה) הגדלה, שנמצא אצל ילדים בני 18 עד 24 חודש עם התפתחות תקינה. יתר על כן, יש להתייחס גם להתנהגויות סטראוטיפיות שמגלים ילדים לקויי ראייה, היות והן עלולות להפריע לאינטראקציות שלהם עם בני גילם הרואים (Brambring & Tröster, 1992).

משום כך, הם זקוקים ליותר זמן ועזרה על מנת לגלות מהם הצעצועים שלהם, היכן הם נמצאים ומה לעשות איתם. Gerhardt (1982), שעשתה תצפית על ילד עם ראייה ירודה, דיווחה, שלמרות שהילד לא גילה העדפה לצעצועים שהשמיעו צלילים, היו התפישה, הנגיעה והמשוב הקינסטטי של המניפולציה של אביזרי המשחק חשובים.

Olson (1983) בחן את ההתנהגויות החקרניות של 15 ילדים רואים ו-15 ילדים עיוורים בני 6-2 שנים שנחשפו לצעצועים שונים ונערכה תצפית על התנהגותם בתחומים כמו: עניין בצעצוע, שימוש בחושים, התבטאות מילולית וצורך בעזרה. Olson מצא, שבסך הכול היו הכישורים החקרניים של שתי הקבוצות דומים, אולם הילדים עם ליקויי הראייה נטו להשתמש בידיהם ובעיניהם כדי לחקור אובייקטים, בעוד שהילדים הרואים נטו להשתמש רק בעיניהם. אלה שהיו זמן רב יותר בבית ספר עסקו ביותר התנהגויות חקרניות מאשר עשו אלה עם פחות התנסות בבית הספר. Parsons (1986a) ציין, שילדים עם ליקויי ראייה נוטים להתעניין בגוף שלהם יותר מאשר בסביבתם, ושהיעדר התנסויות עלול לתרום להיעדר עניין בחקירת סביבתם.

חקרנות הינה מיומנות חשובה ומקדימה למשחק. על ידי חקירת אובייקטים לומדים הילדים על מאפייני האובייקטים וכיצד הם פועלים. ידע זה הינו חשוב עבור השימוש המתאים מאוחר יותר באובייקטים לצורך משחק. מימצא מעניין הקשור בחקרנות היה, שבנים עם התפתחות רגילה בגיל 21 חודש עסקו באופן משמעותי בחקרנות חזותית של אובייקטים יותר מאשר ילדות בנות אותו גיל (Largo & Howard, 1979). מימצא זה מעלה את השאלה לגבי הבדלי מין אפשריים בחקרנות חזותית, ומה עשויה להיות משמעות הדבר עבור ילדים עם ליקויי ראייה.

חלק ניכר מהספרות העוסקת במשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה, מצביע על חסרים הקשורים ביניהם של כישורים שפתיים, קוגניטיביים וחקרניים. עניין מיוחד יש בקשר שבין התנהגות שפתית והתנהגות של משחק סימבולי. ילדים עם

בני שנתיים העדיפו מברשות קשות ובני שלוש העדיפו אריגי תחרים.

יש לבחור צעצועים ומשחקים כדי שיסייעו לעודד את התפתחות הייצוג הסימבולי ויסייעו להגדיל את תחושת העצמי של הילד. בובות הינן דוגמה טובה למשחק שיכול לסייע בפיתוח שני תחומים חשובים אלה. בנוסף לכך, יש לבחור צעצועים ומשחקים, בעיקר בשל תכונותיהם הטקטיליות ולא על פי מראם.

ניתן להשתמש באסטרטגיות לחיזוק מיומנויות שפתיות או מוטוריות גם כהתערבויות משחקיות (Hartman, 1974; Blois, 1974). Hartman דן במיגוון של משחקי כדור עם הצעות להתאמות עבור ילדים לקויי ראייה. רבות מהפעילויות הללו מתאימות לילדים צעירים והן מחזקות את הסוציאליזציה שלהם עם בני גילם הרואים. בחרוזים, שירים וסיפורים, החשובים, כפי שהצביע Blois, להתפתחות שפתית וקוגניטיבית, ניתן להשתמש עם לקויי ראייה. כך, למשל, Rogow (1983) לימד שני ילדים עיוורים עם איחור התפתחותי שירים בחרוזים והצמיד הדרכה זו לאיזושהי פעילות מוטורית, על מנת להגדיל את יכולות התקשורת של הילדים.

Forschl, Colon, Rubin & Sprung (1985) העלו כמה הצעות מעשיות כדי להגביר את המודעות של ילדים רואים לליקויי הראייה, כמו למשל כאשר נתנו לילדים רואים משקפיים (ללא עדשות) כדי שישחקו איתם, אבל מבלי להכריח אותם להרכיב אותם.

#### התאמת המסגרת

על מנת שילדים עם ליקויי ראייה ישחקו באופן יעיל הם צריכים להיות מסוגלים לנוע ולכוון את עצמם בצורה מוצלחת בסביבתם (Morris, 1974). O'Donnell & Livingston (1991), כשדנו בחקרנות פעילה אצל ילדים צעירים עם ליקויי ראייה, הדגישו, שחקרנות ותנועה מוגבלות עלולות לגרום לבעיות רבות ושיש צורך בסביבות משחק הולמות. הדגש על ניידות ואוריינטציה עשוי לחייב התאמות ושינויים במסגרת הסביבתית. כאשר נעשים שינויים כאלה גדלה המודעות המרחבית של הילדים (Nielsen, 1991).

חשוב להדגיש כאן, שהתערבות ישירה במיומנויות משחק חייבת להיות מבוססת על מידע הערכה ספציפית לילד נתון. למרות שלא פותח כלי הערכה המבוסס על משחק עבור ילדים צעירים עם ליקויי ראייה (Parsons, 1986a), אפשר להשתמש בסולמות תצפית זמינים או לעשות בהם התאמות. Christie, Johnson, ו-Yawkey (1987) וכן Wolery ו-Bailey (1989) תיארו מגוון של סולמות תצפית, שבהם ניתן להשתמש כדי להעריך משחק עם צעצועים או אינטראקציות חברתיות בקרב ילדים. אפשר להשתמש בסולמות תצפית אלה כדי להעריך מיומנויות משחק ואת יעילות ההתערבויות המשחקיות. תרשים 1 מציג טופס תצפית שפותח כדי להעריך את האינטראקציות המשחקיות והחברתיות של ילדים צעירים עם מוגבלויות (White & Rettig, 1992). הטופס בשיטה של מדגם-זמן של 10 שניות והוא כולל: חלקים של תחומי המשחק שבהם היה הילד, מי היה זמין כחבר-משחק אפשרי, באיזה סוג של משחק עסק הילד ומי יזם אינטראקציות חברתיות והגיב להן.

#### מניפולציה של צעצועים ומשחק

מספר מחברים הדגישו את החשיבות שבמתן אביזרי משחק של העולם המציאותי לילדים עם ליקויי ראייה (Jones, 1952; Marts, 1990; Schneekloth, 1989). אלה יכולים לכלול אובייקטים כמו: ידיות, מנעולים ומפתחות, קערות פלסטיק וגרביים.

Gerhardt (1982) ציינה, ששליטה ידנית הינה חיונית להתפתחות המידע על אובייקט. תצפית זו נתמכה על ידי Recchia (1987) שטענה, שילדים עשויים להעדיף חקירה של פריטים של משק הבית, במיוחד אלה העשויים מצמר או ממתכת, ושהטעם או התחושה של האובייקטים עשויים להיות חשובים יותר מהשימוש בהם. Recchia ציין גם, שחשוב שבוגרים ייתנו לילדים משוב על מהי התחושה של הצעצוע, איך הוא פועל. חשוב גם שהמבוגרים יתנו לילדים להתנסות בטקסטורות חדשות, כפי שראתה Zimmerman (1985) במחקרה על הטקסטורות של אובייקטים המועדפות על ידי ילדים לקויי ראייה בני שנה, שנתיים ושלוש שנים. Zimmerman מצאה שבני שנה העדיפו סאטין;

תרשים מספר 1: כלי תצפית  
**סולם תצפית באינטראקציה חברתית**

תאריך: \_\_\_\_\_ סיכום קבוצתי  
 התערבות: \_\_\_\_\_ התחלה: \_\_\_\_\_ סוף: \_\_\_\_\_  
 ילד: \_\_\_\_\_ (ל) לא מוגבל (מ) מוגבל ל \_\_\_\_\_ ל \_\_\_\_\_  
 צופה: \_\_\_\_\_ מ \_\_\_\_\_ מ \_\_\_\_\_  
 מהימנות: \_\_\_\_\_ (בוגר) ב \_\_\_\_\_ ב \_\_\_\_\_

התנהגויות						תחום הספירה			תחום המשחק										
תגובה			יזמה			משחק			בוגר	מוגבל	לא מוגבל	שונות	מחשב	אמנות	מניפולציות	ספרים	קוביות	חול ומים	משחק בית
אין	לא מתאימה	מתאימה	שלילית	חיובית	אינטראקציה	עם בוגר	בשתייץ	לבד											
																			1
																			2
																			3
																			4
																			5
																			6

ושל ילדים עם ליקויי ראייה עשויות להיות שונות. Recchia הציע שכדי להתגבר על הפחד של ילד עם ראייה לקויה מפני מפגש עם קבוצה גדולה של ילדים בשטח משחקים, יש לנקוט בגישה הגיונית ולהתחיל עם חבר למשחק רואה אחד ולהגדיל בהדרגה את מספר הילדים הרואים בקבוצה. יתר על כן, המורה צריך לדון עם הילדים הרואים בקבוצת המשחק על טיבו של ליקוי הראייה ומה המשמעות של להיות עיוור או כבד ראייה ולעודד אותם לשחק עם הילד לקוי הראייה.

Rogow (1991) ציינה, שלילדים עם מוגבלויות לעתים קרובות יש התנסויות מצומצמות עם בני גילם שאינם מוגבלים ושהם חייבים להבין את ההקשר החברתי של משחק ולהיות מסוגלים להביע את העניין שלהם במשחק עם ילדים אחרים. זאת, על מנת שיוכלו ליצור אינטראקציות הולמות עם ילדים שאינם מוגבלים. היא הציעה, שאם פשוט מביאים ילד עם מוגבלויות אל תוך קבוצת משחק, זה יכול ליצור הזדמנויות לאינטראקציה.

למרות מיעוט המידע על אינטראקציות של ילדים עם ליקויי ראייה עם ילדים רואים, יש הרבה מאוד מידע זמין על אינטראקציות של בני אותו גיל. רלוונטים במיוחד למאמר זה הם (1) השילוב של ילדים צעירים עם ובלי מוגבלויות, שאותו רואים McDonnell & Hardman (1988) כשיטה הטובה ביותר, ו-(2) השיטות התואמות להתפתחות עבור מסגרות לגיל הרך, שנדונו על ידי Bredekamp (1987). Bredekamp ציין, למשל, שחשוב שתכניות לגיל הרך תהיינה כאלו שהילד יוזם ומכוון כאשר הבוגרים מגיבים להתפתחות ולצרכים החברתיים והרגשיים של הילדים הצעירים.

יש להדגיש כאן, שאפילו אם ילדים בגיל הרך, עם ובלי ליקויי ראייה, מקבלים שירות באותה מסגרת, נדרשת איזושהי התערבות של מבוגרים כדי להבטיח שהאינטראקציות של הילדים בינם לבין עצמם תיעשינה בדרכים חיוביות. יש לחזק אינטראקציות ספונטניות ולהתייחס באופן מיידי להתנהגויות מפלות.

Morris (1974) תיאר סביבת משחק שפותחה במיוחד עבור ילדים עם ליקויי ראייה והיתה מורכבת משמונה מיתחמי משחק מעגליים אינדיבידואליים מסביב לשטח משחק מעגלי גדול יותר. כל מיתחם משחק היה בנושא מסוים או עודד התנהגות מסוימת; המיתחמים כללו גבעת טרשים שמתגלגלים ממנה, עיר "ילדים" טקטילית, מסלול מכשולים חושי. כל השטח היה מוקף ומקושר על ידי מעקה ביטחון. בנוסף לכך, היו בשטח מפות תבליט טקטיליות שסייעו לילדים בהתמצאות.

Schneekloth (1989) הציעה לעשות סביבות משחקים מיניאטוריות כדי שילדים עם ראייה ירודה יוכלו ללמוד את סביבתם ולהבינה בקלות; שני מושגים חשובים בהקשר זה הם כיצד קירות מחוברים לתקרות וכיצד חדרים מחוברים ביניהם. מיניאטוריזציה זו מאפשרת לילדים לחקור את סביבתם באופן טקטילי. Schneekloth גם הציעה לתת לילדים מישטח גדול ורך, כמו מיטת מים, עליו יוכלו לזרוק את הגוף בחופשיות. שלוש נקודות חשובות נוספות שצויינו היו, שילדים עיוורים ורואים כאחד העדיפו ציוד על פני שטח פתוח, ועדיף על הציוד ולא רק לידו; וכן שככל שהציוד היה יותר מורכב כך היה מורכב יותר המשחק שנצפה. בהקשר לנקודה השלישית, תיארה Schneekloth סולם למורכבות משחקי אובייקט, שפותח על מנת להעריך את המורכבות של ציוד בשטח של משחק.

Schneekloth גם הבחינה שבמגרש משחקים ילדים עיוורים וכבדי ראייה במחקר שלה היו מסוגלים לבצע את כל הפעילויות המוטוריות שביצעו הילדים הרואים, אבל הילדים כבדי הראייה לא גילו אותו מגוון ומורכבות בהתנהגויות של מוטוריקה גסה כמו הילדים הרואים, ייתכן שבשל היעדר הנסיון שלהם ולא בשל היעדר יכולת.

#### השימוש בבני אותו גיל רואים

יש רק מעט מידע ספציפי זמין על השימוש בבני אותו גיל רואים כדי לקדם או לחזק את מיומנויות המשחק של ילדים צעירים עם ליקויי ראייה. Recchia (1987) אמר, שהתנהגויות המשחק של ילדים רואים

## תפקיד המבוגרים

Warren (1984) הדגיש, שילדים עיוורים זקוקים לבסיס טוב של ביטחון רגשי כדי שיפתחו התנהגויות חקרניות יעילות. ילדים רואים יכולים לראות היכן נמצאים המבוגרים, אבל ילדים עיוורים צריכים לשמור על המודעות שלהם להימצאותו של המבוגר. חשוב מאוד שמבוגרים ייתנו לילדים אווירה בטוחה ותומכת כדי שישחקו. Rogow (1988) דן בדרכים שבהן יכולים מבוגרים לחזק התנהגויות פרו-חברתיות אצל ילדים על ידי ייזום משחק, השתתפות בפעילויות משחק ופיתוח אפיוזדות משחקיות.

Johnson et al. (1987) תיארו ארבע רמות של מעורבות מבוגרים במשחק: משחק במקביל, משחק עם, הנחיה למשחק ופעולה כאדם המייצג את המציאות. משחק עם והנחיית משחק הינם כנראה הטיפוסים השכיחים ביותר של מעורבות מבוגרים במשחק של ילדים צעירים עם ראייה לקויה. במשחק מקביל המבוגר פשוט משחק כמו שהיה משחק ילד אחר ללא אינטראקציה עם הילד לקוי הראייה. במשחק עם המבוגר עדיין מאפשר לילד עם הראייה הלקויה שליטה במשחק, אבל שואל שאלות או מעלה הצעות כדי להרחיב את ההקשר של המשחק. בהנחיית משחק, המבוגר ממלא תפקיד יותר מכוון בפעילויות המשחק, או על ידי ייזום התנהגויות משחק חדשות או על ידי לימוד הילד מיומנויות משחק חדשות. בתפקיד של מייצג המציאות, קושר המבוגר בין המשחק לבין משימות לימודיות ומכניס קצת מהמציאות אל תוך פעילויות המשחק של "כאילו".

Marts (1990) הציעה, שכאשר מבוגר משחק עם ילד לקוי ראייה כדאי שישב מאחוריו, ידגים לו כיצד לשחק עם הצעצוע ויעביר את הילד דרך הפעולות תוך כדי דיבור איתו. היא גם ציינה, שבמקום שהמבוגר

ישאל את הילד שאלות רבות, כדאי שהוא יתאר את התכונות של כל צעצוע חדש ויענה לשאלות הילד. Tait (1972b) ציינה, שהמבוגרים צריכים להיות נוכחים ועליהם להיות מוכנים לענות לשאלות, אבל שעליהם להשתמש בהזדמנויות אלו כדי להגביר את המודעות של הילדים לקויי הראייה לעצמם ולמשחקים שבהם הם משתמשים.

## סיכום

היות ומשחק של ילדים עם לקויי ראייה מושפע מחסכים בתחומים התפתחותיים אחרים, כמו מיומנויות שפתיות וקוגניטיביות, ההתערבויות המשחקיות צריכות להתמקד בתחומים אלה בניסיון לחזק את כלל ההתנהגויות המשחקיות של ילדים אלה. למרות שחמשת התחומים להתערבות משחקית נבחנו כאן בנפרד, יש להשתמש בהם בשילוב.

על בסיס סקירת ספרות זו ניתן לזהות את ההצעות הספציפיות הבאות להתערבויות משחקיות:

- ◆ לתת הדרכה ספציפית במשחק סימבולי.
- ◆ לעבוד כדי לחזק את תחושת העצמי של הילד.
- ◆ לתת חפצי משחק מן העולם האמיתי לתיפעול של הילד.
- ◆ לבחור צעצועים על בסיס איכויותיהם הטקטיליות ולא על פי מראם.
- ◆ לספק משטח גדול ורך שעליו יכולים הילדים לזרוק את עצמם בחופשיות.
- ◆ להתחיל עם חבר למשחק אחד ואחר כך להגדיל בהדרגה את מספר הילדים בקבוצת המשחק.

יש צורך במחקר נוסף כדי לזהות טיפוסים ספציפיים של התערבויות משחקיות שיחזקו את מיומנויות המשחק של ילדים צעירים עם לקויי ראייה. ■