

התפתחות תקינה ינקות, ילדות וגיל ההתבגרות

Nancy G Guerra, Ariel A Williamson & Beatriz Lucas-Molina

מהדורה בעברית

תרגום: שושי דומצ'בסקי - מקורי, אודי מקורי - דומצ'בסקי.

עריכה: פז תורן



Nancy G Guerra EdD

Associate Dean for Research,
College of Arts and Sciences;
University of Delaware,
Newark, DE, USA

Conflict of interest: none
declared

Ariel A Williamson MA

University of Delaware,
Newark, DE, USA

Conflict of interest: none
declared

Beatriz Lucas-Molina PhD

La Rioja University, Spain

Conflict of interest: none
declared

This publication is intended for professionals training or practicing in mental health and not for the general public. The opinions expressed are those of the authors and do not necessarily represent the views of the Editor or IACAPAP. This publication seeks to describe the best treatments and practices based on the scientific evidence available at the time of writing as evaluated by the authors and may change as a result of new research. Readers need to apply this knowledge to patients in accordance with the guidelines and laws of their country of practice. Some medications may not be available in some countries and readers should consult the specific drug information since not all dosages and unwanted effects are mentioned. Organizations, publications and websites are cited or linked to illustrate issues or as a source of further information. This does not mean that authors, the Editor or [IACAPAP](#) endorse their content or recommendations, which should be critically assessed by the reader. Websites may also change or cease to exist.

©[IACAPAP](#) .2016 This is an open-access publication under the [Creative Commons Attribution Non-commercial License](#). Use, distribution and reproduction in any medium are allowed without prior permission provided the original work is properly cited and the use is non-commercial.

Suggested citation: Guerra NG, Williamson AA, Lucas M. Normal development: Infancy, childhood, and adolescence. Editor: Paz Toren; Translation: Shoshi Domachevsky – Mekori, Ehud Mekori – Domachevsky. In Rey JM (ed), *(IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health)*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2016

נערה בת 15 פורצת בהתקפי זעם בערבים לאחר שהיא איננה מקבלת קינוח לאחר ארוחת הערב. אמה המודאגת פונה לעזרה של מומחים בבריאות הנפש. עם זאת, כשבנה בן השלוש מתנהג באותה צורה היא שולחת אותו לחדר, והיא בטוחה שמדובר בשלב שיעבור עם הזמן. האם ככל הנראה צודקת – לאותה התנהגות יש משמעות שונה כאשר מדובר בפעוטות לעומת מתבגרים. ללא הבנה של מה היא התפתחות תקינה, אותה האם עלולה לשלוח את בנה בן השלוש לטיפול פסיכולוגי או את בתה המתבגרת לחדרה.

הורים לומדים אודות התפתחות תקינה ממקורות מידע שונים הכוללים ניסיון אישי, חברים, תרבות, עיתונים וספרים, קבוצות תמיכה ולאחרונה גם מקורות מידע אלקטרוניים כגון אתרים ופורומים באינטרנט. ההורים נעזרים גם בהדרכה מידי יועצים, עובדים סוציאליים, מטפלים ורופאים, המסייעים להם להבחין בין התנהגויות תואמות גיל, לעומת אלו שאינן. עם זאת, הגורמים המטפלים לרוב בקיאים יותר בעולם הפסיכופתולוגיה מאשר בעולם ההתפתחות וההתנהגות הנורמלית. לדוגמא, ה- DSM וה- ICD מספקים לקלינאים שלל קריטריונים וקטגוריות להתפתחות לא תקינה, אך מעט מאוד מידע לגבי התפתחות תקינה, שאיננה בהכרח היפוכה או העדרה של פסיכו-פתולוגיה.

מטרת הפרק הזה היא לספק סקירה קצרה אודות התפתחות תקינה של ילדים, המוגדרת כהשגה בזמן של אבני דרך גופניות, שכליות, שפתיות, חברתיות – רגשיות והתנהגותיות. יש לציין כי התפתחות תקינה מושפעת גם מהממוצע באוכלוסיה נתונה, המושפע מגורמים היסטוריים וחברתיים, כך שניתן לצפות לשונות במקומות שונים בעולם. הבנה של התפתחות תקינה יכולה לסייע לקלינאי במגוון דרכים, החל מלקיחת אנמנזה או תכנון המשך הבירור, ועד הבנה טובה יותר של המטופל הניצב מולו והתאמה של הטיפול בהתאם לרמה ההתפתחותית בה הוא נמצא (Holmbeck et al, 2010).

הפרק יתחיל בסקירה של עקרונות התפתחות כלליים, הכוללים תורשה מול סביבה (nature versus nurture), תזמון ופלטיות, תקופות קריטיות ורגישות ותפקידם של התרבות וההקשר. לאחר מכן תסקרנה אבני הדרך ההתפתחותיות מינקות ועד גיל ההתבגרות בתחום הקוגניטיבי, השפתי והחברתי-רגשי. למרות שיש חשיבות גם להבנה של אבני הדרך בהתפתחות הפיזית, הן בדרך כלל נסקרות בספרות הרפואית ולא תסקרנה כאן.

הבנה של התפתחות תקינה

בבואנו להגדיר התפתחות תקינה, עלינו לזכור מספר תמות ועקרונות, החשובים להגדרה של התפתחות תקינה, לזיהוי תהליך ההתפתחות ולהשגה של אבני הדרך ההתפתחותיות.

תורשה מול סביבה (nature versus nurture)

במשך שנים רבות מתנהל דיון לגבי השפעתם של תורשה וסביבה על התפתחות (the "nature-nurture debate"). האם אנחנו נולדים עם התנהגות מוכתבת מראש או שהיא מעוצבת על ידי הסביבה בה אנחנו גדלים? תורשה שמה דגש על השפעתם של הגנים והביולוגיה על ההתפתחות מרגע ההתעברות והלאה. בניגוד לכך, התמקדות בסביבה שמה דגש על השפעתם של אירועי חיים שונים על ההתפתחות, הכוללים בין היתר את הסביבה המשפחתית, בית הספר, קבוצת השווים, הקהילה והתרבות בה אנו גדלים.

לאחרונה, התפתחויות בתחום המחקר הגנטי-התנהגות ספקו הוכחות משכנעות לגבי תרומתם היחסית של סביבה ותורשה גם יחד. לאור תגליות אלו רוב התיאוריות העדכניות לא נוקטות בעמדה דוגמטית של צד אחד בלבד - תורשה או סביבה, אלא מדגישות את יחסי הגומלין ביניהן (Berk, 2006). אם ננסח זאת בפשטות, הנקודה היא לא האם ההתפתחות הינה תוצאה של סביבה או תורשה, אלא עד כמה וכיצד כל אחת מהן תורמת לתכונה/התנהגות הסופית. במקום לדבר על תורשה מול סביבה, נכון יותר לבחון את יחסי הגומלין בין סביבה ותורשה והשפעתם המשולבת בקביעת התכונה/התנהגות (Plomin et al, 1995).

הנתונים האמפירים על תרומתם היחסית של תורשה וסביבה מגיעים ממחקרי משפחות, תאומים ומחקרי אימוץ כמו גם ממחקרי ניתוח DNA עדכניים יותר. רבים מהמחקרים אודות השורשים הגנטיים להתנהגות התמקדו בבעיות התנהגות כגון לקויות קוגניטיביות, סכיזופרניה, אוטיזם, אלכוהוליזם, תוקפנות ופשיעה. קשר חזק בין ביולוגיה והתנהגות נמצא בהפרעות כרומוזומליות המתמקדות בגן בודד כגון תסמונת דאון. הערכת התרומה הגנטית בהפרעות המערבות מספר גנים מורכבת יותר, והנתונים שהתקבלו הינם בעלי שונות רבה במחקרים שונים. לדוגמא, הערכות אודות תורשתיות של אלכוהוליזם נעות בין 0.32 ל-0.98, ותלויות בתסמינים (McGue, 1994). בכל אופן, חשיבותם של גורמים סביבתיים כגון סגנון הורות, מעמד סוציו-אקונומי או איזור מגורים לתחלואה

נפשית, הפרעות התנהגות ומאפיינים אישיים אחרים רבה (Meier et al, 2008;)
(Turkheimer et al, 2003, Tuvblad et al 2006).

מה ידוע לגבי תפקידן של סביבה ותורשה בהתפתחות תקינה של ילדים?
רוב המחקרים בנושא התמקדו בשני תחומים: טמפרמנט ואינטליגנציה. מחקרים
בפעוטות וילדים צעירים בחנו מאפיינים שונים של טמפרמנט כגון תגובתיות, מצב
רוח, ביישנות, חברתיות, רגשנות, תשומת לב / התמדה והסתגלות. מכיוון
שטמפרמנט מוגדר כהבדלים התנהגותיים קבועים ומוקדמים, ההנחה היא שיש לו
שורשים ביולוגיים משמעותיים. דפוסי התנהגות שמופיעים מוקדם בהתפתחות
ונשארים קבועים כמו ביישנות נצפו גם בפעוטות צעירים מאוד, דבר המכוון לכך
שילדים נולדים עם נטיות אלו. מחקרי תאומים אישרו באופן כללי את התרומה
הגנטית לטמפרמנט עם תורשתיות בין 0.2 ל- 0.6 (Saudino, 2005).
לאינטליגנציה תורשתיות גבוהה גם כן, שלרוב מוערכת סביב 0.5 (Plomin et al, 1995);
אם זאת אחוז התורשתיות של תכונה עשוי להשתנות בהתאם לגורמים
סביבתיים כגון מצב סוציאקונומי (Turkheimer et al, 2003).

משמעות הממצאים אודות טמפרמנט ואינטליגנציה, היא שהגורמים
שמבדילים בין אנשים שונים אינם מולדים בלבד. חלק מהגורמים הסביבתיים אף
משפיעים באופן שונה בהקשרים שונים. לדוגמא, בקהילות שונות קיימים משאבים
שונים, ובמשפחות שונות סגנונות ההורות שונים. עם זאת, חשוב לזכור שיש
גורמים סביבתיים שאינם משותפים אף לאותם בני משפחה ("non – shared").
לדוגמא, הורים יכולים להתייחס באופן שונה לילדיהם. גורמים אלו מכונים "סביבה
לא משותפת" (non-shared environment).

בזמן שקלינאים שוקלים את מידת התפתחותם התקינה או הלא תקינה של
מטופליהם, עליהם לזהות את יחסי הגומלין בין סביבה לתורשה וכיצד הם תורמים
למצבו של המטופל. בנוסף, הדרכת ההורים לגבי ההשפעות הביולוגיות
והסביבתיות על ההתפתחות, יכולה להזים תפיסות שגויות שילדים הם תוצר של
תורשה או סביבה. יתכן שילד שהוא "בדיוק כמו אבא שלו" נולד עם דימיון גנטי
לאביו, אך סביר שהוא גם מחקה את התנהגותו של אביו לפי מה שהוא רואה בבית
ומחוצה לו.

תזמון ופלטיות של התפתחות

מוטיב חוזר שני בספרות אודות התפתחות, הוא כל הנוגע לרצף ולשונות
של התפתחות תקינה. הגישה הרציפה (continuous) גורסת שבני אדם מתפתחים
בתהליך הדרגתי, המתנהל בקצב אחיד פחות או יותר ובמהלכו נרכשים כישורים

שכליים, שפתיים, רגשיים – חברתיים והתנהגותיים, המתפתחים באופן לינארי עם הגיל (בדומה לטיפול על גבעה). הגישה הלא רציפה (Discontinuous) גורסת שהתפתחות נעשית בצורה של שלבים, כשבמעבר משלב לשלב קורים שינויים רבים ומהירים וביניהם יש רגיעה יחסית (בדומה לטיפול במדרגות).

בדומה לדיון אודות תורשה מול סביבה שנע לעבר תפיסה של השפעה משולבת של תורשה וסביבה, תיאוריות ההתפתחותיות מאוחרות יותר שילבו מודלים של התפתחות רציפה ולא רציפה גם יחד. התוצר הסופי היא תפיסה של ההתפתחות כהליך דינאמי, הכולל חלקים רציפים ולא רציפים. כלומר, קיימת קשת רחבה להגדרה של התפתחות תקינה, הנעה בין ילדים שהתפתחותם הפיזית, שכלית, חברתית – רגשית והתנהגותית מעוכבת בהשוואה לבני גילם, ועד ילדים שמתפתחים בגיל מוקדם, משיגים או מקדימים את בני גילם בהשגת אבני הדרך ההתפתחותיות. בסופו של עניין, רוב הילדים שמתפתחים לאט יותר או מהר יותר מבני גילם עושים זאת במסגרת זמנים הנחשבת ל"נורמלית".

אך גם בתוך מסגרת זאת, ילדים מציגים שונות רבה בקצב ההתפתחות שלהם. שונות זו מתרחשת בין ובתוך תחומים שונים של התפתחות, למשל הבדלים



חיקוי היא דרך מהירה לרכישה של כישורים

בין התחום השכלי לחברתי – רגשי, כמו גם בתקופות שונות בהתפתחות, כמו למשל גיל הינקות לעומת גיל ההתבגרות (Holmbeck et al, 2010). לדוגמא, בעוד שילד מסוים יכול להציג התפתחות שפתית מואצת, הוא עלול להשתרך אחר

ילדים אחרים בהתפתחותו המוטורית באותו זמן. אותו הילד יכול להציג בגיל ההתבגרות יכולות שפתיות התואמות לבני גילו יחד עם יכולות מוטוריות מתקדמות.

חשוב לזכור כי למעט תסמונות נפשיות או גופניות, מעידות או סטיות מההתפתחות התקינה בנקודות זמן שונות לא בהכרח מנבאות עיכובים התפתחותיים בהמשך. ילדים ממשיכים לגדול ולהתפתח, ותכונות או כישורים עשויים להשתנות לאורך החיים (למרות שלרוב הם יותר ברי שינוי בשלבים המוקדמים של ההתפתחות). תכונה זו של פלסטיות היא מאפיין חשוב של התפתחות תקינה.

תקופות קריטיות ורגישות

אחד המקרים המפורסמים ביותר בספרות העוסקת בהתפתחות של ג'ני, אשר הייתה נעולה בארון עד שנמצאה על ידי הרשויות בגיל 13. חרף התערבויות אינטנסיביות לאחר שנתגלתה, התפתחותה נשארה לקויה בתחום הקוגניטיבי, הפיזי ובמיומנויותיה חברתיות. מחקרים על ג'ני וילד פרא (Feral) אחרים, אנשים שחיו מבודדים ממגע אנושי החל מגיל מוקדם, הניבו מידע חשוב אודות תקופות קריטיות להתפתחות נורמלית. **תקופה קריטית** (critical period) היא זמן מוגבל המתחיל ונגמר באופן חד בו תפקוד מסוים מתפתח. אם התנאים להתפתחות אינם נתונים במשך תקופה זו עשוי להיות קשה מאוד או אפילו בלתי אפשרי לפתח את המיומנויות הללו מאוחר יותר בחיים. לדוגמא, חמש השנים הראשונות לחיים הן תקופה קריטית לרכישת שפה. השנים הראשונות הן גם קריטיות להתפתחות הראיה – מחקרים בתינוקות שנולדו עם קטרקט שלא תוקן מצאו שתינוקות אלו לא פתחו ראייה נורמלית אפילו לאחר תיקון של הקטרקט בשלב מאוחר יותר בחיים.

תקופה רגישה (sensitive period) היא זמן בו קל ביותר לילדים לרכוש מיומנויות מסוימות. תקופה זו דומה לתקופה קריטית בכך שזהו הזמן האופטימלי להתפתחות, אך היא מומשגת בצורה הטובה ביותר כתקופה בה יש את מקסימות הרגישות, המתחילה ונגמרת באופן הדרגתי וקל יותר לתקן חוסרים שנוצרו בה. לדוגמא, קל יותר לרכוש שפה שניה לפני גיל שש, אך זה לא בלתי אפשרי לרכוש שפה שניה בכל גיל (למרות שרוב הלומדים הבוגרים לא מדברים עם מבטא). ההבדל בין תקופה קריטית ורגישה היה, גם הוא, נושא למחלוקת, בעיקר בתחום השפה. ההבדל לעיתים מעורפל בעיקר ומאחר ותקופה קריטית הוגדרה כזמן בו האדם הכי "רגיש" לגירויים. תקופות קריטיות ורגישות מובנות בצורה הטובה ביותר כחלון הזדמנויות אופטימלי, והן חשובות לקידום יכולות התפתחותיות שבדרך כלל (ולעיתים רק) יתרחשו בגילאים מסוימים.

תקופה קריטית

תקופה קריטית היא תקופה זמן המתחילה ומסתיימת באופן חד במהלכה מתפתח כישור מסוים. אם התנאים להתפתחות אינם מתקיימים בתקופה הזמן הזאת רכישת אותו כישור בעתיד עלולה להיות קשה מאוד עד בלתי אפשרית.

תקופה רגישה

תקופה במהלכה ילדים רוכשים כישורים מסוימים בקלות. תקופה זו דומה לתקופה קריטית בכך שהיא אופטימלית להתפתחות, אך ניתן להבינה כתקופה עם מוכנות מקסימלית שמתחילה ונגמרת באופן הדרגתי וקל יותר להשלימה בעתיד.

תפקיד תרבות וההקשר

התפתחות תקינה יכולה להיות מובנת רק בתוך ההקשר התרבותי שבו היא מתרחשת. גורמים אלה יכולים להשפיע על התפתחות נורמלית והם עשויים לקדם או לעכב אותה. לפיכך, עיקרון חשוב נוסף של התפתחות תקינה הוא שהזמן הממוצע להתפתחות יכולות שונות עשוי להשתנות במידה ניכרת בין ובתוך קבוצות אתניות ותרבותיות. זמן זה עשוי להשתנות גם בהתאם להבדלים הקשריים אחרים הכוללים עידן היסטורי, קהילה או מצב סוציו-אקונומי. לדוגמא, במהלך התקופה הקולוניאלית בארצות הברית, הורים החשיבו תינוקות זוחלים למשהו חריג, שצריך להימנע ממנו בכל מחיר. רופאים באותה תקופה אפילו המליצו להורים לקשור את ילדיהם בעריסה כדי למנוע זחילה, מאחר ותנועה זו נחשבה לחייתית ולא להתנהגות אנושית. כיום, רוב ההורים האמריקאים שמחים כאשר הם רואים את ילדיהם מתחילים לזחול ומעודדים זאת.

עם זאת, האופי והעיתוי של כמה יכולות פחות סביר שישתנו עקב ההקשר, בעיקר בתחומים הפיזיים והקוגניטיביים. מיומנויות והתנהגויות - כמו המיה, מלמול, יזימת דיבור או היכולת להשתמש בהמשגה מופשטת – מתפתחים בתבנית שהיא ייחודית לזן; כולן יכולות שסביר להניח שלא תהיה בהן שונות בין תרבויות. לדוגמא, ילדים בהודו, סין, שוודיה ופרו כולם צפויים להתחיל לדבר במהלך שנת החיים השנייה, למרות שפרקטיקות תרבותיות מעודדות תזמון מעט שונה של התפתחות השפה. באופן דומה, אם ילד גדל בתרבות שאינה מעודדת חשיבה מופשטת, למרות שפוטנציאל זה מתפתח במהלך גיל ההתבגרות, הוא עשוי מעולם לא להיות מתורגם להתנהגות בפועל.

משמעות הדבר היא כי התפתחות תקינה תמיד חייבת להיות מובנת בתוך תרבות או בהקשר ספציפי המווסת את ביטויה. עם זאת, מסגרת זו גם יכולה להציב אתגרים. לדוגמא, הורים מהגרים לעתים קרובות מצפים מילדיהם להיות קונפורמיים עם הסטנדרטים של ההתנהגות בארץ מוצאם, בעוד ילדיהם מנסים להיטמע בתרבות החדשה. ילדים והורים חייבים גם להיות קונפורמיים לסטנדרטים שעשויים להיחשב כנורמלים בארץ מוצאם, אך עשויים להיות אפילו בלתי חוקיים בארצם החדשה. מסיבה זו חשוב להבין את הנורמות התרבותיות של המטופלים וכיצד הם יכולים להתיישב עם שיטות עבודה מקובלות.

שלבים ותחומים של התפתחות

החלקים הבאים מתארים אבני דרך התפתחותיות לפי תחומי התפתחות. התפתחות הילד מאורגנת על פי השלבים הבאים: **ינקות** (גילאים 0-2 שנים), **עוללים ושנות הגן** (בני 2-5 שנים), **ילדות** (גילאי 6 עד 11 שנים) ו**גיל ההתבגרות** (גילאי 11 עד 18 שנים). למרות שבפרק לא נדון בהתפתחות של שלב הבגרות **המוקדמת** (גילאי 19 עד 29 שנים) בתרבויות רבות, בעיקר בתרבויות מערביות מפותחות, תקופה זו נחשבת כתקופה הממשיכה את גיל ההתבגרות וכתקופת מעבר לבגרות.

התפתחות מחולקת
למספר שלבים:

- ינקות (0 עד 2)
- עוללים ושנות הגן (2 עד 5)
- ילדות (6 עד 11)
- גיל ההתבגרות (11 עד 18)

התפתחות קוגניטיבית מתמקדת בשינויים ובתהליכים מנטליים פנימיים, כגון חשיבה קונקרטית ומופשטת, הנמקה, פתרון בעיות, שינון ואחזור, תכנון, דמיון ויצירה. התפתחות קוגניטיבית מתייחסת גם להתפשטות של תסריטים או דפוסים קוגניטיביים פנימיים של חשיבה והבנה, כמו גם לסכימות על, או אמונות העל אודות העצמי, אחרים, וכיצד העולם עובד. אבני דרך ששייכות להתפתחות השפה מתייחסות ליכולת התקשורת של הילד, התפתחות דפוסי השפה שלו, ויכולת הבניית משפטים. הרבה מתחומים אלה קשורים לרצף של ההתפתחות הקוגניטיבית.

התחום הרגשי-חברתי עוסק בפיתוח קשרים עם האחר, ובלמידה של נורמות חברתיות ומנהגים, כמו גם התפתחות היכולת לזהות, להבין, לבטא ולווסת רגשות. אבני דרך **התנהגותיות** מתייחסות באופן כללי להתפתחות התנהגויות תואמות גיל של הילד, כגון היכולת לציית לכללים ולווסת התנהגות לא מקובלת. במהלך הינקות, בגיל הרך, הילדות, ובגיל ההתבגרות, ילדים בעלי התפתחות נורמלית עסוקים במטלות או אבני דרך המתרחשות בנקודות זמן ספציפיות, בכל אחד מהתחומים - הקוגניטיבי, השפתי, החברתי - רגשי והתנהגותי.

התפתחות תקינה בינקות (לידה עד גיל שנתיים)

מלידה עד גיל שנתיים, אינטראקציות ודפוסי ההתקשרות בין תינוק והמטפל העיקרי מהווים זרז חשוב להתפתחות קוגניטיבית, לשונית, חברתית-רגשית והתנהגותית. שינויים התפתחותיים מתרחשים במהירות בתקופת הינקות,

במיוחד כאשר משווים את העולל התלתי לגמרי בלידה, לילד אליו הוא הופך בגיל שנתיים - המסוגל לחבר מילים יחד, ללכת לבד ולנווט בסביבה החברתית באופן מכוון מטרות.

מסיבה זו, אבני דרך בתוך כל תחום בסעיפים הבאים מאורגנים בהתאם לתקופות של 0-6 חודשים, 7-12 חודשים, 13-18 חודשים ו-19-24 חודשים, על מנת לשקף טוב יותר את רצף השינויים במהלך הילדות. זכרו כי התיאורים ותיאור הזמן אבני הדרך אלו לרוב משקפות התפתחות תקינה, אך פעוטות המשיגים אבני דרך אלו מעט לפני או אחרי הממוצע עדיין עושים זאת במסגרת התפתחות נורמלית.

אבני דרך קוגניטיביות ולשוניות

לידה עד גיל שישה חודשים

במהלך תקופה זו, שימוש של העולל בחושים השונים (ראיה, שמיעה, מגע, טעם וריח) מקדם התפתחות קוגניטיבית ושפתית, כמו גם את האינטראקציות החברתיות עם המטפל העיקרי. מגיל 0-6 חודשים חדות התפיסה של תינוקות מתחילה להשתפר, מה שמוביל ליכולת אבחנה טובה יותר בין גירויים חיצוניים כגון תבניות, צבעים או צלילים, כמו גם הכרה של הבעות פנים. בעודם מתמרנים בעולמם החדש תינוקות נמשכים לגירויים העוזרים להם לפתח יכולות אלו, כמו מוביילים בצבעים בהירים, צלילים ברורים כגון פעמונים ושריקות וצורות ותבניות ברורות.

שינויים תפיסתיים אלה עולים בקנה אחד עם ההעדפה הגוברת של התינוק לאנשים וגירויים מוכרים. קרוב ללידה, רוב התינוקות יכולים להיות מוחזקים על ידי מבוגרים שונים מבלי להפגין מצוקה רבה מדי. עם זאת, בהתקרבות לגיל שישה חודשים, תינוקות עשויים לבכות או לייבב בתדירות גבוהה יותר כאשר הם מוחזקים על ידי מבוגר לא מוכר, כך שהם מפתחים העדפות לפנים, קולות וריחות של המטפל העיקרי, בדרך כלל האם. במובן מסוים, תהליכים התפתחותיים תקינים במהלך הילדות מרמזים על כך שקל יותר לילד להתחיל הסדרי טיפול קהילתיים כמו מעונות יום ככל שהוא צעיר יותר (לפני גיל שישה חודשים), לפני שהוא מפתח העדפה ספציפית למטפל או מסגרת מסוימת.

בשלב זה של חייהם, תינוקות גם מפתחים העדפה לאינטראקציות פנים אל פנים, ומסוגלים לזהות ולחקות את הבעות הפנים של המבוגרים. הכרה וחקיקו אלו מהנים בדרך כלל עבור ההורים, ומחזקים את הקשר בין ההורה לילד, ובכך מאפשרות הדדיות באינטראקציות הורה-ילד. יכולות הזיכרון והריכוז של התינוק משתפרות גם הן, כך שהתינוק יכול לזכור באופן יעיל ולהתייחס לאנשים מסוימים,

מיקומים או אובייקטים כגון בקבוק או צעצוע מועדף. בעיקרו של דבר, במהלך חודשים מוקדמים אלה, התינוק מבנה תוכנית לחיים, המלאה בחפצים, אנשים וחוויות מוכרים.

דאגה הרווחת בקרב הורים בשלב זה היא מדוע התינוקות שלהם בוכים לעיתים כל כך קרובות - במהלך הלילה, מספר פעמים ביום ואף לאחר האכלה. עם זאת, ללא היכולת לדבר, בכי הוא דרך תקשורת נורמלית וחשובה, באמצעותה התינוק מעביר מסר של תחושת אי נוחות או מצוקה למטפל. תינוקות בוכים בעיקר על מנת להביע צרכים בסיסיים, כמו רעב, צמא, או צורך בנחמה, וכן כדרך להביע מצבים רגשיים או פיזיים שליליים, כגון כעס או כאב. ואכן, ככל שההורים נהיים יותר מסונכרנים עם תינוקותיהם, הם מסוגלים להבחין בין סוגי בכי שונים בהתבסס על דפוס, עוצמת ומקצב הבכי. לדוגמא, בכי בסיסי הוא בכי שמתגבר בעוצמתו ובמקצב שלו כתגובה לרעב, בעוד בכי כועס ובכי עקב כאב מאופיינים בבכי ארוך שלאחריו יש ושקט התנשמויות המתחיל באופן פתאומי ומתעורר כתגובה לאי נוחות פיזית (Hetherington et al. 2006).

הבדלים תרבותיים עשויים להשפיע גם הם על דפוסי הבכי של תינוקות. כפי שדווח, תינוקות ממדינות לא-מערביות הם שקטים יותר בהשוואה לתינוקות ממדינות מערביות (Zeifman, 2001). בחינה של שיטות הטיפול בתינוקות בחברות אלה העלתה כי כמות גדולה יותר של מגע פיזי ותכיפות רבה יותר של האכלות, האופייניות לסגנון הורות לא מערבי, עשו באופן פיזיולוגי למנוע מתינוקות לבכות. גורמי לחץ, כגון עוני, עשויים להשפיע על תנאים בסיסיים לגידול ילדים כגון כמות אוכל ותנאי מגורים, העשויים להשפיע על רמת התגובתיות של ההורים, ובתורם על בכי התינוקות. מחסור באוכל, מגורים נאותים ובטחון כלכלי עשויים להקשות על ההורים לספק טיפול רגיש, תגובתי ומגרה לילדיהם. לפיכך, המידה בה ההורים יכולים למלא את חובותיהם ההוריות, תלויה לא רק ביכולתם לזהות ולהגיב באופן מוצלח לבכי של תינוקם, אלא גם במידת הלחץ בה הם מצויים ומידת התמיכה שהם זוכים לה. מסיבה זו, מטפלים ואנשים בריאות צריכים להיות ערים מאוד לגורמי לחץ אלו, על מנת לתמוך בהורים הלומדים להגיב לבכי של תינוק חדש ולא להפוך למקור נוסף של לחץ עבורם.

לשמחתם של הורים רבים, סביב גיל חודשיים תינוקות מתחילים להמות (cooing) – הם מפיקים קולות המאופיינים בנהימות קצרות, ועוברים למלמול (babbling) בסביבות גיל ארבעה חודשים כאשר עיצורים מתווספים וחוזרים על עצמם כמו לדוגמא בצליל "babababa". למרות שהבכי לא מפסיק בשלב זה, קולות ההמיה והמלמול נעימים להורים. הם גם מקדימים את ההתפתחות השפתית של התינוק.

בנוסף להעדפת קולו של המטפל, התינוק גם מראה העדפה לשפת האם שלו ועשוי להתחיל דפוסי תקשורת סביב פריטים ואירועים המעסיקים אותו ואת המטפל הראשי בתהליך הנקרא **קשב משותף** (Berk 2006 ; joint attention). בשעת הולדת התינוק, האם עשויה להצביע על אח בוגר ולומר לתינוק, "זהו אח שלך!" בגיל מוקדם זה, התינוק לא יפנה את קשבו כלפי האח. כאשר ההורה אומר את אותו המשפט כאשר התינוק קרוב לגיל שישה חודשים, התינוק עשוי להסתכל על אחיו ולמלמל או להמות, כך שהוא מגלה עניין באותו נושא כמו המטפל הראשי. קשב משותף זה עם הדמות המטפלת עשוי לשפר את התפתחות אוצר המילים של התינוק, וגם מדגים את יכולותיו הקוגניטיביות המתפתחות של התינוק. הורים בשלב זה עשויים להצביע על אובייקטים סביבתיים שונים, כגון אנשים או אירועים, ובכך הם מכוונים את תשומת הלב של התינוק, ומרחיבים את הידע ואת אוצר המילים שלו. אף שבשלב זה, התינוק יפנה את תשומת הלב שלו באופן ויזואלי בלבד תוך כי השמעת קולות המיה או מלמול, תהליך זה מתבסס עוד יותר בחודשים מאוחרים יותר במהלך גיל העוללות. תהליך זה מדגים גם את חשיבותו של גירוי חברתי ואינטראקציות בינאישיות כאמצעים עיקריים להתפתחות מוקדמת.

גיל שבעה חודשים עד שנה

תינוקות ממשיכים להשתמש ביכולות התפיסתיות והתחושתיות המתפתחות ככל שהם מתקרבים לגיל שנה. בתקופה זו, יכולות הזיכרון והקשב ממשיכות להשתפר, אף על פי שזיכרון בשלב מוקדם זה תלוי בהיכרותו של התינוק עם הסיטואציה, האדם או המוטיבציה של התינוק, כמו למשל, המוטיבציה של התינוק לקיים יחסי גומלין עם אחרים או לשחק בצעצוע.

נקודת ציון בתקופת התפתחות זו היא השגת **קביעות אובייקט** - ההבנה שחפצים או אנשים ממשיכים להתקיים אף על פי שהתינוק לא יכול לראות/לשמע אותם. יכולת זו מופיעה בסביבות החודש השמיני לחיי התינוק (Piaget,1954). לדוגמא, דמיינו ששני הורים נלהבים משחקים עם ילדם בן השלושה חודשים על הרצפה בצעצוע בו דמות הבובה מתחבאת בתוך קופסא וכל פעם יוצאת ממנה ומפתיעה את התינוק. ההורים מבחינים שהתינוק מתנהג כאילו הצעצוע איננו כאשר הוא אינו בטווח הראייה שלו, ושהוא נראה מפוחד כשהבובה יוצאת מהקופסא. הם תוהים האם תינוקם אינו מסוגל לשחק עם בובה מסוג זה, או אפילו אם ישנה בעיה עם תינוקם. מבולבלים, הם מאכסנים את הצעצוע בארון. הם מחליטים לנסות בשנית כשהתינוק הגיע לגיל שמונה חודשים, ושמחים לראות שכעת תינוקם מחפש את הבובה, מברבר בהתרגשות כאשר הבובה מתגלה ואף נראה שהוא זוכר את המשחק ואת המקום אליו "נעלמת" הבובה. בגיל זה, התינוק ישתתף גם במשחקי

קביעות אובייקט היא התובנה שחפצים או אנשים ממשיכים להתקיים גם כשהם מחוץ לטווח הראיה או השמיעה. קביעות אובייקט מופיעה סביב גיל שמונה חודשים.

תורות והפתעות כגון "קוקו" ("peek a boo") עם המטפלים, ויחפש צעצועים או חפצים אחרים שמחוץ לטווח ראייתו, לדוגמא כאשר חפץ או צעצוע מונח מתחת לשמיכה או פיסת בד.



תינוקות צריכים לפתח מערכת יחסים עם דמות מטפלת אחת לפחות על מנת שהתפתחות רגשית וחברתית תתרחש באופן תקין. קרבה פיזית תינוקות ודמויות ההקשרות המרכזיות שלהם מאפשרות את התהליך.

אסקימוסית אינואיטית ותינוקה.

בשלב זה, תינוקות משלבים מלמול ומשחק, ומשתמשים באינטונציה שונה כמו גם במחוות בבקשם אובייקטים. תינוקות בשלב זה עשויים למלמל או להשמיע קולות, על מנת לסמן כי הם חפצים בדבר מסויים כגון צעצוע או אוכל. סביב גיל שנה הם אף מתחילים להצביע על אובייקטים, כדרך נוספת להביע את רצונם. תינוקות מסוימים יגידו את מילותיהם הראשונות במהלך תקופה זו או במהלך התקופה שבין גיל 13 ל-18 חודשים.

לבסוף, תינוקות ילמדו ויגיבו לשמם הפרטי, דבר המשקף הישג חברתי-רגשי - יכולת ההבחנה של התינוק בין עצמו לבין הסובבים אותו, ובמיוחד דמויות

המטפלים הראשיים, למרות שתהליך זה (יכולת הבחנה בין עצמי לאחר) נהיה מובחן יותר לאחר גיל 13 חודשים.

גיל 13 עד 18 חודשים

במהלך תקופה זו תינוקות מרחיבים את רפרטואר היכולות הקוגניטיביות שלהם. רוב התינוקות לא רק מחפשים חפצים שמחוץ לטווח ראייתם- מאפיין של קביעות אובייקט- אלא מחפשים חפצים אלו ביותר ממקום אחד, לדוגמא מתחת לספה ובחדרים נוספים, דבר המאפשר משחקים מורכבים יותר כגון מחבואים.

קיבולת הזיכרון ואחזורו ממשיכים להתפתח- תינוקות בגיל זה מסוגלים לחקות אחרים גם כאשר קיים פער זמן גדל והולך בין הזמן בו התינוק צפה בהתנהגות לבין הזמן בו הוא מחקה אותה ו/או סביבה שונה בה היא מתרחשת. למשל, בבית, אבא יכול לשים כוס צעצוע על ראשו בהתלוצצות, כאילו מדובר בכובע. מאוחר יותר באותו שבוע, בצהרון, בביתו או בבית אחד מקרוביו, תינוק בין 15 חודשים עלול לעשות את אותו הדבר במידה ומוצגת לו כוס צעצוע בעודו משחק, ובכך הוא מפגין יכולת חיקוי מאוחרת של ההתנהגות של אביו. תינוקות בגיל זה מתחילים לאחסן התנסויות קודמות, ומודעים למאורעות שאינם מתאימים לאירועים קודמים דומים או לציפיותיהם מהמצב. לדוגמא, תוך כדי שהיא מחליפה את החיתול של תינוק כבן 13 חודשים, האימא יכולה לתת לתינוק חפץ כלשהו להתעסק בו, דוגמת בובת פרווה מסויימת שהתינוק אוהב להחזיק ולכווץ במהלך זמן החלפת החיתולים. אם הבובה נעלמת, התינוק עשוי להביט לעבר אימו בציפייה ולהושיט את ידיו, בחיפוש אחר הבובה. התינוק נהיה מורגל לשגרה זו ומבחין כי החלפת חיתול זה שונה משאר הפעמים בהם החליפו לו חיתול.

תינוקות לרוב אומרים את מילותיהם הראשונות בגיל 12 או 13 חודשים, למרות שהטווח הממוצע הוא בין 8-18 חודשים. הורים רבים מצפים מילדם להגיד mama או dada כמילים ראשונות, שכן מילים אלו מכילות הברה חוזרת, ודומים לברבורים המוקדמים של התינוק. עם זאת, המילים הראשונות עשויות להתבסס על מילים אותן התינוק שומע באופן תדיר מהדמויות המטפלות במהלך היום. לדוגמא, אמא שרצתה ללמד את בתה התינוקת להימנע מסכנות ולכן אמרה את המילה "לא" שוב ושוב. היא התאכזבה כאשר המילה הראשונה של בתה היתה "לא" במקום "אמא"- למעשה, הבת אפילו החלה לקרוא לאמה "לא" לזמן מה...

אחרי המילה הראשונה, אוצר המילים יגדל לכמאתיים מילים במהלך תקופה זו, אף על פי שמספר זה עשוי להשתנות במידה ניכרת, בהתאם לסביבה ההתפתחותית בה גדל התינוק. מצב סוציאואקונומי ורקע תרבותי הינם שני משתנים חשובים שיכולים להשפיע על התפתחות ותוכן השפה. לדוגמא, מספר



לחצו על התמונה למעבר
לדין בן כשעתיים על
התפתחות טמפרמנט.

המילים אותן התינוק לומד, והאם מילים אלו הן בעיקרן מילות יחס או הבעה. לדוגמא, התינוק שלמד את המילה "לא" המשיך במהרה ללמוד את שמותיהם ולקרוא להם "אמא" ו"אבא". בעוד מילות יחס משמשות על מנת לשיים דברים, מילות הבעה משמשות על מנת לתאר אנשים, רגשות או אירועים חברתיים. ילדים מרקע דמוגרפי או תרבות שונה עשויים להשתמש יותר במילות יחס או מילות הבעה במהלך ההתפתחות המוקדמת. דבר התלוי בסביבה בה הם גדלים כמו גם במאפיינים אישיים נוספים.

גיל 19 חודשים עד שנתיים

לחצו על התמונות מטה לצפיה בז'אן פיאגה דן בתיאוריה שלו אודות התפתחות קוגניטיבית (צרפתית ואנגלית עם כתוביות באנגלית).

בעוד התינוק מתקרב לגיל העוללות, היכולת הקוגניטיבית מתקדמת בתחומים של זיכרון, פתרון בעיות וקשב (תפקודים ניהוליים). החל בגיל זה, תינוקות יכולים לפתח ולהוציא לפועל תוכניות פעולה, כמו לבנות מבנה מסוים בלגו. בעוד בגיל בן עשרה חודשים תינוקות אינם משחקים ביחד- הם יושבים זה לצידו של זה ומשחקים, (משחק מקביל)- המשחק של תינוק בתקופה זו נהיה יותר אינטראקטיבי. כששני תינוקות בגיל 20 חודשים משחקים ביחד, הם עשויים לשחק במשחקי נדמה לי. תמות רווחות של משחקי נדמה לי בתקופה זו כוללות פעילויות שבוצעו על ידי אחרים אליהן התינוק נחשף, כגון אכילה, בישול, שינה או האכלה של חיות מחמד. סוג זה של משחקי נדמה לי מהווה עדות ליכולת מתקדמת יותר של זיכרון עובד ויכולת חיקוי- וככל הנראה דרך נוספת להבניית תוכנית לחיים.

הבדלי תרבויות בנושאי המשחק של תינוקות תועד זה מכבר (Rogoff, 2003). אף על פי שרוב הילדים ישחקו במשחקי נדמה לי במשימות יומיומיות, כגון טאטוא הרצפה או הכנת מזון מעבר לתרבויות שונות, נראה כי ילדים מצפון אמריקה נוטים בתדירות גבוהה יותר לשלב במשחקי הנדמה לי מכשירים חשמליים ביתיים כגון שואבי אבק, מדיחי כלים או שימוש בטלפונים סלולאריים. בניגוד לכך, ילדים שמוצאם משבט המאיה בגואטמלה מערבים פחות מכשירים במשחקם, אך משחקם כולל חיקוי תפקידים בפעילויות של מבוגרים בהתאם לתרבותם, דוגמת עשיית שליחויות לחנות בפינה או ריקמת מוצרים ביתיים. ההבדלים בין נושאי המשחק של ילדים בתרבויות שונות, מדגיש את העובדה שתרבויות וקהילות שונות נותנות חשיבות שונה למיומנויות הנחשבות לחשובות או נורמליות. בהתאם, על הקלינאים לדעת כי הורים המודעים יותר ליתרונות של משחקי נדמה לי עשויים לקחת תפקיד פעיל יותר בהכנסת מורכבות ושונות לנושאי המשחק השונים של ילדם. הורים אחרים עשויים להיות לא מודעים בנוגע לחשיבותם של משחקי נדמה לי, או שבתרבות שלהם לא נהוג לקחת חלק במשחק של הילד. ככלל, הנושאים של משחק הילדים ורמת המעורבות של ההורים במשחק ילדיהם משתנה בין תרבות



Part 1 (12:25)



Part 2 (13:05)



Part 3 (11:30)



Part 4 (4:49)

אחת לאחרת. גורם זה צריך להילקח בחשבון לפני ניסוח השערות בדבר מהו משחק נדמה לי "נורמלי".

בד בבד עם ההתפתחות הקוגניטיבית המאפיינת תקופה זו, מתקיימת גם התפתחות שפתית האופיינית לשלב זה. תינוקות בגיל זה מתחילים לשלב בין שתי מילים או יותר, דוגמת: "לא אמא!" או "רוצה זה", ואוצר המילים של התינוק גדל בצורה ניכרת. מאחר וילדים בגיל זה, לומדים ומתאמנים בביטוי מילים באופן נכון, הם לעיתים קרובות מחליפים חלקים מסוימים במילה עם תנועות או עיצורים שקל יותר להגיד. במהלך יומו הראשון בצהרון, תינוק אחד ביקש שוב ושוב "מי" במהלך ארוחת הצהריים, וכעס כאשר הגננות ניסו לשאול אותו למה הוא מתכוון. כשאביו של התינוק אסף אותו מהצהרון אחר הצהריים הוא הסביר לגננות שילדו התכוון לומר "מיץ", דבר המשקף את שגרת התינוק בביתו, שכן הוא מקבל מיץ במהלך ארוחת הצהריים בביתו בכל יום. למרות שהורים עשויים להביע דאגה מכך שילדם לא מבטא את המילים במלואן, החלפת מילים או קיצורן הינו תקין בתינוקות בגיל זה.

אבני דרך חברתיות - רגשיות והתנהגותיות

כשם שתינוקות תלויים במטפלים העיקריים שלהם על מנת להרחיב את הידע אודות עולמם, ובכך לפתח את היכולות הקוגניטיביות שלהם, כך התפתחותם החברתית-רגשית תלויה בעיקרה באינטראקציות שהם מקיימים עם המטפלים העיקריים. ציון דרך חשוב בתקופה זו היא ההתפתחות *יחסי ההתקשרות* (attachment) – הקשר הרגשי בין התינוק לדמות המטפלת העיקרית שלו (Ainsworth, 1979). איכות ההתקשרות של התינוק מצביעה על יכולת התינוק להשתמש בדמות המטפלת כבסיס בטוח (secure base) ממנו הוא יכול לצאת ולחקור את העולם, אליה הוא יכול לחזור בזמני מצוקה, ולהשתמש בטיב יחסים אלה כמסגרת להתפתחות חברתית-רגשית בהמשך.

לידה עד גיל שישה חודשים

בשלב מוקדם זה, תינוקות לומדים לווסת את רגשותיהם והתנהגותם, למרות שהם אינם נראים כאילו הם מצליחים בכך. ויסות עצמי כולל בשלב זה את היכולת של התינוק לסגל הרגלי התנהגות קבועים בתחומים של אכילה ושינה, מאחר והתנהגויות אלה עשויות להשפיע על רמות העוררות הרגשית ויכולת הויסות הרגשית של התינוק. למרות שרוב התינוקות לא ישנו לילה שלם ברצף עד סביבות גיל שנה, מחזור השינה שלהם נהיה צפוי יותר בסביבות גיל שמונה שבועות, שבו תינוקות ישנים לתקופות ארוכות יותר בלילה מאשר ביום. בתקופה זאת חשוב שההורים

האם הורים וילדים יכולים לישון יחד?

עד מתי הם יכולים לחלוק מיטה?

יקבעו פעילויות קבועות ושגרת יום מאחר וקל יותר ללמוד לחכות למשהו שמגיע בזמן קבוע ביום, מאשר למשהו שמגיע בזמן רנדומאלי ומשתנה. קביעת שגרת שינה היא דבר שהורים הרבה פעמים מתקשים לבסס, ועשוי להשתנות בהתאם לתרבות. האם זה נכון שהורים וילדים ישנו יחד? עד מתי הם יכולים לחלוק מיטה? למרות שהרוב המוחלט של התינוקות בארה"ב בדרך כלל ישנים בנפרד בעריסה, תרבויות אחרות מעדיפות שינה משותפת, בה התינוק חולק מיטה עם אחד/שני ההורים, ולעיתים אף עם אחים נוספים. בתרבויות מסויימות שינה משותפת אף נחשבת לרצויה, נתפסת כאינדיקציה לקשר שבין התינוק והדמות המטפלת, ובעלת יתרונות בריאותיים על פני שינה לבד. שונות זו אף באה לידי ביטוי בתחומים אחרים, אך הדבר שחשוב לזכור הוא כי תינוקות זקוקים לשגרה מסוימת, והשגרה המתאימה משתנה ונקבעת בהתאם לתרבות בה התינוק גדל.

ללא קשר למחזוריות השינה והערות או לתבניות הנהוגות בתרבויות מסויימות, הרגלי השינה של תינוקות בתקופה זו הופכים למחזוריים וסדירים יותר. בדומה, מחזורי האכילה של התינוק הופכים לסדירים ומחזוריים יותר גם הם, ומאכילה 5-8 פעמים ביממה בחודשים הראשונים, התינוק עובר לאכילה 3-5 פעמים ביממה, ככל שהוא מתקרב לגיל חצי שנה.

בדיוק כשם ששגרה היא דבר חשוב לתינוק, התינוק עשוי להיות מוצף בקלות על ידי חוויות חדשות, המכבידות על יכולת הויסות העצמי המתפתחת שלו. לדוגמא, דמיינו שהדמות המטפלת מסובבת מובייל בהיר מול פניו של תינוק בן שלושה חודשים, ומשמיעה קולות של רכים תוך כדי הזזת המובייל. לאחר שהתינוק המה וחייך במשך מספר דקות, הוא מזיז את מבטו ומתנתק מהמשחק. האם הדמות המטפלת עשתה משהו שגוי? האם משהו לא בסדר עם התינוק?

התנהגות כזו הינה נורמלית בשלב זה של ההתפתחות. היא נקראת *הימנעות ממבט (gaze aversion)* והיא תגובה נורמלית לגירוי ועוררות יתר. בדוגמא לעיל, התינוק יסיט את מבטו מהגירוי- משחק הדמות המטפלת במובייל, כדרך לויסות העוררות. במהלך זמן, דרך אינטראקציות מותאמות ורגישות עם הדמויות המטפלות, יכול התינוק להתמודד עם כמות גדלה והולכת של עוררות רגשית, והוא מסוגל לווסת אותה בצורה טובה יותר. אחרי שהתינוק התרגל למשחק הדמות המטפלת עם המובייל, התינוק עשוי לחפש אחר המובייל ולהמות לעבר הדמות המטפלת למשך זמן ארוך יותר, ובכך להאריך את המשחק.

טווח הרגשות של התינוק מתרחב במהלך תקופה זו, ממצבים דיכוטומיים של הנאה (רגיעה) למול כאב (חוסר נוחות), ליכולת להבחין בין תחושות שונות בקטגוריות רחבות אלו. יכולת ההבעה הרגשית נהיית יותר מגוונת, מאורגנת ומכוונת בהתאם

לסביבה החיצונית והפנימית של התינוק. במהלך חודשים אלו התינוק מתחיל להתאים את תגובותיו לרגשות המובעים על ידי המטפל באינטראקציה פנים אל פנים. בגיל שישה שבועות, התינוק מפתח *חיוך חברתי* (social smile) בתגובה לפרצופים אנושיים, ובעיקר בתגובה לפנים של הדמות המטפלת העיקרית. סביב גיל 3-4 חודשים, התינוק מתחיל לצחוק, בעיקר כתגובה לצחוק של מבוגרים, או כתגובה להפתעה שהוא חווה בעת גילוי סיטואציה מהנה, כגון דמות מטפלת שעושה פרצופים מצחיקים. תסכול וכעס נהיים מובחנים יותר סביב גיל 6 חודשים, באותו זמן בו ניתן להבחין גם בעצבות. תינוקות לרוב ייסוגו כשהם עצובים, למרות שבכי בדפוסיו השונים עשוי ללוות טווח רחב של רגשות שליליים. למעשה, טווח הרגשות אותם מציגים תינוקות כחצי שנה לאחר לידתם מרשים ביותר! הורים מופתעים לגלות שתינוקות (וגם אנשים) שונים מאוד במזג (temperament) שלהם, המוגדר כנטייה ביולוגית לתבנית של התנהגות ואינטראקציה (Wachs, 2006). דמיינו כמה אימהות היושבות יחדיו בקבוצת משחקים שבועית

Photo: Linda Cronin



טמפרמנט היא נטייה ביולוגית לדפוס התנהגות ואינטראקציה.

עם ילדיהם בני החצי שנה, כשלפתע אמא אחת מתלוננת אודות קשיי אכילה ושינה מהם סובל ילדה. תינוקה עוד לא פיתח שגרת שינה והרגלי אכילה סדורים, ולרוב בוכה בתגובה לצעצועים או סיטואציות חדשות אליהן הוא נחשף. אמא אחרת משתפת שהיא לא חוותה דברים כאלו כלל, ושתינוקה ישן במהלך הלילה, ואוהב

לגלות חפצים חדשים ולפגוש אנשים חדשים. אמא שלישית מספרת כי היא לא בטוחה האם תינוקה יגדל להיות חברותי בעתיד, מאחר והיא זוכרת שסיפרו לה שהיא הייתה ביישנית בתור תינוקת.

שלוש האימהות תוהות איזה מילדיהן הוא ה"נורמלי". כולם נורמלים! הם נורמלים, רק שונים. התינוק הראשון יסווג כבעל מזג קשה, השני קל, והשלישי "slow to warm up". תינוקות בעלי מזג קשה מאופיינים בתגובות גבוהה לגירויים חיצוניים, נוטים להביע יותר רגשות שליליות כגון כעס, פחד, וחרדה, ומתקשים לווסת רגשות אלו בצורה יעילה. תינוקות אלו אף מאופיינים בהרגלי אכילה ושינה לא סדירים (Thomas & Chess, 1977). תינוקות המסווגים כבעלי מזג קל מאופיינים בהרגלי שינה ואכילה סדירים, וביכולת הסתגלות טובה למצבים ואנשים חדשים. תינוקות אלו הינם פחות תגובתיים לרגשות ומביעים מווסתים את רגשותיהם ומצבי העוררות שלהם בפחות רגשות שליליים. לבסוף, תינוקות המסווגים כבעלי מזג slow to warm up, נראים בתחילה נסוגים יותר, ומפגינים מעט רגש שלילי בתגובה למצבים חדשים ולא מוכרים. עם זאת, עם הזמן הם מסתגלים, ומפגינים אפקט חיובי בתגובה לאחרים.

למרות שהמזג נחשב לתכונה עמידה, המושפעת בעיקר על ידי הביולוגיה של הפרט, וכזו שעשויה לנבא התפתחות רגשית-חברתית מאוחרת יותר, רק שישים אחוזים מהתינוקות מסווגים לאחת משלוש הקטגוריות של המזג, ותכונות התינוק עשויות להשתנות במהלך הזמן. בהתאם, נמצא כי קיימים יחסי גומלין בין מזג ורכיבים בסביבה החיצונית, כגון רמת התגובתיות של ההורים ואי-סדר במשפחה, הגורמים לקושי בניבוי מצבו החברתי-רגשי של התינוק בעתיד על בהסתמך על מזגו המולד (Essex et al, 2011; Rubin et al, 2002). זכרו, הסביבה בה התינוק גדל משפיעה רבות על התפתחותם העתידית- תורשה וסביבה פועלים יחדיו, וגורמים לנו להיות מי שאנחנו.

בנוסף, מחקרים בין-תרבותיים מצאו הבדלים במזג של תינוקות כאשר משווים בים תינוקות בתרבויות מערביות לכאלה בתרבויות לא מערביות (Ahadi & Rothbart, 1993). לדוגמא, ילדים בצפון אמריקה לרוב מדורגים גבוה יותר במדדים של רמת פעילות (עוצמת ותדירות התזוזות המוטוריות), נטייה להתקרב (המידה בה התינוק פתוח לאנשים, חפצים או מצבים חדשים), ומצב רוח חיובי (המידה בה התינוק מביע מצב רוח חיובי) בהשוואה לילדים סינים. באופן הפוך, מחקרים אלו אף הראו כי קל יותר לנחם תינוקות סינים בשעת בכי בהשוואה לילדים אמריקאים.

גיל שבעה חודשים עד שנה

התקשרות לא בטוחה

הפרעה ביחסי התינוק והדמות המטפלת הראשית יכולה להוביל להתקשרות לא בטוחה. הדבר יכול לבוא לידי ביטוי במספר אופנים:

- התקשרות נמנעת, בה תינוקות לא מפגינים מצוקה כשהדמות המטפלת עוזבת את החדר, ומגיבים באדישות ובאופן דומה הן לדמות המטפלת והן לזרים.
- התקשרות נמנעת בה תינוקות מהססים לחקור חדר משחקים לא מוכר גם בנוכחותה של הדמות המטפלת, נכנסים למצוקה כשהיא עוזבת את החדר, וכועסים ולפעמים אפילו אגרסיביים כלפי הדמות המטפלת כשהיא חוזרת לחדר, ומתקשים להתנחם בנוכחותה המחודשת.
- התקשרות לא מאורגנת בה תינוקות שהתנהגותם מבולבלת, סותרת או בלתי יציבה. חלק מתינוקות אלו מראים סימנים של דיסוציאציה (הבעת פנים קפואה וחוסר תגובתיות מוחלטת).

נקודות הציון הבולטות ביותר בתחום החברתי-רגשי והתנהגותי, הן התפתחות **יחסי ההתקשרות**, והופעתן של **חרדת זרים** ו**חרדת פרידה**. ההתקשרות בין התינוק והדמות המטפלת משמעה לקשר המתפתח בין התינוק והדמות המטפלת, והמידה בה התינוק יכול לעשות שימוש בדמות זו כ"**בסיס בטוח**" (secure base) להרגעה וחקירה. חוקרים בתחום הבחינו בין סגנונות התקשרות שונים על ידי סדרה של אינטראקציות בין התינוק והדמות המטפלת, בפרדיגמה ניסויית הקרויה "**מצב הזר**" (strange situation), הכוללת פרידות קצרות מהדמות המטפלת, וחשיפה למבוגר זר בחדר משחקים לא מוכר לתינוק (Ainsworth, 1979).

תינוקות אשר סווגו כבעלי **סגנון התקשרות בטוח** (secure attachment), בכו כאשר הדמות המטפלת עזבה את החדר, אך יכלו להתנחם על ידה כשהיא שבה לחדר. תינוקות אלו הפגינו יכולת לעשות שימוש בדמות המטפלת כבסיס בטוח – הם חזרו ליצור קרבה פיזית עם הדמות המטפלת, או בדקו את נוכחותה על ידי הפניית מבט לעברה, בעיקר בזמנים בהם הם בחנו סביבה ו/או מצב חדש ולא מוכר. **חרדת פרידה** (Separation anxiety), עשויה להיות סימן לסגנון התקשרות בטוח, אף על פי שלא כל התינוקות מוכיחים סוג התנהגות זה, והוא עשוי להתרחש גם בלי קשר לסגנון ההתקשרות (Berk, 2006). הרבה מטפלים עיקריים מביעים דאגה סביב גיל זה, מאחר וילדיהם אינם מתקשים להתמודד עם פרידות קטנות ובוכים ללא יכולת להירגע ברגע שהמטפלת עוזבת, או במקרה שבו ההורים משאירים את ילדיהם בצהרון חדש ולא מוכר, ואפילו תחת שמירה של בני משפחה אחרים. התנהגות זו של התינוק מגיעה לשיאה בערך בגיל שנה, יחד עם **חרדת זרים**, בה התינוק מפגין אי נוחות בחברת אנשים לא מוכרים. אף על פי שחרדת פרידה עשויה להימשך גם לאחר שהתינוק פיתח שגרת יום הכוללת פרידות, כמו לדוגמה תינוקות המצויים בפעוטון, התנהגות זו נחשבת תקינה עד לגיל העוללות.

התקשרות לא בטוחה (Insecure attachment) כוללת בתוכה מספר קטגוריות, שכולן משקפות הפרעה ביחסי התינוק והדמות המטפלת העיקרית. **דפוס התקשרות נמנע** (Avoidant attachment) מאפיין תינוקות שלא מפגינים מצוקה כשהדמות המטפלת עוזבת את החדר, ומגיבים באדישות ובאופן דומה הן לדמות המטפלת והן לזרים. תינוקות המאופיינים ב**דפוס התקשרות מתנגד** (resistant attachment) מהססים לחקור חדר משחקים לא מוכר גם בנוכחותה של הדמות המטפלת, נהיים במצוקה כשהיא עוזבת את החדר, וכועסים ולפעמים אפילו אגרסיביים כלפי הדמות המטפלת כשהיא חוזרת לחדר, ומתקשים להתנחם בנוכחותה המחודשת. **סגנון התקשרות לא מאורגן** (Disorganized attachment), קטגוריה שנוצרה לאחר כמה שנים של מחקר בתחום ההתקשרות, מאפיין תינוקות שהתנהגותם מבולבלת, סותרת או בלתי יציבה. חלק מתינוקות אלו מראים סימנים

של דיסוציאציה (הבעת פנים קפואה וחוסר תגובתיות מוחלטת). קטגוריה זו היא הקשה ביותר מבין סגנונות ההתקשרות הלא בטוחים.

אף על פי שיחסי דמות מטפלת-תינוק בריאים הם חשובים, דפוס ההתקשרות והשפעתו על התפתחות עתידית תלוי במספר רב של גורמים אינדיבידואליים ומצביים. בין גורמים אלה ניתן למנות: המידה בה האם רגישה ותגובתית לתינוק, המזג של התינוק, הסביבה הביתית בה התינוק גדל, מצב סוציאלי אקונומי, רקע גזעי ואתני, וגורמים נוספים בחיי התינוק (Seifer et al, 1996; Wong et al, 2009).

האמא הביולוגית אינה בהכרח דמות ההתקשרות העיקרית. התינוק עשוי להיקשר גם למבוגרים משמעותיים אחרים, דוגמת אביו והמשפחה המורחבת. סיווג דפוס ההתקשרות תלוי גם במידה רבה בהקשר התרבותי בו התינוק גדל. סיווג ההתקשרות, ומצב הזר הן תופעות תלויות-תרבות, ועשויות שלא לשקף באופן מספק את היחס בין הדמות המטפלת לתינוק בתרבויות אחרות. לדוגמה, נניח כי תינוק יפני ואמו נמצאים במצב הזר והתינוק לא מראה סימנים של מצוקה כשאימו עוזבת את החדר. כשאדם זר נכנס לחדר ומתחיל לשחק עם התינוק, התינוק אינו מגיב וממשיך לשחק לבדו, תוך כדי התעלמות מהאדם הזר. תבנית זו ממשיכה גם שכאימו של התינוק שבה לחדר. האם תינוק זה יסווג כבעל סגנון התקשרות נמנע? לא בהכרח. תינוקות הגדלים בחברות לא מערביות עשויים להציג התנהגויות שבצפון אמריקה יסווגו כנמנעות, אך אלו התנהגויות תקינות בתרבויות אחרות. (Marcus&Kitayama,1991). לבסוף, דפוס התקשרות, בדיוק כמו מזג, אינם יציבים בהכרח לאורך השנים, ועשויים להשתנות בעקבות שינויים במזג של התינוק, בסביבה הביתית והכוללת יותר.

התייחסות חברתית

התייחסות חברתית הוא מונח המשמש לתיאור האופן בו תינוק אוסף רמזים מהסובבים אותו ונעזר בהם בכדי להחליט אילו רגשות ופעולות מתאימים במצב מסוים.

התייחסות חברתית (Social referencing), אבן דרך חברתית-רגשית נוספת, מתחילה גם היא בתקופה זו. תארו תינוק בגיל זה הנופל בעת משחק בפארק עם אחיו והוריו. התינוק נפל על משטח רק, ולא נפגע. הוא נראה מופתע מהנפילה, מביט בדמות המטפלת המחייכת ואומרת לו "אופס, נפלת". התינוק מחייך בתגובה, וממשיך לשחק. אינטראקציה זו מדגימה את יכולת התייחסות החברתית, המתרחשת כאשר התינוק מסתכל לעבר הדמות המטפלת העיקרית או מבוגר חשוב אחר לפני שהוא מגיב לסיטואציה לא מוכרת או עמומה. דוגמה נוספת לסיטואציה כזו היא כשכלב לא מוכר מתקרב לתינוק, אחיו ולדמות המטפלת בעת שהם משחקים בפארק. במידה והתינוק יראה את הדמות המטפלת ואחיו מלטפים את הכלב ומעודדים אותו לבוא במגע עם הכלב, התינוק ישתמש בתגובות התנהגותיות ורגשיות אלו בכדי להעריך את המצב, ויגיב בהתאם. אף על פי שלרוב תינוקות פוחדים מזרים ומבעלי חיים לא מוכרים, סביר להניח שהם יגיבו באופן

חיובי במידה והם יראו שתגובת הדמות המטפלת לזר או לבעל חיים הלא מוכר חיובית.

התייחסות חברתית אף עוזרת לילדים הזדמנויות לגלות ולחקות את הדרך בנוגע לאיך להגיב להיבטים שונים בחברה החברתית שלהם- במילים אחרות, התייחסות חברתית מהווה בסיס לרכישת ידע אודות ניואנסים הקשורים לתרבות. לדוגמא, בחברה המאופיינת במעמדות שונים, תינוק ממעמד נמוך עשוי להיות עד, ובעקבות כך ללמוד לחקות, התנהגות כנועה בנוכחות אנשים ממעמד גבוה, בעקבות צפייה באינטראקציות בין הדמויות המטפלות שלו לאנשים ממעמד גבוה. בנוסף, אם תינוק זה גדל בהודו, הוא עשוי ללמוד דרך התייחסות חברתית בגיל מוקדם להשתמש רק ביד ימינו לאכילה- בהודו, יד ימין היא היד "הנקייה" בעוד יד שמאל היא היד ה"מלוכלכת", בה מנקה אדם את עצמו לאחר עשיית צרכים. דומיננטיות זו של יד ימין עלולה להקנות לילד יכולת הבחנה מוקדמת בין ימין ושמאל בהשוואה לילדים בגילו במדינות אחרות. דוגמא זו ממחישה כיצד התייחסות חברתית יכולה לקדם את הלמידה של ניואנסים חברתיים, ועשויה להוביל להבדלים נוספים בין תרבויות.

יכולת ההתייחסות החברתית ממשיכה להתפתח גם בגיל העוללות ולאחריה, כשאנשים משתמשים ברמזים מאחרים לגבי התגובה הראויה לסיטואציות רגשיות שונות, או משווים בין התגובות של אחרים לתגובותיהם שלהם. יכולת זו אף מדגישה שהתינוק נהיה מודע להבדלים בין עצמו ואחרים, כמו גם לרצונות ולרגשות האחר. בהתאמה עם הבנה זו, נקודות ציון חשובה נוספת בתקופה זו היא היכולת של התינוק לעקוב אחר הוראות פשוטות שניתנו בידי אחרים, דבר הנצפה סביב גיל תשעה או עשרה חודשים, וממשיך ומתפתח בהמשך גיל הילדות. במקרה זה, התינוק שמשחק עם הכלב יכול ולבצע את ההוראה של אימו, ולתת לכלב מקל לשחק בו.

גיל 13 עד 18 חודשים

בגיל זה מתפתחים סימנים ברורים יותר של *מודעות עצמית*. תינוקות כעת מודעים שגופם, הרגשות שלהם והתנהגותם מובחנים מאלו של הדמויות המטפלות שלהם ומאחרים. תינוקות בגיל זה מתחילים לזהות את עצמם, שלב קריטי בהתפתחות. דוגמא מצויינת למודעות עצמית היא כשהתינוק מסתכל במראה על עצמו בפעם הראשונה. למרות שהוא תחילה מופתע, רוב התינוקות לומדים במהרה שהם מסתכלים על עצמם ולא על מישהו אחר. מחקרים בין תרבותיים הראו שיש הבדל משמעותי בין התגובות של תינוקות מערביים ולא מערביים בעת הסתכלותם על השתקפותם במראה (Broesch et al, 2010). בעוד שזיהוי עצמי במראה מהווה

סממן ליכולת גוברת של תפיסה עצמית של תינוקות בתרבויות מערביות, אין זה בהכרח המקרה בתרבויות לא מערביות. לפיכך, השימוש ביכולת הזיהוי של התינוק את עצמו במראה כסממן להתפתחות יכולת המודעות העצמית, מושפעת מההקשר התרבותי בו התינוק גדל.

השינויים בתקופה זו גם מצביעים על התקדמות בהתפתחות הרגשית של התינוק. תינוקות כעת יכולים לשחק עם בני גילם על ידי חיקוי או משחק הדדי. כמו כן התינוק יכול כעת להפגין אמפתיה כלפי אחרים. אמפתיה היא היכולת לשקף ולהרגיש את הרגשות של האחר. כאשר תינוקות רואים את המטפל העיקרי מביע רגש, בעיקר רגש שלילי, תינוקות עשויים להביע מצוקה אישית או יפגינו ניסיונות לנחם את הדמות המטפלת, אף על פי שניסיונות לנחם יופיעו בדרך כלל סביב גיל שנתיים. בגיל זה, תינוקות ממשיכים להבדיל בין החוויות הרגשיות שלהם לבין החוויות הרגשיות של האחרים, בעוד יכולת המודעות העצמית שלהם גוברת. כמו כן, הם מראים סימנים של התנהגות פרו-חברתית.

גיל 19 חודשים עד שנתיים

כשהתינוק מתקרב לתקופת העוללות, הוא נהיה מודע לשמותיהם של מצבים רגשיים שונים, ומתחיל לעשות שימוש בשפה ובהתנהגויות נוספות על מנת לווסת את רגשותיו הוא. לדוגמא, התינוק עשוי לקרוא בשם למצב רגשי פנימי שלו, ולספר על כך לדמות המטפלת (אני כועס!), או להציע לדמות המטפלת העצובה חיבוק, דבר המעיד על יכולת אמפתית גוברת. יחד עם המודעות העצמית הגוברת לאחרים בשלבים האחרונים של גיל הילדות, נצפים גם רגשות מורכבים יותר, המתחילים להופיע בגיל זה, דוגמת מבוכה, אשמה ובושה - כולם רגשות הנחווים בתגובה לתפיסתם של אחרים את התנהגותו של התינוק. לדוגמא, כשתינוקת בת שנתיים נתפסה כשידה בתוך קופסת העוגיות, נראה היה שהיא מגיבה בבושה לנזיפותיה של אימה, והחלה לבכות כשהבינה שעשתה מעשה אסור. בשלבים מוקדמים יותר, אותה תינוקת היתה עשויה לבכות, אך מהפתעה וכעס מאחר ואמה שלקחה ממנה את קופסת העוגיות.

התנהגויות המעידות על חרדת פרידה פוחתות בעוצמתן בתקופה זו, ותינוקות מפגינים יכולות ויסות עצמי טובות יותר כמו לדוגמא יכולת דחיית סיפוקים. למרות שקיימת שונות בינאישית גבוהה ביכולת השליטה העצמית בגיל זה, תינוקות מסויימים בגיל זה עשויים להפגין יכולת לעכב את רצונם להשתתף בפעילות מהנה, או לחכות על מנת לקבל פרס אם הם מתבקשים לעשות כך. המשחק בגיל זה סובב סביב יכולת חיקוי של ילדים אחרים, למרות שהשפה נהפכת לכלי חשוב ביכולת

המשחק בשלב זה. כמו כן, תינוקות מתחילים לבחור משחקים בהתבסס על סטריאוטיפ מגדריים.

טבלה A.2.1 סיכום אבני הדרך התפתחותיות מלידה עד גיל שנתיים.

אבני דרך חברתיות-רגשיות: יחסי התקשרות	אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות: גירוי חברתי ואינטראקציה	
- יכולות ויסות רגשי והתנהגויות בסיסיות, המבוססות על שגרה ורוטינה קבועות (לדוגמא: אכילה ושינה) - מחזורי השינה נהיים צפויים יותר - סביבות גיל 8 שבועות - הימנעות ממבט: תגובה נורמלית לגירוי-יתר ועוררות יתר - חיוך חברתי: בתגובה לפרצופים מוכרים (6 שבועות), יזימה של התינוק חיוך זה (4-3 חודשים) - הפגנת טווח רגשות רחב סביב גיל 6 חודשים (לדוגמא: תסכול, כעס ועצב) - שוני בינאישי ובין מצבים שונים בטמפרמנט	- יכולת הבחנה טובה יותר בין גירויים חיצוניים (קולות, צבעים וכו') - זיהוי הבעות פנים - העדפה של אנשים מוכרים, העדפה של גירויים מוכרים, אינטראקציות פנים-מול-פנים - שיפור ביכולות הזיכרון והקשב (תינוקות יכולים לזכור ולהתייחס למספר אנשים, מקומות פיזיים ואובייקטים) - שימוש בבכי על מנת להביע צרכים בסיסיים (רעב, צמא, צורך בנחמה וכו') - הופעה של קולות מקדימי-שפה: המיה (גיל חודשיים) ומלמול (4 חודשים)	לידה עד גיל ששה חודשים
- התפתחות יחסי התקשרות: הקשר בין התינוק והדמויות המטפלות העיקריות - חרדת פרידה: חרדה כאשר דמות ההתקשרות עוזבת - התייחסות חברתית: - כיצד להגיב במצבים עמומים ו/או חדשים - עוזרת ברכישה של ניואנסים תלויי-תרבות - הבחנה בין העצמי לאחר	- יכולות תפיסתיות וסנסוריות מתפתחות - שיפור ביכולות הזיכרון והקשב: תלויות במוכרות של המצב, האדם, ובמוטיבציה של התינוק - קביעות אובייקט (8 חודשים): אובייקטים ואנשים ממשיכים להתקיים על אף חוסר היכולת לראות ו/או לשמוע אותם - יכולות שפתיות מתפתחות: מלמול בעת אינטראקציה עם דמות מטפלת, תינוקות מסויימים אף יגידו את המילים הראשונות סביב גיל 12 חודשים או בשלב הבא - יכולת הצבעה על אובייקט (לדוגמא: צעצוע) סביב גיל שנה - למידה ותגובה לשמו	שבעה חודשים עד שנה

13 עד 18 חודשים	• הרחבת הרפרטואר של היכולות הקוגניטיביות המוקדמות: - קביעות אובייקט: התינוק יחפש אחר אובייקט מוסתר ביותר ממיקום אחד - זיכרון ושליפה: זמן הולך וגדל בין ראיית התנהגות, והיכולת לחקותה בהקשרים שונים - לאחר המילה הראשונה (8-18 חודשים): אוצר מילים של כ-200 מילים	• מודעות עצמית: זיהוי עצמי • ניצני אמפתיה: היכולת לשקף ולהרגיש את רגשותיו של האחר (לדוגמא: כאשר התינוק רואה דמויות מטפלות עיקריות מפגינות רגשות שליליים, הם עשויים להגיב במצוקה או לנסות ולנחם את הדמויות המטפלות)
19 חודשים עד שנתיים	• התפתחויות קוגניטיביות בתחומי הזיכרון, יכולת פתרון בעיות והקשב: - יכולת טובה יותר להוציא לפועל תוכנית (לדוגמא: לבנות בקוביות) - משחקי "נדמה לי" או העמדת פנים (20 חודשים), תוכן המשחק עוסק בתכנים יומיומיים • התקדמות בתחום השפתי: - שילוב שתי מילים ויותר - החלפה של חלקי מילה בעיצורים והברות שקל יותר להגות - הרחבת אוצר המילים	• שימוש בשפה ובהתנהגויות נוספות על מנת לווסת רגשות • מודעות גוברת לאחרים • הופעה של רגשות מורכבים יותר (לדוגמא: מבוכה, אשמה ובושה) • עוצמה קלה יותר של חרדת פרידה • סימנים מוקדמים ליכולת שליטה: יכולת לעכב עיסוק בפעילות מהנה • משחק: חיקוי של אחרים, שימוש בשפה במשחק, בחירת משחקים המתאימים למגדר

ינקות במבט חטוף

תקופה זו, בין הלידה לגיל שנתיים, היא תקופה מלהיבה של התקדמות רבה בתחומים הקוגניטיביים, הלשוניים, החברתיים-רגשיים וההתנהגותיים, המסוכמים בטבלה A.2.1.

בחודשים הראשונים, התינוק מסתמך בעיקר על הדמות המטפלת בכדי לקבל צרכים בסיסיים, ובפיתוח יכולות התפתחותיות במגוון תחומים. לקראת גיל שנתיים, התינוק מפגין סימנים של מודעות עצמית, עצמאות, תאום חברתי ואמפתיה. יכולות אלו ממשיכות להתפתח בגיל העוללות וטרם בית-הספר, ומהוות את הבסיס ליכולות של מעורבות חברתית ולמידה בהמשך.

התפתחות תקינה בעוללות המאוחרת ובגיל הגן:

גילאים שנתיים עד חמש

תקופת העוללות המאוחרת לרוב מתייחסת לגילאים 2-3 שנים. שנות גיל הגן הן לרוב בין 3-5 שנים. עם זאת, מאחר וקיימת חפיפה בין תקופות אלה, הגיוני לדון באבני הדרך ההתפתחותיות הקשורות לקוגניציה, שפה, התפתחות חברתית-

רגשית והתנהגותית בכפיפה אחת כתקופה התפתחותית אחת, הנמשכת בין גילאים 2-5 שנים. בשלב זה ילדים ממשיכים לבסס את ההישענות שלהם על דמויות מטפלות עיקריות, בד בבד עם רצון גובר לעצמאות. הם מסתמכים יותר על עצמם, דבר הסולל את הדרך לגיל בית הספר, שהוא לרוב המקום הראשון בו הם פוגשים את העולם שמחוץ למשפחתם ולקהילתם.

אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות

אבני הדרך הקוגניטיביות בין גילאים 2-5 שנים לרוב משקפים את היכולות הגוברות של הילד בתחומים של זיכרון עובד, קשב ממושך, יכולת פתרון בעיות ויכולת ארגון, המסייעים ללמידה המוקדמת של הילד ולמוכנות שלו לקראת בית הספר.

התיאוריה של פיאז'ה אודות התפתחות קוגניטיבית, כינתה שלב זה כשלב הפרה-אופרציונלי (preoperational stage), בו העולל מתפתח ביכולתו לייצג אירועים או סיפורים באופן מנטאלי, אך נשאר בעל חשיבה אגוצנטרית, כלומר ממוקד בנקודת המבט שלו עצמו (Piaget, 1954). עם זאת, מחקרים עדכניים מציעים השקפה יותר גמישה של התפתחות הקוגניציה בגיל זה, וטוענים כי קיימת כבר בגיל זה יכולת מסוימת של העולל והילד להזדהות עם האחר, ולאמץ את נקודת מבטו.

הורה מודאג לילד בן שלוש מחפש יעוץ של מומחה בבריאות הנפש. ההורה מודאג מאחר וילדו מדבר באריכות אודות חבר דמיוני איתו, לדבריו, הוא משחק משחקים רבים. הילד אף קרא בשם לחברו הדמיוני, ודורש שהחבר יבוא לכל מקום איתו ועם משפחתו, ומתעצבן כשחברי המשפחה מטילים ספק ביחס לקיומו של החבר הדמיוני. בעוד התנהגות זו אינה טיפוסית לגילאי שבע או שמונה, בגיל העוללות והגן משחקם הטיפוסי של ילדים עוסק במשחק סוציו-דרמטי מורכב יותר, הכולל פיתוח חברים דמיוניים ומשחק יכולת גוברת לייצוגיים מנטאליים.

משחקי "נדמה לי" עם חברים מתחילים סביב גיל שנתיים עד שנתיים וחצי, ונהיים מורכבים יותר עד גיל 4-5 שנים (Davies, 2004). משחקי נדמה לי מעידים על יכולתם של הילדים לייצג בצורה מנטלית את עולמם, בעזרת, או ללא אביזרי משחק, ויכולים ליצור רצף אירועים דמיוני של אירועי חיים אמיתיים או מומצאים. התפתחותו של חבר דמיוני בגיל זה היא נורמלית, והינה רק וריאנט אחד מני רבים של משחק סוציו-דרמטי, הכולל בין היתר גם משחק בבית או ברופא, העמדת פנים כאילו הילד הוא גיבור על, או העמדת פנים שבובות או אובייקטים אחרים מדברים. למרות שבגיל זה ילדים לרוב מעמידים פנים כי חפצים דוממים יכולים לדבר או לחשוב, הם מפגינים יכולת הבחנה טובה בין חפצים דוממים לכאלו שאינם דוממים. משחק סוציו-דרמטי מחזק בין השאר יכולות קוגניטיביות וחברתיות-רגשיות נוספות,

כגון זיכרון עבודה, קשב, יכולת הסקה, יכולת שליטה עצמית, יכולת שיתוף פעולה, והיכולת לקחת נקודת מבט נוספת. יכולות אשר מתפתחות במהלך גיל זה.

סביב גיל שלוש-ארבע, עוללים מתחילים להבין "יצוג כפול" (dual representation) או ההכרה שחפץ סמלי, דוגמת תמונה או מודל של תחנת רכבת, הם גם אובייקט וגם סמל של משהו אחר דוגמת בן משפחה או רכבת. יחד עם ההתקדמות הזאת ביכולת הייצוג המנטאלי, ילדים בתקופה זו עוברים מאמונה בקסמים וביצורים דמיוניים דוגמת פיות, מכשפות או ערפדים בגילאי שנתיים עד שלוש, לחיפוש אחר הסבר לוגי על מנת להבין את קיומם של יצורים מומצאים דוגמת סנטה קלאוס, בגילאי חמש או שש. אף על פי כן, חשיבה מאגית או אמונה ביצורים מעולמות אחרים משתנה בהתאם לאמונות התרבותיות, ואמונה מתמשכת ביצורים אלו היא לאו דווקא לא טיפוסית בהקשרים תרבותיים מסויימים. לדוגמא, בצ'ילה המודרנית, קהילות מסויימות מאמינות שכישופים הינם הגורם המרכזי לחולי וחוסר מזל. בקרב חברי קהילות אלה, אין זה מוזר למצוא ילדים, מתבגרים ומבוגרים המאמינים בקיומם של מכשפות וכוחות על-טבעיים. לפיכך, על מטפלים העובדים עם קהילות אלו להביא האמונות אלו בחשבון כאשר הם ממשיגים התפתחות תקינה.

בעוד יכולת פתרון בעיות בינקות מסתמך בעיקר על ניסוי וטעייה, יכולת פתרון בעיות בשלב זה משתפרת עקב יכולת גוברת לשמר קשב, לעסוק בתכנון



Photo: San Jose Library

ההתנהגות ולהשתמש בתסריטים קוגניטיביים או מודלים פנימיים של התנהגויות והתנסויות בעבר לשם פיתרון בעיות יומיומיות פירוש אירועים. לדוגמא, עולל עשוי

ללמוד איך לבנות מבנה גבוה ויציב יותר מהבלוקים שלו אחרי שלמד זאת עקב צפייה בחברים או בדמויות מטפלות שעשו זאת, וישלב למידה זאת כשיבנה מבנים גדולים יותר בעתיד. בנוגע לפירוש של חוויות יומיומיות, ילדים בגילאים 2-5 שנים יכולים לרוב לפרט את צעדים והפעולות המעורבים בפעילויות כגון ביקור של קרוב משפחה, (נוסעים לסבתא, היא מכינה לנו ארוחת ערב, אנחנו רואים תוכנית, הולכים הביתה) או יום טיפוס בגן הילדים. החשיבה בגיל זה נהפכת גם ליותר מכוונת ליחסי סיבה ותוצאה, והיקף הזיכרון עשוי להכיל עד לארבעה פריטים. פתרון בעיות יכול גם להתפתח דרך הוראה ותמיכה הורית, ודרך פיתוח יכולת הילד לדיבור אישי (Private speech). דיבור אישי מתרחש כאשר עוללים וילדים מדברים לעצמם בקול רם, וכך מספקים לעצמם הנחייה בעת פתרון בעיות דוגמת חשיבה או תכנון התנהגותם (Berk, 2006). ציון דרך זה מעיד על יכולת זיכרון מתקדמת, יכולת קטגוריזציה ותהליכים של שיקוף עצמי.

הישגים קוגניטיביים ושפתיים במטלות בית ספריות נהיים ברורים בגיל זה, כשהילדים לומדים יכולות מוקדמות של קריאה ויכולת מספרית. אף על פי שהלמידה של מיומנויות אלו משתנה באופן ניכר בהתאם לחשיפה בבית, מצב סוציאלי אקונומי והקשר תרבותי, רוב הילדים בגיל העוללות והגן לומדים לספור ולדקלם את האלפבית. ילדים סביב גיל חמש גם יכולים לרוב לקשר בין פרטי מידע של סיפורים, ולשאול שאלות על מנת לוודא שהם מבינים. יכולות שפתיות נוספות הממשיכות להשתפר בין גילאים 2-5 שנים הינן בתחומים של אוצר מילים והבניית משפטים. אבני דרך חשובות כוללות את גדילת אוצר המילים של הילד לכ-2000 מילים בגיל חמש, יכולתם להגדיר מילים מוכרות ולשלב מילים חדשות במשפטים, לאחר ששמעו אותן. עוללים בני שנתיים יחברו משפטים בעלי שתיים-שלוש מילים. סביב גיל ארבע או חמש הילד יכול לרוב לתקשר בעזרת משפטים מורכבים יותר מבחינה תחבירית להשתמש בפעלים זמנים שונים, ולדבר באופן קוהרנטי עם אחרים.

אבני דרך חברתיות-רגשיות והתנהגותיות

שינויים חברתיים ורגשיים רבים מתרחשים במהלך תקופת העוללות והגן. בעוד שילדים צעירים יותר נוטים לשתף פעולה עם דרישות או בקשות הוריות, ילדים בגיל העוללות והגן צפויים להתנגד יותר, ונעים בין הצורך שלהם להכוונה וקרבה להורים, ובין הצורך הגובר לאוטונומיה. עוללים וילדים בגיל הגן בגיל זה מפתחים אגרסיביות מוגברת, והתקפי זעם, מה שנרגע לאחר תקופה, ומשיגים הישגים חשובים בהבנתם רגשות – שלהם ושל אחרים.



לאחרונה מדענים פענחו את הדפוסים העומדים בבסיס התפרצויות זעם. לחצו על התמונה לצפייה (1:54).

אחר צהריים אחד, אמא באה לאסוף את בתה מביתו של קרוב משפחה, וגילתה שהעוללה נשך את אחד מבני דודיו בתגובה לכך שהלה דחף אותו בעת המשחק. האמא המומה, נבוכה ותהתה כיצד הדבר יכול לקרות- ילדתה מעולם לא נשכה מישהו בבית ולמד להביע עצמה במילים כשהיא כעוסה. לאחר שקרוב המשפחה שאל את האם מהיכן למדה הילדה את ההתנהגות הזו, האם מתחילה לדאוג שמא מדובר באירוע תואם גיל, או האם הוא מסמן את התחלתה של בעיה התנהגותית. סוג זה של התנהגות תוקפנית הינה טיפוסית לחלוטין עבור עוללים וילדים בגיל הגן. בגיל שנתיים, ישנה עלייה בהתנהגויות תוקפניות פיזיות, הכוללות נשיכות, הכאת חברים, בני משפחה ודמויות מטפלות.

התפרצויות זעם (Temper tantrums) שכיחות אף הם בתקופת העוללות המאוחרת. התפרצויות רגשיות מוגברות אלו לרוב מתחילות בתגובה לבקשה מצד ההורה, תסכול כתוצאה מאירועים חיצוניים או תחושת רעב ו/או עייפות. התפרצויות זעם לרוב מתרחשות בין גילאי שנה עד שלוש, בתקופה בה עוללים עדיין רוכשים כישורי שפה העוזרים להם לתאר את רגשותיהם ורצונותיהם. הם צפויים לפחות בצורה משמעותית, יחד עם ההתנהגות האגרסיבית, בגילאי ארבע או חמש, בהם ילדים מפתחים אוצר מילים רגשי, מיומנויות ויסות רגשי כישורים, וידע אודות דרכי הבעה רגשית המקובלות חברתית. אף על פי שהתנהגויות כגון נשיכות, הכאות או התפרצויות זעם עשויות להביך את ההורים - בעיקר כאשר הן מתרחשות בציבור - התנהגויות אלו הינן טיפוסיות לילדים בגילאים אלו, ויש לכך סיבה.

בעוד תוקפנות פיזית פוחתת במהלך תקופה זו, אלימות מילולית ועוד תתי-סוגים של אלימות, דוגמת **אלימות אינסטרומנטלית (instrumental aggression)** מתפתחות. בעוד שההתנהגות התוקפנית של רוב הילדים בגיל שנתיים היא תגובתית בעיקרה (כתגובה לאירוע חיצוני), ככל שילדים מתבגרים, סביב גילאי 3-4 שנים, התנהגותם התוקפנית הופכת ליותר אינסטרומנטלית, מחושבת ומכוונת מטרה (Berk, 2006). לדוגמא, ילדים בגיל ארבע עשויים להתנהג בתוקפנות בכדי להשיג גישה לצעצוע שהם רוצים, בעוד הילד בן השנתיים בדוגמא הקודמת נשך את בן דודו בתגובה לכך שהוא נדחף. מצד שני, ילדים בגילאים אלו מסוגלים לפתור בעיות חברתיות בצורה טובה יותר, במיוחד אם זכו לדוגמאות טובות לכך מצד הוריהם וחבריהם. באופן כללי, התנהגות אגרסיבית היא טיפוסית בתקופה זו, אך צריכה להתמעט סביב תחילת גיל בית הספר, בערך בגילאי 5-6 שנים.

אבני דרך חברתיות-רגשיות נוספות ביכולת ההבעה הרגשית ובהבנת הרגשות של אחרים מתרחשות במהלך תקופה זו. באופן ספציפי, מתפתחות התנהגויות מורכבות יותר ויכולת וורבלית טובה יותר להבעת רגשות, דוגמת אמפתיה וסימפתיה. לדוגמא, כשתינוק בן שנתיים רואה את אימו נהיית עצבנית

ועצובה, הוא עשוי לחבק אותה. בניגוד לכך, ילד מבוגר יותר ישתמש במעשים פיזיים כמו גם במילים על מנת לנסות לנחם את האם, דוגמת "מה קרה אימא?", תוך כדי חיבוק אימו וחזרה על משפטים מרגיעים ששמע מאמו או מאחרים דוגמת "יהיה בסדר". במהלך תקופת התפתחות זו, ילדים נסמכים יותר על מילים מאשר על התנהגות, על מנת לבטא את רגשותיהם ולהבין את רגשותיהם של אחרים. סביב גיל שלוש או ארבע, ילדים נהיים יותר מדויקים בהערכת רגשות והתנהגויות הקשורות לרגש אצל אחרים, כולל בני גילם. בתקופה זו ילדים גם מפתחים חברויות ראשונות, שמשמעותן גדלה ככל שהילד מתקרב לגיל בית הספר. הבנה של נורמות תרבותיות להבעה רגשית, או *חוקי הבעה רגשית* הופכים למוטבעים יותר, והם נהיים מודעים יותר למתי מקובל להביע רגשות מסוימים. חלק מההפחתה בהתפרצויות הזעם בסוף תקופה זו נובעת מיכולת מילולית טובה יותר, אך גורם משמעותי נוסף לכך הוא ההבנה של הילד שהבעה של רגשות בצורה כזאת אינה מקובלת ברוב המצבים. חוקי הבעה נוספים, כגון מתי להביע התרגשות ומתי לצחוק (במהלך משחק או כשאבא מספר בדיחה) ומתי להיות בשקט (כשאמא מדברת בטלפון או במהלך טקסיים דתיים) גם הופכים להיות ברורים יותר עבור הילדים. חוקי הבעה רגשית כמו גם אמונות מוסריות, המתפתחות גם הן בתקופה זו, מושפעות רבות מבני קבוצת השווים, דמויות מטפלות והרקע התרבותי בו גדל הילד.

יכולתם של ילדים לתאר מצבים מנטאליים ואת המאפיינים של אחרים גדלים אף הם יחד עם יכולת מוגברת של מודעות עצמית וכישורים שפתיים. כאשר ילד בן שנתיים או שלוש מתבקש לתאר את חברו הטוב, הילד ישתמש בשם החבר, ויתאר אותו על סמך סממנים חיצוניים דוגמת מין או גיל או מיומנות התנהגותית. בניגוד לכך, ילדים בגילאי גן חובה יתארו את חבריהם על סמך רגשותיהם, גישותיהם ומאפייניהם של החברים. בגיל זה, יחד עם תיאור מאפיינים פיזיים ותיאור המין, ילד עשוי לתאר את חברו הטוב כמישהו שהוא "מצחיק", טוב בכדורגל ובא אליי הרבה. במהלך תקופה זו, ילדים מזהים הבדלים תרבותיים ואתניים בין קבוצות. לבסוף, הילדים מגיעים להישג של *קביעות המין* (gender constancy) - ההבנה שמין אינו יכול להשתנות, והם נהיים מודעים יותר להתנהגות הטיפוסית למין סביב גיל חמש או שש, ועוסקים בתדירות גבוהה יותר במשחקים והתנהגויות התואמות את מינם, דבר שעשוי להשתנות בין תרבויות וסביבות שונות. בעוד עולל אמריקאי בתן שלוש יהנה לשחק בבובות עם חברותיו, בגיל חמש הוא כבר יעדיף לשחק במשחקי פעולה ומכוניות יחד עם חבריו, ובכך ישמע לסטריאוטיפים מגדריים המקובלים בצפון אמריקה. קביעות המין עשויה גם להשפיע על האופן בו ילדים חושבים על עתידם בעולם התעסוקה, דבר המשתנה גם הוא בהתאם לתרבויות.

קחו לדוגמא ילד אמריקאי בן חמש שנוהג לספר לאביו שהוא רוצה להיות מורה כשיגדל. יום אחד, הילד מפתיע את אביו באומרו שהוא כבר לא רוצה להיות מורה. כשאביו שואל אותו אודות ההחלטה החדשה, הוא אומר בפשטות "אני לא יכול להיות מורה... הן כולן נשים!". בניגוד לכך, ילד מקמרון בן אותו הגיל עשוי לחוות חוויה אחרת מאחר ובבית ספרו כל המורים הינם גברים.

חשוב להכיר גם בשינויים התנהגותיים מסוימים הקשורים גם להבשלה פיזית, בתחום של התפתחות התנהגותית בגילאי העוללות והגן. בין גילאים 2-5 שנים, ילדים נהיים כשירים יותר להאכיל את עצמם, וללכת לבדם לשירותים, כשרוב הילדים מגיעים לעצמאות יחסית בתחומים אלה עד גיל 4-5 שנים. בעוד שגיל הפוריות או בגרות מינית לא מתחילים עד לגילאי 11-12 שנים, המודעות העצמית הגוברת של עוללים וילדים בגיל הגן מעוררת סקרנות בנוגע להבדלים בין המינים, ואף עשויים לבחון את עצמם מבחינה מינית. כחלק מהתנהגות נורמטיבית בגילאים אלו, ילדים עשויים לגעת בעצמם, לשאול דמויות מטפלות או את חברי קבוצת השווים שאלות בנוגע לאברי המין ואף להראות להם את אברי המין שלהם. בעוד הורים רבים נהיים מודאגים מלראות את ההתנהגות של ילדם נהיית יותר מינית, התנהגות זו נחשבת לתקינה במידה מסוימת. עם זאת, התנהגות מינית של כפייה או כוח, או ידע ו/או חיקוי של מעשים מיניים של מבוגרים אינה טיפוסית לגילאים אלו, ועלולה להעיד על חשיפה לתכנים לא נאותים ו/או התעללות מינית. כמו אבני דרך התפתחותיות נוספות, שינויים פיזיים והתנהגותיים המתרחשים בתקופה זו צריכים להיבחן תוך כדי הבאה בחשבון של הבדלים אישיים וההקשר בו הם מתרחשים.



לחצו על התמונה לצפיה
בסרטון קצר (6:18)
המדגים חלק מהשלבי
ההתפתחות הקונטיבית לפי
פיאג'ה

עוללות וגיל הגן במבט חטוף

עוללים וילדים בגיל הגן מפגינים שינויים משמעותיים בהבנה של עצמם ושל אחרים, דבר המוכח על ידי השגת אבני דרך חשובות בתחומים של ייצוגיים מנטליים, יכולת פתרון בעיות, וכישורים קוגניטיביים נוספים, כמו גם בתחום השפה, התקדמות חברתית-רגשית והתקדמות התנהגותית (ראה סיכום בטבלה A2.2). בתרבויות רבות השלמה מוצלחת של תקופת העוללות וגיל הגן מצביעה על מוכנות לחינוך פורמלי בבית ספר, שלרוב מתחיל סביב גיל 6-7 שנים.

טבלה A.2.2 – אבני דרך התפתחותיות בעוללות המאוחרת וגיל הגן: גילאי

שנתיים עד חמש שנים

אבני דרך חברתיות-רגשיות והתנהגותיות: איזון בין דרישות ההורים והצורך של הילד באוטונומיה	אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות: ייצוג מנטלי
• התפרצויות זעם טיפוסיות - מופיעות בין גילאים 1-3 שנים, ופוחתות יחד עם תוקפנות פיזית סביב גילאי 4-5 שנים - ההפחתה בהן קשורה להתפתחות ושיפור ביכולת השפתית ויכולת הויסות הרגשי • ירידה בתוקפנות תגובתית (בתגובה לאירוע חיצוני), ועלייה בתוקפנות וורבלית ואינסטרומנטלית (מכוונת מטרה) • תוקפנות התנהגותית הינה טיפוסית בתקופה זו, אך צפויה לפחות סביב גיל 5-6 שנים • יכולת הבעה שפתית והתנהגותית מורכבת יותר של רגשות (אמפתיה וסימפטיה) • התפתחות חברויות ראשונות • הופעתן של אמונות מוסריות וחוקי הבעה רגשית: נורמות תרבותיות להבעה רגשית • יכולת גוברת של הילדים לתאר מצבים רגשיים ומאפיינים של אחרים: - סביב גיל 2-3 שנים התיאורים מתבססים על מאפיינים פיזיים - סביב גיל 4-5 שנים התיאורים מתבססים על רגשות, גישות ומאפיינים • קביעות המין: ההבנה כי מין לא יכול להשתנות; ילדים נהיים מודעים יותר להתנהגות הטיפוסית למין סביב גיל 5-6 שנים • הבשלה פיזית: היכולת לאכול לבד וללכת לשירותים לבד • סקרנות מינית וחקירה מינית עצמית: טיפוסית במידה מסוימת	• משחק סוציו-דרמטי (סביבות גיל 3 שנים) - יכולת גוברת לייצוג מנטלי (חברים דמיוניים וכו') - חיזוק יכולת קוגניטיביות וחברתיות-רגשיות (לדוגמא: זיכרון עבודה, קשב, יכולת הסקה, יכולת שליטה עצמית, שיתוף, לקיחת נקודת מבט שונה וכו') • ייצוג כפול (סביב גיל 3-4 שנים) – ההכרה כי אובייקט סימבולי (לדוגמא תמונה) הינו גם אובייקט, וגם סימבול לדבר אחר (לדוגמא לבן משפחה) • חיפוש אחר הסברים לוגיים, ויחסי סיבה-תוצאה (הרבה שאלות "למה") • תסריטים קוגניטיביים: מודלים פנימיים של התנהגות קודמת והתנסויות בעבר, המנחות את התנהגותו של הילד • קיבולת הזיכרון גדלה לכ-4 פריטים • דיבור פרטי: ילדים מדברים לעצמם בקול, ובכך מספקים לעצמם הכוונה בעת פתרון בעיות • התחלת למידה של אותיות ומספרים וידע כמותי ושפתי • אוצר המילים גדל לכ-2,000 מילים בסביבות גיל 5 שנים • משפטים מורכבים מבחינה תחבירית סביב גיל 4-5 שנים (שימוש בפעלים וזמנים שונים וכו')

התפתחות תקינה בילדות: גילאים שש עד 11 שנים

באופן בין תרבותי, תקופת ההתפתחות שבין גילאים 6-11 שנים היא תקופה בה הילד הופך למעורב יותר בעולם החברתי, ורוכש מיומנויות שישמשו אותו מאוחר יותר בבגרות, במעבר לחינוך פורמלי או בחברות בהן אין חינוך פורמלי, דרך חינוכו לעבודה עתידית או לתפקיד משפחתי. בתקופה זו ילדים נהיים מכוונים יותר לנורמות וחוקים תרבותיים, ולרוב מתיקים את תשומת ליבם מהיחסים

עם ההורים לפעילויות חברתיות עם חברי קבוצת השווים, במיוחד ככל שהם מתקרבים לגיל 11 ולתחילת גיל ההתבגרות.

אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות

בין גילאי שש ו-11 שנים, ילדים מתקדמים באופן ניכר בתחומים של קשב, אוטומטיזציה וזיכרון, כמו גם באופרציות מנטליות אחרות. בערך בגיל שבע, ילדים לרוב מסוגלים לכוון את הקשב שלהם לגירוי אחד או למשימה אחת, בזמן שהם מתעלמים מגירוי חיצוני אחר. בעוד שילד בן חמש מתקשה להתמקד במשימות לימודיות בעודו שומע ילדים אחרים משחקים או מדברים בחוץ, בגיל שמונה או תשע רוב הילדים מסוגלים להתרכז בחומר שלהם, או שיהיה קל לרכז אותם מחדש אליו. קשב סלקטיבי (selective attention) זה הכרחי לחשיבה ביקורתית וללמידה של כישורים ומידע חדשים (Berk, 2007). יכולת שליטה עצמית גם משחקת תפקיד ביכולות הקשב של הילד, כמו גם ציפיות חברתיות, המועברות לילד דרך מסגרת בית הספר או מסגרות לימודיות אחרות.

אבא אומר לשני ילדיו, בני 6 ו-10, להתכונן לצאת מהבית מאחר והם מאחרים למשחק הכדורגל של בן העשר. האבא אומר "נעלו בבקשה נעלים, קחו את הסוודרים שלכם ואת החטיף, ותמלאו את בקבוקי המים, בעוד אני שם את הציוד במכונית." כשהאבא חוזר לבית, הילד בן העשר מוכן ליציאה, אך צריך להזכיר לאחיו בן השש כמה שלבים בהתארגנות, דוגמת לקיחת החטיף או מילוי בקבוק המים. "ילדי בן השש לגמרי לא מחובר למציאות", חושב האבא ותוהה האם לבנו יש בעיות קשב או זיכרון. אף על פי שבתקופה זו קיבולת הזיכרון של הילד ויכולות האחסון והשליפה המידה שלו הולכים ומשתפרים, דבר ההופך יכולות אלו למהירות ויעילות יותר, רק בגיל 11 הילד מסוגל להחזיק רצפים של פעולות במחשבה ולעקוב אחר הוראות באופן יעיל יותר לעומת שנות בית הספר המוקדמות. בדוגמא הנ"ל, הילד בן השש עוד לא פיתח את קיבולת ויעילות הזיכרון שיש לאחיו הגדול. בשנים אלו, הילד יכול אף להישען על זיכרון תמציתי (gist-based memory) - המרכיבים הבסיסים של מה שלמד או קרה (Berk, 2007). בעוד הילד בן השש יכול לזכור רק חלק ממשחקו של אחיו, אחיו הגדול יחזור הביתה עם זיכרון כולל ומקיף יותר. ועדיין, שני הילדים יזכרו את תמצית האירוע-שהקבוצה של האח הגדול ניצחה במשחק.

ילדים גם הופכים למודעים יותר לשלל דרכים לשפר ולהגביר את הזיכרון שלהם בתקופה זו, ומתחילים להשתמש באופן ספונטני באסטרטגיות קוגניטיביות, דוגמת יצירת רמזים וקטגוריות מנטליות, או חזרה על המידע, בכדי לגרום לעצמם להיזכר במשימות או תהליכים חשובים. כשהילד בדוגמא הנ"ל היה בן שמונה, ולמד

לראשונה את חוקי הכדורגל, הוא לרוב חזר על חוקים מסוימים תוך כדי האימון או לאחר שהמאמן הזכיר לו אותם, כדרך לשפר את הזיכרון שלו. אחרי זמן לא רב, הידע אודות חוקים אלו הפך לאוטומטי, מאחר והזיכרון מערב תהליכי אוטומטיזציה. **אוטומטיזציה** (Automatization/Automacity) מתייחסת לפעולה של חזרה על מידע חדש ומחשבות והתנהגויות המקושרות אליו, עד שתהליך זה הופך להיות רוטיני (Davies, 2004). אוטומטיזציה היא רכיב הכרחי בלמידה של כל משימה או מיומנות חדשה, דוגמת משימות אקדמיות כמו קריאה, כתיבה, ביצוע משימות מתמטיות או בלמידה של כישורים אחרים דוגמת ללמוד לשחק כדורגל.

סדרתיות (Seriation)

סדרתיות היא היכולת למיין עצמים או מצבים לפי מאפיינים כגון גודל, צבע, צורה או סוג. יכולת זו מתפתחת במהלך השלב האופרציונלי - קונקרטי, לרוב בגילאים שבע עד 12.

יחד עם ההישגים בתהליך עיבוד המידע, ילדים בין גילאי 6-11 פוגשים הרבה ציוני דרך במשימות קוגניטיביות שונות. במהלך שנות הגן, הבקשה להבדיל בין ימין ושמאל תותיר את רוב הילדים מבולבלים. רוב הילדים בגיל זה לא יבינו כאשר ההורה אומר כי עליהם לחכות חמש דקות לפני שהם אוכלים חטיף. יכולת תפיסת הזמן והארגון במרחב מוגבלת בגיל הגן, בעוד שבאזור גיל שש ילדים מפגינים התפתחות בתחומים אלו. בגיל שש ילד יכול להבחין בין ימין ושמאל, ויכול לציין מהו צד שמאל וצד ימין של אחרים בסביבות גיל 7-8. זמן ותאריך הופכים למשמעותיים יותר אחרי גיל שבע, כאשר רוב הילדים יכולים לזהות את יום ההולדת שלהם, ומבינים כאשר הם מתבקשים לחכות חמש דקות בשביל חטיף. פעילויות מנטאליות נוספות כוללות תחכום רב יותר ביכולות של עריכה בסדרה ובקטלוג של אובייקטים לפי מאפיינים מסויימים, כגון צורה, גודל, אורך וצבע, כמו גם יכולת גוברת בקיבולת העיבוד של מידע אודיטורי וויזואלי. חשוב לציין שלא כל הילדים ממיינים חפצים באותו אופן בין תרבויות שונות. ילדים בקהילות רבות, במיוחד אם לא זכו לחינוך פורמלי, עשויים למיין אובייקטים על פי הפונקציה שלהם, ולא על פי מאפיינים אחרים כגון גודל, צורה או צבע. לדוגמא, ילדים עם ניסיון בעבודה בחוות המשפחה עשויים למיין מעדר ותפוח אדמה לאותה קבוצה, מאחר והמעדר משמש על מנת לעקור את תפוח האדמה.

יכולת פתרון בעיות ויכולת הסקה משתפרות גם הן במהלך גיל הילדות, ככל שהחשיבה הופכת ליותר מאורגנת, יצירתית וגמישה, ויכולת המטא-קוגניטיבציה (metacognition), או החשיבה על החשיבה, מתפתחת. תהליך קשור, יכולת ויסות קוגניטיבית (cognitive self-regulation), או היכולת לעקוב אחר המחשבות והפעולות בעת למידת כישורים חדשים או פתרון בעיות, מתרחשת גם היא במהלך תקופה זו, וממשיכה להתפתח במהלך גיל ההתבגרות, ומתגבשת לידי יכולת מופשטת יותר של פתרון בעיות. לבסוף, היכולות המילוליות והנומטריות שהופיעו בגיל 6-7, מתפתחות ונהיות מתוחכמות יותר ככל שהילד עוסק במשימות אקדמיות בבית הספר. הילד עובר מלמידת קריאה בשלבים המוקדמים של בית הספר

היסודי, לשימוש בכישורי קריאה כדי ללמוד מידע חדש בערך בסוף תקופת אמצע הילדות, בסביבות גיל 11.

בדומה לתקופות אחרות, ההתפתחות הקוגניטיבית משפיעה על קיבולת השפה של הילד. לדוגמא, כאשר ילדים משתפרים ביכולות עיבוד המידע שלהם, במיוחד בתחומים של קשב סלקטיבי וזיכרון, הם לומדים בקלות רבה יותר מילים חדשות, מסוגלים לשלב מילים אלו במשפטים, ולהיצמד למבנים דקדוקיים שהם למדו בבית הספר או במהלך שיחות. אבן דרך חשובה בתחום השפה בין גילאי 6-11, היא הרחבת אוצר המילים, שבדרך כלל מגיע לכ-10,000 מילים בתקופה זו. בין גילאי 9-11, ילדים יכולים להבין את המשמעות הכפולה של מילים מסוימות, כמו למשל מילים המשמשות באופן מטפורי. לדוגמא, כאשר מחלקים מדבקה בבית הספר ועליה הכיתוב "אתה כוכב זורח!" ילד בגיל זה יבין שהוא עשה עבודה טובה המשווה לנצנוצם של הכוכבים.

כשאחד הסבים של ילד היה מתקשר אליו בתקופת העוללות, הילד היה בווה בטלפון, מדבר מספר מילים, לעיתים ללא חשק לשפורפרת. כשהילד היה בן שש נראה היה כי יותר נוח לו להשתמש בטלפון, והוא אף החל לדבר בצורה ברורה יותר בטלפון בין גילאי שבע ושמונה. ילדים גם מתקדמים בכישורי השיחה שלהם בתקופה זו, ומפתחים כישורים המאפשרים להם לשנות באופן הדרגתי את נושא השיחה (Berk, 2007). בעוד בשיחות בעבר עם סביו הילד ענה על סדרת שאלות, במהלך שלב זה, בין גילאי 6-11 הילד מתחיל בצורה ספונטנית לספק לסביו מידע חדש, ולשאול אותם שאלות הקשורות לנושא השיחה. עם זאת, היקף אוצר המילים של הילד ויכולותיו השפתיות בגיל זה, תלויות ביכולותיו הקוגניטיביות, וישתנו על ידי נורמות תרבותיות וחברתיות.

אבני דרך חברתיות - רגשיות

הילדות היא גם התקופה לפתח בקיאות בתחושת העצמי והאחרים, דבר הכולל את ההערכה העצמית, יכולת ויסות רגשי, יכולת לקיחת פרספקטיבה, התפתחות מוסרית ויחסים עם בני קבוצת השווים. כשילדים מתחילים להשוות בין עצמם לבין אחרים ולקבל פידבק מהמורים או ממבוגרים, הערכה עצמית (self-esteem) - או האמונה בנוגע לשווי העצמי, יורדת בהשוואה לרמתה בימי העוללות וגן הילדים. יום אחד לאחר שחזרה הביתה מבית הספר, ילדה בת עשר אמרה לאימה "אני לא טובה בריקוד יותר.... אז לא אלך לשיעור היום". דבר זה הפתיע את אימה, שכן לרוב הילדה אהבה את שיעורי הריקוד שלה, ורצתה להופיע ולהתאמן בפני אנשים. לאחר כמה שאלות של האם לילדה ביחס להצהרתה, הילדה סיפרה כי היא ראתה קבוצה אחרת של ילדות מתאמנות על ריקוד פופולארי בהפסקה, והרגישה שהיא

לא טובה כמותן, בהתבסס על מה שראתה, ועל התגובות הנלהבות שבנות כיתתה העניקו לקבוצת בנות זו. ההערכה העצמית של בת 10 זו השתנתה בעקבות האינטראקציה שחוותה בעולם החברתי, שכעת יש לו משקל רב יותר מבשנים עברו.

ההערכה העצמית בתקופה זו מתבססת על תפיסתו של הילד את מסוגלותו, המעמד שלו בקרב בני קבוצת השווים, או דרך הזדהות עם מטפלים עיקריים, מורים ובני נוער אחרים (Schaffer&Kip,2010). גורמים תרבותיים והבדלים מגדריים משפיעים גם על התפתחות ההערכה העצמית וגם על המידה שבה הילדים עורכים השוואות לאחרים. לדוגמא, ילדים בתרבויות אסייתיות נמצאו כבעלי הערכה עצמית נמוכה יותר למרות, מיומנות גבוהות יותר במשימות אקדמיות שונות. בנות בצפון אמריקה גם הפגינו רמות נמוכות יותר של הערכה עצמית בתקופה זו בהשוואה לבנים.

הצורך בשליטה עצמית גדל בתקופה התפתחותית זו, בה הילדים לוקחים חלק בפעילויות בקבוצות גדולות (דוגמת בית ספר). עיסוק זה דורש את התפתחות של שתי מיומנויות חשובות של שליטה עצמית: יכולת עיכוב סיפוק ויכולת שליטה בדחפים. בעוד שילד קטן רוצה השגת סיפוק מיידי, ילדים בין גילאי 6-11 לומדים להמתין לקבלת הפרס, להשתתף בפעילות שאינן משחק, ולהתאים את התנהגותם לאלה המקובלות בקרב קבוצת השווים ולמצב. בחלקה יכולת זו מתפתחת על ידי צפייה בחברי קבוצת השווים משתמשים ביכולת שליטה עצמית. שליטה עצמית גם משתנה כפונקציה של מזג - ילדים מסויימים טובים יותר בשליטה על דחפים מילדים אחרים, ללא קשר למה שהחברים עושים, או לתגמולים.

ילדים בין גילאי 6-11 מודעים אף יותר לסטריאוטיפים מגדריים מבתקופות ההתפתחותיות מוקדמות יותר. חקירה של תפקידי המגדר מתרחשת בתקופה זו, כאשר הילדים לרוב מזדהים עם מודלים מאותו מין כמותם דוגמת חברי קבוצת השווים, דמויות מטפלות עיקריות, קרובי משפחה, מורים או אנשים מפורסמים. תחושת הזהות המגדרית המתפתחת עשויה להשפיע גם על מושג העצמי, ומקדמת חברתיות המתבססת על מגדר. למרות שבנים ובנות בוודאי יכולים לקיים יחסי חברות בין מגדריים בגילאי 6-11, מבט לעבר חצר בית ספר היסודי תגלה שהקבוצות הנוצרות לרוב מופרדות על בסיס מגדר, כאשר בנים ובנות משחקים ומדברים בנפרד – כל מגדר לעצמו. קבוצות של בנות עשויות לעמוד, לדבר ולקיים אינטראקציות חברתיות בתדירות גבוהה יותר מאשר להשתתף במשחק ספורט, לדוגמא, בהפסקה. רוב הבנים לעומת זאת מעדיפים לשחק בכדור בהפסקה. הפרדה מגדרית זו נמצאה באופן עקיבי בין תרבויות שונות.

ילדים בסרי לנקה משחקים
בחוף הים.

(צילום:
Dhammika Heenpella)



התפתחות רגשית וויסות רגשי ממשיכות להתפתח במהלך אמצע גיל הילדות. שתי יכולות אלו מקודמות על ידי ההתקדמויות המקבילות בתחומים הקוגניטיביים והשפתיים. החל בגיל שמונה, ילדים מתחילים להבין שהם יכולים לחוות יותר מרגש אחד בו זמנית, ונהיים טובים יותר בלהעריך את טווח ומורכבות הרגשות של אחרים. אף על פי שילדים נהיים מודעים לרגשות דוגמת גאווה, בושה ואשמה במהלך השנים המקדימות את בית הספר, המודעות לגבי רגשות מורכבים יותר דוגמת אלו נהיית מתוחכמת יותר, והילדים משנים את התגובות ההתנהגותיות שלהם לרגשות אלה ככל שהם מתבגרים ומתפתחים. כשילדה בת שלוש לא זוכה לשחק עם הצעצוע אותו היא רוצה, היא צועקת ובוכה מכעס ותסכול. אמה עשויה להבין שהילדה בוכה לא רק מתוך כעס ותסכול, אלא גם מכך שהיא עייפה וצריכה לתפוס תנומה. ילדה בת אחת עשרה עשויה לכעוס באותה מידה אם היא לא זוכה ללכת לישון מאוחר כמו אחיה שנשארו ערים כדי לראות תוכנית טלוויזיה, אך לרוב תהיה לה הבנה טובה יותר שהיא עייפה וצריכה לקום מוקדם מחר לבית הספר. הילדה בת ה-11 לרוב לא תצעק ותבכה בתגובה לכך שהיא לא מקבלת את מבוקשה, ולרוב תלך למיטה לאחר שתדון בכך, במקום להתווכח עם הוריה (למרות שבגיל ההתבגרות ויכוח עם ההורים הוא בעל סיכוי פוטנציאלי גבוה יותר להתממש).

בתקופה זו, ילדים לומדים לווסת ולנהל את הרגשות והתגובות ההתנהגותיות שלהם דרך שתי אסטרטגיות התמודדות בהן רוב הילדים החל מגיל 10 משתמשים. למרות שזה לא סביר שילדה בת 11 בדוגמא לעיל תצטרך להפעיל אסטרטגיות התמודדות בכדי לווסת את הכעס שלה על כך שהיא לא יכולה להישאר ערה עד מאוחר, רוב הסיכויים כי אותה ילדה תצטרך להפעיל את אסטרטגיות

ההתמודדות שלה כשתגלה שלא הוזמנה למסיבת יומולדת של מישהי מקובלת בבית הספר. *התמודדות ממוקדת בעיה* מתרחשת כשילדים מזהים האם הבעיה איתה הם מתמודדים הינה ברת שינוי/פתרון, חושבים על פתרונות אפשריים ומבצעים פתרונות אלו. הילדה בת ה-11 במקרה הנ"ל שוקלת לשאול האם היא תוכל להשתתף ביומולדת בכל אופן, או שוקלת לבקש מחברה שכן הוזמנה לברר עם ילדת היומולדת מדוע היא לא קיבלה הזמנה. עם זאת, פתרונות אלו לא מרגישים בנוח לבת ה-11. כשאסטרטגיית ההתמודדות ממוקדת הבעיה לא עובדת או אינה ישימה, ילדים לרוב יעסקו ב*התמודדות מכוונת רגש*, הכוללת את ניסיונות הילד לנהל ולשלוט בתגובות המצוקה על ידי מגוון אסטרטגיות, כגון חיפוש אחר תמיכה חברתית כשהבעיה לא יכולה להיפתר במייד. הילדה בת ה-11 מחליטה לדבר עם חברה בנוגע למסיבה, ולספר לה איך היא מרגישה. שיחת הטלפון בין החברות גורמת לה להרגיש טוב יותר עם עצמה אף על פי שלא הוזמנה.

אמפתיה גם היא מצב רגשי מורכב הממשיכה להתפתח לאורך תקופה זו. ילדים הופכים ליותר מתוחכמים ביכולת שלהם לחשוב על המחשבות או הרגשות של אחרים, ומפגינים יכולת גוברת לראות נקודות מבט אחרות, המעידה על היכולת האמפתית שלהם. הם יכולים לחשוב על המחשבות והרגשות שלהם, ובו זמנית להעריך ולהיות אמפתיים עם מחשבותיהם ורגשותיהם של אחרים. עד גיל 10 ילדים מתחילים לזהות גם את ההשקפות צד שלישי ניטרלי. בדוגמא לעיל, כשהילדה בת ה-11 מתקשרת לחברתה לשם קבלת תמיכה בשל כך שלא הוזמנה ליום ההולדת, החברה אליה היא מתקשרת יכולה להיות אמפתית למצוקה של חברתה, לבחון את רגשותיה אודות המסיבה, ולדון במה ילדת היומולדת חשבה והרגישה שלא הזמינה את כל הילדים ליום הולדתה.

התפתחות מוסרית בתקופה זו קשורה גם היא להתפתחות היכולת האמפתית של הילדים, בכך שילדים מפגינים יכולת גוברת לקחת בחשבון השקפות של אחרים, ולשלבן בראיית העולם שלהם ובעולמם המוסרי. *ההשקפות המוסריות* של הילדים, או תחושת הנכון מול לא נכון, בתקופה זו לרוב נשלטות על ידי כללים, מה שמשקף את המודעות הגבוהה לנורמות חברתיות או תרבותיות, חוקים ומנהגים. למרות זאת, ההתפתחות המוסרית של הילדים תלויה גם בהקשרים סביבתיים ובאינטראקציות אליהם הם נחשפים במשפחתם ובשכונתם, אפילו אם אלו שונים מחוקים ומנהגים חברתיים/תרבותיים בסביבה הרחבה יותר. *אמונות נורמטיביות*, או האמונות של הילד בנוגע להתנהגות נאותה, עשויות להשתנות באופן ניכר כתוצאה מחשיפה של הילדים להתנהגות אגרסיבית או שונה, כאשר ההתפתחות של האמונות הנורמטיביות בילדות המוקדמת חוזה את ההתנהגות האגרסיבית של הילדים בילדות המאוחרת (Huesmann & Guerra, 1997).

תשומת לב מוגברת לכללים וחוקים גם כן משפיעה על היחסים של הילד עם בני קבוצת השווים, ועל המשחקים בהם הוא בוחר לשחק בין גילאי 6-11. בתקופה זו, ילדים יוצרים קשרי חברות על בסיס אמון הדדי, טוב לב, תמיכה או הנאה משותפת מתחביבים או פעילויות משותפות. ילדים רבים עוסקים במשחקים בעלי כללים, דוגמת משחקי ספורט או פעילויות הדורשות תכנון או אסטרטגיה, וילדים מסווגים את עצמם לקבוצות חברים שונות במהלך משחקים אלו. ילדים בגיל זה המתנהגים בצורה פרו-חברתית ולא אגרסיבית לרוב יותר מקובלים מאלו שמתנהגים בצורה אגרסיבית, או מאלו שפורשים מהחברה ומתנהגים בצורה מוזרה.

הפיכת מישהו לקורבן, או התעללות ובריונות, גם מתחילה להופיע בתדירות גבוהה יותר בתקופה זו. באופן טיפוסי בריונים הם ילדים דחויים, ילדים אגרסיביים המכוונים ותוקפים פיזית או מילולית ילדים פחות החלטיים, חלשים מבחינה פיזית ונסוגים חברתית, או אלו המפגינים שונות רבה מחבריהם מבחינה פיזית או מבחינת מאפיינים אחרים. ההבחנה בין בריונים וקורבנות אינה ברורה בהכרח, מאחר ולעיתים קורבנות עשויים להתעלל באחרים ולהיפך, דבר הגורם לקטגוריה של בריון-קורבן, כלומר ילדים הלוקחים חלק בשתי התנהגויות אלו (Cook et al, 2010). לדוגמה, ילד בן שמונה הדוחף ילד אחר בגילו על בסיס קבוע בגן המשחקים. הילד הדוחף גבוה וחזק יותר מהילד הנדחף, שלרוב נותן לילד הבריון לקחת את כסף ארוחת הצהריים שלו. רוב הילדים האחרים בבית הספר אינם חברים של הילד הבריון, מאחר והוא נראה כעוס רוב הזמן, והתנהגותו גורמת לו לבעיות רבות מול מנהל בית הספר. כשהוא עוזב את בית הספר, הילד הבריון הולך בשכונות אחרות בחזרה הביתה, שם, כמעט תמיד, הוא נתקל בילד בן אחד עשרה המפיל אותו לרצפה ודורש את כסף ארוחת הצהריים שלו. במקרה זה, הילד המתנהג בצורה בריונית כלפי ילד אחר בן גילו, הינו גם קורבן התעללות מצד ילד מבוגר יותר.

ככל שילדים ממשיכים להתבגר בצורה פיזית, ממשיכות גם הסקרנות המינית והחקירה העצמית, באופן תואם גיל, כפי שתואר ביחידה הקודמת של גיל הגן והילדות המוקדמת. למרות שבנים ובנות בגיל זה לרוב מפרידים את עצמם לקבוצות המכילות בני מין זהה לשלהם, סקרנות מינית ורומנטית עשויה להתחיל ולהתפתח בגיל זה, למרות שעניין זה מתגבר ונהיה גלוי יותר בגיל ההתבגרות, עם תחילת ההתבגרות המינית.

ילדות במבט חטוף

ככל שילדים מתפתחים בין גילאי 6-11, הם נתקלים באבני דרך חשובות הקשורות לכניסתם לעולם החברתי כפי שמסוכם בטבלה A.2.3. בין גילאים אלו, ילדים מתחילים לפתח שליטה בתחומים לימודיים וחברתיים, ומתעניינים ונהיים מעורבים יותר עם חברי קבוצת השווים. בסיום תקופה זו, השינויים בתחומים הקוגניטיביים, הלשוניים, החברתיים-רגשיים וההתנהגותיים, מכינים אותם למעבר לגיל ההתבגרות, ולהתפתחות הזהות האישית שלהם במהלך תקופה זו.

טבלה A.2.3 – אבני דרך התפתחותיות בגיל הילדות: גילאי שש עד 11 שנים

אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות: הישגים בעיבוד מידע	אבני דרך חברתיות-רגשיות והתנהגותיות: התפתחות העצמי והאחר
- שליטה עצמית טובה יותר, ושימוש בקשב סלקטיבי מחולק וממוקד - זיכרון המבוסס על מהות/עיקר: רכיבים בסיסיים של מה שנלמד ומה שהתרחש - שימוש טוב יותר במיומנויות, יכולת זיכרון משופרת ואוטומטיזציה - אוריינטציה של זמן ומרחב: הבחנה בין ימין ושמאל - יכולת קטגוריזציה וסידור ברצף של אובייקטים - יכולת גוברת לעיבוד מידע אודיטורי וויזואלי - התפתחות מטא-קוגניציה, או יכולת "החשיבה על החשיבה", ויכולת ויסות עצמי קוגניטיבי – היכולת לעקוב אחר המחשבות והפעולות של העצמי - הופעתן של יכולות לשוניות וכמותיות מתוחכמות יותר - התפתחות אוצר מילים – עד 10,000 מילים - הבנה של משמעות כפולה של מילים ומטאפורות - התקדמות ביכולת ניהול דו-שיח. רכישת <i>shading skills</i> – היכולת לשנות את נושא השיחה	- הערכה עצמית או אמונות לגבי שווי עצמי: - הפחתה כתוצאה של השוואה חברתית - מתבססות על מסוגלות נתפסת, סטטוס בקרב חברי קבוצת השווים או הזדהות עם מבוגרים משמעותיים - מושפעות מגורמים תרבותיים והבדלים בין המינים - יכולת שליטה עצמית טובה יותר - קשורה ליכולת דחיית סיפוקים ושליטה בדחפים - מתפתחת על ידי צפייה בבני קבוצת השווים המפגינים יכולת שליטה עצמית - מושפעת מהמזג של הילד - מודעות גוברת לסטריאוטיפים ותפקידי מגדר - פיתוח תחושת זהות מגדרית העשויה להשפיע על תפיסת העצמי ולקדם סוציאליזציה על בסיס מגדר - קבוצות חברתיות לרוב מופרדות על בסיס מגדר - התפתחות יכולת רגשית, ויסות רגשי ויכולת התמודדות: - התמודדות ממוקדת בעיה: מבוססת על הניסיון לפתור את הבעיה - התמודדות ממוקדת רגש: מתבססת על הניסיון לשלוט בתגובות הגורמות למצוקה - התקדמות ביכולת האמפתית והמוסרית: עקב יכולת גוברת של הילדים לקחת את נקודת המבט של האחר - התפתחות חברויות המבוססות על אמון הדדי, טוב לב, תמיכה והנאה משותפת מתחביבים ופעילויות משותפות - הופעת תופעת הבריונות-קורבנות - הופעה מוקדמת של עניין מיני ו/או רומנטי העשויים להתפתח בשלב זה.

התפתחות תקינה בגיל ההתבגרות: גילאי 12 עד 18

גיל ההתבגרות נחשב מאז ומעולם לתקופה של שינויים בתחומים רבים, בעיקר בתחומים הפיזיים והחברתיים-רגשיים. שינויים בבגרות המינית מתחילים אצל רוב הילדים בגיל 11, שינויים הורמונליים משפיעים על התפתחותן של אבני דרך בתחומי הקוגניציה והשפה, כמו גם במיומנויות החברתיות-רגשיות שלהם והתנהגותם. גיל ההתבגרות מסמן גם את המעבר מתשומת לב המחולקת בין הדמויות המטפלות ובני קבוצת השווים, לדגש רב על בני קבוצת השווים. גיל ההתבגרות הוא גם זמן בו מתבגרים מתנסים בהתנהגויות מסוכנות ובאקספולורציות (Guerra&Bradshaw,2008), ונהיים מושפעים ביתר קלות מהשפעה של בני קבוצת השווים. בגדול, גיל ההתבגרות הוא תקופה המכונה את המתבגר לבגרות ובה מתגבשת הזהות האישית הבוגרת (Erikson,1968).

אבני דרך בתחומים הקוגניטיבי והשפתי

אבני הדרך הקוגניטיביות בין גילאים 12-18 מאופיינות במודעות העצמית הגוברת של המתבגר, והיכולת שלו למטא-קוגניציה - תשומת לב ומודעות מוגברת לתהליכי המחשבה שלהם עצמם. במהלך גיל זה, המתבגרים ממוקדים בעצמם, ועשויים אף לשפר את אסטרטגיות הויסות העצמי הקוגניטיבי שלהם. עם זאת, בעקבות שינויים הורמונליים הכרוכים בתחילת הבגרות המינית, ולמרות התחכום הגובר והולך ביכולת הסקה מורכבת וביצוע אופרציות מנטאליות, מתבגרים עשויים להפוך לאימפולסיביים ולפחות קשובים, ועשויים להתקשות בקבלת החלטות יעילה ובתכנון וצפייה של תוצאות התנהגותם.

עיוותים קוגניטיביים בנוגע לעצמי מופיעים גם הם יחד עם המודעות העצמית הגוברת - דבר המכונה *קהל דמיוני*, המוגדר כאמונה של המתבגר שהוא/היא מוקד תשומת הלב של הסובבים אותם (Berk,2006). לדוגמא, לפני שהם יוצאים מהבית למסיבת חג משפחתית, אם אומרת לבנה בן ה-13 ולבתה בת ה-15 שהם צריכים ללבוש בגדים חגיגיים, ומציעה כי בתה תלבש שמלה ארוכה חדשה, ובנה ילבש את הסוודר שקיבל מסבתו. כשהמשפחה מוכנה ליציאה, בת ה-15 יורדת למטה כשהיא לובשת חצאית קצרה ומאופרת בכבדות, והאם מבקשת ממנה להסיר את האיפור. בת ה-15 מתעצבנת מיד, מתווכחת עם אמה ואומרת



לחצו על התמונה לצפייה
בסרטון קצר (12:02)
אודות שלבי
ההתפתחות הפסיכו-
סוציאלית לפי אריק
אריקסון.

שהשמלה הארוכה היא "תינוקית" ושכולם יבחינו בכך שאסור לה להתאפר. אמה מורה לה לעלות למעלה, להסיר את האיפור ולהחליף לשמלה הארוכה. כשבנה בן ה-13 יורד למטה, היא מופתעת לראות שהוא לא לובש את הסוודר, ושהוא רוצה ללבוש את גופית הכדורסל שלו במקום. בנה אומר כי לכל שאר בני הדודים מרשים ללבוש גופיות כדורסל, וכולם יצחקו עליו כשיראו אותו לובש את הסוודר המטופש הזה. האמא תוהה מתי ילדיה הפכו לכל כך מרוכזים בעצמם, שכן הם מעולם לא היו כאלו בגילאים צעירים יותר.

עיוות קוגניטיבי נפוץ נוסף בתקופה זו הוא ה"אגדה האישית" (personal fable), שהוא תוצאה של הקהל הדמיוני. מאחר ומתבגרים חושבים שהם נמצאים במרכז תשומת הלב של אחרים, הם מאמינים כי זה מתרחש מאחר והם מיוחדים. הודות לאגדה האישית מתבגרים צעירים חושבים שתחושותיהם והרגשותיהם שונים, לרוב אינטנסיביים וחמורים יותר מאלו של אחרים. מאוד נפוץ כי מתבגר כועס יצעק לבני למשפחתו שהם לעולם לא יבינו איך הוא מרגיש. האגדה האישית עשויה לגרום גם לתחושה של חוסר פגיעות וייחודיות, מה שעשוי להוביל לנטייה ליטול סיכונים. לדוגמא, מתבגר בן 15 שמתנסה בסמים ואלכוהול יכול לחשוב שאנשים אחרים עשויים להתמכר לכך, אך לא הוא, או מתבגרת בת 16 שמקיימת יחסי מין באופן מסוכן ולא מוגן עשויה לחשוב כי נשים אחרות עשויות להיכנס להריון או להידבק ב HIV אבל לה זה לא יקרה.

למרות עיוותים קוגניטיביים אלו, וקושי בקבלת החלטות באופן רציונלי ונטייה לאימפולסיביות, בני נוער מראים התקדמות בביצועיהם בפעילויות מנטאליות, במיומנויות עיבוד המידע וביכולת הויסות הקוגניטיבי. אבני דרך קוגניטיביות חשובות בהקשר זה כוללות יכולת תכנון ויכולת פיתרון בעיות טובות יותר, יכולת חשיבה מופשטת והסקה טובות יותר, והיכולת להבין, להשוות ולשלב נקודות מבט תיאורטיות.

רוב ההתקדמות בתחום השפה בגיל ההתבגרות הינה המשך התפתחות של אבני דרך קודמות, דוגמת גדילת אוצר המילים באמצע גיל הילדות, ו"ליטוש" המבנים התחביריים. אוצר המילים של המתבגר עשוי לגדול ליותר מ-40,000 מילים בסביבות גיל 18, ולרוב יכלול מספר מושגים מופשטים כאשר מתבגרים ישלטו בביטוי ההברות והאינטונציה של מילים מסובכות (Berk, 2006). בד בבד עם השיפור באוצר המילים ובדקדוק, בסביבות גיל 18 מתבגרים לרוב יכולים לקרוא ולהבין ספרות של מבוגרים. לבסוף, מתבגרים מפגינים שיפור ביכולות הפרגמטיות שלהם. בגיל 14, מתבגרים ישתמשו ויבינו ניואנסים בשיחות, דוגמת סרקאזם או אירוניה, ובגיל 18 אופני התקשורת שלהם מותאמים על פי סימנים הקשריים ספציפיים או ציפיות חברתיות במגוון מצבים.

אבני דרך חברתיות - רגשיות והתנהגותיות

מתבגרים מודעים לעצמם יותר מילדים צעירים יותר, ועלולים לעסוק יותר בלקיחת סיכונים או התנהגויות חקרניות (Guerra&Bradshaw,2008), במיוחד כאשר הם מעודדים לעשות זאת בידי בני קבוצת השווים. התפתחות חברתית-רגשית והתנהגותית בתקופה זו מאופיינת במאבק לבסס את הזהות העצמית והאנטומיה, אך לרוב בהקשר המשמר תלות במטפלים העיקריים לשם סיפוק צרכים בסיסיים (אוכל, בגדים, כסף, ניידות). במהלך גיל ההתבגרות, נערים מתמודדים עם אבני דרך הקשורות להתפתחות החברתית-רגשית והתנהגותית שלהם, כהכנה למעבר לבגרות.

יחד עם המודעות העצמית והגילוי העצמי הגוברים, בגיל ההתבגרות יש תנודות רבות בדימוי העצמי, ביכולת הויסות הרגשית ובביסוס הזהות. לעיתים למתבגרים יש הערכה עצמית מוגברת, חשיבות עצמית ותחושת מיוחדות מנופחות, אך הם גם נוטים לחוות יותר ביקורת עצמית, עצב וכעס. העוצמה של חוויות רגשיות של שפל וגאות מקושרת לשינויים הרומונליים בתקופת ההתבגרות, ליכולת הגוברת במטא-קוגניציה ולמורכבות הגוברת של ההערכה העצמית, אשר כבר כוללת ביצועים אקדמיים טו בעבודה, מסוגלות חברתית, יחסים עם בני קבוצת השווים ויחסים רומנטיים ויכולת משיכה רומנטית.

שינויים מתונים עד בינוניים במצב הרוח ובהתנהגות הינם תקינים וצפויים. נער יכול לבוא הביתה במצב רוח מרומם לאחר שהצליח במבחן, לשמוח ולדבר עם אימו על היום שעבר עליו. יומיים לאחר מכן, אותו הנער יכול להיות עצבני, להתעלם ממשפחתו, ולסרב לדבר עם אימו כלל, אך להיות אדיב בארוחת הערב, מה שמשאיר את אימו מאוד מבולבלת. יתכן והתנהגותו נובעת מכיוון שרבו עם החברה שלו, שהתקשרה להתנצל לפני ארוחת הערב, או מכל סיבה לאכזבות רגשיות אחרות.

לצערנו, שינויי מצבי רוח אלו הינם נפוצים בקרב מתגברים, ועשויים להוביל למחלוקות רבות עם אחרים, בעיקר עם המטפלים העיקריים. ויכוחים ועימותים עם ההורים לרוב מתגברים בין גילאי 12-14, אך סביב גיל 18 שינויי מצבי הרוח פוחתים, ומתבגרים פחות מתווכחים ומסתכסכים עם הוריהם.

בנוגע לקשרים עם בני קבוצת השווים, נערים נוטים להיות שייכים לקבוצות ספציפיות או קליקות בין גילאי 12-18, כאשר כל קליקה חברתית מייצגת נורמות חברתיות, גישות וערכים שונים. החשיבות של קונפורמיות עם בני קבוצת השווים מופיעה גם היא במהלך גיל ההתבגרות המוקדם. הרצון להתאים או להיות קונפורמי לסטנדרטים של הקליקה או של בני קבוצת השווים הינה גלויה יותר בין

הרצון להתאים לסטנדרטים
של החברה או קבוצת
השווים הופך משמעותי
יותר בתחילת גיל
ההתבגרות



גילאים 12-14, כאשר בני נוער משתמשים בחברי קבוצת השווים כבסיס למהו הלבוש המתאים, כיצד לבלות את שעות הפנאי, ומהו הטעם הנכון במדיה (טלוויזיה, סרטים, מוזיקה) - כולן התנהגויות לטווח קצר המשמשות לביסוס הזהות. אבא מבולבל מטעמה החדש של בתו בת ה-14 בלבוש. לפתע היא מתלבשת רק בשחור בדיוק כמו שתיים מחברותיה, ושואלת שוב ושוב הם היא יכולה לצבוע את שיערה בסגול. המוזיקה הבוקעת מחדרה שונה מזו שנשמעה שם בעבר, והאבא שם לב כי בתו החלה למרוח את ציפורניה בלק שחור. כאשר היא נשאלת בנוגע לטעמה החדש בבגדים ובמוזיקה, הנערה נראית עצבנית, ואומרת לאביה שהיא הופכת להיות "אדם בזכות עצמה". האבא מתגרה בה ואומר שהיא נראית כמו העתק של חברותיה, והיא מתעצבנת עוד יותר ואומרת לאביה שהוא לא מבין אותה, ושהיא יותר "אלטרנטיבית" מחברותיה. שישה חודשים לאחר מכן, הנערה בת ה-14 מבקרת את בת דודתה המבוגרת ממנה, וחוזרת עם חולצה עם הדפס פרחוני, תכשיטים בהירים ולק ורוד. "מה קרה לכל השחור?" שואל אביה. הנערה מגלגלת את עיניה ואומרת לאביה "שחור זה כל כך מחוץ לאופנה", וממשיכה עם הלבוש החדש, ובמהרה כל חברותיה משנות אף הן את לבושן בהתאם. בגיל 18 האב מבחין כי סגנון הלבוש של בתו התייצב יחסית בהשוואה לתחילת גיל ההתבגרות. בגיל 18, כאשר הנערה מסתכלת על תמונות שלה בהן היא לובשת שחור, היא צוחקת ואומרת כי היא זוכרת כמה היה חשוב לה להתלבש בדיוק כמו חברותיה או בת דודתה.

השפעות אלו של בני קבוצת השווים, דוגמת טעם בביגוד או במוזיקה, לרוב לא סותרים את האמונות המוסריות והגישות הקיימות, למרות שנורמות של קבוצות מסויימות עלולות להיות שונות יותר מהשאר. לדוגמא, נוער אגרסיבי עשוי להתחבר עם קבוצות אנטי-סוציאליות המעורבות בהתנהגות עבריינית. חלק מהמתבגרים עשויים להצטרף לכנופיות רחוב, או סתם להסתובב עם חברים שנהנים מאותן התנהגויות אנטי-סוציאליות דוגמת תיוג, ריסוס גרפיטי במבנים ציבוריים, שתיית אלכוהול או שימוש בסמים. קבוצות אנטי-סוציאליות אלו עלולות להשפיע גם על מתבגרים פחות אגרסיביים המצטרפים לקבוצות אלה בתהליך שנקרא *אימון לסטייה חברתית* (deviancy training), בו בני נוער אגרסיביים או עבריינים "מאמנים" אחד את השני, או מחזקים את התפתחותה של התנהגות אנטי-סוציאלית אחד בשני או במתבגרים פחות אגרסיביים איתם הם מתרועעים. (Dishion et al., 1996; Poulin et al., 1999). לדוגמא, מתבגר פחות סוטה מבחינה חברתית אשר מתרועע לעיתים עם קבוצה של בני נוער סוטים יותר מבחינה חברתית, עשוי לקבל מהקבוצה תשבחות והגנה פיזית מפני בני נוער תוקפניים אחרים, או הזמנות למסיבות אקסקלוסיביות לאחר שהוא גונב את האלכוהול של הוריו ומביא אותו לחבריו לקבוצה. כל זה מחזק את התפתחותה של התנהגותו הבעייתית. *לחץ מבני קבוצת השווים* להיות קונפורמי לנורמות של קבוצת השווים והתנהגויותיהם, משפיע אף הוא על התפתחות התנהגות פרו-חברתית או אנטי-סוציאלית, בהתאם לטבעה של הקבוצה, אף על פי שהלחץ של בני קבוצת השווים והשפעותיהם יורדים מעט לקראת גיל 18. סביב גיל 18 הזהות העצמית והאמונות המוסריות נהיות מבוססות יותר (אך עדיין לא יציבות).

ליקויים בכישורי קבלת החלטות באופן רציונלי, ועלייה באימפולסיביות במהלך גיל ההתבגרות עשויים להוביל להתנסויות רבות יותר בהתנהגויות בעייתיות שונות כגון הברזה מבית הספר, היעדרויות מתמידות, שימוש באלכוהול וסמים, לקיחת סיכונים מיניים ומעשים אלימים ואגרסיביים (Guerra & Bradshaw, 2008), במיוחד כאשר השתתפות במעשים אלו נתמכת על ידי קבוצת חבריו של המתבגר. בדוגמא לעיל, עולה הסבירות כי המתבגר יגנוב אלכוהול מהוריו על מנת לתת לחבריו, מאחר וקבוצת החברים שלו לרוב שותה ביחד. מסיבה זו, תוכניות מניעה רבות מלומדות בחטיבת הביניים ובתיכון על מנת להתמודד עם עלייה אוניברסאלית זו בהתנהגות בעייתית. עם זאת, מעורבות בהתנהגויות בעייתיות תלויות במידה רבה באופי האישי של המתבגר ובקבוצה החברתית והאקלים בו הוא חי. בריונות גם היא ממשיכה בגיל ההתבגרות, אף על פי שהיא נושאת אופי פחות פיזי בהשוואה לבריונות בגיל בית הספר היסודי.

ילדה בת 15 יושבת במחשב שלה ומתחילה לבכות בשקט, מנידה את ראשה לעבר המסך, ומנסה לסגור את הדפדפן מהר לפני שאחותה בת העשרים מגיעה וממנסה לראות במה מדובר. הנערה בת ה-15 משפילה את מבטה, ונראית נבוכה, ולבסוף מודה כי הנער שיש לה רגשות כלפיו שיתף תמונה שלה ברשתות החברתיות מהדייט הראשון שלהם ביחד. אף על פי שאין משהו מיני גלוי בתמונה, הוא רשם תגובות הרומזות שהם "הלכו עד הסוף", מה שאיננו נכון. נערה אחרת מקבוצת החברות של הנערה, הגיבה על התמונה וכינתה את הנערה בשמות מעליבים, דבר שהוביל אחרים לעשות אותו הדבר, כאשר כל זה מבוסס על השמועה שהופצה על ידי הפוסט שפרסם הנער. אירוע מסוג זה הינו אינדיקטיבי להפיכה לקורבן על ידי חברים העשויה להתרחש במהלך גיל ההתבגרות: תופעה זו עשויה להיות מינית באופייה, עשויה להתרחש בצורה לא ישירה, ועולה הסבירות להתרחשותה דרך שימוש של בני נוער באינטרנט (תופעה הנקראת סייבר-בולינג) (Williams & Guerra, 2007).

הפיכת האחר לקורבן בגיל ההתבגרות עשויה להיות יותר חברתית או מבוססת יותר על הקשר, דבר המשקף תוקפנות חברתית או מילולית בניגוד לתוקפנות פיזית. בנוסף, חברים אגרסיביים או בעלי התנהגות סוטה שבילדות היו דחויים חברתית, עשויים להפוך למקובלים בגיל ההתבגרות. לדוגמא, בסיטואציה שתוארה לעיל, בה המתבגר גונב אלכוהול מהוריו, עשויה להוביל לקבלת הערכה מבני קבוצת השווים, ולהעלות את הפופולאריות שלו בבית הספר. למרות זאת, מתבגרים מקובלים לרוב ממשיכים לדחות מתבגרים בעלי התנהגויות אנטי-סוציאליות חמורות, ואיכות החברויות בין נערים תלויה לרוב במאפיינים פרו חברתיים, דוגמת אמון הדדי, נאמנות ותמיכה. אם המתבגר שגנב את האלכוהול הכריח מתבגר אחר להמשיך ולשתות עד שהוא התעלף, הקבוצה הגדולה והמקובלת יותר של בני הנוער לרוב תדחה את המתבגר עקב התנהגותו הסוטה.

בעוד שמתבגרים ממשיכים לגבש את זהותם, הם עשויים להגיע לתובנות בנוגע לאמונות המוסריות שלהם, ולהמשיך ולהשתפר ביכולת לקיחת פרספקטיבות אחרות מלבד שלהם. מתבגרים אף יתנהגו בהתאם למערכת הערכים האישית שלהם עם הזמן, היכולה לכלול את דתם, תרבותם והשפעות אחרות מלבד אלו של בני קבוצת השווים, במיוחד כאשר הם מתקרבים לגיל 18. עם זאת, ההתפתחות החברתית-רגשית וההתנהגותית לא מסתיימת בסיום גיל ההתבגרות, אלא ממשיכה ביצירת הזהות בגיל הבגרות המוקדם.

בתרבויות מסורתיות רבות המעבר מילדות או גיל ההתבגרות לחיים הבוגרים הרבה פעמים מלווה בטקסים תרבותיים שונים. אף על פי שיש שונות ניכרת ביו תרבויות, קיימת נטייה לציין את ההיפרדות של ילדים מהחיים הקודמים

שלהם על ידי טקסי פולחן או מעבר בהתנהגות החברתית של האדם, המסמלים את תחילת הבגרות. לדוגמא, בקהילת הקורנאי באוסטרליה, מערכת היחסים של הילד עם אימו משתנה באופן ניכר לאחר שהוא מזוהה כגבר, והוא נאלץ לוותר על משחקי הילדות שלו ולקחת על עצמו יותר תחומי אחריות. בקהילות האבוריג'ניות באוסטרליה מקובל פולחן הנקרא "walkabout" בו בנים בגיל ההתבגרות מופרדים מהשבת שלהם, וגרים בטבע לזמן מסוים. פולחן זה מסמל את המעבר לבגרות יחד עם מעברים נוספים בתקופה זו.

בדומה, בחברות מודרניות אדם יכול למצוא פעילויות הדומות לטקסי מעבר, אף על פי שטקסים מעבר בתרבויות מודרניות לרוב שונות באופן ניכר בטבען. לדוגמא, המבחנים הרבים ומבחני הקבלה אותם צריכים מתבגרים לעבור בכדי להתקבל לאוניברסיטה או למכללה עשויים להוות את המעבר לחיי המבוגרים. באופן דומה, בתרבויות מסוימות נהוג לחגוג הישגים אקדמיים אלו במסיבות סיום, לאחר שהמתבגר/ת השלים/ה שלבים שונים בלימודיו/יה (דוגמת סיום תיכון). טקסיים דתיים, דוגמת בר או בת מצווה ביהדות, או הקונפירמציה בקתוליות, עשויים לציין גם הם את המעבר מילדות לבגרות. בקהילות היספניות/לטיניות ה-"Quinceanera" - חגיגה שנחגגת בגיל 15 לציין את הכניסה של מתבגרות לחיים הבוגרים, מתקיימת כאשר הנערות מקבלות זכויות חברתיות מסוימות כגון הליכה לנשפים, צפייה בסרטים המיועדים למבוגרים, שימוש באיפור וקשר זוגי. טקסי מעבר אלו מגיל ההתבגרות לבגרות משתנים באופן ניכר בין ובתוך תרבויות וקבוצות אתניות. על המטפלים להיות מודעים להקשר התרבותי ממנו מגיע המטופל, ועליהם להפגין רגישות כלפי התרבות ממנה מגיע המטופל, גם כאשר בוחנים את המעבר מגיל ההתבגרות לבגרות, וגם כאשר לוקחים בחשבון שלבים התפתחותיים מוקדמים יותר.

גיל ההתבגרות במבט חטוף

התפתחות תקינה בגיל ההתבגרות בתחומים של קוגניציה, שפה, חברתית-רגשי והתנהגותי, משקפת את מעורבותו הגוברת של הילד בעולם החברתי, תחושת זהות מתפתחת והכנה לקראת המעבר לבגרות. תבניות נפוצות של התפתחות בגיל ההתבגרות כוללות התפתחות של מיומנויות קוגניטיביות ושפתיות ברמה גבוהה יותר, עלייה במצבי רוח משתנים, סכסוכים בין הדמויות המטפלות והילד, וקונפורמיות לנורמות קבוצתיות. התנהגויות אלו פוחתות לקראת גיל 18. למרות שזהות ותפקידים חברתיים לא מתבססים בשלב זה, אבני הדרך שמתרחשות במהלך גיל ההתבגרות הינן בעלות השפעה רבה על התפקוד בחיים הבוגרים בתחומים רבים.

טבלה A.2.4 – אבני דרך התפתחותיות בגיל ההתבגרות: גילאי 12-18 שנים

אבני דרך חברתיות-רגשיות: ביסוס הזהות העצמית והאוטונומיה	אבני דרך קוגניטיביות ושפתיות: הסקה מורכבת ואופרציות מנטליות פורמליות
- שינויים תדירים ועוצמתיים בהערכה העצמית ובחוויות הרגשיות הקשורות לשינויים הורמונאליים - ההערכה העצמית מבוססת על מימדים רבים: ביצועים אקדמיים, יכולות חברתיות ויחסים עם בני קבוצת השווים, יחסים רומנטיים ומשיכה רומנטית וכו' - שינויים מתונים עד בינוניים במצב הרוח ובהתנהגות: - הינם רגילים ויש לצפות להם - עשויים להוביל להתנתקות מאחרים, בעיקר מהמטפלים העיקריים - חשיבות הקונפורמיות לקבוצת השווים: - אימוץ של נורמות הקבוצה החברתית, גישותיה ומערכת הערכים שלה - תהליכים אפשריים של אימוץ לסטייה חברתית ולחץ חברתי - סבירות גבוהה יותר ללקיחת סיכונים: שימוש בסמים ואלכוהול, מעשים תוקפניים ואלימים, התנהגות בריונית וכו' - הפיכת האחר לקורבן נהיית בעלת אופי חברתי יותר, וממוקדת בתוכן - איכות החברויות מתבססת על מאפיינים פרו-חברתיים כגון אמון הדדי, נאמנות ותמיכה - הבנה גוברת של האמונות המוסריות של עצמו/ה - שיפור ביכולת ראיית נקודות מבט נוספות מלבד זו שלהם	- שיפור במיומנויות עיבוד מידע, מטא-קוגניציה ואסטרטגיות ויסות עצמי קוגניטיבי - הגברה של מודעות עצמית ועיוותים קוגניטיביים - קהל דמיוני - האמונה כי הם במרכז תשומת הלב של אחרים - אגדה אישית - האמונה כי החוויות והרגשות של המתבגר/ת הם מיוחדים ושונים משל אחרים - קושי בקבלת החלטות רציונאליות ואימפולסיביות - הגדלת אוצר המילים (מעל 40,000 מילים בסביבות גיל 18), ושיפור מבנים דקדוקיים - התקדמות במיומנויות ניהול שיחה

סיכום

חשוב להבין את התזמון וההתקדמות של אבדני דרך בהתפתחות תקינה במהלך תקופות הינקות, הילדות וגיל ההתבגרות, ובתחומים של קוגניציה, שפה חברתית-רגשית והתנהגות. התפתחות תקינה מוגדרת לא רק כהעדר פסיכופתולוגיה, אלא כהשגה של אבני דרך חשובות בזמנים מסויימים. עם זאת, ההגדרה של

אתרי אינטרנט רלוונטיים:

- [Centers for Disease Control and Prevention](#)
- [University of Michigan Health System](#)
- [Child & Family Webguide – Tufts University](#)
- [Child Developmental Institute](#)
- [Palo Alto Medical Foundation](#)
- [Medline Plus: Trusted Health Information for You](#)
- [National Institute Of Child Health and Human Development](#)
- [Center of the Developing Child](#)

התפתחות תקינה תמיד צריכה להיעשות בהתאם להקשר למספר רב של הבדלים גזעיים, אתניים, תרבותיים וסביבתיים הקיימים בין ובתוך קבוצות של צעירים. למומחים בתחום בריאות הנפש, חזרה זו על התפתחות תקינה יכולה לסייע בעת לקיחת היסטוריה והערכה, תכנון תוכנית טיפולית, ובחירה נאותה של התערבויות מבוססות ראיות ומתאימות מבחינה התפתחותית. למרות שסטייה מהממוצע או זמני התפתחות לא נידונו מספיק בפרק זה, פרקים אחרים בספר מספקים מידע מקיף ומציגים טיפולים מבוססים מדעית להפרעות פיזיות ונפשיות שעשויות להתרחש בילדות. אנו מעודדים את המומחה הקורא בספר להשתמש בדיונים שיבואו אודות התנהגות לא תקינה, כמו גם בסקירה של התפתחות תקינה שנסקרה בפרק זה על מנת לבסס המשגות אודות תפקודם של ילדים בגילאי הינקות, הילדות וגיל ההתבגרות.

ביבליוגרפיה

- Ahadi SA, Rothbart MK (1993). Children's temperament in the US and China: Similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7: 359-377.
- Ainsworth M (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34:932-937. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.932.
- Berk LE (2007). *Development through the Lifespan*, 4th edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Berk LE (2006). *Child Development*, 7th edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Broesch T, Callaghan T, Henrich J et al (2010). Cultural variations in children's mirror self-recognition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42:1018-1029.
- Cook CR, Williams KR, Guerra NG et al (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *Journal of School Psychology*, 25:65-83. doi: 10.1037/a0020149.
- Davies D (2004). *Child Development: A Practitioner's Guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Dishion TJ, Spracklen KM, Andrews DW et al (1996). Peer deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27:373-390. Doi: 10.1016/S0005-7894(96)80023-2.
- Erikson E (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York, NY: Norton.
- Essex MJ, Armstrong JM, Burk LR et al (2011). Biological sensitivity to context moderates the effects of the early teacher-child relationship on the development of mental health by adolescence. *Development and Psychopathology*, 23:149-161.
- Guerra NG, Bradshaw CP (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development. In Guerra NG, Bradshaw CO (eds) *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122:1-17.
- Hetherington EM, Parke RD, Gauvain M et al (2006). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint*, 6th edition. New York, NY: McGraw Hill.
- Holmbeck GN, Devine KA, Bruno EF (2010). Developmental issues and considerations in research and practice, in Weisz JR, Kazdin AE (eds), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*, New York, NY: The Guilford Press, pp28-39.
- Huesmann RL, Guerra NG (1997) Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72:408-419.
- McGue M (1994). Genes, environment and the etiology of alcoholism. In: Zucker R, Boyd G, Howard J (eds) *The Development of Alcohol Problems: Exploring the Biopsychosocial Matrix of Risk*, Washington, DC: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, pp1-40.
- Markus HR, Kitayama S (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98:224-253.
- Meier MH, Slutske WS, Arndt S et al (2008). Impulsive and callous traits are more strongly associated with delinquent behavior in higher risk neighborhoods among boys and girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 117:377-385.
- Piaget J (1954). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Plomin R, McClearn GE, Smith DL et al. (1995). Allelic associations between 100 DNA markers and high versus low IQ. *Intelligence*, 21:31-48.
- Poulin F, Dishion TJ, Haas E (1999). The peer influence paradox: Relationship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45:42-61.
- Rogoff B (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford, University Press.
- Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73:483-495.

- Saudino KJ (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 26:214-223.
- Seifer R, Schiller M, Sameroff AJ et al (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32:12-25.
- Shaffer DR, Kipp K (2010). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, 8th Edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Steinberg, L 2010, 'Commentary: A behavioral scientist looks at the science of adolescent brain development,' *Brain and cognition*, vol. 72, no. 1, pp. 160-164. doi: 10.1016/j.bandc.2009.11.003
- Thomas A, Chess S (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Turkheimer E, Haley A, Waldron M et al (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14:623-628.
- Tuvblad C, Grann M, Lichtenstein P (2006). Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: gene-environment interaction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47:734-743.
- Wachs TD (2006). The nature, etiology, and consequences of individual differences in Temperament. In Balter L, Tamis-Le Monda CS (eds) *Child Psychology*, second Edition. New York, NY: Psychology Press, pp 27-51.
- Williams KR, Guerra NG (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41:S14-S21. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.018.
- Wong MS, Mangelsdorf SC, Brown GL et al (2009). Parental beliefs, infant temperament, and marital quality: Associations with infant-mother and infant-father attachment. *Journal of Family Psychology*, 23:828-838.
- Zeifman DM (2001). An ethological analysis of human infant crying: Answering Tinbergen's four questions. *Developmental Psychobiology*, 39:265-285.