

בין שקט לצליל - תוכניות מוזיקליות לפעוטות בישראל

מיכל חפר

תקציר

המאמר מציג את התפתחותן של שתי תוכניות לימודים מוזיקליות לפעוטות אשר פעלו בעשורים האחרונים בישראל. הראשונה, תוכנית חֶמָ"ל החלוצית, אשר התפתחה בסוף שנות השמונים על ידי צוות מוזיקאיות ומחנכות לגיל הרך בהובלתה של טלי גורלי טוראל, והשנייה, תוכנית קָטן-טון, אשר פותחה בתחילת שנות האלפיים על ידי מיכל חפר בהשראת תיאוריית הלמידה המוזיקלית של אדווין גורדון. מטרת המחקר הייתה למפות את שדה ההוראה בגיל הרך ולבחון אילו תוכניות פדגוגיות מבוססות מחקר קיימות בישראל. מפתחות התוכניות יצרו רפרטואר חדש בעולם המוזיקה לגיל הרך, אשר שירת מטרות שונות. תוכנית חֶמָ"ל מציעה חומרים מוזיקליים קלים וקליטים לגננות, למטפלות, להורים או למחנכים שאינם מומחים מוזיקליים, ואילו תוכנית קָטן-טון, בניגוד לחֶמָ"ל, מציעה חומרים מוזיקליים מורכבים המחייבים מומחיות מוזיקלית שמתווכה עוברים הכשרה מקצועית. אפשר לומר, כי תוכנית קָטן-טון היא למעשה התפתחות מוזיקלית של שיטת חֶמָ"ל. שתי התוכניות מיועדות לאותה אוכלוסייה, מלידה ועד גיל שלוש, ומסתמכות על שיתוף ההורים או המבוגרים בחוויית הלמידה ובסוגי התוכן המוזיקלי. הסביבה המוזיקלית האידאלית לילדים מלידה ועד גיל שלוש היא שילוב בין שתי התוכניות. השאיפה היא לייצר סביבה שקטה ואינטימית שבה הילד יהיה מוקף במוזיקה שההורים והמטפלות יכולים לשיר בה ולהרגיש נוח. מוזיקה בחיי היומיום, אשר מועברת באמצעות התכנים של תוכנית חֶמָ"ל ומתווכת על ידי המבוגרים הנמצאים רוב שעות היום בקרבת הפעוט. עם זאת, נכון שיהיו חשופים גם למורכבות במפגשים מוזיקליים שבועיים, כפי שהיא מוצעת בתוכנית קָטן-טון. בתוכניות אלו הושם דגש מיוחד על חשיפה למוזיקה חיה או מוקלטת המונגשת באמצעות אינטראקציה עם מבוגר אשר שר, רוקד או מנגן, להבדיל ממוזיקת רקע, אשר איננה מונגשת אלא מושמעת ללא הפסקה ברקע הפעילויות היומיומיות.

מילות מפתח: תוכניות מוזיקליות, הגיל הרך, חֶמָ"ל, קטן-טון, אדווין גורדון, הורים וילדים, אינטראקציה מוזיקלית

מבוא

חשיפה מוזיקלית בגיל הרך משפיעה באופן משמעותי על ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הפעוט (Gerry et al., 2012; Habibi et al., 2018). לאור זאת, עלתה בעשורים האחרונים המודעות לחשיבותה של חשיפה מוזיקלית בשנות החיים הראשונות. כמו כן, עלה הצורך בפיתוח דרכי הוראה וגישות מותאמות להוראת מוזיקה ותוכניות לימודים המיועדות לגילים הצעירים.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה למפות את שדה ההוראה בגיל הרך ולבחון אילו תוכניות פדגוגיות מבוססות מחקר קיימות בישראל, מהם היעדים והאמצעים המוגדרים להוראת מוזיקה מלידה ועד גיל שלוש בישראל וכמו כן, לעמוד על הדמיון ועל השוני בין התוכניות. במחקר זה נבחנו הסוגיות הבאות:

- האם התוכניות נשענות על מחקר עדכני בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית-הרגשית בגיל הרך?
- באיזה אופן התקשורת בין המבוגר לילד מתעצמת בעזרת תיווך מוזיקלי?
- האם התוכניות יכולות לתת מענה למטפלות, לגננות ולהורים, אשר מחפשים דרך לאינטראקציה חיובית עם הפעוטות?
- באיזה אופן התוכניות מושפעות מתוכניות דומות ברחבי העולם?
- האם התוכניות יכולות להוות בסיס לדיאלוג בין הורים יהודים וערבים?

רקע היסטורי

חינוך לגיל הרך מחוץ לישראל

אחת מאבני הדרך הראשונות בחינוך לגיל הרך הייתה הקמתו של גן הילדים הציבורי הראשון בגרמניה אשר נוסד בשנת 1837 על ידי פרידריך פרובל (1852-1782). פרובל ייחס חשיבות רבה לתנועה, לשירה ולנגינה, ואף חיבר בעצמו שירים לילדים בגן. בעיניו השירה תרמה רבות להתפתחות הילד ובעיקר להגדלת אוצר המילים שלו (סיטון ואחרים, 2012).

הזרם הגדול שהביא לשינוי תפיסתי ולהתפתחות משמעותית בחשיבות החינוך לגיל הרך היה בשנות השישים והשבעים. הוא בא לידי ביטוי בתוכנית ההתערבות האמריקנית Head Start אשר החלה לפעול בארה"ב בשנת 1965. תוכנית זו סיפקה רווחה, בריאות, תזונה בריאה וחינוך למשפחות עם הכנסה נמוכה כחלק מהתוכנית למלחמה בעוני שהגה הנשיא ג'ונסון. היא נועדה לספק הזדמנות שווה לילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך ולקדם מוכנות ללמידה בבתי הספר היסודיים. אומנם רק רבע מהילדים זכו להשתתף בתוכנית, אך היא תיזכר כתוכנית המשפיעה ביותר על הגיל הרך בארה"ב (Lubeck et al., 1997).

עם התעוררותה של הבנת החשיבות של השקעה ותמיכה בחינוך לגיל הרך במחצית השנייה של המאה העשרים, בלטה במחקריה ליליאן כץ (Lilian Katz), הידועה בתרומתה המשמעותית לחינוך בגיל הרך ובעבודותיה, אשר התמקדו בהתפתחות הקוגניטיבית-החברתית של הילד. כץ תמכה בגישה הקונסטרוקטיביסטית PBL - Problem Based Learning בגיל הרך, וסברה כי הלמידה הטובה ביותר היא למידה משחקית ובלתי-פורמלית, הכוללת אינטראקציה עם עמיתים. בגישה ביטאה כץ את הצורך בלמידה משמעותית בגיל הרך כחלקן הזדמנויות להתפתחות עתידו של הפעוט (Cohen & Waite-Stupiansky, 2022; Katz & Chard, 2000).

החינוך המוזיקלי בגיל הרך בישראל

החינוך המוזיקלי בישראל במחצית הראשונה של המאה העשרים התמקד בעיקר בשירים ובשירי משחק ליצירת קשרים חברתיים ולימוד השפה העברית. הגישות העיקריות שהובילו את החינוך בגן הילדים בגילי שלוש עד שש היו הגישה החינוכית של פרבל ושיטת מונטסורי. הגנות שהגיעו לארץ מברלין הביאו עימן את גישתו של פרבל, אשר האמין בלמידה דרך חוויה משחקית הכוללת גם חוויה תנועתית ריתמית. תחום הוראת המוזיקה בגיל הרך היה חלק מתפקידה של הגננת, ולכן נדרשה לשירה שקטה ומדויקת ובמנעד מתאים. משנת 1917 הושפע החינוך בגן הילדים משיטת מונטסורי, אשר כללה תוכנית מוזיקלית המתייחסת לשיטה החינוכית המעודדת למידה אינדיבידואלית. התוכנית כללה שירה יחידנית ומשותפת, תרגילי שמיעה, תרגילי תנועה אשר לוו בנגינת פסנתר ונגינה בכלי הקשה ופעמונים. תפקיד החינוך המוזיקלי בעת ההיא היה לטפח את שירת הלאום, בד בבד עם טיפוח הפן השירתי (טאובר, 2008).

התוצאה של הרחבת תחומי החינוך המוזיקלי ופיתוח תחום ההאזנה והנגינה בפסנתר הייתה שנדרשה התמקצעות, אשר הלכה והתפתחה בשנות השלושים, בעזרתן של המורות לריתמיקה, ובראשן קטה יעקב (1893-1979). שיטת דלקרוז הייתה מרכזית בשיעורי ריתמיקה בגן ולמעשה הובילה את המגמה הפדגוגית. רק בשנות החמישים, כאשר התפתחה שיטת אורף, הוסיפו לשיעורים גם כלי הקשה מלודיים, מטלופונים וקסילופונים, ובשנות השמונים הותאמה הגישה לתרבות הישראלית. כמו כן, הוטמעה שיטת קודאי בגני הילדים. בכך שימשו שלוש המתודות המרכזיות בחינוך המוזיקלי בעולם גם תשתית לחינוך המוזיקלי בישראל (רון, 1998).

החינוך המוזיקלי בגני הילדים היה מותאם לגילי שלוש עד שש. המודעות לחינוך מוזיקלי לילדים שטרם מלאו להם שלוש עדיין לא הייתה קיימת ורק לקראת סוף שנות השמונים, עם פרסומם של מחקרים העוסקים בקוגניציה מוזיקלית של תינוקות ופעוטות, החלה ההתעניינות בפיתוח פדגוגיות הוראה והתייחסות לגיל הילדות.

מחקרי קוגניציה מוזיקלית בגיל הרך

המחקרים הראשונים שהתפרסמו בנושא בשנות השלושים בדקו את ההבחנה בגובה צליל והתגובה לו בקרב ילדים בני פחות מחמש (Seashore, 1939). מחקרי פילסברי (1958-1937) החלוציים נערכו כמחקר תצפיתי עם ילדים בגיל הרך העוסקים במוזיקה. מורהד ופונד (Moorhead & Pond, 1978) תיעדו יצירתיות וביטוי ספונטני של פעוטות. הם הגיעו למסקנה שרכישה מוזיקלית דומה לרכישת שפה ולכן שילדים צריכים לייצר דיאלוג מוזיקלי כדי להבין לעומק את השפה המוזיקלית. אלו היו מחקרים ארוכי טווח וייחודיותם באה לידי ביטוי בכך שהביאו שתי נקודות מבט, האחת של מוזיקאי מקצועי והשנייה של מחנך לגיל הרך, אשר ניהלו את המחקר (Moorhead & Pond, 1978).

פיאז'ה (Piaget, 1952) הציע במחקרו שתינוקות נולדים עם חוש קצב ולכן יכולים לתפוס תבניות מוזיקליות כבר מגיל צעיר מאוד. בשנות השמונים חלה התפתחות משמעותית בעקבות מחקרים הבודקים יכולות מוזיקליות של תינוקות, ביניהם מחקרים שביצעה קבוצת מחקר מאוניברסיטת טורונטו בהובלתה של סנדרה טרהב. מחקרה העידו על תפיסה מוזיקלית המתבטאת בהבחנה בגובה צליל שונים כבר בגיל 8 חודשים (Trehub et al., 1984) וכן יכולת הבחנה בין סוגי מוזיקה שונים, אשר הולכת ומשתכללת עם הגיל (Trehub, 1987). עוד היא מצאה שתינוקות יכולים לזהות תבנית מלודית שונה החוזרת על עצמה במקום אחר על הציר הסולמי (טרנספוזיציה), ושלשירת אימהות השפעה חיובית על ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של התינוק. בגיל 9 חודשים תינוקות יכולים להבחין בחצאי טונים (Trehub et al., 1986). לעומת זאת, במחקר משותף של טרהב וטורפ (Trehub & Thorpe, 1989) נמצא, כי יכולת הבחנה בין תבניות מקצב שונות קיימת כבר בגיל 7 חודשים.

בחירת התכנים המוזיקליים המוצעים לפעוט חשובה, אך חשובה לא פחות עוצמת ההשמעה של מוזיקה מוקלטת. יש לשים לב לעוצמת ההשמעה בדציבלים נמוכים המותאמת לפעוט כדי למנוע נזק שמיעתי, התפתחותי ורגשי (Brodsky & Sulkin, 2021).

תפיסה מוזיקלית בימים הראשונים לחיים נבדקה במחקר שנערך בישראל, שבו נמצא כי תינוקות בני יומיים מבחינים בין מוזיקה מאורגנת ומובנית לבין צלילים רנדומליים חסרי משמעות מוזיקלית (Hefer et al., 2008). אינדיקציה זו מעידה על תפיסה מוזיקלית כבר מיום הלידה.

משנות השמונים ואילך תחום המחקר המוזיקלי בקרב תינוקות ופעוטות עד גיל שלוש הלך והתעצם, וכיום הידע הנצבר מאפשר בחינה מחודשת של שיטות ההוראה המוזיקה בקרב פעוטות בטווח הגילים הצעיר. כדי להתאים את שיטות ההוראה לשלב ההתפתחותי של הפעוט, על המנחים למוזיקה לשמור על שיח פתוח ופעיל בין שדה ההוראה לשדה המחקר.

תוכניות מוזיקה לגילי לידה עד שלוש

תוכניות מוזיקה בעולם

מחקרים אלו ואחרים מעידים כי לתינוקות יכולת מולדת לקלוט ולעבד מוזיקה, וכי לחשיפה מוקדמת למוזיקה השפעה חיובית על ההתפתחות הקוגניטיבית של הפעוט. בעקבות עליית המודעות לתרומתה של חשיפה מוזיקלית בשנים הראשונות לחיים, החלו להתפתח באירופה ובארצות הברית תוכניות מוזיקליות לצוותי חינוך, להורים ולפעוטות. שלוש תוכניות בולטות שנפתחו בסוף שנות השמונים בארצות הברית הן התוכניות Kindermusic, Music Together, Musikgarten אשר מאוחר יותר התרחבו למדינות נוספות בעולם. התוכניות משלבות שירה, תנועה ונגינה, ומבוססות על הרעיון שלהורים תפקיד מרכזי בהתפתחותו הקוגניטיבית, הפיזית והרגשית של הפעוט.

בסוף שנות התשעים עם הקמתו של מכון גורדון ללימוד מוזיקה, Gordon Institute of Music Learning, החלו להכשיר מוזיקאים להוראת מוזיקה בגיל הרך המתבססת על התיאוריה של גורדון. לתוכניות ההכשרה הגיעו סטודנטים מכל רחבי העולם, ובשובם לארצם פתחו תוכניות מוזיקה לפעוטות מלידה ועד גיל שלוש ומגיל שלוש ויותר: באיטליה Musica in Culla, בקוריאה Audi School ובפורטוגל תוכנית קונצרטים אינטראקטיביים BaBa BeBe. פיתוח תוכניות חינוכיות אלו מבוסס על ההנחה שיש למבוגרים השפעה משמעותית על חיי הילד.

תוכניות מוזיקה לגיל הרך בישראל

תוכנית חמ"ל (חינוך מוזיקלי לטף)

התוכנית החלה כפרויקט קטן להורים ולתינוקות בסוף שנות השמונים. יזמה אותו המוזיקולוגית טלי גורלי טוראל, על בסיס תוכנית המוזיקה של זמרת הפולק הקנדית וראש בית הספר למוזיקה באוניברסיטת טורונטו, ברברה קאס-בגס (Cass-Beggs, 1978). גורלי טוראל פגשה את קאס-בגס בעת שביקרה בישראל בשנת 1989, והתרשמה מאוד מהשיטה שהיא פיתחה, שאותה כינתה LLL - Listen, Like, Learn Music Program, הכוללת חומרים מוזיקליים, שירים ודקלומים שליוותה בכלי נגינה זעירים, תוך שימוש בבובות ובספרים המתאימים למפגשים אינטראקטיביים עם תינוקות ופעוטות¹.

כמו כן, גורלי טוראל תרגמה שירים של יהודית אקושקי, מורה למוזיקה מארגנטינה אשר הלחינה שירים לשימוש בגני הילדים. בעת ההיא, הגיעה למכללת אורנים גם אן ליף בארלין (Anne Leif Barlin) אשר עסקה בפיתוח תוכנית תנועה וריקוד לפעוטות. בריאיון שנערך עם טלי גורלי טוראל, ליאורה שלזינגר ושרה זוטא, ממייסדות תוכנית חמ"ל, סיפרה גורלי טוראל: "זה היה מרתק לשמוע אותה... היא הביאה תרגיל עם מטפחת ותרגיל של קשיבות, מיינדפולנס. הרגשתי צורך ללכת עם הבנות שלי" (ריאיון אישי, 1 במאי 2022). שלוש הדמויות הללו השפיעו על גורלי טוראל בפיתוח תוכנית חמ"ל. התוכנית הייתה חלוצית בגישתה ויועדה לילדים מלידה ועד גיל שלוש. המטרה העיקרית של הפרויקט הייתה להציע להורים ולפעוטות/לתינוקות גישה תקשורתית למוזיקה בשנים הראשונות לחיים. צוות מחנכות, מוזיקאיות ומשוררות פיתחו את התוכנית המוזיקלית, הכוללת שירים ודקלומים חדשים, וכן שירים ודקלומים שתורגמו משפות שונות. כך אומרת גורלי טוראל בריאיון: "לא היו שירי שרות, הדברים הפשוטים שמלווים פעילות, בקבוק, החלפת חיתול וכולי. תרגמתי מאנגלית מתוך אמא אווזה".²

¹ <https://www.listenlikelearnmusic.com/>

² אוסף שירי ילדים שעברו בעל פה מדור לדור. מקורם של שירי ילדים אלו אינו ידוע, והם פורסמו לראשונה בשנת 1697 על ידי שארל פרו בצרפת (Baker, 1975).

צוות חמ"ל שם לו למטרה "להביא חינוך מוזיקלי לתינוקות ופעוטות מן הלידה ועד גיל שלוש שנים ולהקיף בתוכו את האנשים המעורבים ישירות בגידולו וחינוכו של הפעוט" (גורלי טוראל, 1992, עמ' 7) כתמיכה לאינדיקציות מחקריות התומכות בתרומת המוזיקה לקידום הפוטנציאל הקוגניטיבי ללמידה בשנים הראשונות.

התוכנית התבססה על שישה מרכיבים:

1. **אידיאולוגיה** – מוזיקה תורמת להתפתחות התקינה ולביטחון הרגשי של הילד,

להתפתחותו הפיזית, לרווחתו ולכישוריו החברתיים.

2. **המרכיב האנושי** – המטרה לערב הורים ותינוקות ופעוטות מלידה ועד גיל שלוש במסגרות

חינוכיות בדגש על ילדים באזורי סיכון סביבתי. צוות ההוראה כלל שבע מחנכות למוזיקה העובדות עם צוותים ממרכזים להתפתחות הילד ועם מפקחות במשרד החינוך.

3. **המרכיב האסטרטגי-הדידקטי** – כלל נושאים דידיקטיים, כגון גופי ואני, עונות וחגים,

מצרף, אני והכלי (אביזר) ועבודה באמצעות תקשורת מילולית ולא מילולית, וכן יצירת ערכות וידאו וספרי הדרכה.

4. **ההנהלה** – לרבות ישיבות צוות, ארגון ימי עיון וסדנאות וליווי מקצועי ואישי לחברי הצוות.

5. **ארגון** – במסגרת חלוקת תפקידים וארגון מערך הדרכה ארצי, חלוקת תחומי שיווק ומדיניות מחירים.

6. **המחקר** – כלל משוב בין עבודת שדה ומחקר מעודכן, תוכניות התערבות, בדיקת חומר

חדש ואוכלוסיות חדשות, כגון ילדים עם צרכים מיוחדים, שימוש במוזיקה קלסית מוקלטת לעומת מוזיקה חיה (גורלי טוראל, 1995).

הצוות, אשר כלל את טלי גורלי טוראל, שרה זוטא, ליאורה שלזינגר, נגה פסקה, אסנת זוהר ואורלי צלאל, הפיץ את הגישה ברחבי ישראל, במספר רב של מעונות-יום ומרכזים להתפתחות הילד והיה חלוצי בהדרכה מוזיקלית לאימהות/למטפלות ולתינוקות/לפעוטות. החומרים המוזיקליים היו

מבוססים על שילוב בין מוזיקה ותנועה. כך מתארת ליאורה שלזינגר את תחילת תהליך הלחנת השירים לתוכנית חמ"ל:

כל מה שהניע אותי היה איפה אני יכולה לכתוב מוזיקה. אני רק זוכרת שביקשת [הכוונה לגורלי טוראל] לכתוב עיבוד לשנים-עשר הירחים של נעמי שמר. היה לנו אולפן קטן בבית. לא באתי בכלל מעולם הקטנטנים. לא ידעתי איך מדברים אל ילדים שלא יודעים לקרוא ולכתוב. גרנו בקיבוץ נחשולים והיה לנו אולפן קטנטן. אמרתי, בואו נתזמר את השירים הקטנים האלה, ניתן אחד לבית הילדים בקיבוץ ואחד לטלי... יום אחד טלי התקשרה ואמרה, הורים רוצים את זה. אז הבנתי שיש לי פה מקום לכתוב מוזיקה (ריאיון אישי, 1 במאי 2022).

לתוכנית היה גם פן טיפולי והוגדרה לה מטרה נוספת – ליצור פעולת מניעה למקרים שבהם הקשר אם-ילד יהיה בעייתי. נוצרו כלים מוזיקליים כדי שהאם תוכל להיאחז בחומרים לתמיכה כבר לאחר הלידה (גורלי טוראל, 2001). כמו כן, התוכנית שמה דגש על אחריות חברתית כלפי ילדים בסיכון (פיננסי, סביבתי, התפתחותי). למרות שהתוכנית לא ממשיכה לתפקד בצורתה המקורית, מחנכות רבות ממשיכות ליישם את הרעיונות ואת התכנים המוזיקליים שהיא כוללת.

תוכנית קטן-טון

תוכנית קטן-טון פותחה על ידי מיכל חפר בשנת 2000 כהתאמה של שיטת גורדון (Gordon, 1997a, 1997b) האמריקנית לתרבות הישראלית. חפר (כותבת מאמר זה) התוודעה לתיאוריית הלמידה המוזיקלית של אדווין גורדון בעת לימודיה בארה"ב, תיאוריה אשר היוותה השראה רבה לגישת ההוראה שלה עם ילדים בגיל הרך. חנוך רון (1996) כותב במאמרו על מהותה של השיטה, אשר למעשה מתבוננת על החשיבה המוזיקלית. לכן תרגם את שמה לתיאוריית החשיבה המוזיקלית כדי להדגיש את החלק המנטלי ביכולת האדם לשמוע מוזיקה באופן פנימי ללא היצג צליל פיזי (רון, 1996). חפר החלה לפתח תוכנית לימודים לגיל הרך, שכללה רפרטואר חדש של

שירים ודקלומים במודוסים (סולמות מוזיקליים) ובמשקלים שונים (חפר, 2003; חפר, 2018), שאליהם חוברו מערכי שיעור ופעילויות מוזיקליות תואמות גיל. ההתאמה כללה שילוב מאפיינים ריתמיים (קצב) ומלודיים (מנגינה) המאפיינים את המוזיקה בתרבות הישראלית. השירים הוקלטו על גבי תקליטורים המשמשים גננות, מטפלות, הורים וילדים בגני הילדים ובסביבה הביתית (חפר, 2002; חפר וגרמן, 2010; חפר וקרן, 2002).

בשנת 2004 החלה חפר להכשיר מורים בארץ ובחו"ל, וכן החלה ללמד קורס אקדמי ראשון מסוגו בישראל באקדמיה למוזיקה ולמחול בירושלים. במקביל הקימה חפר מרכז מוזיקלי, שבו הנחתה שיעורי מוזיקה להורים וילדים במשך 15 שנים.

אחד המאפיינים הייחודיים של טכניקת ההוראה הוא אינטראקציה מוזיקלית מורה-ילד, הכוללת דיאלוג ווקלי, הדומה למלמול, עם תינוקות יחידים, תוך שימוש בחיקוי קולי באופן שהמורה יכול להגיב לביטויים המוזיקליים שלהם ויכול להנחות את יכולות השירה שלהם באופן אינדיבידואלי (Cohen & Hefer, 2012). אינטראקציית שירה עם מתווך מוזיקלי חיונית להתפתחות המוזיקלית של הילד:

"The best way to help young children discover their singing voices is to sing to them. Just as children model adults who use a speaking voice, they will model adults who use a singing voice" (Gordon, 1997a, p. 65).

התוכנית שילבה האזנה פעילה לקטעים מוזיקליים ופעילויות תנועתיות המתמקדות בזמן, במרחב, בזרימה ובמשקל על פי העקרונות של רודולף לאבן (Laban, 1971). חלק מהשירים והדקלומים שפותחו בתוכנית קטן-טון, תורגמו גם לערבית לשימושן של מורות למוזיקה וגננות במגזר הערבי, אשר החלו בשנים האחרונות ללמד מוזיקה בקבוצות הורים וילדים, בגני הילדים ובמשפחותונים מלידה ועד גיל שלוש. במסגרת תוכנית לגיל הרך בקונסרבטוריון האקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים, אשר התקיימה בשנת 2018, הותאם הרפרטואר המוזיקלי לקבוצה משולבת של הורים ופעוטות מהמגזר היהודי והערבי. קבוצה זו פעלה במשך שנה בתהליך אשר לווה במחקר, שהראה

כי הקשרים החברתיים של ההורים והילדים התהדקו בעקבות השתתפותם במפגשים, וכי לא נצפתה הבעת דעה פוליטית או דעה קדומה כלשהי לגבי המגזר השני (Hefer & Gluschkof, 2021).

ההיכרות עם קטעי המוזיקה להאזנה פעילה מתווכים באמצעות תנועות טבעיות, כולל שימוש במראות מוזיקליות. זוהי גישה שפותחה על ידי ורוניקה כהן³, שמטרתה לפתח אצל הילדים יכולות האזנה למוזיקה מורכבת, באמצעות שימוש באנלוגיות קינסטטיות (Cohen, 2015). לסיכום, שתי שיטות ההוראה המרכזיות להוראת המוזיקה שעליהן מבוססת תוכנית קטן-טון הן שיטת גורדון ושיטת המראות המוזיקליות.

שיטת גורדון

אדווין גורדון (1927-2015), מוזיקאי וחוקר בתחום הפסיכולוגיה של המוזיקה, פיתח במהלך שנות השמונים תיאוריה המתייחסת להתפתחות מוזיקלית מגיל הניקות, תיאוריית הלמידה המוזיקלית Music Learning Theory. הרעיון המרכזי יצא מנקודת הנחה שאנו לומדים מוזיקה באופן די דומה לאופן שבו אנו רוכשים שפה. תחילה אנו מאזינים לשפה, לאחר מכן לומדים לדבר ולבסוף לומדים לקרוא ולכתוב (Gordon, 1997a). גורדון הדגיש את החשיבות של פיתוח הפוטנציאל המוזיקלי בחודשי החיים הראשונים ותמך באינטראקציה מוזיקלית עם מתווך אנושי (מורה/הורה) כדי לפתח דיאלוגים מוזיקליים עם התינוק/הפעוט כבר בשלב הקדם-מילולי:

"The most important time for learning is from birth (if not before) until eighteen months, a period during which a child learns through exploration and from unstructured guidance by parents and other caregivers" (Gordon, 1997a, p. 1).

כאמור, גורדון עושה הקבלה בין רכישת שפת-אם לבין רכישת שפת המוזיקה. הנחת היסוד היא שכל ילד נולד עם יכולת ללמוד את שפת אימו, ולכן יכול ללמוד גם את שפת המוזיקה כבר מיום

³ כיהנה במשך יותר משלושים שנה כראש החוג לחינוך מוסיקלי באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים.

היוולדו. לכן מציע גורדון אינטראקציה מוזיקלית המעודדת חיקוי קולי, מלמול מוזיקלי, עם התינוקות, כדי ליצור דיאלוג/שיח מוזיקלי עם הפעוט (חפר, 2003). למרות שבימנו רוב הזמן ילדים מאזינים לשירים ולמוזיקה מוקלטת באמצעות המדיה (Sulkin & Brodsky, 2015), גורדון מדגיש את חשיבות השירה החיה ואת האינטראקציה עם מבוגר ששר שירים (Gordon, 1997a). השירה החיה תורמת למבוגר עצמו בהיבט החברתי והתרבותי (van der Hoeven & Hitters, 2019) כמו גם בראשית החיים, לשיפור במצבם הבריאותי של פגים השוהים ביחידות לטיפול נמרץ (Arnon et al., 2006).

העקרונות המרכזיים בשיטה הם:

1. קישוב/שמיעה פנימית – (Audiation) מושג שטבע גורדון, המתאר שמיעה מוזיקלית מנטלית שבה "חושבים" מוזיקה ללא צורך לשמוע אותה באופן פיזי חיצוני. מיומנות זו נחשבת להיבט בסיסי של הבנת מוזיקה. היא מאפשרת לאלתר, ליצור, להלחין ולהאזין לה באופן מעמיק (חפר, 2003).
- "Audiation is to music what thought is to language" (Gordon, 1997b, p. 42).
2. מורכבות מוזיקלית – באה לידי ביטוי במקצבים ובמלודיות מורכבות, בשונה משירים קליטים, אשר נקלטים ללא מאמץ רב. הרעיון שעומד מאחורי עיקרון המורכבות הוא לאתגר ולפתח את השמיעה המוזיקלית.
3. שירה ללא מילים – שירים בהברות טבעיות (בה, מה, פה, לה וכו') ללא מילים המאפשרות לפעוט להתמקד במוזיקה, להבדיל משירים עם מילים, שבהם תשומת ליבו מופנית דווקא למילים. ההנחה של גורדון היא שההתמקדות בשפה תגרום לחוסר דיוק בשירה.
4. שלם-חלק-שלם whole-part-whole – טכניקת הוראה שבה המנחה שרה את כל השיר ולאחר מכן מפרקת אותו לתבניות קצרות (מלודיות או ריתמיות) כדי שהפעוט יוכל לחזור אחריהן בחיקוי.

5. מנגינות קצרות – יכולת הריכוז והקליטה של הפעוט היא קצרה באופן יחסי לכן נעשה שימוש בשירים קצרים אך **מורכבים** מבחינה מוזיקלית, המעניינים, מושכים וממקדים את תשומת ליבו של הילד.
6. מגוון – שימוש במגוון סולמות, מקצבים וסגנונות שונים מפגיש את הפעוט עם שפה מוזיקלית עשירה השואפת ליצור תשתית שמיעתית מפותחת.
7. תנועה – שימוש תנועתי בארבעת האלמנטים בגישתו של רודולף לבאן (Laban, 1971): תנועה זורמת, מרחב, משקל, זמן.
- הפעילות המוזיקלית בהשראת גישתו של גורדון מותאמת לשלבי ההתפתחות המוזיקלית שניסח בתיאורית הלמידה המוזיקלית (Gordon, 1997b). גורדון מחלק את ההתפתחות המוזיקלית בגיל הרך לשלושה שלבים: תרבות (Acculturation) מגיל לידה עד שנתיים, חיקוי (Imitation) מגיל שנתיים עד ארבע, והטמעה מגיל ארבע עד שש.

מראות מוזיקליות

שיטת המראות המוזיקליות היא כלי להוראת האזנה למוזיקה באמצעות תנועות פשוטות. התנועות מותאמות לאירועים מוזיקליים כגון עלייה וירידה של המנגינה, שינויי קצב, סופי משפטים וכו'.

Mirrors are movement gestures that function as kinesthetic analogues for musical gestures. A mirror expresses all salient aspect of the listener's perception of a piece. The movement gestures function as a concrete, visible tool for communicating the abstract cognitive process of musical perception. They capture and project to the observer the musical thought process of the listener (Cohen, 2004, p. 49).

מראות מוזיקליות מבטאות את כל הארגון הצלילי של המאזין. כהן (1980) הניחה במחקרה את הבסיס התיאורטי לגישה המבוססת על העיקרון, שמחוות תנועה משמשות מקור למחוות מוזיקליות. המחקר נעשה באמצעות תצפיות וניתוח התנהגויות מוזיקליות ספונטניות של ילדי גן (Cohen, 1980). ככלי הוראה, מראות מוזיקליות משמשות גשר בין הילד למוזיקה מורכבת ללא צורך בתיאור מילולי או בסמלים חזותיים נלמדים. המורה מפתחת "מראה" והילדים צופים בה ומשקפים את תנועותיה, ממקדים את תשומת ליבם בהיבטים מורכבים שמעמיקים את תפיסתם של הילדים לגבי היצירה המסוימת ואף מאתגרים אותם לצמוח מבחינה נפשית ולפתח סכמות מוזיקליות מורכבות יותר ויותר (Cohen, 2004).

הגישה פותחה במקור לגני ילדים ולבתי ספר יסודיים, אולם בהמשך היא הוטמעה בתוכניות לתינוקות ופעוטות מלידה ועד גיל שלוש על ידי חפר. כלי הוראה זה נמצא בשימוש נרחב בישראל תוך התמקדות במוזיקה מערבית וערבית והוא משולב בשיעורי מוזיקה גם מחוץ לישראל (בפולין, ברוסיה, בצרפת ובאיטליה). מראות מוזיקליות יחד עם גרפים, תזמור ושירה, מהווים מרכיב חשוב בהכנת הילדים בבתי הספר היסודיים לקונצרטים בתוכנית "לגעת במוזיקה", שהחלה לפעול בירושלים בשנות השמונים ועדיין פועלת בהצלחה כיום. היא שימשה מודל ראשוני להכנה לקונצרט כחלק בלתי-נפרד משיעורי המוזיקה והיוותה השראה לכל שאר הפרויקטים של קונצרטים במערכת החינוך בישראל.

תכנים מוזיקליים ודרכי הוראה – השוואה

בחלק זה יוצגו דוגמאות מספר הממחישות את ההבדלים בין השיטות. השוואה זו איננה מרמזת על העדפה של תוכנית אחת על פני האחרת, אלא מציגה את השוני ואת הדמיון בין השתיים ומציעה מתכונת התומכת בשילוב התכנים ליצירת סביבה מוזיקלית עשירה.

באופן מסורתי שיטת חמ"ל משתמשת בשירים המולחנים בעיקר בסולמות מז'וריים ומינוריים (נוסחאות שכיחות של רצף הצלילים). לעומת זאת, שיטת קטן-טון מציגה שירים בסולמות (מודוסים) שונים, לדוגמה, מודוס דורי, פריגי, לידי (נוסחאות נדירות יותר של רצף הצלילים).

לוח 1: השוואה בין השירים בשתי התוכניות

חמ"ל	קטן-טון
סובב וסובב ועצור	מי דוהר על גב הסוס
סובב וסובב ועצור	מי ראשון מגיע
סובב וסובב, סובב וסובב	מי דוהר על גב הסוס
סובב וסובב ועצור.	ובקול מריע
(מילים ולחן: טלי גורלי טוראל)	דיו , דיו, טגטגד, בואו לאורווה.
	(מילים: אילאיל קרן, לחן: מיכל חפר)

בשני השירים הטקסט קצר וחזרתי ומותאם לפעוטות בגילי לידה עד שלוש. עם זאת, השיר "סובב ועצור" כתוב בסולם מז'ורי (רצף הצלילים מדו ראשון עד דו שני) ואילו השיר "מי דוהר" כתוב במודוס פריגי (רצף הצלילים מהצליל מי ראשון עד מי שני). בה בשעה שהתוכן המוזיקלי בשני השירים קל באופן יחסי, המנגינות שונות במורכבותן. הסולם המז'ורי שכיח, מוכר ופופולרי מאוד, ואילו רצף הצלילים במודוס הפריגי מבוסס על נוסחאות נדירות בשירי ילדים. זאת, כדי לחשוף את הפעוטות למגוון רחב של נוסחאות שלמרות נדירותן עדיין מתאימות ליכולת הקליטה והביצוע של הפעוט.

לוח 2: השוואה בין הדקלומים בשתי התוכניות

חמ"ל	קטן-טון
מגב, מגב, מגב, מגב	סבא סבבה, סבבה בה
מה אתה עושה?	סבא סבבה סבבה, בה
סליפ, סלאפ, סליפ, סלאפ,	סבתא סבבה, סבבה בה
את השמשה אני מנקה.	סבתא סבבה, סבבה בה.
(מילים: טלי גורלי טוראל)	(מילים: מיכל חפר)

גם במקרה זה, התוכן המילולי קצר וחזרתי ומאפשר לפעוטות ללמוד את הדקלום באופן קל יחסית. אך המשקל בדקלום "מגב, מגב" הוא זוגי (2/4) ואילו הדקלום "סבא סבבה" מורכב משני משקלים ($4/4 + 6/8$). כמו כן, לתוכן המילולי בדקלום "מגב מגב" משמעות והתייחסות לנושא חוץ-מוזיקלי, לעומת התוכן המופשט בדקלום "סבא סבבה".

יצירות להאזנה פעילה

ביצירה "השעון הסנקופי" מאת לירוי אנדרסון (1908-1975) ישנו שימוש באמצעים אומנותיים פשוטים וקליטים, ואילו ביצירה "ולס הדקה" מאת פרידריך שופן (1810-1849), המלחין משתמש באמצעים אומנותיים משוכללים יותר. הפעילות המוצעת ביצירה "השעון הסנקופי" מתייחסת רק לאלמנט המקצב ואילו בפעילות המראה המוזיקלית ישנה התייחסות למכלול המוזיקלי והפנייה למיקוד בהאזנה והתייחסות כוללת יותר למוזיקה, למקצב, להרמוניה ולמנגינה גם יחד.

לוח 3: השוואה בין שתי התוכניות מבחינת מבנה, אמצעים אומנותיים ודרך ההוראה

שם היצירה	אמצעים אומנותיים	מבנה	דרך הוראה
חמ"ל	"קליט" – פשטות, מוזיקה פופולרית, קליט ונגיש, מוזיקה תוכניתית	AABA, bridge, CCAA'	הקשת פעמות בהתאם לקצב ולמהירות תוך כדי ניסיון להבחין בשינויים הקצביים
קטן-טון	ולס הדקה מאת שופן	AABBBBCC'AABBBB'	האזנה למנגינה, למבנה ולאנרגיה של המוזיקה תוך כדי שימוש בטכניקה של המראות המוזיקליות שכוללת תנועות ידיים מותאמות

מערך שיעור – השוואה

מבנה המפגש המוזיקלי כפי שפותח בחמ"ל הוא מִצְרָף מאחר שהוא מאגד צירוף של שישה מרכיבים: תנועה, ריקוד, דקלום, שיר, נגינה והרפיה אשר נמצאו מאוזנים ומאזנים במפגש מוזיקלי. לכל מצרף יש נושא חוץ-מוזיקלי המאגד סביבו כמה פעילויות מוזיקליות הקשורות לנושא. מבנה המצרף כולל מסגרת קבועה של פתיחה וסיום (פריטים 1, 11 בדוגמה שלפנינו) וביניהם שלושה חלקים:

חלק א: פעילות אינטימית המובילה לפעילות יותר אינטנסיבית – בישיבה (פריטים 2-7)

חלק ב: פעילות בתנועה במרחב (פריט 8)

חלק ג: פעילות בישיבה ובהרפיה (גורלי טוראל, 2001) (פריטים 10-11)

כך מתארת בריאיון גורלי טוראל:

בנינו את הרעיון של מצרף. יד אחת דקלום, שיר, נגינה, ריקוד או תנועה, ויד שנייה הרפיה. מעונות שעשו הרפיה לקראת סוף היום זה היה לתפארת. ישנה חשיבות להרגעה. הייתי תולה את רצף המצרף על הקיר כדי שאזכור. כמו שמלמדים לבנות שיעור. בנינו רעיון. מי שהשתמש בו בגמישות הצליח. איכשהו שתמיד יהיה שיר קבוע בהתחלה ושיר קבוע בסוף. הטקסים של פתיחה וסיום, שלום אישי והתייחסות קטנה לילדים, נגיעה, הוא נכון. זו תרומה מתודית, והיא נכונה מאוד (ריאיון אישי, 1 במאי 2022).

להלן דוגמה מתוך הערכה "הורים וגורים" אשר מיועדת לתינוקות, לפעוטות ולהוריהם וכוללת 16 תוכניות טלוויזיה אשר הצופים בהן משתתפים באופן פעיל בפעילות המוזיקלית המשודרת.

משדר ראשון: איברי גוף

1.	שיר פגישה (ח.בן זאב ל.שלינגר)	שיר	הכרות
2.	שלום אצבעות (א.ברלין)	דקלום	רגשות: מתח והרפיה
3.	חידה	דיאלוג	מושגים: מיקום אברי הפנים
4.	הך והך (ט.גורלי טוראל)	שיר	מוטוריקה גסה, קו האמצע, הצלבה
5.	מחול הונגרי מס. 5	מוסיקה קלאסית	מוטוריקה גסה: חיקוי
6.	כף רגל שמאל (ש.זוטא)	דקלום	מוטוריקה גסה, רגשות, שמאל וימין
7.	התגלגלתי (ר.ספורטא)	דקלום	רגשות: כאב, התגברות
8.	והולכים (ט.גורלי טוראל)	שיר	מוטוריקה גסה
9.	שחקו איתי משחק (מ.מיירס)	שיר	רגשות: סקרנות
10.	חורשת האקליפטוס	מוסיקה ישראלית	הרפיה
11.	שיר פרידה (ח.בן זאב ל.שלינגר)	שיר	פרידה

תרשים 1: מצרף חמ"ל (מתוך הורים וגורים)

מעריך השיעור לעיל מתאפיין בשילוב שירים, דקלומים ויצירות מוקלטות להאזנה פעילה. ישנה התייחסות לרגשות ולתחושות כמטרה חינוכית-התנהגותית, כגון מתח והרפיה, כאב, סקרנות, ולמטרות תנועתיות, כגון פיתוח המוטוריקה הגסה, הצלבה, קו אמצע.

בדומה למערך השיעור/המפגש של חמ"ל, גם מערך השיעור בתוכנית קטן-טון כולל שירים, דקלומים והאזנה פעילה למוזיקה קלסית/ג'ז/עממית אומנותית. מבנה השיעור דומה וכולל שיר פתיחה ושיר סיום אשר ביניהם כמה קטעים. עיקרון השיעור מורכב מאיזון בין תוכני הלימוד כך שבכל שיעור יהיו שירים עם מילים ושירים ללא מילים (מנגינה ללא טקסט), דקלומים עם מילים וללא מילים (דקלום קצבי ללא טקסט) ויצירה מוזיקלית להאזנה פעילה. ישנו איזון בין ישיבה ועמידה, בין ריקוד מובנה לתנועה חופשית, בין ליווי בכלי נגינה זעירים לבין שימוש באביזרים (מטפחת, מצנח, בובות כפפה). השיעור מתחיל באנרגיה נמוכה המתגברת מעט לפני סיום השיעור. השיעור מסתיים בפעילות רגועה ובשיר סיום, כל זאת תוך שימוש בולט במגוון מודוסים, משקלים וסגנונות.

שיר ברכה (א' קרן/מ' חפר)	שיר	מז'ורי, משקל זוגי	פנייה בשירה לכל ילד באופן אישי
דקלום הזבוב (פ' אנסלמי)	דקלום ללא מילים	משקל משולש	תרגול משקל משולש ושימוש בטכניקת שלם- חלק-שלם
מי דוהר? (א' קרן/מ' חפר)	שיר עם מילים	מודוס פריגי, משקל זוגי	פעילות בישיבה הורה וילד
אני מתנדנד (מ' חפר)	דקלום עם מילים	משקל משולש	פעילות במרחב המשותף
ולס הדקה מאת שופן	יצירה קלסית להאזנה פעילה		מראה מוזיקלית שימוש בסרט צבעוני
דובי דובי (י' גרמן)	שיר ללא מילים	מז'ורי, משקל זוגי	נגינה עם שייקר ביצה
להתראות (מ' חפר)	שיר פרידה	מז'ורי, משקל זוגי	פרידה אישית מכל ילד

תרשים 2: מערך שיעור מתוך תוכנית קטן-טון

דרכי הוראה

צוות חמ"ל הציג דרך הוראה אינטימית, שקטה ועדינה. שימוש בקול הטבעי היה מרכזי ולכן עודדו את המטפלות ואת ההורים לשיר לילדיהם ברמת ביצוע טובה דייה. עם זאת, הקליטו שירים עם ליווי מלא אך ללא המלוויה כדי לתת תמיכה להורים, למטפלות ולגננות שלא מצליחות לשיר במדויק (במינוח מקצועי פלייבק). הפעילויות מותאמות לשלב ההתפתחותי של הילדים ומתקיימות בקבוצות קטנות.

כך מספרת גורלי טוראל: "אנחנו הבאנו משהו אחר לחלוטין, יותר עדין, מינימליסטי, אינטימי, קשר אישי של הורה וילד, מחנך עם ילד. לא היה אקורדיון שחצץ בין המורה לילד. החזה היה פנוי. אם ילד רוצה באמצע השיעור לחבק אותי, הכלי לא חוצץ, נושם ונושף" (ריאיון אישי, 1 במאי 2022). ובאותו ריאיון אומרת זוטא: "למרות שאני אקורדיוניסטית מעולם לא ניגנתי באקורדיון בגן" (ריאיון אישי, 1 במאי 2022).

לעומת זאת, בתוכנית קטן-טון ההוראה מתבצעת לרוב על ידי מורה למוזיקה אשר עברה הכשרה ויש לה יכולת שירה גבוהה. מאחר שחלק מהגישה היא לייצר אינטראקציה ודיאלוג קולי עם הפעוטות, יש להפנות את הובלת המפגש למוזיקאית. עם זאת, רפרטואר השירים והפעילויות מבוצעים גם על ידי ההורים והגננות.

טכניקת ההוראה שפיתח גורדון, שלם-חלק-שלם, מחייבת הבנה מוזיקלית של פירוק המנגינה לתבניות. לפיכך, שימוש בטכניקה זו מתאפשר למוזיקאים ומתאפשר פחות להורים ולגננות. בעת המפגש המוזיקלי, המורה יוצרת כמה דקות של שקט כדי לאפשר לפעוטות להגיב באופן ווקלי לשירים ולדקלומים. אם הפעוט מגיב, המורה מפתח עימו דיאלוג מוזיקלי של חיקוי הצלילים והנחיית הפעוט לשירה מורכבת יותר.

בדוגמה הבאה אפשר לראות את ההתייחסות לכל שלב התפתחותי על פי גורדון, ואת השימוש בתבניות קצב ועידוד הפעוט לדיאלוג מוזיקלי.

הבלון (לחן: מיכל חפר)



שלב התרבות (גיל לידה-שנתיים)

דקלמו את הדקלום בהברות בה (ב בקמץ). עודדו את המבוגרים להתנועע עם התינוקות בחדר לפי הפעמה, ובתיבה האחרונה להרימם מעלה ולהורידם מטה. חזרו על הדקלום כמה פעמים, עצרו בכל פעם והמתינו שניות ספורות. צפו בתגובות התינוקות. חזרו על **תבניות תרבות**⁴ עם ההורים.

שלב החיקוי (גיל שנתיים-ארבע)

דקלמו את הדקלום בהברות טבעיות⁵. צרו בלון קטן בשתי כפות הידיים, ובכל יחידה ריתמית בת שתי תיבות, הגדילו את נפח הבלון עד הפיצוץ בתיבה האחרונה. בקשו מהילדים לחקות את תנועותיכם. לאחר כל חזרה על הדקלום, דקלמו לילדים את המשפט: "אל תבכה רוני רון, זה סופו של כל בלון" מתוך הספר *חמישה בלונים מאת מרים רות* (ודאו קודם לכן שרוב הילדים מכירים את הסיפור). בהמשך לפעילות זו צרו עם ילדים אחדים קשר עין ודקלמו **תבניות תרבות וחיקוי**. בין התבנית המתינו כמה שניות, וודאו מחוות נשימה.

שלב ההטמעה (גיל ארבע-שש)

בקשו מהילדים לנפח בלון בידיים כפי שתירגלו בשלב החיקוי רק כאשר הם שומעים את דקלום הבלון. הדריכו את הילדים לא להדגים בידיהם תנועות "ניפוח" אם הם שומעים דקלום אחר. לפני סיום, שחקו עימם **בתבניות חיקוי והטמעה**⁶ שונות (חפר, 2003, עמ' 27).

⁴ תבנית בת שלושה צלילים שכנים (דו, רה, מי).

⁵ גֶם, פֶם, בָה, פָה.

⁶ תבנית בת שלושה צלילים שאינם שכנים אשר יוצרים יחד אקורד.

דין וסיכום

מתוך ההשוואה בין החומרים המוזיקליים בשתי התוכניות, הכוללים שירים ודקלומים, עולה כי בתוכנית חמ"ל הרפרטואר קליט יותר, נגיש יותר וקל יותר לתיווך (גורלי טוראל, 2001). לעומתו, הרפרטואר בתוכנית קטן-טון נמצא מורכב יותר באופן יחסי, וזאת בהתאמה לממצאי מחקר נרחב המעידים על יכולות קוגניטיביות גבוהות, המאפשרות תפיסה מוזיקלית מורכבת כבר בשנים הראשונות לחיים (Trehub et al., 1984; Trehub et al., 1986; Trehub & Thorpe, 1989). יכולות אלו תומכות בצורך לפתח דרכי הוראה מורכבות יותר לפעוטות. צורך זה מקבל מענה בקטן-טון בשימוש בשיטת המראות המוזיקליות (Cohen, 1980), המאפשרת תפיסה והבנה של כלל האלמנטים המוזיקליים, לעומת הפעילויות בתוכנית חמ"ל, המתייחסות לרוב לאלמנט מוזיקלי אחד.

השוני באופן התיווך ובדרכי ההוראה בשתי התוכניות נובע מהשוני בקהל היעד המתווך את הפעילות המוזיקלית לפעוטות. מאחר שבתוכנית חמ"ל לרוב ההורים והמטפלות אין רקע מוזיקלי מקצועי, הבחירה של מייסדות התוכנית הייתה תיווך, הכולל ביצוע בשירה חיה ולעיתים בתמיכת פלייבק ובשילוב פעילויות קלות ונגישות. לאור העובדה כי בתוכנית קטן-טון, המתבססת על התיאוריה של גורדון (Gordon, 1997a, 1997b) המתווכים הם מורים/מומחים למוזיקה, דרך ההוראה הותאמה ליכולותיהם המוזיקליות, והיא מצריכה הכשרה ומומחיות.

עידוד הפעוט לאינטראקציה מוזיקלית ולאלתור קולי וכלי בשיטת קטן-טון תומך בגישה הקונסטרוקטיביסטית שהציעה לראשונה כץ (Katz & Chard, 2000) ומאפשר לפעוט להבנות את למידתו באופן אינטואיטיבי.

לסיכום, שתי התוכניות המתוארות במאמר זה יצרו הזדמנות חדשה וחדשנית למפגש מוזיקלי בין תינוקות, פעוטות, הורים ומטפלות בישראל. שתיהן מדגישות את חשיבות האינטראקציה המוזיקלית האינטימית בין הפעוט למבוגר באמצעות תווך שירה חיה והאזנה פעילה למוזיקה. מפתחות התוכניות יצרו רפרטואר חדש בעולם המוזיקה לגיל הרך, אשר שירת מטרות שונות. תוכנית חמ"ל מציעה חומרים מוזיקליים נגישים וקליטים לגננות, למטפלות, להורים או למחנכים

שאינם מומחים מוזיקליים. העיקרון של תוכנית חמ"ל היה להשתמש במה שקיים בסביבה המוזיקלית הקרובה ונעשה בה שימוש בנוסחאות צליל שכיחות (סולמות מז'ור ומשקלים סימטריים).

לעומתה, תוכנית קטן-טון מציעה חומרים מורכבים יותר המחייבים מומחיות מוזיקלית ולכן מובילי התוכנית נדרשים לעבור הכשרה מקצועית. מוביל התוכנית הוא אדם מקצועי, אולם ההורים עצמם נהנים מהתפתחות מוזיקלית אישית יחד עם ילדיהם. העיקרון בתוכנית זו הוא לעבור לסביבה מוזיקלית מאתגרת ושכיחה פחות, הכוללת נוסחאות מוזיקליות מוכרות פחות (מודוסים ומשקלים אסימטריים).

אפשר לומר כי תוכנית קטן-טון היא למעשה התפתחות מוזיקלית של שיטת חמ"ל. שתי התוכניות מיועדות לאותה אוכלוסייה בגילי לידה עד שלוש ומסתמכות על שיתוף ההורים/המבוגרים בחוויית הלמידה ובסוגי התוכן המוזיקלי.

הגישה החינוכית בתוכנית קטן-טון מושפעת מהזרם הקונסטרוקטיביסטי (Cohen & Waite, 2022). על פי גישה זו, התפתחות הלמידה נובעת מאינטראקציה עם הסביבה, שבה הלומד מאתגר או מתמודד עם בעיה או תוכן חדש. אפשר לשער, כי במקרה שהסביבה המוזיקלית מוכרת ושכיחה ואיננה מאתגרת את הלומד בתוכן מוזיקלי חדש, התפתחותו המוזיקלית ושמיעתו של הפעוט תהיה מועטה, אך אם הוא מאתגר בהאזנה מוזיקלית מורכבת, כפי שמציעות שיטת גורדון ושיטת המראות המוזיקליות, יוכלו הסכמות המוזיקליות להתפתח עם הזמן.

מערך השיעור בתוכנית קטן-טון מובנה למחצה ובו מתבקשים המורים/המנחים לייצר זמן קצר (כמה שניות) של שהייה בשקט, כדי לאפשר לפעוטות להגיב מבחינה קולית ותנועתית לקטע המוזיקלי. פרק זמן קצר ומשחקי זה איננו מתוכנן ולתוכו יכול הפעוט ליצוק תוצרים מוזיקליים אישיים משלו (מנגינות קצרות, תבנית קצב, תנועה חדשה), אשר מקבלים מענה בחיקוי קולי

ותנועתי מעט מורכב יותר, כדי שיוכל לקלוט גירויים מוזיקליים מהסביבה ולקדם את עצמו מבחינה מוזיקלית.

ממחקר זה עולה, כי הסביבה המוזיקלית האידיאלית לילדים בגילי לידה עד שלוש היא שילוב בין שתי התוכניות. השאיפה היא לייצר סביבה שבה הילד יהיה מוקף במוזיקה ובשירה שההורים והמטפלות יכולים לשיר ומרגישים איתה בנוח, מוזיקה מחיי היומיום, אשר מועברת באמצעות התכנים של תוכנית חמ"ל ומתווכת על ידי המבוגרים הנמצאים רוב שעות היום עם הפעוט. עם זאת, מוטב שיהיו חשופים גם למורכבות הניתנת במפגשים מוזיקליים שבועיים כפי שהיא מוצעת בתוכנית קטן-טון. לחשיפה מוזיקלית חיה יתרון רב בקרב מבוגרים (van der Hoeven & Hitters, 2019), בקרב פעוטות ובמיוחד בקרב פגים (Arnon et al., 2006).

העדיפות היא לחשיפה למוזיקה חיה או מוקלטת המונגשת באמצעות אינטראקציה עם מבוגר שר, רוקד או מגן, להבדיל ממוזיקת רקע שאיננה מונגשת, אלא מושמעת ללא הפסקה ברקע הפעילויות היומיומיות.

בחירת התכנים המוזיקליים המוצעים לפעוט חשובה, אך חשובה לא פחות מכך היא עוצמת ההשמעה של מוזיקה מוקלטת (Brodsky & Sulkin, 2021).

בעת הזו, אנו עדים לחשיפה מוגברת של ילדים למדיה (Sulkin & Brodsky, 2015) ומנגד, לחשיפה מועטה של ילדים למוזיקה חיה בכלל ולשירה חיה בפרט. השירה תורמת לתקשורת החברתית, ליצירת אינטימיות ולפיתוח היכולת המוזיקלית של הפעוט. לאור כל זאת, חשוב להמשיך ולטפח תוכניות אלו ושכמותן למען התפתחותו המיטבית והמרבית של הפעוט.

רשימת מקורות

- גורלי טוראל, ט' (1992). קובץ מאמרים על התפתחות מוסיקלית בגיל הרך (מהדורה שנייה). הוצאה עצמית.
- גורלי טוראל, ט' (עורכת). (1995). תוכנית חמ"ל 1986-1995: מפרויקט ניסיוני לחינוך מוסיקלי לטף לביה"ס למוסיקה בגיל הרך. הוצאה עצמית.
- גורלי טוראל, ט' (2001). קורס הורים וגורים: מוסיקה ותנועה לגיל הרך. הוצאה עצמית.
- חפר, מ' (2002). בה-בה באהבה [תקליטור]. קטן-טון.
- חפר, מ' (2003). בה בה בשיר: שירים, דקלומים, פעילויות לגיל הרך בהשראת תיאוריית החשיבה המוסיקלית של אדווין גורדון. קטן-טון.
- חפר, מ' (2018). מנגינות ראשונות. קטן-טון.
- חפר, מ' וגרמן, י' (2010). בה-בה בעולם: שירים ומנגינות לפעוטות. [תקליטור]. קטן-טון.
- חפר, מ' וקרן, א' (2002). בה-בה בשיר [תקליטור]. קטן-טון.
- טאובר, ש' (2008). חינוך ריתמי-לאומי בגן הילדים בארץ ישראל: גישת דלקרוז בתקופת היישוב (1920-1948) [עבודת גמר לשם קבלת תואר "מוסמך"]. אוניברסיטת תל-אביב.
- סיטון, ש', סנפיר, מ' ורוסו-צימט, ג' (2012). מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל. אוניברסיטת בן גוריון ומכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות.
- רון, ח' (1996). המהפך בחינוך המוסיקלי בגיל הרך - תורת החשיבה מוסיקלית של אדווין גורדון. בתוך א' רוכלי, א' שריון וש' סטמפלר (עורכים), מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים (עמ' 166-173). מכללת לוינסקי לחינוך.
- רון, ח' (1998). 50 שנות חינוך מוזיקלי בגן-הילדים בישראל. הד הגן, סג(א), 56-73.

- Arnon, S., Shapasa, A., Forman, L., Regev, R., Brauer, S., Litmanovitz, I., & Dolfin, T. (2006). Live music is beneficial to preterm infants in the neonatal intensive care unit environment. *British Issues in Perinatal Care*, 33(2), 131-136. <https://doi.org/10.1111/j.0730-7659.2006.00090.x>
- Baker, W. J. (1975). Historical meaning in Mother Goose: Nursery rhymes illustrative of English society. *Journal of Popular Culture*, 9(3), 645-652.
- Brodsky, W., & Sulkin, I. (2021). What babies, infants, and toddlers hear on Fox/Disney BabyTV: An exploratory study. *Psychology of Popular Media*, 10(3), 330-339. <https://doi.org/10.1037/ppm0000321>
- Cass-Beggs, B. (1978). *Your baby needs music: A music-sound book for babies up to two years old*. Douglas & McIntyre.
- Cohen, V. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Cohen, V. (2004). Western art music: An endangered species? In P.M. Shand (Ed.), *Music Education Entering the 21st Century* (pp. 47-52). ISME.
- Cohen, V. (2015). Musical mirrors and mirror neurons. In *International scientific conference art and education: Traditions and contemporaneity, vol. 1* (pp. 61-72). Academy of Music, Dance and Fine Art.
- Cohen, V., & Hefer, M. (2012). What are we going to plant in the musical garden of the early years? *Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online*, 10, 68-88.
- Cohen, L. E., & Waite-Stupiansky, S. (Eds.). (2022). *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003288077>

- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Gordon, E. E. (1997a). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1997b). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns - A music learning theory*. GIA Publications.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Sachs, M. E., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73-81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Hefer, M., & Gluschkof, C. (2021). Building a future through multicultural early childhood music classes in a conflict-affected city. *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(1), 71-87. https://doi.org/10.1386/ijmec_00028_1
- Hefer, M., Weintraub, Z., & Cohen, V. (2008). Music cognition: When does it start? In L. Suthers (Ed.), *Music in the early years: Research, theory and practice. Proceedings of the 13th International ISME early childhood music education commission seminar* (pp. 35-39). ISME.
- Katz, G. L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Ablex Publishing Corporation.
- Laban, R. (1971). *Mastery of Movement*. McDonald & Evans.

Lubeck, S., DeVries, M., Nicholson, J., & Post, J. (1997). Head start in transition. *Early Education and Development*, 8(3), 219-244.

https://doi.org/10.1207/s15566935eed0803_2

Moorhead, G. E., & Pond, D. (1978). *Music of young children*. Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.

Seashore, C. E. (1939). *Music before five* (Child welfare pamphlets, no.72). University of Iowa.

Sulkin, I., & Brodsky, W. (2015). Parental preferences to music stimuli of devices and playthings for babies, infants, and toddlers. *Psychology of Music*, 43(3), 307-320. <https://doi.org/10.1177/0305735613502375>

Trehub, S. E. (1987). Infants' perception of musical patterns. *Perception & Psychophysics*, 41(6), 635-641. <https://doi.org/10.3758/BF03210495>

Trehub, S. E., Bull, D., & Thorpe, L. A. (1984). Infants' perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development*, 55(3), 821-830. <https://doi.org/10.2307/1130133>

Trehub, S. E., Cohen, A. J., Thorpe, L. A., & Morrongiello, B. A. (1986). Development of the perception of musical relations: Semitone and diatonic structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 12(3), 295-301. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.12.3.295>

- Trehub, S. E., & Thorpe, L. A. (1989). Infants' perception of rhythm: Categorization of auditory sequences by temporal structure. *Canadian Journal of Psychology*, 43(2), 217-229. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0084223>
- van der Hoeven, A., & Hitters, E. (2019). The social and cultural values of live music: Sustaining urban live music ecologies. *Cities*, 90, 263-271. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2019.02.015>