

זיכרון ילדות
בעולמן של
סודנטיות

גולם מלוח

להיות גולם במעגל, דג מלוח, ה"עומד", ה"תופס"....
רוזף ונרדף, מנצח ומפסיד, לבד וביחד... - לשחק...

פתיחה

באדם האמתי טמון ילד חבוי - הרוצה לשחק. פרידריך ניטשה

בתהליך ההכשרה במכון חפ"ן (חינוך ניסויי פתוח) שזורה רקמה עדינה של התחנכות תאורטית ומעשית. הסטודנטים מתנסים הרבה בחוויות רבות פנים, כדי שיבנו לילדים סביבה חינוכית מתאימה ומאפשרת. במאמר זה מתוארת פעילות שבה סטודנטים הלומדים במכון חפ"ן משחקים ומשתכנעים בנחיצותם הדחופה של המשחקים החברתיים להתפתחותם התקינה של ילדים בכל ההיבטים של החיים.

אחד האופנים בעלי העצמה הרבה ביותר להתפתחות וללמידה הוא המשחק לצורותיו ופניו המרובים.

היטיב לפאר ולהלל את המשחק (או המשחקיות) פרופסור משה כספי:

"ישנה מערכת תהליכים מלאת קסם אחת, נרחבת ושכיחה, מסתורית ופשוטה כאחד, קרובה לנו ורחוקה מאתנו, שמתאפיינת במרב התפקודים... היא חוגגת פליאה, סקרנות וחקרנות כמעט כל הזמן, היא מאפשרת טיפוס ונחיתה רכים, היא מהווה חוויית למידה

* מילי אייזנברג מלמדת חשיבה יצירתית ועוסקת בהנחיית קבוצות במכללה לחינוך ע"ש דוד ילן. במשך שנים ניהלה את מכון חפ"ן וליוותה תלמידים בתהליכים אישיים וקבוצתיים.

* עדה סוידובסקי היא מדריכה פדגוגית במסלול היסודי במכללה לחינוך ע"ש דוד ילן.

רבגונית, ובה כל אחד יכול להיות תלמיד ומורה, היא מודעת ולא מודעת, ממלאת את התודעה ואת ההוויה, היא מאפשרת ודורשת לעשות שימוש בכל מה שלמדת ובכל מה שאתה יודע ובכל מה שאתה. מערכת שמתפקדת על ידי ויסות עצמי, מזמנת שיפור והעזה, מיקוד וריכוז מקסימליים, התמודדות עם אתגרים וטעם מתוק של הצלחה. מערכת תהליכים זו מלאת דרכי חיפוש מוכרים ומופלאים ומזמנת לעתים תכופות מציאויות מפתיעות. חדות החיים בנויה אורגנית בתוכה ומתקיימת במהלכה פעמים רבות.

מערכת זאת היא המשחק, או ליתר דיוק, המשחקיות. זהו עולם גדול ומקסים שמוכר לילדים ולמבוגרים שתפקודי הסקרנות, החקרנות, והפליאה, הרצון לטפס, ההרפתקנות ושמחת החיים לא נשכחו מלבם".
(עיבוד מתוך כספי, תשנ"ט)

מצערת מאוד העובדה שהילדים כיום ממעטים לשחק משחקים חברתיים-גופניים בחוץ, והמשחקים שהם מעורבים בהם הם ברובם משחקים קנויים, חד-ממדיים ודו-ממדיים באופיים, שאינם מחייבים חוויה אמיתית משותפת של הילדים עם בני גילם. במחקר שנערך בקנזס שבארצות הברית (ארמסטרונג, 1994) דיווחו הורים כי פעילויות הפנאי של ילדיהם כוללות בעיקר צפייה בטלוויזיה, משחקי מחשב ואימון מובנה במשחקי ספורט בהדרכת מבוגרים. כאשר מתרחש משחק הוא משמש הכנה לספורט תחרותי, כגון לשחייה או לכדורגל, ובוודאי אין בו מקום רב לביטוי של הילדים. אפשר להניח שמצב עניינים זה מזיק להתפתחות התקינה, ואפשר אפילו להרחיק לכת ולומר כי העדר התנסות משחקית מספקת המאפשרת התנהגות תוקפנית "לגיטימית" היא אולי אחת הסיבות לעלייה הגדולה בתקריות אלימות בין ילדים. לפיכך ערכנו חשיבה מחודשת על חשיבותם של המשחקים הקלסיים ועל מרכזיותם בהתפתחות הפיזית, הקוגניטיבית והחברתית של הילדים.

הגענו למסקנה שאם אין הילדים משחקים במידה מספקת, על המחנכים לעודדם לעשות זאת כדי לאפשר להם ליהנות, ללמוד ולפנות מקום למשחק

בחייהם. מכך נובע כי עלינו, מכשירי המורים והמחנכים, לחשוף לפני הסטודנטים את הרווחים הסמויים והגלויים של משחקים אלו.

את השיעורים שיתוארו כאן ביצענו יחד ושילבנו לצורך העניין בין שתי סדנאות. האחת עוסקת בפיתוח שיטות עבודה המתאימות לחינוך הניסויי הפתוח, והאחרת מקנה הצצה לתורתו החינוכית של פרופסור משה כספי, "ההתבוננות". דוגמאות מתהליך ההכשרה ל"מורה משחק" יובאו בהמשך, מתוך תקווה שסטודנטים ומורי מורים נוספים יכירו בנחיצות הנושא במהלך ההכשרה.

פשרו של המשחק

בכל פעם שתנסו לעקוב אחר מקורותיהם של מיומנויות או ביצועים בעלי חשיבות בהתפתחותו של אדם (אתם בעצמכם), סביר שתגיעו לעולם המשחק. אריק הופר

משחקם של בעלי חיים

פעילות משחקית התקיימה עוד לפני היות האדם. בעלי חיים רבים משחקים באופן אינטנסיבי במהלך שנות ילדותם ואף בבגרותם, ו"למרביית הפליאה" הם לא המתינו לאדם שיבוא וילמדם לשחק. יתרה מזו, במשחקם של בעלי החיים מתקיימים כל הסימנים והתכונות של המשחק כפי שהוא מוכר לנו, לבני האדם (הויזינגה, 1966).

לפעילות המשחקית כמה אפיונים בסיסיים שבלעדיהם המשחק אינו משחק. המשחק הוא פעילות שמונעת מבפנים, הוא נבחר באופן חופשי, מחייב השתתפות פעילה, יש בו משמעויות שמעבר למשחק עצמו, הוא אוניברסלי, הוא קשור להנאה ולצחוק והוא מכיל רכיבים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים.

כדי לעמוד על חשיבותו של המשחק החברתי להתפתחות האדם נבחר בתחילה את משחקם של בעלי החיים, בהיותנו חובבות ומוקירות את מנהגם של אלו שהיו כאן לפנינו...

המשחק מתקיים בבעלי חיים עילאיים, כמו ביונקים ובציפורים מסוימות, בעלי חיים שזקוקים ללמידה ואשר אינם יכולים לשרוד כשהם מצוידים אך ורק באינסטינקטים המולדים שלהם. המשחק אצל בעלי חיים אופייני בדרך כלל לצעירים, אם כי מוצאים גם בעלי חיים בוגרים המנהלים פעילות משחקית.

כשמנסים להבין את המשחק ואת תכונותיו רואים כי בראש ובראשונה אין הוא כולל עיסוק בפעילויות הבסיסיות של הישרדות והתקיימות: לא בהזנה, לא בהגנה ובהתקפה, לא בטיפוח יומיומי ואף לא בפעילות מינית. המשחק עומד בפני עצמו ומתאפיין בכך שהוא מדמה מציאות ומממש באופן סימולטיבי מצבי אמת בחיים. דוגמה לכך היא החתול המשחק בכדור צמר ורודף אחריו כאילו היה זה עכבר דשן.

תכונה נוספת של המשחק היא שאף שמעורבת בו לעתים פעילות תוקפנית - כגון רדיפה, נשיכה, שריטה, או היאבקות - אין נגרם בו שום נזק ממשי. המשחק הוא אפוא פעילות שבה בעל החיים מתנסה במצבי תוקפנות בלי להסתכן באמת. למשחק התוקפני בבעלי חיים יש מטרות חשובות הנוגעות להשגת מזון, להגנה וכן להכנה למיקום טוב בהייררכייה החברתית. מעניין כי כאשר מתבוננים בבעלי חיים המעורבים במשחקים "תוקפניים", הם נראים נהנים עד בלי די. הכלבה "האני" יכולה להיאבק ולהתכתש דקות ארוכות עם כלבי השכונה, וכולם נראים מרוצים. וכמובן, אף אחד אינו נפגע פגיעה ממשית. הדבר מפליא במיוחד כאשר חושבים כמה שליטה עצמית נדרשת לשם כך מבעלי חיים אלו.

במשחקים של בעלי חיים לעתים מחליפים המשתתפים תפקידים, כאשר החלש הופך לחזק והחזק לחלש. כמו כן, שלא כמו בקרב בזמן אמת, במשחק יש הפסקות ("פיסים") שמטרתן להחליף כוח ולהעריך את מצב המשחק ואת האפשרויות להמשכו.

אין ספק כי המשחק בכלל והמשחק הקבוצתי בפרט קשורים לצורך החברתי, ואכן רואים כי ככל שבעל החיים חברתי יותר, כך מתקיים משחק ממושך יותר ומפותח יותר.

נקודה נוספת בעלת חשיבות רבה בהקשר זה היא שעל המשתתפים במשחק החברתי להיות בני אותו גיל. בתצפיות שנערכו על קופים נמצא כי גורי קופים אשר גודלו אצל אמם ולא שיחקו עם בני גילם פיגרו בהתנהגותם החברתית והמינית. לעומת זאת, גורים שגדלו בין בני גילם ובלי אימותיהם גדלו להיות נורמליים מבחינה חברתית. המדהים ביותר שלמרות הפגיעה ביכולתם החברתית של קופים שנמנע מהם לשחק עם בני גילם, הם יכלו לתקנה בכגרותם על ידי משחק עם גורים.

המשחק מתפתח עם הגיל, ועל בעל החיים לעבור משלב לשלב כדי להשלים בהצלחה את תהליך החברות:

- שלב א': משחק רפלקסיבי - הגור נתלה על בני גילו.
- שלב ב': השלב המניפולטיבי - הגורים רואים זה בזה אובייקטים.
- שלב ג': אינטראקטייה חברתית אמיתית - שלב זה כולל ריצה, רדיפה ומגוון התנהגויות מאבק משחקי.
- שלב ד': המשחק התוקפני - מתרחש בזמן שהגורים בוגרים מעט יותר, והם מייצבים את מעמדם החברתי בהייררכייה הקבוצתית.

הידע המצטבר על אודות משחקם של בעלי החיים מעורר בנו ביתר שאת את המחשבה כי חֶסֶד במשחק חברתי יכול לגרום נזק להתפתחות האישיות של ילדים בתקופתנו. נראה כי אף על פי שמרקמים חברתיים בסיסיים נשברים ומשתנים, האדם ממשיך להיות יצור חברתי, ולתלותו ביכולתו לתקשר עם האחרים לא יהיה כנראה תחליף בזמן הקרוב.

אם יורשה לנו, נשאל מה בצע בתוספות עצומות של ידע, אם המיומנויות הבסיסיות האישיות והקבוצתיות של בני האנוש אינן מפותחות ואינן פועלות ביעילות. כפי שטוען היוז (Hughes, 1995), מצב עניינים זה מסוכן הן ברמת הפרט הן ברמת האפשרות לחיות ביחד ולשמור על כדור הארץ שלנו.

תאוריות בדבר המשחק

המשחק הוא פעילות המתקיימת בכל תרבות אנושית בכל הזמנים, ובכל זאת התחילו להתעניין בו ברצינות רק במאה ה-19, כאשר הכירו בכך

שלילדים צרכים מיוחדים והבינו כי נוסף על החינוך למשמעת ולמידה על הילדים לשחק כדי להתפתח. החקר בדבר מהותו של המשחק הושפע גם מהתפתחות תורת האבולוציה: התבסס הרעיון כי פעולותיו של כל יצור משרתות את הצורך בהישרדות ובהתקיימות המין. מאחר שהסיבות למשחק אינן מובנות מאליהן, החל תהליך של התבוננות וחקר בנושא (Millar, 1968).

זירוס סינגר (Singer, 1975) מתאר תאוריות ורעיונות על מהותו ועל מטרתיו של המשחק הדמיוני לאורך ההיסטוריה:

הופעה ראשונה של משחקי ילדים אפשר למצוא בציור סיני עתיק. ראוי להזכיר גם את ציורו המפורסם של ברויגל המתאר משחקי ילדים. עד למאה ה-19 לא היה דיון במשחק בכתובים, ואפשר לומר שעד אז לא היו תאוריות מנוסחות בדבר פשרם של המשחקים. מובן שילדים שיחקו באותם ימים, אולם מבוגרים לא התבוננו במשחק ולא ייחסו לו חשיבות יתרה. יחס זה תאם את העובדה שהילדות לא נחשבה לתקופה מיוחדת בחיי אדם. ילדים נחשבו למעשה למבוגרים נמוכי קומה ובעלי מגבלות.

תאוריית האנרגייה העודפת שרווחה במאה הקודמת מסבירה שמאחר שהילדים אינם צריכים לעמוד בתלאות החיים, יש להם אנרגייה עודפת, ולכן הם משחקים במקום לעבוד...

קל מאוד להפריך תאוריה זו: אמנם ילדים מהמעמד הנמוך במאה שעברה היו עסוקים יותר, ולכן שיחקו פחות, אולם ילדים תמיד ישחקו, בין שיש או שאין להם משהו אחר לעשותו...

תאוריה נוספת היא תאוריית האינסטינקטים של גרוס (Groose, 1901). גרוס היה הראשון שבדק היבטים של משחק גם בבעלי חיים. הוא הציע שהמשחק נובע מצורך טבעי ומולד של כל היצורים ומסייע ללמוד מיומנויות וכשרים אשר ישמשו אותם בחיים הבוגרים. המשחק הוא בעצם הכנה לחיים ומכשיר להישרדות. משחקי הגוף הם אימון לקראת שליטה במיומנויות פיזיות כגון הגנה וציד, משחקי החוקים משמשים ללמוד כיצד לתפקד במצבים חברתיים ומשחקי הדמיון מסייעים ליצירת הדימויים ויכולת הסימול.

התאוריה של סטנלי הול (Hall, 1906) מצביעה על כך שהמשחק הוא למעשה אינסטינקט שמאפשר ליצור המתפתח לסכם את ההיסטוריה של המין. יש לאדם צורך להיפרד או להיפטר משכבות פרימיטיביות של התפתחות. המשחק, ששורשיו בטקסים קדומים, צריך להתקיים לפני המעבר לחיים בוגרים.

ברור שיש למשחק פונקציות של אימון והתנסות במיומנויות ובכשרים הנחוצים בעתיד, אולם מבחינת המוטיבציה והדחף של המשחק הוא התנהגות נפרדת מעבודה, מלמידה ומפתרון בעיות. המשחק בראש ובראשונה אינו קשור לסיפוק צרכים או להתגברות על קשיים מידיים. הוא חופשי מסטנדרטים חברתיים, והוא כפוף לסטנדרטים של המשחקים עצמם.

התאוריה של פרויד עוסקת באופן כללי במשחק בהקשר של פנטזיות, וטוענת שהפנטזיות הן המחשבות הנובעות ממצבים מתסכלים על דברים שאינם ניתנים להשגה. מאחר שהיכולת לעכב את הדחף היא, לפי פרויד, הבסיס לבניית האגו, המשחק הילדותי משרת את הילד באופן חלקי, בפתרון קונפליקטים בהעדר אפשרות מעשית לפעולה. בכך המשחק גם משמש כלי לאימון ולשליטה במצבים קשים בדרך להישרדות.

מוסיף לרעיונות אלו הפסיכואנליטיקאי ד"ר ויניקוט בספרו "משחק ומציאות" (1995). ויניקוט עוסק בשאלה באיזו מציאות מתקיים ומתנהל המשחק. אין זו מציאות נפשית פנימית גרידא, כיוון שהמשחק הוא מחוץ לאדם, אבל באותה מידה הוא גם אינו שייך לעולם החיצוני. אפשר לומר כי המשחק משתמש באובייקטים ובתופעות מן המציאות החיצונית לשירות המציאות הפנימית. תחום ביניים זה נחוץ כדי לקשר ביניהן ולצבור חוויות חיוביות - גופניות, שכליות, נפשיות ויצירתיות - בלי סיכונים אמתיים.

אריקסון (Erikson, 1963) אף הוא הרחיב את רעיונותיו של פרויד באמרו כי הילד יוצר סיטואציות מדגמיות, וזה מאפשר לו להיות במצב של קונפליקט מדומה ולפתרו מבלי להסתכן באמת. לדוגמה, המשחק מאפשר לילד להתנסות במצבים מפחידים ואף מסוכנים, לפעול בהם בגבורה ו... לחזור בשלום.

פיאז'ה (Piaget, 1962) חקר את ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד, והוא רואה במשחק ניסיון להבין את המציאות על ידי חיקוי, התנסות והטמעה. לפי התאוריה שלו, למידה היא תכלולה של עשייה חיצונית לכלל סכמה פנימית. המשחקים משמשים לילד הזדמנות מתוכננת לעשייה ולהתנסות.

תאוריות חדשות יותר מאפשרות לנו לדון במשחק בהקשר רחב ביותר. החוקרים אופי ואופי (Opie & Opie, 1969) אספו משחקים ברחבי העולם. מתוך איסוף והתבוננות במשחקים הם הגיעו למסקנה שהמשחק הוא בעל איכויות נרחבות מאוד: יש בו מן החקר וההתנסות במגוון מצבי חיים, כגון שליטה, הנאה ויצירה.

גילפורד (Guilford, 1967) היה בין החוקרים הראשונים שקשרו את המשחק ליצירתיות. לפי תפיסתו, הילד מתנסה באמצעות המשחק בבריאת מצבים, בחשיבה מסתעפת, בחשיפה לפנטסטי ובהעשרת המודעות. כל אלו נעשים נוסף על משימות הממוקדות יותר, כגון זכירה, למידה וחשיבה רציונלית, ואולי בכך מתאפשרת גם היצירה האמנותית שהיא בעלתית לאדם.

נקודת מבט נוספת רואה במשחק כלי להתפתחות היכולת לתפקד בחברה. המשחק מאפשר לילד להתנסות במצבים חברתיים בזמן אמת ועל ידי כך לפתח את הרגישות החברתית. כמו כן, היכולת להיכנס לנעליו של האחר ולהבין קשורה בהתנסות במצבים דמיוניים, מצבים שבהם אתה מתפקד כמישהו אחר. זאת יכולת קריטית בהתפתחות של כלים לפתרון סכסוכים, שיתוף פעולה, אמפתיה, מעורבות וחמלה כלפי הזולת.

הפסיכולוג אלן לסלי (1987) חקר את משחקי הדמיון והגיע למסקנה מרחיקת לכת שהמשחק הוא אחת מהפעילויות המורכבות והגבוהות של בני האדם. הילד לומד לסמל את המציאות ובכך לפתח לעצמו יכולת תקשורת מורכבת עם הסובבים.

גישה אנתרופולוגית מוסיפה נקודת מבט מעניינת על מהותו של המשחק. תמר כתריאל מסבירה בספרה "מילות מפתח" (1999) כי ילדים מכוננים ומקיימים את עולמם החברתי באמצעות פעילות תקשורתית ענפה, שיש

בה רכיבים של שיתוף פעולה ועימות, של סולידריות ותחרותיות. הם מגדירים ומקיימים עולם של ילדות באמצעות המשחקים והטקסים המיוחדים להם, אשר מקצתם מתמסדים בדמות טקסים בין-אישיים מרכזיים, כגון חליפין ונתינה ודפוסי עימות ותחרות.

עיון במגוון התאוריות על מהותו וחשיבותו של המשחק מעורר שוב את המסקנה שהמשחק לסוגיו השונים מהווה נדבך חשוב מאין כמוהו לבניית האישיות ולביסוס היכולות החשובות לאדם הבוגר לחיות את חייו במלואם. בהקשר זה, ההנחה למלא את תכנית הלימודים בגן הילדים בחוברות מוכנות לכיתה א', במקום לאפשר ואף לעודד משחקים מכל הסוגים, היא בעינינו משגה חמור, ובוודאי ברבות הימים יקימו בעטו ועדות חקירה...

משחק החוקים החברתי-גופני

משחקי ילדים אינם ספורט ויש להתייחס אליהם כאל פעולות רציניות ביותר. מישל דה מונטיין

פיאז'ה (Piaget, 1962) חילק את כל משחקי הילדים לשלוש קבוצות עיקריות: משחקי שליטה, משחקי חוקים ומשחקי סימול. תופעה מעניינת היא שמשחקי הסימול והמשחקים הסוציודרמטיים זכו לכר נרחב של מחקרים ככל שהדבר נוגע לגיל הרך, אולם הוזנחו כאשר מדובר בגיל בית הספר (סוידובסקי, 1998). בעבודתנו זו התמקדנו במשחקים קבוצתיים אשר להם חוקים ידועים, רובם כוללים פעילות פיזית, הם נערכים בחוץ, ומשחקים אותם, בצורות אלו ואחרות, בארצות רבות וזה שנים רבות מאוד. אפשר לכנותם "משחקים קלסיים-מיתולוגיים".

המשחק החברתי מאופיין בהתנהגות מדומיינת בהקשר של האינטראקציה החברתית. המשתתפים יודעים כי המשחק אינו "באמת" והם מוכנים לתפקידים המשתנים במהלך משחק. ישנם כמה תנאים התפתחותיים הנחוצים להשתתפות במשחקי חוקים חברתיים:

- הבנה של המציאות והבחנה בין מציאות לדמיון במקביל לרצון להיכנס לעולם מדומה.

- הכרה בצורך לציית לחוקים מוסכמים, כגון פעולה בתורות.
- יכולת להבין את התהליך הסיפורי המתרחש במשחק.

המשחקים יכולים להתנהל באופן חיובי, אם למשחקים יש תפקידים ברורים והם מוכנים לציית לחוקים שנקבעו באווירה של מינימום חילוקי דעות ומריבות. היכולת לשחק במשחקי החוקים מתפתחת ומגיעה לבשלות בערך בגיל 7-8. בתחילה משחקים הפעוטות לבד, עם עצמם, והשלב השני הוא משחק מקביל עם אחרים. אחר כך מתחילים ניצנים של שיתוף פעולה ואפשרות להתחלק ברמת "קח ותן", ורק בגיל בית הספר אפשר לדבר על משחק חברתי של ממש.

יכולות אחדות המתפתחות בגיל בית הספר אצל רוב הילדים מאפשרות השתתפות במשחקי חוקים חברתיים:

- החשיבה ההגיונית ותפיסת הסדר מתחילות. הילדים יכולים להתחיל לראות ולהבין את הסדר והחוקיות שבדברים, את מציאותן של סיבות ותוצאות, סדר זמנים, סדר בטבע וכד'.
- החשיבה נהיית מאורגנת וראליסטית יותר. עם זאת עדיין החשיבה הדמיונית נמצאת במרכז.
- מתפתח הצורך העז להיות שייך לקבוצת השווים, אשר נהיית סוכנת החברות המשמעותית של הילד.
- גדלים הצורך והיכולת בעשייה פרודוקטיבית, בשליטה במיומנויות ובעמידה במשימות שיש בהן תוצר ותחושה של הישג. שלב זה מכונה "industry" אצל התאורטיקן אריק אריקסון. אפשר לתרגם מונח זה לעברית במילים "שלב העשייה השקדנית".

תרומתם הפוטנציאלית של משחקי החוקים החברתיים להתפתחות היא נרחבת ומתרחשת בתחומים רבים (עקביא, 1967):

- בתחום הגופני: פיתוח קואורדינציה, זריזות, גמישות, כוח.
- בתחום המוסרי: שמירה על חוקים, הגינות, יכולת לאמפתיה.
- בתחום האישיותי: דחיית סיפוקים, אומץ לב, לקיחת סיכונים, אומץ, ביטחון, מנהיגות, אחריות, כוח סבל, ריכוז, עמידה במצבי תחרות, השתלבות והסתגלות, יזמה, תגובה מהירה, התמדה.

- בתחום החברתי: הרגשת שייכות, כבוד לזולת, משא ומתן, יכולת ויתור, עמידה מול אי צדק.
- בתחום השכלי: הרחבת הידע, הבנת עקרונות חשיבה.
- ואחרון חביב - היכולת לשמוח, להשתובב וליהנות!

משחקים כגון תופסת, מחבואים, כיבוש דגלים, גולם במעגל, דג מלוח הם משחקים קלסיים ומשחקים אותם בכל העולם בווריאציות אלו ואחרות. בניסיון להסביר את התופעה אפשר להשוותה לאגדות הקלסיות דוגמת סינדרלה, שסופרו בעשרות גרסאות בכל רחבי העולם, או לסיפורים מיתולוגיים ומקראיים שהיו ומהווים ארכיטיפים בסיסיים. אלה הם כנראה הסיפורים שבהם באים לידי ביטוי היבטים ראשוניים ועיקריים של הנושאים המרכזיים בחיים. כך גם המשחקים הקלסיים יכולים להיחשב למשחקים מיתולוגיים, בהיותם נצחיים וכן בכך שהם מכילים את כל הרכיבים הנחוצים לסיפור מיתולוגי, כלומר: גיבורים וגיבורות, עלילה, כוחות מניעים, תוצאות, מנצח ומפסיד וכו'. למשחקים הזדמנות להשתתף כאן ועכשיו בתהליכים אוניברסליים שמזינים את העלילות הבסיסיות ביותר של היצורים החיים.

משחקים בחפ"ן

האדם משחק רק אם הוא אדם במלוא מובן המילה, והוא אדם במלוא מובן המילה רק אם הוא משחק. פרידריך שילר

רציונל

התאוריה שעמדה מאחורי בניית תהליך ההכשרה מבוססת על רעיונותיו של פרופסור משה כספי באשר לקשר בין המשחק למשחק (כספי, תשנ"ט). כל משחק בנוי על ממשק בין המשחק למשחק. הממשק מציין את מידת הקרבה ואת נקודות המפגש בין שני רכיבים.

בשלב הראשון מתקיים מגע בין המשחק הספציפי למשחק הספציפי וכאן נוצרת אינטראקציה המייצגת בעצם את נקודת החיבור בין השניים. מתקיים כאן ממשק ייחודי וחלקי בין המשחק הספציפי לבין האופן שבו אני משחקת אותו ברגע נתון ("איך אני כרגע, משחקת תופסת?"). בשלב השני, כשהמשחק נעשה מיומן וער יותר, הוא בודק כיצד

חלקים נרחבים יותר של האישיות משתתפים במשחק, בשלב זה המשחק נעשה מודע לאופן שבו הוא משחק ויכול לראות בו נקודת מוצא לשיפור. המשחק בשלב זה נעשה ייצוג לעולם המשחקים בכלל, כלומר הוא יוצא מכלל ספציפיות, ובעצם נוצר כאן **ממשק בין האדם המשחק שבכל אחד מאתנו ובין עולם המשחקים**. בשלב השלישי נכנס גורם ה"אפשרי", היכולת של כל אחד מאתנו להשתנות ולפתח מגוון התנהגויות חדשות בתוכנו. יש כאן מקום להפתיע את עצמי ולגלות דמויות חדשות בתוכי (בדומה לשחקן על במה). **בשלב הזה הממשק הוא עם העולמות האפשריים, עולמות ההשתנות החדשים שלי, העולמות שמעבר למוכר.**

לסיכום, בכל מפגש בין משחק למשחק ישנו מפגש קונקרטי, מפגש נרחב ומפגש של אפשרויות חדשות (כספי, 1989).

רכיבי התכנית

לאור דברים אלו גיבשנו את תהליך הכשרתם של "מורים משחקים" ושזרנו לתוכו שישה רכיבים:

- לימוד התאוריה בדבר מקומו של המשחק בהתפתחות הילד.
- היזכרות בילדות, במחשבות וברגשות שהיו סביב חוויות המשחק.
- חוויית משחק מחודשת בהשתתפות הקבוצה הלומדת.
- ניתוח חוויית המשחק מנקודת מבט אישית וכללית.
- פיתוח משחק חדש, משחק "התחנכות" שיסייע למשחקים להתפתח, להתגבר על נקודות הקושי ולחזק נקודות עצמה.
- דיון בדבר מקומו של המחנך בעידוד ילדים לשחק.

סדרת פעילויות בנושא המשחק החברתי וההתבוננות

מפגש ראשון

פתיחה

- הסבר והצגת השיעורים הבאים, שיתמקדו בנושא המשחק.
- קריאה לפני הסטודנטים של הקטע שבחוו של המשחק שנכתב על פי פרופי משה כספי (ראו תחילת מאמר זה).

תופסת

הפעילות מתחילה בחוץ כאשר הסטודנטים מתבקשים לשחק ב"תופסת". כללי המשחק פשוטים: משתתף אחד סופר עד 10, האחרים בורחים מפניו. ברגע שמישהו נתפס הוא הופך לרודף. המשתתפים משחקים במשחק במשך כ-10 דקות.

סיכום המשחק: במהלך המשחק ניכרו מעורבות והתלהבות, המון אנרגיה ומהירות, כאשר התופסים התחלפו בכל כמה שניות.

מנחה: "תופסת" הוא משחק פשוט, ומשחקים אותו כבר מאות בשנים בכל התרבויות. מה סוד קסמו? מה נותן המשחק למשחקים? במה מתנסים המשחקים במהלכו? הציעו נא רכיבים פסיכולוגיים, חברתיים, פילוסופיים ואחרים המשולבים במשחק ה"תופסת".

נערכה רשימה של רכיבי המשחק שהעלו המשתתפים: פעילות פיזית, אתגר, חרדה, אדרנלין, הומור, ה"כיף" של היחד, תחושת מסוגלות מול תחושת חולשה, כל אחד יודע מה הוא שווה, יחיד מול קבוצה, ציד, רדיפה, בריחה, אסטרטגיות של הטעיה, העזה, התגרות לעומת הסתרתות, תסכול כשלא מצליחים, היענות לכללים מועטים ופשוטים, כל אחד יכול, אימון במיומנויות בסיסיות, קצב.

מנחה: ההתנסות במשחק נועדה להראות את מכלול הרכיבים שמשחק פשוט כביכול מעלה אצל המשתתפים.

גולם במעגל

המנחה מזכירה באופן כללי את כללי המשחק: יושבים במעגל, באמצע יושב ה"גולם". מישהו רץ מסביב למעגל ומטפחת בידו. ברגע מסוים הוא מניח את המטפחת מאחורי אחד היושבים במעגל. כאשר המשתתף שהמטפחת מאחוריו מרגיש בהימצאה של המטפחת, עליו לקחת אותה ולרוץ אחרי המניח. אם הוא תופס אותו הנרדף הופך ל"גולם", ואם לא - הוא מתיישב, והרץ מניח את המטפחת מאחורי משתתף נוסף ו... חוזר חלילה.

סיכום המשחק: במהלך המשחק התברר שיש בלבול ואי הסכמה אשר לחוקים. המשתתפים כולם ניסו להבהיר במדויק את החוקים, ורק אז המשיך המשחק. הגולם ישב במרכז המעגל באפס מעשה.

המשחק התנהל דקות מספר, ומדי פעם בפעם השתכללה האסטרטגיה של הרץ מסיביב למעגל. בעת משחק אתגרה המנחה את הגולם ואמרה כי מאחר שהגולם הוא לטובת הרץ, כדאי שהוא "יעשה משהו" לבלבל את היושבים... הגולם ניסה לספר סיפור, אולם בלא הצלחה יתרה. השאלה שעלתה היא על תפקידו של כל אחד מהמשתתפים במשחק.

דג מלוח

לפני תחילת המשחק המנחה מסבירה באופן תמציתי את כללי המשחק: יש "דג" שעומד בגבו למשתתפים ("ישן") ואומר: "אחת, שתיים, שלוש, דג מלוח!". המשתתפים רצים לעברו, וכשה"דג" מפנה את ראשו אליהם הם מפסיקים באחת את תנועתם ("פריז"). אם ה"דג" ראה מישהו מהמשתתפים זז, הוא מחזיר אותו לנקודת ההתחלה. אם מישהו מגיע ל"דג" ונוגע בו, כולם בורחים והדג מנסה לתפסם. מי שנתפס מספר סיפור, ובסיבוב הבא הוא נהפך ל"דג".

סיכום המשחק: המשתתפים העלו כמה שאלות בזמן המשחק: מותר לעשות תנועות מבלבלות? כמה זמן יכול ה"דג" להתבונן בהם כשהם ב"פריז"? מה עושים אם ה"דג" תופס שניים?

המנחה ענתה כי אין בידה תשובה ברורה, והם צריכים להחליט על הכללים בעצמם. כמו כן המנחה לא נתנה הנחיות באשר לשלב במשחק שבו מספרים סיפור והכול בורחים מפני ה"דג".

במהלך המשחק ניכרה עליצות בקבוצה והתגלו תכונות רבות של הסטודנטים, כגון זריזות, יציבות, ערמוניות ("תְּחָמֹנֹת"), קפדנות בשמירת ההוראות, התלהבות, יצירתיות בביצוע התנועות, יכולת "להפסיד" בכבוד ועוד.

המנחה הציעה לסכם את המשחק בבדיקת מערכת החקיקה: לפי דברי המשתתפים, אפשר לומר כי מערכת החוקים במשחק הייתה

מפוקפקת. החוקים לא תאמו את אלו המוכרים ולקו בחוסר בהירות. מצב זה יצר תחושה של אי צדק שהביאה לחוסר רצון לשחק.

מן הדברים עלה כי המשחק הוא מעין ריטואל, ולכן יש לשחקו בדרך מוכרת וידועה המשמשת בסיס איתן לניהולו. הבעיה הייתה שכאשר נוצר מרווח בחוקים יצר כל אחד חוקים משלו, דבר שהביא לאי בהירות ולתחושת שרירותיות בהכרעות המשחק. נוסף על-כך עלתה סוגיית השיפוט: השופט במשחק הוא בעצם ה"דג", והוא שמכריע, אבל הוא גם צד אינטרסנטי במשחק, והרי שופט מן הראוי שיהיה אובייקטיבי. עלתה השאלה אם אנו זקוקים לשופט חיצוני.

נוסף על אי הבהירות ועל שאלת החוקים עלתה בשיחה שאלת ה"יגור". התברר בבדיקה מהירה שכולם רימו, להוציא משתתפת אחת. המנחה העירה כי במשחק הזה באה לידי ביטוי התפיסה של כל אחד מול החוק. יש משחקים שמזמינים עקיפת כללים, רמאות וכביכול יציאה כנגד החוק, ויש משחקים שאינם עושים זאת. השאלה שעולה מהמשחק, שהיא שאלה לחיים, דומה לשאלה הנשאלת ברמת הכיתה: האם מרמים כשהמורה לא רואה?...?

בהמשך התעניינה המנחה ושאלה אם למישהו היה נוח להיות "הדג המלוח" או שמא העדיפו הכול להיות חברים בקבוצה. הנה כמה מהתשובות שניתנו:

- אני לא אוהבת להיות מול כולם, ולכן לא רציתי להיות ה"דג".
- במשחק הזה הייתה תחושה שמודדים אותך.
- הייתי תמיד בין האחרונים, כי אני לא זריז כל כך ואולי לא מעז כל כך...

מנחה: במשחק ניתנת מעין מפה, וממש רואים מי וכמה מתקדמים. אף על פי שהתחרות אינה מודגשת במשחק, נוצר בו מתח פנימי ומתקיימת מדידה של מסוגלות.

מחבואים

בשלב זה משחקים ב"מחבואים", המשחק האוניברסלי האולטימטיבי. כל המשתתפים מחליטים יחד על החוקים: מקום ה"עומד", השטח שבתחום המשחק, כמה סופרים, איסור "לדגור על הביצים" (כלומר אסור

לעומד לא לזוז ממקומו), מתי זה נחשב ש"נתגלית" ואיך "דופקים". לאחר דקות אחדות של משחק מחליטים על כמה שיפורים: משתנה מקום העומד ונבחר מקום שאינו חולש על כל השטח והמבטיח שיהיה קל מעט יותר להתחבא. כמו כן ניתן להגדיל את השטח שבו מתקיים המשחק.

סיכום המשחק: מנחה: הפעם אבקש מכל משתתף לחשוב איך הוא מתפקד במשחק ה"מחבואים":

מה קורה לי בתור מתחבא?

- אני מתחבאת במקום שאפשר לזוז ממנו בקלות.
- אני מתחבאת במקום שמבטיח לי שיהיה מקורי ואף אחד לא יחשוב עליו.
- אני אמצא מקומות בתוך בורות או על עצים, לא בגובה הקרקע.
- לי נמאס אחרי זמן מה לשבת בשקט.
- אני מתחבאת מעולה, אבל משתעממת מהר, ואז מסגירה את עצמי.
- אני משתדלת להתחבא במקום שיש אפשרות לברוח ממנו.
- אני מתחבאת בלי לחשוב, ואז זה יוצא טוב.

איך אתם מתפקדים בתור "עומדים"?

- אני מתרחקת מהמקום לאט לאט ומסתכלת ומקשיבה מסביב הרבה זמן, ורק אז אני מעזה והולכת רחוק.
- אני "דוגר על הביצים", אינני רוצה להסתכן, תוקע את המשחק...
- אני מחפשת מאין אנשים יוצאים, כי אני יודעת שהרבה אנשים מתחבאים באותם מקומות.

מנחה: למשחק המחבואים יש פן פסיכולוגי עמוק. בכל שלב של המשחק יש לך הזדמנות להישאר במצב של התכנסות פנימה או לצאת החוצה.

השלב הראשון: איפה להתחבא? כשהמחבוא טוב מאוד, האם להישאר בו נחבא ומכונס בעצמי, ומהי האינטראקציה שלי עם העולם?

אחד מהנושאים הכי קשים הוא הבחירות לקבוצה: השאלה "האם יבחרו בי לקבוצה?" נעשית שאלה קיומית ממש. ומה קורה לאלה מהילדים שתמיד נבחרים אחרונים? שאלות רבות מתעוררות בהקשר זה. האם העובדה שהכוחניות והתחרות הן חלק מההיסטוריה האנושית ושהן משמשות אפילו גורם מדרבן במקרים מסוימים מחייבת אותנו לעודד ילדים להשתתף במשחקים? או שמא מן הראוי שנמנע מהם חוויות קשות אלו?

אין תשובות חותכות לשאלות החשובות והבסיסיות הללו, ואולי כל מחנך צריך לעסוק בהן ברמה האישית ולשאול את עצמו איפה הוא נמצא, מה ה"אני מאמין" שלו והאם הוא יכול להתמודד גם עם מצבים קשים ומתסכלים שבהם עומדים הילדים ולאפשר להם לבנות את עצמם מתוך המקומות הקשים. או לחלופין: האם ימנע מהילדים מצבי קושי של עמידה בתחרות, בדידות, תוקפנות וכך הלאה, ובכך יעברו את תקופת ילדותם בנעימים בלי טראומות מיותרות, אך רק עם מעט מצבים אתגריים?

היום נשחק משחקים שאולי הם קלסיים פחות, אבל מתקיים בהם אלמנט בולט של **שיתוף פעולה**.

הבִּיצָה

המשתתפים מתחלקים לשתי קבוצות. שתי הקבוצות צריכות לעבור מנקודה א' לנקודה ב' בעת ובעונה אחת. לכל קבוצה שש חתיכות קרטון בגודל 40 סנטימטרים רבועים. אסור בשום אופן לדרוך על הרצפה, אלא ללכת אך ורק על ריבועי הקרטון. כמו כן אסור שיהיה קרטון פנוי: ברגע שהשופטים רואים קרטון פנוי מותר להם לקחת ו"להחרים" אותו. הקבוצה שמגיעה ראשונה לסיום המסלול היא המנצחת.

סיכום המשחק: המשחק התנהל באופן דינמי ומלא מרץ. הסטודנטים ניסו כל מיני אסטרטגיות שיעזרו להם במשימה. ממבט ראשון המשימה לא נראתה קשה, אולם עד מהרה התברר כי לא פשוט להעביר עשרה אנשים על שישה קרטונים. רעיונות רבים עלו בזה אחר זה, וביצועם דרש יותר ויותר תיאום, שיתוף פעולה וגם מגע פיזי בין חברי הקבוצה. נראה שגורם התחרות בין הקבוצות בולט מאוד, אולי אפילו יותר במשחקים שבהם כל אחד שיחק לעצמו (תופסת, מחבואים וכו').

שלב שני: כשמתחיל ה"אקשן" ואחד המשחקים יצא, אתה בקונפליקט ואומר לעצמך: "אולי כדאי לצאת? באיזה שלב אני נכנס לתמונה?". מלבד זאת יש בשלב זה קבוצות ואינטריגות, יש כאלה שנמצאים יחד, ואז השאלה אם לצאת או לא יכולה להיות דומה לשאלה אם להצטרף לאחרים או לפעול כזאב בודד.

ה"עומד" מתייחס לטריטוריה שמכילה רדיוס גדול ורדיוס קטן. עליו להחליט אם לקחת סיכונים ולצאת לחפש רחוק. יש כאן דילמה בין הסיכוי לסיכון. אפשר להבין מתוך מצבים כאלה את טיבם של הימורים ואת היכולת הקיצונית להפסיד או לנצח כשאתה מהמר על כל הקופה. במונחים אלו, אפשר לעשות התבוננות עצמית עמוקה מאוד, מכיוון שהמשחק הוא בבואה של המציאות והוא מתנהל במהירות, ואין לך אלא להיות אתה עצמך...

סיכום המפגש הראשון

בסיום המפגש הראשון חזרו המשתתפים למליאה ושוחחו על אודות חוויית המשחק כפי שהייתה היום. משתתפים רבים הביעו שביעות רצון ושמחה ואמרו כי נהנו מאוד לזוז ולצאת מהשגרה של ישיבה בכיתה. אחרים סיפרו כי הפעילות החזירה אותם למקומות בעייתיים שהזכירו להם את המתח והתוקפנות שליוו משחקים מעין אלו בילדותם.

מנחה: אנו רואות חשיבות גדולה מאוד במשחקים החברתיים הפיזיים, אף שלעתים הם יוצרים מצבים של תחרות ואלימות. אלו מצבים שילדים חייבים לעבור על בשרם. עליהם להתנסות בהם במסגרת הבטוחה יחסית של המשחק ולהפיק מהם את כל היכולות והמיומנויות הנחוצות לבניית אישיותם. כאן מקומו של המורה לעזור בתהליכי עיבוד ולאפשר התנסות מחודשת שנעשית מתוך מודעות ובדיקה איך נכון לכל משתתף לשחק.

מפגש שני

מנחה: במפגש הקודם בנושא המשחק התמקדנו במשחקים שבאים מתחום התנועה. רובם ככולם משחקי כוח ותחרות הבנויים על זריזות והישגיות. הנתון הזה הכביד מאוד על כמה מהאנשים. גם הרכיב של היחיד מול קבוצה קשה ומכניס ללחץ אנשים רבים, עד כדי כך שיש כאלו שנבוכים ביותר, ואפילו נמנעים מלשחק. תופעה זו גם מתקיימת גם בין ילדים.

מנחה: המשחק ששיחקנו היה מבוסס על עיקרון של שיתוף פעולה קבוצתי, שהוא למעשה הפוך מהגורם התחרותי המתקיים בדרך כלל במשחקים. משחק "הביצה" מזמן "קומבינות" מוזרות של שיתוף פעולה, למשל: להתחבק, לסמוך באופן מידי בלי לבדוק, לנסות כל רעיון חדש מבלי לדון עליו... שיתוף פעולה במשחק בנוי על רצון טוב ועל נכונות "ללכת" עם הזולת, על תנופה, שעשוע וגמישות רבה. אינך יכול להישאר אך ורק אתה, אך ורק בעולם שלך, אתה חייב להיות קשוב גם לרעיונותיו ולרצונותיו של השני.

כמובן יש גם רכיב של דומיננטיות מול פסיביות, אבל בכל משחק יש אפשרות שאנשים מסוימים יהיו דומיננטיים. במשחק "הביצה" הדומיננטיים היו דווקא אלו שהם טובים בתכנון אסטרטגי, והם שהנהיגו את מהלכי המשחק.

גורם נוסף שבא לידי ביטוי במשחק היה הגורם הטריטוריאלי, שהוא רכיב מרכזי במגוון משחקים. כדי לנצח במשחק זה היה צורך להצטופף ולנוע יחד ממקום למקום. במשחקים רבים יש עיסוק בטריטוריה, ובמובן זה המשחק מאפשר התנסות והכשרה לחיים שבהם יש להתחלק בטריטוריה עם אחרים...

המגדל

המשחק האחרון הוא משחק של בנייה. המשתתפים נחלקים לקבוצות בנות ארבעה משתתפים לכל היותר. על הקבוצות לבנות את המבנה הכי גבוה ויציב במשך שמונה דקות, ולרשותן קוביות קטנות, מקלות של שלגונים, קשיות וכוסות פלסטיק.

המשחק מתחיל ומדי דקות אחדות המנחה "מנחיתה" אילוץ. אילוץ ראשון: עיניו של אחד מחברי הקבוצה יכוסו והוא או היא ימשיכו לשחק במצב שאין הם רואים את המתרחש. אילוץ שני: כל קבוצה "תוותר" על עשרה פריטים לבנייה.

סיכום המשחק: המשחק התנהל בשקט יחסי. הקבוצות המציאו דרכים לבנות לגובה, כגון להדביק את המבנה אל התקרה.

נקבעו שופטים ונערכה ביקורת על כל אחד מהמבנים. בשלב זה היו בחדר ויכוחים לרהטים, קולניים ומשועשעים על איכותם של המבנים ועל מידת ההגינות של הבונים אותם. בדיון בקבוצה התברר כי האילוץ המציק ביותר למשתתפים היה הזמן הקצר. לעומת זאת שאר האילוצים לא הפריעו, אלא לחברים שנבצר מהם לראות את המתרחש.

מנחה: כאשר אנו במצב של תחרות, אנו משוכנעים שיש לנו יותר כשלאחר יש פחות. משחקים הדורשים שיתוף פעולה מציגים אפשרות אחרת, ובה יכול להיות גם לך וגם לי. נקודה חשובה נוספת היא שבמצבים שנדרש שיתוף פעולה הבסיס הוא החלפת הקודים ולעתים דפוסי החשיבה. אינך יכול להיות בעמדה של ביקורת, שביסודה מקלה על החיים. אתה צריך לקחת אחריות על עצמך ועל הקבוצה. רכיב נוסף הוא שהשונות במצבי שיתוף פעולה היא יתרון של הקבוצה, בכך שכל משתתף יכול לבוא לידי ביטוי בנקודות העצמה שלו במצבים מסוימים.

רפלקציה

בתום סדרת הפעילויות ביקשנו מן הסטודנטים להתבונן בעצמם ולבטא הבנות אחדות שהיו להם בהיותם משחקים. רשמנו כאן את שאלות המיקוד ששאלנו וכן מגוון תגובות:

1. מה היה חלקך במשחק ואילו תפקידים לקחת על עצמך?
 - משתפת פעולה: גם מובילה וגם מקבלת הוראות.
 - הייתי בתפקיד המסבירה, המעודדת והמייעצת.
 - ניסיתי לחשוב על דרכים מקוריות להתקדם, אך כשהגענו לדרך טובה ויעילה, המשכתי כמו רובוט והאתגר היחיד היה לפעול הכי מהר שאפשר.
 - אני משתתפת בדרך כלל בתור צופה.
 - הייתי פעילה והתחלתי (לא כמו תמיד) ראשונה.
 - בעיקר לא להפריע ולא לפסול את הקבוצה כולה.
 - ויתרתי מראש על התפקיד של הזריז.
 - חלקי במשחק היה לרדוף.
 - שמת לי לב למה שקורה.

2. אילו כישורים שלך באו לידי ביטוי במשחק?

- שלי?!
- יכולת להתעורר גם כשאני עייפה.
- תשומת לב, ריכוז ואמפתיה.
- דריכות.
- כושר ארגון.
- מהירות תגובה ויכולת ריצה.
- יכולת לחלום בהקיץ בזמן משחק.
- חשיבה יצירתית.
- שיתוף פעולה והשתלבות.
- מוטיבציה ורגליים ארוכות.
- היכולת להתכווץ(!).

3. אילו קשיים שלך באו לידי ביטוי במשחק?

- חוסר אונים בשלב התחלתי.
- היה לי קשה לחכות עד שיגיע תורי.
- להיות אקטיבית יותר.
- חוסר סבלנות.
- קשיים פיזיים.
- להביא רעיון מקורי שיוכל לקדם את הקבוצה.
- שמיעה סלקטיבית.
- דריכות יתר שבאה לפעמים על חשבון הנאה.
- קושי להפסיד.
- יכולת הטעיה לא מפותחת.

4. מה למדת על עצמך ועל הקבוצה במהלך המשחק?

- כשמתחילים להפסיד, מתחילים לרמות.
- קשה לי עם המחשבה שאאכזב את הקבוצה.
- יש אנשים שלא מתלהבים.
- שיש אנשים שהרבה יותר חשוב להם ממני לנצח.
- שאפשר לעזור למי שקשה לו.
- יש רמות שונות של "להיכנס למשחק", היו כאלה שהרגישו תורמים והיו כאלה שהרגישו שהם נטל.

- שכיף לי לשחק ושאני תחרותית וחשוב לי לנצח.
- נזכרתי שבילדות נורא אהבתי את כל המשחקים הפיזיים והחברתיים האלה ולמדתי שגם עכשיו כשאני מבוגרת אני נהנית מאוד לשחק.
- משחקים של מוטוריקה עדיין מחזירים אותי למחוזות הילדות, אל הקושי והספק ביכולתי.
- הפתעתי את עצמי במהירות התגובה שלי.

5. מעט הרהורים ומסקנות?

- צריך למצוא תפקיד משמעותי יותר לגולם!
- חבל שכמבוגרים לעתים רחוקות אנחנו משחקים.
- אפשר גם לעשות בחפ"ן הפסקה פעילה עם משחקים.
- אפשר לשחק בלי להתבייש.
- העולם הוא במה וכולנו שחקנים.
- זאת דרך מצוינת לראות התנהגות שלי באינטראקציה עם אחרים.

סיכום הפעילויות

מתוך מגוון התגובות של המשתתפים אפשר לחוש כי ההתנסות המחודשת של תלמידי חפ"ן במשחקים הייתה חשובה ונוגעת לרוב הסטודנטים. הדברים שאמרו הסטודנטים מחזקים תהליכי רפלקציה והבנה עמוקה של מידת החשיבות שיש למשחקים אלו. מתוך תובנות אלו אפשר לפתח משחקי התחנכות המאפשרים להתגבר על קשיים ולהתנסות במצבים חדשים במסגרת מוגנת. לדוגמה: כאשר סטודנטית אומרת שיש לה קושי להפסיד, אפשר לנתח אתה את הסיבות לקושי זה ואת המצבים שבהם הוא מתקיים. בעקבות זאת אפשר להכין משחק שבו היא יודעת מראש שתפסיד או משחק שאין בו מנצחים...

פעילות זו מאפשרת שימוש בחומרים שעלו בעקבות המשחקים בקבוצה להתפתחות אישית וקבוצתית.

משחק בכיתה

אנו יודעים שזמננו קצר, שיתכן שנקרא באמצע, שהניצחון הוא חסר פשר, אבל הדבר היחיד הטוטלי שיש בידנו הוא הרצון ליופי, לשמחה ואהבה, ואותו אנחנו יכולים להשיג רק דרך משחק. נורית זרחי

המורה המשחק

מבוגרים שיחקו גם בזמן העתיק במשחקי ספורט, קלפים והימורים למיניהם, אולם הדעה הרווחת הייתה ונשארה כי המבוגרים ויתרו על המשחק בשלב בגרותם והם מתמסרים לפעילות "רצינית" יותר כמו עבודה. השאלה היא אם אכן ויתרו בגלל חוסר צורך או עניין, או שמא ויתור זה הוא יותר בגדר כניעה לנורמות חברתיות. יש הסוברים כי המשחק כמו מומר בהשתתפות בחוויות תרבותיות, כגון האזנה למוזיקה, התבוננות בציורים, קריאה או צפייה בתאטרון או בקולנוע. אכן, יש בפעילויות אלו סממנים השייכים גם למשחק, כמו שקיעה מוחלטת, פעילות הנובעת מרצון חופשי ואשר מטרתה הרחבה והתפתחות במובן הנפשי, הרוחני, הקוגניטיבי והחברתי. כיום יש גם התייחסות, בעיקר מסחרית, למשחקם של מבוגרים, למשל במשחקי מחשב. אבל למרבית הצער עדיין אנחנו המבוגרים נעדיף אך ורק לדבר זה עם זה, במקרים רבים בלא כל תכלית, מאשר לשחק וליהנות מכל האיכויות של המשחק שפורטו למעלה...

אופן הפעילות שבחרנו לעשות עם תלמידי חפ"ן מראה כי מבוגרים יכולים ליהנות ולהפיק גם ממשחקים הנחשבים נחלתם של ילדים. ההנחות שלנו הן כי מורה משחק יהיה אף מורה המאפשר ומעודד ילדים משחקים. כמו כן, המורה המשחק יוכל להבין את הילדים ממקומם הם ולשהות עמם באופן קרוב ומקרב.

תפקיד המחנך במשחקם של הילדים

מקומם של המשחקים בכלל ומשחקי החוקים החברתיים בפרט חשוב כל כך, עד שלפי דעתנו הוא צריך להיכלל בפעילות השוטפת של הכיתה במהלך הלימודים.

למורה כמה תפקידים עיקריים:

- לארגן סביבת משחק שהילדים ירגישו בה ביטחון ונוחות.
- לספק חומרים ואביזרים למשחק.
- ללמד, לאפשר ולעודד משחקים אלו.
- לשוחח עם הילדים על המשחק, על תפקודם, על הרווחים של המשחק, על נקודות העצמה ועל הקשיים, ברמה האישית והקבוצתית.

- לתת משוב על האופן שהם משחקים (ובהקשר זה - מעניין מדוע אנחנו מרבים לתת משוב על עבודת הילדים ועל התנהגותם ולא על אופן משחקם...).
- להיות נוכח במצבים של קונפליקט וקושי בין הילדים.
- להתערב במצבים קשים לילדים, כגון מריבה, בידוד וכמובן אלימות.
- לעודד את הילדים לפתח משחקים שיעצימו את נקודות העצמה שלהם.

שילוב המשחק בעבודת הכיתה

עד עתה עסקנו בחשיבות המשחק בכלל ומשחק החוקים החברתי בפרט להתפתחות הילד. הצענו לשלב משחקים אלו בתכנית הלימודים הפורמלית בבית הספר, בשל העובדה שילדים ממעטים לשחק בעצמם משחקים אלו. אולם נשאלת השאלה הנצחית: איך נוכל לשלב משחק במערכת הלימודים התובענית, כאשר הדרישות הולכות ועולות וכאשר זמן שהייה של הילדים בבית הספר מתקצר והולך? אלו מכם שהיו משוכנעים או השתכנעו בעקבות הדברים, אנו מניחות שימצאו זמן לעניין חשוב זה. ובכל זאת לפניכם הצעות מעשיות אחדות לשילוב המשחק במערכת הלימודים בבתי הספר:

- להקצות שיעור משחקים במערכת השבועית.
- לנצל זמן פנוי למשחק משותף.
- לפתח נושא אינטגרטיבי על אודות המשחק. נוסף על לימוד והתנסות במשחקים, הנושא יכול לכלול עיון במשחקי בעלי חיים, לימוד ההיסטוריה של המשחק, המצאת משחקים וכד'.
- לשזור משחקי חוקים חברתיים במהלך תכניות הלימודים הרגילות. לדוגמה: משחק כיבוש דגלים לשם התנסות בקונפליקטים היסטוריים, משחקי רדיפה כגון "תופסת" לחיזוק ההבנה של שרשרת המזון, משחקים שיש בהם ניקוד לתרגול פעולות חשבון וכד'... כדי הדמיון הטובה עליכם.

ולבסוף...

עתה, לאחר שהתבוננו באופן מעמיק יותר על הפעילות שבנינו סביב המשחק, נוכל לומר כי היא בוודאי אינה מספקת, ומן הראוי לפתח אותה לכיוונים נוספים.

ברצוננו להודות לסטודנטים שלנו, תלמידי חפ"ן, שמוכנים להתנסות ולהיות מעורבים במגוון נושאים ודרכי למידה בלתי שגרתיים באופן מתלהב, עמוק ומלא חן.

ביבליוגרפיה

- ארמסטרונג, ת' (1994), גילוי היכולות הטבעיות של ילדך, אה, קריית ביאליק.
- הויזינגה, י' (1966), האדם המשחק, מוסד ביאליק, ירושלים.
- ויניקוט, ד"ו (1998), משחק ומציאות, עם עובד, תל אביב.
- כהן, ד' (1996), התפתחות המשחק, אה, קריית ביאליק.
- כספי, ד"מ (תשנ"ט), "מקסמי הלמידה", בתוך: מבוא לגישת ההתבנות, משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, ירושלים.
- כתריאל, ת' (1999), מילות מפתח, אוניברסיטת חיפה, זמורה ביתן.
- סוידובסקי, ע' (1998), למידה מוארת - דמיון ולמידה בבית הספר ובבית, אה, קריית ביאליק.
- עקביא, מ' (1967), המשחק, יזרעאל, תל אביב.
- Caspi, M. (1989), "Playing and Self-Remaking".
(מתוך מאמר שלא פורסם)
- Errikson, E. (1963), *Childhood and Society*, Norton, New York.
- Groose, K. (1901), *The Play of Man*, Appleton, New York.
- Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, McGraw – Hill, New York.
- Hall, S. (1906), *Youth*, Appleton, New York.

- Hughes, F. P. (1995), *Children Play and Development*, Allyn And Bacon.
- Leslie, E. (1987), *Pretense and Representation: The Origins of Theory of Mind*, Psychological Review, 94.
- Millar, S. (1968), *The Psychology of Play*, Penguin.
- Opie, I. & Opie, P. (1969), *Children Games in Streets and Playgrounds*, Oxford University, Oxford.
- Piaget, J. (1962), *Dreams and Imagination in Children*, Norton, New York.
- Singer, J. (1975), *The Children World of Make Believe*, Academic Press, New York.

