

אינטראקציות שיח בקרב ילדים בני 4-5 בעת משחק

בחפצים נטולי זהות משחקית

תמר קוטליצקי¹

מבוא

במשפחות רבות כיום מקובל לקנות לילדים צעצועים שלהם זהות או תפקיד מוגדרים, למשל בובות "ברבי" מעוצבות, בובות המחקות דמויות מתוך סדרות טלוויזיה מוכרות וכדומה, ומשחקים שנלווים להם הוראות משחק מפורטות. בגן-הילדים אפשר למצוא משחקים רבים שלהם מסורת משחקית שגורה, כמו קוביות נבובות, "מרכזי בית" ו"מרפאה" ומשחקי דגם מכונים. כשצופים בילדים שמשחקים בצעצועים הללו, נדמה כי במקום שהילד ישאל את עצמו "מה אני יכול לעשות בצעצוע?" הוא שואל "מה הצעצוע יכול לעשות עבורי?" (Hughes, 2003, p. 31).

מטרת מחקר זה להתחקות אחר התהליכים שחווים ילדים המשחקים בחפצים נטולי זהות משחקית קונקרטית (להלן: נזמ"ק), והוא נסמך על המלצתה של חוקרת שיח הילדים שושנה בלום-קולקה (בלום-קולקה וחמו, 2010) לחקור את שיחתם של המשחקים. זוהי גישה מחקרית ממוקדת-נתונים (קופפרברג, 2010), שלפיה כדי להבין כיצד ילדים מפיקים משמעות בצוותא, יש לחקור את שיח הילדים בינם לבין עצמם ולבחון את מאפייניו. המחקר התמקד בניתוח מאפייני השיח של ילדים בני 4-5 בעת משחק בחפצים נטולי זהות משחקית מוגדרת וקונקרטית.

¹ עבודה זו נעשתה במסגרת הגשת עבודת פרויקט גמר בהנחיית פרופ' עירית קופפרברג.

סקירת ספרות

גישות למשחק בגיל הרך

המשחק נתפס כתחום חיים הכרחי, המאפשר לאדם לנוע בין המציאות הפנימית למציאות החיצונית; המשחק מביא לביטוי את מה שמעבר לקיום הביולוגי (ויניקוט, 1995; הויזינגה, 1984). כך למשל הגישה החברתית רואה את המשחק בשנות גן-הילדים כמשחק 'סוציו-דרמטי', שבו "משתלבים לשלמות אחת כל המשאבים החברתיים, הרגשיים והקוגניטיביים, הדמיוניים והמוטורים-חושיים שעומדים לרשותו של הילד" (בקר, 2009, עמ' 169). על פי גישה זו, במשחק משולבות ומתפתחות יכולותיו של הילד לעמוד ביחסי גומלין חברתיים, לייצג באופן סמלי, ולבנות רעיונות-משחק יחד עם חבריו; הגישה הקוגניטיבית, לעומת זאת, מייחסת למשחק חשיבות בהתפתחות השכלית: ברכישת מיומנויות, ביכולת פתרון של בעיות ובשכלול כושר ההפשטה והיכולת הלשונית. יש המשלבים בין הגישה הקוגניטיבית לבין הגישה החברתית וטוענים, כי המשחק תורם להתפתחותם של כישורים חברתיים נרחבים, של יכולות לשיתוף פעולה, ושל מיומנויות הנדרשות לתפקוד חברתי תקין בחברה בוגרת (Singer & Singer, 1990); ואילו הגישה החינוכית מייחסת חשיבות למטרה שאפשר להפיק מן המשחק (כהן, 1996, עמ' 38).

המשחק נתפס גם כזירה ייחודית של התפתחות, כשלב התפתחותי גבוה ביותר בגיל הגן, שהילד פועל בו מתוך עולם הדמיון (ויגוצקי, 2004).

משחק דמיון²

משחק דמיון מוגדר בספרות כפעילות שבה המשחק מקנה לעצמו או לחפץ כלשהו זהות דמיונית ומעתיק את עצמו או את החפץ לנסיבות דמיוניות של מקום וזמן (Deunk, Berenst, & De Glopper, 2008). יש הרואים במשחק דמיון זירה המאפשרת ומפתחת את הדמיון היצירתי, אשר יניע את החשיבה בעתיד.

² נקרא גם "משחק בדיון" או "משחק כאילו" או "משחק הסמלה".

במשחק הדמיון מבחינים בשלושה ממדים הקשורים זה לזה: מידת ההסמלה (סימבוליזציה) במשחק; רמת המוגדרות של חפץ המשחק; מידת האינטראקציה המילולית עם השותפים למשחק. שלושה ממדים אלה באים לידי ביטוי בתהליך ההתפתחותי שהילד עובר, ממשחק יחידני בחפץ חסר משמעות סמלית ועד למשחק מרובה-משתתפים בחפצים בעלי משמעות סמלית, כמו למשל מקל של מטאטא המתפקד כסוס (גולדהירש ווגנר, 2004).

ממד ראשון: **מידת ההסמלה** – משחק הדמיון כמעין הסמלה (מתן סימנים מילוליים לחפצים). משחק הדמיון, בהיותו מבוזר ונטול כללים, נתפס כשלב ביניים בהתפתחות לקראת צורה בוגרת יותר של משחק, כזה המתנהל על פי כללים ברורים, ובספרות המקצועית: "משחקי כללים". ההתייחסות לשלב ההסמלה של המשחק הדמיוני היא כשלב מעבר שבמהלכו הילד מסתגל לעולם המבוגרים ומפתח חשיבה מופשטת (פיאז'ה ואינהלדר, 1972).

ממד שני: **רמת המוגדרות של חפץ המשחק** – מרחב האפשרויות של משחק הדמיון ומרחב ההזדמנויות לאינטראקציה מילולית של שכנוע והסבר בין המשחקים גדלים, ככל שמידלדלת זהותו המשחקית המקורית של החפץ. על כך מבוססת התנגדותו של פרובל (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852), הוגה רעיון גן-הילדים ומגשימו, לשימוש "בצעצועים ריאליסטיים משוכללים משום שהם מוגמרים ואינם מניחים לילד להפעיל את דמיונו היוצר ולבטא את עולמו האיש" (בתוך: סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012, עמ' 31). מחקרים עדכניים יותר מוצאים שיש הרבה במשותף בין תהליך ההסמלה של חפצים במשחק הדמיון של ילדים לבין תהליכי היצירה האמנותית, ומחילים על משחק הדמיון את המושג מימזיס (mimesis) – חיקוי המציאות, השאוב מתורת האמנות; חוקרים אלה רואים באמנות התיאטרון מודל למשחק הדמיון, ומבססים את גישתם התיאורטית למשחק הדמיון על מושגי היסוד של הגישה האסתטית לתיאטרון (לאמאש ושינמן, 2013).

ממד שלישי: **מידת האינטראקציה המילולית** – מחקרים שעסקו במשחק הקבוצתי סביב חפצים הבחינו בכמה שלבים במשחק: הסמלת החפץ על ידי אחד המשחקים; תגובת

המשתתפים האחרים להסמלה, שיכולה להיות הסכמה או התנגדות; הבניית המשחק – עם העלייה בגיל משתכללת היכולת השפתית של הילד, והוא רוכש מיומנויות תקשורתיות מורכבות. אלה מאפשרות לו להבנות משחק קונסטרוקטיבי, עם שותפיו למשחק, באמצעות ניהול שיחה עמם (Trawick-Smith, 1998; Deunk, Berenst & De Gloppe, 2008, p. 616). משחק בחפצים שאין להם שימוש מוגדר חושף את הילד לרעיונות חדשים. הסיטואציה המשחקית בחפצים ללא זהות משחקית קונקרטית מעודדת את הילד לשער השערות (דה בונ, 1988; Harris, 2000).

אם כן, יצירתיות, שפה וסימבוליזם קשורים והם מניעים את משחק הדמיון. חותמם נטבע במשחק מתעשר והולך בשלבים שונים של התפתחות הילד. במחקר של משחק הדמיון יש אפוא חשיבות לבחינה של התפתחות השפה והשיח.

השימוש בשפה במשחק הדמיון

מחקרים עדכניים הבוחנים את השיח הדבור במשחק דמיון מגלים, כי הילדים מפיקים במהלכו סוגות הדומות לסוגות הקיימות בשיח הכתוב. סוגה (ז'אנר) מוגדרת כ"דרכי שיח מוסכמות מבחינה תרבותית להשגת מטרות תקשורתיות [...] לכל סוגה מאפיינים מבניים ולשוניים ייחודיים" (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 382). ההסמלה הכרוכה במשחק הדמיון היא בסיס להבנת מערכות ייצוגיות שיטתיות כמו השפה הכתובה, והיא מכשירה את הילד לפעילויות קוגניטיביות מורכבות יותר, למשל אוריינות, המחייבות שליטה במערכות ייצוגיות כאלה (בלום-קולקה וחמו, 2010; תובל וגוברמן, 2013).

עוד נמצא כי היכולת לדבר על המשחק (meta-play) מחוץ למסגרת הבדייונית היא שמקדמת את כישורי האוריינות בגיל הגן (Pellegrini & Galda, 1991). זו יכולת רפלקטיבית גבוהה שכן שיח-העל, שנסוב על הסיפור המשחקי ולעתים על הדרכים להמשיך ולפתח אותו, מחייב את הילד להתנתק מהעולם המדומיין של הסיפור המשחקי עצמו. בלום-קולקה וחמו (2010) מכנות יכולת זו כישורים פרגמטיים שמתנהל בהם שיח על המשחק. במהלך שיח זה הילדים עוזבים זמנית את המשחק ומדברים על המשך הסיפור המשחקי,

כלומר הם מסוגלים להתנתק משיח העוסק בהקשר של "כאן ועכשיו". מדובר באותו עיקרון של יצירת טקסט אורייני תרבותי בכל גיל (Harris, 2000).

מן האמור לעיל נובע, שמניתוח אינטראקציות השיח בין ילדים בגיל הרך אפשר ללמוד על תהליכים חברתיים, קוגניטיביים, לשוניים ותרבותיים שהילדים עוברים. ומכאן החשיבות שבניתוח שיח ילדים בגיל הרך.

על שיח בין ילדים

שיח (discourse) מוגדר כ"שימוש בשפה בעת ביצוע פעולה תקשורתית בהקשר נתון" (קופרברג, 2010, עמ' 14). ניתוח השיח (discourse analysis) מתבצע "באופנים שונים על ידי גישות רב-תחומיות המשלבות בין תחומי הסוציולוגיה, הפילוסופיה, האנתרופולוגיה, הפסיכולוגיה והבלשנות" (שם, עמ' 16). המשותף לכל הגישות שהן בוחנות את המשמעויות הלשוניות בהקשר לפעולות התקשורתיות הממשיות בין הילדים, ומתייחסות למכלול מרכיביו – שפת גוף והבעות פנים, והשפה הדבורה.

מחקר זה יתמקד במרכיב השפה הדבורה בפעולה התקשורתית. לדעת קופרברג, "כמה מהגישות בתחום חקר השיח בוחנות שיח מקרוב, ברמת המיקרו, כדי לשמוע את הקול של המשתתפים" (שם, עמ' 17). הגישה הקרויה "חקר השיחה" (conversation analysis) מדגימה בחינה ברמת המיקרו (Have, 1999; Psathas, 1995), ומאפשרת לחוקר לערוך מחקר מוכוון נתונים.

חקר השיחה מבוסס על הנחותיהם של גופמן וגרפינקל (בתוך: Heritage & Clayman, 2010), לפיהן במהלך השיח בני אדם יכולים לחלוק הבנות והם פועלים על בסיס היגיון משותף (shared). החקר זיהה בתוך האינטראקציה הדבורה עיקרון חברתי בסיסי, שלפיו תורות הדיבור מקדמים בעקביות את השיחה.

חקר השיחה כמתודולוגיה בוחן אינטראקציה חברתית אנושית ברמת המיקרו. על פי גישה זו, חשוב להקשיב לקולם של המשתתפים בשיח הבא לידי ביטוי בתורות הדיבור. תור דיבור הוא הזמן שבו אחד המשתתפים מדבר עד שמשתתף אחר מתחיל לדבר. כך אפשר

לראות איך המשתתפים בונים במשותף את המשמעות של הנושאים שבהם הם עוסקים. הנחת היסוד של חקר השיחה היא שחשוב לנתח את חילופי התורות (Turn-taking)³ ואת הרצף שנוצר במהלך השיחה, ושלמבע בשיחה יש משמעות כיוון שמשתתפי השיח מפרשים את דבריהם כשהם מתקנים את אי-ההבנות שמתרחשות אצל זולתם (Have, 1999); (Heritage & Clayman, 2010).

בעבר התמקד מחקר שפת ילדים בשיחות בין מבוגר לילד. בשנים האחרונות עבר המחקר להתמקד בתקשורת הדבורה של ילדים עם עמיתיהם (בלום-קולקה וחמו, 2010). בלום-קולקה ועמיתותיה הראו שילדים בגיל הגן משוחחים ביניהם גם בלי התערבות מבוגר, וטענו כי ניתוח של שיח זה עשוי להרחיב את הבנתנו על עולמם. שיח של ילדים בני אותה קבוצת גיל, בינם לבין עצמם (peers-interaction), הוא זירה הן לבנייה משותפת של עולמם החברתי-תרבותי והן לשכלול כישוריהם השפתיים (צור, סגל ורום, 2012).

ניתוח שיחות בין ילדים העלה, כי קיים בהן מגוון סוגות: סיפור, הסבר, טיעון, חימום שיחה, שיחה ממוקדת-אובייקט, בדין ורכילות. משחק הדמיון מחזיק סוגות שונות, כגון הסבר, טיעון, בדיון ועוד. סוגת הבדין יוצאת דופן בין סוגות השיחה: "במהלכו [של הבדין] הילדים מעניקים משמעות סמלית למשתתפים, לתפקידים, לחפצים, לזמן, למרחב ולפעולות" (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 54). שילוב הסוגות בשיח של משחק הדמיון מקדם את הילדים מבחינה חברתית ושפתית.

לסיכום, גישת חקר השיח וגישת חקר השיחה מוכוונ-הנתונים, הנגזרת ממנה, לצד גישות תיאורטיות ומחקרים עדכניים בשאלת מקומו של החפץ במשחקי דמיון בקרב ילדים בני 4-5, הם התשתית התיאורטית למחקר הנוכחי, אשר עשוי להביא להבנה טובה יותר של עולמם החברתי, התרבותי וההתפתחותי של הילדים בעת משחק בחפצים נזמ"ק.

³ Turn-taking – תהליך של שיח שבו המשתתפים מחליפים ביניהם תפקידים של דוברים ושל שומעים ומחלקים ביניהם את מרחב הדיבור באינטראקציה (בלום-קולקה וחמו, 2010).

מתודולוגיה

שאלת המחקר

מהם מאפייני השיח של ילדים בני 4-5 כשהם משחקים בחפצים נטולי זהות משחקית קונקרטיית?

במחקר השתתפו 35 ילדים בני 4-5 (20 בנות ו-15 בנים). הרקע הסוציו-אקונומי של הנבדקים הוא בינוני-גבוה. במהלך המחקר תועדו 30 אירועי שיח בסך הכל. המחקר נערך בחודשים פברואר, מרס ואפריל 2014 בגן הילדים של החוקרת במרכז הארץ.

הליך המחקר

המחקר נערך בשיטה איכותנית לניתוח שיח (ראו לעיל, "חקר השיח"). שיטה זו מאפשרת לבחון תקשורת בין ילדים בלא להניח מראש תיאוריה או מודל מסוימים. בשלב הראשון נותחו הנתונים באופן איכותני. בשלב השני, כדי להבליט תבניות חוזרות ונשנות, כומתו הממצאים. יחידת הניתוח הבסיסית ביותר שבבסיס כימות נתוני המחקר, היא מבע (שורצולד וסוקולוף, תשנ"ב).

דרך עיבוד הנתונים

במרכז הגן ובו שטיח שעליו מפוזרים חפצים נזמ"ק, בכללם כפיסי עץ וקשים מפלסטיק, הוצבה בסתר מצלמת וידאו, וזו הסריטה את אירועי השיח בין הילדים בעת משחקם בלא ידיעתם. המצלמה פעלה במהלך כל שעות הפעילות של הגן, בין שהייתה נוכחות של ילדים במרכז הגן ובין שלא. הילדים נכנסו למרכז באופן חופשי וללא הכוונה. בעת תמלול ההקלטות, אורגנו השיחות ביחידות של אירועי שיח. כל אירוע שיח חולק ליחידות מבע.

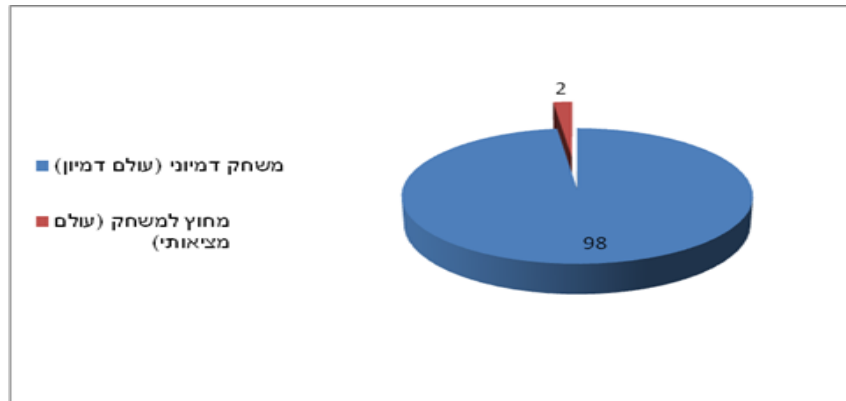
יחידות הניתוח השונות

1. המכלול הראשוני שעומד לניתוח הוא הקלטה של אינטראקציית-שיח, ובמילים אחרות "אירוע דיבור". זוהי יחידת הניתוח הראשית.
 2. "אירוע הדיבור" חולק ליחידות קטנות יותר של תורות דיבור: "המושג 'תור' לקוח מתחום חקר השיחה והוא מוגדר כזמן בשיחה, שבו אחד המשתתפים מדבר עד שמשתתף אחר מתחיל לדבר" (קופרברג, 2010, עמ' 17, מבוסס על הגדרת Have, 1999).
 3. תורות הדיבור (Turn-taking) חולקו ליחידות קטנות יותר שנקראות "מבעים". על פי ההגדרה של בלום-קולקה, "מבע – הוא יחידת המשמעות הבסיסית בתקשורת דבורה. מבע יכול להיות מילה בודדת או כל צירוף נושא משמעות בהקשר נתון" (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 381). המבעים אפשרו לכמת את הממצאים האיכותניים.
 4. דחיסות (Density) – דחיסות של יחידות ניתוח מוגדרת כאחוז יחידות הניתוח מתוך כלל יחידות הניתוח בטקסט. חישוב הדחיסות מאפשר להתגבר על הבדלים באורך של טקסטים נחקרים שונים (קופרברג, 2016).
- בתיעוד שיחותיהם של הילדים נעשה שימוש שמות בדויים כדי לשמור על האנונימיות של מושאי המחקר. נוסף על כך, הפרשנות לממצאי המחקר נמנעה מהשפעתן של תפיסות קודמות, תהליך ניתוח נתוני השיחות היה גלוי, ותורות הדיבור תוארו ונחקרו כהווייתם ברצף הטבעי במהלך השיחה.

ממצאים

במחקר נתגלה בראש ובראשונה, כי השהות במרכז הדמיון הובילה להתפתחותו של משחק דמיון מתמשך, אגב אינטראקציה בין הילדים וללא התערבות מבוגר. בכל אחת מ-30 האינטראקציות שנותרו במחקר אפשר למצוא שיח דמיוני. הממצא הבולט שעולה מניתוח

כלל מבעי השיח הוא שהסוגה השלטת בשיח בעת המשחק בחפצים נזמ"ק היא סוגת "עולם הדמיון", כפי שעולה להלן בתרשים 1 ובטבלה 1 המתייחסת אליו:



תרשים 1: דחיסויות הסוגות בשיח, מתוך כלל מבעי השיח (N= 586)⁴

טבלה 1: פירוט תרשים 1

סוגה	מספר המבעים	דחיסות
בתוך המשחק (עולם מדומיין)	575	98%
מחוץ למשחק (עולם מציאותי)	11	2%

מעיון בתרשים 1 ובטבלה 1 המייצגת אותו אפשר ללמוד כי ברוב האינטראקציות (98%) הילדים שוהים בתוך עולם-המשחק המדומיין, ורק במקצתן (2%) הם יוצאים מתוכו למציאות, כלומר למצבים חוץ-משחיקיים ובשיח מציאותי לגמרי.⁵ בחינת כלל התעתיקים שנאספו במחקר העלתה שלושה ממצאים עיקריים:

ממצא 1: קיימת אינטראקציה מתמשכת – השהות במרכז הובילה להתפתחות משחק דמיון מתמשך, ללא התערבות מבוגר.

הילדים הצליחו להבנות סיפור דמיוני בעת משחק בכפיסי עץ שהתפתח לאינטראקציה ממושכת (יותר משמונה תורות דבור).

⁴ N= סך כל המבעים בכלל אירועי השיח שנחקרו.

⁵ לא נערכה השוואה כמותית עם משחקים אחרים. השוואה זאת נדרשת במחקר נוסף.

כך לדוגמה אמיתי ועמית משחקים במרכז. אמיתי יושב ובונה בכפיסי העץ. עמית מצטרף אליו ומתיישב לידו. אנה עומדת ומסתכלת עליהם מלמעלה. מורן מצטרף מאוחר יותר.

מספר		המשתתפים:	
שורה	שם	גיל	
	אמיתי -	5.0 (ז)	
	עמית -	4.6 (ז)	
	אנה -	5.1 (נ)	
	מורן -	5.0 (ז)	
1	אמיתי:	(.) זו מכונת השוקולד! ((בונה מהכפיסים))	
2	עמית:	כן, ו (.) ו (.) מכונת הזמן. ((קופץ ממקומו בהתלהבות ונעמד))	
3	אמיתי:	אנחנו מוכרים שוקולד בזו...ל ((מתעלם מעמית וממשיך לבנות))	
4	אנה:	אנחנו יכולים לקנות? ((מתכופפת עם הפנים מול אמיתי))	
5	אמיתי:	רגע, אנחנו עושים את החנות! ((ממשיך לבנות מרוכז בבניה))	
6	עמית:	((מדלג מסביב))	
7	אמיתי:	רגע, זה עדיין לא מוכן השוקולד. גם עושים ביצות שוקולד	
8	אנה:	אנחנו באנו לתור	
9	אמיתי:	זה מפעל השוקולד אנחנו נחכים למעלית שתיקח אותנו	
10		לחנות שלנו (.) משה רוצה להצטרף?	
11	עמית:	זה מכונת הזמן!	

12	אנה:	גם עמית פה!
13	אמיתי:	רוצה להצטרף אלינו לחבורת השוקולד?
14	מורן:	כן ((כולם מתיישבים ליד המבנה של אמיתי))
15	אמיתי:	אנחנו עולים במעלית עוד 12 דקות ((מרים ראש "מתבונן"
16		בלוח מחוונים))
17	אנה:	מתי נגיע?
18	אמיתי:	תכף תכף בואו נראה (.) ארבעים וחמש
19	עמית:	הגענו (.) צ'יק!
20	אמיתי:	יאללה בואו נצא הגענו למפעל השוקולד ((נעמדים כולם
21		והולכים לכיוון המבנה של אמיתי)).

מיד עם היכנסו למשחק, אמיתי מקנה זהות סמלית-דמיונית למשחק בכפיסים: מכונת השוקולד (1). הוא מכריז על החלטתו וכך יוצר את המסגרת המשחקית. עמית ממחר להביע הסכמה לרעיון של אמיתי, אך מוסיף כי זוהי מכונת הזמן. אמיתי ממשיך להוביל את המשחק ולמעשה בונה סיפור תוך כדי משחק (תורות 1,3,5,7,9,13,15,18,21). שאר הילדים משתפים פעולה עם פעולותיו של אמיתי, אבל עמית עדיין מתעקש על מכונת הזמן (11). רואים כיצד התפתח משחק דרמטי סביב סיפור דמיוני רחוק מן המציאות הקיימת בגן. הילדים, בהובלתו של אמיתי, מפליגים בדמיונם לביקור במפעל השוקולד. כל זאת מיד בתחילת המפגש עם הכפיסים. אמיתי מצליח להכניס את כל שותפיו למשחק לעולמו הדמיוני: הוא הבמאי והתסריטאי בעת ובעונה אחת תוך כדי משחק. בדוגמה נוספת אפשר לראות כיצד קבוצת ילדים מגיעה במהלך המשחק הדמיוני בכפיסים להמצאת מכונה. הילדים משחקים בכפיסי העץ. עדן ואיה בונות יחדיו, גיא בונה לבדו ולאחר מכן מצטרף אליהן.

מספר	המשתתפים:	שם	גיל
		גיא - 4.6 (ז)	
		איה - 4.7 (נ)	
		עדן - 4.6 (נ)	
1	עדן:	מה אתם בונים כמו של...נו?	
2	גיא:	לא. לא עשינו למטה כמו שלכם... תנו לנו קצת... מה זה לכם יש המון!	
3	איה:	אולי נחבר ואז זה יהיה מכונה. בואו נחבר ואז זה יעלה	
4	עדן:	נעשה לב (מראה צורה דמוית לב שיצרה מהכפיסים)	
5	איה:	לא! זה מכונה שמביאה פחים לזבל!	
6	גיא:	המכונה לוקחת את הזבל לפח האשפה הגדול. היא תחליף את המשאית	
7	איה:	עדן אל תיקחי לנו אנחנו יחד!	
8	גיא:	אני יכול לחבר הכול! אני יודע מה לעשות	
9	איה:	אתם תבנו ואנחנו נביא לכם כל פעם שתצטרכו	
10	עדן:	תראו מה מצאתי! חלק אחר!	
11	גיא:	אני יודע זה יהיה הארובה. זה ירה פצצות זבל לשמים. ככה לא	
12		יהיה זבל בעולם. (נעמד ומניף ידיו לאוויר, אחר כך מצביע על היצירה שעל השטיח)	

בתחילת המשחק לא ברור מהו תוכנו. הנרטיב הדמיוני המרוחק מ"כאן ועכשיו" מתגבש רק בתור דיבור 5 עם הכרזתה של איה על כך שזו מכונה שמביאה פחים לזבל (5). עדן מנסה להצטרף בתחילת המשחק וכבר ממצבת את עצמה מחוץ לשלושה כשהיא משתמשת במילה

"אתם" (1), מציעה יזמה משלה לבניית לב (4) ואף ממחישה את כוונתה עם הכפיסים, אך לבסוף גיא ממנף את הרעיון של איה ומפתח אותו למכונה יצירתית ש"יורה פצצות זבל לשמים" (11-12).

הגיוון ניכר לא רק בתוכן המשחקי אלא גם בגיל הילדים המשחקים. המשחק בחפצים נזמ"ק בגן הוביל להתפתחות אינטראקציה בין ילדה בוגרת לצעירה ממנה – הכניסה המידית למשחק דמיון ניכרת החל מתורות הדיבור הראשונים, מאיה ויולי משחקות בקשים שחורים מפלסטיק. מאיה בוגרת מיולי בשמונה חודשים. נעם בן ה-5 מצטרף אף הוא.

מספר	המשתתפים:	
	שם	גיל
	מאיה	4.8 - (ב)
	יולי	4 - (ב)
	נעם	5.1 - (ז)
1	מאיה:	(.) כל אחת עם שני קשים. אוקי תינוקת? (כל אחת מהן לוקחת
2		שני קשים)
3	יולי:	הנה... הנה... (היא עונה בקול תינוקי ומראה שאכן יש לה שני קשים).
4	מאיה:	קודם נלך [להתקלח כי יש לנו היום יום הולדת]
5	יולי:	[גה גה דה דה] (מדברת כמו הייתה תינוקת)
6	מאיה:	אוקי, בואי נלך למקלחת (מובילה את יולי בידה, קמות ונכנסות
7		לארגז הקשים, עומדות "כאילו" הן מתקלחות).
8		(הפסקה). (עומדות כדקה ב"מקלחת", יוצאות וחוזרות לשיבה).
9	מאיה:	בואי נלך לארגן את השולחן.

מקריאת תורות הדיבור של מאיה עולה שהיא יוזמת את המשחק הדמיוני. מאיה הגתה את הרעיון של סיפור ההכנות ליום ההולדת, היא משמרת את הסיפור ונצמדת לציר הנרטיבי

במהלך האירוע כולו. מאיה מובילה לא רק בשימוש בשפה מילולית אלא גם בהתנהלות פיזית והיא מובילה את יולי בידה: "נכנסת" אתה למקלחת בתוך קופסת הקשים ומערבבת. יולי מקבלת את תפקיד התינוקת שקבעה לה מאיה (5) ואת הנחיותיה של מאיה (4,6). היעדרן של בובות או אביזרי יום הולדת מוחשיים לא מנע ממאיה לפתח משחק דמיוני ולהוביל לתוכו את יולי הצעירה ממנה.

משחק משותף לכמה ילדים הוביל לבנייה משותפת של פעולה דמיונית תוך כדי לקיחת תורות סדורה בין השותפים למשחק. כל משחק קשוב לקודמו ומוסיף פעולה משלו להבניית הפעולה הדמיונית. הילדים פועלים ומתארים את פעילותם בו-זמנית. האובייקטים שבהם משחקים הילדים הם כפיסי עץ, קשים לשתייה וספלולים שאספו מעץ האלון בחצר והוסיפו מיוזמתם למשחק:

מספר	המשתתפים:	שם גיל	שורה
	נעם - 4.7 (ז)		
	בן - 5.1 (ז)		
	רון - 5.2 (ז)		
	דנה - 5.3 (נ)		
1	נעם:	בואו תראו אני מכין מרק! ((אוחז קערה חד פעמית וקשית ומערבב)).	
2	דנה:	<u>אני גם</u> ((לוקחת צלחת חד פעמית מארגז, קשית שחורה ועושה תנועות ערבוב)).	
3			
4	נעם:	((לוקח כפיס עץ ומגרד את ספלול הנסורת נשפכת	
5		לצלחת)). הנה ככה תראו!	
6	בן:	תן [גם לי]! ((מושיט יד לקחת את כפיס העץ מנעם))	

7	דנה:	[אני מגרדת גזר. יאמי]
8	נעם:	אתה חוטף לי. תיקח אחר!
9	רון:	(.) [הנה קח] ((מושיט לבן כפיס))
10		((כולם עושים תנועות של גרוד הספלולים לתוך צלחות)) (.)
11	דנה:	((מגרדת ממש במרץ)) יש! יש לנו מרק ספלולים!
12		((הילדים נקראים לסדר החצר וכולם יוצאים מהמשחק))

בדוגמה לעיל אפשר לראות כיצד נעם, שהתחיל במשחקו בערבוב "המרק", קורא לילדים לראות ומיד מכניס אותם לתוכן המשחקי הבדיוני (1). הוא ממשיך את נרטיב הכנת המרק ומשכלל אותו ברעיון יצירתי נוסף כשהוא הופך את הכפיס למגרדת. דנה מכריזה מיד ש"היא גם" ומחקה את פעולתו של נעם (2, 11). היא משלימה את הנרטיב שיזם נעם, מוסיפה הסמלה משלה (הספלול הוא "גזר") ומעצימה את החוויה בפיתום קולי "יאמי" (7). לבסוף היא מכנה את היצירה: "מרק ספלולים" (11).

הילדים הגיעו להבניית משחק דמיוני סביב אובייקטים שלהם הם מעניקים זהות מעולם הדמיון תוך כדי המשחק. כלומר מבנים תורות דיבור בהלימה למשחק דמיון. באינטראקציה אחרת באותו אירוע משחקי, ארבע ילדות משנות את הזהות הדמיונית של הקשים, מעניקות לקשים שימוש סמלי וכל זאת מיד עם הכניסה למשחק וללא תיאום מראש.

מספר המשתתפים:

שורה שם גיל

שירה - 5.2 (נ)

דליה - 5.1 (נ)

אליה - 5.5 (נ)

איה - 5.6 (נ)

21	איה:	(.) בואו נעשה אותיות!
22	שירה:	<u>יה!</u>
23	דליה:	איך עושים אותיות?
24	איה:	עושים ככה א' (...) ב' (...) ((מסדרת את הקשים))
25	שירה:	אני עושה חלליות קלי קלות אתם לא יודעים את זה
26	אליה:	למה אתם מפרקים לי? אוף דליה! ((פונה לדליה))
27	איה:	אני עושה אות! ((יצרה מהקשים את האות "ש"))
28	שירה:	זה שין! יש אותה בשם שלי!
29	איה:	זה קלי קלות!
30	אליה:	<u>כולם</u> מכירים את זה.

איה קוראת לחברותיה ליצור אותיות מהקשים ונעזרת בסוגת הסבר (שורה 24). הגילוי של יצירת האות גורר התלהבות מצדה של שירה המזהה את האות הראשונה בשמה. אליה מצדה שומרת על השיח עם חברותיה תוך כדי שימוש במבעים מטא-משחקיים שבהם הילדים השתמשו במהלך האינטראקציות. בהקשר זה אפשר לציין כי אף שניתוח כלל האינטראקציות והמבעים שנאמרו במהלך אירועי המשחק העלה מפורשות שהילדים פיתחו משחק דמיוני ברוב זמן שהותם במרכז שבו חפצים נזמ"ק, הדוגמאות לעיל הראו מגוון ממדים של משחק דמיוני: סביב חפצים שונים, בהקשרים חברתיים שונים (בוגר וצעיר, קבוצה גדולה) ושמירה על מסגרת דמיונית סביב החפצים. בתוך השיח הדמיוני הבולט נראו מבעים שאינם ממש דמיוניים (כגון המבעים של אליה בדוגמה "למה אתם מפרקים לי" (26) ו"כולם מכירים את זה" (30), אך הם אינם מנותקים מהמשחק אלא משרתים ומקדמים אותו. גם כשהיו אלה סוגות שיח, כגון הסבר.

ממצא 2: הסוגה הבולטת ביותר היא שיח דמיוני ולצדו קיימת סוגת שיח מטא-משחקי,

כלומר במהלך השיח המשחקי הילדים משתמשים במבעים הנעים בין שלושה עולמות:

1. **עולם הדמיון:** אליו שייכים מבעים המבטאים את נקודת המבט של הזהויות הבדויות בתוך משחק הדמיון, "משחק שבו הילדים מקנים זהות סמלית לעצמם, לבובות, לחפצים ולמרחבים [...] בוראים עלילות דמיוניות המתרחשות בעולמות מרוחקים ברמות שונות בזמן ובמרחב" (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 382). כך אפשר לראות כיצד באינטראקציה הבאה מקנים המשחקים שלוש זהויות בדויות בעת משחק בקשים וכפיסים: מגלשה, מגדל וחנוכייה.

מספר שורה	המשתתפים:	
	שם	גיל
	גיל	4.6 (ז)
	גילעד	4.7 (ז)
	בן	4.1 (ז)
	יהב	4.3 (נ)
1	גיל:	אני בונה מגלשה (מסדר שני קשים מקבילים
2		לרוחב על הצלחת ושני קשים מעליהם בכיוון
3		אופקי).
4	גלעד:	(בונה תוך חיקוי הבנייה של גיל).
5	בן:	(בידו חופן של קשים מושיט יד ולוקח מגיל קש).
6	גיל:	הי אתה חוטף לי (הפסקה).
7	גיל:	זוז, בן זוז!
8	גלעד:	גיל, בוא נעשה מגדל ענקי!
9	גיל:	אבל אל תעשה קרוב אליי.
10	בן:	אנחנו עושים חנוכייה.
11	יהב:	בוא, קח את זה (נותנת לבן כפיסים).

2. **עולם המציאות:** אליו שייכים מבעים שתוכניהם "אינם קשורים כלל במשחק" (שם,

עמ' 234), ושבהם הילדים יוצאים מהמשחק לגמרי. כפי שאפשר לראות בדוגמה

לעיל כשגיל פונה לבן ואומר: "הי אתה חוטף לי" (6) או "זוז בן, זוז" (7).

3. **בין העולמות:** לכאן שייכים מבעים שאינם שייכים לקבוצה הראשונה, אך עם זאת

אינם מנותקים לגמרי מהמשחק. הילדים נעזרים במבעים מעולם המציאות כדי

לקדם את הסיפור הנבנה בדמיון, לדוגמה:

מספר המשתתפים:

שורה שם גיל

אמיתי 5 (ז)

יהלי 5 (ז)

עמית 4.7 (ז)

1	עמית	עשינו רק טיל.
2	אמיתי	זה יהיה מרכז הטילים זה עושה יריות.
3	יהלי	נכון אחד כאן בואו נבנה קודם מקשים.
4	אמיתי	אז מה אתה לא מקשיב הנה שהמצאנו את זה... אתה מתפרץ שאנחנו כבר עושים זה היריות, סליחה!
5	יהלי	אנחנו עושים טיל ואתה רק מקשקש אולי פשוט תקשיב לנו אנחנו כבר היינו כאן.
6	אמיתי	ואתה לא יודע את כל החוקים אתה רק חושב מה אתה מתפרץ
7		שאנחנו כבר עושים מה אתה מתפרץ שאנחנו כבר עושים.

בדוגמה זו אפשר לראות כיצד המשחקים משתמשים במבעים שאינם דמיוניים לגמרי אלא

משולבים ואינם מנותקים באופן מוחלט מהתוכן הדמיוני של המשחק. כך כאשר בתור 4

אמיתי מעיר על חוסר ההקשבה של יהלי ואומר: "אנחנו כבר עושים זה היריות", או יהלי שמבקש שאמיתי יקשיב תוך כדי שימור המשחק הדמיוני של בניית הטיל מכפיסים (תור 5). מבין שלושת המצבים, המצב הראשון, עולם הדמיון, נמצא כבעל הנוכחות הבולטת ביותר. להוציא "סטיות" בודדות של מבע אחד או שניים, במצבים של היעדר משחק (כמוגדר לעיל) ובהקשר צירופם של ילדים חדשים למשחק, התייחסו מרבית המבטים למשחק הדמיון ולעולם הדמיוני שנרקם סביב החפצים. חלק הארי מתוכם ביטא את נקודת המבט הפנימית (קבוצה א), והאחרים, אף שחרגו מעולם-השיח הדמיוני הדומיננטי, לא היו מנותקים מהמשחק (כמבעי קבוצה ב), אלא שירתו וקידמו אותו.

סוגת השיח המטא-משחקי וחלוקתה לתתי-סוגות

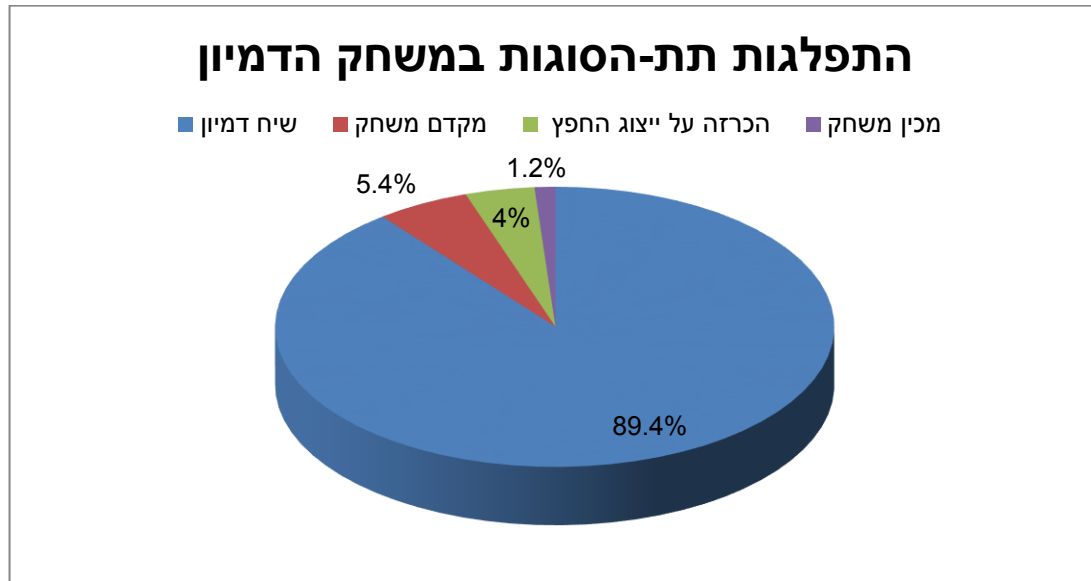
במשחק הדמיון נרקם שיח מטא-משחקי, או שיח על המשחק כהגדרתה של בלום-קולקה (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 214), המהווה סוגה לעצמו; וכן הוא נרקם כשיח מטא-בדיוני וכ"דיבור המבנה את המשחק משוליו" (שם, עמ' 234) או כ"מטה קומוניקציה סביב המשחק" (תובל, 2003, עמ' 10). סוגה זו (קבוצה ג) נחלקת לשלושה תתי-סוגות, שהם למעשה שלושה שלבים שבלטו בתורות הדיבור בשיח הילדים במחקר הנוכחי:

- מבעים של הכרזה על ייצוג החפץ

- מבעים להכנת המשחק

- מבעים לקידום המשחק (פרגמטיים)

תרשים 2 שלהלן ממחיש את התפלגות דחיסויות סוגות אלה למעט מצב המציאות (שהוצגה בתרשים 1):



תרשים 2: התפלגות תת-הסוגות בכלל המבטים שביטאו משחק דמיון סביב חפץ נזמ"ק
(N=575=N)

בחנית התרשים לעיל מעלה כי ברוב האינטראקציות שולטת סוגת שיח דמיוני כאשר הילדים בתוך המשחק ממש, אך לצדה בכלל המבטים משולבת סוגת השיח המטא-משחקי. כאמור לעיל, סוגה זו עניינה במבטים העוסקים בשיח על המשחק בשוליו לפני תחילת המשחק, במהלכו ולצורך קידומו; כך למשל מבטים של הכרזה על ייצוג החפץ, על הכנת המשחק, על שיחות חברתיות ועל קידום המשחק כאשר נוצר קונפליקט בין מבטים הנכללים בתוך המשחק הדמיוני השולט באינטראקציות שנותחו. שיח זה אינו מציאותי באופן מוחלט כיוון שהילדים לא יוצאים לגמרי מהמשחק (בניגוד לשיח המציאותי, לדוגמה כשילדה פונה לחברה ואומרת: "יה, אני נורא רעבה, בואו נלך לאכול!").

סוגת השיח המטא-משחקי כוללת אם כן את המבטים העוסקים במשחק אך מצויים מחוצה לו (או בשוליו).

הכרזה על המשחק: הכניסה למשחק הייתה לעתים מהירה ולא דרשה הסברים. היא התבטאה בצורת הכרזה, כיוון שלמשחקים היה קוד משותף וברור לשניהם. כך בדוגמה הבאה, שבה בָּנו רון (בן 4.9, ז') ומתן (בן 4.5, ז') מהכפיסים "מתקן התכווצות":

שורה	שם	
1	רון:	עכשיו... לא ועכשיו... מתקן ההתכווצות!!!
2	מתן:	לא זה ב"כאילו"...יש ((עומד ומשליך מלמעלה כפיסים))
3	רון:	הי הי הנה אני קופץ ((קופץ מעל))
4	מתן:	אנחנו עושים מכונת התכווצות.
5	רון:	יה! יש!
6	מתן:	הי אני ב"כאילו" המפעיל יה יה! ((משנה נימת קול לפס)).
7	רון:	מתקן התכווצות ((משנה את נימת קולו ומדבר כפיתום)).
8	מתן:	((ממשיכים את המשחק בקפיצות מעל הכפיסים שבקערות וצוחקים בקול)).

רון נכנס למשחק בהתלהבות ומכריז על התוכן הדמיוני: "מתקן התכווצות". תורות הדיבור קצרים, ומתחלפים בקצב מהיר מאוד זה אחר זה. למשחקים יש קוד משותף ברור, ומתן מבין את רעיונו הדמיוני של רון (שניהם מבינים מהו "מתקן ההתכווצות") ואת הזמנתו לשיתוף פעולה. רון מעצים את הדרמה בהשתמשו פעמיים במילה "עכשיו" (שורה 1), וסוחף את מתן לתוכה. מתן חוזר על ההכרזה של רון (4), ומנסה לעצמו את תפקיד המפעיל תוך שימוש במילה "כאילו" (6). רון משנה את קולו לנמוך יותר (כנראה בחיקוי קולו של מפעיל המכונה), ומדבר כפיתום (7).

בין המבעים שנדונו כאן היו מבעי כניסה למשחק – ההכרזה הראשונית שכוונה את הזהות הדמיונית של חפץ המשחק – ואחרים, שהובעו במהלך המשחק אגב יציאה זמנית וחלקית מתוכו. כאמור לעיל בעניינה הכללי של סוגת השיח המטא-משחקי, גם היציאה מן המשחק משרתת אותו: באמצעות מבעים בסוגה זו הילדים משמרים את לכידות המשחק, מעשירים אותו בזהויות חדשות, ולעיתים אף פותרים קונפליקטים בנוגע אליהן.

הכנת המשחק: מבעים שבהם משוחחים על מהלך המשחק בשלבי השיח הראשונים

סמוך להכרזה.

מספר	משתתפים:
שורה	יהלי: 4.3 (נ)
	אמיתי: 5 (ז)
	עמית: 4 (ז)
1	יהלי: (.) שנייה תקשיב לי. עמית, אתה צריך גם לחשוב על משהו שגם אני
2	ואמיתי נרצה.
3	אני רוצה מה שאמיתי אמר אבל מה <u>אתה</u> רוצה שנבנה. תגיד לנו. אי
4	אפשר את כל העולם דבר ענקיסתי. משהו קטן. בית קטן.

כך למשל בשיח שלעיל יהלי בתור הדיבור הראשון אומר: "שנייה תקשיב לי. עמית, אתה צריך גם לחשוב על משהו שגם אני ואמיתי נרצה. אני רוצה מה שאמיתי אמר אבל מה אתה רוצה שנבנה. תגיד לנו. אי אפשר את כל העולם דבר ענקיסתי. משהו קטן. בית קטן."

בדוגמה זו רואים כיצד יהלי משתמש במבע בעל פונקציה מכינה למשחק בטרם הכרזתו על בניית "הבית הקטן". יהלי מבנה את המסגרת החברתית וממקד את הקשב של עמית.

שיח מקדם משחק: אלה מבעים שמשתמשים בהם הילדים במהלכו של המשחק ושבהם הם "יוצאים" זמנית וחלקית מן המשחק לדיון כדי לשמור על לכידות המשחק. ההערות נאמרות בזהות המציאותית שלהם ולאחריו נמשך המשחק.

מספר משתתפים:

שורה	נעם - 4.7 (ז)
	בן - 5.1 (ז)
	רון - 5.2 (ז)

- 1 נעם: ((נעם עסוק במשחק בכפיסים לבדו)) תראו עשיתי נחש ארוך!
((נפעם)).
- 2 בן: ((נעמד ומתבונן)) (.).
- 3 נעם: תראו התחלתי כאן, ((מצביע על התחלת ה"נחש")) וסיימתי בצד
- 4 השני! ((מצביע לכיוון כיסא מרוחק בצדו השני של השטיח))
- 5 בן: לא... לא ככה! ((לוקח בידו כמה כפיסים ומעביר לצד השני))
- 6 נעם: כן! אני רוצה ככה!
- 7 רון: [נבנה עד לקיר הזה!]
- 8 ((נעם ממשיך את ה"נחש" בכיוון אחד ובן ורון ממשיכים אותו בכיוון
- 9 הנגדי מתחת לכיסא)).
- 10 בן: נעם בוא נלך על הנחש! (הפסקה)

זו דוגמה לשיח מקדם משחק ששמר על המשחק וקידם אותו באמצעות מבע יצירתי של בן כאשר הוא אומר לנעם: "בוא נלך על הנחש!" והופך את המבנה למסלול הליכה בדמות נחש. הפתרון מקובל על נעם והשניים ממשיכים במשחק.

הממצא הראשון המוזכר בפרק זה העלה, כי התקיימו אינטראקציות ממושכות של משחק דמיוני סביב חפצים נזמ"ק. נשאלת השאלה כיצד נשמרה לכידות זו כאשר מדובר בחפצים שתפקודם אינו ברור. ניתן היה לצפות למשחק יחידני סתמי. לעומת זאת התגלו טרנספורמציות סימבוליות לחפצים, שהניעו שיח בעל לכידות קישוריות גבוהה הנשמרת במהלך כל האינטראקציה שכן לילדים יש נטייה לחבר בין החפצים למבנה משותף. השימוש בסוגות שיח מטא-משחקיות סייעו לילדים לטוות זהות משחקית ברורה לכל שותפי המשחק. השיח מגוון והילדים יוצאים מעולם הבדיון למציאות באופן טבעי.

מתקיימת זיקה בין תתי-סוגות השיח שנותחו לעיל ואין הן מתקיימות כיחידות נפרדות. יש ביניהן קשרי גומלין ואף תלות (ראו נספח 3: מודל גלגלי השיניים), שכן השימוש בשלושת תתי-הסוגות – שיח דמיוני, שיח מטא-משחקי ושיח מציאותי – הוא ש"מחזיק" את המשחק

ללא מעורבות מבוגר והופך אותו ממשחק סתמי ויחידני בחפץ נזמ"ק למשחק קבוצתי עם משמעות מתפתחת. את הזיקה בין הסוגות אפשר להסביר כך: השיח המטא-משחקי הוא שמקשר בין המבעים הדמיוניים לבין המבעים המציאותיים, והוא חיוני במיוחד לילדים בעת משחק בחפצים נזמ"ק. זאת משום שהילדים ניגשו למשחק בכפיסי עץ או בקשים ללא מסורת משחקית מוקדמת, מה שאפשר מרחב יצירתי לא מוגבל שבא לידי ביטוי בשיח בין הילדים במהלך המשחק. כך אפשר לראות בכל הדוגמאות לעיל כיצד מיד עם ההכרזה על ייצוג החפץ, המכריז או מוביל המשחק מסביר, מדגים ומשכנע את חבריו כיצד לנהוג בחפץ כדי להכניסם לעולמו הפרטי הדמיוני. בדומה לכך איתמר משכנע את חבריו כיצד לבנות רובוט, כלומר עליו להכניס את מורן לרעיון שנתקם ב"אני" שלו ולשם כך הוא נעזר במבעים של שיח מטא-משחקי ומסביר לו כיצד להתחיל מבניית הראש:

איתמר (בן 4.3) ומורן (בן 4.5) בוחרים בכפיסי העץ ובונים רובוט ותוך כדי כך בתורות

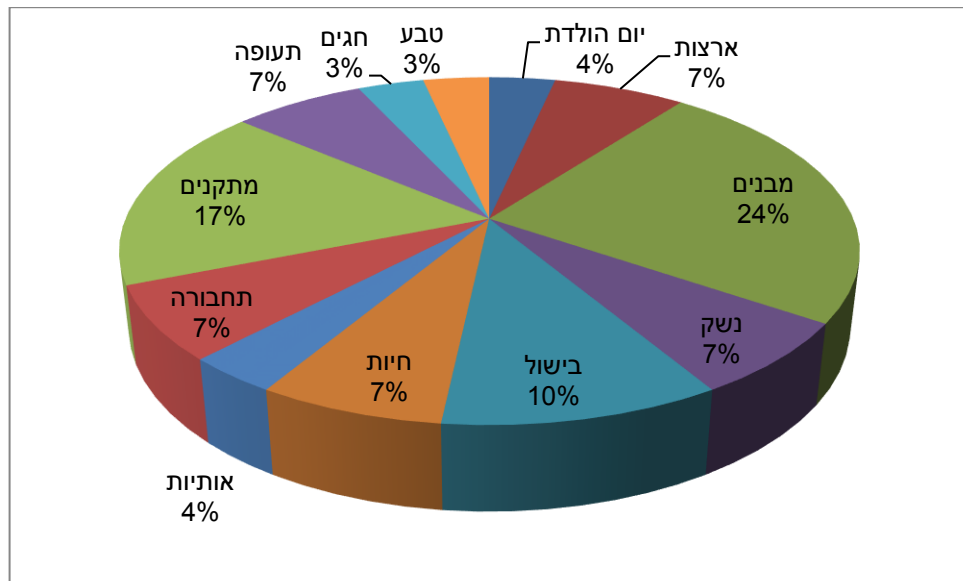
דיבור כל אחד מוסיף מה לדעתו צריך להוסיף לרובוט:

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | איתמר: | יאללה בואו נבנה רובוט! |
| 2 | מורן: | יאללה אני לוקח כפיסים! |
| 3 | איתמר: | רגע רגע חכה בוא ביחד! |
| 4 | מורן: | אני שופך הכול (מרוקן את כל הקופסה על השטיח). |
| 5 | איתמר: | אני מתחיל <u>מהראש</u> . |

ממצא 3: גיוון רעיוני והמצאת מכוונות ומתקנים.

המחקר הראה, שהמשחק בכפיסי העץ ובקשים זימן פיתוח של רעיונות חדשים ויצירתיים לגביהם. לא מן הנמנע, כי עצם הדבר שהמשחקים גם אינם קונבנציונליים מותיר מרחב גדול עוד יותר לדמיונם וליצירתיותם של הילדים.

התרשים הבא (תרשים 3) מציג את הנושאים שעלו באירועי השיח, ואת שכיחותם. מתוך התרשים שלהלן אפשר לראות שהילדים הרבו לבנות משחק דמיוני סביב מבנים ומתקנים יצירתיים:



תרשים 3: נושאי השיחה ושכיחותם בכלל אירועי השיח (N=30)

התצוגה הגרפית ממחישה את מגוון הייצוגים הסמליים שנתנו הילדים לחפצים (ראו נספח 2: פירוט המכונות המומצאות) לעתים תוך כדי שימוש בייצוגים שונים באותו אירוע משחקי. הילדים הרבו ליצור מהכפיסים מבנים ומתקנים. ניכר, אם כן, גיוון רעיוני בתכני המשחק. באירועים נוספים מצאנו שנועם אומר: "בואו נבנה חללית" או שמתן אומר: "בואו נעשה מפעל חיות". בזמן ששרון רוצה לבנות "ארץ יפה" מהמשחקים, מתן רוצה לבנות תחנת דלק וכדומה. ניכר כי השטף לא נעצר למרות שאין לחפצים זהות משחקית וייתכן כי השטף אף גובר. יעל ואלונה רוצות לבנות מכונה לשטיפת מכוניות, גיל רוצה ליצור חייזר ולאחר מכן גם תותח שיורה זבל לשמים. אלונה אומרת: "בואי נבנה פינת ליטוף" ולאחר מכן גם בונה מקפצה.

דיון ומסקנות

מחקר זה האיר מצב משחקי של ילדי גן בחפצים נטולי זהות משחק קונקרטי, שבו מבעים של שיח דמיוני שלטו באופן בולט בשיח הילדים בעת משחקם זה.

שאלת המחקר הייתה מהם מאפייני השיח של ילדים בני 4-5 כשהם משחקים בחפצים נטולי זהות משחקית קונקרטיית.

ניתוח הנתונים הבליט שלושה ממצאים. הממצא הראשון העלה כי השהות במרכז הדמיון שבו חפצים נטולי זהות משחקית קונקרטיית, הובילה להתפתחותו של משחק דמיון מתמשך שהסוגה הבולטת בו היא סוגת השיח הדמיוני ללא התערבות מבוגר. הממצא השני העלה כי בסוגה הראשית – סוגת שיח הדמיון – נע שיח הילדים בין שלוש סוגות שיח: בתוך המשחק (שיח דמיון), שיח על המשחק (מטא-משחקי, בשולי המשחק אבל לא במנותק ממנו), ומחוץ למשחק לגמרי (מציאות). הממצא השלישי העלה כי במהלך האינטראקציה התקיים שיח מילולי שעסק בנושאים דמיוניים: מכונת שוקולד, מכונת זבל, רובוט, חללית, "ארץ ישראל פורחת", כביש 6, "מתקן התכווצות", נחש ארוך, הופכים לממתקי יום הולדת, אש דולקת, שעון קוקייה, "מרק צדף קטלני".

המשחק הדמיוני והימשכות האינטראקציות, שהם הממצא העיקרי במחקר, וההשתהות בסביבה שבה דמיון מניע את המשחק – כל אלה משקפים משחק סימבולי שהיה משמעותי לילדים בשימוש בכישורי שפה (שימוש בסוגות שיח שונות כמו: מטא-משחקי, סוגת שיח דמיוני, סוגת הסבר וסוגת וטיעון). הילדים נכנסו למשחק ללא תיווך מבוגר, בנו לעצמם עולם משחקי מחפצים נזמ"ק ונתמכו, ללא ספק, בכישורי השפה.

מעורפלות השימוש המשחקי של החפצים שבהם שיחקו הילדים כגון הכפיסים והקשים, הצריכה משיח הילדים מבנה שחוזר על עצמו בכל האינטראקציות: הכרזה על ייצוג הסמלי של החפץ. סוגות השיח המטא-משחקיות מסייעות להמשך פיתוח המשחק לרוב עד לתוצר קונסטרוקטיבי המממש את התמה הדמיונית שצמחה מתוך הילדים: הרובוט מהכפיסים, ארץ פורחת, מכונה לשליחת זבל. המבנה אפשר לשלב בין שלושת העולמות שבהם נעים הילדים. ניתן לזהות מודל שילוב בין הסוגות המניע את המשחק סביב החפץ והוא שהופך אותו ממשחק סתמי בחפץ למשחק דמיוני-חברתי בעל משמעות כפולה: הענקת משמעות סמלית לחפץ והענקת משמעות חברתית לעולמם הפנימי-דמיוני של הילדים המשחקים (ראו נספח 3). הממצא מחזק את הנטען בנוגע למשחק בחפצים שייעודם אינו מוגדר, בהשוואה למשחק

בצעצועים מוגדרים שהוא אינטראקציה המאופיינת במשחק ורבלי יותר ובתמות נרטיביות ארוכות יותר (Pellegrini & Galda, 1991). נחוצה בגרות לשונית כדי לקיים אינטראקציה מלאה בהקשר משחקי של משחק בחפצים מעוררי דמיון (גולדהירש ווגנר, 2004). הילדים שנעזרו ביכולות שכנוע והסבר במסגרת השיח המטא-משחקי הכריזו על הרעיון, וניהלו שיח עם עמיתיהם למשחק, והם הצליחו לשמר את רעיון המשחק שלהם ואת הסמלת החפץ. באינטראקציות המשחקיות שתועדו במחקר זה ניכרת יצירתיות מובהקת. המשחקים גילו יכולת לחשוב על רעיונות מגוונים ויצירתיים לגבי אובייקט רגיל וצעצועי, יכולת להציע רעיונות מקוריים, לכנות חפצים, להשתמש בחפצים נזמ"ק במהלך המשחק ונכונות לפרט את הרעיונות במהלך המשחק ולאחריו. בעוד ביטויי יצירתיות אלה אינם תואמים בצורה הדוקה הגדרה צרה של יצירתיות כיכולת לחולל שינוי משמעותי במערכת מסוימת (אבינון, 2002), הילדים במחקר גילו מקוריות רבה ביצירת משמעות חדשה לאובייקטים קיימים. כלומר נצפתה יכולת מובהקת לייצר מגוון רעיונות, להשתמש בדמיון, לתת פתרונות מאולתרים וליצור אובייקט חדש בעל משמעות סימבולית שונה מחלקיו.

מגבלות המחקר

המחקר נערך בגן ילדים טרום חובה, בסביבה סוציו-אקונומית בינונית ומעלה, ונמשך על פני שלושה חודשים, שבהם צולמו משחקי הילדים. מאחר שהמחקר לא נערך על פני השנה כולה, לא ניתן להכליל את תוצאות המחקר האיכותני שנעשה בגן אחד על ילדים בגיל זהה בגנים אחרים. נוסף לכך, לעתים הופסקו חלק מן האינטראקציות באופן לא טבעי בשל מפגש המליאה בגן או לקראת יציאה לחצר, פעילויות שגורות בגן. יש לציין כי ייחודו של מחקר איכותני הוא "לא בשאלה כיצד הוא שונה ממקרים אחרים, אלא מהם מאפייניו ומהן משמעויותיו" (שקדי, 2003, עמ' 237). לכן, מטרת המחקר האיכותני היא ללמוד תופעה מסוימת ולהבינה בהקשר מקומי. וגם אם לא ניתן להכליל את הממצאים על כלל האוכלוסייה, הוא שופך אור על כמה היבטים של משחק ילדים בכלל ועל עבודת הגננת בפרט. נוסף לכך,

חשיבותו היא בארגון מרחב מפתח דמיון המאפשר הבעה אישית מעולמם של הילדים ללא צעצועים מכווני מטרה.

בנוגע לזימון סביבה חינוכית בגן ניתן להסיק ממחקר זה, שבעולם שבו הילדים מוצפים במשחקים ובצעצועים מכווני מטרה יש מקום לזמן בגן סביבה שיהיו בה חפצים פשוטים שלא נקנו בחנות, כזו שתתרום לפיתוח כישורי שיח, לרעיונות דמיוניים ולתחושת המסוגלות, שבה הילד מחליט מה החפץ ולא החפץ מחליט עבורו. חיזוק לכך אפשר למצוא במאמר העוסק במשחק הספונטני בקרב ילדים במאה ה-21, לפיו ככל שהחפץ פתוח יותר ואין לו דגם אחד נכון לבנייה, כך נדרשת מהילד יותר מעורבות ויצירתיות מחשבתית כדי להפעילו. למשל, אבני הלגו שהפכו מלבנת בנייה פשוטה לדגמים של חלקים שנדרש לבנות מהם דגם מסוים אחד (Hughes, 2003 p. 31). במחקר הנוכחי נמצא כי גם סביב חפצים שלגביהם אין היכרות משחקית מוקדמת ומוסכמה תרבותית, התפתח משחק בנייה ושיח מטא-משחקי משמעותי ויש בו כדי לחזק את עמדתם של אונקו ואונלואר (Oncu & Unluer, 2010), כי יש לספק לילדים מספיק זמן ומגוון רחב של חומרים שונים בלתי מובנים לשחק בהם באופן חופשי, ולתמוך גם בעמדתו של Hughes (2003) לגבי משחק ילדים בצעצועים מובנים, כי "כיוון שילדים מצפים מהמשחקים שלהם שיסנוורו ויבדרו אותם, הם עשויים לתרום פחות מעצמם לחוויית המשחק. התוצאה היא שהמשחק הספונטני מצטמצם" (Hughes, p. 32, 2003).

משחק בחפצים נזמ"ק זימן לילדים אפשרות להתוודע לעולמות אישיים שונים וכך להיחשף לעובדה שלאחר יש רעיונות משלו, שכן עולם הדמיון הוא פרי מוחו של כל משתתף הנובע מעולמו החווייתי-רגשי-אישי. מובן שגילוי זה הניע בילדים את הצורך להשתמש בכישורי שיח כגון: שכנוע, הסבר, טיעון, שימוש בהכרזה, עצירות לשיח על המשחק כדי לקדמו. לפי בלום-קולקה "ניסיון משותף בגן הילדים, חיי משפחה, ספרים וסדרת טלוויזיה הם 'תנאי קדם' אשר הודות להם 'השפה בשיח מתפקדת בד בבד בשני מישורים – ההתפתחות והתרבות-חברתי'" (בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 31).

ואולם במחקר זה נמצא כי גם סביב חפצים שלגביהם אין היכרות משחקית מוקדמת ומוסכמה תרבותית, התפתח משחק בנייה ושיח מטא-משחקי משמעותי. אין זאת אלא שמחקר זה שיקף כי זמינות למשחק בחפצים נזמ"ק ללא התערבותו של מבוגר היא קרקע פורייה לצמיחת כישורי שפה מתוך משחק משמעותי לילדים, כיוון שהם יכולים לבטא בו את עולמם הילדי הטבעי ללא השפעת מבוגרים. ההקשבה וניתוח השיח לאחר תעתוק השיחות אפשרו לחוקרת מחקר זה כלים להבין כי גם משחק בחפצים נזמ"ק מביא את הילדים לשימוש משמעותי בכישורי השפה שלהם ולפיתוח רעיונות יצירתיים ללא התערבותה של הגננת או כל מבוגר אחר וללא תיווכו. כמו כן נחשפו מניתוח השיח תחומים של יחסי כוחות חברתיים, והתאפשרה כניסה לעולמם הדמיוני של הילדים.

רשימת מקורות

- אבינון, י' (2002). יצירתיות. מטרות וערכים בחינוך: מושגים בדיון החינוכי. קריית-ביאליק: אח.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. תל אביב: מט"ח.
- בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גולדהירש, א' ווגנר, א' (2004). "בואו נחשוב על זה..." מדריך לטיפול תהליכים קוגניטיביים בגן הילדים ולקידום ילדים עם קשיים התפתחותיים. ירושלים: מעלות.
- דה בונ, א' (1988). מדריך לחשיבה יוצרת. אור יהודה: כנרת.
- הויזינגה, י' (1984). האדם המשחק: על מקור התרבות במשחק. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי. בתוך מ' צלרמאיר וא' קוזולין (עורכים), למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. רעננה: הקיבוץ המאוחד.
- ויניקוט, ד"ו (1995). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.

כהן, ד' (1996). התפתחות המשחק. המשחק כמסייע בהתפתחותם הנפשית והחברתית של ילדים. קריית ביאליק: אח.

לאמאש, ל' ושינמן, ש' (2013). משחקי תפקידים בגן הילדים כאמצעי לפענוח ייצוגי מציאותי. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך (עמ' 567-597). תל אביב: מכון מופ"ת.

סנפיר, מ', סיטון, ש' ורוסו-צימט, ג' (2012). מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל. קריית שדה-בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. פיאזה, ז' ואינהלדר, ב' (1972). הפסיכולוגיה של הילד (תרגום: יונה שטרנברג). תל אביב: ספריית פועלים.

צור, ב', סגל, מ' ורום, א' (2012). והילד אומר: רכישת שפה ותקשורת בילדות. תל אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע' (2010). חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קופרברג, ע' (2016) (בדפוס). "פשוט לגעת בשמים": ניתוח שיח משלב שפה פיגורטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

שורצולד-רודריג, א' וסוקולוף, מ' (תשנ"ב). מילון למונחי הבלשנות ודקדוק. אבן יהודה: רכס.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

תובל, ח' (2003). משחק ואוריינות: מה הקשר? הד הגן, ד' (סיוון תשס"ג), 20-31.

תובל, ח' וגוברמן, ע' (2013). טקסטים גרפיים: כלים לטיפוח האוריינות של ילדי הגן. תל אביב: מכון מופ"ת.

Deunk, M., Bernest, J., & De Glopper, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633.

Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell.

- Have, P. T. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In: O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education* (21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Oncu, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457-4461.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1991). Longitudinal relations among preschoolers symbolic play, metalinguistic verbs and emergent literacy. In: F. Christie (Ed.), *Play and Early Literacy Development* (47-69). New York State: University of New York.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990). *The house of make believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of meta-play in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 433-452.

נספחים

נספח 1

מקרא סימני תעתיק (מבוסס על בלום-קולקה וחמו, 2010, עמ' 92):

[מילים] - חפיפה בין דוברים תסומן בסוגריים מרובעים

(.) - הפסקה בדיבור תסומן בנקודה בתוך סוגריים

(...) - דיבור לא ברור יסומן בשלוש נקודות בין סוגריים

מילה - הדגשה של הדובר תסומן בקו תחתון

מילים. - סוף מבע ללא הנגנה מסוימת יסומן בנקודה

((מילים)) - הבהרות ופרשנות של החוקר מתוך צפייה בצילום הווידיאו

ייכתבו בין סוגריים כפולים.

נספח 2

פירוט ההמצאות, ובסוגריים מצוינים מספר המופעים בכלל אירועי השיח $N=30$:

1. מכונת הזבל (1)
2. מכונה לשטיפת מכוניות (7)
3. מכונת שוקולד (9)
4. מתקן התכווצות (27)
5. ארץ בלגן (17)
6. מכונה ליריית טילים (14)
7. דומינו שהוא פיצה (21)
8. מרק צדף קטלני (15)
9. מרק ספלולים (13)
10. חומת סכינים (11)
11. כובע מחושים (19)
12. ארץ הבלגן (17)
13. כפיס-קפיץ (25)

נספח 3

מודל גלגלי השיניים:



נספח 4

תמונות ממרכז המשחק בחפצים נזמ"ק:

חנוכיית ארץ ישראל פורחת

כביש 6

מרכז
משחקים
נזמ"ק



כביש 6



חנוכיית ארץ
ישראל



מכונת הזבל