

התערבות במשחק הסוציו-דרמטי לטיפול ולפיתוח הכישורים

הקוגניטיביים והרגשיים-החברתיים

איריס גילי

תקציר

המאמר הנוכחי מבוסס על מחקרי פעולה בדיסציפלינה של המשחק הסוציו-דרמטי, שבוצעו בגנים על ידי סטודנטיות הלומדות במסלול לגיל הרך במכללות לחינוך במרכז ובדרום הארץ. המשחק הסוציו-דרמטי מסייע בקביעת התפקודים המנטליים הגבוהים בהתפתחות הילדים המפנימים את הדיאלוגים כדיבור פנימי (Vygotsky, 1962). בפעילות זו, מצבים דמיוניים מחליפים גירויים חיצוניים, משחררים את הילדים מהדחפים המיידיים ומאפשרים להם לווסת את התנהגותם על ידי יצירת התאמה למצבים ולהקשרים (Fleer, 2015). כמו כן, משחק תפקידים מספק לילדים הזדמנויות ללמוד נקודות מבט של ילדים אחרים ולפתח את הכישורים החברתיים שלהם (Winston & Tandy, 2009).

מטרת המחקר הייתה לבחון את חשיבותם של ההתערבות והתיווך הפעיל במשחק הסוציו-דרמטי לפיתוח הכישורים הקוגניטיביים והרגשיים-החברתיים.

המסקנות העיקריות עלו מהסטודנטיות שהתנסו במחקר פעולה כבסיס להמשך עבודתן בשדה כגנות, והגיעו להבנה המבוססת על ממצאים לגבי חשיבותו של המשחק הסוציו-דרמטי בפני עצמו ולגבי האופן שבו תיווך מיטבי יכול להוביל להעשרת הידע הכללי ולאיוון במיומנויות מתוכניות הלימודים. נוסף על כך, הסטודנטיות הבחינו תוך כדי התהליך שהמוטיבציה בקרב הילדים עולה כאשר הנושא נבחר על ידם וכשהם שותפים מלאים לתהליך.

מילות מפתח: משחק סוציו-דרמטי, מחקר פעולה, למידה משמעותית

מבוא

מאמר זה מבוסס על מחקרי פעולה של סטודנטיות שלימדה החוקרת בזמן הכשרתן להוראה בגיל הרך. המטרה של מטלת המחקרים הייתה ללמד את הסטודנטיות באופן מעשי את האופן שבו התערבות תהליכית בנושא שיצא מהילדים, יכולה לקדם אותם בדרך משמעותית הן ברמת המשחק הסוציו־דרמטי הן במיומנויות מתוכנית הלימודים.

במסגרת ביקוריה של החוקרת בגנים בתפקידה כמדריכה פדגוגית זיהתה בשדה החינוכי בעיה, העולה בעקבות היעדים של משרד החינוך וציפיות ההורים מהגן כמסגרת שאמורה להכין את הילדים לשלב הבא בחינוכם. הציפיות והיעדים הללו גורמים לגננות לשלב את המשחק הסוציו־דרמטי כפעילות מותרות, פרס על ביצוע המטלות הלימודיות.

בעקבות הגישה המאמינה בחשיבותו של המשחק הסוציו־דרמטי בפני עצמו וביכולתו לשדרג את הלמידה, הבינה החוקרת כי עליה להבנות גישה זו בסטודנטיות עוד בשלב ההכשרה. לכן, החליטה להנחות את הסטודנטיות בתהליך של מחקר פעולה לקידום המשחק הסוציו־דרמטי והמיומנויות הנגזרות ממנו.

הסטודנטיות הסריטו משחק ילדים אקראי, ניתחו אותו, צפו בו עם הילדים והתחילו בתהליך של בניית קופסת משחק בנושא.

ככל מחקר פעולה, התהליך היה ספירלי וכלל תצפית-ניתוח-תכנון-ביצוע-הערכה וחוזר חלילה (שלוש פעמים). אולם, אל המחקר הנוכחי נוסף רכיב משמעותי שכלל את שיתוף הילדים הן בשלב הצפייה בעצמם משחקים, הן בשלב התכנון בעקבות זיהוי נושא המשחק והבחירה בדרך קידומו, הן ביצירת האביזרים הן בשלב הערכת הביניים (בעקבות צפייה במשחק השני), שהובילה לתכנון נוסף כהמשך לקידום המשחק.

סקירת ספרות

משחקי דמיון וחשיבותם בהתפתחות הילדים

לורה ברק (Berk, 2004) מכנה את שנות הילדות המוקדמות עונת-השיא של משחקי הדמיון. היא מסבירה את השוני בין עמדתם של ויגוצקי ופיאז'ה – שני התיאורטיקנים הראשונים

שהקדישו תשומת-לב מיוחדת לחקר משחקי הדמיון בגיל הרך. פיאז'ה (Piaget, 1945/1962) ראה את הילדים כפועלים על העולם הפיזי ומגיעים למסקנות בעקבות הניסיונות של עצמם. לעומתו, ויגוצקי (Vygotsky, 1978) האמין שאינטראקציה של הילדים עם מבוגרים ועמיתים משמעותיים בחייהם, מקדמת את היכולות הקוגניטיביות והחברתיות של הילדים. בעוד פיאז'ה (Piaget, 1945/1962) ראה את משחק העמדת-הפנים כפעילות בודדת המשמשת לגיבוש סכמה שהילדים כבר מחזיקים בה, ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ראה את משחק העמדת-הפנים כפעילות מעצבת הקשורה ישירות להתפתחות התפקודים המנטליים הגבוהים של הילדים. מכאן, שאם פיאז'ה האמין שהמשחק מציין את השלב ההתפתחותי של הילדים, ויגוצקי טען שהמשחק יוצר אצל הילדים טווח התפתחות קרובה וגורם להם לקדם את היכולות המנטליות שלהם. את טענתו של פיאז'ה (Piaget, 1945/1962), שלפיה המשחק מציג את היכולת של הילדים להשתמש בסמלים כמחווה להתפתחות הדמיון, מרחיב ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ומסביר, כי ברגע שילדים מבינים שמילים, מחוות וסמלים אחרים נבדלים מהמציאות החיצונית, הם משתמשים בייצוגים אלו ככלים מנטליים המחזקים את היכולת הפנימית שלהם לפיתוח אחריות חברתית, ומסייעים להם להתמודד עם לחצים חיצוניים ולפעול בדרכים רצויות. מכאן, שמשחק הדמיון מפתח את ההבנה התרבותית של הילדים.

מעבר לכל ההבדלים הללו חשוב להדגיש, כי פיאז'ה הציג את המשחק בעיקר כפעילות שמתפתחת בעצמה במסלול ביולוגי אוניברסלי בכל התרבויות ונעשית לשם הנאה. הילדים נהנים מהאפשרות לחוש שליטה זמנית במגבלות הזמן והמקום של המציאות ומשתמשים ב"כאילו" כעזר לחיקוי המציאות. כלומר, היסוד "כאילו", מאפשר לילדים לחדור אל עולמם המרגש של המבוגרים (Smilansky & Shefatya, 1990). החדירה לעולמם של המבוגרים במשחק מסייעת להם להבין חשיבה של מבוגרים, המשוחררת לחלוטין ממצבים. לטענתו של פיאז'ה (Piaget, 1945/1962), יש צורך להעמיד לרשות הלומדים ניסיונות ממשיים כדי שהם ייצרו את ההנחות שלהם ויאמתו אותן בעצמם דרך מניפולציות הפעילות שלהם.

בעקבות ויגוצקי (Vygotsky, 1978), פותחה תיאוריה של למידה חברתית המדגישה את חשיבות המשחק להתפתחות החברתית-התרבותית של הילדים ולהבנתם של כללים

חברתיים. חוקרים מהאסכולה החברתית-התרבותית רואים את המשחק כפעילות המפתחת את הוויסות העצמי, מכיוון שהיא דורשת מהם להתגבר על דחפים למען התנהגות נשלטת על ידי כללים (Berk & Meyers, 2013). המשחק עוזר לילדים לכבוש את הדחפים שלהם על ידי תרגול חוזר של פעילויות מתוך עולם המבוגרים. הדמיון משחרר את הילדים מהדחפים המיידיים ומאפשר להם לשלוט בהתנהגות על ידי יצירת התאמה של מצבים וקשרים (Fleer, 2015). ההתגברות על הדחפים מתבצעת אף על ידי תרגול חוזר של המציאות עם תחליפי אובייקטים ושינוי המשמעות הרגילה שלהם (Berk, 2004). כשם שכדי ליצור ולהעריך אומנות, דרמה ומוזיקה, משעים את "כאן ועכשיו", כך גם בהעמדת-פנים משעים באופן זמני את המצב הנוכחי כדי לדמיין מצב אחר ולהשתתף בו (Haris, 2000). אלו מסייעים לילדים להבנת הקודים החברתיים והציפיות מהם (Berk, 2004). נוסף על כך, משחק התפקידים מעודד את הילדים לדמיין את העולם מנקודת מבטם של האחרים ולהעריך פרספקטיבה שאינה שלהם. דרך זו מסייעת להם לפתח רמות חשיבה גבוהות יותר (Saracho & Spodek, 1998).

תפקיד המבוגרים בתיווך המשחק הסוציו-דרמטי

תפיסת תפקיד המשחק בחיי הילדים משפיעה על הדרך שבה ישולב המשחק בסדר היום בגן. פיאז'ה (Piaget, 1945/1962) לא ציין כל משמעות לתפקידן של האם או הגננת במשחק, מכיוון שהאמין שהמשחק נובע מפעולות עצמאיות של הילדים, שנובעות מהתפתחות ביולוגית והחוקרים המתבססים עליו חוששים מהתערבות של מבוגרים בתהליך התפתחות זה. הם מאמינים שמעורבות המחנכות במשחק הילדים עלולה להפריע למהלכו בשל הסיכון שהן ישתלטו עליו ובשל כך תיפגע חוויית הילדים (Bennett et al., 1997). החוקרים מהאסכולה הוויגוצקיאנית מאמינים בחשיבותו של תיווך המבוגרים במשחק, ומדגישים כי באמצעותו אפשר לסייע לילדים בהתפתחות של מיומנויות קוגניטיביות בדרכים שונות (Tudge & Rogoff, 1989) ואף לתמוך בפיתוח הפונקציות הניהוליות שלהם

(Berk & Meyers, 2013). זאת, כאשר המשחק בונה אצלם טווח התפתחות קרובה¹ תוך כדי השתתפותם בסיטואציות דמיוניות ובתפקידים שאינם יכולים עדיין למלא בחיים הרגילים, ולעמוד בכללים של מכוונות עצמית שעדיין אין להם שליטה עליהם (צלרמאיר, 2004). בעזרת פרובוקציה, המבוגרים יכולים לחשוף התנהגות של ילדים, לחזק בהם תכונות חדשות (Bredikyte, 2010; Fleer, 2015), ולעורר קונפליקטים שיובילו לפתרון בעיות באופן יצירתי (Tam, 2021). גננת שמתתפת בפעילות הילדים, יוצרת סביבה ומרחב התומכים במעשיהם ומנצלת את הרגעים במשחק המתאימים ללמידת דברים חדשים ומאתגרים (Bredikyte, 2010). הוראה הבנויה על פעילות הדדית בין המוחנכים לילדים, מובילה הן את המשחק הן את הלמידה לרמה חדשה (Tam, 2021). לטענתם של חוקרים אלו, אינטראקציה בין המורים לילדים במהלך משחק תוך מעורבות התואמת לצורכי הילדים, מקנה להם פיגומים בהבנה החברתית והתרבותית. מכאן, שעידוד משחקי דמיון מסייע לטפח מגוון רחב של יכולות חיוניות להצלחה אקדמית וחברתית התורמת ללמידה ולהתלהבות של הילדים בהמשך החיים (Berk, 2004).

מאפייני המשחק הסוציו־דרמטי

מתוך עמדה שחשיבותו של שילוב המשחק בהוראה כבר מוכרת, התפתח הדיון על אופני התערבות יעילות במשחק. אחד המחקרים הראשונים שעסק בנושא זה נערך על ידי סמילנסקי ושפטיה (Smilansky & Shefatya, 1990), בעקבות הבדלים שנמצאו בדרך המשחק הדרמטי בקרב ילדים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך ומהמעמד הבינוני. תצפיות אלו הובילו אותן לדייק בהבחנה בין משחק דרמטי למשחק סוציו־דרמטי. להבנתן, במשחק הסוציו־דרמטי קיימים קשרי גומלין המקדמים החלפת דעות ופיתוח משותף של נושא המשחק בדרכים גמישות ופתוחות.

¹ תחום דינמי של רגישות הנמצא בין שתי רמות התפתחות: רמת התפתחות עכשווית (אקטואלית) ורמת התפתחות עתידית (פוטנציאלית). כלומר, רמת ביצוע שהילדים מסוגלים להגיע אליה בעזרת תיווך של מבוגרים או בשיתוף פעולה עם עמיתים (דרואן, 1999).

הן זיהו חמישה יסודות ששיקפו להערכתן את מהות המשחק הסוציו־דרמטי ושימשו קריטריונים להערכות המשחק בעבודת המחקר שלהן:

- א. **משחק תפקידים חקייני** – נטילת תפקיד "כאלו" המלווה בפעולה חקיינית.
 - ב. **"כאלו" ביחס לעצמים** – צעצועים וחומרים בלתי־מוגדרים, המשמשים תחליף לעצמים.
 - ג. **"כאלו" ביחס לפעולות ומצבים** – תיאורים מילוליים המשמשים תחליף לפעולות ומצבים.
 - ד. **התמדה** – התמדה של 10 דקות באפיזודת המשחק.
 - ה. **אינטראקציה** – לפחות שני משחקים פועלים באופן הדדי בזיקה לאפיזודת המשחק ומקיימים תקשורת מילולית.
- סמילנסקי ושפטיה סברו כי ציוד מתאים אינו ערובה להתפתחות המשחק הסוציו־דרמטי ולכן הן גרמו לגננות להתערב כ"שחקניות", להפעיל את הילדים ולהדגים את המרכיבים החסרים תוך כדי המשחק. לטענתן, ה"כאלו" של הגננת הופך לגירוי ומאיץ את פעילות הילדים.
- מחקרים עכשוויים שונים משתמשים בקריטריונים שלהן להערכת המשחקים הסוציו־דרמטיים שבהם הם צופים. לדוגמה, במחקר שבחן את הקשר בין הספקת אביזרים למשחק לאיכותו נמצא, שהספקת אביזרים למשחק תפקידים מגבירה את תדירות המשחק בגן בעוד תמיכה במשחק על ידי המבוגרים מועילה יותר בטיפול איכות המשחק הסוציו־דרמטי (Kalkusch et al., 2021).

תפקיד השיח במשחק הסוציו־דרמטי

חוקרי שיח חשובים, כמו בלום-קולקה וחמו (2010) מדגישים את התפקיד הכפול של משחק ה"כאלו", הגורם לתנועה בלתי־פוסקת של השיח בין מציאות לבדיון. הן מתייחסות למבנה המשחק הבדיוני כאל סיפור שמתפתח בשני צירים:

- **הציר האופקי** מסמל את ציר המשימות – התפתחות האירוע על ציר הזמן מתחילתו עד סופו: יסוד המשחק, קביעת תוכן המשחק, הצטרפות למשחק, חלוקת תפקידים

בדיוניים, הקניית זהויות לחפצים ולמרחבים, עיצוב העלילה, מימוש הדרמה, עזיבה וסיום.

- **הציר האנכי** מסמל את ציר הכיולים – התנועה בין מסגרות הפרשנויות השונות במהלך ביצוע המשימות: מחוץ למשחק – מציאותי, על המשחק – מטה-בדיוני, בתוך המשחק – בדיוני, על המשחק – מטה-בדיוני, מחוץ למשחק – מציאותי.
- במחקר הנוכחי השימוש בצירי המשחק התווסף בהצלחה לניתוח של סמילנסקי ושפטיה (ראו לוח 1 בפרק המתודולוגיה) כדי לסייע לסטודנטיות להבחין בציר האופקי והאנכי של המשחק כסיוע במיפוי הראשוני ולשם מעקב ובחינת ההתקדמות של איכות הקשר החברתי והמילולי מתצפית לתצפית.

מערכת החוקים במשחק הסוציו-דרמטי

ילדים בגיל הגן יוצרים לעצמם מערכות חוק משלהם, שדרכן הם מארגנים את היחסים החברתיים ופותרים קונפליקטים. מכאן, שאינטראקציות רבות במהלך התהוות המשחק עוסקות במשא ומתן בנושאים של קירבה ושליטה. תצפיות במשחקי ילדים בחברה המערבית המודרנית העלו כמה חוקים המוצגים להלן:

1. חוקי מנהיגות – זכות השמורה בעיקר לילדים המקובלים בחברה בשל כישוריהם ויכולתם ליוזם, או זכות השמורה ליוזמי המשחק.
2. חוקי השתתפות – המצטרפים למשחק צריכים להישמע למנהיג או ליוזם, כאשר חפץ, חבר, רעיון או תפקיד רלוונטי מקנים זכות השתתפות שווה.
3. חוקי טריטוריה – הגדרת שטח למשחק – אפשר לחלק את שטח המשחק לשטחי משנה לפי התאמת הנושא למקום.
4. חוקי חזקה – הזכות להשתמש בחפץ שמורה ליוזם. אולם, אפשר להעביר את החפץ מתוך הסכמה.

חשוב לציין, כי אי-הכרת חוקי הילדים ואי-התחשבות בהם מפחיתה את הסיכויים להשגת שיתוף פעולה מצידם (Ariel, 2002). בדומה למחקרים המוצגים לעיל (Smilansky &)

גם במחקר הנוכחי הייתה התערבות "חומרית" והתערבות "אנושית". אולם, בשונה ממחקרים אלו, שבהם המבוגרים הם אלו שהנגישו את חומרי המשחק לילדים, ההתערבות ה"חומרית" במחקר זה הוצעה, תוכננה ויושמה בשיתוף מלא עם הילדים. ההתערבות ה"אנושית" במחקר הנוכחי התבצעה בתצפית השלישית שבה נכנסו הסטודנטיות ברגע המתאים למשחק בתפקיד.

העשרה על נושא המשחק נערכה דרך סרטון לאחר תכנון ראשוני. כלומר, אחרי שהסטודנטית צפתה במשחק ושוחחה עליו עם הילדים, כך שידעה מה הם יודעים ודייקה עם ההעשרה. הפרמטר של מיפוי ראשוני לבדיקת רמת הידע של הילדים בנושא לא הוזכר במחקרים קודמים. נוסף על כך, במחקר הפעולה הנוכחי לא חולקו הילדים לקבוצות ניסוי וביקורת. מטרתו הייתה לקדם את הילדים מהמקום שבו הם נמצאים. כלומר, לא רק לבחון את הדרך הנכונה יותר ולהגיע למסקנות, אלא לבחון את הרמה הספציפית של הילדים בקבוצה שנצפתה, להגיע למסקנות שבעקבותיהן אפשר לקדם אותם ביחס לעצמם במגוון פרמטרים, לבחון שוב ולקדם שוב.

מחקר זה מדגיש את חשיבותו של תיווך המבוגרים במשחק הסוציו־דרמטי מחד, ומוסיף לספרות הקיימת סוגי אסטרטגיות של התערבות מאידך. כמו כן, ייחודיותו של המחקר בהתערבות המשתפת את הילדים.

שיטת המחקר

מערך המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר פעולה שבוצע בגנים על ידי סטודנטיות בחוג לגיל הרך הלומדות במכללות לחינוך במרכז ובדרום הארץ. מחקר פעולה הוא פעילות מחקרית היוזמת ומלווה תהליך של שינוי בפרקטיקה, תוך שהיא מזמנת חשיבה פומבית ושיתופית על הפעולה (צלרמאיר, 2001). מטרתו לקדם את הידע והתובנה של אנשי השדה בכל הקשור לעבודתם כדרך של התפתחות אישית ומקצועית (Zeichner, 2010). מחקר פעולה מתחיל בזיהוי בעיה

בשדה (שקדי ווינברג, 2021), או כפי שמכנה זאת צלרמאיר (2019), אי־נחת במציאות החינוכית.

כמדריכה פדגוגית, זיהתה החוקרת כי היעדים הרבים של משרד החינוך וציפיות ההורים מהגן כמכין לשלב הבא, גורמים לגננות לתפוס את המשחק כמשני או כפרס בין ביצוע המטלות הלימודיות. כפי שמסבירה פישר (Fisher, 2002), שבשל תוכנית הלימודים העמוסה בגנים, המשחק הפך להיות פעילות מותרות.

כדי לפתור בעיה זו ולהוביל את הסטודנטיות להבנת חשיבותו של המשחק הסוציו־דרמטי כמפתח את הכישורים הקוגניטיביים ואת המיומנויות הרגשיות־החברתיות, החלה החוקרת להנחות את הסטודנטיות בתהליך של מחקר פעולה לפיתוח וטיפוח המשחק הסוציו־דרמטי והמיומנויות הנגזרות ממנו. כפי שמסבירות אלפרט וכפיר (2003), מומלץ להתחיל את החינוך לחקירה עוד בשלב ההכשרה המקצועית.

מחקר זה מורכב מאוסף של 52 מחקרים נפרדים שנערכו על ידי 52 סטודנטיות בחוג לחינוך בגיל הרך שהתנסו בהוראה בגנים לילדים בגיל 3-6 בין השנים 2016-2021. הנתונים נאספו מצפייה בקבוצות אקראיות של ילדים שהתארגנו באופן עצמאי למשחק סוציו־דרמטי, בתוך מבנה הגן או בחצר.

המשתתפים

המחקר בגנים נערך על ידי סטודנטיות בשנה השלישית ללימודיהן, שבחרו לחקור ולקדם את המשחק הסוציו־דרמטי עם הילדים בגן במסגרת קורס הסמינריון בחינוך לגיל הרך. גיל הילדים שהשתתפו במחקר נע בין 3 ל-6. בגן היו לעיתים ילדים בני 3-5 ולעיתים ילדים בני 4-6, לכן החלוקה להלן מציינת את גילי הילדים בקבוצה שעימה עבדו הסטודנטיות:

עם קבוצות ילדים בני 5-6 נערכו 22 מחקרי פעולה

עם קבוצות ילדים בני 4-5 נערכו 12 מחקרי פעולה

עם קבוצות ילדים בני 3-4 נערכו 18 מחקרי פעולה

לא ניתן לאפיין את הגנים מבחינה סוציו-אקונומית מכיוון שהם מפוזרים בדרום הארץ ובמרכזה, אולם, לא הובחנה רמה סוציו-אקונומית נמוכה משמעותית מהממוצע בחברה או גבוהה ממנה.

אתיקה

המחקר נערך בגנים שבהם התנסו הסטודנטיות בהוראה כחלק מצוות הגן, כך שחוזר מנכ"ל מאשר להן לאסוף נתונים מתוך תצפיות. הן קיבלו אישור בכתב מההורים לצילום הילדים לצורך המחקר ונתנו להם הבטחה בכתב שרק הן והילדים יצפו בסרטונים לצורך ניתוח הנתונים והתקדמות בשלבי המשחק.

שמות הילדים בדויים ואין ציון של שם הגן או האזור שבו הוא ממוקם. כל הסטודנטיות נתנו את הסכמתן להשתמש במחקרן כדי להוביל למודעות גבוהה יותר של יתרונות המשחק הסוציו-דרמטי כחלק מחיי הגן, ובאפשרויות לקדם דרכי מיומנויות מתוכנית הלימודים.

הליך ההתערבות

המחקר נפתח בהסרטת משחק אקראי של קבוצת ילדים בנושא שהם בחרו. הסטודנטיות צפו תחילה בסרטון לבדן וערכו ניתוח לאיתור רמת המשחק בעקבות מחקרן של סמילנסקי ושפטיה (Smilansky & Shefatya, 1990), ושילבי המשימות החברתיות והטקסטואליות לפי בלום-קולקה וחמו (2010) בהצלבה. כמו כן, הן זיהו את חוקי המשחק לפי אריאל (Ariel, 2002). בשלב השני, אחרי יצירת האביזרים בנושא המשחק והכנסתם לקופסת המשחק, כאשר הילדים הגיעו לכל חמש הרמות שציינו סמילנסקי ושפטיה (Smilansky & Shefatya, 1990), הסטודנטיות חיפשו דרכים לשפר את האיכות בתוך כל רמה של המשחק, שכלל העשרה שפתית וחיזוק קשרים חברתיים מהציר האופקי והאנכי בעקבות בלום-קולקה וחמו (2010). כמו כן, הסטודנטיות התבקשו להקשיב היטב לשיח הילדים כדי להצליח לצמוח מתוך הנושאים המעניינים אותם ולחברם לתוכנית הלימודים באופן רלוונטי ומשמעותי לילדים.

מטלת מחקר הפעולה

המחקר של הסטודנטיות נערך תוך כדי פעולה, ניתוח ורפלקציה, כך שהראיות ממשיות ומבוססות על חיי הילדים בגנים.

המחקר היה ספירלי ואיסוף הנתונים התבצע בעזרת שלושה מעגלי מחקר פעולה:

1. הסרטת קבוצת ילדים שהתגבשה באופן עצמאי לשחק במשחק סוציו-דרמטי
2. הסרטת קבוצת הילדים משחקים אחרי תהליך יצירת קופסת המשחק
3. תצפית משתתפת – הסרטת הילדים משחקים וכניסת הסטודנטית לתיווך, בהתאם לצורך, בשלב המתאים

בכל מעגל הסטודנטיות ציינו ארבעה שלבי פעולה: זיהוי הבעיה, תכנון ההתערבות, איסוף נתונים על ההתערבות, ניתוח הנתונים ורפלקציה על הדברים שעוד אפשר לשפר ועל האופן שבו אפשר לעשות זאת.

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים מבוסס על רצפים של תצפית-ניתוח-תיעוד של צפייה משותפת עם הילדים וסיעור מוחין-עריכת רשימה לתכולת הקופסה-יצירת קופסת משחק בהתאם לרשימה-תצפית במשחק לאחר בניית הקופסה-ניתוח-צפייה משותפת בסרטון (עם הילדים) לשם שינויים ושיפורים-תצפית משתתפת ותיווך בהתאם לצורך, רפלקציה ואפשרויות להמשך. העבודה המשותפת עם הילדים תועדה על ידי הסטודנטיות, שהקליטו וצילמו את המפגשים שערכו עם הילדים לשם יצירת קופסת המשחק ואת השיח הרפלקטיבי לאחר המשחק בשנית, תיארו את מהלכם ותמללו את הדיאלוגים שנערכו בין הילדים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים המוצג להלן נערך במשך התהליך שלוש פעמים. בפעם הראשונה נצפתה הרמה ההתחלתית של הילדים בעקבות צפייה בסרטון המשחק האקראי. בפעם השנייה נצפתה הרמה לאחר התהליך המשותף עם הילדים. בפעם השלישית נצפתה הרמה לאחר

תהליך של שינויים, בשיתוף עם הילדים, כאשר הסטודנטיות השתלבו במשחק בתפקיד לשם תיווך והעלאת רמת המשחק מטווח ההתפתחות העכשווית לטווח ההתפתחות הקרובה של הילדים. באופן זה הצליחו הסטודנטיות להבחין בהתקדמות הילדים בכל אחד מהשלבים ולהבחין בין הרמה ההתחלתית של הילדים לרמה שאליה הגיעו הן מבחינת רמת המשחק הן בפיתוח המיומנויות השונות.

טבלת הניתוח חולקה לשלוש לפי הציר האופקי (בלום-קולקה וחמו, 2010) ובה נכתבו בעמודה הראשונה ציטוטים מפי הילדים שהעידו על עיצוב העלילה. בעמודה השנייה נכתב תיאור של מימוש הדרמה ומתחתיו, באותה עמודה, ציטוטים מתאימים למימוש כל אחד מחמשת היסודות להערכת המשחק הסוציו-דרמטי לפי סמילנסקי ושפטיה (Smilansky & Shefatya, 1990). אם רמה זו טרם התקיימה, הסטודנטיות תיארו את מעשי הילדים המצביעים על כך שטרם הגיעו לרמה. בעמודה השלישית – עזיבה וסיום: הסטודנטיות ציינו באיזה אופן הסתיים המשחק.

לוח 1: טבלת ניתוח הנתונים

שילבי ההכנה	לב המשחק	סיום המשחק
ייסוד המשחק	מימוש הדרמה	עזיבת המשחק
פתיחת המשחק בהצהרה גלויה או בדרכי סמויה.	תיאור קצר בשילוב ציטוטים המעידים על התנהוות עלילת המשחק.	בהצהרה גלויה - התפזרות טבעית
קביעת מסגרת התוכן הכללית	חמשת היסודות למשחק סוציו-דרמטי	- בהוראת הגננת
ציטוטים המעידים על קביעת עולם התוכן.	משחק תפקידים חקייני	
	תיאור של מימוש התפקיד ב"כאילו"/	
הצטרפות חברים נוספים למשחק	אי-מימוש בשילוב ציטוט או התנהגות המביעים זאת.	
תיאור + ציטוטים המצביעים על יצירת המסגרת החברתית.	"כאילו" ביחס לעצמים	
	תיאור של השימוש באביזרים השונים.	
חלוקת התפקידים הבדיוניים	"כאילו" ביחס לפעולות ולמצבים	
ציטוטי ילדים המצביעים על התהליך.	תיאור וציטוט של דברי הילדים בפעולות אלו.	
הקניית זהות סמלית לחפצים ולמרחבים	התמדה	
תיאור חפץ וסימולו במשחק.	ציון משך זמן המשחק.	
	אינטראקציה	
	תיאור של אינטראקציה לא-מילולית.	
	ציטוטים מאינטראקציה מילולית.	
התבטאות החוקים בשלב זה	התבטאות החוקים בשלב זה	
תיאור + ציטוט מתאים לחוקים שהתקיימו	תיאור + ציטוט מתאים לחוקים שהתקיימו	
חוקי מנהיגות, השתתפות, טריטוריה, חזקה.	חוקי מנהיגות, השתתפות, טריטוריה, חזקה.	

ממצאים

בפרק זה יתוארו דוגמאות מהממצאים שעלו מתוך שלוש התצפיות, ניתוחן וההתערבות שזומנה בעקבות רמת המשחק. בכל תצפית יתוארו שלושה משחקים, מהרמה הבסיסית לרמה המפותחת ביותר. הבחירה לתאר את אותם משחקים בכל התצפיות נובעת מהחשיבה שכך יהיה קל יותר לעקוב אחר התפתחות המשחק בכל אחד מהמשחקים.

המעגל הראשון

הסטודנטיות הסריטו קבוצת ילדים אקראית בעת המשחק החופשי בגן. כבר בתצפית זו נמצאו הבדלים ברמת המשחק בגנים השונים. בגנים לילדים בני 3-4 עלה קושי להסריט למשך זמן ארוך יותר מ-3-5 דקות. האינטראקציות היו בקשר לחפצים וללא תכנון או קביעת מסגרת תוכן למשחק. כך מתארת ליגר:

אבישג הוציאה מהמגירה שני מקלות משחק והתחילה לתופף על קובייה מעץ. לאחר כמה הקשות, עברה לקובייה מספוג ומשם לחפצים נוספים [...]
עוז הוציא שני מקלות משחק. ליאון הצטרף, ואז הצטרפה גם ליאה [...]
לירון עודדה בשיר "מוזיקה, מוזיקה" ובמחיאות כפיים. ניתן לראות את הילדים מנסים להפיק צלילים על ידי הקשת המקלות על חפצים שונים.

בניתוח שלאחר הצפייה בסרטון, מצאה ליגר שמבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו בא לידי ביטוי בחלקו הראשון ובאופן לא-מילולי: ההתגבשות לתחילת המשחק התחילה כאשר אבישג החלה להקיש בשני מקלות משחק. הצטרפו אליה חברים חדשים, אך לא נוצרה מסגרת חברתית. כמו כן, לא עוצבה עלילה. המשחק הסתיים בבקשת הגננת לאסוף את החפצים. מתוך חמשת היסודות לבחינת רמת המשחק לפי סמילנסקי ושפטיה נמצא רק "כאילו ביחס לעצמים": מקלות מתוך משחק הרכבה הפכו לכלים מוזיקליים בידי הילדים. לא תוכנן מצב של "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים ולא הייתה התמדה או אינטראקציה למימוש הדרמה. מכאן, שהמשחק לא הוערך כמשחק סוציו-דרמטי. נוסף על כך, לא באו לידי ביטוי חוקים שהציע אריאל.

מטרת הסטודנטית בתהליך יצירת קופסת המשחק בקבוצה זו הייתה לקדם את משחק הילדים הן במבנה שלו (הציר האופקי והציר האנכי) לפי בלום-קולקה וחמו הן בהובלתם לקיים רכיבים מתוך חמש הרמות של יסוד המשחק לפי סמילנסקי ושפטיה.

בגנים לילדים בני 4-5 אפשר לראות ניצנים של משחק סוציו-דרמטי ברמה בסיסית. בגן שבו התנסתה הסטודנטית שרון, הילדים שיחקו במספרה. החפץ היחיד שבו השתמשו היה מקל ששימש כמכונת תספורת. במהלך ההמתנה, הילדים הביאו ספסל מפלסטיק שעליו ישבו כשהמתינו לתורם:

רומי אחזה במקל, עמדה ליד כיסא וקראה: מי רוצה להסתפר?

אסף התקרב אליה עם קורקינט [...] רומי נעמדה מאחורי הכיסא ואמרה: שב.

רומי עברה עם המקל על ראשו של אסף הלך ושוב כמספרת אותו. אושר, עידו ונריה התקרבו אל רומי ואסף.

אושר: בואו נסתפר ונלך.

עידו: בסדר.

אושר: אני ראשון!

אסף: גם אני אספר אתכם.

אושר: לא! רק רומי! אתה זוכר שנתת לי מכה בראש?

אופיר מתקרב: אני הראשון.

אושר: בסדר, אני אחריו.

אושר, עידו ונריה מביאים ספסל מפלסטיק לשבת עליו.

לאחר כמה דקות, הם מתייאשים והולכים.

רומי נשארה לבדה, זרקה את המקל והלכה.

בניתוח שלאחר הצפייה בסרטון, מצאה שרון שאפשר לזהות את מבנה המשחק על פי בלום-קולקה וחמו ביסוד המשחק על ידי הצהרתה הגלויה של רומי "מי רוצה להסתפר?" ובקביעת מסגרת התוכן, שזוהי מספרה, על ידי הצטרפות חברים חדשים למשחק ויצירת מסגרת

חברתית. הייתה חלוקת תפקידים וכשניסו להצטרף לתפקיד הספרית, אושר אמר: "לא! רק רומי" הסיבה שניתנה הייתה בשיח שמחוץ למשחק, הנקרא על ידי בלום-קולקה וחמו הציר האנכי. כמו כן, נצפה מימוש דרמה ברמה בסיסית.

יסודות המשחק לקביעת רמתו כמשחק סוציו־דרמטי לפי סמילנסקי ושפטיה באו לידי ביטוי ברמה בסיסית, פרט להתמדה. רומי הייתה הספרית ושאר הילדים שהצטרפו היו לקוחות, כך שהיה משחק תפקידים חקייני. המקל ששימש מכונת תספורת היווה "כאילו" ביחס לעצמים, העברת המקל על הראשים כמכונת תספורת היווה "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים. המשחק ארך 8 דקות בערך ובמהלכו תיארה שרון כניסות ועזיבות של ילדים, כך שיסוד ההתמדה לא הגיע לתנאי של 10 דקות. סיום המשחק הגיע בעקבות התפזרות הלקוחות. התקיימה אינטראקציה גם ביחס לאפיזודת המשחק. יש לציין שהייתה שטחית ועסקה בהצטרפות למשחק, חלוקת התור והוראות כמו "שב" ו"קום".

החוקים לפי אריאל, שבאו לידי ביטוי: חוק הוותק – רומי יזמה את המשחק ובכך הפכה למנהיגה, ונוסף עליו, בלט חוק מנהיגות אחר לפי אריאל: זכות השמורה לילדים המקובלים בחברה – כשאופיר הצהיר שהוא ראשון בתור, הייתה הסכמה. כמו כן, רומי הייתה אחראית על המקל כי היא זו שמצאה אותו – חוק החזקה.

אפשר לראות שהמשחק קרוב מאוד למשחק סוציו־דרמטי (פרט להתמדה), אך הרמה בכל אחד מהיסודות לא הייתה גבוהה דיה. מכאן, שמטרת הסטודנטית בתהליך ההתערבות הייתה להעלות את הרמה בכל אחד מהיסודות בעזרת התהליך ליצירת האביזרים לקופסת-המשחק. בגנים לילדים בני 5-6 אפשר לראות משחק סוציו־דרמטי הכולל את השלבים הן במבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו הן ביסודות לקביעת רמת המשחק לפי סמילנסקי ושפטיה. כמו כן, במשחק אפשר לראות חוקים שבאים לידי ביטוי לפי אריאל. כך תיארה אור:

אייל ניגש לינאי ואמר: בוא נלך לעבודה. אגם: אני אימא שעושה גן בבית.

אליסה: ואני האחות. אייל: אני אהיה רופא וגם אבא! אליסה ואגם פונות

לאייל: יש ארוחת ערב. אייל: קודם אטפל באריה, הוא חולה! [...] אגם (בקול

כעוס): אני מאכילה את התינוקות. אני אשמח אם תעזרו לי – גם ככה אני

צריכה לעשות הכול. אייל: אני בעבודה! אני לא רופא לבני אדם, אני רופא לחיות... אליסה: וטרינר [...] אייל פונה למטבח לעזור לאגם, ואליסה פונה לפינת רופא לעזור לינאי. אליסה נותנת לאריה זריקה (עם בקבוק). ינאי:

זה לא מזרק [...] אליסה: עכשיו זה מזרק.

בניתוח מתוך הצפייה בסרטון, מצאה אור שמבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו קיים בשלמותו גם בציר האופקי וגם בציר האנכי. בשלבי ההכנה נראה שיש הצהרה גלויה לתחילת המשחק, הילדים חילקו ביניהם את התפקידים הבדיוניים באופן גלוי. כמו כן, נקבע עולם התוכן: הם משפחה שבה האם פתחה גן בבית והאבא יצא עם בנו לעבודה במרפאת חיות. היו משימות טקסטואליות וחברתיות במימוש הדרמה (ציר אופקי) לדוגמה: "יש ארוחת ערב", "קודם אטפל באריה" ושיח מחוץ למשחק (ציר אנכי) "זה לא מזרק, זה בקבוק". כמו כן, ההמשגה שערכה אליסה לדברי אייל משימוש במונח רופא לחיות למונח וטרינר.

גם יסודות המשחק לפי סמילנסקי ושפטיה באו לידי ביטוי: אגם הוסיפה חיקוי אותנטי של אימא: "[...] גם ככה אני צריכה לעשות הכול". "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים, שהתבטא בפעולת הבישול ובהזרקה במרפאה. הבקבוק ששימש מזרק העיד על "כאילו" ביחס לעצמים. משך המשחק היה 15 דקות והופסק על ידי הגננת שביקשה לאסוף, כך שהייתה התמדה ואינטראקציה מילולית לאורך כל הפעילות.

כמו כן, באו לידי ביטוי חוקי המשחק שהציע אריאל: אגם ואייל מנהיגים את המשחק ונוטלים ראשונים את התפקידים "החשובים" – אימא ואבא שעסוקים בעבודה. אגם נצפית כמנהיגה גם מעצם כך שכאשר היא מבקשת עזרה, אייל מגיע לעזור לה, למרות הצהרתו שהוא עסוק בעבודה.

בקבוצה זו מטרת הסטודנטית בתהליך יצירת קופסת המשחק הייתה להעשיר את הידע על מרפאת חיות, ליצור ממשקים טקסטואליים הדנים בפעולות ובמצבים ואינטראקציה בהקשר להתפתחות נושא המשחק.

בתצפית הראשונה הסטודנטיות הסיקו על ידי הניתוח את רמת הילדים ופנו למצוא סרטון העשרה בנושא שלו. אם נחזור להרחבה של ויגוצקי לממצאיו של פיאז'ה, נמצא כי הסטודנטיות

זיהו את מה שהילדים יכולים לבצע ללא עזרה ופנו לעבוד עם הילדים בפיתוח טווח ההתפתחות הקרובה שלהם, כדי לקדם אותם בפן הקוגניטיבי והחברתי.

מעגל שני

התצפית השנייה התקיימה לאחר תכנון אביזרי המשחק ויצירתם בשיתוף מלא עם הילדים. הסטודנטיות נפגשו עם הילדים לצפייה בסרטון של עצמם ובסרטון העשרה בנושא, לחשיבה ולתכנון של תכולת קופסת המשחק, לעריכת רשימה אוריינית של הפריטים שעליהם להכין, ולחשיבה על הדרכים המתאימות ליצירת האביזרים שהציעו (תהליך שנמשך כחמישה מפגשים).

כשהאביזרים היו מוכנים, הקופסה מקושטת ועליה מצוין שם המשחק, הסטודנטית הציעה לילדים לשחק. מכאן, שלמשחק זה ההתארגנות לא הייתה ספונטנית, אלא לאחר תהליך שעסק בנושא ולאחר צפייה והתרגשות של הילדים לקראת משחק בקופסת המשחק שיצרו בעצמם. בגילי 3-4 הייתה עלייה ברמת ה"כאילו" ביחס לעצמים. ההנחה לעלייה ברמה זו נעוצה בתהליך יצירת האביזרים לקופסה. הסטודנטיות שוחחו עם הילדים על השימוש בכל אביזר שיצרו, וכאמור צפו בסרטון העשרה בנושא. כך תיארה ליגר:

מיכאל לקח את הפסנתר, נועם פנה לכיוון הפסנתר אך כשראה שמיכאל בחר בו הוא ניגש לקופסה לחפש כלי אחר. אבישג וליאה הוציאו את התלבושות שהכנו יחד ועזרו לו לזוז להתלבש [...] לאחר כמה דקות כל הילדים היו לבושים בתלבושות שהכנו וחזרו לנגן. מדי פעם הילדים החליפו ביניהם כלי מוזיקה, ביקשו שוב שאשמיע את השיר האהוב עליהם "תזמורת של ממש" ואז את "יוסי בכינור". הם התבוננו זה בזה וצחקו, אך דיברו רק אם רצו להחליף כלי נגינה או תלבושת. לעיתים הכריזו על פעולת הנגינה "אני פורט על הגיטרה", "אני מתופפת" ובעיקר הצטרפו לשירה [...] המשחק הסתיים כשמיכאל רצה שוב את הפסנתר ונועם לא הסכים לתת

לו. כשראיתי ששניהם לא מרפים, אספתי אותם ושוחחנו על דרכים שבהן

אפשר לבקש חפץ שנמצא אצל חבר.

בניתוח שלאחר הצפייה מצאה ליגר שהמשחק התחיל לקבל מבנה של משחק דרמטי. כלומר, למרות שכולם שיחקו יחד, הם עדיין לא התגבשו למשחק סוציו-דרמטי. שלבי ההכנה לפי בלום-קולקה וחמו באו לידי ביטוי רק בייסוד המשחק – הילדים בחרו בעצמם את הכלים ואת התלבושת ופעלו בהתאם.

מתוך חמשת היסודות של זיהוי רמת המשחק לפי סמילנסקי ושפטיה נמצא שעלתה הרמה של ה"כאילו" ביחס לעצמים – אם במשחק הראשון הם רק תופפו על חפצים שונים, במשחק השני הם ניגנו בכלים באופן המתאים לכל כלי. מכאן, שהיה גם "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים, כשהילדים שיימו את הפעולה שביצעו. כמו כן, התארכה ההתמדה במשחק (7 דקות). האינטראקציה שהתקיימה הייתה בקשר לתחלופת הכלים או התלבושות.

החוקים לפי אריאל, שבאו לידי ביטוי, הם חוק החזקה – בתחילת המשחק מיכאל תפס ראשון את הפסנתר ולכן נועם פנה לחפש כלי אחר. טרם ניתן היה לזהות חוקי מנהיגות. מטרתה של ליגר במפגש שבו תציג לילדים את סרטון המשחק שלהם באביזרי הקופסה, היא להוביל אותם לשוחח על תפקיד הנגנים, להזכיר להם את תפקיד המנצח (שהתעלמו ממנו) ולערוך הדגמה להתנהלות כתזמורת. בתצפית שבה תיכנס לתיווך, עליה לעודד אינטראקציה השייכת לתוכן המשחק.

בגנים לילדים בני 4-5 ניכר כי הייתה התמדה של יותר מ-10 דקות ושימוש באביזרים שהכינו. כמו כן, ניכר שנוצרה מסגרת חברתית וטקסטואלית בהקשר לתוכן המשחק ומחוצה לו. כך תיארה שרון:

הנחתי את קופסת המספרה על שולחן, הילדים רצו בשמחה ופתחו אותה.

נתנאל: מי רוצה להסתפר?

רונאל: מי מסתפרת? [...]

נתנאל לקח את הספריי ו"ריסס" על ראשו של אופיר.

רומי התיישבה על הכיסא ליד, ורונאל "ריססה" את ראשה [...]

נתנאל: עכשיו לוקחים שמפו.

נתנאל חיטט בקופסה ושאל: איפה השמפו? [...]

רומי קמה מהכיסא. רונאל קראה: מי הבא בתור? רומי חטפה לרונאל את

הספריי ואמרה: עכשיו תורי!

רונאל: אבל אני תפסתי. הילדים מנסים לחטוף לרומי את הספריי [...]

נויה: תביאי רגע!

רונאל (בתחינה): נו רומי, עכשיו תורי!

אופיר: רומי, עכשיו תורה! [...]

רומי מניחה את הספריי בקופסה [...]

אופיר מעביר את מכונת התספורת מעל ראשו של נתנאל ומשמיע קול:

"אווווווו" [...]

נתנאל: שב, אני עכשיו יספר אותך. פועל ומשמיע רעש דומה.

בניתוח שערכה שרון, הבחינה בשלבי התהוות המשחק לפני בלום-קולקה וחמו, עם החלוקה הבדינית של התפקידים וההתארגנות למשחק. הקניית הזהות הסמלית לחפצים התבטאה בעת השימוש באביזרים שהכינו בעצמם כתחליף לאביזרים האמיתיים שיש במספרה. חמשת יסודות המשחק, כפי שקבעו סמילנסקי ושפטיה, התקיימו אך התפקוד בחלק מהיסודות עדיין בסיסי. התקיים משחק תפקידים חקייני: נתנאל ורומי הם הספרים וחבריהם הם הלקוחות. אך לא הייתה התנהגות דרמטית בתוך התפקיד, אלא באופן של ביצוע הפעולה. התקיים "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים בהשמעת קול כהמחשה לשימוש במכונת התספורת. הייתה התמדה במשך יותר מ-10 דקות, שכללה את המרדף אחר רומי והחזרת הספריי לרונאל הספרית. כפי שמסבירות בלום-קולקה וחמו, היה שיח והתנהלות מחוץ למשחק ועם החזרת הספריי לתוך הקופסה, המשחק המשיך בטבעיות. במקביל היו שיחות מחוץ למשחק, שהילדים השתמשו בהן כדי להמשיך להניע את העלילה.

הייתה אינטראקציה בין הילדים בקשר למשחק, מחוץ למשחק ובשימוש באביזרים, אך לא ברמה של מימוש דרמה.

החוקים שבאו לידי ביטוי בעקבות אריאל, היו חוק השתתפות בהתאם למגדר – הייתה ספרית לבנות וספר לבנים. כמו כן, בא לידי ביטוי חוק החזקה, שכן כל קבוצת הילדים התאגדה כדי להחזיר את הספריי לרונאל, שתפסה אותו ראשונה. חוק החליפין בא לידי ביטוי אצל הבנים שהחליפו תפקידים וחפצים.

מטרתה של שרון בפגישה לאחר הצפייה בסרטון המשחק עם הילדים הייתה לשוחח עימם על חלוקת התפקידים ועל האופן שבו אפשר להחליף תפקידים באופן ראוי, לחזור על השימוש באביזרים הנוספים שהכינו ולשאול אותם אם לפי דעתם חסר אביזר כלשהו למשחק. מטרתה בתצפית השלישית הייתה לעקוב אחר הילדים המשחקים ולהשתלב ברגע המתאים כדי לסייע להם להניע את העלילה, לנהל משחק תפקידים חקייני ולהעשיר את השיח באינטראקציה ביניהם.

בגנים לילדים בני 5-6 הקופסה ותכולתה העלו את הרמה של המשחק וסייעו לילדים לקיים את מימוש הדרמה בצורה מאורגנת יותר. כך תיארה אור:

הילדים פתחו את הקופסה. אייל: אני אהיה וטרינר. אליסה לבשה את החלוק הלבן, ואבחנה את בובת הארנב: יש לו מחלת פה. אגם תלתה את שלט המרפאה שכתבו בעצמם.

אייל קירב לפיו של בובת הארנב את מקל הרופא שיצרו ואמר: אל תפחד, אני רק בודק את המחלה שלך בפה. אליסה: עכשיו תיתן לו זריקה ואני אחזיק אותו שלא יפחד [...] אגם הציעה לתת לו תרופה והגישה בקבוק לאייל שביצע את ההוראה.

אגם אמרה לינאי: תוציא את הכרטיס של הארנב. ינאי לקח את הכרטיס ושאל: מה לכתוב? [...] אליסה: שיש לו מחלה בפה. ינאי כתב אותיות

בכרטיס תוך השמעת הצלילים. אליסה: עכשיו כואבת לו הרגל.

המשחק המשיך סביב הארנב ומחלותיו עד שהגננת ביקשה לאסוף.

בניתוח שלאחר הצפייה בסרטון, הבחינה אור שהתקיים מבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו. הייתה התארגנות למשחק והצהרה גלויה וסמויה של חלוקת התפקידים. לאחר מכן, הילדים

החלו לממש את הדרמה בבדיקת הארנב והרישומים המתאימים בכרטיס שלו וסיום שנערך על ידי הגננת. במקביל, היו גם שיחות מחוץ למסגרת המשחק שסייעו להם להניע את העלילה כגון: "תיתן לו זריקה ואני אחזיק אותו שלא יפחד" (מטה-בדיוני) וכאשר אגם אמרה לינאי: "תוציא את הכרטיס של הארנב" (מציאותי) וכן שאלתו "מה לכתוב?"

חמשת היסודות לפי סמילנסקי ושפטיה באו אף הם לידי ביטוי: הילדים השתמשו בחפצים שהכינו, נכנסו לתפקיד והייתה התמדה ואינטראקציה. היה "כאילו" ביחס לפעולות ומצבים כשאיל בדק את הארנב ואף כשהזריק לו. נוסף על כך, הייתה הבעה דמיונית של המצב באופן מילולי – בעת בדיקת הארנב אמר אייל: "אל תפחד".

מטרתה של הסטודנטית במפגש שבו הציגה בפני הילדים את סרטון המשחק הייתה לחזור על אביזרים נוספים שהכינו ולא באו לידי ביטוי במשחק, לשוחח על ההתנהלות במרפאה והשתתפות של חיות נוספות ולשאול אם רוצים להוסיף או לשנות דבר-מה במשחק. מטרתה בתצפית המשתתפת הייתה לצפות עד לרגע שבו תרגיש שהם "תקועים" בהנעת העלילה. במקרה שהמשחק יתקדם ברמה טובה, עליה להיכנס וליצור קונפליקט כדי לעורר חשיבה מחודשת לפתור את הבעיה.

מניתוח התצפית במשחק לאחר בניית קופסת המשחק אפשר לראות כי כל קבוצות הילדים עלו ברמת המשחק ביחס לעצמם. יש לציין כי הכנת האביזרים והעיסוק בנושא הקופסה שיצרו, הובילו את הילדים בכל הקבוצות להתקדם מרמת ההתפתחות האקטואלית שלהם לרמה הפוטנציאלית בטווח ההתפתחות הקרובה.

מעגל שלישי

תצפית זו התקיימה לאחר שהסטודנטית ניתחה בבית את הסרטון ולאחר מפגש עם הילדים שבו הם צפו בסרטון ושוחחו על החסר או הדורש שינוי במשחק שלהם. בגנים לילדים בני 3-4 נדרש עדיין תיווך כדי להגיע לכל היסודות לפי סמילנסקי ושפטיה ולמימוש הדרמה, כחלק ממבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו. הסטודנטיות נכנסו בתפקיד כדי לתווך את המשחק לילדים ולהעלות את הילדים ברמה נוספת.

בגנה של ליגר הילדים שתקו כששאלה אותם אם הם רוצים להוסיף דבר-מה למשחק. לפתע אחד הילדים נזכר שהם לא השתמשו במקל. כשליגר שאלה לאיזה תפקיד בתזמורת שיין המקל, הייתה שתיקה. ליגר נעמדה, החזיקה את המקל והניעה את ידה. מיכאל: "לאיש הזה... שלא מנצח כמו בתחרות". ליגר הפעילה שוב את סרטון ההעשרה על התזמורת ושוחחה איתם על התפקידים והכלים. כך תיארה ליגר את כניסתה למשחק:

הילדים בחרו תלבושות וכלי נגינה. הם התחילו לנגן, אולם המשחק לא התקדם. החלטתי להצטרף בתפקיד למשחק: שלום, איזה יפה אתם לבושים, אני רואה שיש פה הרבה נגנים ונגניות. מה זה פה? מה אתם עושים? רוני: מנגנים בתזמורת [...]

לקחתי את תפקיד המנצחת, הדגמתי תנועות והילדים פעלו על פי תנועותיי. הדגמתי תנועת "עצור" עם היד, מיכאל קרא: זה stop [...] כאשר הנעתי את ידי במהירות מעלה ומטה, הילדים ניגנו בחוזקה, כאשר הנעתי את ידי למטה ולאט, הילדים ניגנו חלש. נועם לא שם לב ששיניתי את תנועותיי מניגון עוצמתי לניגון חלש ומיכאל אמר: נועם, עכשיו זה חלש [...] לאחר מכן שאלתי מי רוצה להיות המנצח? נועם: אני. העברתי לו את המקל [...]. נועם הניע את ידיו ללא שינוי בעוצמה. שאלתי ב"כאילו" כאחת המנגנות: מנצח, איך אתה רוצה שנגן? חזק או חלש? נועם לא ענה אך שינה את תנועותיו ובהתאם להן הילדים ניגנו. המשחק ארך 12 דקות כשהילדים התחלפו בתפקידים ובכלים וניסיתי בדרך אגב לשיים את שמות הכלים שטרם הופנמו בקרב חלק מהילדים.

ניכר כי הילדים עדיין לא בשלב ההתפתחותי של משחק סוציו־דרמטי, אך כאשר הם קיבלו תיווך "מבפנים" הם הצליחו להישאר בתפקיד, להחליף תפקידים ולהמשיך ללמוד על שמות כלי הנגינה שמוכרים פחות בגיל זה. כך משחק שהתחיל מהקשה על מקלות שנלקחו ממשחק הרכבה, התפתח לידי משחק בתזמורת עם תפקידים, תלבושות ומבחר כלי נגינה ב"כאילו". הילדים בני ה-3 לא הצליחו להגיע אל האינטראקציה המצופה מילדים בגיל 5. מכאן, שיכולת

משחק זו עדיין לא נמצאת ברמת ההתפתחות הפוטנציאלית שלהם, אך היו שיחות מחוץ למשחק שקידמו את הפעולה בהתאם לתפקיד. מבנה המשחק התקיים מעצם כך שהסטודנטית שמרה עליו בנוכחותה ובהנעת העלילה.

מבחינת החוקים של אריאל, החוק היחיד שבא לידי ביטוי הוא חוק החזקה. הילדים הקפידו לכבד את מי שתפס את הכלי או את התלבושת והתחלפו רק בהסכמת שני הצדדים. את הצגת הקופסה בפני שאר ילדי הגן, הם עשו בצורת הופעה: הכינו כרטיסים, הדביקו מספרים תואמים על הכיסאות ורק אחרי שכולם ישבו הם ניגנו בעזרת המנצח בפני חבריהם. בגילי 4-5 ניכר כי המשחק עלה ברמתו בעקבות השיח על סרטון המשחק שלהם והוספת האביזרים. לדוגמה, במשחק המספרה:

נתנאל נעמד מאחורי אופיר, לבש את סינר הספר ועזר לאופיר ללבוש את סינר הלקוח [...] אסף התיישב בכיסא מאחורי רומי, הוציא קופסה עם סיכות וגומיות, ובסיכת קליפס תפס את קצה צמתה של רומי על ראשה.

רומי פנתה לרונאל ואסף: תעשו לי עם המים. אסף לקח את הכיור והניח מאחורי ראשה של רומי. רומי הורידה את ראשה אחורה לכיוון הכיור.

רונאל: איזה מים את רוצה, קרים או חמים? רומי: אני רוצה חם [...]

רונאל: בואי נעשה לך פן קודם... משמיעה את קולות המכשיר "ואהההההה". ועכשיו אני גוזרת לך את השיער כדי שיהיה לך שיער קצר

קצר. רומי נרתעה לאחור. רונאל: לא, לא, ב"כאילו!"

ראיתי שהילדים משחקים יפה ומרחיבים את השימוש באביזרים שיצרנו, והבנתי שהגיע הרגע המתאים להרחיב את המשחק מעבר לפעולות התספורת. הנחתי תיק צד על כתפי ופניתי לילדים המשחקים: שלום! כאן זו מספרה? הילדים התבוננו בי רגע ואז ענו בקול: כן! המשכתי: אז איך אפשר להסתפר? אופיר: הולכים למספר! אני: מי הספר? (תיקון שם

התפקיד תוך כדי התשובה) רונאל: אני הספרית של הבנות! [...]

המשכתי: אם אני רוצה להסתפר אצל הבנים, אפשר?

הבנים: כן כן!

הקשיתי: אני יכולה להידחק בתור? אסף: לא! המשכתי: למה לא?

רונאל: כי את צריכה לעמוד בתור! שאלתי: אבל איפה התור? [...]

אופיר: עוד מעט אני מסיים ואז את. שאלתי: אז אתה הראשון ואני השנייה?

אופיר: כן. המשכתי: אז איפה חדר ההמתנה? הילדים הצביעו על קיר

שממוקם קרוב למשחק [...]. אני עומדת בחדר ההמתנה? אסף רץ להביא

לי כיסא. התיישבתי על הכיסא ושאלתי: ואיך אני אדע מתי תורי? אופיר

הצביע על הקיר: יש פה טלוויזיה וגם יגידו לך מתי תורך. סובבתי את ראשי

והסתכלתי למקום שעליו הצביע אופיר בהתפעלות: ואוו! מסך. ומי הכרוז

שיקרא בשמי? אופיר: אני אני! [...]. אופיר אגרף את כף ידו וקרא כמו כרוז:

שרון מסתפרת, שרון מסתפרת.

לפי התנהלות המשחק לעיל, ניכר כי המשחק הסוציו-דרמטי היה בטווח הפוטנציאלי של הילדים. מכאן, שתיווך מתאים שהתחיל בשיחה עם הילדים על סרטון המשחק שלהם, והמשיך עם כניסתה של הסטודנטית בתפקיד הלקוחה, הוביל את הילדים לקדם את הרמה שלהם בכל אחד מיסודות המשחק שקבעו סמילנסקי ושפטיה. הילדים השתמשו בכל אביזרי הקופסה, הצליחו להשתלב במשחק כשהם מתאימים את המלל לתפקיד שלהם באינטראקציה ובהתמדה. היה שיח מציאותי מחוץ למשחק ודמיוני בתוך המשחק לסירוגין ובאופן רציף בלי להפסיק את הדרמה. אולם, עד לכניסתה של הסטודנטית הילדים התרכזו בלקוח אחד לבנות ולקוח אחד לבנים ועליו עשו את כל הפעולות. כשהסטודנטית הרגישה שיש צורך לערוך תחלופה בין הלקוחות ולפזר את הפעולות ביניהם, נכנסה בתפקיד. כניסתה הרחיבה את גבולות הטריטוריה של המשחק לפי אריאל, הוסיפה את המושגים של מסך וכרוז ולאחר מכן גם את הבחירה בפעולה שלשמה הגיעו למספרה.

בהמשך, לפני הצגת המשחק לילדי הגן כולו, יצרה עם הילדים מסך מפוליגל ולצידו הוסיפו סלסלה עם שמות ילדי הגן. זאת, כדי שהמשחק יעבור לרשות כלל הילדים, הם יוכלו לתלות

את שמם לפי הסדר כשיגיעו למספרה. כמו כן, נוסף תפקיד הכרוז ונוספו תמונות שצילמה לאחר התסרוקות כדי שלילדים יהיו אפשרויות לבחירה.

בגילי 5-6 המשחק הסוציו-דרמטי כבר בא לידי ביטוי בצפיות קודמות. אולם, בתוך כל יסוד לפי סמילנסקי ושפטיה לא תמיד הייתה רמה גבוהה. הסטודנטיות התבקשו לערוך תצפית ולהבחין ברגע שבו אפשר להיכנס בתפקיד כדי להעלות את רמת המשחק או כדי ליצור קונפליקט (אם הרמה גבוהה דיה). כך תיארה אור:

הילדים סידרו את האביזרים על השולחן, תלו את השלט וחילקו את התפקידים. אגם: היום אני הוטרנירית. אייל: ואז אני. אליסה: אני אחות. ינאי: אני אח. הם לקחו בובת חיה באופן אקראי והתחילו לבדוק [...]. במטרה להרחיב את האופציות לבדיקות ולשלב את הידית שיצרנו כמכונת צילום ב"כאילו", נכנסתי כשהאריה בידי ואמרתי: שלום, כאן זו מרפאת חיות? הילדים חייכו זה לזה ואליסה אמרה: כן, אני האחות. אמרתי: האריה שלי נפל, אני חושבת שיש לו שבר. אליסה: נעשה צילום רנטגן. היא הניחה את האריה על השולחן ותוך כדי כך העבירה מעליו את הידית ועשתה רעש עם הפה "צ'ק צ'ק צ'ק". הסתכלה בצילום הרנטגן ואמרה: הוא בסדר אבל יש לו קצת שבר [...] רק צריך לשים לו תחבושת בזנב, אמרתי: אהה זה שבר? כמה זמן הוא יצטרך להישאר עם הגבס? אליסה: תשאירי לו את הגבס עוד כמה ימים.

אייל פנה לאליסה ואמר בלחץ: אחות, איפה התחבושת? אליסה הגישה לו את תיק הרופא, הוא הוציא תחבושת, עטף את הכנף של בובת התוכי ואמר: מאוד כואב לה בכנף. הרגשתי שהם הבינו שיש לעבור בין החיות למימוש הדרמה כמרפאה ואני יכולה לעזוב את המשחק, לאחר כרבע שעה ינאי הכריז: המרפאה נסגרת לשעה.

מבנה המשחק לפי בלום-קולקה וחמו התקיים – הייתה פתיחה שבה הם חילקו את התפקידים בצורה גלויה, ויצרו מסגרת לקסיקלית. בהמשך, כשהסטודנטית נכנסה בתפקיד לתוך המשחק,

אמרה שהיא חושבת שיש לאריה שבר, ובכך זימנה את אליסיה לפעולת הצילום. אליסיה זכרה את המילה רנטגן, אך לא זכרה את המילה גבס והסטודנטית הזכירה לה אותה מתוך תפקידה במשחק. כמו כן, התקיימה גם המסגרת החברתית בעצם שיתוף הפעולה של הילדים בטיפול בחיות. חמשת היסודות שקבעו סמילנסקי ושפטיה התקיימו גם במשחק הקודם, אולם, יסודות המשחק התקיימו רק בפעולת הטיפול. כשנכנסה הסטודנטית למשחק, היא סייעה להם להרחיב אותו לשיתוף חיות אחרות ולפעולות נוספות. כאשר ראתה שאייל עבר אל התוכי, הבינה שההרחבה במשחק מרפאת החיות מתחילה להתקיים ועזבה את המשחק. אחרי התצפית השלישית המשחק הוצג בפני ילדי הגן ועבר לרשות הגן כולו. מכיוון שהיה בקופסה, הילדים שיחקו עם תכולתה רק כשבחרו לשחק במשחק זה. הממצאים העיקריים ממחקר זה מצביעים על כך שהתערבות מכוונת בנושא שיוצא מתוך משחק הילדים ושיתופם בתהליך התכנון ובתהליך ביצוע השינויים, מובילים להתקדמות הילדים הן ברמת המשחק הן במיומנויות הנגזרות ממנו. כמו כן, המוטיבציה הגבוהה של הילדים לשתף פעולה מובילה ללמידה חדשה דרך חוויה ותחושת העצמה.

סיכום ודיון

משחק סוציו-דרמטי המלווה על ידי גננת כדוגמה ללמידה חברתית בטווח ההתפתחות

הקרובה

במאמר זה מוצג מחקר פעולה שנערך בגנים שבהם עוברות סטודנטיות הכשרה להוראה לגיל הרך. מטרת המחקר הייתה לבחון את האופן שבו משפיע תהליך התערבות על רמת המשחק ועל ההתפתחות החברתית והקוגניטיבית של הילדים. המחקר נפתח עם הסרטה של קבוצת ילדים במהלך משחק חופשי בגן או בחצר. בעקבות צפייה בסרטון, הסטודנטיות איתרו את הרמה של הילדים בכל אחד ממדדי הניתוח. כפי שמסבירה צלרמאיר (2004), הן זיהו את ניצני ההתפתחות הפוטנציאלית שלהם, ותכננו את האופן שבו אפשר לקדם אותם בתהליך של למידה בטווח ההתפתחות הקרובה, ולתמוך בהם כפיגום. לעומת המחקרים האחרים שנסקרו בפרק סקירת הספרות, במחקר הנוכחי ההערכה

והתהליך לקידום הילדים נערכו שלוש פעמים ובשלושה כלים שונים. כדי להמשיך ולהגמיש את הרמה האקטואלית של הילדים ולהוביל את הרמה הפוטנציאלית למימוש חדש, נערכה טריאנגולציה של הנתונים.

למעשה, הליך המחקר כלל שני מפגשי הערכה שתוכננו מראש, ובמקרים רבים, נוצר מפגש נוסף לשדרוג המשחק, שלא תוכנן בראשית התהליך, אלא בעקבות המשחק המשותף עם הסטודנטית. בכל המקרים שנערכו על ידי הסטודנטיות נמצא כי חלה התקדמות בקרב הילדים בכל אחד משלבי המשחק וביכולת להעמיק במימוש הדרמה. נוסף על כך, הסטודנטיות תיארו את האופן שבו הצליחו לשלב מיומנויות מתוכנית הלימודים מתוך צורך והקשר.

זאת ועוד, במחקר זה הילדים היו שותפים לחשיבה, לתכנון וליצירת אביזרי המשחק, שהוגשו במחקרים קודמים על ידי המבוגרים. כפי שמסבירה צלרמאיר (2004), תהליך שהתקיים במרחב הבין-אישי ויצר עבורם טווח התפתחות קרובה לפעול באופן מתקדם יותר ולהפיק משמעות. למילה משמעות במחקר זה יש פירוש נוסף, שמתכתב עם דבריה של צלרמאיר. כאשר נושא הלמידה צומח מתוך בחירת הילדים, המיומנויות המתפתחות והעשרת הידע המתרחשת תוך כדי התהליך מקבלים משמעות. כלומר, פיתוח המיומנויות וההעשרה אינם עומדים בפני עצמם, אלא נערכים למען המטרה המשותפת – יצירת קופסת משחק. כך נוצרה תוכנית לימודים דינמית שמאפשרת לילדים לערוך היכרות ולרכוש תפיסות חדשות שנתפסות ברווחים שבין המרכיבים הפיזיים לבין היחסים הבין-אישיים. במחקר זה, המרכיבים הפיזיים היו כתיבת הרשימה והכנת האביזרים לקופסת המשחק, והיחסים הבין-אישיים באו לידי ביטוי תוך כדי העבודה הקבוצתית למען המטרה המשותפת.

הסטודנטיות הבחינו בעלייה ברמת השיח ובחשיבה היצירתית גם במפגשים שבהם הן יזמו שיח ביקורתי על תכנון המשחק ועל רעיונות להמשך. כלומר, תהליכי ההכנה והחשיבה השפיעו על המשחק המשותף והמשחק המשותף הוביל לחשיבה קבוצתית נוספת בעקבות המשחק בהשתתפות הסטודנטיות. בכל המקרים שנערכו על ידי הסטודנטיות נמצא כי חלה התקדמות, המסבירה שהוראה הבנויה על פעילות הדדית בין המחנכים לילדים, מובילה הן את המשחק הן את הלמידה, לרמה חדשה.

הבחנות הקשורות להבדלים בגיל הילדים

הצגת התצפיות בפרק הממצאים נערכה לפי גילים, כדי להציג את ההתקדמות במשחק בהתאם לגילם של הילדים. הלמידה אכן קידמה את ההתפתחות, אך כדי שהתהליך ייערך כראוי, נבחנה תחילה הרמה.

במעגל הראשון של המחקר, הסריטו הסטודנטיות את הילדים המשחקים, ובניתוח שערכו בעקבותיו השכילו להבין את הרמה של הילדים בכל אחד מרכיבי הכלים לניתוח. כבר בשיח הראשון לאחר הצפייה בסרטון המשחק, הילדים העלו רעיונות לחפצים שלא השתמשו בהם בעת המשחק. עצם השיח על המשחק גרם להם לשלוף מהזיכרון ידע שהיה קיים בהם וטרם בא לידי ביטוי במשחק. כלומר, בעזרת פעולת התיווך והצבת הפיגומים המתאימים הילדים הצליחו להוציא מעצמם ידע שטרם בא לידי ביטוי לפני פעילות זו.

בהמשך, הצפייה בסרטון ההעשרה בנושא המשחק, הקנתה לילדים ידע חדש וסייעה לסטודנטיות להעשיר את השיח בנושא. כפי שמסבירה צלרמאיר (2004), הפעילות התוך-אישית והבין-אישית הוצעה על ידי חוקרים ניאוריוגוציאנים, שהרחיבו את המושג טווח ההתפתחות הקרובה, והסבירו את המושגים תיווך ותבנית השתתפות. כאמור, נערך תהליך של תיווך בקבוצות להכנת המשחק, אולם תבנית ההשתתפות התגבשה יותר במשחקים במעגל השני (גילי 5-6) ובעיקר בשלישי. זאת, מאחר שבהם הילדים התחילו לגבש את ההבנה של ערך שיתוף הפעולה ביניהם להתקדמות המשחק.

המעגל השני נערך במשחק שלאחר בניית קופסת המשחק, כשכל אביזרי המשחק כבר היו מוכנים. הציפייה הייתה שכל יסודות המשחק יתקיימו (Smilansky & Shefatya, 1990), מבנה המשחק יכלול מימוש דרמה ברמה טובה (בלום-קולקה וחמו, 2010) ויבואו לידי ביטוי חוקים נוספים במהלך המשחק (Ariel, 2002). זאת, בשל ההכנה הארוכה שכללה חשיבה, תכנון, צפייה בסרטון העשרה, עריכת רשימה ויצירת אביזרים שבמהלכם נערכו דיאלוגים מכוונים וספונטניים. ציפייה זו התממשה בהיקף קטן יחסית. אכן חלה התקדמות בכל קבוצות הילדים, אולם ההתקדמות הייתה בצעדים אחדים בכל טווח גילים. כפי שמסבירה דרויאן (1999), היכולת הנמצאת בטווח ההתפתחות הקרובה אינה בלתי-מוגבלת.

המעגל השלישי התרחש לאחר שהסטודנטית ניתחה את המשחק השני, זיהתה את הרמה בכל אחד מיסודות המשחק, בחנה את מבנה המשחק וחוקיו וציינה לעצמה מהם המקומות שבהם אפשר היה לתווך כדי להעלות את רמת השיח והקשר בין הילדים. לאחר מכן, אספה את הילדים לצפות במשחק השני של עצמם וזימנה אותם לחשוב ולהציע רעיונות להעשרת המשחק. כלומר, בפעם הזו התבקשו הילדים להיות ביקורתיים כלפי המשחק של עצמם ולהציע רעיונות חדשים. כפי שמכנה זאת תם (Tam, 2021) פוסט־דרמה, או פעילויות הוראה בהנחיית המורה לשיקוף ולהערכתם את דרכי המשחק שיש לתקן, לשפר ולשכלל. לאחר השינויים שערכו, חזרו הילדים לשחק בפעם השלישית. הסטודנטית צפתה עד שהרגישה את הרגע המתאים להשתלב בו, ונכנסה בתפקיד למשחק במטרה לתווך אותו לילדים ולהעלותם ברמה נוספת. כפי שמסבירה ברדיקייט (Bredikyte, 2010), השתתפות הגנת בפעילות הילדים יוצרת מרחב וסביבה התומכים במעשיהם ותופסת את הרגעים במשחק המתאימים ללמידת דברים חדשים המתגלים אותם.

בכל הגילים נמצא כי חלק משיתוף הפעולה בין הסטודנטיות והילדים בא לידי ביטוי בשימוש בשפה כמכשיר סמיוטי, שמאפשר תיווך בין הלומדים למלמדים ולמישור התוך־פסיכולוגי, שבו חל המעבר משלב ההתפתחות האקטואלי לשלב ההתפתחות הפוטנציאלי. אפשר לומר שבמחקר זה, בכל פעם שהמרחב הפוטנציאלי מומש והפך להיות אקטואלי, תיווכו הסטודנטיות ליעד חדש.

הסטודנטיות כתבו שהתהליך היה חווייתי בעיני הילדים, שלא הרגישו שהייתה למידה במשמעותה המסורתית, וחדשנית לסטודנטיות, שהרגישו שהן מלוות את הילדים בתהליך משולב הערכה ולמידה, והתקדמות הילדים ריגשה אותן: "הגישה שלי בנוגע למשחק הסוציו־דרמטי נבנתה מחדש [...] למדתי שלא צריך לפחד מתהליך ארוך ובדיקה מתמדת של עשייתנו [...] גיליתי עד כמה המשחק הסוציו־דרמטי מתפתח באופן הדרגתי ואיתו תחומים נוספים, ושהתערבות מסוגלת לקדם את המשחק בכמה רמות" (סמדר).

"אני מאמינה שאנו כגננות לעתיד יכולות ומסוגלות להוביל שינוי בגנים בעזרת מחקרי פעולה [...] המחקר פיתח בי את האמונה בילדים ולמרות החששות, גיליתי שהילדים מסוגלים ושופעים רעיונות" (שירה).

מגבלות המחקר

המחקר התבצע בקרב קבוצת ילדים אחת. מכאן יוצאות שתי מגבלות:

1. הסטודנטיות הרגישו החמצה שלא כל ילדי הגן עברו את התהליך וילדים רבים הרגישו שקורה משהו חדש בין חברי הקבוצה שהם לא שותפים בו.
2. ממצאים ברמה רחבה יותר, מבחינת הסטודנטיות, היו באים לידי ביטוי באופן מובהק יותר, אם יותר ילדים היו משתתפים בתהליך של הפעולה והמחקר.

המלצות יישומיות

- הקצאה של אחד הסמינריונים בתהליך ההכשרה לעריכת מחקר פעולה, כדי שהסטודנטיות יחוו את היתרונות של ליווי הפעולה בגן בעזרת חקר. חוויית התהליך באופן מעשי ומיטבי בעזרת ליווי והנחיה תגביר את הסיכויים שהן יחזרו עליו בהמשך דרכן כגננות באופן עצמאי.
- שילוב של מטלה בהתנסות המעשית בהוראה, שבה הסטודנטיות יצאו מתוך תצפית במשחק החופשי של ילדים לנושא שיעניין אותם, לתכנן יחד איתם את האופן שבו אפשר להמשיך, את הכיוונים שאפשר להתקדם אליהם ואת הדרכים ליישום. כאשר הסטודנטיות ייווכחו בהתרגשותם של הילדים ובמוטיבציה שלהם ללמידה, הן יבינו את החשיבות של תהליך זה.

רשימת מקורות

אלפרט, ב' וכפיר, ד' (2003). מחקר פעולה: ידע ויצירתו המשותפת בשדה. דפים, 36, 37-10.

בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). ילדים מדברים – דפוס תקשורת בשיח עמיתים. מטה.

דרואן, ש' (1999). עקרונות אבולוציוניים בהתפתחות החשיבה. רמות.

צלרמאיר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן

יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 307-342). דביר.

צלרמאיר, מ' (2004). טווח ההתפתחות הקרובה והשלכותיו לעבודת המורה. בתוך מ'

צלרמאיר וא' קוזולין (עורכים), למידה בהקשר חברתי – התפתחות התהליכים

הפסיכולוגיים הגבוהים (עמ' 163-203). הקיבוץ המאוחד.

צלרמאיר, מ' (2019). מקורט לוין ועד למחקר עצמי וקהילות לומדות. דפים, 75, 51-21.

שקדי, א' ווינברג, ח' (2021). אמת מארץ תצמח – פסיכולוגים, מטפלים ואנשי חינוך מפתחים

ומבצעים מחקרי פעולה. נרלייזר מחקרים איכותניים.

Ariel, S. (2002). *Children's imaginative play: A visit to wonderland*. Praeger Publishers.

Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.

Berk, L. E. (2004). *Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference*. Oxford University Press.

Berk, E. L., & Meyers, B. A. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function status of research and further directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016170.pdf>

Bredikyte, M. (2010). Psychological tools and the development of play. *Cultural Historical Psychology*, 6(4), 11-18.

https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2010_n4/32794

Fisher, J. (2002). *Starting from the Child*. Open University Press.

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play: Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

Harris, P.L. (2000). *The work of imagination: Understanding children's worlds*. Blackwell Publishers.

Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material Enough? *Early Education and Development*, 32(8), 1136-1152.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>

Piaget, J. (1945/1962). *Play dreams and imitation in childhood*. Norton Library.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. SUNY Press.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for young Children. Psychological & Educational publication*. Psychosocial and Educational Publications.

Tam, Po-Chi. (2021). Blurring the play–drama boundary: A case study investigating the teaching and learning of a drama-integrated curriculum in a Hong Kong kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(4), 146394912110605. <https://doi.org/10.1177/14639491211060559>

- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17–40). Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of psychological process*. Harvard University Press.
- Winston, J., & Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11* (3rd ed.). Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>