

## משחק הוא חומר לימודי בתחפוש – שילוב משחק בלמידה

תמי יהושע ופרופי יחיאל פריש

(2014)

שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל חיפה

**”השפה היחידה להבנת דברים מסוימים היא חוויה ישירה.  
יש חוויות שפשוט לא ניתן לתרגם. חייבים לגעת בשביל לדעת.”**

(טום בראון)

### משחק – למה?

ילדים לומדים באופנים מגוונים, חלקם זקוק למבוגר שיתווך לו את התהליך, לחלקם צריכים מספיק הליווי או רק נוכחותו של מבוגר ואחרים מבחינתם זקוקים למבוגר אשר תפקידו מתמקד בארגון הסביבה החינוכית וסיפוק האביזרים המתאימים ללמידתם.

תרגול מיומנויות באמצעות המשחקים נחוצה, מצד אחד, על מנת לגוון את פעולות הלימוד ומצד שני, על מנת לספק מכשיר מעשי בידי המורה, לשם התייחסות מתוכננת מראש לדברים מסוימים, שנראים לה חשובים במיוחד במקרה זה או אחר.

למשחק, במשמעותו הקלאסית, תכונות בסיסיות של היותו פעילות לשמה, הנעשית מתוך רצון, בהנאה וללא פיצוי (טל, 1993), כמו שאומר יואן הווינגה “פעילות תוך חירות” (הווינגה 1984) וגם אריסטו (בתוך הארטלי, פרנק וגולדנס, 1957; טל, 1993) מגדיר במילותיו ש”המשחק היא הנאה בעשיית דבר שאין לו המשך”. בעיני המבוגר המשחק הוא שעשוע של נופש ואילו בעיני הילד המשחק הוא הרבה יותר מזה (עקביא, 1963; 1967). בטלהיים (1987) הוסיף ואמר ש”המשחק הוא שפתו הסודית של הילד” הטומנת בחובה עולם ומלואו והרחיב כי במשחק גלום הפוטנציאל והאמצעי לעיצוב והתפתחות דמותו של האדם.

עקביא (1963) מעריך את המשחק על-פי הקריטריונים הבאים:

**ערכו הרוחני של המשחק** – המשחק מפתח אצל המשחק את הערנות המחשבתית ומתרגל אותו תוך אימון לשפיטה הגיונית, מתרגל את המשחק לריכוז וליצירה. פעמים

רבות רוכש לו המְשַׁחַק רעיונות חדשים בזמן המְשַׁחַק, ולומד כיצד לפתור בעיות בצורה מעשית.

**ערכו החברתי-רגשי של המְשַׁחַק** – בעקבות המְשַׁחַק לומד המְשַׁחַק את חוקי וכללי ההגינות והאדיבות, לומד לכבד את חוקי המְשַׁחַק ולשמור עליהם, כמו כן הוא מתרגל כיצד להפסיד בכבוד. מאחר, שכמעט כל משחק מתנהל בקבוצה, הוא לומד כיצד לשתף פעולה, לומד לעזור ולתכנן תכניות תוך כדי התחשבות בחברי הקבוצה.

**ערכו החינוכי של המְשַׁחַק** – המְשַׁחַק מסייע לפיתוח את אישיותו של המְשַׁחַק ומפתח אצלו את התכונות הרצויות.

**ערכו הלימודי של המְשַׁחַק** – בימינו עבר המְשַׁחַק מהפך ונעשה לאמצעי חינוכי משובח המיושם במערכת החינוך ומיועד להקניית ידיעות. בשיעורים רבים מטעמים של מורים משתלב המשחק כחלק מתהליך ההוראה-למידה. בעזרת המשחק ניתן להקנות ידיעות, ניתן לתרגל ולחזור על חומר נלמד וכן לסיים שיעור בדרך משחקית. המשחק יכול לתת מענה כולל, למגוון צרכים בתחומי הלימוד הנבחרים, כשמראש המורה בוחר להעבירו בדרך משחקית.

התפתחות ולמידה באמצעות משחק על-פי הגישות השונות: הפסיכואנליטים טוענים, שהמשחק מאפשר מתן ביטוי מילולי לחוויות טראומטיות בהן התנסה הילד. החוקרים מהגישה הקוגניטיבית רואים את חשיבותו של המשחק דווקא בתהליך ההתפתחות השכלית. בגישה הקוגניטיבית-חברתית – רואים החוקרים במשחק אפשרות לפיתוח מגוון רחב של כישורים-חברתיים. הסוציולוגים והאנתרופולוגים מוסיפים את האפשרות, שהמשחק מעודד הפנמת נורמות וערכים-חברתיים ובגישה האינטראקציוניסטית-סימבולית רואים בפיתוח האני-החברתי ובפיתוח יכולתו של המְשַׁחַק להעמיד את עצמו במקום הזולת (סוקר, 2001). ויצמן (2012), מוסיפה על דברים אלה של החוקרים הנזכרים לעיל, שהמשחק חושף את הילדים לעקרונות ולערכים בדרך לא-מפורשת, דרך מצבים המדמים דילמות אותנטיות, הרי שיחידות הלמידה כוללות הוראה מפורשת של ערכים ומושגים.

בגילאים צעירים רוב הלמידה נעשית בדרך פעילה, התנסות תוך כדי משחק. אין ספק כי לסביבה המשחקית יתרונות רבים, הן ברמה הפסיכולוגית והן ברמה הקוגניטיבית-החברתית (Gee, 2009). בגילאים אלה קשה לאתר ולהבחין בין הפעילויות השונות, פעילות שהיא עבודה, או פעילות שהיא לימוד או משחק (עקביא, 1963). מערכת

ההוראה מתוכננת ובנויה כולה על מטרות, על תכנים מוגדרים ועל פעילות תכליתית. התרבות המודרנית פירשה את תכונות המשחק כביטול זמן, במשמעות הפוכה מזו של למידה תכליתית וכך נדחק המשחק בבית-הספר לשעת ההפסקה בלבד (טל, 1993; יהל, 2001). טלשיר (1985) מדגישה, שלמידה אינה בהכרח פעילות 'רצינית', 'מאיימת' ו'מפחידה' ובוודאי שאיננה שייכת בלעדית למציאות הבית-ספרית. המשחק, לדעתה, אינו שייך רק ל'שעות הפנאי' (טלשיר-ליפשיץ, 1982). ילד היוצא מבית-הספר לא חדל ללמוד. הפעילויות החופשיות אותן הוא בוחר, בבית ומחוצה לו, גם הן מלמדות אותו דבר-מה. הילד לומד לא רק תוך כדי עריכת טבלאות, או העתקה מדויקת של קטעים, שתוכננו עבורו במסגרת הכיתה. אפשר ליצור עם הילדים שדות למידה מגוונים. ניתן להשתמש בכל תחומי בית-הספר ובסביבתו האישית הילד לשם לימוד: על מדרגות, על סולם, בארגז החול, בים בבנק ובכל מקום, בקבוצות וביחידים. משחק חופשי ועצמאי חיוני להתפתחות נורמלית של הילד (קבלסון, 2005).

שיטת ההוראה הפדגוגית-משחקית, היא שינוי מסוג המתואר בספרות המחקרית כ"שינוי מן המעלה השנייה" (בוקר, 2012). הוגי דעות רבים עסקו בחשיבות המשחק בתחום הלמידה. למשל "החינוך היעיל ביותר הוא לתת לילד לשחק בדברים נפלאים", אמר אפלטון. גם היום אנשי חינוך חושבים כך. מאז ומתמיד אומרת שגב (בתוך עשר פלוס, 2011) – רכזת מחקר ופיתוח במיזם משחקי מנהלים – "ידענו שאת הדברים החשובים והמסובכים ביותר לומדים דרך משחק, ושאינן דבר רציני יותר ממשחק". בני כל הגילאים מבליים יותר ויותר שעות בסביבות משחק, ובתוך כך רוכשים מיומנויות חברתיות, קוגניטיביות ורגשיות. עוד היא מוסיפה, כי בעולם נעשה מחקר רציני, שמטרתו לבחון איך ניתן לשלב משחקים בתהליכי הכשרה ולמידה. בארץ, לעומת זאת, מדובר בתחום שנמצא עדיין בראשית דרכו.

אמירות מסוג זה נאמרות בפורומים שונים, בעיתונות, בימי עיון של אנשי חינוך כמו יעקבי (2004) שאומר "בשעה שאנו משחקים, אנו קושרים בצורה זו או אחרת את המשחק אל השאיפות, אל הצרכים ואל המשאלות שלנו. תופעת 'האדם המשחק' ריתקה את התרבות האנושית", אמירה נוספת המתארת תפיסה חינוכית זו "החיים זה מגרש משחקים. והילד שידע לשחק הכי טוב, הוא זה שילמד ויצליח. גם פה יש הישגים אבל אני שואל מה הדרך. גם פה יש מבחנים, והילדים יודעים מה זה מבחן מיצ"ב, אבל זה לא העיקר. אני רוצה שהתלמיד ידע שהוא יצור תבוני, חקרני, שיכול לפצח כל משימה עם המורה שלו ביחד. מפה יבוא ההישג. יצירת האינטימיות והאהבה זו המשימה – איך אתה גורם לילדים לאהוב את עצמם, את המקום שהם מגיעים אליו כל

בוקר, לאהוב את המורים שלהם. וכשתבוא ההנאה – יבואו ההישגים. אי אפשר להכריח ילדים ללמוד" (בוקר, 2012).

### **למידה היא שם המשחק**

אפשר למדוד ולכמת למידה ומידת הנעה של תלמידים בתהליך אותו הם עוברים בדרך למעשה הלמידה. ניתן לבדוק היכן באים לידי ביטוי, בצורה הטובה ביותר, גורמי הנאה והיכן ניתן למצוא אותם. בכל משחק שאנחנו מכירים ובכל משחק שקיים או שעוד לא קיים מעתה ולעתיד. במרכז הפדגוגי החרדי 'מחשבת בצלאל' בבני-ברק, גיבשו רשימה של גורמים להנאה: שינוי השגרה, גיוון, פעילות תחרותית, סקרנות, שיתוף פעולה, יצירה, אתגרים למיניהם: אתגר אינטלקטואלי, אתגר פיזי (מרכז פסג"ה מחשבת בצלאל, ח"ש). מחקרים מצביעים על כך, שתוך כדי המשחק ניתן לפתח מיומנויות ויכולות חברתיות ותקשורתיות, אשר מכשירות את בני הנוער לחיים במאה ה-21 (ויצמן, 2012; Gee, 2009).

אנשים לומדים לחשוב, בדרך כלל, מתוך חוויותיהם ומהתנסויותיהם. ישנן חוויות ותנאים שצריכים להיפגש כדי להיות באמת בשימוש. החוויה מגויסת לטובת הלמידה, כסוג של הנאה ושליטה בתנאים, חוויות אלה מאפיינות את המשחק המתוכנן היטב. אנשים לומדים הכי טוב מתוך ניסיון והמשחק הוא דרך נכונה ומוכחת להתנסות בכל תחום. מתוך חוויות אלה חשוב לדלות מידע, לעורר אותם לחשיבה על הכישלונות במהלך המשחק ולעודד אותם להסביר את התוצאות שקיבלו ומה היו ציפיותיהם בתהליך ובזמן המשחק, לשתף ולחלוק אותם עם השותפים למשחק (Gee, 2008). מטרתו של המשחק הלימודי-חינוכי להקנות ללומד-המשחק – שליטה בקשרים ובמיומנויות, שנקבעו על-ידי המורה (טלשיר, 1985). מאפייני הפעילות המשחקית, באים לידי ביטוי במהלך המשחק, הם רבים, מגוונים ואף מנוגדים – בעוצמות, ברגשות, בדגשים, בזמנים ובתנאים השונים, בהתאם לאופיים ולרצונותיהם של המְשַׁחֵקִים המשתתפים (יהל, 2001). המורה, משלב במשחק מטרות לימודיות-חינוכיות, הילד-המשחק אינו חושב על מטרות אלה אגב משחק, הוא משיג את מטרותיו של המורה בדרך נעימה ועקיפה (עקביא, 1963). שרידן (בתוך Missiuna, & Pollock, 1991) רואה במשחק שילוב של הנאה ורכישת כלים, שמטרתה השגת רווח חומרי עתידי. קילהופנר (בתוך Missiuna, & Pollock, 1991), טוען, שבמהלך המשחק הילדים זוכים לגלות כיצד הם יכולים להשפיע על הסביבה, על חפצים ועל אנשים. אנדרסון (בתוך Missiuna, & Pollock, 1991) טוען, שהמיומנויות המתפתחות במהלך

מְשָׁחַק, מאפשרות לילדים ליצור אינטראקציות ולהגיב לדרישות הסביבה שלהם. עובדה זו מובילה להתפתחות פרספטואלית (שקשורה לתפיסה), קונספטואלית, אינטלקטואלית ושפתית.

טל (1993) מונה בין מאפייני המשחק הבולטים: ההתמודדות על הישג אישי – זכייה; שיתוף הפעולה הקבוצתי – הסכמה על כללים מוגדרים; מקריות – המזל; תכנון ואסטרטגיה; שמירה על מערכת כללים מוסכמים; בחירה חופשית של כיוון מהלכים; מרכיבים הלוקחים מהמציאות – חיקוי; יישום משחקי, בדרך דמיונית ויצירתית – בהתייחסות אל המציאות.

בשונה מעבודה, לימוד ויצירה, המשחק נחשב לפעילות לשמה, שתוצאותיה אינן מחייבות. בצד השחרור ממטלות ואילווצים, שהוא תנאי למשחק, מאפשרת הפעילות המשחקית חירות בתוך מסגרת מגוננת של חוקים משחק משמש כר נרחב לפעילויות התנסותיות, בלי לחשוש מהתוצאות והמְשָׁחֵקִים משוחררים מדאגה. בסיום המשחק מסתיימת ההתרחשות ללא כל אחריות ממשית לתוצאותיה ומיד אפשר להמשיך בפעילות הבאה, עם תקוות ואפשרויות חדשות, לכן כגודל האתגר כך גודל הגירוי, ורבה האופטימיות הנמצאת באפשרויות הפתוחות בכל פעילות משחקית. מהתבוננות במשחקם של ילדי הגן ניכר כי הנאתם עצומה, הבעת פניהם רצינית והדיאלוגים ביניהם מרתקים. הם מרוכזים לגמרי במעשיהם ושקועים בתפקידם עד כי נדמה ששכחו כי זהו 'משחק בלבד'. למשחק בגיל הרך חשיבות רבה ותרומה משמעותית להתפתחות תקינה. לא זאת בלבד שהוא הכרחי, אלא שלא ניתן לדלג עליו כי הוא הדרך האפקטיבית ביותר וכמעט היחידה ללמידה משמעותית. מכאן גם נובעת הרגשת ההנאה שמסב המשחק לכל גיל (טל, 1993; קבלסון, 2004; 2011; רפ, 1980; הויזינגה, 1984).

בחיים נראים מאפיינים אלה כניגודים, אך במשחקים הם באים לידי ביטוי כמשלימים זה את זה וכפי שניסח זאת שקספיר, במחזהו 'כטוב בעינכם', "כל העולם במה ואנו שחקניו".

המשחק במשחק מתמודד מתוך רצון ובחירה חופשית, ובתוך כך הוא מממש את מטרתו ומשתף פעולה עם קבוצה הפועלת על-פי כללים מוסכמים, למען הישג אישי – הזכייה (טל, 1993). לדוגמה במשחק הרביעי, שמטרתו איסוף סדרות של קלפים בנושא אחד למשל פרחים, המְשָׁחֵקִים אינו חייב להיות בקיא בנושא הלימודי, משום שכל האינפורמציה רשומה לפניו. כלומר, החרדה ממצב לא ידוע של חוסר ידע אינה קיימת.

כיום כבר קיימת הסכמה, שהמשחק הוא צורך בסיסי וחיוני, המשחק תורם לפיתוח הלומד, גורם לתהליכי שינוי, מגביר את המוטיבציה ומסייע ללמידה של מיומנויות בכל התחומים (בוקר, 2012; טל, 1993; יהל, 2001; קבלסון, 2004). המודעות לערכו של המשחק ולשילובו במערכת הלמידה בבית-הספר גברה. הוא משולב בלמידה הפורמאלית בכיתה, בפעילות החברתית, וכן בהפעלת הורים ושיתופם בחיי בית-הספר. שילוב זה נעשה בדרכים שונות, כאשר הבחירה מותנית במטרות, בתחום הדעת ומבנהו המיוחד, בתוכן הספציפי, ובמיקומה של הפעילות בתהליך הלמידה (בוקר, 2012; טל, 1993; קבלסון, 2011).

עובדה מעניינת היא שתוך כדי משחק נקלט התוכן הלימודי מה שהופך את המשחק ליחומר לימודי בתחפושתי' (יהושע ופריש, 2005). המשחק הוא אחד מהצרכים הנפשיים של הילד. ואם המורה ישכיל להשתמש בו ולהפוך אותו לחלק אינטגרלי בתכנית הלימודים שלו, הרי שהוא מחיה את החומר הנלמד ומעמיקו (הויזינגה, 1984; יפה ובן-חנן, 1954). פיאז'ה (בתוך פורת, 1978), ובעקבותיו גם קולברג (1980), טוענים כי בזמן פעילותו של הילד-המשתתף במשחק תחרותי, יש ביכולתו לשתף פעולה. שיתוף זה הוא אחד מהמאפיינים הדומיננטיים במשחק, הם תלויים ברמת החשיבה המוסרית-חברתית, הניתנת לשינוי ולפיתוח (טל, 1993).

מעיקרי ממצאים, העולים ממחקרן המקדים של ויצמן וברוזה, עולה כי בשעות אחר הצהריים, ילדים נכנסים הן למשחקים והן ליחידות הלמידה בפורטל "על הגובה". ממצאים אלו מחזקים את ההנחה כי ההנאה מן המשחק והרצון להצליח בו יוצרים מוטיבציה להיכנס ליחידות הלמידה. ילדים מזהים את המשחקים ויחידות הלמידה כלימודיים, אך אין זה מרתיע אותם או פוגם בהנאתם, והם רואים יתרון בשילוב של למידה והנאה. נוסף על כך, נמצאו עדויות שהשילוב של משחק ולמידה תורם להפנמה של ערכים, כישורים ומסרים חברתיים. עדויות אלו מובילות למסקנה כי המודל מממש את ייעודו: שילוב הנאה עם למידה מבחירה חופשית (ויצמן, וברוזה, 2012).

בחברה, כמו גם במשחק, ישנה תחרות על הישגים, ישנה שמירה על זכויות הפרט, יש צורך בשותפות, בהשתייכות, ובשמירה על כללים כדי שתפקוד החברה יהיה תקין וכן יש צורך במשוב על הישגים ופעילויות. משחקים רבים מכילים יסוד של מזל – המקריות, המוסיף מתח ועניין למשחק (ארבל ואחרים, 2011; בוקר, 2012). גורם המקריות מתבטא בזריקת קובייה, סיבוב מחוג, שליפת קלף ועוד. בחלק מהמשחקים המקריות קובעת במידה רבה את המהלכים, הפחד מפני הגורל והניסיון להתמודד

איתו, משולבים שניהם בחיי האדם ולשניהם מקום מרכזי בפעילות משחקית (יהל, 2001). הצורך להתמודד עם הגורל ועם גורמי המזל שבחיים, הוא דחף המפתח באדם חשיבה ויכולת תכנון, העוזרות לו לנווט את חייו וצעדיו למרות "גזירות הגורל". בטלהיים (Bettelheim, 1980) טוען, כי הצלחות במשחקי מזל מחזקות את ביטחונו של הילד. כישלון במשחקי מזל יתפרש כגורם מכשיל חיצוני, שאין למשחק שליטה עליו, ולכן גם משחרר אותו מהצורך לקחת אחריות על הכישלון. גורם המזל, מכהה את תחושת היריבות בין המתחרים במשחק. "...המנצח מתברך בליבו, על מיומנותו שסייעה לניצחונו, אך עדיין יכול להצטנע בגלוי, ולומר למפסיד: אז מה, פשוט היה לי מזל! כך הוא יכול לנצח את חברו מבלי להתרחק ממנו, ואילו המפסיד מתנחם בחושבו כי מזל רע גרם למפלתו ולא יצבור רגשי טינה כלפי יריבו-חברו המנצח" (Bettelheim, 1980). האפשרויות במשחק נפתחות כל פעם מחדש עם תחילת המשחק ומכאן ההרגשה הנעימה שמסב המשחק בכל גיל (בוקר, 2012).

במשחק המתוכנן היטב, מתפקד המשחק במסגרת כללים, אותם קיבל עליו יחד עם חבריו. אולם בתוך מסגרת זו צריכה להיות גמישות ואפשרות לפתח דרך משחק אישית, ייחודית למשחקים, תוך ניצול הכללים המוסכמים ושמירתם (טל, 1993). בטלהיים (בתוך טל, 1993, עמ' 14) אומר כי "משחקים דידקטיים יהיו סכנת נפשות, כשמצפים מהילד שיפעל וילמד לפיהם מה שהמשחק אמור ללמד, צריך לתת לילד להשתמש בכל משחק בדרך שהוא רוצה ולא איך שההורה, המורה או היצרן מורים לו לפעול". המשחק צריך שהמשחק יהיה פתוח לשינויים, לחופש חשיבה ואתגר לילד המאפשר התנסות, מקוריות, פיתוח וגילוי חידושים, כך יגדל ילד החוקר את סביבתו (טל, 1993).

משחק צריך שיהיה בנוי על מרכיבים הלקוחים מהמציאות אשר יתנהל ויתפתח בדרך האישית של המשחק, תוך פיתוח והפעלת דמיונו ובהתאם לאסוציאציות שלו ולרצונותיו. שהוא יחוש שהשיג את מטרתו. משחק דידקטי מייצג את המציאות על-ידי התכנים הפורמאליים המיושמים במשחק (טל, 1993). לכל משחק יש כללים וחוקים משלו, ובאין כללים וגבולו משלו המשחק לא יכול להתקיים. הילד-המשחק מתחיל את המשחק בנקודה או ברגע מסוים, שבו הוא משנה את התנהגותו להתנהגות משחקית, ומסיים את המשחק ברגע מסוים אחר (בוקר, 2012).

ידעותיו אלה של הלומד על הסביבה ישמשו עבורו כתשתית בסיסית לתכנים והתרחשויות במשחקים (טל, 1993). בתהליך חיקוי החיים ויישום הידע שהוא שואב

מהם משתלב דמיונו ועולים רצונותיו, כפי שהגדיר זאת אריקסון (1958): "המשחק הוא חלום בהקיץ". טל (1993) מוסיפה כי הדמיון הוא הגורם המפתח את עולמו של הילד ומעביר אותו לעולם המשחק, בו יתאפשר לו לחיות, ולו רק לשעה קלה בלבד, בעולם שהוא בונה לעצמו, מכוון ושולט בו. הצפייה, בילדים המשחקים, חושפת בפנינו כיצד הופך הילד בדמיונו לכל דבר שירצה וכיצד הוא בונה עולמות וארמונות מקוביות עץ, ומיד הופך למלך הארמון. עלינו להיות מודעים לעולמו הפנימי העשיר של הילד ולסייע לו בכך, עלינו ללמוד להלך בדרך זו. באמצעות המשחק הוא מביע את עצמו. מה שקורה במוחו של הילד קובע את פעילויות המשחק שלו. המשחק הוא שפה סודית (טל, 1993; קבלסון, 2005).

מתוך המשחק, הילדים-המשחקים סופגים את המיומנויות הדרושות להם להבנת החיים החברתיים, המשקפים את צרכיו המודעים בצורה בלתי מודעת, הם מלמדים אותו תכנים חדשים. בלי קשר למורכבות המשחק או לאופיו הייחודי של המשחק, כל המשחקים המאורגנים, מלמדים אותנו את הצורך להכיר את כללי המשחק ולהישמע להם (קבלסון, 2005). בטלהיים טוען שמה שמגדיר את האדם כיצור חברתי הוא החיים על-פי הכללים – באופן אידאלי. כללים מוסריים, שהאדם מטיל על עצמו ובוחר בעצמו, תוך התאמה לחברה בה הוא חי, זהו המצב בו הוא עולה מבידוד מסתגר אל חיי חברה מוצלחים (טל, 1993).

פעילות משחקית צריכה להמעיט במרכיבים קבועים מראש, הכפויים מבחוץ, צריכה להיות פתוחה דיה שתאפשר בחירה ואפשרויות לשינוי על-פי רצון השחקנים והדינאמיקה המפתחת ביניהם (טל, 1993). הרוח המשחקית היא הגורם להרגשת שליטה והנאה בפעילות המשחקית. הפעילות המשחקית בדרך פתוחה וגמישה, בה נשמרים המאפיינים של המשחק הטבעי שהילד שותף בתכנונה, תורמת להתפתחות בכל התחומים: הפיזיולוגי, הקוגניטיבי, הפסיכודינמי ובתחום הקומוניקטיבי (פרקינס, 2011). עקביא (1977), שואף לחנך אדם העומד ברשות עצמו, היודע לבחור את דרכו, הנושא אחריות למעשיו, אדם חושב שמחשבתו חופשית, בן חורין המשתף פעולה עם החברה לא מתוך כפייה אלא מרצונו. העיסוק במשחק, בגיל הילדות המוקדמת, מקנה לילד ידיעות יסוד על התפיסות של העולם הסובב אותו, הכרה והבנה של המושגים הבסיסיים. ידיעות אלו משמשות כאבני יסוד בהמשך התפתחותו האינטלקטואלית (ארבל ואחרים, 2011; טל, 1993). משחק זה מהווה תנאי מוקדם להתפתחות החשיבה הפורמאלית, במשחק משולבים מרכיבים מן המציאות ופיתוח



דמיון. תוך משחקי החיקוי וההדמיה, במסגרות חברתיות שונות, ילדים ומבוגרים יותר, רוכש הילד ומתרגל ידע בתחומים רבים של החברה בה הוא גדל. בכירי הפסיכולוגים הקוגניטיביים, פיאז'ה, ויגוצקי וברניר, מיחסים למשחק תפקיד ראשוני בהתפתחות הרגשית והאינטלקטואלית של הילד, להגברת יכולתו של הילד להגיע לחשיבה מופשטת וכן בהשפעות תרבות החיים הסביבתיים על תכני ומשמעויות המשחק (ארבל, ואחרים, 2011; ויגוצקי, 2004; לוין, 2003). המשחק הוא דרך טבעית ללמידת מושגים, לפיתוח כישורים חברתיים ומיומנויות ולהפנמת ערכים כגון אורח חיים ואזרחות טובה (ויצמן, וברוזה, 2012).

המשחק תורם לתחום התקשורת החברתית של ילדים ועוזר בהתמודדות עם בעיות ומתחים נפשיים. חוקרים מצביעים על המשחק כתורם לחדוות העשייה, לפיתוח ההנעה העצמית וליכולת להתמודד עם כישלון – כל אלה הם יכולות וגורמים המחזקים את מוכנות הילד להשתלב בחברה שמסביבו (Missiuna, & Pollock, 1991). כמו כן, תוך כדי משחק חופשי לומדים ילדים המְשַׁחֵקִים להתמודד עם חרדה, תסכול, כשלון, קבלת החלטות, יחסי סיבה ותוצאה, יצירתיות, מיומנויות חברתיות וכדומה, על-ידי משחק עם ילדים מקבוצת השווים (גינת וגינסברג, 2000; מרכז פסג"ה מחשבת בצלאל, ח"ש; Missiuna, & Pollock, 1991). לוין (1989; 2000; 2001) מגדיר את המשחק כפעילות אנושית, המורכבת, כפי שהוא מציג אותו בתיאוריה שלו על 'זרימת הפעילות', מארבעה מרכיבים: המשחק – כולו הנאה, הלמידה – כולה שינוי תגובות, העבודה – כולה מאמץ והיצירה – כולה הבעה מקורית במינון שונה, כשבכל פעילות פועלים ארבעת המרכיבים ביחד, אם-כי בצירופים שונים, ומשפיעים זה על זה – יש להסתכל על 'פעילות' כמושג מקיף וכוללני. המסקנה, של לוין היא, שראייה הוליסטית מספקת לנו היבטים רבים של המשחק כך שאין צורך לנסות ולראות את המשחק מהיבט אחד.

למרות הניגודים באשר לאפיוני המשחק, קיימת תמימות דעים ומכנה משותף בין החוקרים לגבי אחד ממאפייניו המהותיים של המשחק. לדעתם, הדגש במשחק הוא באמצעים ולא במטרה, בתהליך ולא בתוצר (קבלסון, 2005).

קיימים סוגים שונים של משחקים: משחקים לימודיים דידקטיים, משחקי סימולציה ודמיון, משחקי חברה, משחקי מחשב, משחקי ספורט, משחקי חופש ונופש, משחקי בנייה, משחקים דרמטיים, ומשחקים סוציו-דרמטיים. באמצעות המשחק אפשר לשנות את הדמיון, את קצב הלימוד, את כושר ההבנה ואת כושר החברות של הילד

(גינת, וגינצברג, 2000; יהושע ופריש, 2005). תרומת המשחקים, המשמשים בן או בשנותיהם הראשונות בבית-הספר היסודי, להתפתחותם הקוגניטיבית, חברתית, רגשית וגופנית של ילדים ברורה. הילד משלב במשחק פעילות, יצירה, הנאה וחשיבה תוך הפעלת דמיון עשיר כמעט חסר גבולות. המשחק מאפשר לו לשפר את מיומנותיו החברתיות. המשחק הוא צורך רגשי של הילד דרכם הוא מבטא את פחדיו, נותן דרוו לרגשותיו, מזדהה עם מושא חיקויו תוך כדי כך מגבש את דימויו העצמי ואת זהותו העצמית. המשחק תורם להתפתחות שפתו של הילד כמו גם להתפתחותו הגופנית, למיומנותיו המוטוריות העדינות והגסות ואף לפיתוח קואורדינציה בין אברי הגוף השונים (גינת, וגינצברג, 2000; קבלסון, 2005).

### **המשחק הלימודי**

המשחקים הם שונים ומגוונים, הם נבחרים ונבנים בהתאם למטרה אותה הם אמורים לשרת. על המורה לקחת את כל המרכיבים הפדגוגיים והחינוכיים וליצוק בהם תכנית לימודית, המכילה את כל המצרכים הנחוצים לבניית תכנית עשירה, המעודדת למידה בדרך המשחקית.

לכל משחק יש תבנית, אופי, דגשים ומהלכים משלו, למשחק דרכי פעילות מגוונות. רוח המשחק מכילה בתוכה את המאפיינים הבסיסיים של המשחק הטבעי, ההדגשים והמרכיבים משתנים ממשחק למשחק, בהתאם לאוכלוסייה, ומובילה להגשמת מטרות המשחק. רצוי ואף חשוב שהשחקנים יהיו מעורבים בבחירת הפעילות ובתוכנה (טל, 1993). הרעיון, העומד בבסיסו של המשחק, הוא לסייע לילדים להגיע לפתרון, להכללה ולעיבוד מסרים חברתיים העולים תוך כדי המשחק, מבלי לפגוע בחוויית המשחק. המודל המשלב משחק עם יחידות למידה, מנצל את ההנאה הטבעית מהמשחק ואת הרצון להצליח בו. כדי ליצור מוטיבציה ללמידה רצוי לתת בחירה חופשית (ויצמן וברוזה, 2012). במחקר קודם, שערכו ברוזה וברזלי (2011), נבחנה האפקטיביות של מודל הלמידה בשעות בית-הספר למטרות הוראה פורמלית, ואילו במחקר הנוכחי נבחנת יעילותו בשעות הפנאי למטרות למידה לא-פורמלית. המחקר השווה בין קבוצת תלמידים ששילבו משחק מתמטי עם יחידת למידה, לבין תלמידים שרק שיחקו, מהמחקר ניתן היה להסיק, כי התלמידים ששילבו משחק עם יחידת למידה, תפסו את המיומנות המתמטיות כקלות יותר בעקבות תהליך זה, ועם זאת נהנו פחות מן הלמידה והעריכו פחות את תרומתם של המשחקים ללמידה (ויצמן וברוזה, 2012).

יש לתת את הדעת שיהיה איזון ותהייה בקרה על גורמי המזל והתחרות במשחק, על אף שהם המטרה המשנית במשחק. המגמה והמטרה היא להתגבר ולתת הזדמנות ראשונה לידע הנלמד תוך עידוד שיתוף פעולה בין המְשַׁחֵקִים. ניתן לשמור על האיזון, בין התכנים והמטרות הפורמאליות לבין יכולת הפעלת הדמיון של המְשַׁחֵק ופעילותו היצירתית. אחת מהדרכים המבטיחות זאת היא בניית המשחק בשיתוף פעולה עם השחקנים-התלמידים.

כדי ליצור שיתוף פעולה מורה-תלמיד בבניית משחקים, כדאי שכלי המשחק המעוצבים על-ידי המורה יהיו ריקים מתכנים, על-מנת שיוכלו לאפשר דרכי הפעלה מגוונות וניתנות לשינוי, שהתלמידים יוכלו ליישם בהם תכני למידה מתחומים שונים בהתאם לבחירתם (טל, 1993).

מומלץ מאוד לאפשר לתלמידים לבנות משחק שלם בעצמם, בהתאם לצורכי הלמידה וכך אפשר לשלב את הרציונל של כל סוג משחק, כללים, ניסוח כללים, הכנת המשחק ובחירת החומרים (טל, 1993). הילד הבונה בעצמו משחק מפעיל מיומנויות וכישורים רבים: הגדרת מטרות לימודיות, איסוף אינפורמציה השייכת לנושא והתאמתה לתבנית שנבחרה מראש, תוך התייחסות לחוקי המשחק, הפעלת מיומנות שרטוט או שימוש במחשב לשם הכנת תבנית מדויקת, גזירה, כתיבה נכונה ללא שגיאות, שימוש בצבעים, ארגון הטקסט ועוד (יהושע ופריש, 2005). באמצעות המשחק לומד הילד לפעול במערכת יחסי גומלין עם ילדים אחרים. הוא לומד לנהל משא ומתן, להתפשר, או להשיג את מטרותיו בדרכים לגיטימיות אחרות, להמתין לתורו, לנצח או להפסיד, להצליח או להיכשל.

למשחק לימודי-דידקטי יש לפחות שתי מטרות ראשיות, המטרה ראשונה היא הלימודית, המגדירה את התוכן הלימודי ומיומנויות שיוקנו דרך המשחק, קביעה זו תסייע למורה לבחור את תבנית המשחק. המטרה השנייה היא המשחקית המגדירה את דרך הזכייה במשחק.

בבחירת משחק למטרות הוראה ראוי להביא בחשבון, את הכישורים המרכזיים שברצוננו, כאנשי הוראה, לפתח. משום כך אולי רלוונטי יותר המיון על-פי הכישורים הנדרשים מהשחקן: מהירות, רפלקסים, אסטרטגיות, ידע תחומי, מיומנויות למידה, יצירתיות ודמיון, חשיבה קונקרטי-מציאותית, עמידה בתנאים תחרותיים, חוש אסתטי ויכולת שיתוף-פעולה (יאיר, ג', 2006).

"משחק הוא הדרך של הילדים ללמוד את מה שלא ניתן ללמד אותם", כך אמרה מריה מונטסורי. אז איך עושים את זה? איך משלבים משחק בלמידה?

### **שיקולי הדעת העיקריים של המורה בתכנון המשחק צריכים להתחשב בגורמים הבאים:**

**האוכלוסייה** – התאמת התכנים ומטרות המשחק, לאוכלוסיית התלמידים, להעדפותיהם, ליכולותיהם, לתחומי התעניינותם, לכישוריהם ולידע הקודם שיש לאוכלוסייה לה מיועד המשחק.

**מקומו של המשחק בתהליך הלמידה הכולל** – המטרה שאותה רוצה המורה להשיג, הקניית תכנים, פיתוח ותרגול מיומנויות, טיפוח ערכים וכד'. האם ישמש המשחק לפתיחה לנושא לימודי, לתרגול מידע במהלך הלימוד או לסיכום לנושא נלמד.

**עיבוד התכנים** בהכנת כרטיסי המידע צריך להיעשות בהתאם לכללי הדידקטיקה המקובלים בעיבוד חומרי למידה.

**בחירת התבנית המשחקית המתאימה וכלי משחק** צריכה להיעשות בהתאם לתחום הדעת ולמבנה הדעת של התכנים, כך שיתאימו להשגת מטרות המורה.

**אסתטיקה** – ביצוע אסתטי של המשחק יתרום לפיתוח החוש האסתטי של התלמיד ויגביר את המוטיבציה לשחק בו. העיצוב חשוב מאוד למשחק, או לכל חומר לימודי, כיוון שהוא התחפושת לחומר הלימודי. הצבע הצורה הם גירוי בפני עצמו. האסתטיקה גם היא ניתנת לרכישה ולהקניה, הילד לומד לא מעט מהשילוב הנ"ל גם אם אינו קשור לתחום דעת מסוים, הוא גירוי בפני עצמו, כשחומר למידה מוגש בצורה אסתטית הוא מושך תשומת לב ורצון להתעסקות (יהושע ופריש, 2005).

### **חשוב ומומלץ מאוד לבדוק את המשחק והתהליך המשחקי לפני הגשתו לתלמיד.**

יצירת משחק לימודי דורש חשיבה יצירתית. אולם – מהי חשיבה יצירתית? חשיבה יצירתית היא "הדבר" שבלב האומנות, אך היא יכולה להתקיים בכל תחום שהוא ולא רק בתחומי האמנות, היא גם בסיס לכל פריצת-דרך.

פרקינס (2000) טוען, שחשיבה יצירתית היא חשיבה, שמביאה רעיונות מקוריים וכשירים. מקוריים – כלומר, רעיונות שלא היו ידועים קודם, וכשירים – רעיונות ש"עובדים", שמצליחים לפעול. לשם הכנת משחק לימודי יש צורך להפעיל יצירתיות.

יצירתיות לשם גיוון הלמידה, העשרה ועידוד ללמוד בדרך חווייתית המעוררת מוטיבציה (יהושע ופריש, 2005).

### **תבניות משחק בסיסיות**

**כלי המשחק כוללים:** לוח משחק, צועדים או ניצבים (החיילים), גורמים מקדמים – קובייה, מחוג, כרטיסי משחק, כרטיסי משחק ריקים, עליהם נכתבים התכנים ומטלות המשחק, בקרה – גורם אובייקטיבי לביקורת התשובות לתכנים שבשאלות או במטלות המשחקיות (יהל, 2001; יהושע ופריש, 2005).

### **משחקי התאמה**

**לוטו** – משחק המבוסס על כיסוי לוח משחק אישי בכרטיסי משחק ודרכי איסוף הכרטיסים מגוון.

**זיכרון** – איסוף זוגות של כרטיסים מתאימים.

**בינגו** – כיסוי לוח אישי כאשר מנחה קורא נתונים. יכול לשמש קבוצה קטנה או גדולה.

**קלפים** – רביעיות, שלישיות, זוגות, רמי וכד'. המשתתף אוסף סדרות של קלפים בנושא או תחום מסוים אחדים מהמשחקים ניתן לשייך למשחקי ההתאמה ואחרים למשחקי אסטרטגיה.

### **תבניות רצף**

הדומינו לסוגיו השונים: דומינו קלאסי, טרימינו (כרטיסים משולשים), דומינו רצף ודומינו הפוך-בה, צד-דומינו, חוד-דומינו.

### **משחקי קובייה**

הקובייה במטרתה הקלאסית משמשת כגורם מקדם במשחקי המסלול. ניתן למצוא לקובייה גם שימושים נוספים. אלו נוצרים כאשר על דפנות הקובייה רושמים אותיות, מספרים, צורות או כל דבר אחר, המקנות להטלת הקובייה משמעות אחרת מאשר התקדמות על-גבי מסלול.

**תבניות מסלול** – הן תבניות צעידה.

**מסלול פתוח** – מסלול שיש לו התחלה ויש לו סוף והמנצח הוא הראשון המגיע לסוף.

**מסלול סגור** – המסלול הוא אין סופי והזוכה הוא מי שהצליח לצבור את המרב הנקודות, הכרטיסים, האסימונים או כל גורם אחר.

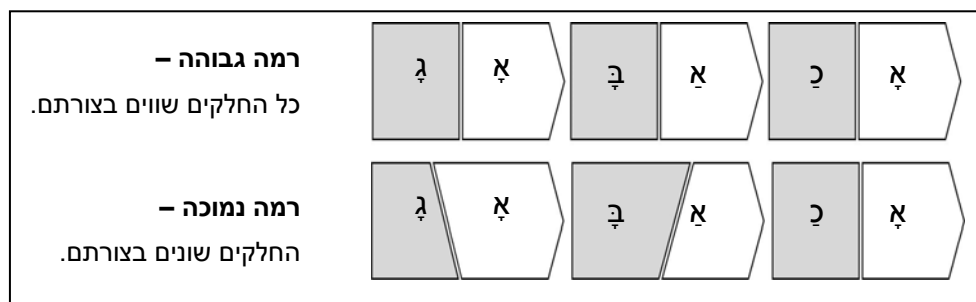
**מסלול מבוכ** – תבנית מסלול מפוצל, המשמש בדרך כלל למשחקי אסטרטגיה, ומאפשר בחירת כיוון צעידה בהתאם לתכנון המשתתף.

### תבניות אסטרטגיה

עיקר התהליך המשחקי בא לידי ביטוי בהתמודדות בין המשתתפים תוך תכנון המהלכים, משחקי האסטרטגיה הם: שח, דמקה, בול פגיעה וכד'.

ישנם משחקים המשלבים מספר מרכיבים ותבניות. שילוב התכנים יעשה בדרך דידקטית בהתאם לרמות הקושי השונות. למשל שילוב בין מסלול סגור לתבנית אסטרטגיה. בתכנון התבניות עצמן ובעיצובן, אפשר ליצור משחק במספר רמות קושי (יהל, 2001; יהושע ופריש, 2005).

לשם הדגמה, ניקח משחק התאמה, שמטרתו התאמה בין שני חלקים, הבנוי ברמות שונות. הראשון ללא רמזים, כל חלקיו שווים והשני שחלקיו אינם שווים. הראשון רמת גבוהה יותר מן השני בו החלקים המְשֻׁחָק מקבל רמזים ובקרה. חשובה מאוד הבקרה, שתאפשר לתלמיד להיות עצמאי בתהליך המשחקי ובערכת פעולותיו:



רמתו ויכולותיו של התלמיד-המשחק עולים בהדרגה (יהושע ופריש, 2005).

**משחקי קריאה** – חשוב מאוד להבין, שמשחקי הקריאה אינם שלב או חלק חובה של שיטת הלימוד, הם כלי עזר בלבד להשגת מטרה. השימוש בהם צריך להיות מונחה על-ידי מטרה ספציפית העומדת בפני המורה ברגע מסוים, ואין להפוך אותם למטרה בפני

עצמה או לציר מרכזי של שיטת הלימוד. משחקי קריאה יכולים לשמש אמצעי במלאכת מילוי הוראות. הם יכולים לשמש אמצעי לפתוח הבנת הנקרא. בכל מקרה המשחקים צריכים להיבנות על רקע של סיפור שלם מוכר, שנקרא על-ידי הילדים (דרעין, 1989).

**משחקי מחשב** – המחשב משלב אינטראקטיביות ומגיב לפעולות שעושה המשחק. המדיה היא ויזואלית, אקוסטית ומוטורית. תבניות המשחק במחשב דינאמיות ויכולות להתפתח, להסתגל ולהתחדש. העושר ומבחר האפשרויות עצום. יש אפשרויות לבחירה ולהעדפות האישיות ולהגדרת רמות קושי. אפשרות להגדרת סיטואציות וקשרים, משתנים ועדים וכד'. משחק המחשב פותח אפשרויות לבחירת המתחרים והשותפים.

### **מהפכה בכיתה**

בשנות השישים של המאה ה-20 התחוללו מהפכות של ממש במערכות החינוך, אשר באו לידי ביטוי בשינוי הדגשים הדידקטיים והפדגוגיים. את מקומו הבלעדי של ספר הלימוד, החליף השימוש במדיה, הדגש הועתק משינון עובדות – להבנה. מדגש על האינטלקט, להתייחסות גם להתפתחותו ולטובתו הרגשית, האסתטית, החברתית, הרוחנית, והפיסית של התלמיד, ומהוראה – ללמידה, מלמידה פסיבית – ללמידה פעילה. מדובר כעת על שיפור האנושיות בבית-הספר, ואחד המרכיבים החשובים להשגתו הייתה הוראה המותאמת ליחיד. הכוונה להוראה הבנויה סביב צורכי התלמיד, עניינו, ייחודו, דרכי חשיבתו, סגנון הלימוד שלו, מיומנויותיו, רמתו האינטלקטואלית. כעת מובן שהמטרה ניתנת להשגה בדרכים שונות. הדבר בא לידי ביטוי בקצב התקדמות אישי, באי-שימוש בציונים, בעבודה בקבוצות ובהוראת צוות (שהם, ח"ש).

גיליון אפריל 2013 של מגזין "הד החינוך" מוקדש למגמות חדשות ומעוררות תקווה של שינויים הבאים מתוך מערכת החינוך בעידן שלנו. פרנק מצטט בדברי הפתיחה שלו לגיליון, מדבריו של הרפז, הכותב שהחינוך אינו יכול יותר לחזור אל הלמידה הפרונטלית, שכן, השינויים הטכנולוגיים לא רק שהם פותחים אפשרויות חדשות, אלא הם הופכים מצוי בכל מקום ואין תוחלת לשיבה בכיתה בכדי "להספיק חומר". המעבר אל הקוטב המתקדם הוא לא הפיך, כשם שלא הפיכה הטכנולוגיה שעומדת בבסיסו (פרנק, 2013).

יישום דרכי ההוראה והלמידה החדשות בבית-הספר עובר תהפוכות של ממש. בהם נעזרים המורים במשאבים מגוונים ובסוגי מדיה שונים, לא עוד חומר מודפס, מפות, שקפים, שקופיות, סרטים, אלא שימוש הולך ומתרחב בחידושי הטכנולוגיה העכשווית. אכן, קיומם של עזרים וחומרים אור-קוליים שונים תורמים להוראה, אך אין הם מספקים את המגוון הרצוי, שכל ילד יוכל למצוא לו ביניהם את המתאימים לו.

הרפז (2014) סובר שלמידה משמעותית היא פעילות מנטלית המתרחשת בהווה ומארגנת מחדש את מה שנלמד בעבר ויילמד בעתיד. למידה משמעותית היא תהליך מורכב שקשה לתכנן ולהבטיח מראש את תוצאותיו, אבל אפשר להגדיל את סיכוייו (הרפז, 2014). עבור כל אחד תהליך של למידה משמעותית מתבטא ומתבצע בדרך שונה. הרפז (2014, ב) מתרגם את דבריו של דיזאי כך: למידה משמעותית היא למידה שבה הלומד מארגן מחדש את התנסויותיו (ידע, מושגים, מחשבות, רגשות) באמצעות התנסויות חדשות ויוצר תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. עוד הוא סבור שצריך לצמצם את נקודת המבט החינוכית ולבחון אותה רק מזווית זו, שמטרתה למידה משמעותית: האם מה שקורה בשיעורים, בטקסים, בטיולים, בשיחות מזדמנות מאפשר לתלמידים למידה משמעותית, למידה שמארגנת מחדש ובאופן פורה את עברם ואת עתידם?

החזון שלנו אומרים פרנפס, וויינשטוק (2012) הוא בשאיפה ליצור שינוי של ממש בחיי היום-יום של הלומד בבית-הספר ואולי גם מחוצה לו – שכל ילד וכל אדם ישאפו ליצור משמעות ברגעים רבים בחייהם, כלומר יחוו חוויות למידה בעלות משמעות ככל שניתן.

### **למידה משמעותית – היא למידה חווית, האם יש סתירה בין למידה והנאה?**

אין שום חוק הטוען שלמידה לא יכולה להיות מהנה. ניתן להסתיר את החינוך מאחורי מסך הרפתקאות ויצורים מצוירים והילדים לא ירגישו שיש כאן למידה. ניתן לשלב מידע רב דרך מדיות טכנולוגיות מגוונות. צריך לעורר לחיים את החומר הלימודי במטרה ליצור גירוי שיסחף את התלמידים לעבר למידה עצמית, להיות צרכן מידע מעשיר, רחב ועמוק. למידה באמצעות משחקי המחשב יכולה ליצור ציפייה אצל ילדים, שכל למידה צריכה להיות כף. ציפייה זו הולידה את המושג Edutainment המחייב התייחסות חדשה לתכנון ההוראה. למשחקי מחשב ככלי פדגוגי יש יתרונות אך יש גם חסרונות.



**הנאה גורמת להנעה פנימית.** למידה משמעותית מתרחשת כאשר ההנעה ללמידה זו היא פנימית. לפיכך רצוי לעורר בתלמיד מוטיבציה ללמוד, וזאת ניתן באמצעות הפיכת אמצעי ההוראה למסקרנים, למאתגרים ולמבדרים (יאיר, 2006; קפלן ועשור, 2001).

יאיר (2006), מדבר מספר גורמים המשפיעים באופן ישיר על הלמידה וביניהם התנסויות חווייתיות וחד-פעמיות כגורם ללמידה משמעותית. חוויות מפתח אלה ישנו את מסלול חייהם של המתנסים בהן ויישארו חקוקות בזיכרונם. החזון שמציגים פרנפס, וויינשטוק (2012) הוא בשאיפה ליצור שינוי של ממש בחיי היום-יום של הלומד בבית-הספר ואולי גם מחוצה לו – שכל ילד וכל אדם ישאפו ליצור משמעות ברגעים רבים בחייהם, כלומר יחוו חוויות למידה בעלות משמעות ככל שניתן. חוויות מפתח משפיעות באופן מגוון, עמוק ומשמעותי על חייהם של המתנסים בהן. "שיטות הוראה פעילות" כגון הפתעות ותחרויות לימודיות, מתן אפשרות בחירה, הפעלה רב-ממדית של כישורי הלומדים, למידה מחוץ לכיתה, התנסות בניסוי ומחקר והופעה מול קהל, מספקות חוויות מפתח. יאיר מדגיש, כי גם כאשר דרך הלימוד אינה יוצאת דופן, די ביחס רציני ובגישה נלהבת של מורים כלפי מקצוע הלימוד כדי להעניק לתלמידים חוויות מפתח (יאיר, 2006).

## **סיכום**

השימוש במשחקים נחוץ על מנת לגוון את פעולות הלמידה ועל מנת לספק בידי המורה מכשיר מעשי יישומי ליצירת למידה משמעותית דרך חוויות מפתח.

העובדה שילד אינו מרגיש שהוא לומד בזמן שהוא משחק, אינה בהכרח מעידה על היעדר למידה, אלא ייתכן שהיא מצביעה דווקא על הצלחתו של המשחק להקנות ידע, כישורים ומיומנויות בצורה נעימה ובלתי מכבידה.

לאור העובדה שברור, שהמשחק הוא כלי מאוד חשוב בחינוך ובהקניית ידע, לא ברור מדוע אין מנצלים אופציה זו (גם ללא מחשב) בצורה רחבה יותר במערכת החינוך בישראל.

## ביבליוגרפיה

- ארבל, ח', לחמן, ד', אפשטיין, נ', קאופמן, ע' וקבלינסקי בן דור, ד' (2011). למידה באמצעות משחקים. **אאוריקה**, 32. אוחזר מתוך <http://www.matar.ac.il/eureka/newspaper32/docs/04.pdf>
- אריקסון, א' (1958). **ילדות וחברה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- בוקר, א' (2012). **מה בין 'משחק' ל'למידה'? הפדגוגיה המשחקית בבית הספר "עין היס"**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר M.Ed. בניהול ומנהיגות מערכות חינוך. סמינר הקיבוצים.
- בטלהיים, ב' (1987). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד**. תל אביב: רשפים.
- בכר, ל' (ח"ש). **המשחק אצל ילדים**. אוחזר מתוך <http://yeladudim.co.il/misakyeladim.asp>
- ברוזה, א' וברזולי, ש' (2011). **כשהמתמטיקה של חיי היום-יום פוגשת את בית הספר: משחקים ולומדים באתר "איפה הכסף?"** אוחזר מתוך [http://www.openu.ac.il/research\\_center/chais2011/download/broza\\_barzilai.pdf](http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/download/broza_barzilai.pdf)
- גינת, כ' וגינצברג, ח' (2000). **שחק אותה – תוכנית לימודים בנושא המשחק**. פרסום פנימי, המכללה האקדמית בית ברל.
- דרעין, ע' (1989). **לימוד קריאה על פי השיטה הפסיכולינגוויסטית**. קרית ביאליק: אח.
- הארטלי, ר', פרנק, ל' וגולדנס, ר' (1957). **פסיכולוגיה של משחקי ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הויזינגה, י' (1984). **האדם המשחק, על מקור התרבות במשחק**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הרפז, י' (2014א). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות. **ביטאון מכון מופ"ת**, 52, 20-22.
- הרפז, י' (2014ב). תנאים ללמידה משמעותית. **הד החינוך**, פח(4), 40-45.
- ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים (מ) צלרמאייר וא' קוזולין, עורכים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ויצמן, א' (2012). פותרים בעיות במשחק "עיר האנרגיה" על שילוב "משחקים רציניים" בהוראה. **קריאת בנינים**, 19, 49-52.
- ויצמן, א' וברוזה, א' (2012). הנאה ולמידה בפורטל על הגובה: בחינת מודל המשלב בין יחידת משחק ויחידת למידה מתוקשבת. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' יאיר וי' קלמן (עורכים), **ספר כנס צ"יס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (106-114) רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- טל, מ' (1993). **שילוב המשחק בתהליכי למידה – למה, וכיצד?**. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך – המרכז להשתלמות עו"ה ומשרד החינוך – המרכזים הפדגוגיים.

- טלשיר, ת' (1985). **ספר המשחגים**. תל-אביב: ספרי אמקור.
- טלשיר-ליפשיץ, ת' (1982). **המשחק – מצב למידה**. אוחר מתוך <http://info.smkb.ac.il/home/home.exe/654/3313>
- יאיר, ג' (2006). **מחויבות מפתח לנקודות מפנה**. בני ברק: ספריית פועלים.
- יהושע, ת' ופריש, י' (2005). **שילוב משחק בלמידה – למידה בדרך חווייתית: משחק – למה? אוחר מתוך** [http://app.shaanan.ac.il/kria/shiluv-mischak-balemida.htm#\\_ftnref5](http://app.shaanan.ac.il/kria/shiluv-mischak-balemida.htm#_ftnref5)
- יהל, טל, מ' (1993). **שילוב המשחק בלמידה**. תל-אביב: מכללת לוינסקי – סליה – סדנה לעזרי הוראה.
- יעקובי, ב' (2004). **בית ספר במרחב משחקי**. אוחר מתוך [http://www.schooly2.co.il/einayam/page.asp?page\\_parent=49595](http://www.schooly2.co.il/einayam/page.asp?page_parent=49595)
- יפה, ב' ובן-חנן, ש' (1954). **משחקים לימודיים: לקריאה, לכתיבה ולחשבון, לכיתה א' של בית-הספר היסודי**. ירושלים: קרית ספר.
- לוי, ג' (1989). **גן אחר**. קרית ביאליק: אח.
- לוי, ג' (2000). **לומדים בגיל הרך**. קרית ביאליק: אח.
- לוי, ג' (2001). מנגינת הפעילות. **הד הגן**, 66(2), 65-71.
- לוי, ג' (2003). להבין משחקי ילדים. **הד הגן**, 67(4), 12-19.
- מרכז פסג"ה מחשבת בצלאל (ח"ש). **למידה היא שם המשחק**. אוחר מתוך <http://www.mbb.co.il/webPro/project/project.asp?id=43675&modul=40&codeclient=1506&codesubweb=0>
- סוקר, ז' (2001). משחק ולמידה: מה באמת רוצים ילדים ללמוד באמצעות המשחק? בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 407-440). לוד: דביר.
- עקביא, מ' (1963). **הבה נשחקה**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- עקביא, מ' (1967). **המישחק**. תל-אביב: יזרעאל.
- עקביא, מ' (1977). **המשחק – ערכיו ובעיותיו**. תל-אביב: יזרעאל.
- עשר פלוס (2011). **לימודים הם משחק ילדים**. אוחר מתוך <http://www.eserplus.net/2738>
- פורת, ה"ג (1978). **פיאז'ה למורים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרנפס, א' וויינשטוק, מ' (2012). משמעות בחינוך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 49, 20-24.
- פרנק, א' (2013). דברי פתיחה: תקווה חדשה: בתי ספר, מורים ותלמידים דורשים ועושים חינוך אחר – דורשים ועושים חינוך אחר. **הד החינוך**, פז(5).

- פרקינס, ד' (2000). נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (י' הרפז עורך). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, ד' (2011). למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך. בני-ברק: ספרית פועלים.
- קבלסון, א' (2004). תרומת פינות המשחק בגן הילדים להתפתחות הילד. אתר הגיל הרך, אוחזר מתוך <http://www.gilrach.co.il>
- קבלסון, א' (2005). משחק למידה והתפתחות בגן הילדים. אתר דעת, אוחזר מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/gil/mishak-2.htm>
- קבלסון, א' (2011). התפתחות, למידה ומשחק בגיל הרך. אתר פסיכולוגיה עברית, אוחזר מתוך <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=0&id=475>
- קולברג, ל' (1980). חינוך לצדק, החינוך המוסרי. תל-אביב: ספרית פועלים.
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 20, 7-30.
- רפ, א' (1980). עולמו של המשחק. תל-אביב: משרד הביטחון.
- שהם, ס' (ח"ש). ספרייה / מרכז משאבים - התפתחותה של תפיסה. אוחזר מתוך <http://www.cet.ac.il/libraries/teachers-librarians/article.asp>
- Bettelheim, B. (1980). *A good enough parent*. Thames and Hudson. U.S.A.
- Gee, J. P. (2008) Learning and games. In K. Salen. (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. Cambridge, MA: The MIT Press., 21-40. doi: 10.1162/dmal.9780262693646.021
- Gee, J. P., (2009). Deep learning properties of good digital games, In U. Ritterfeld, M., Cody, & P., Vorderer, (Eds.) *Serious games: Mechanisms and effects*. New York/London: Routledge.
- Missiuna, C., & Pollock, N. (1991). Play deprivation in children with physical disabilities: The role of the occupational therapist in preventing secondary disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, Retrieved from <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1877090>