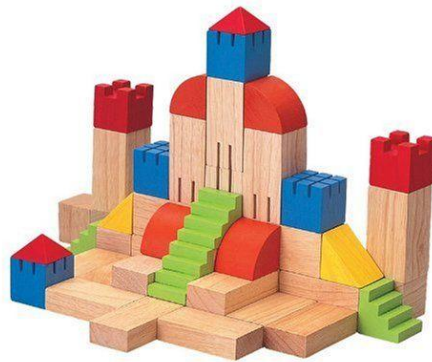




# משחק, התפתחות ומוגבלות

## סקירת ספרות



חלי פרץ  
מחלקת מחקר והערכה, בית איזי שפירא

## תוכן

- 3..... מה זה משחק?
- 4..... אילו סוגי משחק קיימים?
- 4..... כיצד תורם המשחק להתפתחות של הילד?
- 5..... כיצד תורם המשחק לקשר הורה-ילד?
- 6..... כיצד מתפתח המשחק אצל ילדים?
- 7..... כיצד משפיעה המוגבלות על התפתחות המשחק אצל ילדים?
- 8..... מה הם הקשיים הייחודיים בהתפתחות משחק המאפיינים מוגבלויות שונות?
- 8..... כיצד ניתן לסייע לילדים עם מוגבלות לפתח את מיומנויות המשחק?
- 10..... ביבליוגרפיה

## מה זה משחק?

משחק הוא פעילות משמעותית, אוניברסאלית וחוויתית המשותפת לכל בני האדם. לכאורה נראה שמשחק הוא דבר פשוט וטריוויאלי, אך לאורך השנים התפתחה ההבנה כי למשחק יש השפעה חיובית ומשמעותית הן בילדות והן בהתפתחות העתידית של האדם והנושא הפך למוקד של למידה ומחקר (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016). בניגוד לתפיסה לפיה משחק הוא עיסוק לא רציני כמו לימודים ועבודה, כבר בשנות ה-60 טענו חוקרים שונים כי הבשלות הרגשית ללימודים ועבודה טמונה ביכולת של הילד לתת ביטוי לרגשותיו ומחשבותיו דרך המשחק (בקר ודויד, 1998).

משחק נחשב צורך בסיסי של בני האנוש המהווה חלק מחייו של כל אדם. התקופה בה המשחק מהווה מרכיב דומיננטי ביותר בחיי היום-יום היא במהלך תקופת הינקות והילדות. בשנים אלה המשחק מהווה את כלי הלמידה העיקרי דרכו מכיר התינוק/הילד את הסביבה הפיזית והחברתית, את היכולות שלו וכיצד לשלוט בגופו ובסביבה. בנוסף, המשחק הוא כלי המאפשר לילד לבטא רגשות, מחשבות, פחדים וקונפליקטים (בקר ודויד, 1988).

הוגי דעות וחוקרים שונים ניסו לאורך השנים להגדיר מהו משחק. כבר ביוון קבע אריסטו שמשחק הוא "האושר שבעשיית דבר שאין לו מטרה". הפילוסוף והפסיכולוג ג'ון דיואי טען ש: "החיים הם פעילות וכל פעילות שאינה עבודה היא משחק". אריק אריקסון טען ש- "משחק הוא חופשה מהמציאות" (בקר ודויד, 1998). הגדרות מאוחרות יותר מתייחסות למשחק כאל השתתפות בפעילות שהתועלת בה היא עצם קיומה (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016).

ההגדרה המקובלת היום למשחק מתבססת על 6 קריטריונים (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016):

1. פעילות אקטיבית שמכוונת לסיפוק מידי, להנאה וכיף.
2. ההנאה נובעת מהתהליך ולא מתוצאותיו.
3. הבחירה להשתתף במשחק היא עצמאית וחופשית.
4. הפעילות אינה מתכוננת וגבולותיה גמישים.
5. הילד שותף אקטיבי במשחק ואינו משמש כצופה בלבד.
6. החוקים והתוצאות של המשחק שונים מאלה הקיימים במציאות ואינם העתק מדויק שלה.

יש להבחין בין מספר מושגים: יש משחקים המוכתבים על ידי כללים (כגון כדורגל, כדורסל, משחקי קופסא וכד') מה שמכונה באנגלית game. ובין משחק ללא חוקים מוכתבים המכונה באנגלית play. כמו כן יש להבחין באבזור המשחק עצמו המכונה באנגלית toy ובין המשחק עצמו. בעברית, הבחנות מילוליות אלה אינן קיימות ועל כן יכולות לבלבל (בקר ודויד, 1998). מושג נוסף הוא משחקיות (playfulness) שמתייחס לנטייה של הילד לשחק. משחקיות משתנה מאדם לאדם וכוללת את המוטיבציה הפנימית לשחק, המוכנות והביטחון להרפות משליטה עצמית, חופש "להשעות" את המציאות ויכולת לתת ולהבין אותות שונים של משחק ולהיות שותף למשחק עצמו (Hamm, 2006(1).

## אילו סוגי משחק קיימים?

נוהגים לחלק את המשחקים לשלושה סוגים:

**משחקי תרגול** (נקראים גם משחק פונקציונאלי או משחק מניפולטיבי)- אלה משחקים המאפיינים משחק של פעוטות עד גיל שנתיים ונותנים מענים לצרכים מידיים כגון הנעה של חפצים, חזרתיות, מגע חושי (מישוש, שמיעה, ראייה). משחקים אלה משתנים לאורך השנתיים הראשונות ומתאימים ליכולות ולצרכים של התינוק המתפתח (בקר ודויד, 1998).

**משחק הבנייה**- משחקים אלה הם משחקים בהם הילד משתמש בחפצים סביבו כדי לבנות דברים שהם מעבר לחפץ עצמו, תוך חיבור בין חפצים שונים. בין המשחקים הכללים בסוג זה ניתן למצוא בנייה בקוביות, השחלת חרוזים, בניית פאזלים וכד'. במשחקים אלה קיימת גם חשיבות מסוימת לתוצאה. חלק מהמשחקים מסוג זה מחייבים גם תשומת לב לסדר וחוקיות כמו במשחקי לוטו וזיכרון וכן ריכוז במיומנויות ספציפיות כמו התאמה, זכירה וכד'. דרך משחקים אלה הילד לומד כיצד להשתמש בחפצים מבלי להרוס אותם, לומד לתכנן, לדחות סיפוקים ולקבוע לעצמו יעדים (בקר ודויד, 1998).

בגילאים מבוגרים יותר משחקי ההבניה לרוב באים בצורה של משחקי קופסא או משחקי כדור וחצר (תופסת, מחבואים וכד') בהם יש כללים ברורים וידועים מראש. במשחקים אלה לרוב יש אלמנטים של תחרותיות, מזל (שליפת כרטיס, זריקת קובייה וכד') ואסטרטגיה. אלמנטים אלה מדמים במידה רבה סיטואציות שונות בהם יתקל הילד בבגרותו בהם יצטרך לשמור על הכללים, להיות בתחרות עם אחרים וללמוד שיש דברים שהם גזרת גורל, אך ביכולתו של האדם "להשתמש נכון בקלפים שיש לו" ולא להיכנע לגזרה זו (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016).

**משחק סימבולי**- משחקים סימבוליים מתפתחים יחד עם התפתחות השפה, כמו שהילד לומד לייצג את המציאות באמצעות מילים כך הוא יכול לייצג את המציאות באמצעות דימויים. במשחק זה הילד משתמש בדמיון שלו ומשתמש בחפצים סביבו כדי לתת ייצוג לחפצים אמיתיים. השלב הראשון של המשחק הסימבולי הוא חיקוי- חיקוי של המבוגרים, של בעלי חיים וחפצים שונים. באמצעות החיקוי הילד לומד דפוסי התנהגות מקובלים ולא מקובלים ומפנים אותם. בשלב הבא, המשחק הסימבולי הופך למשחק דרמטי ומשמש את הילד לפתרון מצבי קונפליקט בהם הוא לוקח את שני התפקידים ומוצא פתרון שיענה על הצרכים שלו. השלב השלישי של המשחק הסימבולי הוא שיתוף עם ילדים אחרים במשחק המכונה סוציו-דרמטי ובו הוא משתף פעולה עם אחרים אשר יחד איתו בונים תסריטים, יוצרים חלוקת תפקידים ובונים להם עולם משלהם (בקר ודויד, 1998).

## כיצד תורם המשחק להתפתחות של הילד?

באופן כללי, המשחק נתפס כסוג של אימון שדרכו אנו מפתחים את הכישורים והמיומנויות הנדרשים להמשך חיינו כבוגרים בעולם. תקופת הילדות נמשכת זמן ארוך כיון שהאדם זקוק לזמן רב על מנת להתאמן ולשכלל כישורים אלה (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016).

למשחק יתרונות רבים הבאים לידי ביטוי בכל תחומי חייו של הילד.

א. **התחום הסנסו-מוטורי**: המשחק מאפשר לילד לגעת, להריח, להקשיב, לפגוש מרקמים שונים וללמוד ולהכיר את החפצים הנמצאים בסביבתו. המשחק נותן לו הזדמנויות לפתח, להפעיל ולחזק את המוטוריקה הגסה והעדינה ולפתח שליטה בגוף.

ב. **התחום הקוגניטיבי**- באמצעות המשחק לומד הילד להבחין בחפצים לחקור את תכונותיהם, לערוך השוואות ולמצוא קווי דמיון ושוני, לפתח יכולת הכללה, הסקה ומיון. בנוסף, באמצעות הפעולות השונות שהוא עושה עם החפצים בסביבתו הוא לומד על חוקים פיסיקליים שונים כמו כוח הכובד,

ציפה במים, קשיחות של חומרים, שיווי משקל, יציבות וכד'. תוך כדי משחק הילד יכול ללמוד גם מושגים מתמטיים וגיאומטריים כמו מספרים, כמויות, יחסי גודל, גובה ואורך. למשחק יכולת לפתח את הדמיון של הילד, באמצעות יכולותיו הקוגניטיביות הוא יכול לדמיון מצבים שונים, להכיל את הדברים שלמד במציאות על סיטואציות משחקיות וללמוד להבחין בין מציאות ודמיון (קסנר ברוך וברוד, 2015).

ג. **התחום הרגשי** - פרויד טען כי במהלך המשחק ילדים מביאים ומחיים אירועים ומצבים שהשאירו בהם את חותמם וכך מצליחים להפחית חרדות וחששות בתהליך של ריפוי עצמי. ויניקוט טען כי משחק מתרחש במרחב הנמצא בין העולם הפנימי של הילד לעולם החיצוני. מרחב זה תורם להתפתחות הרגשית של הילד בכמה היבטים; ראשית, במשחק הילד יכול לעבד חוויות שונות שקרו לו, להביא פנימה את עולמו הרגשי, אך בניגוד למציאות, כאן הוא השולט במצב. באמצעות תהליך זה הילד לומד להתמודד טוב יותר עם מצבים דומים. שנית, דרך המשחק יכול הילד לתת ביטוי לתחושות, רגשות ומחשבות אסורים כגון כעס, פחד ותוקפנות, מבלי שהם מאיימים עליו או על הסביבה. כמו כן, ניתן לבטא במשחק שאיפות שלא ניתן להגשימן כמו להיות סופר מן, לעוף בשמיים וכד'. בתוך המשחק הילד יכול לשנות ולהתאים את המציאות לצרכיו, ולא כפי שקורה ביום-יום הוא נדרש להתאים את עצמו למציאות. בנוסף, דרך המשחק לומד הילד על תפקידים מגדריים ויכול להתנסות במגוון של תפקידים ולנוע ביניהם (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016, בקר ודויד, 1998).

ד. **התחום החברתי** - המשחק מזמן מפגש חברתי עם אחרים בהם לומד הילד את הבסיס של מערכות יחסים - משא ומתן, חלוקת תפקידים, ויתור, התעקשות, ניצחון והפסד, דחיית סיפוקים וכד'. המשחק מפתח את מה שמוגדר כקוגניציה חברתית (social cognition), הכוללת בתוכה את המרכיבים הבאים: מודעות עצמית, מודעות לאחר ומערכות יחסים חברתיות. קוגניציה חברתית מתחילה כבר בגיל הינקות בכל אינטראקציה שיש לתינוק עם אדם נוסף. הילד לומד להבחין בין אובייקטים דוממים לחיים, בין עצמי ואחר ובאופן בו פועלים במפגש עם אובייקט או אדם בתוך פעילות משותפת. בהמשך לומד הילד גם מושגים של כוונה ויחסי גומלין בתוך קשר. בעקבות התפתחות הקוגניציה החברתית הילד מפתח יכולת חברתיות שונות. יכולות אלה נרכשות בעקבות אינטראקציה עם אנשים אחרים ומלמדות את הילד מהי התנהגות חברתית מותאמת. כלומר, הילד לומד מה הסביבה החברתית שלו מצפה ממנו ומהי ההתנהגות המותאמת לילד בגילו. המשחק הוא המפתח להתפתחות יכולת חברתית (Arthur, Bochner & Butterfield, 1999).

ה. **התחום השפתי תקשורתי** - השפה והמשחק מתפתחים במקביל ויש ביניהם יחסי גומלין ברורים. המשחק מסייע בפיתוח מיומנויות תקשורתיות כגון: קשר עין, קשב משותף והתמדה וכן יכולות שפתיות כגון הרחבת אוצר המילים, הבעה של רעיונות ומחשבות, ניהול שיחה ויצירת תקשורת עם האחר (בנטוב-גז וקסנר ברוך, 2016).

## כיצד תורם המשחק לקשר הורה-ילד?

ההורה הוא לרוב הדמות הראשונה המשחקת עם התינוק והמשחק הוא מוקד מרכזי לאינטראקציה בין ההורה לילד, בכל שלבי ההתפתחות. בכל גיל האינטראקציה המשחקית משתנה ומותאמת לצרכים של הילד. באמצעות המשחק ההורה יכול ללמוד על עולמו הפנימי של הילד וליצור עימו עולם משותף, חוויתי ונעים בו הם שותפים לחוויה הדדית (שמעוני, 2006).

משחק הוא אינטראקציה נעימה שיש בה שמחה והנאה. כאשר הורה וילד נמצאים יחד בסיטואציה משחקית הקשר ביניהם מתהדק וההתקשרות של הילד אל ההורה מתחזקת. התקשרות זו מהווה בסיס לכל הקשרים

החברתיים העתידיים של הילד. חוויות ראשוניות חיוביות מאפשרות לילד לבנות תחושת בטחון ומסוגלות עצמית. הקשר עם ההורה סביב המשחק נותן לילד את הכלים הבסיסיים לדרך בה מתקשרים עם אנשים בכלל ואיך בונים קשר חברתי. נמצא שילדים עם התקשרות תקינה מצליחים בהמשך ליצור חברויות משמעותיות שיש בהם אמון ואינטימיות (Lester and Russell, 2010).

במחקר שהשווה בין אמהות ואבות והאינטראקציה המשחקית שלהם עם ילדיהם, נמצא שעיקר האינטראקציה של רוב הילדים עם האבות הייתה דרך משחק, בעוד שהאימהות היו אחראיות על הטיפול הכולל בילדים והאינטראקציות סבבו סביב כל תחומי החיים. בנוסף, נמצא שלקשב ההדדי שמתפתח תוך כדי משחק אב-ילד הייתה השפעה רבה יותר על שכלול היכולות של הילד לשחק משחק סימבולי (De Falco, Esposito, Venuti & Bronstein, 2010).

### כיצד מתפתח המשחק אצל ילדים?

התפתחות המשחק אצל ילדים קשורה בשני תחומי התפתחות שונים – התחום הקוגניטיבי והתחום החברתי. כמובן ששני המרכיבים קשורים זה בזה, אך לכל אחד ישנם מאפיינים שונים. את התחום הקוגניטיבי תיאר ז'אן פיאז'ה כפי שמתואר בטבלה הבאה:

מאפיינים	גיל	שם השלב
רפלקס הופך להיות משחק, שימוש בחושים, חקירת חפצים. יכולת לצפות לאירועים ומצבים שיקרו, הבנת תכונות של חפצים התפתחות קביעות אובייקט	0-2	סנסו-מוטורי
שימוש בסמלים(מילים) ושימוש סמלי בחפצים. לאחר שהילד יודע כיצד דברים צריכים להתרחש ולפעול הוא יכול להפעיל את הדמיון ולהשתמש בהם לפי בחירתו.	2-6	המשחק הייצוגי
שימוש בהגיון, משחקים קבוצתיים, תחרות, חוקים קבועים ומוסכמים על כל המשתתפים.	6-12	שלב משחקי החוקים

התפתחות המשחק החברתי היא אמנם תלוית גיל, אך ילדים יכולים לשחק בהתאם לשלב מוקדם יותר ולנוע בין סוגי המשחק.

התפתחות המשחק החברתי מחולקת ל-9 שלבים (Arthur, Bochner & Butterfeild, 1999).

1. הילד לא משחק, בוהה באופן סתמי על משחקם של אחרים, לעיתים משחק עם איברי גופו.
2. מתבונן במשחק של אחרים, מדבר איתם, מציע הצעות אך לא מצטרף.
3. משחק לבד עם צעצועים שונים, שונים מאלה שילדים אחרים משחקים עימם סביבתו. אינו מנסה ליצור קשר עם האחרים.
4. משחק במקביל לילדים אחרים, באותם משחקים שהם משחקים, מבלי שהוא מודע לכך. אין קשר עין ואין שיח בין הילדים.
5. משחק עצמאית באותם משחקים שילדים לידו משחקים במודעות למעשיו.
6. משחק חברתי פשוט- הילדים נמצאים בדיאלוג. למשחק יש מבנה ולכל ילד יש התור שלו.

7. משחק משלים והדדי- הילדים מתחלפים והופכים תפקידים. בשלב זה מתקיים מה שמכונה "מטא-קומוניקציה" בה מתנהל משא ומתן בין המשתתפים אודות התפקידים, העלילה וזהותם של חפצים שונים בתוך המשחק (קבלסון, 2005).
8. משחק "כאילו" חברתי. משחק קבוצתי כשכל חברי הקבוצה מסכימים לגבי הפעילות המשותפת. אין חלוקת תפקידים קבועים, יש כניסה ויציאה של ילדים למשחק ואין מטרה ברורה למשחק.
9. משחק כאילו, משותף ומורכב- יש חלוקת עבודה, יש מנהיג או מנהיגים לקבוצה והם מובילים את המשחק, לקבוצה יש הרכב קבוע ויש לה מטרה ברורה.

### כיצד משפיעה המוגבלות על התפתחות המשחק אצל ילדים?

אצל ילדים עם מוגבלות לרוב ניתן לראות פערים וחסרים במשחק אשר משפיעים על תחומי התפתחות נוספים. למצב זה יש שתי סיבות עיקריות. הסיבה הראשונה היא שלילדים עם מוגבלות אין את אותן **מיומנויות** משחק שיש לילדים ללא מוגבלות והסיבה השנייה היא שלילדים עם מוגבלות אין את אותן **הזדמנויות** למשחק, בהשוואה לילדים ללא מוגבלות (Hamm, 2006).  
אצל ילדים עם מוגבלויות שונות, התפתחות המשחק תהיה שונה ומורכבת יותר מזו של ילדים ללא מוגבלות. המוגבלות יכולה להשפיע במגוון דרכים על התפתחות המשחק:

1. **מיומנויות התפתחותיות** - כאמור, השתתפות במשחק תלויה ביכולת הסנסו-מוטורית, ביכולת התנועה, בתיאום עין-יד, ביכולות קוגניטיביות, במיומנויות תקשורת ושפה. מיומנויות ויכולות אלה מתפתחות במהלך שנות הילדות ומשתנות בין אדם לאדם. אצל ילדים עם מוגבלויות יכולות אלה מתפתחות באיטיות רבה יותר ואצל חלק מהילדים אינן מתפתחות כלל. בנוסף, כפי שצוין קודם, המשחק עצמו מסייע בהתפתחות מיומנויות ויכולות אלה, כך נוצר מעגל סגור שבו הקשיים הנובעים מהמגבלה מונעים או מקשים על הילד לשחק וכך נמנעת התפתחות הנובעת מהמשחק עצמו (Rodger and Ziviana, 1999).
2. **מיומנויות משחק** - מיומנויות משחק מתעצבות ומשתכללות על ידי פעילות של חקירה, תרגול ומעורבות בסביבה של הילד וכן יעל ידי למידה מאחרים. עבור ילדים עם מוגבלות כמות ואיכות הזמן הקיימת בפעילויות אלה היא קריטית. לרוב, לילדים עם מוגבלות יש הגבלות ביציאה לטבע וכן בכמות הזמן הפנוי שיש להם. הגבלות אלה נובעות מכמה סיבות; ראשית, לילדים אלה יש מוגבלות כלשהי בתנועה חופשית במרחב. שנית, קיימים מכשולים חברתיים וסביבתיים המקשים על פעולות אלה ולבסוף, עיקר זמנם של הילדים מוקדש לטיפול פיזי וכן לטיפולים משקמים מסוגים שונים שיכולים שמונעים את העיסוק במשחק (Rodger and Ziviana, 1999).
3. **מיומנויות חברתיות** - מיומנויות חברתיות מתפתחות תוך כדי משחק כתגובה למשוב של הסביבה ותלויות בהזדמנויות לאינטראקציה חברתית שיש לאותו הילד. ילדים עם מוגבלות הם בסיכון גבוה לחוות בידוד חברתי, בעיקר בשל מכשולים סביבתיים שונים הקשורים במשפחה, בקהילה, במרחב הפיזי ובאווירה חברתית. כך, לא רק שהם מתמודדים עם עצם המגבלה שיכולה להשפיע על התפתחות המיומנויות החברתיות, הסביבה אינה מאפשרת להם להשתתף באופן פעיל באינטראקציות חברתיות היכולות לפתח את המיומנויות הללו (Rodger and Ziviana, 1999).
4. **דמיון וחופש פעולה** - משחק דמיוני מתפתח לאחר שהילד חווה ולמד בעצמו כיצד הסביבה פועלת וכעת הוא יכול להשתמש במה שלמד ולדמיין לעצמו מציאות אחרת, שבה הוא רותם את החפצים לשרת את עולמו הדמיוני. כך, צלחת הופכת להגה, בובה הופכת לתינוקת וכד'. המוגבלות, פעמים רבות, מצמצמת את חופש הפעולה של הילד ואת ההתנסויות שלו בסביבתו הקרובה, כך, הוא חווה את העולם ואת

החפצים סביבו רק על ידי תיווך והרבה פחות מתוך התנסות ובחירה חופשית. החקירה שלו את הסביבה מוגבלת ואין לו תחושה של שליטה והבנה של "איך דברים פועלים" ומכאן יקשה עליו לדמיין כיצד להפוך את הסביבה למשהו חדש, דמיוני ואחר (Rodger and Ziviana, 1999).

5. **מוטיבציה פנימית**- המוטיבציה הפנימית לשחק נובעת קודם כל מכך שמשחק מביא להנאה וכיף. זוהי המוטיבציה החזקה ביותר והיא המניעה את הילדים לחפש את המשחק וליזום אותו. עבור ילדים עם מוגבלות המשחק קשור פעמים רבות עם לימודים או טיפולים מסוגים שונים, שיש להם מטרה תפקודית/חינוכית והם נעשים ביוזמת המטפל או איש החינוך. כך, הם פחות מקושרים עם הנאה ועל כן גם המוטיבציה לשחק נפגעת (Rodger and Ziviana, 1999).

6. **סביבה פיזית וחברתית**- לסביבה הפיזית והחברתית תפקיד חשוב ביותר ביצירת הזדמנויות למשחק עבור ילדים עם מוגבלות. ילד ללא מוגבלות מייצר לעצמו את הסביבה המשחקית ויכול בקלות רבה יותר להפעיל את הסביבה ולייצר עבורו סיטואציות משחקיות. עבור ילדים עם מוגבלות נדרשים תנאים מזמניים, נגישים ומותאמים לצרכיהם (Rodger and Ziviana, 1999).

## **מה הם הקשיים הייחודיים בהתפתחות משחק המאפיינים מוגבלויות שונות?**

**ילדים על הספקטרום האוטיסטי** : נמצא כי ילדים אלה מתקשים בעיקר בכל מה שנוגע למשחקים חברתיים ולמשחקי דמיון. הדבר נובע משלושה מאפיינים עיקריים של הפרעות בתקשורת: היעדר יכולת להבין מחשבות, רגשות וכוונות של אחרים, היעדר גמישות במחשבה וקושי ביצירת משמעות מעבר לכאן ועכשיו. כמו כן, ילדים אלה מתקשים להבין אמפטיה, רמאות, הומור, התגרות וכד' שהם חלק בלתי נפרד ממשחק (Mastrangelo, 2009).

בנוסף, ילדים על הספקטרום האוטיסטי, מראים קושי בכל הנוגע להשתתפות ומעורבות במשחקים מכווני מטרה. הם יוזמים פחות ומגיבים פחות לקשב משותף, פחות מחפשים משחק חברתי ונוטים לשחק משחק חזרתי ולא משתמשים בצעצועים לצרכים פונקציונליים (Childress, 2011).

**ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**- נמצא כי ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית פחות נוטים לשחק משחק שבו הם חוקרים את המציאות סביבם מה שמביא לשליטה נמוכה יותר בסביבה. נמצא כי הם זקוקים לסביבה שיש בה פחות גירויים ופחות אינטראקציות חברתיות כיון שהם מתקשים לפענח ולעבד כמות גדולה של מידע. ילדים אלה מראים שיפור משמעותי ביכולת המשחק שלהם ובמידת ההשתתפות בעיקר בסביבה שקטה ודלה יחסית במשחקים והסחות דעת (Malone, 2006).

**ילדים עם מוגבלות פיזית**- עבור ילדים עם מוגבלות פיזית עיקר הקושי בהתפתחות המשחק הוא יכולת התנועה והחוויה דרך החושים, שהיא בסיס ראשוני וחיוני להתפתחות בכלל. בנוסף, היעדר נגישות סביבתית והתאמה של המשחקים ליכולותיהם הפיזיות, מעמיקה את הקושי ומקשה על פיתוח מיומנויות משחק (Hamm, 2006(2)).

## **כיצד ניתן לסייע לילדים עם מוגבלות לפתח את מיומנויות המשחק?**

כיום קיימת תפיסה אידאולוגית רווחת לפיה לכל ילד הזכות לשחק ולחברה חובה מוסרית לתת לכל ילד את האפשרות לשחק משחק חופשי, ספונטני ועצמאי. הדבר בא לידי ביטוי באמנת האו"ם לזכויות הילד, סעיף 31 לפיו: "המדינות החברות מכירות בזכותו של ילד למנוחה, לשעות פנאי, לעסוק בפעילויות משחק ונופש המתאימות לגילו, ולהשתתף באותן נפשו בחיי התרבות ובאומנויות" (<http://cms.education.gov.il>). על



מנת לקדם נושא זה הוקמו מספר גופים בינלאומיים כגון: IPA- International play association (<http://ipaworld.org>) וכן גופים המקדמים את הנושא של משחק עבור ילדים עם מוגבלות כגון LUDI- Play for Children with disabilities (<https://www.ludi-network.eu>). בנוסף, בשל חשיבותו הרבה של המשחק על כל תחומי ההתפתחות, נערכו לאורך השנים מחקרים רבים על התערבויות שונות שיוכלו לסייע לילדים עם מוגבלויות שונות לפתח, לחזק ולשכלל את מיומנויות המשחק ומכאן מיומנויות התפתחותיות נוספות, מה נדרש מההורים, המטפלים והסביבה הפיזית.

א. **משחק עם מבוגר** - ממחקרים שונים בהם השתתפו ילדים עם מוגבלויות מגוונות עולה שמשחק עם מבוגר משמעותי ובעיקר עם ההורים מסייע לילד להיות מעורב יותר במשחק. עצם קיומה של סיטואציה נעימה, קרובה ומשחקית עם המבוגר תורם לילד ומייצר חוויה טובה, מקדמת ומחזקת (Childress, 2010).

ב. **משחק עצמאי/בזוג** - ברוב המחקרים נמצא כי ילדים עם מוגבלות שיחקו משחק מורכב יותר ביחידות ולא בדיאדה (Malone, 1999). עם זאת נמצא שעבור חלק מהילדים, משחק עם ילדים מקבוצת השווים יכול לעודד ולדרבן להתקדם הן ברמת הפעילות הפיזית, הן במורכבות המשחק והן ברמת האינטראקציה החברתית (Martin, 2000).

ג. **משחק בסביבה הביתית** - נמצא שילדים עם מוגבלות שיחקו משחק מורכב ועשיר יותר כאשר היו בסביבה הביתית ולא במסגרת החינוכית. מכאן שיש לעודד ולהדריך הורים ביצירת סביבה מזמינה ונעימה ובעידוד הילדים לשחק בבית (Malone, 1999).

ד. **משחק מובנה** - במחקרים רבים נמצא שילדים עם מגוון רחב של מוגבלות נטו לשחק וליהנות מאינטראקציה משחקית כאשר הסיטואציה הייתה מובנית ולא חופשית. בנוסף, כאשר המשחק מערב צעצועים וחפצים ממשיים קל להם יותר להיות מעורבים במשחק (Childress, 2010).

ה. **מודלינג (modelling)** - כאשר המבוגר המשחק עם הילד מראה לו כיצד אפשר לשחק עם הצעצוע וחוזר על הפעולות שוב ושוב, הילד יכול ללמוד דרכים שונות להפעיל את המשחק ותוך כדי גם ליצור אינטראקציה עם המטפל/הורה (Mastrangelo, 2009). ניתן גם לעשות מודלינג באמצעות סרטי וידאו שבהם נראה האדם מבצע פעולות משחקיות שונות אותן יכול הילד לחקות וללמוד כיצד יש לנהוג בסיטואציות שונות. מתוצאות מחקרים שבדקו את השפעה של למידה מתוך סרטי וידאו על משחקיות (playfulness) של ילדים נמצא ששיטה זו היא יעילה מאוד וכן חסכונית במשאבים (Scattone, 2007; Hamm, 2006).

ו. **יצירת תמיכות (scaffolding)** - במהלך המשחק ההורה/המטפל מסייע לילד לשפר ולשכלל את המשחק שלו על ידי נתינת תמיכות ספציפיות שסייעו לו לעשות עוד צעד במשחק. בתוך תהליכים אלה ניתן לכלול הסברים, פישוט לשוני, שימוש בעזרים וכד' (De Falco, Esposito, Venuti & Bronstein, 2010).

ז. **הרחבת המשחק** - כאשר ילד משחק בדרך מסוימת, המבוגר עושה את אותה פעולה שהילד עושה ואז מוסיף הרחבה של הפעולה. הפעולה הנוספת תהיה דומה מאוד לפעולה הקודמת אך נותנת לילד הזדמנות לראות עוד אפשרויות של מה שניתן לעשות עם אותו צעצוע או באותו משחק. המבוגר אינו מעודד את הילד לעשות כמוהו, אך מאפשר לילד ללמוד ולהרחיב את המשחק שלו (Frey & Kaiser, 2011).

- ח. **יצירת הזדמנויות למשחק סימבולי**- המטפל/הורה מצטרף לילד עם המוגבלות ומתאים עצמו ליכולות ולמצבו ההתפתחותי של הילד, תוך דגש על הקשר ביניהם ומתוכו לאפשר לו ליצור עולם סימבולי ולהתקדם בשלבי ההתפתחות (Mastrangelo, 2009).
- ט. **חזרתיות**- כאשר ילדים נחשפים למשחק או צעצוע מסוים שוב ושוב הדבר מסייע להם ללמוד כיצד לשחק ולשכלל את האופן בו הם משחקים באותו צעצוע או משחק. החלפה תכופה של משחקים או ריבוי משחקים ואפשרויות יכולה ליצור הסחת דעת ובלבול (Childress, 2010).
- י. **הנגשה**- ניתן לסייע לילדים לשחק במשחקים שונים על ידי שימוש בעזרים כגון פסי וולקרו, משטחים מונעי החלקה, מתגים, שימוש בידיות גדולות, הוספת תאורה מותאמת, הוספת מגוון גירויים תחושתיים וכד' (Hanline, 1999).
- יא. **שימוש בטכנולוגיה מסייעת**- ילדים עם מוגבלות מתקשים לשחק במשחקים בהם משחקים בני גילם, בין אם מדובר במוגבלות פיזית המונעת מהם תנועה ויכולת לשחק משחקים שונים ובין אם מדובר במוגבלות חושית, קוגניטיבית או תקשורתית שמקשה עליהם להשתתף במשחק. הטכנולוגיה המסייעת יכולה לעקוף את המוגבלות של הילד ולהסיר את החסמים שיש לו בעקבות מוגבלות זו. כך, נוצרות הזדמנויות רבות יותר להשגת יעדים התפתחותיים תוך אינטראקציה עם אובייקטים, חומרים ואנשים אחרים. הטכנולוגיה מחזקת מיומנויות משחק ומשחקיות אצל הילד ומאפשרת לילד לנוע בסביבה, לתקשר ולהפוך לשותף פעיל בביתו ובקהילה (Hamm, 2006b).

## ביבליוגרפיה

- בנטוב-גז, א. וקסנר ברוך י. (2016). כולכם שחקו נא איתי – על חשיבות המשחק, פיתוח משחקים ושילובם בתרבות הלמידה בגיל הרך. *עלון דע-גן* (9), 28-39.
- בקר, ע. ודויד, ל. (1998), *המשחק בגיל הרך*. נדלה ב - 7 באוקטובר 2017.  
<http://www.gilrach.co.il/2011/02/1-%D7%9E%D7%91%D7%95%D7%90>
- קבלסון, א' (2005). משחק למידה והתפתחות בגן הילדים הצעה למשחק ילדים בנושא המשחק. נדלה ב - 10 באוקטובר 2017.  
<http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/gil/mishak-2.htm>
- קסנר ברוך, י' וברודי ד' (2015) כאן בונים בכיף – על למידה משמעותית במרכז הבנייה בן הילדים. *עלון דע-גן* (9), 64-71.
- שמעוני, ל' (2006), חשיבות המשחק להתפתחות הילד. "אוגדן דרור" משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים פרק ב' מאמר 19.

Arthur, M., Bochner, S., & Butterfield, N. (1999). Enhancing peer interactions within the context of play. *International journal of disability, development and education*, 46(3), 367-381.

Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. Hammill Institute on disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.

De Falco, S., Esposito, G., Venuti, P., & Bornstein, M. H. (2010). Mothers and fathers at play with their children with Down syndrome: influence on child exploratory and symbolic activity. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(6), 597-605.

- Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(2), 99-111.
- Hamm, E. M. (2006). Playfulness and the environmental support of play in children with and without developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 26*(3), 88-96.
- Hamm, E. M., Mistrett, S. G., & Ruffino, A. G. (2005). Play outcomes and satisfaction with toys and technology of young children with special needs. *Journal of Special Education Technology, 21*(1), 29-35.
- Hanline, M. F. (1999). Developing a preschool play-based curriculum. *International Journal of disability, development and education, 46*(3), 289-305.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development,(57).Bernard van Leer Foundation. The Hague, The Netherlands.
- Malone, D. M. (1999). Contextual factors informing play-based program planning. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(3), 307-324.
- Malone, D. M. (2006). Contextually influenced patterns of play-developmental age associations for preschoolers with and without mental retardation. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 215-225.
- Martin, S. S. (2000). The Effects of Peer Social Behavior on the Motor and Social Responses of Preschool Children with Severe Disabilities in Childcare Settings. Paper presents at the annual meeting of the American Association of Behavioral and Social Science, Las Vegas, Nevada 25-26 January, 2000.
- Mastrangelo, S. (2009). Play and the child with autism spectrum disorder: From possibilities to practice. *International Journal of Play Therapy, 18*(1), 13.
- Rodger, S., & Ziviani, J. (1999). Play-based occupational therapy. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(3), 337-365.
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools, 44*(7), 717-726.