

## חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן על היחסים החברתיים ביניהם

יעל דיין, מרגלית זיו, אורה אביעזר, אסתר ורדי-ראט

### תקציר

ההכרה בחשיבות של שילוב פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר נובעת מהגישה הפוסטמודרנית ומהתובנות בחינוך של גישת "הסוציולוגיה של הילדות". כמו כן היא מושתתת על תפיסת עולם דמוקרטית המדגישה את זכותו של כל פרט בחברה להביע את רעיונותיו. בעוד מחקרים קודמים בחנו פרספקטיבות של ילדים על חוויותיהם בגן ועל תפקיד הגננת, הרי המחקר הנוכחי עוסק ביחסים חברתיים בגן. אותם המחקרים הצביעו על חשיבותם של קשרים עם בני הגיל להתפתחות, ללמידה ולהסתגלות של ילדים וילדות, אך הם לא בחנו את החוויה הסובייקטיבית של קיום אינטראקציות חברתיות מנקודת מבטם של הילדים והילדות. לעומת זאת המחקר הנוכחי בדק את הפרספקטיבה של ילדים וילדות על היחסים החברתיים ביניהם: שלוש קבוצות של ילדים וילדות צולמו צילומי וידאו בעת משחק בגן, ולאחר מכן רואיינו כדי לעמוד על פרשנותם למאורע המצולם. הממצאים מצביעים על שאיפה של הילדים והילדות לשחק עם אחרים ועל רגישותם למצוקות ה"אני" וה"אחר". לנוכח יכולתם הגבוהה לתאר את מורכבות חוויותיהם, חשוב לשלב חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר בתחום הגיל הרך ובהכשרת גננות.

**מילות מפתח:** הגיל הרך, הכשרת גננות, חקר פרספקטיבות של ילדים וילדות, יחסים חברתיים.

### מבוא

בשני העשורים האחרונים גברה ההבנה שילדים וילדות בגיל הרך יכולים להיות לא רק מושאי תצפיות, אלא גם שותפים פעילים במחקר. במאמר זה מתוארים תחילה המקורות התאורטיים של תפיסה זו, ולאחר מכן מוצג מחקר הבוחן את היחסים החברתיים בגן מהפרספקטיבה של הילדים והילדות שהיו שותפים לחוויה החברתית. אימוץ תפיסה זו עשוי להציע דרך נוספת וחדשנית להכשרת גננות.

### הפרספקטיבה של ילדים וילדות

ההכרה בחשיבות שילוב פרספקטיבות של ילדים וילדות במחקר, כמו גם בתרומתן של פרספקטיבות אלו להכשרת גננות, מבוססת על שתי גישות תאורטיות: הגישה הפוסטמודרנית בחינוך וגישת "הסוציולוגיה של הילדות". כמו כן היא עולה בקנה אחד עם תפיסת עולם

דמוקרטיה אשר מדגישה את האוטונומיה של כל פרט בחברה ואת זכותו להתבטא ולהביע את רעיונותיו.

הגישה הפוסטמודרנית תופסת את המציאות כמורכבת, מגוונת וכזו הכוללת פרספקטיבות רבות. לפי גישה זו, אין מציאות אובייקטיבית אחת ואין ידע אבסולוטי או אמת אוניברסלית. הידע הוא תוצר של הבניה חברתית: אלה החווים את המציאות מפרשים אותה באמצעות האינטראקציות שלהם עם שותפיהם לקהילה, ולכן הידע מתקיים בהקשר ספציפי וסובייקטיבי. גישה זו מייחסת חשיבות רבה להקשר החברתי-תרבותי של השפה והשיח (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Usher & Edwards, 1994).

הגישה הפוסטמודרנית יוצאת נגד תאוריות התפתחות אוניברסליות וטוענת כי הן תוצר של הבניה תרבותית, כלכלית ופוליטית (Cannella, 2005). אותן התאוריות נסמכות על מחקרים שנעשו בתרבות מערבית, לבנה, מהמעמד הבינוני, אך הן מוצגות כבעלות תוקף אוניברסלי (Burman, 1994; Cannella, 1997; Lubeck, 1996; Woodhead, 1996). כיוון שהתפתחות היא תהליך תרבותי, אפשר להבניה רק בפרקטיקה של הקהילה התרבותית אשר היא מתרחשת בה - קהילה שגם בה מתחוללים כל הזמן תהליכי שינוי (Rogoff, 2003). מקנאוטון (Mac Naughton, 2003) טוענת כי גם ילדים וילדות בגיל הרך יכולים להבנות ידע ומשמעות באמצעות שימוש בדרכים חלופיות לקניית ידע. הידע המוצג במחקר המתואר במאמר זה על אודות יחסים חברתיים בגן, מתבסס על הפרשנות הסובייקטיבית של ילדים וילדות בגן ליחסים האלה.

הגישה התאורטית השנייה שבבסיס חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות היא "הסוציולוגיה של הילדות" (קוורטרופ, 2002). תאוריה זו מציגה את הילדות כתקופה ייחודית וחשובה בפני עצמה, לא רק כתקופת הכנה לחיים הבוגרים. לפי גישה זו, ילדים וילדות הם קבוצה חברתית הפועלת במרחב חברתי-תרבותי ומקיימת יחסי גומלין עם קבוצות אחרות בחברה (כמו למשל המבוגרים). קוורטרופ טוען כי גישות הרואות בילדים "יותר 'בני אנוש בהתהוות' מאשר 'בני אנוש'" (שם, עמ' 98) פוגעות בתפיסת הילדות כמבנה חברתי בפני עצמו, כזה שהוא בעל ערך חברתי "כאן ועכשיו".

ההשקפה הדמוקרטית מהווה אף היא נקודת מוצא למחקר הנוכחי. השקפה זו רואה בקהילת הגן חברה דמוקרטית ושוויונית: השותפים בה הם ילדים ומבוגרים, ופעולתה מתאפיינת ברגישות מוסרית, בסולידריות חברתית ובכיבוד זכויות האדם (אלוני, 1998). דמוקרטיה צריכה להכיר בריבוי דעות והשקפות ולאפשר לפרטים להתפתח בדרכים מגוונות. לפי תפיסה זו, גני הילדים צריכים להוות מרחב שיכולות להתקיים בו השקפות מגוונות. במרחב כזה יש אמון ביכולתם של הפרטים לבחון חלופות וליישם אותן. במערכת דמוקרטית קיימת מודעות לכך שאין רק תשובה נכונה אחת, ולפיכך אפשר להבנות משמעות משותפת באמצעות דיון דמוקרטי. כיוון שבדיון כזה ייתכנו אי-הסכמות וקונפליקטים, יש בו כדי לפתח חשיבה ביקורתית (Moss & Urban, 2010). דיון דמוקרטי אמור לאפשר לילדים וילדות להביע את דעתם ולהבנות משמעות

לחוויות שלהם. בדרך זו הגננת, הילדים והילדות יוצרים יחדיו משמעות המעשירה את החשיבה ואת ההבנה שלהם (Dahlberg et al., 2007). התפיסה הדמוקרטית רואה בכל הדמויות שבגן - גננת, ילדים וילדות - פרטים בעלי רעיונות, מחשבות ודעות, ולכן מאמינה כי חשוב לשתף את כל הדמויות הללו בתהליכי קבלת החלטות בגן בכל תחומי החיים.

התפיסה הדמוקרטית מייחסת חשיבות לשמירה על זכויות הפרט. חקר הפרספקטיבה של ילדים וילדות הושפע מאוד מאמנת זכויות הילד שאימצה עצרת האו"ם ב-1989. האמנה מגדירה את זכויותיהם הפוליטיות, האזרחיות, הכלכליות, החברתיות והתרבותיות של ילדים וילדות. סעיף 12 באמנה קובע כי "מדינות חברות יבטיחו לילד המסוגל לחוות דעה משלו את הזכות להביא דעה כזאת בחופשיות בכל עניין הנוגע לו תוך מתן משקל ראוי לדעותיו". בסעיף 13 של האמנה נקבע כי "לילד תהא הזכות לחופש ביטוי; זכות זו תכלול את החופש לבקש, לקבל ולמסור מידע ורעיונות [...] בעל-פה, בכתב [...] או בצורת אמנות או באמצעי אחר לפי בחירת הילד".<sup>1</sup> פרסום אמנת זכויות הילד חיזק את התפיסה כי ילדים וילדות אינם אובייקטים פסיביים ללא דעות והשקפות, אלא סובייקטים בעלי דעות ורעיונות עצמאיים - כאלה המסוגלים לתאר ולפרש את חיי השגרה שלהם ואשר זכאים ויכולים להיות מעורבים בהחלטות שישפיעו עליהם (Alderson, 2000; Dayan, 2010; Einarsdottir, 2010; Langston, Abbott, Lewis, & Kellett, 2004).

הגישה הפוסטמודרנית, תאוריית הסוציולוגיה של הילדות, רעיונות דמוקרטיים והשיח על אודות זכויות של ילדים וילדות הביאו לקריאה להקשיב לקולם של ילדים וילדות (Clark, 2004) ולאפשר להם לתרום לחברה באמצעות הצגת דעותיהם ורעיונותיהם. בעקבות ההבנה כי חשוב להקשיב לילדים וילדות ולבטא את קולם, נולדו הרצון והצורך לבצע מחקרים עם ילדים וילדות במקום מחקרים על ילדים וילדות. בהתאם לכך נדרש פיתוח של מתודולוגיה אשר מבטאת את העובדה כי ילדים וילדות אינם אובייקטים של מחקר אלא שותפים לו (Dockett & Perry, 2005; Einarsdottir, 2010; Fargas-Malet, McSherry, Larkin, & Robinson, 2010). תובנה זו נובעת לא רק מההכרה בזכותם של ילדים וילדות להישמע, אלא גם מההבנה כי הם יכולים לתרום לידע בנושאים העוסקים בתחומי חייהם (Brooker, 2001): כיוון שלעתים המבוגרים מודרים מחייהם של הילדים והילדות, יכולתם להבין את חוויותיהם של אלה היא מוגבלת (Dockett & Perry, 2005).

ספרות המחקר בנושא הפרספקטיבה של ילדים וילדות עוסקת בשני תחומים: (א) הבניית ידע על אודות חיי ילדים וילדות מנקודת מבטם של אלה (Clark, 2004; O'Kane, 2000); (ב) דיון מתודולוגי בדרכים המתאימות לשיתוף ילדים וילדות במחקר (Christensen & James, 2000). ככל שהילדים והילדות צעירים יותר, גוברת החשיבות של מציאת דרכים ייחודיות אשר יעודדו את הילדים והילדות להשתתף במחקר ולבטא את תפיסותיהם בצורה

1 הנוסח העברי של הקטעים מהאמנה מתבסס על תרגום רשמי שהוכן במשרד המשפטים.

האותנטית ביותר. קורסרו, חוקר בולט בתחום זה, בחר באסטרטגיה אתנוגרפית: במשך זמן רב הוא שהה בגני ילדים, הצטרף למשחקיהם של הילדים, שוחח אתם, הקשיב לשיחותיהם ועקב אחר פעילותם (Corsaro & Molinari, 2000). במחקרים אחרים ילדים וילדות התבקשו לצייר ציור ולהסביר אותו (Coates, 2004; Sumsion, 2005). קלארק (Clark, 2004) פיתחה גישה אשר כוללת מגוון דרכים המאפשרות לילדים וילדות בגן להתבטא ולהציג את נקודות המבט שלהם (mosaic approach). היא קיימה שיחות עם ילדים וילדות (בנפרד ובקבוצות) וביקשה מהם לצלם את הדברים החשובים להם בגן, להוביל סיור למקומות החשובים בגן, לסרטט מפה בעקבות הסיור ולציין בה את האתרים החשובים וכן הלאה. במחקר אחר (Dockett & Perry, 2003) נבחנו ציפיותיהם של ילדים וילדות בגן מהמעבר לכיתה א'. הילדים והילדות התבקשו לסייר בגן עם החוקרת ולצלם שתי תמונות של הדברים החשובים להם. בסוף התהליך פרסמו החוקרים ספר הכולל את התמונות ואת הערותיהם של הילדים והילדות על אודות התמונות שצילמו. איינרסדוטיר (Einarsdottir, 2014) ביקשה מילדים וילדות לצלם מצבים חברתיים בגן, וצילומיהם היו בסיס לשיחות על אודות תפקיד הגנת.

מחקרים אלה הציגו בהרחבה את נקודת המבט של ילדים וילדות בגן והצביעו על כך שביכולתם של אלה להעשיר את הידע שלנו על אודות תופעות חברתיות. ממצאי המחקרים הראו שפעמים רבות יכולתם של ילדים וילדות להבין ולנתח חוויות גדולה הרבה יותר מהערכתם של מבוגרים את היכולת הזו. בהתבסס על הכרה חשובה זו ביכולתם של ילדים להציג נקודת מבט ייחודית, בחן המחקר הנוכחי את השאלה: מהי הפרספקטיבה של ילדים וילדות על היחסים החברתיים ביניהם בגן?

#### יחסים חברתיים בגן

קיימת הסכמה רחבה בין חוקרים שקשרים עם בני הגיל חשובים ביותר להתפתחות, ללמידה ולהסתגלות של ילדים וילדות (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Chen, 2011; Fantuzzo, 2006; Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Singer, 2004; Sekino, & Cohen, 2004). יתרה מזאת, אינטראקציה חברתית ומשחק עם בני הגיל מאפשרים לילדים וילדות לפתח את הכישורים הקוגניטיביים ואת המיומנויות הרגשיות-חברתיות שלהם (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Golinkoff et al., 2006). אפילו תינוקות מתעניינים בתינוקות אחרים, וכבר אצלם אפשר להבחין בתגובות הדדיות ובתהליכים של שיתוף פעולה. היי, פיין וצ'דוויק (Hay, Payne, & Chadwick, 2004) פירטו שורה של מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות-חברתיות אשר נדרשות כדי לתמוך ביחסים חברתיים בין ילדים וילדות (כמו למשל ניהול קשב משותף, ויסות רגשות שליליים, שליטה בדחפים, חיקוי והבנה של תפקידו הפעיל והרצוני של כל אחד מהשותפים באינטראקציה), וזאת נוסף על תקשורת מילולית ולא מילולית ביניהם. תפקיד חשוב במיוחד בתהליכים חברתיים בקרב ילדים וילדות בגן יש ליכולת לעבד מידע חברתי ולהבין את כוונותיו של האחר.

ככל שילדים וילדות נמצאים יותר בחברת ילדים אחרים (בדרך כלל במסגרות קבוצתיות מאורגנות), הכישורים החברתיים שלהם מתבטאים יותר ביחסי חברות וביחסים היררכיים. בהיותם בגן ילדים וילדות לומדים לאזן בין תחרות לשיתוף פעולה, והבחירה בין השניים מושפעת בעיקר מהמגדר ומהרקע התרבותי של הילדים בגן. ככל שהילדים גדלים הקונפליקטים ביניהם עוסקים פחות בהשגת משאבים ויותר בנושאים חברתיים, כמו למשל דרכים לנהל את המשחק ולשתף ילדים בקבוצה. משחק דמיוני ממלא תפקיד חשוב ביצירת חברויות בגיל הרך ותופס מקום מרכזי בפעילותם של הילדים בגן (שם). עם התפתחות השפה כישורי שיח משמשים למטרות מגוונות: בקשת מידע, גיבוש הסכמות, ניהול ויכוחים, סיפור סיפורים וכן הלאה. מיומנות זו היא אחד הגורמים החשובים אשר משפיעים על מעמד החברתי של ילדים וילדות. הגישה הפרשנית ליחסים חברתיים בין ילדים וילדות בכלל, ובין ילדים לילדות בגן בפרט, רואה באינטראקציות הללו ביטוי לתרבות ייחודית. תרבות זו מבוססת על רכיבים מתרבות המבוגרים, אך שונה ממנה (Corsaro, 1997; Gaskins, Miller, & Corsaro, 1992). הגישה הפרשנית רואה בשפה אמצעי מרכזי המשמש למשא ומתן בנושאים דוגמת חברות בקבוצה והיחסים ההיררכיים בתוכה, כמו גם כלי חשוב לפיתוח מיומנויות חברתיות וליצירת משמעות משותפת (Kyrtziz, 2004). מחקר נרחב שנערך בישראל (בלום-קולקה וחמו, 2010) מצביע על הפוטנציאל של שיח עמיתים בין ילדים בגיל הרך להבנות את עולמם החברתי-תרבותי וללמד על הייחודיות של עולם הילדות. שיח זה גם מספק הזדמנויות לפיתוח ולשכלול כישורי השפה של הילדים. מחקר אחר שנערך בישראל (Vardi-Rath, Teubal, Aillenberg, & Lewin, 2014) מתאר את התפתחותו של שיח אורייני בקבוצת עמיתים בגן. השיח בין הילדים והילדות בגן התפתח במהלך משחק שיסודו בסיפור אשר סופר להם. באותו המחקר נמצא כי הילדים והילדות עסקו בהתוויית המסגרת הדמיונית ("מטה-משחק") יותר מאשר במשחק עצמו. ממצא זה מצביע על חשיבותה של האינטראקציה החברתית ביצירת המשמעות המשותפת של המשחק.

המחקרים שהוצגו לעיל מתארים את אופיים של יחסים חברתיים בגיל הרך ואת הכישורים הנדרשים כדי ליצור ולשמר את היחסים האלה, אך נעדרת מהם בחינת החוויה הסובייקטיבית של האינטראקציות החברתיות מנקודת מבטם של הילדים והילדות עצמם. כפי שצוין לעיל, מטרת המחקר המתואר במאמר זה היא להציג את הפרספקטיבה של ילדים וילדות בגן הילדים על היחסים החברתיים ביניהם.

## מתודולוגיה

### מהלך המחקר

המחקר נערך בקרב ילדים וילדות בני ארבע עד חמש בגן טרום חובה בישראל. הילדים והילדות בחרו לעסוק בפעילות מסוימת מתוך מגוון האפשרויות בגן; החוקרת בחנה קבוצה אחת של ילדים בכל ביקור שלה. הקבוצות שנבחנו היו אלו אשר התקיימה בהן אינטראקציה פעילה בין

הילדים או הילדות. צילום הפעילות ארך כעשר דקות; לפני כן במפגש הבוקר הציגה הגננת את החוקרת בפני כל הילדים והילדות. הגננת ציינה שהחוקרת מעוניינת לצלם אותם בעת משחק, ואחר כך להראות להם את סרט הווידאו אשר צילמה כדי שיסבירו לה את ההתרחשויות במהלך המשחק.

השימוש בצילומי וידאו נפוץ במחקרים. בדרך כלל הצילום משמש לתצפית, ולאחריו החוקרים מנתחים את הנצפה. כך למשל במחקרם של נארלנד ומרטינסן (Naerland & Martinsen, 2011) צולמו פעוטות במעון יום במהלך משחק חופשי, ולאחר הצפייה בצילומי הווידאו ניתחו החוקרים את האינטראקציות בין הפעוטות. במחקר אחר (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009) נערכו צילומי וידאו בגני ילדים ביפן, בסין ובארצות-הברית, ובהמשך הוקרנו בפני גננות ונשות צוות אחרות בשלוש המדינות. הצילומים במחקר זה נועדו לעודד ראיונות עם הצופות ולאפשר להן לפרש את ההתרחשויות שהוצגו לפנייהן (Tobin, 2014). במחקר קודם שהסתייע בצילומי וידאו כדי לקבל את הפרשנות של ילדים וילדות להתרחשות המצולמת, הגננת תכננה את משחק הילדים. באותו המחקר הילדים התבקשו להגיב לנצפה בצילומי הווידאו; מטרת המחקר הייתה לבחון את הפרספקטיבה של הילדים והילדות על הלמידה שלהם במהלך המשחק (Cutter-Mackenzie, Edwards, & Widdop, 2013). במחקר הנוכחי צילומי הווידאו היו בסיס לעריכת ראיונות עם הילדים והילדות. בראיונות הילדים ביטאו את הפרשנות שלהם להתרחשויות החברתיות שצולמו, וזאת על מנת לאפשר לנו להבין את הפרספקטיבה שלהם על היחסים החברתיים ביניהם.

### איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע בשני שלבים:

- א. צילומי וידאו - החוקרת ביקרה בגן שלוש פעמים. הביקור השני נערך שבוע לאחר הראשון, והביקור השלישי נערך שבוע לאחר השני. בכל ביקור החוקרת בחרה קבוצה אחת; בכל קבוצה היו שניים עד ארבעה ילדים וילדות ששיחקו ביחד, והחוקרת ביקשה את רשותם לצלם אותם. הקבוצה הראשונה אשר צולמה כללה שתי בנות ששיחקו בפנית הבית; בקבוצה השנייה היו ארבעה בנים ששיחקו במרכז הבנייה; הקבוצה השלישית כללה בת ושני בנים - תחילה הם היו ליד שולחן ציור, ואחר כך שיחקו בקלפים.
- ב. ריאיון קבוצתי - באותו היום, זמן מה לאחר סיום המשחק, הוזמנו המשתתפים במשחק למשרד. במשרד נערכה שיחה עם המשתתפים תוך כדי צפייה בצילומי הווידאו. ההנחיה הכללית לילדים וילדות הייתה "הסתכלו בסרט והסבירו מה קורה פה. בכל פעם שאתם רוצים להסביר משהו שרואים בסרט, נעצרו ותוכלו להסביר". לשיחה בעת הצפייה בצילומי הווידאו לא קדמה שיחה בין המשתתפים (הילדים והילדות) או בינם לבין החוקרת. לעתים החוקרת הפסיקה את הצפייה באמצעות שאלת הבהרה, ולעתים הילדים והילדות עשו זאת כשרצו להסביר, לתאר, לטעון ולהרחיב. הראיונות הוקלטו ותומללו, והתמלילים היוו את קורפוס הנתונים במחקר.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים והפרשנות להם התבססו על כמה שלבים: (א) בחירה של החוקרת בפעילות אשר תצולם - החוקרת שהתה בגן, צפתה ישירות בהתנהלותם של הילדים והילדות ובחרה את הפעילות הקבוצתית אשר תצולם (משחק שדומה כי במהלכו תתרחש אינטראקציה חברתית). למעשה, תהליך הפרשנות החל כבר בשלב הזה; (ב) צילום הפעילות - הילדים והילדות אישרו את צילום האינטראקציה שהם השתתפו בה. הם היו מודעים לכך שאדם מבוגר, אשר אינו חלק מהוויית הגן, מצלם אותם; (ג) ריאיון עם הילדים והילדות ופרשנות שלהם להתרחשויות אשר צולמו - הילדים והילדות שחזרו והסבירו את ההתרחשויות, ולעתים היו ויכוחים וחילוקי דעות ביניהם. הם ביטאו את העמדות, את הרצונות ואת הרגשות שחשו בהתרחשות המצולמת; (ד) פרשנות של החוקרות - בשלב הזה החוקרות ניסו לעמוד על משמעות פרשנותם של הילדים והילדות ליחסים החברתיים ביניהם. במובן מסוים זוהי "פרשנות של פרשנות". הראיונות עם הילדים והילדות נותחו בהתאם לעקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (GT: Grounded Theory) (Strauss & Corbin, 1990). תחילה נותח בנפרד כל ריאיון קבוצתי, ואחר כך זוהו קטגוריות משותפות אשר הופיעו בכל הראיונות. בסעיף הבא מוצגת פרשנות החוקרות לפרשנויותיהם של הילדים והילדות להתרחשויות במהלך המשחק.

### ממצאים

#### להיות ביחד

הילדים והילדות שאפו להיות במחיצתם של ילדים אחרים ולשחק ביחד. שאיפה זו בוטאה בחלק ניכר מההסברים למתרחש בצילומי הווידאו שהילדים צפו בהם. ניתוח הראיונות העלה כי קיימים שלושה דברים שילדים וילדות תופסים ככאלה המאפשרים את החוויה של "להיות ביחד": הצעה להצטרף למשחק, שאיפה ליחסי חברות ומתן מחמאה. עם זאת, "להיות ביחד" היא משימה מורכבת שלעתים מלווה ברגשות של כעס, עלבון ועצב.

#### הצטרפות למשחק

הרצון של ילדים וילדות להיות ביחד התבטא ביוזמות שלהם להצטרף למשחק משותף. יוזמות אלו יכולות לכלול שלושה רכיבים: (א) הצעה או בקשה להצטרף למשחק; (ב) סירוב ודחייה לבקשה הזו; (ג) הצטרפות למשחק והתמודדות עם השאלה "מי מחליט על מהלך המשחק".

#### א. הצעה או בקשה להצטרף למשחק

על מנת להיות ביחד הילדים והילדות הציעו לילדים וילדות אחרים בגן להצטרף למשחק. כך למשל רותי הזמינה את תמר לשחק ביחד: "ואז אמרתי לה 'בואי נשחק בבמבי ופלין'. היא אמרה לא, ואז היא אמרה כן, ואז שיחקנו בבמבי ופלין". עודד שיחק בקוביות לבד, ואחר כך הציע לילדים נוספים לשחק ביחד: "אני עבדתי בקוביות. פתאום אמרתי 'בואו נחבר', והם אמרו 'אללה!'. עודד

הסביר: "אני רציתי להצטרף, אבל פתאום אני אמרתי להם: 'אתם רוצים להצטרף?' ואז הם אמרו לי כן". יאיר: "אז הוא אמר 'נחבר ביחד', ואז אמרנו 'כן' וחיברנו". מהדוגמאות עולה שההצעה להצטרף למשחק מתקיימת בשני הקשרים: (א) "תכנון מראש" להיות ביחד במהלך כל המשחק ומשא ומתן קצר שעניינו נושא המשחק (כמו במקרה של רותי); (ב) הצעה להיות ביחד לאחר שבתחילת המשחק הפונה שיחק לבד (כמו במקרה של עודד).

### ב. סירוב ודחייה

ההצעה להצטרף למשחק כרוכה בסכנה של סירוב ודחייה, ולעתים אלה מעוררים רגשות של כעס ועצב. עבור הילדים תגובה כזו נחשבת לאחד האיזמים המשמעותיים ביותר על התדמית הציבורית שלהם,<sup>2</sup> כיוון שהיא עלולה להעיד על ריחוק, אי-קבלה וחוסר תמיכה (Goffman, 1967). שני תיארה תגובה של דחייה שחוותה לאחר ששתי ילדות סירבו לשתף אותה במשחק: אנחנו יצאנו לחצר [...] אז שאלתי את מעין [אם אפשר להצטרף], ומעין אמרה לי כן, שאני יכולה להצטרף למשחק. ואז שאלתי את מיה וקרן. בהתחלה אמרו לי לא ולא [...] ואז מעין אמרה לי 'את יכולה'. ואז מיה אמרה לי 'את יכולה', וקרן אמרה לי 'את לא יכולה' [...] בטוב, ואז ברע קצת [...] זה עצוב שחבר לא משתף ילדים, כי ככה אם הוא לא ישתף [...] ולא ישתף אף אחד, אף אחד לא ישחק אתו [...] כי הוא מדבר על ילדים אחרים לא יפה.

גם עמרי חווה דחייה בעקבות תגובתו של דרור, והשניים נפרדו:

עמרי: לא יודע איך זה קורה. כשאני רוצה לשחק במרכז הבנייה, דרור לא נותן לי. יעל (החוקרת): למה?

עמרי: אני לא יודע, אבל גם הוא לא יודע [...] ואז הוא מחליט לבנות בקוביות הגדולות, ואני מחליט להיות בקוביות הקטנות.

ייתכן שהחשש מדחייה השפיע על התנהגותה של שני במרכז הבנייה בגן:

יעל (החוקרת): את בונה לפעמים במרכז בנייה? שני: בוודאי שכן.

יעל: ויוצא מצב שאומרים לך שלא רוצים שתבני?

שני: לא, כי אני אף פעם, אף פעם אני לא שואלת אף אחד. אני מתחילה משלי, ואז מעין ורותי מצטרפות, או כל מי שירצה, וזהו. וככה אנחנו עושים בנייה וזהו. אני אף פעם לא משתתפת עם ילד.

2 "תדמית ציבורית" היא התרגום העברי למונח face שהגדיר גופמן: "הערך החברתי החיובי שאדם תובע לעצמו, במהלך האינטראקציה, העולה בקנה אחד עם ההנחות של האחרים לגבי הקו שהוא נוקט" (Goffman, 1967, p. 5). מצוטט אצל ורדי-ראט ובלום-קולקה, (2005).



שני מזהה את האיום על התדמית הציבורית שלה ונוקטת אסטרטגיה של הימנעות כדי לשמור על תדמיתה: היא נמנעת מלהציע לילד או לילדה אחרים להצטרף אליה במלאכת הבנייה כדי לא לחוות דחייה ("אף פעם אני לא שואלת"). עם זאת, שני מזמינה בעקיפין ילדים אחרים לבנות יחד איתה - היא מתחילה לבנות ומקווה שאחרים יצטרפו אליה ("אני מתחילה משלי, ואז מעין ורותי מצטרפות, או כל מי שירצה"). קיים אצלה אפוא רצון לשתף פעולה עם ילדים אחרים, וזאת תוך כדי נקיטת אסטרטגיות המאפשרות שמירה על תדמיתה הציבורית (ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005).

### ג. מי מחליט?

הרצון לשחק ביחד מצריך "התארגנות מיוחדת" למניעת פירוק השותפות. כך למשל כשכמה ילדים שיחקו יחדיו במרכז הבנייה, עלתה השאלה "מי מחליט על הבנייה". קיימות שתי אפשרויות: אפשרות אחת היא שהמחליט הוא זה אשר החל בבנייה, והאפשרות האחרת היא שהמחליט הוא זה אשר הציע לבנות ("היה לו רעיון"). השיחה שלהלן ממחישה את האפשרות הראשונה - התשובה לשאלה "מי מחליט" נקבעת לפי סדר ההצטרפות למשחק:

יאיר: צריך לעצור אותם לבנות. הם צריכים לעשות כמו שאני אומר להם, כי מיד יתפרק להם.

עודד: לא, לא, אבל זה לא הייתה רק הבנייה שלו, זה הייתה הבנייה של כולם.

יאיר: אבל אני הייתי המחליט של הבנייה.

אורי: נכון, נכון.

יאיר: אני בניתי הראשון.

עודד: ואני הייתי השני.

לעומת זאת דבריו של דרור מדגימים את האפשרות השנייה - בעל הרעיון הוא המחליט: דרור: אני אומר להם מה לעשות.

יעל (החוקרת): למה אתה אומר להם?

דרור: בגלל שיש לי רעיון.

בד בבד עם הרצון לשחק עם ילדים אחרים, לעתים ילדים רוצים לשחק לבד. עליהם להתמודד עם הדילמה שנוצרת בין הרצונות המנוגדים. עודד תיאר את הדילמה והצביע על פתרון אפשרי - שילוב בין משחק לבד לבין משחק ביחד: "לא רציתי חברים, הייתה לי בנייה ממש ממש מדויקת". על מנת לפתור את הדילמה עודד סיים תחילה את "הבנייה האישית", ואחר כך יזם שיתוף פעולה בבנייה עם ילדים אחרים.

### חברות

השאיפה לחברות, "להיות ביחד", היא נושא שבלט בדברי הילדים והילדות. חברות זו מתאפיינת בתחושה של אהבה: "אני כל כך אוהבת את הילדה הזאת, אז בגלל זה אנחנו הופכות לחברות

הכי טובות" (רותי). סוגיית החברות מורכבת וכוללת שני פנים: ויתור ופשרה מזה, מריבות והצקות מזה.

#### א. ויתור ופשרה

חברות נתפסת כמערכת של יחסים הרמוניים. אם יש חילוקי דעות במסגרת הזו של יחסים הרמוניים, אפשר לוותר ולהתפשר כדי לאפשר את המשך החברות. בין רותי לתמר לא שררה תמיד הסכמה באשר לדרך התנהלות המשחק, אבל הן התפשרו והמשיכו לשחק ביחד. כך למשל בדבריה על אודות משחק הדמיון "במבי ופלין" סיפרה רותי כי "פה אמרתי לה שאני כאילו מתה. תמיד היא אומרת 'לא, לא, לא', ואז היא אומרת כן". במהלך הריאיון, כשרותי ותמר ניסו להסביר את הנראה בסרט הווידאו, אי-ההסכמה ביניהן הסתיימה בויתור:

רותי: ואז אני אמרתי לה חצי-חצי. חצי מתה, חצי לא.

תמר: אה [...] לא שמעתי שאמרת את זה.

רותי: שכאילו את שד רוחות, שאת לא מדברת.

תמר: לא שמעתי אותך אומרת את זה. אולי שכחתי, אולי לא שמעתי. אולי שמעתי,

אולי שכחתי.

רותי: תמשיכי את הסרט.

#### ב. מריבות והצקות

גם בחברות ייתכנו מריבות והצקות, ואלו עלולות להוביל להפסקת החברות ולתחושת עצב. תמר סיפרה כי החברות עם עמרי נפסקה בעקבות הצקה: "פעם אני, רותי ועמרי היינו חברים שלושתנו, ופתאום זה השתנה. הוא לא חבר שלי וגם לא של רותי [...] עמרי הכי מציק [...] הוא מציק הכי הרבה לנו. אנחנו צריכות לחפש עוד הרבה חברות, כי הוא מציק לנו בלי סיבה". רותי הסבירה הצקה מהי: "נגיד שהשני רוצה שיעשה משהו, אבל אתה לא עושה. אז השני כועס עליך, והוא לא חבר שלך".

לעתים חברות מסתיימת באמירה ישירה של אחד הילדים או הילדות: "אני לא חבר שלך". רותי חוותה זאת: "זה לא יפה להגיד 'אני לא חבר שלך'. אם אני לא, מרביץ לך". דומה כי רותי דיברה בלשון זכר כדי לבטא את הרעיון הכללי ולהדגיש את חשיבותה של הנורמה החברתית. הצקה המובילה להפסקת חברות היא חוויה עצובה. שני תיארה את תגובתה להצקות של מיה וקרן: "הן מציקות לי, וככה אני חייבת להיות עצובה בגן. הן מציקות ומציקות וגם מפריעות [...] אמרתי למיה שככה לא יהיו לה חברות".

מחמאה

מתן מחמאה הוא אמצעי המאפשר להרגיש טוב בקבוצה ולהישאר ביחד. זהו כלי המשמש הן לצירוף ילדים וילדות למשחק הן לשמירה על החברות ביניהם. בתשובה לשאלת המראיינת על

אודות הנושא שנדון בשיחה ליד שולחן הציור, ענתה שני: "על שמעין אומרת לעידית שהציורים שלה לא יפים. על זה דיברנו. אני אמרתי לעידית שהציורים שלה כן יפים. אז בסוף אמרתי שכולם מציירים יפה, ואז מעין אמרה: 'כולם מציירים יפה'". עודד בנה תחילה לבד, אבל את המחמאה של יאיר הוא פירש כהזמנה לשיתוף פעולה: "[אני בניתי] רכבת הרים. אז פתאום יאיר אמר לי שאני בניתי משהו יפה, ואז סידרנו". יעל (החוקרת): "יאיר אמר שמה שבנית זה משהו יפה, ואז חיברתם לבנייה של יאיר?" עודד: "כן. ואז זה התחבר, ואז זה לא התפרק".

לסיכום, הילדים והילדות הסבירו בראיונות את האינטראקציה החברתית שהתרחשה במאורעות שצילמה החוקרת. הסבריהם ביטאו את המשמעות שהם מייחסים לקשרים ביניהם בגן והתמקדו ברצון להיות ביחד, בכמיהה לחברות ובשאיפה למשחק משותף. עם זאת, השהות הממושכת ביחד אינה מתאפיינת תמיד ביחסים הרמוניים, ולעתים היא כרוכה בהצקות, בדחייה ובאי-הסכמות. דומה כי קיים "סדר חברתי" אשר מקובל על הילדים והילדות ומסייע להתגבר על אי-הסכמות או הבדלים ברצונות. מהסברי הילדים והילדות עולה שלפי תפיסתם, את הסדר החברתי קובעת דמות המקובלת על האחרים. סמכותה של דמות זו מתבססת על "ותיקות", מומחיות או חברות.

## דין

### היחסים החברתיים בגן

מחקר זה מציג את החוויה החברתית של ילדים וילדות בגן מנקודת מבטם. ילדים וילדות שואפים להיות ביחד ולשמר חברויות. לעתים עליהם להתמודד עם הצקות, דחייה ומילים לא יפות אשר מפרות את ההרמוניה בחוויה המשותפת. במחקר בלט הערך הרב שייחסו הילדים והילדות לחוויית ה"ביחד", כמו גם החיפוש אחר דרכים לשמר את החוויה הזו ואת האווירה ההרמונית אשר מאפיינת אותה. הם מתקשים לקבל דחייה חברתית, הצקות או הבעת דעה שלילית. קורסרו (Corsaro, 1994; Corsaro & Molinari, 2000) ציין כי באמצעות האינטראקציות ביניהם ילדים וילדות בגן יוצרים תרבות משל עצמם (זו כוללת פעילויות, ערכים ושגרת חיים) ומגבשים קולקטיב. גם במחקרה של דיין (2011) בנושא הפרספקטיבה של ילדים וילדות על המידע שצריך להעביר להורים על אודות הנעשה בגן, הממצא הבולט ביותר היה תחושת הסולידריות אשר הילדים והילדות חשים עם הקולקטיב של הגן. מדיווחיהם להורים עלה שבתחומים רבים הם הרגישו טוב בגן: הילדים והילדות דיווחו להוריהם שהם נהנים מהשהות בגן ונמנעו לחלוטין מלדווח על אודות דברים שליליים.

הרצון של ילדים וילדות לראות בגן מקום הרמוני נמצא גם במחקר הנוכחי. התרומה העיקרית של מחקר זה היא בהרחבת ההבנה של הדרכים המאפשרות הרמוניה: מתן מחמאות, צירוף אחרים למשחק, יצירת חברויות ושימורן. קים (Kim, 2014) בחנה את היחסים החברתיים בין ילדים וילדות אמריקאים ממוצא קוריאני, וגם היא מצאה שילדים שואפים ליחסים הרמוניים.

לטענתה, הכמיהה הזו להרמוניה מושפעת מהתרבות הקוריאנית. מהמחקר הנוכחי עולה שייתכן כי גם שהייתם של הילדים והילדות במשך זמן ארוך במרחב רועש ותוסס (אלה התנאים הרווחים בגני ילדים) מעודדת חיפוש אחר הרמוניה. דומה שהתנאים הסביבתיים בגן הילדים מעצבים דפוסי הסתגלות למציאות חברתית מורכבת ומאתגרת.

העיסוק הרב של ילדים וילדות במרכזיותה של החברות בעולמם תואר גם במחקרים קודמים (Kyratzis, 2004). קורסרו (Corsaro, 1994) מצייין כי השימוש במילה "חבר" ("אני חבר שלך") מבטא בקשה להצטרף למשחק או הבעת סולידריות ואמון הדדי. גם רוג'רס ואוונס (Rogers & Evans, 2006) מציינות כי ההבטחה "אני אהיה חבר שלך" נועדה לסלול את הדרך להשתתפות במשחק. לטענתן, הכמיהה להיות יחד עם מישהו אחר ולשמר את החברות עמו חשובה יותר מאופי המשחק או תוכנו (כך נמצא גם במחקר הנוכחי). עוד מוסיפות החוקרות שמשחקי דמיון הם אמצעי המאפשר לשלב בין הרצון להיות ביחד לבין חברות. אישוש לטענה זו מספקים במחקר הנוכחי הסבריהן של תמר ורותי ל"משחק הדמיון" שלהן. מהסבריהן של השתיים גם עולה שלחברות ביניהן יש בסיס רגשי (שתיהן מצהירות שהן אוהבות זו את זו). השתיים רוצות לשחק ביחד בשל היותן חברות ובשל הסיפוק שהן שואבות מ"להיות ביחד", לא כדי ליצור חברות חדשה.

קים (Kim, 2014) מציינת שבדומה למתרחש בכל מערכת של יחסי אנוש, לא תמיד היחסים בין הילדים והילדות הרמוניים ורגועים; קונפליקטים, ויכוחים ומחלוקות קיימים גם בין חברים טובים. קורסרו (Corsaro, 1994) טוען שאם יש ויכוח ואי-הסכמה, ההצהרה "אני לא חבר שלך" נועדה לגרום לאחור לנהוג בהתאם לרצונו של הדובר. במחקר הנוכחי ההצהרה "אני לא חבר שלך" ביטאה אכזבה מהתנהגות לא ראויה ופוגעת, כמו למשל הצקות. עוד נמצא במחקר זה כי הילדים והילדות רוצים ומנסים להימנע מוויכוחים וממחלוקות כדי לשמר את החברות ולהמשיך "להיות ביחד".

#### השלכות המחקר על הכשרת גננות

המחקר המתואר מציג את העושר ואת המורכבות של החוויה החברתית בגן. בשל מרכזיות הנושא חשוב כי סטודנטיות המתעתדות להיות גננות יכירו ויבינו את המשמעות אשר ילדים וילדות מייחסים לקשרים חברתיים בגן, יעריכו את היכולות של הילדים ו"פנימו" שאפשר ללמוד רבות מהרעיונות, מהתובנות ומהרגישויות של הילדים והילדות.

קוורטרופ (2002) מצייין שבחברה המודרנית הילדים אינם עוסקים עוד בעבודת כפיים, אלא לומדים בבית ספר. העניין של ההורים בעולם הילדות מתמקד בילד שלהם, ואילו לגורמים מאוגדים דוגמת המדינה ואנשי המקצוע צריך להיות עניין בילדות כמבנה. הגישה המחקרית המוצגת במאמר זה משקפת עמדה חינוכית שחשוב ליישם לא רק בהקשר מחקר, ויש לעשותה למודל של הכשרה חינוכית אשר ייושם בפועל בגן הילדים. על הכשרת הגננות להדגיש את היותם של הילדים והילדות בגן שותפים לתהליך קבלת ההחלטות, כמו גם כאלה אשר אפשר

ללמוד מהם בסוגיות שעניינן הדרכה, הכשרה ועבודה בגן. המטרה היא שכל השותפים בגן - גננת, סטודנטיות, ילדים וילדות - יבנו ידע ומשמעות באמצעות האינטראקציות ביניהם (Dayan & Ziv, 2012).

על מנת להטמיע בקרב הסטודנטיות את ההבנה כי בעשייתן החינוכית עליהן לבטא גם פרספקטיבות של ילדים וילדות בגן, כדאי לאמץ את המתודולוגיה המוצעת במחקר הנוכחי. הדבר עשוי להעניק להן ידע וכלים להבנת עולמם של הילדים, ובד בבד לטפח את מיומנויות המחקר שלהן. שילוב הידע הזה בתהליכי ההכשרה והקברות (סוציאליזציה) של הסטודנטיות יסייע להן להבין את החשיבות של הקשבה לילדים, התייעצות אִתם ולמידה מהם, ובדרך זו יטפח גישה דמוקרטית בעבודתן בגן.

מודל הכשרה כזה יכול כמה שלבים. בשלב הראשון הסטודנטיות יגדירו סוגיה אשר מעניינת ומעסיקה אותן בעבודתן בגן, וזאת על מנת לעמוד על הפרספקטיבה של הילדים והילדות בסוגיה זו (ניסוח שאלת מחקר). השלב הזה מפתח את היכולת לזהות סוגיות מורכבות בעבודה החינוכית, והוא מאפשר לעורר שאלות המאתגרות את הידע הקיים ואת ההנחות והמוסכמות המקובלות (Phelps, 2006). שאלת המחקר יכולה לעסוק בהשפעת חוויותיהם של הילדים והילדות על העשייה המקצועית של הסטודנטית (ושל הגננת). כך למשל איינרסדוטיר (Einarsdottir, 2014) בדקה את הפרספקטיבות של ילדים וילדות על תפקיד הגננת. דיין (Dayan, 2010) בדקה את הפרספקטיבות של ילדים וילדות על ההכשרה הרצויה של סטודנטיות המתעתדות להיות גננות, ומצאה שהם מייחסים חשיבות להקשבה לילדים ולאווירה נעימה בגן.

בשלב השני הסטודנטיות יגדירו את האמצעים שהן מעוניינות להשתמש בהם כדי לעמוד על הפרספקטיבה של הילדים והילדות (מתודות לאיסוף נתונים). הן יוכלו להתנסות בפעילויות מגוונות בגן המאפשרות להקשיב לקולם של הילדים והילדות, כמו למשל שיחה, משחק, ציור וצילום. בשלב הזה תעמיק מודעותן של הסטודנטיות ליכולתם של ילדים וילדות להיות מקורות מידע (אינפורמנטים) חשובים, כמו גם לחשיבות המידע הייחודי שהם מספקים.

בשלב השלישי הסטודנטיות ינתחו את דבריהם של הילדים והילדות (ניתוח הנתונים). בדרך זו יתרחבו הידע וההבנה שלהן באשר לעולמם של ילדים וילדות, לרעיונותיהם ולהשקפת עולמם, ובפרט באשר לסוגיה שעניינה אותן. הידע החדש (תוצאות המחקר) יעשיר את הידע על אודות ילדים וילדות ועל אודות העבודה בגן.

בשלב הרביעי והאחרון יוסקו מסקנות שעניינן תכנית העבודה של הסטודנטית בגן והשינויים המומלצים בתכנית זו לנוכח התובנות החדשות.

מודל הכשרה כזה רואה בילדים ובילדות פרטים פעילים התורמים להכשרת הסטודנטית. נוסף על כך הוא מאפשר לסטודנטית לקבל אחריות רבה יותר על ההכשרה והלמידה שלה, לגלות יוזמה ומעורבות פעילה, ללמוד כל העת מהילדים והילדות (ויחד עִמם) ולאמץ גישה שיתופית ודמוקרטית אשר תבטא בהמשך בעבודתה כגננת.

## סיכום

המחקר הנוכחי משקף ומחזק את התפיסה הפוסטמודרנית אשר רואה בילדים ובילדות פרטים בעלי כוח (agency) וקבוצה בעלת תרבות ייחודית (Dahlberg et al., 2007). במחקר נמצא כי ילדים וילדות ניחנים ביכולת גבוהה להסביר את מורכבות היחסים ביניהם ואת המצבים החברתיים שהיו מעורבים בהם. הסבריהם הבליטו את הרגישות שלהם למצוקות של עצמם ושל הזולת. בבסיס מערכות היחסים בין הילדים ישנו רצון עז ליצור ולשמר הרמוניה בין-אישית במסגרת הקולקטיב של קבוצת הילדים והילדות בגן. בהיותנו חוקרות המכשירות גננים וגננות, ובד בבד מחנכות של ילדים וילדות בגיל הרך, אנו רואות חשיבות רבה בהגברת המודעות לכך שילדים וילדות הם מקור מידע חשוב ביותר. בהתאם לכך יש להתייעץ אתם ולעמוד על תפיסתם הן את תפקידה של הגננת הן את מהותו של גן הילדים.

## מקורות

- אלוני, נ' (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (עורכות) (2010). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. תל-אביב: מטח.
- דיין, י' (2011). הפרספקטיבה של ילדים וילדות על המידע שראוי להעביר להורים על הנעשה בגן. חוקרים@הגיל הרך, 1. נדלה מתוך האתר של מכללת לוינסקי לחינוך: [http://sites.levinsky.ac.il/kindergarten/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=7](http://sites.levinsky.ac.il/kindergarten/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=7)
- ורדי-ראט, א' ובלום-קולקה, ש' (2005). השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי: מבט על 'מבנה ההשתתפות' בכיתה הישראלית. בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 385-417). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קוורטרופ, י' (2002). ילדים והילדות כחלק ממבנה חברתי. ביטחון סוציאלי, 63, 97-114.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 241-257). London: Falmer Press.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. Mac Naughton, S. A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-179). Buckingham, UK: Open University Press.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives*, 6(3), 225-231.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.

- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education): If 'western' child development is a problem, then what do we do? In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 17-39). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Chen, X. (2011). Culture and children's socioemotional functioning: A contextual-developmental perspective. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional development in cultural context* (pp. 29-52). New York: Guilford Press.
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching children and childhood: cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 1-8). London: Falmer Press.
- Clark, A. (2004). The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding, (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 142-161). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coates, E. (2004). 'I forgot the sky!': Children's stories contained within their drawings. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding, (Eds.), *The reality of research with children and young people* (pp. 5-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and Italian nursery schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1-26.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 179-200). London: Falmer Press.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., & Widdop Quinton, H. (2013). Child-framed video research methodologies: Issues, possibilities and challenges for researching with children. *Children's Geographies*, 13(3), 343-356.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2<sup>nd</sup> ed.). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Dayan, Y. (2010). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. In C. Dalli & M. Urban (Eds.), *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives* (pp. 22-39). Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Dayan, Y., & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), 12-17.

- Dockett, S., & Perry, B. (2005). "You need to know how to play safe": Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323-336.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Gaskins, S., Miller, P. J., & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. *New Directions for Child Development*, 58, 5-23.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 3-12). New York: Oxford University Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Kim, J. (2014). "You don't need to be mean. We're friends, right?": Young Korean-American children's conflicts and references to friendship. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 279-293.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V., & Kellett, M. (2004). Early childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 147-160). London: Sage.
- Lubeck, S. (1996). Deconstructing "child development knowledge" and "teacher preparation". *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 147-167.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Moss, P., & Urban, M. (2010). *Democracy and experimentation: Two fundamental values for education*. Güetersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung.



- Naerland, T., & Martinsen, H. (2011). Child-child interactions and positive social focus among preschool children. *Early Child Development and Care, 181*(3), 361-370.
- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 136-159). London: Falmer Press.
- Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record, 42*(2), 69-71.
- Rogers, S., & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal, 14*(1), 43-55.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK and New York: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sumsion, J. (2005). Preschool children's portrayals of their male teacher: A poststructural analysis. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 58-80). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Tobin, J. (2014). Comparative, diachronic, ethnographic research on education. *Current Issues in Comparative Education, 16*(2), 6-13.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: Japan, China, and the United States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Vardi-Rath, E., Teubal, E., Aillenber, H., & Lewin, T. (2014). "Let's pretend you're the wolf!": The literate character of pretend-play discourse in the wake of a story. In A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Grover, & E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other* (pp. 63-87). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woodhead, M. (1996). *In search of the rainbow: Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.