



**החוג לייעוץ והתפתחות האדם הפקולטה לחינוך
עבודת סמינריון בקורס התפתחות המשחק ויישומים
חינוכיים**

**סמינריון איכותני
דיאלוג במשחק הסוציו דרמטי**

מגיש: אורן לייבוביץ

ת.ז.: 032917379

שם המרצה: פרופ' ענת שר

תאריך הגשה: דצמבר 2017

תוכן עניינים

כותרת.....	עמוד.....
הקדמה.....	3
מבוא.....	4-9
פרק א – המשחק הסוציו דרמטי בהיבטים חברתיים.....	4-6
מאפיינים ותרומות של המשחק הסוציו דרמטי.....	4
יכולות וכישורים חברתיים הנדרשים למשחק דרמטי.....	4
העצמת תחושת השייכות לקבוצה דרך המשחק הסוציו דרמטי.....	4-5
מעמד חברתי במשחק הסוציו דרמטי.....	5
אינטראקציות ושיח סביב חפצים (וארגון סביבה) במשחק הסוציו דרמטי.....	6-7
פרק ב – דיאלוג ומקומו בגיל הרך/הגן.....	6-9
עולםם החברתי של ילדים.....	6
משחק וחברות.....	6
אמפטיה בגיל הרך.....	6-7
התפתחות השפה.....	7
דיאלוג.....	8-9
שיח בין ילדים.....	9
שיטת המחקר.....	10
מטרת ושאלת המחקר.....	10
כלי המחקר.....	10
תהליך המחקר.....	10
ממצאים.....	11-17
צירוף למשחק.....	11-13
התמודדות עם קונפליקטים.....	13-15
הסיפור המשותף.....	16-17
דיון וסיכום.....	18-19
ביבליוגרפיה.....	20-21
נספחים.....	22-23
נספח 1- תמלול משחק בנים- חובה.....	22
נספח 2 - תמלול משחק בנות- חובה.....	23
עץ קטגוריות.....	24

הקדמה

עוד מתחילת התואר הראשון שלי בתחום הגיל הרך עניינו אותי היחסים והאינטראקציות החברתיות בין הילדים. התחום בו בחרתי להתמקד בעבודותיי השונות באקדמיה היה הדיאלוג שעיקרו הוא הביטוי הוורבלי של מערכות היחסים. בין עבודותיי עשיתי סמינריון איכותני (מחקר פעולה) בנושא – "עידוד יצירת דיאלוג בקרב ילדי גן חובה", בעבודה הזאת אני ממשיך ובוחן את מושג הדיאלוג בקרב ילדי גן חובה והפעם בזירה המרתקת של המשחק הסוציו דרמטי, אותה זירת משחקים שמלאה באינטראקציות ובמגוון מערכות יחסים בדיוניות ואמיתיות.

העבודה נעשתה בשיטה האיכותנית ובה קיימתי תצפיות על המשחק הסוציו דרמטי בקרב ילדי גן חובה. מתוך התצפיות חילצתי מאפיינים דיאלוגיים שחזרו על עצמם ואותם הצגתי בחלק הממצאים.

דרך עבודה זאת אני ממשיך לבחון ולנסות להבין האם וכיצד יכול להשתלב הדיאלוג בגיל הרך? שאלת קיום הדיאלוג או אלמנטים ממנו בגיל הרך מתעצמת לנוכח הסתירה שבין התפיסה האגוצנטרית המאפיינת את הגיל הרך לבין המסוגלות האמפטיית והרגישות הטבעית למצוקתו של הזולת שגם היא אופיינית לגיל הרך.

אני מאמין שדרך הבנת המאפיינים הדיאלוגיים באינטראקציות שבין ילדי הגיל הרך נוכל גם להסיק לגבי הגישה דיאלוגית בקרב מבוגרים וגם להבין מה עלינו לשמר ומה עלינו לפתח אצל הילדים כדי לסגל בהם גישה דיאלוגית בצעירותם ובבגרותם

אני רואה את ההבנה והחקירה הרחבה והעמוקה של המושג דיאלוג נצרכת במיוחד בזמנים אלו בהם גדלים הקוטביות וההבדלים בין בני האדם. דווקא עכשיו אנו נצרכים לפתח יכולות דיאלוגיות, יכולות של הקשבה והכרה בשונותו ובייחודיותו של הזולת.

פרק א – המשחק הסוציודרמטי בהיבטים חברתיים

מאפיינים ותרומות של המשחק הסוציודרמטי

לאחר השלבים השונים של התפתחות המשחק בשלוש שנות החיים הראשונות בהם תחילה הילד שכלל את יכולת המשחק הפונקציונלי שלו לאחר מכן למד והתקדם במשחק הקונסטרוקטיבי ואחריו התנסה במשחק הדרמטי, מגיע המשחק הסוציודרמטי שאותו מגדירים חוקרים רבים כפסגת המשחקים של הגיל הרך.

משחק הסוציודרמטי משתלב יכולות ומשאבים רבים אותם רכש הילד בשנותיו הראשונות, יכולות רגשיות, קוגניטיביות, שפתיות, חברתיות, יכולת הסמלה ויכולות מוטוריות. כל אלו משתלבים לפעילות דרמטית חברתית בה הילדים מציגים דוגמאות ורשמים שקיבלו מהעולם הסובב (משפחה, בעלי מקצוע, חברים, טלוויזיה...). פעולות הילדים העיקריות שמשולבות במשחק הסוציודרמטי הינן חיקוי והזדהות, הם מחקים דמויות שונות שמהן הם התרשמו בסיטואציות שונות בחייהם. (סמילנסקי, 1993). לרוב הם יטלו חלק במשחק הסוציודרמטי ילדים בגילאי 3-7 ועם זאת שנת ה"שיא" של המשחק היא בגיל ארבע עד גיל חמש (Howes, 1985).

מחקרים בתחום המשחק הסוציודרמטי מציגים קשר חיובי בין טיב המשחק של ילדים בגיל הגן לבין הישגיהם בתחומים רבים. תוך כדי משחק חיקוי והדמיה בחברת בני גילו ובוגרים יותר, רוכש ומתרגל הילד את הידע שלו על אספקטים רבים של החברה בה הוא גדל. באמצעות המשחק הוא רוכש יכולות קוגניטיביות, דהיינו, פיתוח כישורים לפתרון בעיות, כושר הפשטה, יצירתיות, התפתחות לשונית, התפתחות חברתית ורגשית המסייעות לו להצליח בביה"ס (סוקר, 1993; סמילנסקי ושפטרה, 1990, Barnett; 1993).

יכולות וכישורים חברתיים הנדרשים למשחק דרמטי חברתי ושיפורם באמצעות המשחק

על מנת להשתתף במשחק דרמה חברתי נדרשות מהילדים מיומנויות ויכולות רבות ומורכבות שנרכשות בשנות החיים הראשונות. נדרשת מהילד יכולת לשלב בין יכולתו הסימבולית לבין יכולותיהן הסימבוליות של שותפיו למשחק, נדרשת ממנו היכולת לנהל משא ומתן, להסביר את רצונו בצורה בהירה כך שאחרים יוכלו להבינו, יכולת לתכנן יחד, לייצג במשותף חפצים, להתפשר, ולכלול את הבלתי מתוכנן (Lillard, 2004). ההשתתפות במשחק הסוציודרמטי גם תשפר את יכולותיו החברתיות של הילד ואת יכולתו לתקשר עם הסביבה. המשחק משכלל בילד את היכולות להפנים חוקים חברתיים ומספק הזדמנויות לצמיחת היכולת האמפטיית, השליטה העצמית והמסוגלות לשתף פעולה (Garvey & Berndt, 1977).

העצמת תחושת השייכות לקבוצה דרך המשחק הסוציודרמטי

חוקרים הנמנים עם הגישה הפרשנית מדברים על הקושי הגדול שבמעבר של ילד בגיל הרך מבית הוריו למסגרת החינוכית בה הוא יהיה לראשונה עם קבוצת השווים (Corsaro & Eder, 1990). המשחק

הסוציו דרמטי הינו מרחב בו יכולים הילדים ליצור אינטראקציות ולהגביר את תחושת השייכות לקבוצה. סוקר (1987), מתאר שראה בתצפיות שעשה מקרים חוזרים בהם הילדים משתמשים באפיזודות המשחקיות כאמצעי למציאת מכנה משותף ביניהם. הם מחפשים זיקה בין המידע בו משתמשים ילדים אחרים בסיטואציות המשחקיות לבין הדברים שמעניינים אותם. מהתגובות שמקבלים הילדים מעמיתיהם למשחק הם עורכים בדיקות השוואתיות ומגלים באיזו מידה הם שותפים לדעות, לבעיות ולחוויות של חבריהם למשחק. ריבוי מציאת הבנות משותפות מעצימה את תחושת השייכות לקבוצה. במאמרו של סוקר הוא משער שההזדהות, ההבנה וההסכמה המשותפת הם מקורות ההנאה העיקריים של הילדים במשחק הסוציו דרמטי, יחד עם הריגוש שבשיתוף ובהבנה ההדדית במשחק הסוציו דרמטי, המשחק גם מאפשר לילדים לא לחשוף את זהותם ורגשותיהם האמיתיים ובכך לעטוף עצמם בשכבת הגנה השומרת אותם מפני פגיעה תדמיתית. (סוקר 1987, 1993).

מעמד חברתי במשחק הסוציו דרמטי

שוורצמן (1978), מצאה שהמעמד של הילדים במשחק הסוציו דרמטי משקף את מעמדם בחיים החברתיים האמיתיים, כך לדוגמא ברוב המקרים במשחק משפחה הילדה עם הסטטוס היותר גבוה תשחק את האם בעוד הילדה עם הסטטוס הפחות גבוה תשחק את התינוקת או הכלבה. במקרים בהם המעמד החברתי של הילדים שווה הם לרוב יגלמו גם במשחק הסוציו דרמטי דמויות בעל מעמד שווה (לדוגמא מוכרים בחנות, חברים או הורים וכדומה). לעיתים הילדים מבטאים את "מלחמת המעמדות" שלהם במשחק, לפי טענתה של שוורצמן זה בגלל שבדרך מציאותית זה היה מעורר את התנגדותם של המבוגרים.

יתר על כן במחקר של קוראסרו (2003), הוא מצא שבעלי הסטטוס הגבוה דיברו כ-75% מהמלל במשחק הסוציו דרמטי ו-60% מהפניות של בעלי הסטטוס הגבוה לנמוך היו הוראות/פקודות, לעומתם הדיבור של ילדים בעלי סטטוס נמוך כלפי סטטוס גבוה לא כלל פקודות או הוראות ורובו היה לקבלת מידע או לקבלת רשות או היענות חיובית לבקשת הילד עם הסטטוס הגבוה. על פניו נראה שיש קשר בין "סטטוס גבוה" לבין תפקיד "המחליט" אותו תיארה ד"ר אפרת מור (2009) ועליו נדבר בחלק הממצאים של העבודה (Corsaro, 2003).

אינטראקציות ושיח סביב חפצים (וארגון סביבה) במשחק הסוציו דרמטי

החפצים השונים הינם חלק משמעותי ומרכזי במשחק הסוציו דרמטי. פעמים קרובות הם שיקבעו האם יתקיים או לא המשחק הסוציו דרמטי ומה יהיה תוכנו של המשחק. ככל שהגילאים צעירים יותר האביזר יהיה מניע דומיננטי יותר להתפתחות משחק סוציו דרמטי בין הילדים, כשהיכולת החברתית מתפתחת הילדים מתחילים לשחק ללא קשר לחפצים הקיימים אלא בוחרים את הנושא בעצמם ולאחר מכן הולכים לאתר אביזרים שיתאימו לנושא שהם בחרו. ניתן להסיק מזה שלכמות החפצים ולארגון הסביבה ישנה חשיבות רבה והשפעה משמעותית על המשחק הסוציו דרמטי של הילדים (Deunk, Bernest, & De Gloppe, 2008).

החוקרת תמר קוטליצקי (2016), חילקה את חפצי המשחק הסוציו דרמטי לשני סוגים, חפצים בעלי זהות משחקית (כגון בובות, דברי מאכל ומטבח מפלסטיק, חיות צעצוע וכדומה...) ולמשחקים ללא זהות משחקית (כגון קוביות, בדים, חבלים וכדומה...). במחקרה גילתה שלמרות הממצא של גלדה ופלגריני ששיח סביב משחקים בעלי זהות משחקית הינו ורבלי ונרטיבי יותר משיח סביב משחקים נטולי זהות משחקית (Galda & Pellegrini, 1991) השיח במשחקים ללא זהות משחקית הינו יותר מאתגר ויותר מגרה יצירתיות מצד הילדים. כאשר אין לחפץ זהות משחקית נצרכים הילדים להגיע להסכמה ברורה בדבר ההסמלה של ה חפצים כדי ליצור מכנה משותף עליו יבנה המשחק והשיח, אותה הסכמה והבנה משותפת של הילדים בדבר נושא המשחק והסמלת החפצים הינה מאתגרת אך דווקא האתגר הזה לפי טענתה של תמר יכול לשכלל את כישוריהם החברתיים. כאשר יש לאלמנטים בסביבה הפיזית זהות משחקית, נחסך מהילדים המאמץ להגיע להסכמה בדבר נושא המשחק. לדוגמא ילדים שמגיעים לפינת רופא ברור להם מיד מה צריך לעשות ומה הם החוקים של המשחק, בעוד שכשהם ניגשים לאזור של קוביות הם צריכים בעצמם להגדיר את הנושא באופן שיוסכם על כל המשתתפים (קוטליצקי, 2016).

פרק ב – דיאלוג ומקומו בגיל הרך/הגן

בפרק זה נתייחס למונח דיאלוג בשני תחומים עיקריים – שיח מילולי ויחסים חברתיים בגיל הרך.

עולמם החברתי של ילדים

התהליך החיברות בין ילדים נעשה תוך פירוש, ארגון ומימוש מידע שהילדים קולטים מסביבתם החברתית. בתהליכי החברות בין הילדים נוצרים עולם של משמעויות משותפות, הילדים בונים יחד סדר חברתי שכולל עולם של משמעויות משל עצמם שלרוב נראות שונות מעולם המשמעויות של המבוגרים (Cook-Gumperz & Corsaro, 1986).

משחק וחברות

חוקרים שונים מדגישים את חשיבות המשחק בהיווצרותן של חברויות, גוטמן טען שהמשחק הסוציו דרמטי הינו המרכיב העיקרי ביצירת אינטימיות בין זוגות חברים בגיל הגן, האינטימיות נוצרת עקב החלטת המשתתפים להיכנס להרפתקאה דמיונית משותפת (גוטמן, 1983) כמובן שזה פועל גם לצד ההפוך שחברויות הם מניע מרכזי לשימוש במשחקים משותפים שונים. Corsaro (1985) תיאר את הקשרים בין משחק לחברות על ציר ההתפתחות, כך שתחילה חבר הוא מי שמשחק איתי עכשיו (גיל שנתיים) אחר כך חבר הוא מי שמשחק איתי בדרך כלל (גיל ארבע) ובהמשך החברות יכולה להתקיים גם ללא תלות במשחק (גיל שש) (Corsaro, 1985).

אמפטיה בגיל הרך

אמפטיה הינה יכולת להתנסות רגשית במצבו של האחר. האמפטיה מוערכת ונחשבת כהישג חברתי חשוב לילדים ומבוגרים בחברות רבות. בבסיסה של התנהגות אמפטית קיימות שלוש יכולות בסיסיות: יכולת קוגניטיבית לפרש ולהבין את מצבו הפיזי והנפשי של הזולת, יכולת רגשית שהיא היכולת להזדהות עמו ולהתנסות רגשית במצבו, לכאוב את כאבו ולשמוח בשמחתו ולבסוף היכולת

ההתנהגותית, התנהגות פרו חברתית שמטרתן להיטיב עם האחר. נוכל לראות סוגים שונים של אמפטיה והתנהגות פרו חברתית בגיל הרך, החל מההיבט הפיזי, ניהומי (חיבוק, נשיקה, ליטוף) גם בהיבט המילולי (התעניינות "מה קרה"?; עצה "תזהר", הסחת הדעת, הבעת חרטה וכדומה...). וגם בהיבט ההתנהגותי (טיפול, שיתוף, קריאה לעזרה, נתינת מתנה וכדומה...)(בקר, 2009).

מחקרים אמפיריים שנעשו מראים שילדים בגיל הרך הינם יצורים נדיבים המתנהגים בצורה פרו-חברתית מתוך רגש האמפטיה. הילדים מגיעים לעולם עם יכולת מולדת לאמפטיה (בקר, 2009). ניתן לראות ניצנים המעידים על יכולת עתידית לאמפטיה כבר מימי חייו הראשונים של התינוק בהם הוא מגיב בבכי לבכיו של ילד אחר, בשנה השנייה ישנה תופעה נפוצה ביותר בה הילדים מביאים משהו משל עצמם לזולתם (מוצץ, צעצוע וכדומה) תופעה זאת כה נפוצה עד כדי כך שילד שלא נוהג כך זה מעלה חשש לאוטיזם.

כבר בשנת החיים השנייה הילדים מפגינים רגישות דאגה והתנהגות מנחמת למי שמבינים שהוא פגוע. לקראת גיל שלוש האמפטיה נעשית יותר מורכבת בעיקר בהיבט הקוגניטיבי בו ילדים מפתחים הבנה יותר מורכבת של המצבים הרגשיים והקוגניטיביים של זולתם (Eisenberg, 1992). ככל שהילד מכיר יותר את עצמו בעקבות ניסיונות חייו הרגשיים כך הוא יכיר ויבין יותר את רגשות הזולת ויוכל לתת מענה יותר מדויק לצרכי האחר (Denham, 1986). רוברט וסטרייר (1996) הראו שדיוק רגשי רב יותר של ילד לצרכי זולתו גם מעיד על כך שהילד זכה למענה רגשי הולם וכעת משתמש בדוגמאות שספג כדי לספק מענה הולם לזולת (Roberts & Strayer, 1996). מוכן, לפי מטה אנליזה שערכו אייזנברג ופבס (1990, 1998) גם כמות האמפטיה והשימוש בהתנהגות פרו חברתית גדלה ככל שעולה גיל הילדים.

התפתחות השפה

השפה נבנית בילד בהדרגתיות, בשנה הראשונה הפקת צלילים, בשנייה מילה אחת ובשלישית שתי מילים ויותר, רק לקראת סוף השנה השנייה מגיע הילד למצב בו הוא יכול לומר משפט שיהיה נכון ברמה התחבירית. בשלב הזה מתחילה השפה להפוך יותר ויותר לכלי חברתי שבאמצעותו הילד מתקשר עם הסובבים. הילדים משכללים את המיומנות השפתית שלהם עוד ועוד ובגיל גן חובה מגיעה המיומנות התחבירית לרמת שכלול גבוהה. הילד מסוגל ליצור משפטים מורכבים ומסובכים כמעט ללא שגיאות מיומנות (אריאל, 1985).

ילדים צעירים לומדים שפה, אך הם גם לומדים באמצעות השפה: הם מתקשרים, מנמקים ומקבלים ידע חדש בצורות מילוליות. השפה קשורה קשר הדוק לתהליכים חשיבתיים ולהתפתחות של דמויים מנטליים. היא משמשת ככלי קיבול למחשבה וגם כקובעת מחשבה (מוילס, 1997). אולם עדיין לא התקבלה תשובה חד משמעית לגבי מה קודם למה, שפה או חשיבה?...

בעבודה זאת לא אעסוק בשפה בתחום התחבירי שלה אלא כאמצעי תקשורת. תיאוריות נוכחיות על התפתחות לשונית מדגישות בצורה ברורה את היבטיה התקשורתיים של השפה. שפה אינה יכולה להתרחש בחלל ריק. השפה היא כלי תקשורת ולא מטרה בפני עצמה (מוילס, 1997).

השפה יכולה ללמד אותנו על היחסים בין הילדים. אומנם דיאלוג הוא שיח, אך עוד לפני הביטוי החיצון של שיח, מהותו של הדיאלוג קיימת במערכת היחסים האנושית וביחס המכבד שהאדם רוכש לזולתו. ביטויים לאותו יחס דיאלוגי נוכל לראות בשפה, הן בבחירת המילים והן באינטונציה ובהקשר שהן נאמרות.

דיאלוג

דיאלוג הינו שיח שוויוני וקשוב הנעשה בין שניים או יותר משתתפים. המאפיינים העיקריים של הדיאלוג הינם הדדיות וכבוד. דיאלוג יכול להתקיים במערכות יחסים לא שוויוניות (כגון מורה תלמיד, מנהל עובד וכדומה) אומנם כדי להגדיר את השיח כדיאלוגי יהיה צורך ביחס שוויוני, כלומר לכבד כל אדם באשר הוא ולהכיר בשונותו ובייחודיותו (Burbules, 1993). נוסף לכך אלוני (אין תאריך) תיאר את הדיאלוג כחוויה בלתי אמצעית ביחסים של כבוד, ללא כוחניות וכפייה בה מועשרים כל הצדדים בתובנות חדשות על עצמם, על זולתם ועל מציאות החיים המשותפת שלהם (אלוני, אין תאריך).

ניתן לחלק את הדיאלוג לשלושה רבדים מרכזיים. הראשון הוא רובד פרודצלי/טכני/מינהלתי/ארגוני/פיזי/חיצוני. השני עוסק בנושאי/תוכני/צורני/מטרת הדיאלוג והשלישי הוא רובד היחסים/רגשי/פנימי/אמוציונלי/קוגניטיבי.

הרובד הטכני הוא המקום והזמן בהם מתקיים הדיאלוג. לרוב ידרשו זמן ומקום מוגדרים שמהווים את התנאים הבסיסיים ביותר לקיום דיאלוג. לרוב דיאלוג אינו שיחה "על הדרך". שמדובר בעולם החינוך לצורך הדוגמא, כדי שיתקיים דיאלוג בין אנשי הצוות החינוכי בראש ובראשונה יש צורך להגדיר מקום ובעיקר זמן שבו יתקיים השיח (פעולה שתהיה כרוכה במשאבים) אותו הדבר עם ילדים בגיל הרך אם רוצים שתיווצר ביניהם אינטראקציה דיאלוגית על המבוגר לספק לזה זמן וסביבה פיזית, בהמשך לנושא העבודה זה יכול להיות המרחב של הסוציו דרמטי וזמן מספיק לשהות בו כדי לקדם אינטראקציות דיאלוגיות.

הרובד הנושאי מדבר על מטרת הדיאלוג הספציפי, לשם מה מקיימים את השיח, על מה מדברים ומה מנסים להשיג? הדיאלוג יכול לשמש ככלי לסיעור מוחות, לניהול קונפליקט, למשא ומתן, ללמידה, לקידום משותף של פרויקט, והוא גם יכול להתקיים ללא אף אחת מהסיבות הנ"ל אלא רק לשם מהותו המרכזית - חיבור אינטלקטואלי ורגשי בין בני אדם, מפגש מקרב בין שונים. המאפיין העיקרי של הדיאלוג וזה שניתן להבדילו מכל שיחה רגילה בין מספר משתתפים זהו **הרובד של היחסים** המתייחסים אל כבוד האדם כערך מרכזי. הפעולה המרכזית המתבקשת מכל השותפים לדיאלוג היא הקשבה פעילה תוך הכרה בשונות ובייחודיות של כל אחד מהמשתתפים.

יתכנו תוצרים שונים בעקבות הדיאלוג, תוצרים כגון תחושת אמון, הזדהות, יצירת מכנות משותפים, אמפטיה ותחושת בטחון לכל המשתתפים בשיח. מצב זה ברוב המקרים יקדם להשגת אותה מטרה עליה כתבתי ברובד הנושאי ושלשמה התקיים הדיאלוג.

דיאלוג אינו יכול להתקיים בכפייה, בלחץ, בפחד או תחת איום (גלוי או סמוי). חשוב שתשמר ואף תבוא לידי ביטוי הייחודיות של כל אחד מהפרטים השותפים לדיאלוג. במאמר של בורבולס הוא מעלה חשש בו דיאלוג יהפוך למונולוג כשדעה אחת נכפית על הצד השני תוך כדי השתקת קול אחר, כדי שיתקיים דיאלוג פורה חשובה ההבעה הייחודית של כל אחד מהמשתתפים (Burbules, 1993).

אם הייתי צריך בעצמי להגדיר דיאלוג (על בסיס ההיכרות שלי עם הנושא בעבודות שונות במהלך שני התארים שלי באקדמיה) הייתי אומר שדיאלוג זה מצב בו שניים או יותר אנשים מתייחסים לאחרים במהלך שיחה כמו שהם היו רוצים שיתייחסו אליהם בעצמם. שיקשיבו להם באמת, שיזדהו איתם, שיתנו עצה טובה ובעיקר שיגלו רגישות אליהם ולמצבם. השאלה המתבקשת לעבודה זאת היא באיזו מידה יכול להתקיים מצב כמו המתואר לעיל בקרב ילדי גן חובה? רמז על זה נוכל לקבל בקטע הבא.

שיח בין ילדים

מחקרם של בלום וקולקה (2010), הראה שילדים משוחחים ביניהם, הם מקיימים שיחה עם קבוצת השווים גם ללא התערבות מבוגר. סוג השיחות שזוהו בתצפיות הן: סיפור, הסבר, טיעון, חימום שיחה, שיחה ממוקדת אובייקט, בדיון ורכילות. המשחק הסוציו דרמטי משלב בתוכו חלק גדול מסוגי השיח המצוינים לעיל. כפי שהזכרתי בקטע הקודם (עולמם החברתי של ילדים) דרך צורות השיח השונות בונים הילדים דפוסים חברתיים מוסכמים ועולם משמעויות משלהם שלא בהכרח דומה לעולם המשמעויות של המבוגרים (Cook-Gumperz, & Corsaro, 1986).

שיטת המחקר

מטרת ושאלת המחקר

מטרת המחקר הייתה להבין האם ובאיזה אופן מתקיימות אינטראקציות דיאלוגיות בין הילדים במשחק הסוציו דרמטי, מכאן נולדה שאלת המחקר הבסיסית - **אילו מאפיינים דיאלוגיים מתקיימים במשחק הסוציו דרמטי של ילדי גן חובה?** מטרתו במחקר זה כמו בכל עבודותיי באקדמיה היא לא רק להבין איך עובדים הדברים אלא גם לדעת כיצד ניתן לקדם תופעות חיוביות כך שלאחר ההבנה הבסיסית על קיומן ואופן קיומן של אינטראקציות דיאלוגיות במשחק הסוציו דרמטי, ארצה לדעת (במחקר המשך) מהו מקומו של איש החינוך ו/או ההורה בקידום אותן אינטראקציות דיאלוגיות, האם כדאי לו להתערב בשיח הילדים? מתי? ואיך?

כלי המחקר

כלי המחקר הינו תצפיות אשר נעשו בצילום וידאו של ילדי גן חובה מה שאיפשר לדלות את הפרטים מהאירוע בצורה המדויקת ביותר. לא נכחתי פיזית בזמן התייעוד המצולם של התצפיות, כדי שתיווצר אווירה כמה שיותר טבעית וקרובה למציאות המשחק היומיומית של הילדים (צפיתי שנוכחות של מבוגר זר באזור המשחק של הילדים תשפיע על התנהלותם הטבעית). התמלילים של התצפיות נעשו לאחר צפיות מרובות בקטעים המצולמים, אותם צפיות חוזרות אפשרו לחדור אל רובד עמוק יותר של הבנת ההתרחשויות בתצפית. כמו כן שמות הילדים אשר הוזכרו בפרק הממצאים בדויים.

תהליך המחקר

מקריאה ראשונית של החומרים הוצאתי שש תמונות מרכזיות ששיערתי שדרךן אוכל לזהות אם מתקיימות או לא אינטראקציות דיאלוגיות (בפועל מתוך 6 התמונות היו רק שתיים שמאוד בלטו בתצפיות ועוד תמה שזיהיתי בתצפיות ולא היתה ברשימת התמונות המתוכננות שלי).

במקביל לקריאת החומרים הראשונית הצבתי מצלמת וידאו באזור המשחק הסוציו דרמטי והתחלתי לתעד את המשחק של ילדי גן חובה. את הצילומים תמללתי ואת התמלילים הזנתי בתוכנת דידוס ולאחר "קריאה יחפה" התחלתי לסמן קטגוריות בטקסט, עם ההתקדמות בקטלוג החומר וכשהגעתי כבר ל-20 קטגוריות ותתי קטגוריות שונות החלו לבלוט התמונות המרכזיות מהחומרים, שה"כ שלוש תמונות שיכולות לענות על שאלת המחקר - **צירוף למשחק, התמודדות עם קונפליקט, והסיפור משותף**.

הניתוח בתוכנת דידוס אפשר לי לראות גם תמונה כמותית לגבי התנהגויות דיאלוגיות או אנטי דיאלוגיות שהיו בכל אחת מהתמונות. בשלב הבא התחלתי בניתוח עומק תוך קריאה חוזרת של החומרים. במקביל לניתוח התייעודים חזרתי אל הספרות המחקרית וחיפשתי לראות מה אומרים חוקרים על התופעות שעלו אצלי בתצפיות. בתום הניתוח (שכבר התפיסה שלי לגבי מה צריך להיות בחלק התיאורטי של העבודה השתנתה) ניגשתי שוב לספרות (ובעיקר לספר של ד"ר עדה בקר "עם מי שיחקת היום בגן?" שמרכז בתוכו את מרבית הנושאים והמחקרים שהיו רלוונטיים לנושא המחקר

שלי) והתחלתי לכתוב את החלק התיאורטי של העבודה תוך כדי שאני ממוקד בשלושה תחומים עיקריים: **משחק דרמטי חברתי, שיח בגיל הרך ועולמם החברתי של ילדים.**

ממצאים

בחלק זה של העבודה אציג כל אחת משלושת התמות המרכזיות שעלו בתצפיות (צירוף למשחק, התמודדות עם קונפליקטים והסיפור המשותף), אתן רקע תיאורטי קצר על כל תמה ואציג חלקים נבחרים משמונת התיעודים אותם ניתחתי בעבודה ורלוונטיים לאותה התמה. שמות הילדים המוזכרים בקטעים המצורפים בדויים.

צירוף למשחק

שלב ההצטרפות למשחק הסוציו דרמטי מבטא את ההסכמה הראשונית ליצירת קשר בין הילדים (ובנקודת המבט של העבודה הזאת - אפשרות לדיאלוג). שני המניעים העיקריים לצירוף ילדים למשחק הסוציו דרמטי הינם קשרי חברות או הרחבת עלילת הסיפור. ברוב המקרים הצטרפות של ילד לקבוצת ילדים שנמצאים באמצע תהליך משחקי תשפיע על המרקם של המשחק, לעיתים ההצטרפות יכולה להפרות ולהעשיר את המשחק ולעיתים להפך, לעצור את ההתפתחות ולהוליד קונפליקטים. אותה ההשפעה של הצטרפות ילדים למשחק נלקחת בחשבון אצל הילדים ששוקלים אם לצרף או לא לצרף ילד נוסף למשחקם (corasro, 1985).

על מנת להצטרף למשחק ידרשו מהילדים מספר יכולות בסיסיות, כגון יכולת לזהות את סוג המשחק (משפחה, מקצועות, בדיון וכדומה) ומוטב גם להבין את עלילת המשחק בכללותו, לאחר מכן הם יצטרפו לבקש להצטרף או לנסות להצטרף ישירות לדרמה מבלי דיבור מטה תקשורתי מקדים. נראה שבשני המקרים נדרשת תעוזה מסוימת ומידת ביטחון עצמי מספקת. כדוגמה לזה ניתן לראות בקטע מס' 3 את הנחיצות של הילדה הצעירה בתיווך מהילדה הבוגרת על מנת להצטרף למשחק.

אפרת מור (2009), חילקה את סגנונות ההצטרפות לשלוש קטגוריות: הראשונה היא הצטרפות מחוץ לעולם הדמיון (על רקע חברתי), השנייה היא הצטרפות משולבת בין העלילה הדמיונית לבין המציאות ואפשרות שלישית היא הצטרפות שכולה מתוך עולם הדמיון, בה הילד מסגל לעצמו תפקיד ומשתלב בדרמה מבלי לתאם עם המשתתפים בעולם המציאותי.

בעקבות התצפיות שערכתי ובעקבות התייחסותי לאלמנטים הדיאלוגיים במשחק אני מציע חלוקה לשלושה תסריטים עיקריים שמייצגים מענה לבקשת הצטרפות למשחק, אפשרות אחת היא הסכמה לצרף ללא תנאים ועם מתן בחירה למצטרף, אפשרות שנייה היא שמסכימים לצרף בהתניות מסוימות, התניות כגון איזה דמות הוא יגלם, באיזה אזור במרחב הוא ישחק, או אילו משימות יהיה עליו לבצע. האפשרות השלישית היא שלא מסכימים לילד להצטרף למשחק.

אלמנט חשוב נוסף אותו חשפה אפרת מור (2009) במחקרה הוא שמי שיקבל בסוף את ההחלטה אם לצרף או לא לצרף למשחק זהו "המחליט/ה". "המחליט" היא דמות שלרוב מוסכמת על כל המשתתפים שהיא המחליטה לגבי המשתתפים במשחק וברוב המקרים גם דומיננטית בהחלטות לגבי

התפתחות העלילה. ישנן מספר סיבות אפשריות דרכן ניתן להבין למה ילד אחד הוא ה"מחליט" ולא ילד אחר. המחליט יכול להיקבע על ידי מעמד חברתי או בעקבות שהוא המציא את עלילת הסיפור או בגלל שאצלו נמצא האביזר המשמעותי והנחשק ביותר בעיני הילדים. בידי המחליט קיימת אפשרות לקבוע הכל בעצמו או להחליט לתת את הבחירה של התפקידים והמשימות בידי הילדים המצטרפים, בארבעת התצפיות הבאות (קטעים 1-4) ניתן לראות די בבירור כיצד ה"מחליט/ה" מצרף למשחק ואף מאפשר חופש בחירה בידי המצטרפים החדשים למשחק.

----- קטע 1 -----

מיה : אפשר גם לשחק?

גפן : כן, אני האמא, היא האחות הקטנה, שתיים הכלבות.

מיה : מי אני יכולה להיות?

גפן : מה שאת רוצה.

מיה : בא לי להיות התינוקת.

גפן : טוב. עכשיו בוקר והיא הגיעה.....

----- קטע 2 -----

עדי : (מגיעה ונעמדת ליד גפן ומסתכלת)

גפן : אני האמא והיא הכלבה, ועכשיו אני מקלחת את התינוקת (מקלחת בובה תינוקת), נסענו לאמריקה.

עדי : אפשר גם לשחק אתכם?

גפן : את רוצה להיות אבא או אחות?

עדי : אחות.

גפן : את יכולה גם להיות האחות של הבר מצווה, זאת האחות הכי גדולה.

----- קטע 3 -----

נעמה מתקרבת : (כבת שלוש)

גפן : (תחילה מסמנת לה עם היד שתלך לכיוון השני תוך כדי שהיא אומרת לה) נומי נום. (שנעמה לא נענית לה היא פונה ואומרת) את רוצה להיות איתנו? אני האמא, היא האחות והיא הכלבה, רוצה להיות תינוקת?

נעמה : (לוחשת)

גפן : (מתכופפת אליה כדי לשמוע) מה? (מתרוממת) טוב, הייתם כלבות

----- קטע 4 -----

דור ורמי משחקים בבית בובות.

בר : אפשר להצטרף?

רמי : (על דור) הוא המחליט

בר : (לדור) אפשר?

דור : כן, אתה תהיה בחדר הזה. אתה רוצה את הילד או את הסבא? (מציג לו 2 בובות פנויות)

בר : את הילד.

ברור מתוך התצפיות מי הוא ה"מחליט" בין אם זה נאמר בצורה מפורשת ובין אם לא. בקטעים 1+2

בהם היה ברור לילדה שרוצה להצטרף למשחק מי היא ה"מחליטה", היא ניגשה ישירות אליה לשאול האם אפשר להשתתף, ובקטע הרביעי בו לא זיהו הילדים שרוצים להצטרף את ה"מחליט", הם פנו לילדים אחרים, והופנו על ידם ל"מחליט".

"המחליטים" בכל ארבעת הקטעים בחרו לתת למצטרפים את הבחירה החופשית לגבי תפקידם במשחק, בקטע מס' 1 המחליטה נתנה לה אפשרות לא מוגבלת לבחור "מה שאת רוצה" בקטע מס' 2 היא אפשרה לבחור מתוך 2 אפשרויות "את רוצה להיות אבא או אחות?" ובקטע השלישי המחליטה הציעה למצטרפת תפקיד אפשרי אך נתנה לה לבחור באפשרות אחרת שהיא רצתה, סגנון ההצעה בקטע מס' 3 נראה כסיוע של ה"מחליטה" למצטרפת שכן המצטרפת הייתה צעירה ממנה בשנתיים (כבת 3) ועדיין נראה שהתקשתה ליזום את הצטרפותה למשחק בצורה יעילה וברורה. גם בקטע הרביעי כמו בשני נתן המחליט למצטרף לבחור מתוך שתי אפשרויות לבחירה "אתה רוצה את הילד או את הסבא?". למרות שהבחירה ניתנה למצטרפים היא עדיין חייבת להיות קשורה למסגרת ולסיפור של המשחק המשוחק, לצורך הדוגמא לא יתכן שמישהו יבקש להיות סופרמן כשמשחקים במשפחה, זה צריך להיות הגיוני ונאמן למציאות.

ניתן לראות שהפניות, הבקשות וההכרעה מה"מחליט" נעשות גם באמצע המשחק לגבי קונפליקטים המתעוררים, כך ניתן לראות בקטעים מס' 5-6 בהם אי הסכמה הועברה להכרעת ה"מחליט".

----- קטע 5 -----

גפן: (מתכופפת אליה כדי לשמוע) מה? (מתרוממת) טוב, הייתם כלבות (מצביעה לכיוון של רוני והולכת).

רוני: לא פה (לא מאפשרת לה להיכנס ונעמה ישובה ליד בחוץ - לאחר מספר שניות שנעמה לא זזה רוני מסמנת לה לפנות לגפן).

נעמה: גפן.

גפן: תהיי עם רוני.

----- קטע 6 -----

אריק: פה לא צריך שומר (שהוא רואה שגיא בכל זאת מציב את המכונית הוא מפיל את המכונית של גיא ואומר שוב) פה לא צריך שומר.

גיא: (מניח בכל זאת את מכוניתו על החלק שבנה אריק ואמר) אני שומר פה.

אריק: (ליוסי שיצר את מבנה הלגו עליו כולם משחקים ושימש כמחליט המשחק) יוסי נכון פה לא צריך שומר בגלל שצריך מקום לסכך.

יוסי: נכון, אתה צריך להיות פה שומר (מראה את צידו של המבנה) וצריך להסתכל למעלה.

התמודדות עם קונפליקטים

הקונפליקטים הינם מאתגרים ומעוררים ריגשית בכל גיל, בגיל הרך האתגר גדול עוד יותר ממספר סיבות, גם בגלל התפיסה האגוצנטרית והקושי בתפיסת הזולת כישות נפרדת בעלת צרכים וזכויות, גם יכולת הביטוי השפתית הינה בתחילת התהוותה ועדיין לא מאפשרת להתבטאות בצורה הרצויה וגם יכולת האיפוק עוד נבנית ולא תמיד מסוגלת להתמודד עם ההצפה הרגשית שלעיתים הקונפליקט

גורר אחריו. מצד שני ישנה בגיל הרך גמישות מופלאה, יכולת שינוי ופשרה ויכולות להתנהגות פרו אקטיבית ואף אלטרואיסטית (כפי שהזכרתי בחלק על אמפטיה).

בתצפיות נראו מספר סגנונות להתמודדות עם קונפליקטים חלקן היו בהפעלת כוח ולחץ והחלק היותר דיאלוגי היה הצד של השכנוע או הקריאה לעזרה מצד שלישי (הפנייה לבקשת עזרה הופנתה לילדים ולא למדריכים). מרבית הקונפליקטים הסתיימו בפשרה כלשהיא המוסכמת על הצדדים, הנתון הזה תואם את מחקרם של (Eisenberg & Gravey, 1981) שמצאו ש-77% מהקונפליקטים בגילאי 3-6 מסתיימים בפשרה.

אציג כעת שני קטעים מתוך התצפיות שניתן לראות בהם מגמה דיאלוגית בהתמודדות עם הקונפליקט, בקטע מס' 7 התמודדות על ידי שכנוע ופשרה, בקטע מס' 8 שכנוע תוך ניסיון הסמלה חדש למוצר אותו הוא הגיש.

----- קטע 7 -----

בן : (חצי בלחש לאחד הילדים) למה לא לשחק בסמי הכבאי?

2 ילדים : (ששמעו את בן) איכססס.

בן : אולי נשחק בכבאים?

דור : לא.

בן : יש את הקסדה האדומה (קסדה שחדשה יותר לעומת יתר התחפושות).

דור : כבר שיחקתי איתה (לפתע ניגש במהירות לקסדה האדומה לוקח אותה ואומר) אני המפקד.

----- קטע 8 -----

עמי : (מכניס משהו לתנור) אל תסתכל (מוציא מהתנור צלחת עם 3 מאפים ומגיש לדן)

דן : אני לא אוהב הרבה ממתקים, אני רוצה קודם משהו שהוא לא ממתק ואחר כך משהו שהוא מתוק.

עמי : זה הכי טוב, אתה יודע מה זה?

דן : מה?

עמי : זה קרם איטלקי.

דן : אני לא אוהב הרבה ממתקים.

בקטע 7 לעומת קטע 8 השיח היה בתוך המשחק, שיח בדיוני בעוד שבקטע 8 זה היה שיח מטה תקשורתי בו הם דיברו מחוץ למשחק וניסו להחליט על אופי המשחק. הקונפליקט בקטע 8 הוביל בסופו למצב בו הם הפסיקו את המשחק ודן קם והלך. לעומתו הקונפליקט בקטע 7 הוביל בסופו למצב שהם משחקים יחד בתחנת כיבוי אש. ניתן לקבל מכך רמז שהילדים מתייחסים לקונפליקטים שמתעוררים במשחקם (עולם הבדיון) בצורה רצינית שלא לגמרי מנותקת מרגשות העולם האמיתי. דוגמא נוספת למגמת התמודדות דיאלוגית אפשר לראות בקטע 9 בו בעיה של חוסר מקום נפתרה בעקבות רעיון ומחווה של חברו שבנה עבורו חניה.

----- קטע 9 -----

גיא : (המכונית שלו בידו ואין לו מקום להחנות במבנה) איפה המכונית שלי כאן? (מחפש מקום להניח את המכונית שלו במבנה הלגו אך הכל תפוס).
אריק : הי אני יכול לעשות עוד חנייה (מביא עוד חלק של לגו ומוסיף אותו למבנה).

למרות המחוזה של אריק ניתן לראות בקטע הבא (קטע מס' 10) שאינם מסכימים על מטרת השימוש בחנייה שאריאל יצר, בעוד שגיא אומר "אני שומר פה" אריק אומר "פה לא צריך שומר" הקונפליקט הזה החל בצורה פיזית (הזזת והחזרת המכונית מהמבנה) אך עובר למגמה של קריאה לעזרת "המחליט" על המשחק. התייחסתי בעבודה לבקשת עזרה ממישהו שמחוץ לקונפליקט לסיוע בניהול הקונפליקט כהתייחסות דיאלוגית.

קטע 10 -----
גיר : מניח את הרכב שלו על החלק חניה החדש אריק הוסיף ואמר) אני שומר פה.
אריק : פה לא צריך שומר (שהוא רואה שגיא בכל זאת מציב את המכונית הוא מפיל את המכונית ואומר שוב) פה לא צריך שומר.
גיא : (מניח בכל זאת את מכוניתו על החלק שבנה אריק ואמר) אני שומר פה.
אריק : (ליוסי) יוסי נכון פה לא צריך שומר בגלל שצריך מקום לסכך.
יוסי : נכון, אתה צריך להיות פה שומר (מראה לגיא את צידו של המבנה) וצריך להסתכל למעלה.

לעומת ההתנהלות במגמה הדיאלוגית (שכנוע, קריאה לסיוע ומציאת פתרון) היו קונפליקטים שהתמודדות מולם נקטה בצורה פחות דיאלוגית. מצבים בהם נקטה גישה של איום או כפייה לא רצונית. דוגמאות להתמודדות כוחנית שלא במגמה דיאלוגית ניתן לראות בקטעים 11 ו-12 :

קטע 11 -----
גפן : (לרוני) את לא משחקת! את גירשת אותה! (ברגע זה רוני רצה מסביב והגיעה ראשונה לחדר שהן בנו ביחד כדי לתפוס את המקום, גפן ניגשה אליה במהירות ומשכה חזק ביד שלה ועם היד השנייה עשתה תנועות של שריטות באוויר, רוני נעמדה מפוחדת ואמרה משהו לא מובן).

קטע 12 -----
בן : אפשר להשתתף?
דור : לא.
בן : (משחק ממש קרוב אליהם ולאחר 30 שניות שואל שוב) אפשר להשתתף?
דור : לא.
בן : (נראה מתוסכל ולאחר כחצי דקה זורק להם מכונית על המבנה והמדריך שהיה ממש ליד הגיב במהירות).
מדריך : בן אנו לא זורקים דברים בגן. מה קרה?
דור : הוא זרק עלינו אוטו.

הסיפור המשותף

בחרתי לקרוא לתופעה המרתקת הזאת - הסיפור המשותף כדי לתאר היווצרות של מציאות שלישית שמשלבת בתוכה שני פרטים שונים מבלי לבטל האחד את השני, זהו אחד המאפיינים הבולטים ביותר בדיאלוג, כפי שכתבה קרן תמור (1999), בסיטואציה המשחקית של הילדים ניתן לראות כיצד כל ילד מוסיף את חלקו המיוחד וביחד הם בונים סיפור משותף, עולם דמיוני חדש ומוסכם המשלב בתוכו את הרעיונות של כל אחד מהמשתתפים. כפי שהוזכר קודם, סוקר (1993) כתב שההבנה ההדדית וההזדהות של הילדים סביב נושאים שונים במשחק הסוציו דרמטי הוא מקור ההנאה העיקרי שלהם במשחק. בקטע 13 נראה דוגמא להיווצרותו של סיפור משותף.

----- קטע 13 -----

יוני : זאב הולכים לבית ספר.

זאב : אני הולך לעל האש.

יוני : אני הולך אליך ואני הולך גם לבית ספר.

אריק : (ניגש לזאב ומדבר קרוב לאוזנו).....כאילו חזרתי מהצבא ולא ידעתם ועשיתי לכם הפתעה ואז נעשה חגיגת על האש (זאב מסכים לאחר מכן אריק ניגש ליוני) יוני אתה היית העובד של הסופר ואמרתי לך להביא כל מיני דברים לעל האש (יוני מהנהן בראשו).

זאב : (ניגש ליוני ואריק) יוני אתה היית העובד של הסופר, אני הייתי השכן, והוא (יוני) היה מביא את כל הדברים שלו אלי, אתה (אריק) רוצה לעשות על האש, ואז הייתי מביא לך את הכל (אריק מביע הסכמה).

אריק : (דמוי טלפון ביד ללא מכשיר אלא עם האצבעות) הלו סופר (לזאב) אבל הוא עונה ולא אתה (זאב מהנהן) אתם יכולים להביא לי בשר, פרגיות, על האש וכל מיני כאלה? (הם מתחילים לארגן אוכל ממוצרי הפלסטיק).

בתיעוד הזה אפשר לראות איך 3 עולמות התחברו לסיפור אחד, יוני שהיה עם הגה ותכנן ללכת לבית הספר הבין שזאב רוצה ללכת לעל האש והוא החליט לעשות גם וגם "אני הולך אליך ואני הולך גם לבי"ס" אריק ששמע את זאב שמתכוון לשחק בעל האש הציע להצטרף למשחק והוסיף שזאת תהיה הפתעה בגלל שהוא חוזר מהצבא ושיוני יהיה עובד ושליח בסופר, יוני הסכים וזאב הוסיף שהוא עצמו יהיה השכן ויוני יביא את כל הדברים מהסופר לשכן והשכן יביא לאריק, ברגע זה כולם הסכימו, אריק עוד בדק שכולם הבינו נכון ומיד החל לגלם את תפקידו בעלילה "הלו סופר...." אפשר לראות איך כל אחד בא מהעולם שלו ויחד הם מיזגו את שלושת הסיפורים שלהם למהו אחד שכולם מסכימים עליו.

נדרשת גמישות כדי להסכים למזג את הסיפור האישי של כל ילד לסיפורם של הילדים האחרים. דוגמא נוספת לסיפור משותף ניתן לראות בקטע 14

----- קטע 14 -----

דנה : אפשר להיות החברה שלך?

גפן : כן (נותנת לה את התינוקת עם האמבטיה) אני גם הולכת לסופר.

דנה : ואני רוצת לך אותה שאת תלכי וגם הולכת לקניות.

גפן : עם שמפואים?

דנה : כן .

דנה : (לוקחת עציץ ביד) קניתי לי עציץ בקניות, זה יהיה בבית שלי וכל פעם את תבואי אלי.

גפן : (מסתכלת על האביזרים שבחנות שבפינת הסוציו דרמטי כמה שניות בוחרת שואב אבק ולוקחת שמה ליד הילדה ונכנסת באמצע דבריה) לי קנית שואב.

דנה : כן, לך קניתי שואב. אבל כל פעם באת אלי ובדקת את התינוקת (גפן כמו מתארגנת לקניות ומכניסה דברים לתיק) כי הייתי צריכה לצאת ולקנות את המצרכים... ואז הבאת גם את ה.....
גפן : (מהנהנת).

בתייעוד הזה גם ניתן לראות את הבנייה של הסיפור המשותף בצורה הדרגתית, כשכל פעם הן מאשרות אחת מול השנייה את ההסמלה והתפתחות הסיפור, מסכימות והולכות עוד צעד קדימה בפיתוח הסיפור. זה מתחיל במתן תפקיד של חברה שזהו תפקיד סימטרי והוא מסמל לפי שוורצמן (1978) גם על יחסים סימטריים בין הילדות גם בחיים החברתיים שמחוץ למשחק. גפן מיד נתנה לה את הבובה ודנה הציעה שהיא תקלח אותה וגפן השלימה אותה ואמרה "עם שמפואיים" דנה פיתחה עוד יותר את הסיפור והרחיבה שיש לה בית משלה והיא תקנה עציץ, גפן הצטרפה לפעולה ואמרה שתקנה גם לה שואב אבק, לאחר מכן דנה שהמשיכה לפתח את הרעיון ואמרה שגפן תבוא אליה לביקור לבדוק את התינוקת ושהיא תשמור לה בזמן שהיא עושה קניות וגפן הנהנה בהסכמה. כאן הסיפור נעצר ע"י דיבור דומיננטי של גורם חיצון (מדריך שטיפל במקרה אלימות בצד).

גם כאן רואים היווצרותו של סיפור בתהליך שבו כל אחת מוסיפה פרטים מעצמה אשר יחד נאספים לסיפור מורכב עם ריבוי פרטים ומבלי לבטל האחת את רעיונותיה של השנייה אלא רק להוסיף על הקיים. הסיפור הוא מין מציאות שלישית שלא הייתה קיימת באף אחת מהבנות בעצמן אלא רק בשיח המשולב שלהן.

דיון וסיכום

מחקר זה שבא לבחון מאפיינים דיאלוגיים במשחק הסוציו דרמטי, האיר על מפגש מרתק בין הדיאלוג לבין הגיל הרך, ניתן לראות שישנם מאפיינים דיאלוגיים שמתקבלים בטבעיות אצל ילדי הגיל הרך ונראה שדווקא העובדה שתודעתם נמצאת בתחילת התפתחותה, מקלה עליהם בנקיטת יחס דיאלוגי לעומת המבוגרים שאצלם המנגנונים ההגנתיים, הדעות הקדומות והפרשנות המרובה להתנהגות הזולת מקשה עליהם להגיע "נקיים" לשיח כדי להופכו לדיאלוג.

ניתן לראות בכל אחת משלושת התמות שבעבודה מאפיינים דיאלוגיים, החל מהאינטראקציות בשלב הראשוני של המשחק הסוציו דרמטי, שלב ההצטרפות, בו נצפו גם הסכמה לצירוף וגם מתן בחירת תפקיד בתוך העלילה הקיימת. גם בתמה של ניהול קונפליקטים היה ניתן לראות התמודדויות מאופקות (למרות הקושי הרגשי של הילדים בקונפליקט) וגם נראו מספר ניסיונות יצירתיים לפתור את הקונפליקטים והימנעות ממצב של כוחניות ואלימות, ניסיונות כגון שכנוע, פשרה, ויתור ויצירת הסמלה חדשה (כמו במקרה של עמי "זה קרם איטלקי"). מאפיינים דיאלוגיים ברורים גם היה ניתן לראות בתמה של "הסיפור המשותף" בתמה זאת שולבו היחידים עם סיפורם הבנתם ודעתם האישית יחד עם דעותיהם וסיפורם של יחידים אחרים ויחד הם הרכיבו סיפור משותף וחדש.

בתהליך זה כל אחד מוסיף את חלקו המיוחד וזאת מבלי לבטל את השני, יש בפעולה הזאת הכלה, זרימה, פשרה, ויתור עצמי למען מטרה משותפת (לשחק יחד) ובנייה משותפת של עולם סיפורי שלא היה מתקיים באף אחד מהילדים בעצמו אלא רק מהשילוב ביניהם. יכולתי גם לראות מצבים הפוכים (בהם לא התמקדתי בניתוח) אצל הילדים במשחקם המשותף, היו מקרים בהם היתה הסכמה על המשחק, על ההסמלה ועל הסיפור ובכל זאת היה נראה מהשיחה בין הילדים שכל אחד נמצא בעולם נפרד משל עצמו, כל אחד שומר בקפדנות על מקומו ודעתו במשחק, וישנה אווירה תחרותית ואינדיבידואלית שנראה שמעכבת את התפתחות הסיפור המשותף (ניתן לראות בנספח מס 1 "המכוניות שבגדל הלגו")

רפלקציה ואפשרות להמשך

היה מרתק לגלות שדיאלוג אינו שייך רק לעולם המבוגרים, ומרתק לראות את הניצנים של ההתפתחות האנושית המופלאה של התכללות אדם עם זולתו.

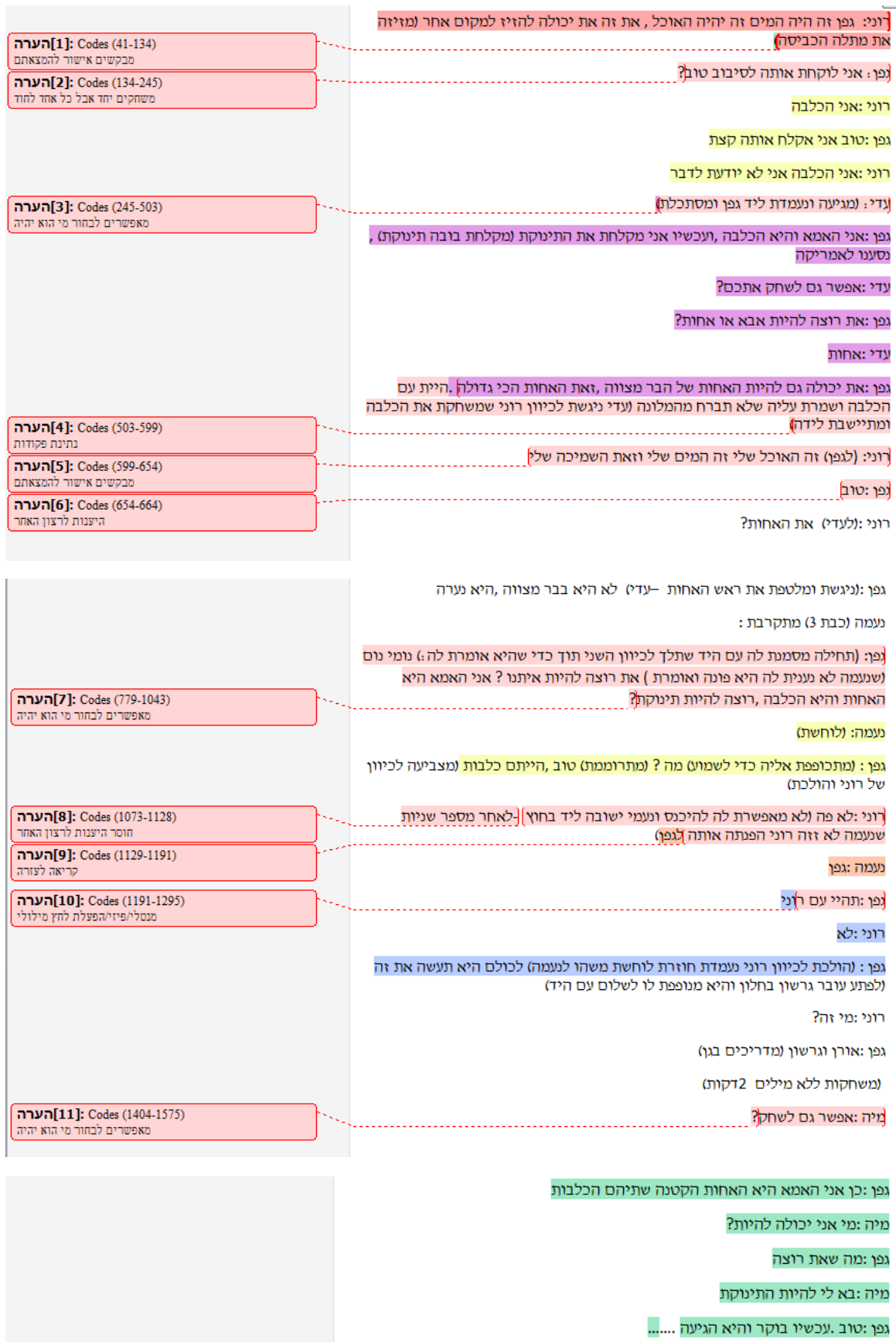
שיערתי שיהיו מאפיינים דיאלוגיים בעקבות היכולת האמפטית של ילדים בגיל הרך (כפי שציינתי בחלק הספרות - עדה בקר) אך הדיאלוג הוא מעבר לאמפטיה, הבסיס של הדיאלוג היא הדדיות, מצב שיויוני בו שני הצדדים מעשירים ומפרים האחד את השני, ואת זה יכולתי לראות במקרים רבים בעבודה. התרשמתי שקיים בילדי הגיל הרך את כל הנדרש להיווצרות בן אנוש בוגר הדואג לזולתו ולעולמו. ונראה שהדבר מותיר אותנו המבוגרים במקום מאוד רגיש בו עלינו להשתדל קודם כל לא לפגום בהתפתחות הטבעית המופלאה של הילדים. ואם אפשר אולי גם לסייע ולהוסיף במשהו על ההתפתחות היכולות המולדות של רגישות חיובית לזולת. כפועל יוצא מהמחקר הזה, הייתי רוצה להבין מהו מקומו של המבוגר בהתערבות משתתפת במשחק הדרמטי של הילדים על מנת לקדם

התייחסות דיאלוגית? האם התערבותו והתיווך שלו במצבים "אנטי דיאלוגים" בהם ניכרת כוחניות אלימות וכפייה תוכל לסייע ולנווט את הילדים לנהוג ביחס דיאלוגי לחבריהם למשחק?

עוד אומר שבעקבות העבודה הזאת גיליתי סקרנות ועניין מאוד גדול במשחק הסוציו דרמטי של הילדים במהלך עבודתי בגן הילדים, בזכות המחקר הקצר הזה אני מצליח לראות רבדים עמוקים ביחסים, בהתנהגויות ובתגובות של הילדים שעד כה נסתרו מעיני. ועל כך אני מודה ומוכיר.

- Denham, S.A.(1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 74, 238-256.
- Eisenberg, A. R & Gravey, C.(1981).Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Eisenberg, N . & Fabes, R.A.(1990).Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion* ,14, (2), pp 131–149.
- Eisenberg, N.(1992). *The Caring Child*. Cambridg: Harvard University Press
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Garvey, C. & Berndt, R. (1977). The organization of pretend play. Corte Madera, CA: Select Press.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play. *Child Development*, 56, 1253-1258.
- Lillard, A. (2004). Pretend play and cognitive development. In: U.Goswami (Ed.), *Childhood cognitive development* (188-205). Oxford: Blackwell.
- Roberts, W.& Strayer,J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Schwartzman, H. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Tarim, S.D(2016). Learning Gender Subjectivities through Peer Language Socialization Practices in Pretend Play: The case study of a trilingual child in a Turkish Preschool. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (2), 23-35.
Retrieved from <http://www.iojes.net>.

הערה [1]: Codes (226-396) חוסר היענות לרצון האחר	<p>גיא: אומר משהו (לא שומעים את הנאמר)</p> <p>בן: (מקרב אליו את פניו במבט כועס ואומר) אני כן!</p> <p>יוסי: צריך לחנות למטה וגם לשמור על האמצע</p> <p>אריק: גם אני חלק מהשומרים החזקים</p> <p>בן: (עושה קול ופרצוף לגיא)</p> <p>גיא: דיי (בצעקה)</p>
הערה [2]: Codes (396-930) משחקים יחד אבל כל אחד לחוד	<p>אריק: בן תחנה פה, רוצה לחנות פה?</p> <p>בן: (לא עונה, אך השאלה הסיחה אותו מהקרב עם גיא)</p> <p>אריק: הוא חלק מהשומרים החזקים</p> <p>יוסי: וכל מכונית צריכה להתחבא מאוד טוב, ואנחנו לא רוצים שיקלקלו אותה, יש פה חלון אבל הוא רטוב (מחייך)</p> <p>גיא: (המכונית שלו בידו ואין לו מקום להחנות במבנה) איפה המכונית שלי כאן?</p> <p>(מחפש מקום להניח את המכונית שלו במבנה הלגו אך הכל תפוס)</p> <p>אריק: (לגיא) אין מקום במבנה, כאן זה המכונית של יוסי (ליוסי) גיא רוצה לראות את המכונית שיש פה</p>
הערה [3]: Codes (930-1007) רגישות לרצון האחר	<p>יוסי: אבל אני לא רוצה להראות אותה בגלל ש</p> <p>אריק: (מתפרץ לדברי יוסי) בגלל שהבניין יתרוסק</p>
הערה [4]: Codes (1219-1294) מציאת פתרון שמוסכן על כולם	<p>יוסי: נכון. ואז גם כולם ירצו לחטוף לי את המכונית (פרצוף עצוב)</p>
הערה [5]: Codes (1294-1542) מנטליזם/פיזי/הפעלת לחץ מילולי	<p>אריק: הי אני יכול לעשות עוד חנייה (מביא עוד חלק של לגו ומוסיף אותו למבנה)</p> <p>גיא: (מניח את הרכב שלו על החלק חניה החדש שאריק הוסיף ואמר) אני שומר פה</p> <p>אריק: פה לא צריך שומר (שהוא רואה שגיא בכל זאת מציב את המכונית הוא מפיל את המכונית ואומר שוב) פה לא צריך שומר</p> <p>גיא: (מניח בכל זאת את מכוניתו על החלק שבנה אריק ואומר) אני שומר פה</p> <p>אריק: (ליוסי) שבדיוק היה מרוכז בשיחה עם יוני מאחור) יוסי נכון פה לא צריך שומר</p> <p>בגלל שצריך מקום לסכך</p> <p>יוסי: נכון, אותה צריך להיות פה שומר (מראה לגיא את צידו של המבנה) וצריך להסתכל למעלה.</p>
הערה [6]: Codes (1542-1675) קריאה לעזרה	<p>גיא: לא רוצה להסתכל למעלה</p> <p>בן: (מחזיק תמרור בידו) אולי נשים אין כניסה (נראה שלא מקשיבים/שומעים אותו)</p>
הערה [7]: Codes (1740-1905) היענות לרצון האחר	<p>אולי נשים אין כניסה (נשירות לאוזן של יוסי)</p> <p>אריק: הנה בואו נשים אין כניסה ועצור (תמרורים)</p>
הערה [8]: Codes (1905-2088) הסיפור המשותף	<p>גיא: זה לא עצור</p> <p>יוסי: זה כן פשוט זה עצור באנגלית</p> <p>אריק: פה צריך אין כניסה (בן ואריק מציבים שלושה תמרורים סביב המבנה)</p>
הערה [9]: Codes (2088-2121) גורם חיזון שמשפיע על המשחק	<p>ועכשיו הם סופסוף מתחילים קצת לשחק במכוניות, מסייעים, עושים קולות</p> <p>מדריך: עוד שתי דקות מתחילים לסדר</p> <p>ולאחר דברי המדריך הילדים החלו לנהוג יותר בפראות כלפי המבנה שעד אז הם התייחסו אליו בעדינות רבה)</p>



חלוקה לעץ קטגוריות

(המספר מציין את מספר הפעמים שהופיעה הקטגוריה או התת קטגוריה בתצפיות)

