



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**Dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale
printr-o abordare multi-dialogică în grădiniță**

Rezumat

Conducător științific:

Prof. univ. dr. MUȘATA-DACIA BOCOȘ

Doctorand: MOLLY EFRAT

Iulie 2016

Cuprins

Lista tabelelor

Lista de figuri

Structura studiului

Rezumat

Introducere

Fundamentarea și contextul cercetării

Relevanța cercetării

Structura studiului

Capitolul I Fundamente teoretice: Abordarea dialogică și dezvoltarea socio-comunicațională a copiilor preșcolari

I.1. Rezumat

I.2. Abordarea dialogică în educație

I.2.1. Procesul de negociere între educatori și copii ca și bază a abordării dialogice

I.2.2. Rolul educatorului în cadrul abordării dialogice

I.2.3. Observarea și atenția

I.2.4. Discursul și dialogul

I.2.5. Discursul filosofic

I.3. Principalele teorii fundamentale referitoare la educația dialogică

I.3.1. Dialogul și discursul socratic

I.3.2. Dialogul buberian

I.3.3. Teoria educației a lui John Dewey

I.3.4. Dialogul rogerian

I.3.5. Dialogul pedagogic al lui Paulor Freire. Pedagogia critică

I.3.6. Dialog și mediere - Lev Vygotsky și Reuven Feuerstein

I.3.6.1. Dialogul și medierea la Lev Vygotsky

I.3.6.2. Medierea și dialogul la Reuven Feuerstein

I.3.7. Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner

I.4. Discuții privind principalele concepte specifice educației timpurii

I.4.1. Definirea educației multi-dialogice

I.4.2. Ce învață copiii pe baza abordării multi-dialogice?

I.4.3. Atenția ca și fundament pentru abordarea multi-dialogică

I.4.4. Cadrul didactic din grădiniță: Locul și rolul cadrului didactic care utilizează abordarea multi-dialogică

I.4.5. Procesul de negociere între toți participanții, inclusiv copii, în privința învățării și luării deciziilor în cadrul grădiniței

I.4.6. Participarea preșcolarilor la planificarea și implementarea activităților didactice din grădiniță

I.4.7. Feedback-ul copiilor ca și parte integrantă a derulării activităților din grădiniță

I.4.8. Studiul între colegi ca și dialog

I.4.9. Conversația între egali: dobândirea abilităților discursive

I.5. Discuții privind principalele concepte referitoare la dezvoltarea abilităților socio-comunicaționale în grădiniță

I.6. Un model inovator de planificare a activităților din grădiniță în manieră multi-dialogică

I.6.1. Cadrul conceptual

I.6.2. Elementele cadrului conceptual

Capitolul II: Descrierea cercetării pedagogice cu titlul: Dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale prin utilizarea abordării multi-dialogice în grădiniță

II.1 Rezumat

II.2. Scopurile cercetării

II.3. Ipotezele cercetării

II.3.1. Variabilele cercetării

II.4. Designul cercetării

II.4.1. Tipul cercetării

II.4.2. Eșantionul de participanți

II.4.2.1 Profilul eșantionului de participanți

II.4.3. Descrierea spațiului cercetării - contextul studiat

II.4.4 Etapele cercetării

II.5. Metodele de cercetare

II.5.1.Paradigma cercetării

II.5.2. Metodele mixte de cercetare

II.5.3. Cercetarea calitativă - parte a cercetării prin metode mixte de cercetare

II.5.4. Cercetarea cantitativă - parte a cercetării prin metode mixte de cercetare

II.5.5. Cercetarea etnografică

II.6. Instrumentele de cercetare

II.6.1. Filme video și observații participative

II.6.2. Interviurile semi-structurate

II.6.3. Chestionarul cu întrebări închise

II.7. Metode de analiză a datelor

II.7.1. Analiza de conținut calitativă

II.7.2. Analiză statistică a datelor

II.8. Repere de calitate a cercetării: triangulația, validitatea, fidelitatea și posibilitatea de generalizare

II.8.1. Validitatea

II.8.2. Fidelitatea

II.8.3. Posibilitatea de generalizare

II. 8.4. Triangulația

II.9. Poziția cercetătorului

II.10 Elemente de etică

Capitolul III: Rezultatele cercetării

III.1. Rezumat

III.2. Rezultate calitative

III.3. Rezultate cantitative

III.3.1. Instrumentele cercetării cantitative

III.3.1.1. Testul T pentru două eșantioane independente

III.3.1.2. Testul Chi pătrat (χ^2)

III.3.1.3. Matricele corelaționale (coeficienții de corelație Pearson)

III.4. Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului

III.4.1. Descrierea eșantionului

III.4.2. Rezultatele obținute

Capitolul IV Discuții și rezultate

IV.1 Rezumat

IV.2 Răspunsul întrebării de cercetare nr. 1: Rezultate calitative

IV.3 Răspunsul întrebării de cercetare nr. 2: Rezultate cantitative

Capitolul V: Concluzii

V.1 Rezumat

V.2. Concluzii privind diferențele între abordarea multi-dialogică în grădiniță și abordarea tradițională

V.3. Concluzii privind modelele socio-comunicaționale

V.4. Concluzii conceptuale: Deschiderea unei perspective pentru modelele socio-comunicaționale

V.5 Concluzii generale

V.5.1 Implicații practice

V.6 Discuții

V.6.1 Contribuția prezentei cercetări la dezvoltarea cunoașterii

V.6.2 Limitele cercetării

V.6.3. Direcții viitoare de cercetare

Referințe bibliografice

Anexa 1: Filmele video în variantă transcrisă

Anexa 2: Observații participative structurate

Anexa 4: Chestionarul cu întrebări închise

Anexa 5: Formularul de consimțământ pentru filmarea copiilor

Anexa 6: Declarația de confidențialitate

Anexa 7: Documente ale copiilor

Introducere

Motivul efectuării prezentei cercetări a fost acela al decalajului existent la nivelul scopurilor educației în general și al scopurilor educației timpurii, așa cum sunt acestea formulate pentru sistemul educațional din Israel, în mod particular. Aceste scopuri au fost formulate de către Ministerul Educației din Israel (2015a) împreună cu modalitățile de implementare a acestora în grădinițe. Prezentul studiu se concentrează pe conturarea modelelor socio-comunicaționale în copilăria timpurie, atunci când preșcolarii sunt educați în raport cu abordarea multi-dialogică (AMD). Aceste modele constituie de altfel abilități vitale, importante care însoțesc copilul pe parcursul copilăriei, al diferitelor etape de școlaritate și până la vârsta adultă. În raport cu AMD, aceste abilități vor asigura baza pe care acești copii vor deveni cetățeni ai societății în care trăiesc: cetățeni cu inițiativă, cu gândire independentă, care sunt toleranți, flexibili și reflectează la acțiunile lor.

Ministerul Educației din Israel își prezintă pe websiteul său oficial filosofia educațională la nivel general, dar și în mod particular, de exemplu la nivelul educației timpurii:

Aprofundarea educației emoționale, etice și sociale și promovarea implicării personale și sociale ... stimularea unui climat optim pentru consolidarea rezilienței și a dezvoltării personale și promovarea mulțumirii celuilalt și acceptarea diversității (Ministerul Educației, 2015a, p. 7).

Un alt exemplu, al scopurilor educaționale declarate de acest minister, este:

Consolidarea puterii de judecată și critică, stimularea curiozității intelectuale, a gândirii critice și a inițiativei ... a permite copiilor să se dezvolte în raport cu propria lor traiectorie (Websiteul Ministerului Educației, 2015b).

Acestea reprezintă scopuri importante și pline de semnificație pentru dezvoltarea unor abilități de comunicare socială în perioada copilăriei timpurii. În calitate de cadru didactic cu experiență în sistemul preșcolar, precum și ca mentor în cadrul Ministerului Educației și cadru didactic într-un colegiu pentru pregătirea viitorilor profesori pentru sistemul educațional preșcolar, am observat că aceste scopuri nu sunt aproape niciodată

implementate în practica educațională, ceea ce înseamnă că nu sunt atinse în nicio măsură în grădiniță.

Fundamentarea și contextul cercetării

Contextul cercetării de față se referă la copilăria timpurie, care reprezintă și prima perioadă pe care copiii o petrec în sistemul educațional din Israel, mai precis în cadrul grădinițelor, între 3 și 6 ani. Acest spațiu oferă posibilități de dezvoltare răspunzând nevoilor specifice copiilor din această perioadă. Grădinițele care aparțin sistemului de educație publică își propun stabilirea încrederii pentru copil și familia acestuia, construind interacțiuni sociale, astfel încât copilul să învețe regulile sociale, să internalizeze normele de comportament și să dezvolte o stare de conștiință emoțională și empatie, împărtășind valorile și normele morale, de justiție socială și facilitând ca preșcolarul să dobândească cunoștințe despre lumea înconjurătoare (Ministerul Educației, 2010). Scopurile grădiniței, așa cum sunt acestea formulate de Ministerul Educației sunt scopuri cu o însemnătate semnificativă pentru dezvoltarea socio-comunicațională a copiilor preșcolari. În practica educațională, mai precis în domeniul educației timpurii, respectiv în grădinițe, aceste scopuri nu se exprimă, nu se regăsesc aproape deloc.

În grădinițe sunt implementate diferite abordări educaționale, inclusiv abordarea tradițională, structurată, în care cadrul didactic este persoana care deține cunoștințele și care le transmite copiilor (Kohn, 2002), abordarea flexibilă, care le permite copiilor să aleagă ce anume doresc să facă (Levine, 1989), dar și abordarea multi-dialogică (Firstater & Efrat, 2014). Implementarea abordării multi-dialogice în grădinițe constă într-o abordare generală dialogică și în extinderea utilității acesteia în cadrul educației timpurii. În raport cu această abordare copiii participă la luarea deciziilor în privința tuturor activităților și domeniilor existente în grădiniță, procesul fiind ghidat de către educatoare. Elementele specifice acestei abordări se referă la faptul că se leagă de dialog la o vârstă atât de fragedă, cea a preșcolarității și că furnizează cadrului didactic modalități practice prin care să realizeze acest dialog în grădiniță. Caracterul original al acestei abordări se exprimă în cadrul implementării efective, în practica educațională, a scopurilor declarate ale educației preșcolare. De aceea, este importantă analiza diferitelor modele socio-comunicaționale specifice copiilor preșcolari în raport cu AMD pentru a putea stabili

dacă scopurile Ministerului Educației pentru sistemul preșcolar sunt într-adevăr atinse. Având în vedere toate aceste motive, prezentul studiu, în cadrul căruia s-a realizat doar o analiză, poate oferi informații vitale pentru practicieni, inclusiv cadre didactice din grădiniță, mentori și supervizori care își desfășoară activitatea în acest domeniu. În plus, rezultatele și concluziile cercetării pot fi informative pentru construirea unor cursuri pentru dezvoltarea profesională a celor care își desfășoară activitatea în domeniul educației timpurii sau a celor implicați în elaborarea programelor școlare pentru educația timpurie și chiar a persoanelor implicate în elaborarea unor politici la nivelul Ministerului Educației.

Decalajul în cunoaștere, pe care prezenta cercetare și-a propus să îl reducă, se referă la faptul că majoritatea studiilor efectuate în domeniul învățării dialogice în diferite țări s-au concentrat doar pe elevi de vârsta școlii primare. Studiile care s-au concentrat pe studiul grădinițelor au analizat în principal interacțiunile dintre educator și copil (Fumoto, 2011) și influența învățării mediate asupra copilului (Tzuriel & Shamir, 2007). Astfel, pe baza informațiilor identificate de noi, putem afirma că nu a existat nici un studiu al implementării diferitelor abordări educaționale în copilăria timpurie sau al implicațiilor acestora pentru copil. Motivul pentru acest lucru pare a fi percepția (care nu face obiectul acestei cercetări) că etapa educației preșcolare este o etapă în cadrul dezvoltării cognitive și emoționale pentru școală a copilului. Astfel nu a fost identificat nici un studiu în legătură cu munca în grădiniță în raport cu AMD care se concentrează pe procesele socio-comunicaționale în copilăria timpurie. În concluzie, aceasta este prima cercetare din Israel sau poate chiar din întreaga lume care ia în considerare, în mod specific, modelele sociale și comunicaționale în cadrul unei grădinițe multi-dialogice.

Au fost investigate două întrebări de cercetare: (1) care dintre modelele sociale, comportamentale și interpersonale de comunicare se dezvoltă în rândul copiilor preșcolari într-o grădiniță multi-dialogică? și (2) care sunt diferențele de natură socială, comunicațională și interpersonală care pot fi identificate între copiii educați în cadrul unei grădinițe multi-dialogice și copiii educați în grădinița tradițională?

Prezenta cercetare își propune să analizeze dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale la copii, precum inițiativa, leadershipul, discursul și abilitatea de a oferi

și primi feedback în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. Mai precis, cercetarea și-a propus:

- Identificarea modelelor de comunicare interpersonală la copii.
- Examinarea implementării AMD în grădiniță.
- Identificarea modalităților de implementare a AMD în grădiniță.
- Compararea modelelor socio-comunicaționale ale copiilor din grădinițele multi-dialogice cu cele ale copiilor educați în raport cu abordarea tradițională.

Relevanța cercetării

Relevanța prezentei cercetări constă în posibilitatea de a transmite informații referitoare la o schimbare în percepția și în abordările practice din cadrul educației timpurii în contextul grădiniței multi-dialogice. Cercetarea a condus la dezvoltarea unui model original, modular și practic care explică fiecare element specific care acționează în grădiniță în raport cu AMD. Aceste elemente reprezintă fundamentul pe care modelele socio-comunicaționale pot fi dezvoltate în rândul copiilor preșcolari într-o grădiniță multi-dialogică.

Structura studiului

Capitolul I: Capitolul fundamentării teoretice descrie, discută și analizează teoriile în raport cu tema cercetării. Acest capitol prezintă mai întâi principalele teorii ale abordării dialogice în educație, continuă cu principalele percepții teoretice în educația dialogică și discută apoi despre principalele concepte referitoare la abilitățile sociale și comunicaționale ale copiilor preșcolari. Capitolul se încheie cu un rezumat și cu o descriere a cadrului conceptual care a stat în spatele prezentei cercetări.

Capitolul II descrie cercetarea pedagogică. Acest capitol detaliază considerațiile metodologice luate în considerare în vederea utilizării celei mai potrivite metodologii de cercetare în vederea atingerii scopurilor și obiectivelor cercetării. La începutul acestui

capitol am realizat o descriere a structurii sub formă de pânză a cercetării, precizând ipotezele și obiectivele acesteia, iar ulterior descrierea procedurii de cercetare. Descrierea acestei proceduri include tipul cercetării alese pentru studiu – cercetarea prin metode mixte, validitatea acesteia și modul în care aceasta se exprimă, descrierea eșantionului de participanți, care include cadre didactice din grădiniță și copii de vârstă preșcolară, locația în care studiul a fost realizat – grădinița, calendarul realizării prezentei cercetări, metodele de cercetare utilizate pentru a colecta date – metode mixte inclusiv studiul calitativ etnografic și studiul cantitativ, instrumentele de cercetare – observațiile participative (câteva filme video și transcrierile acestora și altele înregistrate pentru scriere) și interviurile semi-structurate în partea calitativă a studiului, precum și un chestionar cu întrebări închise în partea cantitativă a studiului. De asemenea, am descris în cadrul acestui capitol metodele utilizate în vederea analizei datelor colectate: analiza de conținut pentru datele calitative și analiza statistică pentru datele cantitative. Capitolul de metodologie se încheie cu o descriere a considerațiilor etice implicate în cadrul cercetării și deciziile luate în raport cu acestea.

Capitolul III: Rezultatele cercetării prezintă rezultatele obținute în urma realizării analizei de conținut, transcrierea filmărilor video, observațiile participative structurate și interviurile semi-structurate. Apoi, sunt descrise metodele de analiză statistică a datelor care au fost utilizate de către cercetător și analizele statistice ale rezultatelor cantitative.

Capitolul IV: Discuții privind rezultatele cercetării prezintă interpretarea diferitelor tipuri de rezultate discutând și interpretând prin prisma fundamentelor teoretice prezentate în rezumatul literaturii de specialitate din capitolul 1.

Capitolul V: Concluzii se concentrează asupra concluziilor derivate din discutarea rezultatelor, prezentând un model teoretic și practic care a fost dezvoltat în urma rezultatelor cercetării, iar ulterior prezintă concluziile generale. Într-o discuție auxiliară prezentată în acest capitol, am descris contribuția studiului de față la dezvoltarea cunoașterii, limitele cercetării și recomandările privind posibile cercetări ulterioare.

Capitolul I descrie mai jos fundamentele teoretice derivate în urma studiului literaturii de specialitate care a stat la baza realizării prezentei cercetări.

I. Analiza literaturii de specialitate

Prezenta cercetare se concentrează pe dezvoltarea unor modele de comunicare socială în rândul preșcolarilor care sunt instruiți prin intermediul abordării multi-dialogice.

Scopul cercetării a fost de a analiza dezvoltarea acestor modele socio-comunicaționale, precum inițiativa, leadershipul, discursul și abilitatea de a oferi și primi feedback în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. În acest context, obiectivele specifice ale cercetării de față sunt:

- Identificarea modelelor de comunicare interpersonală ale copiilor
- Analiza implementării AMD într-o grădiniță
- Identificarea și analiza unor modalități prin care AMD poate fi implementată în grădinițe.
- Realizarea unei comparații între modelele socio-comunicaționale în cadrul unei grădinițe multi-dialogice în contrast cu modelele utilizate de copiii preșcolari educați în raport cu abordarea tradițională.

Întrebările de cercetare au fost:

(1) Care dintre modelele sociale, comportamentale și interpersonale de comunicare se dezvoltă în rândul copiilor preșcolari într-o grădiniță multi-dialogică? Și

(2) Care sunt diferențele de natură socială, comunicațională și interpersonală care pot fi identificate între copiii educați în cadrul unei grădinițe multi-dialogice și copiii educați în grădinița tradițională?

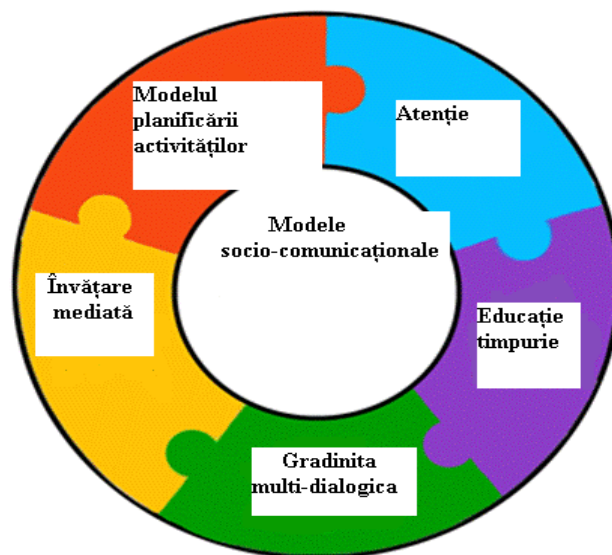
Cercetarea a pornit de la premisa conform căreia există o legătură între AMD în grădinițe și dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale la preșcolari. Am considerat că vor putea fi identificate diferențe la nivelul modelelor sociale și comunicaționale la copiii educați în grădinițe multi-dialogice, în comparație cu cei educați în grădinițe tradiționale. Am anticipat că diferențele se vor regăsi în principal la nivelul gradului de participare a copiilor la propriul proces de învățare, respectiv la nivelul gradului în care copiii își ghidează colegii către subiectul învățării, al feedback-ului, al manierei discursului, precum și la nivelul gradului în care este realizat discursul filosofic.

Prezentul studiu va conduce la înțelegerea din punct de vedere educațional a unei dezvoltări ale unor modele socio-comunicaționale în raport cu AMD, modele adecvate vârstei preșcolare. Studiul nostru va conduce la înțelegerea modului în care preșcolarii învață să își realizeze discursul, să negocieze, să converseze și a modului în care își dezvoltă abilitatea de a oferi și primi feedback, abilitatea de a avea inițiativă și de a conduce, precum și abilitatea de a-i lua în considerare pe ceilalți. Rezultatele cercetării pot fi, de asemenea, informative pentru orice grădiniță din altă țară sau din cadrul unei alte culturi.

Pentru a atinge obiectivele cercetării și bazându-ne pe informațiile existente în literatura de specialitate, prezentate mai sus, cadrul conceptual al cercetării a inclus următoarele elemente:

1. Modelele socio-comunicaționale.
2. Grădinița multi-dialogică.
3. Modelul planificării activităților în cadrul unei grădinițe multi-dialogice.
4. Educația timpurie.
5. Atenția.
6. Învățarea mediată.

Figura de mai jos ilustrează cadrul conceptual care a reprezentat baza prezentului studiu.



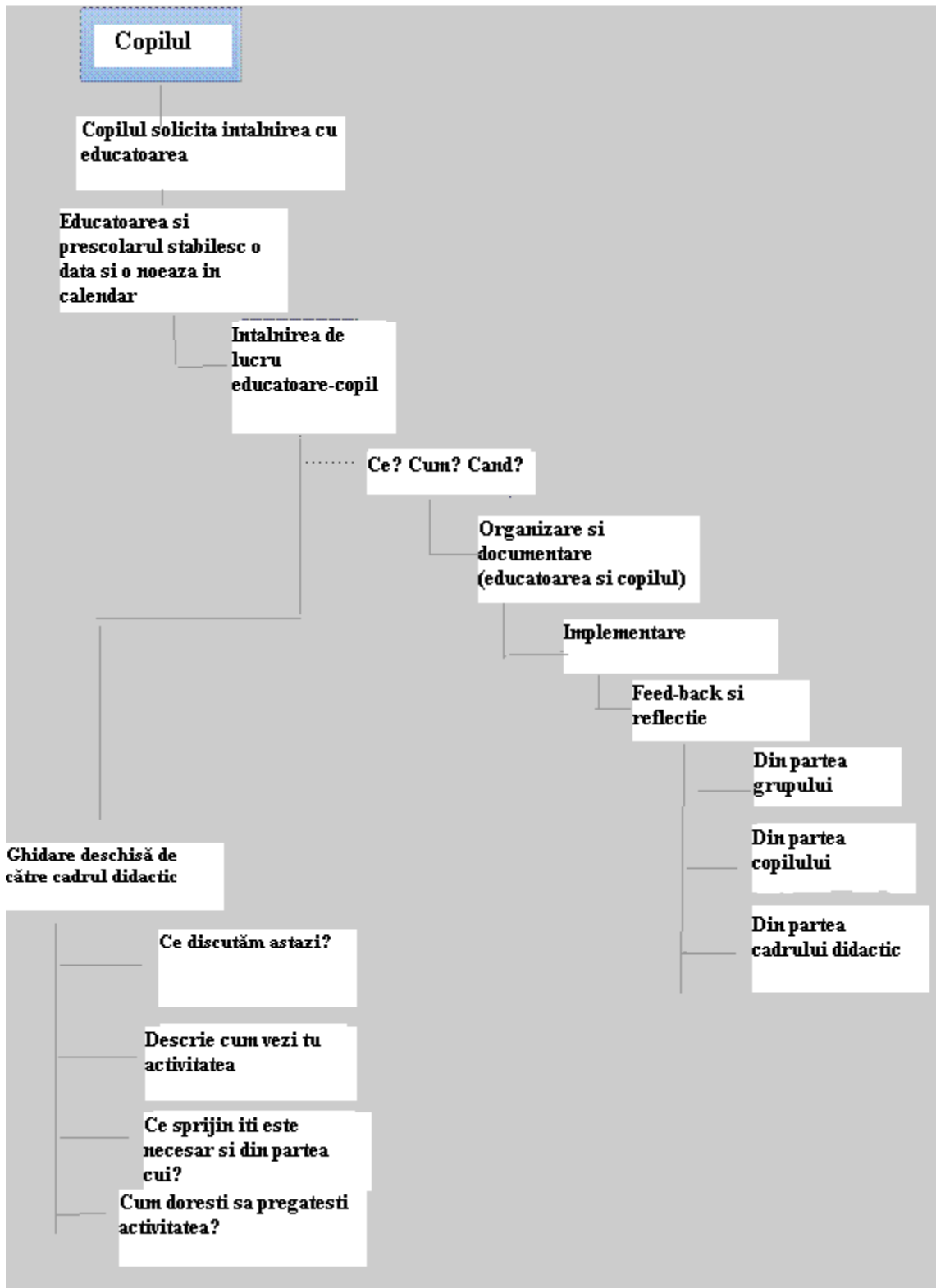
I.1 Prezentarea detaliată a elementelor cadrului conceptual al cercetării

Modelele socio-comunicaționale se află în centrul figurii de mai sus, din moment ce reprezintă punctul central al prezentei cercetări. Educația se bazează pe libertatea de exploare și pe experiențele celui educat (Dewey, 1938). Învățarea pe baza rezolvării de probleme și pe baza implementării practice a unor elemente îi determină pe copii să își asume mai multe roluri active ca și persoane în cadrul unei societăți și să își dezvolte abilități socio-comunicaționale, precum inițiativa, rezolvarea de probleme, luarea unei poziții și ascultarea (Aliakbari & Faraji, 2011; Gover, 2008).

Aspectele referitoare la **grădinița multi-dialogică** au fost alese pentru cadrul conceptual, deoarece acest tip de grădiniță reprezintă contextul în care prezenta cercetare are loc. Activitatea educațională din cadrul grădiniței multi-dialogice se concentrează pe observarea și identificarea ariilor de interes și a inițiativelor copiilor (Firstater & Efrat, 2014; Jhong, 2008). Atunci când discutăm despre învățare în cadrul unei grădinițe, care funcționează în raport cu AMD, este important să menționăm că învățarea bazată pe ariile de interes ale copilului va deveni învățare semnificativă (Renninger, 1992), în care gradul de influență și de interes al copilului depinde de abordarea și de perspectiva cadrului didactic (Arner & Tellgren, 1998; Emilson & Folkesson, 2006; Sheridan, 2001).

Planificarea activităților educaționale din cadrul grădiniței multi-dialogice a fost luată în considerare pentru cadrul conceptual datorită faptului că reprezintă modelul unic al acestui tip de grădiniță. Realizarea și planificarea activității de către copil sunt considerate ca fiind componente importante ale acestui tip de grădiniță. Grădinița multi-dialogică a dezvoltat o metodă clară pentru planificarea activităților împreună cu preșcolarii care inițiază o idee. Modelul se fundamentează pe teoriile filosofice ale lui Socrate, Dewey, Buber, Freire, Rogers, Gardner, Vîygotsky și Feuerstein. Elementul comun al acestor teorii este suportul adus educației pe baza dialogului, adresării întrebărilor, acordării atenției și realizării de discursuri între persoane egale (Aloni, 2008; Avnon, 2008; Gardner, 1996; Gover, 2008; Harari, 2008; Tauber, 2008).

Modelul planificării activității copil-cadru didactic (model personal)©



Educația timpurie a fost inclusă în cadrul conceptual, deoarece oferă cupola sub care se realizează întreaga noastră cercetare. Copiii de vârste mici sunt influențați de alți copii de aceeași vârstă, dar îi și influențează, la rândul lor, pe aceștia (Seung, Susan & Min, 2005). Există studii care demonstrează că preșcolarii sunt capabili să înțeleagă că toate persoanele au emoții, dorințe și diferite gânduri, iar abilitatea de a înțelege diferențele se naște din interacțiunea cu persoane de aceeași vârstă, respectiv cu colegii de grădiniță (Astington & Jenkins, 1995; Slomkowski & Dunn, 1996).

Atenția a fost de asemenea inclusă ca și componentă a cadrului conceptual, având în vedere faptul că reprezintă baza AMD. Atunci când se utilizează AMD, se acordă o importanță deosebită atenției cadrului didactic față de ideile copilului și discursului realizat pornind de la aceste idei (Firstater & Efrat, 2014; Jhong, 2008). Atenția, în cazul de față, nu poate fi înțeleasă ca fiind “ascultarea modului de dobândire a cunoștințelor”, ci mai degrabă ca și un proces reflexiv care are drept obiective identificarea unor noi semnificații, realizarea unor conexiuni și descoperirea unor concepte noi (Clark & Moss, 2005).

Învățarea mediată reprezintă un element fundamental al abordării multi-dialogice în grădiniță. În raport cu teoria învățării mediate, copiii care experiențiază medieri semnificative într-un mod activ, reușesc să realizeze legături cu sens care provin din informațiile noi pe care aceștia le întâlnesc. Pentru a-i asista, educatorii ar trebui să organizeze mediul educațional astfel încât să faciliteze copiilor să înregistreze succes, să conducă emoțiile copiilor astfel încât aceștia să poată acționa independent și să reușească ceea ce își propun să realizeze (Feuerstein, Klein & Tennenbaum, 1991; Isman & Tzuriel, 2008).

În concluzie, cercetarea de față a urmărit să dezvolte un model teoretic care să explice abordarea unică din grădinițele care își desfășoară activitatea în raport cu educația multi-dialogică și care să poată servi drept o metodă modulară practică care poate fi utilizată de toate cadrele didactice din sistemul preșcolar.

II. Descrierea cercetării pedagogice cu titlul: Dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale prin utilizarea abordării multi-dialogice în grădiniță

În acest capitol am descris metodologia utilizată în cadrul prezentei cercetări, având în vedere faptul că cercetarea reprezintă o încercare sistematică și meticuloasă de a produce cunoștințe fidele și valide (Lavie-Ajayi, 2013, p 10). În prezenta cercetare au fost utilizate instrumente de colectare a datelor prin intermediul unor metode mixte de cercetare, în vederea obținerii atât a unor date cantitative, cât și a unora calitative care ar putea fi utilizate pentru a răspunde întrebărilor de cercetare. O parte din datele calitative au fost colectate prin intermediul unui studiu etnografic, care a inclus și transcrierea unor înregistrări video, precum și protocoale ale observațiilor participative și structurate, realizate în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. Aceste observații au fost utilizate pentru a clarifica diferitele tipuri de comunicare interpersonal la copiii preșcolari. În plus, cercetarea s-a realizat și prin intermediul unor interviuri semi-structurate și a unor chestionare cu întrebări închise. Interviurile semi-structurate au fost administrate unui număr mic de cadre didactice din grădiniță în vederea obținerii unor date calitative care să ne ajute să analizăm efectul aplicării Abordării Multi-Dialogice (AMD) în grădinițe. Chestionarele cu întrebări închise au fost administrate unui număr mai mare de cadre didactice din sistemul preșcolar pentru a obține date de natură cantitativă, utile pentru identificarea și explorarea unor modalități de implementare a AMD în grădinițe. Datele din cadrul cercetării calitative au fost analizate pe baza analizei de conținut, care se realizează prin formarea categoriilor, în timp ce datele cantitative au fost prelucrate statistic utilizându-se testul t pentru variație în cadrul unui eșantion selectat în mod intenționat.

Cercetarea pe baza metodelor mixte constă în colectarea și analiza datelor de tip cantitativ și calitativ, date colectate simultan sau secvențial și integrate în cadrul procesului de cercetare (Creswell et al., 2003). Cercetarea prin intermediul metodelor mixte este frecvent utilizată în cadrul cercetărilor pedagogice, deoarece acest domeniu complex de cercetare implică o examinare în profunzime a ambelor tipuri de aspecte, respectiv cantitative și calitative, ale problemei studiate (Assaf, 2011; Bocos, 2007). Acest tip de cercetare oferă o valoare suplimentară, unică, având în vedere că se realizează în contextul și în cadrul unor relații și experiențe cu scopul înțelegerii acestora (Bocos, 2007; Gidron, 2011). Contribuția cercetării pe baza metodelor mixte este aceea că rezultatele calitative obținute pot valida datele cantitative, iar datele cantitative pot

contribui la stabilirea fidelității rezultatelor calitative (Fetters, Curry, & Creswell, 2013). Dezavantajul utilizării cercetării prin metode mixte constă în faptul că utilizarea mai multor instrumente de cercetare poate determina apariția unor probleme de concentrare asupra anumitor instrumente de cercetare.

După cum am menționat și anterior, unele dintre investigațiile calitative realizate în cazul de față au fost de natură etnografică. În cadrul cercetării etnografice cercetătorul adună date din cadrul mediului studiat și reprezintă principalul instrument de cercetare datorită implicării, sensibilității, deschiderii și reflecțiilor sale față de cele studiate. Această metodă permite cercetătorului studiul modului în care participanții la cercetare, în cazul de față copiii dintr-o grădiniță multi-dialogică, își exprimă abilitățile sociale și comunicaționale, elemente care rezultă în mod direct din AMD.

Cercetarea etnografică este o cercetare socială care se concentrează asupra unor aspecte sociale și culturale ale întrebării de cercetare și are legătură cu stilul de viață al unui grup de persoane în cadrul culturii acestora, element care poate exista oriunde și oricând. Studiul etnografic a apărut în cadrul domeniului antropologiei, în care cercetarea pe teren este un lucru obișnuit și în care cercetătorul-etnograf este o persoană care se consideră ca fiind conectat cu grupul pe care îl studiază. În cadrul acestui tip de cercetare se analizează fenomene sociale, acolo unde acestea au loc. Cercetătorul observă valorile și normele unui grup, așa cum sunt acestea exprimate în comportamentul grupului studiat și realizează cercetarea din cadrul grupului, petrecând suficient timp cu grupul pentru a-i înțelege modelele de comportament. Scopul este acela de a identifica procesele sociale prin care trece grupul studiat (Sabar Ben-Yehoshua, 2002).

Grădinița multi-dialogică reprezintă, de asemenea, un grup în care au loc diferite procese de natură socială, academică și comunicațională. Cercetătorul este cadru didactic într-o grădiniță multi-dialogică și se consideră ca fiind membru al grupului de copii care reprezintă participanții la prezenta cercetare. Scopul cercetării sale este acela de a analiza dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale ale copiilor, precum inițiativa, leadershipul, discursul și abilitatea de a oferi și primi feedback în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. Metoda cercetării etnografice a fost facilitată de faptul că cercetătorul a lucrat cu acest grup de preșcolari din cadrul grădiniței luate în studiu, pentru un timp îndelungat, și a

realizat o parte a cercetării etnografice din interiorul acestui context. Astfel, se poate afirma că abordarea cercetării prin metode mixte a fost cea mai potrivită metodă pentru a răspunde întrebărilor de cercetare și pentru a identifica date valide și fidele în cadrul prezentei cercetări. Cercetarea a analizat premisa conform căreia există o legătură între utilizarea AMD în grădinițe și dezvoltare modelelor socio-comunicaționale la preșcolari.

Obiectivele cercetării

Scopul cercetării a fost de a analiza dezvoltarea acestor modele socio-comunicaționale, precum inițiativa, leadershipul, discursul și abilitatea de a oferi și primi feedback în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. În acest context, obiectivele specifice ale cercetării de față sunt:

- Identificarea modelelor de comunicare interpersonală ale copiilor
- Analiza implementării AMD într-o grădiniță
- Identificarea și analiza unor modalități prin care AMD poate fi implementată în grădinițe.
- Realizarea unei comparații între modelele socio-comunicaționale în cadrul unei grădinițe multi-dialogice în contrast cu modelele utilizate de copiii preșcolari educați în raport cu abordarea tradițională.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1: Vor exista diferențe la nivelul modelelor socio-comunicaționale între copiii educați în grădinițe multi-dialogice și cei educați în grădinițele tradiționale.

Ipoteza 2: Diferențele se vor regăsi în principal la nivelul gradului de participare al copiilor la propriul proces de învățare, dar și la nivelul educației împreună cu colegii: măsura în care copiii își ghidează colegii înspre subiectul învățării, feedback-ul, maniera realizării discursurilor, precum și măsura în care realizează discursuri filosofice.

Variabilele cercetării

Variabila independentă: Implementarea abordării multi-dialogice în grădiniță, la copiii cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani.

Variabila dependentă: Nivelul modelelor socio-comunicaționale:

- Participarea: gradul de participare al copiilor la propriile procese de învățare (*implicațiile pentru participanți*).
- Educația împreună cu colegii: măsura în care copiii își ghidează prietenii/colegii către un subiect de învățare (*implicații la nivelul abilităților de leadership ale copiilor*).
- Feedback-ul: gradul feedback-ului planificat, oferit de către cadrul didactic copiilor în privința activităților pe care aceștia le inițiază; măsura în care copiii sunt rugați de către educator să ofere feedback copilului care ghidează activitatea (*calitatea feedback-ului*).
- Maniera discursului: măsura în care copiii participă în mod natural la procesul educațional (*calitatea dialogului deschis*).
- Discursul filosofic: subiectele dezvoltate pe baza teoriilor copiilor care sunt discutate în grădiniță (*implicații la nivelul abilității copiilor de a dezvolta concepte filosofice*).

Designul cercetării

Prezenta cercetare este una realizată prin metode mixte. Abordarea calitativă a fost utilizată, deoarece oferă o perspectivă multiplă asupra realității, asupra diferitelor elemente inter-conectate ale acesteia, care trebuie analizate împreună prin prisma legăturilor care se stabilesc între acestea (Lavie-Ajayi, 2013). Studiul calitativ a fost completat de unul cantitativ, care analizează într-un mod riguros implementarea teoriei cu scopul de a oferi date referitoare la realitatea existentă (Raphaeli, 2011). După cum am menționat și mai sus, cercetarea prin intermediul metodelor mixte a investigat dezvoltarea abilităților socio-comunicaționale la copii, într-o grădiniță în care se utilizează AMD.

Tipul cercetării

După cum am menționat și anterior, prima parte a cercetării prin metode mixte a constat în realizarea unui studiu calitativ, etnografic, în care cercetătorul a fost implicat la

nivelul activităților zilnice ale grupului studiat și a fost interesat de cultura, gândurile și emoțiile persoanelor din grupul studiat (Sarantakos, 2005). Acest studiu calitativ a avut drept scop realizarea unei analize profunde a implementării AMD în grădiniță, în vederea sporirii validității cercetării. De asemenea, s-a dorit obținerea unei perspective suplimentare de înțelegere și utilizare a AMD în grădiniță, precum și observarea modului în care implementarea acestei abordări influențează dezvoltarea abilităților socio-comunicaționale ale copiilor. Cea de-a doua parte a cercetării a constat într-un studiu cantitativ, în care cercetătorul a investigat implementarea acestei metode și consistența acesteia în vederea realizării unei reprezentări a acesteia și oferiri unor date în raport cu realitatea existentă (Raphaeli, 2011; Westerman & Yanchar, 2011).

Eșantionul de participanți

Eșantionul de participanți al prezentei cercetări a fost alcătuit din trei grupuri: primul grup a inclus 25 de copii, cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani; cel de-al doilea grup a fost alcătuit din 15 cadre didactice din sistemul preșcolar, iar cel de-al treilea grup din 130 de cadre didactice din sistemul preșcolar. Participanții au fost selectați în mod intenționat, astfel încât să fie reprezentativi pentru problematica investigată. Această metodă de selecție este de obicei utilizată în studiile de caz, precum cel din cadrul prezentei cercetări (Stake, 1995; Shkedi, 2003; Mason, 1996).

Primul grup de participanți care a fost implicat în cadrul studiului calitativ a fost alcătuit din copii, care frecventează o grădiniță care utilizează AMD, în cadrul unui kibuț din Nordul Israelului. Un kibuț reprezintă o așezare de tip comunal, care există doar în Israel. Aceste așezări pot fi regăsite în întreaga țară și sunt localizate în mediul rural. Acest tip de așezare a apărut în urmă cu mai mult de 100 de ani în Israel, iar stilul de viață din cadrul acestui spațiu se bazează pe trei valori fundamentale: responsabilitate reciprocă deplină între membrii, egalitate completă și participarea tuturor membrilor în toate domeniile vieții comune, inclusiv în gospodărie. În ultimii ani această imagine s-a modificat: pe de o parte egalitatea nu mai este completă, iar membrii kibuțului sunt recompensați cu diferite câștiguri, iar pe de altă parte, proprietatea este încă împărțită, dar nivelul responsabilității reciproce variază de la un kibuț la altul (Palgi, 2008; Shapira, 2010).

Observațiile participative structurate (unele dintre acestea fiind redactate în scris, iar altele fiind filmate și apoi transcrise) au fost realizate în timpul anilor școlari 2013-2015 și s-au concentrat asupra unei grupe de 25 de preșcolari (12 fete și 13 băieți), cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani (8 dintre aceștia aveau 3 ani, 8 aveau 4 ani, iar 9 preșcolari aveau 5 ani). Copiii frecventează grădinița pentru un interval de 3 ani, începând la vârsta de 3 ani și continuând, cu ciclul școlar, după împlinirea vârstei de 6 ani. Astfel, există în grădiniță și frați, care nu sunt gemeni, dar și un set de gemeni de gen feminin. Majoritatea copiilor provin din familiile unui kibuț și au un statut socio-economic mediu. Cercetătorul, care a acționat în cadrul acestei părți a cercetării ca și cercetător etnografic, este cadru didactic în grădiniță și utilizează AMD, iar aceste motive au reprezentat argumentele principale pentru alegerea acestor copii ca și eșantion de participanți al prezentei cercetări.

Al doilea și al treilea grup de participanți au fost alcătuite din cadre didactice din sistemul preșcolar.

Cel de-al doilea grup de participanți a fost implicat în realizarea cercetării calitative și a fost alcătuit din 15 cadre didactice din sistemul preșcolar. Șapte dintre acestea utilizează și au parte de formare în domeniul abordării multi-dialogice, în timp ce, restul de opt își desfășoară activitatea în raport cu abordarea tradițională. Toate aceste cadre didactice lucrează în grădinițe din cadrul unor kibuțuri și așezări de tip comunitar din Nordul Israelului. Așezările de tip comunitar din Israel împărtășesc activitățile sociale, dar nu și rolurile economice sau ocupaționale, ca și în cazul kibuțurilor, dar, cu toate acestea, membrii unui kibuț sau au unei așezări de tip comunitar au o viziune comună care le determină caracterul (religios sau laic), iar deciziile privind comunitatea sunt luate în cadrul unui consiliu general al tuturor membrilor comunității și nu de către reprezentanți aleși public.

Trebuie să menționăm și faptul că toate cadrele didactice implicate în prezenta cercetare au studii universitare. Majoritatea dintre acestea au absolvit nivelul primar al acestora, în timp ce o singură educatoare a absolvit și cel de-al doilea nivel al acestor studii. De asemenea, toate cadrele didactice dețin certificate care atestă pregătirea lor

pedagogică și sunt angajate ale Ministerului Educației din Israel în sistemul educației de stat.

Numărul copiilor din cadrul grupelor din grădinița în care își desfășoară activitatea aceste educatoare variază între 14 și 32. Vârsta preșcolarilor este cuprinsă între 3 și 6 ani. Educatoarele sunt asistate în grădiniță de către asistenți și de către femei tinere care deserveșc serviciul civil obligatoriu, care trebuie să își îndeplinească sarcinile civile. Rolul asistentelor este atât educațional, cât și operațional. Acestea cooperează cu educatoarea în cadrul unei echipe. Cu toate acestea, cadrul didactic este cel care conduce și este responsabil pentru activitățile din grădiniță, iar asistenta este implicată în cadrul tuturor activităților, ajutând la pregătirea diferitelor evenimente din grădiniță (de exemplu festivaluri și zile de naștere) și în realizarea unor activități de rutină (Guberman, 2009: Ministerul Educației, 2001). Femeile tinere care își realizează serviciul civil se află la vârsta obligatorie intrării în armată (18 ani), dar sunt amânate în realizarea serviciului militar datorită unor credințe religioase sau a unor dizabilități, iar în schimb, au de realizat activități civile, în locații în care statul are nevoie de persoane în plus pentru realizarea activităților, locații precum instituțiile educaționale sau spitalele. În timpul realizării serviciului civil sau al celui militar statul oferă suport financiar. Rolul acestor persoane în cadrul grădinițelor este identic cu cel al cadrelor didactice asistente, doar că acestea sunt mai tinere.

Asemănările dintre grădinițele în care educatoarele participante la prezenta cercetare lucrau la nivelul structurii grădinițelor, numărului și tipului de angajați, numărului de asistenți și vârsta copiilor, au constituit principalul argument pentru selectarea acestor grădinițe pentru cercetarea noastră, ca și sursă pentru cadre didactice care să constituie eșantionul de participanți. Celelalte argumente pentru selectarea acestor educatoare au fost pregătirea pedagogică a acestora, respectiv lipsa trainingului specific AMD în grădiniță.

Cel de-al treilea grup al eșantionului de participanți, care a fost implicat în cadrul cercetării cantitative, a inclus un număr de 130 de cadre didactice din sistemul preșcolar, care sunt angajate ale Ministerului Educației ca și educatoare în grădinițe de stat. În cadrul acestui grup au existat 73 de educatoare care utilizează AMD și au avut parte de

un training specific acestui domeniu. Majoritatea acestor cadre didactice fac parte dintr-un cadru profesional de formare continuă, care oferă cunoștințe și abilități specifice AMD. Acest lucru înseamnă că această abordare educațională câștigă putere și devine tot mai populară. Restul de 57 de cadre didactice ale acestui grup utilizează abordarea tradițională. Principalul criteriu de selecție a acestui grup a fost abordarea educațională utilizată de educatoare.

Eșantionul de participanți, alcătuit din cele trei grupuri de persoane, este un eșantion selectat în mod intenționat. “Metodele de eșantionare intenționată sunt proceduri non-probabilistice prin care se selectează un grup de persoane pentru un eșantion cu scopul îndeplinirii anumitor criterii” (De Souza et al., 2012, p.189). Cercetătorul care utilizează acest tip de eșantionare ar trebui să fie conștient atât de avantajele, cât și de dezavantajele acesteia. Principalul avantaj al unei eșantionări de acest tip este faptul că oferă validitate cercetării, deoarece eșantionul este alcătuit din persoane care sunt implicate în mod direct în cadrul fenomenului studiat. Principala modalitate de investigare a dezvoltării abilităților socio-comunicaționale la preșcolarii dintr-o grădiniță multi-dialogică, ceea ce reprezintă scopul acestui studiu, este aceea de a valorifica experiența unei persoane care participă la acest proces (Shkedi, 2003) și chiar dacă sunt implicați mai mulți participanți, fiecare reprezintă un caz unic în raport cu fenomenul studiat (Stake, 1995). Dezavantajul eșantionării intenționate constă în fidelitatea scăzută, deoarece eșantionul reflectă abordarea investigată în mod subiectiv la nivelul unor indivizi care experiențiază în mod direct subiectul studiat. Pentru a explica motivele alegerii acestei proceduri de selecție a eșantionului de participanți în cadrul prezentului studiu, trebuie să menționăm faptul că cercetarea se axează pe alegerile participanților, copiilor și cadrelor didactice din sistemul preșcolar, care pot fi considerați ca fiind reprezentativi pentru populația din care provin într-un mod cât mai semnificativ, astfel încât fenomenul studiat să poată fi clarificat (Mason, 1996).

Designul cercetării prin metode mixte

Metoda	Obiectiv	Instrumente	Originea instrumentului	Analiza datelor	Eșantion de participanți

E T N O G R F I E	Etapa 1a Studiul calitativ	Constatarea modelelor de comunicare interpersonală ale copiilor	Observații participative , structurate, filmate și apoi transcrise	Instrument original	Analiza de conținut	25 preșcolari care frecventau constant grădinița
	Etapa 1b Studiul calitativ	Analiza implementării AMD în grădiniță	Interviuri semi-structurate	Instrument original	Analiza de conținut	15 cadre didactice din sistemul preșcolar: 7 dintre acestea au urmat un training pentru AMD, în timp ce restul de 8 nu au urmat această formare
Extragerea categoriilor						
Etapa 2 Studiul cantitativ	Identificarea și analiza unor modalități de implementare a AMD în grădiniță. Realizarea unei comparații între modelele socio-comunicaționale ale preșcolarilor dintr-o grădiniță multi-dialogică și modelele utilizate de	Chestionar cu întrebări închise	Instrument original	Analiză statistică	130 de cadre didactice din sistemul preșcolar: 73 dintre acestea au urmat un training pentru AMD 57 dintre acestea au utilizat abordarea tradițională	

	copiii preșcolari educați în raport cu abordarea tradițională.				
--	--	--	--	--	--

Cercetătorul a decis utilizarea abordării prin metode mixte pentru prezenta cercetare în vederea obținerii unei înțelegeri profunde a contextului cercetat, care a fost în cazul de față o grădiniță, precum și în vederea investigării modului în care AMD îi influențează activitatea. Rațiunea luării acestei decizii a fost aceea că este importantă obținerea unui grad ridicat de fidelitate, validitate și generalizare, iar această abordare a condus la posibilitatea de a răspunde întrebării de cercetare: Care sunt modelele unice de comunicare de natură socială, comportamentală și interpersonală care se regăsesc în rândul preșcolarilor dintr-o grădiniță multi-dialogică? Tabelul II.6 de mai jos rezumă metodologia prezentei cercetări.

Metodologia cercetării

Paradigma cercetării	Cercetarea pe baza metodelor mixte
Abordarea	Constructivistă
Designul cercetării	Două etape: Etapa 1: Studiul calitativ etnografic Etapa 2: Studiul cantitativ
Eșantionul de participanți	Etapa 1a: 25 preșcolari Etapa 1b: 15 cadre didactice din sistemul preșcolar Etapa 2: 130 cadre didactice din sistemul preșcolar
Instrumentele de cercetare	Etapa 1a: Observații participative, structurate, filmate și transcrise; Etapa 1b: Interviu semi-structurate. Etapa 2: Chestionare cu întrebări închise derivate pe baza categoriilor identificate în realizarea analizei de conținut a părții

	calitative a cercetării.
Ipotezele	Vor exista diferențe la nivelul modelelor socio-comunicaționale între copiii educați în grădinițe multi-dialogice și cei educați în grădinițele tradiționale. Diferențele se vor regăsi în principal la nivelul gradului de participare al copiilor la propriul proces de învățare, dar și la nivelul educației împreună cu colegii: măsura în care copiii își ghidează colegii înspre subiectul învățării, feedback-ul, maniera realizării discursurilor, precum și măsura în care realizează discursuri filosofice.
Analiza datelor	Etapa 1: Analiza de conținut calitativă Etapa 2: Analiza statistică cantitativă
Considerații etice	Discreție, anonimitate, formulare de consimțământ, blurarea fețelor în cadrul înregistrărilor filmate.

III. Rezultatele cercetării

Rezultate calitative

Analiza de conținut care a fost realizată în vederea prelucrării datelor a condus la identificarea unui număr de șase teme, iar pentru fiecare temă au fost stabilite câteva categorii. Identificarea temelor și categoriilor în urma colectării datelor calitative s-a realizat în raport cu cadrul conceptual care stă la baza prezentei cercetări, cu scopul de a răspunde întrebărilor de cercetare și de a realiza obiectivele cercetării. Explorarea modelelor socio-comunicaționale în cadrul grădiniței multi-dialogice s-a realizat pe baza colectării datelor prin intermediul diferitelor instrumente de cercetare, iar datele obținute au condus la identificarea anumitor teme și categorii. Acestea reprezintă rezultatele studiului calitativ. Tabelul III.1 de mai jos redă aceste teme și categorii.

Temele și categoriile derivate din cadrul datelor colectate în privința implementării AMD în grădiniță

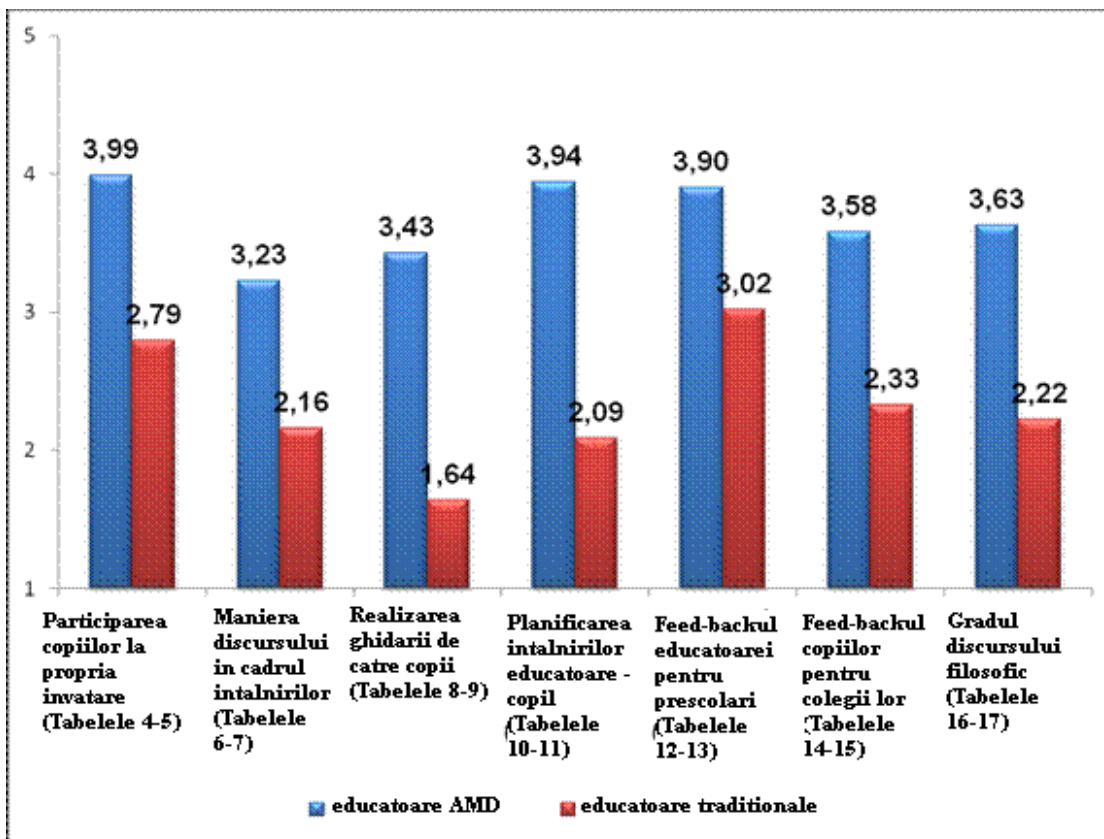
Tema	Categorii relaționate cu implementarea AMD în grădiniță
1. Ascultare dialog și	1. Atenție din partea cadrului didactic 2. Atenție dincolo de cuvinte 3. Atenție între preșcolari 4. Atenție activă 5. Observație în cadrul oferirii atenției
2. Resurse dificultăți implicate în implementarea AMD și în	1. Modificarea perspectivei cadrului didactic 2. Modificarea percepției cadrului didactic asupra controlului 3. Atenție din partea cadrului didactic 4. Organizare și management al timpului 5. Cursuri și mentorate în domeniul investigat 6. Flexibilitate și învățarea împreună cu copilul
3. Procesele de învățare din cadrul grădiniței multi-dialogice și	Sursa conținutului a avut legătură cu grădinița. Construirea unei activități și a curriculumului învățat în cadrul grădiniței. Învățarea din interesele copilului Rolul cadrului didactic în raport cu AMD Implicații ale învățării în raport cu AMD Studiul între colegi Dezvoltarea gândirii independente Dobândirea de către copil a unor cunoștințe tot mai profunde și investigarea de către acesta a domeniilor sale de interes.
4. Feedback și reflecție	1. Abilitatea copilului de a oferi și primi feedback 2. Rolul cadrului didactic în feed-back 3. Implicații ale feedback-ului pentru copii 4. Reflecție
5. Stiluri de dialog în grădinița multi-dialogică și	1. Dialog și parteneriat între cadrul didactic și educați 2. Dialogul ca și limbaj al grădiniței 3. Brainstorming 4. Întâlniri personale între cadrul didactic și copil 5. Copilul ca și ghid

	6. Discursul în general și discursul filosofic în particular 7. Mediere și documentare
6. Modele socio-comunicaționale în grădinița multi-dialogică	1. Deprinderi de viață 2. Considerație, toleranță și recunoașterea ‘celuilalt’ 3. Abilitatea de a avea inițiativă și de a conduce 4. Copilul ca și membru activ al societății 5. Cooperare între copii 6. Dobândirea puterii

Rezultate cantitative

Figura de mai jos este o reprezentare figurativă a comparației între AMD și abordarea tradițională din perspectiva cadrelor didactice care au răspuns la chestionarul aplicat în cadrul prezentei cercetări.

Rezumatul indicilor cercetării (mediile): Comparație între evaluările cadrelor didactice AMD și a celor tradiționale



Această figură rezumă rezultatele generale prezentate în cadrul acestui capitol prin dispunerea mediilor indicilor cercetării pentru cadrele didactice MDA și pentru cadrele didactice tradiționale. Este important să specificăm faptul că toate diferențele între cele două grupuri, prezentate în această diagramă, sunt semnificative din punct de vedere statistic. S-a constatat că toți indicii au fost considerați ca fiind foarte semnificativi de către cadrele didactice MDA în comparație cu educatoarele tradiționale.

IV. Concluzii

Concluzii privind diferențele dintre AMD și grădinițele tradiționale

Ipoțeză 1: Vor exista diferențe la nivelul modelelor socio-comunicaționale între copiii educați în grădinițe multi-dialogice și cei educați în grădinițele tradiționale.

Ipoțeză 1 a fost confirmată.

În grădinița multi-dialogică modelele socio-comunicaționale sunt structurate prin “atenția” cadrului didactic, care facilitează copiilor să aibă inițiativă în exprimare, iar aceste inițiative formează baza pentru activități și pentru curriculumul învățat în grădiniță. În plus, s-a observat că atenția copiilor față de colegii/prietenii lor este un model socio-comunicațional care este dobândit într-o grădiniță multi-dialogică și care ocupă un loc special prin antrenament și ghidare din partea cadrului didactic. “Ascultarea activă” care este exersată de către educatoare și copii ajută copiii să dezvolte modele adiționale precum autonomia și empatia, astfel încât în practică să se poată observa că asumarea responsabilității pentru învățare, abilitățile de luare a deciziilor și cooperarea sunt toate dobândite prin observarea acțiunilor copilului de către educatoare (prin atenție și ascultare activă). Aceste observații reprezintă o modalitate suplimentară de a acorda atenție copiilor.

Mai precis, se poate concluziona că modalitatea în care copiii sunt echipați cu modele socio-comunicaționale depinde de abordarea pe care o are cadrul didactic care, spre deosebire de cadrul didactic din grădinița tradițională, facilitează exprimarea inițiativei și intereselor copiilor. Modalitatea prin care copiii achiziționează modelele socio-comunicaționale precum flexibilitate și gândirea independentă, critică, depinde de abilitatea cadrului didactic de a face el însuși toate acestea, fiind astfel un “model” pentru copii. Modelele precum dorința copiilor de a învăța, învățarea în profunzime și abilitatea de a pune întrebări sunt încurajate prin construirea unui curriculum educațional care să faciliteze exprimarea acestor modele și în afara domeniilor de interes ale copiilor.

Concluzii privind modelele socio-comunicaționale

Ipoteza 2: Diferențele se vor regăsi în principal la nivelul gradului de participare al copiilor la propriul proces de învățare, dar și la nivelul educației împreună cu colegii: măsura în care copiii își ghidează colegii înspre subiectul învățării, feedback-ul, maniera realizării discursurilor, precum și măsura în care realizează discursuri filosofice. Ipoteza 2 a fost confirmată.

Într-un mod similar, modelele de expertiză, dezvoltarea abilităților, extragerea concluziilor, gândirea independentă și învățarea împreună cu colegii sunt structurate ca și

implicații ale învățării în raport cu AMD. Considerația copiilor față de prietenii lor, exprimarea opiniilor și sentimentelor lor în cadrul grupului, identificarea dificultăților și a punctelor forte și respectarea timpului necesar pentru o gândire mai profundă sunt toate dobândite prin intermediul “învățării mediate”. Cadrul didactic antrenează copiii astfel încât aceștia să utilizeze instrumentele necesare “oferiri și acceptării feedback-ului”.

Faptul că preșcolarii devin parteneri activi în planificarea vieții din grădiniță și în determinarea conținutului acesteia și joacă un rol activ în cadrul activităților și evenimentelor din grădiniță le permite acestora să devină participanți egali ai învățării lor. În plus, realizarea de către cadrul didactic a “brainstormingului” împreună cu preșcolarii le permite acestora să își dezvolte abilitatea de a învăța în cadrul unui grup, de a-și exprima opinia și de a-și asuma responsabilitatea pentru învățare, simultan dezvoltându-se și abilitatea de a învăța într-un mod flexibil. Acest instrument constituie baza pentru “negocierea” între copii și cadrul didactic.

Modelele socio-comunicaționale precum planificarea, inițiativa și identificarea unor direcții suplimentare sunt conectate “dialogului” realizat în cadrul unor “întâlniri personale” între educatoare și copil în cadrul grădiniței multi-dialogice. De asemenea, se poate concluziona că modelele de ghidare, leadership și abilitățile de leadership sunt împărtășite copiilor atunci când aceștia acționează ca și “ghid pentru prietenii lor”, ceea ce reprezintă un model unic de comportament pentru copiii educați în cadrul unei grădinițe multi-dialogice.

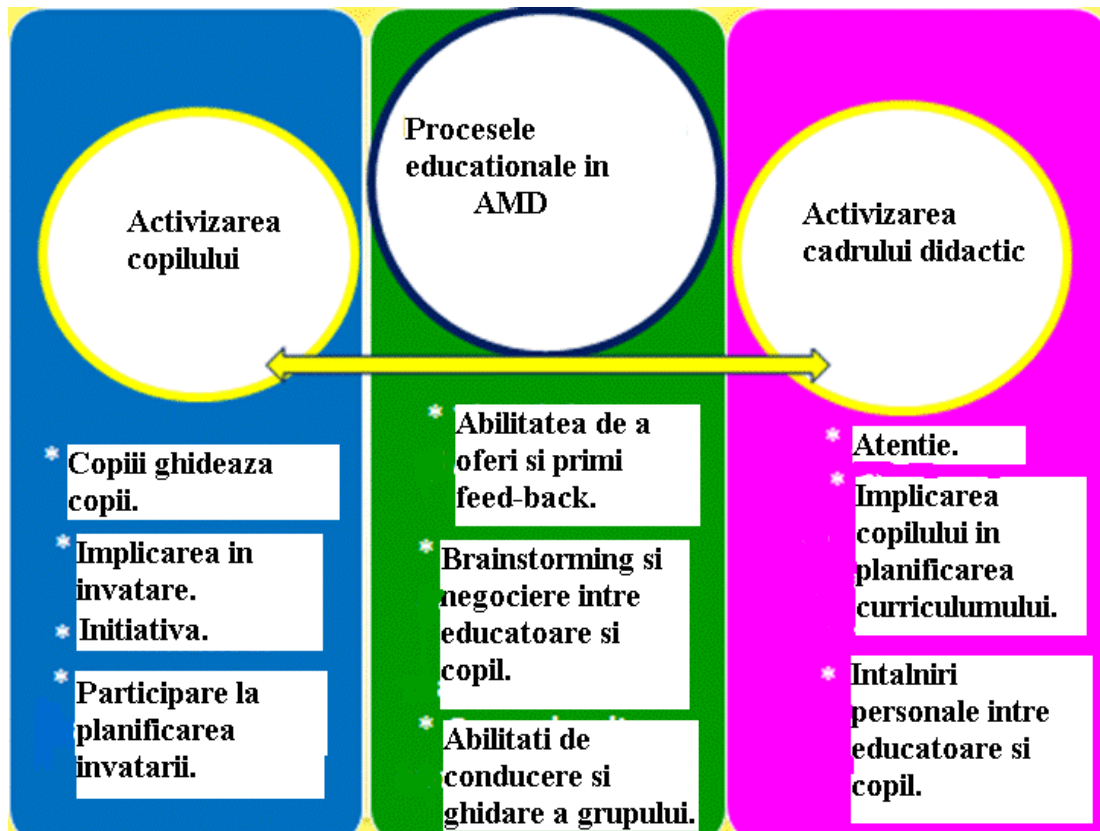
Modelele precum abilitatea de a discuta cu atenție și toleranță despre alții, evitarea judecării celorlalți, demonstrarea acestei rezerve și acceptarea opiniilor celorlalți sunt derivate din participarea la discurs, în general și la “discursul filosofic”, în mod particular.

În cadrul grădiniței multi-dialogice modelele învățării în profunzime, ilustrării, cooperării, independenței și acceptării deciziilor în învățare sunt structurate și dobândite prin “medierea” învățării de către cadrul didactic și prin “documentarea” realizată de către educatoare împreună cu copiii. În plus, copiii dobândesc abilități de viață ca și rezultat al implicării lor în planificarea vieții din grădiniță și al interacțiunii sociale pe

care această implicare o oferă. Astfel inițiativa copilului, ghidarea, planificarea activităților și leadershipul sunt evidente atunci când există un “antrenament practic structurat” pentru copii, arătându-le în mod concret cum să realizeze toate aceste lucruri.

Copiii oferă și primesc feedback astfel încât să joace un rol autentic în cadrul comunicării. S-a observat că feedback-ul este o componentă importantă care ajută copiii din grădinița multi-dialogică în dobândirea modelelor socio-comunicaționale precum toleranța, recunoașterea celorlalți, obținerea puterii, educația împreună cu ceilalți și gândirea reflexivă. Aceste modele sunt dobândite și structurate prin planificare anterioară și prin antrenament practic, structurat de către educatoare pentru copii, arătându-le modalitățile în care ei să realizeze toate aceste acțiuni. În plus, educatoarea reprezintă un „model” pentru preșcolari, atunci când participă la cercurile în care se oferă feedback, iar feedback-ul este, de asemenea, o parte planificată a curriculumului preșcolar și o parte planificată a programului zilnic. Maniera realizării discursului implică participarea naturală a copilului la procesul educațional. Se poate constata că modelele socio-comunicaționale precum asumarea responsabilității pentru discurs, acordarea atenției față de ceilalți și abilitățile de realizare a unui discurs în cadrul grupului se regăsesc în cadrul grădiniței multi-dialogice ca și rezultat al modului în care se realizează discursul în cadrul întâlnirilor ghidate de cadrul didactic, iar acest lucru le permite copiilor să învețe când să intre în discuție, acesta nefiind administrat direct de către ei. În discursul lor „filosofic” copiii propun anumite subiecte în mod particular pentru a le discuta în grădiniță. Abilitățile de a adresa întrebări, de a analiza anumite elemente din diferite perspective, de a extrage concluzii și de a lua decizii, de a avea considerație față de ceilalți și de a acorda atenție sunt dobândite prin intermediul discursului filosofic care este o parte structurată a curriculumului educațional din grădinița multi-dialogică.

Concluzii conceptuale: Deschiderea unei noi perspective către modelele socio-comunicaționale



Concluziile conceptuale ale cercetării sunt legate de domeniul educației timpurii. Concluziile extrase în urma realizării cercetării ne-au permis dezvoltarea unui model teoretic care explică procesele educaționale care susțin procesele socio-comunicaționale la copil în perioada timpurie prin implementarea AMD.

După cum se poate observa și în modelul prezentat mai sus există trei dimensiuni principale implicate în implementarea AMD în grădiniță: *activitățile cadrului didactic, procesele educaționale și activizarea copilului*. Câteva dintre componentele fiecărei dimensiuni sunt de asemenea prezentate în cadrul acestui model.

În completarea componentelor ilustrate în diagramă, *activitățile cadrului didactic* includ următoarele componente:

- Atenția din partea cadrului didactic
- Antrenamentul și ghidarea
- Posibilitatea de abordare a cadrului didactic
- Organizarea și managementul timpului
- Colegialitatea, suportul oferit de grup și ghidarea
- Rolul de model
- Implicarea copilului în planificarea curriculumului
- Participarea copilului la planificarea vieții din grădiniță
- Întâlniri personale între cadrul didactic și copil
- Abilitatea de a oferi putere copilului
- Antrenament structurat și practic realizat de către cadrul didactic
- Discurs ghidat de cadrul didactic

Abordarea cadrului didactic se exprimă în cadrul *proceselor educaționale* care implică empatie, autonomie, ascultare activă, colaborare, studiul împreună cu colegii, luarea deciziilor, abilitatea de a oferi și accepta feedback-ul, realizarea brainstormingului și a negocierilor între educatoare și copil, precum și coordonarea grupului, abilități de ghidare, de leadership, abilități discursive, gândire reflexivă și independență.

Întregul proces al *activizării copilului* este legat, într-un mod optim de inițiativele copiilor, astfel încât aceștia să fie capabili să își asume responsabilitatea pentru propria

lor învățare și să își dezvolte abilitatea de a studia în grup, abilitatea de a adresa întrebări și de a extrage concluzii, de a gândi independent și de a exprima emoții în cadrul unui grup. Alte abilități pe care copiii și le dezvoltă se referă la a-și lua timpul necesar pentru gândire, a conversa, a utiliza învățarea de profunzime, a conceptualiza, a împărtăși experiența și opiniile personale și analiza lucrurilor din perspective multiple. A fost posibilă observarea modului în care aceste procese au condus copiii, făcându-i să devină implicați în propria învățare și să își dezvolte o dorință puternică de a învăța, de a fi activi în propria învățare și de a participa la planificarea învățării. Astfel ei sunt capabili să facă față dificultăților și punctelor forte, să fie flexibili și deschiși în gândire, să își ghideze prietenii, să fie atenți și toleranți față de ceilalți, să se conformeze anumitor constrângeri și să manifeste acceptare.

Putem sumariza toate acestea astfel: Modelul ne arată că integrarea abordării cadrului didactic privind rolul important al copilului ca și partener active în grădiniță și reciprocitatea creată între cadru didactic și copil generează procese educaționale și permit îmbinarea diferitelor puncte forte, formând cu alte cuvinte o sinergie. Formarea acestei sinergii permite structurarea și maximizarea proceselor socio-comunicaționale la copii în perioade timpurii.

Concluzii generale

Implicații practice

Implicațiile practice ale rezultatelor cercetării se relaționează cu patru domenii: implicații pentru activitatea cadrului didactic din grădiniță, implicații la nivelul programelor de formare a cadrelor didactice, implicații la nivelul designului curriculumului pentru educația timpurie și implicații pentru politicile educaționale pentru educația timpurie.

- Implicații pentru activitatea cadrului didactic – educatoarele trebuie să își dezvolte conștiința privind importanța atenției în actul educațional și să învețe cum să aplice acest element la propria lor persoană și în grădiniță.
- Implicații la nivelul programelor de formare pentru cadrele didactice din sistemul preșcolar – Este necesară construirea unui cadru pentru dezvoltarea profesională a

cadrelor didactice, care să se concentreze pe dezvoltarea expertizei acestora în educație în raport cu AMD pentru copilăria timpurie.

- Implicații la nivelul designului curriculumului pentru copilăria timpurie – Concluziile prezentului studiu ar putea informa persoanele care realizează curriculumul pentru copilăria timpurie asupra faptului că AMD se poate încorpora în cadrul curriculumului.
- Implicații la nivelul politicilor educaționale pentru copilăria timpurie – Este necesară o schimbare în percepția educației timpurii, precum și reducerea decalajului între politicile educaționale declarate ale Ministerului Educației și practica educațională din grădinițe.

Contribuția prezentei cercetări la dezvoltarea cunoașterii

Contribuția prezentei cercetări la extinderea cunoașterii este exprimată prin reducerea decalajului existent la nivelul cunoașterii în domeniul psihologiei dezvoltării copilului și prin propunerea unui model modular, care explică dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale la copiii preșcolari prin implementarea AMD în grădinițe. Acest model poate fi implementat în mai multe modalități. Rezultatele se bazează pe teoria lui Socrate, care consideră că dialogul este realizat prin întrebări și răspunsuri, pe teoria “Eu-Tu” susținută de Buber, pe teoria negocierii între individ și societate a lui Dewey, pe teoria “ascultării active” a lui Roger, pe teoria discursului egal între educați și educator propusă de Freire, pe teoria inteligențelor multiple a lui Gardner, pe teoria “Zonei Proximei Dezvoltări” a lui Vîgotsky și pe teoria “învățării mediate” a lui Feuerstein îmbinând conceptele tuturor acestor savanți diferiți într-un singur model teoretic care poate fi aplicat în practica educațională. Cu alte cuvinte, modelul teoretic construit în cadrul prezentei cercetări constituie un model integrativ, practic pentru acțiune, care poate ghida învățarea în cadrul unei grădinițe multi-dialogice. Modelul a fost dezvoltat de către cercetător pe baza rezultatelor prezentului studiu și este un rezultat al acestuia, iar din acest motiv poate fi considerat un model original, inovator, bazat pe date specifice, colectate din cadrul contextului studiat.

Contribuția cercetării la dezvoltarea cunoașterii practice poate fi privită într-o manieră modular-adaptativă a modelului care permite diverse aplicații și adaptări la diferitele abordări ale învățării. Astfel, acest model unic poate oferi linii de ghidare pentru grădinițele care doresc să își desfășoare activitatea în raport cu AMD. Mai precis, s-a constatat că abordarea care permite educatoarei să fie atentă față de reacțiile copiilor și care este însoțită de procese educaționale reflexive, este relaționată în mod optim cu achizițiile copiilor și cu dezvoltarea modelelor socio-comunicaționale care devin instrumente utile pe parcursul întregii vieți.

O contribuție suplimentară a cercetării, care rezultă pe baza datelor obținute, se referă la informațiile care pot să informeze și să stimuleze schimbarea în cadrul politicilor educaționale pentru educația timpurie și în cadrul formării cadrelor didactice din sistemul preșcolar. Acest lucru se justifică prin faptul că implementarea modelului a fost construită pe baza rezultatelor cercetării și reduce decalajul între scopurile, respectiv obiectivele educaționale, în general, și cele valabile pentru educația timpurie, în particular, așa cum sunt acestea structurate și declarate de către Ministerul Educației, și implementarea practică a acestor scopuri specifice acestui context de către cadrele didactice din sistemul preșcolar. Cu alte cuvinte, modelul facilitează reducerea decalajului dintre declarațiile anterioare și practica în domeniu, stimulând schimbarea la nivelul percepției practicienilor, adică a educatoarelor, supervizorilor și a mentorilor din sistemul preșcolar. În plus, modelul poate avea influență asupra percepțiilor referitoare la formarea pentru educația timpurie prin adoptarea unor principii ale AMD în grădinițe, propunerea unor cursuri speciale în domeniul educației timpurii și construirea unui cadru pentru dezvoltarea profesională a practicienilor din cadrul educației timpurii (educatoare, supervizori și mentori din cadrul educației preșcolare) în raport cu AMD.

Limitele cercetării

Se cunoaște și se acceptă faptul că nu există cercetare perfectă. Atunci când discutăm despre limitele cercetării, amintim în principal despre următoarele patru elemente: metodele de cercetare, instrumentele de cercetare, cercetătorul și posibilitatea de generalizare a rezultatelor obținute. În cadrul prezentei cercetări pot fi identificate următoarele limite:

1. Limite referitoare la metodele de cercetare – latura calitativă a acestei cercetări a constat în realizarea unei investigații etnografice a cărei dezavantaj principal este exprimat printr-un nivel redus de obiectivitate, fidelitate și printr-o posibilitate redusă de generalizare. În vederea depășirii acestei limite cercetătorul a utilizat multiple surse de informare, astfel încât să consolideze validitatea rezultatelor cercetării.
2. Limitele asociate cu instrumentele de cercetare – în cadrul prezentului studiu s-au realizat observații participative structurate, în variantă video, iar ulterior aceste înregistrări au fost transcrise, interviuri semi-structurate și chestionare cu întrebări închise. Prezența cercetătorului în cadrul observațiilor participative ca și practicant în domeniu a putut influența comportamentul participanților la cercetare. Cu toate acestea, numeroasele ore de filmare și observare au făcut ca participanții să devină obișnuiți cu prezența cercetătorului și a camerei de filmat, iar în cele din urmă să ignore aceste elemente. Unul dintre dezavantajele care poate fi identificat în cadrul interviurilor semi-structurate se referă la tendința participanților de a răspunde în conformitate cu normele dezirabile din punct de vedere social, respectiv de a răspunde conform așteptărilor cercetătorului. Pentru a depăși această tendință a participanților, acestora li s-a promis că informațiile pe care le vor oferi vor fi utilizate doar în scopul realizării prezentei cercetări, astfel încât aceștia să ofere informații cât mai autentice. În plus, cercetătorul a evitat reacțiile prin care să judece răspunsurile oferite în timpul interviurilor, pentru a descuraja tendința participanților de a răspunde în conformitate cu nevoile acestuia.
3. În raport cu modalitățile de colectare a datelor din cadrul chestionarului nu s-au identificat limite în cadrul prezentei cercetări, deoarece chestionarul a fost alcătuit în raport cu datele obținute în etapa calitativă a cercetării, în vederea asigurării validității chestionarului.
4. În privința limitelor asociate cercetătorului putem menționa că în cadrul studiului calitativ etnografic cercetătorul a făcut parte din contextul studiat, iar prezența acestuia ar fi putut avea o influență puternică asupra temei investigate și ar fi putut diminua obiectivitatea rezultatelor obținute. În vederea reducerii acestei influențe a

cercetătorului a fost construită o cale de mijloc între integrare, empatie și implicare în cadrul relațiilor cu eșantionul de participanți, în timp ce cercetătorul s-a distanțat de aceștia și a încercat să gândească reflexiv și critic. Cercetătorul a realizat acest lucru prin conversații cu propria persoană, în fiecare etapă a cercetării, prin procesarea critică a situațiilor apărute în cadrul cercetării și prin reevaluarea constantă a rezultatelor obținute.

5. Limite referitoare la posibilitatea de generalizare a rezultatelor: Prezenta cercetare nu a avut limite de acest tip, deoarece cercetătorul a utilizat triangulația ca și strategie, iar rezultatele pot fi generalizate la un nivel mai înalt.

Puteam concluziona că prezentul studiu realizat prin metode mixte de cercetare a utilizat triangulația ca și strategie de consolidare a rezultatelor, dar și pentru a spori posibilitatea de generalizare, astfel încât studiul de față pretinde un nivel înalt de generalizare.

Direcții viitoare de cercetare

Prezentul studiu indică faptul că implementarea proceselor educaționale specifice AMD poate promova modelele socio-comunicaționale ale preșcolarilor. Sugerăm ca viitoarele cercetări să analizeze modalitățile diferite de implementare ale AMD la un număr mai mare de grădinițe. În plus, ar fi utilă analiza nevoilor cadrelor didactice din sistemul preșcolar și a sistemelor educaționale care utilizează această abordare la nivel de resurse umane și strategii, în vederea implementării AMD în grădinițe.

Referințe bibliografice

- Alexander, R., 2006. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, 3rd ed. Cambridge: Dialogos.
- Aliakbari, M. & Faraji, E., 2011. Basic principles of critical pedagogy. In *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, pp. 78-85.
- Aloni, N., 2008. Introduction. In N. Aloni, ed. *Empowering dialogues in humanist education*. Tel Aviv: Hadekel. pp. 16-47. [Hebrew]
- Aloni, N., 2013. Philosophical-educational empowerment for students in the 21st century. *Gilui Dea*, 3, pp. 13-30. [Hebrew]
- Alpert, B., 2011. From qualitative research to high quality writing: Interest, investigation and creativity. MOFET Institution: *Shvilei Mehkar*, 17, 114-150. [Hebrew]
- Anderson, R. & Cissna, K. N., 1997. *The Martin Buber Carl Rogers dialogue. A new transcript with commentary*. Albany, State University of New York Press.
- Aram, D. & Shlak, M., 2007. The safe kindergarten: Promotion of communication and social skills among kindergartners. *Early Education and Development*, 19, pp. 865-884.
- Ares, N., 2006. Political aims and classroom dynamics: Generative processes in classroom communities. *Radical Pedagogy*, 8 (2), pp. 12-20.
- Arner, E. & Tellgren, B., 1998. Children's views of adults – the meaning of conversation to find and understand children's perspective. *Poang I Pedagogic, Pedagogiska institutionen, Orebro Universitet*, pp. 61-80.
- Ashkenazi, M., 1986. *Research methods in social sciences: Research principles and styles*. Unit 4, Ethnographic Research in Anthropology. Ramat Aviv: Open University. [Hebrew]
- Aspan, M., 2005. *To do oneself justice: Children's and adults' perspective of a school project to increase pupils' influence*. Stockholm, Utvecklingspsykologiska seminariet, Stockholms universitet.
- Assaf, M., 2011. Can the wolf lie down with the sheep?: About mixing methods from different approaches in educational research. *Kolot*, 1, 17-19. [Hebrew]
- Astington, W. & Jenkins, J. M., 1995. Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, pp. 151-165.
- Avnon, D., 2008. The Buberian dialogue: Personal meetings, humanistic learning. In N. Aloni, (Ed.) *Empowering dialogues in humanist education*. Tel Aviv: Hadekel, pp. 143-156. [Hebrew]
- Bae, B., 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, pp. 391–406.
- Bakhtin, M. M., 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Manchester: Manchester University Press.
- Baniwal, V., 2014. A response to Jane Sahi's 'Dialogue as Education: Martin Buber. *Contemporary Education Dialogue*, 11, pp. 179–195
- Bar-Shalom, I., 2011. Thoughts on ethnographic research. *Shvilei Mehkar*, 17, 94-101. [Hebrew]
- Barnett, R., 2007. *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Bartholo, R., Tunes, E. & Tacca, M. C. V. R., 2010. Vygotsky's and Buber's pedagogical perspectives: Some affinities. *Educational Philosophy and Theory*, 42(8), pp. 867–880.
- Becker, E., 2009. *Who did you play with in kindergarten today: The social world of pre-school children*. Tel Aviv: Research and Curriculum Development, Mofet. [Hebrew]
- Bengtsson, J., 2005. *The life-world as a foundation*. Lund, Studentlittertur.
- Ben-Yosef, A., 2009. *Circles of connection: Concerning the fostering of a discourse culture in a humanistic educational institute*. Rannana: MOFET Institute. [Hebrew]
- Berk, L. & Winsler, A., 1995. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Berthelsen, D., 2009. Participatory learning: Issues for research and practice. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, London, Routledge, pp. 1-11.
- Blum-Kulka, S., 2008. Language, communication and literacy: Outlines for the development of literate discourse. In P.S. Klein and B. Yablon, eds., *From research to action in early childhood education* (pp. 117-154). Jerusalem: Keter.
- Bocos, M., 2007. *The theory and praxis of pedagogical research. [Teoria și practica cercetării pedagogice]*. (in Romanian), Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.
- Bodrova, E. & Leong, D., 2005. Why children need play. *Scholastic Early Childhood Today*, 20, pp. 1-6.

- Bodrova, E. & Leong, D. J., 2007. *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey, Pearson.
- Bowman, B. T. & Donovan, M. S., 2001. *Eager to learn*. Washington D.C., National Academy Press.
- Boyd, M. & Galda, L., 2011. *Real talk in elementary classrooms: Effective oral language practice*. New York, NY, Guilford Press.
- Boyd, M. & Markarian, W., 2011. Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), pp. 515-534.
- Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B., 2004. *Asking questions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bruner, J., 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bryman, A., 2001. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., 2004. *Social research methods*. NY: Oxford.
- Buber, M., 1980. *Secret discourse*. Jerusalem: Bialik. [Hebrew]
- Buber, M., 2002. *Between man and man*. New York, Routledge.
- Buchs, C., Butera, F. & Mugny, G., 2004. Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning, *Educational Psychology*, 24, pp. 291-314.
- Callander, D., 2013. *Dialogic approaches to teaching and learning in the primary grades*. Doctoral dissertation, University of Victoria.
- Campbell, S. B., 2002. *Behaviour problems in preschool children*. New York, Guilford Press.
- Carpendale, J. I. M. & Lewis, C., 2004. Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioural and Brain Sciences*, 27, pp. 79-151.
- Caspi, M., 1979. *Education tomorrow*. Tel Aviv: Am Oved. [Hebrew]
- Ciot, M. G., 2009. A constructivist approach to educational action's structure. *Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine (BUASVM) Cluj-Napoca Horticulture*, 66(2), pp. 1-6.
- Clark, A. & Moss, P., 2005. *Spaces to play: more listening to young children using the Mosaic approach*. London, National Children's Bureau.
- Claudie, T., 2012. Emphasizing the importance of early childhood education at the beginning of the 21st century: opportunities, risks and dilemmas in long-term strategic planning or implementation of the "here and now"? *Journal of the MOFET Institute*, 47, pp. 25-31.
- Claxton, G. & Carr, M., 2010. A framework for teaching learning: The dynamics of Disposition. *Early Years: An International Research Journal*, 24(1), pp. 87-97.
- Cohen, A., 1976. *The educational theory of Martin Buber*. Tel Aviv: Yahadav. [Hebrew]
- Cohen, A., 1983. *A revolution in education*. Tel Aviv: Reshafim. [Hebrew]
- Cohen, A., 2008. *Small philosophers, philosophy for children and with children*. Haifa: Amatzia. [Hebrew]
- Cohen, I., 2001. Value-oriented experiences in Jewish philosophical literature. In I. Baruch, S. Iram, I Skolnikov, Cohen, I. & Shechter, A., eds., *Crossroads – Values and education in Israeli society*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, pp. 39-68. [Hebrew]
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C. C., 1982. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, pp. 237-248.
- Council of Europe, 2011. *Consultation on the draft Council of Europe Strategy on the Rights of the Child*. Strasbourg, 20 July 2011.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge Falmer.
- Cornu, R. L. & Peters, J., 2005. Towards constructivist classroom: the role of the reflective teacher. *Journal of Educational Inquiry*, 6(1), pp. 50-64.
- Creswell, J. W., 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., 2013. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. UK: Sage publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L., 2011. *Designing and conducting mixed-methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E., 2003. 'Advanced mixed-methods research designs', In A.Tashakkori and C.Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 209-240.

- Danner, S. & Jonyniene, Z., 2012. Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: Experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas/Social Work*, 11, pp. 411-420.
- Darom, D., 1989. *Climate of growth, liberty and commitment in education*. Tel Aviv: Hakibbutz Haartzi. [Hebrew]
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, eds. *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. London: Sage Publications, 1-28.
- De Souza, L. M., Nakano, F., De Bragança Pereira, C. A. & Stern, J. M., 2012. Intentional sampling by goal optimization with decoupling by stochastic perturbation. *AIP Conference Proceedings*, 1490, 189-201.
- Dewey, J., 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan
- Dewey, J., 1956. *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago, Phoenix
- Dewey, J., 1961. *Democracy and education* (1916). New York: Macmillan
- Dewey, J., 1988. *The ethics of democracy*. University of Michigan, Philosophical Papers, Second Series, No. 1, Ann Arbor: Andrews and Com.
- Dewey, J., 1997. *Experience and education*. NY: Touchstone Book.
- Dey, I., 1993. *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dheram, P., 2007. Empowerment through critical pedagogy. *Academic Leadership*, 5(2).
- Dushenik, L. & Sabar Ben-Yehoshua, N., 2002. Ethics of qualitative research, In N. Sabar Ben-Yehoshua (Ed.), *Traditions and genres in qualitative research*. Or Yehuda: Dvir, pp. 343-368. [Hebrew]
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., 1998. Introduction: Background and starting points, In C. Edwards & L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- advanced reflections*, London, Ablex, pp.5-25.
- Efrat, M. & Ungureanu, D., 2015. Is the egg spoiled? A big question from a small child. *Proceeding of the International Conference on Education Reflection and Development*. Romania: Cluj-Napoca, pp. 294-312.
- Egan, K., 1992. *Imagination in teaching and learning*. New York, Routledge.
- Ekholm, M. & Lindvall, K., 1991. Pupils and democracy in school, Forskningsrapport, 91, 6, Hogskolan i Karlstad.
- Emilson, A., 2007. Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39, pp. 11-38.
- Emilson, A. & Folkesson, A. M., 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), pp. 219-38.
- Emilson, A. & Johansson, E., 2009. The Desirable toddler in preschool: Values communicated in teacher and child interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*, London, Routledge, pp. 61-77.
- Erhardt-Weiss, D., 2008. Independence and selfhood: parents, children and the development of autonomy in early childhood. *Psycho-actuality – A Spotlight on Developmental Psychology*, July 2008. 28-33. [Hebrew]
- Feld-Elhanan, N., 2007. When the other is invisible, unheard and unrecognized. From education as friendship and as culture for teaching and as accessible and inclusive: Some examples from discourse with immigrant children. *Bemiclala*, 19, pp. 39-76. [Hebrew]
- Fetterman, D. M., 1989. *Ethnography: Step by step*. London: Sage Publications.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W., 2013. Achieving integration in mixed-methods designs - principles and practices. *Health services research*, 48(2-6), 2134-2156.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tennenbaum, A., 1991. *Mediated Learning Experience (M.L.E)*. London Freund Pub., House.
- Fiore, L. & Rosenquest, B., 2010. Shifting the culture of higher education: Influences on students, teachers, and pedagogy. *Theory into Practice*, 49(1), pp. 14-20.
- Fiore, L. & Soares, S.C., 2010. This issue. *Theory into Practice*, 49(1), pp. 1-4.
- Firestone, W.A., 1993. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*. 22(4) 16-23.
- Firstater, E. & Efrat, M., (2014). Social communication patters of children in a kindergarten operating according to the dialogical education approach. *Rav Gvanim, Research and Discourse*, 14, pp. 11-48. Under the auspices of "Study and Research in Teacher Training", Jerusalem: Ministry of Education and Gordon Academic College of Education. [Hebrew]

- Fisher, R., 2007. Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177, pp. 615–631.
- Flick, U., 2009. *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Foley, P., 2007. A case for and of critical pedagogy: Meeting the challenge of libratory education at Gallaudet University. Paper Presented at the *American Communication Association's Annual Conference*. New Mexico, Taos.
- Forman, G. & Fyfe, B., 1998. Negotiated learning through design, documentation, and discourse. In C. Edwards & L. Gandini & G. Formaneds. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- advanced reflections*, London: Ablex, pp. 239-260.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. & Freire, A. M. A. (2004). *EPZ pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.
- French, G., 2007. *Children's early learning and development: A research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Friedman, M. S., 2002. *Martin Buber: The life of dialogue*. London and New York: Psychology Press.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D. C., 1997. Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, pp. 174–206.
- Fumoto, H., 2011. Teacher–child relationships and early childhood practice. *Early Years*, 31, pp. 19-30.
- Fumoto, H., Hargreaves, D. J. & Maxwell, S., 2004. The concept of teaching: A reappraisal. *Early Years*, 24(2), pp. 179-91.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P., 1996. *Educational research*. White Plains, NY: Longman.
- Gardner, H., 1996. *Multiple intelligences theory in practice*. Jerusalem: Branko Weiss Institute. [Hebrew]
- Gardner, H., 2011. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gee, J., 1989. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), pp. 5-17.
- Geertz, C., 1973. Thick description: Toward an interpretive theory of culture', In C. Geertz, *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibton, D., 2002. Field grounded theory: Meaning of the data analysis process and construction of theory in qualitative research. In N. Sabar Ben-Yehoshua, ed. *Traditions and genres in qualitative research*. Or Yehuda: Dvir, pp. 195-227. [Hebrew]
- Gidron, A., 2011. Between qualitative and quantitative or how to define the research in which you are involved. *Kolot*, 1, 15-16. [Hebrew]
- Given, H., Kuh, L., Leekeenan, D., Mardell, B., Redditt, S. & Twombly, S., 2010. Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into Practice*, 49(1), pp. 36-46.
- Goldstein, K. S., 1964. *A guide for field workers in folklore*. Hatsboro, PA: The American Folklore Society.
- Gover, N., 2008. The Freirian dialogue: Empowerment, liberation, political literacy and social solidarity. In N. Aloni, ed. *Empowering dialogues in humanist education*. Tel Aviv: Hadekel. pp.195-213. [Hebrew]
- Greene, M., 1995. *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S., 1994. Competing paradigms in qualitative research, In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln eds. *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks, CA: Sage, 105-117.
- Guberman, O., 2009. Helping hand – training kindergarten assistants. Evaluation research. *Hed Hagan*, Quarterly Journal for Early Childhood Education, 14-23. [Hebrew]
- Gur, H., 2007. A decade after the death of Paulo Freier, Pedagogy of hope – Dialogical teaching. *Hed Hahinuch*, 81(9), 93-95. [Hebrew]
- Gutierrez, K. & Larson, J., 1995. Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown V. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), pp. 445-71
- Han, H. S. & Kemple, K. M., 2006. Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), pp. 241-246.
- Harari, D., 2008. The Rogerian dialogue: To enable, to accept, to foster. In N. Aloni, ed. *Empowering dialogues in humanist education*. Tel Aviv: Hadekel. pp. 178-194. [Hebrew]
- Harcourt, D., 2011. An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. In D. Harcourt & J. Eiransdottir (Eds), *Children in research: Special Issue*. European Early Childhood Research Journal, 19(3), pp. 333-345.
- Harpaz, Y., 2014. Shapers of educational discourse – Pessy Sahlberg. *Hed Hahinuch*, 6, pp. 50-55. [Hebrew]

- Hecht, I. & Ram, A., 2008. The dialogue in democratic education: From personal empowerment to social activism. In N. Aloni, ed., *Empowering dialogue in humanist education* (pp. 336-257). Tel Aviv: Hadekel. [Hebrew]
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K., 2004. Moving the participation forward. *Children and Society*, 18(2), pp. 77–96.
- Hobson, R. P., 2002. *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. London: Macmillan.
- Hockings, P., (ed.), 1995. *Principles of visual anthropology*. 2nd ed. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Holt, G., 2004. *Continual learning*. Tel Aviv: Prague. [Hebrew]
- Howe, K. R., 1988. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Howe, K. R. & Dougherty, K.C., 1993. Ethics, institutional review boards and the changing face of educational research. *Educational Researcher*, 22 (9), 16-21.
- Inan, H. Z., 2009. Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 10(2), pp. 1-11.
- Isman, E. B. & Tzuriel, D., 2008. The Mediated Learning Experience (MLE) in a three generational perspective. *The British Psychological Society*, 26, pp. 545–560.
- Jewitt, C., 2008. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), pp. 241-267.
- Jhong, S. O., 2008. Children's dialogue: A hermeneutic phenomenological approach. *International Journal of Education through art*, 4(1), pp. 75-81.
- Johansson, E., 2003. To come close to the child's perspective. *Pedagogisk forskning*, 8(1-2), pp. 42-57.
- Johansson, E., 2004. Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), pp. 9-26.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T., 1986. *Learning together and alone*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Jones, D., 2007. Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177 (6-7), pp. 569-579.
- Kassen, L. & Krumer-Nevo, M., 2010. *Data analysis in qualitative research*. Beer Sheva: Ben Gurion University of the Negev. [Hebrew]
- Kincheloe, J. L., 2005. *Critical pedagogy primer*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Kirk, J. & Miller, M. L., 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Klein, P., 1986. *A wiser child*. Tel Aviv, Bar Ilan. [Hebrew]
- Klein, P. & Yablon Y., 2007. *From research to practice in early childhood education*. Jerusalem: National Israeli Academy of the Sciences. [Hebrew]
- Kohn, A., 2002. *Education that our children deserve*. Tel Aviv: Sifriat Poalim and Kibbutz Meuhad. [Hebrew]
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(1),3-7.
- Kress, G., 2007. Thinking about meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Pedagogies: An International Journal*, 2(1), pp. 19-34.
- Lam, Z., 1996. The concept of pluralism and its implementation in Israeli education. In A.G. Zeev, ed. *Education in the era of postmodernist discourse*. Jerusalem: Magnes, pp. 207-219. [Hebrew]
- Lansdown, G., 2001. *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence.
- Lasri, D., 2004. *A place to grow*. Rosh Pinna: Haofen Tivai. [Hebrew]
- Lavie-Ajayi, M., 2013. Qualitative research in educational psychology: A tool for everyday observation with new eyes. In *Observation of the work of the educational psychology services in light of principles of qualitative research*. Jerusalem: Ministry of Education, Education Unit, Education Psychology Services, 9-14. [Hebrew]
- Leinonen, J. & Venninen, T., 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 45, pp. 466-474.
- Levine, G., 1989. *Another kindergarten*. Tel Aviv: Ach. [Hebrew]
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G., 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G., 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In D. D. Williams, ed. *Naturalistic evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 73-84.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G., 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin and S. L. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. London, Sage Publications, 163-188.
- Lipman, M., 2003. *Thinking in education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A. M., 1985. *Ethical inquiry: International Manual to accompany 'Lisa', Montclair*. N.J., Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lopez, M., Tarullo, L., Forness, S. & Boyce, C., 2000. Early identification and intervention: Head start's response to mental health challenges. *Early Education and Development*, 11, pp. 265–282.
- Lyle, S., 2008. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22, pp. 222-240.
- Mack, N., Woodson, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E., 2005. *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Research Triangle Park, NC: Family Health International and US Agency for International Development.
- Malaguzzi, L., 1998. History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini, In C. Edwards & L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- advanced reflections*, London: Ablex, pp.49-99.
- Mason, J., 1996. *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H. & Fuchs, D., 1998. Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 62-94.
- Maykut, P. & Morehouse, R., 1994. *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McLean, V. S., 1991. *The human encounter: Teachers and children living together in preschools*. London, New York: Falmer Press.
- Mercer, N. & Dawes, L., 2010. Making the most of talk: Dialogue in the classroom. *English Drama Media*, 16, pp. 19-25.
- Mercer, N. & Littleton, K., 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. New York, NY: Routledge.
- Merriam, S. B., 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merrick, E., 1999. An exploration of quality in qualitative research. In M. Kopala & L. A. Suzuki, eds. *Using qualitative methods in psychology*, London: Sage Publications, pp. 25-36.
- Miller, J., 1997. *Never too young: how young children can take responsibility and make decisions*. London: National Early Years Network/Save the Children.
- Ministry of Education (20.08.2001). *The role of the assistant in the kindergarten*. Circular 746ESHb. Israel: Ministry of Education, Pedagogic Administration, Department of Pre-school Education. [Hebrew]
- Ministry of Education, 2010. *Guidelines for educational work in kindergartens*. Jerusalem: Department for Pre-Primary Education, Ministry of Education. [Hebrew]
- Ministry of Education., 2015a. *The goal of state education*. Available at: <http://edu.gov.il/owlHeb/AboutUs/MinisterEducation/EducationLaws/Pages/public-education.aspx/> [Hebrew]
- Ministry of Education., 2015b. *Files for planning, management and organization*. Jerusalem: The Pedagogic Administration, Ministry of Education. [Hebrew]
- Missall, K. N. & Hojniski, R. L., 2008. The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*, Baltimore, MD, Brookes, pp. 117–137.
- Muijs, D., 2010. *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Mullender, A. & Ward, D., 1991. The practice principles of self-directed group work: Establishing a value-base for empowerment. Nottingham: The Center for Social Action.
- Murphy, T., 2010. Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1), pp. 39-46
- New, R. S., 1998. Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards & L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach- advanced reflections*, London: Ablex, pp.261-284.

- Nyland, B., 2009. The guiding principles of participation. Infant, toddler groups and the United Nations convention on the rights of the child. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*, London: Routledge, pp.164-184.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C., 1997. *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, C. & Michaels, S., 2007. When is dialogue 'dialogic'? *Human Development*, 50, pp. 275-285.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H., 2008. Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*, Baltimore, MD: Brookes, pp. 3-29.
- Ohara, Y., Saft, S. & Crookes, G., 2000. *Teacher exploration of feminist critical pedagogy in beginning Japanese as a foreign language class*. Paper presented at the University of Hawaii, Manoa.
- Ojala, M., 2010. Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Policy*, 4, 1, pp. 13-22.
- Okazaki, T., 2005. Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), pp. 174-202.
- Palgi, M., 2008. Introduction: Changes occurring in the kibbutz. In M. Peleg and D. Zamir, eds. *From a welfare state to a market society: Economic distress in the kibbutz*. Haifa: University of Haifa and Van Leer Institute in collaboration with the Institute for the Study of the Kibbutz and the Cooperative Concept, pp. 7-13. [Hebrew]
- Palinscar, A. S., 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 345-375.
- Patton, M. Q., 1980. *Qualitative evaluation methods*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Phillips, C., 2004. *Six questions of Socrates*. N.Y.: Norton and Com.
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K., 2008. *Classroom assessment scoring system*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co. Inc.
- Peshkin, A., 1993. The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
- Pidgeon, N., 1996. Grounded theory: Theoretical background. In J. T. R. Richardson, eds. *Handbook of qualitative research methods*, Leicester: The British Psychological Society Books, 75-85.
- Pidgeon, N. & Henwood, K., 1996. Grounded theory: Practical implementation. In J. E. Richardson, ed. *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: British Psychological Society.
- Polanyi, M., 1967. *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pole, C. & Morrison, M., 2003. *Ethnography for education*. London, UK: Open University Press.
- Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S., 2003. Participation as value and pedagogic approach. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2.), pp. 70-84.
- Rachel, J., 1996. Ethnography: Practical implementation. In J. T. R. Richardson, ed. *Handbook of qualitative research methods*, Leicester: The British Psychological Society Books, pp. 113-124.
- Rahim, S. N. F. B. A. & Rahman N. S. N.A., 2013. Children interaction patterns exhibited during learning activities: a case study at a selected public kindergarten in Malaysia. *Proceedings of the International Conference on Social Science Research*, pp. 1389-1411.
- Raphaeli, V., 2011. Between quantitative and qualitative or the connection between the student's absence and success in studies. *Kolot*, 1, 11-14.
- Reed, R. F. & Johnson, T. W., 1999. *Friendship and moral education - Twin pillars of philosophy for children*. N.Y.: Peter Lang.
- Renninger, A., 1992. Individual interest and development: Implementation of theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp, eds., *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ: Earlbaum Associates, pp. 361-397.
- Retting, M., 2005. Using the multiple intelligences to enhance instruction for young children and young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 255-259
- Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N., 2008. Young children and voice. In P. Hughes, G. MacNaughton & K. Smith (Eds.), *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*, London and New York, Cambridge University Press, pp. 44-59.
- Rinaldi, C., 1996. Malaguzzi and the teachers. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 3(4), pp. 1-3.

- Rinaldi, C., 1999. Overt attention. *Hed Hagan*, Kislev, 5760, 7-9. [Hebrew]
- Rinaldi, C., 2005. Documentation and assessment: What is the relationship? In A. Clark, A. Kjørholt & P. Moss, eds. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol, Policy Press, pp. 17–28.
- Rinaldi, C., 2006. In *dialogue with Reggio Emilia*. London, Routledge.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. 1994, *Freedom to Learn*. Columbus, OH, Charles Merrill Publishing Company.
- Rogoff, B., Turkkanis, C. G. & Bartlett, L., 2001. *Learning together: Children and adults in a school community*. New York, Oxford University Press.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R., 2003. Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 240–257.
- Rosenstein, B., 2002. 'Video use in social science research and program evaluation'. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 22-43.
- Ryle, G., 1971. *Collected essays*. London: Hutchinson.
- Sabar Ben-Yehoshua, N., 2002. Ethnography in education. In N. Sabar Ben-Yehoshua, eds. *Traditions and genres in qualitative research*. Or Yehuda: Dvir, pp. 101-139. [Hebrew]
- Sadan, A., 2008. Empowerment as a key concept in humanization in our times. In N. Aloni, ed. *Empowering dialogs in humanistic education*. Tel Aviv: Hadekel, pp. 48-67. [Hebrew]
- Sadeghi, S., 2008. Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(1).
- Sarantakos, S., 2005. *Social research*, 3rd ed. New York: Palgrave Macmillan.
- Sargeant, J., 2008. Australian children: Locally secure, globally afraid? In R. Gerber & M. Robertson (Eds.), *Children's lifeworlds: Locating indigenous voices*, New York: Nova Science Publishers, pp. 119-133.
- Schofield, J. W., 1989. Increasing the generalizability of qualitative research. In E. W. Eisner, E.W. and Peshkin, A. eds. *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press, pp. 201-232.
- Sela, L., 2002. Thoughts on dialogue in kindergarten. In: P. Klein & D. Givon, eds. *Language, learning, and literacy in pre-school children*, Tel Aviv, Ramot, pp. 233-255.
- Selberg, G., 1999. *Pupils' influence in learning. A study in what happens when pupils have influence over their own learning and when pupils have different experience of such influence*. Lulea, Sweden: Universitetsstryckeriet.
- Seung, Y. L., Susan, L. R. & Min, S. S., 2005. Not the same kind of leaders: Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), pp. 132-149.
- Shapira, A., 2010. The kibbutz and the state. *Studies in the establishment of Israel*, 20, 193-207.
- Sharpley, A. M. & Sharpley, C. F., 1981. Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), pp. 7–C11.
- Sheridan, S., 2001. *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheskin, D. J., 2003. *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*, 3rd ed. Boca Raton: CRC Press.
- Shkedi, A., 2003. *Words that attempt to touch, Qualitative research - Theory and implementation*. Tel Aviv: Ramot. [Hebrew]
- Shkedi, A., 2011. *The meaning behind the words, Methodology in qualitative research – The practice*. Tel Aviv: Ramot. [Hebrew]
- Shor, A. & Freira, P., 1990. *Pedagogy of liberation. Dialogs of change in education*. Tel Aviv: Sifrei Mifras. [Hebrew]
- Silverman, D., 2006. *Interpreting qualitative data – Methods for analyzing talk, text and interaction*, 3rd ed.. London: Sage Publications.
- Sinclair, R., 2004. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, pp. 106-118.
- Skidmore, D., 2000. From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14(4), pp. 283-296.
- Skidmore, D., 2006. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), pp. 503- 514.

- Slavin, R. E., 1995. *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Baltimore, MD, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University. Available at: <http://www.successforall.com/resource/research/cooplearn.html>
- Slomkowski, C. & Dunn, J., 1996, Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communications with friends. *Developmental Psychology*, 32, pp. 442-447.
- Smith, A. B., 2002. Supporting participatory rights: Contributions from sociocultural theory. *International Journal of Children's Rights*, 10, pp. 73-88. *Developmental Psychology*, 9, pp. 173-188.
- Sparadley, J. P., 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt Rineat and Winston.
- Sroufe, A., DeHarte, G. & Cooper, R., 2004. *The development of the child, its nature and its course*. Ramat Aviv: Open University. [Hebrew]
- Stake, R. E., 1995. *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stake, R. E., 2005. Qualitative case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, eds. *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed. London: Sage Publications. 443-466.
- Stance, S. & Kao, P., 2010. Examining second language learning: Taking a sociocultural stance. *ARECLS*, 7, pp. 113-131.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B. & Jamison, K. R., 2012. Communication skill building in young children with and without disabilities in a preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 46, pp. 78-93.
- Stetsenko, A., 2009. Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming: Expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 5, pp. 6-16.
- Strauss, A. & Corbin, J., 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C., eds., 2003. *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tauber, Z., 2008. Socratic dialogue: Undermining and openness, pedagogic Eros and irony. In N. Aloni, ed. *Empowering dialogues in humanist education*. Tel Aviv: Hadekel. pp. 89-110. [Hebrew]
- Thomas, N., 2002. *Children, family and the state. Decision-making and child participation*. Bristol: The Policy Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H., 2004. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioural and Brain Sciences*, 28(5), pp. 720-721.
- Topping, K. J., 2005. Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, pp. 631-645.
- Tzurriel, D. & Shamir, A., 2007. The effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *The British Psychological Society*, 77, pp. 143-165.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M., 2010. When the shared experience transforms to a collective joy. *Children's Participation in Day Care centers*, 3.
- Vianna, E. & Stetsenko, A., 2006. Embracing history through transforming it – contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*, 16, pp. 81-108.
- Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., 1999. Tool and sign in the development of the child. In R. W. Rieber, ed. *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 6. Scientific legacy*, New York: Plenum, pp. 3-68.
- Vygotsky, L. S., 2002. *Thought and Culture: Anthology*. Jerusalem: Van Leer Institute.
- Wegerif, R., 2010. *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*. New York, NY: Open University Press.
- Wells, G., 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wells, G., 2000. Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In C. Lee & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*, New York, NY: Cambridge University Press, pp. 51-85.
- Wells, G., 2006, Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), pp. 379-428.
- Wells, G. & Ball, T., 2008. Exploratory talk and dialogic inquiry. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school*, London, UK: SAGE Publications, Ltd., pp. 167-184.
- Wertsch, J. V. & Rogoff, B., 1984. Editor's notes. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 1-6.

- Westerman, M. A. & Yanchar, S. C., 2011. Changing the terms of the debate: Quantitative methods in explicitly interpretive research. *Theory and Psychology*, 21(2), pp.139–154.
- White, J., 2007. League tables damaging to society's future. *Irish Independent*, 19.
- Willingham, D. T., 2004. Reframing the mind. *Education Next*, 4, pp. 18-24.
- Wolensky, A., 2014. Shapers of educational discourse – Passi Salberg. *Hed Hahinuch*, 6, pp. 40-41. [Hebrew]
- Wolf, D., 1998. Qualitative interaction in the classroom. *The Kindergarten Echo*, 62, pp. 396-409.
- Wong, A., 2009. Dialogue engagements: Professional development using pedagogical documentation. *Canadian Children*, 34(2), pp. 25-30.
- Woods, P., 1996. *Researching the art of teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Wright, K. C., Stetson, R. W., Rourke, M. & Zubernis, L. S., 2003. The relationship between psychological understanding and positive social behaviours. *Social Development*, 12, pp. 198-221
- Zamir, S., 2006. Attentiveness – A cornerstone of the learning process. *Al Hagova*, 5, 13-16. [Hebrew]