

**”למדתי להפוך את קריאת הספר בגן מקריאה שטוחה
ופסיבית לקריאה משותפת המעודדת שיח רגשי”: תרומתם
של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה
רגשית-חברתית בגיל הרך באמצעות טקסטים ספרותיים בקרב
מתכשרות להוראה
ד”ר רבקה קדוש, ד”ר ליאת מירב**

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון בקרב מתכשרות להוראה את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים.

אוכלוסיית המחקר כללה 35 מתכשרות להוראה במסלול הגיל הרך ובמסלול הגיל הרך-חינוך מיוחד, בשנה השלישית ללימודיהן במכללה. כל המשתתפות במחקר למדו בקורסים: ”שוויון, שונות ורב-תרבותיות בספרות ילדים” ו”ספרות ילדים וביבליותרפיה” באותה שנה.

בשלב הראשון של המחקר ענו המתכשרות על שאלון שבחן ידע, עמדות וניסיון קודם בהובלת תהליכי למידה רגשית-חברתית בגן הילדים.

בשלב השני למדו המתכשרות במסגרת הקורסים הנ”ל שלושה מודלים תאורטיים: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014), המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013), והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).

בשלב השלישי והיישומי הונחו המתכשרות, במסגרת ימי ההתנסות הקלינית, ללמד בגנים טקסטים ספרותיים העוסקים בתכנים חברתיים-רגשיים. המתכשרות התבקשו להתבסס בהכנת ובקיום המפגשים על שלושת המודלים שלמדו.

בשלב הרביעי והאחרון של המחקר כתבו המתכשרות דוחות רפלקטיביים על המפגשים שקיימו. בניית דוחות הרפלקטיביים נמצא שהכרת המודלים התאורטיים תרמה ליכולת המתכשרות לקדם למידה רגשית-חברתית בעזרת טקסטים ספרותיים בקרב הילדים בגנים שבהן התנסו.

מילות מפתח: למידה רגשית-חברתית, בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים, ביבליותרפיה.

רקע תאורטי

מבוא

בעשורים האחרונים הולכת ומתעצמת ההבנה כי נוסף על כישורים קוגניטיביים, חשוב להקנות לילדים גם כישורים רגשיים וחברתיים החיוניים לרווחתם ולבריאותם הנפשית ולהצלחתם בעתיד. במחקר המדעי, הן בתחום החינוך והן בתחום התפתחות המוח, נמצא כי בגיל הרך מתעצבים הכישורים הקוגניטיביים והיכולות החברתיות והרגשיות של ילדים (Murano, Sawyer, & Lipnevich, 2020). לאור זאת, חשוב מאוד לקדם ככל האפשר כישורים אלה למען הסתגלותו המיטבית של הפרט למתרחש בסביבתו הקרובה והרחוקה (Hadar, Ergas, Alpert, & Ariav, 2020). גם דוח שפרסם ה-OECD קורא למעצבי מדיניות החינוך להדגיש פיתוח וטיפול של מיומנויות רגשיות וחברתיות של התלמידים בכל שכבות הגיל (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018). הטיפול של מיומנויות אלו מחייב הקניית פרקטיקות להובלת למידה רגשית-חברתית הן למתכשרים בהוראה והן למורים בפועל.

לאור הנאמר לעיל, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים בקרב מתכשרות להוראה: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014); המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).

קידום למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים על סמך המודל של לבנת וברעם-אשל

ספרות ילדים היא אחת מסוכני התרבות הראשונים המכין את הילד לחייו כבוגר בעל תפיסות ונורמות חברתיות. זאת ועוד, ספרות ילדים משמשת כלי נגיש ליצירת הזדהות עם תהליכים רגשיים וחברתיים, ובכוחה לחולל שינוי רגשי והכרתי ולהוביל להכלה ואמפתיה כלפי האחר (אברם וארם, 2004; שפירא וארם, 2016). במחקרים לא מעטים נמצא קשר בין התייחסויות של אימהות למצבים מנטליים (מחשבות, רצונות, רגשות, כוונות) המתעוררים אצל ילדיהן בעת תיווך הסיפור והדמויות הפועלות בו ובין הצלחתם של הילדים לבצע מטלות המתבססות על הבנת מצבים רגשיים-חברתיים כבר בגיל הרך (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). קריאת ספרים לילדים בגיל הרך מעוררת שיח ודיון על הבעת רגשות (פיין, ארם וזיו, 2014). באמצעות הדמויות הפועלות בסיפור, ילדים לומדים להגדיר ולווסת את רגשותיהם הן לגבי עצמם והן לגבי אחרים (שפירא וארם, 2016).

לדברי זוננשיין, בקר, סרפל ושמידט (Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000) קריאת ספרות היא חוויה מהנה המפתחת רגשות, ובהם הכרת העצמי, הכרת האחר והתמודדות עם מצבים שמזמנת הספרות. הדינמיקה המתקיימת במפגש של מבוגר-ספר-ילד מאפשרת לילד לחוות

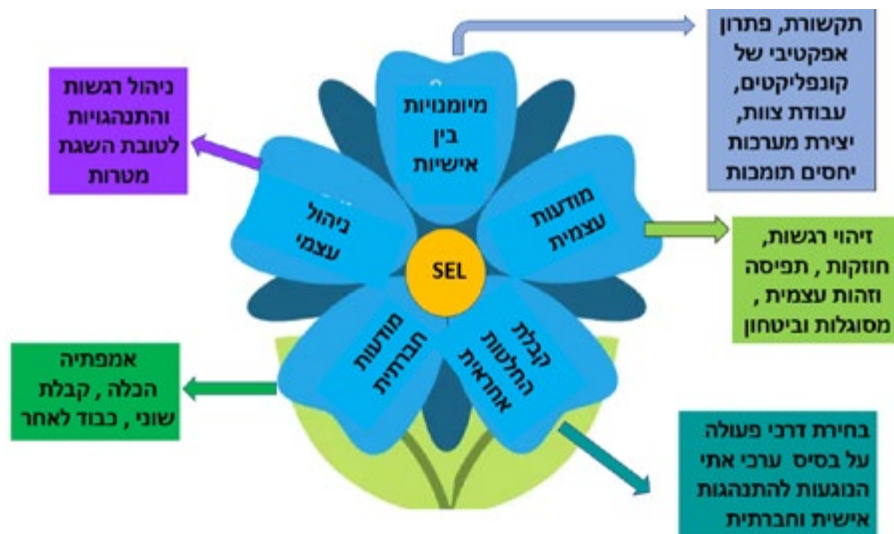
טווח רחב של רגשות כלפי הדמויות הספרותיות וההתנסויות שהן עוברות, ומזמנת דיון במצבים רגשיים-חברתיים המוצגים בסיפור (צורן, 2000; Aram & Shapira, 2012). לאור זאת, אפשר להבין את החשיבות הרבה שיש לייחס לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים שקוראים לילדים: בחירת הטקסטים צריכה להתאים לגיל הילד, לצרכיו המשתנים ולהתנסויות הרגשיות-חברתיות שלו (שיפריין, 1995; Clark, & Rosenblat, 1970).

אחד הכלים לבחירה של טקסטים ספרותיים לילדים הוא המודל המקיף לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לילדים של לבנת וברעם-אשל (2014). המודל מובנה ומכוון לעזור למורים לבחור באופן מושכל טקסטים ספרותיים לגיל הרך מתוך התמקדות בהיבטים הרגשיים, החברתיים והערכיים. המודל כולל שלושה רכיבים עיקריים: 1. התאמת הטקסט לגיל הילד מבחינת תוכנו, סגנונו ורמתו הלשונית והאסתטית, כולל שימוש באמצעים פואטיים וצורניים מתאימים; 2. בחירת טקסטים שיכולים להפעיל רגשות ולסייע בהבנת חוויות רגשיות בהתאם לגיל הילד; 3. בחירת טקסטים בעלי מסרים ערכיים חברתיים המובילים לפיתוח מיומנויות חברתיות.

למידה רגשית חברתית בתהליכי הכשרה להוראה לפי המודל של CASEL

למידה רגשית-חברתית (S.E.L – Social Emotional Learning) משויכת ל"מיומנויות הרכות" (soft skills) המוטמעות בלא מעט תוכניות לימודים ובדיסציפלינות שונות. מטרת הלמידה הרגשית חברתית היא קידום אקלים מיטבי הן בגן הילדים והן בבית הספר (ארגז ואבישר, 2022; Casel, 2013; Mahone, 2021). עם המיומנויות הרגשיות-חברתיות נמנות יכולות אישיות כגון, מודעות עצמית וויסות רגשי והתנהגות; וכן יכולות בין אישיות וחברתיות, כגון הכלה ואמפתיה ויכולות לקבל החלטות באופן מושכל בהתאם לגיל של הפרט (פרידמן וויסברג-גולד, 2021). את התוכניות להקניית למידה רגשית חברתית יש לשלב במערכת החינוך החל מהגיל הרך (בנבנישתי ופרידמן, 2020; שפרלינג, 2018; Jones, & Doolittle, 2017). זאת ועוד, הדרך המועילה ביותר לקדם למידה רגשית-חברתית היא לשלב אותה בהקשרים רחבים של פרקטיקות חינוכיות.

המודל התאורטי הראשון שנבדק במחקר הנוכחי הוא המודל של CASEL – Collaborative (for Academic Social and Emotional Learning) המקבץ את כלל המיומנויות האישיות והבין-אישיות שהן חלק בלתי נפרד מתהליכי למידה רגשית חברתית (ראו תרשים 1).



תרשים 1

המודל מציע מסגרת אינטגרטיבית לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות בקרב ילדים ובני נוער. הוא מתמקד בחמישה תחומים מרכזיים: 1. מודעות עצמית (Self-Awareness): היכולת לזהות ולהבין רגשות, מחשבות וחוזקות אישיות. 2. ניהול עצמי (Self-Management): היכולת לווסת רגשות, להתמודד עם אתגרים, ולתכנן מטרות. 3. מודעות חברתית (Social Awareness): הבנת נקודות מבט של אחרים, אמפתיה וקבלת השונה. 4. מיומנויות בין-אישיות (Relationship Skills): יצירת קשרים חיוביים, שיתוף פעולה ותקשורת אפקטיבית. 5. קבלת החלטות אחראית (Responsible Decision-Making): בחירת דרכי פעולה על בסיס שיקול דעת והתחשבות באחרים.

מחקרים לא מעטים מלמדים כי טיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל מורים מעשיר את יכולתם להוביל תהליכי למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידיהם (רן, רומי ויוסף-ברג-בן יהושע, Jagers, Rivas-Drake & Williams, 2019; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2018; גם ג'נינגס וגרינברג (Jennings, & Greenberg, 2009) מצאו במחקרם כי הצלחה בהקניה ובטיפול של למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים מחייבת התנסות אישית מקדימה של המורים כבר בשלב ההכשרה להוראה. שונרט-רייכל, קיטיל, והנסון-פטרסון (Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017) מדגישים גם הם את החשיבות של הקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות למתכשרים להוראה בבתי ספר ובגנים, בתוך שילוב תרגול מיומנויות אלה בפועל בהתנסות הקלינית

בגן הילדים ובבית הספר. תרגול מיומנויות אלה יבוא לידי ביטוי בהתנהלותם מול התלמידים ובמודעותם לקשיים ולצרכים שלהם.

קידום שיח רגשי חברתי לפי המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של דבורה קובובי

כלי פדגוגי משמעותי נוסף לקידום שיח רגשי-חברתי הוא המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של דבורה קובובי (2008). מטרת המודל היא להרחיב את יכולת ההבנה הרגשית והחברתית של הילד, ולתת לו כלים לתקשורת יעילה. המודל מבוסס על שיחה מורחבת שמנהלת המורה או הגננת עם הילדים סביב טקסט ספרותי נבחר במטרה לפתח מיומנויות רגשיות-חברתיות. השיח מתנהל מתוך תהליך של אמפתיה הנבנית על מודעות עצמית רגשית ועל היכולת לאמץ את נקודת המבט של אדם אחר.

המודל של קובובי כולל שלושה שלבים: 1. שלב ההזדהות, שבו הגננת מנהלת דיאלוג עם הילדים סביב רגשותיו של אחד הגיבורים בסיפור, לרוב הגיבור הראשי שאיתו הקורא מזדהה. 2. שלב ההדהוד שבו הילדים מעלים דוגמאות מניסיונם האישי המהדהדים מצבי חיים ורגשות המופיעים בטקסט שבו דנים. 3. שלב הניתוק שבו הילדים רוכשים תובנות וכלים להתמודדות אישית.

כיום, מודל הדיאלוג הביבליותרפי הוא חלק בלתי נפרד מתהליכי ההכשרה להוראת ספרות ילדים בגן. במהלך הוראתו מדגישים בפני המתכשרים את החשיבות של הקניית המיומנויות ותרגולן לניהול שיח רגשי-חברתי סביב טקסט, ובמידה פחותה את הממד הטיפולי המשוקע בשיטה זו.

תפקיד הגננת מנהלת הגן

הגננת מנהלת הגן היא מעצם תפקידה מנהיגה חינוכית. תפקידה כוללים: תכנון ויישום של תוכניות חינוכיות, ניהול אדמיניסטרטיבי של הגן, שמירה על קשר קבוע עם גורמים בקהילה, תיאום כניסתם של גופים מקצועיים לגן וחלוקת תפקידים בין אנשי הצוות (הוד-שמר, צימרמן, וורטהיים, 2019; יוגב, רוזנטל, וכספי, 2020; פריש, 2012). להתנהלות הגננת בזירה הפדגוגית-חינוכית יש השלכות מרחיקות לכת על השתלבות הילדים במסגרת החינוכית (Pickett, Likins, & Wallace, 2003). לצד פיתוח כישוריהם הקוגניטיביים, עליה לפעול לבניית חוסנם הנפשי של ילדי הגן (Fisher, 2003). עליו להקנות לילדים מיומנויות של ויסות רגשות, תקשורת בין אישית, הבנה רגשית-חברתית, ויכולת להתמודד עם אתגרים שונים (Williford, Maier, Downer, Pianta, & Howes, 2013). מאפיין בולט של עבודת הגננת עם הילדים הוא מתן מענים רגשיים במצבים שונים לצד הובלת תהליכי הוראה בהתאם לאינטליגנציות השונות של הילדים. טיפוח רווחתם הרגשית-חברתית של הילדים הוא רכיב חשוב בהגדרת תפקיד הגננת שכן הוא משפיע על דרכי הפעולה ועל אופן ההתנהלות בגן (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Tannehill, & MacPhail, 2014).

תפיסת תפקיד הגננת בקרב מתכשרות להוראה בגיל הרך

תפיסת תפקיד כוללת את ההתנהגות, את העמדות ואת הציפיות של האדם מהמקצוע שבו הוא עוסק. באשר למקצוע ההוראה, לרון ושקדי (2006) וגרינספלד ואלקד-להמן (2008) טוענים כי כבר בתחילת תהליך ההכשרה, יש למתכשרים תפיסת תפקיד ראשונית שמקורה בחוויות שחוו בהיותם ילדים, והיא נוגעת בעיקר לתפיסתם את ההוראה ואת התלמידים (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). זאת ועוד, תפיסה התפקיד היא דינמית. היא מתגבשת בתהליך אינטראקטיבי בעקבות התמודדות עם אתגרים המחייבים הגדרה חדשה של התפקיד (MacPhai & Tannehill, 2014). תהליך הגיבוש של תפיסת התפקיד נמשך גם לאחר תום שנות ההכשרה, במהלך שנות עבודתו של המורה במערכת (צימרמן, 2008).

מחקרים העוסקים בתיאור השלבים של גיבוש תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מתכשרים להוראה, מלמדים כי אצל מתכשרים להוראה בבתי הספר וגם אצל מתכשרים להוראה בגני ילדים מתרחשים שינויים בתפיסה הן של התפקיד הן של הזהות המקצועית במשך תקופת ההכשרה העיונית והקלינית כאחד (כספי, הוד-שמר ואור, 2019). במחקר אשר בחן כיצד מתכשרים להוראה תופסים בשנה הראשונה ללימודיהם את תפקיד המורה (ברנר, זלקוביץ, וטוקר, 2002) דיווחו הנחקרים כי הממד החשוב והמשמעותי ביותר בתפקודו של המורה הוא הממד האישי והבין-אישי. המתכשרים להוראה כללו בתיאור המורה את התכונות: קשר אישי עם התלמיד, יחסי אנוש, חום ואוזן קשבת. במחקרים אחרים שהתמקדו בבחינת המטפורות בשיח של מתכשרות להוראה לגיל הרך באשר לתפיסת תפקיד הגננת, נמצא כי המטפורות הנפוצות שבהן הן השתמשו ביטאו היבטים רגשיים של תפיסת המקצוע, כגון תמיכה רגשית, הכלה, הבעת חום ואהבה ויחס סבלני לילדים (כספי ועמיתים, 2019; Yerliyurt & Elaldi, 2016).

לאור הממצאים שתוארו לעיל המעידים על הדומיננטיות של הממד הרגשי-חברתי בתפיסת מקצוע ההוראה אצל מתכשרים להוראה בכלל, ואצל מתכשרים להוראה בגיל הרך בפרט, בוחן המחקר הנוכחי קידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית בקרב מתכשרות להוראה באמצעות יישום שלושה מודלים תאורטיים המקדמים מיומנויות אלה על טקסטים ספרותיים שהן בחרו.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני אתנוגרפי שבחן את החוויה של מתכשרות לגיל הרך ביישום הוראת למידה רגשית חברתית בגני ילדים בעזרת טקסטים ספרותיים מקדמי שיח רגשי חברתי, ואת ההשפעה של התנסות זו על ראייתן את תפקיד הגננת. הניתוח האיכותני התמקד באיסוף נתונים ובניתוח מושתת תיאור עבה (thick description) של דוחות רפלקטיביים (בר שלום, 2011).

במחקר נעשה גם שימוש בכלי מחקר כמותי: שאלון עמדות מקדים שהועבר למשתתפות המחקר לצורך איסוף מידע על הידע של המשתתפות בהוראה רגשית חברתית בגן הילדים, וכן על

ניסיון בהוראה זו, ועל תפיסותיהן לגביה. המידע שנאסף בשאלון המקדים סייע לקבל תמונה עשירה ומבוססת על תרומת ההתנסות ועל הזיקה בין תאוריה לפרקטיקה בתהליכי ההכשרה להוראה, ותרם להבנת תפקיד הגננת אצל המתכשרות.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 35 סטודנטיות להוראה לגיל הרך בשנת הלימודים השלישית במכללה אקדמית לחינוך במרכז הארץ, מהן 5 סטודנטיות המתמחות בחינוך רגיל לגיל הרך ו-30 – בחינוך מיוחד בגיל הרך.

- כל המשתתפות במחקר למדו בשני קורסים שעסקו בטקסטים ספרותיים לילדים:
- א. "שוויון, שונות ורב-תרבותיות בספרות ילדים" (קורס שנתי). בקורס זה נחשפו הסטודנטיות למגוון טקסטים לילדים המקדמים יחס של סובלנות, הכלה ואמפתיה לאחר;
- ב. "ספרות ילדים ככלי ביבולותרפי" (קורס סמסטריאלי). בקורס זה נחשפו הסטודנטיות לגישה הביבולותרפית.

כלי המחקר

- להלן פירוט כלי המחקר שבהם נעשה שימוש במחקר:
- א. **שאלון עמדות:** שאלון זה היה שאלון מקדים, והוא הועבר למשתתפות בתחילת שנת הלימודים. השאלון נועד לברר באיזה מסלול המשתתפות לומדות (רגיל / חינוך מיוחד), וכן את מידת היכרותן עם טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות רגשיות חברתיות ועם אסטרטגיות הוראה המקדמות למידה רגשית חברתית, וכן לבחון את תפיסותיהן בנוגע ללמידה זו, ולברר אם התנסו בכך בעבר (ראו נספח 1).
- ב. **דוחות רפלקטיביים של משתתפות המחקר:** בסוף ההתנסות בהוראת למידה רגשית חברתית, כל משתתפת כתבה דוח רפלקטיבי שבו היא דיווחה על הפעילות שביצעה, אגב פירוט תרומת המודלים שנלמדו בכיתה לתכנון ולביצוע הלמידה הרגשית חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים. המשתתפות התבקשו לדווח גם על אתגרים והצלחות ועל מידת עמידתן ביעדים שקבעו לעצמן. נוסף על אלה, דיווחו המשתתפות על התפתחות תפיסת תפקיד הגננת בעקבות ההתנסות (ראו נספח 2).

הליך המחקר

הליך המחקר כלל חמישה שלבים:

שלב ראשון: העברת שאלון בירור עמדות, ידע וניסיון קודם בהובלת תהליכי למידה רגשית חברתית.

שלב שני: הכרת שלושת המודלים שבהם התמקד המחקר: המודל לקידום מיזמנויות רגשיות- חברתיות של קאסל (2013), המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם- אשל (2014) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).

שלב שלישי: השלב היישומי: בשלב זה התבקשו המתכשרות לתכנן ולקיים בגן הילדים שבו הן מתנסות, מפגשים שבהם הן מלמדות טקסטים ספרותיים העוסקים בתכנים חברתיים רגשיים. התכנון והביצוע של המפגשים הושתתו על שלושת המודלים שנלמדו (ראו לעיל, שלב שני).

שלב רביעי: כתיבת דוחות רפלקטיביים בידי המתכשרות.

שלב חמישי: ניתוח הדוחות הרפלקטיביים של המתכשרות בידי החוקרות בהתאם לקטגוריות שעלו מן השדה, והסקת מסקנות.

אופן ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים במחקר הנוכחי היה ניתוח נושאי (thematic analysis). ההנחה הייתה שמילים ותיאורים של המשתתפות במחקר משקפים את תחושותיהן, את מחשבותיהן, את אמונותיהן ואת הידע שלהן על ההתנסות שחוו (שקדי, 2003). החוקרות ראו בדוחות הרפלקטיביים טקסט הפותח אשנב הן אל חוויית ההתנסות של המשתתפות והן אל תהליך של תפיסת תפקיד הגננת.

להלן תיאור אופן הניתוח של שאלון העמדות ושל הדו"ח הרפלקטיבי:

1. **שאלון עמדות:** במסגרת המחקר נעשה ניתוח כמותי של שאלון העמדות. מטרת הניתוח הכמותי הייתה לבדוק אם בתום ההתנסות יחול שינוי בידע ובתפיסות של המשתתפות על למידה רגשית חברתית בכלל, ועל קידום למידה זו בעזרת טקסטים ספרותיים בפרט.
2. **דוחות רפלקטיביים:** במסגרת המחקר נעשה ניתוח איכותני תוכני של הדוחות הרפלקטיביים שכתבו המשתתפות על ההתנסות. מטרת הניתוח האיכותני הייתה לבדוק את תרומת למידת שלושת המודלים על יכולתן של המשתתפות לקדם למידה רגשית חברתית בעזרת טקסטים ספרותיים במסגרת התנסותן בגנים.

אתיקה

המחקר נערך באישורה של הוועדה האתית של המכללה. נשמרו בו בקפידה כללי האתיקה, ובכללם הימנעות מציון פרטים מזוהים על אודות המסגרת הגנית ועל אודות המשתתפות במחקר. כדי למנוע זיהוי של המשתתפות, נעשה שימוש בשמות בדויים. למשתתפות פורטו מטרות המחקר, ומה נדרש מהן במהלכו. כמו כן נאמר להן שהן רשאיות שלא להשתתף בו, ואף להפסיק את ההשתתפות בו בכל שלב נתון, וכן שהן תוכלנה להגיב על ניתוח הממצאים של החוקרות. לאחר שהוסברו כל הסעיפים, הן חתמו על כתב הסכמה.

תוקף ומהימנות

במחקר איכותני, המהימנות היא מידת היכולת להסתמך על הנתונים הנאספים. כדי להגיע למהימנות גבוהה על החוקר להימנע ככל האפשר מהטיות ומחוסר דיוק, כן עליו לעשות כמיטב יכולתו כדי להבין את המציאות הנחשפת מנקודת מבטו של הנחקר. במחקר הנוכחי, כדי להגיע למהימנות מקסימלית, החוקרות קראו פעמים אחדות את השאלונים, את הדוחות ואת הממצאים שהפיקו מהן. נוסף על כך, שולב גם כלי המחקר הכמותי בראשית המחקר – השאלון לבחינת עמדות, ידע והיקף ניסיון קודם של המתכשרות בהובלת למידה רגשית חברתית. שאלון זה תוקף על ידי מומחית במתודולוגיה כמותית. כל 35 הדוחות הרפלקטיביים נותחו לעומק במטרה לזהות את האמונות, את המחשבות ואת התפיסות של משתתפות המחקר בנוגע להתנסות, וכן בנוגע לתפיסת תפקיד הגננת. החוקרות הקפידו על תיאור עשיר של הממצאים – הצגת ההקשר, ציטוטים מתאימים של המשתתפות וניתוח נושאי מבוסס מונחים תאורטיים רלבנטיים (לויצקי, 2009; Creswell, & Poth, 2018).

נוסף על כך, הדוחות הרפלקטיביים והממצאים הוצגו בפני שני חוקרים חיצוניים, האחד מומחה לספרות ילדים, והאחר – מומחה למחקר כמותי, שניהם בעלי ניסיון עשיר בהכשרת גננות. זאת כדי לוודא כי הממצאים משקפים את עמדותיהן של המתכשרות ושלאפשר ליישם גם במחקרים אחרים הבוחנים התבוננות רפלקטיבית של מתכשרים להוראה על התנסות עיונית וקלינית.

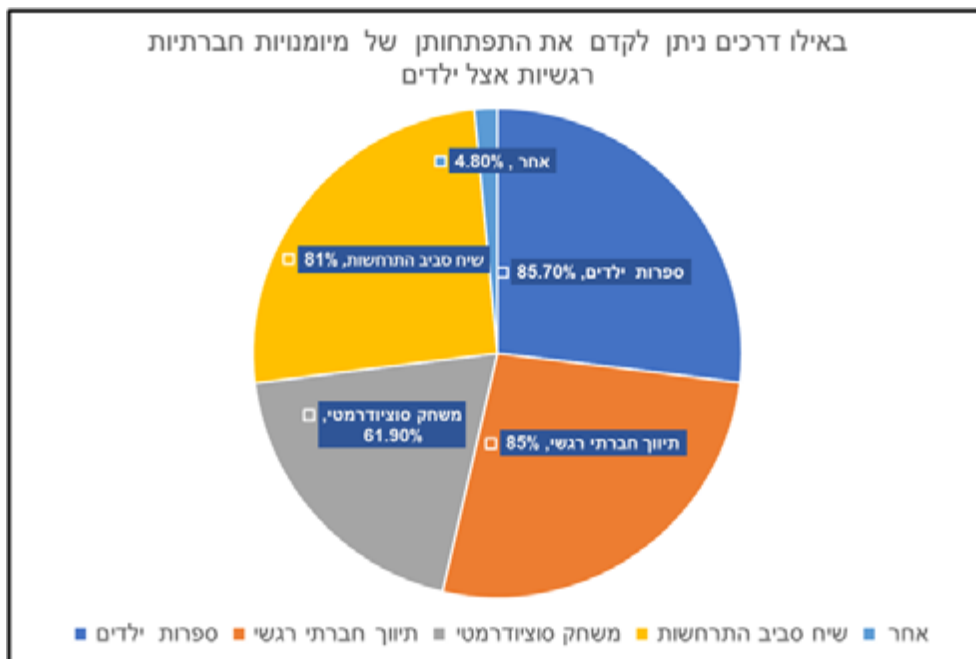
ממצאים

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות אלה, וכן את ההשפעה של התנסות זו על תפיסתן של מתכשרות להוראה את תפקיד הגננת. תחילה יפורטו הממצאים הכמותיים העולים מן השאלון לבדיקת עמדות, ולאחר מכן הממצאים האיכותניים המבוססים על הדוחות הרפלקטיביים.

ניתוח כמותי של השאלון לבדיקת עמדות

מניתוח ממצאי שאלון העמדות שמילאו משתתפות המחקר בשלב הראשון של המחקר לצורך בירור תפיסות, ידע וניסיון קודמים בקידום מיומנויות חברתיות רגשיות בעזרת טקסטים ספרותיים, נמצא כי:

86% ממשתתפות המחקר ציינו שלדעתן ספרות ילדים והתיווך הרגשי חברתי של הגננת מהווים כלי לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות.



תרשים 2

כל המתכשרות הביעו דעתן שספרות ילדים, תיווך, שיח ומשחק סוציודרמטי הם כלים המקדמים למידה רגשית-חברתית. עם זאת, הן ציינו שזו תפיסה אינטואיטיבית בלבד, שאינה מבוססת על ידע מחקרי תאורטי. עוד ציינו המשתתפות שהן פחות מיומנות בהחלת חשיבה ביקורתית מדויקת ומקצועית על תהליכי בחירה של טקסטים מתאימים, וכן בתכנון ובהפעלה של מפגשים מהסוג הנדון.

ניתוח איכותני תוכני של הדוחות הרפלקטיביים על ההתנסות

מהניתוח האיכותני-תוכני של כלל ההיגדים שעלו מן הדוחות הרפלקטיביים של המתכשרות נמצא כי במסגרת ההתנסות הן השתמשו שימוש מושכל בשלושת המודלים שלמדו לצורך תכנון וביצוע מיטבי של הפעילויות השונות בגן. מהלכים אלה יצרו התבוננות ביקורתית רפלקטיבית על כל רכיבי תהליכי התכנון וההוראה, ובהמשך לכך הם תרמו להתפתחות תפיסת תפקיד הגננת. הממצא המרכזי שעלה מהדוחות הרפלקטיביים היה שהמשתתפות אכן הכירו בתרומה של כל אחד מהמודלים.

יודגש כי מיון ההיגדים לפי המודלים נעשה מטעמים מתודולוגיים בלבד, שכן ברמת התוכן נמצא שהממצאים לגבי המודלים שלובים זה בזה. להלן הממצאים לפי שלושת המודלים:

א. תרומת המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014)

מניטוח ההיגדים של המשתתפות במחקר נמצא שרבות מהן התייחסו לחשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים. המשתתפות ציינו שהמודל עזר להן למצוא טקסטים מתאימים בתחומים שונים של עבודתן בגן: התחום הדיסציפלינרי, התחום הרגשי-חברתי והתחום הערכי.

מדברי המשתתפות משתמע שהן הבינו שבמסגרת עבודתן בגן עליהן לבחור ספרים המותאמים לרמת הילדים מבחינת תוכן, לשון, ניסיון חיים והרמה הקוגניטיבית של הילדים. כמה מהמשתתפות ציינו שספרים מתאימים יכולים לסייע להן בהעברת התכנים שהן מעוניינות להעביר בגן. עוד ציינו המשתתפות את העדיפות של בחירה זו על בחירה אינטואיטיבית. להלן כמה דוגמאות.

עינת¹ תיארה את התרומה של המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לשיקולי הדעת שהנחו אותה בבחירת סיפור מתאים לפרופיל ילדי הגן שבו היא התנסתה. היא ציינה שהבינה את החשיבות של בחירה טקסט המתאים לילדי הגן מבחינת תוכנו ורמתו הלשונית, ותואם את ידע העולם שלהם. בחירה מושכלת זו סייעה לה גם לבחור את דרך העבודה עם הטקסט, כגון, חיבור שאלות מתאימות לדיון על הטקסט והתייחסות דיפרנציאלית בהתאם לרמתם של הילדים:

בחירת הספר **אילת מטיילת** [...] נעשתה מתוך התחשבות בפרופיל הגן. גן חינוך מיוחד, לילדים המאובחנים עם ASD בגילאי 4-5. הספר הוא דוגמה לספר העונה על הקריטריונים לבחירה מושכלת שלמדנו [...] השפה פשוטה ובהירה, הסיפור חרוז כולו. העלילה פשוטה ולינארית, אך מלאה בהפתעות קטנות [...] האיורים הצבעוניים משלימים את הטקסט [...] הספר מתאים לתפיסה המעודדת את הילדים לחקור את העולם סביבם ולפגוש אתגרים חדשים.

נקודה חשובה נוספת שציינו הסטודנטיות בנוגע לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים לפי המודל של לבנת וברעם-אשל היא שמעבר להבנת תוכנו את הטקסט, חשוב שהוא יתאים לילדים מבחינת רמת העיצוב האסתטי והמסרים העולים ממנו. למשל, לאה התייחסה בדבריה לאלמנט החזרה שהוא מן האלמנטים הדומיננטיים ביותר בספרות ילדים. השימוש בחזרה בספרות ילדים תורמת לחיזוק הרעיון שהסיפור מעוניין להעביר, וכן לזיהוי הרגשות שהסיפור מעורר, כגון התלהבות, התרגשות והזדהות:

בקריאת הסיפור **זרע של גזר** יש חזרות על משפטים שנאמרו לגיבור הסיפור, ילד ששתל באדמה זרע של גזר ומצפה שהוא יגדל [...]. בני משפחתו חוזרים ואומרים לו: "זה לא יגדל" [...]. החזרה על אותו משפט מספר פעמים בטקסט מאפשרת שיח סביב אותו משפט

1 כל שמות הסטודנטיות בדו"ס.

והמסר שיכול לעלות ממנו. [...] אבל, כגננת עלי להפעיל שיקול דעת בהתאם להיכרות שלי עם עולמם האישי של ילדי הגן ולבדוק אם משפטים כאלו עלולים לפגוע במי מהילדים.

בדומה לכך, ציינה נופר כי רמת העיצוב האסתטי עשויים לזמן שיח רגשי. היא ציינה את מקומו של הדימוי כאמצעי המעורר הבעת רגשות בקרב הילדים המקשיבים לסיפור.

הדימויים בסיפור **מיליגרם** העצימו את הרגשות ועוררו בילדי הגן הזדהות עם הכאב והתסכול של מיליגרם הג'ירף הקטנה [...] למשל, כשהסופרת מדמה את מיליגרם המיניאטורית לענף דקיק ברוח [...] זה גרם לילדים לרחם יותר על מיליגרם.

רינה התייחסה לדרך העבודה שלה עם הטקסטים שנבחרו על פי הקריטריונים שנלמדו במודל של ברעם אשל:

אני נוהגת לכתוב לעצמי מראש, איזה שאלות לשאול אותם. [...] איך לעורר בהם עניין השאלות הן בעצם חלק מתהליך התיווך שלי כגננת [...] גיליתי שישנם ילדים שיותר קל להם לשתף וישנם ילדים שהעדיפו לשמוע את האחרים [...] אני רוצה לקשור קשר עם הילדים שהם יותר סגורים.

במילים אחרות, הבחירה המושכלת של הטקסט סייעה לרינה להגיע ליעדים שהציבה לעצמה בפעילות עם הטקסט. זאת ועוד, דבריה מלמדים על התייחסות דיפרנציאלית לעבודה עם הטקסט ברובד האורייני וגם בדרכי הבעה יצירתיות מגוונות המעודדות הבעת רגשות, כל ילד בהתאם לרמתו.

עטרה ציינה את החשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים בניגוד לבחירה אינטואיטיבית. גם היא ציינה שהטקסטים שהיא בחרה אפשרו לה להכיר את עולמם הפנימי של הילדים ולעזור להם להתמודד עם הקשיים שאיתם הם מתמודדים.

המפגש שלי עם הילדים באמצעות שירים וסיפורים מוכיח לי עד כמה ילדים אוהבים סיפורים [...]. ואם עושים בחירה מושכלת ונכונה אז זה מותאם יותר לרמת הילדים לא רק מבחינה לשונית ואסתטית, אלא גם מבחינה רגשית-חברתית וערכית. [...] זה גם יכול ללמד אותי רבות על העולם הפנימי של הילדים ועל מצבים שאיתם הם מתמודדים בגן.

זוהר ציינה נקודה מעניינת נוספת. לדבריה המודל של לבנת וברעם-אשל עזר לה גם לבחון אם הספר מותאם לילדים של היום ולתפיסה החינוכית של ימינו.

מודל זה עזר לי להגדיר בצורה נכונה יותר מדוע יש ספרים שאני מתחברת אליהם יותר וספרים שאני לא רוצה לקרוא לילדי הגן [...] בעקבות כך המודעות שלי לבחירת הספר עלתה [...] אני נמנעת לקרוא ספרי קלאסיקה שאינם עומדים בקנה אחד עם ה"אני מאמין"

שלי בתור גננת [...] כתוצאה מכך הטקסטים אליהם נחשפים ילדי הגן שלי הינם מדויקים יותר מחד ומגוונים יותר מאידך.

המודל תרם גם להבנה שקריאת טקסטים בגן לא נועדה רק להרחבת אופקים, ושבעזרת טקסטים מתאימים הגננת מספקת לילדים חוויה רגשית. על כך כתבה מיכל:

זה שינה לי את ההסתכלות לגבי מקומה של הספרות בגן [...] היום אני יודעת שאני יכולה באמצעות בחירת טקסט מתאים לעזור לילדים לעבור מסע רגשי פנימי [...] ולא רק הרחבת אופקים.

לסיכום, מהניתוח האיכותני של הרפלקציות של הסטודנטיות נמצא כי ההתנסות במודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל חיזקה אצלן את ההבנה שחשוב לבחור בצורה מושכלת את הטקסטים הספרותיים שקוראים בגן, ולבדוק שהם מתאימים לאוכלוסיית הגן, הן מבחינה רמה אוריינית, והן מבחינת תכנים וערכים. מדבריהן משתמע גם שבעקבות ההתנסות במודל זה הן הבינו שכדי להגיע ליעדים שהציבו לעצמן ולהפיק מכל טקסט ספרותי את המרב, יש להתאים את דרכי העבודה עימו. עוד למדו המתכשרות שטקסטים ספרותיים יכולים לקדם את צמיחתם הרגשית-חברתית והערכית של הילדים. אפשר אפוא לומר שההתנסות העמיקה את תפיסת התפקיד ואת האני מאמין המקצועי והאישי שלהן בנוגע לתפקיד הגננת.

ב. תרומת המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל (2013)

מהניתוח האיכותני של ההיגדים של המשתתפות במחקר על תרומת המודל של קאסל, נמצא שהשימוש בו באמצעות טקסטים ספרותיים העלה את מודעות המשתתפות לכוחה של הספרות. לדברי המשתתפות, השיח על הטקסט על פי המודל סייע לילדים לזהות ולשייך רגשות, לווסת אותם, להבין גם את נקודות המבט של זולתם, ובהמשך לפתח בעצמם מיומנויות רגשיות-חברתיות.

זוהי ציינה שהמודל של קאסל סייע לה לקיים פעילות "רגשית" בעזרת ספר ילדים שנבחר בבחירה מושכלת. היא זיהתה ומיפתה את היכולות הרגשיות שהטקסט זימן באמצעות הדמויות והעלילה, ובהתאם למיפוי זה היא תכננה וביצעה פעילויות לקידום יכולת רגשית-חברתית.

לאחר קריאת הסיפור **תום החתול הכחול** עסקנו בזיהוי רגשות ונתנו להם שם. כל ילד שיתף איך הוא מרגיש בנוגע להתנהגות החתול תום בסיפור [...] על פי האופן שבו הם דיברו, הבחנתי כיצד כל אחד תופס את עצמו ומה היחס שלו לסביבתו [...] המפגש חיזק אצל הילדים את ההבנה כי יש להם אחריות על ההתנהגות האישית והחברתית שלהם.

לדעת רוני השימוש במודל של קאסל נותן ערך מוסף לטקסטים הספרותיים שמקריאים לילדים, שכן הוא מסייע לקדם מיומנויות רגשיות-חברתיות. לדבריה, הדיון בטקסט הספרותי על פי מודל זה גרם לילדים לדבר על רגשותיהם, ואפשר לה לזהות בעיות הקיימות בגן, ואף למצוא יחד

איתם דרכים לפתרון. עוד משתמע מדבריה שהפעילות בעזרת המודל פיתחה אצלה מודעות גבוהה לאופנים השונים שבהם כל טקסט מזמן עיסוק במיומנויות רגשיות וחברתיות:

באמצעות המפגש עם טקסטים ספרותיים בגן הילדים, אני חושבת שאצליח לקדם את הילדים גם מבחינה רגשית-חברתית [...] הסיפורים יתרמו גם לזיהוי ופתרון בעיות המתעוררות בגן [...] הדיון בסיפור יאפשר לכל ילד להביע את עצמו ולדבר על רגשותיו [...] בתור גננת עלי לזמן לילדים התנסויות מגוונות עם טקסטים שונים [...] גם בהתמודדויות אתם הם נתקלים בגן.

לדברי גילי, הקריאה בספרות ילדים על פי המודל של קאסל מזמנת להפגיש את הילדים עם המחשבות, הרגשות והשאיפות של הדמויות, ומזמנת דיון במצבים רגשיים-חברתיים המתאימים לגיל הילדים בגן. לדבריה ההתנסות במודל סייעה לה לתכנן את הפעילות כך שתקדם את השליטה של הילדים במיומנות הספציפית שאותה ביקשה לקדם.

ההתנסות עם המודל של קאסל זימנה לי העמקה של ההכרות עם ממד משמעותי בתפקידי כגננת. השיח הרגשי שהתפתח בהתאם לעלילת הסיפור והדמויות המככבות בו עזר לי להכיר באופן אישי יותר את ילדי הגן. בהתאם לכך בחרתי איזה מיומנויות רגשיות ספציפיות אני מעוניינת לפתח אצל הילדים [...] כמו מודעות עצמית או חברתית [...] הילדים חוו מהי אמפתיה ולמדו להכיר בחשיבות ההזדהות עם האחר.

לדברי דנה, המודל של קאסל הפך עבורה לכלי יישומי בגן. הוא סייע לה לדייק את השיח הרגשי שכלל: זיהוי ושיום רגשות וטיפול של הבנה רגשית-חברתית ושל מודעות עצמית וחברתית. עוד ציינה דנה שחשיפת הילדים לטקסטים ספרותיים ראויים העוסקים בדמויות "אחרות", סייעה להם לזהות ולשיים רגשות של הזדהות ואמפתיה, להבין את הרגשות של הזולת ולהיות מודעים לשוני בין בני אדם. זאת ועוד, לדבריה השימוש במודל של קאסל חידד אצלה את תפקידה בתור גננת.

דרך ההתמודדות הרגשית-חברתית של גיבור הסיפור **צמריקו** העוסק בטלה מיוחד שאף פעם לא הולך בתלם [...], הילדים חוו את ה"אחר", ולמדו דרכו לשיים רגשות דומים. [...] עזרתי להם להיכנס לנעליו של צמריקו הטלה [...] להבין את הקושי שלו ושלם [...] להציע דרכי התמודדות [...] הרגשתי שחלק מהתפקיד שלי כגננת הוא לאפשר לילדים להישאר "אחרים".

אפשר אפוא לומר שההתנסות במודל של קאסל הרחיבה אצל המשתתפות את תפיסת תפקיד הגננת בכל הנוגע להיותה אמונה על הרווחה הרגשית-חברתית של כל ילד בגן כפרט וכחלק מקבוצה.

שירה הצביעה על תרומתם של האוירים בספרי ילדים להבנת הטקסט. בעיקר, בספרי תמונות המלווים בטקסט קצר ומיועדים לגיל הרך וילדים בחינוך המיוחד. השיח שלה עם הילדים סביב התמונות חידד אצלה את תפקידה כאחראית לבחור את אופי התיווך המתאים לילדי הגן.

לדוגמה, בספר **מה מרגישים כשהמים גועשים** הרגשות מועברים דרך תמונות [...] דרך אוירים של גיבור בשם מפלצתון הנמצא בסערת רגשות [...]. מפלצתון מרגיש שנהר מים גועשים זורם בתוכו ולא נותן לו לנשום: "הוא לא הצליח להגיד לחברים שלו ואפילו לעצמו, שהוא מרגיש עלבון" [...]. האויר של הר געש שהולך וגדל אפשר לי לנהל שיח קבוצתי עם ילדי הגן ולגלות זוויות ראייה שונות שלא חשבנו עליהן.

לסיכום, מהניתוח האיכותני של דברי המתכשרות על המודל של קאסל לקידום למידה רגשית חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים, נמצא שהמודל פיתח אצלן מודעות גבוהה ליכולת להיעזר במודל זה לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל הילדים בגן. הן ציינו שבעקבות העבודה על פי המודל, הילדים למדו לזהות ולשייך רגשות ולפתח מיומנויות חברתיות. באשר למתכשרות עצמן, ההתנסות תרמה ליכולתן לזהות ולמפות את היכולות הרגשיות והחברתיות של הילדים, ובהתאם לכך לתכנן פעילויות המקדמות יכולות אלו. זאת ועוד, בעקבות ההתנסות הן למדו לתת מענים דיפרנציאליים גם בתחום הרגשי-חברתי והבינו את החשיבות של יכולות אלו להתפתחותו התקינה של הילד בגן, וגם לחייו בעתיד.

ג. תרומת המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008)

מהניתוח האיכותני של ההיגדים של המשתתפות במחקר על תרומת המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי, נמצא שהשימוש בו באמצעות טקסטים ספרותיים מהווה כלי פדגוגי מובנה המושתת על שיחה מורחבת עם הילדים. המטרה של הוראת המודל הייתה לספק למתכשרות כלים לפיתוח תקשורת יעילה עם הילדים, המאפשרת היכרות מעמיקה עימם גם בממד הרגשי-חברתי.

זוהר ציינה את יתרונות המודל עבודה ועבור הילדים:

מודל זה עזר לי לחלק את השאלות המכוונות בסיפור לשני סוגים: שאלות הקשורות לגוף הטקסט ולדמויות שבו (שלב ההזדהות בתחילה ושלב הניתוק בסיום) ושאלות הקשורות לחוויות של הילדים בגן (שלב ההזדהות). [...] למדתי להיזהר מלגעת בנושאים קשים ומורכבים לילדים באופן ישיר [...] חשוב לגעת בנושאים אלו בצורה עקיפה כדי לשמור על הילדים ולתת להם ביטחון [...] למדתי כיצד לנוע בין שאלות הקשורות לחשיבה רציונאלית ביקורתית ובין שאלות של הצפת רגשות וחוויות אישיות באופן מאוזן.

ממודל זה למדתי להפוך את קריאת הספר בגן מקריאה שטוחה ופסיבית לקריאה משותפת המעודדת שיח רגשי וקוגניטיבי בעזרת הסיפור. למדתי לנצל את פערי המידע בסיפור לשיח מעמיק

עם הילדים, לעורר את הדמיון שלהם ולשאל שאלות מכוונות המעוררות יוזמה ורגש אצל ילדי הגן בהקשר לדמויות ולאיורים.

שירה השתמשה במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי לצורך בחירת טקסטים המתאימים לניהול שיחה מורחבת על הטקסט בהתאם להבנתם ובהתאם לעולמם הרגשי-חברתי של הילדים:

הבנתי שאין חובה לבחור טקסטים ברורים שמוגשים "בכפית עד הפה" [...] ואולי עדיף כאלה שיש בהם "חורים" [...] שמאפשרים השלמת פערי מידע ושיח דיאלוגי-ביבליותרפי [...] במקומות האלה יש אפשרות (לילדים) לשוחח על הסיפור [...] להוסיף את ההבנה האישית שלהם ולהכניס את העולם הפנימי [...] רגשות, מחשבות, דמיונות וזיכרונות.

גם רינת הדגישה את החשיבות של מתן תיווך מותאם על ידי הגננת בעת מפגש עם טקסט ספרותי, כחלק מתפיסת התפקיד שלה מבחינה פדגוגית, וכן כמי שאמונה על ההליך הרגשי והתרפויטי בגן:

עכשיו אני מבינה טוב יותר שתפקידי כגננת מאוד חשוב. אני מתווכת בין הטקסט לילדים [...] מנהלת אתם דיאלוג רפלקטיבי וביבליותרפי על רגשות ודברים שקשה להם לבטא. [...] עצם המחשבה שאני יכולה לעזור לילדים באמצעות הסיפור לגדול בצורה בריאה ותקינה גורמת לי לסיפוק רב [...] במילים אחרות, אני מרגישה שאני אחראית גם על החוסן הרגשי שלהם.

איילה תיארה כיצד חוויית ילדות שלה סייעה לה להבין את החשיבות של העבודה על פי המודל של קובובי. חוויה זו סייעה לה להבין שטקסטים מתאימים מעודדים שיח ומאפשרים לילדים להשמיע את קולם:

אני זוכרת את עצמי כשהייתי קטנה ולא הצלחתי לשתף אחרים במה שעובר עלי [...] עכשיו, כגננת לעתיד, אני בטוחה שאשתמש בסיפורים כדי לעודד חשיבה בקול על הדמות בסיפור [...] מה היא חושבת? מה היא מרגישה? [...] לא הכול גלוי בסיפור [...] זו ההזדמנות שלי לעזור לילדים להתערב בסיפור, להגיב לסיפור. להמשיג במילים מדויקות יותר, לא רק מה הם מרגישים ביחס לדמות אלא גם לשמוע את הקול האישי שלהם.

אם כן, לדעתה של איילה, סיפור ילדים טוב מרחיב את יכולת ההמללה, מועיל בזיהוי מדויק של רגשות ומקדם את רווחתו הרגשית והחברתית של הילד.

אורית ציינה כיצד השימוש במודל של קובובי בהתנסות בגן סייע לה לא רק בתחום הפסיכו-פדגוגי, אלא גם חידד את תפיסת התפקיד שלה כגננת.

החשיבות של שאילת שאלות מדויקות על מנת להכווין את הילד להתבוננות עמוקה במה שעובר על הדמויות [...] החיבור בין הטקסט הסיפורי לבין החוויות האישיות של הילדים ובעקבות כך את ההשפעה הרבה של הסיפורים על הילדים [...] הבנתי כי כגננת, עליי להרגיל את הילדים לשיח רגשי ועמוק שיקל עליהם את ההתפתחות הרגשית ויגדל אותם להיות אנשים יותר שלמים ובטוחים בעצמם.

חינוך לערכים הוא ממד מרכזי נוסף של תפקיד הגננת. ניתוח ההיגדים של משתתפות המחקר מלמד שהמתכשרות השתמשו במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי להקניית ערכים אוניברסליים, כגון: דאגה ועזרה לזולת, הכלה ואמפתיה. לימור תיארה כיצד לאחר שיחזור עלילת הסיפור **בנצי** וקריאה חוזרת שלו, התפתח דיאלוג שהעמיד במרכזו את הערך של ייחודיות הפרט והכלת שונותו.

כשקראתי לילדים את הסיפור על בנצי הפיל וביקשתי מהם שימצאו גם מה מיוחד בעצמם, רציתי לגרום להם להרגיש מיוחדים בשוני שלהם ולתת להם הרגשה שהם בסדר [...] כל אחד מהם חשף דבר אחד שבו הוא מרגיש שונה מאחרים. [...] נהניתי מאוד ליצור את השיח הזה בינם לבין הסיפור [...] לעורר את הסקרנות שלהם [...] ולהטמיע בתוכם ערכים של קבלת העצמי והאחר [...]. זו הייתה חוויה שגיבשה את תפיסתי המקצועית כגננת האחראית להעברת מסרים ערכיים [...]

גם דנה ציינה שהיא נעזרה במודל הדיאלוגי-ביבליותרפי לחינוך לערכים. לדבריה החינוך לערכים מתבצע בתוך מפגש עם הטקסט והמללת האירורים הנלווים אליו. עוד ציינה דנה שהיא הכינה שאלות מקדימות לדיון בערכים על פי המודל של קובובי, כגון: ספרו במילים שלכם, מה קרה? מדוע? איך הרגיש הילד בסיפור? האם הכרתם מישהו שהרגיש כך? מה הייתם מציעים לו לעשות? ובסוף, מה למדתם מהסיפור?

למשל, בסיפור **איך לרפא כנף שבורה** רובו של הסיפור בנוי סביב אירורים לכל רוחב העמוד [...] הסיפור מספר על ילד קטן ברחוב סואן, שהאנשים סביבו ממהרים ממקום למקום. והוא בלבד מבחין בציפור פצועה עם כנף שבורה. המלל המועט מדברך את הילדים לגלות את המסרים המסתתרים באירורים [...] זה מאפשר לשוחח עם הילדים "בגובה העיניים" על רגישות לזולת, בעיקר לציפור [...] על ערכים של חמלה, אמפתיה, תשומת לב ודאגה [...]

לסיכום, מהניתוח האיכותני של דברי המתכשרות על המודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי, נמצא שהמודל זימן התנסות בהוראה דיאלוגית המערבת את הילדים בשיח, ומאפשרת להם להביע רגשות ולדון בהם. ההבנה שהמודל מאפשר מיפוי של המיומנויות הרגשיות חברתיות של הילדים, האירה למתכשרות זווית חדשה של תפיסת תפקיד הגננת. הן הבינו את האחריות המוטלת על כתפיהן בכל הקשור להתפתחות הרגשית של הילדים, ושעליהן לפעול לרווחתם בנושא זה.

ד. סיכום: תרומת המודלים להבנת העבודה עם טקסטים ספרותיים

מהניתוח האיכותני נמצא שהכרת המודלים תרמה רבות למשתתפות במחקר. המודלים שימשו עבורן כלי לקידום יכולותיהן לעבוד עם הילדים בעזרת טקסטים ספרותיים בתחומים השונים של עבודתן בגן: הפדגוגי, הרגשי-חברתי והערכי.

ההתנסות במודלים עודדה תהליכים של חשיבה ביקורתית הן על בחירת הטקסטים והן על הדרכים לפעילות בהם. המתכשרות הבינו את החשיבות של בחירה מושכלת של טקסטים, כך שבמקום בחירה אינטואיטיבית או מזדמנת, הן למדו לבחור טקסים היכולים לשרת את מטרותיהן, בעיקר קידום מיומנויות רגשיות-חברתיות. נקודה נוספת שנמצאה בדברי המתכשרות היא שההתנסות במודלים דייקה את תפיסתן בנוגע לתפקיד הגננת ולאחריות שלהן לרווחת עולמם הרגשי של הילדים.

להלן דברים שכתבה זוהר המסכמים את תרומת הקשר בין תיאוריה לפרקטיקה לעבודתה השוטפת בגן.

כאשר התחלנו ללמוד על המודלים השונים בקורסים זה מיד התחבר לי עם העשייה שלי בגן [...] כמעט מכל שיעור יצאתי עם חומר חדש ונקודות למחשבה שיישמתי בגן. הפעילויות שלי לילדים נהיו מגוונות יותר בעקבות הקורסים. [...] צירפתי לפריסת הנושא השנתית שלי התבוננות עמוקה יותר באיורים, התייחסות לערכים אוניברסליים ושיתוף אקטיבי של הילדים [...] הוספתי דברים חדשים ודרכי התבוננות שונות ומחכימות על הסיפורים. בדומה לכך כתבה אורית:

החיבור בין הקורסים ובעיקר למידת המודלים התאורטיים שמאחורי דרכי ההוראה גרמו לי לחדד את המטרות שלי. בין אם אלו מטרות פדגוגיות-קוגניטיביות, רגשיות או התנהגותיות. ברגע שהבנתי את המניעים הסמויים בשאלת שאלות מסוימות היה לי פשוט יותר לדעת במה אני רוצה להתמקד בכל שיעור ושיעור וכן להעביר את המסרים שאני רוצה בצורה חדה וברורה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתם ואת יישומם של שלושה מודלים תאורטיים לקידום מיומנויות של למידה רגשית-חברתית באמצעות טקסטים ספרותיים המקדמים מיומנויות אלה בקרב מתכשרות להוראה, וכן את ההשפעה של התנסות זו על תפיסתן של מתכשרות להוראה את תפקיד הגננת.

המתכשרות הכירו שלושה מודלים יישומיים: המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל (2014); המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל

(2013) והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008). בהמשך הן התבקשו ליישם אותם במסגרת ההתנסות שלהן בגנים, ולכתוב דוחות רפלקטיביים על התנסותן.

בדוחות הרפלקטיביים העידו המתכשרות שהשימוש במודלים היה יעיל ותרם לעבודתן כגננות בעתיד. ההתנסות **במודל של לבנת וברעם-אשל** חיזק אצלן את הבנת החשיבות הרבה שיש לבחירה מושכלת של טקסט ספרותי המתאים לאוכלוסיית הגן מבחינה הרמה הלשונית והתוכנית. זאת ועוד, הן למדו שבתור גננות הן יכולות להשתמש בטקסטים לקידום התכנים שאותם הן מעוניינות להעביר. בהקשר למחקר זה הן למדו לבחור טקסטים המקדמים למידה רגשית חברתית.

באשר **למודל של קאסל**, המתכשרות העידו שהשיח על הטקסטים בעזרתו אפשר להן ללמד את הילדים לזהות ולשייך רגשות, לווסת אותם, להבין גם את נקודות המבט של זולתם, ובהמשך לפתח בעצמם מיומנויות רגשיות-חברתיות.

מדברי המתכשרות עלתה גם מסקנה באשר לעילות של **המודל של קובובי**. המודל תרם ליכולתן לקיים שיחה מורחבת על הטקסט הבנויה משלושה שלבים, ושמטרתה הייתה לספק תמיכה רגשית לילדים. השיחות על פי מודל זה סייעו להן לדבב ילדים שלרוב לא השתתפו בשיחות, ובעקבות כך ללמוד על הצרכים הרגשיים שלהם.

כל מודל הביא גישה ייחודית לתהליך החינוכי והשפיע על בחירת הטקסט הסיפורי ועל דרך העבודה איתו בגן.

אם כן, ממצאי המחקר מצביעים על היתרונות הטמונים בתהליכי למידה והכשרה להוראה המדגשים יצירת קישור בין התאוריה הנלמדת בקורס העיוני ובין יישומה הפרקטי במרחב ההתנסות הקלינית (Admiraal, Buijs, Claessens, Honing, & Karkdijk, 2017).

במובנים רבים יישום שלושת המודלים על ידי המתכשרות בעת התכנון וההובלה של תהליכי הוראה של טקסטים ספרותיים מקדמי למידה רגשית חברתית, מלמד על יתרונותיה של למידה קונסטרוקטיבית, למידה המאפשרת ללומד, ובמקרה זה – המתכשרות משתתפות המחקר – להיות בעלות ידע מחולל (generative knowledge) (ליבמן, 2013). ההתנסות הפכה את המתכשרות לסוכנות פעילות היוצרות משמעויות ומגבשות תובנות על הוראה בעזרת ספרות ילדים בגן, הוראה המבוססת על שיקול דעת מקצועי התורם ליכולת לקדם מיומנויות רגשיות חברתיות (Waajid, 2013; Garner, & Owen, 2013). מכאן קצרה הדרך להעשרת תפיסת תפקיד הגננת. העשרה זו היא תוצר של התנסות אישית המפגישה בין ההכרה של מודלים תאורטיים ובין האמונות והחויות האישיות של המתכשרות (Kim, & Hannafin, 2008; Turunen, & Tuovila, 2012).

הכתיבה של הדוחות הרפלקטיביים תרמה להבניית הידע האקדמי של משתתפות המחקר, לזיהוי התפיסות הפדגוגיות שלהן ואף להפעלת חשיבה ביקורתית. השיח הרפלקטיבי אפשר במידה רבה את המעבר מתהליכי תכנון ולמידה אינטואיטיביים באופיים, כפי שעלו משאלון העמדות שמילאו בתחילת המחקר, לכינון תהליכים מבוססי שיקול דעת מקצועי. ממצא זה עולה בקנה

אחד עם מחקריהם של הבל ופלד (2018) ושל ג'ונס ודוליטל (2017) שבהם נמצא כי תפיסת תפקיד מתפתחת מתוך התבוננות ביקורתית אישית במוכר ובמובן מאליו, ומתחדדת בעקבות התמודדות עם קונפליקטים סביב ערכים, אמונות, יכולות ותובנות אישיות (Jones, & Doolittle, 2017). לסיכום, ההתבוננות הביקורתית בעקבות הכרת המודלים ויישומם המעשי בתהליך התכנון וההפעלה, הובילה לעליית המודעות של המתכשרות באשר להוליסטיות המייחדת את עבודת הגננת (Sabol, & Pianta, 2012). זאת ועוד, הכרת המודלים והעבודה איתם, יצרו אצל משתתפות המחקר תפיסה נרחבת של תפקיד הגננת. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבהם נמצא שתפיסת התפקיד של פרחי הוראה מתחילה להתגבש כבר במהלך שנות ההכשרה להוראה, במסגרת ההתנסות הקלינית (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; לרון ושקדי, 2006; צימרמן, 2008; Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). אפשר אפוא לומר שלצד הרחבת הידע התאורטי של המודלים שנלמדו בתחילת ההתנסות, השימוש המעשי בהם במסגרת ההתנסות הקלינית יצרו חיבור בלתי אמצעי בין מודלים תאורטיים לבין הפרקטיקה (Korthagen, 2010; Poulou, 2017).

תרומות המחקר

למחקר מספר תרומות הנוגעות להכשרה של גננות ומורות לגיל הרך.

באשר לתרומה המעשית של המחקר, ממצאיו מעידים שישנה חשיבות רבה להתנסות מעשית בהוראת תכנים רגשיים-חברתיים בעזרת טקסטים ספרותיים מתאימים במהלך ההכשרה. השימוש בשלושת המודלים כפי שנעשה במחקר זה, יכול לסייע לפרחי הוראה בעבודתם המעשית בגנים. תוך כדי עבודה עם המודלים המתכשרות למדו דרכים להקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות אצל תלמידיהן, בעיקר בעזרת טקסטים ספרותיים המקדמים למידה רגשית-חברתית.

נוסף על כך, גם מורי מורים יכולים להשתמש במחקר זה כדי להקנות למתכשרים להוראה כלים לעבודה עם טקסטים ספרותיים על פי מודלים תאורטיים. למחקר גם תרומה תאורטית, הבאה לידי ביטוי בשילוב של שימוש במספר מודלים קיימים לקידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים בגנים ובגיל הרך. עוד תרומה תאורטית של המחקר טמונה בהבנה שהקנייה ותרגול של מודל מובחן המגדיר מיומנויות חברתיות רגשיות, כדוגמת המודל של קאסל, תורם לפיתוח מודעות גבוהה הן להבחנה של מיומנויות רגשיות-חברתיות ספציפיות והן לשונות ברמת ההתפתחות של מיומנויות אלו בקרב הילדים בגן. מודעות זו מובילה בתורה לכינון תהליכי הוראה-למידה דיפרנציאליים המותאמים הן לכלל הילדים והן לכל ילד כפרט, הן ברמת בחירת הטקסט והן ברמת הדרכים של הוראתו.

על אף האמור לעיל, ראוי לעמוד גם על מגבלות המחקר. המחקר התמקד בבחינת ההתנסות בכלי דיסציפלינרי אחד – ספרות ילדים לגיל הרך. זאת ועוד, רוב המשתתפות (30 מתוך 35) התנסו בגני ילדים בחינוך המיוחד. מכיוון שכך, מומלץ לבחון במחקר המשך את ההשפעה של לימוד ויישום

המודלים שבהם התמקד מחקר זה גם בקרב תלמידים בכיתות היסוד, וכן לבדוק את תרומתם לקידום שיח חברתי רגשי מעמיק ותומך.

ההמלצה שלנו היא לשלב ככל האפשר התנסות בהקניית למידה רגשית-חברתית כחלק מתוכנית ההכשרה, אגב הקפדה על ליווי ההתנסות בהתבוננות רפלקטיבית אישית וקבוצתית כדי שהידע הנרכש יהפוך לידע מחולל.

לסיכום, המחקר הנוכחי שופך אור על חשיבות ההתערבויות לטיפול מיומנויות רגשיות-חברתיות והטמעתן במערכת ההכשרה של מתכשרים להוראה, ושל הכרת מודלים תאורטיים לקידום למידה רגשית-חברתית כחלק ממערך ההכשרה להוראה. אפשר לומר כי תפיסת התפקיד של המתכשרות התגבשה והתחדדה תוך כדי התנסות עם אתגרים שערים הן התמודדו ועם חוויות אישיות שהן חוו.

מקורות

מקורות ראשוניים:

- אלבוים, י' (2014). **מה מרגישים כשהמים גועשים** (איורים: דניאל ווליק). דני ספרים.
- גרהם, ב' (2014). **איך לרפא כנף שבורה** (איורים: בוב גרהם). כנרת זמורה-ביתן.
- הופר, ר' (2011). **איילת מטיילת** (איורים: רינת הופר). זמורה-ביתן.
- הלקוסקי, ל' (2009). **צמריקו** (איורים: לי הרפר). כנרת זמורה ביתן.
- זרחי, נ' (2008). מיליגרם, בתוך **הספר הפנטסטי של נורית זרחי** (איורים: רותו מודן). ידיעות ספרים.
- טלרק, י' (1990). **תום החתול הכחול** (איורים: יפה טלרק). מזרחי.
- מק קי, ד' (1985). **בנצי** (איורים: דיוד מק קי). עם עובד.
- קיפניס ל' (1989). **אליעזר והגזר** (איורים: פזית מלר). זימזון.
- קראוס, ר' (2008). **זרע של גזר** (איורים: קרוקט ג'ונסון). קלסיקלסט.

מקורות משניים:

- אבירם, ס' וארם, ד' (2004). הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על-ידי אמהות לבין התפתחות אוריינות רגשית-חברתית של ילדי גן חובה. **הד הגן, 2**, עמ' 60-68.
- ארגז, א' ואבישר, ע' (2022). **מיידנפולנס ולמידה חברתית-רגשית בהכשרת מורים**, מכון מופ"ת.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ברנר, ר', זלקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו**, כד, עמ' 24-3.

בר שלום, י' (2011). מחשבות על המחקר האתנוגרפי, **שבילי מחקר** 17, עמ' 94-101.

גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2008). **בשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי**. מכון מופ"ת.

הבל א' ופלד ר' (2018). בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, כרך כ"ו, גיליון 47, עמ' 31-52.

הוד-שמר, א', צימרמן, ח' וורטהיים, ח' (2019). בנות השירות הלאומי והעשייה החינוכית בגן הילדים. **עיונים בחינוך** 17-18-19, עמ' 521-538.

יוגב, י', רוזנטל, א' וכספי, ר' (2020). תפיסת התפקידים של הסייעת ושל הגננת בגן הילדים - הכול בעיני המתבוננת. **דפים**, 72, עמ' 255-272.

כספי, ר', הוד-שמר, א' ואור, ע' (2019). "גננת זה לא מה שחשבתי": תפיסת תפקיד הגננת בקרב סטודנטיות במסלול להכשרת גננות, **דפים**, 70, עמ' 251-270.

לבנת ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.

לויצקי, נ' (2009). איכותו של המחקר האיכותני: המקרה הנרטיבי. בתוך ע' ליבליך, א' שחר, מ' קרומר-נבו, ומ' לביא-אגאאי (עורכים). **סוגיות במחקר הנרטיבי: תבחיני איכות, אתיקה**, עמ' 9-2. העמותה לחקר האדם הרב-ממדי.

ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית**. עמ' 13-52. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

לרון, ד' ושקדי, א' (2006). התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים. **דפים**, 41, עמ' 109-139.

פיין, י', ארם, ד' וזיו, מ' (2014). קידום הבנה רגשית-חברתית של ילדים באמצעות קריאת ספרים משותפת: ממחקר ליישום. בתוך ע' רביב, ור' בולוס (עורכים). **הייעוץ החינוכי כיום - חומר למחשבה ולמעשה**, עמ' 15-29. ספריית פועלים.

פרידמן, ט' וויסברג-גולד, ח' (2021). **למידה רגשית-חברתית מותאמת אישית**, קרן עזריאלי, מדינת ישראל.

<https://selchallenge.org.il/wp-content/uploads/2021/12/sdtf.pdf>

פריש, י' (2012). **הגננת - כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

צורן, ר' (2000). **הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל.

צימרמן, ו' (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, עמ' 45-56.

קובובי, ד' (2008). **ספרותרפיה - הוראה טיפולית במבחן השנים**. מאגנס.

רן, ע', רומי ש' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות והטמעתן במערכת החינוך**. מכון מופ"ת.

שיפריין, ז' (1995). **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. מכון מופ"ת.

שפירא, ר' וארם, ד' (2016). כישורים רגשיים וחברתיים של ילדי גן והקשרים בין שני סוגי הכישורים הללו, **חוקרים @ הגיל הרך**, 4, עמ' 24-42.

שפרלינג, ד' (2018). **למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי**. בתוך ל' יוספסברג-בן יהושע (עורכת). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודות צוות המומחים לנושא טיפוח והטמעה של למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking Theory and Practice: Teacher Research in History and Geography Classrooms. *Educational Action Research*, 25(2), 316-331.

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading and Socio-Emotional Development. *Italian Journal of Family Education*, 2, 55-66.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity :An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764

Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How Teachers in Different Educational Contexts View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290.

CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. Chicago, IL.

Chernyshenko, O., S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Well-Being :Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

Clark, W. H., & Rosenblatt, L. M.(1970). Literature as Exploration, *Journal of Aesthetic Education*, 4 (2), 150-170.

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.

Denham S., & Bassett H., Zinsser K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.

Elaldi, S., & Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes Toward Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 1(7), 345-357.

Fisher, S. D., Reynolds, L., & Shechan .C.E. (2016). The Protective Effects of Adaptability, Undy Skills, and Social Skills on Externalizing Student-Teacher Relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101- 110.

- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking Teacher Education in a VUCA World: Student Teachers' Social-Emotional Competencies During the Covid-19 Crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27, 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>.
- Kim H., & Hannafin, M. J. (2008). Situated Case-Based Knowledge: An Emerging Framework for Prospective Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1837-1845.
- Korthagen, F. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2015). Classroom and Teacher Support in Kindergarten: Associations with the Behavioral and Academic Adjustment of Low-Income Students, *Merrill-Pulmer Quarterly*, 61(3), 383-411
- Mahone L. J. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Emotional Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263.
- Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The Employment and Preparation of Paraeducators, the State of the Art — 2003*. Utah: The National Resource Center for Paraprofessionals.
- Poulou, M. S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher—Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of School Readiness Forecast Achievement and Socioemotional Development at the End of Elementary School, *Child Development*, 83(1), 282-299.
- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers, *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social and Emotional Learning*, Vancouver, BC: University of British Columbia.

- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). Reading is a Source of Entertainment: The Importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development. In K. A. Roskos & J. F. Christle (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Ch. 7, 107-124.
- Symons, K. S., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of Mind and Mental State Discourse During Book Reading and Story-Telling Tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2014). What Examining Teaching Metaphors Tells Us About Pre-Service Teachers' Developing Beliefs About Teaching and Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 149-163.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.
- Turunen, T.A., & Tuovila, S. (2012). Mind the Gap. Combining Theory and Practice in a Field Experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130.
- Waajid, B., Garner, P.W., & Owen, J.E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum, *Emotional Education*, 5 (2), 31-48.

נספח 1: שאלון עמדות מקדים

- * באילו דרכים ניתן לדעתך לקדם את התפתחותן של מיומנויות חברתיות רגשיות אצל ילדים?(אמפטיה, הכלה, הבנה רגשית, הבעה רגשית, יכולת הצטרפות לקבוצה, יכולת לניהול קונפליקטים, ניהול תקשורת חברתית חיובית - הצטרפות לקבוצה

☐ ספוחת ילדים, שירי ילדים

☐ מתן תיווך חברתי רגשי על ידי הגננת וצוות הגן

☐ משחק סוציו דרמטי

☐ דיון/שיח יזום סביב התרחשויות חברתיות לרגשית מחיי הגן

☐ אחר

- * רשמי כאן שמות של ספרי ילדים/שירי ילדים שאת מכירה שעוסקים בנושא של רגשות המסייעים לדעתך לטפח שיח רגשי - חברתי בגן, ומקדמים התפתחות מיומנויות חברתיות רגשיות אצל הילדים

טקסט של תשובה ארוכה

- * תארי' תני דוגמא אחת לפחות קצרה לפעילות שביצעת או נחשפת אליה במסגרת ההתנסות המקדמת לדעתך התפתחות מיומנויות רגשיות חברתיות אצל ילדים

ציני בבקשה את ההתמחות שלך *

☐ גיל הרך חינוך רגיל

☐ גיל הרך חינוך מיוחד

ציני את סוג הגן בו את מתנסה

1. עיכוב התפתחותי

2. לקויות תקשורת

3. מוגבלות שכלית התפתחותית

4. גן חובה רגיל גילאי 5-6

5. גן טרום חובה רגיל גילאי 3-4

6. גן טרום טרום חובה רגיל גילאי 3

נספח 2: מבנה דו"ח רפלקטיבי

1. האם לדעתך, במסגרת הפעילות שביצעת בגן, השגת את המטרות שהצבת לעצמך בנוגע לקידום למידה רגשית חברתית?
2. תארי את האתגרים ואת ההצלחות שחוויית בהכנה ובביצוע הפעילות.
3. מה הן המסקנות שהסקת מהפעילות הנוכחית ושאותן את תיישמי בפעילות הבאה? התייחסי בתשובתך לנקודות שלהלן:
 - א. זיקה בין היעדים ובין המבנה והתכנים של הפעילות
 - ב. הטקסטים הספרותיים שבהם השתמשת בפעילות
 - ג. תכנון זמן למידה וארגון הסביבה החינוכית
 - ד. מקומך כגננת בתהליך ההוראה

4. מה למדת מההתנסות על תרומתם של שלושת המודלים שלמדת בקורס לקידום למידה רגשית חברתית (המודל להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות של קאסל, המודל לבחירה מושכלת של טקסטים ספרותיים של לבנת וברעם-אשל, והמודל הדיאלוגי-ביבליותרפי של קובובי (2008).