



מינהל ומנהיגות בחינוך

סמינריון מחקר

**תפיסת הגננות את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים בגן**

מוגש על-ידי :

יעל וינר

מרצות : ד"ר יפה בן עמי וד"ר נטע שגיא

עוזרת הוראה : ד"ר הילה גורן

תאריך הגשה : 18.10.22

## תקציר

מטרת מחקר זה הינה לבחון את תפיסת הגננות את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים, המחקר נערך מתוך רצון להבין את הנעשה בשטח בלימוד תחום כישורי חיים, מנקודת מבטן של הגננות, אל מול הרקע התיאורטי והמחקרי הקיים בתחום. בישראל זהו אחד מתחומי הדעת אשר הוגדרו על ידי משרד החינוך כחלק ממערך תחומי הדעת הנלמדים בגנים. באתר משרד החינוך צוין כי בלימוד התחום יש להתייחס לשלושה נושאים - מוקד האני, המוקד לוויסות וניהול רגשות והמוקד הבין אישי, וכי תוכנית ללימוד התחום הינה עדיין בשלבי פיתוח. תחום כישורי חיים נלמד באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות (SEL- Social Emotional Learning). העיסוק בתחום הלמידה הרגשית-חברתית (SEL) מתגבר בשנים האחרונות בארץ ובעולם, ומוכר כגורם מפתח להקניית כלים להתמודדות יעילה עם מציאות משתנה, פיתוח חוסן נפשי וכישורים חברתיים.

המחקר מבוסס על ראיונות מובנים למחצה עם גננות בעלות ותק שונה (משנה עד 28 שנה), אשר מלמדות את תחום כישורי החיים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות שונות על פי בחירתן, וזאת מתוך רצון לשקף (ככל הניתן במגבלות המחקר) את הנעשה בשטח. מהממצאים עלה כי לימוד תחום כישורי חיים הינו מעבר ללימוד של עוד תחום דעת, בשל היותו מהווה ביטוי לתפיסת החינוך של הגננות, תשתית לכל ההוויה בגן ובסיס לכל למידה. האוטונומיה הפדגוגית הקיימת כיום, המאפשרת לגננות לבחור תוכנית רגשית-חברתית ללימוד תחום כישורי חיים על פי טעמן, התגלתה במחקר כמהווה אמצעי מהותי להצלחת הלמידה בגנים. בנוסף עלה מהממצאים כי על אף העובדה שהאוטונומיה יוצרת שונות בין הגנים, עדיין ברוב הגנים נמצאה זהות בעקרונות ופרקטיקות בהן נקטו הגננות בלימוד התחום וכי אלו מהווים גורם מהותי להצלחת הלמידה. תרומת המחקר מהבחינה התאורטית הינה ההבנה של חשיבות ומורכבות לימוד תחום כישורי חיים בגנים בדגש על נקודת המבט של הגננות, וזאת אל מול הרקע התאורטי והמחקרי הקיים. תרומתו היישומית של מחקר זה הינה בחינת גבולות האוטונומיה הפדגוגית הקיימת כיום ובחינת המלצות ועקרונות לגבולותיה.

בסקירה הספרותית הושם דגש מחד על התפתחות הילדים מבחינה מוחית, רגשית, חברתית ופסיכולוגית, ומאידך על הסביבה הלימודית הנדרשת להתפתחות מטיבה בגילאי הגן ונבחנו הנושאים הבאים:

- בחינת לימוד תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות (SEL) בעולם ובישראל.
- חשיבות לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך ומאפייני סביבת לימודים מטיבה ללימודן.
- סקירת תתי התחומים שהוגדרו על ידי משרד החינוך – מוקד האני, המוקד לוויסות וניהול רגשות והמוקד הבין אישי.
- השפעת הנעה (מוטיבציה) פנימית למול הנעה חיצונית בהקניית למידה.

## תוכן עניינים

4-8	.....	<b>סקירת ספרות</b>
		לימוד תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות
4	.....	רגשיות-חברתיות (SEL) בעולם ובישראל
		חשיבות לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך
4-5	.....	כחלק מלימוד מכישורי חיים
		מאפייני סביבת לימודים מטיבה ללימוד מיומנויות
5	.....	רגשיות-חברתיות בגיל הרך
5-6	.....	תת תחום בלימוד כישורי חיים - מוקד האני
6-7	.....	תת תחום בלימוד כישורי חיים - המוקד לוויסות וניהול רגשות
7	.....	תת תחום כישורי חיים - המוקד הבין אישי
		השפעת הנעה (מוטיבציה) פנימית למול הנעה חיצונית
7-8	.....	בהקניית למידה
8	.....	<b>מטרת ושאלות המחקר</b>
8-11	.....	<b>מתודולוגיית המחקר</b>
8	.....	שיטת המחקר
9	.....	כלי המחקר
9	.....	שדה ואוכלוסיית המחקר
10	.....	הליך המחקר
10	.....	אופן ניתוח הנתונים
10	.....	אתיקה מקצועית
10-11	.....	מגבלות המחקר
11	.....	תרומתו הפוטנציאלית של המחקר
11-15	.....	<b>ממצאים ודיון</b>
11-12	.....	<b>לימוד תחום כישורי חיים מהווה בסיס ותשתית בכל ההווה בגן הילדים</b>
		לימוד תחום כישורי חיים משפיע על הרווחה האישית של
11-12	.....	הילדים ועל האינטראקציות החברתיות
12	.....	לימוד תחום כישורי חיים מהווה את הבסיס לכל למידה בגן
12-13	.....	<b>האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום כישורי חיים מהווה אמצעי להצלחת הלמידה</b>
12-13	.....	כל גן הינו ממלכה פדגוגית
13	.....	חשיבות האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום כישורי חיים
		<b>קיימת זהות בעקרונות ובפרקטיקות בהם נקטו הגננות בלימוד</b>
13-15	.....	<b>תחום כישורי חיים</b>
		הגננת כגורם מתווך שמוביל את הילדים לעצמאות מתוך יצירת
13-14	.....	הנעה פנימית

14-15 .....	חשיבות ההתמדה והחזרתיות ליצירת הרגל רגשי-חברתי	
15 .....	הגנת כמודלינג	
	הגנת כמובילת קהילה בשיתוף ההורים במיומנויות	
15 .....	הרגשיות-חברתיות הנלמדות בגן	
<b>15-16</b> .....		<b>סיכום</b>
<b>17-20</b> .....		<b>ביבליוגרפיה</b>
		<b>נספחים</b>
21-30 .....	נספח 1 : ראיון עם ס' – תוכנית מרכזית "הכוח לפרוח"	
31-38 .....	נספח 2 : ראיון עם מ' – תוכנית מרכזית "יום של תכלת"	
39-53 .....	נספח 3 : ראיון עם ט' – תוכנית מרכזית "קסמים שבלב"	
54-56 .....	נספח 4 : ראיון עם ק' – תוכנית מרכזית "מיינדפולנס"	
57-63 .....	נספח 5 : ראיון עם נ' – תוכנית מרכזית "חברות וערבות הדדית"	

## סקירה ספרותית

### לימוד תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות (SEL) בעולם ובישראל

בכל העולם נלמד תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות SEL (Social Emotional Learning), שמטרתן לפתח מיומנויות רגשיות-חברתיות ולהקנות לילדים כישורים המהווים בסיס לאינטראקציה האנושית. כחלק מהתפתחות תקינה ילדים חייבים ללמוד כיצד להתחבר לאחרים, לחשוב, להרגיש ולפעול בהקשרים שונים בסביבתם (Oberle et al, 2016; Elias, 2019). תחום ה-SEL מוכר כגורם מפתח להתמודדות יעילה עם מציאות משתנה (מה קורה בעולם?; חסר תאריך). אחד הגופים הראשונים שהוקמו לקידום נושא זה הוא ארגון קאסל (CASEL) אשר מדגיש את חשיבות לימוד המיומנויות הרגשיות-חברתיות בהתייחס לחמישה תחומי ליבה: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות ליחסים בינאישיים וקבלת החלטות אחראית (Eklund et al., 2018). קיימת טענה לפיה שילוב ההורים בתוכניות ובפרקטיקות הרגשיות-חברתיות הנלמדות במסגרות החינוכיות מחזקת את אפקטיביות הלמידה (Oberle et al, 2019, רן, 2016; Eklund et al., 2018). המלצת ארגון קאסל הינה ליצור תקנים והנחיות ללימוד המיומנויות הרגשיות-חברתיות, שיגדירו ציפיות וינחו קריטריונים לגבי הנושאים שיש ללמד ילדים, ויקבעו אמות מידה להערכת למידה (Eklund et al., 2018). בדוח לארגון קאסל משנת 2019 צוין כי מרבית המנהלים מכירים באפקטיביות לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות ותומכים בהגדרת הלמידה בתקני החינוך הממלכתיים, וזאת על מנת להבטיח יישום הלמידה גם בבתי ספר בעלי הכנסה נמוכה (Atwell & Bridgeland, 2019). בהטמעת לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות, המפתחות כישורי חיים, הוכרו ארבעה עקרונות כפרקטיקות מומלצות להקניה: רצף של מערך פעילויות מתואם, למידה פעילה, מיקוד ברכיב אחד לפחות ודגש על לימוד המיומנויות ופיתוח הכישורים (עדכון למסגרת SEL של CASEL, חסר תאריך; Durlak, 2016).

בישראל הומלץ במסגרת פיתוח מודל פדגוגיה מוטת עתיד על פיתוח תוכניות חינוכיות שיאפשרו: פיתוח ביטחון עצמי, מוטיבציה פנימית, אנרגיה אישית, חוסן נפשי ויכולת התמודדות עם כישלון ואי-ודאות (מורגנשטיין ואחרים, 2019). נכון לעכשיו, הוקמו גורמים מחקרניים בתחום (מה קורה בישראל?; חסר תאריך), והוגדרו מיומנויות רגשיות-חברתיות נדרשות להצלחת הבוגר העתידי (מיומנויות דמות הבוגר, 2020). אך טרם גובשה תוכנית חינוכית רשמית. באתר משרד החינוך מצוין ט"כישורי חיים בגנים: כי התוכנית עדיין בתהליכי כתיבה (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, חסר תאריך), ובפרק 'נושאים מרכזיים' ללימוד מצוינים: מוקד האני, המוקד לוויסות וניהול רגשות והמוקד הבין אישי (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, חסר תאריך). יצוין כי ט'חומרי הוראה, למידה והערכה' מצוינת תוכנית רגשית-חברתית "מעגל הקסם" ביחס ללימוד שלושת המוקדים (מינץ ואחרים, 1985). משרד החינוך אישר תוכניות רגשיות-חברתיות במסגרת מערך גפן, ונכון למועד כתיבת המחקר קיימות מעל 5,300 תוכניות (משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, חסר תאריך).

### חשיבות לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך כחלק מלימוד כישורי חיים

הקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות כחלק מכישורי חיים הוכחה כבעלת השפעות מטיבות בטווח הקצר והארוך. בטווח הקצר נמצא כי הקניית מיומנויות אלו יכולה לשפר אצל ילדים את תחושת הביטחון העצמי ביכולותיהם, לשפר למידה, להפחית בעיות התנהגות ולקדם התנהגויות רצויות. בטווח הארוך נמצא כי הקנייה מעין זו יכולה להפחית את הסיכוי שכבוגרים הם יחוו בעיות התנהגויות ורגשיות, ובכך להשפיע

על יצירת יחסים חיוביים, בריאות נפשית ואף להשפיע על הצלחה לימודית ותעסוקתית. על יתרונות אלו נטען כי הינם הופכים את הקניית הכישורים הרגשיים-חברתיים בגיל הרך כבסיס אידיאלי לבריאות מונעת, השואפת לשפר את רווחת האוכלוסייה הכללית (Greenber et al., 2017). אנשי חינוך מודעים יותר ויותר לראיות המוכיחות שרווחתם הרגשית וההתנהגותית של ילדים חיונית ללמידה אפקטיבית ולהישגים אקדמיים (Eklund et al., 2018).

### **מאפייני סביבת לימודים מטיבה ללימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל הרך**

הסביבה משפיעה מגיל צעיר על רגשותיהם של ילדים כלפי עצמם והעדפותיהם ויכולה להשפיע על תפיסת זהותם כ'טובה' או כ'לא טובה' (Kenneth, 1939). סביבה לימודית בטוחה רגשית ומעוררת קוגניטיבית, המאפשרת לילדים פעולה בעולם הפיזי והחברתי, נמצאה כמהותית יותר מהנתונים הגנטיים. סביבה זו משפיעה על יצירת דפוסים מארגנים במוח, להם יש השפעה ארוכת טווח על התפקוד העצבי, הקוגניטיבי ועל הבריאות (Atwell & Bridgeland, 2019; Immordino -Yang at al., 2018; Shonkoff & Bales, 2011), כמו כן נמצא כי על מנת לסייע בהתפתחות מוחית תקינה של ילדים נדרשת סביבה בטוחה מבחינה רגשית, המבוססת על כבוד הדדי, אשרור ערך, אחריות משותפת והנהגת נורמות משותפות תוך מתן דגש לניסיונו הרגשי והחברתי של הלומד ולתפיסותיו הסובייקטיביות, וכן סיוע ללומד בבניית זהות אקדמית וחברתית על בסיס המיומנויות והידע החדש שלמד. בנוסף, על מנת לאפשר בלמידה מעבר גמיש בין חקירה, רפלקציה ופרקטיקה יש להקנות לילדים מחד התמחות שתאפשר בצוע פעולות בצורה יעילה ואוטומטית, ומאידך לפתח גמישות שתאפשר התמודדות עם שינויים ומידע חדש (Immordino -Yang, 2016).

נמצאו ראיות לכך שיצירת סביבה רגשית בטוחה בין ילד למבוגר המטפל בו, ואפשר חקירה של עולמו החברתי והמנטלי בקיום התנסויות בעולם ואינטראקציות חברתיות, מתבטאות במדדי הסתגלות פסיכו-סוציאלית, בקומפוטנטיות אקדמית, בתחושה חזקה של ערך עצמי, ביחסים חברתיים חיוביים ובמיעוט בעיות התנהגות. מודל פיאנטה (1999) הרחיב את חשיבות קיומו של בסיס רגשי בטוח זה גם לאיש חינוך (גיני ואחרים, 2014). על אנשי חינוך המלמדים מיומנויות רגשיות-חברתיות לשמש "דוגמא אישית באופן שבו הם נרעעים, מדברים עם עצמם, ומראים לילדים איך הם מפעילים את התבונה שלהם" (גולמן, 2005, עמ' 354).

### **נת תחום בלימוד כישורי חיים - מוקד האני**

"העצמי" כולל בתוכו מידע, מחשבות, עמדות ורגשות לגבי האדם עצמו. מרכיבי התפיסה העצמית כוללים מספר מרכיבים: העצמי החומרי, העצמי החברתי והעצמי הרוחני (תחושות, מחשבות ורגשות, לרבות הערכה להעדפות, צרכים, אמונות וכדומה). נטען כי ערך עצמי חיובי קשור עם רגשות חיוביים כמו גאווה, שביעות רצון עצמית ושמחת חיים, בעוד שערך עצמי שלילי קשור לרגשות כמו בושה, חוסר שביעות רצון ויאוש. תפיסת "העצמי" נרכשת מאינטראקציה אנושית המקבלת משמעות פנימית (קניאל, 2006).

נמצא כי תפיסת העצמי משפיעה על ביצועים אקדמאיים לאורך השנים וכי הסביבה החינוכית מהווה גורם מהותי בחיזוק 'תחושת המסוגלות' של הפרט (Self efficacy). בהתאם לתאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (1997) קיימת חשיבות להעצמת 'תחושת המסוגלות' אצל ילדים על ידי אנשי חינוך, וזו הוגדרה כמתייחסת לאמונת הפרט ביכולתו ובכוננותו להתנסות במטלות שונות לשם ביצוע מוצלח שלהן, והיא מושפעת ממספר מקורות: מהתנסויות עבר, מהשפעת הסביבה וממצבים פיזיולוגיים ורגשיים שבהם הפרט

נתון (Bandura, 1997). מידת השפעתם של אנשי חינוך זכתה לתמיכה מחקרית ונטען כי בנוסף לחשיבות של חיזוק ילדים על עצם המאמץ ויצירת מצבים שבהם הם יוכלו להאמין בעצמם חשוב גם לאמנם באופן התייחסותם לכישלון ולרמת ביצוע פחותה מכפי שרצו וציפו לה, וזאת בהעברת המסר שאין להיבהל מכישלון שכן הוא מלמד אותנו היכן עלינו להשתפר. עוד נטען כי דרך זו מחזקת את המסוגלות העצמית של ילדים בבניית תסריט קוגניטיבי שלפיו הם יכולים להתמודד עם קושי ובכך להתקרב לעבר השגת מטרותיהם (Zimmerman, 2011).

### **תת תחום בלימוד כישורי חיים - המוקד לוויסות וניהול רגשות**

בעיות בהתפתחות רגשית-חברתית בגילאי גן מתבטאות לרוב בהתנהגויות מאתגרות, דפוסי התנהגות שללא התערבות, יכולים להתפתח להתנהגות אנטי-חברתית מתמשכת, כגון תוקפנות פיזית ובריונות ובסופו של דבר עבריינות מתבגרים (Wilson et al., 2001). במחקר על הפסיכופיזיולוגיה של רגשות ולב-מוח, נמצא כי רגשות כמו חרדה, כעס ותסכול משפיעים באופן שלילי על הסנכרון המוחי הנדרש לתפקודים כמו קשב, זיכרון, חשיבה מופשטת, פתרון בעיות ויצירתיות (Bradley et al., 2009). בנוסף נמצא כי התמודדות עם מתח ומצוקה מתמשכת בגיל צעיר משפיעה על יצירת המעגלים במוח של הנטיות התוקפניות והחרדתיות ועלולה להשפיע לרעה על למידה (Immordino-Yang et al., 2018). מנגד נמצא כי ניתן להשפיע באופן מונחה מגיל 3 ומעלה על פיתוח רגשות חיוביים בילדים, כגון הערכה, אהבה וחמלה, וכי אלו משפיעים על הסנכרון של תהליכים מוחיים המאפשרים יכולות ויסות קוגניטיביות, יציבות רגשית, תשומת לב מוגברת, זיכרון, הבנה, חשיבה מופשטת, יצירתיות וביצוע משימות המשפיעות על למידה (גולמן, 2005; Bradley et al., 2009).

'גמישות פסיכולוגית' היא מבנה רחב המתאר יכולת להגיב כראוי למצבים, לדרישות סביבתיות ולחוויות פנימיות (רגשות, מחשבות), מתוך יכולת לבחור בתגובה אדפטיבית. מחקרים מראים את חשיבותה כמקנה לאדם תפיסה עצמית חיובית, יכולת להרגיש רגשות חיוביים ושלייליים ויכולת להירגע ברגשות הקשים ולבחור התנהגות אשר תאפשר להיחלץ מתקיעות, להתמודד עם לחץ ולפעול באופן מיטבי להשגת מטרותיו ואף לשפר את הרווחה האישית וליצור חיים משמעותיים (Williams et al., 2012). הקניית מיומנות להכרה ברגשות ופיתוח היכולת לניהולם מקלה על צמיחה נוירולוגית וקובעת את הפוטנציאל להתפתחות פסיכו-סוציאלית (Chambers et al., 2009) והינה הכרחית לוויסות רגשי תקין (Gross, 2001).

קיימות ראיות נתמכות אמפירית כי התערבות בתוכנית רגשית-חברתית בגיל הרך, אשר יש בה רצף, מיקוד, זיהוי רגש, מכוונות לעזור לילדים ביצירת אסטרטגיות לרגיעה ולשינוי רגשי הינה חיונית לשיפור ויסות רגשי ומשפיעה על ירידה בסימפטומים רגשיים והתנהגות פרו-חברתית, בעיות התנהגות, תוקפנות והתנהגות היפראקטיבית ואף מסייעת לפיתוח מוכנות לבית הספר וקביעת יסודות להצלחה אקדמאית (Gerson & Pellitteri, 2018), וכי כחלק מהכנת ילדים לבית ספר יש לחזק את יכולתם להבין רגשות של ילדים אחרים, לשלוט ברגשות ובהתנהגויות שלהם, להסתדר עם בני גילם ומורים (מיומנויות סוציו-רגשיות), לפעול לפי הנחיות ולדחות סיפוקים (Bradley et al., 2009). חשיפת אנשי חינוך והורים ללימוד ותרגול מיומנויות רגשיות-חברתיות עם ילדים בגיל הרך נמצאה כמשמעותית לפיתוח האסטרטגיות להירגעות ומהווה יתרון (Gerson & Pellitteri, 2018). הבנת 'הפלסטיות של המוח' הביאה להבנה כי חשוב ללמד ילדים בני 3-8/9 הרגל 'טוט' לוויסות רגשי, היות ובהעדרו נדרש ביטול של הרגל נרכש ושינוי הרגל 'רע' תמיד קשה יותר מלימוד ראשוני, שכן ההרגל ה'רע' משתלט ומגדיל את יתרונו התחרותי במוח (דוידג', 2009).

יכולת ילדים לווסת את עצמם מתאפשרת בקיום אסוציאציה בין הרגש הנחוה על ידם לבין הדרך הספציפית המיושמת על ידם על מנת לווסתו, אסוציאציה אשר נותרת יציבה בהמשך החיים, ואי הקנייתה יוצרת בעיות התנהגות, קשיים חברתיים, חרדה ועוד (פורת, 2015). פיתוח יכולות של ויסות עצמי, תחושה של פעלתנות וסקרנות, הרגלים של התבוננות בחשיבה ודפוס חשיבה מתפתח הינן יכולות התומכות בלמידה מתמשכת (Immordino-Yang at al., 2018). ועל כן, קיימת חשיבות במתן הזדמנות לילדים לתרגל ברגשות קשים מיומנויות לוויסות עצמי בסביבה תומכת. מנגד, חברה המעודדת הימנעות ממחשבות ורגשות לא נעימים בהקשרים חברתיים רבים, עשויה ללמד את הילדים לתייג רגשות אלו כלא חשובים, בלתי הולמים או מבישים ובפועל עלולה להשפיע על יצירת חוסר 'גמישות פסיכולוגית' (Williams at al., 2012). לדברי ד"ר גרינברג (מפתח תוכנית PATHS) תוכנית ללמוד כישורים רגשיים תהא יעילה כאשר היא מתכוונת לעזור לילדים להירגע בהתחשב בפרק הזמן אשר לוקח לילדים להירגע ברגשות קשים, מגבירה את המודעות למצבם הרגשי של אחרים, מלמדת מתן ביטוי מילולי כאמצעי לפתרון בעיות בינאישיות ומפתחת יכולת לעקוף מצבים קשים והבנה של השפעת ההתנהגות שלנו על אחרים. לדבריו חשוב ללמד כי: "כל הרגשות נכונים. התנהגות יכולה להיות נכונה או לא נכונה" (גולמן, 2005, עמ' 341). הלימוד לדבריו בא לסייע לילדים להבין שהרגשות שלהם הינם טבעיים, ללמד אותם שיטות להירגע כאשר רגש מציף וללמד אותם אלו התנהגויות תקינות ואלו אינן. דהיינו ליצור הפרדה בין רגש להתנהגות (גולמן, 2005).

### **תת תחום בלימוד כישורי חיים - מוקד בין אישי**

בהתאם לראיות ביולוגיות, יחסים בין-אישיים משפיעים על התפתחות המוח והלמידה, וקיומה של סביבת למידה תומכת בילדות הינה מהותית היות והיא מסייעת לילדים לרכוש מיומנויות חברתיות ורגשיות ומסייעת בפיתוח אמפתיה, יחסים בין אישיים חיוביים וסיגול דרכים פוריות לביטוי רעיונות (Immordino-Yang at al., 2018). תקופת גיל 3-7 נמצאה כמהותית לפיתוח מודעות רגשית-חברתית, היות ובמקביל לפיתוח היכולת לזיהוי רגשות ופיתוח היכולת לעצור ולהירגע ברגשות קשים, מתפתחת בשלב זה בילדות היכולת להתחיל לתכנן ולחשוב על תגובות ביחס לסיטואציות חברתיות: לדוגמא, על תגובה אם ילד אחר יציק להם בעתיד. "זה השלב שבו ילדים יכולים להתחיל להשתמש בכישורים הקוגניטיביים שלהם, לתכנן מהלכים, וליצור רעיונות או תוכניות חלופיות" (גולמן, 2005, עמ' 337).

באופן כללי, התפתחותו של היחיד היא בהקשר חברתי ותרבותי ונמצא כי ניתן לסייע לילדים החווים בעיות בקשרים חברתיים או באינטליגנציה בין אישית, בלימוד מיומנויות לשיתוף פעולה, תקשורת בין אישית, האזנה ותמיכה, כניסה לנעלי הזולת ועוד. למידה המתרחשת בעיקרה בקבוצה (קניאל, 2006). ויגוצקי (1988) היה בין הראשונים שטען כי הלמידה וההתפתחות נקבעות במידה רבה על ידי תהליך הפנמתן של אינטראקציות בין אישיות, כך שאלו ישמשו ככלים קוגניטיביים. נמצא כי מסגרות חינוכיות בהן מושם דגש על ביצוע המטלות בשיתוף פעולה או בעבודה בקבוצות וניתנת הערכה להשגת מטרות למידה אישיות וקבוצתיות, תורמות לשיפור הישגים ואף עשויות לעודד התנהגות אתית ואמפתית יותר, וזאת להבדיל מסביבות תחרותיות, שמתמקדות בדירוג התלמידים או בציונים שלהם (Immordino-Yang at al., 2018).

### **השפעת הנעה (מוטיבציה) פנימית למול הנעה חיצונית בהקניית למידה**

ההנעה (מוטיבציה) היא מצב פנימי אשר מפעיל התנהגות, מניע אותה, שומר על יציבות תנועתה ומכוון את ההתנהגות לקראת מטרה. לדעת הביהביוריסטים אפשר לגרום ללומד להתנהג בדרך מסוימת (עיצוב התנהגות) על ידי תהליך שיטתי ומודרג המשלב בתוכו חיזוקים וענישה. הרעיון המרכזי, על פי גישה זו, הינו



שהאדם אינו בוחר את התנהגותו, אלא גורמים של חיזוק ועונש הקיימים בסביבתו משפיעים על כיוון ההתנהגות. תהליכים חיצוניים מפעילים (התניות אופרנטיות, כלכלת אסימונים), מדגישים את תגובת הלומד ולא את התהליך המתרחש בלומד. בסגנון ההתניה המפעילה הבעיה מסתיימת כאשר הלומד מגיע לתשובה הנכונה או להתנהגות הרצויה. לאחר השגת היעד הברור מתקדמים ליעד הבא, תוך מתן פרסים על כל צעד (קניאל, 2011). מחקרים בתחום מדעי המוח החברתיים-אפקטיביים גילו כי תגמול חיצוני גבוה מדי פוגע בהנעה פנימית וכי כאשר פעילות לימודית היא גם מעניינת וגם מתוגמלת חיצונית, ההנעה הפנימית יורדת. בנוסף נמצא כי סביבות לימוד המתמקדות יתר על המידה באוריינטציה של משימה ובמדי הצלחה כמותיים כמו ציונים או פרסים, עשויות להגביר את ההישגים והפרודוקטיביות בטווח הקצר, אבל מנגד אוריינטציה חזקה של משימה-בדיקה עלולה לערער בפועל יצירת משמעות אמיתית, חשיבה ביקורתית, יצירתיות ורווחה לאורך זמן, ולהוביל את הלומדים לאבד (או לעולם לא לבנות) מוטיבציה פנימית, חוסן וחיבור אישי ללימודים (Immordino-Yang, 2016). מנגד, הדוגלים בהנעה פנימית חותרים להביא את הלומדים למציאת 'שכר' במשימות עצמן, וזאת תוך כדי בדיקה בו זמנית אם יש צורך גם בתגמול חיצוני (ציונים, הערכה קבוצתית ועוד), מתוך אמונה כי פיתוח ההנעה הפנימית הינה מטרה גבוהה ורצויה יותר מאשר תלות והיצמדות לציונים ושכחים (קניאל, 2011).

## **מטרת ושאלות המחקר**

מטרת המחקר הינה לבחון את תפיסת הגננות לגבי תפקידן בלימוד תחום הדעת של כישורי חיים, על שלושת מוקדיו: מוקד האני, המוקד לוויסות וניהול רגשות והמוקד הבין אישי, וגיבוש ההבנה אלו נושאים ואלו מאפיינים חשוב שתכלול תוכנית בנושא כישורי חיים בהתייחס לשלושת המוקדים, וזאת מתוך הבנת האתגרים העומדים בפני הגננות בהקניית התחום. שאלות המחקר בוחנות את תפיסת הגננות את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים בשלושת המוקדים, את תפיסת הגננות את מטרות לימוד תחום כישורי חיים בגן, את אופן ההקניה המעשי בגן באמצעות לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות ואת האתגרים העומדים בפני הגננות בלימוד התחום. כמו כן שאלות המחקר בוחנות את תפיסת הגננות לגבי היעדר תוכנית כישורי חיים רשמית מטעם משרד החינוך, ומה ראוי כי תוכנית כזו תכלול.

## **מתודולוגיית המחקר**

### **שיטת המחקר**

המחקר האיכותני מניח, שהדרך להבין אנשים היא להתבונן, לדבר, להקשיב ולהשתתף איתם בסביבתם הטבעית, וכי תפקידם העיקרי של החוקרים האיכותניים הוא לסייע לבני האדם לספר את סיפורם, להבהירו ולהציג את משמעותו, הן בפני עצמם והן בפני החוקר (שקדי, 2003). לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית מטרת המחקר האיכותני אינה לגלות את המציאות, היות ומטרה זו אינה אפשרית, שהרי אין מציאות אחת מוחלטת ונכונה. "מטרת המחקר האיכותני הינה לחקור פרשנויות שונות של אותה מציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי ברור, שיסייע לנו לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם" (צבר בן יהושע, 2016, עמ' 14). שאלות המחקר בעבודה זאת אינן מקבלות מענה חד משמעי בהנחיות משרד החינוך הקיימות כיום, והשימוש במתודת המחקר האיכותני במטרה לבחון את שאלות המחקר מאפשרת להיכנס לעולמן של הגננות ולבחון לעומק את תפיסתן, פועלן ורגשותיהן. הבנת הקיים בשטח מתבסס על הרציונל לבניית תאוריות שתחילתן התבוננות בפרקטיקות (צבר בן-יהושע, 2016).

## כלי המחקר

כלי המחקר שנבחר הינו ראיון מובנה למחצה היות וראיון מובנה למחצה הינו הדרך העיקרית בה משתמשים חוקרים איכותניים לבדיקת כל תופעה, ארגון, מוסד או תהליך, וההתנסות של האדם היחיד, המהווה חלק מאותו ארגון או המשתתף באותה תופעה או תהליך. טענה כזו נכונה גם כאשר המחקר עוסק בנחקרים רבים, וכל אחד ואחת מהם הוא מקרה ייחודי (שקדי, 2003). השימוש בכלי ראיון מובנה למחצה מאפשר השוואה בין תשובות המרואיינות, לצד הבנת החוויות והניסיון הייחודיות להן (Barlow, 2009). הראיונות נערכו פנים אל פנים או בזום, בהתאם להעדפתן. בתחילת הראיון סופר לכל המרואיינות שהמחקר עוסק בתחום כישורי חיים בהתייחס לשלושת המוקדים אשר הוגדרו: מוקד האני, המוקד לניהול וויסות רגשי והמוקד הבינאישי. בכל ראיון הוצגו למרואיינות שאלה פתוחה ורחבה ובהמשך שאלות שהתייחסו לנקודות ספציפיות. בשלב הראשון הן התבקשו לספר על תפיסתן את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים בגן, בהתייחס לשלושת המוקדים, מנקודת מבטן. בשלב השני המרואיינות נשאלו שאלות שניסו לדייק את תפיסתן ביחס לעקרונות מנחים, מטרות ולדרך הקניית הלמידה בפועל בגן. כמו כן, הן נשאלו האם יש נושאים שעל משרד החינוך להנחות או להגדיר, בהתייחס לתחום כישורי חיים על שלושת מוקדיו, ושיסייעו ללימוד התחום. המפגש בביתן או בזום, נערך באופן ובזמן הנוח להן, על מנת לאפשר להן לדבר בחופשיות ובנוחות רבה ככל הניתן. השיח במהלך הראיון היה פתוח ואינטראקטיבי, ואפשר לכל הגנות לבטא את דעתן, השקפתן ורגשותיהן. בנוסף, השמירה על האנונימיות ויצירת האפשרות לדיאלוג פתוח אפשרו דיבור גלוי ואישי, באופן שישקף את המציאות, ויאפשר גם למחברת לגעת ולהבין את תפיסתן והחוויות שלהן.

## שדה ואוכלוסיית המחקר

שדה המחקר הינו גני ילדים בחינוך הממלכתי-יהודי במרכז הארץ, ואוכלוסיית המחקר הינה חמש גנות בגנים מגן טרום טרום חובה עד גן חובה. הגנות הינן עם ותק שנע בין שנה ל- 28 שנה, וכולן בעלות תואר ראשון לפחות. הדגש בבחירת הגנות היה על שונות בזהות התוכנית רגשית-חברתית המרכזית בה הן עושות שימוש בלימוד תחום כישורי חיים וכן על היותן בעלות ותק שונה, וזאת על מנת לקבל, ככל הניתן, תמונה מקיפה על תפיסת גנות את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים, ולשקף את השטח ככל הניתן. הגנים ממוקמים בערים במרכז הארץ – שני גנים בראשון לציון וגנים בלוד, רמלה ועין הוד. לצורך שמירת פרטיות הגנות שמן של הגנות יצוין באותיות בלבד, ולא תצוין זהות הגן או פרטים מזהים אחרים. המרואיינת הראשונה ס', המנהלת גן טרום חובה-חובה הינה בעלת ותק של 28 שנים (מתוכן 6 שנים כגננת מובילה), והתוכנית העיקרית בה היא עושה שימוש ללימוד תחום כישורי חיים הינה "הכוח לפרוח". המרואיינת השנייה מ', המנהלת גן טרום טרום חובה-טרום חובה הינה בעלת ותק של 12 שנים (מתוכן 5 שנים במשרד החינוך), והתוכנית העיקרית בה היא עושה שימוש ללימוד תחום כישורי חיים הינה "יום של תכלת". המרואיינת השלישית ט', המנהלת גן טרום טרום חובה-טרום חובה הינה בעלת ותק של 22 שנים (מתוכן 12 שנה במשרד החינוך), והתוכנית העיקרית בה היא עושה שימוש ללימוד תחום כישורי חיים הינה "קסמים שבלב". המרואיינת הרביעית ק', המנהלת גן רב גילאי מגיל 3 עד 6 ומשמשת גם כמדריכת גנות הינה בעלת ותק של 22 שנה, והתוכנית העיקרית בה היא עושה שימוש ללימוד תחום כישורי חיים הינה מיינדפולנס. המרואיינת החמישית נ', המנהלת גן טרום טרום חובה הינה בעלת ותק של שנה, והתוכנית העיקרית בה היא עושה שימוש ללימוד תחום כישורי חיים הינה השיר "חברות וערבות הדדית". הגנות אותרו מהכרות אישית (ס' וט'), מהפניות של גנות ודרך פניה בפייסבוק (מ', נ' ו- ק').

## הליך המחקר

המרואיינות השתתפו במחקר בהתנדבות מתוך היענות לפניה של המחברת. הוסבר להן כי המטרה של המחקר הינה לבחון את התפיסה אשר מנחה אותן בלימוד תחום כישורי החיים בגן, ולהבין מה העקרונות שמנחים אותן, מה המטרות שהן שואפות להשיג, וכיצד הן פועלות להשגת כל אלו. למשתתפות הובטחה אנונימיות בנוגע לפרסום חלקים מסיפורן, ובהצגת הממצאים לא צוין שמן המלא או שם הגן אותו הן מנהלות. הראיונות התקיימו באופן פרונטלי בבית המרואיינות או בזום, בזמן ובאופן שנבחר על ידן, על מנת לאפשר להן לדבר בחופשיות ובנוחות רבה ככל האפשר. בתחילת כל ראיון צוין בפני המרואיינות כי תשמר הפרטיות שלהן, לרבות פרטי הגן, והמרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת. השיח במהלך הראיון היה פתוח ואינטראקטיבי, ואפשר לכל הגננות לבטא את דעתן, השקפתן ורגשותיהן, באופן שישקף, ככל הניתן, את המציאות ויאפשר למחברת לגעת ולהבין את תפיסתן והחוויות שלהן. משך הראיונות נע בין 45 ל-60 דקות. הראיונות הוקלטו בהסכמת המרואיינות, ותוכנם תומלל בדיוק רב בסמוך למועד ביצועם.

## אופן ניתוח הנתונים

עיבוד הטקסט בוצע בהתאם להשוואה המתמדת, אסטרטגיית הניתוח המרכזית של התאוריה המעוגנת בשדה, לפיה חלקי הטקסט מקודדים לקטגוריות באמצעות השוואה של נתון לנתון וזיהוי של משמעויות משותפות ודפוסים. הפרספקטיבה בניתוח הנתונים ואופקי ההבנה נבעו גם מתחומי הדעת הרלוונטיים למחקר, מן המסגרות הפרשניות ומההמשגה שהעולם המדעי מציע. "המעבר מן השדה אל הטקסט ומן הטקסט אל הקורא הוא תהליך מורכב ורפלקסיבי. בתהליך זה החוקר יוצר מרשימות השדה שלו טקסט שממנו הוא מפתח את הטקסט המחקרי, שגם אותו הוא מעבד מחדש כנייר עבודה פרשני. נייר זה כולל את ניסיונותיו הראשוניים להפיק משמעות ממה שנלמד" (צבר - בן יהושע, 2016, עמ' 241).

## אתיקה מקצועית

בתחילת כל ראיון צוין בפני המרואיינות כי תשמר הפרטיות שלהן, לרבות פרטי הגן, וכל המרואיינות חתמו על טופס הסכמה מדעת, וזאת על מנת להבטיח כי המרואיינות העריכו את כדאיות השתתפותן במחקר והחליטו בחיוב ותמלול הראיון משקף את מהלכם. בנוסף, בשל העובדה כי מחברת המחקר יזמה תוכנית רגשית-חברתית בשם "קסמים שבלב" (תוכנית 13294 במאגר תוכניות משרד החינוך), תוכנית המשמשת את המרואיינות ט' כתוכנית מרכזית ללימוד תחום כישורי חיים בגן, ועל מנת לבחון את תפיסת הגננות ואופן לימוד התחום בפועל בגנים, נבחרו גננות אשר מיישמות תוכניות רגשיות-חברתיות שונות ובעלות ותק שונה.

## מגבלות המחקר

מגבלה באיסוף הנתונים נובעת מהעובדה, שיתכן והחקירה המדעית נשענת על תשתית סובייקטיבית כלשהי המועלה בראיונות (צבר בן יהושע, 2016). במחקר זה הגננות עושות שימוש בתוכניות הנבחרות על ידן ללימוד תחום כישורי חיים, ועל כן תפיסתן לתפקידן, לעקרונות ולמטרות הקניית תחום כישורי חיים, יתכן ותשקף את התוכנית רגשית-חברתית בה הן עושות שימוש בלבד. על מנת לבחון האם התוכניות הרגשיות-חברתיות בהן הגננות עושות שימוש מהוות אמצעי לימוד או שמא הן היוצרות את תפיסת הגננות לגבי תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים ועקרונות ומטרות הלמידה, ועל מנת לשקף ככל הניתן את השטח, נבחרו גננות אשר מלמדות תוכניות רגשיות-חברתיות שונות וכן גננות בעלות ותק שונה, בחירה אשר מטרתה לבחון את התפיסה הרוחבית יותר לעומק. עם זאת העובדה כי במחקר זה רואיינו רק חמש גננות המנהלות גני טרום טרום חובה עד חובה, וכי אין ייצוג לגננות מכל האזורים בארץ, יתכן כי היא מהווה מגבלה בשיקוף השטח.

מגבלת השיטה האיכותנית נובעת מההבנה כי ביסודה של כל פרדיגמה עומד מערך של אמונות ותפיסות עולם. חוקרים איכותניים משתמשים במגוון דרכים לאיסוף מידע תוך כדי הצלבת זוויות הראייה, ועל מנת להגביר את אמינות הממצאים. זאת למשל באמצעות שילוב של ראיונות, תצפיות, צילומים, סרטים, מסמכים וחפצים. כל אחת מדרכי המחקר האיכותני משקפת את העולם באופן אחר במידה מסוימת, והשימוש במספר דרכים מעיד על כוונת החוקר לתת לנשוא מחקרו יותר מפרשנות אחת. מגוון זה מאפשר להציג בו-זמנית ריבוי של מציאויות ולא מציאות אובייקטיבית כלשהי (צבר בן יהושע, 2016). במחקר זה נעשה על ידי המחברת שימוש בראיונות בלבד, והיעדר תצפיות ויצירת זוויות נוספות לאיסוף המידע יתכן ומהווה מגבלה.

### **תרומתו הפוטנציאלית של המחקר**

לימוד תחום כישורי חיים והקניית המיומנויות הרגשיות-חברתיות ביחס לשלושת המוקדים הינו הבסיס להתפתחות זהות, חוסן רגשי וכישורים חברתיים בחיי ילדים. תחום זה הינו בסיס להשתלבותו של הילד במערכת החינוך בגילאי גן ובית הספר ולהצלחתו הלימודית. תרומת המחקר מהבחינה התאורטית הינה בחינת לימוד תחום כישורי חיים מתוך דגש על התפיסה של הגננות את חשיבות ומורכבות התחום ואת תפקידן בהליך הלימוד אשר נעשה בפועל באמצעות לימוד המיומנויות הרגשיות-חברתיות. בנוסף, בחינת הגדרת הגננות את מטרות לימוד התחום אל מול אופן יישום הלימוד בשטח, מאפשרת לבחון האם תפיסת הגננות את תפקידן ותפקיד הסביבה החינוכית בגן תואמת את האמור בספרות המחקרית. תרומתו היישומית של מחקר זה הינה בחינת גבולות האוטונומיה הפדגוגית הקיימת כיום בלימוד תחום כישורי החיים וגיבוש המלצות ועקרונות לגבולותיה, וזאת מתוך התחשבות בגורמים אשר לתפיסת הגננות יכולים לסייע בהצלחת לימוד התחום בפועל.

### **ממצאים ודיון**

ממצאי המחקר הביאו לידי שלוש תמות מרכזיות: הראשונה – לימוד תחום כישורי חיים מהווה בסיס ותשתית בכל ההוויה בגן הילדים, השנייה – האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום כישורי חיים מהווה אמצעי להצלחת הלמידה, והשלישית – קיימת זהות בעקרונות ובפרקטיקות בהן נקטו הגננות בלימוד התחום.

### **לימוד תחום כישורי חיים מהווה בסיס ותשתית בכל ההוויה בגן הילדים**

**לימוד תחום כישורי חיים משפיע על הרווחה האישית של הילדים ועל האינטראקציות החברתיות**  
מהממצאים עולה כי על פי תפיסת הגננות לימוד תחום כישורי חיים מאפשר לילדים רווחה, ומשפיע על יכולתם לוויסות רגשי, לפתרון קונפליקטים, לפיתוח הקשבה ואמפתיה, וכי כל אלו מאפשרים לילדים ביטוי עצמי, פניות ללמידה ויצירת אינטראקציות חברתיות מטיבות. כפי ששיתפה ק', המשמשת גם כמדריכת גננות: "ילד שיש לו רווחה יוכל לבטא את עצמו באופן מיטבי... יוכלו לבטא את עצמם בלמידה. להשתתף במשחק. בשביל זה חשוב שהם יהיו פנויים רגשית ומווסתים רגשית.... שהם ידעו לפתור ריבים.... אני מקשיבה ומכוונת אותם למצוא פתרון... אני מלמדת אותם להקשיב... המטרה העיקרית שלי היא ליצור רווחה. הרווחה מתבטאת באקלים הגן. כשאני מגיעה להדריך בגן אני ישר יודעת לפי האקלים מה קורה עם הילדים." בספרות נמצא כי אנשי חינוך מודעים יותר ויותר לראיות המוכיחות שהרווחה הרגשית

וההתנהגותית של ילדים חיונית ללמידה אפקטיבית ולהישגים אקדמיים (Eklund et al., 2018) וכן כי על מנת לסייע בהתפתחות מוחית תקינה של ילדים נדרשת סביבה בטוחה מבחינה רגשית, המבוססות על כבוד הדדי, אשרור ערך, אחריות משותפת והנהגת נורמות משותפות (Immordino-Yang, 2016).

### לימוד תחום כישורי חיים מהווה את הבסיס לכל למידה בגן

מהממצאים עולה כי על פי תפיסת הגננות לימוד תחום כישורי חיים אינו מהווה לימוד של עוד תחום דעת, אלא מהווה בסיס בכל ההוויה בגן הילדים ותנאי לקיום כל למידה אחרת. ט' מסבירה: "בלי הכלים, בלי התוכניות האלה... זה היה פחות רגוע... שבאמת נעים להיות בגן. ואני רואה את זה לפי הילדים, שהם שמחים שהם רגועים. וגם כשהם רגועים פחות יש לנו את הכלים להירגע... ובעצם זה בסיס להכל... זה תפקיד הגן... רק כשהוא מווסת הוא פנוי ללמידה. ילד לא מווסת, אין על מה לדבר." ק', מחזקת דבריה ומשתפת: "זה הנושא העיקרי של הגן זה בעצם מרכז הגן... ילד לא מווסת לא פנוי לשום למידה." גישה זו, תואמת את הנטען בספרות כי פניות ילדים ללמידה מתאפשרת רק כאשר הינם בעלי יכולת לשלוט ברגשות ובהתנהגויות שלהם, להסתדר עם בני גילם ואנשי חינוך, להבין רגשות של אחרים, לפעול לפי הנחיות ולדחות סיפוקים שלהם. (Bradley et al., 2009). וכן כי הקניית מיומנויות אלו יכולה לשפר אצל ילדים את תחושת הביטחון העצמי ביכולותיהם, לשפר למידה, להפחית בעיות התנהגות ולקדם התנהגויות רצויות (Greenber et al., 2017).

### האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום כישורי חיים מהווה אמצעי להצלחת הלמידה

#### כל גן הינו ממלכה פדגוגית

מדיניות משרד החינוך אינה מכתובה כיום תוכנית רשמית ואחידה ורק מציינת חלוקה לשלושה מוקדים. הממצאים מלמדים כי בכל גן נלמד תחום כישורי חיים בהתאם לתוכנית חברתית-רגשית שנבחרה על ידי הגננת, גישה התואמת את המצב בעולם בו כישורי חיים נלמדים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות (SEL) שונות (Oberle et al., 2016). מהממצאים עולה כי בלימוד תחום כישורי חיים, על שלושת המוקדים, בכל גן נוצרת שפה ומוטמעים הרגלים רגשיים, מחשבתיים והתנהגותיים שונים, כמפורט להלן:

ס' – "הכוח לפרוח"	ט' – "קסמים שבלב", "מפתחות הקסם של דידי", "לחיות ביחד"	מ' – גן מגדר, "יום של תכלת", "מפתחות הקסם של דידי"
"יש לנו בתוך הגוף כוחות. לכוחות האלו אנחנו קוראים סגולות, כל אחד משתמש בחלק יותר ובחלק פחות. אבל כולנו יכולים להשתמש בכולן... אנחנו מגלים סגולות אצל ילדים. יכול להיות שילד חושק בסגולה מסוימת. הוא יודע איזו התנהגות זאת התנהגות של הסגולה המסוימת הזאת... הוא יודע מה הוא צריך לעשות... אני תמיד תמיד יכול... שכל ילד יכיר את הסגולות שהן יותר טבעיות לו... אני יכול לבחור שכן, אני יכול לבחור שלא, אבל אני תמיד יכול לבחור... יש משהו כשאתה אומר את	"גינת הקסם- הילדים לומדים מה מאפיין אותי? תכונות כמו שמחה וסקרנות ויצירתיות והתמדה וטוב לב ואהבה. יש בגן קיר גינות הקסם... ביחד עם גינה בחצר... יש הקבלה... אני מסבירה להם איך אנחנו יכולים לטפח ולגדל את הזרעים/התכונות... זה בשפה של הגן. אני השקתי את זרע החברות, האהבה... שינוי התנהגות... הזרעים זה מה שמאפיין אותנו... ואנחנו יכולים להתנהג... פחות טוב... מלמדת אותם שהתנהגות ניתנת לשינוי... הם למדו לעשות כפתור... ולהתחיל מחדש... איך להרגיע את הלב... ברגש שלילי... וכדי להירגע כל אחד עוזר לו משהו	"אני - אהוב נחוץ ויכול. השאיפה שכל ילד בגן ירגיש את זה... אני גן מגדר... העצמה שבנות יכולות לעשות מה שהן רוצות. בנים יכולים לעשות מה שהם רוצים... אם זה לוויסות וניהול רגשות - אז אני כועס אני עצבני מה אני עושה? יש לנו כרטיסיות רגשות בגן ופתרון בעיות... יש גלגל רגשות אנחנו מדברים על כל רגש... אם זה בקטע של התחום הבין-אישי - אז גם. חבר מציק לי, חבר לקח לי - מה אני עושה? הקמנו פינת רוגע בגן... יושבים ונרגעים שם בכיף. ב"שפת הגייראף"... כישורי החיים ופתרון בעיות, את היכולת להקשיב להראות אמפתיה".

	<p>אחר...לומדים דרכים להרגיע את עצמם וגם להרגיע חברים...יש לי תורנים...והם נרגעים... מפתחות הקסם...היה ריב... משתמשים במפתח הפה, מפתח העין, מפתח האוזן להקשיב רגע...איך השני מרגיש?... בלחיות ביחד לא למדנו כלים זה יותר מודעות שלי... ואז אני עושה מודלינג."</p>	<p>הסגולות פתאום אתה מזכיר לילדים...אני בטוחה שבעזרת סגולת פתרון הבעיות אתם תצליחו...יש עוד פעילות - מה פותח לי את הלב: מציירים לב נפתח...לחשוב על משהו שמישהו יעשה עבורכם ויפתח לכם את הלב. מה ישמח אתכם?"</p>
--	---	---

### חשיבות האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום כישורי חיים

כיום בהעדר תוכנית רשמית אחידה מטעם משרד החינוך הגננות בוחרות תוכנית רגשית-חברתית, מצב הדומה לנעשה בעולם (Oberle et al., 2016). בהתאם לממצאים עולה כי כל הגננות בוחרות תוכנית רגשית-חברתית שהן אוהבות ומאמינות בה, והחיבור כאמור היה ניכר והתבטא בראיונות בשפת הגוף, בהתלהבות, בטון הדיבור וגם באמירות ברורות. בפועל כל הגננות הדגישו כי האפשרות ללמד כלים שהן אוהבות מהותית עבורן ומסייעת להצלחת הלמידה. כדברי מ': "זה לא שפה. זה רגש. ואי אפשר לתחום רגש בתוכנית אחידה...ואם אני לא מאמינה בתוכנית ואני חושבת שזאת דרך לא נכונה ללמד כישורי חיים, הילדים מרגישים...אני משלבת את שפת הגיראף...ויום של תכלת אני מאד אוהבת... גננת אחרת לא...לא רלוונטי תוכנית אחידה." נושא נוסף אשר עולה בממצאים כמחזק את חשיבות האוטונומיה הפדגוגית, הינו הצורך להתאים את התוכנית לצורכי הקבוצה וכל ילד וילדה, התאמה אשר מתבצעת על ידן לאחר תחילת השנה והבנת הצרכים. ק' הסבירה את הנושא כמדריכת גננות: "כשאני מגיעה להדריך בגן אני ישר יודעת לפי האקלים מה קורה עם הילדים. זאת החשיבות של בניית תוכנית עבודה אחרי שמכירים את צורכי הילדים."

### קיימת זהות בעקרונות ובפרקטיקות בהם נקטו הגננות בלימוד תחום כישורי חיים

בניתוח הראיונות עולה כי תפיסת הגננות את מטרות לימוד תחום כישורי חיים מנתבת את תפיסת תפקידן ומתבטאת בעקרונות ובפרקטיקות בהם הן נוקטות בהליך הלימוד, וכי אלו זהות כמפורט להלן:

#### הגננת כגורם מתווך שמוביל את הילדים לעצמאות מתוך יצירת הנעה פנימית

מהממצאים עולה כי, על אף השונות בדרך ההקניה של תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות שונות, היתה זהות כמעט מוחלטת בתרגול ההקניה ותפיסת הגננות את תפקידן, ביחס לסיטואציות בהן ילדים חווים חוסר וויסות רגשי או קונפליקט בינאישי: כל הגננות מכירות בחשיבות לימוד הילדים להכיר ולשיים רגשות, וכולן (למעט אחת) תפסו את תפקידן ביחס ללימוד מיומנויות לוויסות רגשי וניהול קונפליקטים בינאישיים, כגורם המתווך לילדים את הרגש ומוביל אותם לפיתוח יכולת לפעולה עצמאית. תפיסת הגננות כאמור מתבטאת בפועל באימוץ פרקטיקה בה הן מצד אחד מאפשרות לילדים לחוות רגשות קשים, ומצד שני מסייעות להם להבין מה הם מרגישים וכיצד הם יכולים להירגע ו/או לפתור קונפליקטים בין אישיים. כפי שמ' מסבירה: "לא תמיד הם יודעים מה הם מרגישים... וילד שבוכה אני לא אגיד לו אל תבכה. אני אגיד אני מבינה שאתה בוכה. אני מבינה שקשה לך. אני מבינה שאתה עצוב. אני מבינה שכואב לך. אני מתארת להם את מה שהם מרגישים כי לא תמיד הם מצליחים להגיד את מה שהם מרגישים. זה הבסיס בגילאים האלו. לשקף ולתווך. לגמרי...הקמנו פינת רוגע בגן שהילדים מאד אוהבים להיות בה. יש בה פופים, בובות פרווה שפשוט יושבים ונרגעים שם בכיף...אם אתה מכיל את הילד הילדים יכילו אותו. ילד משתולל לא מווסת באותו רגע אני מפנה אותו להירגע בפינת רוגע. אבל זה גם

בלהסביר... הוא לא עושה את הדברים האלו בכוונה. עובדה בשטח אני לא צריכה הרבה לדבר והם מכילים." כפי שצינה ק' שהסבירה כמדריכת גננות כי יש להפריד עבור הילדים בין רגש להתנהגות: "בהדרכות שאני מעבירה זה מסר מאד חשוב ההבנה שילד שנוהג באופן אלים קשה לו ודבר ראשון אני אשקף לו שהוא כועס מתוך הבנה ואני אשים גבול להתנהגות." ק' ממשיכה ומשתפת בגישתה הדומה באופן התערבותה בנושא קונפליקטים בינאישיים: "אני בעצמי אף פעם לא מתערבת למי צודק. אם אני מגיעה ויש ריב אני לא יודעת מה באמת היה אני לא אתערב במי צודק. אני מקשיבה ומכוונת אותם למצוא פתרון...אני מלמדת אותם להקשיב."

הפרקטיקה הרווחת בין רוב הגננות לשקף, לתווך ולהוביל לפתרון עצמאי בלימוד מיומנויות לוויסות רגשי תואמת את ההדגשה שנמצאה בספרות לחשיבות ההכרות של רגשות בילדות ולימוד שיום רגשות (Gross, 2009; Chambers et al., 2001; 2001, לאפשר להרגיש בילדות גם רגשות קשים כרגשות טבעיים (גולדמן, 2005; Williams at al., 2012) ולעובדה שיצירת אסוציאציה בילדות בין הרגש הקשה הנחוה לבין הדרך הספציפית המיושמת על מנת לווסתו (פורת, 2015) מהותית לפתוח יכולת של ויסות עצמי (Immordino-Yang at al., 2018). כמו כן, העובדה כי בכל הגנים הייתה למידה לפיתוח מיומנויות ההקשבה, האמפטיה והיכולת למצוא פתרון בקונפליקט, תואמת את הגישה שנמצאה בספרות לחשיבות ההקנייה והתרגול של מיומנויות אלו בסיטואציות היום-יום בגילאי גן, כתומכת בהתפתחות חברתית-רגשית ומונעת התפתחות התנהגויות מאתגרות (Bradley et al., 2009; Wilson et al., 2001). ולטענה כי פיתוח אמפטיה, לימוד מתן ביטוי מילולי כאמצעי לפתרון בעיות בינאישיות ושימוש ביכולת המתפתחת של ילדים להתחיל לתכנן ולחשוב על תגובות ביחס לסיטואציות חברתיות (גולמן, 2005) וכן לימוד מיומנויות לשיתוף פעולה, תקשורת בין אישית, האזנה ותמיכה (קניאל, 2006), תורמות לשיפור הישגים (Immordino-Yang at al., 2018).

לעומתן, עולה מהממצאים כי נ' בחרה באימוץ הגישה הביהביוריסטית בתפיסת תפקידה בהתפרצויות רגשיות של ילדים, לפיה עיצוב התנהגות יהא על ידי תהליך שיטתי ומודרג המשלב בתוכו חיזוקים וענישה (קניאל, 2011). נ' בחרה בהתפרצויות רגשיות והתנהגויות של ילדים בפרקטיקה של הצבת גבולות והרחקת הילדים לפסק זמן עם שעון חול למבואת הגן, כפי ששיתפה נ': "פשוט לקחתי שעון חול של 5 דקות. התחלתי עם גבולות והסברתי להם שמי שאני שומעת אותו מדבר בצורה לא נאותה או שמרים יד על חבר הוא פשוט יוצא מפעילויות הגן ויושב בפסק זמן עם השעון חול במבואה של הגן עד שהוא נגמר והוא מחזיר לי אותו...לא היה קל... הם סרבו והיו מתפרעים בצורה קשה ונוראית. ופשוט הייתי יושבת איתם ומחבקת אותם. והתנאי שרק במצב רגוע הם היו מקבלים את השעון".

#### **חשיבות ההתמדה והחזרתיות ליצירת הרגל רגשי-חברתי**

בהתאם לספרות המחקרית: בשל הפלסטיות של המוח למידה יוצרת הרגל, וקיימת חשיבות בגילאים הצעירים ללמד 'הרגל טוט' (דוידג', 2009). בהתאם לממצאים נמצא כי כל הגננות מקנות הרגלים בלימוד כישורי חיים והקניית המיומנויות הרגשיות-חברתיות בגן בחזרתיות רבה על המסרים, כפי שצינה ס': "אני כל הזמן מתחזקת את זה. אני כל הזמן מדברת את זה. זה ברור לי שזה לא נקלט בפעם אחת...עכשיו, הגן פה, כולם פה, הילדים פה, שומעים. כל הזמן שומעים אותי משבחת. כולם רוצים שבח. עכשיו השבח הזה רותם אותם... יכול להיות שילד חושק בסגולה מסוימת. הוא יודע איזו התנהגות זאת התנהגות של הסגולה... לאט לאט זה נכנס... זה המיקוד שלי. אני בוחר במה להשתמש ובאיזו סיטואציה." גישה זו נתמכת בעקרונות ללימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות של רצף, למידה פעילה, מיקוד ודגש (Durlak, 2016).

## הגננת כמודלינג

מהממצאים עולה כי הגננות מייחסות חשיבות רבה בלימוד תחום כישורי חיים לדוגמא האישית, ותופסות את תפקידן כדמות מודלינג בהפנמת המיומנויות הנלמדות בהתנהגותן ובטון הדיבור, ואף בהדגמה של תהליך ההפנמה של המיומנויות הרגשיות-חברתיות אותן הן מלמדות. כדבר קי' : "הקניית הרבה מהלמידה של תחום כישורי חיים היא תגובה למצבים. הרבה מודלינג. אני מקשיבה לילדים. אני סקרנית אליהם. אני מכילה ואמפתית". ט' שיתפה גם היא כי המודלינג מהווה כלי להטמעה ביצירת הרגל לאיך להירגע, כדבריה : " הדגש הרבה דוגמא אישית. הרבה מודלינג... אני אומרת להם - תקשיבו, אני... מרגישה שאני לא רגועה... אני הולכת לשתות מים ואז יש לי איזו ילדה... תמיד מביאה לי את הכרית ואומרת – קחי תרגיעי את הלב... בואו ננשום רגע. ...אולי נחבק את עצמנו, נעזור לעצמנו ואז זה מוד אחר לגמרי. המודלינג בגילאים האלה, עובד כמו קסם. ...לפעמים אני משתפת גם את הסייעת. ...זה לגמרי נכנס. אתידעת מחקים אותנו. בכל זאת אנחנו עדיין הסמכות... שבאמת אפשר לסמוך עלינו וללמוד מאיתנו". ניתן למצוא תמיכה בספרות לחשיבות המודלינג כחלק מתאוריית ההיקשרות אשר הכירה באנשי חינוך כגורם משפיע (גיני ואחרים, 2014), ונמצא כי קיימת חשיבות רבה שהמורים ישמשו "דוגמא אישית באופן שבו הם נרגעים, מדברים עם עצמם, ומראים לילדים איך הם מפעילים את התבונה שלהם" (גולמן, 2005, עמ' 354).

## הגננת כמובילת קהילה בשיתוף ההורים במיומנויות הרגשיות-חברתיות הנלמדות בגן

מהממצאים עולה כי כל הגננות מכירות בחשיבות רתימת ושיתוף ההורים בדרך הגן ובמיומנות הרגשיות-חברתיות הנלמדות בגן ככלי מהותי להצלחת הלמידה. כפי ששיתפה ס' בשאלה לעניין מטרות לימוד תחום כישורי חיים : "הרעיון המרכזי זה באמת ליצור בתוך הגן קהילה. ...כי כל אחד הוא בא...ממשפחה אחרת, אנחנו פשוט בגן יוצרים שפה. שפה משותפת שהשפה המשותפת הזאת, שמת לי, שבסופו של דבר, המטרה היא גם כן, לא שהיא תשאר בתוך הגן. אלא שהילדים יהיו השגרירים ויפיצו אותה. יפיצו אותה במשפחות שלהם...אני מדברת גם על הצוות... זאת גננת משלימה זה סייעת משלימה. זה סייעת צהרים שנכנסת לתוך הגן. שהן ימשיכו את העשייה הזאת. כי העשייה הזאת לא אמורה להיות רק בימים שאני נמצאת. אני לא מייצגת משהוא. אני חושבת שזה משהו של הגן. זה משהו שצריך לאפיין את הגן. שהמטרה היא שזה באמת ימשיך הלאה, למקומות האחרים... מאד חשוב לשותף את ההורים. שכשההורים יודעים על מה הילד מדבר כשהוא מגיע אחר צהרים הביתה זה עוזר להם. ...כשקיימתי את אסיפת ההורים הראשונה בגן סביב הנושא החברתי שזה נושא הסגולות, ודיברתי את השפה מול ההורים, קודם כל הם היו מוכנים לקראת התוכנית. הם היו מוכנים כשהילדים הגיעו עם הדברים, ובשיחות סוף שנה שקיימתי הרבה הורים אמרו לי שהשפה נכנסה אליהם הביתה. כלומר הם גם המשיכו את השימוש בבית בשפה...זה נגע בהרבה תחומים בחיים של הילדים...יש הורים שלקחו את הכלי והמשיכו אותו בבית". תפיסה זו תואמת את הטענה לאפקטיביות שילוב ההורים בתוכניות ובפרקטיקות הנלמדות בתוכניות רגשיות-חברתיות (עדכון למסגרת SEL של CASEL, חסר תאריך ; רן, 2019 ; Oberle et al., 2016 ; Atwell & Bridgeland, 2019).

## סיכום

המחקר הנוכחי בחן את תפיסת הגננות את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים. במסגרת המחקר רואיינו גננות בעלות ותק משתנה אשר מלמדות את תחום כישורי חיים באמצעות תוכניות רגשיות-חברתיות שונות אשר נבחרו על ידן בהתאם לשיקול דעתן, וזאת על מנת לשקף ככל הניתן במגבלות המחקר את לימוד תחום כישורי חיים בפועל. מהממצאים עלה כי כל הגננות מבינות את חשיבות לימוד תחום כישורי חיים כתחום מרכזי בגן אשר מהווה בסיס לכל התנהלות הגן, ליצירת רווחה אישית, לאקלים חיובי ולכל למידה בגן. כמו



כן עלה מהממצאים כי בפועל, כל גן הינו 'ממלכה שונה', בה נוצרת שפה ייחודית ומוטמעים הרגלים ומיומנויות רגשיות-חברתיות באופן שונה. עוד עלה מהממצאים כי למרות השוני הרב בין הגנים, קיימת זהות בין הגנים בעקרונות ובפרקטיקות בהן הגננות נוקטות בלימוד המיומנויות, אשר נובעות מתפיסת הגננות את מטרות לימוד תחום כישורי חיים בגן. בפועל נמצא כי כל הגננות (למעט אחת) נוהגות כפרקטיקה בלימוד מיומנויות לוויסות רגשי ובפתרון קונפליקטים בין אישיים לשקף לילדים את הרגש שנחוה, לתווך לילדים את האופן בו הם נרגעים ולהוביל אותם ליצירת פתרון עצמאי. לעומתן, גננת אחת בחרה לאמץ את הגישה הביהביוריסטית, וכפרקטיקה בלימוד מיומנויות לוויסות רגשי ולפתרון קונפליקטים נוהגת להציב גבול ולהרחיק את הילדים למבואת הגן להירגע עם שעון חול. פרקטיקות משותפות נוספות שעלו מהממצאים: כל הגננות תפסו את תפקידן בלימוד תחום כישורי חיים בהקניה ולימוד המיומנויות הרגשיות-חברתיות באופן קבוע, תוך חזרתיות על המסרים לצורך יצירת הרגל רגשי, מחשבתי והתנהגותי. וכן הודגשה על ידן תפיסת תפקידן כדמות מודלינג וכמובילות קהילה, בשימת הדגש על שיתוף ההורים באופן אקטיבי במיומנויות רגשיות-חברתיות הנלמדות בגן כחלק מלימוד תחום כישורי חיים.

במחקר זה עולה החשיבות הרבה בקיום האוטונומיה הפדגוגית הניתנת לגננות בלימוד תחום כישורי חיים, ובאי קביעתה של תוכנית רשמית מחייבת, מהטעם שלימוד תחום כישורי חיים בהקניית המיומנויות הרגשיות-חברתיות מלווה את הלמידה בגן כל היום, והוא היוצר בגן שפה והרגלים אליהם הגננת חייבת להיות מחוברת ברמה רגשית ומעשית. עם זאת נשאלת השאלה מה גבולות האוטונומיה הפדגוגית הנדרשת? העובדה כי עלה מהמחקר כי בפועל הגננות נוהגות בפרקטיקות שונות בלימוד מיומנויות לוויסות רגשי וקונפליקטים בינאישיים, מראה כי קיימת חשיבות לקביעת מדיניות ויצירת הנחיות אשר יגדירו קריטריונים לגבי הנושאים שיש ללמד ילדים ופרקטיקות אותן יש ליישם בלימוד, וכן יאפשרו לקבוע אמות מידה להערכת למידה, כפי שמומלץ על ידי ארגון קאסל.

תרומתו הייחודית של המחקר ברמה התאורטית הינה בקבלת נקודת המבט של הגננות על לימוד תחום כישורי חיים והקניית המיומנויות הרגשיות-חברתיות בגן, והבנת תפיסתן לגבי חשיבות הלימוד ותפקידן בהקניה. תרומתו הייחודית של מחקר זה לשדה המקצועי ברמה היישומית הינה הדגשה של חשיבות האוטונומיה הפדגוגית בלימוד תחום זה מחד, למול ההבנה כי קיימת חשיבות לקביעת גבולות האוטונומיה מאידך. ההמלצות הנובעות מהמחקר הינן: המשך מחקר לגבי תפיסת הגננות את תפקידן בתחום לימוד כישורי חיים בכל אזורי הארץ, אפיון מרכיבי חובה בלימוד תחום כישורי חיים במסגרת שלושת המוקדים בהתייחס גם לפרקטיקות מומלצות בהליך לימוד מיומנויות רגשיות-חברתיות (שאינן תלויות תוכנית), וקיום הכשרה מעשית מתאימה לגננות על פרקטיקות אלו. בהקשר זה יש לציין כי האתגר במתן העצמאות הפדגוגית נובע מהעובדה כי מרבית התוכניות הרגשיות-חברתיות אשר אושרו על ידי משרד החינוך לא נבדקו מבחינה מחקרית.

## ביבליוגרפיה

- גולמן, די (2005). רגשות הרסניים – איך נוכל להתגבר עליהם? הוצאת מודן.
- גיני, מי, שגיא-שורץ, טי, מרק, צי ואביעזר, טי (2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס-בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. מגמות, מט(3), 480-512.
- דוידגי, ני (2009). המוח הגמיש – סיפורים מקו החזית של חקר המוח. כתר ספרים בע"מ.
- דושניק, לי (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. שבילי מחקר.
- וינר, יי (חסר תאריך). קסמים שבלב לגן ולכיתה.  
<https://www.ksamim-shebalev.com/%D7%A7%D7%A1%D7%9E%D7%99%D7%9D%D7%A9%D7%91%D7%9C%D7%91-%D7%9C%D7%92%D7%9F%D7%95%D7%9C%D7%9B%D7%99%D7%AA%D7%94>
- טהרני, וי, שאלתיאל, לי (חסר תאריך). הכוח לפרוח.  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSci9Bm\\_ZQrVzoFcinkEDD6TI6EPc17FngLnXv3H8MzjqBfAg/viewform?fbclid=IwAR3uqktFUyB399ZhqZyBMSPP1eYjrrWVpSaKe4k2IAfJxGt-QHuk2MINXJ8](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSci9Bm_ZQrVzoFcinkEDD6TI6EPc17FngLnXv3H8MzjqBfAg/viewform?fbclid=IwAR3uqktFUyB399ZhqZyBMSPP1eYjrrWVpSaKe4k2IAfJxGt-QHuk2MINXJ8)
- מה קורה בישראל? (חסר תאריך). קידום למידה רגשית-חברתית SEL.IL. אוניברסיטת רייכמן.  
<https://asel.co.il/sel-%D7%91%D7%90%D7%A8%D7%A5-%D7%95%D7%91%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%9D/#.YwjR5nZByUk>
- מה קורה בעולם? (חסר תאריך). קידום למידה רגשית-חברתית SEL.IL. אוניברסיטת רייכמן.  
<https://asel.co.il/sel-%D7%91%D7%90%D7%A8%D7%A5-%D7%95%D7%91%D7%A2%D7%95%D7%9C%D7%9D/#.YwjR5nZByUk>
- מורגנשטרן, עי, פינטו, טי, וגרהוף, ע, הופמן, תי, לוטטי, שי (2019). פדגוגיה מוטת עתיד 2 מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים מהדורת תשע"ט. אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך.  
[https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pamabook2\\_1.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pamabook2_1.pdf)
- מיומנויות דמות הבוגר (2020). משרד החינוך.  
<https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/Elementary-school/skills.pdf>
- מינץ, די, גיא דורון, די בוימגולד, יי (1985). מעגל הקסם – תוכנית לגדילה אישית, רגשית וחברתית. המינהל הפדגוגי השירות הפסיכולוגי. משרד החינוך.  
[https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/maagal\\_hakesem.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/maagal_hakesem.pdf)

משרד החינוך. המינהל הפדגוגי (חסר תאריך). הגן העתידי – מעורבות ילדים בעשייה החינוכית. משרד החינוך.

<https://pop.education.gov.il/kindergarten/magar-ganey-yeladim/future-kindergarten-children-involvement-educational-activities>

משרד החינוך. המינהל הפדגוגי (חסר תאריך). כישורי חיים לגני ילדים. משרד החינוך.

<https://edu.gov.il/special/Curriculum/pre-school/Life-Skills/Pages/teaching-materials.aspx>

משרד החינוך. המינהל הפדגוגי (חסר תאריך). מאגר התוכניות והמענים. מקצוע/נושא עיקרי. כישורי חיים. משרד החינוך (נדרשת כניסה מזהה).

<https://apps.education.gov.il/tyhnet/public/#/tochniyot>

עדכון למסגרת SEL של CASEL (חסר תאריך). SEL.IL קידום למידה רגשית-חברתית בישראל. הבינתחומי הרצליה.

<https://asel.co.il/wp-content/uploads/2021/02/%D7%9C%D7%90%D7%AA%D7%A8-%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%A7%D7%90%D7%A1%D7%9C-%D7%91%D7%A2%D7%91%D7%A8%D7%99%D7%AA.pdf>

עידן. ל' (חסר תאריך). מפתחות הקסם של דידי – שפת הגיראף.

<https://s-giraffe.com/>

פורת, ז' (2015). השפעת אסטרטגיות ויסות רגשי שונות על התמודדות ילדים עם מצב מעורר חרדה. אוניברסיטת תל אביב. בית הספר למדעי הפסיכולוגיה מוסד מעניק תואר.

צבר- בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. תל אביב: מכון מופ"ת.

קניאל, ש' (2006). חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה: חינוך לחשיבה. מכללת אורות ישראל (אלקנה) – 1946.

קניאל, ש' (2011). כמה פעולות מנטליות ניתנות להכללה לתחומים קוגניטיביים רבים? השלכות לאבחון מבוסס ראיות. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 48 (1): 109-129.

רוזנטל, מ', גת, ל', צור, ח' (2008). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. הקיבוץ המאוחד. שער ד.

רן, ע' (2019). תכניות לקידום למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. ביטאון מכון מופ"ת, 64.

שקדי, ט' (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תאוריה ויישום. הוצאת רמות -אוניברסיטת תל-אביב.

Atwell, M. N., & Bridgeland, J. M. (2019). Ready to Lead: A 2019 Update of Principals' Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. *A Report for CASEL. Civic.*

Bandura. A.(1997). Self-efficacy : The exercise of control . *New York : Freeman and Company.*

Barlow, C.A. (2009). Interviews. In A.J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of case study research (pp. 495-499). SAGE.*

Bradley, R.T., Atkinson, M., Tomasino, D., Rees, R. A., & Galvin, P. (2009). Facilitating Emotional Self-Regulation in Preschool Children: Efficacy of the Early HeartSmarts Program in Promoting Social, Emotional and Cognitive Development. Boulder Creek (CA). *HeartMath Research Center, Institute of HeartMath*

Chambers R., Gullone, E., & Allen NB.(2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clin Psychol Rev.* Aug; 29(6): 560-72. doi: 10.1016/j.cpr.2009.06.005. Epub 2009 Jun.

Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education, 46(3), 333–345.*

Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review, 47 (3), 316-326.*

Gerson, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education, 10(2), 26-41.*

Greenberg, M.T., Domitrovich, Celene, E. , Weissberg, Roger, P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children, 27(1), p. 13–32.*

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10. , p.214-219.*

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotion, Sociality, and the Brain's Default Mode Network: Insights for Educational Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 211–219.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. *Aspen Institute*.

Kenneth B.C., & Kenneth B.M. (1950). Racial identification and preference in Negro children. *Journal of Negro education*, 169-178.

Meyers, D. C., Domitrovich, C. E., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. T. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and program planning*, 73, 53-61.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. *Development*, 82, 17–32.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance: Graduate center of city university of new york. *In Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 63-78). Routledge.

Williams, K.E., Ciarrochi, J., & Heaven, P.C.L. (2012). Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-Year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents. *J Youth Adolescence* 41, 1053–1066.

## נספחים

### נספח 3: ראיון עם ט' – תוכנית מרכזית "קסמים שבלב"

יום ג 7.6.22 בשעה 21:00 ראיון אשר מתבצע בזום עם מרואיינת 3 אשר תקרא ט' והמחברת תקרא יעל. נוכחות: ט' ויעל. הקראה של מסמכי ההסכמה מדעת וחתומה והתחלת הקלטה.

יעל אז בואי נתחיל

יעל המטרה של המחקר היא להבין את התפיסה של הגננת, לגבי לימוד תחום כישורי חיים. כשתחום כישורי חיים הוגדר על ידי משרד החינוך, כחלק מתפיסת "גן העתידי", כאשר הוא כולל שלושה מוקדים – מוקד האני, מוקד וויסות וניהול רגשות והמוקד הבין אישי. הם לאוו דווקא מפרטים מה זה אומר כל מוקד. אבל ככה זה מוגדר. מוגדר שיש שלושה מוקדים. אז גם לחשוב מה ההבנה שלך את התפיסה של הגננת כלומר של הגן בלימוד התחום הזה. מה המטרות. אני אכוון אותך לשאלות.

ט' אין בעיה.

יעל התחום הזה נלמד היום על ידי תוכניות שונות שהן האמצעי. העניין הוא לא התוכניות, פשוט כי כל תוכנית משמשת כאמצעי. אז בעצם להבין מה יכולה להיות תוכנית אפקטיבית. כי משרד החינוך בונה, הולך לבנות תוכנית, לפי מה שכתוב באתר שלהם. אז מה בעצם כדאי שתוכנית כזאת תכלול לפי התפיסה מהשטח. בכלל מחקר איכותני, שזה מה שאני עושה, הוא בעצם בא ובודק מהשטח ומעלה מסקנות למעלה. באמת בודק באמצעות ראיונות עם מספר גננות, כדי לבדוק בעצם מה קורה בשטח ואז בעצם להוציא איזו שהיא מסקנה לכאורה, אם יש, כן? משהו שבעצם עולה מהשטח שהוא משותף. ככה זה במחקר איכותני לא באים עם השערת מחקר. יעל אנחנו עושות את הפגישה בזום. בדרך כלל זה לוקח כשעה. במידה ולא יתאפשר איסוף נתונים במפגש או שידרשו נתונים נוספים תבחן אפשרות לאיסוף נתונים באופן מקוון. בשני המקרים הכוונה לתעד את הפגישה בהקלטת שמע. חשוב לציין כי ההשתתפות במחקר היא רק אם נחתם על ידך כתב הסכמה לך. הסכמה זו איננה מחייבת ותוכלי להפסיק את השתתפותך בכל רגע ללא כל פגיעה בך. הפרטים האישיים ופרטי הגן הכל נשמר במקום נפרד, ולא משהו שמוצג. הנתונים לא יועברו במתכונתם הגולמית לגורם כלשהו מחוץ לחוקרת, והגישה אליהם תתאפשר לחוקרת בלבד. פרסום ממצאי המחקר ייערך באופן שלא יאפשר את זיהויך. זהו.

א מאשרת

יעל כמה שנים את גננת?

ט' משנת 2000.

יעל אז בואי נתחיל. מה המטרות בלימוד תחום כישורי חיים בגן לדעתך בהתייחס, אם את יכולה, לכל אחד מהמוקדים – למוקד האני, מוקד לוויסות וניהול רגשות ולתחום הבינאישי. מה המטרה שלך?

ט' אני אגיד לך. קצת קשה לי להתחבר להגדרות האלה של משרד החינוך אז אני אגיד משהו משלי בגדול. בסדר? מה המטרה שלי כגננת? זה קודם כל לתת לילדים כשם התוכנית כישורי חיים, לתת להם כלים לחיים, כלים לחיים בגדול בגן בתחום הזה של כישורי חיים.

יעל איך את תופסת את התחום הזה של כישורי חיים? את אומרת אני לא מתחברת לשלושת המוקדים אבל אם את מנסה רגע לפרק את זה בכל זאת כאילו לתחום הזה, אז מה מבחינתך הוא אומר? מוקד האני מה זה אומר בשבילך? מה זה אומר בשבילך.

ט' קודם כל אני אקדים ואומר שאת ציינת מוקדם שיש באמת שלל תוכניות בתחום הזה ואני למדתי אצלך קסמים שבלב למדתי אמנם גם "ללמוד לחיות יחד" שנה ושפת הג'יראף למדתי בעצמי. אז בעצם מה שאני עושה, אני משלבת בין שלוש התוכניות. אני לא אוהבת לקחת תוכנית שלמה, כן? וללמד אותה, ולהתמקד רק בה, כי לדעתי זה לוקה בחסר. כי באמת צריך לראות את הקבוצה. זאת אומרת, יש את התוכנית ויש את הקבוצה, ויש את צורכי הקבוצה. אז אני בתחילת שנה, אחרי תקופת ההסתגלות. בעצם עושה מיפוי של צורכי הקבוצה ובהתאם לזה אני מפעילה חלקים מתוכניות שונות שלמדתי. זה מה שאני עושה כבר שנה שלישית ברצף. ובעיניי זה הדבר שהוא הכי נכון והכי אפקטיבי.

יעל וכשאת לוקחת את התוכניות. מה המטרות שלך? הרי יש לך משהו שאת רוצה להעביר. את עושה מיפוי ואז את בודקת, מה המטרה בעצם שאת מנסה להשיג אחרי המיפוי?

ט' אז ככה, המטרה אם קודם כל, אם אני מתחברת למוקד האני, זה שהילד קודם כל יהיה מודע לעצמו. לאני. לרגשות שלו. את זה דווקא לקחתי מהתוכנית של קסמים שבלב ומאד התחברתי, לא, זה לאו דווקא מהתוכנית שלך, גם מעוד דברים שלמדתי, והתחברתי. זה להכיר את הרגשות. לשיים אותם. קודם כל שיום. כי ברגע שילד יודע לדייק מה בדיוק הוא מרגיש אז יותר קל לטפל ברגש. זאת אומרת, אם לקחת רגש רע למשל -בן אדם חש מועקה מסוימת, כן? ולא כל כך יודע על מה לשים את האצבע אז ברגע שהוא ידע שזה עצב או כעס, אז הוא יודע שהוא מטפל בעצב או בכעס. השיום זה כבר בעצם נותן לו 50% מהוויסות של הרגש.

יעל נכון. וזה בעצם המוקד לוויסות וניהול רגשות לפי מה שהם קוראים.

ט' נכון. אם לקחת את מוקד האני. זה מתחבר ל"גינת הקסם" זה משהו שאני מאוד לקחתי מתוך קסמים שבלב.

יעל מה זה אומר מבחינתך הכלי הזה ?

ט' "גינת הקסם- הילדים לומדים מה מאפיין אותי? תכונות כמו שמחה וסקרנות ויצירתיות והתמדה וטוב לב ואהבה. יש בגן קיר גינות הקסם... ביחד עם גינה בחצר...יש הקבלה... אני מסבירה להם אותה. הכלי הזה של להיות מודע לעצמי, למי אני. "גינת הקסם" - הילדים לומדים מה, מה אפיין אותי בעצם? אז, שוב, הזרעים האלו מגינת הקסם. אם הילד יודע שהוא אוהב ספורט, שהוא סקרן, שהוא טוב ביצירה, שהוא טוב בשירה אז מה מה מה יש לי בעצם? בכלים שלי? מה מאפיין אותי? תכונות כמו שמחה, וסקרנות ויצירתיות והתמדה וטוב לב ואהבה. אז בעצם מתחבר למוקד אני. מי אני? מה השם שלי? איך אני נראה? מה אני יודע לעשות? מה יוצא לי טוב? מה עושה לי טוב? ממה אני נהנה? זאת אומרת מודעות לדברים האלה.

יעל O.K. ואמרת שבמוקד לוויסות וניהול רגשות את מלמדת את הילדים להכיר את הרגשות?

ט' כן. להכיר את הרגשות - אנחנו עושים על זה עבודה. יש ספרים, יש מדרש תמונות. אפשר להשתמש גם במחשב משהו שסוף סוף קיבלתי לגן. יש כל מיני סיטואציות במדרש תמונה ואפילו סרטון קטן. אז מפה אנחנו יוצאים לשיחה על רגשות. נותנים שם לרגש. מתי אנחנו חווים את הרגש זה או אחר?

קודם כל מה זה, מה זה הרגש הזה? ואחר כך, איך אפשר נהל את הרגש הזה? קודם כל נדע מה הרגש ואחר כך ממה הוא נגרם, כתוצאה ממה הוא נגרם הרגש הזה? ואחר כך אם זה רגש שלילי אז איך אפשר לווסת אותו איך אפשר "להרגיע את הלב". את זה לקחת ממך מקסמים שבלב, איך אפשר לנהל אותו בעצם.

יעל אז איך את מלמדת את נושא ניהול רגשות בפועל?

ט' אני לוקחת את זה כנושא. ואחר כך אני בעצם משתמשת בזה לאורך כל השנה - זאת אומרת בכל סיטואציה אני מלמדת אותם. היא משמשת אותנו ללמידה. לא משהו מופשט כי זה הכי אפקטיבי. הם לומדים להיות מודעים לרגש, ומה אפשר לעשות איתו, ואז עם כל סיטואציה שעולה בגן, אני שמה את זה, מה שנקרא, לקדמת הבמה. ואנחנו עובדים על זה ולומדים מזה המון ואני רואה איך הילדים נתרמים מזה.

יעל ובתחום הבינאישי מה את מלמדת אותם? מה המטרה שלך קודם כל? לא את האיך אלה מה המטרה בעצם?

ט' פתרון בעיות. ניהול קונפליקטים בצורה אפקטיבית, אבל שוב התחום הבינאישי מאוד מדבר עם התחום האישי קודם כל. נכון שהם אומרים שקודם כל האני, מה אני מרגיש, כדי להבין בכלל מה הצד השני חווה. איך אני מתנהל מול הדבר הזה? קודם כל צריך להבין מה קורה איתי. ואז ילד יכול להיות גם פנוי למשהו שקורה גם בצד השני.

יעל אז אם אמרת שאלו המטרות בעצם. אם אני שמעתי נכון אז מוקד האני ההמטרה היא בעצם שהילדים יכירו את עצמם.

ט' נכון.

יעל המוקד לניהול וויסות רגשות שיכירו בכלל את הנושא של איזה רגשות יש ויבינו לשיים אותם. וגם איך הם נרגעים. ובתחום הבינאישי שהם ידעו לפתור בעיות שזה המטרות כמו ששמעתי שבעצם את אומרת. ואז לתפיסתך מה בעצם התפקיד שלך? מה התפקיד בלימוד התחום? איך את תופסת אותו?

ט' קודם כל להקנות את המושגים. לעורר את המודעות ולתת להם כלים להתנהל מול הרגשות לווסת רגשות ולנהל קונפליקטים. משהו שלקחתי ממך מקסמים שבלב – איך "להרגיע את הלב". אז אנחנו חווים רגש שלילי, אז איך אנחנו יכולים להירגע ברגש שלילי? וכדי להירגע כל אחד עוזר לו משהו אחר. אז יש מגוון אפשרויות ואנחנו גם כן בעזרת מדרש תמונה אנחנו לומדים את כל האופציות. ואז כל ילד בעצם יכול לתרגל מהמאגר שיש לו. אז זה גם מתחבר לגן העתידי, שיש לי בעצם אפשרות בחירה. לא משהו אחד. אני יכול להוציא כמה וכמה דברים יחד. ואחר כך זה בעצם מתחבר גם לתחום הבינאישי שהם לומדים דרכים להרגיע את עצמם וגם להרגיע את החברים. את יודעת שיש לי משהו שאני קניתי גם כריות כאלה בצורת לב באיקאה. אז הם רואים שמישהו במצוקה, יש לי תורנים שהם ממש כאילו בכל הגן מביאים אחד לשני את הלב, והם מתחבקים והם נרגעים. זה מרגיע. אז אפשר לחבק חיבוק עם מבוגר ואפשר לחבק גם חפץ. אני אמרתי להם, גם קראתי על זה שזה נכון, שגם אם לוקחים כרית ומחבקים אותה, אז ההורמון הזה שמופרש בגוף, זה באמת מרגיע. אפשר לשתות מים ונשימות אנחנו עושים ועוד כל מיני דברים.

יעל מקסים.

ט' מרגיעים אחד את השני.



יעל  
אז איך את מלמדת בעצם את מוקד האני, המוקד לוויסות וניהול רגשות ואת התחום הבינאישי?  
כי דיברנו מה המטרה. דיברנו שהתפיסה שלך שהתפקיד שלך זה להקנות את המושגים ולהנגיש את  
הכלים. אבל איך זה קורה בפועל?

ט'  
בפועל אני הכי הרבה אני עובדת עם התוכנית "קסמים שבלב", יש לי בגן את הקיר של "גינות  
הקסם" מהתוכנית.

יעל  
איך את עושה את זה בפועל? תתארי כאילו אני לא מכירה

ט'  
טוב. אז יש בתוכנית "קסמים שבלב" יש פעילות שנקראת גינת הקסם. אני התמקדתי בכמה  
סיפורים מהתוכנית שבעיני הכי מתאימים לקבוצת גיל איתה אני עובדת, בני 3-4. קבוצה שלגביה  
הדברים צריכים להיות פשוטים- להיות מאוד כאן ועכשיו. מאוד מוחשי. ואני מתחילה עם הסיפור  
הראשון על גינת הקסם. הסיפור שמדבר על כך שכל ילד כשהוא נולד נוצרת יחד אתו גינת הקסם,  
עם הרבה זרעים של תכונות שיש לו ובעצם איך אנחנו משקים את הזרעים? איך אנחנו יכולים לטפח  
ולגדל את הזרעים? אני מסבירה להם את זה בחיים. אני מתחילה בתוכנית הזאת אחרי החגים ביחד  
עם גינה שאני מקימה בחצר הגן אז פה יש הקבלה משהו שמאד מוחשי, שאני מראה להם זרעים  
של צנונית גזר וכל אלה שאנחנו זורעים בגינה. אז אני עושה הקבלה לזרעים שלנו שאתם כשהייתם  
תינוקות ונולדתם והם חלק ממי שאתם באמת, יש לכם זרעים של טוב כמו שמחה, סקרנות,  
יצירתיות, התמדה, טוב לב ואהבה ואז כמו שאנחנו משקים את הזרעים בגינה ואנחנו רואים איך  
הם גדלים ומתפתחים אז ככה גם אנחנו. כל פעם שאנחנו עושים מעשה טוב אז זרע האהבה שלנו  
גדל וצומח. כל פעם שאנחנו עוזרים לחבר אז אנחנו משקים את זרע החברות. אנחנו יכולים לטפח  
ולגדל את הזרעים, התכונות... זה בשפה של הגן והם מדברים על זה. זה לגמרי בשפה של הגן. "אני  
השקתי את זרע החברות", "אני השקתי את זרע האהבה". ככה הם מדברים אצלי. זה ממש עושה  
לי טוב. אז ככה אנחנו מתחילים. עובדים על זה, מתמקדים על זה הרבה ביחד עם הגינה, עד שזה  
ככה נכנס לשפה של הגן. השנה וגם שנה שעברה בגלל הקורונה אז הרצף נקטע באמצע בגלל הקורונה  
וזה קצת היה לי קשה ככה לקדם את זה כמו שהייתי רוצה מאוד מקווה שבשנה זה ככה יהיה יותר  
ברצף. אז לקחתי גם מהתוכנית את הנושא של שינוי התנהגות. אני מקריאה את הסיפור על זה  
שבעצם הזרעים שלנו (התכונות מגינת הקסם) זה מה שמאפיין אותנו. שיש לנו תמיד, כן? אבל  
לפעמים שאנחנו יכולים להתנהג פחות טוב, אבל מה שטוב בזה זה שאפשר ללחוץ על כפתור דימיוני  
ולשנות את ההתנהגות. בקיצור מלמדת אותם שהתנהגות ניתנת לשינוי. אז הם למדו לעשות כפתור,  
לעשות RESTART (מצביעה על נקודה במצח) ולהתחיל מחדש. והם עושים את זה, והם מאוד  
אוהבים את זה. באיזה תחום אנחנו? זה עדיין בתחום האני. זה בתחום של ויסות רגשות בעצם.  
נכון?

יעל  
כן, נראה לי שזה נכנס באמת הקטגוריות הן מאוד מבלבלות.

ט'  
כן, הכל נכנס אחד בשני. אז זה נכנס גם לאני וזה נכנס גם לתחום הבינאישי. כי אם אני למשל רב  
עם חבר ואם אני מתחיל לדבר עם הידיים. אז אנחנו עושים רגע STOP, קודם כל "מרגיעים את  
הלב". כי כשאנחנו במצב שאנחנו לא רגועים קשה לנו לקבל החלטות נכונות. קודם כל זה מה שאני  
באמת עושה. קודם כל CUT, נרגעים, נושמים, מדברים רגע ולוחצים על הכפתור ו"מתחילים  
מחדש". זה באמת מאד עוזר בתחום הבינאישי. פה אני מכניסה גם, בנוסף, את זה אני אומרת  
במקביל, אחרי שאני עובדת על גינת הקסם, על הסיפור הראשון בתוכנית "קסמים שבלב" או לפני  
אני לא זוכרת אם לפני או אחרי, אני מכניסה גם את שפת הג'ראף, רק בעצם, את הרעיון הכללי

שיש לנו מפתחות קסם ואנחנו משתמשים במפתח הפה, יש לנו פה שאנחנו נוכל לדבר. אז זה גם במאגר הרעיונות. יש תמונות של רגשות, תמונות של איך אנחנו "מרגיעים את הלב", יש את מפתחות הקסם והקיר מזכיר שיש לנו כלים שאנחנו יכולים להשתמש בהם.

יעל מה זאת אומרת מאגר תמונות? איפה המאגר זה נמצא?

ט' בקיר בגן שלי בנושא רגשות לפי התוכנית של "קסמים שבלב".

יעל אז את עושה את זה בעצם בכל פעם את הקיר?

ט' כן. מותר להרגיש, איך אני בוחר "להרגיע את הלב" זה תמיד בקבוע. שנה שעברה למשל עשיתי לפי הדגם שלך שכולל גם את מתחברים לכוחות ומוצאים פתרון. מספיק שיש את רגשות ויש את איך אנחנו נרגעים מפה זה הרבה יותר קל. ברגע שילד מווסת זה כבר הרבה יותר קל. אין מה להגיד, אז אפשר לדבר.

יעל ואיך את מלמדת את התחום הבינאישי בעצם? אמרת שאת תחום האני את מלמדת פשוט דרך הגינות קסם, שאת מלמדת את הנושא של הרגשות, את הנושא של מותר להרגיש את הנושא של איך להירגע, ואיך את הבינאישי את מלמדת בגן?

ט' הבינאישי אני חושבת שזה יותר שפת הגיראף. שאנחנו משתמשים במפתח הפה, מפתח העין, מפתח האוזן להקשיב רגע. לנסות להבין מה? איך השני מרגיש? כל סיטואציה. סתם למשל לקחו אחד לשני משחק, הכי BASIC, כן? מה? בעצם מה היתה המטרה? למשל אחד הילדים, אחד הרביץ לשני, כן? מה רצית? אחרי שנרגענו. אתה הרבצת לו, אתה יודע שאנחנו שומרים על מרחב, אני משתדלת בחיובי. בחיובי גם בספר חוקי הגן. אה שכחתי. אני גם עושה ספר חוקי הגן תמיד במקביל לגינת הקסם. זה יוצא ממני, פחות בדיון עם הילדים ואני מנסחת את זה בחיובי. מה אנחנו כן עושים. ברמת המנטרות. למשל, אני אתן לך דוגמא, כאילו, חיברתי מנגינה : בגן שלנו כל הילדים אוספים ביחד את המשחקים. למשל. איך מצביעים : במפגשים שלנו אנחנו מצביעים. כדי שבגנו יהיה נעים, אנחנו בשקט מדברים. זה בגדול. ויש גם, אחרי שאני מקריאה את הסיפור של מפתחות הקסם. אני מכניסה גם : בגן שלנו מדברים בשפת הלב ופותרים בעיות ובשיח מכבד. ככה שזה יהיה מתחרז. אז אחרי שנרגענו למשל, אם היה ריב משחק כלשהו. אז אני משתמשת גם בספר החוקים. אתם זוכרים מה כתוב לנו כאן? אנחנו מדברים בשפת הלב ופותרים בעיות בשיח מכבד. אז אתה הרבצת. מה היה? אחרי שנרגענו כן? אתה רצית לפגוע בו? זה כבר ממני מלחיות יחדיו. הוא עונה לא. אז מה הסיבה שהרבצת לו? רצית את המשחק, נכון? אז בוא נחשוב ביחד איך יכולת להשיג את המשחק? זאת אומרת שיחה. מדרש תמונה ושיחה, לשאלתך.

יעל מדרש תמונה. מה זה אומר המדרש תמונה? המדרש תמונה זה קשור לתוכנית לחיות ביחד בעצם?

ט' לא. לא עזבי. פה לא נדרש מדרש תמונה. פה היתה סיטואציה ספציפית שהיתה לנו בגן. רצית את המשחק הרבצת לו. בסדר? רצית לפגוע בו? לא, לא רציתי. מה היתה המטרה? מה רצית?... שיח רגשי. שיחה על הסיטואציה.

יעל נוצרת איזו שהיא שפה בגן? כי אני מבינה שיש דברים שאת חוזרת עליהם שוב פעם שוב פעם ושוב פעם.

ט' שפה? כן, לארגן כלים, להרגיע את הלב. אני עזרתי לו להרגיע את הלב, אני הרגעת את הלב זה עובד חזק. ואני השקתי את הזרעים. עשו משהו טוב, אני השקתי את זרע החברות השקתי את זרע האהבה זה הכי הכי חזק.

יעל זה אני מבינה בא מהילדים בכלל לא ממך.

ט' אני התחלתי מן הסתם. כן זה בא מהילדים כן. הם כבר מדברים את זה. בהכי בסיסי של חברות ואהבה והתחשבות. דברים שהם ככה מעבר, את יודעת, כמו שמחה, וסקרנות ויצירתיות והתמדה, בזה משהו שאני יותר מתמללת להם. כי זה את יודעת יותר ספציפי לילד. זה פחות נכנס בשפה. יכול להיות שבגילאים בוגרים יותר זה נכנס יותר מהר. אבל שוב אני אומרת, חשוב מאד להתייחס להרכב הקבוצה.

יעל אז יש משהו שאת כל הזמן מתמללת בגן? או שפשוט את מלמדת את זה בהתחלה ואז זה מתחיל להיכנס לשפה שלהם?

ט' הם מדברים, אבל אני כל הזמן מתחזקת את זה וגם הם רואים שאני שמה על זה את תשומת הלב, אז הם גם מתנהגים את זה. הם יודעים מה המוקד. אני גם בכללי, גם סתם לדוגמה, את יודעת, סוף שנה לצורך העניין, ויש לי הרבה ילדים היפרים במפגש. אז פעם לפני שנחשפתי לכל התוכניות האלה, שלא היו לי את הכלים האלה, אז הייתי מגיבה לשלילי, כן? ואז זה היה מעגל כזה. ועכשיו דווקא אני, קודם כל אני באופן אישי נושמת, כן? ואז אני מחפשת איזה ילד ואומרת יאור תראו איזה יופי איך הוא מצליח לשמור על רוגע, ותראו איך הוא יושב יפה, רואים על מה אני שמה את הדגש ואז הם גם נרגעים. זאת אומרת לקחתי את זה יותר לעצמי.

יעל אז בעצם תפיסת הגננת. אם אנחנו חוזרות רגע למה התפיסה שלך את התפקיד שלך. אז זה בעצם הרבה למה שמים את הדגש בגן, אני שומעת.

ט' הדגש הרבה הרבה הרבה דוגמא אישית. הרבה מודלינג. אני גם, למשל, אני גם בן אדם שאני מאד אמוציונאלית, אני יכולה להעיד על עצמי, אני גם מתווכת להם. אני אומרת להם- וואי תקשיבו, אני באמת אני מרגישה שאני לא רגועה, אני צריכה רגע, אני צריכה רגע לנשום, אני הולכת לשתות מים, לגמרי קהל יש לי. הם ממש אוהבים את זה. אני הולכת לשתות מים ואז יש לי איזו ילדה שהיא מתה עלי, תמיד מביאה לי את הכרית ואומרת – קחי תרגיעי את הלב. יופי אתם רוצים להצטרף אליי? בואו ננשום רגע. בוא אנחנו אולי נחבק את עצמנו, נעזור לעצמנו ואז זה מוד אחר לגמרי. אז זה מאוד חשוב. ה-modeling בגילאים האלה, עובד כמו קסם. חד משמעית. לפעמים אני משתפת גם את הסייעת. אני אומרת – את יודעת, אני חיבקתי את הכרית אני מרגישה שזה לא ממש נתן לי מענה. אולי את תביאי לי גם חיבוק וזה ירגיע אותי יותר? אז אנחנו מתחבקות. זה לגמרי נכנס. את יודעת הם מחקים אותנו. בכל זאת אנחנו עדיין הסמכות.

יעל כן.

ט' במובן החיובי, כן? שבאמת אפשר לסמוך עלינו וללמוד מאיתנו.

יעל זה יפה שאת אומרת סמכות עם לסמוך. איזה קישור מדהים. לא אומרים אותו ביחד בדרך כלל.

ט' אני לומדת במכון אדלר אז אני חזק בזה.

יעל זה מקסים. איזה קישור מדהים באמת.

ט' זה באמת מדהים. ואת יודעת מה זה עושה, זה באמת משנה את התפיסה כי אנחנו תופסים את הסמכות כמשהו לעשות מצווה ולחלק הוראות.

יעל נכון.

ט' אני לא לוקחת את זה ככה. אני כן ואני גם בחוקים, בספר החוקים, אני מתווכת להם ככה שאני אומרת – O.K, למה אנחנו צריכים את החוקים? החוקים האלה בעצם באים לשמור עלינו שיהיה לנו הרבה יותר נעים בגן, שלא ניפצע, שלא נפגע, שנדע לשמור אחד את השני, שיהיה לנו שקט, שיהיה לנו נעים.

יעל מהמם.

טוב אז דיברנו על המטרות, דיברנו על התפיסה שלך את התפקיד שלך, ואיך זה בעצם נלמד. מה התוצאות של לימוד התחום של כישורי חיים על שלושת המוקדים? כלומר איך את מגדירה בשטח הצלחה? גם ברמת ילד? וגם ברמת הקבוצה? כי הרי זה בכל זאת שני דברים שהם קצת שונים לפעמים.

ט' קודם כל זה משפיע מעולה על אקלים גן שהוא באמת...זאת אומרת בלי הכלים, בלי התוכניות האלה, בלי הכלים שהשתמשתי בהם המצב היה אחר. גם בהרכב הקבוצה שאני רואה, חד משמעית, זה היה פחות רגוע מה שאני רואה עכשיו. שבאמת נעים להיות בגן. ואני רואה את זה לפי הילדים, שהם שמחים שהם רגועים. וגם כשהם רגועים פחות יש לנו את הכלים להירגע. לשנות mood, מה שנקרא. ובעצם זה הבסיס להכלל כי אם אנחנו מדברים על למידה בנוסף לתחום כישורי חיים שבעיני זה הכי חשוב כי זה הבית ספר של החיים כהשקפה שלי. אם אנחנו מדברים על ההשקפה שלי כגננת, מתמטיקה ושפה וכל הדברים האחרים הם ילמדו. וזה במסגרות אחרות אפילו בבית. אבל זה המקום ללמוד זה הבית ספר זה קודם כל. זה תפקיד הגן. חד משמעית. חד משמעית.

יעל כלומר תפקיד הגן לימוד של תפיסת העצמי וויסות וניהול רגשות והתחום הבינאישי.

ט' אם הייתי עושה עוגה של 100% הייתי שמה לפחות איזה 80% על כישורי חיים, בלי להתבלבל, וגם מה שאנחנו חוץ מזה, עם תחומי הליבה של משרד החינוך, שאנחנו צריכות להקנות וללמד בעצם זה מתאפשר רק שהילד בוויסות רגשי רק כשהוא מווסת הוא פנוי ללמידה. ילד לא מווסת, אין על מה לדבר. אז זה ה-basic, זה באמת קודם לכל בעיני.

יעל מתי את מתחילה לראות את התוצאות במהלך שנה בדרך כלל? כי את מקבלת אותם הרי, ממש... מקבלת אותם.

ט' תמיד היו לי בני 3-4 זה היה משתנה. בדרך כלל זה הטרוגני וזה חצי-חצי. ככה עבדתי עד עכשיו. אני מתחילה לראות תוצאות או נגיד את יודעת מה לפני שאני מתחילה את התוכנית הרשמית של "קסמים שבלב" אני בעצם מתחילה כבר מראשון לספטמבר. תראי אם יש לי גרעין משנה שעברה כמו שהיה בשנים עברו אז הם כבר השליחים שלי. הם כבר מדברים את השפה והם גם עוזרים לי מול כל הצעירים. מול החדשים שהצטרפו ואז אני רואה את התוצאות מיד. זה גם עוזר איך אנחנו נרגעים. וגם משהו שמאד למדתי ממך, זה לא בספר אבל זה היה בפרונטאלי, בהרצאות שנתת. עצם העובדה שאת אומרת לילד מה הוא מרגיש זה נותן לו את ההרגשה שרואים אותו. וכשהוא יודע שרואים אותו זה כבר עושה הבדל. אני אומרת- אתה עצוב. אתה רוצה אמא? כן אני מבינה.

אני מבינה . אני פה אני בינתיים. אני אחזיק לך את היד אני אחבק אותך ואני אכתוב לאמא שאתה רוצה אותה. ושהיא תשתדל להגיע כמה שיותר מוקדם. זה כבר על ההתחלה.

הראפור יעל

ט' כן הראפור. זה עוד לפני שהתחלתי בכלל ופתחתי את הספר. זה אני, זה כל כך חלק ממני שאני מרגישה את התוצאות של הכלים האלה כבר מהתחלה ואני מיישמת אותם ממש מיום ראשון לספטמבר. את התוצאות - שהלימוד נכנס יותר לשיח הקבוצתי, אני רואה כבר בעצם בחודש נובמבר לקראת חנוכה. לקראת חנוכה כבר כן. רואה את זה יותר בשיח הקבוצתי. אני משתמשת בזה מהתחלה. ואני כן רואה את התוצאות גם מההתחלה. אני לא יודעת איך להגדיר את זה.

מה אלו תוצאות? יעל

ט' תוצאות כשאני מרגישה שהילדים יותר רגועים וגם כשהם לא הם יודעים איך להרגיע את עצמם. אם יש לי ילדים משנה שעברה אז הם כבר יודעים, אז הם כבר יודעים איך להרגיע את עצמם, והם גם העוזרים שלי להרגיע את החדשים. וזה גם מאד מעצים אותם. זה WIN WIN .

ובאישי בבינאישית איך את מגדירה את התוצאות? יעל

ט' באישי הילדים בעצמם יותר מודעים למה שהם חשים יותר יודעים לדייק את הרגש וזה גם עוזר בוויסות של הרגש כי ברגע שמתמקדים במשהו קטן ולא במועקה גדולה אז אני מתווכת לו – אני רואה שאתה עצוב... אני רואה שאתה מפחד....אני רואה שאתה כועס... כבר רואים אותנו. הוא כבר נרגע – רואים אותי. רואים אותי. כן צריך בהתחלה תיווך. ילדים בוגרים יודעים להגיד אני כועס. יודעים להגיד את זה. אני מלמדת אותם לבטא את עצמם. אז ברמה האישית זה עוזר להם לווסת את עצמם. ואני גם עובדת איתם על הגדרת העצמי.

מה התוצאות שאת רואה בהגדרת העצמי מבחינתך. יעל

ט' את מדברת על זרעים בגינת הקסם. אני חושבת, לדעתי, זה נותן להם יותר ביטחון. בגלל שחצי גן לא מאד ורבאלי אז אני לא יודעת לדייק באמת איך ילד באמת חווה את זה. בחוויה שלי במה שאני רואה לדעתי זה נותן ביטחון עצמי. בנוסף בשיח היום יומי ילד בא ואומר שילד אחר אמר לו שהציור שלו לא יפה. אני אומרת להם – בעיני זה יפה. מה אתה חושב? ככה אתה מצייר והוא חושב אחרת, הכל בסדר, אתה תמשיך בשלך. תראה איזה יופי בכמה צבעים השתמשת ומה ציירת. תמשיך. לא כל הכבוד כללי אלא עידוד בהתייחס למשהו שהוא באמת עשה. לא איזה יופי מקסים ואל תקשיב לו. אז הוא חושב אחרת. ואני חושבת שזה משהו שמשיע על הוויב הכללי של הקבוצה, זה יותר מרגיע וגם פחות מביא אותם למצבים של קונפליקט. והם גם למדו שהם יכולים באמת בכל בעיה כזו לפנות אליי שאני באמת אתן להם את המענה ואני גם מעודדת אותם על זה - כל הכבוד אני שמחה שפנית אליי אני אשמח לעזור. ככה שם שיש להם למי לפנות לפני שהם משתמשים בידיים. אז גם הבינאישית. והם גם יודעים שעל זה הם יקבלו את העידוד - כל הכבוד שפנית אליי. השתמשת במפתח הפה. אני רואה שחשוב לך. מכניסה להם מחשבות חיוביות. זה עובד כמו קסם. זה מלחיות יחד. זה מהמם. לחיות ביחד המטרה שלהם גם היא יצירת אקלים מיטבי

שזה אומר על עודד אותם לפנות אלייך? יעל

ט' בין היתר, אני זוכרת את החוויה הכללית מהקורס אם אני מדייקת... כן- גם לנהל שיח, גם לפנות אליי וגם ייחוס כוונות חיוביות. הילדים באמת מאמינים. קל לשתול מחשבות חיוביות.

ייחוס כוונות חיוביות לעשייה שלהם. זה בעצם בלחיות ביחד? יעל

ט' לא יודעת. מישהוא עשה משהו חיובי שגרתי לדוגמא סידר את המשחקים והתיישב במקום. אני אומרת - אני רואה כמה זה חשוב לך ואני בטוחה שאתה גם תעשה ככה וככה כי זה מאוד חשוב לך.

כן זאת אומרת אני מעצימה את ההתנהגות שאני רוצה. בבינאישית גם שם לקחתי מלחיות ביחד. זה משהו שבאמת נתן לי נקודה למחשבה. בסיטואציה מאוד שגרתית. לדוגמה משהו שהיה היום כמה בנות שיחקו מאוד יפה במוקד הבנייה אצלי בגן. אני מאפשרת להם לשלב, אין בגן חלוקה מוגדרת למוקדים. אז הם הביאו מלא דברים. עשו שם פיקניק. כל העולם היה שם בנו משהו מאד יפה. ואז היה ילד שהוא גם רצה להיכנס והם לא נתנו לו אז הוא בכה. אז קודם כל הוא נרגע שטף פנים אני אחבק אותו? אני יודעת כבר איך לווסת את הילד. ושאלתי - אתה רוצה להיכנס לשם נכון? נכון. והבנות לא נתנו לך נכון? נכון. אז בוא נחשוב מה אנחנו יכולים לעשות. תראה הם היו פה לפניך. כן לכבד את המקום הזה ולא ישר להגיד להם בואו תכניסו אותו. כי זה לא נכון. הם יצרו משהו, עבדו יחד, בלעדיו. ולמה שהוא יכנס? אז בוא נחשוב הם משחקים ואתה רוצה להשתלב במשחק ואנחנו שאלנו אותם - אתה השתמשת במפתח הפה. כל הכבוד לך! והם לא נתנו לך. איך זה מרגיש לך? לא נעים. אני מבינה. לתת לגיטימציה גם לרגש. בוא ננסה רגע להבין אותן הן בנו משהו והן עבדו על זה וייצרו איזה שהוא משחק. אז זה המצב. בוא נראה איך אנחנו נתגבר על המצב. שאלת והן לא רצו. אני חושבת שאנחנו יכולים לכבד את זה. לכבד את זה. יש לנו גם את שעון החול שאנחנו לפעמים משתמשים. או שאני אומרת להם באופן מופשט. אנחנו נחכה כמה דקות. ניתן להם 5-10 דקות. אני גם מדברת עם הבנות, בכבוד - יש לנו כאן סיטואציה - שחר גם רוצה להיכנס למשחק ואתן לא רוצות ואני מבינה את זה כי יש לכן משחק משלכן אז בואו איך אתן יכולות לגרום לשחר בכל זאת להרגיש קצת יותר טוב. אז תשחקו 5-10 דקות. אחר כך אולי תשתפו את שחר אולי תצאו למוקד אחר ושחר יבנה משהו משלו. אנחנו נראה ובפועל אין לנו כבר צורך בזה כי עצם העובדה שראינו את שחר הוא כבר במקום אחר. וזה ממש חזק.

יעל

זה מהמם כי זה גם מאפשר לחפש פתרון.

נכון וגם להבין את הצד השני. זה לא שדוחים אותי כי אני דחוי ולא רצוי. יש לזה סיבה. לדבר עם הילד בגובה העיניים ואני באמת מבינה את הצורך שלו. בשבילו זאת טרגדיה הוא רוצה את המשחק. הוא מרגיש דחוי בפרשנויות של לא רוצים אותי ולא נותנים לי כאן ועכשיו את מה שאנחנו רוצים. וזה בסדר. לפעמים צריך קצת להתאזר בסבלנות. לנשום עמוק. אולי לחפש עיסוק אחר. יכול להיות שאחר כך ישתפו אותך אבל בדרך כלל כשאני מטפלת בסיטואציה ככה אין כבר צורך. הם מבינים. זה שיקוף המצב. ייחוס כוונה חיובית זה כאשר אנחנו עושים איזו מניפולציה מוצאים משהו קטן ומדגישים אותו. אני גם מנסה להתחבר לצד השני מאוד מאוד חשוב הכבוד. כשילד מרגיש שמכבדים אותו ורואים אותו זה עושה את ההבדל.

ט'י

לגבי מיקוד חיצוני ופנימי - את חושבת שלימוד תחום כישורי חיים, בכל אחד משלושת המוקדים, הוא יש בו מיקוד חיצוני? כלומר משהו שמסתמך כל הזמן על החיזוק החיצוני? או שלחלופין יש איזו שהיא קנייה של כלים שהיא הכרחית אבל כן אחרי הלימוד המוקד נהיה פנימי. לדוגמה מוקד חיצוני מוגדר הרבה פעמים כשאני אעשה את זה בשביל הפרס, הכוכב שאני אקבל, לצורך העניין פחות משהו שהוא הרגל פנימי של הילד.

יעל

אני רוצה להאמין שכן אני לא יכולה לטעון את זה בוודאות. אני רוצה להאמין שכן. יש תמיד השפעה של קטע חברתי וקבוצתי. אני חושבת שבאיזה שהוא מקום זה כן מחלחל. השפה והמילים שלי מהדהדות בתודעה. ככה אני רוצה להאמין. וזה שילד יודע גם להרגיע את עצמו ואני מאמינה שגם באיזה שלב הוא ילמד לעודד את עצמו. קשה להם בגיל הצעיר 3-3.5. אני חושבת שזה השלב לעשות את זה להטמיע את הרעיון ועם זה הם ילכו הלאה.

ט'י

את גם סיפרת שבאיזה שהוא שלב הם מתחילים ללמד אחד את השני גם

יעל

- ט' נכון. תראי כשהם מרגיעים אחד את השני הם גם אומרים לי לפעמים. ולפעמים בלי להגיד לי. אין משהו אולי שהוא ללא רצון בפיבדק. אני לא אוהבת פרסים מהמקום שאז נהיה המרדף אחרי מדבקות וכוכבים. יש עידוד מחיאות כפיים מתן תפקיד שהם מאד אוהבים. לפעמים לעיתים מאד מאד מאד רחוקות אני משתמשת במדבקות לנושא איסוף משחקים. כי זה נושא שכולם פחות אוהבים. פתאום כואבת להם הבטן, הראש והם רוצים את אמא וזה פחות בקטע חינוכי יותר כדי להקל על הצוות כי אין מה לעשות אנחנו פה את יודעת לא אחד מול אחד אלא מול קבוצה וצריך לארגן את החצר. אני משתמשת כמה שפחות בפרסים מוחשיים. אני לא אוהבת את זה. גם במקרים הכי קשים של עיצוב התנהגות אני לא אוהבת את זה באופן אישי.
- יעל אז מה את עושה בעיצוב התנהגות? יש לך ילדים דרך אגב שהם לא מצליחים בכלל להגיע לוויסות רגשי?
- ט' השנה אין לי כאלו. אני לפני חודשיים קיבלתי ילד מקסים. שהוא היפר עם כל האפיונים. אני מאמינה שבשלב מסוים הוא ייקח ריטלין כי זה נדרש. ופה צריך לאזן אותו זה מה שנקרא בשדה הטיפולי. עדיין עוזר הכלים שאני עושה. בלי זה היה הולך פייפן אבל זה צריך כלים יותר רציניים. אז כן זה עובד. זה גם בזכות הכלים שאני מפעילה בגן וגם הרכב הקבוצה. אני מאמינה שאם זה לא בשדה הטיפולי אפשר לעדן ואפשר לעזור באופן חד משמעי. אם יש ילדים כאלה את שמה עליהם יותר דגש. יותר בקבוצה, יותר עבודה יחידנית. אם זה בשדה הטיפולי זה צריך להיות בשדה הטיפולי אין מה לעשות.
- יעל טוב אנחנו כרגע בישורת האחרונה. תוכנית אחידה מטעם משרד החינוך בתחום כישורי החיים היא בפיתוח, מהניסיון שלך מה המאפיינים שחשוב שתוכנית כזאת בכלל בכל אחד מהמוקדי.
- ט' חד משמעית מודעות לרגשות, שיום רגשות. כי זה עוזר לצמצם את ההרגשה הלא טובה ומאד עוזר בוויסות. כמה שיותר ספרים בנושא רגשות, מדרשי תמונה בנושא רגשות. סיטואציות של אינטראקציות בין הילדים ומה ילדים מרגישים בעקבות סיטואציות כאלו. הצעות לפתרונות.
- יעל במוקד האני מה את חושבת שכדאי שיהיה?
- ט' מודעות לחוזקות. משהוא מתוכנית "קסמים שבלב" שזה באמת חזק. רוצים משהו אחיד. אני לא יודעת אם יצליחו כי באמת יש כל כך הרבה תוכניות.
- יעל ובבינאיש? בעצם אמרת סיטואציות. ואיך מגיבים רגשית. יש עוד משהו שרצוי לדעתך שתוכנית כזו תכלול?
- ט' בבינאיש מה שנכנס זה גם ויסות רגשות כי שוב שום בינאיש לא יעבוד בלי האישי והרגשי. אז קודם כל – "להרגיע את הלב" כי שום פתרון לא אפשרי אם ילד או בן אדם בסערת רגשות. צריך לדעת להירגע. בתחום בינאיש לימוד שיטות לוויסות עצמי. שכל ילד ידע בעצם מאגר רעיונות איך הוא יכול להרגיע את עצמו כמו ב"קסמים שבלב". אני מלמדת אותם שיטות.
- יעל אז את אומרת בעצם שניהול וויסות רגשות משליך גם על תפיסת האני וגם על התחום הבינאיש. שזה למעשה התחום המרכזי לפי מה שאת אומרת.
- ט' התחום לניהול וויסות רגשות משליך על התחום האישי – תפיסת האני, וגם על הבינאיש. כי כמו שאומרים ב-N.L.P כשאנחנו רוצים לייצר תקשורת בריאה וטובה עם האחרים קודם כל בן אדם צריך ללמוד להיות בתקשורת טובה עם עצמו. כאן זה מתחיל. כי ברגע שילד לומד לנהל את הרגשות שלו, יש לו כלים לייצר תקשורת טובה עם האחרים.
- יעל בבינאיש מה שאת אמרת שאת ביחוד משתמשת בשפת הגייראף נכון? כי ללמוד ביחד שאמרת אם הבנתי נכון זה לא לימוד כלי.

- ט' בלחיות ביחד לא למדנו כלים זה יותר מודעות שלנו לכל מיני סיטואציות. לשים זרקור לסוגיה כזו או אחרת ולתת פרשנות אחרת. כמו הדוגמא שנתתי עם המשחק שלא שיתפו. זה משהו שאני מתפעלת ואז אני עושה מודלינג וזה נכנס לשיח שלהם הם יותר רגועים. הם פונים אלי אם הם צריכים ויודעים שאני אעזור להם והם מקשיבים ואני מאמינה שהם גם מפנימים.
- יעל בבינאישית את מלמדת משהו או שהכל זה לימוד מתגובה למה שקורה בשטח?
- ט' השאיפה שלי ללמד באמצעות סיפורים. השנה בגלל הקורונה לא הגעתי לזה. יש גם הרבה אתרי אינטרנט שאפשר להראות סרטון. סרטון יותר מדבר לילדים ממדרש תמונה של פעם. להראות סרטון קצר ואז לנהל שיח בקבוצה. הם הרבה יותר קשובים. אני חושבת שבתוכנית של משרד החינוך כדאי לפתח גם סרטונים קצרים עם סיטואציות חברתיות. וגם בנק של פתרון בעיות – מה אפשר לעשות אם... לדוגמא – לקחו לי משחק – מה אני יכול לעשות הרביצו לי – מה אני יכול לעשות? העליבו אותי – מה אני יכול לעשות? מעבר להרגיע את עצמי.
- יעל את חושבת שקיום תוכנית אחידה תתרום להקניית מיומנויות והשגת מטרות בלימוד תחום כישורי חיים?
- א אם יבנו אותה נכון כן. אני חושבת על גננת מתחילה ואפילו עלי עד לפני כמה שנים. אני למדתי N.L.P. וזה פתח לי ועברתי השתלמויות. יש ידע אישי. אני לא יודעת אם תוכנית אחידה היתה מתאימה לי אישית. צריך מאד להתחבר לזה לדעתי. זה נורא תלוי באישיות של הגננת. זה לא פשוט. אני חיה את זה אני כמו דג במים. רק תתנו לי ואני לא בטוח שאני אשתמש בה. כי אם יהיו דברים שאני לא אמצא לנכון להשתמש בהם יש לי כבר בנק רעיונות ואני אדע להתאים את עצמי ולשלב עם הדברים שאני יודעת. אבל גננת חדשה שלא למדה כישורי חיים לעצמה ולא במודעות ומנחיתים עליה את התוכנית אני לא יודעת עד כמה זה יכול להיות אפקטיבי. זה יכול לעזור אולי.
- יעל ולך? את אומרת אני לא יודעת אם אשתמש. ואם זאת תוכנית אחידה?
- ט' אני אבחן את זה אני אראה. אני פתוחה אני לא נעולה על משהו אחד. אני אקח תוכנית כזו, אלמד אותה ואולי אשלב. אני לא אשאר רק במסגרת התוכנית זה בטוח.
- יעל אין לכן תוכניות שאתן חייבות להעביר? יש לכן אוטונומיה בכל תוכנית?
- ט' זה שונה מעיר לעיר וממפקחת למפקחת עד כמה שידוע לי. יש אוטונומיה חד משמעית. זה מה שיפה בן. וגם אם תבוא מפקחת אחרת אני תמיד מהמקום שלי והנסיון גם אם יהיה לי משהו שינחיתו אני אדע אני מאמינה לייצר לי את האוטונומיה. אני מאמינה שיש משהו שאני מאמינה בו ויש רציונל פדגוגי מאחורי הדברים שאני עושה אני גם אדע להסביר את עצמי וגם לעבוד איך שאני מוצאת לנכון. זה גם נכון להרכב הקבוצה ולטווח הגילאים שאנחנו עובדות איתם אני מאד מאמינה בשונות. צריך לעשות מיפוי קבוצה. כל הילדים צריכים כישורי חיים באופן חד משמעית. תוכנית כזאת חייבת להיות מאד דינאמית עם הרבה סוגריים. אם לעשות תוכנית צריך להיות מחולק לגילאים. לגן חובה ולצעירים כי אלו עולמות שונים לגמרי. וצריכה להיות מספיק גמישה גם למסגרת הזו של החלוקה לצעירים ולבוגרים בהתאם להרכב הקבוצה. גם בהשתלמות שעשיתי בנושא ויסות תחושת – צריך לעשות מיפוי קבוצה. אביא רק אם יש צורך גם בתוכנית רגשית לילדים בוגרים ומווסתים רגשית אקח יותר לתחום הבינאישית שתמיד יש בזה צורך. פחות לוויסות של כעס ותסכול ודחיית סיפוקים. דחיית סיפוקים בגילאי 3 רואים את זה כל הזמן בהתפרצויות זעם. אז זה יותר ויסות רגשי, מודעות לרגשות והבייסיק של לנשום רגע ולחכות טיפה. בני 5 אם נעשתה עבודה נכונה כבר פחות שם.
- היה לנו ילד שהוא הגיע בגיל 2.9 ומילה לא היתה בלקסיקון שלו. וזה לא בשדה הטיפולי יותר טמפרמנט וחינוך. מה שהוא רוצה זהו גמרנו. לא מקבל מענה מדויק לרצון באותו שבריר שניה



משתטח על הרצפה וצרחות. עכשיו זה יאוו מ-0 עד 100. המון נשימות שהייתי צריכה לעשות לעצמי. ראה שאני והצוות לא מתרגשים ומיד רצים להביא לו לאט לאט זה דעך.

את חושבת שחשוב לערב את ההורים בנושא כישורי חיים? יעל

ט' חשוב לערב הורים, זה חיוני. בלי זה אי אפשר להצליח בתוכנית. כלומר אפשר אבל זה פחות אפקטיבי. אני באופן אישי כן משתפת אותם. שולחת להם תוכנית מפורטת. אני רציתי להזמין אותם לגן. לעשות פתיחה אבל בשם הקורונה השנה זה לא התאפשר. אני תמיד עושה אבל השנה אני עושה את המקסימום במסגרת המגבלות של הקורונה.

אז מה היית עושה לפני הקורונה? יעל

ט' לפני הקורונה לא הייתי עושה את זה. כי עד שלמדתי אצלך אז זה היה קצת פה קצת שם. לא כזה בפרונט בגן.

לפני שלמדת אצלי לא לימדת כישורי חיים בגן באופן אינטנסיבי? יעל

ט' הייתי מלמדת אבל באופן הרבה פחות אינטנסיבי. היתה התייחסות, בטח שהיתה התייחסות, זה חלק מתוכנית הלימודים, אבל זה היה הרבה הרבה פחות בפרונט. דרך אגב משרד החינוך, הם מחליטים תמיד מה הם שמים במוקד, עכשיו הם הבינו שקודם כל חשוב הנושא רגשי-חברתי. המפקחת היתה אצלי פעם אחת ודבר ראשון ששאלה אם יש מוקד רגשי, אם אני עובדת על זה, זה משהו שדורשים אותו. עכשיו גם מישהי שפחות מחוברת לתחום נדרשת לעשות את זה. אני עשיתי את זה הרבה לפני אבל מתי למדתי אצלך לפני 3 שנים? וגם ללמוד לחיות יחד למדתי אחרי. ושפת הגיראף לא התאפשר לי ללמוד בהשתלמות אז למדתי לבד. לקחתי חומר מחברה ולמדתי לבד. אבל לא היה משהו מובנה.

אז מה שאת אומרת זה שעד שלא לומדים בהכשרה מעשית קשה בעצם ליישם. יעל

ט' חד משמעית, חד משמעית. בטח. זה באמת מאד חשוב.

ועל גם הכשרה מעשית שמתחברים אליה. יעל

ט' נכון. אבל עכשיו אם הם לא ירדו מזה. ואני מקוה מאד שהם לא ירדו מזה. אז גננת תהיה גם מחוייבת לעשות את זה.

הכשרה מעשית? יעל

ט' לא חלק מהדרישות שיעבדו על תחום רגשי-חברתי בגן. שתהיה פינה כזאת. הגננות עכשיו, אפילו שנה שעברה זאת לא היתה דרישה. עכשיו כן. לפחות אצלנו.

אז בעצם את אומרת שזאת חובה לשתף הורים. כל השנים היתה קורונה אבל איך את מערבת? יעל

ט' עם קורונה ובלי קורונה אני משתפת אותם בחומר הנלמד בגן. פה אני פירטתי יותר למה זה חשוב. ומכתב מקדים על התוכנית "קסמים שבלב" שאני עושה ועל גינת הקסם. וגם שאני משלבת עוד כמה דברים. ושזה משהו שמאד מאפיין את הגן. מפרטת מה אנחנו עושים.

את עושה את זה בכתב? יעל

ט' כן, זה מכתב ששלחתי לך בזמנו.

יעל שלחתי לי רק על "קסמים שבלב" לא על עוד דברים.

ט' עוד דברים זה פחות במכתב. זה בהודעות וואטאפ. כי שולחים פעם אחת משהו הם מדפדפים. עכשיו עבדנו על חוקי הגן אז שלחתי שאנחנו מתחילים לעבוד על חוקי הגן. ומה בינתיים החוקים שעבדנו עליהם. וגם כדי לחזק את זה בבית. כשהילדים חוזרים עם זה הביתה שידעו מאיפה זה בא. וגם תמונות. עידכון שוטף. גם על קסמים שבלב לעדכן באופן שוטף חוץ מהסיפור של גינת הקסם. שם

נדרש שיתוף פעולה מלא שהם יכינו את גינות הקסם. אבל אחר כך כל קסם נוסף שאנחנו לומדים אז אני משתפת.

יעל על איך להירגע, הוויסות הרגשי את משתפת הורים?  
ט' על הוויסות הרגשי, בטח. התייחסות כללית כן. אבל בשיחות עם ההורים גם כן. זה בדצמבר. אז אני משתפת גם פר ילד איך זה בא לידי ביטוי ואז הם מאד מתחברים לזה. הם מחקים אחד את השני והולכים להרגיע אחד את השני. אני מתייחסת לזה. דיווח שוטף מהשטח. כן. בהתחלה הסבר כללי ואחר כך פה ושם את יודעת פר ילד.

יעל תגידי ולגינת הקסם איך הם מחברים הורים?  
ט' תראי בהתחלה הם התחברו מאד. הקורונה האמת דפקה את הכל. בהתחלה למשל לפני שהתחלתי עוד לפני הקורונה הם מאד התחברו לזה. מאד מאד מאד. אני חושב שגם היתה קבוצת הורים שהלכה ורכשה את הספרים. לפני קורונה ואחרי קורונה אלו הורים מסוג אחר. כי בקורונה הם מאד עסוקים אם יש גן או אין גן. כל הגנות מדברות על כך..

יעל כלומר שאחרי הקורונה קשה יותר לעבוד עם ההורים?  
ט' כן, זה באופן כללי. יש גן אין גן. ואפשר להבין אותם.

יעל אז בעצם את אומרת שאת רכשת את הכלים בהכשרות ואת חושבת שחסר לך היום ליווי בתחום הזה? כלומר שמישהו יכנס לגן ויגיד לך איך לעבוד?

ט' פחות. אני פחות צריכה שמישהו יכנס לגן ויגיד לי איך לעבוד. אבל אני הייתי שמחה שיהיה ליווי של התייעצות. בינתיים אני מסתדרת לבד. בזכות זה שיש לי הרבה כלים. מכלול הדברים שלמדתי. ואז בעת הצורך אני יודעת לשלוף את הכלי הנכון. גם הניסיון עושה את שלו. וגם כל ילד בא עם החבילה שלו ולא תמיד זה עובד. וצריך לדעת על מה הדברים יושבים. גם הלימודים שלי באדלר מאד עוזרים לי. אז זה מכלול של דברים.

את התחום הרגשי-חברתי הייתי שמה בהשתלמויות לפני קריאה וכתיבה. אני גם מדברת על זה באסיפת הורים קודם כל ילד צריך להיות מווסת רגשית. ואז כל השאר יבוא. כי מי שלא פנוי רגשית לא פנוי ללמידה. זה משהו שצריך מאד להבהיר לגנות כי עכשיו באות כאלו מהסמינרים ורוצות להוכיח את עצמן וזה משהו כלפי חוץ ורק נראות והילדים הולכים לאיבוד. לפי מה שאני רואה. לגבי תוכנית אחידה – עדיף מכלום, שתהיה תוכנית, שכולן יהיו חייבות איפשהו ללמוד אותה. זה ישפר את המצב.

יעל מסכימה איתך. הבנתי שזה הרבה שנים בבניה.  
ט' אני מאמינה שכן. אבל הבעיה לפי מה שאני רואה שמשרד החינוך כל פעם יוצר פרויקט אחר ואז שמים בצד את שאר הנושאים. לקחתי משהו ששמעתי פעם מייעל שוורץ – הגן שלך זה משהו שמאפיין אותך. אני יודעת שזו אני והגן שלי זה משהו שחשוב לי ומשהו שמאפיין אותי ופחות חשוב לי מה יגידו במשרד החינוך מחר או מחרתיים. כי אני מאמינה שזה הדבר הכי חשוב.

יעל אני יכולה להגיד לך שזה מאד בולט מהראיונות שהרבה גנות עושות אותן כלים – שיום, וויסות רגשי, פתרון בעיות אבל כל אחת ממלכה אחרת. איך שהיא עושה את זה זה אחרת לגמרי. בשפה שלה. שזה נורא יפה.

ט' חד משמעית, אם את לא חיה את זה ולא מרגישה את זה זה fact לגמרי הילדים הכי מרגישים את זה. וכל אחת עם הפרשנויות שלה. אין ספק.

יעל יש עוד משהוא שהיית רוצה להוסיף? כי אני סיימתי עם השאלות  
ט' לא אם יהיה משהו אני איידע. מקווה שעזרתי

- י מאד. תודה
- ט' בהמון אהבה. את גם עזרת לי מאד אני חייבת להגיד לך שאני ממש אני כל כך אוהבת את התוכנית. ושוב אני אומרת, גם פה יש מקום לגמישות. באמת צריך להתאים תוכנית לקבוצה. לגמרי, תמיד. יעל
- ט' אבל הרעיון הכללי באמת הענין הזה שרואים את הילדים. גינת הקסם רציתי להגיד לך שזה משהוא שאני מאד מאד אהבתי כי הוא מאד פרקטי. וזה משהו שעובד. וזה נכנס לשיח הקבוצתי. לויב של הקבוצה. וזה מגיע גם לבתים. ואני מקבלת פידבקים מההורים. פשוט מדהים. יעל
- איזה כיף. כיף לשמוע. ממש.
- ט' כל הכבוד. באמת באמת באמת. תודה לך.