

תפקיד הגננת בלמידה רגשית-חברתית: בין תפיסה ליישום בגני ילדים

שירה בסר-בירון ופית שבחון-שרף

תקציר

למידה רגשית-חברתית מהווה נדבך מרכזי בהתפתחות בגיל הרך, אך במערכת החינוך הישראלית יישומה עדיין מתבסס ברובו על יוזמות מקומיות ולא על תשתית מערכתית סדורה. מחקר זה בחן את האופן שבו גננות במערכת החינוך הממלכתי תופסות את תחום הלמידה הרגשית-החברתית – אילו מיומנויות הן רואות כחיוניות, באילו דרכי עבודה הן משתמשות, ומהו היקף התמיכה הסביבתית שהן מקבלות? לצורך כך נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם 20 גננות.

ניתוח התוכן העלה כי הגננות תופסות עצמן כמובילות את תחום הלמידה הרגשית-החברתית בגן ורואות בו חלק בלתי נפרד מעבודתן המקצועית. הן דיווחו על טיפוח מגוון רחב של מיומנויות רגשיות וחברתיות, ועל שילוב של פרקטיקות יזומות ומובנות לצד תגובה למצבים מזדמנים. הממצאים מעידים על עושר יצירתי ועל גמישות פדגוגית, אך גם על שונות גבוהה בין הגנים ועל היעדרם של קווים מנחים מערכתיים.

הגננות תיארו תמיכה חלקית ולא עקבית מהצוות, מההורים ומהמערכת, לרבות פערים בהכשרה מקצועית ובאיכות הליווי הפדגוגי. שילוב זה של מחויבות אישית עם תשתיות מוגבלות יוצר עבודה שאינה שוויונית בין גנים ותלויה במידה רבה בפרשנות המקצועית של כל גננת.

ממצאי הדיון מדגישים את מקומה המרכזי של הגננת כסוכנת סוציאליזציה וכמתווכת רגשית, וחושפים את המתח שבין חופש פדגוגי לבין הצורך בהכוונה מערכתית. מתוך כך עולה הצורך בגיבוש עקרונות ליבה ובתמיכה מקצועית רציפה, שיאפשרו יישום עקבי ומושכל יותר של למידה רגשית-חברתית בגני הילדים. הממצאים מצביעים על תרומה משמעותית להבנת המציאות בשטח ומדגישים את החשיבות בפיתוח מדיניות סדורה ללמידה רגשית-חברתית בגני הילדים בישראל.

מילות מפתח: למידה רגשית-חברתית, גני ילדים, תפקיד הגננת, פרקטיקות חינוכיות

סקירת ספרות

למידה רגשית-חברתית נתפסת כיום כהליך התפתחותי מרכזי בגיל הרך, שבו ילדים רוכשים מיומנויות של מודעות עצמית, ויסות רגשי, אמפתיה, יחסים בין-אישיים וקבלת החלטות אחראיות (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011). בגיל הגן יש חלון הזדמנויות משמעותי לפיתוח מיומנויות אלו, שכן הילדים מצויים בראשית תהליך ההבשלה הרגשית והחברתית (Denham et al., 2012; Lippard et al., 2018), ומחקרים מראים כי התאמת פעילויות משחקיות ושיח רגשי פשוט מאפשרים את הטמעתן היעילה בגיל זה (Colagrossi et al., 2024).

עם זאת, הידע המחקרי על יישום הלמידה הרגשית-החברתית בגני ילדים עדיין מצומצם (Mondi et al., 2021), ובישראל פער זה בולט עוד יותר לנוכח מחסור במדיניות סדורה ובהתבססות על יוזמות מקומיות (שפרלינג, 2018). לאור זאת, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את האופן שבו גננות בישראל תופסות ומיישמות למידה רגשית-חברתית בגן, אילו מיומנויות הן מדגישות, ואילו דרכי פעולה מתבצעות בשטח.

תרומת הלמידה הרגשית-החברתית להתפתחות הילד

למידה רגשית-חברתית תורמת להתפתחות הילדים במגוון ממדים, ובהם תפקודים ניהוליים, רווחה נפשית ומיומנויות בין-אישיות. מחקרים מראים כי טיפוח מיומנויות של קשב, התמדה ויסות עצמי בגיל הרך קשורים להצלחה לימודית ולמעורבות גבוהה יותר בלמידה (Durlak et al., 2011; Kroese, 2020). ממצאים רחבים ממטה-אנליזות מצביעים על שיפור בהישגים, הפחתת בעיות התנהגות והעצמת תחושת החוסן הרגשי בעקבות השתתפות בתוכניות ייעודיות (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). כמו כן, נמצא כי פעילויות כמו שיח רגשי, משחקי תפקידים ותרגולי מיינדפולנס מקדמות אמפתיה, פתרון קונפליקטים ויכולת תקשורת חיובית (Blewitt et al., 2021; Schonert-Reichl et al., 2015).

תרומה נוספת מתמקדת בהתמודדות עם שינויים ואתגרים יומיומיים, שכן מיומנויות רגשיות-חברתיות מחזקות גמישות מחשבתית, הבנה מוסרית ושיתוף פעולה, ונמצא שהן מנבאות

רווחה עתידית (Jones et al., 2015; Lawson et al., 2019). מכלול זה מדגיש את תפקידה המרכזי של הלמידה הרגשית-החברתית בבניית בסיס התפתחותי רחב ומשמעותי בגיל הרך.

תפקיד הגנת ביישום של למידה רגשית-חברתית

הגנת תפקיד מרכזי בעיצוב הלמידה הרגשית-החברתית בגן. היא יוצרת את האקלים הרגשי-החברתי ומאפשרת לילדים להתנסות בכישורים של אמפתיה, ויסות ופתרון קונפליקטים דרך שיח רגשי, דוגמה אישית ופעילויות מכוונות כגון משחקי תפקידים, שיחות בעקבות סיפורים ותרגולים המדגישים שיתוף פעולה ואחריות (Denham et al., 2012; Ng & Bull, 2018). לצד פעילויות יזומות, חלק חשוב מן הלמידה מתרחש גם באינטראקציות בין הילדים עצמם, המזמנות הזדמנויות טבעיות לשיתוף, למשא ומתן חברתי ולהבנת נקודות מבט שונות. בהקשרים אלו, הגנת משמשת מתווכת פעילה, למשל, כאשר היא הופכת קונפליקט להזדמנות לשיח רגשי או מארגנת פעילות קבוצתית התומכת במעבר למשחק שיתופי (Eggum-Wilkens et al., 2014).

בהתאם לכך, מחקרים ישראליים מראים כי למידה רגשית-חברתית נשענת על איכות השיח של מבוגרים עם ילדים סביב רגשות, אמונות ונורמות בתוך אינטראקציות יומיומיות, ובייחוד במהלך קריאת ספרים משותפת. נמצא ששיח זה קשור להבנה חברתית, לאמפתיה ולהתנהגות פרו-חברתית גם בקרב ילדים ממשפחות ממיצב חברתי כלכלי נמוך (Aram et al., 2017; Schapira & Aram, 2020).

יכולותיה הרגשיות של הגנת עצמה, ובהן מודעות עצמית, ויסות ואמפתיה, מעצבות את התהליך, שכן הן משמשות מודל לחיקוי ומבססות תחושת ביטחון וקשר רגשי עם הילדים, הנדרשים להטמעה יעילה של למידה רגשית-חברתית (Jennings & Greenberg, 2009). עם זאת, יישום פרקטיקות אלו אינו תמיד עקבי, ולעיתים עולה הצורך לאזן בין יעדי למידה אקדמיים לבין פיתוח כישורים רגשיים-חברתיים (Alzahrani et al., 2019).

תוכניות ליישום למידה רגשית-חברתית בגני ילדים: מבט עולמי וישראלי

בעולם פותחו בשנים האחרונות תוכניות מגוונות לקידום למידה רגשית-חברתית בגיל הרך, אך למרות רוחב היריעה, יישומן בפועל נשען לא פעם על יוזמות מקומיות או על הכשרה מוגבלת של אנשי החינוך, ולכן נותר לעיתים חלקי ולא עקבי. בברזיל, למשל, נמצא כי שילוב פעילויות קצרות, כמו משחקי תפקידים בשגרת הגן, תרם לשיפור בוויסות רגשי וביחסים חברתיים (Colagrossi et al., 2024). באוסטרליה נעשה שימוש בסיפורים ובמשחקי שיתוף, אך גננות מדווחות על קושי ביישום עקב מחסור בהכשרה (Blewitt et al., 2021), ובארצות הברית פועלות תוכניות מקומיות המשלבות תרגולי מיינדפולנס ושיח רגשי עקבי המותאם לילדים צעירים (Schonert-Reichl et al., 2015).

תמונה מורכבת יותר עולה מן ההקשר המקומי. בישראל פועלות כמה תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית בגיל הרך, ובהן א.י.ל., הכוח לפרוח, הכ"חות שבדרך, אך רובן נשענות על יוזמות מקומיות או על בחירה של גננות ורשויות, ולכן אינן יוצרות רצף פדגוגי אחיד (שפרלינג, 2018). על אף שמחקר מלווה על תוכנית א.י.ל. מצא שיפור בידע רגשי, בוויסות ובהתנהגות הילדים, ואף הצביע על תרומה לתפקודים ניהוליים ולהיבטי ניצני אוריינות (Kats Gold et al., 2020), היעדר מדיניות ארצית וקו עבודה סדור מצמצם את היקף ההטמעה ואת יציבותה לאורך זמן (שפרלינג, 2018). עוד עולה כי טיפוח הכשירות הרגשית-החברתית והרווחה של הגננת עצמה, כפי שהוצע במחקר על השתלמות הכוח לפרוח, עשוי להרחיב את רפרטואר התיווך שלה ולתרום לאקלים גני מיטבי (Kesner Baruch, 2021). לצד זאת, תוכנית הכ"חות שבדרך של שפ"ינט מעגנת עקרונות של מסוגלות עצמית וערך עצמי ומציעה לגננות מערך פעילויות נרחב, אך היא מוגשת כתוכנית בחירה בלבד ואינה מחייבת את כלל המסגרות. לפיכך, גם כאשר קיימים בישראל כלים ותוכניות מבטיחים, היישום עדיין נשאר חלקי ואינו מתלכד למדיניות סדורה ורחבה (שפ"י, 2022).

אתגרים בהטמעה של למידה רגשית-חברתית בגני ילדים

כאמור, בהסתכלות רחבה ובינלאומית, בניגוד לתחומי ליבה אחרים במערכת החינוך, למידה רגשית-חברתית בגיל הרך נעדרת תוכנית מובנית, הנחיות אחידות וכלי יישום מערכתיים. היעדר מסגרת זו מציב את הגנת במרכז העשייה הרגשית-החברתית, אך גם חושף אותה לשורה של אתגרים הפוגעים ביכולת ליצור תהליך עמוק ועקבי בגן. היעדר תוכנית לימודים מוסדרת בתחום זה מחריף את הפער ומשאיר את האחריות ליישום בידי יוזמות מקומיות או אישיות (בבנישתי ופרידמן, 2020).

אחד האתגרים הבולטים נוגע להכשרה המקצועית. תוכניות ההכשרה הראשוניות כמעט שאינן עוסקות בפיתוח מיומנויות למידה רגשית-חברתית, ובפרט מיומנויות של מודעות עצמית, ויסות רגשי, אמפתיה וקבלת החלטות אחראיות (Schonert-Reichl, 2017). נמצא כי כאשר גננות מקבלות הכשרה ייעודית, הן מדווחות על ביטחון גבוה יותר ועל יכולת ליישם פעילויות כמו שיח רגשי, נשימות מודעות ומשחקי שיתוף (Gimbert et al., 2023).

עם זאת, הכשרות כאלה אינן נפוצות דיין, ולעיתים קרובות הן מצומצמות בהיקפן או מנותקות מן המציאות המורכבת של גני הילדים (Tabura, 2025). גם כאשר נלמדים עקרונות תיאורטיים, הם אינם מלווים בתרגול פרקטי, ובהכשרות רבות ההתמקדות נותרת בתחום האקדמי, כמו למשל, קריאה וכתובה, על חשבון התחום הרגשי-החברתי (שפרלינג, 2018). כך, גנת עשויה להכיר בחשיבות התחום, אך לא לקבל כלים מעשיים ליישום.

גם לאחר הכניסה לשדה, התמיכה הניתנת לגננות חלקית ואינה מספקת. רבות מדווחות כי ההדרכות אינן מותאמות לגיל הרך, ולעיתים הן כלליות ותיאורטיות מדי (Tabura, 2025). לכך מצטרפים עומסי עבודה, מחסור במשאבים ואילוץ זמן, שמגבילים את היכולת של הגנת ליישם למידה רגשית-חברתית באופן עקבי ומושכל (Humphries et al., 2018). בהיעדר ליווי פדגוגי זמין, גננות חוות תחושות בדידות מקצועית, והטיפול בכישורים רגשיים נדחק לעיתים מפני דרישות מדידות יותר כמו התנהגות והישגים לימודיים (Radley, 2025).

אתגר נוסף נוגע למורכבות ההערכה של למידה רגשית-חברתית בגיל הרך. מונדי ואחרים (Mondi et al., 2021) ציינו, כי מדידת התקדמות במיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל זה

מורכבת, שכן שאלונים ומבחנים סטנדרטיים אינם מתאימים לילדים צעירים. מורכבות זו עשויה להקשות על הפעלת כלי הערכה באופן שוטף ועל הפקת משוב בהיר לשדה החינוכי. נוסף לכך, קיים פער מובהק בין התיאוריה לפרקטיקה. בעוד הספרות המחקרית מדגישה את חשיבות האמפתיה, החוסן הרגשי וטיפול יחסים חיוביים, גננות רבות ממוקדות בעיקר בוויסות התנהגותי כמענה מיידי לקשיים נראים לעין (Blewitt et al., 2021).

תמונת מצב מורכבת עוד יותר מתקבלת כאשר מתבוננים במעגלים הרחבים התומכים בגן. אף שהספרות המחקרית טוענת כי הטמעת למידה רגשית-חברתית אינה יכולה להתבסס רק על הגננת, אלא דורשת שותפות של כלל הצוות החינוכי ושל ההורים (Humphries et al., 2018; Margaritopoulou et al., 2024), בפועל השותפות הזו אינה מתקיימת באופן עקבי. בחלק מהגנים קיימים פערי תיאום בין הגננת לצוות בגן, ובאחרים היעדר תקשורת שוטפת עם הורים מקשה על יצירת רצף בין התנהלות הבית לבין העבודה החינוכית בגן (Jadwin, 2019).

כאשר שיתוף הפעולה אינו מובנה ואינו מלווה בהדרכה מערכתית, היישום של למידה רגשית-חברתית נשען בעיקר על מאמציה האישיים של הגננת, ללא תמיכה רחבה שתאפשר עקביות, רצף ותרבות כיתתית אחידה (Green, 2024). הצלחה מתמשכת תלויה אפוא בבניית תרבות ארגונית תומכת, היוצרת רצף בין כל הגורמים הפועלים במרחב הגני והביתי (Humphries et al., 2018; Green, 2024).

פערים במחקר והצורך במחקר הנוכחי

המחקר על למידה רגשית-חברתית מתמקד בעיקר בגילי בית הספר, ואילו הגיל הרך נחקר פחות (Mondi et al., 2021). בסקירת הספרות שנערכה לצורך מחקר זה לא אותרו מחקרים מקומיים שעסקו באופן ישיר בלמידה רגשית-חברתית בגני ילדים מנקודת מבטן של גננות. נוסף לכך, התחום בישראל מתאפיין בהיעדר תוכנית לימודים מחייבת. על רקע זה, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את האופן שבו גננות תופסות ומיישמות למידה רגשית-חברתית בגני ילדים בישראל, תוך התמקדות בשאלות:

1. כיצד גננות בישראל תופסות את חשיבותה של למידה רגשית-חברתית בגיל הרך?
2. אילו מרכיבי למידה רגשית-חברתית נתפסים בעיניהן כמומנויות המרכזיות שיש לטפח בגני ילדים?
3. באילו דרכים גננות מיישמות בפועל למידה רגשית-חברתית בשגרת הגן?
4. אילו גורמי תמיכה וחסמים סביבתיים מזהות הגננות כמשפיעים על היכולת ליישם למידה רגשית-חברתית באופן עקבי?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 20 גננות מובילות גן בחינוך הממלכתי בישראל. מתוך הגנים שמובילות המשתתפות 47% הם גנים צעירים לילדים בני 3–5 ו-53% גנים בוגרים לילדים בני 4–6. הוותק של הגננות נע בטווח שבין חמש שנים לבין 30 שנה ($M=17.71$; $SD=8.19$). לכולן הכשרה אקדמית (35% עם תואר אקדמי) וליתר (65%) תואר שני. גיל הגננות נע בין 30 ל-56 ($M=44.82$; $SD=8.34$). כל משתתפות המחקר נחשפו במהלך הכשרתן לעקרונות של למידה רגשית-חברתית. החשיפה התקיימה בשלבים שונים של הלימודים או במסגרת פיתוח מקצועי מטעם משרד החינוך במהלך שנות עבודתן.

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים – השאלון כלל שאלות רקע ופרטים דמוגרפיים כמו ותק, הכשרה, גילי הילדים בגן, השכלת הגננת ועוד.

ריאיון עומק – שאלות הריאיון גובשו על סמך סקירת ספרות ובהינת מומחיות, נוסו בפילוט מצומצם, ולאחריו עברו ליטוש לשוני וניסוחי. הגננות נשאלו על תפיסת חשיבות העבודה, על מיומנויות רגשיות-חברתיות בגן, מהן המיומנויות שהן תופסות כחשובות ביותר ועל דרכי עבודתן בקידום למידה רגשית-חברתית, לצד אתגרים ודרכי התמודדות.

הליך המחקר וניתוח הנתונים

הפנייה הראשונה של החוקרות אל מרואיינות נעשתה מתוך היכרות אישית ובהמשך באמצעות שיטת מדגם כדור שלג, ובה מרואיינות הפנו את החוקרות למרואיינות נוספות. הראיונות בוצעו על ידי עורכות המחקר במהלך השנים 2022–2023 ונתחו בהתאם לעקרונות של ניתוח תוכן קטגוריאלי. ניתוח זה מדגיש היבטים החוזרים על עצמם בראיונות תוך מציאת משפטי מפתח עיקריים המובילים להבנה על אודות הנושא (שקדי, 2003). הקטגוריות שנמצאו מדגימות את עיקר התובנות שעלו בממצאי המחקר.

אתיקה

במחקר זה נשמרו כללי אתיקה. שמותיהן של המרואיינות וממלאות השאלון שונו כדי לא לאפשר זיהוי. לא נרשמו פרטים מזהים של גני הילדים, מקום מגורים או שמות הערים שבהן נמצאים הגנים מעבר לניתוח דמוגרפי. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית, אישור מס' 2022052201, ואישור ממשד המדען הראשי בתיק מס' 12959.

ממצאים

ניתוח תוכן חשף ארבע קטגוריות עיקריות שעלו מהראיונות עם הגננות. הקטגוריה הראשונה עוסקת בחשיבותה של הלמידה הרגשית-החברתית. הקטגוריה השנייה מתארת את המיומנויות המרכזיות בטיפוח למידה רגשית-חברתית. הקטגוריה השלישית מדגימה את דרכי העבודה בטיפוח למידה רגשית-חברתית. הקטגוריה הרביעית מציגה את ההתמודדות עם התנאים הסביבתיים המעצבים את היכולת ליישם למידה רגשית-חברתית.

חשיבותה של הלמידה הרגשית-החברתית

מהניתוח עולה כי כל הגננות שהתראיינו רואות בלמידה הרגשית-החברתית מרכיב חיוני ומהותי בהתפתחותם הכוללת של הילדים. לדבריהן, מיומנויות רגשיות-חברתיות אינן רק חלק אינטגרלי מהלמידה בגיל הרך, אלא גם מהוות בסיס הכרחי להתפתחות קוגניטיבית תקינה

בגן. יתרה מזו, הן הדגישו כי פיתוח יכולות אלו תורם להכנה מיטבית של הילדים לקראת ההתמודדות עם אתגרי החיים בעתיד, ומשפיע באופן ישיר על יכולתם להצליח בהמשך דרכם בלימודים, בעולם העבודה ובמערכות יחסים בין-אישיות.

למידה רגשית-חברתית כבסיס ללמידה בגיל הילדות

גננות רבות התייחסו לקשר ישיר בין פניות רגשית-חברתית לבין למידה קוגניטיבית, והדגישו כי ללא מענה רגשי מתאים לא מתקיימת למידה משמעותית. לדברי נאוה: "זה הדבר הראשון שילד צריך ללמוד. רובם ללא כלים... מבחינה רגשית, הרבה ילדים לא מביעים מה הם מרגישים, הם לא יודעים אפילו להגיד את השם של הרגש, ומבחינה חברתית, כלים כמו איך לגשת לחבר, איך ליצור בכלל אינטראקציה חברתית." שירן הוסיפה וחיזקה: "ילד שיש לו את המיומנויות החברתיות ויכול לפתח קשרים זה ילד שיוכל להרגיש בטוח במקום שלו, ואז כל השאר יבוא. כל שאר הדברים של הלמידה"; כרמל התייחסה לחשיבותו של תפקיד הגננת: "אנחנו צריכים ללמד אותם מיומנויות חברתיות, זה לא בא טבעי... הילדים לא יודעים גם להגיד מה הם מרגישים"; שקד שיקפה תהליך של שינוי תפיסתי ביחס להוראה בגיל הרך ואמרה: "בהתחלה רדפנו יותר על יותר תכנים ולמידה, אבל בשנים האחרונות, אם הילד לא פנוי רגשית, אין למידה"; אלה הרחיבה את דבריה של שקד ואמרה: "אנחנו כבר לא גננות שמעבירות ידע של מספרים ואותיות ודברים כאלה, אנחנו חייבות לשים לב לפן הרגשי של הילדים, להתפתחות הרגשית שלהם"; יעל הדגישה את סדר העדיפויות בגן: "קודם כול צריך להתחיל מהרגש-חברתי, אחר כך לעבור, אחר כך הלימודים"; ואור סיכמה באמירה כי "[למידה רגשית-חברתית] היא בסיס לאקלים מיטבי בגן."

למידה רגשית-חברתית כבסיס להתמודדות ולהתפתחות בחיים הבוגרים

לפי תפיסת הגננות, הלמידה הרגשית-החברתית חשובה לא רק לשנות הגיל הרך בלבד, אלא היא תשתית חיונית לחיים הבוגרים. אור תיארה את הגן כמרחב המדמה את העולם החברתי, באומרה: "הגן הוא מיני קוסמוס, מיני חברה"; שרון הדגישה את חשיבותה של התקופה המוקדמת: "כשהילדים עוד רכים הם מתחילים בעצם לגלות ניצני רגשות והתפתחות חברתית וזה הזמן להתחיל כי זה זמן קריטי. זה הבסיס ושם אנחנו זורעים את הזרעים"; אופיר הרחיבה

את המבט לעתיד והסבירה כי "הילדים רוכשים את הבסיס למיומנויות הכי חשובות בעולם. זה ילך איתם בעתיד [...] כלומר, המודעות העצמית, היכולות החברתיות, יכולות אמפתיות ועוד מיליון יכולות וכישורים חשובים. זה המקום והזמן להתחיל לעבוד איתם על כל זה"; דלית הדגישה את ההשלכות ארוכות-הטווח של תהליך זה, בהיבטים רגשיים ואקדמיים כאחד: "ביטחון עצמי, הגשמת מטרות רגשיות ואינטלקטואליות והצלחה בבית הספר"; ותמי סיכמה בדבריה את עמדתן של רבות מהמראיינות: "הילדים יהיו ערכיים יותר, חברותיים יותר, מסוגלים יותר [...] מסוגלים לראות את השני בעיניים שלהם, להרגיש, להכיל. הם יגדלו להיות אנשים טובים יותר."

מהדברים עולה כי הגננות תופסות את הלמידה הרגשית-החברתית כתהליך יסודי ומתמשך, אשר חיוני הן ללמידה בגיל הרך הן להצלחת הילדים בהמשך חייהם. לדבריהן, פיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות כבר בגיל הגן מאפשר לילדים להיות פנויים ללמידה, להתמודד עם אתגרי היומיום, ולבסס תשתית לביטחון עצמי, תקשורת בין-אישית ויכולת השתלבות מיטבית בחברה.

מיומנויות מרכזיות בטיפוח למידה רגשית-חברתית

אחת התמות המרכזיות שעלתה מדברי הגננות עוסקת בטיפוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב הילדים. מתוך דבריהן ניתן להבחין בין מיומנויות תוך-אישיות, הקשורות לעולמם הרגשי והפנימי של הילדים, לבין מיומנויות בין-אישיות, הנוגעות לקשר עם הזולת וליחסי הגומלין החברתיים בגן.

מיומנויות תוך-אישיות

הגננות הרבו להתייחס למיומנויות הקשורות לעולמם הרגשי של הילדים, וליכולת שלהם להבין, לנהל ולהכיל את רגשותיהם. הן תופסות את פיתוח המיומנויות הללו, הכוללות זיהוי רגשות, חיזוק תחושת מסוגלות, ויסות עצמי ואיפוק, כתשתית בסיסית ללמידה ולהתפתחות תקינה בגן הילדים. מדבריהן עולה כי טיפוח היכולות הפנימיות של הילדים יאפשר להם להתמודד טוב יותר עם אתגרי היומיום, לחוות הצלחה ולבסס ביטחון עצמי ותחושת ערך.

- **זיהוי רגשות והבעתם** – הגננות הדגישו את החשיבות של הדרכה מכוונת בזיהוי רגשות, שיום רגשות ומתן לגיטימציה לביטויים רגשיים מגוונים. בעיניהן זהו בסיס להבנת העצמי ולבניית תקשורת פתוחה ובריאה. שרון ציינה כי "צריך ללמד ילדים לשיים, להרגיש, לתקף את מה שהם מרגישים... לא תמיד ילדים עושים הבחנה בין רגשות"; דלית הוסיפה שיש "ללמד אותם את השמות של הרגשות. איך אני אוכל לבטא את זה אם לא אדע מה זה?" ; רונה תיארה פעילות קונקרטיית בגן: "אנחנו מדברים הרבה על רגשות, מה העוצמה של הרגש שלך, ממש מד של רגשות"; ואלה הדגישה את החשיבות של יצירת מרחב בטוח לשיתוף רגשי: "... שלכל אחד יהיה מקום לדבר על מה שעובר עליו, על מה שהוא מרגיש, ושאחרים יוכלו גם לשמוע ולקבל את זה."
- **טיפול תחושת מסוגלות עצמית** – דברי הגננות משקפים תפיסה שלפיה חיזוק הביטחון העצמי והחוסן הרגשי של הילדים מהווה יעד מרכזי בעשייה החינוכית בגן. הן דיברו על ליווי רגשי המאפשר לילדים להתמודד עם תסכול וכישלון. רונה הסבירה: "אנחנו מצליחים לפתח אצל הילדים חוסן, להתמודד מול קשיים, מול כישלונות... תחושת המסוגלות, ההצלחה"; שרון תיארה את תהליך הלמידה כהזדמנות: "ללמד אותם לצאת מראייה אגוצנטרית [...] מה אני כן יכול לעשות במקום, גם אם לא קיבלתי מה שאני רוצה"; ודלית סיכמה: "זה ללמד את הילד להתנהל בעולם ולהיות מסוגל לנהל את עצמו."
- **ויסות רגשי, איפוק והכלה** – הגננות הדגישו כי אחד היעדים המרכזיים בעבודתן הוא סיוע לילדים ברכישת כלים לוויסות רגשי ולתגובה מתונה ומתחשבת במצבים מעוררי קושי, כפי שאמרה סיוון: "יכולת ויסות רגשי, אני חושבת שהיא הבסיס"; שרון הוסיפה: "ויסות זו מילת המפתח... הילדים לא מגיעים עם תוכנה של ויסות"; תמי תיארה פעילות ממוקדת שבה הילדים לומדים לחשוב לפני תגובה: "יש לנו את מספר הקסם שלוש בגן... לחשוב מה אני אומר, אם אני צריך להגיד את זה, אם זה יעליב מישהו או יפגע במישהו ורק אז אני אומר". לדבריה, "הילדים מתרגלים סיטואציות שונות ומפתחים הרגלים של עצירה, חשיבה ותגובה שקולה."

מיומנויות בין-אישיות

נוסף על המיומנויות התוך-אישיות, הגננות התייחסו בהרחבה גם למיומנויות בין-אישיות, כישורים הנוגעים לקשרים עם הסביבה החברתית. תמה זו כוללת קידום של תודעה ומודעות חברתית, פיתוח הקשבה, ניהול קונפליקטים וטיפוח אמפתיה. בעיני המרואיינות, מיומנויות אלו הן מרכיב חיוני בבניית אקלים חברתי מיטבי בגן ובפיתוח כישורי חיים משמעותיים, שילוו את הילדים גם בעתיד.

- **קידום כישורי חברות –** הגננות הדגישו את הצורך בהכוונה של הילדים להבנת מצבים חברתיים מורכבים ובחיזוק היכולת שלהם להשתלב, ליצור קשרים ולהתנהל בסביבה החברתית באופן מודע ומכבד. אופיר ציינה כי "בסופו של דבר, הכיבוד של העצמי ושל האחר מוביל למודעות חברתית"; שירן דיברה על החשיבות של עזרה הדדית: "לתת יד לילד שנפל... אחד בשביל השני"; כרמל התייחסה להצטרפות לקבוצה ולהתמודדות עם דחייה חברתית: "איך אני מצטרף לקבוצה? איך אני משחק עם חבר, איך אני מתייחס לחבר... וצריך ללמד את הילדים לשחק בחברה, לא לדחות חברים, לא להציק לחברים"; שרון הוסיפה את "ההבנה של סיטואציות חברתיות. להבין מה קורה מסביבי... האם הילדים מסביבי צוחקים איתי, האם צוחקים עליי... איך לפעול במצבים משתנים"; ונאוה הדגימה "ילד שואג לילד אחר 'אני אריה, אני בא לטרוף אותך'... זו אינטראקציה חברתית, אבל הוא לא יגיד 'בוא נשחק ביחד'... אז אני חושבת שזה מאוד מאוד חשוב."
- **הקשבה –** הקשבה נתפסת בעיני הגננות כמיומנות יסוד בתקשורת החברתית, כזו שבלעדיה לא תיתכן הבנה הדדית או אינטראקציה מכבדת. תמי ציינה "להקשיב לעולם מסביב, לדעת לקרוא אותו, לדעת לפענח רמזים, להקשיב לחבר, להבין מה חבר ביקש ממני ולהקשיב לעצמי"; וסיוון חיזקה את דבריה והוסיפה: "יש כאן יכולת של פיתוח כישורי שיח, סבלנות, סובלנות, הקשבה, התחשבות באחר, איפוק... זה הכי חשוב."
- **ניהול קונפליקטים –** מיומנות זו נתפסת ככלי בסיסי בהתנהלות החברתית. הגננות דיברו על חשיבות הלמידה של דרכי תגובה מותאמות למצבי קונפליקט. יעל אמרה

בפשטות: "פתרון קונפליקטים מאוד חשוב לי"; סיוון הוסיפה: "יכולת לנהל קונפליקטים... אני חושבת שהם הבסיס"; ותמי סיכמה מתוך ניסיון שמיומנות זו היא "בעצם ללמד אותם איך לריב."

• **טיפוח אמפתיה –** הגננות תיארו את הדרכים שבאמצעותן הן שואפות לעורר מודעות לרגשות הזולת, מתוך רצון לטפח הבנה, סבלנות והתחשבות. סיוון הדגישה "שהילדים יהיו רגישים ואמפתיים לחבר שלהם, זאת המטרה בעצם – שלא תמיד המבוגר הוא זה שיהיה אחראי"; רויטל תיארה דיאלוג רגשי: "אם אני הרבצתי, סתם לדוגמה, או אמרתי מילה לא יפה – אז איך זה היה גורם לי להרגיש אם זה היה קורה לי?"; ונאוה הרחיבה: "לטפח אמפתיה בקרב הילדים, לנסות להבין את האחר... למה היא אומרת 'אני לא חברה שלך'? אולי כרגע היא לא רוצה לשחק איתך, אבל בהמשך כן... אני מפתחת את זה כשיחה איתן."

מתוך דברי הגננות עולה תפיסה מורכבת של למידה רגשית-חברתית, הכוללת פיתוח מיומנויות פנימיות לצד יכולות חברתיות. הגננות תיארו את העשייה היומיומית שלהן כאיזון בין טיפוח העולם הרגשי של הילד לבין בניית כישורים בין-אישיים, ותיאור את האופן שבו שניהם נתפסים כחיוניים ליכולת הילד להשתלב, להתמודד ולצמוח במסגרות חינוכיות ובהמשך גם בחיים הבוגרים.

דרכי עבודה בטיפוח למידה רגשית-חברתית

הגננות תיארו מגוון דרכי עבודה לקידום למידה רגשית-חברתית בקרב ילדי הגן. מהראיונות עולה כי טיפוח התחום נעשה הן באמצעות אמצעים פדגוגיים מובנים ומתוכננים, הן דרך תיווך של שיח רגשי ואינטראקציות יומיומיות, הן באמצעות התאמת המענה לצרכים שעולים מילד מסוים או מסיטואציה מסוימת. דרכי עבודה אלו משקפות תפיסה שלפיה הלמידה הרגשית-חברתית אינה מהלך נקודתי, אלא חלק בלתי נפרד מהחיים בגן ומהעשייה החינוכית היומיומית.

שימוש באמצעים פדגוגיים מובנים ומתוכננים

הגננות ציינו את תרומתם של אמצעים פדגוגיים מובנים ומתוכננים לקידום למידה רגשית- חברתית. מדבריהן עולה כי רבות מהן נעזרות בתוכניות ייעודיות, ולעיתים גם בונות לעצמן מסגרת עבודה מותאמת. שקד שיתפה: "יש לנו תוכניות שאנחנו כן מכניסות, אם זה שפת הג'ירף לפני כמה שנים, השנה התחלתי עם הארנבונים. זה גם שפה רגשית"; אלה תיארה את השימוש בתוכנית **למלא את הדלי**: "הילדים רואים זה את זה, את המעשים שהם עושים זה לזה... משהו שמגבש את כולם"; רויטל סיפרה כי היא "עובדת עם התוכנית של **מעגל הקסם**". כמה מהגננות התייחסו גם לתוכנית **הכוח לפרוח**. רונה הסבירה כי "בתוכנית של **הכוח לפרוח** אנחנו מתחילים עם ערכים: ערך החברות, ערך החוזקות, שיתוף פעולה, וכל פעם ערך אחד"; סיוון הוסיפה: "יש שם דברים שפותחים את הלב, דברים שסוגרים לי את הלב"; ואורנה ציינה: "אנחנו משתמשים בשפה של סגולות ושפה עידודית כדי להראות לילדים שאני רואה, למשל, שמתי לב ש...". לעומתן, נאווה תיארה את בחירתה לגבש דרך עבודה אישית יותר: "אני צריכה למצוא את הדרך שלי, וברגע שאני מוצאת את הדרך שלי, אני רואה תוצאות יותר טובות. זה אחרת מאשר לעשות שבלונה של מישהו אחר ולהעתיק."

תיווך בשיח רגשי ובאינטראקציות יומיומיות

לצד השימוש באמצעים מתוכננים, הגננות תיארו תיווך רגשי-חברתי המתרחש בתוך שגרת הגן, באמצעות שיח על אירועים מחיי היומיום, מודלינג, תמלול רגשות ויצירת מרחב תקשורתי המעודד הקשבה, פתרון בעיות ויחסים מיטביים בין הילדים. סיוון ציינה כי "בעקבות סיפור, בעקבות שיר, בעקבות סיטואציה, יש שיח על הנושא. באים עם זה למפגש ומשתפים את החברים"; כרמל הדגישה את ההתייחסות לסיטואציות מהגן עצמו: "סיטואציות שקורות [בגן], איך אנחנו מתנהגים, מה אנחנו עושים ואיך אנחנו מתייחסים אליהן"; ורויטל סיפרה כי "במפגש גדול מדברים על סיטואציות שהיו באותו היום". חלק מהגננות תיארו את תפקידן כדמויות מדגימות וכמי שמעצבות את השיח והאקלים בגן דרך התנהלותן שלהן. כרמל הסבירה: "איך אנחנו מדברות, איך אנחנו מתייחסות, איך אנחנו מתנהגות"; אור הוסיפה: "אני נותנת להם את הדוגמה האישית שלי, משתפת אותם"; שקד תיארה: "שיח בקבוצות עם קלפים, תמונות

וסיטואציות איך אנחנו מתנהגים [...] וגם לתמלל רגשות"; נאווה שיתפה כי "הייתה לי שנה של ילדים שמאוד אהבו מוזיקה. זה פיתח גם שפתית וגם רגשית כי השתמשתי במוזיקה ככלי רגשי"; ואורנה סיכמה: "אקלים גן שמרגישים אותו גם ברמת השיח, ברמת התקשורת, המילים זה לזה, האינטונציה, הפירגון זה לזה... מעגלי חיבוקים ונשימות ויוגה."

תיווך מותאם אישית לילד ולסיטואציה

לצד העבודה עם כלל ילדי הגן, הגננות הדגישו גם את חשיבותו של תיווך מותאם אישית, הנשען על התבוננות בילד, זיהוי צרכים נקודתיים ובחירת מענה ההולם את הסיטואציה. שקד ציינה שיש "לראות כל ילד בפרטי שלו... [ולבנות] תוכנית אישית עם הילדים שרואים ששם הרבה יותר קשה"; תמי הוסיפה כי תפיסה מובילה בעבודתה היא "התאמה לצורכי הילדים"; אלה תיארה: "שיחה אישית שאני מדברת עם הילדים"; ונאווה תיארה בחירה מכוונת באמצעי המותאם לצורך שעולה באותו רגע: "אני בוחרת סיפורים ספציפיים לאותו נושא, שעונה על הצורך באותו רגע... אני משתמשת בסיפורים ונותנת לילד הזדמנות להזדהות עם הדמויות ולמצוא פתרונות לבעיה".

לסיכום, טיפוח למידה רגשית-חברתית בגני הילדים מתקיים אפוא באמצעות דרכי עבודה מגוונות, קשובות ויצירתיות. הגננות משלבות בין שימוש באמצעים מתוכננים לבין תיווך מתמשך של שיח ואינטראקציות יומיומיות, ובתוך כך מדגישות גם את חשיבות ההתבוננות האישית וההתאמה לצורכי הילדים. מכלול זה מצביע על כך שהעשייה הרגשית-החברתית בגן נשענת הן על תכנון פדגוגי הן על רגישות מתמשכת למה שמתרחש בפועל במרחב הגני.

תמיכה סביבתית ואתגרים בטיפוח למידה רגשית-חברתית

בדבריהן של הגננות עלתה חשיבותה של תמיכה סביבתית בהצלחת תהליכי הלמידה הרגשית-החברתית בגן. תמיכה זו ניתנת על ידי שלושה מעגלים עיקריים: צוות הגן, הורי הילדים והמערכת החינוכית. כל אחד מהמעגלים הללו תורם בדרכו להטמעת התחום ולביסוס אקלים חינוכי התומך בהתפתחות רגשית-חברתית. עם זאת, לצד ההתייחסות לתרומתם, עלו

גם תחושות של פער בין כוונות לבין יישום בפועל, במיוחד בכל הנוגע לתמיכה מערכתית רחבה.

תמיכה ואתגרים בתוך צוות הגן

הגננות תיארו את עבודת הצוות כמנוע משמעותי לקידום תהליכים רגשיים-חברתיים, במיוחד כשיש שיתוף פעולה, שיח פדגוגי וראייה משותפת. דבריהן של כרמל, אור, שירן ורונה ממחישים את האופן שבו תיאום בין נשות הצוות מאפשר לראות ילדים, ללוות קונפליקטים ולייצר שפה אחידה. כרמל ואור הדגישו את שיתוף הפעולה בין חברות הצוות, ושירן הוסיפה "אנחנו [הגננת והסייעת] יחד חזקות בדברים האלה: לשדך, לראות את הילדים ... לראות איך אנחנו מקדמות אותם בתחומים האלה [רגשי-חברתי]"; רונה הדגישה את הערך המוסף של העמקת ההבנה בצוות: "הצגתי להן את התועלת – שיש שלוה ורוגע, כשיש לילדים פתרונות. הילדים יכולים לגשת, לא מיד לתת את הפתרון... תשאלו, 'מה אתם חושבים? מה אפשר לעשות?' גם לנו, בסופו של דבר זה יקל עלינו"; ושקד התייחסה גם לגננת המשלימה: "גם עם המשלימה אני בקשר... אנחנו מדווחת זו לזו... כי זה לא שווה שרק אני עובדת על זה. יש עוד אנשים בגן."

עם זאת, לצד ההצלחות עולים גם קשיים: חילופי צוות, פערי הכשרה, היעדר הדרכה מערכתית וחוסר אחידות בין גננת מובילה למשלימות. אורנה התייחסה לתפקידה של הגננת ואמרה: "אם זה לא בא מאג'נדה של הגננת, ומשהו שאת דוחפת אותו כל הזמן ואת גם מדברת אותו ומסבירה לצוות כל הזמן, אז זה בדרך כלל לא קורה"; יעל סיפרה: "בשנה שעברה הייתה לי מישהי אחרת והיא עזבה. היה לי הרבה יותר קשה איתה"; ונאוה הוסיפה: אין לצוות את אותה הדרכה כמו שאני מקבלת... זה חשוב שהם יקבלו קורסים כדי להבין את מקומו של הילד. אבל לצערי הן לא עוברות השתלמויות וקורסים לדברים מהסוג הזה, ואני מוצאת את עצמי עושה ג'גלינג עם הילדים, עם הצוות, להדריך, הכול יחד."

מדבריהן עולה כי היעדר הכשרה מסודרת או חוסר מחויבות של חלק מחברות הצוות גורמים להן "לשאת על גבן" את התחום כולו, להדריך את הצוות לבדן ולחוש כי ההטמעה נשענת בעיקר על היוזמה האישית שלהן.

תמיכה ואתגרים מצד ההורים

גם ההורים נתפסים כגורם שיכול לחזק את המאמצים בגן, בעיקר אלו שמתעניינים ושואלים על התהליכים שמתרחשים עם הילדים. שקד ציינה שיש הורים "שמעודדים, מחזקים", ואור הוסיפה: "ההורים יודעים שאני מדברת על זה המון בגן. הם תומכים בזה ומבקשים את זה." לצד זאת, חלק מהגננות תיארו שונות בין החשיבות שהן מייחסות ללמידה רגשית-חברתית לבין האופן שבו הורים מסוימים תופסים תחום זה. לדבריהן, אף שיש הורים המביעים התלהבות ותמיכה ברמת העיקרון, בפועל יש מי שמעניקים עדיפות ברורה יותר להישגים אורייניים ואקדמיים. שונות זו עלולה להקשות על יצירת רצף חינוכי עקבי בין הבית לגן, במיוחד במצבים שבהם נדרש שיתוף פעולה הדוק.

לדברי רונה, ההורים "פחות מבינים את המשמעות והחשיבות של הלמידה הרגשית-החברתית"; אורנה תיארה גישה אמביוולנטית: "הורים משתמשים בבית בשפה עידודית... אבל הם לא מבינים את זה. הם מאוד מתלהבים כשאת מסבירה על תוכנית, למשל תחילת שנה, אבל מספרים ואותיות זה יותר חשוב מבחינתם"; ואלה הוסיפה כי "מבחינת הורים זה קצת ככה חצי חצי... ההורים שיותר לחוצים לקראת כיתה א יותר מעניינים אותם ההישגים של הילד. ההורים של הילדים הקטנטנים יותר רוצים לשמוע [על הפן הרגשית-החברתי]".

תמיכה ואתגרים מצד המערכת החינוכית

הגננות תיארו מערכת שמצהירה על חשיבות התחום, מציעה השתלמויות, מלווה באופן נקודתי ומשדרת מסרים המעודדים טיפוח רגשית-חברתי. נאוה ציינה כי "המפקחת והמדריכות של תוכניות מעגן שולחות אותך למקורות מסוימים"; רונה הדגישה כי "המפקחת רוצה לראות את זה בגנים"; סיוון הסבירה כי "המשרד [פיקוח, הובלה, הדרכה] העמיד את החלק הרגשית-החברתי די בפרונט, די בקדמת הבמה"; לדברי כרמל, "המפקחת החדשה שנכנסה מהתחלה דיברה על קטע של רגשית-חברתי בגן"; ורויטל חיזקה: "גם הסביבה של הפיקוח מאוד בעד, הם תמיד שואלים אותי בכל שנה מה אני עושה השנה."

דבריהן של נאוה, רונה, סיוון, כרמל ורויטל משקפים נוכחות של פיקוח, יעצות ומדריכות המעודדות שיח רגשי ומנגישות משאבים מקצועיים. הגננות תיארו את היוזמה של הצוות

המקצועי: "היועצת אצלנו מעבירה זומים והיא מדברת על זה"; "המון השתלמויות... על חוסן רגשי" (שקד); "השתלמויות עם מומחיות הכלה" (רונה); "[היועצת] אמרה לי: כל עזרה, כל שאלה, אני מוכנה לעזור לך, להיות זמינה בשבילך" (רויטל); "מובילת האשכול שלי, כשהיא נכנסת, היא מתעניינת: מה אתם עושים? [מבחינה רגשית-חברתית]" (אלה).

אך עם זאת, קיים פער בין ההצהרות לבין המציאות בשטח: הכשרות שאינן עקביות, היעדר ליווי רציף, הדרכות שאינן מותאמות לצורכי הגן ותלות גבוהה ביוזמת הגננת. כפי שאורנה ושקד סיפרו, האחריות בפועל ליישום נשארת לעיתים בידי הגננת בלבד, מה שמביא לחוסר אחידות בין גנים ולתחושה שהמערכת אינה מהווה משענת מספקת בתחום זה. "זה יותר יוזמה של הגננת... חבל שלא מטפחים את זה. לא מבינים שזה מהותי, זה משמעותי" (אורנה); "הם [המערכת החינוכית] מבחינתם מדגישים את זה [טיפול רגשי-חברתי בגן] אבל כל אחת בסופו של דבר עובדת בגן ולוקחת את זה לאן שהיא רוצה, מתחברת או לא מתחברת, עושה או לא עושה. אבל כן מדברים על זה המון" (שקד).

מדברי הגננות עולה כי לתמיכה סביבתית יש תפקיד מהותי ביישום למידה רגשית-חברתית בגיל הרך, אך תמיכה זו אינה אחידה ולעיתים אף חלקית. על אף שקיימים רצון טוב, יוזמות פדגוגיות ושיתופי פעולה מוצלחים, הגננות מתמודדות גם עם חסמים הקשורים להכשרת צוות, למעורבות הורים ולפער בין הרטוריקה המערכתית לבין היישום בפועל. לצד זאת, הנתונים מלמדים כי הגמישות שהמערכת מותירה עשויה לשקף גם אוטונומיה מקצועית, המאפשרת לכל גננת לעצב את דרכי היישום בהתאם להקשר הגני הייחודי. בתוך מציאות זו, היוזמה, המחויבות והרגישות של הגננת עצמה ממשיכות להיות הכוח המרכזי שמחזיק את התחום בגן.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים כי גננות בגני הילדים בישראל רואות בלמידה רגשית-חברתית מרכיב יסודי בעבודתן, הן ליצירת אקלים רגשי מיטבי ופניות ללמידה בגיל הרך הן כהנחת יסודות להתפתחות ולהשתלבות בחיים הבוגרים. הגננות תיארו צורך בטיפול שיטתי של כישורים רגשיים וחברתיים, מהוויסות ותחושת המסוגלות ועד אמפתיה, הקשבה ופתרון קונפליקטים,

ולשם כך הן משלבות מגוון פרקטיקות – מתוכניות סדורות ועד יוזמות אישיות המוטמעות בשגרת היום.

עם זאת, ניכר כי יש שונות גבוהה בין גנים והיעדר מסגרת מערכתית אחידה, היוצרים לעיתים תחושת עומס ובדידות מקצועית. אף שהגננות הדגישו את תרומתם של צוות הגן, ההורים והמערכת הפדגוגית, הן הצביעו על כך שהתמיכה הסביבתית בלמידה הרגשית-החברתית חלקית, בלתי עקבית ואינה מספקת תמיד את התנאים הנדרשים להטמעה מעמיקה ומתמשכת.

מכלול זה מעלה סוגיות רחבות בנוגע לאחריות המערכת לעיצוב המדיניות בתחום, לאיזון הראוי בין יוזמות מקומיות של גננות לבין תשתיות מוסדיות ולחשיבותה של הכשרה וליווי מקצועי שיטתי. להלן נדון בממצאים בשלושה ממדים מרכזיים: תפקיד הגננת ומוקדי המיומנויות שהיא מטפחת, העושר בדרכי העבודה והמתח בין יוזמה אישית למיסוד מערכתי, ותמיכתם של הצוות, ההורים והמערכת החינוכית בהטמעת הלמידה הרגשית-החברתית בגן.

תפקיד הגננת ומוקדי המיומנויות בלמידה רגשית-חברתית

ממצאי המחקר מצביעים כי הגננת רואה עצמה כמי שמובילה את תהליכי הלמידה הרגשית-החברתית בגן ותופסת תפקיד זה כליבת העשייה החינוכית. הגננות תיארו שילוב בין הנחיה ישירה, כמו שיח רגשי מתוכנן, עבודה עם סיפורים, תרגולי נשימה או קביעת שגרות לשיום רגשות, לבין תיווך מצבים מזדמנים במהלך היום. הן רואות עצמן כמי שמובילות את חיי הקבוצה, מנסחות את השפה הרגשית של הגן ומדגימות כמודל אישי את כישורי האמפתיה, ההקשבה וויסות הרגשות. בעיניהן, זהו אינו תפקיד נוסף, אלא חלק מהותי מתפיסתן המקצועית ומהבניית אקלים בטוח, המאפשר לילדים להיות פנויים ללמידה. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, המדגישים כי בגיל הרך הלמידה הרגשית-החברתית נשזרת באקלים הגן ובאיכות התיווך היומיומי של הגננת, ואינה נתפסת כתוכנית נפרדת מן העשייה החינוכית (Denham et al., 2012; Jennings & Greenberg, 2009).

במקביל לתפיסת התפקיד, מהראיונות עולה בבירור כי הגננות מייחסות חשיבות רבה לטיפול מגוון רחב של מיומנויות רגשיות וחברתיות. במישור התוך-אישי הן הדגישו את הצורך בזיהוי רגשות ובהבעתם, טיפוח תחושת מסוגלות עצמית, ויסות רגשי ואיפוק והכלה. במישור הבין-אישי הן הדגישו קידום מודעות חברתית, הקשבה, ניהול קונפליקטים וטיפול אמפטי. מיומנויות אלו נתפסות אצלן כתנאי בסיס ליצירת קשרים חברתיים, להתנהלות קבוצתית וללמידה אפקטיבית בגיל הרך.

שילוב זה בין תפיסת התפקיד לבין טווח המיומנויות מתיישב עם הספרות המחקרית, המדגישה כי הגננת היא סוכנת סוציאליזציה מרכזית, וכי האופן שבו היא מנהלת רגשות, מתקשרת ומתווכת מצבי קונפליקט משפיע ישירות על פיתוח הכישורים הרגשיים-החברתיים של הילדים (Denham et al., 2012; Jennings & Greenberg, 2009). המחקרים מדגישים כי מודלינג רגשי, אמפתיה ותקשורת מכילה מצד הגננת הם תנאי לסביבה בטוחה מבחינה רגשית, שבה ילדים יכולים ללמוד פתרון קונפליקטים ולפתח יחסים בין-אישיים (Ng & Bull, 2018).

ממצא בולט הוא שהגננות אינן מסתפקות בהתייחסות לסיטואציות מזדמנות, אלא בונות באופן יזום "שגרות רגשיות" המהוות חלק מהתכנון הפדגוגי. הן מייצרות אינטראקציות חברתיות, משלבות מעגלי רגשות, כללי כיתה המבוססים על שיח, עבודה על ספרי ילדים בעלי עומק רגשי ופעילויות מתמשכות לאורך השנה. ממצא זה מתיישב עם מחקרים שהראו כי שילוב עקבי של שיח רגשי, סיפורים ופעילויות משחקיות בשגרת הגן תומך בהטמעה אפקטיבית של מיומנויות רגשיות-חברתיות בגיל זה (Blewitt et al., 2021; Colagrossi et al., 2024).

כמה מהגננות אף תיארו שינוי בתפיסת תפקידן לאורך השנים – מעבר ממיקוד בתכנים לימודיים למיקוד גובר בממד הרגשי-החברתי, מגמה המשקפת שיח חינוכי רחב יותר בישראל ובעולם (CASEL, 2020; Seligman, 2011).

לסיכום, הגננת תופסת תפקיד רחב ומורכב הכולל הובלה רגשית-חברתית לצד טיפוח שיטתי של מגוון מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות. הממצאים ממחישים רצף של פרקטיקות יצרניות, מודעות מקצועית גבוהה וחזון חינוכי ברור, המגדירים את המרחב הרגשי-החברתי כחלק בלתי נפרד מהעשייה היומיומית בגן.

עושר בדרכי עבודה והמתח בין יוזמה אישית למיסוד מערכתי

ממצאי המחקר מצביעים על עושר בדרכי העבודה שגוננות מפעילות לקידום למידה רגשית-חברתית: תוכניות ייעודיות כמו הכוח לפרוח, מעגל הקסם, למלא את הדלי ושפת הג'ירף, לצד יוזמות מקומיות, התאמות אישיות ושילוב של סיפורים, שירים, דרמה, מוזיקה, שיח קבוצתי ופעילויות מזדמנות מחיי היומיום. הגננות תיארו תנועה מתמדת בין תכנון מראש לבין תגובה לצורכי הילדים, מתוך ניסיון "למצוא את הדרך שלהן" ולהתאים את העשייה לחיי הגן. גיוון זה משקף פדגוגיה יצירתית וגמישה ותואם מחקרים קודמים, המתארים את הלמידה הרגשית-החברתית בגיל הרך כמתפתחת באמצעות שיח רגשי, סיפורים, משחק ותיווך של אינטראקציות יומיומיות (Aram et al., 2017; Eggum-Wilkens et al., 2014; Schapira & Aram, 2020). עם זאת הממצאים הנוכחיים מחדדים את העובדה כי ריבוי הדרכים אינו נובע רק מעושר פדגוגי, אלא גם מהיעדרה של מסגרת יישום מערכתית אחידה. כל גננת נדרשת לגבש לעצמה את אופן העיסוק בתחום, אם לעסוק בו, מתי, ובאיזו תדירות. מצב זה מוביל לשונות רבה בין גנים ברמת ההשקעה, הרציפות והעומק של העיסוק הרגשי-החברתי (Bruce, 2020; Denston et al., 2022).

על רקע זה עולה מתח ברור – הגננות מעריכות את האוטונומיה הפדגוגית ואת היכולת להתאים את העשייה לילדים ולמציאות המקומית, אך גם מכירות בצורך במסגרת מקצועית שתבטיח יציבות, רצף ושפה משותפת. מתח דומה מתואר במחקר הבינלאומי, המציע מודלים המשלבים בין רכיבים מתודיים סדורים לבין התאמה לגיל הרך, כמו SEL Kernels בברזיל, או תוכנית Roundies בפינלנד (Colagrossi et al., 2024; Moazami-Goodarzi, 2021). מודלים אלו מציעים אפשרות לאיזון בין הנחיה מקצועית לבין מרחב ליוזמה אישית.

לסיכום, הממצאים מצביעים על כך שהלמידה הרגשית-החברתית בישראל מתקיימת כיום בעיקר כתוצר של מחויבות אישית ויוזמה מקומית של הגננת, ולא מתוך תשתית מערכתית ברורה או כתוכנית ליבה. אף שהמערכת מכירה בחשיבות התחום, היישום בפועל נשען במידה רבה על עבודתן של גננות יחידות, מצב היוצר שונות גדולה בין גנים. מן הממצאים עולה הצורך בעיגון של עקרונות מקצועיים משותפים, ליבת מיומנויות, כיווני פעולה וכלים להערכה, אך

השאלה מהו האופן המתאים לעשות זאת נותרת פתוחה: האם באמצעות תוכנית ארצית מחייבת, או באמצעות מסמך עקרונות גמיש ומבוסס מחקר שיאפשר התאמה לקהילה, לצוות ולמאפייני הילדים?

תמיכה סביבתית – מעורבות חלקית ולא עקבית

לצד המחויבות הרבה שמביעות הגננות לטיפוח למידה רגשית-חברתית, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתמיכה הסביבתית שהן מקבלות מהצוות, מההורים ומהמערכת מוגבלת ולעיתים לא עקבית. הפער בין מאמץ אישי לבין תמיכה יציבה מעצב את אופן היישום בפועל ומשפיע על עומק העבודה הרגשית-החברתית בגן.

ביחס לצוות הגן, הגננות תיארו את שיתוף הפעולה כמרכיב חיוני ליצירת רצף ועקביות במהלך היום. כאשר מתקיים תיאום גבוה בין חברות הצוות, הן מדווחות על תהליכים רגשיים-חברתיים עמוקים ומשמעותיים יותר. עם זאת, היעדר הכשרה ייעודית, תחלופה גבוהה של הצוות והצורך בהדרכה חוזרת של סייעות חדשות מגבירים את תחושת העומס ומגבילים את היכולת ליישם תהליכים ארוכי-טווח. ממצא זה תואם מחקרים המדגישים את הצורך בליווי מקצועי רציף לכלל הצוות (Humphries et al., 2018; Tabura, 2025).

גם הקשר עם ההורים מתואר כמורכב. מצד אחד, יש הורים שמעורבים רגשית ותומכים בעשייה בגן, ומצד שני, יש הורים הממקדים את ציפיותיהם בהישגים לימודיים ורואים בלמידה רגשית-חברתית ערך משני. פער זה מוכר גם במחקר, המצביע על נטייה של הורים לייחס עדיפות לתחומי ידע מדידים יותר (Green, 2024; Jadwin, 2019). נראה אף כי פער זה מתעצם לנוכח הלחץ החברתי הכללי בישראל סביב סוגיית המוכנות לכיתה א, הדוחק לעיתים את העיסוק ברגש לטובת הכנה אקדמית (Shemesh & Golden, 2022). נוסף על כך, לא כל הגננות רואות בהדרכת הורים בתחום הרגשי חלק ממכלול תפקידיהן (Wolf, 2020). ממצא זה מעורר את האפשרות כי נדרשת הכשרה ייעודית גם בזירה זו.

המערכת החינוכית עצמה מתוארת באופן דו-ערכי. ברמה ההצהרתית קיימת הכרה הולכת וגוברת בחשיבות הלמידה הרגשית-החברתית, ולעיתים ניתנות השתלמויות ממוקדות או ליווי

מקצועי. אך בפועל, תוכניות ההכשרה הראשוניות מצומצמות, ההדרכה השוטפת נתפסת לעיתים ככללית מדי, והפיקוח אינו מקור קבוע או עקבי להכוונה מקצועית. התוצאה היא כי בהיעדר ליווי מותאם מידת היישום תלויה במידה רבה במוטיבציה האישית של כל גננת. כפי שאמרה אחת המרואיינות: "אם זה לא בא מהאג'נדה של הגננת אז זה פשוט לא קורה." ממצא זה תואם מחקרים קודמים, שהצביעו על כך שהכשרה חלקית והדרכה כללית מדי מותירות את האחריות להטמעת התחום בידי נשות החינוך עצמן (Schonert-Reichl, 2017; Gimbert et al., 2023; Tabura, 2025).

לסיכום, התמיכה הסביבתית מהצוות, מההורים ומהמערכת נתפסת בעיני הגננות כמפתח מרכזי להצלחת התחום, אך אינה מתממשת באופן יציב. פערי ההכשרה, שונות בשיתופי הפעולה והבדלים בתפיסות ההורים יוצרים מציאות שבה קידום המיומנויות הרגשיות-החברתיות בגן נשען בעיקר על הובלה אישית ולא על תשתית משותפת. ממצאים אלו מדגישים את הצורך בחיזוק מערך ההכשרה וההדרכה, ובהבניית שפה מערכתית שתאפשר רציפות, אחידות ותמיכה מתמשכת.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי תורם להבנת עולמן המקצועי של גננות בישראל בכל הנוגע ללמידה רגשית-חברתית בגיל הרך, אך יש להתייחס גם למגבלותיו. ראשית, זהו מחקר איכותני המבוסס על ראיונות עם 20 גננות מהחינוך הממלכתי בלבד. לפיכך, הממצאים משקפים נקודת מבט מצומצמת יחסית ואינם מייצגים בהכרח את כלל המגזרים, לרבות החינוך הממלכתי-הדתי, החרדי והערבי. גם שיטת הדגימה, שהתבססה בחלקה על כדור שלג, עשויה לצמצם את מגוון הקולות וליצור דמיון מסוים בתפיסות. שנית, המחקר נשען על דיווחי הגננות בלבד ואינו כולל תצפיות או כלי הערכה משלימים, ולכן הוא מתאר את האופן שבו גננות מדברות על למידה רגשית-חברתית, אך אינו בוחן את האופן שבו העקרונות מיושמים בפועל. שילוב בין ראיונות, תצפיות וכלים כמותיים יכול להרחיב את התמונה ולבחון את הפער בין תפיסות לפרקטיקה.

הממצאים מעלים גם כיווני חקירה עתידיים. אחת השאלות המרכזיות נוגעת לאיזון בין הנחיה מערכתית לבין אוטונומיה פדגוגית. כלומר, האם נכון לגבש מסד משותף של עקרונות ושיטות בתחום הרגשי-החברתי, ומהו מרחב הגמישות הדרוש ליישום מותאם? כמו כן, מומלץ לבחון את האופן שבו מאפייני הגננת, ובהם ותק, תחושת מסוגלות, הכשרה קודמת, תפיסות חינוכיות ורווחה רגשית, משפיעים על אופן ההטמעה ועל יכולתה לקדם למידה רגשית-חברתית בקרב הילדים.

כיווני מחקר נוספים יכולים להעמיק בהבנת תפקידו של צוות הגן, השפעת רמת ההכשרה שלו, והיקף התמיכה המקצועית הזמינה על קידום למידה רגשית-חברתית. נוסף לכך, כדאי לבדוק את האופן שבו נבנית השותפות בין צוות הגן וההורים, ואת החסמים וההזדמנויות לקידום שיח רגשי-חברתי רציף בין הבית לגן.

לבסוף, לאור ההתפתחות הבינלאומית בתחום הלמידה הרגשית-החברתית בגיל הרך, מחקרים השוואתיים עשויים להאיר את האופן שבו תוכניות דומות מיושמות במדינות אחרות, את התנאים התורמים להטמעה מוצלחת לאורך זמן, ואת מה שאפשר ללמוד מהמודלים הללו בהקשר הישראלי.

סיכום ותרומת המחקר

המחקר הנוכחי בחן את האופן שבו גננות בגני הילדים בישראל תופסות את הלמידה הרגשית-החברתית בגיל הרך, אילו מיומנויות הן רואות כחיוניות לילדים, באילו דרכי עבודה הן משתמשות, ואת האופן שבו הן תופסות את התמיכה הסביבתית שהן מקבלות. ממצאי המחקר חשפו תמונה רחבה ועקבית: הגננות ממקמות את התחום הרגשי-החברתי בלב העשייה החינוכית, ורואות עצמן כגורם המרכזי המתווך בין עולמו הרגשי של הילד לבין חיי הקבוצה. לצד תפיסת תפקידן, הן הדגישו טווח רחב של מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות שהן שואפות לקדם, ומשלבות לשם כך רצף של פרקטיקות, החל בתוכניות סדורות וכלה ביוזמות אישיות ובתיווך מזדמן לאורך היום.

עם זאת, הממצאים מצביעים גם על פער משמעותי בין מידת המחויבות של הגנות לבין התמיכה הסביבתית שהן מקבלות. בעוד העבודה הרגשית-החברתית בגן עשירה ויצירתית, היא נשענת כמעט לחלוטין על יוזמה אישית, על רגישות מקצועית ועל השקעה מתמשכת מצד הגנת. התמיכה מהצוות, מההורים ומהמערכת החינוכית מתוארת כחלקית ולעיתים לא עקבית, והיעדר מסגרת מערכתית ברורה או תוכנית ליבה מחייבת יוצר שונות גדולה בין גנים ברמת ההשקעה, הרציפות והעומק של התחום.

תרומת המחקר כפולה: ראשית, הוא מציף באופן ברור את הפער בין הרטוריקה והמגמות המדיניות, המדגישות את חשיבות התחום, לבין המציאות בשטח, שבה ההטמעה תלויה במידה רבה ביכולת האישית של כל גנת לעצב לעצמה מסגרת עבודה. שנית, הוא מדגיש את הידע הפרקטי והעשיר הקיים בגני הילדים, הנוצר מתוך התנסות יומיומית, ומצביע על התנאים הסביבתיים הנדרשים ליצירת רצף חינוכי – צוות יציב ומוכשר, הורים שותפים ותמיכה מערכתית רציפה.

מתוך ממצאים אלו עולות המלצות מערכתיות לגיבוש מסד עקרונות משותף, לפיתוח כלים מקצועיים נגישים ולחיזוק ההכשרה והליווי של צוותי הגן, לצד הצורך להותיר מרחב משמעותי ליוזמה מותאמת של גנות. כמו כן, עולות הצעות למחקרי המשך שיוכלו להעמיק בהשוואת מודלים בינלאומיים, לבחון את תפקידן של סייעות וגנות משלימות, ולחקור את הקשר בין מאפייני הגנת לבין אופן ההטמעה של התחום.

רשימת המקורות

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

<https://education.academy.ac.il/SystemFiles/23425.pdf>

שפ"י. (2022). הכיחות שבדרך. משרד החינוך.

<https://shefi.education.gov.il/life-skills/>

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

<https://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>

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

Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children's academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141–149.

<https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>

Aram, D., Deitcher, D. B., Shoshan, T. S., & Ziv, M. (2017). Shared book reading interactions within families from low socioeconomic backgrounds and children's social understanding and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Education & Psychology*, 16(2), 157–177.

<https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.157>

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A. Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). It's embedded in what we do for every child: A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>

Bruce, N. (2020). *Social emotional learning and its effects on behaviors in the kindergarten classroom*. [Master's project, Northwestern College, Iowa].

https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1193&context=education_masters

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*

<https://casel.org/CASEL-sel-framework-11-%202020/?view=1>

Colagrossi, A. L. R., de Magalhães-Barbosa, M. C., McCoy, D. C., Barnes, S. P., Temko, S., Bailey, R., Jones, S. M., Bianchi, L. M., da Cunha, A. J. L. A., & Prata-Barbosa, A. (2024). Adaptation and efficacy of a Social-Emotional Learning Intervention (SEL Kernels) in early childhood settings in Southeastern Brazil: A quasi-experimental study. *Early Education and Development, 35*(4), 704–721.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2219583>

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137–143.

<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

Denston, A., Martin, R., Fickel, L., & O'Toole, V. (2022). Teachers' perspectives of social-emotional learning: Informing the development of a linguistically and culturally responsive framework for social-emotional wellbeing in Aotearoa New Zealand. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103813.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103813>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head Start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 345–356.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.008>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education, 18*(1), 3-39.
<https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Green, A. L. (2024). *The impact of family education on social-emotional learning in early childhood*. [Doctoral dissertation. Arkansas State University].
<https://arch.astate.edu/all-etd/43>
- Humphries, M. L., Williams, B. V., May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology, 34*(2), 157–179.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Jadwin, G. (2019). *The impact of social-emotional development in preschool*. [Master's thesis, Concordia University, St. Paul].
https://digitalcommons.csp.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/teacher-education_masters/article/1012/&path_info=The_Impact_of_Social_Emotional_Development_in_Preschool.pdf
- 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.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., & Klomek, A. B. (2021). I can succeed for preschools: A randomized control trial of a new social-emotional learning program. *Early Education and Development, 32*(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>
- Kesner Baruch, Y. (2021). "This program gave us power to bloom" – Preschool teachers' social-emotional development following continuing education program. In *INTED2021 Proceedings*, pp. 10544-10549. IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.2214>
- Kroese, B. (2020). *Social-emotional learning & academic achievement*. [Master's project, Northwestern College, Iowa]. https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=education_masters
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social-emotional learning programs. *Prevention Science, 20*, 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum, 47*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>

- Margaritopoulou, T., Tsitiridou-Evangelou, M., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2024). Examining family-preschool partnership: A literature review of the existing measures and their psychometric properties. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 286–308. <https://doi.org/10.58955/jecer.131474>
- Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training early childhood teachers to support children's social and emotional learning: A preliminary evaluation of Roundies Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10679. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/20/10679>
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50, 335–352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

Radley, O. (2025). *Supporting teachers in social emotional learning*. [Master's project, Grand Vally State University].

<https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/573>

Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*, 31(6), 819-837.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

<https://doi.org/10.1037/a0038454>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shemesh, M., & Golden, D. (2022). Local appropriations of “readiness” in a global era of schoolification: An ethnographic study of kindergarten teachers in Israel. *Comparative Education Review*, 66(1), 41–59.

<https://doi.org/10.1086/717553>

Tabura, R. C. (2025). Struggles experienced by kindergarten teachers in implementing quality education. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis* 8(1), 338–345.

<https://doi.org/10.47191/ijmra/v8-i01-43>

Wolf, S. (2020). "Me I don't really discuss anything with them": Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, 99, 101525. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525>