

בת-חן מועלם, עדית בליט-כהן, דורית רואר-סטריאר, יערה שילה

תפיסות הסגל האקדמי, הגננות וההורים את ההיבטים הקהילתיים ב"גני אפרתה"

תקציר

קהילה בהגדרתה משלבת בין אנשים לסביבה כדי לקדם שינוי חברתי. לחבריה מאפיינים משותפים, ונוצרים ביניהם קשרים רגשיים ושיתופיות (סדן, 2009 ; Rubin & Rubin, 2008).

המחקר הנוכחי נערך בגני אפרתה – שישה גני עירייה בחינוך הממלכתי-דתי הפועלים בשכונת בקעה בירושלים וזוכים לליווי פדגוגי מטעם מכללת אפרתה. גנים אלה מספקים מענה חינוכי לקהילה הדתית בשכונה, משמשים זירת למידה לסטודנטיות ולגננות ויוצרים מודל ייחודי של גנים הקשורים לארגון – מכללת אפרתה. במחקר נבחנו התפיסות של הסגל האקדמי במכללה, הגננות בגני אפרתה והורים לילדים הלומדים בגנים אלו בנוגע להיבטים הקהילתיים של גני אפרתה. המחקר נערך בשיטה האיכותנית וכלל ראיונות עומק חצי מובנים עם שמונה חברי סגל וחמש גננות לצד שאלונים שמילאו חמישה עשר הורים, והנתונים נותחו בשיטה תמטית.

הממצאים מצביעים על כך שתחושת הקהילתיות בגני אפרתה בולטת הן בקרב הסגל האקדמי, הן בקרב הגננות, הן בקרב ההורים. יתר על כן, בממצאי המחקר הוצגו המאפיינים של גני אפרתה כגנים בארגון, והודגשה חשיבותם של מאפיינים כמו תחושת שייכות, הון חברתי והמרחב הגאוגרפי המשותף לצורך בניית קהילה (Gilchrist, 2000).

זאת ועוד, המחקר מדגיש את תפקידה המרכזי של הגננת ואת חשיבות ההדדיות בין שלושת הגופים (מכללה – גן – קהילה) ליצירת הקהילה ולטיפוחה. תרומתו להבנת מאפייני גנים המשויכים לארגון מבליטה כיווני מחקר עתידיים, וביניהם חקר תפיסות הקהילתיות בקרב הילדים עצמם. **מילות מפתח:** גני ילדים, מכללת אפרתה, חמ"ד, גנים בארגונים, קהילה.

סקירת ספרות

סקירת הספרות תעסוק בעמודי התווך שעליהם בנויה קהילת גני אפרתה ושמהם היא שואבת את כוחה ואת עקרונותיה. בתחילה תובא הגדרה כללית של קהילה, ולאחר מכן המאפיינים והתאוריות שהתפתחו ממנה ורלוונטיים לקהילת גני אפרתה. אחר כך יוסברו מהותו ותפקידו של גן הילדים במרחב הקהילתי ויובאו דוגמאות למודלים של גני ילדים עם אוריינטציה קהילתית בישראל.

קהילה

קהילה היא שילוב בין אנשים לסביבה המקדם שינוי חברתי. היא נוצרת כשיחידים משקיעים זמן ומוטיבציה להתאגדות, ובכך יוצרים סביבה חברתית גדולה מסך חלקיה (Neparstek et al., 1997). הקהילה מתפתחת סביב מיקומם של הפרטים החברים בה, המאפיינים המשותפים להם (תרבותיים, דתיים ואתניים) (סדן, 2009; Mehta, 2014) ומערכות היחסים הנבנות ביניהם (Gilchrist, 2000). המושג קהילה נקשר לדת, לתרבות ולהשקפה פילוסופית (Grossman et al., 2001), אך אין אחידות בהגדרתה. ההגדרות השונות מניחות שקהילה היא ציבור של אנשים בעלי עניין משותף, והשוני ביניהם עוסק בשאלה מהו אותו עניין משותף ההופך ציבור או מקבץ של אנשים לקהילה מגובשת (ורנסקי ושחורי, 1999; יהב, 1985; Checkoway, 1995). אחת ההבחנות הבולטות ביותר בספרות היא ההבחנה בין התמקדות במקום להתמקדות באפיון היחסים המגדירים את ייחודיותה של הקהילה (Smith, 2004).

קהילה כמקום

קהילה כמקום מבוססת קודם כול על מאפיינים גאוגרפיים. אולם מיקום משותף אינו תנאי מספיק, וכיום יש צורך במאפייני זהות נוספים (תרבותיים, דתיים) ובמידה גבוהה יותר של נוכחות במרחב הגאוגרפי כדי ליצור קהילה (סדן, 2009; Mehta, 2014).

קהילה כמערכת יחסים

קהילה כמערכת יחסים מתמקדת באינטימיות, באמון הדדי ובמטרות משותפות (Gilchrist, 2000). בכלל אלו נמצאים למשל: קהילת הזדהות – לחבריה מאפייני

שיוך וזהות משותפים (בהם, 1997); קהילת אינטרס/ עניין – לחבריה מטרה משותפת ועניין משותף (בהם, 1997; Rubin & Rubin, 2008); קהילה כקולקטיב – לחבריה מרכיב תרבותי-אידאולוגי משותף; קהילה כמאפיין חברתי – לחבריה אמונות ומנהגים משותפים; קהילה כיחידת פתרון – חבריה פועלים יחד לפתרון בעיותיהם (Steuart, 1985); קהילת אכפתיות – יחידים החוברים יחד לשם תמיכה הדדית (Rubin & Rubin, 2008); קהילה מקוונת – חבריה מתארגנים סביב עניין משותף, מטרה משותפת, למידה או תרגול, אך התקשורת ביניהם נעשית באמצעות רשת האינטרנט (Henri & Fonseca et al., 2021; Mesch & Levanon, 2003; Pudelko, 2003).

מאפיין חשוב נוסף של קהילה הוא ההון החברתי שלה. הון חברתי הוא הרכיב בקהילה המאפיין ביחידים בעלי עניין משותף, היוצרים רשתות חברתיות והזדמנויות ארגוניות וחברתיות לקידום מטרותיהם (שדמיוורטמן, 2011; Lin & Song, 2008). בעבור היחיד, יחסים עם חברי הקבוצה הם פוטנציאל עתידי לתמיכה, ולכן הון חברתי נוגע ליחיד בתוך מערכת חברתית.

ביכולתם של חברי קהילה המאופיינת בהון חברתי גבוה ליזום פעולות המשרתות את האינטרסים של חברי הקהילה ולהיענות לצורכי היחידים שבה (Neparstek et al., 1997; Putnam, 2000). נהוג לראות במאפיינים כמו יחסי אמון, הדדיות ותחושת ביטחון ושייכות סממנים להון חברתי (Bourdieu, 1990; Putnam & Feldstein, 2003).

נמצא שלירידה ברמת ההון החברתי בקהילות עירוניות, נוסף להתרופפות המסגרות הקהילתיות ולירידה בסולידריות החברתית, יש השפעה על חוסנה של הקהילה ועל הרווחה הנפשית והגופנית של חבריה (Woodcraft et al., 2011), וכן שבמסגרות חינוך יש להון החברתי פוטנציאל לשימור או לצמצום פערים חברתיים ותרבותיים (רואר-סטריאר, 2010).

נוסף על משמעות המקום ומערכות היחסים, ספרות המחקר מדגישה את תפקידה המהותי של הקהילה בהתפתחות הפרט, כפי שמתבטא בתאוריה הקהילתית ובתאוריה האקולוגית.

התאוריה הקהילתית

לפי התאוריה הקהילתית, הקהילה היא חלק בלתי נפרד מהתפתחות הפרט, ועיצוב הזהות האישית והקהילתית של היחיד מושפע במידה רבה מהחברה הסובבת אותו

(Alexander et al., 2001). התפתחות התפיסה העצמית של הקהילה היא תהליך מחזורי – מערכת ערכים וסמלים משותפים מתבטאים בשיח ובהתנהגות הקהילה, ואלו מחזקים את הזהות הקהילתית ויוצרים את "הנרטיב המעצב" של הקהילה (Bella et al., 1985). מחד גיסא הנרטיב הקהילתי תורם לעיצובה ולחזוקה של הזהות הקהילתית ושל דפוסי התרבות והאידאולוגיה שלה, ומאידך גיסא בונה את הדימוי של הקהילה כלפי הסביבה (בן רפאל ובן חיים, 2006), בין היתר באמצעות "פרקטיקות של מחויבות" – דרכי התנהגות וטקסים המבטאים את ערכי הקהילה, ומחזקים את השייכות של חברי הקהילה אליה (Bella et al., 1985).

התאוריה האקולוגית

לפי התאוריה האקולוגית של ברונפנברגר (Bronfenbrenner, 1992), התפתחות הילד נתונה להקשר שהוא חי בו, ומושפעת מיחסי הגומלין בינו ובין המערכות הסובבות אותו:

- מערכת המיקרו (Microsystem) – כוללת את משפחתו הקרובה של הילד, את חבריו ואת הקשר של הגננת עימו ועם הוריו. אלו משפיעים על הנורמות, על הערכים ועל החשיפה שלו לחוויות שונות.

- מערכת המזו (Mesosystem) – כוללת יחסי גומלין בין מערכות. בהקשר של המחקר הנוכחי, מערכת זו כוללת את הפעילויות שמתקיימות בגנים בשיתוף עם מכללת אפרתה.

- מערכת האקסו (Exosystem) – כוללת את המרחבים שהקרובים לילד פועלים בהם, אך הילד אינו חלק מהם. דוגמה ממחקר זה היא הקשרים בין הגננות בגני אפרתה.

- מערכת המקרו (Macrosystem) – כוללת את התרבות, את ההיסטוריה, את החוקים ואת הערכים של החברה שהילד מתפתח בה. לילד ולדמויות הקשורות אליו אין השפעה על המערכת, אך הם מושפעים ממנה. במחקר הנוכחי, גני אפרתה מושפעים למשל מזרם החינוך הממלכתי-דתי שהם משויכים אליו.

- מערכת הכרונו (Chronosystem) – נוגעת להקשר החברתי-היסטורי ולתקופת הזמן הנבחנת.

גן הילדים במרחב הקהילתי

גן הילדים הוא המערכת הראשונית (Microsystem) שמעצבת את התפתחות הילד, ומכאן שלחוויותיו בו יש השפעה ניכרת על התפתחותו העתידית (Clodie & Yinon, 2009). זאת ועוד, בגן הילדים מוטבע האתוס החברתי של הקהילה שהילד משתייך אליה, ומתגבשות האמונות, הדעות וההתנהגויות שיאפיינו אותו כבוגר (Handelman & Shamgar-Hendelman, 2004).

אנשי חינוך בגיל הרך נתונים להשפעות התרבותיות, הדתיות והחינוכיות של הקהילה, ופועלים בתהליכי שינוי והבניה מחדש כדי להתאים את המענה החינוכי בגנים למאפייני הקהילה ולצרכיה (Urban, 2008; Dayan, 2008). אולם חיבור הילדים לקהילה מתחיל בתקשורת דו־כיוונית בין הגננת להורים ובין ההורים לגננת. תקשורת זו הכרחית ליצירת החיבור בין העולמות המרכזיים בחייו של הילד – הבית והמסגרת החינוכית (Baker et al., 1999). רואר-סטריאר (2010) הציגה במאמרה דפוסי שיתוף שונים בין גננות להורים:

הורים מיודעים – ההורים מקבלים מהמסגרת החינוכית מידע על תוכנית הלימודים ועל התנהגות ילדיהם במסגרת;

הורים צופים – ההורים מוזמנים לפעילויות במסגרת החינוכית בשעות פעילות הגן או לאחריהן;

הורים תורמים ומסייעים – המסגרת החינוכית מבקשת את תמיכת ההורים בפעילויות שיוזם הצוות החינוכי;

הורים לומדים ומלמדים – ההורים מוזמנים להעביר פעילות בגן וללמוד נושאים הקשורים לילדיהם לאחר פעילות הגן;

הורים שותפים בתכנון – ההורים הם חלק פעיל בתכנון הגן, שעות הפעילות והתכנים המקצועיים המועברים בגן;

הורים שותפים בביצוע – ההורים משתתפים בפעילות השוטפת של הגן ומוזמנים להחליף את הגננת בעת הצורך.

גני ילדים "קהילתיים" בישראל

המודל העירוני

המודל העירוני הוא המודל הנפוץ בישראל. בתוכו מודל נוסף הנקרא "אשכול גנים" – שיתופי פעולה בין גנים סמוכים לצורך ייעול העבודה עם משרד החינוך, תמיכה

מקצועית בגננת, שיפור הטיפול בילדים והידוק הקשרים עם ההורים והקהילה (הרשות הארצית למדידה והערכה, 2010). גני האשכול אמורים ליזום פעילויות שיתרמו לקהילה הנמצאת בסביבתם הקרובה, אולם בפועל נמצא שהתרומה של הגן לקהילה גבוהה יותר ברמת הגן היחיד (הרשות הארצית למדידה והערכה, 2010).

המודל הקיבוצי

מערכת החינוך הקיבוצית נותנת מענה לרצף החינוכי מלידה ועד בגרות, והיא מושתתת על עקרונות החינוך הקיבוצי: שיתופיות, ערבות הדדית, שוויון, אחריות חברתית, ציונות, קיימות וקהילתיות. מנהלות הגיל הרך משתפות פעולה עם הקהילה לצורך יישום ערכי החינוך הקיבוצי בגנים (אגף החינוך של התנועה הקיבוצית, 2017).

גנים בארגונים

גנים בארגונים, כמו אלו הפועלים במקומות עבודה, אוניברסיטאות ובתי כנסת, משמשים כמרחבים קהילתיים ייחודיים. מודלים אלו מציעים פתרונות חינוכיים המשולבים בסביבות עבודה או לימודים, תוך כדי הדגשת השייכות הקהילתית והצרכים האישיים (Comer & Ben-Avie, 2010; קמחייהב, 2021).

גנים ממלכתיים-דתיים

בקהילות דתיות יש צורך בולט עוד יותר מאשר בקהילות אחרות ליצור הזדהות בקרב הדור הצעיר לערכים הדתיים (שכטר ואחרים, 2006), ומערכת החינוך הממלכתית-דתית (להלן: חמ"ד) רואה כחלק מתפקידה מתן מענה לצורך זה (שכטר ואחרים, 2006; לם, 2002). לגננת יש תפקיד מכריע בהטמעת ערכי הקהילה והתרבות בילדים, ולפיכך יש חשיבות רבה לעבודתה, לבחירת הצוות החינוכי בגן ולמבנה הארגוני של הגן (קליין ויבלון, 2007).

שניידר וקורט (2009) הציגו שישה היבטים שבאמצעותם משמשים גני החמ"ד כמסגרות המחזקות זהות דתית-קהילתית: שייכות לקהילה דתית; שימוש בזיכרון קולקטיבי כחגים, טקסים ועוד; תפיסת הגן כמרחב חברתי שמייצג את הקהילה הסובבת אותו; עריכת מנהגים דתיים כחלק מהוויית חיים קהילתית; שיתוף

ההורים וחברי הקהילה בפעילויות הגן ; הנחלת מחויבות לערכים דתיים ולחיים קהילתיים.

המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי נערך כאמור בגני אפרתה – שישה גני עירייה של משרד החינוך הממוקמים בשכונת בקעה בירושלים, משרתים את הקהילה הדתית בשכונה וזוכים לליווי ולתמיכה פדגוגית מטעם מכללת אפרתה הסמוכה. הגנים משמשים שדה מחקר לסגל האקדמי של המכללה ומקום להתנסות מעשית לסטודנטיות (מניב, 2012 ; פומרניץ, 2013).

מכללת אפרתה היא מכללה אקדמית המכשירה אנשי חינוך ברוח החינוך הציונידתי (מכללת אפרתה, 2022) ובגישת "הגן הזורם" (לוי, 1989). ד"ר דוד ברודי, שכהן כראש מסלול הגיל הרך במכללת אפרתה, היה ממקימי גני אפרתה. ארבעת המאפיינים שהנחו את פעילותו הם (שילה, 2020) :

גישת הגן הזורם

גישה המעודדת את הילד לעבור בחופשיות מפעילות לפעילות על פי העדפותיו, סקרנותו הטבעית ונטיית ליבו, עם הכוונה והדרכה של הגננת. מטרת הגישה היא לתת מקום לייחודיות שיש בכל ילד (לוי, 1989). נוסף על כך, היא מסייעת לעבודת צוות פורה, ליצירתיות, לבקרת איכות, לקביעת סטנדרטים משותפים ועוד (שילה, 2020).

גישת החקר

גישה הרואה בילדים שותפים ללמידה, ודוגלת בלמידה מתוך ניסוי וטעייה.

העצמת הצוות

יצירת קבוצת עמיתים שתעבוד יחד בשיתוף פעולה, וכן עידוד הצוות החינוכי להמשיך בלימודים ובמחקר אקדמי.

פיתוח חשיבה יצירתית ו"יציאה מן הקופסה"

יצירתיות במגוון תחומים כמו הפעלת הפנינג לכל ההורים בסוף השנה ופעילויות משותפות נוספות להורים ולילדים לצורך יצירת הקהילה וגיבושה.

כמו המכללה, גם הגנים משלבים בין חינוך ממלכתי-דתי לגישת הגן הזורם, ולכן הסגל האקדמי המלווה אותם נדרש להתמודד עם האתגר שבשילוב בין המחויבות לתוכניות הליבה של החמ"ד לייחודיותם בקיום תהליכי למידה חווייתיים בשותפות הילדים ומתוך הקשבה, כבוד ואמון בהם (פומרנץ, 2013). הגנות בגני אפרתה אינן בהכרח בוגרות המכללה, אך כן נדרשות לפעול לפי גישת הגן הזורם ולהשתייך לזרם הדתי-לאומי (גיסר, 2013).

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסות הסגל האקדמי במכללה, הצוות החינוכי בגנים והורי הילדים בנוגע להיבטים הקהילתיים של גני אפרתה. שלוש שאלות המחקר הן:

1. מה הן תפיסותיהם של חברי הסגל האקדמי בנוגע להיבטים הקהילתיים של גני אפרתה?
2. מה הן תפיסותיהן של הגנות בנוגע להיבטים הקהילתיים של גני אפרתה?
3. מה הן תפיסותיהם של ההורים בנוגע להיבטים הקהילתיים בגן ובארגון גני אפרתה?

מתודולוגיה

סוג המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני – מבוסס על ההנחה שהמציאות תלויה הקשר – ולכן התמקד במציאות הסובייקטיבית של המשתתפים. כדי להגיע לעומקם של התכנים ולמשמעויות הנסתריות מאחוריהם, כפי ששואף מחקר איכותני (שקדי, 2003), נעשה חקר מקרה – איסוף נתונים ממקורות שונים הנוגעים כולם למקרה הנחקר, הצלבתם אלה מול אלה ולמידה מכך על התנהגות אנושית ועל תהליכים המתרחשים במקרה הנחקר (צבר בן-יהושע, 2016).

במחקר הנוכחי נבחנו תפיסותיהם של שלושה גורמים – הורים, גנות ומכללה – בנוגע להיבטים הקהילתיים בגני אפרתה, נאספו נתונים על נקודות המבט של הגורמים באשר לתופעה הנחקרת והמידע הוצלב. חקר המקרה אפשר להבין לעומק את הקשרים בין הגורמים השונים, ובעקבות זאת להתחקות אחר אופן יצירתה וכוחה של קהילת גני אפרתה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים :

1. ראיון חצי מובנה

נערכו ראיונות חצי מובנים עם הגננות בגני אפרתה ועם הסגל האקדמי של המכללה. הראיונות בוצעו פנים אל פנים או בזום. הם נמשכו 30–90 דקות, הוקלטו, תוכתבו, נשמרו במחשב מאובטח ונמחקו בסיום המחקר.

2. שאלון מכוון

ההורים מילאו שאלון מכוון הרלוונטי לנושא המחקר.

3. שאלונים דמוגרפיים

הגננות וההורים מילאו בסיום שאלון דמוגרפי לצורך אפיון המשתתפים במחקר.

4. משתתפים

סגל אקדמי – שמונה משתתפים שמעורבים או היו מעורבים בגני אפרתה. חתמו על טופסי הסכמה מדעת והאנונימיות שלהם נשמרה במלואה. גננות – חמש גננות מגני אפרתה בטווח הגילים 30–37, תושבות ירושלים רבתי, מרקע דתילאומי וממוצא אתני מגוון ובעלות ותק של 2–8 שנים בגנים. חתמו על טופסי הסכמה מדעת והאנונימיות שלהן נשמרה במלואה. הורים – חמישה עשר הורים, מתוכם שלוש עשרה אימהות, מרקע דתי מגוון (ממסורתי ועד דתיאורתודוכסי) וממוצא אתני מגוון. כולם בעלי השכלה אקדמית בתחומים שונים, וכולם תושבי בקעה או הסביבה.

5. איסוף הנתונים

– כאמור נערכו ראיונות חצי מובנים עם כלל נציגי הסגל האקדמי והגננות שהשתתפו במחקר.
– כל חמישה עשר ההורים מילאו שאלונים, ומתוכם שלושה הורים התראיינו בהרחבה בעקבות דברים שעלו מהשאלונים שמילאו.

שיטת ניתוח הנתונים

בשלב הראשון התבצע ניתוח תוכן לצורך זיהוי תמות מרכזיות מתוך התכנים שעלו. התכנים קודדו ואורגנו בקטגוריות, ומהן הוסקו התמות המרכזיות. לאחר מכן ניתחה חוקרת נוספת את הנתונים כדי להגביר את אמינות המחקר ולהבטיח רפלקטיביות. החוקרות השוו את הממצאים והגיעו להסכמה, ובסיום ההשוואה הוצגו הממצאים בפני נציגי המרואיינים בהליך שנקרא שיתוף המשתתפים, ומטרתו לחזק את תהליכי בדיקת התוצאות, להשוותם לטענות החוקרות ולחזק את טענותיהן או להפריכן (שקדי, 2003).

אמינות המחקר

כדי להבטיח את אמינות המחקר הקפידו החוקרות על תיעוד, על תכתוב ועל מעקב אחר הנתונים. זאת ועוד, שני חוקרים נוספים ערכו אף הם ניתוח נתונים, השוו והגיעו להסכמות ביניהם. נוסף על כך, ציטוטים מהממצאים מובאים כתמיכה בטענות המחקר.

היבטים אתיים

המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת, ובו צוין בפניהם שהשתתפותם במחקר היא מרצונם החופשי ובהסכמה, וכן שהם רשאים לסרב להשיב על השאלות בריאיון או לסיים אותו בכל עת. יתרה מזאת, במחקר נשמרו חיסיון ואנונימיות המשתתפים, שמותיהם בדויים והראיונות שהוקלטו ותוכתבו נמחקו בסיומו.

ממצאים

מהראיונות עלו שלושה יסודות שבונים את הקהילה של גני אפרתה: הארגון (המכללה), המרחב הגאוגרפי והגננות; עוד עלה שהחיבור בין הגן למכללה ובין המכללה להורים יצר יחסי גומלין בין שלושת הגופים.

**תפיסת ההיבטים הקהילתיים של גני אפרתה בקרב הסגל האקדמי,
הגננות וההורים**

1. הארגון כיוצר תחושת שייכות לגני אפרתה	2. המרחב הגאוגרפי המשותף והשפעותיו הפוטנציאליות על יצירת הקהילה	3. הגננת כיוצרת קהילה	4. החיבורים בין הגופים השונים והשפעותיהם ההדדיות אלה על אלה
1.1 תפיסה חינוכית	2.1 המרחב הגאוגרפי שבין המכללה לגנים	3.1 שיתוף הורים כדרך ליצירת קהילה	4.1 החיבור בין הגן למכללה
1.2 גאוות יחידה	2.2 המרחב הגאוגרפי שבין המכללה לקהילה	3.2 הגננת כמתווכת בין המכללה לגן הילדים	4.2 החיבור בין המכללה להורים
1.3 תמיכה וליווי אישי וקבוצתי	2.3 המרחב הגאוגרפי שבין הגנים לקהילה		

1. הארגון כיוצר תחושת שייכות לגני אפרתה

חברי הסגל האקדמי והגננות שנחקרו הזכירו רבות את תחושת השייכות לגני אפרתה ולקהילה שנוצרה סביבם. מדבריהם עלו שלושה מקורות עיקריים לתחושת השייכות: התפיסה החינוכית; גאוות היחידה; והתמיכה והליווי האישי והקבוצתי. המשותף לשלושת המקורות הוא הארגון – מכללת אפרתה – שכן היא

זו האמונה על התפיסה החינוכית, תחושת הגאווה נוצרת מן החיבור אליה וחבריה הם המעניקים את הליווי והתמיכה.

1.1 תפיסה חינוכית

גני אפרתה מתאפיינים כאמור בתפיסה חינוכית ייחודית וסדורה, שמונחלת לסטודנטיות בלימודיהן ולגננות ולצוותיהן באמצעות ליווי של הצוות הפדגוגי של המכללה.

כך תיארה אורית, חברת סגל המכללה: "הצוות שנבחר [...] מחויב לגישה [...] למשרד החינוך יש אג'נדות [...] מכללת אפרתה באה עם הגישה והאג'נדה שלה, והגננת לפעמים לא הייתה בוגרת של המכללה ואז הגישה חדשה לה".

אורית סיפרה שתחושת השייכות לגנים מתחילה עוד בתקופת הלימודים במכללה, ומנקודת מוצא זו מתפתחת המחויבות של הגננת לתפיסה החינוכית. לאחר מכן, תחושת השייכות מתרחבת גם לקהילת הגנים כולה בזכות הנחלת הגישה החינוכית בגנים ובזכות הליווי וההדרכה מהמכללה. אורית הוסיפה ודיברה גם על השפעה של הגישה על הקהילה: "אנשים מחפשים את הגנים המיוחדים האלה שיש ליווי והדרכה שונה. זה יצר קשרים שלא היו נוצרים בלי הגנים, ולכן אני חושבת שיש לזה השפעה על הקהילה".

לשילוב בין המיקום הגאוגרפי לגישה החינוכית המשותפת יש השפעה ניכרת על יצירתה של קהילת הגנים ועל תחושת השייכות של הגננות והצוותים החינוכיים. רחלי, גננת בגני אפרתה, תיארה זאת היטב: "כשאת נמצאת תחת איזשהו ארגון אז זה לרוב אנשים שהם נמצאים גם באותו אזור גאוגרפי וגם הפדגוגיה שלהם היא לרוב דומה אז הרבה יותר קל לך להרגיש את השייכות ולהרגיש את הקבוצה". לתפיסתה של רחלי, השילוב בין הגישה החינוכית המשותפת לקהל היעד ההומוגני שבשכונת בקעה מעצים את תחושת השייכות.

1.2 גאוות יחידה

הקשרים שנרקמו בקהילה, ההיכרות בין הדמויות השונות והיכולת לתת מענה מותאם לצרכים של כל פרט יצרו תחושה של גאוות יחידה בקרב השותפים. תפארת, גננת בגני אפרתה, תיארה את תחושתיה:

קודם כול העניין הזה [...] שאתה משתייך לתוך קהילה מסוימת, לתוך ארגון מסוים [...] אתה יודע שיש לך מענה מקולגות לעבודה [...] אם זה צוות שעוטף אותך [...] אם זה פעילויות עבור הילדים, אם זה דברים שעושים לקהילה ואם זה קהילתיות שנוצרת בתוך מתחמי הגנים [...] השייכות הזאת והקהילתיות והשיתוף פעולה ביחד זה נותן עוגן בתוך העבודה הזאת.

עמית, חברת סגל המכללה, תיארה אלמנטים נוספים של גאוות יחידה, כמו השפעת הסגל האקדמי על הקשר העמוק שנוצר בין הגננות:

היו מפגשים של צוות אפרתה פעם בחודש ובסוף שנה [...] הייתה תחושה של גיבוש כזה בין הגננות וגם כשהייתה החלפה וגננת חדשה נכנסה [...] היא הרגישה שיש לה בית. אני חושבת שיש גם גאוות יחידה [...] עיצבנו לוגו של הגנים [...] שייכות למשהו יותר גדול מהגן עצמו.

המאפיינים המזוהים עם גני אפרתה תורמים גם הם למוטיבציה של גננות להצטרף לקהילת הגנים, כפי שתיארה שיר, גננת בגני אפרתה, בדבריה:

אני זוכרת שכשהציעו לי את העבודה בגני אפרתה התרגשתי מאוד. בתור סטודנטית למדנו המון על השיטה שבה פועלים הגנים, על הייחודיות שבהם ועל כך שהם קבוצה של גנים שפועלים יחד וקשורים למכללה [...] הבנתי שזה דורש יותר, אבל מבחינתי זה שווה את זה.

תחושת השייכות ששיר מתארת נובעת מההכרה בכך שהגן שתעבוד בו הוא חלק מקהילה רחבה, שממשיכה ישירות את הדרך החינוכית שלמדה במכללת אפרתה ומיישמת אותה.

1.3 תמיכה וליווי אישי וקבוצתי

בראיונות רבים בלטה האמירה שהגננות בגני אפרתה אינן לבד. הן מקבלות ליווי, והן חלק מקבוצה פעילה – מקיימות מפגשים קבוצתיים ומייצרות רשת תמיכה וביטחון, שיתופי פעולה והתפתחות מקצועית. רחלי, גננת בגני אפרתה, שיתפה בתחושת השייכות שלה בהקשר זה: "ברוב הגנים [...] הצוות של הגן, ובמיוחד הגננת, היא רוב הזמן לבד. וכשאת חלק מארגון כזה אז תמיד יש לך איזושהי קבוצת שייכות שאת שייכת אליה".

אפרת, חברת סגל המכללה, ציינה את הליווי, את התמיכה שמקבלת גננת בארגון גני אפרתה מהצוות האקדמי ואת חשיבות הקשר בין צוותי הגנים לסגל האקדמי:

גן כזה שיש לו ארגון מאחוריו חווה תחושת ביטחון מקצועית גדולה יותר, והצמיחה וההתפתחות של צוות הגן טובים יותר בעיניי. וכל זה יקרה בתנאי אחד: שהצוות [...] והארגון שעומד מאחוריו חווים את תחושת ההדדיות – אלו מעוניינים לתת ולתרום, ואלו מעוניינים לקבל ולהיתרם. נוסף על הליווי שהן מקבלות מהמכללה, הגננות בגני אפרתה נפגשות פעם בחודש עם צוות פדגוגי של המכללה למפגש ולשיח עמיתות. במפגשים אלו יש סיעור מוחות, למידת עמיתות ופיתוח רעיונות חדשים ונוספים על גני אפרתה כמכלול שמחבר ביניהן. תפארת, גננת בגני אפרתה, תיארה זאת כך:

היה לנו פעם בכמה זמן מפגשים של כל גננות אפרתה [...] ויחד היינו חושבים איך לייחד ולייעל את גני אפרתה [...] עשינו סיעור מוחות מה אפשר להוסיף שהוא כבר לא ישן אלא להתחדש [...] להוסיף עוד נדבך בתוך המוטיבים שיש לנו בתוך גני אפרתה.

2. המרחב הגאוגרפי המשותף והשפעותיו הפוטנציאליות על יצירת הקהילה

תמה זו עוסקת בתפיסת המרואיינים את ההיבטים הקהילתיים של כלל המרחב הגאוגרפי – המכללה, גני הילדים והשכונה. מדברי המרואיינים עלו שלוש תתי-תמות מרכזיות: תפיסת המרחב הגאוגרפי שבין המכללה לגנים; תפיסת המרחב הגאוגרפי שבין המכללה לקהילה (לילדים, להורים ולשכונה); תפיסת המרחב הגאוגרפי שבין הגנים לקהילה.

2.1 המרחב הגאוגרפי שבין המכללה לגנים

מדברי המרואיינים עלה, שלקרבת המכללה לגני הילדים יש רמות השפעה שונות על הסגל האקדמי והסטודנטיות ועל הגננות והילדים – מהשפעה מינורית ועד ליצירת מארג משותף המצמיח שינויים. חלק מהמרואיינים תיארו את הגנים כשדה התנסות נגיש לסטודנטיות, חלק ראו בגנים מודל ייחודי שמאפשר לפתח תאוריות על סמך הניסיון בשטח, וקרבת המכללה לגנים קידמה גם שינוי ניכר

במכללה ובמסלול הגיל הרך. יעל, חברת סגל המכללה, תיארה שהקרבה הגאוגרפית יוצרת תחושת שותפות ותרומה הדדית בין הגנים למכללה:

אנחנו רואים בזה מעלה גדולה מאוד שלמכללה יש לה 'גני בית' קרובים [...] שני הצדדים יוצאים כאן ברווח נהדר [...] שם אנחנו יכולים לעשות עבודה מעשית ולא צריכים להתחנן [...] חוץ מזה אנחנו יכולים באמת להפעיל את הסטודנטיות בכל מיני דברים שמועילים לכן.

אורית, אף היא חברת סגל המכללה, תיארה תרומות נוספות למרחב הגאוגרפי – מתן אפשרות להעמיק את חוויית הלמידה של הסטודנטיות ויצירת חיבור בין הלימודים העיוניים למעשיים:

ברגע שזה קרוב אז אפשר יותר לבקר [...] אני מסיימת שיעור אוריינות 20 דקות לפני הזמן ואומרת לסטודנטיות שנקפוץ לכן פה מעבר לכביש [...] ברגע שסטודנטיות נכנסות אז המרצה מעבירה שיח קצר עם הגננת והקשר [...] יותר חי, יותר המשכי.

אורית הוסיפה שהקרבה לגנים מאפשרת לגוון את השיעורים וליצור חיבורים בין הלמידה התאורטית לניסיון המעשי. לדבריה, קרבה זו תורמת גם לקשר הרציף עם צוותי הגנים, וכך נוצרת המשכיות של תהליכי הלמידה והעמקתם.

רחלי, גננת בגני אפרתה, תיארה שהקרבה הגאוגרפית מאפשרת לילדי הגנים ולצוותים להגיע למכללה וליהנות מפעילויות שונות בה, וכך מעמיקה את ההיכרות ומחזקת את הקשרים:

המשמעות בעיניי שקודם כול [...] הרבה יותר קל להתנייד [...] אם נגיד המכללה הזמינה אותי לשעת סיפור או לאיזושהי פעילות של הצגה במכללה הרבה יותר קל לי בתור גן [...] ללכת בלי יותר מדי אופרציה של לקחת אוטובוס והורים מלווים כי זה ללכת פחות מלעבור כביש.

2.2 המרחב הגאוגרפי בין המכללה לקהילה

מדברי המרואיינים עלה, שהמרחב הגאוגרפי המשותף למכללה, לגנים ולילדים ולמשפחותיהם תורם רבות ליצירת קהילה הכוללת את צוות המכללה, את צוות הגן, את הילדים ומשפחותיהם ואת הסביבה הפיזית – שכונת בקעה בירושלים. רויטל, אימא שחלק מילדיה למדו בגני אפרתה, סיפרה על המפגשים החינוכיים ועל הפעילות הקהילתית בשכונה שנוצרה מתוך הקשר בין המכללה לגנים:

אני זוכרת תחושה של שייכות כאשר מספר פעמים [...] אנחנו היינו מוזמנים לבוא לגנים והסטודנטיות של המכללה היו מעבירות פעילות [...] היה 'הפנינג' נראה לי [...] שכל גני אפרתה נפגשים במרחב פתוח וכל גן [...] מציע פעילות ואנחנו ההורים עוברים מגנט לגנט ותחושה של ביחד ושייכות גדולה.

גם מרואיינות נוספות התייחסו בדבריהן ל'הפנינג' – מפגש שיא בסוף השנה שמוזמנים אליו כל ילדי הגנים והוריהם. ההפנינג תואר כמאורע שמעצים את תחושת הקהילתיות, וקיומו מתאפשר בעיקר בשל הקרבה הגאוגרפית. אינטראקציה נוספת שנוצרת בין האקדמיה לקהילה ומתאפשרת בזכות הקרבה היא הרצאות שצוות המכללה מציג לקהילה על תכנים הנוגעים לנושאי היום-יום בגן. איריס, חברת סגל המכללה, סיפרה על כך: "יש פעמיים-שלוש פעמים בשנה 'ערבים פתוחים', הרצאות שהאקדמיה עושה להורים, למשל [...] 'גמילה מחיתולים', 'מוכנות לכיתה א' [...] האקדמיה נותנת מענה לצרכים שעולים בתוך הקהילה".

המכללה בעצם מעסיקה מרצים ואנשי מקצוע רבים, ונותנת מענה פדגוגי כשירות לקהילת ההורים באמצעות שיח משותף, הרצאות אורח ומענה לאתגרים או לצרכים ספציפיים שעולים בקהילת הגנים וההורים. ערבים אלו מתקיימים במכללה, והם מסייעים רבות לבניית הקהילה.

2.3 המרחב הגאוגרפי שבין הגנים לקהילה

בדברי המרואיינים עלו היתרונות הרבים שבקרבת גני אפרתה לקהילת המשפחות שילדיהן לומדים בגנים וגרות בשכונת בקעה. אורית, חברת סגל המכללה, ראתה את גני אפרתה הולכים וגדלים בשכונה בעקבות הביקוש, ותיארה כיצד תהליך זה הדגיש את כוחם של הקשרים בין קהילת הגן להורים בשכונה, לגנים ולמכללה: ההורים [...] הופכים להיות קהילה כי הם רושמים את הילד שלהם לגן הזה, ואז את הילד הבא, והם פוגשים את החברים מחוץ לגן בבוקר ובצהריים ונוצרת מן קהילת גן כזאת [...] יש אווירה נעימה יותר, יש פחות פחדים וחששות שיש להורים [...] שכונת בקעה-קטמון מדברים גני אפרתה [...] ויצרנו קהילה [...] קשרים שלא היו נוצרים בלי הגנים והמכללה.

מדבריה של אורית נראה שבקרב הורי הילדים בגנים נוצרים חיבורים מתוך אמונה משותפת בדרך החינוכית של הגן. זאת ועוד, הקשרים המקצועיים והחזון המשותף של הגננות מגבירים את תחושת האמון של ההורים במערכת, ובעקבות זאת ההורים בוחרים לשלוח את כל ילדיהם לגני אפרתה. כך מתפתחת קהילה רחבה ויציבה לאורך זמן.

3. הגננת כיוצרת קהילה

המרואיינים ייחסו לגננת תרומה ניכרת ליצירת הקהילה של גני אפרתה ולטוויית החיבור גן-הורים-מכללה.

3.1 שיתוף הורים כדרך ליצירת קהילה

לקשר בין הגן לביתו של הילד יש חשיבות רבה, ולגננת יש תפקיד מרכזי ביצירתו בתור השותפה של ההורים בחינוך הילד. תפארת, גננת בגני אפרתה, התייחסה לתפקידה של הגננת בחיבור בין ההורים השונים ובין יצירת קהילה דרך הגן: ההורים הם חלק בלתי נפרד מהנעשה בגן [...] אנחנו עושים פעילויות משותפות אחר הצהריים, מעודדים את ההורים לשלוח לחברים [...] כדי לגבש את הקהילתיות [...] אנחנו מאוד דואגים לערב את ההורים ולגרום להם לשתף איתנו פעולה [...] וזה נותן [...] תחושת שייכות.

אמונה, גם היא גננת בגני אפרתה, דיברה על החשיבות שהיא רואה בכך שהגננת תקיים פעילויות הנוגעות בתרבויות השונות שהילדים מגיעים מהן, ותקדם כך את החיבור בין הגן לבית:

אחד הדברים שאפרתה וגם אני דוגלת בהם להביא את התרבויות השונות של הילדים והמשפחות בפעילויות שונות, בשיתוף עם ההורים [...] וכן, מפגשים בין הגן להורים בכל מיני מסיבות שונות [...] זה גם נותן תחושת שייכות של המשפחות אל הגן, שותפות. והילד מרגיש [...] שמבינים אותו ושיש פה שפה משותפת בין הבית לגן.

אמונה הוסיפה ותיארה את המגוון התרבותי המאפיין את הגן שלה:

האוכלוסייה בשכונה היא מאוד מגוונת ופתוחה, יש בה כל מיני סגנונות של משפחות דתיות, יש משפחות מסורתיות ויש משפחות שהגישה הדתית שלהן מאוד פתוחה וליברלית, ויש כמה סוגים של בתי כנסת בשכונה ולכל

אחד סגנון דתי אחר [...] וזה ממש בא לידי ביטוי גם בגן עצמו ובמקום שאנחנו משתדלים ונותנים לזה [...] למשל [...] כשאנחנו לומדים על ספר התורה אנחנו לומדים גם על ייחודיות ספרי התורה השונים שראינו בכל בית כנסת.

3.2 הגננת כמתווכת בין האקדמיה לגן הילדים

מתוקף תפקידה, הגננת אחראית על החיבור בין המכללה לגן שהיא מנהלת. סגל המכללה שאמון על הליווי הפדגוגי של הגנים מציע לה מגוון אפשרויות של קשר ושותפות, ועליה מוטלת האחריות לקבוע את מידת הקשר ולהתאים את התכנים והפעילויות שייכנסו לגן לפי הצרכים שלו ושל הקהילה.

תמר, חברת סגל המכללה, דיברה על כך שהניסיון של הגננת מתבטא ביכולתה להשתמש נכון במשאבים שמציעה המכללה לטובת צורכי הגן:

אני חושבת שככל שהגננת ותיקה היא יודעת 'להשתמש' במשאב שנקרא מכללת אפרתה, היא יודעת להתייעץ [...] לגייס את הצוות המקצועי להורים. אז ככל שהיא ותיקה יותר יש לה את היכולות בעצם לעשות את החיבור הקהילתי עם גני אפרתה [...] ועם כל מה שהיא זקוקה לו.

חלק מהגננות ומסגל המכללה ראו בגננת גם את זו שיוצרת חיבור בין ההורים לפעילות המכללה בגן, ואת זו שמתווכת את הפעילות להורים. איריס, חברת סגל המכללה, תיארה את תפקיד הגננת בהקשר זה:

אני לא בטוחה שכולם יודעים שהגן הזה הוא גן אפרתה [...] לא בטוחה שכולם יודעים מה זה אומר [...] יכול להיות שהילדים מספרים 'אה, כן היום היו לנו בגן המון סטודנטיות שעשו נגיד פעילות' [...] יכול להיות שההורים שואלים מה היה, אם הגננת שיווקה את זה 'מחר יגיעו אלינו סטודנטיות לפעילות בתחנות באוריינות'. היא צריכה גם לשווק את זה כלומר כדי שההורים ידעו שהיה משהו מיוחד בגן היום.

4. החיבורים בין הגופים השונים והשפעותיהם ההדדיות אלה על אלה

תמה זו עוסקת בתרומה ההדדית שכל אחד מהגופים גן-הורים-מכללה נותן ומקבל מהחיבור ביניהם.

4.1 החיבור בין הגן למכללה

המרואיינים תיארו כיצד החיבור בין המכללה לגן משפיע על החלטות המתקבלות במכללה, על תכנון קורסים ועל מענים שהמכללה מציעה. יעל, חברת סגל המכללה, סיפרה:

החיבור עם הגנים מאפשר לנו מיפוי של צרכים, שזה לפעמים משפיע מאוד על החלטות של קורסים מסוימים שאנחנו רוצים לתת או לבטל, על פעילויות שעושים, אנחנו עומדים לפתוח כאן מרכז מדעי שישיר את הגנים [...] ליצור להם מרחב פעיל בתוך המכללה שבו הם יתנסו וילמדו. אורית, חברת סגל גם היא, תיארה כיצד נוסף על מענים מותאמים, זכות הגננות ליישם את התאוריות שלמדו ולקבל הדרכה וחונכות מהמכללה:

הגננות למדו איך להפעיל את הגישה החינוכית בגנים, קיבלו הדרכה צמודה איך ליישם את התאוריות הגדולות שהן למדו במכללה [...] קיבלו ליווי של אנשי מקצוע [...] שעושים מודלינג של פעילויות. זו מתנה שלא כל גננת זוכה לה, זה מדהים.

המכללה מסייעת לגנים גם בהיבטים מקצועיים רבים – מהדרכה ועד סיפוק ציוד לימודי. כך תיארה זאת עמית, חברת סגל המכללה:

הגן יכול ליהנות מהמשאבים של המכללה, בין אם זה הדרכה בין אם זה משאבים מוחשיים כמו ספרייה [...] היו גננות שעשו ניסויים במדע ולא היה להם מספיק זכויות מגדלת אז הם פונים אלינו ואנחנו משיגים את הציוד [...] הגן [...] גם נהנה מהתפתחויות חדשניות [...] המרצים במכללה הם מייצגים ידע חדש בתחום הגיל הרך, ויש אפשרות שהגננות ניזונות מזה.

מן הצד השני, המכללה משתמשת בגן כשדה מחקר לסטודנטיות הלומדות, והן מגיעות אליו לראות כיצד הלמידה מיושמת בשטח, וחווות את החיבור בין התאוריה לפרקטיקה. זאת ועוד, כך נוצר בעבורן החיבור הראשוני לגנים הללו, שייתכן שיעבדו בהם בעתיד. אפרת, חברת סגל המכללה, סיפרה:

זה מקום שמיישם את הגישות שאנחנו מלמדים במסלול, אז זה נתן איזשהו אופק לבנות שרצו באמת לכוון לגנים המיוחדים האלה. זה נותן לנו מקום לעשות מחקר לחלק מהצוותים [...] הם ראו בגנים זרועות של העשייה החינוכית [...] שלוחות מעשיות בשטח.

חיבור הסטודנטיות לגנים הוא דוגמה מצוינת לתרומה ההדדית. מיטל, גננת בגני אפרתה, פירטה על כך:

אני חושבת שהגן מאוד מרוויח מזה [...] מגוון פעילויות שהילדים יכולים להיות חשופים אליהם, סטודנטיות שבאות להעביר פעילות סביב נושא מסוים [...] וגם הסטודנטיות שנתרמות מכך שבאות להעביר לילדים פעילות ואז הן יכולות לראות מה מתאים מה לא מתאים להעביר לילדים. וגם בשבילן הן יוצרות 'ארגז' נושא [...] ליציאה לשטח.

4.2 החיבור בין המכללה להורים

עצם החיבור בין הגנים למכללה גורם להורים לראות בגנים מסגרות ייחודיות ומתקדמות, ותחושה זו מתעצמת בעקבות הפעילות של הסטודנטיות בגנים, שכן ההורים מרגישים שילדיהם נמצאים במסגרת מקצועית ואיכותית. שלומית, אחת האימהות, תיארה את האיכות הגבוהה של הפעילויות, וציינה את חשיבות הדבר בעיניה:

עצם זה שהילד שלי נמצא בסביבה שיש בה אנשים [...] שהם המומחים של הגיל הרך [...] אני מרגישה שהילד שלי לומד ומתפתח במקום שהוא טוב [...] וחשוב לי שהמסגרות של הילדים שלי יהיו מקומות טובים ואיכותיים. אפילו המקום המיוחד שפתחו במכללה והילדים הולכים אליו לעשות ניסויים [...] זה מתקדם, זה מפתח את הילד [...] אני שמחה שיש להם את החיבור הזה.

שיר, גננת בגני אפרתה, שיתפה שבעיניה הסדנאות הן שיא החיבור מכללה-גן-הורים:

אני חושבת שהסדנאות הן ממש אירועי שיא שמייחדים את הקשרים האלו, כאשר עשינו סדנאות אחרי שעות הגן יחד עם הסטודנטיות ויחד עם ההורים זה ממש היה תחושה של חיבור [...] הסטודנטיות מפעילות את התחנות [...] אבל בעצם כולם שותפים יחד [...] ונוצרת תחושת שותפות מיוחדת.

לסיכום, מהממצאים עולה תמונה מגוונת של היסודות שעליהם מושתתת קהילת גני אפרתה, החל בגישה החינוכית שנלמדת במכללה, מונחלת בגנים ומקבלת הכרה מההורים, עבור בקרבה הגאוגרפית בין שלושת הגופים וכלה בתפקיד הגננת

ביצירת החיבורים ובהעמקתם. ניכר שהמרוויינים משלושת הגופים רואים את הקשרים ביניהם כמכלול אחד משותף שבו כל אחד מהם נתרם ותורם את חלקו, ומכאן בעצם נוצרת הקהילה.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את השאלה האם וכיצד הליווי והתמיכה שמקבלים גני אפרתה ממכללת אפרתה במרחב של שכונת בקעה בירושלים מקדמים היבטים קהילתיים. לצורך כך נבחנו תפיסותיהם של הסגל האקדמי, של הגננות ושל ההורים בנוגע להיבטים הקהילתיים של הגנים. המחקר התבסס בעיקר על ראיונות, וממצאיו העלו ארבע תמות מרכזיות: יש כמה מקורות היוצרים תחושת שייכות לגני אפרתה (התפיסה החינוכית, גאוות היחידה והליווי של המכללה); לקרבה הגאוגרפית יש השפעה חיובית על קשרי מכללה-גנים-קהילה; לגננת יש תפקיד מרכזי בתיווך בין הגופים; לחיבורים בין הגופים יש השפעות הדדיות אלו על אלו. בדיון יבחנו ממצאי המחקר אל מול התאוריות שהוצגו בסקירת הספרות ואל מול ממצאי מחקרים קודמים בנושא. לבסוף יוצגו מגבלות המחקר, התרומות האפשריות שלו והצעות למחקרי המשך.

מקורות לתחושת השייכות לגני אפרתה – השוואה לגנים בארגונים

שלושת המקורות לתחושת השייכות לגני אפרתה שעלו מן הממצאים קשורים למטרייה שנותנת מכללת אפרתה לגנים – התפיסה החינוכית שנלמדת במכללה היא זו שמונחלת בגנים, המקור לגאוות היחידה הוא הייחודיות של הגנים הקשורה בפעילויות המכללה ובשותפות שהיא מאפשרת בין הגננות, והליווי והתמיכה הן כמובן אבן היסוד למה שמעניקה המכללה לגנים. מכאן שנכון לבחון את התמה הראשונה אל מול גנים אחרים הקשורים/ משתייכים לארגונים.

מעטים המחקרים שנבחנו בהם סוגיית קהילות הגנים המשוויכים לארגונים ותפיסתם של המשתתפים השונים (ארגון, גננות והורים) את ההיבטים הקהילתיים של הגן הנמצא בארגון. מחקר קודם שנערך במסגרת "חממת נבט" עסק בגן הרב-תרבותי הממוקם בקמפוס הר הצופים של האוניברסיטה העברית בירושלים. הגן הרב-תרבותי הוא מעין שירות לעובדי האוניברסיטה וללומדיה, מרחב קהילתי-פיזי שבו מתקיימות הלמידה או התעסוקה של ההורים והמסגרת החינוכית של הילדים. סביב המרחב הפיזי המשותף נוצרה קהילה, והיא מתבטאת במערך תמיכה

קהילתי, בטיולים ובאירועים משותפים. המשתתפים במחקר ציינו שתחושת השייכות לקהילה נוצרת מתוך הזכות השווה הניתנת למבוגרים ולילדים להשתתף בפעילויות ולהשמיע את קולם, וכן מתוך החיבור בין הילדים למרחב הגאוגרפי (קמחייהב, 2021). ניכר אפוא שכמו בגני אפרתה, גם בקהילה זו התפיסה החינוכית (במקרה זה הקשבה ומתן מקום שווה לקולו של הילד) היא אחד המקורות לתחושת השייכות, וכן שגם בקהילה זו יש למרחב הגאוגרפי המשותף השפעה רבה ביצירת הקהילה ובשימורה.

המרחב הגאוגרפי המשותף

גני אפרתה והמכללה פועלים בשכונת בקעה בירושלים. רוב תושבי השכונה הם דתיים ליברליים, ולחברים בקהילת גני אפרתה מאפיינים דומים על הרצף הדתי. בגנים, במכללה ובמרחב השכונתי מתקיימות פעילויות בשיתוף הסגל האקדמי, הגננות וההורים בנושאים הרלוונטיים לשלבי ההתפתחות של הילדים ולצורכי ההורים. מודל זה דומה לקהילות המבוססות על עניין משותף (Rubin & Rubin, 2008). זאת ועוד, מחקרים העלו, שפעילויות המערבות את כלל חברי הקהילה מפתחות תחושת שייכות ותלות הדדית (סדן, 2009; Mehta, 2014), והמרווינים במחקר אכן ציינו שהפעילויות מקדמות תחושת שייכות לקהילה.

במחקר שנעשה על עמדות של מחנכות בגיל הרך בישראל שעובדות בקיבוצים, במושבים ובערים בנוגע לקהילה ומשמעותה לילדים (Achituv et al., 2025), עלו הבדלים ניכרים בין שלושת סוגי המסגרות: בגנים שבקיבוצים ובמושבים יש שותפות רבה של הגן עם ההורים והקהילה, ואילו בערים הגננות נוטות להגביל את הקשר עם ההורים למפגשים רשמיים ומובנים מראש.

מסקנה מרכזית של המחקר הייתה שיצירת קשרים הדוקים עם הקהילה הסובבת את הגן מעשירה את חוויות הלמידה ומאפשרת לילדים להרגיש חלק בלתי נפרד ממארג החיים המקומי. אפשר אפוא להסיק שהפעילויות שגני אפרתה והמכללה מקיימים עם הקהילה במרחב הגאוגרפי המשותף מעצימות את תחושת השייכות של הילדים הן לגן הן לקהילה של שכונת בקעה. זאת ועוד, הייחודיות של גני אפרתה כגנים עירוניים הפועלים בדומה לגנים ביישובים כפריים-קהילתיים מתבלטת לחיוב אל מול גנים עירוניים אחרים שנבחנו.

בנוגע להשפעת המרחב הגאוגרפי המשותף שבין המכללה לקהילה, העלו הממצאים שהפעילויות שצוות המכללה והסטודנטיות מעבירים לקהילה, כמו הפנינג והרצאות בנושא הורות, מחזקות את ההיכרות ואת האמון שנוצר עימם. מחקרים בנושא זה העלו שקהילות יכולות להיתרם משותפויות עם מוסדות אקדמיים בדרכים שונות, אולם כדי לפתח שותפויות שיהיו משמעותיות לכל השותפים, על המוסדות לשים דגש על יצירת הקשר עם הקהילה, על בניית האמון ועל פיתוח המחויבות לטווח ארוך (גולן ואחרים, 2017). אם כן, נראה שמכללת אפרתה עושה מאמצים למלא את חלקה שלוש התנאים הדרושים לשם הצלחת השותפות והקשר עם הקהילה, וכן שהקרבה הגאוגרפית היא כלי העזר המרכזי ליצירת המחויבות לטווח ארוך.

הגננת כיוצרת קהילה

חוקרים טוענים שהבסיס לתחושת קהילתיות סביב גן ילדים הוא ביצירת קשרי גומלין בין ילדי הגן השונים, בין הילדים לצוות הגן ובין ההורים לצוות הגן (ברוקס, 2018). מי שאמונה על יצירת כלל הקשרים האלו היא הגננת (Stewart, 2013). לפי ברוקס, על הגננת לעבוד בשקיפות פיזית ומטפורית אל מול הצוות, אל מול הילדים ואל מול ההורים. עליה להתבונן על כל המתרחש בגן, וכך להנחות את צוותה לעשות כדי להעניק תחושת נוכחות וביטחון לילדים; להתנהל בשקיפות מטפורית אל מול ההורים, כך שיוכלו להרגיש את תהליכי ההתפתחות והלמידה שמתקיימים בגן; לשלב את החוויות ואת הידע שהילדים ומשפחותיהם מביאים מהבית בסביבות הגן השונות ובתוכנית החינוכית; ולהתאים את תוכנית הלימודים למתרחש בחיי הילדים, משפחותיהם והקהילה (ברוקס, 2018). כפי שעלה מן המחקר, התפיסה החינוכית בגני אפרתה אכן דורשת מהגננות לקיים את התנאים המוזכרים פה כדי ליצור את המרחב הקהילתי המאפשר.

זאת ועוד, גני אפרתה פועלים בתוך מערכת מקרו – החמ"ד, ומאופיינים במתן מענה לצורכי הקהילה הסובבת אותם (שכטר ואחרים, 2006; Bronfenbrenner, 1992). ההקשר התרבותי-דתי של הילדים והקהילה מקבל מענה בפעילויות הגן. הגננות נותנות מקום וביטוי לשפות, למנהגים, למאכלים ולנורמות תרבותיות-דתיות שהילדים מביאים מהבית, והן מחזקות כך את הקשר בין הבית לגן. תפיסה זו תואמת את תפיסת מערכת החינוך בישראל בעשורים האחרונים, לפיה השונות

התרבותית הגבוהה בארץ מחייבת מתן מקום להיבטים התרבותיים והתחשבות בכל באי הגן (סבר, 2001).

נוסף על כך, לגננות תפקיד מכריע בהטמעת ערכי הקהילה והתרבות בילדים (קליין ויבלון, 2007), וכיוון שבגני אפרתה הגננות נמצאות בתפר שבין המכללה לגן ולקהילה (שלוש מסגרות דתיות), התאמתן לזרם התרבותי-דתית הכרחית. המרואיינים ציינו, שההכשרה של הגננות במכללה יוצרת את התשתית לתחושת השייכות לארגון, לתפיסה החינוכית ולקהילתיות, והגננות הוסיפו שהשייכות לקהילה משמשת בעבורן מקור לתחושת ביטחון ולתמיכה, מה שמעיד שבגני אפרתה נבנתה קהילה המושתתת על תמיכה הדדית ועל חברות (Warren & Strauss, 1979).

החיבורים בין הגופים השונים – יצירת הון חברתי בקהילה

הון חברתי מושתת על יצירת קשרים בין יחידים ועל נקיטת פעולות לשם מפגשים משותפים (שדמיזורטמן, 2011; Lin & Song, 2008). המרואיינים במחקר תיארו מפגשי למידה שהתקיימו בקהילת גני אפרתה, וכללו תכנים רלוונטיים להתפתחות ילדים בגיל הרך ולצורכי הקהילה. הידע, הניסיון והכישורים של חברי הקהילה, לצד המשאבים הזמינים לה בזכות החברה יחד, יצרו תשתית לפיתוח ההון החברתי שלה: הגננות זוכות לקבוצת עמיתות, לליווי מהסגל האקדמי ולהתפתחות מקצועית מתמדת, והן נהנות ממשאבי המכללה; הילדים נהנים משלל פעילויות בזכות השותפות עם המכללה ופעילותן של הסטודנטיות בגנים; ההורים זוכים לגישת חינוך חדשנית ומתפתחת, לייעוץ זמין מהסגל האקדמי ולהרצאות רלוונטיות להתפתחות ילדיהם; המכללה זוכה לקיים מחקרים בשטח ולאפשר התנסות מעשית לסטודנטיות בהלימה לגישה החינוכית ובקרבה פיזית למוסד האקדמי.

מעורבות ההורים בפעילויות בגנים תרמה אף היא ליצירת ההון החברתי של הקהילה. מהממצאים עלה שחלק מדפוסי השיתוף בין גננות להורים שהגדירה רואר-סטריאר (2010) מתקיימים בקהילת הגנים: הורים צופים – ההורים מוזמנים להשתתף בפעילויות בגנים, אך לא משתתפים בארגון; הורים לומדים ומלמדים – ההורים מוזמנים לארגן פעילות בגן לפי כישוריהם או ללמוד נושאים הקשורים לילדיהם.

אם כן, ניכר שיחסי הגומלין בין הגורמים השונים הובילו לכך שההון האנושי של חברי הקהילה התגבש לכדי הון חברתי (שדמיזורטמן, Lin & Song, ; 2011, 2008).

מגבלות המחקר

אוכלוסיית המחקר מצומצמת, וכיוון שאיסוף הנתונים היה מקרב בעלי תפקידים שלהם קשרים קרובים אלה עם אלה, היה צורך בטשטוש רב מהרגיל במחקרים מסוג זה של המשתתפים; לא נאסף מידע מילדי הגנים בשל מגבלת כניסה לגנים בתקופת המחקר.

תרומת המחקר

בספרות המקצועית חסרים מחקרים על החינוך הממלכתי-דתי בכלל ובגיל הרך בפרט. נוסף על כך, גנים הקשורים לארגונים אינם מודל נפוץ במוסדות אקדמיים. מחקר זה מסייע בהבנת המאפיינים הקהילתיים של גנים הקשורים לארגון אקדמי, מבחין בתרומה הייחודית של המרחב הגאוגרפי המשותף לבניית קהילה מסוג זה ומדגיש את תרומת הגננת ליצירת הקהילה.

יתרה מזאת, שלושה ממצאים שעלו במחקר תומכים בקידום מדיניות של גנים בארגונים: עלה שגננות שעובדות בגן המשוך לארגון חוות רמות נמוכות של בדידות ושחיקה בתפקיד ונתרמות מהשותפות עם האקדמיה ועם הגנים הנוספים בארגון. נוסף על כך, מודל הגנים נתפס כאקדמי ואיכותי בקרב ההורים. יתר על כן, נמצא שהחיבור בין האקדמיה לגנים תורם לפיתוח המחקר בתחום החינוך בגיל הרך ולהטמעת גישות חינוכיות חדשות.

זאת ועוד, גני אפרתה הם מודל לעבודה המשלבת בין אקדמיה לשטח, כיוון שהם מדגישים עד כמה כל הצדדים יוצאים נשכרים מן החיבור: הסטודנטיות מקבלות התנסות מעשית בתחום הלימודים שלהן, שאף פותחת להן פתח לעבודה עתידית; הגננות זוכות לליווי ולתמיכה ממומחים שלא היו זוכות להם אילו עבדו בגנים "רגילים"; הילדים זוכים לקבל תכנים מעשירים וייחודיים נוסף על תוכנית הלימודים הרגילה; וחברי הקהילה זוכים לקבל הרצאות מעשירות ופעילויות מחברות. אפשר לשער ולקוות שממצאים אלו יגרמו למוסדות אקדמיים נוספים להתנסות בחיבורים שכאלו.

הצעות למחקרי המשך

היות שהילדים הם אלו החווים ישירות את מעורבות המכללה בגנים, יש צורך במחקרי המשך שיתמקדו בחוויה שלהם את הפעילות בגן בהקשר של השותפות עם מכללת אפרתה. זאת ועוד, מוצע להמשיך ולבחון את התפיסות הקהילתיות בקרב גנים בארגונים נוספים.

ביבליוגרפיה

- בהם, א' (1997). קהילה: דגמים משתנים, שינוי והעצמה קהילתית. בתוך ה' שמידע, (עורך), **המינהל הקהילתי – מגמות ותמורות**. (עמ' 36–96). ידיעות אחרונות.
- בן רפאל, א' ובן חיים, ל' (2006). **זהויות יהודיות בעידן רב־מודרני**. האוניברסיטה הפתוחה.
- גולן, ד', רוזנפלד, י' ואור, צ' (עורכים). (2017). **גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל**. מכון מופ"ת.
- גיסר, א' (2013). **תכניות הלימודים בחמ"ד**. משרד החינוך, מינהל החינוך הדתי, מועצת חמ"ד.
- <https://meyda.education.gov.il/files/hemed/otonomya.doc>
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2010). **הערכת היישום של מודל אשכולות גנים במרחבים גאוגרפיים: דוח הערכה**. משרד החינוך.
- ורנסקי, א' ושחורי, נ' (1999). **מעורבות קהילתית בפתוח אורבאני ובחינוך**. החברה למתנ"סים, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש ציפורי.
- יהב, ש' (1985). **בית הספר הקהילתי להלכה ולמעשה: ניתוח אירוע בישראל 1978–1984**. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- לוי, ג' (1989). **גן אחר: תורת הגן של זרימת הפעילות**. אח.
- לם, צ' (2002). **במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. מאגנס.
- מכללת אפרתה. (2022). **אודות מכללת אפרתה**.
- מניב, ע' (2012). **דוקטור בגן הילדים: מומחים לחינוך יליו גננות**.
- <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/17/ART2/413/718.html?hp=17&loc=24>
- סבר, ר' (2001). **בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות**. גדיש: **ביטאון לחינוך מבוגרים**, 7, 45–54.
- סדן, א' (2009). **עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי**. הקיבוץ המאוחד.
- פומרנץ, ב' (2013). **הגנים של "מכללת אפרתה"**. אתרוג, 59, 27–29.
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קליין ש"פ ויבלון, י' (2007). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קמחי-יהב, ה' (2021). **היבטים קהילתיים בגן הרב-תרבותי באוניברסיטה העברית בירושלים**. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. האוניברסיטה העברית.

רואר-סטריאר, ד' (2010). יחסי משפחה: מסגרות חינוכיות בראייה רב תרבותית. בתוך ז' צ' גרינבאום וד' פריד (עורכים), **קשרי משפחה – מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

רואר-סטריאר, ד' (2016). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת-הקשר עם משפחות: תובנות ואתגרים. **חברה ורווחה**, 36(3–4), 439–461. שדמי-וורטמן, ש' (2011). **חברותא, זהות וזיקתם להון חברתי בקהילה – פדגוגיה של זהות בשלוש זירות פעולה 1989–2006**. [חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה]. אוניברסיטת תל אביב.

שילה, י' (2020). עשייה עם חזון: החוג לגיל הרך באפרתה. בתוך ס' רוזמרין וי' רוזנסון (עורכים), **מזמור לדוד: קובץ מאמרים לכבוד ד"ר דוד ברודי עם פרישתו לגמלאות**. אפרתה.

שכטר, א', ריץ', י' ורובין, א' (2006). **דיוקן: פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי דתי**. המכון לחקר החינוך הדתי ולקידומו, אוניברסיטת בר אילן.

שניידר, א' וקורט, ד' (2019). מודל פדגוגי-דתי להבניית זהות דתית: בין תיאולוגי לסוציולוגי. **עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ומחקר בחינוך**, 17–19, 425–455. שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Achituv, S., Dror, O., & Brody, D. (Accepted/In press). Attitudes of Israeli early childhood educators who work in Kibbutz, rural villages and cities towards their community and its significance for children. *Children and Society*.

Alexander, J. A., Comfort, M. E., Weiner, B. J., & Bogue, R. (2001). Leadership in collaborative community health partnerships. *Nonprofit Management and Leadership*, 12(2), 159–175. <https://doi.org/10.1002/nml.12203>

- Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C. S., & Parker, F. L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), 367–380. <https://doi.org/10.1086/461930>
- Bella, R. N., Madsen, N., Sullivan, W. M., Swidler, A. & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. University of California Press. <https://doi.org/10.1080/00222216.1993.11969912>
- Bourdieu, P. (1990). *Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological Systems Theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Checkoway, B. (1995). Six strategies of community change. *Community Development Journal*, 30(1), 2–20. <https://doi.org/10.1093/cdj/30.1.2>
- Clodie T., & Yinon, Y. (2009). Teachers' values in the classroom. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. (pp. 259–276). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3>
- Comer, J. P., & Ben-Avie, M. (2010). Promoting community in early childhood programs: A comparison of two programs. *Journal of Early Childhood Education*, 38, 87–94. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0391-3>
- Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision: A personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 153–170. <https://doi.org/10.1080/13502930802141592>
- Fonseca, J., Borges-Tiago, T., Tiago, F., & Silva, S. (2021). Virtual communities in COVID-19 era: A citizenship perspective. In A. Kavoura, S. J. Havlovic, & N. Totskaya (Eds.), *Strategic Innovative*

- Marketing and Tourism in the COVID-19 Era* (pp. 163–170). Springer.
- Gilchrist, A. (2000). The well-connected community: Networking to the edge of chaos. *Community Development Journal*, 35(3), 264–275. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.3.264>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Handelman, D., & Shamgar-Hendelman, L. (2004). Celebration of the national: Holiday occasion in kindergartens. In D. Handelman (Ed.), *Nationalism and the Israeli State: Bureaucratic Logic in Public Event* (pp. 61–66). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003086185>
- Henri, F., & Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474–487. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00051.x>
- Lin, N., Ao, D., & Song, L. (2008). Production and returns of social capital. In R. Hsung, N. Lin, & L. Ronald (Eds.), *Contexts of Social Capital: Social Networks in Markets, Communities and Families* (pp. 107–132). Routledge.
- Mehta, V. (2014). Evaluating public space. *Journal of Urban design*, 19(1), 53–88. <https://doi.org/10.1080/13574809.2013.854698>
- Mesch, G. S., & Levanon, Y. (2003). Community networking and locally based social ties in two suburban localities. *City and Community*, 2(4), 335–351. <https://doi.org/10.1046/j.1535-6841.2003.00059.x>
- Neparstek, A. J., Dooley, D. & Smith, R. (1997). *Community Building in Public Housing: Ties that Bind People and their Communities*. U.S. Department of Housing and Urban Development.

- Putnam, R. D., & Feldstein, L. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2008). *Community Organizing and Development*. Pearson.
- Smith, G. (2004). Faith in community and communities of faith: Government rhetoric and religious identity in urban Britain. *Journal of Contemporary Religion*, 19(2), 185–204.
<https://doi.org/10.1080/1353790042000207700>
- Steuart, G. (1985). Social and Behavioral Change strategies. In S. Kiesler, J. Morgan & V. Oppenheimer (Eds.), *Social Change Countries*. Oxford University Press.
- Stewart, D. J. (2013). Tips for building a sense of community in the preschool classroom. Teach Preschool. Teachpreschool.org.
<https://teachpreschool.org/2013/09/06/tips-for-building-a-sense-of-community-in-the-preschool-classroom/>
- Warren, Jr, R. S., & Strauss, R. P. (1979). A mixed logit model of the relationship between unionization and right-to-work legislation. *Journal of Political Economy*, 87(3), 648–655.
DOI: [10.1086/260783](https://doi.org/10.1086/260783)
- Woodcraft, S., Hackett, T., & Caistor-Arendar, L. (2011). *Design for Social Sustainability: A Framework for Creating Thriving New Communities*. Young Foundation.

