

חגיגת חנוכה בגן הילדים מנקודת מבטן של גננות

סיגל חן*, איריס לוי*, יעל קסנר ברוך*

מבוא

חגיגת חנוכה היא אחד מהמוקדים המרכזיים בתוכנית השנתית בגן הילדים. מוקדשות לה הכנות מרובות ותשומת לב רבה. בזיכרון האישי של רבים מהילדים שגדלו במדינת ישראל צרובה חגיגת החנוכה בגן כאירוע מרגש, המתועד באלבום התמונות האישי. ברוב התצלומים מחגיגות החנוכה נמצא גן המקושט בעבודות הילדים ואת הילדים לבושים במיטב מחלצותיהם, על ראשם כתר של נר או חנוכייה, רוקדים כסביבונים ונראים כחנוכייה אנושית. מאז ראשית הישוב היהודי בארץ ישראל חגיגת החנוכה הייתה אירוע מרכזי שלו משמעות תרבותית-לאומית. עד היום נתפסת מסיבת החנוכה בקרב האוכלוסייה היהודית כנקודת עיגון בלוח השנה העברי, שבה ההורים נחשפים לראשונה לפן החינוכי-התרבותי של הגננת. במחקר זה נבקש לבדוק כיצד האני-החינוכי של הגננת מהווה גורם מרכזי המשפיע על אופן חגיגת חג חנוכה, וכיצד תפיסתה זו של הגננת מתבטאת בשני היבטים השלובים זה בזה - ההיבט התפיסתי וההיבט הניהולי.

סקירת ספרות

תולדות חגיגת חנוכה בארץ ישראל

בספרן 'מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל', סוקרות סנפיר, סיטון ורוסו-צימט (2012) את תפקידו החשוב של גן הילדים העברי בתחילת המאה הקודמת בתהליך היווצרותה של מדינה מודרנית עם תרבות עברית חדשה ואידיאולוגיה ציונית. לנוכח הרצון ליצור בארץ ישראל חברה מודרנית מערבית-חילונית שלה ייחוד לאומי-ציוני המבוסס על המורשת היהודית, עובד רפרטואר תרבותי-חינוכי חדש לגן. רפרטואר זה התייחס לחגים ככלי עיקרי להעברת קודים תרבותיים ברוח המסרים והערכים האידיאולוגיים הללו. החגיגות בגן נתפסו ככלי המסייע

* Equal contribution

להתפתחות הרגשית התקינה של הילדים בגלל היסודות האומנותיים השונים ששולבו בהצגות בחגיגות אלה. סיטון (1998, 2000) מוסיפה ומפרטת שהשירים המיוחדים שהוזמנו וחוברו לצורך הצגות אלה שימשו אמצעי נוסף להטמעת השפה העברית. מאחר שרבים מהורי הילדים עלו לארץ ישראל ממדינות שונות, גני הילדים שימשו כלי המחבר את השפה העברית אל ההורים העולים והחגיגות היוו הזדמנות למפגש בין ההורים לשפה העברית, לדרך החינוכית ולקודים התרבותיים הנהוגים בגן (סנפיר, סיטון, רוסו-צימט, 2012).

בהקשר של חג החנוכה, עוד לפני היווסדו של גן הילדים העברי הראשון בשנת 1899 (סנפיר, סיטון ורוסו-צימט, 2012), נכתב מאמר בעיתון "הצבי", שבו קרא הכותב שלמה יונאס (חותנו של אליעזר בן יהודה) לחגוג את חג החנוכה כחג של גבורה יהודית על רקע התעוררות הרעיון הציוני (מרגלית, 2013), תוך הדגשת חשיבותו של מרד המכבים על פני נס כד השמן (הרמתי, 2000). סיטון (1998) מציינת שחגיגת החנוכה הייתה אחת הראשונות שנחגגו במוסדות החינוך העברי בארץ ישראל המתחדשת. לחג הוענקה משמעות לאומית-ציונית והוא שימש כלי להעברת הקוד התרבותי החדש, שטשטש מסרים דתיים והעצים מסרים לאומיים.

גלושנקוף (2011) חקרה סרטוני וידיאו המתעדים את חגיגות החנוכה ברשת, וסקרה את תולדותיה והתפתחותה של חגיגת החנוכה מראשית היישוב היהודי בארץ ישראל ועד ימינו. לטענתה, רבים מהמוטיבים ברפרטואר התכנים שנקבעו כמהותיים בראשית הדרך קיימים גם כיום במסיבות חנוכה בגן. לדוגמה, הדלקת חנוכייה, ריקודים עם ההורים והצגת סמלי החג על ידי הילדים בשיר. על מרבית השירים שעליהם המליצה בשנת 1953 רבינוביץ (תשי"ד) ממליץ גם כיום משרד החינוך (2019). במסיבות חנוכה בימינו נוספו חידושים, דוגמת פעילות עם אביזרים בעקבות יצירות מוזיקליות אומנותיות (פינקאל, 2019) ושימוש בסגנונות מוזיקליים שונים כמו מוזיקה אתנית, קלה, פופ וג'ז, המעשירים את רפרטואר עולם הצלילים של הילדים (בן זאב, 2009; כהנוביץ, 2011). מודל נוסף של חגיגת חנוכה מתבסס על שיתוף מלא של הילדים בתכנונה ומתבטא בכך שאין חזרות רבות ותפאורה, כאשר הדגש הוא על יצירת אחווה בין ההורים לילדים ולצוות (גננט-בוסטנט, 2012).

לסיכום, חגיגת חנוכה שזורה בהתגבשות זהותו של החינוך היהודי-הציוני בארץ ישראל מראשית היישוב העברי. במאמרנו נראה שרבים מהיסודות שהתבססו בשלהי המאה התשע-עשרה השתמרו והם חלק מתבנית ילדותו של הילד הישראלי גם כיום. יסודות אלה יוצגו בראי של ארבעה היבטים ניהוליים בחגיגת החנוכה בגן - תפקיד הגננת, תפקיד המורה למוזיקה, ארגון הסביבה החינוכית לקראת חג החנוכה ודרכים לשיתוף ההורים בחגיגה.

היבטים ניהוליים בחגיגת החנוכה בגן

במודל המערכתי הביו-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986) הוא מציין חמש מערכות המתייחסות לקשרים של הילד עם סביבתו החברתית. המערכת הראשונה היא הסביבה המיידית של הורים, בני משפחה, מטפלים קרובים ובני קבוצת השווים והיא מכונה מערכת המיקרו (microsystem). מערכת המיזו (mesosystem) היא המערכת השנייה המתייחסת ליחסי הגומלין בין הגורמים השונים של מערכת המיקרו. במערכת השלישית כלולים המעגלים הרחוקים ממערכת המיקרו המתייחסים להיבטים חברתיים-כלכליים ונקראים מערכת האקסו (exosystem). היבטים תרבותיים, שאינם באים כלל במגע ישיר עם הילד, משתייכים למערכת הרביעית - מערכת המקרו (macrosystem). מערכת הכרונו (chronosystem) משלימה את המודל האקולוגי ומתייחסת לממד הזמן המארגן את יחסי ארבע המערכות הקודמות (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Rosa & Tudge, 2013).

ברונפנברנר ומוריס (Bronfenbrenner & Morris, 2006) טוענים שרווחתו של הילד והלמידה שלו מושפעים מהקשרים הישירים שלו עם הורים, אחים, מטפלות, מורים ועמיתים ומהשפעה העקיפה שיש ליחסים בין מורה והורה על יחסי הגומלין בין הגננת לילד. ההכרה במערכת האינטראקציות ההדדית בין המערכות השונות של הגן, הבית והתרבות מחייבת זרימת שוטפת של אינפורמציה מהימנה ושיתוף פעולה בין הצדדים לטובת הילד.

המעגלים שברונפנברנר מציין באים לידי ביטוי בהיבט הניהולי ובהיבט התפיסתי בחגיגת חנוכה. היבטים אלה באים לידי ביטוי בתפיסת הגננת את מקומה של המורה למוזיקה בגן, בארגון סביבת הגן ומסיבת חנוכה ובקשר עם הורי הילדים. נרחיב לגבי כל אחד מהם ונפרט את

תפיסות תפקיד הגננת לגבי חגיגת חנוכה, מקומה של המורה למוזיקה בחגיגה, ארגון הסביבה לקראת החגיגה, והחשיבות שרואה הגננת בשיתוף ההורים בחגיגה.

באופן כללי תפקיד הגננת בחגיגת חנוכה מוגדר בשמירה על כללי הבטיחות, ארגון החגיגה בשיתוף הילדים, שימוש ברפרטואר מוזיקלי עשיר, מגוון, רב-תרבותי ומסורתי, עידוד של ריקוד חופשי והוא כולל המלצה להמעיט בשימוש באביזרים מסורבלים (משרד החינוך, 2017).

הגננת מתכננת ומנהלת את חגיגת חנוכה באופן מעגלי הכולל תכנון, ביצוע והערכה רטרוספקטיבית (Tal, 2010). תפקידה מתמקד בארבעה תחומים. הראשון, ניהול צוות הגן (כנפו ושורץ, 2003) הכולל את מקומה של המורה למוזיקה ואת רמות שיתוף הפעולה השונות בינה ובין הגננת (גלושנקוף ושחר, 2004). השני, קשר עם הסביבה הכולל קשר עם הפיקוח, קשר עם הספקים, קשר עם הסביבה הארגונית שבה נמצא הגן. השלישי, טיפוח צורכיהם הרגשיים, החברתיים, הפיזיים, והאינטלקטואליים של הילדים (אייזנברג ואופלטקה, 2008). הגננת מצמיחה את תוכני הלמידה על בסיס תוכנית הלימודים ומתוך עולמם של הילדים (Vartuli & Rohs, 2009), תוך כדי דיאלוג מתמשך בין הילדים, הגננת ותוכני החנוכה (Rinaldi, 2001). התחום הרביעי הוא עבודה עם הורים הקשורים לתכנון החגיגה.

על פי האיגוד הלאומי לחינוך למוזיקה בארה"ב (NAfME) לחינוך מוזיקלי בשלב מוקדם של החינוך יתרונות התפתחותיים רבים והוא תורם להתפתחות הילד מבחינה רגשית, אינטלקטואלית, חברתית ויצירתית (NAfME, 1991). לפי תקני המוזיקה החדשים (NAfME, 2014) החל מגיל הגן, כל הילדים יקבלו חינוך מוזיקלי. מחקרה של יאנג (Young, 2017) מספק הוכחות לחשיבות הבנת האופן שבו אנשי חינוך תופסים את הוראת המוזיקה ואת ההשפעה שיש לדעותיהם בנוגע לשאלה אם לבחור בשילוב מוזיקה בתוכנית הלימודים. לטענתה של פלורס (Flores, 2018), כדי שילדים יקבלו חינוך מוזיקלי, אנשי החינוך צריכים להאמין שחינוך למוזיקה חשוב לא פחות מתחומי הלימוד האחרים כמו מדע, אוריינות ומתמטיקה.

בישראל, על פי תקנות משרד החינוך, שיעורי המוזיקה הם חלק משיעורי החובה בגן והמורה למוזיקה היא חלק מהצוות הקבוע בגן הילדים. על הגננת מוטלת האחריות לאפשר תנאים

נאותים לקיום השיעור (פריש, 2012). עם זאת, חשוב לציין שלפי תוכנית ביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאומניות בגיל הרך (משרד החינוך - האגף לחינוך הקדם יסודי, 2020) צוות הגן צריך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק, פורה והדדי ולכן הדבר מחייב תקשורת ושיתוף פעולה בין המורה לחינוך מוזיקלי שמקנה את השפה המוזיקלית, והגננת שמשלבת את המוזיקה כחלק בלתי נפרד מחיי הגן.

היבט נוסף הקשור לחגיגת חנוכה הוא ארגון הסביבה החינוכית לקראת החג. ההגדרה הרחבה של סביבה חינוכית לפי משרד החינוך כוללת את הסביבה החברתית והתרבותית של הגן, ולא רק את קירותיו ומרחביו (משרד החינוך, 2016). לכן חג החנוכה, ערכיו ותכניו מהדהדים בכל המרחבים הללו. לפי הגישה החינוכית של רג'יו אמיליה (Edwards, Gandini, & Forman, 2011) הסביבה החינוכית נקראת בגן "המורה השלישי", כאשר המורה הראשון הוא המבוגר (הגננת וההורים) והמורה השני הוא קבוצת השווים (הילדים). לסביבה החינוכית ככלל, ובחג החנוכה בפרט, תפקיד קריטי בייצוג התפיסה החינוכית של הגן. הסביבה החינוכית משקפת את התרבות, את הערכים ואת הייחודיות של השוהים בה (משרד החינוך, 2016) ולכן עיצובה סביב חנוכה נדרש להיות גמיש ומותאם למאפיינים האקולוגיים של הגן כדי לתמוך, לקדם ולשקף את תהליכי החקר ולעודד את הילדים לפעולה וללמידה.

ההורים הם חלק בלתי נפרד מהסביבה החינוכית בגן ולפיכך שיתוף ההורים הוא מרכיב חשוב בחגיגת חנוכה בגן הילדים. הספרות המחקרית מדגישה שהחינוך בגיל הרך צריך להישען על כתפיהם של הורים וגננות גם יחד. אחת הדרכים לחיזוק הקשר בין הגננות להורים היא באמצעות מפגשים משותפים, לדוגמה, חגיגת חנוכה בגן.

לדעת גבריאלי (1997) להורים ולמוסד החינוך השפעה מכרעת בחינוך הילד ועל כן חשוב לראות את ההורים כשותפים מלאים בפעילות הגן. בחגיגת חנוכה, מצופה מהגננת ליצור מערכת של מעורבות וכבוד הדדי עם ההורים ומתפקידה לבסס מערכת יחסים המושתתת על שיתוף ותקשורת מיטבית. במצב זה, הילד ירגיש בטוח יותר, המחנכת תרגיש שיש לה שותפים לעשייה החינוכית וההורים יהיו נכונים לשתף פעולה עם הגננת. מפגש זה מאפשר אינטראקציה בלתי פורמלית, המקדמת היכרות עמוקה יותר בין ההורים ובינם לבין הגננת ודרכי הוראתה.

נוי (1992), טוענת ששיתופם של הורים בחינוך ילדיהם במוסדות החינוך הוא ללא ספק אחד מביטוייה של הדמוקרטיה, שכן במשטר דמוקרטי מוטלת על האזרחים החובה ואף הזכות להשתתף בתהליכים הקשורים בהפעלת המוסדות שהם ממנים. בתהליך שיתוף ההורים באים לידי ביטוי שני עקרונות בסיסיים של המשטר הדמוקרטי - עקרון השוויון ועקרון הפלורליזם. התועלת שהילד מפיק משיתוף זה בין הוריו למחנכיו איננה מתבטאת רק בהישגים לימודיים ובמיומנויות אינטלקטואליות, אלא גם במשתנים אישיותיים שונים, כמו שיפור בדימוי העצמי, עלייה במוטיבציה, שיפור בהרגלי הלמידה, הפחתה משמעותית של בעיות משמעת ושל היעדרויות ועוד. באותה מידה נחשפים ההורים לפן החינוכי, להיכרות עם צרכי הלמידה של הילד, של סביבתו, של מחנכיו ושל העולם שלו מחוץ לחיי משפחתו. תהליך השיתוף מושתת על קשרים ויחסים הדדיים, כאשר קיים איזון עדין בין נתינה לקבלה, חלוקה באחריות ושמירת האוטונומיה של הגננת והילד. למרות כל זאת, שיתוף הפעולה עם ההורים הוא משימה מורכבת ומאתגרת לגננות. מחקרם של שמעוני ובקסטר (Shimoni & Baxter, 1996) מעלה את החשש והחרדה של הגננות ביחסיהן עם ההורים וחושף את המכשולים בפתרון קונפליקטים והחשש להיכנס לוויכוחים או לעימותים.

סיטון (2000) מציינת שכבר עם הקמתו של הגן העברי הדגישו הגננות ששיתוף הורים בתוכני החגיגה רותם את ההורים להכנת הילדים לקראתה ומוביל לחיזוק הקשר של ההורים עם הילדים. נוסף על כך, שיתוף זה היווה גשר בהבניית שפה ותרבות משותפת.

שיקוף של גישות אלה אפשר לראות בחוזר המנכ"ל של משרד החינוך (2017) המדגיש ששיתוף הורים בחגיגות בגני-ילדים תורם תרומה רבת חשיבות לילד, למשפחתו ולחיי הגן והקהילה ויוצר אווירת רעות בין הילדים, ההורים והמחנכים. שיתוף ותקשורת בין ההורים וצוות הגן יסללו דרך לבניית התהליך החינוכי שיקדם את הילד תוך התחשבות בתרבות ובשונות של משפחתו וייצור תנאים אופטימליים למימוש הפוטנציאל הגלום בו (Banks, 2010).

גיבנט (2005) רואה בחגיגה הזדמנות לשיווק וחשיפה של הפן החינוכי והיצירתי של התכנים הנלמדים בגן ושל תהליכי הלמידה המתרחשים בו בפני ההורים. בין שהגננת דוגלת בהפקה

גדולה ובין שהיא נוטה להפקה צנועה, הדגש הוא על הנאה משותפת וטיפול הקשר, לכן חשוב לגייס את הילדים ואת ההורים להכנות לחגיגה.

לסיכום, לפי פרידמן (2011) הקשר בין ההורים והגן מתבסס על שלוש גישות עיקריות:

(1) גישת ההפרדה, התופסת את הבית והגן כשתי סביבות נפרדות ושונות במהותן (New, Mallory & Mantovani, 2000). על פי גישה זו נתפס ההורה כמי שיש לו ניסיון אישי בלבד בחינוך ובהתפתחות מתוך ראייה סובייקטיבית אמוציונלית, בעוד שהגננת היא אשת מקצוע שלה ידע רב, ניסיון ויכולת לקדם את הילדים. גננות והורים כאחד מדגישים את הפרטיות ואת האוטונומיה של כל צד.

(2) גישת השיתוף, שעל פיה להורים ולגננת יש אחריות הדדית לחילופי מידע, לדיון ולקבלת החלטות משותפת (Owen, Ware & Barfoot, 2000).

(3) גישת השילוב, המדגישה את יחסי הגומלין בין הגננת להורים בכל המישורים. הגננות מעודדות את המעורבות והעזרה של ההורים בפעילות הגן, וההורים משתפים את הגננת בחיי הבית. הגבולות של תפיסת השילוב לא תמיד מוגדרים באופן ברור על ידי הגננת וההורים כך שעלול להיווצר בלבול (פרידמן, 2011).

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי נועד לבחון את הציר המרכזי של חגיגת חג החנוכה בגן על פי תפיסת האני-החינוכי של הגננת בדגש על ההיבט התפיסתי.

שאלות המחקר

- (1) מהן התפיסות החינוכיות של הגננות בנוגע לחשיבותה של חגיגת החנוכה וכיצד האני-החינוכי של הגננת בא לידי ביטוי בתכנון וביישום החגיגה?
- (2) מהם ההיבטים הניהוליים הבאים לידי ביטוי בתכנון וארגון הסביבה החינוכית לקראת חגיגת החנוכה?

(3) כיצד התפיסות החינוכיות של הגננות משפיעות על הדיאלוג עם השותפים הטבעיים לחגיגת החנוכה - המורה למוזיקה וההורים?

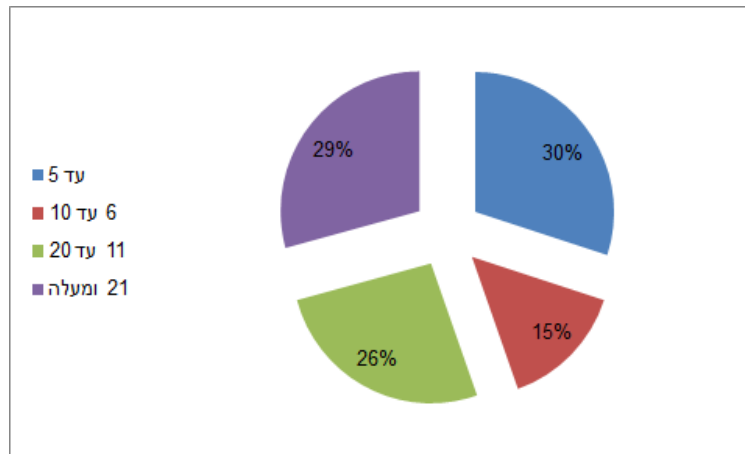
שיטת המחקר

במחקר זה נעשה שימוש במחקר מעורב (mixed methods), המספק לפי פלאנו-קלארק וקרוסוול (Plano-Clark & Creswell, 2008) ונאסר (2002), תמונה המצליבה ממצאים מההיבט הכמותי (באמצעות איסוף נתונים), ומההיבט האיכותני (חמישה ראיונות חצי-מובנים). בחלק הכמותי שאלון שהופץ בקבוצות החברתיות המתוקשבות המיועדות לגננות כשבוע לפני חג החנוכה תשע"ח ובמהלכו (ראו נספח א). השאלון חובר על-ידי החוקרות במיוחד למחקר זה וכלל שני חלקים ובהם בסך הכול תשע עשרה שאלות. בחלק הראשון שמונה שאלות על פרטים אישיים, ובחלק השני אחת-עשרה שאלות המתמקדות באופן חגיגת חג החנוכה בעבר ובשנה שבה נערך המחקר. על השאלון השיבו 136 גננות מרחבי הארץ ($N=136$). כדי לבחון את מהימנות השאלון חושב מקדם אלפא קרונברך ונמצא שמהימנות השאלון עומדת על $\alpha = 0.603$. לאור תוצאה זו חושבו מדדים לכל שאלה המתייחסת לנושאים שונים באמצעות סטטיסטיקה תיאורית המתבססת על שכיחויות וממוצעים של התשובות לשאלות.

בחלק האיכותני נערכו ראיונות חצי-מובנים עם חמש גננות ממחוזות גיאוגרפיים שונים ומזרמי חינוך שונים (ממלכתי, דתי, התיישבותי) כדי לקבל תמונה רחבה ומעמיקה בנוגע להתפתחות תפקידה של הגננת בתכנון וניהול חגיגת החנוכה במהלך שנות עבודתה כגננת. הראיונות נערכו בטלפון זמן מה לאחר חגיגות החנוכה בגנים וארכו כשעה וחצי. דגימת הגננות התבצעה בשיטת "הדגימה המכוונת" על ידי החוקרות המכירות את האזורים שבהם עובדות הגננות שהשתתפו במחקר. הראיונות נותחו ניתוח איכותני על פי ניתוח תוכן לפי התיאוריה המעוגנת בשדה הקונסטרוקטיביסטי (Charmaz, 2012). הקטגוריות גובשו מתוך הנתונים שעלו מהשאלון ומהראיונות גם יחד.

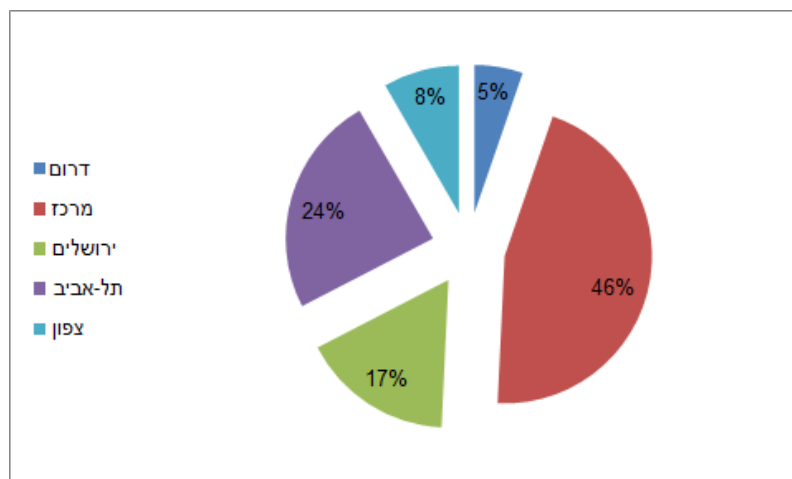
אוכלוסיית המחקר

במחקר הכמותי השתתפו גננות עם ותק מגוון (ההתפלגות מוצגת בתרשים 1) אשר הגיעו ממחוזות מגוונים (ההתפלגות מוצגת בתרשים מספר 2).



תרשים 1: ותק של הגננות (N=130)

מתרשים 1 עולה כי 30% מהמשתתפות הן גננות עם ותק של עד חמש שנים. ל-15% מהגננות ותק של שש עד עשר שנים. ל-26% מהגננות ותק של אחת-עשרה עד עשרים שנים ואילו ל-29% מהגננות ותק של 21 שנים ויותר.



תרשים 2: התפלגות המחוזות של הגננות (N=132)

מתרשים 2 עולה כי 46% מהגננות ממחוז מרכז, 24% ממחוז תל-אביב, 17% ממחוז ירושלים, 8% ממחוז צפון ו-5% ממחוז דרום. נראה שרוב הגננות שענו על השאלון הן מלב הארץ, כאשר יש נציגות מועטה לשני המחוזות בפריפריה. התפלגות זו זהה להתפלגות האוכלוסין בישראל. רוב הגננות (86%) הן מזרם החינוך הממלכתי, 14% מזרם החינוך הממלכתי-דתי ואחוז אחד מזרם החינוך החרדי.

מבחינת המצב הסוציו-אקונומי של הגנים עולה כי 44% במצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, 31% במצב בינוני, 14% גבוה ו-11% נמוך. נראה כי זו התפלגות פעמונית נורמלית.

במחקר האיכותני השתתפו חמש גננות עם ותק מגוון, אשר הגיעו ממחוזות ומזרמים חינוכיים מגוונים (הפרטים מוצגים בלוח 1).

לוח 1: פרטי הגננות המרואיינות

שם הגננת (בדוי)	שנות ותק	מחוז	מעמד סוציו-אקונומי של הגן	זרם חינוכי
נופר	28	תל-אביב	גבוה	ממלכתי
סיגל	30	צפון	גבוה	התיישבותי
זיוה	35	מרכז	בינוני	ממלכתי-דתי
דורית	22	מרכז	בינוני	התיישבותי
חלי	4	תל-אביב	נמוך	ממלכתי

הגננות הביעו הסכמה להשתתף במחקר זה, הן קיבלו הסבר על מטרת המחקר, הודגש בפניהן שהשתתפות במחקר היא בהתנדבות והובטחה להן סודיות מלאה (כל השמות בדויים והשאלון אנונימי).

ממצאים

פרק זה יציג את ארבעת ההיבטים בחגיגת החנוכה בגן הילדים כפי שעלו מתוך הנתונים בנוגע לתפיסותיה החינוכיות של הגננת לגבי דרכי העבודה ולגבי הרגשות והתחושות כלפי החג והחגיגה, להיבטים הניהוליים הבאים לידי ביטוי בתכנון וארגון חגיגת החנוכה, הכוללים קבלת החלטות, עיצוב הסביבה החינוכית ושילובה של המורה למוזיקה בחגיגת החנוכה, למעורבות ההורים בחגיגת חנוכה בגן, ולשינוי שחל בתפיסות הגננות את חגיגת החנוכה בגן מתחילת הכשרתן ועד היום.

1. תפיסות הגננות לגבי חשיבותה של חגיגת החנוכה בגן

תפיסות חינוכיות של דרכי העבודה

הנתונים הכמותיים מציגים כי 56% מהגננות מרגישות שהאני-החינוכי שלהן בא לידי ביטוי במסגרת חגיגת החנוכה במידה רבה. 27% ציינו כי האני-החינוכי בא לידי ביטוי במידה בינונית, 11% ציינו שהוא בא לידי ביטוי במידה מועטה ו-6% ציינו שהאני-החינוכי אינו בא לידי ביטוי כלל במסגרת חגיגת החנוכה. נתונים אלה מצביעים על כך שכמחצית מהגננות שענו על השאלון חושבות שגורמים אחרים, כמו דרישות משרד החינוך, ההורים וגורמים חיצוניים נוספים דוגמת הרשות העירונית, מונעים מהן לבטא באופן מלא את האני החינוכי שלהן בחגיגת החנוכה. צידוק לממצא זה אפשר למצוא בראיונות עם הגננות, אשר חושפות את האני מאמין שלהן לגבי דרכי עבודה רצויות. נופר מתייחסת למגוון תחומי דעת ביישום נושא החנוכה בגן תוך הקשבה לתחומי העניין שעולים מן הילדים. היא מבססת את האני-החינוכי שלה על תכנון לימודים המתהווה וצומח מתוך עולמו של הילד ומתוך אתגרים מחשבתיים המניעים אותו ללמידה. המסר העיקרי של נופר הוא שכיף ללמוד ולמידה היא הכי טבעית לילדים:

מאחר שהעקרונות שלי הם דרך נפש הילד והסיפור וההיסטוריה והעבודה

על החושים שלו [...] לא יכולה להיות למידה איפה שלא נהנים. אחת

הסיבות שזה טכני, צריך להבין שטכני וחזרתיות זה חשוב, לא לפחד מזה.

זה לא רק שיטת רג'יו אמיליה, גם למסורתי יש חשיבות. עלינו להקשיב

לילד ולצמח ממנו דרך שיתוף מקורות מידע. אני מאמינה שכל דבר הוא

למעשה פתח לאין ספור דברים חדשים.

חווית החגיגה מתבטאת אצל נופר במעורבות הרגשית של הילדים בזכות הלמידה שצמחה מתוך עולמם הפנימי: "מה שקרה לילדים, הם כל כך התחברו, שהם צחקו, היה משהו בהופעה, היה סוחף, שלא קרה לי בחיים וזה בזכות העושר הרגשי, המידעי והרוחני שאיתו באו למסיבה". לתפיסתה, השיח והקשר הרגשי הוא אחד המרכיבים המרכזיים ללמידה מיטבית בגיל הרך. גם באני-החינוכי של חלי מודגשת תפיסתה את הילד כדמות המרכזית שמניעה את תהליכי הלמידה בגן:

חשוב לראות כל אחד ואחד מהילדים באופן אינדיבידואלי ולא תמיד להסתכל על הכלל. אני חושבת שחנוכה זה חג של אור, חג של שמחה. ואני נותנת לזה ביטוי בעצם לגבי הילדים שכל אחד ישתף מהם הנקודות החיוביות שלו, ואילו דברים הוא אוהב. וככה אני מקשרת את זה גם לחג. יש את ההורים שהילדים שלהם הם קופי שלהם, ואני אומרת להם, להורים של הילדים הביישינים, שזה בסדר שהילד לא ירקוד במסיבה, מותר לו גם לא לרקוד וזו החוויה שלו, אבל תראו לו שאתם שמחים שהוא חלק מהמסיבה.

חלי מביאה בדבריה את תפיסת תפקיד הגננת כדמות מעצימה וחשובה בטיפול הדימוי העצמי של ילדי הגן. נוסף על כך, היא מדגישה את חשיבותם של ערכים המייצגים סובלנות כלפי האחר:

לדעת לחלוק ולשתף ולכבד אחד את השני. בעצם המטרה היא מטרה משותפת ושהמסיבה תצליח. להיות קשובים אחד לשני. לעזור אם ילד לא זוכר את הצעדים, איפה הוא יושב. אז אני חושבת שהמטרה היא מאוד גדולה. הם גם מאוד רוצים לרצות את ההורים. אז בעיקר שיתוף וכבוד אחד כלפי השני. וכמובן שגם חוויה, הכול בדרך חווייתית [...] זה סוג של אתגר.

הם רוצים לרקוד, להופיע, להצליח, להציג בעצם את מה שקורה בגן, את החוויות שלהם.

לעומת חלי, דורית מדגישה את גישת ההכלה:

הגישה שלי היא די מכילה, הכלה וקבלת השונה - כל אחד פועל כמו שהוא יכול. נותנת דגש לעצמאות של הילדים, לעבודות שלהם, לחשיבה שלהם, הם לא מקובעים. מאוד מדברים על העניין של האמפתיה, ללא אלימות - אם מישהו כואב לו, קשה לו, תמיד ילד ילטף, יביא קרח, יגיד מילה טובה [...] מאוד מדברים על הכבוד לאדם והערכה לסביבה. גישה של כמעט "חיה ותן לחיות" אבל לא כופה עליהם דברים. יש דברים שחשובים לי - כללים, חוקים של הגן, אבל גם עם חופש [...] המסיבה תורמת מאוד לקשר בין הקהילה, לגן, להורים, לילדים. ההורים גם רוצים לבוא לגן. זה משהו שהוא חלק ממסורת. אנחנו די משמרים מסורות פה וזה חשוב.

אצל זיוה האני-החינוכי נובע מנקודה שונה: "לכל אחת מהילדות יש את הכישורים הייחודיים לה, לכל אחת יש המעלות והיכולת להשתנות עם כלים מתאימים. מטרתי כמחנכת היא להרגיש, לתת אהבה וכלים ללמידה עצמאית." נקודת המוצא של זיוה היא זיהוי הייחודיות של כל ילדה וטיפול למידה עצמאית התואמת לייחודיות זו. זיוה מוסיפה ומרחיבה על אודות יישום תפיסותיה החינוכיות הכוללות את הציר המרכזי של החברה שהיא פועלת בה (חב"ד):

מאוד חשוב לי מידות טובות, הווי חב"ד. דרך ארץ קדמה לתורה. העבודה וההרגלים שלי בסביבה הרב-תחומית מבוססים על מעורבות פעילה, לומד עצמאי, והתאמה לשונות במגמה להצמיח את הילדות על ידי הכלה, הנעה והנאה מרובה. על ידי משחקים וצרכים שעולים בתהליך הלמידה בסולם חום ואהבה, בטחון עצמי, לא, חוקים והרגלים, בטחון עצמי, התפתחות שפה, התפתחות חברתית וידע [...] מה עוד, אצלי מרכזי הלמידה מבוססים על חנוך לנער על פי דרכו. אני משתדלת להיכנס לראש של הילדות בצורה יצירתית וכך אני מגלה אותן.

לסיכום, ישנה הלימה בין הממצא הכמותי שעלה מהשאלונים לבין תחושות הגנות שעלו מתוך הראיונות. מחציתן חשות כי האני-החינוכי שלהן בא לידי ביטוי באופן משמעותי במסגרת החגיגה בגן.

רגשות ותחושות של הגנות כלפי החג והחגיגה בגן

הנתונים הכמותיים מציגים שרוב הגנות (72%) מרגישות שיש להן יכולת להשפיע על תוכן חגיגת החנוכה בגן. נוסף על כך, רוב (83%) הגנות חשות שהן נהנות במידה רבה מאוד או במידה רבה מההכנות לחגיגה.

חגיגת החנוכה היא המפגש הראשון של הגנות עם קבוצת ההורים כולה, המבטאת את הלמידה והעשייה החינוכית בגן הילדים עד לנקודת זמן זו. מפגש זה יכול לעורר רגשות של חרדה מפני ביקורת או אי שביעות רצון של ההורים, מצד אחד, כמו גם רגשות של שמחה ורצון לשתף בעשייה החינוכית הענפה, מצד שני. בראיונות עם הגנות עלו תחושות ורגשות שונים של הגנות ביחס לחגיגה בגן, המעידים על הבסיס הרגשי שממנו הן פועלות. סיגל מספרת שהיא אוהבת מאוד את החג ומעמיקה בתכניו, אך היא מתארת גם את הפער שבין הרצון לשתף ולחשוף לבין החשש מפני האירוע:

אני, שמטבע הדברים אני מעמיקה בתכנים, מנסה להקיף אותו (את חג החנוכה) מהיבטים שונים. הסיפור ההיסטורי וכל מה שמסמל, נס, אור, תקווה, חג עם הרבה פנימיות, מאוד אוהבת אותו [...] במרחק הזמן היה מוצלח. פחדתי, הייתי בסטרס. היה יפה. אוהבת חיבור למסורת.

לעומתה, זיוה משתפת שלתפיסתה אין חשיבות לחגיגה באופן שבו היא התבצעה, אך היא עושה זאת כדי לעמוד בציפיות של המערכת כלפיה. היא רואה בחגיגה עצמה חלק קטן וזניח ביחס לעשייה החינוכית השנתית בגן הילדים. מתוך תחושותיה אלה, היא אינה רואה במעמד זה אירוע מעורר חרדה: "זה לא מלחיץ אותי כי לא טורחת ולא עושה [...] לא תורם הרבה. למה עושה? כי כולם עושים. מה אגיד, אין מסיבה? לא עושה מזה סיפור. מסיבת חנוכה אין שום משהו. לא מלחיץ ולא נותן הרבה. קשר עם ההורים? לא!"

נופר, דורית וחלי מדגימות בתחושותיהן את ההיבט האקולוגי של החגיגה. נופר רואה בה הזדמנות להראות שבגן "קורים דברים טובים". היא מעריכה את הצלחתה ורואה את התרומה לכל השותפים לחגיגת החנוכה:

אני לקחתי את התחום הרגשי-חברתי-דידקטי-תנועתי והעמקתי בו [...] מה קרה לילדים - הם כל כך התחברו, שהם צחקו, היה משהו בהופעה, היה סוחף, שלא קרה לי בחיים וזה בזכות העושר הרגשי, מידעי ורוחני שאיתו באו למסיבה [...] נתן הרגשה שקורים דברים טובים בגן לכולם. לא רק בקשר (לחגיגה), כאן קורים דברים טובים.

דורית רואה בחגיגה הזדמנות לחיזוק הקשר בין ההורים והגן והזדמנות לשימור המסורת הישראלית בקהילה הקיבוצית:

זה (החגיגה) תורם מאוד לקשר בין הקהילה, לגן להורים לילדים. זה לא משהו שנשים עליו וי שעשינו מסיבה ודי. ההורים גם רוצים לבוא לגן, גם מצפים לו הם רוצים לבוא לגן ורוצים לראות, זה משהו שהוא חלק ממסורת. אנחנו די משמרים מסורות פה וזה חשוב.

על פי תפיסתה של חלי החגיגה היא הזדמנות לטפח את האני העצמי של הילד ולהעביר מסר חינוכי להורים. היא מעידה על עצמה שהיא מתייחסת לחג החנוכה באופן אישי ורגשי, ומשכך היא מחברת את מוטיב האור של החג לדרך ההסתכלות שלה על נקודות החוזק של הילדים. היא מנסה להעביר מסר זה גם להורים באמצעות החגיגה:

אני אוהבת מאוד את החנוכה. השנה גם יום ההולדת שלי חל בחנוכה. אני חושבת שחנוכה זה חג של אור, חג של שמחה. ואני נותנת לזה ביטוי בעצם לגבי הילדים שכל אחד ישתף מהם הנקודות החיוביות שלו, ואילו דברים הוא אוהב. ככה גם אני מנסה לראות כמה שיותר את נקודות החוזק של הילדים, וככה אני מקשרת את זה גם לחג.

לסיכום, הגננות שרואיינו העידו על תחושת חיבור רגשי לחגיגת החנוכה והן תופסות את עצמן כגורם המשפיע באופן משמעותי על אופייה של החגיגה, שאותה הן רואות כהזדמנות לשיתוף בעשייה החינוכית הענפה בגן. ממצאי הנתונים הכמותיים תואמים את התפיסה הזו.

2. היבטים ניהוליים הבאים לידי ביטוי בתכנון וארגון חגיגת החנוכה

קבלת החלטות לגבי חגיגת החנוכה

ניהול חגיגת החנוכה על ידי הגננת כולל כמה החלטות מנהלתיות מרכזיות, כגון קביעת אופן חגיגת החג, עיצוב הסביבה החינוכית ושילובה של המורה למוזיקה בחגיגת החנוכה. חגיגת חנוכה נערכת באופנים שונים הנעים מתפיסה מסורתית של מופע שהילדים אקטיביים במהלכו רוב הזמן, וההורים פעילים בחלק קטן בחגיגה, דרך תפיסה חדשנית, שבה נחגג החג בפעילות משותפת לצוות הגן, לילדים ולהורים בסדנה ועד תפיסה משלבת. בתגובה לשאלה "איך לדעתך צריך לחגוג את חג החנוכה?" ציינו כ-50% מהגננות שהן מעדיפות את החגיגה המסורתית, 25% בחרו בסדנה פעילה ו-25% ציינו תשובות משלבות, דוגמת סדנה וחגיגה מסורתית לסירוגין.

השאלה אם לחגוג בצורה מסורתית או חדשנית באה לידי ביטוי גם בהתייחסות המשיבות לשאלון:

במכללות מפארים את הסדנאות ומקטינים את המסיבה כי היא מצטיירת פחות משמעותית. אני חולקת על הגישה הזו. החגיגות שיש בהן, השירים הריקודים, האווירה, משרה משהו אחר [...] הילדים נהנים ומאושרים בבמה שניתנת להם וההורים מאושרים לצפות בילדיהם בגן. אני חושבת שהסדנה שעשו סביב המסיבות מיותרת. החזרות למסיבה נעשות כמו משחק וריקוד, הילדים נהנים, אוהבים, רוקדים, שרים. שרים גם בבית. לדעתי זה מאוד חגיגי ונחוץ.

בראיונות עם הגננות עולה מגוון האופנים של חגיגת החנוכה המשקפים תפיסות חינוכיות שונות של הגננות. דבריה של סיגל מבטאים את הגישה המשלבת בין הגישה המסורתית לבין הגישה

החדשנית של ציון החג בסדנה: "הם (ההורים) רצו רק סדנה. אבל אמרתי שאני רוצה משהו מהילדים. הרי כל היום הם עובדים ולומדים". זיוה מציינת שהחגיגה בגן שלה מתנהלת באופן מסורתי הכולל שירים וריקודים של הילדות המשלבים קטעי קריאה ומנהגים מסורתיים, לדוגמה: "הדלקה מנורה מסורתית שהילדות עשו את החנוכייה. היה ניגון של חב"ד". לסיכום, הנתונים העולם מהראיונות ומהממצאים הכמותיים מעידים על כך שחגיגת חנוכה נערכת באופנים שונים הנעים מהתפיסה המסורתית, דרך התפיסה המשלבת ועד התפיסה החדשנית שבה נחגג החג באמצעות סדנה.

עיצוב הסביבה החינוכית לקראת חגיגת החנוכה

הנתונים הכמותיים מציגים שיותר מ-88% מהגננות נוהגות לקשט את הגן בתוצרים של ילדי הגן ולא בתוצרים קנויים. רוב הגננות כוללות בארגון הסביבה בגן את סמלי החג המרכזיים. חלקן מייצגות את הסמלים על לוחות התוכן בחומרים מגוונים (כגון זהב, שמן, בריסטולים זוהרים, פלסטלינה ועוד) וחלקן חושפות את הילדים לסמלים האותנטיים עצמם. כמו כן, ישנן גננות המשתמשות בסמלים לצורך קישוט ותצוגה בלבד וישנן גננות המזמנות עיסוק פעיל בהם. לדבריה של זיוה:

אין תפאורות. לא שמה שום קישוט בגן אלא מרכזי הלמידה וכל העבודות שעשו בשרשרת. אין לי קירות עם נצנצים, שונאת. רק מרכזי למידה. חוץ מתוכן יש שם מנורה, בית מקדש ועל המדף מלא סביבונים שהילדות משחקות. יש כדים וחנוכיות וסוגי נרות. כי מלמדת את כל זה. זה מה יש. זה לא רק לתצוגה. זה בשבילם.

גם נופר אינה מארגנת תפאורה מיוחדת למסיבה: "אין תפאורות ואני לא שמה שום קישוט בגן אלא מרכזי הלמידה וכל העבודות שעשו בשרשרת". לעומתן, סיגל ודורית מתארות חשיפה של ילדי הגן לסמלי החג האותנטיים, אך לצורך תצוגה בלבד. דורית: "מקשטים את הגן בנרות. בכל שנה יש מוטיב אחר." סיגל: "עושים תצוגה של כדים, חנוכיות. על הקירות צבעי החג בזהב זוהר, מוביילים, חנוכייה גדולה. כתבתי חג האור, תליתי חנוכייה גדולה."

לעומתן, חלי מתייחסת אל ארגון הסביבה החינוכית לקראת המסיבה: "אין לי הרבה קירות בגן ואני לא אוהבת שהסביבה הופכת אך ורק לנושא הנלמד כדי שתהיה נראות בגן". נוסף על כך, חלי מסבירה שחשוב לה שלכל ילד וילדה יהיה ייצוג כלשהו של עבודתם על הקירות, אך אין היא רואה חשיבות באחידות התוצרים:

היו כל מיני עבודות שונות. היה חשוב לי שיהיה ייצוג של עבודה אחת לכל ילד, זה כן. אבל לא משהו בתור משהו סכמתי כזה. זה כל הזמן התחלף, הקיר של היצירות התחלף, ככה שהנראות תהיה קיימת אבל לא גרמתי לילדים לעשות דברים שהם יהיו רובוטים.

ההתייחסות היחידה של חלי לסמלי החג באה לידי ביטוי בקיר המרכזי: "יצרתי קיר אחד מרכזי. יצרתי סביבון מאוד מאוד גדול מהתמונות של הילדים שבעצם כל אחד מהם היה על בריסטול זוהר".

ישנן גננות ההופכות את העיסוק בחג לחלק אינטגרלי מהעשייה הקבועה בגן, הן מבחינת הדיסציפלינות הנלמדות, הן מבחינת עיצוב הסביבה במרכזי הלמידה. סיגל משלבת אומנות (ציור עץ הזית של אנה טיכו) לצד תיאור של הפקת השמן במרכז המדע וציורי הילדים בעקבות יצירתה של טיכו: "בפינת הטבע צילום של אנה טיכו ותיאור של הפקת השמן וציורים של הילדים של עץ הזית". דורית חושפת את הילדים לצמח הבוצין, ומתייחסת למפת העולם ולנדידת הציפורים:

אני תמיד עושה סיעור מוחין מה הם זוכרים מהחג - רושמים על הלוח בסוג של שמש. בטבע יש צמח שנקרא בוצין מפורז שהאגדה מספרת שהוא ההשראה לחנוכייה. זה יותר הדרך הקיבוצית שהטבע והטיול נכנס לתוכני הגן. בגן יש מפה גדולה של העולם ומדברים על איפה כל דבר מתרחש. מדברים גם על נדידת הציפורים ומחברים את הכול לכול.

נופר מדגישה את חשיבות צמצום העומס בארגון הסביבה החינוכית מתוך התחשבות בצורכי הילדים: "לטעמי הגן היה מאוד עמוס. אם היה לי ילד אוטיסט זה לא היה טוב [...] נוצר חוסר שקט". עם זאת, נופר מקשטת את קירות הגן בעבודות המייצגות לדעתה תהליך למידה

משמעותי של הילדים, המתחבר לעולמם האישי: "עשיתי יצירה שמתכתבת עם הקוביזם. קופסאות נעליים בכל מיני גבהים ועליהם כל אחד בחר משהו מסיפור החג שרצה לכתוב". לסיכום, הממצא הכמותי והראיות מתוך הראיונות מעידים על כך שתפיסת הגננות את עיצוב הסביבה החינוכית לקראת חג החנוכה וחגיגת החנוכה מתבטאת בארגון הקירות ובמרכזי הלמידה בגן בדרכים מגוונות, שיאפשרו הבניית ידע אצל הילדים באמצעות מגוון פעילויות מאתגרות ופתוחות ובאמצעות ייצוג תהליכי הלמידה והעשייה בסביבה החינוכית בגן.

שילובה של המורה למוזיקה בחגיגת החנוכה ותפקידה בה

לפי הנתונים הכמותיים המורות למוזיקה משתתפות באופן משמעותי בתכנון חגיגת החנוכה. 60% מהגננות קובעות את תוכני המסיבה בשיתוף עם המורה למוזיקה. 25% מציירות אנשים נוספים אשר מרחיבים את המעגל כגון ההורים, הילדים או הסייעות. שילובה ותפקידה של המורה למוזיקה משתנים בהתאם לתפיסתה של הגננת. מבחינת הנחיות משרד החינוך לא נמצאו הוראות לגבי היקף תפקידה בחגיגת החנוכה.

דבריה של דורית מבטאים את האוטונומיה הזו:

המסיבה היא משהו שקיים כבר הרבה שנים ואני העדפתי לא להתעסק עם

זה. המורה למוזיקה, שהיא מופלאה, אני חייבת לציין, היא נותנת לנו שתי

מסיבות בשנה. המסיבות הן בדרך כלל אחרי הצהריים. יכולתי לבקש בחג

אחר, אבל השארתי את זה בחנוכה.

דברי הגננות בראיונות מבטאים רמות שונות של יחסי שיתוף פעולה ביניהן לבין המורה למוזיקה סביב חגיגת החנוכה בגן. נופר מביעה את הערכתה המקצועית למורה למוזיקה: "המנגנת לקחה למקום שלה, שישירו נכון, ברור, ירקדו כל מיני סגנונות ריקוד. היה מאוד מקצועי. זה מה שהיה יפה". היא מציינת את מקצועיותה של המנגנת ומדגישה את שביעות רצונה מעשייתה. עם זאת, נופר אומרת: "אני ניהלתי את המסיבה, עשיתי פתיחה. הסברתי מה הולך להיות. אז המנגנת עשתה הופעה. אני בונה את התוכנית". כלומר, נופר מייצגת תפיסה ריכוזית של תפקיד הגננת בחגיגה ומצמצמת את תפקידה של המורה למוזיקה כפועלת על פי החלטותיה

ותפיסותיה. ראוי לשים לב שנופר מכנה את המורה למוזיקה מנגנת, מילה המצמצמת מאוד את פוטנציאל שילובה בחגיגת החנוכה.

גם לדורית תפיסה ריכוזית שלפיה האחריות על ניהול החגיגה היא שלה, בעוד שהמורה למוזיקה מביאה מהידע המקצועי ומהניסיון שלה במקומות שבהם הגנת מאפשרת זאת:

אני מנחה את המסיבה, ההנחיה היא שלי. אני פותחת, אני מזמינה את הסבא עם הנכד, אני מודה להורים, אומרת את כל הדברים. היא (המורה למוזיקה) רק מפעילה אותם. אנחנו יושבות בצד. היא רק צריכה לתת להם מדי פעם סימנים. אנחנו לא עושים חזרות, מכיוון שזה סוג של שיעור, בכל שיעור אנחנו עובדים על קצב, תנופה, קצת מוזיקה [...] הניהול הוא שלי. אני מקפידה להגיד להורים שאין להם הזדמנות לראות מה קורה בשיעור מוזיקה וזו ההזדמנות שלהם לראות.

הגישה של זיוה שונה מעט, שכן היא פועלת לפי חלוקת תפקידים מוגדרת מראש. זיוה לא מתערבת בתחום המוזיקלי של התוכנית (ניגונים, אביזרים) ולמורה למוזיקה עצמאות מוחלטת ואוטונומיה. התייחסות זו של הגנת באה לידי ביטוי בהפרדה המוחלטת בינה לבין המורה למוזיקה בהתייחסות לתוכני החגיגה: "אני" ו"היא". אפשר להבחין שזיוה, כמו דורית, לא משתמשת בשם התפקיד מורה למוזיקה, אלא מכנה אותה ריתמיקאית: "[...] היא מביאה דברים כיפיים וניגונים שאותם משלבים. יש לה אביזרים. היא מביאה הכול. היא שמה דגש על תווים, כל מיני מקצבים, נתנה להם שלהבות. אני לא מכינה". זיוה עצמה, כמנהלת הגן, אחראית על ניהול החגיגה: "אני מזמינה אימא שתגיד דבר תורה, אני משתפת אותה [...] בהתחלה עושה פעילות לריכוז, אחר כך אני מקריאה ברכת פתיחה". זיוה אינה מתייחסת כלל לאופי של חגיגת החנוכה. היא זו שמנהלת את החגיגה וקובעת את אופייה, אך אינה מתערבת כלל בתכנים שבוחרת המורה למוזיקה, שמכונה בפיה "היא" או "ריתמיקאית".

לעומת זאת, חלי וסיגל מדווחות שהשנה ערכו את החגיגה ללא המורה למוזיקה. דבריה של סיגל מעידים על מגמה לצמצום תפקידה של המורה למוזיקה בחגיגות בגן: "כל השנים אני עושה מסיבה עם המורה. השנה אמרו לה (למורה למוזיקה) שאסור לעשות מסיבות". לעומתה,

חלי מספרת שהשנה היא ערכה את המסיבה לבדה מאחר שחשה שתפיסותיה הפדגוגיות אינן תואמות את אלה של המורה למוזיקה:

המסיבה השנה הייתה ללא מורה למוזיקה. שנה שעברה הייתה מורה למוזיקה מקסימה וגם לדוגמה אם אני ראיתי איזשהו ריקוד שהוא מורכב או דקלום שהוא היה קשה אז תמיד הייתה לי את המילה שלי, זאת אומרת, מה נראה לי ומה פחות נראה לי. או שהיינו מחליטות יחד ומחליפות ריקוד או להפוך אותו לפשוט יותר [...] תמיד יש מעורבות, גם שיתוף פעולה, זה מאוד מאוד חשוב.

לסיכום, מהממצאים הכמותיים והאיכותניים עולה שכל הגננות הציגו תפיסה ריכוזית ודיווחו שהן משאירות לעצמן את האחריות על ניהול החגיגה. עם זאת, חלקן מאפשרות למורה למוזיקה לפעול באופן חופשי כמעט על פי החלטותיה ותפיסותיה, ולפעול על פי הידע והניסיון המקצועי שלה, ובודדות ערכו את החגיגה לפי ראות עיניהן וללא המורה למוזיקה.

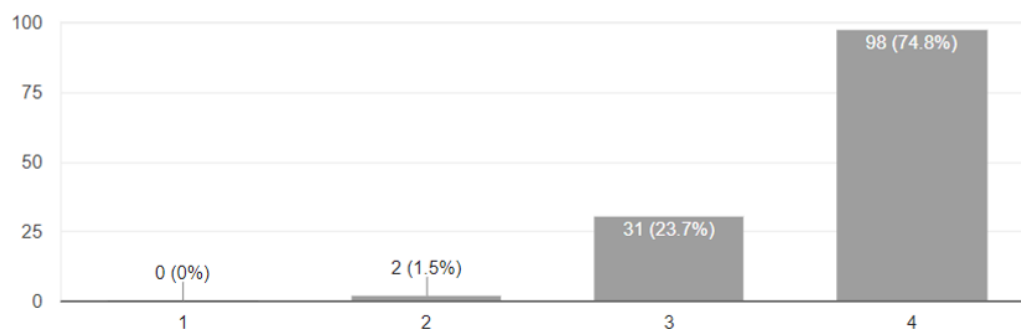
3. מעורבות הורים בחגיגת חנוכה בגן

מידת מעורבות ההורים בחגיגת חנוכה

בתרשים 3 להלן נתונים על הדירוג שהעניקו הגננות למידת מעורבות ההורים בתכנון חגיגת חנוכה בגן:

דרגי את מידת היענות ההורים כלפי המסיבה

131 תגובות



תרשים 3: דירוג מידת היענות ההורים להשתתפות בחגיגת החנוכה (N=131)

מתרשים 3 עולה כי 75% מהגננות טוענות שההורים מגלים נכונות רבה מאוד להשתתף בתכנון חגיגת החנוכה ($N=131$). אף גננת מבין המשיבות לא ציינה שההורים אינם משתפים פעולה. נתונים אלה מצביעים על כך שלפי תפיסת הגננות, ההורים מייחסים חשיבות רבה להשתתפותם בחגיגה. אולם, מהראיונות מתבהרת פרשנות שונה של הגננות לחשיבות החגיגה להורים. לדברי דורית: "ההורים גם רוצים לבוא לגן, גם הם מצפים. רוצים לראות, זה משהו שהוא חלק ממסורת. אנחנו די משמרים מסורות פה וזה חשוב". דורית רואה את ההשתתפות בחגיגה כחלק ממסורת וכאירוע חשוב. לעומתה, זיוה מטילה ספק בחשיבות החגיגה: "לא צריך מסיבה. סתם שטויות. לא יודעת כמה הורים נהנים. זה לקחת חופש. לבוא במיוחד".

בנושא מידת המעורבות של ההורים בתכנון חגיגת החנוכה עולה שהגננות מציגות גישות שונות על הרצף שבין גישת הפרדה, שלפיה הגננות אינן משתפות את ההורים ביחס להיבטים מגוונים של החגיגה, לבין גישת השיתוף, שלפיה הן משתפות את ההורים ביחס להיבטים מגוונים של החגיגה.

חלי וזיוה תופסות את הבית ואת הגן כשתי סביבות נפרדות ושונות במהותן. חלי מיידעת את ההורים על נוהלי החגיגה ועל התכנים הכלולים בה, אך אינה מאפשרת להם להשתתף בקבלת ההחלטות:

אני לא מפרטת מה הולך להיות בתוכנית לפרטי פרטים, אני אומרת שיש למשל מסיבה, וריקודים, ואחרי הריקודים לדוגמה יש ארוחה משותפת, אני מיידעת. אני שולחת במייל מה הולך להיות בנושא. ולפני מסיבה, הודעות שהן חשובות, אני שולחת גם בפתקים. ככה באמת אני רוצה לכסות את הכול.

גישתה של זיוה דומה לזו של חלי: "לא משתפת. לא מבקשת מההורים שום דבר. אני עושה הכול, אומרת לסייעת להזמין מהמכולת". בשונה מזיוה וחלי, סיגל ונופר נוטות לשתף יותר את ההורים בתכנון החגיגה ופועלות על פי גישת השיתוף, שלפיה ההורים ולגננת יש אחריות משותפת על הילד. בגישת השיתוף השיח בין הגננת להורים מתמקד בהתעניינות המשותפת,

בחילופי מידע מעמיק, בדיון משותף ולבסוף בקבלת החלטות הדדית. סיגל מתארת את דרכי עבודתה עם ההורים:

השנה ההורים היו שותפים. הזמנתי את הוועד לישיבה. יש לי ועד חזק והם תכננו. אמרתי מה אני רוצה. כל אחד העלה הצעות. הם רצו רק סדנה. אבל אמרתי שאני רוצה משהו מהילדים. הרי כל היום עובדים ולומדים. לגבי הסדר רצו קודם סדנה ואחר כך חגיגה. הכנתי תוכנית ושלחתי להם. כל היום עזרו לי. היו אחראים על מוקדים, דאגו לכיסאות, היו אחראים על הסופגניות, רכשו הפתעות. הכול בשיתוף שלי. מראים לי דוגמאות במהלך כל השבועיים. אני מכינה אותם, מזכירה להם, מסבירה. במסיבה כולם משתתפים. ההורים נרתמו. עזרו אחד לשני.

דבריה של סיגל מלמדים על יכולתה ליצור דיאלוג פורה עם ההורים, המושתת על הקשבה, על התחשבות, על היענות לצרכים השונים ועל גמישות, המובילים ליצירת חגיגה אותנטית המותאמת לצורכי ההורים, הילדים והצוות של הקבוצה הנוכחית.

באופן דומה, נופר מציגה דוגמה למצב של אי הסכמה עם ההורים בנושא הכיבוד ומדגישה את הדרכים לפתרון: "ההורים רצו להזמין קייטרינג והיה לי חשוב, עמדתי על כך שיהיו רק סופגניות, מסורתי, קטנות ורק אחת. עניין המסורת, גם אם לא בריא. אוכלים אחת. 60 סופגניות. לא ארוחה. אכלו לפני ארוחת בוקר." דבריה של נופר משקפים את הדיאלוג שערכה עם ההורים סביב נושא המחלוקת - הכיבוד. היא מעלה טיעונים ומספקת הסברים לבקשתה ומצליחה לשכנע את ההורים לוותר על הקייטרינג ולבחור בכיבוד קטן ובארוחת בוקר שגריתית בגן.

לעומתן, דורית מייצגת גישה המדגישה את יחסי הגומלין המתקיימים בין הגננת להורים. היא אינה משתפת את ההורים בתכנון, אך מטילה עליהם את עריכת המופע המסורתי:

לא משתפת בתכנון כי התכנון הוא לא שלהם. אני מראש, זאת אומרת, הם יודעים, לפני כל חג ונושא ההורים מקבלים מידע, יש להם את התוכנית החודשית ומה הולך להיות. אם אני עושה את המופע של ההורים הם

מתארגנים בעצמם ולבד. אני יכולה לתת עזרה בתחפוש ולבוש ומוזיקה

אבל זו הפעילות שלהם והאחריות שלהם.

דורית לא משתפת את ההורים בתכנון החגיגה, אך מאפשרת להם חופש לערוך מופע באחריותם וללא התערבותה של הגננת.

לסיכום, מהממצאים הכמותיים עולה שההורים נענים במידה רבה מאוד להשתתפות בתכנון חגיגת החנוכה בגן ואף מייחסים חשיבות רבה להשתתפותם בה. בראיונות נחשפו הקצוות השונים במעורבות ההורים בתכנון החגיגה. בעוד שסיגל זימנה ישיבת ועד לצורך תכנון מהלך החגיגה, נופר, בדומה לזיוה, עירבה את ההורים בהחלטה לגבי הכיבוד וההצגה בחגיגה והיא מתארת תהליך של משא ומתן וקבלת החלטה משותפת בנוגע להיבטים אלה. זיוה וחלי הדגישו שהן אינן משתפות את ההורים ואינן מבקשות מהם דבר. לעומתן, דורית חילקה מראש את תחומי האחריות בינה לבין ההורים.

טיב שיתוף ההורים בחגיגת החנוכה

מניתוח הנתונים הכמותיים נראה שהגננות תופסות את שיתוף ההורים בחגיגת החנוכה בדרכים מגוונות. לתפיסתן של כ-37% מהגננות השיתוף בא לידי ביטוי בריקוד עם הילדים במהלך החגיגה, כ-24% חושבות שהשיתוף מתבטא בהדלקת נרות משותפת, 16% חושבות שסדנת יצירה משותפת מבטאת את שיתוף ההורים, ו-10% מתייחסות להשתתפות בהצגה משותפת עם ההורים. ראוי לציין ש-14% מהגננות חושבות שפעולה טכנית, כמו קניית סופגניות, מהווה שיתוף של ההורים בחגיגת החנוכה בגן.

בראיונות הגננות מתארות סגנונות שונים של שיתוף הורים בחגיגת החנוכה - השתתפות בפעילות משימתית נקודתית הנקבעת על ידי הגננת והשתתפות בפעילות פתוחה, גמישה המאפשרת ליצירתיות ההורים לבוא לידי ביטוי.

למעט שיתוף ההורים בתכנון החגיגה, כפי שהוצג בפרק הקודם, סיגל משתפת את ההורים גם במגוון תפקידים במהלך החגיגה עצמה: "עשיתי טקס של הדלקת חנוכייה. הורה ליד ילד. רקדנו הורה ילד [...]" וגם הכנת סמלים והצגה של ההורים. בסוף סופגניות של אימא שהיא קונדיטורית

שהכינה סופגניות בתשלום סמלי". דבריה של סיגל מלמדים על שיתוף במשימות נקודתיות של ההורים. נוסף על כך, ההורים שותפים לחלק המוקדש לכיבוד בחגיגה. סיגל מצליחה לגייס את ההורים לחלק הקולינרי של החגיגה מתוך שימוש בכוחות הפנימיים הקיימים בגן. השיתוף של ההורים לפי סיגל מהווה ציר מרכזי בתפיסת הגננת את שיתוף ההורים.

בדומה לסיגל, גם נופר מציינת ששיתפה את ההורים במגוון תפקידים במהלך החגיגה. היא מדגישה בעיקר את הפעילות, שראשיתה הייתה לפני החגיגה, ובה ההורים התבקשו לכתוב מראש על נר מנייר מסר על האור בילדיהם. נרות אלה שהכינו ההורים מבעוד מועד נתלו על לוח בגן. נופר מספרת על החוויה: "בתום הריקוד (של הורה וילד) אבא הדליק את החנוכייה ואז ההורים, (הקריאו) מה האור של הילד (שלהם), במקום להקריא בגן, עד שההורים התארגנו להופעה [...] ויצא רגע אינטימי בין הורה לילד. היה מהמם והילדים בכו בהתרגשות. ההורים (היו) מאושרים". מעשיה של נופר מבטאים את החשיבות שהיא מייחסת לטיפול הקשר הורה-ילד כחלק מתפיסתה האקולוגית את משולש היחסים גננת-הורה-ילד. היא מקדישה זמן ליצירת אינטימיות בין הילד וההורה בחגיגה, כדי לטפח את האני העצמי של הילד וההורה כחלק ממטרותיה הערכיות ותפיסתה את תפקיד הגננת במערכת האקולוגית.

נוסף על כך, מתארת נופר שחמישה הורים מהגן הציגו את סיפור החנוכה "גברת קרש ומר מערוך" מאת דתיה בן דור: "ביקשתי מאימא של הוועד. היא ארגנה והייתה קריינית, אימא פסנתרנית ניגנה. אבא מצחיק (היה) מערוך. אימא מהממת (הייתה בתפקיד) גברת קרש". נופר מגייסת את ההורים בהתאם לכישוריהם ולמשאבים שברשותם לטובת ההצגה מתוך תפיסתה את הצורך בטיפול הקשר הורה-ילד בפעילות פתוחה וגמישה המעודדת מתן ביטוי ליצירתיות שלהם.

נופר וסיגל מתארות את האופן שבו הן משתפות את ההורים במגוון תפקידים בצורה אוטונומית במהלך החגיגה עצמה, גישה התואמת את שיתופם גם בתכנונה של החגיגה. לעומתן, דורית וזיוה משתפות את ההורים בצורה מוגבלת בראשית או בסיום החגיגה בכך שהן מיעדות להם תפקידים מסוימים (דברי תורה, ברכות, ריקוד והצגה) שבהם הן אינן מתערבות. זיוה מתארת

את השיתוף של ההורים בהשמעת ברכה ודברי תורה בתחילת החגיגה בלבד: "בהתחלה אני מזמינה אימא שתגיד דבר תורה. אני משתפת אותם".

הגישה הרואה בחשיבות הקשר והדיאלוג בין הבית והגן באה לידי ביטוי אצל דורית, אשר תופסת את תפקידם המרכזי של ההורים כצופים פסיביים במהלך החגיגה, אך כשותפים מובילים בתכנון ובהצגת המופע:

הם יודעים שהם באים למסיבה, הם יודעים שיראו את הילדים בפעולה והם יודעים שהם יפתיעו את הילדים. אני מקפידה להגיד להורים שאין להם הזדמנות לראות מה קורה בשיעור מוזיקה וזו ההזדמנות שלהם לראות - איך לעבור מפיזור למעגל, איך לעבוד בקצב, איך להגיב למוזיקה בלי הנחייה.

במהלך החגיגה שליטתה של דורית גדולה, אך בנוגע לתכנון והצגת המופע שליטתה פוחתת והיא מאפשרת מעורבות גדולה של ההורים: "אם אני עושה את המופע של ההורים הם מתארגנים בעצמם ולבד. אני יכולה לתת עזרה בתחפושות ולבוש ומוזיקה אבל זו הפעילות שלהם והאחריות שלהם".

חלי מתארת שיתוף חלקי של ההורים במהלך החגיגה בשנה שבה נערך הריאיון איתה, מכיוון שאוכלוסיית הגן רב-תרבותית וכוללת עולים חדשים, דבר המקשה על תקשורת עם ההורים ויצירת שיתוף פעולה: "יש לי את ההורים שהם לא דוברי השפה אז אני מסבירה להם פנים מול פנים ואם יש קושי אני מבקשת מאחד ההורים לתרגם לי, או מהמגשרת. ככה שזה באמת יגיע לכולם". למרות זאת, היא מוסיפה:

תמיד יש לי היענות מאוד יפה ושיתוף פעולה. זה לילדים שאם אני רואה למשל שבחזרות הם לא רוצים להשתתף, או ילדים שאני יודעת שיש להם קצת קושי להיפתח ואני יודעת שזה יבוא בהמשך. אז עם ההורים האלו אני כן מדברת. אבל השנה הייתה רק ילדה אחת והיא המשיכה מהר מאוד.

חלי מתארת גילוי של רגישות רבה לילדים ולמשפחות למרות הבדלי התרבות והשפה ורצון לתיווך של מהלך החגיגה ונהליה להורים כדי לגרום לשיתוף מרבי שלהם. מאמציה נושאים פרי

והיא מצליחה לשתף אותם בחלק מהמטלות של החגיגה, לדוגמה: "למשל עכשיו בחנוכה האחרון הייתה אימא שהכינה לכולם סופגניות והיה מאוד נחמד". מדבריה של חלי עולה פוטנציאל לשיתוף פעולה עם ההורים כגשר ללימוד רב-תרבותיות. לסיכום, מניתוח הנתונים הכמותיים נמצא שהגננות תופסות את טיב שיתוף ההורים בחגיגת החנוכה בדרכים מגוונות. בראיונות הגננות תיארו בפירוט סגנונות שונים של שיתוף ההורים בחגיגת החנוכה מתוך ראייה אקולוגית, דיאלוגית, רב-תרבותית ומכילה.

4. שינוי ביחס הגננות לחגיגת חנוכה בגן מתחילת הכשרתן כגננות ועד היום

בשאלה האחרונה והפתוחה של השאלון הכמותי, התבקשו הגננות לענות בקצרה על השאלה אם חל שינוי ביחסן לחגיגת החנוכה בגן מתחילת הכשרתן כגננות ועד היום. התשובות שהתקבלו מלמדות על מגמה של שינוי שחלה בתפיסתן של הגננות את החגיגה ואת מהותה. מתוך 90 התגובות שהתקבלו, כ-10% ציינו שלא חל כל שינוי בתפיסתן החינוכית את חגיגת החנוכה. לעומתן, 90% ציינו שחל שינוי בתפיסה. להלן יובאו כמה דוגמאות המייצגות את מגמת השינוי.

אחד השינויים הבולטים הוא השינוי בביטחון העצמי של הגננות בתפקידן, שינוי שהוא בהלימה להתפתחות הביטחון המקצועי ביחס לוותק ללא קשר למיקום הגיאוגרפי, לאוכלוסייה ולגיל הילדים בגן: "בתחילת דרכי זו הייתה מעין בחינה שלי אל מול ההורים. בחלוף השנים ועם הניסיון זו ההזדמנות לשקף את דרכי החינוכית במהלך כל השנה". מדברי הגננת עולה שהניסיון שרכשה מאפשר לה ליישם את תפיסתה החינוכית בחגיגת החנוכה. גננות אחרות מתייחסות לחלק הרגשי במעמד של חגיגת החנוכה, החושף אותן ואת הילדים בפני ההורים. כך הן מדווחות על ירידה בלחץ ובהתרגשות במהלך השנים: "כן. פחות חשוב לי היום מה תהיה התוצאה הסופית. העיקר שלא יהיו בלחץ מהתהליך". אחרות מתייחסות להפחתה בחזרות ובהקפדה היתרה על הילדים: "פחות מקפידה על כך שהילדים יהיו כמו חיילים. משאירה מקום לטעויות"; "בוודאי, היום בשונה מפעם אני לא עושה חזרות, והמסיבה היא באמת כיף. בתחילת הדרך זה מאד הלחיץ והשקעתי המון מאמץ כדי שהמסיבה תצליח, היום אני נהנית". אחת

הגננות מתארת כיצד היא משתפת את הילדים בבחירת שירי החגיגה, דבר ההופך אותה להשתקפות של הלמידה בגן ולביטוי של העדפותיהם של הילדים: "כיום השירים נבחרים יחד עם הילדים. כך גם האביזרים והתוצרים. אני פחות לחוצה ומקיימת מעט חזרות יחסית לשנים עברו".

שינוי נוסף חל בתפיסת מקומה ותפקידה של המורה למוזיקה בחגיגת החנוכה. לגננות חלק משמעותי יותר ביחס לבחירת אופי החגיגה ותכניה. אחת הגננות מתארת: "כן, יותר מקצועי. אני מחליטה מה יהיה, בניגוד לעבר שסמכתי על מורות לריתמוזיקה". לעומתה, גננת אחרת מוותרת על המורה למוזיקה ומנהלת את חגיגת החנוכה בעצמה: "כן, אין מורה למוזיקה בחגיגה. היא מנהלת על ידי בלבד. כל הילדים פועלים בכל הפעילויות לבחירתם. המסיבה קצרה וחוויתית ואין חזרות מעיקות כדי להוכיח משהו למישהו".

גננות רבות מתארות שינוי בגישתן לחגיגה מאירוע ראווה שמטרתו להרשים את ההורים, לחגיגה המותאמת לילדי הגן, לצורכיהם וליכולותיהם, כפי שמצטייר מדברי גננת אחת: "בעבר האמנתי שמסיבת חנוכה צריכה להיות "הצגה" של הילדים וההורים הם הצופים. כעת אני מאמינה שיש חשיבות לערוך פעילות הורים וילדים ולא שההורים יהיו צופים והילדים יציגו בפניהם". דוגמה נוספת לכך עולה מדברי גננת אחרת: "הרגשתי ביטחון לעשות ללא מדריכה, ללא אביזרים. שמה את הילדים במרכז והרבה פחות את השואו". מגמת השינוי בתפיסת הגננת השמה את הילד במרכז נמצאה בקורלציה להתפתחותן המקצועית.

בתהליך השינוי, גננות רבות בוחרות בחגיגה מסורתית הנשענת על עשייה ספונטנית המותאמת לתכנים שנלמדו בתקופה שקדמה לחגיגה: "כן. בשנים האחרונות אני מעדיפה לחזור למפגשים של פעם בלי הכנות חזרות ולחץ. סדנה, שירי חנוכה, הדלקת נר, מספיק בהחלט לאווירת החג". גננת נוספת מתייחסת להדגשת ערכים במהלך החגיגה: "פעם הופעת שואו כמו בהבימה והקאמרי. היום צניעות וחשיבות היחד ותחושת השייכות ללא מופע זיקוקים". לסיכום, מרבית הגננות (90%) מצביעות על שינוי בגישתן כלפי אופייה של חגיגת החנוכה בגן. שינוי המצביע על מגמה הולכת וגוברת של התאמת החגיגה לילדי הגן, לצורכיהם וליכולותיהם בד בבד עם רכישת הביטחון התואמת את העלייה בוותק בהוראה של הגננות.

דיון וסיכום

חגי ומועדי ישראל מתווים את ציר הלמידה המרכזי בתוכנית השנתית של גן הילדים מאז ימיו של הגן העברי הראשון ועד ימינו (סנפיר, סיטון, רוסו-צימט, 2012). חגיגת החנוכה שנערכת בסוף השליש הראשון של שנת הלימודים מהווה נקודת ציון משמעותית, מאחר שבנקודת זמן זו הילדים חשים ביטחון ושייכות לגן לאחר תקופת ההסתגלות לגן ולנהליו. המסיבה מהווה את המפגש הראשון שבו ההורים יכולים להיחשף לידע ולכישורים שהילדים רכשו בגן מראשית השנה בכל תחומי ההתפתחות - שפתי, קוגניטיבי, סנסו-מוטורי וחברתי. בעבר וגם כיום, חגיגת חנוכה מדגישה את משמעותם של מסרים לאומיים-תרבותיים הבאים לידי ביטוי באופי חגיגת החנוכה המשלבת הצגות, דקלומים וריקודים, תהלוכות לפידים והדלקת חנוכייה, משחקי סביבוניים, ושירת שירי החג (סיטון, 1998, 2000).

מאמר זה עסק בניהול חגיגת החנוכה מנקודת מבטה של הגננת. נמצא שניהול החגיגה בא לידי ביטוי בארבעה היבטים בגן: תפקיד הגננת, תפקיד המורה למוזיקה, ארגון הסביבה החינוכית ושיתוף ההורים בחגיגה.

בהיבט הראשון, נמצא שהאני-החינוכי של הגננות בא לידי ביטוי באופן משמעותי תוך חיבור רגשי לחגיגת החנוכה. הגננות רואות עצמן כבעלות השפעה משמעותית על אופייה, תוך הזדמנות לשיתוף בעשייה החינוכית הענפה בגן.

בהיבט השני, נמצאו תפיסות ריכוזיות לצד תפיסות ביזוריות באופן שבו הגננות רואות את שיתופה של המורה למוזיקה בחגיגה בגן.

בהיבט השלישי, הדן בארגון מרכזי למידה, הגננות מבנות מרכזי למידה פעילים ובד בבד מעצבות את הגן באופן המשקף את תהליכי הלמידה של הילדים.

בהיבט הרביעי והאחרון העוסק במעורבות הורים בחגיגת החנוכה, הגננות משתמשות בסגנונות שונים של שיתוף.

ממצא חשוב נוסף מראה את השינוי שחל בגישה של הגננות כלפי אופייה של חגיגת החנוכה בגן. שינוי המצביע על מגמה הולכת וגוברת של התאמת החגיגה לילדי הגן, לצורכיהם וליכולותיהם, בד בבד עם רכישת הביטחון התואמת את העלייה בוותק בהוראה של הגננות.

הדילמות לגבי חגיגת החנוכה בגן – מסורתי לעומת חדשני

על השאלה אם האני-החינוכי של הגננות מתבטא בתכנון חגיגת החנוכה ענו רוב הגננות שהוא מעצב ומתווה את תוכני החגיגה, את נהליה ואת יישומה. 56% מהגננות מרגישות שהאני-החינוכי שלהן בא לידי ביטוי במסגרת המסיבה במידה רבה. כרבע מהגננות ציינו שהוא בא לידי ביטוי במידה בינונית, כ-20% ציינו שהוא בא לידי ביטוי במידה מועטה או שאינו בא לידי ביטוי כלל. הנתונים מלמדים שלא כל הגננות ממצות עד תום את הזכות ואת הסמכות שניתנו להן להשפיע על אופן חגיגת החנוכה ומסריה הבאים לידי ביטוי בגישה החינוכית-הפדגוגית. ממצאים אלה נמצאו בהלימה למחקרים קודמים (גבריאלי, 1997; חגי, 2017).

גננות רבות עוסקות בסוגיה כיצד לחגוג את חגיגת החנוכה. הנתונים מצביעים על שתי דרכים עיקריות. הראשונה היא חגיגה מסורתית, שבה הילדים מציגים להורים את התכנים שנלמדו בצורת מופע הכולל שירים וריקודים. השנייה נהוגה על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית ובה הילדים מבנים את הידע על תוכני החג וסמליו בסדנה עם ההורים.

חשוב לציין, שתשובות הגננות מדגימות את הדילמות השונות - מסורתי לעומת חדשני, מידת ומהות השיתוף של המורה למוזיקה ושל ההורים ועוד, והן גם מסבירות את בחירותיהן בצורה מבוססת אשר משקפת קבלת החלטות מודעת. כלומר, נראה שהגננות עברו תהליך חשיבתי-ניהולי-פדגוגי משמעותי לפני שבחרו את אופן החגיגה בגן ובכל שנה תהליך זה מתרחש מחדש לאור השינויים שחלים בקבוצת הילדים וההורים. ממצא זה תומך בממצאיה של חגי (2017), שלפיהם בחגיגת חנוכה מופיעים באופן עקבי כל סמלי החג, אך האוטונומיה של הגננת מאפשרת לה ליצוק בכל פעם את התוכן התואם את המשמעות שהיא בוחרת להעביר באמצעות חגיגת החג.

בראיונות הגננות הדגישו היבטים התפתחותיים שונים ביישום החגיגה. רבים מהם קשורים להיבטים רגשיים-חברתיים, שמטרתם לטפח את הילד מבחינה אישית וחברתית, לאפשר לו לבטא את עצמו בחברה הגנית ולמצוא מקום מכיל ותומך. נוסף על כך, הגננות מדווחות על היבטים קוגניטיביים הקשורים לתכנים המסורתיים של החג, למשל, הסיפור ההיסטורי, סמלי החג ועוד. רוב הגננות מיקמו את הילד בלבד כציר מרכזי בתכנון החגיגה ומעט מהן התייחסו

לראייה אקולוגית, לפי גישתו האקולוגית של ברופנברנר (Bronfenbrenner, 1979; 1986), שלפיה מקומם של ההורים בחגיגה הוא ציר משמעותי ומרכזי.

החלטות ניהוליות לקראת חגיגת החנוכה בגן

ביחס לעיצוב הסביבה החינוכית של הגן לקראת החג, הגננות מציירות שעוד בתקופה שלפני החג הן מתחילות לקשט את מרחבי הגן ולייצג את התכנים ואת הסמלים שלו על הקירות ובתוך המרכזים השונים. שאלות ניהוליות רבות (כגון, האם להתייחס לסמלים המסורתיים או גם להיבטים נלווים של התקופה והחג? האם לקשט בתוצרי הילדים או בתוצרים קנויים? האם לייצג את החג באמצעות עמדות פעילות או באמצעות תצוגות להתבוננות בלבד?), מעסיקות את הגננות בתקופה זו ומנחות אותן בדרך פעילותן. מהנתונים עולה שרוב הגננות מקשטות בתוצרי הילדים, אך כל גננת מבטאת בעיצוב הסביבה את תפיסתה החינוכית, למשל, על-ידי שילוב דיסציפלינות נוספות (אומנות, מדעים, היסטוריה), מידת השיתוף של הילדים בעיצוב הסביבה החינוכית והמקום שתופסים בה ייצוגי חג מסורתיים-אותנטיים.

החלטה ניהולית חשובה נוספת שהגננות מתמודדות איתה לקראת חגיגת החנוכה, היא מידת שילובה של המורה למוזיקה בחגיגה זו. יאנג (Young, 2017) טוענת שהגננות מודעות לכך שחשיבות החשיפה של ילדים צעירים למוזיקה אינה מיועדת רק למטרות העשרה, אלא היא חלק בלתי נפרד מתפקודם הכללי במוסד החינוכי ולכן סביבות למידה צריכות להטמיע את החינוך המוזיקלי כחלק אינטגרלי מחוויית הלמידה הכוללת של הילד במאה ה-21. 60% מהגננות שהשתתפו בראיונות ציינו שהן קובעות את תוכני החגיגה בשיתוף מלא עם המורה למוזיקה. החלטות אלה משקפות את תפיסתו הרחבה והמאפשרת של משרד החינוך, המציע הנחיות כלליות בנוגע למהות הדיאלוג בין הגננת למורה למוזיקה. כל גננת מקבלת החלטה אוטונומית ייחודית וכך מתקבל מגוון של יחסי שיתוף פעולה (פריש, 2012; מבורך, 2017). בחירתן של 60% מהגננות בשיתוף פעולה הדוק עם המורה למוזיקה תואמת את גישתן של קים וקאמפל (Kim & Kemple, 2011), הטוענות שגננות מכירות בחשיבות החינוך המוזיקלי

לטיפול מיומנויות ומוכנות לבית הספר, המעודד אותן לשתף פעולה עם המורה למוזיקה במידה רבה יותר במסגרת ההחלטות הפדגוגיות והקוריקולריות בגן.

מעורבות הורים בחגיגת החנוכה בגן

בהיבט של מעורבות ההורים בתכנון חגיגת החנוכה נמצא ש-75% מהגנות מציינות שההורים נענים במידה רבה מאוד להשתתף בתכנון החגיגה. הדבר מלמד על ההבנה של הגנות את חשיבות הקשר בין הגן למשפחות כגורם משמעותי להתפתחות ולמידה של הילדים סביב מנהגי החנוכה וערכיו. מעניין לציין, שאף גננת לא ציינה שההורים אינם מוכנים לשתף פעולה בנושא. המחקר מצביע על חוסר הבהירות ועל מגוון הפרשנויות הניתנות על ידי גנות למושג 'שיתוף פעולה', סביב תכנון וביצוע חגיגת החנוכה בגני ילדים בישראל. הגנות מייצגות גישות שונות על הרצף שבין גישת השיתוף, המובעת בתהליך קבלת החלטות דיאלוגית בנוגע לתכנון החגיגה ועד גישת ההפרדה (New et al., 2000). מהנתונים עולה שקיימת השתתפות של ההורים בפעילות משימתית נקודתית הנקבעת על ידי הגננת בלבד (ריקוד, הדלקת נרות, סדנת יצירה, קניית סופגניות ונשיאת דברי ברכה ותורה), לעומת האפשרות להשתתפות בפעילות פתוחה, גמישה, הנוצרת בתיאום מלא ומאפשרת ביטוי ליצירתיות ולרצונות ההורים (לשחק, להציג הצגה ולנהל מוקדי פעילות בחגיגה). אפשר למפות את טווח התפיסות הרחב בנוגע למונח 'שיתוף פעולה' בקרב הגנות. בקצה אחד (רמה 1) התפיסה המתייחסת להורים כצופים בלבד בתכנים ובידע (שירים, ריקודים, ועוד) שהילדים רכשו בגן. בקצה השני (רמה 3) התפיסה הרואה בהורים שותפים פעילים המנהלים דיאלוג עם הגננת על אופי חגיגת החנוכה (הצעות לתכנים ולאופן חגיגת החנוכה) ונוטלים חלק מרכזי ופעיל בקבלת ההחלטות. בתוך טווח זה זוהו צורות מגוונות נוספות (רמה 2) המתייחסות להורים כמשתפי פעולה במשימות שונות שהוגדרו על ידי הגננת. לפי דיין (2004), שלושת הרמות האלה מתייחסות לכלל היחסים שבין הורים לגנות, והן עשויות לגעת בנושאים טכניים, כספיים, טיפוליים (אוכל, ניקיון, שינה), רגשיים (הקשר האישי בין הגננת לילד, עידוד, טיפוח, מגע, התעניינות, קירבה), חינוכיים

(הצבת גבולות, התייחסות לפעילויות, עזרה בגן, עמידה במשימות), לימודיים (מילוי משימות לימודיות, התקדמות בלמידה, התעניינות, סקרנות, יצירתיות) ועוד.

החלוקה לרמות השונות נמצאה בהלימה לממצאים המופיעים בדוח מחקר שבוצע במסגרות חינוך לגיל הרך בהולנד (De Graaff & Van Keulen, 2008), שלפיו אפשר להעריך את מידת השותפות בין הורים למחנכות לפי שלוש רמות: living together - בעיקר שיתוף באינפורמציה על ידי שני הצדדים, working together - ביצוע פעילויות יחד, thinking/taking decisions together - יצירת הרמוניה באמצעות החלפת רעיונות ודעות ולקיחת אחריות משותפת.

בנקס (Banks, 2010) מציין שיישום מיטבי של דיאלוג שיתופי בין הבית לגן יבטא את הייחודיות של ילדי הגן ומשפחותיהם הכוללים את התרבות, הערכים וההעדפות. הדיאלוג הוא אינדיקטור חיוני לאיכות הטיפול בילדים במסגרת החינוכית (De Graaff & Van Keulen, 2008). ראיית ההורים כשותפים שווים, פעילים ומשפיעים תעצים את תחושת השייכות התרבותית של ההורים והילדים ותטפח היבטים מגוונים של זהותם התרבותית. לכן, יש לפרש את המושג 'שיתוף פעולה' (רמה 3), כנטילת חלק מרכזי ופעיל בקבלת החלטות בגן ויישומן במסגרת חגיגת החג. תפיסה זו מתרגמת הלכה למעשה את התפיסה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986), שלפיה יחסי הגומלין בין הגורמים השונים של מערכת המיקרו באים לידי ביטוי במערכת המזו ומשפיעים על התפתחותו של הילד. כלומר, כאשר הגננת משתפת פעולה עם ההורים על פי תרבותם, כישוריהם והמשאבים שברשותם לטובת פעילויות פתוחות וגמישות, הקשר גננת-הורים-ילדים מטופח ומתחזק (גיבנט, 2005).

ממצאי המחקר מצביעים על כך שרבות מהגננות משתמשות במושג 'שיתוף פעולה' כדיווח בלבד למורה למוזיקה ולהורים (רמה 1) בעוד שהם מתבקשים להיענות לבקשות. מעטות הגננות שיוצרות שיתוף פעולה דיאלוגי, שבו המורה למוזיקה וההורים משפיעים על התכנים הלכה למעשה ומעצבים את חגיגת החנוכה (רמה 3). כמה סיבות עשויות להשפיע על מצב זה. סיבה אחת יכולה לנבוע מתוך עבודתה היום-יומית של הגננת אשר מבוססת על דרך ניהול ריכוזית. למרות שהגננת עובדת ביום-יום עם צוות מגוון, אשר חלקו מגיע לגן בזמנים קצובים (למשל, המורה למוזיקה) וחלקו עובד לצידה במשך יום עבודה שלם (למשל, הסייעות), הראייה

המערכתית, האחריות וקבלת ההחלטות הן נחלתה הבלעדית של הגננת. כך למעשה מעטות ההזדמנויות הנוצרות באופן טבעי בשגרת הגן לשיתופי פעולה דיאלוגיים. סיבה נוספת עשויה להיות שעבודה עם השותפים היא מאתגרת ועלולה לגרום לקונפליקט, כפי שטוענים שמעוני ובקסטר (Shimoni & Baxter, 1996). לכן גננות מעדיפות להימנע מאינטראקציה שאינה הכרחית עם המורה למוזיקה ועם ההורים.

תפיסה שיתופית-אקולוגית זו שמה במרכז את חשיבות האינטראקציה בין כל השותפים (צוות, מורה למוזיקה, ילדים, הורים, קהילה), את ההקשר הסביבתי-הפיזי-התרבותי של הגן ומדגישה את ההתאמה הדינמית והמתמשכת של הגן למציאות המשתנה. דבר שנמצא בהלימה לתפיסות חדשניות כיום בחינוך לגיל הרך, למשל, מודל 'הגן הזה הוא אני' של רמת גן (קסל, 2017) ו'הגן העתידי' (תורג'מן, אלדרוקי פיננס וג'ראד, 2019). תפיסה זו מתבטאת גם באופן חגיגת חג החנוכה בגן. אנו עדים לכך שבשנים האחרונות חל היפוך מגמה משליטה של המדינה על התכנים ועל מבנה החגיגה לתפיסה הנותנת לגננת מקום לביטוי הגוונים התרבותיים והערכיים השונים המאפיינים את מערכות המיקרו והמזו של ילדי הגן, של ההורים, של צוות הגן ושל הסביבה שבה הם גרים. ביטוי זה אינו תמיד עולה בקנה אחד עם יישום מיטבי של שיתוף פעולה דיאלוגי עם ההורים (רמה 3).

לפי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986), מערכת המקרו משקפת את התרבות והאידיאולוגיה של החברה שהילד גדל בה ומוטמעים בה ערכים חברתיים ותרבותיים המשפיעים על התפתחותו. לפיכך, אם אוכלוסיית הגן היא רב-תרבותית, והגננות תופסות את שיתוף הפעולה עם ההורים כגשר לדיאלוג, יכול להיווצר לימוד רב-כיווני של תרבויות ושפות של כלל אוכלוסיות הגן. במצב כזה, גם מערכת המקרו, שבאופן טבעי עשויה להיות מרוחקת מהילד, שנמצא במרכז, יכולה להשפיע על התפתחותו (De Graaff & Van Keulen, 2008).

מסקנות

מחקר זה מדגיש את חשיבותם ואת השפעתם של גורמים שונים על אופן חגיגת חג החנוכה בגן הילדים, הכוללים את תפיסתה החינוכית של הגננת, היבטים בדרך ניהולה וארגונה, ארגון הסביבה החינוכית ושותפות עם אחרים (המורה למוזיקה וההורים).

מתוך החשיבות שיש לתפיסת האני-החינוכי על עיצוב חגיגת החג בגן, יש לסייע לגננות ולפרחי ההוראה לגבש את תפיסותיהן החינוכיות ולפתח דרכים יישומיות להכלתן בתוכניות החינוכיות בגן. ככל שתפיסתה החינוכית של הגננת תהיה מגובשת יותר, כך היא תצליח להטמיע אותה בצורה מיטבית.

ההמלצה המרכזית העולה מן המחקר היא הכשרה ופיתוח מקצועי מעמיקים בהיבטים הבאים:

1. טיפוח דרך עבודה דיאלוגית משמעותית עם הילדים, עם המשפחות ועם הצוות בחג החנוכה שמהווה את אחד המוקדים המרכזיים בתוכנית השנתית, כדי ליצור סביבה חינוכית המשקפת את התרבות, את הערכים ואת הייחודיות של כלל שותפיה.
2. חשיפה למגוון סגנונות ניהול שיתופיים כאמצעי לטיפול ולהעצמה של מערכת היחסים האקולוגית בין הבית לגן לקראת חגיגת החנוכה.
3. הקניית כלים להתמודדות עם קונפליקטים והתנגדויות של השותפים בתכנון חגיגת החנוכה במטרה לנהל דיאלוג פורה ומקדם.
4. עידוד של הגננות להשמיע את קולן ואת מקצועיותן בניהול החגיגה במטרה לטפח ערכים, תרבות ומורשת.

מגבלות המחקר ומחקר עתידי

מגבלות המחקר נובעות מאוכלוסיית המחקר המצומצמת שאינה מאפשרת הכללה של תוצאותיו. מומלץ לערוך מחקר המשך תוך בדיקת יחסן של הגננות לחגיגת חנוכה בגן, החל משלב הכשרתן כגננות ועד ההווה בנוגע לוותק במקצוע, לגיל ולמיקום הגיאוגרפי.

מחקר עתידי יכול להמשיך ולהעמיק בציר המרכזי של חגיגת חג החנוכה בגן על פי תפיסת האני-החינוכי של הגננת בדגש על היבטים נוספים, כגון מאפייני אוכלוסיית הגן (רב-תרבותיות, מצב סוציו-אקונומי).

מחקר נוסף יוכל לבדוק את מאפייני שיתוף הפעולה (עם ההורים ועם המורה למוזיקה) בחגיגות מרכזיות אחרות בשגרת הגן (מסיבות יום הולדת, יום המשפחה ומסיבת סוף השנה).

רשימת מקורות

- אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008). ההורים הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונות. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 30, 278-227.
- בן זאב, נ' (2009). *מנגינה ישראלית*. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- גבריאלי, י' (1997). ההורה כשותף וכלקוח. *הד הגן*, ס"א(ד), 387-382.
- גיבנט, נ' (2005). *יחסי גננות-הורים סביב מסיבת החנוכה*. נדלה מתוך: <http://www.gan4u.co.il/websites/index.asp?SiteID=1046&PageID=3821>
- גלושנקוף, ק' ושחר, נ' (2004). *מקומה ותפקידה של הגננת בחיי המוזיקה בגן הילדים*. דוח מחקר, מכללת לוינסקי לחינוך, מכללת בית ברל, ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.
- גלושנקוף, ק' (2011). *חנוכה ברשת: המשכיות ושינוי במסיבות חנוכה בגן הילדים*, כפי שאלה מתבטאים בסרטוני וידאו ב-Youtube. *חוקרים@הגיל הרך*, 1, 47-28.
- גננט-בוסתנט (2012). *דוגמה לחגיגת חנוכה בגן ילדים*. נדלה מתוך: <https://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=348b1d73-bd5e-46a7-b52c-67a1100a3ca3&lang=HEB>
- דיין, י' (2004). זה תיק מאד כבד. *הד הגן*, 4, 19-4.
- הרמתי, ש' (2000). *המורים החלוצים*. ירושלים: ההוצאה לאור - משרד הביטחון (191-182).
- חגי, א' (2017). *מסיבת חנוכה בגני הילדים כטקס המשקף את יחסי הכוח בחברה*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בהוראה", מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב.
- כהנוביץ, צ' (2011). שיר לי דקיק. *פנים – תרבות, חברה וחינוך*, 53-52, 192-181.
- כנפו, א' ושורץ, ש' (2003). *העברת ערכים במשפחה: השפעות של רקע משפחתי והשלכות על הצלחה בלימודים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- מבורך, מ' (2017). *מנהיגות חינוכית בגיל הרך*. תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי (2015). נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. ירושלים: גף פרסומים. נדלה מתוך:

<http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/netivim.pdf>

משרד החינוך (2016). גן ילדים: סביבה והשראה ומה שביניהם. ירושלים: גף פרסומים. נדלה מתוך:

<http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/kindergarten-environment-inspiration.pdf>

משרד החינוך (2017). חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 43. נדלה מתוך:

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=52>

משרד החינוך (2019). חנוכה כ"ה כסלו. נדלה מתוך:

https://pop.education.gov.il/maagal_hashana/hagim_yamim_meyuchadim/hanuka/uka

משרד החינוך, האגף לחינוך הקדם יסודי (2020). תכנית ביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאומנויות בגיל הרך. נדלה מתוך:

<http://cms.education.gov.il/NR/rndonlyres/A2E6A003-2546-425F-9CC4-0868501A81D5/48881/OmanuiotBeynayim.pdf>

מרגלית, מ' (3.12.2013). מאב"י שבכלא: נחשף מכתב של בן יהודה לבנו. נדלה מתוך:

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4460462,00.html>

נאסר, פ' (2002). מערך מחקר מעורב, מגוון, מעורב ומשולב. שבילי מחקר, 7, 4-2.
נוי, ב' (1992). עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית-הספר. עיונים בחינוך, 58-57, 218-209.

סיטון, ש' (1998). חינוך ברוח המולדת: התכנית החינוכית של מועצת המורים למען הקק"ל (1953-1925), י"ד (חוברת מיוחדת). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

סיטון, ש' (2000). חינוך ותרבות בגיל הרך ביישוב: בנייתה של תרבות ילדים חדשה. *זמנים*, 72, 44-56.

סנפיר, מ', סיטון, ש' ורוסו צימט, ג' (2012). *מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל*. קריית שדה בוקר: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן גוריון. פינקיאל, י' (2019). *החג והחגיגה בגן*. נדלה מתוך:

<http://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Holidayandcelebrationinthe.pdf>

פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 32, 237-267.

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

קסל, נ' (15.9.2017). *החינוך למחר מתחיל כבר בגן*. נדלה מתוך:

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5014433,00.html>

רבינוביץ, א' (עורכת). (תשי"ד). *חגים ומועדים בחינוך: למחנכים בגן ובכיתות הנמוכות*. תל-אביב: אורים.

תורג'מן, מ', אלדורקי פיננס, ד' וג'ראד, מ' (2019). הגן העתידי - להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. *עלון דע-גן*, 12, 8-19.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7th edition, (1-32). Hoboken, NJ: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University. (209-291).

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- De Graaff, F., & Van Keulen, A. (2008). Making the road as we go: Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education. *Practice and Reflections*, 23. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger .
- Flores, R. (2018). Kindergarten teachers' beliefs about the relationship between music and early learning. *Creative Education*, 9, 1835-1842. doi: 10.4236/ce.2018.912134.
- Kim, H. K., & Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 135-147.
- National Association for Music Education Standards (NAfME) (1991). Retrieved from: <https://nafme.org/my-classroom/standards/>

National Association for Music Education Standards (NAfME) (2014). *Music standards*. Retrieved from:

<https://nafme.org/my-classroom/standards/core-music-standards/>

New, R. S., Mallory, B. L., & Mantovani, S. (2000). Cultural images of children, parents, and professionals: Italian interpretation of home–school relationships. *Early Education & Development*, 11(5), 597-616.

Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver – child and mother – child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-428.

Plano-Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. London, UK: Sage .

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from the Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1–4.

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5(4), 243-258.

Shimoni, R., & Baxter, J. M. (1996). *Working with families: Perspectives for early childhood professionals*. Don Mills, Ont.: Addison-Wesley Publishers Limited.

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143-52.

Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Early childhood prospective teacher pedagogical belief shifts over time. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 310-327.

Young, S. (2017). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38, 9–21.

doi:10.1177/1321103X16640106

נספח א'

שאלון מסיבת חנוכה בגן הילדים

גננת יקרה שלום,

חג החנוכה מתקרב ואת, צוות הגן והילדים בוודאי מתכוננים לקראתו. נודה לך מאוד אם תוכלי למלא שאלון סקר קצר זה המתאר הכנות אלו. השאלון הוא אנונימי ואין בו תשובות נכונות או שגויות. הנתונים שיאספו הם לצורכי מחקר בלבד.

תודה מראש וחג חנוכה שמח,

ד"ר סיגל חן, ד"ר יעל קסנר ברוך, ד"ר איריס לוי

מכללת לוינסקי לחינוך

1. לאיזה מחוז משתייך הגן

מחוז דרום מחוז ירושלים מחוז מרכז מחוז תל-אביב מחוז חיפה מחוז צפון

2. לאיזה זרם חינוכי משתייך הגן

ממלכתי ממלכתי-דתי חרדי

3. מהי הגישה החינוכית בגן

אנתרופוסופי דמוקרטי רג'ו אמיליה מונטסורי מדעי-טכנולוגי אחר

4. באופן כללי - מהי הרמה הסוציו-אקונומית של ילדי הגן

נמוכה נמוכה עד בינונית בינונית בינונית עד גבוהה גבוהה

5. כמה ילדים יש בגן שלך

מתחת ל-10 10-11 ילדים 11-20 ילדים 21-30 ילדים מעל ל-31 ילדים

6. כמה שנות ותק יש לך כגננת

עד 5 שנים 6-10 שנים 11-20 שנים מעל ל-21 שנים

7. מהו הגיל של רוב ילדי הגן שלך (מה ממוצע)

שנתיים שלוש שנים ארבע שנים חמש שנים שש שנים אחר

8. מהו גילך

30-25 שנים 40-31 שנים 50-41 שנים 60-51 שנים 61 שנים ומעלה

9. האם את מרגישה שהאני מאמין החינוכי שלך בא לידי ביטוי במסיבת החנוכה בגן?

לא בא לידי ביטוי במידה מועטה במידה בינונית במידה רבה

10. עד כמה את מרגישה שיש לך יכולת להשפיע על תוכן מסיבת החנוכה בגן?

במידה רבה מאוד במידה רבה במידה בינונית במידה מועטה כלל לא

11. כיצד לדעתך כדאי לחגוג את חג החנוכה בגן

מסיבה מסורתית סדנה פעילה אחר

15. כיצד מקושט הגן לקראת המסיבה

לרוב בתוצרים של ילדי הגן לרוב עם קישוטים קנויים אחר

16. איך את קובעת את תוכני המסיבה?

בשיתוף עם המורה למוזיקה בשיתוף עם הורי הילדים אחר

17. דרגי את מידת ההיענות של ההורים במסיבה (1-4):

1 (לא משתתפים כלל); 2 (משתתפים קצת); 3 (משתתפים); 4 (משתתפים במידה רבה)

18. במידה וההורים משתתפים במסיבה, כיצד השיתוף בא לידי ביטוי

ריקוד עם הילדים הדלקת נר הצגה סדנת יצירה קניית סופגניות אחר

19. האם חל שינוי ביחסך למסיבת חנוכה בגן מתחילת הכשרתך כגננת ועד היום? - במידה

ותשובתך כן, איך זה בא לידי ביטוי?