

אוניברסיטת תל-אביב
בית הספר לחינוך
ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

חברותא, זהות וזיקתם להון חברתי בקהילה

(פדגוגיה של זהות בשלוש זירות פעולה, 1989-2006)

חיבור לשם קבלת התואר " דוקטור לפילוסופיה"

מאת

שרה שדמי-וורטמן

הוגש לסנאט של אוניברסיטת תל אביב

דצמבר 2010

טבת תשע"א

אוניברסיטת תל-אביב

הפקולטה למדעי הרוח

בית הספר לחינוך

חברותא, זהות וזיקתם להון חברתי בקהילה

(פדגוגיה של זהות בשלוש זירות פעולה, 1989-2006)

חיבור לשם קבלת התואר " דוקטור לפילוסופיה "

מאת

שרה שדמי-וורטמן

הוגש לסנאט של אוניברסיטת תל אביב

דצמבר 2010

טבת תשע"א

עבודה זו נעשתה בהדרכת

פרופ' יובל דרור

תוכן העניינים

I	.....תקציר
1	.....א. מבוא
4	.....ב. סקירה ספרותית
4	.....מקהילה לקהילתיות
15	.....גישת ההון החברתי
22	.....זהות אישית וקולקטיבית
28	.....פדגוגיה למימוש הון חברתי
39	.....ג. מתודולוגיה
46	.....ד. הקמת המדרשה במכללת אורנים 1989-1994, ממצאים ודיון
80	.....ה. הקמת "המינהל לחינוך ערכי" במשרד החינוך 1996-2000, ממצאים ודיון
105	.....ו. תהליך ההתערבות ביישוב עירוני בצפון 2004-2006, ממצאים ודיון
140	.....ז. דיון מסכם
160	.....ח. סיכום
168	.....ט. מקורות
189	.....טבלאות
190	.....נספחים
I	.....ABSTRACT

תקציר

מגישה : שרה שדמי-וורטמן

בהנחיית : פרופ' יובל דרור

"חברותא" ו"זהות" וזיקתם ל"הון חברתי" בקהילה

("פדגוגיה של זהות" בשלוש זירות פעולה: 1989-2006)

מול מגמות של יחידנות ובידול, מתאר המחקר הנוכחי את הזיקה שבין חבורה ("חברותא" במינוח של בובר), זהות והון חברתי. במחקר זה מוגדר המושג "חבורה" כקבוצת השתייכות משימתית וחברתית, והוא מתרכז בזיקתה לביסוסו של הון חברתי ובמקומה באפיון הזהות הקולקטיבית של היחיד. כל זאת בשלוש מסגרות פעולה: ארגון ציבורי, משרד ממשלתי ומרחב קהילתי. שלוש המסגרות שנבחרו, לא נחקרו עד כה. המחקר מבקש להפנות מבט אל תפקיד דרכי פעולה חינוכיות במסגרות ארגוניות וקהילתיות באמצעות תיאור וניתוח זירות המחקר הבאות:

1. **הקמת "המדרשה"** - מרכז להתחדשות החיים היהודיים בישראל במכללת אורנים. המחקר מתמקד בניתוח היסטורי של הקמת הארגון מנקודת הראות של מקימיו, עקרונות פעולתו והמדדים להצלחה בתקופה שבין 1989-1994.

2. **הקמת המינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך (משה"ח)** - במחקר מוצגת תפיסתו החינוכית של המינהל לחינוך ערכי, יעדיו ודרכי פעולתו מנקודת ראותה של קבוצת המדריכים באחד ממחוזות המשרד בשנים 2000-1996.

3. **הקהילה** - תהליך "בינוי קהילה" ביישוב פריפריאלי על-ידי "שדמות" - מרכז לפתוח מנהיגות בקהילה" במכללת אורנים. תיאור התהליך, יעדיו ודרכי פעולתו בעיני משתתפיו, קבוצת תושבים ביישוב בצפון בשנים 2001-2006.

בכל אחת מהזירות נאספו ממצאים הנוגעים לשאלות הבאות:

1. מהם דפוסי הפעולה החינוכיים שעמדו במרכז הפעילות החינוכית בכל אחת מהמסגרות?
2. כיצד העריכו המשתתפים את השתייכותם והזדהותם עם הפעילויות והמסגרות השונות?
3. מהי הזיקה שבין התוצאות (ע"פ הערכת המשתתפים את הפעילויות והמסגרות בהן היו שותפים) לדרכי הפעולה שנבחרו?

הממצאים וניתוחם נכתבו במבנה הבא :

- תיאור וניתוח היסטורי של מרכיבי הפעולה החינוכית בכל אחת מזירות הפעולה.
- אפיון המשותף שבין כלל מרכיבי הפעולה בכל שלוש הזירות.
- הערכת דפוסי הפעולה ומרכיביה כמסקנות וכהמלצות לעתיד.

הספרות התיאורטית של המחקר עוסקת בבחינת ארבעת מושגי המפתח במחקר : קהילתיות, הון חברתי, שיח זהות ופדגוגיה. בחלק זה נערכו סקירה והעמקה במספר נושאים תיאורטיים : קבוצה וקהילה, התפיסה הקהילתנית, הון חברתי, זהות אישית וקולקטיבית, פדגוגיה וחינוך וביטויים במספר שדות : חינוך מבוגרים, חינוך בלתי פורמאלי וחינוך ערכי-אזרחי.

המתודולוגיה המחקרית הינה היסטורית-אתנוגרפית : תיאור וניתוח הפעילות בזירה המסוימת, ממצאים לגבי הקבוצה הנחקרת ותפיסת המשתתפים ופרשנותם את המתרחש. התבססות על "תיאוריה מעוגנת בשדה" כגישה מחקרית המשולבת במחקר ההיסטורי העלתה במהלך ניתוח הממצאים מספר קטגוריות פנימיות (וחיצוניות) לניתוח ומיון הנוגעות לדפוסי הקשר בין המשתתפים ולמערך הרשתות החברתיות ביניהם : דפוסי הקשר (ראשוניים/משניים), תחום הפעולה (חד ממי/ רב ממדי), מידת צפיפות הרשת, מידת ההומוגניות של חבריה (הון מגשר/מקשר), דפוסי השיח שהתפתחו בין חברי הרשת (שיח זכויות/שיח זהות), מוטיבציית הפעולה (למען/עם). ניתוח הממצאים העלה צורך בפירוט מרכיבי ההון החברתי לתת סעיפים : כמות הקשרים שנוצרו, איכותם ומידת השימוש בהם.

איסוף הנתונים, עריכתם וניתוחם מצביעים על מספר ממצאים בולטים בשלוש זירות המחקר :

1. הקמת הקבוצה **כחבורה ביטאה** חיפוש אלטרנטיבה למציאות בה היו מצויים. מקימה ויוזמיה של המסגרת ביקשו לראותה כמסגרת חלופית אופציונאלית למציאות הקיימת, בבחינת מה ראוי שיהיה. יצירת הקבוצה **כחבורה** היוותה דרך פעולה, בכל הזירות, על מנת לאפשר למשתתפיה לחוות "רגעי אמת"- התנסות ממשית במימוש החזון הלכה למעשה (Carlzon, 1989).

2. הקמת **החבורה** התבססה על שלושה מרכיבים : הגדרת **חזון משותף**, עיצוב **נורמות קבוצתיות** למימוש החזון, **מימושם** בהתנסות קבוצתית משותפת המכוונת כלפי חוץ, הממחישה את חזונם המשותף של חברי הקבוצה. מרכיבי הפעולה היוו ביטוי לשלושת מרכיבי **הזהות** של היחיד : הממד הקוגניטיבי, הממד הרגשי-אפקטיבי, ההיבט ההתנהגותי (Bratton et al., 1999; Finkel, 2000).

3. ממצאי המחקר ממחישים את הקשר שבין דפוסי הפעולה שנקטו לדפוסי היחסים שהתפתחו : "**חבורת המשימה**" נבחרה כדפוס פעולה ליצירת מסגרת קבוצתית. בכל אחת מהקבוצות ננקטו פעולות דומות המתייחסות לכלל **מרכיבי הזהות** של היחיד והתבטאו במסגרות פעולה קבועות הן סביב **שיח זהות** מברר הנחות יסוד ותפיסות עולם, הן בעיצוב נורמות פעולה פנימיות והן בהגדרה עיצוב של פעולה משותפת קבוצתית כלפי חוץ ומימושה. ממצאי המחקר מצביעים על היווצרותו של **הון חברתי** גבוה בקבוצות הנחקרות שהתבטא

ביצירת הזדהות של החברים עם הזהות הקבוצתית ויצירת מחויבות שלהם כלפיה ובעבורה: בכל אחת מהזירות, חברי הקבוצות העידו על היכולת להציג בפני קבוצתם סוגיות עומק של זהות שהעסיקו אותם, בהתפתחותן של רשתות חברתיות בינם לבין עצמם שהיו עבורם מקור למשמעותיות, שייכות, ומחויבות. אלו באו לידי ביטוי בביטחונם בחברי קבוצתם, ברמת האמון המוכלל, ובנורמות של הדדיות שהתפתחו ביניהם. בכל הקבוצות, ברמות שונות, העידו חברי הקבוצות שהשתתפות בקבוצה היוותה עבורם חוויה מעצבת זהות.

4. ממצאי המחקר בשלוש הזירות מהווים בסיס להגדרת ייחודיותה של החבורה כקבוצה חברתית בזיקה שבין מאפייניה הראשוניים לבין מאפייניה המשניים: היא כוללת הגדרת מסגרת פעולה, היא מכוונת למשימה ויחד עם זאת ממוקדת ביחסים רב מימדים, ראשוניים במהותם, ההופכים למטרה בפני עצמה. במובן זה ממחישים הממצאים את תרומתה של "החבורה" לקהילתיות הן כמטרת הפעולה כמו בתהליכים קהילתיים, והן כאמצעי בתהליכים ארגוניים. חבורת המשימה עשויה להוות, לפי ממצאי המחקר, מעין ביטוי קבוצתי מוקטן של הקהילה כקבוצה חברתית ובכך עשויה להוות כלי פעולה חינוכי למימוש קהילתיים.

ניתן להצביע על מספר חידושים המשלבים ידע ועשייה, הן מתחום החינוך והן מתחום הקהילה, שעלו בעקבות המחקר ההיסטורי-חינוכי שלפנינו:

- א. הרחבת הידע התיאורטי על שיטות החינוכיות לגיבוש הון חברתי ודרכי הערכתן;
- ב. הרחבת הידע המתודולוגי על כלים היסטוריים-אתנוגרפיים במחקר ההון החברתי;
- ג. מסקנות והמלצות מעשיות לפעילויות ומסגרות חינוכיות קבוצתיות הנועדות לפיתוח זהות קולקטיבית בקהילות;
- ד. מסקנות והמלצות מעשיות כיצד להסתייע בחינוך הבלתי פורמאלי למבוגרים כמסד לתהליכים קהילתיים;
- ה. הקטגוריות התיאורטיות שנוסחו לגבי סוגי ההון השונים, ותרגומן המעשי כמדדים לרשתות חברתיות המהוות שדה פעולה ליצירת הון חברתי.

ולבסוף, הזיקה שבין מרכיבי פעולתה של "החבורה" לבין מרכיבי הזהות של היחיד עשויים להוות תשתית להגדרת מרכיבי הפעולה עבור "פדגוגיה של זהות"- פיתוח כלי פעולה פדגוגיים להגדרת זהותו הקולקטיבית של היחיד ביחס לקבוצות אליהן הוא משתייך.

א. מבוא - הרקע האישי, הגדרת המושגים המרכזיים והצגת נושא המחקר.

החלטתי לערוך מחקר במסגרת דוקטוראט נובעת מפעילותי החינוכית בעשרים השנים האחרונות. עשייה זו עוררה רצון לבחון את עקרונות הפעולה המשותפים לכלל הזירות החינוכיות בהן הייתי מעורבת ולאפיין. הסקירה ההיסטורית של מחקר זה מתייחסת לשלוש תקופות :

א. 1989 – 1999: הקמתה במכללת אורנים של "המדרשה" - מרכז להתחדשות החיים היהודיים בישראל - "המדרשה", שבהקמתה בשנת 1989 הייתי שותפה, הוקמה ע"י חבורה של אנשי חינוך שצמחו בתנועה הקיבוצית במטרה להתמודד חינוכית עם שאלת הזהות היהודית בישראל. "המדרשה" הוקמה כקהילת מחנכים שאופיינה באינטימיות גבוהה, מחויבות גבוהה למשימות, שוויוניות ושותפות מלאה בכל תהליכי קבלת החלטות. בשלב זה גובשו דרכי פעולה פדגוגיים סביב מודל "הסדנא הבין-תחומית" המשלב יצירת שיח אינטימי וקרבה בין חברי הקבוצה והארגון לבין משימה משותפת.

ב. 1996-2000: הקמת המינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך (להבא: משה"ח) -

הצטרפתי להקמת המינהל יצרה הזדמנות למימוש דרכי הפעולה ויישום תפיסת הסדנא שעוצבו בתקופת הקמת המדרשה וככלי-פעולה במרחב ארצי ומחוזי. צורפתי למטה ההקמה והייתי ממונה, בין השאר, על הקמת המינהל במחוז הצפון. השינוי במעמדי המקצועי, מחברת עמותה חוץ-ממסדית למפקחת ממונה מחוזית, [חייב בעקבות, האינטואיציות, לנסח הנחיות פעולה שניתן להנחילן למדריכים, למנהלים ולצוותים החינוכיים בבתי הספר וללמדן].

ג. 2001-2005: "שדמות מרכז לפתוח מנהיגות בקהילה" במכללת אורנים - מרכז שדמות הוקם כזרוע של המכללה לפעילות חינוכית חברתית ברחבי היישובים בצפון. כחברת צוות שדמות, השתתפתי בעיצוב תהליך בינוי קהילה שמטרתו עידוד, תמיכה וטיפול של הגורמים בקהילה לפעולה משותפת בפיתוח יוזמות מקומיות להעלאת איכות החיים ביישוביהם, במרחב הכפרי ובמרחב העירוני. במסגרת המחקר יבחנו דרכי יישומם של כלים חינוכיים בפעולה קהילתית.

שלוש הזירות שנבחרו לעמוד במרכז המחקר הנוכחי, לא נחקרו עד כה. המחקר אודותן עשוי להפנות מבט אל מקומם של דרכי פעולה חינוכיות במסגרות חינוכיות וקהילתיות. המחקר יתרכז ב"חבורה", כקבוצת השתייכות משימתית וחברתית, זיקתה לביסוסו של הון חברתי ומקומה באפיון הזהות הקולקטיבית של היחיד. כלים אלו מיושמים כיום במסגרות שונות במכללת אורנים. תיאורם וניתוחם עשוי להוסיף נדבך מקצועי וחינוכי לאופן השימוש בהם ולשדרוגם. כיום ממומשת התפיסה במסגרת המכללה באורנים במספר ערוצים :

- ב"המדרשה" באורנים - קבוצות מורים בביה"ס, "קהילות לומדות יהדות" במסגרת חינוך מבוגרים ביישובים.
- ב"שדמות- מרכז לפיתוח מנהיגות בקהילה"- בתהליך בינוי קהילה ביישובים עירוניים וכפריים.
- "אגף צעירים" באורנים - הצמחה וליווי של קבוצות צעירים.
- "החוג לחינוך חברתי-קהילתי" - מסגרת המתמחה בחינוך בלתי פורמאלי בהקשר הקהילתי.

- "שמים את הצפון במרכז" - תוכנית למעורבות חברתית של סטודנטים בקהילה דרך מערכת החינוך הפורמאלית עם קבוצות של נוער בסיכון.
- "חינוך בונה קהילה" - תהליך למיקום מערכת החינוך כזרוע קהילתית ביישובים, בבתי ספר ובמסגרות הכשרה למנהלי בתי ספר ובעלי תפקידים במערכת החינוך ביישובים
- תיאור הכלים החינוכיים והגדרתם עשויים לתרום לאופן השימוש בהם כאסטרטגיית שינוי ופעולה קהילתית המכוונת ישירות לפיתוח הון חברתי. האסטרטגיות הקיימות והמוכרות בשדה הפעולה הקהילתי - "ארגון קהילתי", "פיתוח קהילה", "בינוי קהילה" - נעדרות כלים פדגוגיים חינוכיים. רובן המכריע של האסטרטגיות השונות מקורן בתחום העבודה הסוציאלית ותפיסת היעוץ הארגוני והן אינן מתמקדות ישירות בפיתוח הון חברתי כמטרה ממוקדת.
- הצורך בחיפוש כלים לחיזוק הון זה ובניסוחם נובעים מהחשיבות הרבה המיוחסת לו לאור השפעתו ותרומתו בתחומי הרווחה, הביטחון האישי, החינוך, התפוקה הכלכלית, החוסן הקבוצתי, עמידה בתנאי משבר ומצוקה אישיים וקולקטיביים וכן השפעתו על תוחלת החיים של יחידים, קבוצות, קהילות וקולקטיבים שונים ואיכותם.
- המחקר בדק את הסוגיות הבאות:
 1. מהם דפוסי הפעולה החינוכיים שעמדו במרכז הפעילות החינוכית בכל אחת מהמסגרות?
 2. כיצד העריכו המשתתפים את השתייכותם לפעילויות והמסגרות השונות והזדהותם עמן?
 3. מהי הזיקה שבין התוצאות (על-פי הערכת המשתתפים את הפעילויות והמסגרות בהן היו שותפים) לדרכי הפעולה שנבחרו?
- לשם כך מוקדש המחקר הנוכחי:
 - לתיאור וניתוח היסטורי של מרכיבי הפעולה החינוכית בכל אחת מזירות הפעולה.
 - לאפיון המשותף שבין כלל מרכיבי הפעולה בכל שלוש הזירות.
 - להערכה ולניסוח דפוסי הפעולה כמסקנות וכהמלצות לעתיד.

במרכז המחקר עומדים המושגים הבאים והזיקה בינם:

"**חברותא**" - "איגוד של חיים - שאנשים המשתייכים לו מחייבים אותו בכל מהותם, איגוד של חיי מהות... לא ברוח או ברגש בלבד, אלא בדברים מחייבים ומאמתים גוף ונפש". (בובר, 1947: 27) ולכן החברותא המלאה היא זו המבוססת על ארבעה מרכיבים: אדמה משותפת, עבודה משותפת, אורח חיים משותף, אמונה משותפת. (בובר, 1947)

שיח זהות – מתייחס לדפוסי שיח המבוססים על יחסים שוויוניים, ישירים בין הדוברים, התייחסות לכלל מאפייני היחיד. במהלך הדיאלוג המשתתפים משנים תפיסות בנוגע לעצמם או/ו לזולתם (שגיא, 1999).

קהילתיות - מושג מפתח בתפיסה הקומוניטארינית, המתייחס ליכולת לחדש את יסודות האחריות החברתית הקולקטיבית של הקהילה, ללא דיכוי של הפרט (Grossman, 2001; Putnam, 2000; Etzioni 1993; Neparstek, et.al. 1997; Bella et.al., 1985)

הון חברתי - מתייחס ל"מלאי של אמון חברתי, נורמות ורשתות שאנשים יוצרים כדי לפתור בעיות משותפות" (Putnum, 2000).

רבות נכתב (Neparstek, 1997 ; Putnam , 2000) על מאפייניו ומדדיו אך מעט ניכתב על האופנים בו מתפתח ההון החברתי, הדרכים לחזקו ויצירת מנגנונים לביסוסו. המחקר מאיר מספר נקודות בנושא דרך העיסוק בזיקה שבין המושגים הללו.

בהתאם לכך עוסקת סקירת הספרות בפרק הבא במושגים הבאים: זהות, קהילה, פדגוגיה, הון חברתי.

ב. סקירת ספרות מחקרית ועיונית

בעבודת מחקר זו עומדים לדיון ובחינה מספר כלים חינוכיים (פדגוגיים) ובמרכזם הקבוצה החברתית, "החבורה", או בלשונו של בובר "חברותא": "איגוד של חיים - שאנשים המשתייכים לו מחייבים אותו בכל מהותם, איגוד של חיי מהות... לא ברוח או ברגש בלבד, אלא בדברים מחייבים ומאמתים גוף ונפש" (בובר, 1947: 27). לכן החברותא המלאה היא זו המבוססת על ארבעה מרכיבים: אדמה משותפת, עבודה משותפת, אורח חיים משותף, אמונה משותפת. (שם).

מושג החברותא של בובר יתייחס במחקר זה למושג החבורה.

החבורה היא ביטוי לזהות קולקטיבית ומשמעותה רבה בקידום ממדים של הון חברתי במסגרות חינוכיות וקהילתיות. לשם כך נסקרו מספר נושאים תיאורטיים ומחקריים המהווים בסיס לעבודת המחקר: קהילה, הון חברתי, מרכיבי זהות קולקטיבית וסוגי פדגוגיות ככלי פעולה, שבכולם יש ביטוי למימד של חבורה.

החבורה היא ביטוי לזהות קולקטיבית ומשמעותה רבה בקידום ממדים של הון חברתי במסגרות חינוכיות וקהילתיות. לשם כך נסקרו מספר נושאים תיאורטיים ומחקריים המהווים בסיס לעבודת המחקר: קהילה, הון חברתי, מרכיבי זהות קולקטיבית וסוגי פדגוגיות ככלי פעולה, שבכולם יש ביטוי ל"חברותא".

סקירת ספרות מחקרית ועיונית:

- **מקהילה לקהילתיות** – הגדרות, תיאור התפיסות וביקורת.
- **גישת ההון החברתי** - הגדרת המושג, מדדים, מרכיבים, וביקורת.
- **זהות** - הגדרת המושג, מרכיבי הזהות, תהליכי עיצוב זהות אישית וקולקטיבית.
- **פדגוגיה כתהליך קהילתי למימוש הון חברתי** - התייחסות לגישות פדגוגיות שונות (חינוך מבוגרים, חינוך בלתי פורמאלי, חינוך ערכי- חברתי, חינוך אזרחי).

מקהילה לקהילתיות – הגדרות, תיאור התפיסות וביקורת.

במוקד המחקר עומדים שני מושגים מרכזיים וזיקתם ההדדית: קהילה וקהילתיות. קהילה: המושג "קהילה" מאופיין באי אחידות ובחוסר בהירות. ריבוי התפיסות, פעמים סותרות זו את זו, מצביע על אופיו החמקמק של המושג. כבר ב-1955 נמצאו בספרות 96 הגדרות ומאז המספר שולש (Cox 1995; Smith 2004; Chekway 1987).

חוסר הבהירות והמורכבות המיוחסת למושג נובעים ממספר מאפיינים הקשורים בשימוש בו:

- **המושג מהווה ביטוי אוניברסאלי ערכי אחיד משותף לריבוי תופעות ומקבצים שונים במהותם** - "קהילה" נקשר בדתות השונות, במגוון התרבויות ובהשקפות פילוסופיות שונות להיבט חיובי של איכות חיים רוחניים, תרבותיים ובין-אישיים. פעמים רבות נעשה בו שימוש מקביל למונח קבוצה. ולא ברורה ההבחנה בין הקבוצה לקהילה כמונחים שונים המתארים מהות קבוצתית אחרת. (Grossman, et.al., 2001)

- **המושג אינו בר תוקף פורמאלי** - הקהילה אינה התאגדות פורמאלית, היא אינה חלק ממערכת השלטון המקומי או הארצי, אינה ישות משפטית ואין לה כל מעמד חוקי.
- **היעדר קיומו כביטוי תיאורי** - יש שפות שאין בהן מונח לתיאור המהות הקהילתית, לדוגמה השפה הערבית (בן-יוסף, 2003).
- **בין חוויה סובייקטיבית לתיאור אובייקטיבי של התארגנות אנושית** – המורכבות מתבטאת בשימוש המקביל בו הן לתיאור חוויה והערכה סובייקטיבית לבין אפיון התופעה במונחים תיאורטיים. בו זמנית נעשה בו שימוש הן כשם עצם והן שם תואר (Chekway, 1995).
- **שימוש מקביל הן לתיאור מבנים חברתיים והן להערכת איכות קשרים** - אחת הסיבות למורכבות המושג נובע מהשימוש בו הן כדי לתאר מבנים חברתיים מסוימים (למשל סוג של התאגדות בין משפחה ומדינה) והן כמדד המבטא איכות קשרים בין יחידים המאופיינים באינטימיות, עומק רגשי, אחידות חברתית והמשכיות (Nisbet, 1968).
- **שימוש במושג כמוטה ערך**- השימושים השונים במושג מושפעים מתפיסות עולם אידיאולוגיות ומערכים שונים ולכן קשה למצוא הגדרה מוחלטת ומוסכמת (בהם, 1997; Grossman, et.al., 2001). סקירתו של יחב (1985) מתייחסת למורכבות של המושג, הבאה לידי ביטוי במגוון של הגדרות הכוללות היבטים שונים של התופעה:
 עבור מינץ ולה טרט (Le Tarte & Mintzy, 1973) הקהילה הינה יחידה חברתית המהווה ביטוי למצב חברתי במקום מסוים ועצם קיומה מהווה ביטוי להתמודדות עם המצב באופן משותף, היא יותר תחושה מאשר גאוגרפיה. היחידים בקהילה מעורבים יחדיו בניסיון להשיג את הדברים החשובים לחייהם. (Getzels, 1959) מתאר קהילות כמורכבות מקבוצות אנשים שמצויים בפעולות גומלין ביניהם ומקיימים קשרים ומחויבות שהן תוצאה של הכרה או ישיבה גאוגרפית משותפת. (Nelson, 1959) מדגיש את הפתרון המשותף של בעיות כנתון מרכזי סביבו נבנות מערכות ביזור גאוגרפי נתון. (Moe, 1959) מגדיר את מושג הקהילה דרך תפיסת המערכות לפיו כל קהילה כוללת בתוכה מוסדות, ארגונים, קבוצות ותת-קבוצות פורמאליים ובלתי פורמאליים, המהווים מעין תת-מערכות במסגרת גבולות מערכת האם. גופים אלו מנהלים ביניהם יחסים פונקציונאליים באופן בלתי היררכי כך שכל תת-מערכת מהווה איבר הנחוץ לקיומה של המערכת ופועל תוך איזון ותיאום עם הגופים האחרים. ריבוי זה של איברים מאפשר ביטוי לכלל הקולות בקהילה. התפיסה המערכתית של הקהילה מאפשרת להכיר גם בהשפעה של מערכות ותת-מערכות בסביבת הקהילה. לדוגמא, ההשפעה שיש למשרדי ממשלה על הקהילה. הגישה המערכתית מכירה, אם כן, ביחסי ההשפעה ההדדיים שבין הקהילה וגורמים בסביבתה ויכולה לתרום להבנת תהליכי שינוי בחיי הקהילה (בהם, 1997).
- ההגדרות השונות בספרות מניחות כי קהילה היא ציבור של אנשים בעלי עניין משותף. השוני בין ההגדרות הוא במהות אותו עניין משותף ההופך ציבור, או מקבץ של אנשים, לקהילה מגובשת (ורנסקי ושחורי, 1999; יחב, 1985).
- קיימות מספר תפיסות לפיהן נחלקות ההגדרות של קהילה:
 קהילה -

- **כמקום** - בהיבט גאוגרפי מקומי, קהילה על פי **טריטוריה** משותפת ברובה (עיר, כפר);
 - **כמאפיין חברתי** - על פי **אמונות ומנהגים** משותפים (קשישים, עדות אתניות וכד');
 - **כמטרה** משותפת - מטרה שיחידים חולקים במשותף (נכים, חופש דתי, שיוויון נשים וכד');
- כחיזת פתרון** - קהילה כתהליך שבה יחידים יוזמים ופועלים קולקטיבית. תפיסת הקהילה כמסגרת לפתרון מניחה כי בעיות בקהילה יבואו על פתרון בקהילה עצמה וחבריה צריכים לקחת חלק בעיצוב התחומים המשפיעים על חייהם בקהילה. קהילה היא לא רק שם עצם או שם תואר אלא פועל המתייחס לאמצעים של התערבות ותהליכים של השתתפות בחברה (Steuart, 1985).
- ההבחנה בין התמקדות **במקום** לבין התמקדות **באיפיון היחסים** כמגדירים את ייחודיותה (Smith 2004) מקבילה להבחנה שבין **מבנה ופעולה** המאפיינים את התיאוריה הסוציולוגית של תחילת המאה ה-19 המתייחסת להבחנה שבין סוגי חברות: חברה מסורתית וחברה מודרנית, כביטוי במשנותיהם של דרקהיים וובר (Smith, 2004):
- קהילות טריטוריאליזם – דגש על מקום**
- על פי גישות אלו נתפסת הקהילה כמקבץ ארגונים ואנשים המקיימים פעילות גומלין בתוך אזור גיאוגרפי מוגדר (בריק, 1987; בהם, 1997).
- עבור הקהילות הטריטוריאליזם הימצאותה של קבוצה, המזוהה עם טריטוריה, הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק להגדרתה של קהילה. חזן (1988) מניח כי קיימים מספר יסודות הכרחיים לקיומה של הקהילה הטריטוריאליזם:
- **היבט טריטוריאלי** - התפיסה האקולוגית שמה דגש על הגבולות הגאוגרפיים של הגדרת הקהילה.
 - **משמעות סמלית** - ייחודיות המתבטאת בזוהות משותפת היוצרת תחושת סולידאריות ושייכות.
 - **היבט כוחני** - מובחנות הקהילה בהיבט המעשי, במטרות ובייעוד המשותפים של חברי הקהילה. היבט זה מתאפיין במתח שבין האוטונומיה לביצוע פעולות לבין תלות במשאבים חיצוניים.
 - **ממד הזמן** - אחד ממאפייניה של הקהילה היא יציבותה לאורך זמן מעבר למחזורי החיים של חבריה.
- וורן (1978) מייחד את הקהילה הטריטוריאליזם מקבוצות חברתיות אחרות על-פי ההתייחסות למערך הפונקציות המאפיין אותן:
- **ייצור וצריכה** - דאגה של הקהילה למערך הצרכים הקשורים בפרנסה על סוגיה השונים, אספקת אמצעי המחיה על סוגיהם: מזון, בריאות, חינוך, תרבות, ספורט וכד'.
 - **פיקוח חברתי** - טיפולה של הקהילה ביצירת מנגנונים שונים של אכיפה המבטיחים את התנהגות חברי הקהילה לפי המצופה מהם.
 - **חיברות** - יצירת מנגנונים של חברות מקומית העוסקת בהעמדת הדור הבא של הקהילה באמצעות סוכני חברות שונים במקום: בית-הספר, תנועות נוער, זקני השבט, שכנים, בני משפחה וכד'.
 - **עזרה הדדית** - יצירת מערכות המיועדות לסייע לחברי הקהילה בתומי חיים שונים ובעיקר במצבי דחק שונים הנובעים מקשיי פרנסה, בריאות, סיוע נפשי וכד'.

- **השתתפות חברתית** - הציפייה היא כי הקהילה תמסד ותארגן מערכות חיים המאפשרות לחברה לקחת חלק פעיל במערכות המעצבות את חייהם כקהילה. הומן (1999) מוסיף מימדים נוספים: "קהילה היא מספר אנשים החולקים אזור מגורים, אמונות, אינטרסים, פעילויות או עניינים אחרים, אשר מגדירים את המשותף ביניהם ואת המפריד בינם לבין האחרים. הגדרה זו מובהקת מספיק כך שחברי הקהילה יכירו בה גם אם עדיין אינם חשים כך. פעולה קהילתית יעילה תסייע להם להתפתחות אישית ומשותפת טובה יותר" (Homan, 1999:23).

קהילה א-טריטוריאלית – דגש על היחסים

הגדרות אילו מתייחסות לקהילה כקבוצה המבססת את ייחודיותה על מרכיבים שאינם תלויי טריטוריה:

- **קהילת הזדהות** - מאופיינת בשותפות סביב מאפיין שיוכי המהווה בסיס הזדהות וזהות עבור החברים, כמו קהילה דתית, קהילה על בסיס שיוך של העדפה מינית, כמו הקהילה ההומוסקסואלית וכד' (בהם, 1997).
 - **קהילת אינטרס/עניין** - המתקבצת למימוש מטרה משותפת ולהשגת אינטרסים משותפים, כמו התאגדות מקצועית (בהם, 1997; Rubin & Rubin, 2001).
 - **קהילה כקולקטיב** - קהילה המתבססת על מרכיב תרבותי אידיאולוגי משותף כמו הקיבוץ.
 - **קהילת אכפתיות** - פרטים היוצרים יחד מנגנוני תמיכה משותפים וחולקים ביניהם תחושות של אחריות ומחויבות. קהילה כזו מתייחסת לקבוצות תמיכה למיניהן כמו שומרי משקל, אלכוהוליסטים אנונימיים וכד' (ibid. 2001).
 - **קהילה ווירטואלית** - מתייחסת לממדים קהילתיים הנוצרים בין יחידים באמצעות תקשורת ממוחשבת חוצה גבולות של מקום ושייכות קבוצתית ומאפשרת קשר ברמות שונות סביב ממדים מגוונים של סיבות ומאפיינים בו זמנית. (Putnam, 2000; Wellman & Haythornthwaite, 2002; Mesch & Levanon, 2003)
- התייחסות לממדים א-טריטוריאלים ממקדת את ייחודיותה של הקהילה באיכות הקשרים שבין הפרטים (יחידים או/ו קבוצות) המרכיבים אותה (Gilchrist, 2000).
- היגל (אבינרי, 1999) הבחין בין שלושה סוגי יחסים של יחיד לאחרים, על שני רצפים שונים:
- סוג היחסים:** מאלטרואיזם לאגואיזם.
- מרחב היחסים:** מפרטיקולארי לאוניברסאלי.
- מערכות יחסים אלו מתורגמות למסגרות מוסדיות:
1. **משפחה** - מאופיינת ב**אלטרואיזם-פראטיקולארי** - דהיינו הנכונות לעשות עבור מישהו אחר, לא לתועלתנות או לרווח, אך הנכונות הזו מתועלת ומופנית כלפי מספר אנשים מוגבל ומוגדר. מתקיימים בה במקביל קשרים מבחירה (בני זוג) ויחסים ללא בחירה (הורים ילדים).
 2. **מדינה** - מאופיינת ב**אלטרואיזם אוניברסאלי** - להיות אזרח היא הנכונות לעשות משהו למען כלל גדול יותר. הדוגמאות הבולטות לכך: תשלום מיסים ויציאה למלחמה.
- הדמיון בין המשפחה למדינה היא סולידאריות כמחליפה של התועלתנות, פאטריוטיות.

3. **חברה אזרחית - אגואיזם אוניברסאלי - היחיד פועל משיקולים הטובים לו ומופנים כלפי הכלל,**

האחר נתפס אמצעי רווח ליחיד.

המערכת המודרנית ניוונה את האינסטינקט הקהילתי והותירה אותו רק בממד האגואיסטי. המרחב הקהילתי יכול לספק סוג של מגע בין המשפחה למדינה שבו יבואו לידי ביטוי אותם ממדים אלטרואיסטיים בסביבת ביניים במרחב שבין המדינה לבין המשפחה.

טוניס (Tonnie, 1887/1957) ביסס את ההבחנה, בין סוגי קשרים שונים כמאפיינים את ההבחנה שבין חברה לבין קהילה:

- **גזאלשאפט - חברה - התאגדויות משניות במהותן שנוצרו כדי להשיג מטרה מוגדרת.** היחסים בין חברי הקבוצה הם ספציפיים, אמצעיים, ונועדו להגשמת המטרה שלשמה התקבצו יחדיו. היחסים במסגרת זו הם בעלי אוריינטאציה אינדיווידואלית ולא קבוצתית.

- **גמאינשאפט - קהילה - מאופיינת ביחסים ראשוניים:** רוב החברים מכירים זה את זה ומקיימים יחסים קרובים, פנים אל פנים, הקשרים בין היחידים מתמשכים ומבוססים על יחס כולי ומקיף בין חברי הקבוצה. במהלך הזמן מתפתחת בין החברים מחויבות הדדית ורמה גבוהה של סולידאריות. טוניס ציין כי הקהילה, בניגוד לחברה, היא מסגרת המאפשרת ליחידים לפתח יחסים אינטימיים, מחויבות ונאמנות במבנה חברתי יציב המצומצם בהיקפו.

על פי טוניס, סוגי ההתאגדויות הללו מהווים ביטוי למניעי רצון שונים של היחיד:

הרצון החופשי-שרירותי: מתייחס לרצוננו החופשי הבוחר בשרירות מטרותיו וחותר אליהן באורח מודע ותכליתי. לרצון זה מתאימה ההתאגדות של מבנים ארגוניים רחבים (הגזאלשאפט).

הרצון המהותי-טבעי: מאפיין את האדם בטבעו והוא כולל את ההתייחסות למטרות הראשוניות ולצרכים המקוריים, זהו הרצון המתייחס למחויבות ולהתנהגות בין בני האדם. לרצון זה מתאימה ההתלכדות החברתית קהילתית (הגמאינשאפט). **(שם).**

בובר מרחיב את ההגדרה של טוניס וטוען, כי בניגוד לקולקטיב, לגזאלשאפט, שבו היחידים פועלים זה בצד זה, הקהילה, הגמאינשאפט, היא החברותא - "איגוד של חיים" שבה יחידים מכוונים זה כלפי זה (בובר, 1947). החברותא הינה "איגוד של חיים שאנשים המשתייכים אליו מחייבים אותו בכל מהותם, איגוד של חי מהות, לא רק בחלק מהווייתנו, לא ברוח או ברגש בלבד, אלא בדברים מחייבים ומאמתים גוף ונפש" (שם). ולכן החברותא המלאה היא זו המבוססת על ארבעה מרכיבים: אדמה משותפת, עבודה משותפת, אורח חיים משותף, אמונה משותפת. **(שם).**

האברמס מרחיב את ההגרה של בובר ומתייחס להבחנה שבין "עולם החיים" ו"מבנה חברתי": האחרון יוצר יחסים של ניכור ויחס אמצעי כלפי האחר (Habermas, 1984), לעומתו בראשון - "עולם החיים" - יש התייחסות לתרבות, לזהות הסובייקטיבית ולגורמים המשפיעים על הלכידות החברתית. זו מסגרת המהווה בסיס לאפשרות של הבנה הדדית, התקשורת מתמדת סביב הערכים המרכזיים (שם). הקהילה היא יותר מאשר רק התאגדות, היא יחידה שבה היחידים חברים. החברות אינה מלאכותית או אינסטרומנטאלית אלא מהווה ערך מהותי בפני עצמו, כך לדוגמא, התאספות של אנשים יחד בפנאי משמעותי במסגרת הקהילה שונה מהתאספות של אנשים לקידום עניין משותף מסוים, במקרה הזה פנאי הוא הזדמנות, להתהוות של קהילה (Borgmann, 1992).

דיואי (1916/1980) טוען שהגורם ליחודיותם של הקשרים הקהילתיים הוא היותם מבוססים על צרכים משותפים המתורגמים ליחסי גומלין האמורים למלא צרכים אלו. קשר זה, על פי דיואי, מתבטא במשמעות המילולית של מונחים אלו:

common – משותף,

Community - עדה, קהילה,

communication - מסירה, משא ומתן.

”בני אדם חיים בקהילה community (בתרגום המקורי: עדה) בתוקף הדברים המשותפים (common) להם, המגע והמשא ומתן ביניהם הם הדרך שבה הם מגיעים לידי שיתוף בדברים. הדברים ההכרחיים לשיתוף של כל היחידים כדי שיהיו קהילה הוא בסיס משותף של מטרות, אמונות, שאיפות, ידיעה-הבנה משותפת או ”אחדות-לבבות” (דיואי 1980: 35).

בהסתמך על בובר ודיואי מגדיר Grote (1989) קהילה: ”איכות של חיים חברתיים המאופיינים על ידי אינטימיות, נוכחות והדדיות אמיתית ועמוקה שמצמיחה תחושות שייכות, שורשיות, זהות ומשמעות ליחד. זהו דו-שיח חברתי שיש בו חברות ושותפות. במקום שבו אנשים מחוברים לחבריהם בקשרים המבוססים על ערכים משותפים, במחויבות, באמונות ובקשר הבלתי נראה לעין של חיבה וחיים משותפים - שם קיימת קהילה” (Grote 1989: 45).

מתוך כלל ההגדרות שנסקרו לעיל יתייחס המחקר הנוכחי לשניות שכן הממד הטריטוריאלי לבין היחסים כמגדירים את מהותה של קבוצה כקהילה. בכל אחת מהקבוצות הנחקרות עוסק מחקר זה במרכיבים השונים של ההגדרה:

פרק המדרשה עוסק בניתוח קבוצת המייסדים כקהילה שבה מעורבים יחדיו מאפיינים של הקהילה הגאוגרפית בצד מאפייניה כקהילת עניין וקהילה אידיאולוגית.

פרק משרד החינוך עוסק בקבוצה שאפיונה כקבוצת אינטרס וקהילת אכפתיות.

הקבוצה היישובית נבחנת במאפייניה של קהילה גאוגרפית.

המחקר הנוכחי מתבסס על הניסיון להגדיר את ייחודיות הקבוצות שבמחקר דרך אפיון מערכות היחסים שבין חברי הקבוצה, וזאת בהתבסס על תפישותיהם של בובר, האברמאס ודיואי ועל שילוב ייחודי שבין מאפיינים משניים של טונים וזיקתם למאפיינים הראשוניים.

קהילתיות מודרנית, כמענה לקהילה מסורתית

מרכזיות הקהילה כהתארגנות חברתית מאופיין באפקט המטולטלת: מהסדר מרכזי מועדף בחברה המסורתית לביקורת נוקבת ופירוק, בתחילת המאה ה-20, וחזרה תוך געגועים למוסד הקהילתי, לקראת סיום המאה וחיפוש אחר חדשנות ויצירתיות בהסדרים קהילתיים, בתחילת המאה ה-21. עד עליית הלאומיות במערב, בעת החדשה, הייתה ההשתייכות לקהילה המרכיב העיקרי בזהותו החברתית של האדם. הקהילה היוותה יחידה גאוגרפית ופונקציונאלית. היחסים בה היו מבוססים על קשרים מוגדרים וקבועים בזמן ובמקום, היו כוללניים והתייחסו לקשת רחבה של תחומי חיים. החיים בקהילה אופיינו בהיצמדות לקנה מידה ולאמות מידה קבוצתיים תוך תחושת שייכות, הזדהות רגשית של הפרט עם הקהילה ונכונות למעורבות בענייני

הכלל. הקהילה מילאה תפקיד דו כיווני בין הפרט לקבוצה: ברמת הפרט סייעה הקהילה לפיתוח האישי ויכולת האינטראקציה עם אחרים ועבור הקבוצה היא יצרה בסיס לאחידות וליציבות חברתית (Raywid, 1988). למסגרת הקהילתית היה תפקיד מרכזי בחשיבותו במיוחד עבור קבוצות מיעוט: הקהילה היהודית המסורתית, במזרח אירופה ובצפון אפריקה, עשויה לשמש דוגמה מעניינת למנגנון קהילתי שנבנה כדרך האופטימאלית להשרדותה של קבוצה בסביבה הזרה בה התקיימה. הקהילה היהודית פעלה מתוך רצון של הישרדות פיזית ושמירה על הזהות באמצעות מבנה שלטוני מסועף, אחראיות על ניהול חיי הכלכלה, החברה, החינוך והדת של חברה. מספר ערכים מכוננים היו בבסיס הקהילה בהסערבות הדדית וצדקה (כץ, 1963). באירופה במחצית המאה ה-20, עם המודעות הגוברת למימוש זכויות הפרט, הקהילה נתפסה בעוצמה גוברת והולכת כמגבילה את חירות הפרט, כמדכאת יצירתיות והגשמה אישית, כמדירה קבוצות מיעוט אתניות ויוצרות מחסומים חברתיים. התבססותה של הקהילה הגאוגרפית המסורתית על סטאטוסים מולדים, הגבילה את היכולות של יחידים- ובמיוחד עניים, נשים, זרים, קבוצות שוליים - להשיג רווחה, כוח, ומימוש עצמי או לבחור מסלול חיים. הקהילה נתפסה כמנגנון מסורתי שעבר זמנו והוא ביטוי ל "געגוע הרומנטי" שמקורותיו בתפיסה האליטיסטית והמדירה של הלאומנות הגרמנית, המתייחסת למימוש מהותו של היחיד כשלם רק כחלק מקהילה המבוססת על הקשר הכללי והטוטאלי שבין הבית, הלב, האמונה המשותפת והשכנות. (Baron, 1945 ; Smith, 2004; Lyon 1984 ; Frazer & Lacey, 1993; Bounds, 1997; Bott, 1957; Barth, 1969; Cohen, 1986)

בצד הביקורת הנוקבת על המנגנון הקהילתי ושלילתו החלו, לקראת סיום המאה ה-20 ותחילתה של המאה ה-21, להישמע עמדות המתייחסות למחירים הנובעים מפירוקה של המסגרת הקהילתית. מערך הקשרים בקהילה העירונית המודרנית מבוססים על יחידנות מופרזת, התאגדויות פורמאליות, העדר קשרים משמעותיים בין יחידים, יחסים היררכיים אנכיים (Lamoureux et. al., 1989). ההשתייכות למסגרות קהילתיות מוכרות וקבועות, מוחלפות בחיפוש אינדיווידואלי אחרי מסגרות כמו "הקהילות הווירטואליות" בהן יחידים נכנסים ויוצאים מתוך קשרים חברתיים ולתוכם באופן מזדמן אקראי. בפועל, יותר יחידים נמצאים לבד זמן רב יותר מבעבר, ללא מגע פנים אל פנים עם זולתם. הציבור נסוג מחיים קהילתיים ובוחר לחיות לבד ולפעול לבד. בספר "Bowling Alone" מתואר אולם באולינג באחת הערים האמריקאיות שבו מותקנת טלוויזיה ענקית מעל לכל מסלול כדורת וכן במספר מקומות במזנון, כך שאפילו בזמן משחק עם חברים אין צורך ליצור קשר ולפתח שיחה. אפשר לשחק ביחד ובה בעת לצפות לבד (Putnum, 2000). הדור הנוכחי, בהשוואה לדור ההורים והסבים, מאופיין במספר מופחת של מרכיבי אושר אישי, אך במשבר זהות, משבר חברתי, ירידה במחויבות לחיים האזרחיים, משבר פוליטי בקבלת החלטות, ניכור כתוצאה מאובדן אמון, חוסר אינטימיות ביחסים החברתיים, חוסר היכרות עמוקה עם קרובים ושכנים (Putnum, 2000 ; Brueggemann, 2002; Green, 1998)

מספר סיבות לכך: שיעור דמוגרפי-תרבותי: דור ההורים, שנשא באחריות ציבורית לאורך זמן, מזדקן ונעלם ודור הבנים והנכדים מעורב פחות. בסקר שבדק את מקורות תחושות השייכות נמצאו הבדלים בין דוריים: הדור הצעיר מרגיש שייכות בעיקר לעמיתיו לעבודה, בעוד שבדור האבות מרבית תחושות השייכות נתקבלה מהשכנים, מהמוסד הדתי, מהעיתון המקומי, מהקהילה המקומית, מקבוצות וארגונים (Putnam, 2000).

- **בידור אלקטרוני** - היות הטלוויזיה מקור כמעט בלעדי או המרכזי ביותר למידע והרפיה והתרגעות, היא תופסת את מקומה של פעילויות פנאי משותפות עם אחרים.
 - **יציאת נשים לעבודה** - נשים מצטרפות למעגל העבודה בשיעור גובר והולך, וחלקן בעמדות גבוהות, ובכך מדירות עצמן מהארגונים השכונתיים או מצמצמות פעילויות התנדבות, שבדרך-כלל פרחו והתעצמו תחת הנהגתן של נשים וחברותן בהם.
 - **עומס מטלות, חסרון כיס** - שיגעון הצרכנות, פיצוץ כלכלי, מקצועיות גוברת, צורך בכישורים מקצועיים למנהיגות אזרחית, מגבירים את הצורך לעבוד שעות רבות וארוכות ומונע מאנשים ונשים להצטרף ולקחת חלק בפגישות הורים וארוחות משפחתיות.
 - **תהליך פרוור וניוד גאוגרפי** - שגשוג המגורים בפרברים למיניהם, תרבות חיים המבוססת על מכונית והיעדר של חללים קהילתיים, הרחיקה בין שכנים ומונעת התפתחותם של קשרים יומיומיים, שהערים הקטנות והשכונות העירוניות נהגו להתבסס עליהם.
(Grossman,2001; Putnam ,2000; Etzioni 1993; Neparstek, et.al. 1997; Bella et.all.,1985)
- אחת ההשלכות המרכזיות של אובדן הזירה הקהילתית היא מידת השפעתה על המחויבות האזרחית (Putnam 2000) : חוסר התנסויות בדפוסי השתתפות קהילתיים על סוגיהם השונים עשויים להשפיע על חוסנה של החברה כדמוקרטיית (John F. Kennedy School of Government, 2000). טוקוויל ציין כבר ב-1830, על סמך התרשמותו מהמודל האמריקאי, כי חוסנה של הדמוקרטיה מבוסס על העובדה כי בכל הגילאים, בכל התנאים ובכל השכבות עוסקים ללא הפסק בהקמת התארגנויות והתאגדויות וולונטריות ובעיצובן. מצד אחד זהו ממד המגבה את המערך הדמוקרטי, אך מאידך מבוסס בכל מהותו על שמירת העיקרון האינדיווידואליסטי. טוקוויל ראה, כאמור, את המורכבות של האינדיווידואליזם בקיומה של חברה דמוקרטית וכך, בצד הכתיבה בזכות התופעה, מזהיר טוקוויל כי אינדיווידואליזם חותר כנגד מחויבות ואחריות הדדית. ולכן השתתפות במסגרות קהילתיות מעדנת מגמה זו (Tocqueville, 1976/ 1830). עם הנסיגה בחיים הקהילתיים חוזרים ונשמעים הקולות הקוראים לחידושן של המסגרות הקהילתיות וכמיהה לביסוסן כמנגנון מעדן ומרסן את המגמות של ניכור, מובחנות ופיצול. תומכיה של המסגרת הקהילתית מבקשים לחדש את קיומן של מסגרות חברתיות המבוססות על אינטימיות, לכידות חברתית וקרבה בין המשתתפים. תפיסתו של טוניס הניחה כי הכפר האידיאלי, לפני שתי מאות, הקהילה (גמאינשאפט), היווה ביטוי לסדר חברתי טבעי. היחסים היו על בסיס אנושי, ובדרך כלל אנשים חיו, עבדו, התחננו, התפללו, סחרו, רבו, עם אנשים אותם הכירו פנים אל פנים כל חייהם. תפיסה זו ביססה את מיתוס " הקהילה הנעלמת" : הגעגועים לדלת שתישאר פתוחה וכולם יחפשו את קרבתם של אחרים (Bell & Newby,1966; Frankenberg, 1971).
- במהלך שנות השמונים והתשעים, לאחר עניין מוגבר במאבקים מעמדיים, מגדריים, מוביליות חברתית ופערים אתניים ועל רקע עיסוק בתהליכים חברתיים של פירוק, התפתחה התפיסה הקומוניטארינית (Allan, 1994) (Smith, 2004; Crow & המתחדשת, המותאמת לתנאים המשתנים, ומהווה גורם מחזק לבסיסי שייכותו של היחיד?

עקרונות הגישה הקומוניטאריינית

התפיסה הקומוניטאריינית קוראת לחידוש התשתיות הקהילתיות כקריאת תיגר על גל האינדיווידואליזם שמסכן את בסיסי הסולידאריות ובעקיפין את אושיותיה הדמוקרטיות של החברה. רעיון ה"קהילתיות", או "קהילתניות" (communitarian), מתייחס לשינויים ולתהליכים שיש לחולל על מנת להקהות את עוצמת האינדיווידואליזם (בהם, 1987), שכשל לייצר תלות הדדית ומחויבות חברתית. החיים בחברה המערבית – קפיטליסטית-אינדיווידואלית מבוססים על תחרות, יחסים חוזיים, אינטרס עצמי ודאגה אישית, מחזקים בעלות אישית ומימוש אינטרס עצמי לא מרוסן, מאפשרים חירות, בחירה חופשית והזדמנויות, ומשאירים את בני האדם נוכח מסגרות חברתיות שאינן יכולות לייצר חיים ויחסים אינטימיים וקשרים קרובים. (Etzioni, 1995, 1998; MacIntyre 1981; Sandel 1992, 1984; Taylor 1992). יש ליצור אלטרנטיבה לתפיסה האינדיווידואלית על-ידי יצירת חיבור וקשר בין ממדים של אינדיווידואליזם ומחויבות חברתית, חופש עם אחריות קולקטיבית, תמיכה וטיפוח של הקהילה והדאגה לרצון הכללי (Scott, 1995; Frazer & Lacey, 1993). הקהילה, לפי גישה זו, היא לא רק ההסדר הפשוט של צרכי יחיד, אלא של הקשרים החברתיים: "בחברה המודרנית אנו נעים באיזון בין הצורך שלנו לממש יחסים אינטימיים בצד דרישות ארגוניות א-אישיות" (Brueggemann, 2002; 117). התפיסה יונקת את השראתה ממסורת החשיבה וההגות האנגלית (Smith, 2004). במסגרתה התפתחו שני זרמים עיקריים: קומוניטאריניות רדיקאלית (Hughes, 1996; Jordan, 1989) וקומוניטאריניות קונסטרוקטיבית (Scruton 1980, 2001) להם משותפים מספר מרכיבים: צדק חברתי כבסיס לקהילה, שוויון, הדדיות והכלה (Selznick, 1998).

קהילתיות (או קהילתניות) עוסקת באיכות הקשרים שבין היחידים ומאופיינת במספר עקרונות (בהם 1987; Mansfield 1995; Etzioni 1993; Selznick 1995):

1. **סולידאריות כבסיס הפעולה בין יחידים וקבוצות** - בניגוד לארגונים המבוססים על משמעת קולקטיבית; קהילתיות פירושה סולידאריות משותפת בין יחידים וארגונים שמחליטים אוטונומית לפעול במשותף.
2. **חידוש הסולידאריות הקהילתית בהתאמה למאפייני התקופה** - רצון לחדש ממדי סולידאריות קהילתית, בלי להתעלם מהמחירים של סולידאריות כזו כמו ברוטאליות, אפליה ומצוקה שאפיינו את הקהילה המסורתית, מחד גיסא ולא לבטל את הישגי המודרניזאציה והאורבניזאציה שהחלישו את ממדי הסולידאריות בקהילה המסורתית, מאידך גיסא.
3. **יחסי פרט כלל** - בניגוד לגישה הליברלית המדגישה יחידים מנותקים השומרים על זכותם מפני יחידים אחרים, התפיסה הקומוניטאריינית מתייחסת ליחיד המשולב בחייהם של אחרים כתנאי למימוש חיים משותפים המבוססים על כבוד הדדי, אוטונומיה והגדרה עצמית. האדם הינו מרכיב חיוני ומרכזי בקהילה ובה בעת יש בכוחה של קהילה להגן על היחיד ולמנוע ממנו בדידות.
4. **לוקליות** - בניגוד לגישה הליברלית, שלפי הקומוניטאריינים מזלזלת בלוקאליות, הרי היא צורך ממשי שמבטא שייכות של אנשים להיסטוריה, לתרבות, לשורשים משותפים עם אחרים. המערכת הקהילתית מהווה עבור משתתפיה כר לצמיחה אישית המבוססת על התנסות בקשרים עם אנשים אחרים.

5. העצמת מיעוט - דגש על "דמוקרטיה השתתפותית" שעומדת על מגבלות "זכות הרוב" ביחס לקבוצות המיעוט ומאפשרת אוטונומיה תרבותית ערכית פנימית.

6. מוסריות וערכים קולקטיביים - התנגדות לתפיסה מופשטת, רציונאלית טהורה, של מוסר וערכים. הדגשת עמדות, אינטרסים, אידיאלים ומטרות שהן פרי נסיבות, מגבלות, הזדמנויות, והקשר קהילתי-מקומי ייחודי.

7. מחויבות אישית וקולקטיבית - הדגשת הקשר שבין מחויבות אישית ואכפתיות לבין מחויבות קולקטיבית לכלל הבעיות בקהילה. הקהילתיות הינה השקפת עולם מוסרית על טיבו של האדם וחיוניות הקשר בין אנשים וקבוצות; זו השקפה אופטימית, המכירה בערך האדם (בן יוסף, 2003).

הקומוניטאריינים מסתייגים מהגעגועים הנוסטאלגים לקהילה המסורתית ומהנטייה להאדיר ולקדש את המבנה המסורתי של הקהילה. זו הייתה מיוצגת במלואה על-ידי המשפחה המסורתית או קבוצות שארות קרובות ואינטימיות שהיוו את הגורם המשלב(האינטגרטור) המרכזי בקהילה המסורתית. אף שמסגרות אלו היוו מקום של הכלה מלאה, קשרים משפחתיים קרובים ואמון, בה בעת היו מסגרות אלו נוקשות, ממדרות ומפלות לרעה.

(Bellah et.al. 1998; Tam, 1998; Weiss, 1995; Newton, 1997).

בבואם ליישם את רעיון ה"קהילתיות" ולהתאימו לחיים המודרניים מבליטים ההוגים את המחויבות לחיים ציבוריים ואת האחריות כלפי הקהילה המבוססות על ערכים משותפים ועל הבנה הדדית. חיזוק תחושת ה"אנחנו", חידוש הקשרים החברתיים והצורך לעורר מחדש את "רוח הקהילה" (the spirit of the community) הם היעדים המרכזיים של חסידי הגישה הזו (Etzioni, 1993).

במרכז התפיסה עומד האתגר של בניית קהילה נענית (Etzioni, 1995) קהילה בעלת מדדים מוסריים המשקפים את הצרכים הבסיסיים האנושיים של כל חברה כיצורים חברתיים. חברה מממשים ערכים קולקטיביים ואנושיים של הדדיות וסולידאריות. זוהי "קבוצה של יחידים שתלויים זה בזה בקשרים חברתיים המאופיינים בהדדיות, הם לוקחים חלק יחד בדיונים ובתהליכים של קבלת החלטות, חולקים ביניהם פרקטיקות משותפות שבאמצעותן מגדירים חברי הקבוצה את קהילתם ונתמכים על ידה" (Bella et.al., 1985:1). מידת היכולת של הקבוצה לנהל עשיות (פרקטיקות) משותפות קריטית לקיומה וליצירת ייחודה. מימוש היכולת הזו מתבטאת במעבר מקהילה "לקהילת זיכרון" (COMMUNITY OF MEMORY) קהילת זיכרון מאופיינת בשיח ציבורי ובנורמות התנהגות שמטרתן חיזוק מתמשך של "הסיפור (הנרטיב) המעצב" של הקבוצה (Bella, et.al., 1985). קיומו של "הסיפור המעצב" מהווה מנגנון חשוב להבטחת יציבות הקהילה ויש לו משמעות מעבר למחזורי חיים של החברים בה.

בניגוד לגאימינשאפט המבוססת על הסכמה סביב הערכים מרכזיים, הרי הקהילה הטובה, הקהילה הנענית, היא זו שבה מתקיים ויכוח, אפילו קונפליקט, על המשמעות של הערכים המשותפים ובוודאי על המשמעות הנורמטיביות וההתנהגותיות שלהם בחיי היום יום. קהילה אינה המרחב של הקונצנזוס השקט אלא המרחב שבו הקונצנזוס מאותגר ומשתנה, לעיתים באופן הדרגתי, לעיתים באופן מהפכני (Bellah et al., 1998, p. 16). הקהילה מהווה מקור ליצירת זהות משותפת המאחדת את חברה בהרגשת אחידות וסולידאריות שמעבר

להבדלי סטאטוס ותעסוקה. דפוס היחסים הנוצר בין היחידים מעצב מערכת של סמלים המייחדים אותה תרבותית ומבחינים אותה מסביבתה (חזן, 1988).

ביקורת הגישה

התפיסה הקומוניטאריינית תפסה תאוצה כפילוסופיה פוליטית ותנועה חברתית ואומצה כמדיניות ממשלתית, "הדרך השלישית" בבריטניה של טוני בלייר, המדגישה את האיזון שבין זכויות של יחידים ואחריות קהילתית. הרצון לאזן בין "הטוב של רבים ולא רק יחידים במסגרת היחידה המקומית קהילתית" (Smith, 2004).

בצד פריחתה זכתה התפיסה למערכת של ביקורות נוקבות מתייחסות למספר נקודות: (Frazer & Lacey, 1993 ; Smith, 2004 ; Bounds, 1997; Leech, 2001; Bauman, 2001).

- **שימור יחסי הכוחות בחברה והנצחתם** - עיקר הביקורות מתייחסות לשורשים הפונקציונליסטיים עליהם נשענת התפיסה: התמקדותם של הקומוניטאריינים בקהילה הגאוגרפית המקומית מסייעת לשימור והנצחה של אי שיוויונות מעמדית, מגדרית (ג'נדראלית) ואתנית הטמון במבנים חברתיים רחבים. הימנעותם מעיסוק בקונפליקטים ושותפותם בטיפול הדימוי והאתוס של "הקהילה הנעלמת", אובדנה ומחירה, נתנו לגיטימציה לשמר את מעמדם של החזקים בחברה.
- **מבנים חברתיים מסורתיים כדטרמיננטים חברתיים** - נטייתם של הקומוניטאריינים לבסס קהילה על לכידות גבוהה בין מרכיביה, על אמון עמוק סביב אירועי חיים ממוקדים, ממעיט את הערך, עד כדי התעלמות מההכרח, בוולונטאריות כבסיס קיומה של הקהילה בעידן המודרני (Smith, 2004). וולונטאריות מתייחסת ל"מוטיבציה העולה מצרכים, רצונות, אינטרסים, ערכים ומשכנוע של יחיד, בניגוד למוטיבציה העולה ונובעת מדרישות חברתיות ברורות מוגדרות וצפויות שבקהילה המסורתית המבוססת על כפייה ולחץ" (Friedman, 1992, p. 114).
- **האדרתם של הומוגניות חברתית וקשרים צפופים** - הקהילה זקוקה למערך של יחסים רופפים בצד עוצמתם של היחסים הצפופים. יחסים רופפים מספקים בסיס לשילוביות (אינטגרציה) בקהילות גדולות ומגוונות ומאפשרות יצירת קשר וסולידאריות סביב נושאים משותפים כמו ארגוני המתנדבים (Newton, 1997). התפיסה הפוסט קומוניטאריינית מבקשת לחבר בין לכידות חברתית ופתיחות: פתיחות מאפשרת להתמודד עם החשש הנובע מסגירותה של קהילה גאוגרפית או ביולוגית, העומדת במרכז התפיסה הקומוניטאריינית. בקהילה פתוחה בעלת גבולות חדירים יש מקום ליחידים לבחור, להתאגד בקהילות בחירה. בעוד שגזאלשאפט מאופיינת בהיעדר אמון עמוק, הרי הגאמיינשאפט או קהילות של נסיבות, מאופיינות באמון עמוק המבוסס על הקשר מונוליטי בין קבוצות הומוגניות במאפייניהן החברתיים (הון חברתי מקשר) עד לדרגה ולהתרחבות של אמון דק, דהיינו, קשר ואמון בין קבוצות הטרונגניות (הון חברתי מגשר). בקהילה הפתוחה מתקיים איזון בין אמון עבה ואמון דק ומכאן איזון בין הון מגשר להון מקשר. זהו תו האיכות עבור הקהילה הקומוניטאריינית (Smith 2004). בעוד שאמון הוא התנאי ללכידות ופתיחות בקהילה המבוססת על יצירת קשרים, יש לבסס את התפיסה כי קהילה היא לא רק עיצוב המסגרת להסכמה אלא הקיום בצוותא של שוויונות. קהילה היא לא בהכרח בנייה אלא הזזה של המבנים המפרידים ביו יחידים (Frye, 1995).

לסיכום:

ריבוי ההגדרות והמיונים השונים של המושג מעלים תהיות לגבי השימוש הלא ממוקד בו בספרות:

• מה בין קבוצה וקהילה?

אי בהירות מרכזית נוגעת ליחסי הזיקה שבין קבוצה וקהילה - פעמים רבות בספרות מופיעים הביטויים קהילה וקבוצה כמושגים נרדפים: קבוצת אינטרס / קהילת אינטרס? קבוצת מוצא / קהילת מוצא? מה ההבדל ביניהן? האם זוהי הכרעה סמנטית חסרת חשיבות מהותית, או שמא השימוש במונח קבוצה/קהילה מרמז על שוני במהות הקולקטיב הזה עבור חבריו? האם כל קבוצה היא קהילה? ואם לא - מה ייחודיותה של הקהילה כקבוצה? מה הופך קבוצה לקהילה?

המחקר הנוכחי מבוסס על התפישה הקומוניטאריינית המעמידה במרכז היחסים הקהילתיים את מושג הקהילתיות, על מאפייניו ומקורותיו. הזיקה הייחודית של הקהילה לקהילתיות עומדת במרכז המחקר. עבודת מחקר זו מניחה כי קהילה הינה סוג של קבוצה חברתית שייחודיותה באה לידי ביטוי בקהילתיות כמטרת קיומה, וקהילתיות הינה התכונה המאפיינת את הקהילה. בעבודה זו ההבחנה בין קהילה לבין קהילתיות מקבילה להבחנה שבין מבנה ותכונה, מבנה ופעולה בתיאוריה הסוציולוגית: "קהילה" הוא המונח המתייחס להגדרת המסגרת הארגונית קבוצתית ומאפייניה, "קהילתיות" מתייחסת לתכונה המאפיינת אותה.

במרכז המחקר עומדות הן קהילות א-טריטוריאליות, כמו קבוצות המחנכים במדרשה ובמינהל לחינוך ערכי, והן יישובים כמסגרות טריטוריאליות. לגבי כל הקבוצות נבחנה הסוגיה מה הופך קבוצה ליישוב לקהילה?

גישת ההון החברתי - הגדרה, הנחות יסוד וביקורת.

במרכז של מחקר זה עומדים הקשרים שבין חברי הקהילות כמאפיין ייחודי המבחין אותם מקבוצת חברתיות אחרות. תפיסת ההון החברתי מתמקדת במערך הקשרים בקהילה כמשאב מרכזי לקיומה, לייחודיותה וחוסנה.

הגדרת המושג: לקהילה מערך של משאבים העומדים לרשותה לממש את הפוטנציאל הגלום בה עבור חבריה. בצד החשיבות הרבה המיוחסת בספרות להון הפיסי ולהון האנושי, רווחת בשנים האחרונות התפיסה כי חוסנה של הקהילה נובע גם מהנכונות של החברים בקהילה לשתף פעולה ביניהם (פוין ולב-ארי, 2003). בצד ההון הפיזי המצוי בבנק, ההון האנושי המצוי בראשם ובאופיים של יחידים, הון חברתי מצוי במבנה היחסים של היחידים בקבוצה (Portes, 1998). בעשור האחרון תפס המושג תאוצה ופופולאריות הן במחקר והן בקביעת מדיניות חברתית והשתמשו בו בתחומים רבים: כלכלי, סוציולוגי, אנתרופולוגי, פיתוח קהילתי וחינוך. העיסוק באלמנטים של חיבור וקשר בן קבוצות מיקד את העניין במושג והפנה את תשומת הלב למרכיבו (Balatti & Falk, 2002):

הון חברתי מתייחס לרכיבים של רצון טוב, חברות, אהדה והתרועעות חברתית בין יחידים ומשפחות היוצרים יחדיו את היחידה החברתית (Hanifan, 1916). "זהו סך המשאבים הפוטנציאליים והמשאבים בפועל השזורים בין, אפשריים דרך, ומונעים מתוך מערך הרשתות של יחידים וקבוצות" (Nahapiet &

(Ghoshal, 1998). קשרים אלו מהווים מעין אשראי עבור היחיד (Bourdieu, 1986). ככל שלבני אדם יש יותר "הון חברתי", יש להם יותר משאבים הניתנים להמרה בתהליך החליפין שלהם, ולכן הם יזכו גם בהון אנושי רב יותר. כך, לדוגמה, בעלי הון חברתי רב יכולים לתת יותר אמון ולהסתכן יותר מאלו שחסרים הון חברתי (Coleman, 1990). הון חברתי אינו מתייחס רק לפן הפרטי של האדם, אלא הוא גם מאפיין של מערכות חברתיות. זהו מדד הבוחן את המידה שבה יחידים פועלים יחדיו כדי לקדם את מטרותיהם המשותפות בהתבססם על רשת חברתית, נורמות משותפות ורמה של אמון (Putnum, 2000; Woolcock & Narayan 2000). הון חברתי מאפשר בו זמנית ליחידים הן להתמודד עם בעיות אישיות והן לתרום ולחזק את הקהילה כולה. קיומו מבסס את המחויבות של יחידים זה כלפי זה ומעצב ערוצי תקשורת משותפים. אנשים בעלי סולידאריות גבוהה מרגישים יותר בטוחים בקהילתם ולכן נוטים להתמיד בה ובכך לשמר את יציבותה (Rubin & Rubin, 2001).

בספרות קיימת הבחנה בין מספר ממדים קולקטיביים של הון חברתי (Gomez & Muntaner 2005):

- **הון חברתי קהילתי** - קולמן (1990) מדגיש את הפן הקהילתי ומתמקד בקשרים הנוצרים בין בית-הספר, המשפחה, הכנסיה והשכונה המקומית כמדדים לאמון ומחויבות בתוך הקהילות וכמסגרת לעיצוב גבולות ההתנהגות הקולקטיבית,
- **הון חברתי אזרחי** - פאטנהיים (2000) מתמקד בהון החברתי כמדד ותנאי לבניית חוסן אזרחי, הוא מדגיש את החשיבות של משפחה, שכונה וארגונים מתנדבים כמקור לבניית קשרים אישיים ופעילות אזרחית חיובית. הון חברתי אזרחי מדגיש את המחויבות האזרחית בארגונים לא ממשלתיים ומתייחס למימדים של הדדיות ואמון ביניהם (Portes, 1995; Putnam, 2000).
- **הון חברתי ארגוני** - מוגדר כ"מאפיינים הפוליטיים, חוקיים, ממסדיים המשפיעים על החיות של רשתות קהילתיות וחברה אזרחית" (Woolcock & Narayan, 2000:2). קהילות עם הון חברתי גבוהה מאופיינות בהזרמה שוטפת של מידע ובקשרים הדדיים המבטיחים השתתפות בפעילות פוליטית אזרחית לקידום סוגיות קהילתיות (Field, 1999).
- **הון חברתי תרבותי** - דלאנטי (Delanty, 2000) מחבר בין שתי הגישות ומתמקד באלמנטים התרבותיים הא-פוליטיים כמחברים אנשים יחד על סמך קונצנזוס. האני מתחבר לקהילה דרך המימד התרבותי. קבוצות המצטרפות לקהילה חייבות להסתגל לפן התרבותי שלה. בכל התפיסות מוגדר ההון החברתי כמשאב המבוסס על הקשרים הנוצרים בין אנשים במבנים קהילתיים ובמוסדות שכונתיים שבאמצעותם חברי הקהילה מעצבים את סדר היום, מכריעים על סדרי עדיפויות ומשפיעים על התוצרים הקהילתיים (Neparstek, 1997). מידה מספקת של "הון חברתי" תורמת ליצירת חיים קהילתיים עשירים ובעלי משמעות לחבריה יותר מאשר בקהילות שחסרות רמה מספקת של הון חברתי (Putnum, 2000). כאשר יחידים מכוונים את זמנם ואת המוטיבציה שלהם לבניית ההון החברתי של קהילתיהם, הם יוצרים סביבה חברתית עשירה יותר לכולם (Neparstek et al., 1997). קהילות דינאמיות ואפקטיביות, קהילות מתפקדות ופורחות מתאפיינות ב"הון חברתי" גבוה. בתנאים אלה אפשר לצפות שקהילות המבורכות במלאי גדול של הון חברתי תהיינה בטוחות, נקיות, בריאות, נאורות ומנוהלות טוב יותר ובאופן כללי "מאושרות" יותר, מקהילות בעלות רמה נמוכה של הון חברתי. חברי קהילה שיש לה הון חברתי

רב יכולים ליזום תכניות המשרתות את האינטרס הציבורי, להשגיח הדדית על הוצאות כספיות, לאכוף קיום הסכמים, להשתמש במשאבים קיימים, לפתור סכסוכים באופן ידידותי ולהיענות לצורכי התושבים באפקטיביות מרובה (Putnum, 2000; Neparstek, 1997).

יתרונותיו של ההון החברתי בהיותו: משנה את תנאי החליפין, מגביר את התחשבותו ומודעותו של הפרט לתוצאות פעילותו עבור האחרים, משקיע יותר בטובין ציבוריים, מקל על משימות חברתיות כמו: קליטת מהגרים, העלאת הישגים לימודיים, צמצום עלויות העסקה, שיפור נגישות למוצרים ושירותים, סיפוק מנגנוני תמיכה בעיתות משבר, הגברת ביטחון של פרטים, הקטנת הצורך במערכות אכיפה פורמאליות (פאווי, 2003).

מרכיבי ההון החברתי - קיימות תפיסות שונות המתייחסות למרכיביו ולממדים דרכם הוא מבוטא (Woolcock & Narayan, 2000; Putnum, 2000, 1998; Falk & Kilpatrick, 2000; Woolcock, 1998).

Fukuyama, 1995; Coleman, 1988, 1990

קולמן מתייחס לשלושה ממדים של הון חברתי:

- המחויבות, הציפיות והאימון המובנים ביחסים;
 - ערוצי המידע המצויים במבנה החברתי;
 - הנורמות והסנקציות המופעלים במסגרת הקולקטיב.
- בהתבסס על קולמן פותחה תפיסה רב ממדית של הון חברתי והיא מתייחסת אל (Falk & Kilpatrick, 2000):

- **מבנה** - ממד של "קשרים לא אישיים בין יחידים וקבוצות" (Granovetter, 1992; 244).

- **יחסים** - ממד של זיקה, קשר וקרבה המבוססים על אמון, נורמות וסנקציות, מחויבות וציפיות, זהות והזדהות כמרכיבים מרכזיים בבחינת היחסים.

- **ממד קוגניטיבי** - מתייחס לשפה משותפת, קודים ונרטיבים משותפים בארגון או בקבוצה (Nahapiet & Ghoshal, 1998).

מספר מרכיבים חוזרים ונשנים בהתייחסויות למרכיבי ההון החברתי (Putnum, 1993; Woolcock & Narayan, 2000; Portes 1998; Fukuyama, 1995; Falk, et. al., 2000):

נרמות משותפת - מסד תרבותי משותף, הכולל התייחסות למערך הנורמות והערכים של קהילה נתונה, מהווה הבסיס למידת הדמיון ובעיקר לתחושת השותפות והשייכות של חברי הקהילה. זהו הגרעין המבחין בין קבוצות תרבותיות שונות (Falk, et. all., 2000).

אמון - ההגדרה הבסיסית של אמון מתייחסת לאמונה הפנימית, אמונה יותר מאשר ציפייה (חישוב הסתברויות לגבי התנהגות האחרים), שהאחרים יפעלו לא רק עבור עצמם (פאווי, 2003). "הציפייה העולה בקהילה המאופיינת בהתנהגות יום יומית, פשוטה, כנה ומשתפת פעולה המבוססת על ערכים משותפים" (Fukuyama, 1995; 27). האמון בא לידי ביטוי בשני מישורים באמון בין חברי הקהילה ואמון בינם לבין המערכת השלטונית. ניתן להבחין בין שני סוגי אמון: **אמון ספציפי** - אישי, כלפי זולת מסוים; **אמון מוכלל** -

חברתי, כערך תרבותי כלל חברתי שאינו מופנה לפרט מסוים. קיומו של מרכיב האמון החברתי קריטי לקיומו של ההון החברתי שעשוי להתפתח בקהילה נתונה (Putnam, 2000; Bellah, 1985). אמון נתפס כמרכיב המרכזי ביותר ללכידות חברתית. ללא הביטחון שאחרים בקהילה הרחבה הם אמינים, עקביים, הגונים וישרים, קורסים הקשרים (Balatti & Falk, 2002).

רשתות חברתיות - ההון החברתי מתבטא באפיון **מערך הרשתות החברתיות** - מערך כל הקשרים הישירים והעקיפים של אדם. מערך של התאגדויות וולונטאריות המזמנות מפגש חברתי ודו-שיח. מבוססות על מערך של מעגלי קשר ברמות שונות, הכוללות תערובת של קשרי קרבה וידידות אינסטרומנטאלית. (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990; Putnam, 2000; Neparstek, 1997; Hanifan, 1916; פאווינ ולב-ארי, 2003).

הרשתות החברתיות מבוססות על מספר מעגלים הכוללים תערובת של רגשות קרבה וקשר וידידות אינסטרומנטאלית. הרשת כוללת קרובי משפחה, חברים, שכנים ועמיתים לעבודה ברמות קרבה שונות ומתייחסת גם לאלו שאין אנו מכירים ישירות אך יודעים אודותם ממעגל הקרובים יותר. הן מספקות משאב תמיכה קהילתי המהווה עזרה מרכזית בה כל אחד מאפשר לאחר נגישות לסוג מסוים של משאבים של אחרים ברשת, כמו: כסף, עזרה הדדית, תמיכה רגשית, דיור, שמירה על ילדים, מקורות תעסוקה.. זאת ועוד, הרשת מספקת משאב רגשי ודרך להכרה ואישור מהחברה (Netting et. al. 1993). רשת קהילתית נושאת בתוכה מידע חיוני הכולל דרכים להצלחה, קידום של תפקידים מרכזיים, משאבים חינוכיים והזדמנויות תעסוקה. דרך מוסדות שכונתיים חברי הקהילה מעצבים את סדר היום, מכריעים על סדרי עדיפויות ומשפיעים על התוצרים הקהילתיים (Neparstek 1999). רשתות אפקטיביות מבוססות על העוצמה הנובעת מהקשרים הפנימיים

(הון חברתי מקשר) על מנת לייצר מערך של קשרים **מגשרים**, המופנים כלפי חוץ ומבוססים על מגוון של מקורות של ידע ומידע שמחוץ להם (Falk, et.al., 2000).

יחסי גומלין ונורמות של הדדיות

הון חברתי מבוסס על מגע בין יחידים, קשרים ויחסי גומלין. קיימים ממדים שונים של אינטראקציה: שיחה והקשבה (בטלפון, פנים אל פנים), כתיבה וקריאה (מכתבים, דוא"ל, פקסים, ספרים או ו/עיתונים). קימת הבחנה בין: "אינטראקציה **ספציפית** המתרחשת בין אדם ורעהו לבין אינטראקציה **חברתית כוללת** המתייחסת להשפעה המצטברת של כלל ההתקשרויות בין יחידים. עקרון יחסי הגומלין מבוסס על התפיסה של לתת ולקבל - עקרון ההדדיות" (Falk, et.al., 2000:15).

הון חברתי מבוסס על שכבת עומק של הדדיות - "הדדיות מוכללת" ("generalized reciprocity"): עקרון ההדדיות המוכללת משמעו שאני אעשה עבורך עכשיו, ללא ציפייה לתמורה מיידית ואולי אף ללא הכרות עימך, בידיעה וביטחון כי אי-שם בעתיד אתה, או מישהו אחר, יחזיר טובה ויהיה שם בעבורי" (פאטנהיים 2002: 134). זאת בשונה מהדדיות ספציפית המכוונת לאדם ספציפי שכלפיו קימת כבר הצטברות מקרים בהם הוכחה רמת ההדדיות בקשרים עימו. הדדיות מוכללת הינה מתמשכת במהותה, בלתי מאוזנת ואינה מוגדרת במונחים מוגבלים של זמן ומקום. היא כוללת ציפייה כללית להחזר תועלת (פאווינ, 2003). הדדיות מוכללת וקיומן של רשתות חברתיות הן תוצאה וסיבה דו-כיוונית: חליפין מתמשכים תורמים ליצירת קשרים וסולידאריות בין המשתתפים וליצירת רשתות חברתיות, ובה בעת קיומן של הרשתות מחזק את התחושה שיש

על מי לסמוך והחליפין לא ינוצלו לרעה. מרכיבים אלו, שבאמצעותם מתבטא ההון החברתי קשורים זה בזה, נובעים ומשפיעים האחד על קיומו של השני. חוויות הדדיות חוזרות ונשנות של תועלת הדדית מבססות אמון בין השותפים ואמון זה מכתוב את רמת איכות ההשפעה של יחידים על קהילתם. (Falk, et.al., 2000).

סוגי הון חברתי: ההון החברתי מהווה ביטוי לסוגים שונים של קשרים וניתן למיינו לפי פרמטרים שונים: **אפיון השותפים** - הבחנה בין קשרים על פי מידת האחידות של המאפיינים החברתיים שלהם: *הון חברתי מקשר (bonding)* – קשרים חברתיים בין שותפים הדומים במאפיינים החברתיים; *הון חברתי מגשר (bridging)* - קשרים חברתיים בין חברים בעלי רקע שונה ומגוון ובעלי אינטרסים שונים.

בקהילה מתקיימים בו זמנית קשרים מסוגים שונים. לחברי קהילה יש מערך של קשרים מגשרים או/ו מקשרים עם חברי קהילה אחרים בתחומים שונים (Putnum,1995). **מעמד חברתי** - הבחנה בין קשרים על פי מעמד החברתי של השותפים בקשר: *הון חברתי אופקי* - מתייחס לקשרים חברתיים בין יחידים בעלי מעמד חברתי זהה; *הון חברתי אנכי* - מתייחס לקשרים חברתיים בין שותפים בעלי מעמד חברתי שונה. מעבר לרמה מסוימת של חוסר איזון, יש חשש ליחסי פטרון קליינט, המתאימים לסוג מסוים של קשר בעולם הפוליטי והמינהל הציבורי ופתוח מנגנון השוק. (Flora and Flora,1993; פאווי, 2003).

דרכים לגיבוש הון חברתי: ליד ההון האנושי וההון הפיסי מבוסס קיומה של קהילה גם על פיתוחו של הון חברתי. תהליך בינוי קהילה הינו תהליך שמטרתו לחזק ולבסס את מרכיבי ההון החברתי בה, והוא מיועד ליצור סולידאריות המבוססת על רשתות חברתיות. סולידאריות חברתית מבוססת על התנסויות מתמשכות של חברי קהילה בפעולה משותפת המביאה לתחושת שייכות כחלק מקבוצה. תחושת השייכות מעצימה את חברי הקבוצה ואת רמת האמון וההדדיות ביניהם. (Putnum, 2000); (Neparstek, 1999; Kennedy School of Government, 2000; Rubin & Rubin, 2001).

תהליך העצמת ההון החברתי משמעו יצירת הזדמנויות לחברי קהילה לגבש סטנדרטים של התנהגויות מוסכמות המשקפות את הערכים של הקבוצה ומקדמות את מטרותיה המשותפות. קשרים קהילתיים מספקים את האמצעים כדי שהחברים יהיו מחויבים לערכים אלו ואחראים להם. חברי קהילות משתמשים בנכסים ליצור הזדמנויות, הם חוברים ומתקשרים כדי ליצור איכות חיים שהם מבקשים לעצמם ולילדיהם ולטפחה, הם מתאגדים יחד ליצור מקומות מפגש, מוסדות וארגונים שיתמכו בחברים וינחילו את הערכים המשותפים של קהילה (Neparstek,1999).

מטרת התהליך ליצור שותפויות בין סוכנויות ממשלתיות, עמותות, גופים מסחריים מקומיים ועסקים מקומיים ושכונתיים - כולם יחד יוצרים מקורות חדשים. מצב זה מאפשר נגישות למגוון רחב יותר של הזדמנויות על ידי יוזמות של כל שותף. ללא האנרגיה והתוספת של כל קבוצה ומשתתף, תהליך בינוי קהילה

לא יצבור תנופה ותאוצה. מטרת התהליך של בינוי קהילה הוא לכוון את האנרגיה והמוטיבציה של החברים בקהילה (Kennedy School of Government, 2000 ; Serageldin, 1996 ; Rubin & Rubin, 2000). אחת הסכנות האורבות לתהליך העצמת ההון החברתי היא יצירת קבוצות סולידאריות פנים קבוצתיות: תהליך זה מביא להוצאת האחר, להדגשת יצירה של הון מקשר, ובה בעת להקטנת היצירה של הון מגשר. בעקבות זאת נוצרת הדרה של קבוצות חברתיות שונות והחלשתן, ובכך נמנעת יצירת סולידאריות כלל קהילתית (Edwards and Foley, 1998 ; Florida, 2003). הדגש והנטייה היא לעודד קיומו של הון חברתי מגשר ומתון אנכית (Putnum, 2000).

בספרות המחקר והתיאוריה עולים מספר עקרונות פעולה המאפיינים תהליכים המבקשים לעודד, לקדם, ולבסס הון חברתי (פאוויין, 2003):

1. *ההון החברתי כקנה מידה* - ההון החברתי אינו רק משאב אלא גם קנה מידה לבחינת מוסדות, תוכניות והתנהגות יחידים. לדוגמא, מרפסות חזיתיות נתפסות לא רק כמימד ארכיטקטוני אלא גם כאסטרטגיה לבניית שכונה ידידותית ופתוחה.
2. *עיקרון המחזור* - בניגוד להון פיזי של קהילה ההון החברתי אינו מתכלה אלא להפך, שימוש מרובה מגדיל את שכיחותו. לכן על קובעי מדיניות למצוא דרכים בהם יש למחזר את קיומו ולהשתמש בביטויים קיימים של ההון החברתי על מנת להגבירו. לדוגמא, התפתחותה של תנועת הנשים מתוך קבוצות קריאה של נשים.
3. *העיקרון המגשר* - טיפוח מסגרות ותהליכים של קשרים בין חברי קהילה בעלי רקע מגוון מקצועית, גילית, אתנית, כלכלית ומגדרית. אלה מרחיבים את מעגל הקשרים, המחויבות והעזרה ההדדית.
4. *עיקרון "קהילה לקהילה", "C2C"* - המעבר ההכרחי ממדיניות של "צרכן לצרכן" ל"קהילה לקהילה". יש לטפח מנגנוני תקשורת אופקיים בין אזרחים לעצמם כמקורות תמיכה וסיוע במקום הקשר התלתי והמדיר של מקצוען-מנהיג. סוג קשרים כאלה מעודד יחידים בקהילה לתפוס עמדות ולראות עצמם בעלי ערך עבור הזולת. לדוגמא: הקמתן של קבוצות תמיכה עצמיות לסיוע בגמילה מאלכוהוליזם, בהפרעות אכילה וכו', מעודדות מגמה זו (Putnum, 1995; Woolcock, 1998; Kennedy School, 2000).
5. *כלל הקהילה כמטרת הפעולה* – תפיסת ההון החברתי עוסקת ביחסים בין כלל מרכיבי הקהילה, ביחסים שבין יחידים, ביחסים שבין יחידים ומוסדות חברתיים (Serageldin & Grootaert, 2000 ; Serageldin, 1996).
6. *פעולה במרחב הביניים (meso level)* - הפעולה מתמקדת בחיזוקם של "מוסדות ביניים" - קבוצות קהילתיות, קשרים משפחתיים מורחבים, ורשתות תעסוקה (Falk, et.al., 2000). היחסים הנוצרים בין התושבים הפועלים הופכים למעין יחידות תשתית בלתי נראות של הדדיות, נאמנות ואמון. אלה מקדמות אפשרויות נוספות, וכך בינוי קהילתי הופך ליותר מאשר מקבץ של יוזמות משותפות, אלא לתהליך כולל של בניית קהילה סולידארית (Neparstek, 1997).

הון חברתי - מבט ביקורתי: במקביל לשימוש ההולך וגובר במושג הון חברתי כתפיסה לניתוח קהילה ופעילותה, מתרבה גם ביקורת מגוונת על התפיסה:

ביקורת מושגית: - קיימת אי בהירות לגבי מרכיביו של המושג. ביקורת זו מתייחסת לנקודות הבאות:

- **הון ליחידים וקבוצות?** - ההרחבה של המושג מהממד האישי לרמה הקבוצתית של קהילות, ארגונים, קבוצות ואומות נעשה, לעיתים, ללא התאמה לרמת השימוש בו (Leana & Van Buren, 1999; Portes, 1998).

- **תוצר הרשת או תיאורה?** - בספרות קיים שימוש במושג פעמים כדי לתאר את תוצרי הרשתות החברתיות, התייחסות למשאבים הנובעים משימוש ברשתות כמו אמון והדדיות, ופעמים לגישות המשתמשות במושג על מנת לתאר את הרשתות עצמן, ולעיתים הוא מציין את שניהם (Baron, et.al., 2000).

- הבלבול המושגי מעמיק על ידי הממד המטפורי המתייחס לממד ה"הון". הספרות מדברת על "בינוני", "תרומה", "גרעון". ישנה ציפייה שניתן "למדוד" הון חברתי, אך אין הסכמה כיצד (Balatti & Falk, 2002).

ביקורת התפיסה - עיקר הביקורת כלפי תפיסת ההון החברתי מתייחסת למימדים הפונקציונאליסטיים של אפיונו המתעלמים מנזקיו, ועוסקים באופן בלעדי, פשטני וחד ממדי בהיבטיו כמשאב חיובי.

מבקרי התפיסה (Fukuyama, 1995; Coleman, 1988; Putnum, 1993; Bourdieu, 1988) ביקשו להאיר את קיומו של הון חברתי שלילי. הון חברתי שלילי מתייחס להשפעות המזיקות שיש לקשרים חברתיים [של חברות/קבוצות בתוך חברה] על כלל החברה וקבוצות מסוימות בתוכה. הון חברתי שלילי מגביר ומחזק מגמות של תיוג חברתי (Portes, 1998; Smith, 1998; Sharp, 1999) מעצים את היתרונות של הקבוצות החזקות על חשבון הקבוצות החלשות, מעודד הדרה של הזר שאינו חלק מהקבוצה, הוא מהווה בסיס לדרישות מוגזמות מצד חברי הקבוצה, במיוחד מהמצליח, יוצר תלות גדלה בגורמים החזקים, מעודד קונפורמיות יתר שמתבטאת בהגבלת חופש התנועה של הפרט. הון חברתי שלילי מעודד סולידאריות בינוניות ושוויון ברמה נמוכה

(Baron, 1948; Schuller & Field, 1998; Edwards & Foley, 1998). קהילה בעלת הון חברתי גבוה עלולה

להתאפיין בלחץ חברתי גבוה, נטייה לקונפורמיות-יתר המביאה לעוינות כלפי חדשנות, צמצום יוזמות ויצירתיות ומהם ליחס שלילי כלפי התפתחויות כלכליות (Florida, 2003).

סיכום

התייחסות לממדים השליליים של הון חברתי ממחישה את העובדה שעצם המגע והמפגש בין יחידים בקהילה אינו מבטיח התפתחות חיובית ומקדמת לקהילה. לעתים, המפגש והמגע מעודד נאמנויות פנים קבוצתיות והעצמה של תיוגים חברתיים. מכאן מתעוררות שאלות: מהו מפגש המבטיח היווצרותם של קשרים המעודדים אמון והדדיות בין המשתתפים; מהם תהליכים ופעולות אותם יש לזמן בקהילה על מנת להבטיח מימוש של הון חברתי המבוסס על הגברת האמון וההדדיות בין השותפים? מה צריכים להיות מאפייניה של קבוצת השתייכות הבסיסית בקהילה או/ו בארגון המבטיחים ומעודדים יחסי אמון וביטחון? במהלך המחקר הנוכחי נבחנו שלוש זירות בהן התמודדו עם אפיונים קבוצתיים של מדדים אלו.

זהות - הגדרת המושג, מרכיבי הזהות, תהליכי עיצוב זהות אישית וקולקטיבית

בסקירה זו מוצגים מספר היבטים של הנושא :

זהות אישית – הגדרתה, מרכיביה ותהליכי עיצובה ;

זהות קבוצתית-תרבותית - חלקן של החברה והתרבות בתהליך עיצוב הזהות ;

מקומה של הקהילה בעיצוב זהות קולקטיבית.

זהות אישית – הגדרתה, מרכיביה ותהליכי עיצובה

המושג "זהות" מבוסס על ההבחנה שבין גוף ונפש. הגוף - הממדים הגשמיים של היחיד, הנפש - שהיא מקור הזהות - מתייחסת לממדים אידיאליסטיים, מטאפיסיים (שטייניץ, 1987). הזהות מתייחסת לידע הסובייקטיבי של היחיד לגבי עצמו הקושר בין מרכיבים פנימיים של היחיד וביטויים בפעולה (Mead, 1934). העצמות, התפיסה העצמית מושפעת מההתנסות של הפרט במגעו עם הסביבה המגדלת והיא

מורכבת מהתנסויות במציאות בה אוסף לעצמו היחיד הזדהויות עם דמויות נבחרות, התמחויות שהתפתחו מהכישורנות המולדים וההזדמנויות המוצעות על ידי התפקידים החברתיים (אריקסון, 1960). האדם נתייחד מבעל-חי בזיכרון ובכושר התקשרות עם הזולת. "היחיד, עם כל מרכיבי האינדיווידואליות שלו וצרכיו ודחפיו מלידה, יסודו מן החברה וסופו אל החברה. מאת החברה קיבל את יסודי שכלו... ועל-ידי כך נעשה

ליאישיות, בעל 'עצמות'" (דיואי 1916 : 33). עצם תפיסת היחיד את עצמו הינה ממשית רק במגעו עם זולתו (קנט, תשי"ד). מהות חייו של היחיד היא חיים של שותפות עם הזולת, התחברות ואחריות (קירקגור, תשנ"ז). התכונות הייחודיות לו כאדם מתפתחות באמצעות מתן פרשנות של השותפים באינטראקציה של קשריהם (Mead, 1934). הפילוסופיה הדיאלוגית עוסקת במורכבות היחס שבין הסובייקט לאובייקט. אין ה'אני' קיים בנפרד ואין ה'אתה' קיים בנפרד אלא קיימת הזיקה "אני אתה" (בובר, 1923).

רכישת זהות אינה נתון מולד, יש בה מרכיב פעולה דינאמי של היחיד המתרחשת לאורך חייו (Harre, 1986). הצורך הקיומי להגדיר את גבולות ייחודיותו מתבטאת בבחירה ואימוץ של מאפיינים

מסוימים כמהותיים לאני. הגדרת האני מבוססת על :

מרכיבים רגשיים : כיצד אני מרגיש את עצמי? ;

שכליים : מה אני יודע על עצמי? ;

התנהגותיים : מה מאפיין אותי בהתנהגותי? (Lewin, 1948).

הזהות מורכבת ממספר ממדים המקיפים את כל מרחבי קיומו של האדם (Kolakowski, 2003) :

נפש (substance) - הביטוי הבלתי חומרי של האישיות ;

זיכרון - ממד ההתנסות בהמשכיות ה"אני". העבר וידיעתו הינם מרכיב חיוני במודעות קיומה של הזהות העצמית ;

ציפייה לעתיד (ANTICIPATION) - התייחסות מודעת לעתיד בדרך-כלל מלווה במגוון רגשות כמו תקווה, ייאוש, אי-ביטחון וכד'. ציפייה היא חלק מהקיום האנושי.

גוף - תפיסה מתמשכת של קיום הזהות דרך מאפיינים גופניים ממשיים.

הגדרה עצמית – מבוססת על הידיעה הוודאית על תחילת קיומה של הזהות העצמית: מתי אני נולדתי? מהוה את הבסיס הקיומי להסבר ש"אני זה אני". ההגדרות העצמיות כוללות מרכיבים של בחירה חופשית (נטייה אידיאולוגית או כיוון לימודים) ומרכיבים "כפויים" (השתייכות משפחתית ולאומית). גם במקרים אלו חופשי הפרט לבחור איזו מידת חשיבות ליחס למרכיב זה או אחר (Baumeister, 1998 ; Breakwell , 1986). עם הגידול העצום בחופש בחירה של היחיד מקבל הפן האקטיבי בזהות מקום מרכזי ורב חשיבות בעיצובו של הפרט (ניסן, 1997).

מאחידות ל"ריבוי זהויות" - מקביעות וגיבוש הזהות לשינויים מתמידים

המושג "זהות" עבר שינוי פרדיגמטי בעשורים האחרונים. מתפיסת הזהות של אריקסון, המדגישה ממדים של קביעות, דמויות, אחידות ויציבות, לתפיסות המדגישות רב-ממדיות, ריבוי זהויות וחוסר קביעות (Sokefeld, 1999). תפיסת קביעות הזהות המבוססת על אריקסון הניחה שעיצוב זהות מבוססת על התהוות יסודות אישיותיים, במיוחד בשלבי הילדות עד גיבושם והתייצבותם פחות או יתר בברות. חוסר עקביות באישיות, חוסר אחידות ב"עצמי", נתפסה כהפרעה ואף נחשבה כמחלה. במסורת האירופאית מאז דקארט, קיומו הוודאי של "עצמי" קבוע היווה ביטחון כנגד עולם שיקרי ואמביוולנטי. קיומה של זהות קבועה ומגובשת היווה תנאי להבנת מורכבות העולם והכלי להתמודד עימו. גישה זו נסדקה וקרסה ע"י הביקורת שהושמעה כלפיה מצד הפוסט סטרוקטוראליסטים. פוקו טען: " הסובייקט הוא לא מקור הידיעה ובסיס הידע, אלא בעצמו תוצר המושפע מרשת של יחסי כוח ועימות" (Foucault, 1979:35). "עצמי" (Self) מתואר כיום כמפוצל במהותו, נזיל ורב-צדדי (Sokefeld, 1999). התמוטטות ההסדר החברתי הישן יצר מצבי סיכון עבור היחיד (Beck, 1992). ולכן תהליך עיצוב הזהות מחייב מעברים רבים בין תרבויות שונות, קבוצות שונות ומצבים מגוונים (Baumann, 1996). מצב זה מחייב גמישות רבה. מוטיבציית היחיד היא לפתח אמון בסדר ובהיגיון של העולם. זהו החיפוש אחר "הביטחון הקיומי" (Ontological Security). סדר ואחידות אינם נתונים טבעיים או הכרחיים של מערכת חברתית. להפך, סדר נבנה ומתבסס דרך תהליך שבו יחידים יוצרים שגרות פעולה והתנהגות בחיי יום ויום ובאופן גמיש מזהים ויוצרים סדר והמשכיות בפעולותיהם, ובמקביל מייצרים את הסדר עצמו על-ידי השתתפות מתמשכת בעיצוב העשיית (פרקטיקות) החברתיות (Giddens, 1984). גמישות הינה מנגנון ההישרדות המרכזי, אנו מפתחים אישיות גמישה לשינוי חברתי תוך דגש מיוחד ליחסי "עצמי" ו"גופי" (Giddens, 1991). הצורך בגמישות מתמדת ובה כעת אקטיביות, מביאה לתלות הולכת וגוברת במומחים שמיעצים לנו כיצד לעבור את מסע עיצוב הזהות (Beck, 1992).

זהות קבוצתית-תרבותית - חלקן של החברה והתרבות בתהליך עיצוב הזהות.

במהלך המאה ה-17 וה-18 נפוצה גישה אטומית של היחידים, תפיסה אינדיווידואליסטית, אנטי-חברתית של הנפש. ההנחה הייתה שיחידים המחווננים בנפש ובתודעה עצמית, מתקיימים באופן אוטונומי קודם להיווצרותה של חברה ובמנותק ממנה. במהלכה של המאה ה-19 החלו תובנות חדשות של תפיסת היחיד. מארכס הניח תפיסה היסטורית, דהיינו - עצם מהותו של היחיד הינה תוצר יחסי הגומלין שלו עם סביבתו ולא ניתן להפריד את תודעת היחיד מהזירה החברתית בה הוא פועל (מארכס, תשכ"ו). דרקהיים (1956/1986) מציין שבנוסף לישות האינדיווידואלית של היחיד מתקיימת גם ישות חברתית הכוללת את: "...מערך של

דעות, רגשות ומנהגים, המבטאים לא את אישיותנו, כי אם את הקבוצה או את הקבוצות שאנו חלק מהן. אמונות דתיות, אמונות ומנהגים מוסריים, מסורות לאומיות או מקצועיות, דעות משותפות מכל הסוגים, זה המכלול היוצר את הישות החברתית" (שם: 23). ה"העצמי הקבוצתי" ("social self") מתייחס למכלול של פרשנויות, הגדרות ופעולה בתוך שדה חברתי או מרקם יחסים (Mead, 1934/1967), אלו הן קטגוריות חברתיות אליהן הוא תופש את עצמו שייך (Tajfel, 1981). בתוכן נכללים גם המרכיבים האידיאולוגיים, הנוגעים לעיצוב תחושת כיוון ויעוד, המשמעות הייחודית שהוא מבקש לממש בחייו (Rachman, 1975). "תיאורית הזהות הקולקטיבית" מניחה שהתפישה של היחידים את עצמם מונעת על ידי חברותם בקבוצה (Tajfel & Turner, 1986; Hogg & Abrams, 1990). התפתחות הזהות הינה מערכת יחסים רצופה לאורך כל חייו של הפרט בין הזהות האישית שלו לבין מרכיביה הקבוצתיים חברתיים: הפרט משתמש לאורך כל חייו בתהליכים של הטמעה, התאמה והערכה. הזהות הינה, אם כך, דינאמית, נזילה ומגיבה להקשר החברתי (Breakwell, 1986). לכל אחד מאיתנו יש טווח של זהויות חברתיות מגוונות החוצות לעיתים זו את זו. זהויות אלו כוללות אותן זהויות הנובעות והמונעות מקבוצות בעלות משמעות רבה, קבועה, ברורה ומתמשכת כמו גם מאותן זהויות שמקורן מהתייחסויות ומהשתייכויות לקטגוריות חברתיות יותר עמומות ואמביוולנטיות (Ellemers et al., 2002). יש המרחיקים לכת ואומרים שזהות נרקמת בתוך הקשר חברתי כלשהו ומשתנה עם השינויים בהקשר המסוים ואיננה חלק אימננטי של האדם הפרט, כפי שסברה הפסיכולוגיה המודרנית הקלאסית. ולכן המושג "זהות" נקשר למושג "אידיאולוגיה של זהות" (Eriksen, 1996). גיבוש מרכיבי הזהות החברתית-תרבותית הינה התמודדות מתמשכת שעיקרה הצבת גבולות המחזקים את הידיעה מי אני ומה החלק של הקבוצה בי? (Babad, et.al., 1983). "העצמי" הינו המרכיב הפנימי, המאפשר ליחיד להבחין באופן פנימי ומודע בינו לבין כל דבר מחוצה לו. זאת באמצעות שני תהליכים:

- **זיהוי** - הזיהוי מוטל עליו מ"בחוף" בידי המזהים אותו מתבטאת באימוץ אמירות חיצוניות עליו.
 - **הזדהות** - פעולה עצמאית פנימית המתייחסת לפעולה תודעתית של היחיד ומשמעותה אמונה, קבלה של ערכי הקבוצה והסכמה להתנהג בפועל על פי המקובל בתוכה (שגיא, 2001).
- מידת ההצלחה של תהליך ההזדהות מחייבת התייחסות למספר מרכיבים בתהליך: **המרכיב הפורמאלי-תודעתי** (רצון להיות שותף), **המרכיב הרגשי** (אימוץ זהות הקבוצה כפי שהיא עצמה תופסת את זהותה), **המרכיב המעשי-התנהגותי** (אימוץ מעשי של עשיות [פרקטיקות] הקבוצה).
- הצלחת התהליך והתפתחותה של זהות מגובשת וחיובית של הפרט מתבטאת בתחושת שייכות לקבוצה. השייכות מבססת ביטחון הכרחי לעיצוב של זהות יציבה (Lewin, 1948). אחד האלמנטים לביסוסה של יציבות זו הוא ממד הזיכרון. בתהליך ההתבגרות מתוודע הפרט לממד הרוחני בזהותו - מרכיב שהינו מעבר לגבולות זמן קיומו. מושג הזיכרון אינו מצטמצם במה שדולה הפרט מזיכרונו הפרטי אלא הוא מקיף תחומי מקום וזמן רחבים יותר (בובר, תש"ך). זו ההכרה של היחיד שהינו תוצר הדורות שלפניו. שרשרת הדורות הופכת לחלק מאישיותו של היחיד. היחיד מבין שכשם שילדיו הם המשך שלו כך הוא המשך הדורות שלפניו (שבייד, 1992). יחסי יחיד-חברה-תרבות הם דיאלקטים והדדים במהותם: מה שפרט מסוים מרגיש, עושה, אומר כיחיד או כחבר תרבות, אינו ניתן להפרדה, משום שכיחידים הם תמיד חברי תרבות השותפים בתהליך מתמשך של בנייה ושינוי מתמידים (Giddens, 1984).

התהוותה של האישיות החברתית של היחיד הינה פרי תהליך סוציאליזאציה באמצעותו מבטיחה החברה את המשכיותה, הערכית והנורמטיבית, ע"י העברת המורשת התרבותית לדור הבא (דרקהיים, 1959). משימה זו מוטלת על סוכני הסוציאליזאציה: כל היחידים, הארגונים ומוסדות חברתיים האמונים על העמדת הדור הבא של החברה ולהמשכיות הערכית והנורמטיבית. בחברה המודרנית מקובל להתייחס לארבעה סוכנים מרכזיים: המשפחה, קבוצת בני הגיל, מערכת החינוך, אמצעי התקשורת ההמוניים (פסטרנק, 2002).

השינוי בתפיסת מושג הזהות והמרכזיות הגוברת ליחסים חברתיים ולשייכות הקבוצתית כמעצבים זהות אישית, השפיעה גם על העיסוק המחקרי והתיאורטי בתחום. אחת הביקורות הנוקבות מתייחסת לעובדה שיחסי הגומלין החברתיים נבחנו כמעט באופן בלעדי, דרך העיניים של זהות היחיד והמידה שבה הם תורמים להגדרת העצמי או/ו עשויים למלא את הצורך הבסיסי בהשתייכות ולא כגורם בפני עצמו (Leary & Baumeister, 2000). בשל כך קיימות במחקר התעלמות והטיה מתהליכים קבוצתיים ויחסים בין קבוצתיים הן בהגדרת המושגים והן בשיטות האמפיריות, למשל, המושג "מחויבות קבוצתית" (Group commitment) נמצא גורם לא מכריע ומשמעותי במחקרים, אך רוב המחקרים עסקו בקבוצות ללא עבר וללא עתיד כך שמראש מושג המחויבות לא יכול היה להיות רלוונטי (Doosje, et.al., 1995). ערעור נוסף על עליונותה של הזהות העצמית כמכריעה ומעצבת מתבררת מתוך ממצאי מחקרים המדווחים על השפעה הרבה של הזהות הקבוצתית על תפישות המציאות, הרגשות וההתנהגות של יחידים ועל עוצמתה, מחקרים מראים עד כמה רחוק בני אדם מוכנים להרחיק לכת על מנת להגן על זהותם הקבוצתית, ולהמחשה: החל בחברי קבוצות ספורט שמאשימים את עצמם בכישלון קבוצתם, ועד הדוגמא הקיצונית של טייסי הקמיקאזה ופיגועי ההתאבדות. מקרים אלו ואחרים אינם יכולים להיות מוסברים רק במאפייני אישיות וזהות עצמית. יש להניח שקיימות סיטואציות שונות בהן הזהות הקבוצתית (social identity) והעצמי הקבוצתי (collective self) הם המנחים את העמדות, הרגשות וההתנהגות של יחידים. התבססות על מסגרות תיאורטיות ואמפיריות חלופיות, כמו המסגרת התיאורטית והאמפירית שמספקות "תיאורית הזהות החברתית" (social identity theory) והתיאוריה של "מיון עצמי" (self-categorization theory) מהן עולים שני גורמים מרכזיים בחשיבותם לעיצוב זהותו הקולקטיבית של היחיד, מחויבות קבוצתית והקשר חברתי (Tajfal & Turner, 1986):

מחויבות קבוצתית (social commitment) - מתייחסת לעוצמת ההתחברות עם קטגוריה חברתית מסוימת ומובחנת מהמושג "הזדהות חברתית" (social identification), המתייחס לתוכן של הזהות עצמה. הבחנה מושגית זו מאפשרת להבין ביתר קלות כיצד אנשים מרגישים מחויבים אף לקבוצות שמטילות עליהם זהות שלילית. (למשל, פועלים שהשתייכו לקבוצה דתית מסוימת סרבו לעזוב את המפעל שפשט רגל לטובת מקום אחר ריווחי והתפללו כפעולה להצלת המפעל. מחויבותם כלפי הקבוצה הייתה גדולה מהמחויבות האישית להתפרנס.) (ibid.)

הקשר חברתי (social context) - דן בממדים היחסיים של ההשוואה שחברי הקבוצה עושים בינם לבין אחרים כביטוי להגדרת זהותם הם. לעיתים נמצא שההקשר החברתי ישפיע על ההערכה של חברי הקבוצה את עצמם ביחס לאחרים ולקבוצות אחרות, יותר משישפיעו המאפיינים הסובייקטיביים של הקבוצה. ממד ההשוואה, שיוצר ההקשר החברתי, מספק משוב לגבי העמדה החברתית של יחיד או של הקבוצה ויכול להוביל

לממדים של איום או, להבדיל, לתחושות עליונות (Ellemers, 2001). חברי הקבוצה נוטים לבסס את רגשותיהם ועמדותיהם החיוביות כלפי קבוצתם עלי ידי הפרדה של עמדות ורגשות בין מי שבפנים ובין מי שבחוץ (Brewer, 1979).

מרכיבים אלו מושפעים ממאפיינים כמו גמישות הגבולות הקבוצתיים, מידת הקביעות של סטאטוסים קבוצתיים, והלגיטימציה למערכת יחסים נתונה. מחקרים שנעשו על מדדים אלה אוששו שבני אדם נוטים להזדהות ומאשרים את זהותם כחברי הקבוצה כאשר מבנה הסטאטוסים בקבוצה בלתי יציב (דהיינו, הקבוצה מאפשרת תחרות ושינוי חברתי אפשרי) וכאשר ניידות ותחלופה נתפסות כלגיטימית (Turner & Tajfel, 1979).

הספרות שנסקרה ממחישה שתחושת שייכות, משמעותיות והגדרת ייחודיותו של הפרט מתרחשת בזירה חברתית-תרבותית. השתייכות לקהילה כמרחב קולקטיבי ברור ומוגדר, עשויה לסייע ליחיד להגדיר את מרחבי זהותו תוך התנסות מתמדת בעשויות (פרקטיקות) הנחוצות לעיצובו ותפיסת עצמיותו. המחקר הנוכחי מבוסס על מרכיבי הזהות הקולקטיבית-חברתית של היחיד וחלקה בעיצוב תפיסתו העצמית. במסגרת המחקר נבדקו ממדי המחויבות של חברי הקבוצה בהקשר החברתי הייחודי של הזירות בהן הם לקחו חלק.

מקומה של הקהילה בעיצוב זהות קולקטיבית.

הקהילה המקומית [הלוקאלית], עם קבוצות השתייכות מסוגים שונים, שבמרכז המחקר הנוכחי, מבטאות מסגרות שבאמצעותן מגדירים יחידים וקבוצות את זהותם וייחודיותם. קיימים אופנים שונים של גיבוש זהויות קולקטיביות: על בסיס אתני, דתי, גילאי, מגדרי, גזעי וכד'. כן מוגדרות דרכים שונות בהן נוקטים קולקטיבים לשם גיבוש זהות קולקטיבית: שפה, מוסיקה, אמנות. כל אלה, בשילוב עם מגורים בשכונות הומוגניות, בולטים בין הדרכים לגיבוש זהות קולקטיבית (Alexander & Amit, 1999; Alexander, 2002; Alexander & Baumann, 2002).

בין הפונקציות שממלאה הקהילה עבור חבריה נמנות אלו הקשורות בעיצוב זהות, בתפיסת ה"אני", במתן משמעות ליחיד ובתהליכי חיברות (סוציאליזאציה) (MacIntyre, 1992; Warren, 1978). הקהילה מזמנת ליחיד אפשרות להימלט מן הבדידות, לספק את הצורך בהשתייכות ובמתן משמעות לחייו ומהווה קרקע למימוש עצמי (בן יוסף, 2003). ממדי השתייכות, המשמעותיות והמחויבות כלפי הקהילה, "מהווים קואורדינאטות התמצאות וכלים מרכזיים בעיצוב ה'אני', בייחוד במציאות הכאוטית הפוסט מודרנית, והם משמשים כדרך מרכזית להתמודדות עם זהות מפוצלת במהותה המאופיינת בנזילות ורב-צדדיות" (1999: 54, Sokefeld). הקהילה מהווה זירה מוכרת ובטוחה להתנסות ביצירת עשירות (פרקטיקות) יומיומיות, שגרות פעולה והתנהגות בחיי היום-יום, המהוות אבני דרך ליחיד המתמודד עם מרחב של אי-וודאות ותחושת אי-יציבות (Giddens, 1991). מהן טיבן של עשיות אלה? מהי המסגרת החברתית שבה הן מתקיימות? כיצד מסייעת הקהילה בעיצובן של העשיות? מקאינטר טוען כי הפרקסיס, דהיינו עצם הפעלת העשייה, אינו פעולה העומדת בפני עצמה, אלא פעולה המתבצעת בהקשר חברתי-תרבותי. הפרקסיס הוא "כל דפוס ממוסד של מקבץ פעולות המאופיינות בשיתוף פעולה אנושי, שבאמצעותו טובין (goods) מובנים לתחום הפעולה הספציפי, והופכים למודעים בדרך הניסיון להשיג אמות מידה של הצטיינות החיוניים לתחום הפעולה הרלוונטי" (MacIntyre, 1984:10). יצירת העשיות יכולה להיות בעלת איכות שונה אם היא נערכת במסגרת

של קהילה, או על ידי יחידים אטומיים ואינדיווידואליסטיים. קיומה של הקהילה כזירה שבה נערכות העשיות מאפשרת ומחזקת את מימושה של המוסריות ומחזקת ביחיד אלמנטים הנחוצים להתפתחותו ולזהותו המוסרית (Lambeth, 1990). האברמאס (Habermas, 1984) מניח כי סוג התקשורת והשפה המדוברת בין היחידים קובעת את מהות קשריהם. בדומה לבובר מבחין גם האברמאס ביו שני סוגי פעילות אנושית בעלי שיח שונה: **פעילות אסטרטגית** – פעילות תכליתית רציונאלית המכוונת להשגת מטרה מוגדרת. המדד לבחינת יעילותה הוא הצלחה חומרית של הפועל. עולם הפעולה מתייחס לעולם החומרי;

פעילות קומוניקטיבית – פעילות המבוססת על דיאלוג מתמיד בין יחידים. מדד הצלחת הפעולה הוא ההישגים המשותפים שהושגו בדרך של הבנה הדדית, וההסכמה שפעולת הגומלין מסייעת להגשמת תכניותיהם של היחידים. המשתתפים מודעים לכך, נתונים לביקורת ומתנגדים לכפות זה על זה הסכמות. יצירת "עולם החיים" הערכי ומהות החיים בקהילה מבוססות על פעילות קומוניקטיבית שבה יש יסוד רציונאלי המאפשר הבנה הדדית בתנאים של שיח חופשיים. הפעילות הקומוניקטיבית היא תנאי לאינטגרציה חברתית וזו מהווה בסיס למוסדות חברתיים ולקהילה המשמשת תחליף למבנים המשפחתיים של החברה המסורתית (ibid.).

שגיא (1999) מבחין גם הוא ביו שני סוגי שיח במובן של שתי הוויות חברתיות שונות. המונח שיח מתייחס לתפיסות חברתיות שונות ואינו מכוון בהכרח לניתוח מילולי שונה למשמעויות הפנומנולוגיות של שימוש במילים כל שהן. שגיא מבחין בין שיח זכויות לשיח זהות כביטוי לסוגי קשרים:

שיח זכויות – בשיח מתנהלת התדיינות בין שני הצדדים בדרך שבה כל צד תובע את זכויותיו מהצד השני ובד בבד גם מכיר בחובות המוטלות עליו. ההנחה היא קיימת מערכת חוקית, משפטית או מוסרית המוסכמת על הצדדים השותפים לשיח. שיח זה מבוסס על אינטרסים מסוימים, והאחר נתפס דרך אותם אינטרסים. היחסים היררכיים, יש תובע ויש נתבע. מסגרת השיח היא דיון ומתאפיינת בכך שאם אחד הצדדים זכה, הוכרו זכויותיו. בדיון מתגדר כל צד בעמדותיו ובתחום מחייתו. המטרה – שמירת הזהות.

שיח זהות – מאופיין בדיאלוג שבו היחסים שוויוניים, הדיאלוג נערך פנים אל פנים באמצעות פנייה ישירה. האחר נתפס בכל במלוא ישותו, ובדיאלוג קיימת מידה של סיכון, האדם מסתכן באיבוד זהותו העצמית היות והוא פותח עצמו לשיח עם האחר ובעקבותיו משתנה תפיסתו את עצמו, התוצאה – שינוי זהות. ההבחנה בין סוגי שיח שונים תואמת גם לסוגי קהילות שונות: קהילת המוצא וקהילת הבחירה (Weiss, 1995). מידת היכולת לנוע, ליצור ולהשתייך לקהילות שונות, נוסף על קהילת המוצא או במקומה, היא בעלת משמעויות שונות לתפיסה העצמית של היחיד: מצד אחד מייחסת התפיסה הקומוניטארינית משמעויות רבה לקהילת המוצא ולחשיבותה בעיצוב זהות חברתית – קהילת המוצא בשלביה הראשונים של התפתחות היחיד יוצרת ביטוי למרחב כוחות חברתיים המשפיעים על הזהות. מצד שני, ובניגוד לקומוניטאריאנית, חסידי התפיסה הביקורתית-פמיניסטית-אתנית מתייחסים לפוטנציאל המשמר והמקבע זהות של קהילת המוצא והפוטנציאל הגלום בקהילות הבחירה בעידן המודרני: "האני המודרני עשוי לחפש קהילות חדשות שבהן הנורמות והיחסים ממריצים ומעודדים באופן מלא יותר את זהותה יותר מאשר קהילת המוצא שלה המשמרת את מקומה. במובן זה קהילות עירוניות עשויות להוות קרקע למפגשים בהם יחידים משחררים ויוצרים מחדש גבולות של זהות קולקטיבית מתחדשת. מרחב הפנאי יותר מאשר מקומות העבודה הם ההזדמנות לבניית זהות" (Green, 1998; Wearing, 1995).

לסיכום

למושג "זהות", כפי שנסקר לעיל, שני מרכיבים עיקריים שיש ביניהם זיקה וקשר: המרכיב האישי והמרכיב הקבוצתי-תרבותי. עיצוב הזהות הוא תהליך דינאמי המתרחש במהלך כל חיי האדם, כאשר המגע עם הסביבה הקרובה משפיע על גיבוש הזהות ומזין אותה. לקהילה יש תפקיד חשוב בעיצוב הזהות. היא מהווה מסד לעיצוב זהותו של היחיד בעידן הפוסט מודרני מכיוון שהיא מספקת ליחיד קואורדינאטות התמצאות לעיצוב דפוסי פעילותו. דפוסי השיח השונים (שיח הזהות ושיח הזכויות) מהווים ביטוי לסוג של עשיית יום יום המשפיעה על תפיסה עצמית של היחיד דרך הגדרת ממדי השתייכותו לקהילה ולקבוצה בה הוא חי. במחקר הנוכחי מודגשות העשיות היומיומיות בקבוצה, בקהילה או בארגון הנחקר, עשיות שהן ביטוי לעיצוב הזהות הקולקטיבית של המשתתפים, ודרך להגדרת השתייכותם, תחושת המשמעות ורמת מחויבותם לזירה הנחקרת.

פדגוגיה כתהליך למימוש הון חברתי

מחקר זה עוסק בשלושה אירועים במערכת החינוך ובקהילה המאופיינים בפעולות פדגוגיות הקשורות ליחסים בין חברי הקבוצה, להגדרת דרכי פעולתם ומשימתם המשותפת. מהי פדגוגיה ומהו הפוטנציאל שבה להוות בסיס לפעולה בקהילה? בניסיון להתמודד עם הנאמר בספרות ובמחקר בתחום זה, יוקדש תת-הפרק הבא לנושאים:

בין פדגוגיה וחינוך;

מקומה של למידה בתהליכים קהילתיים;

הזיקה שבין למידה וביסוס הון חברתי;

תפיסות פדגוגיות רלוונטיות לשדה המחקר.

בין פדגוגיה וחינוך

המונח פדגוגיה מובחן מהמונח חינוך. התרגום המילולי של המונחים ממחיש את מהות ההבדלים:

○ *חינוך - EDUCATION* תרגום מילולי: "להוליך חוצה".

מקור המילה משתי מילים לטיניות: E – " החוצה" ו DUCERE "להוליך"

המשמעות: הוצאת הסגולות השכליות השונות מהכוח לפועל.

התפיסה הסוציולוגית מתייחסת לחינוך:

1. כאל תהליך הכולל את כל התהליכים שבאמצעותם האדם מפתח כשרים, עמדות, וצורות אחרות של

התנהגויות בעלות ערך חיובי בחברה שבה הוא חי.

2. כתהליך חברתי שבאמצעותו מושפע האדם מהסביבה הנבחרת והנתונה בפקוח (במיוחד של ביה"ס) כדי

שיסתגל לחברה, ובפיתוח אינדיווידואלי הרב ביותר (דר, 1998).

○ *פדגוגיה* - התרגום המילולי מלטינית - " להוליך נער".

התיאוריה החינוכית - מדע הנהגה וההוראה. מכנסת את הידע אודות הנהגה מחנכת וחוקרת את הקשרים

שבין תורשה, כשרים, סביבה וגדילה. וכן את הקשר שבין פיתוח החשיבה לבין פיתוח החושים (לקסיקון

החינוך (1997). הפדגוגיה כתחום התמחות הינה פרופסיה, דיסציפלינה הכוללת התמחויות ותת תחומים הנוגעים לקהלי יעד, לתכנים ולדרכי ההנחלה.

דרקהיים (1965) מבחין בין התכנים של החינוך, שהינם תולדה של המציאות החברתית בה הם מונחלים. החינוך עוסק **במה**: במהות התכנים ולהם שותפה החברה, לעומתה הפדגוגיה עוסקת בכלים מדעיים, עוסקת באיך לממש עולם ערכי מסוים.

מקומה של למידה בתהליכים קהילתיים.

במרכז עבודת מחקר זו עומדת בחינת כלים חינוכיים בשדה הפעולה הקהילתית.

באיזו מידה פדגוגיה עשויה ויכולה להיות כלי לפיתוח קהילתי?

למידה קהילתית מתייחסת לתהליך שבאמצעותו יחידים משקפים, חווים ומנסחים ראייה ביקורתית על מציאות אובייקטיבית ועל סמך שיקוף זה, פועלים "לשנות את העולם" (Chekway, 1995). למידה קהילתית הינה אחד מהמנופים המרכזיים להעצמה של קבוצות ויחידים בקהילה, תורמת לתחושת מסוגלות עצמית, ביטחון עצמי ויצירת מחויבות למטרות משותפות, באמצעות העלאת מודעות לבעיות בקהילה. הלמידה בקהילה מביאה יחידים הנתונים כל אחד לנפשו, ללמידה משותפת, מגבירה את שייכותם ושותפותם ובכך יוצרת בסיס לפעולה קולקטיבית של קבוצות שונות בקהילה (ibid.). ללמידה קהילתית ישנה האפשרות להוות מסלול חלופי של למידה בעלת אופי התנסותי, בעיקר עבור אזרחים שחסרים השכלה פורמאלית (Van der Veen, 2003). ללמידה קהילתית כוח עצום בלשנות חייהם של יחידים

(Van der Veen, 2003; Chekway, 1995; Balatti & Falk, 2002).

ללמידה בקהילה מספר תפקידים (Van der Veen 2003):

1. חינוך כאימון למנהיגות מקומית - הלמידה כתהליך של התנסות מעשית בדומה להכשרת בעלי מקצוע, עשייה כמעודדת למידה.

2. חינוך כתהליך הגברת מודעות - למידה כמעודדת עשייה ע"י האזרחים. למידה כזו זוכה לעידוד מוסדות רבים בקהילה: מרכזים קהילתיים, מרכזי פיתוח קהילתי, כנסיות (באמצעות אירועיהן הדתיים), או גופים כלל לאומיים המתורגמים לפעולה מקומית, כמו ארגונים לאיכות הסביבה.

3. חינוך כשירות הניתן לאזרח - למידה והשכלה כמסד ליכולות בסיסיות המבטיחות שילוב: "השכלה קיומית" כמו רכישת מקצוע, לימוד קרוא וכתוב ו"השכלת פנאי". קיימות שיטות שונות ואופנים שונים ללמידה הקהילתית (Chekway 1995):

1. **למידה בקבוצות קטנות לחינוך ביקורתי** (Friere, 1970) - מטרת הקבוצות הללו להעלות מודעות ערכית וביקורתית כלפי המציאות בקרב אוכלוסייה עממית. בקבוצות נעשה ניתוח המבוסס על חוויות חיים אישיות של המשתתפים שנוסחו כבעיות חברתיות, באמצעות דיאלוג משותף, עוצבו כעקרונות פעולה ונבנית תוכנית פעולה התואמת להן.

2. **למידה כהסברה קהילתית** (Werner, 1987) - קבוצות תושבים העוסקות בניחות בעיות מקומיות באמצעות ניתוח משותף של "שרשרת של סיבות" סביבתיות: פוליטיות, כלכליות, תרבותיות כדרך לעיצוב תוכנית פעולה קולקטיבית.

3. **למידה כתהליך של מחקר עצמי** (Gaventa, 1980) – תהליך המבוסס על מחקר משותף של חברי הקהילה כדרך לטיפול בבעיה מקומית: איסוף נתונים, פרסומם ויצירת תשתית ציבורית לפעולה שנבחרה על-ידי התושבים.

4. **למידה כתהליך ליצירת בתי-ספר קהילתיים לשינוי** (Glen, 1988; Horton, 1989) מבוססת על ההנחה שהידע לשינוי ופיתרון הבעיות מצוי בידע הקולקטיבי של חברי הקהילה יותר מאשר אצל כל יחיד בנפרד, לכן תפקידו של המורה הקהילתי היא לזמן מסגרת לשיחה על הבעיות המטרידות אותם, לחדד שאלות, ולעודד את חברי הקהילה להעלות פתרונות מתוכם.

5. **למידה מבוססת על השתתפות בקהילה** (krauss, 1983) - התייחסות למאבקים מקומיים במרחב הקהילתי, ופעולה של קבוצות ויחידים שתוך כדי התהליך מפתחים: ראייה ביקורתית של המציאות, אמונה במעשיהם ברמה ערכית-אידיאולוגית ואמונה ביכולתם לממש את רצונם בשינוי. הם עוברים תהליך שינוי תוך כדי הפעולה.

בצד יתרונותיה, ללמידה קהילתית כאסטרטגיית פעולה קהילתית, יש מגבלות העשויות להשפיע על מידת יעילותה. חסרונותיה בעובדה שקיימת אי בהירות לגבי סוג למידה המתאימה ביותר לכל מצב ומצב בקהילה, כיצד יש לקדמה, לפתחה ולהנחילה. אי-בהירות זו מעוררות ציפיות שווא רבות (Van der Veen, 2003). למידה קהילתית הינה ארוכת זמן ביכולתה להניע יחידים לפעולה, יש בה הסטה מרצון לפעולה מיידית בבעיות בוערות, לפעולה ארוכת טווח ועמוקת ממדים, יש בה סכנה ליצירת אשליה ששינוי תפיסה הוא עצמו שינוי החברה. היא עלולה ליצור אשליה אצל יחידים שעצם השינוי החשיבתי וההכרה העצמית שהגיעו אליהן, די בהן על מנת לשנות את הקהילה. גם אם ביכולתה להעלות מודעות, קיים ספק לגבי יכולת הלמידה להניע לפעולה המביאה שינוי קהילתי (Chekway, 1995).

במחקר הנוכחי שלוש הזירות הנחקרות מאופיינות בתהליכי למידה משותפים המהווים בסיס ליצירת נורמות קהילתיות וזהות קבוצתית, הן כשיטה ארגונית והן כזירת פעולה. מתוך כלל המטרות אליהן מתייחסת הסקירה הספרותית, התהליך שייחקר בזירות המחקר מתאים למטרות הראשונות המתייחסות לפיתוח מנהיגות של המשתתפים, עידוד לפעולה משותפת ויצירת זהות קבוצתית. מבין שיטות הפעולה הנסקרות לעיל, הפעולה המתוארת במחקר מבוססת על שיטות של למידה כתהליך של מחקר עצמי ולמידה ליצירת ידע קהילתי. כן ייבדק במהלך המחקר קיומן של הסכנות והחולשות הקשורות בלמידה קהילתית ובמיוחד החשש שהמודעות והשינוי התפיסתי מהווים מדד להצלחה ומונעים התקדמות לפעולה משותפת.

הזיקה שבין למידה וביסוס הון חברתי

הזיקה המיוחדת שבין **למידה והון חברתי** נדונה בספרות המחקרית והתיאורטית (Bourdieu, 1986; Putnum, 1993; Coleman, 1988,1990; Fukuyama, 1995).

קולמן מתייחס להתפתחותן של נורמות חברתיות בתהליך הלמידה: למידה אינה רק פונקציה של כישורי היחידים אלא פונקציה של הזדהות עם יחסים חברתיים. לנורמות ולערכים יש משקל רב במוטיבציה של יחידים ללמוד (Coleman, 1988). תהליך הלמידה נתפס, נוסף לכל הממדים הפדגוגיים והפסיכולוגיים, גם כתהליך חברתי.

(Coleman,1988; Balatti & Falk, 2002; Nahapiet & Ghoshal, 1998; Schuller & Field,1998 ; 200 Kilpatrick, et al.). יצור ההון החברתי מושתת על יכולתם של יחידים ליצור קשרים המממשים את מגוון היכולות שלהם (Falk, et.al.,2000). זיקה זו כיוונית קיימת בין הקשרים בקרב יחידים ובין איכות הלמידה והצלחתה: במידה שבה קשרים חברתיים משפיעים על המידה והסוג של הון אינטלקטואלי, כך משפיעה המידה של ידע על ההתנסויות והקשרים החברתיים ועל מבנה היחסים המשפיעים ויוצרים את ההון החברתי.

המודל של CRLRA -Center for Research and Learning in Regional Australia מבקש לתאר את הזיקה ההדוקה שבין למידה והון חברתי באמצעות הקשר בין מספר מרכיבים (Falk & Kilpatrick, 2000; Kilpatrick, et.al.,1999):

- **רמת האינטראקציה בין המשתתפים :**
מיקרו-חברתית (בין יחידים) / *"מסו"-חברתית* (ברמה קהילתית בין קבוצות וארגונים בקהילה).
- **המקורות הפוטנציאליים העומדים לרשות האינטראקציה מתייחסים לשני סוגי מקורות :**
מקורות ידע - כוללים ידע של הקהילה, אישי של יחידים, כן מידע אישי וקולקטיבי: רשתות בתוך הקהילה ומתוכה, כישורים ומידע נגיש, נהלים ונוהגים, ערוצי תקשורת.
מקורות זהות - ידע אודות ממדים קוגניטיביים ורגשיים שמקורם בהבנות משותפות המתייחסות לזהויות אישיות וקולקטיביות, כמו: ביטחון עצמי, נורמות וערכים, חזון, אמון ומחויבות לקהילה.
- **התוצר הרצוי ממנה:** הרצון לתוצר משותף היא המטרה המשותפת המאחדת והיוצרת מוטיבציה ליצירת הרשתות בקבוצה.
- **אופני ההתקשרות: מתייחס לאופני התקשרות השונים :** מגע פנים אל פנים, באופן עקיף, פורמאלי ובלתי פורמאלי, בתוך הרשת או מחוצה לה.

המידה בה הון חברתי נגיש למשתתפים במצב מסוים הינה פונקציה של: ההתאמה בין התוצאה הרצויה והמידה שבה המקורות הקיימים רלוונטיים למצב הנתון, האופי וסוג האינטראקציה בה מדובר. מידת ההשפעה של המקורות השונים מוכתבת על-ידי התהליך והתנאים בהם הם מתרחשים. סוג ואופן האינטראקציה משפיע ומשנה את מקורות המידע השונים המאחסנים את ההון החברתי של המשתתפים. הון חברתי מועצם בעיקר דרך יחסים הכוללים את המימדים הבאים, (Falk & Kilpatrick, 2000; Kilpatrick, 1999):

- **ממד כרונולוגי** (היסטורי-עתידי) - ההון החברתי מוגבר כשהוא מושתת על מקורות ידע המבוססים על עבר ומעצבים ראייה של עיצוב חזון.
- **ממד של זיקה** - היחסים שיש לבני אדם עם העולם החיצון. הכוונה לבני אדם, לרעיונות ולנושאים שהם מחוץ לחלל שבו הם בדרך-כלל מממשים את הנורמות שלהם. הממד הזה מתייחס לא רק לקשרים המגשרים אלא גם לממד של זהות. מתייחס ליכולת לראות את האחר כחבר של הקהילה הרחבה (Balatti & Falk, 2002).

בעקבות שיתוף פעולה לטובת הקהילה יש העברה של מידע בין מקורות הידע והזהות באופן דו כיווני (Kilpatrick, 2002; Falk & Kilpatrick, 2000;2001). המודל ממחיש את החילופין של המקורות השונים בין המשתתפים כנקודת המוצא לתהליכים, משמע - האינטראקציה מבוססת על למידה כמקור לקשר. למידה מתרחשת כשנבנה הון חברתי.

על סמך התיאוריות שנסקרו לעיל ובהסתמך על מודל הקשר שבין הון חברתי ולמידה, בחן המחקר הנוכחי את הקשר שבין אופן הלמידה שנבחר בזירות הנחקרות, לבין סוג האינטראקציה שנבחרה (פנים אל פנים), לסוג מקורות המידע שהובאו על-ידי המשתתפים והשפעתם על סוגי הקשרים שנוצרו בזירות הנחקרות.

תפיסות פדגוגיות רלוונטיות לשדה המחקר

ההתמקדות בפדגוגיה כערך פעולה עם מבוגרים במישור הקבוצתי ובמרחב הקהילתי מתבסס על מספר תחומים פדגוגיים המהווים בסיס למחקר: חינוך מבוגרים, חינוך בלתי פורמאלי, חינוך ערכי/אזרחי.

חינוך מבוגרים (ADULT EDU) וחינוך לאורך החיים (LIFELONG EDU).

אוכלוסיית המחקר מתייחסת למבוגרים. חינוך מבוגרים מחייב התייחסות לפיתוח כלים פדגוגיים המתאימים למאפייני הלומד המבוגר.

"חינוך מבוגרים הינו מאמץ מאורגן ושיטתי לעודד לימוד, למסד את התנאים לקיומו ולספק פעילויות למידה באמצעות מוסדות וסוכנויות ומחנכי מבוגרים... חינוך מבוגרים הינה במהותה למידה מתוכננת וולונטארית." (טוקטלי, 2004 : 9). אונסקו מגדיר חינוך מבוגרים: "כלמידה והתחנכות של בני אדם הממלאים בחברתם ובתרבותם תפקידי מבוגרים והנושאים באחריות של מבוגרים. מבוגרים הם אנשים בוגרים מבחינה ביולוגית, כשרים למלא תפקידי מבוגרים מבחינת החוק בארצם, ממלאים בחברתם ובתרבותם תפקידים הנתפסים באורח נורמטיבי כנחלתם של מבוגרים בדרך כלל, והנושאים באחריות לחיי עצמם מבחינה פסיכולוגית" (UNESCO, 1976 : 9) הארכת תוחלת החיים, היווצרותו של זמן פנאי, היקפי ידע רחבים בכל התחומים ממקמים את הלמידה כתהליך הנמשך לאורך כל חייו של היחיד. בשנים האחרונות אנו עדים להתפתחותו של תחום עיסוק מחקרי ותיאורטי הנוגע ללימוד לאורך כל החיים (LIFELONG EDU) והמתייחס לכלל תחומי החיים של היחיד (LIFEWIDE). תחום זה עוסק בהשכלה מעצבת שמטרתה הגברת מעורבותו של היחיד בקהילה בה הוא חי ולא רק ברכישת מיומנויות (טוקטלי 2004). המונח "אנדרגוגי" מתייחס לפדגוגיה של חינוך המבוגר בניגוד ל"פדגוגי" המתייחס לחינוך ילדים (Knowles et al., 1985). מבוגרים שונים מילדים בניסיון חייהם, בתפקידים שהם ממלאים, בתפיסות העצמיות, בהתפתחות הקוגניטיבית והרגשית, ביחסייהם עם סביבתם, בצפיפותיהם ובעמדה החברתית. שוני זה הצמיח גישות שונות לגבי נחיצותה של פדגוגיה ייחודית למבוגרים. במאמרו "חינוך מבוגרים" מייחד בובר את למידת המבוגרים בשונה מהלמידה בבית הספר בגיל הצעיר: "...עלתה עליהם ללמוד מה שלא היו מסוגלים עוד ללמוד שם ובית-הספר לא היה מסוגל ללמדם: כלומר עליהם לעבד את הידיעות שסיגלו להם שם ואת הניסיונות המזדמנים להם עתה חדשים לבקרים, לעבדם במחשבה עצמאית ומכוונת ולקנות בדרך זו דעות משלהם, דעות מבוססות יפה, על המציאות של חיי האדם וחיי הציבור, שהם עומדים להיכנס לתוכה". (בובר, 1950; 399).

היתר לא רק להגדרת גיל הלומדים אלא גם ביצירת מסגרת חינוך מבוגרים שמתרחשת למטרות שונות: רכישת מיומנויות מקצועיות, השכלה כללית, הבנה של מצבי חיים, רכישת תפקידים חברתיים, הכרות עם מנהגים ומסורות, לימוד מאפיינים של תרבות ייחודית, עיצוב עולם רוחני-חברתי, הגברת מעורבות בקהילה ובחברה (טוקטלי, 2004). הגישה האנדרוגנית מניחה כי לומדים מבוגרים יכולים וצריכים לקבוע מה וכיצד ללמוד. היא מבליטה את עצמאות הלומדים באמצעות תהליך הוראה הבא לעודד אוטונומיה והכוונה עצמית באמצעות מספר עקרונות פעולה (טוקטלי 2004; Imel, 2003):

1. וולונטריות - מבוגרים בוחרים ללמוד מרצונם החופשי.
2. כבוד הדדי וכיבוד ידע קודם - על-ידי התייחסות לניסיון ולמאפיינים האישיים שמביאים איתם הלומדים.
3. ממדים של ניהול עצמי - שיתוף הלומדים בתהליך הלמידה באמצעות ביטוי לעמדות האישיות כמרכיב מרכזי בלמידה תוך גמישות וניידות בלוח זמנים, תוכנית לימודים.
4. רלוונטיות - מבוגרים הינם בעלי מוטיבציה ללמידה כשהלימודים נתפסים מעשית או עיונית, כרלוונטיים לחייהם..
5. חשיבה ביקורתית - דגש על טכניקות של ביקורתיות, דיון, הקשבה ורפלקציה בין המשתתפים, חשיפת עיוותים ודרכים להתמודד עימם.
6. הקשבה ותקשורת פתוחה.
7. תשומת לב אישית וסביבה חברתית תומכת.
8. הבניית ידע - הגדרה והתמקדות בחינוך כפילוסופיה המבוססת על הבנייה של ידע ולא מתן הנחיות ביצוע.

אחת הדוגמאות ההיסטוריות הראשונות של ניסיון מוצלח להקים מערכת של חינוך מבוגרים בעלת אוריינטציה קהילתית-תרבותית-חברתית התרחש בדנמרק ע"י איש הרוח והמחנך נ.פ.ס גרוונטוויג. הוא יצר בסוף המאה ה-18 בית ספר פנימייתי למבוגרים פתוח לכל - להמונים הבורים אנשי הכפר והחקלאים, "המכללה לעם". הלימודים היו מבוססים: על לשון התרבות המקורית, ליבון ערכים, לימוד טכסטים מרכזיים בתרבות, התמקדות בבעיות ועיצוב אישיות תוך התבססות על מימדים תרבותיים. מטרת המסגרת הייתה לחנך לאזרחות טובה (בובר, 1950). המסגרת הדנית הינה ביטוי לשילוב שתי גישות בתחום החינוך למבוגרים הרלוונטיות לזירה הקבוצתית-קהילתית:

הגישה ההתפתחותית - המבוססת על היכולת של היחיד להתפתח ולהתמודד עם אתגרים מסוגים שונים במהלך חייו.

הגישה התקשורתית - מעמידה במרכז את יחסי הגומלין ודפוסי התקשורת בין המשתתפים בתהליך החינוכי. מטרתה פיתוח אישי של הלומד בתחום הקשרים החברתיים והמיומנויות הכרוכות בכך: פיתוח רגישות לזולת, עצמאות ואוטונומיה, ביקורתיות וקבלה. סוג למידה כזה מתאים להדרכת הורים, הנחיית קבוצות, פיתוח קהילתי וכו'.

המחקר עוסק בתהליכי עיצוב זהות קולקטיבית באמצעות תהליכי למידה וחינוך קהילתי-קבוצתי. מודל הלמידה מבוסס על עקרונות הפדגוגיה האנדרוגנית המובאת בסקירה וזיהוי הנחות יסוד פדגוגיות להפעלת העקרונות הללו במסגרת חבורת משימה העומדת במרכז המחקר.

חינוך בלתי פורמאלי.

עיקר תהליך ההתערבות מבוסס על פעולה של קבוצות לימוד והכשרה בדפוסי פעולה בלתי פורמאליים. מהי המשמעות וההשלכות לכך? מה טבעם של סוגי החינוך השונים: הפורמאלי, הלא פורמאלי והא-פורמאלי וחלקם בתהליך זה? מהם יחסי הגומלין שבין המערכות השונות?

החוקרים קומבס ואחמד (Coombs&Ahmed, 1974) תרגמו את ההבחנה בין הפורמאלי לבין הבלתי פורמאלי במערכות חינוכיות לשלושה סוגים:

- **חינוך פורמאלי (FORMAL EDU)** - למידה מאורגנת, ממסדית, היררכית, כרונולוגית, ובעלת דרגות למידה שמתחילה מהנמוכה - גיל גן, ועד הדרגות הגבוהות של למידה אוניברסיטאית. החינוך הפורמאלי הינו כפייתי, בנוכחות, לא וולונטרי, אחיד בתוצאות ובתוכנית הלימודים ובעל תגמולים פורמאליים (תעודות ותארים).
- **חינוך בלתי פורמאלי (NON FORMAL EDU)** - כל פעולה חינוכית מאורגנת ושיטתית המתקיימת מחוץ למערכת הפורמאלית ומטרתה ליצור ולהתאים סוגי למידה לתת קבוצות ייחודיות באוכלוסייה, מבוגרים כילדים. ההבדל הבסיסי בין שני הסוגים הוא המערך השיטתי והמאורגן שקיים בבלתי פורמאלי ולא קיים בא-פורמאלי. מערכת זו חייבת להיות מנותקת ממערכת הסמכה וסנקציות של המדינה, אך היא מאורגנת במהותה ומכוונת להשגת מטרה על-ידי קבוצת הלומדים.
- הפורמאלי והבלתי פורמאלי נבחנים גם על פי העובדה שהמדינה מפקחת על הפורמאלי ולכן מוסדות מסוג אחר לגמרי אחראים על הבלתי פורמאלי.

- **חינוך א-פורמאלי (INFORMAL EDU)** - תהליך לאורך החיים שבאמצעותו כל יחיד חוקר ורוכש ידע, כישורים, גישות ותובנות מתוך ניסיונות יום יום וחשיפה לסביבה: בבית, בעבודה, במשחק, מתוך התנהגות של משפחה וחברים, מתוך טיול, קריאת עיתונים וספרים, שמיעת רדיו, צפייה בסרטים, טלוויזיה. לימוד א-פורמאלי הוא במהותו לא מאורגן, לא שיטתי ולעיתים גם ללא התכוונות מיוחדת לכך, ויחד עם זאת מהווה חלק משמעותי מהידע של היחיד. זהו סוג מיוחד של ידע: Tacit Knowledge - "ידע שאנו יודעים אבל לא יכולים לומר אותו" (Polanyi, 1967;46). ידע יישומי שהלומד לא מודע לרכישתו, ידע שנובע מתוך זיכרון ארוך שנים, ידע אינטואיטיבי איך לענות, איך לפעול במצבי לחץ, היכולת להעביר ידע מתחום פעולה לתחום פעולה, וכד' (Eraut, 2000).

ההבחנה בין סוגי הלמידה השונים מתבטא גם במישור הארגוני (Smith, 2002):

חינוך פורמאלי-FORMAL מתקיים במוסדות פורמאליים.

חינוך בלתי פורמאלי-NON FORMAL - חינוך המתקיים בקהילה, בקבוצות וארגונים.

חינוך לא פורמאלי-INFORMAL - כל מה שנשאר: יחסי גומלין עם חברים, משפחה, עמיתים לעבודה.

כפי שמדגישים החוקרים סוגי הלמידה צריכים להיתפס כדפוסים שונים שלעיתים משלימים זה את זה ולעיתים עומדים בסתירה זה לזה. באותו מרחב לימודי יכולים להתקיים במקביל מספר סוגי לימודה

והוראה (Coombs&Ahmed, 1974). יחיד עשוי במהלך חייו להיתקל בכל סוגי הלמידה לפי צרכים שונים. למשל, רוב הילדים בצעירותם ולפני הצטרפותם למערכת הפורמאלית, נחשפים למערכת בלתי פורמאלית. עבור ילדים ונוער במדינות מסוימות חינוך פורמאלי עשוי להיות הזירה המרכזית לחינוך ולאחרים זו יכולה להיות מסגרת שמתקיימת פחות משנה בחייו המבוגרים, בעיקר במסגרות העבודה. החשיפה לסוג כזה או אחר של צורת למידה תלוי בין היתר גם במעמד החברתי של היחיד וביכולת שלו לנצל מצבי למידה במהלך חייו (Belle, 1982). מידת החשיפה של קבוצה חברתית מסוימת לסוג של זה או אחר של חינוך הינו פונקציה של משתנים חברתיים כמו מין, גיל, מוצא, מקום מגורים וכן מורשת תרבותית מקומית.

הרטוריקה, בלתי פורמאלית, מסגירה את בעייתיותו של המושג כמוגדר כהיפוך וכשליה של הפורמאלי. בגלל מאפייניו (פעילות וולונטארית, מפוגגת מתחים, מתרחשת בזמן פנוי וכד') נקשרת אליו מעין התייחסות מתודולוגית וקונספטואלית נחותה ומשנית לחינוך הפורמאלי (קלר, 1986). במהלך שנות ה-70 הפך החינוך הבלתי פורמאלי, בעיקר בעולם השלישי, לאלטרנטיבה המועדפת והיותר נפוצה עבור צעירים ומבוגרים שלא לקחו חלק במערכת החינוך הפורמאלית מסיבות שונות או/ו שנזקקו להשלמה לחינוך הבית ספרי שכבר קיבלו (Belle, 1982). התנאים הפוסט מודרניים העצימו את מאפייני המודרניות והקצינו מגמות של אונימימות, מורכבות, חוסר סדר, שינוי מהיר וכאוטיות המובילים לחרדה גוברת, ניכור, חוסר וודאות ובידול, מעלים ביתר שאת את משמעותן ויתרוןן של המסגרות הבלתי פורמאליות בהתמודדות עם הקשיים הללו (Kahane, 1997). עיקר ההבחנה בין מערכות פומליות לבלתי פורמאליות אינו באופן התפקוד או במטרה אלא בצפנים ההתנהגותיים שבבסיסן, דהיינו במערך העקרונות המוכללים אשר מבנים את משמעות הפעולה ומבטאים מגוון של התנהגויות. במאמרו בונה כהנא את הטיפוס האידיאלי של המבנה הבלתי פורמאלי ומאפיין אותו בשמונה מאפיינים: וולונטאריות, רב ממדיות, סימטריה, דואליזם, מורטוריום, מודולאריות, אינסטומנטאליזם אקספרסיבי (ביטויים הפגתיים), סימבוליזם פרגמטי (Kahane, 1997).

החינוך הבלתי פורמאלי ממלא פונקציות שונות תלויות ההקשר החברתי בו הוא מתקיים: כך למשל בארגונים דתיים, בהם החינוך הבלתי פורמאלי הינו כלי ליצירת סולידאריות, ובמקומות אחרים כמו פעילות קהילתית הינו כלי להעצמה כלכלית חברתית, באחרים הוא כלי ליצור חיי פנאי למעמד הגבוה ובמקומות נוספים כלי לסוציאליזציה פוליטית (Belle, 1982).

השימוש הרב בחינוך הבלתי פורמאלי בהקשרים שונים ממחיש את הפוטנציאל הרב שגלום בו לצרכי חינוך מבוגרים. המחקרים מצביעים על כך כי מבוגרים מפיקים את המרב מלימודיהם כשאלה מתרחשים באווירה ידידותית, למידה הקשורה בליבון בעיות, קבלת החלטות, מעדיפים דיון מובנה על-ידי מנחה ורפלקסיה פעילה ובהתנסויות קונקרטיות. בשל מודעות לגורם הזמן, לימוד המבוגרים מכוון ליישום מיידי בתפקידים חברתיים ומקצועיים (טוקטלי 2004; Imel, 2003). בשיטות הבלתי פורמאליות גלום פוטנציאל להתמודדות עם צרכי המבוגרים לממש את עצמאותם ושיקול דעתם, לבטא תחושת השליטה והתכליות.

אוכלוסיית המחקר הינה מבוגרים במסגרות שונות העוסקים בלמידה משותפת כבסיס ליצירת זהות קבוצתית משותפת ומימוש משימה משותפת. יתרונותיו של החינוך הבלתי פורמאלי ועקרונות פעולתו על פי כהנא, ישמשו בסיס לבחינת פעולת הלמידה בקבוצות ומשמעותה ביצירת זהות קבוצתית ותחושות של שייכות בקרב משתתפיה.

חינוך ערכי- אזרחי .

בשתיים משלוש הזירות הנחקרות- משרד החינוך וקבוצות תושבים בקהילה - מטרת תהליך הלמידה הקבוצתי היא לחזק, לעצב ולהשפיע על תפיסות המשתתפים את עצמם כמובילים תהליכים בתחום הערכי-אזרחי. שינוי זה מתייחס לשינוי עמדות, בירור ערכי בסוגיות הנוגעות לחייהם כאזרחים מובילים וככתברי קהילה. סוגיות הקשורות לחינוך לחיים אזרחיים ובירור ערכי היחיד בקהילתו ותרבותו מחייבות התייחסות לתיאוריות בתחום זה. המונחים: חינוך ערכי, חינוך לערכים (values education), חינוך מוסרי (moral education), חינוך האישי - חינוך האופי (character education), הינם ביטויים השגורים לתיאור מה שמוגדר עיסוק בערכים. הכוונה " לחינוך יזום על-ידי בית הספר, בתכנון עם גורמים נוספים בקהילה לעצב באופן ישיר ושיטתי את התנהגותם של אנשים צעירים באמצעות העברת מערכת ערכים מחייבת שתכוון את התנהגותם" (Lockwood, 1997:179). חינוך ערכי מכיל התייחסות למערך של ערכים פרטיקולאריים ייחודיים לאותה תרבות, חברה, דת. הם יכולים מבוטאים הן בשיעורי דת והן בערכים אוניברסאליים הקשורים למרכיב האזרחות והחברות במדינה, כביטוי מסגרותי לחברה בה הם חיים. חינוך לאזרחות כולל נושאים הקשורים לתחומים: מאפייני הקהילה; תפקיד החברה הפלורליסטית והיחסים בתוכה; חובות האזרח, אחריותו וזכויותיו; המשפחה; הדמוקרטיה בפעולה; האזרח והחוק; עבודה, תעסוקה ופנאי; שירותים ציבוריים (Taylor, 1992).

הניסיון להתייחס להיבטים הערכיים מוסריים של היחיד מחייבת התייחסות לכלל מעגלי חייו ולכן חינוך ערכי חייב להתחשב בכלל המעגלים המתרחבים של היחיד (Dror, 1993; דרור, 1994). "חינוך האופי מתייחס למטרה לפתח אישיות מוסרית מלאה של היחיד - מהיבט הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי ויש לעשות זאת על-ידי כלל החיים המוסריים של היחיד בבית הספר, ההורים, והקהילות כשותפים" (Lincona, 1997: 46-47). הסקירה שערך דרור (2001) לגבי חינוך ערכי בארץ ובעולם מצביעה ששדה החינוך המוסרי והערכי חסר תיאוריה כוללת ומקיפה, ובמקומה קיימים מודלים עם סתירות שונות בינם לבין עצמם. שני אלמנטים מרכזיים חסרים בתוכניות הללו:

- ממד הקהילה - בהקשר של הדיון במעגלי השייכות של היחיד ובדיון בקבוצות הזהות וההזדהות שלו (Dror, 1993 ; Dror, 1995 ; Ben- Peretz et al., 1992).
- שימוש במגוון סוגי החינוך בכפיפה אחת: חינוך פורמאלי- בית הספר, חינוך סמי פורמאלי בבית הספר וחינוך א-פורמאלי - תנועות נוער וארגוני נוער. (Dror, 1993).

התייחסות לממד הקהילה ושילוב אלמנטים פדגוגיים מתחומים שונים, עשויים לסייע למחנך להתמודד עם האתגרים המורכבים העומדים בפניו, בעיקר כתוצאה מהבלבול והמבוכה סביב חינוך ערכי. לשם כך יש צורך במודל פדגוגי המתחשב במעגלי הקהילה כתשתית לחינוך ערכי- מוסרי (Ben- 1995 Peretz et al., 1992 ; Dror, 1993 ;

חינוך אזרחי למבוגרים - Adult civic education - המונח חינוך אזרחי התייחס, עד לפני מספר שנים, בעיקר לחינוך ילדים, בני נוער וצעירים במסגרות הפורמאליות והבלתי פורמאליות וכוונתו להעברת ידע

והתנסויות במערכות של בחירות ייצוגיות במערכות השונות, פעולות בקהילה (Finkel, 2002) בעשור האחרון החל להתפתח תחום של חינוך אזרחי למבוגרים: "מאמץ שיטתי ומגמתי לפתח כישורים ועמדות לפעולה אפקטיבית כאזרחים בקהילותיהם ובסביבה הרחבה מעבר לקהילות המקומיות" (Boggs, 1991;5). המטרה היא לידע את המשתתפים לגבי זכויותיהם וחובותיהם כאזרחים ותושבים, לפתח הבנה של סוגיות ציבוריות וביקורתיות כלפיהן, לפתח מיומנויות לפתרון בעיות, לתרום לקבלת החלטות ופעולות מושכלות ואפקטיביות באמצעות שיח, דיאלוג ודיון ציבורי (Boggs, 1991 ; Imel , 2003). מידת האפקטיביות של חינוך אזרחי למבוגרים תלויה במידה בה קיימת ההתייחסות לכל ממדי הלמידה בו זמנית (Bratton et al. , 1999; Finkel ,2000):

- **ידע** - המימד הקוגניטיבי.
- **ערכים** - המימד הרגשי-אפקטיבי.
- **פעולות** - ההתנהגותי.

על סמך ההנחות התיאורטיות המתאייחסות לחינוך אזרחי ערכי בכלל, וחינוך מבוגרים בפרט, מסגרת המחקר מתבססת על השימוש בכל רמות הלמידה בתחום עולמות החינוך האזרחי ומידת הקשר בין הגורמים השונים במערכת החינוך ובקהילה ורואה בהם שותפים לתהליך.

לסיכום

הסקירה התיאורטית עסקה בארבעה נושאים המהווים בסיס לעבודת המחקר כולה: קהילה, הון חברתי, זהות קולקטיבית ופדגוגיה ככלי פעולה. מתוך כלל התיאוריות, הפרשנויות והתפיסות שנסקרו בכל אחד מהפרקים, נבחרו אותן גישות שעשויות לשמש בסיס לפיתוחן וקידומן של הנחות היסוד של המחקר: **בתחום הקהילה** המחקר מתמקד בסוגים השונים של קהילות העל פי ההבחנה **גיאוגרפית/א-גיאוגרפית**: מייסדי המדרשה וקבוצת המדריכים במשרד החינוך הינן קהילות א-גיאוגרפיות, וקבוצת התושבים ביישוב הינה גיאוגרפית במהותה. כמו כן על סמך האינטגרציה שעושים בובר, האברמאס ודיואי לגבי הטיפולוגיה של טוניס בין **יחסים משניים וראשוניים** מבקש המחקר להגדיר את ייחודיות הקבוצות שבמחקר דרך אפיון מערכות היחסים שבין חברי הקבוצה ובעיקר הגדרת הזיקה שבין משניות וראשוניות. התמקדות המחקר ב**יחסים**, כמגדירי ייחודיות הקהילה, ממקד את תשומת הלב **בהון החברתי** כמדד פעולה. מתוך כלל התפיסות שנסקרו לגבי הון חברתי עולה כי לעיתים עצם המפגש **פנים אל פנים** יוצר ומעלה היבטים שליליים של הון חברתי הקשורים בעידוד נאמנויות פנים קבוצתיות והעצמה של תיוגים חברתיים. המחקר הנוכחי מבקש לנסות לפענח מהם הדרכים המבטיחות מפגש פנים אל פנים המעודד אמון והדדיות בין המשתתפים. איך נראית ומתפקדת מסגרת קבוצתית המעניקה תחושת שייכות אמון ובטחון. הפרק התיאורטי שעסק **בזהות** ממחיש כי תחושת ה**שייכות** של יחיד לקבוצה מבוססת על מידה שבה המסגרת הקבוצתית מאפשרת ליחד להגדיר את מימדי זהותו ולהרגיש כי הוא מבטא, מקיים ומממש את ייחודיותו דרך ההשתייכות לקבוצה.

קהילה מהווה מסד לעיצוב זהותו של היחיד עי יצירת מסגרת התייחסות המספקת לו נקודות התמצאות לפעולה. דפוסי השיח השונים (**שיח הזהות ושיח הזכויות**) מהווים ביטוי לסוג של עשיית יומיות המשפיעה על תפיסה עצמית של היחיד דרך השתייכותו ל**קהילה** בה הוא חי. במחקר הנוכחי מודגשות העשיות היומיומיות של משתתפי הקבוצות השונות כביטוי לעיצוב זהותם הקולקטיבית ודרך להגדרת **השתייכותם, תחושת המשמעות ורמת מחויבותם** שלהם למסגרת אליה הם משתייכים.

פעולת הקבוצות במחקר מבוססת על תהליכי **למידה** משותפים. מתוך כלל המטרות של **למידה בקהילה**, המוזכרים בסקירה התיאורטית, במחקר הנוכחי המטרות המרכזיות הינן פיתוח מנהיגות של המשתתפים, עידוד לפעולה משותפת ויצירת זהות קבוצתית. הלמידה תיבחן כמרכיב לפתוח **הון חברתי** של משתתפיה, **הון מקשר** כלפי פנים והן **כהון מגשר**, כמניע לפעולה מחוץ לקבוצה. מבין שיטות הפעולה הנסקרות לעיל, הפעולה המתוארת במחקר מבוססת על שיטות של למידה כתהליך של **מחקר עצמי** ולמידה **ליצירת ידע קהילתי**. כמו כן תיבחן המידה שבה חברי הקבוצות התמקדו יצירת **הון מקשר**, פנימי, פתוח מודעות ושינוי תפיסה כמדד להצלחה על חשבון התקדמות לפעולה משותפת והעלאת רמת ההון החברתי **המגשר** כמסד לפעולה עבורה התקבצו.

התמקדות המחקר במבוגרים במסגרות שונות העוסקים בלמידה משותפת כבסיס ליצירת זהות קבוצתית משותפת ומימוש משימה משותפת מבוסס על **עקרונות הפדגוגיה האנדרוגנית** ומשלב בתוכו את **דרכי הפעולה של החינוך הבלתי פורמאלי** המבוססים על כהנא, **ועולמות התוכן של חינוך אזרחי ערכי למבוגרים** בפרט תוך בחינת הקשר בין הגורמים השונים במערכת החינוך ובקהילה ומידת שותפותם בתהליך.

הסקירה התיאורטית על חלקיה השונים ובעיקר הגדרת הזיקה והקשר בין המושגים השונים: קהילה, הון חברתי, זהות ופדגוגיה, כפי שהוצגו להלן, מהווים בסיס לניתוח שלוש זירות הפעולה העומדות במרכז המחקר. בכל זירות המחקר עומדות לניתוח קבוצות מבוגרים במסגרות שונות העוסקות בבירור ערכי, בחינוך ערכי ובבירור זהות קולקטיבית קהילתית של היחיד כבסיס ליצירת זהות קבוצתית, לפעולה משותפת וליצירת הון חברתי. אילו יהווה את הרקע לבחינת היווצרותן של **חבורות משימה** כתשתית לפתוח הון חברתי בקהילה.

קהילה וקהילתיות, הון חברתי, זהות ופדגוגיה לסוגיה - הם והקשר ביניהם - יבחנו בדיון שבעקבות שלושת פרקי הממצאים (ד; ה; ו), העוסקים בשלוש זירות שונות, ובפרקי הדיון המסכם והסיכום (ז' ו-ח').

ג. מתודולוגיה: מטרה, שיטה, כלים; דרכי התמודדות עם המגבלה של מעורבות החוקר באירועים הנחקרים.

מטרת המחקר

מטרת עבודה זו הינה תיאור וניתוח של שלושה אירועים היסטוריים בשלוש זירות שונות בתחום החינוך והקהילה, ובסיכום לנסח תובנות תיאורטיות והמלצות מעשיות לגבי הכלים החינוכיים בהם השתמשו. עיקר הכלים החינוכיים הנחקרים, לקוחים משדה החינוך והם מבוססים על שילוב בין מספר תחומים פדגוגיים: חינוך מבוגרים, חינוך ערכי-אזרחי, חינוך פורמאלי, בלתי פורמאלי וא-פורמאלי. במרכז המחקר תעמוד לבדיקה וניתוח קבוצה חברתית - "החברה" - כביטוי לזהות קולקטיבית ומשמעותה בקידום ממדים של הון חברתי במסגרות חינוכיות וקהילתיות.

במסגרת המחקר אבדוק את הסוגיות הבאות:

1. מהם דפוסי הפעולה החינוכיים שעמדו במרכז הפעולה החינוכית בכל אחת מהזירות?
2. כיצד העריכו המשתתפים את השתייכותם [והזדהותם] עם הפעילויות והמסגרות השונות?
3. מהי הזיקה שבין התוצאה (הערכת המשתתפים את הפעילויות והמסגרות בהן היו שותפים) לבין דרכי הפעולה שנבחרו?
לשם כך יתמקד המחקר בשלושה:

- תיאור וניתוח היסטורי של מרכיבי הפעולה החינוכית בכל אחת מהזירות;
- אפיון המשותף לכלל מרכיבי הפעולה שבכל שלושת הזירות;
- ניסיון להעריך ולנסח את דפוסי הפעולה כמסקנות וכהמלצות לעתיד.

המחקר- היבטים מתודולוגיים

שיטת המחקר

מסגרות הפעולה העומדות במרכז המחקר מתייחסות לשלושה אירועים בשלוש זירות שונות. במרכז המחקר, בכל אחת מהזירות הנחקרות, עומדת קבוצת משתתפים. המחקר מבוסס על תיאורם, תפיסתם, והערכתם את המסגרת בה הם לקחו חלק. לאור אופיו ההיסטורי פרשני של המחקר, שיטת המחקר תתבסס על שלוש גישות:

1. ההיסטוריה של חינוך כמסגרת מחקר

ההיסטוריה של החינוך תרמה למחקר החינוכי-חברתי במספר תחומים: היכולת לסמן קטגוריות בממדים שונים לצורכי תכנון ויישום, לנסח מודלים כוללניים המקיפים סוגיה או תחום מסוימים, להגדיר סכמות לניתוחים קוריקולריים ואחרים, להציף "דילמות" הממפות עניינים נקודתיים ומערכתיים שונים, וכן "כלים" אחרים, המקובלים במדעים השונים ו/או ניתן לבנותם במיוחד מהנלמד בתולדות החינוך לצורכי מדיניות החינוך (דרור, 1999). תרומתה נובעת מיתרונותיה: ניתוח הקונטקסט ההיסטורי הרחב של הסוגיות הנידונות, "מעבר" רעיונות ממקום למקום תוך כדי השוואה בינלאומית (Ricker & Wood, 1995), חקר תולדות הממסד ה"רשמי", זיהוי השיח ה"חברתי-ציבורי", וניתוח קובעי המדיניות בממד האישי והציבורי

(Cuban, 1993). מתוכם תתמקד עבודה זו בבחינה היסטורית של רפורמות חינוכיות המבוססת על ניסוח מושגי מפתח העולים ממחקרים היסטוריים והם בני-שימוש בקביעת מדיניות (Tyack, & Cuban 1995). במחקר הנוכחי ההשוואה תהיה סביב המאפיינים המשותפים בדרכי הפעלתה של הקבוצה "חבורה", שתוארו ואובחנו בכל אחת מהתקופות ההיסטוריות המוזכרות במחקר. הבחירה בתיעוד היסטורי-אתנוגרפי למחקר בתחום ההון החברתי תהווה תרומה לשדה חסר. תפיסת ההון החברתי קיבלה עדנה מחודשת בסוף שנות התשעים ותחילת המאה הנוכחית. ספרו של רוברט פטנאם (2000) "Bowling Alone" האיצה את העניין במושג ואת העיסוק בו: אלפי פרסומים, מחקרים מכיוונים שונים ובתחומים שונים, מתפרסמים מדי שנה. עיקר המאמרים דנים בהיבטים התיאורטיים של הגישה. הספרות הקיימת חסרה תיאורים אתנוגרפיים וביטויים מעשיים של שימוש במושגים בקריאת המציאות ובהבנתה. המחקר על ההון החברתי נמצא בישראל בראשיתו. כמעט ולא נמצאים מחקרים אתנוגרפיים בתחום מלבד מספר מחקרים שנעשו על קיבוצים (פוין, לב-ארי 2001). מחקר זה אמור לתרום למחקר היסטורי-אתנוגרפי להבנת ההתרחשויות בחברה הישראלית, בראי ההון החברתי.

2. אתנוגרפיה מחקר איכותי פנומנולוגי.

המחקר הנוכחי מבוסס על תיאור וניתוח של שלוש זירות פעולה ומתמקד בתקופה מסוימת בכל אחת מהמסגרות: מרכז חינוכי, אגף במשרד החינוך ויישוב. התיאור מבוסס בו זמנית על הצגת ההתרחשות בכל אחת מהזירות, הנחות היסוד שלה ותוצאותיה, לפי תפיסת המשתתפים את שהתרחש. מרכזיותם של דברי המשתתפים ופרשנותם את שהתרחש, הן בתיאור והן בניתוח, ממקדת את המחקר בגישה האיכותית – פנומנולוגית. אבי הגישה, אלפרד שוץ (Alfred Schutz), הדגיש את העובדה שיש להתייחס למשמעות שבני אדם מייחסים לפעולת הזולת ולא לפעולה עצמה (צבר בן יהושע, 2001, עמ' 42). ההכרה בדיאלוג המתמיד שבין המעשה החינוכי וידע המתעצב בעקבותיו מקבל בשדה החינוך משמעות מרכזית במושג "ידע אישי מעשי" (personal practical knowledge). מושג זה נוסח ע"י צמד חוקרי החינוך קונלי וקלדניני על מנת לבטא הכרה בניסיון החינוכי המבוסס על עשיית שטח כידע מרכזי, לגיטימי וחיוני לניסוח תיאוריה והבנת המציאות. "ידע אישי מעשי הינו מרכיב המתייחס לניסיון העבר, מהותו הממשית בהווה ותוכניות הפעולה שלו לעתיד. סוג ידע זה נמצא בפעולה של הפועל, בפעולה של היחיד. זה מהווה עבור כל מורה ואיש חינוך דרך ייחודית להבנות עבר, לעצוב מכוונות כלפי העתיד על מנת להתמודד עם מצבים מסוימים בהווה"

(Connelly & Clandinin, 1988; 25). אחת הדרכים במחקר האיכותי בה ידע אישי, התנסויות חיים והפרשנות עליהם מבוטאות היא דרך הסיפור (נרטיב). הוא מתייחס לתיאור רחב, מעבר לסיפור המתעד אירוע מסוים. הוא כולל גם צורות אחרות של תקשורת וגם קשר לסיפורים אחרים. בכך מתאר הסיפור מסגרת רחבה ומובנית יותר של הקשרים מהסיפור הבודד (Polkinghorne, 1988). הנרטיבים של הניסיון הם בו בזמן גם אישיים, מבטאים היסטוריה של סיפור חיים, וגם חברתיים, מבטאים את קבוצת ההתייחסות החברתית-מקצועית, את הקונטקסט הרחב, את ההקשר שבו אנשי החינוך פועלים (Connelly & Clandinin, 1998). עיסוק בסיפורים אישיים כבסיס להכללה נובע מהתפיסה שהמחקר האיכותי הוא נטורליסטי. מחקר זה נותן העדפה ללמידת המצבים כפי שהם באים לידי ביטוי "בעולם האמיתי" ללא תנאים של שליטה ובקרה. במרכזו של המחקר הנטורליסטי עומד "חקר המקרה". "חקר

המקרה" מעמיד במרכז אדם, אירוע, תוכנית, ארגון, קהילה, זמן מסוים או/ו אירוע קריטי. הדגש ב"חקר המקרה" הוא בניתוח המתייחס להקשר מסוים באופן כוללני (הוליסטי), ללא התייחסות ליחידת הניתוח ולגודלה (Patton, 1990).

הגישה האיכותית על מרכיביה השונים תשמש מסגרת המחקר בניתוח שלושה מיקרים ממוקדים בזמן ובמקום (זירות הפעולה) המבוססים על סיפרי (הנרטיבים) של משתתפיהם על ההתרחשות.

3.3 Grounded Theory (GT) - הנחות יסוד תיאורטיות ודרכי פעולה

GT היא דרך לאבחון וניתוח תופעות חברתיות, יחסים חברתיים ואינטראקציות, בהתבססותה והתמקדותה על מידע אישי הנובע מהתנסויות אישיות ותהליכים חברתיים בסיסיים

(Glaser & Strauss, 1967). מקורותיה ושורשיה בגישה הפראגמטיסטית ובגישה האינטראקציה

הסימבולית. GT מתאימה במיוחד לתחומים שבהם יש מידע מועט יחסית על תופעה מסוימת או שנדרשת

פרספקטיבה חדשה על תופעות יומיומיות. השיטה מעודדת ומאפשרת דרכים רבות ומגוונות לאיסוף נתונים:

ראיונות, תצפיות, רשימות, מכתבים וכו'. ריבוי האמצעים מאפשר, כנדרש, לאשרר בדרכים שונות שהתיאוריה

אכן מתבססת על נתונים (Strauss, 1990; Corbin, & Strauss, 2003). מחקרים בשיטה של GT אינם

נערכים בדרך של תכנון השלבים, כפי שנהוג במחקר המסורתי: הנחת תיאוריה, איסוף נתונים, ניתוח ודיווח.

ההנחה היא שתיאוריה צריכה לצמוח על סמך ממצאים שנאספו בשטח, ועל החוקר לפתח מנגנונים שמבטיחים

שההגדרות, המושגים וחלוקתם לקטגוריות, יותאמו לממצאים. שלב מרכזי בתהליך המחקר מבוסס על ניתוח

קטגוריות. ניתוחן מתייחס לשני מימדי ניתוח

(Kenneth, 1967; Strauss & Corbin, 1994):

- EMIC - אטיקה (אמות מידה פנימיות) – התייחסות להתנהגות על פי הפרמטרים בעלי משמעות

מודעת והבלתי מודעת של הפועל. אלו קטגוריות העולות ונבנות מתוך הממצאים. במחקר הנוכחי ניתוח

הקטגוריות בשלבים הראשונים נובע מתוך ניתוח ההתרחשויות עצמן.

- ETIC - אתיקה (אמות מידה חיצוניות) - קטגוריות בעלות משמעות שנבנות מחוץ לנתונים מתוך

קריאת ספרות תיאורטית, מודלים של חוקרים אחרים או מתיאוריה גדולה, או ממושג שהגדיר החוקר לפני

המחקר, מנקודת מבט של המתבונן. ניסוח הקטגוריות הפנימיות בשלבי המחקר המאוחרים, מבוסס גם על

קטגוריות חיצוניות הנובעות מהספרות בתחום.

במהלך המחקר, בניתוח הממצאים של כל תקופה, זוהו מספר קטגוריות פנימיות וחיצוניות הרלוונטיות להבנת

הממצאים ולניתוחם. פרק הדיון המסכם כולל התייחסות למספר קטגוריות שנמצאו מרכזיות בניתוח

הממצאים והעשויות להוות בסיס להנחות תיאורטיות להבנת המחקר ולמחקרים עתידיים.

ההיסטוריה של החינוך מהווה חלק ממגוון הדרכים והשיטות העשויות להעשיר ולסייע בתחום המחקר

במתודה של GT: התיאוריה החברתית-החינוכית הקיימת בתחומים שונים יכולה להתעשר על ידי בחינתה

באמצעות 'חקרי מקרה היסטוריים' המעוגנים במה שהתרחש בשדה החינוך. לתיאוריה על השימוש במחקר

בכלים חינוכיים שונים, כמו טכסים, פעילות קבוצתית, סוגי הפעלות ומתודות שונות, אפשר להוסיף קטגוריות

ותובנות העולות מתוך המחקר ההיסטורי של כלים חינוכיים אלה (דרור 2007).

המחקר הנוכחי מבוסס על השילוב שבין שיטת מחקר היסטורית וניתוח נתונים אתנוגרפיים על פי קטגוריות שנחשפו והועלו במהלך המחקר שנערך בשיטת ה-GT. שילוב בין המרכיבים הללו, האיר וחשף דרכי התבוננות נוספות על נושא הרשתות החברתיות וההון החברתי.

אוכלוסיית המחקר והמבנה של פרקי הממצאים (שלוש זירות הפעולה):

בכל אחת מהתקופות והזירות הנחקרות, התמקד המחקר בתיאור מאפייני הפעולה וניתוחה של אחת מקבוצות המשתתפים. הפרק המוקדש לכל אחת מהזירות מתחלק למספר סעיפים, שהסדר שלהם לעתים שונה בהתאם לקבוצה הנחקרת:

- **רקע** - הרקע ההיסטורי להקמת המסגרות בזירות השונות;
- **תיאור** - תיאור אוכלוסיית המחקר (הקבוצה ומשתתפיה),
- **המצאים** - תיאור התפתחות הפעילות והמסגרות בזירה הנחקרת ותפיסות המשתתפים והערכותיהם את שהתרחש;
- **סיכום** - סיכום "הפנימי" וניתוחם "החיצוני" בראי התיאוריה והמחקר.

פרקי הממצאים יתייחסו למסגרות הבאות ותבוכן מתמקד המחקר בקבוצה שנבחרה למחקר:

1. **הקמת "המדרשה"** - ארגון לחנוך יהודי במכללת אורנים - הקבוצה שנבחרה למחקר: **קבוצת המייסדים**. המחקר מוקדש לניתוח היסטורי של הקמת הארגון מנקודת הראות של מקימיו, עקרונות פעולתו והמדדים להצלחה בתקופה שבין 1989-1994.
2. **הקמת המינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך** - הקבוצה שנבחרה: **קבוצת המדריכים במחוז של המינהל לחינוך ערכי**. המחקר יתמקד בתפיסת המינהל, יעדיו ודרכי פעולתו מנקודת ראות של צוות המינהל באחד המחוזות של המשרד, בשנים 1996-2000.
3. **"בינוי קהילה" ביישוב פריפריאלי במסגרת "שדמות" - מרכז לפתוח מנהיגות בקהילה" במכללת אורנים** - הקבוצה שנבחרה: **קבוצת תושבים, ראשי יוזמות התנדבותיות ביישוב**. המחקר דן בתפיסת התהליך, יעדיו ודרכי פעולתו בעיני משתתפיו, תושבים ביישוב בשנים 2001-2005.

כלי המחקר - ממד אישי - היבטים אתיים

מעורבותי הפעילה בכל אחד משדות המחקר המהווים בסיס למחקרי, מבוססת על התפיסה -

"ידע אישי מעשי" "personal practical knowledge" (Connelly & Clandinin, 1988)

הכרה בידע אישי, המבוסס על פעולה עצמית כמקור ידע, באמצעות מחקר השתתפות עצמי - self study research (Ziechner & Noffke, 2001). במסגרת כזו המחקר מתמקד בפעולה מרכזית שהחוקר היה או הינו שותף בה בפועל. זיקתו הייחודית של החוקר למערך הנחקר מהווה בו זמנית את נקודות החוזק המרכזיות של מחקר מסוג זה, ובצידה חולשות העלולות לסכן את תקיפותם של הממצאים ומהימנותם (צבר-בן יהושוע, 2001): מצד אחד מעורבותו המרכזית של החוקר במהלך המחקר או בחקירת אירוע בו היה מעורב בעברו, מאפשרת לו נגישות גבוהה למקורות המידע, קשר ייחודי עם הנחקרים, נכונות לשיתוף פעולה מצד הגורמים המעורבים, הבנת עומק של המניעים, המטרות ומרכיבי הפעולה הפורמאליים והבלתי

פורמאליים, מוטיבציה גבוהה להבנת הסוגיות וחקירתן, הבנת הרגישויות הפנימיות ושליטה בהן, הבנת המאפיינים של התרבות הארגונית וכד'. היתרונות הרבים ונקודת המבט הייחודית המתאפשרים במחקרים מסוג זה, הביאו לצמיחה גדולה הן בהיקף המחקרים מסוג זה והן בלגיטימיות ובהכרה האקדמאית לסוג מחקר זה. אך בצידם העלו את החששות והזהירות הנדרשים על מנת להבטיח את אמינותם של הממצאים

(Ziechner& Noffke, 2001; Zeichner, 2003; Zeichner, 2007; Kitchen& Stevens, 2004;

צבר ובן יהושע, 2001): החשש מצד אחד וההקפדה מצד שני, נובעים מהעובדה שנקודות החוזק של מעורבות החוקר מהוות בו בזמן נקודות תורפה: קירבתו לנחקרים עשויה להטות את תשובותיהם ומידת שיתוף הפעולה שלהם, מעורבותו של החוקר עשויה למנוע ממנו תמונה רחבה ולהביא במקומה תמונה מוטית ומוגבלת של שדה הפעולה, המוטיבציות למחקר הנובעות מהשתייכותו למסגרת הפעולה, עשויה להקשות עליו להגיע לממצאים בלתי תלויים בהנחות היסוד ובמוטיבציה למחקר

(Ziechner& Noffke, 2001; Kitchen& Stevens, 2004).

ספרות המחקר התיאורטית והמתודולוגית מתייחסת למערכת של התאמות ופעולות שיש להבטיח לקיימן, במיוחד בסוג זה של מחקר, על מנת למצות את יתרונותיו ולנטרל את נקודות החולשה שלפתחו. האתגר המרכזי של החוקר את שדה פעולתו. הוא להבטיח את אמינות המחקר (Trustworthiness) ולהוכיחו (Lincoln& Guba, 1985; Ziechner& Noffke, 2001). מושג האמינות מתייחס למידה בה הצליח החוקר לשכנע את קוראיו (כולל הוא עצמו) שהממצאים הינם בעלי ערך; אלו נימוקים נחשבים; אלו מדדים יש לקחת בחשבון. (Guba, 1985). מערכת ההתאמות מתייחסת לתבחינים (קריטריונים) שונים של המונח אמינות ומרכיביו. כך לדוגמא, המונח 'אמת' כערך מחקרי מתייחס ליכולת להראות שהפרשנות של הנחקרים את ממצאיהם תואמת ומאמת את הנתונים שסופקו עי המחקר (Lincoln& Guba, 1985).

על מנת להתמודד עם אתגרים אלו נוסחו מספר דרכי התמודדות מחקריות ויצירת אמות מידה מתודולוגיות להבטחת איכותם המחקרית של מחקרים מסוג זה (צבר-בן יהושע 2001; Eisenhart& Borko, 1993; Lincoln& Guba, 1985; Eisenhart and Howe, 1992):

1. **אבחנה ברורה בין שאלות המחקר, איסוף הנתונים ודרכי הניתוח** - מאפיין זה מתייחס לפעולות שיש לעשות על מנת להבטיח שטכניקות איסוף הנתונים יבטיחו שהשאלות הן המגדירות את דרכי האיסוף ולא להיפך, קרי - לא מידת הנגישות לנתונים היא שמכתיבה את שאלות המחקר.
2. **מערך מחקר שיטתי** - היצמדות ככל האפשר למערך שיטתי של איסוף הנתונים וניתוחם, לפי ההנחיות המקובלות יש העדפה, במיוחד במחקרים מסוג זה, לטכניקות של איסוף וניתוח המאופיינים בהבניה ובמעקב שיטתי - למשל לפי המימד ההיסטורי.
3. **ביסוס תיאורטי ומיצובו של החוקר** - כדי שהמחקר יהיה מהימן עליו להישען על מסורות תיאורטיות קיימות ולאמת אותן עם ההנחות האישיות והתפיסות של החוקר. כדי להבטיח זאת על החוקר להבחין בין הנחות היסוד ופרשנויותיו האישיות, עימן הוא יוצא למחקר, ומידת זיקתן לתיאוריות והניסיון המעשי הקיימים בספרות. לשם כך על החוקר להצהיר ולפרט את מיקומו, תפקידו ומעורבותו במערך המחקר בעבר ובהווה כדי שניתן יהיה לקוראים החיצוניים לבחון את עמדותיו והנחותיו בהקשר למידת מעורבותו ומעמדו בסיטואציה הנחקרת (POSITIONING).

4. **מערך מדדים חיצוניים ופנימיים** - על מערך המחקר להבטיח קיומם של מדדים חיצוניים ופנימיים של הערכה: **החיצוניים** מתייחסים למגע והתקשרות עם גורמים חיצוניים שמאמתים ומצדיקים את חשיבות הנושא, מרכזיותו, מאפייני התופעה וניתוח התרחשויותיה מעבר לעדויות פנימיות של המחקר הנידון; **הפנימיים** - יש להתייחס לקשרים של החוקר עם הנחקרים ולכלול הצהרה על מידת הקרבה ואופי הקשרים ביניהם כמבטיחים רמות של אמינות, חיסיון, אמת וכנות עם הנחקרים.

5. **הצלבת מקורות ניתוח** - הצורך לאימות הנכתב עם תפיסות שונות מחוץ לתפיסה המקובלת על החוקר.

בהתבסס על ההנחיות בספרות הכרעתי שהגישה האיכותית על מרכיביה השונים תשמש מתכונת המחקר בניתוח שלושה מקרים היסטוריים ממוקדים בזמן ובמקום, המבוססים על הסיפורים (נרטיבים) של משתתפיהם אודות ההתרחשות. בדומה לנאמר בספרות, ממחיש המחקר הנוכחי את יתרונות עובדת היות מעורבת באירועים הנחקרים: המוטיבציה הגבוהה שלי לעסוק בנושא, הידיעה המעמיקה שלי על רובדי הפעולה השונים, היכרותי עם הנפשות הפועלות, הגעתי למקורות מידע מגוונים וההיענות של הנחקרים לקחת חלק במחקר ולשתף פעולה עם התהליך עצמו. בצידם קיים החשש שהמעורבות האישית והקרבה שלי מאיימים על התשובות שניתנו עי הנחקרים, מידת שיתוף הפעולה והמוטיבציה שלהם לקחת חלק, חשש להטיות שלי הן ביחס לאיסוף הנתונים הן בשלב ניתוחם, והסקת מסקנות הנובעות מעצם המעורבות. מורכבות זו מחייבת, מבחינה מתודולוגית, דרכים כפי שנסקרו לעיל להתמודדות עם רמת האמינות במחקר ותוקפם של הממצאים. לשם כך על סמך ההמלצות בספרות, יינקטו הצעדים הבאים:

1. **הצלבת המידע מהמקורות השונים** - שימוש במגוון דרכים לאיסוף הנתונים ושימוש מקביל בכלי מחקר שונים:

- **ראיונות עומק** – המחקר מבוסס על ראיונות עומק עם חברים בקבוצות השונות.
- **מסמכים קיימים** - ניתוח פרוטוקולים של ישיבות ומפגשי הקבוצות השונות, פרסומים עירוניים וארציים בעיתונות הכתובה והאלקטרונית של הארגונים המעורבים במחקר, חוברות הדרכה, מסמכי מדיניות, בקשות לסיוע מקרנות ומוסדות ציבוריים, עבודות גמר, עבודות אישיות.
- **שאלוני הערכה** - שימוש בנתונים של מחקרי הערכה שנערכו על-ידי הגורמים המממנים בחלק מהארגונים.
- **תצפית משתתפת** - השתתפותי בפועל בפגישות, ישיבות, אירועים ומפגשים במסגרות המחקר השונות.

2. **הצהרת מיצוב החוקר (POSITIONING)** - בכל פרק הסוקר את שטחי המחקר אציג את מקומי, חלקי, תפקידי והזיקה הפורמאלית ביני ובין הנחקרים, כדי שהקורא יוכל לעקוב אחר הממצאים בעדשת הנתונים הקשורים למידת קירבתי ומעורבותי במחקר.

3. **הבטחת מדדים חיצוניים והצלבת ניתוח הנתונים** - בהתאם למסקנות בספרות, ניתנו הממצאים מזירות הפעולה השונות לקריאה לקוראים חיצוניים שמכירים את המתרחש, אך מעורבותם הייתה חלקית ומרוחקת.

4. **הבטחת מזדים פנימיים לניתוח המסקנות** - סקירת זירות הפעולה וניתוח המתרחש הוצגו בפני חלק מהמשתתפים על מנת לבחון את מידת ההתאמה בין הממצאים לבין המסקנות ביחס לתפיסתם את המתרחש, בפרספקטיבה מרוחקת בזמן.

ד. הקמת המדרשה במכללת אורנים 1989-1999 (ממצאים ודיון).

"לפני הקדמה" (מיצוב החוקר)

שדה הפעולה הראשון למחקר הוא תהליך הקמת "המדרשה – מרכז לחינוך יהודי" במכללת אורנים. המחקר מתייחס לשלבי הקמתה ופעולתה במהלך העשור הראשון לקיומה בשנים: 1989 - 1999, ומבוסס על תיאור אתנוגרפי של האירועים בזירת המחקר בהם הייתי מעורבת באופן ישיר.

מיצוב (POSITIONING) החוקר - תיאור והבהרה :

בשנת 1984 שימשתי בתפקיד מזכירת קיבוץ אלמוג, והוזמנתי להשתתף בסדנאות הצעירים באפעל שיועדו, לדברי מי שגייס את המשתתפים, למנהיגות הצעירה של התנועה הקיבוצית. השתתפתי בסדנא בין-תחומית, שנמשכה יומיים בשבוע במשך שנה, עם לינה במרכז ההדרכה של התנועה הקיבוצית בסמינר אפעל. הקבוצה מנתה כ- 15 משתתפים והיו לנו ארבעה מנחים, שחלקם הפכו, כחמש שנים לאחר מכן, לחבורת מייסדי המדרשה. לאחר סיום הסדנא סירבתי להצעה להצטרף ל"מכון הציוני" באורנים (שהפך ל"מדרשה"), וחזרתי לקיבוץ. חמש שנים לאחר מכן, בעודי לומדת לתואר שני באוניברסיטת חיפה ומלמדת במכינה במכללת אורנים, התקשר אלי שי זרחי, אחד ממנחי הסדנא ומהחבורה המייסדת, והציע לי להצטרף להקמת המדרשה, להיות מנחה ולאחר מכן הוצע לי לנהל את המקום, לגייס כסף ולהביאו למודעות הציבורית. ב- 8/90 שנה לאחר ההקמה, בסיומה של שנת הפעילות הראשונה, קיבלתי את תפקיד מנהלת המדרשה, הצטרפתי לצוות המייסד, ולמעשה יחד עם גיא צפוני שנשא בתפקיד באופן לא רשמי לפני, ועם אתי מצליח, שהצטרפה למזכירות הטכנית, עבדנו שלושתנו במשרות מלאות במשך כל השבוע. שימשתי בתפקיד המנהלת עד שנת 1995, כאשר יצאתי ללימודים במסגרת בית הספר למנהיגות בירושלים. החליף אותי בתפקידי מוטי זעירא, שהיה אחד מהמנחים שלי בסדנא באפעל, ולאחר מכן יחד עם שי וגיא, ארבעתנו פעלנו, כמעט באופן רציף, עם שינויים מעטים (בשנה מסוימת שי הוחלף בהיותו מזכיר קיבוצי) כצוות המרכז והמנהל של המדרשה במהלך שש השנים הראשונות. הפרק מבוסס על מספר מקורות מידע:

1. קטעים מדוח הערכה חיצוני בחסות קרן אביחי - אביבה זמיר, ממייסדות מרכז הסדנאות באפעל, חקרה וכתבה דוח לקרן אביחי על החבורה המייסדת של המדרשה. הדוח המלא לא נמסר, אך חלקים ממנו המבוססים על ראיונות אישיים עם מנהליה ומייסדיה, עמדו לרשות המחקר הנוכחי.
2. ראיונות אישיים – במהלך שנת 2006 ערכתי ראיונות עומק עם שלושה מהחבורה המייסדת שהיו שותפי לניהול וחברים יחד בצוות המרכז: גיא צפוני, מוטי זעירא, שי זרחי.
3. פרוטוקולים - במהלך כל השנים נכתב פרוטוקול, כל פעם בידי אחד המשתתפים של כלל הפורומים: מזכירות המדרשה, ימים מרוכזים של צוות מנחים והצוות המרכז. התיאורים במחקר מבוססים על הפרוטוקולים של המסגרות השונות במהלך השנים המדוברות.
4. פרסומים פנימיים וחיצוניים - המחקר מבוסס על מידע שפורסם עי צוות המדרשה, כלפי קהל היעד, על-ידי פרוספקטים ופרסומים חיצוניים, דוחות לקרנות חיצוניות. כן מבוסס המחקר על כתבות שפורסמו על המדרשה בעיתונות הקיבוצית והכללית. כן מתבסס המחקר על פרסום של מוטי זעירא לקראת הוצאת ספר בחסות מכון מנדייל, שקטעים מתוכו משובצים במחקר.

5. **קריאה ביקורתית** ותגובה של אנשים שהיו קשורים באופן קרוב אך לא בניהול הפנימי. "הקורא הנוסף" של פרק זה היא דר' יונה גרנות (בשנים המדוברות שימשה כאמרכלית אורנים, ועמדה בקשרי עבודה רצופים עם המדרשה). (מצורף מסמך תגובתה נספח מס' 1).
 בחרתי לכתוב את ההתרחשויות בגוף שלישי, גם כאשר אני מתייחסת לחלקים ב**תיאור הנוגעים** למנויי ולתפקידי.

הקדמה

כחמש שנים לאחר הקמתה, בדיון סוער שהתקיים בקרב חברי הצוות המוביל ומייסדיה של המדרשה, על דרכה ואופני השפעתה על החברה הישראלית, עמדו שתי השקפות לגבי מהותה : גישה אחת טענה שהקמתה היא בבחינת פלא מיקרי שזימנו תנאי הזמן והמקום ליצירת קבוצה ייחודית שכזו, אל מול גישה שטענה שיש פה רציונאל שצריך לנסות להבינו, להגדירו ולנסחו, כמודל שראוי וחשוב ללמוד אותו כדי שיוכל להוות קווי פעולה לציבורים רחבים יותר שלא היו שותפים ב"סוד".
 כך או אחרת, התפתח הצורך לנסות ולהגדיר מהי אותה הוויה, עקרונות פעולתה שעומדים ביסודה של המדרשה, באופן הקמתה, בדרכיה ובמעשיה.
 פרק זה מתאר את הקמתה של המדרשה ואופני פעולתה במהלך העשור הראשון לקיומה, ומנתחם בראי התיאוריה והמחקר.
 הפרק כולל את הסעיפים הבאים :

1. **אוכלוסיית המחקר** : תיאור קבוצת המייסדים.
2. **הרקע ההיסטורי להקמת המדרשה** : **הסדנא הבין-תחומית** :
 - "הסדנא הבין-תחומית" - רקע, קהל יעד, מטרות.
 - "הסדנא הבינתחומית" - מבנה הסדנא ודרכי הלמידה.
 - בעקבות הסדנא : מבוגרים למייסדים.
3. **המדרשה - שלב ההקמה**
 - תיאור חזון, פרישת המטרות והגדרת היעדים.
 - עקרונות הפעולה : תיאור התפיסה החינוכית.
 - מבנה ארגוני ותיאור ממלאי התפקידים.
 - מערך הפעילויות, תחומי העשייה ותיאור קהלי היעד.
 - תגובות להקמה : ומסביב נלהבים ומבקרים...
4. **מהקמה למיסוד** - השלכות הצמיחה ומחיריה, לקראת שינוי.
5. **סיכום** : **בסיום העשור הראשון מ"בית לקבוצות" ל"מרכז חינוכי"**.
6. **מ"בית" ל"מרכז"** - דרכה של המדרשה בראי התיאוריה והמחקר.

1. אוכלוסיית המחקר : תיאור קבוצת המייסדים.

המדרשה, בשמה אז " המדרשה - בית לקבוצות מפגש ועיון", הוקמה בשנת 1989 ע"י חבורה של חברי קיבוצים וחברותיו, צעירים וצעירות בשנות העשרים והשלושים לחייהם.

לחברי הקבוצה היו מספר מאפייני רקע משותפים :

- אנשי חינוך - רובם המכריע היו בעברם ובפועל פעילי חינוך, חברה ותרבות הן בקיבוצים מהם באו ובהם התגוררו, והן במערכת התנועתית : מדריכי נוער, רכזי נוער, מורים בבתי הספר, מרכזי תנועות נוער, רכזי תרבות, מזכירי קיבוצים צעירים, רכזים במרכזי הדרכה וכד'.
 - כור היתוך משותף - מרבית חברי הקבוצה המייסדת השתתפו בסדנאות הבין-תחומיות שיזם והוביל מרכז ההדרכה באפעל במהלך שנות השמונים (על מקומה של הסדנא בהמשך).
 - מטרה משותפת - רובו של הגרעין המייסד היה בעל עניין ורצון לעסוק בתרבות היהודית כנדבך מרכזי בקיומה של החברה היהודית בישראל.
- המוטיבציה המרכזית להקמת המדרשה היו תחושות אי נחת וביקורת עצמית של חברי הקבוצה, לגבי הפעולה החינוכית בה היו שותפים במסגרת "המכון הציוני" באורנים, מסגרת שמרביתם היו שותפים בה.
- המכון באורנים היה הזרוע הקיבוצית של רשת "המכונים הציוניים". רשת זו הוקמה על-ידי מחלקת הנוער והחלוץ בסוכנות היהודית ומטרתה קיום סמינרים בנושא הזהות הציונית והיהודית לתלמידי יי-י"א בכל רחבי הארץ. במהלך שנות השמונים משך אליו המכון בשיעור גדל והולך מבוגרי הסדנאות באפעל שראו במכון הזדמנות לתרגם לפעולה חינוכית ממשית את שרכשו במהלך השתתפותם בסדנא (זעירא 2005). לסדנא היה מקום מרכזי בהתגבשותה של החבורה ובהיותה מקור השראה למייסדי המדרשה, כתשובה לאכזבות ולמיצוי דפוס פעולתו של "המכון הציוני".

2. הרקע ההיסטורי להקמת המדרשה: הסדנא הבין-תחומית

"הסדנא הבין-תחומית" - רקע, קהל יעד, מטרת.

מה היו מאפייניה ייחודה וכוחה של הסדנא שהפכה לכור עיצוב למקימי המדרשה?

במסמך שפרסם מוטי זעירא (2005) בנושא הוא משרטט את הקווים לדמותם של מקימי הסדנא ואת הרקע להקמתה : "סדנת מנחים שנתית" הוקמה ע"י מרכז ההדרכה של התנועה הקיבוצית באפעל ב- 1978 ביוזמתו של מנהלו באותה תקופה, אמנון ארבל חבר קיבוץ שדה נחמיה. הוא ביקש ליצור מסגרת ייחודית להתמודדות עם בני הקיבוץ בפרשת הדרכים הבעייתית שבה הם נמצאים עם שחרורם מהצבא. להקמת המסגרת ולהנחייתה הוקם צוות בראשותם של :

- מוקי צור, חבר קיבוץ עין-גב, מחנך, איש רוח, מזכיר בקיבוץ, שליח תנועת ל"ארה"ב, מיוזמי "שיח לוחמים" וכתב העת "שדמות", שימש כמזכיר התנועה הקיבוצית ומהווה לאורך כל השנים מורה דרך רוחני לצעירים בתנועה הקיבוצית ומחוצה לה, תנועות הנוער ותנועות צעירים אחרי צבא. העלה לסדר היום החינוכי וההגותי את ספרות העליות החלוציות.
- יריב בן אהרון, בן קיבוץ גבעת חיים מאוחד, מחנך ומורה, מג"ד שריון במלחמת ששת הימים, מאנשי "שיח לוחמים" וכתב העת "שדמות". מראשוני בני הדור השני בתנועה הקיבוצית שהעמיק בלימודי היהדות

במסגרות שונות. במשך כל השנים עוסק באמצעות כתיבה, פרסום והוראה, בחיבור הדור הצעיר אל מקורותיו היהודיים כדרך להגדיר את זהותו ויעדיו.

• אביבה זמיר, פסיכולוגית חברת מעגן-מיכאל, הייתה מהראשונים בתנועה הקיבוצית שנחשפו לרעיונות הפסיכולוגיה הארגונית שתוארו לעיל. ביקשה למצוא דרכים לממש בתחום החינוך את היסודות ההומניסטיים שאיתרה בגישות האמריקאיות החדשות. ליוותה את המדריכים שיצאו לשנת השרות. מאפייניהם של המייסדים, מרכזיותם בתחומי עיסוקיהם, היותם בעלי סמכות חינוכית מקצועית ומנהיגותית בשילוב תחומי העניין שייצגו ולימדו - ציונות יהדות ותהליכים קבוצתיים של פיתוח אישי - היוו נדבך מכריע בעיצוב הסדנא, מטרותיה, מרכיביה ואף הישגיה.

קהל היעד - הסדנא יועדה ל"חברי קיבוץ צעירים, בוגרי צבא העוסקים בהדרכת נוער בקיבוצים, בתנועות הנוער, בחטיבת בני הקבוצים ובמגזרים חברתיים אחרים" (זמיר, 1982 : 3).

מטרות הסדנא - אביבה זמיר, ממייסדי הסדנא ומימוש הרעיון, תיארה, בעבודת מ.א. שהוקדשה לנושא, את מטרותיה: "לסדנא הוגדרו 3 מטרות מרכזיות:

1. גיבוש קבוצה העוסקת בבעיות זהות וצמיחה אישית ובתהליכים קבוצתיים.

2. עיון מעמיק במחשבת ישראל ובתולדות התנועה הקיבוצית והגברת ההזדהות עם ערכיה החברתיים והלאומיים.

3. רכישת ידע בהנחיה ובניהול סמינרים קצרים לכלל אוכלוסיית בוגרי הצבא בקיבוצים, האמורים לעסוק בבעיות הקשורות בהשתלבותם בקיבוץ ובבירור שאלות רעיוניות ואקטואליות" (שם, שם). מטרות הללו התייחסו הן למגמות ארוכות טווח והן למגמות קצרות טווח (שם, ע' 4).

המגמות ארוכות הטווח היו:

• לעזור למשתתפים להתמודד עם סוגיות חברתיות ורעיוניות.

• להעמיק את הזדהותם עם התנועה הקיבוצית, דרכה הרעיונית ומחויבותה לפתרון בעיות חברתיות ולאומיות ומימושם הלכה למעשה.

• להשפיע על הפנמת ערכים יהודיים חברתיים וקיבוציים.

• לחזק ביחיד ממדים של פתיחות, קבלה ואחריות אישית.

המגמות קצרות הטווח היו:

• ליצור קהילה תומכת המעודדת התנסויות חדשות במישור האישי והחברתי.

• להכשיר מנחים לנוער בתנועה הקיבוצית שיחנכו למימוש הערכים הרצויים.

• לארגן ולהנחות סמינרים לבוגרי קיבוץ כמודל לפעולה במרכז ההדרכה(שם, שם).

"הסדנא הבינתחומית" - מבנה הסדנא ודרכי הלמידה.

מבנה: את הסדנא הנחו שלושה מנחים, כשכל אחד מהם בא מתחום התמחות שונה: שני מנחים עיוניים בתחומי מחשבת ישראל, ספרות החלוצים, הגות ציונית, שירה וספרות עברית, ומנחה המתמחה בהנחיית קבוצות. המשותף להם היה ניסיון קודם בהדרכת צעירים ורצון "ליצור קהילה לומדת, בעלת אקלים חברתי תומך ומעודד, שבה ניתן יהיה ללמוד ולבחון באורח ביקורתי, את הערכים 'המקובלים' ועל בסיס זה להבהיר את הזהות האישית וההתחייבויות החברתיות" (שם, שם). הסדנא כללה שבועיים מרוכזים בקיץ ומפגשים

שבועיים של יומיים רצופים במשך תשעה חודשים. בנוסף לכך משתתפי הסדנא חויבו לתכנן וביצוע, הדרכה והנחייה של סמינרים לבני קיבוץ בוגרי צבא. סמינרים אלו יועדו לליווי הבנים שחוזרים לקיבוציהם ועסקו בשאלות רעיוניות ואקטואליות.

מבנה השיעורים וסדר היום נשנו וחזרו כל שבוע וכללו פרקים קבועים של למידה ומפגש, כשכל פרק באחריות מנחה אחר, אך כולם נוכחים בכל הפרקים ושותפים כמגיבים וכמשתתפים.

דרכי הלמידה בסדנא: חידושה של הסדנא כמסגרת חינוכית, התייחד בשילוב שבין לימודים עיוניים וערכיים לבין לימודי הנחייה ותהליכים קבוצתיים, שעד אז נהוג היה להפריד ביניהם. ייחודיותה נבעה מהיותה רב תחומית ובין תחומית במספר מישורים (שם, שם):

- שילוב של תוכן ותהליך.
- שילוב בין תכנים לימודיים שונים: מקורות יהודיים, חברתיים וקיבוציים בצד תכנים הקשורים לתיאוריות אישיות, תהליכים קבוצתיים וגישות הנחייה שונות.
- שילוב בין מתודות הוראה והנחייה שונות: לימוד בחברותא, הוראה, דינאמיקה קבוצתית והנחיית עמיתים.

הלימודים בסדנא נבנו בהנחה שלימודים משמעותיים חייבים להקיף את כל ממדיו של היחיד: רגשי, שכלי, התנהגותי. למידה המתבססת על ידע והחוויה שבהתנסות תאפשר בחירה מחייבת על סמך בחינה מעמיקה של ערכים. שוני בעמדות יביא לשוני בהתנהגות, בתנאי שתיווצר התמודדות עם ערכים אוטנטיים הקשורים ורלוונטיים לחייו של המשתתף. כן עמדה התפיסה ש"חינוך לערכים מחייב מאמץ חברתי ותרבותי. ערובה להקניית ערכים של אמת מחייבת מערכת יחסים אישיים, חברתיים ותרבותיים שיש להם זיקה למוסר חברתי תוך הזדהות אישית והפנמת ערכי החברה"

(שם, עמ' 19). מתוך תפיסה זו נכחו שלושת המנחים בכל חלקי הסדנא באופן רציף וקיימו תקשורת מתמשכת והדוקה לאורך כל חלקיה ובכך יצרו קשר הדוק בין החלקים השונים של ההתנסויות בסדנא. ככל שהסדנא התמשכה נוצרה אינטגרציה בין תחומי הלמידה עם דגש על המרכיבים החברתיים והרגשיים בתהליכי הלמידה. הנתונים מהסיטואציה הלימודית עצמה היוו כל העת חומר למידה בפני עצמו (שם). הצוות היה ער והתמודד עם הקשר שבין שלושת הגורמים המרכזיים בתהליך: הנושא הנידון, היחיד והקבוצה והתנאים הסביבתיים בהם התקיימה הסדנא. מעורבות הצוות בכל החלקים אפשרה ליצור אקלים חברתי דומה בכל החלקים על אף השוני התוכני ביניהם. במהלך השנים הפך "מפעל הסדנאות" לנדבך המרכזי במרכז ההדרכה של התנועה והיא זכתה להדים רבים בתוך התנועה מצד תומכיה ומתנגדיה.

בעקבות הסדנא - מבוגרים למייסדים.

להשתתפות בסדנא היה כוח מכונן עבור חבריה, בתפיסתם את עצמם, בקביעת יעדיהם וביצירת קבוצה וחבורה של אנשים שבחרו יחד להמשיך ולפעול ולממש את שרכשו בסדנא (שם: 59). כפי שמעיד עליה אחד ממשתתפי המרכזיים ומי שלימים היה מנהל המדרשה, מוטי זעירא: "ההשתתפות בסדנא הייתה לחוויה המעצבת של חיי. לאט לאט החלה להתגבש חבורה, שהדלק שהניע אותה קדימה היה תמהיל של יסודות רגשיים, חברתיים ורוחניים גם יחד. החלה התרקמותה של חבורה חדשה...קבוצת השתייכות משמעותית, הצומחת על יסוד החוויה המעצבת שעברנו במשותף בסדנא, על בסיס עולם רוחני שאנו חולקים בצוותא (העבודה החינוכית והלימודים) ועל עוצמתם של קשרים אישיים מתהדקים והולכים, המביאים לרצון עז

להיות יותר 'ביחד' (זעירא 2005 : 85). "המכון הציוני" היווה קרקע פורייה למימוש המוטיבציה האישית והקבוצתית שנבטו בסדנא. בוגרי הסדנאות הראשונים מגיעים למכללת אורנים, בית הספר של התנועה הקיבוצית, ל"מכון הציוני" הממוקם בתוכו, ומעצבים את דפוס פעולתו של המכון ברוח הסדנא: לא מדובר עוד על צוות מדריכים מקצועי אלא על חבורה. בתוך סדר יומו התזזיתי של המכון מסמינר לסמינר, בוגרי הסדנא הראשונה יוצרים חלל מיוחד ליום צוות שבו נבנית חבורת המדריכים. יום הצוות מטרתו לפתח את השיח של חיפוש, לימוד ובירור של מרכיבי הזהות האישית כמנחה בסמינרים. וכך מתוך שישה ימי עבודה במכון, מתקיימים יומיים צוות ברוח הסדנא וארבעה ימי הדרכה בסמינרים. כך מתהווה מסגרת המשך לסדנא. במסגרתה מתעצב מסלול התפתחות של בוגרי הסדנאות וביטוי ליכולתם לממש את שרכשו במסגרתה. במקביל לכך קיימת האפשרות לבסס את החברותא ולתרגמה לכלי פעולה חינוכי. השפעת הסדנא באה לידי ביטוי גם בסמינרים שמעבירים בוגרי הסדנאות: סמינר יב, סמינר בוגרי הצבא ובסמינרים לקבוצות שנת השירות שהתקיימו הן באורנים והן באפעל. מתרחש ניסיון להשפיע על מעבר משיח אידיאולוגי פוליטי לשיח רוחני בשילוב עם תפיסה פסיכולוגית אישית התפתחותית. מעבר מסמינר העוסק במפגש רעיוני פוליטי בין דעות ורעיונות של מנהיגים פוליטיים, לסמינר המעמיד במרכז הלמידה את מידת הרלוונטיות והאוטנטיות של טכסטים ותכנים מעולם היהדות והחלוציות כתכנים מעצבי זהות עבור המשתתף הצעיר/ה בסמינר (גיא צפוני, ראיון 12/3/06). לאחר מספר שנים ב"מכון הציוני", התעוררו סימני שאלה ותהיות לגבי הפעולה החינוכית במכון ובעיקר לגבי מוגבלותם של הסמינרים החד פעמיים כמתודה חינוכית בעלת משמעות והשפעה. תחושה זו התחזקה עם גסיסתו של המכון: הקושי התגבר משנה לשנה לגייס אנשי צוות, ירידה במספר הפניות מבתי הספר, הקושי להעביר ימי פעילות בעקבות המשבר החברתי-כלכלי בתנועה הקיבוצית וכד'. כפי שסיכם זאת מוטי זעירא מהחבורה המייסדת: "היה ברור כי מיצינו את דפוס הסמינר הקצר, שהיה יסוד פעילותו של המכון הציוני עד כה, כל תכליתו הייתה להדליק ניצוץ של התעניינות בנפשם של התלמידים, לגעת ברפרוף בשאלות של יסוד, להמציא גימיקים חדשות לבקרים, לספק זהות יהודית אינסטנט. חפצנו בעומק, בעבודה ממושכת, בקשר עם צעירים לאחר צבא ולא עם תלמידי תיכון נוטפי הורמונים. לאט לאט התברר לנו כי אנו רוצים לחדש את מפעל הסדנאות שעברנו רובנו באפעל ולהתאימו למציאות החיים החדשה...חיפשנו דרך לפנות לצעיר המחפש, זה הנוגע בחיידק הרוחני, באשר הוא: סטודנט...מדריכי תנועות הנוער, בוגרי מערכת החינוך הקיבוצית, ש"ש ולהציע להם את מה שהיה חסר לנו בתנועות הנוער שלנו: לימוד משמעותי במקורות ישראל, מפגש אמת עם עצמם ועם הזולת, רגישות חברתית, קבוצתיות." (מוטי זעירא, ראיון 2005 : 110). במהלך "שנת הגסיסה" והמחשבה על המשך הדרך, עלו ונפסלו האפשרויות של חיים מלאים במשותף, של הקמת קיבוץ חדש או/ו מגורים משותפים. מבין כלל הרעיונות רעיון המגורים המשותפים ובשיאו הרעיון להקים קיבוץ מחנכים בתוך המכללה בצד המבנים של המדרשה, היה זה שנבדק וקודם ברצינות עד לשלבי מימוש מעשיים. הרצון להקים קהילת חיים, זכה לעניין בתנועות המיישבות, הנהלת אורנים אף נתנה לזה את ברכתה ואף הקצתה לכך יחידת קרקע. קבוצה מתוך מייסדיה עברה למקום זמני למגורים יחדיו שלוו על-ידי מנהלי אורנים. הרעיון היה ליצור בסיס של קיבוץ מחנכים ששותף סביב משימה חינוכית משותפת, שיהווה מקור השראה לתלמידינו ולקבוצות המתחנכות במדרשה. הדבר עורר התלהבות ועניין ואף רצון למימוש ולבסוף ארבע זוגות, מתוכן משפחה אחת עם שני ילדים, כולם מתוך הגרעין המייסד, עלו למגורים זמניים בקבוץ גניגר, שנבחר כמקום המגורים הזמני כי בין חלק מחברי הגרעין המייסד היו חברי גניגר שביקשו למקם את הגרעין ההתחלתי בגניגר. במהלך חמש שנות המגורים בגניגר התפתחו דיונים רבים על רמות השותפות הכלכלית, הקשר עם המדרשה כארגון, דפוסי החיים המשותפים, קידום מגורי הקבע באורנים, מו"מ עם

הנהלת אורנים ומזכירות התנועות הקיבוציות וחיפוש אחר מקום קבע. הפערים בין חברי הקבוצה היו רבים בנוגע לכלל הסוגיות המדוברות, השיחה המודעת והבלתי מודעת של כל חבריה עם הניסיון הקיבוצי, עמד ברקע והשפיע על ההתרחשויות. הדיונים ארכו שעות רבות ויצרו מתחים רבים. תחושת התשה ותקיעות ליוו את השיחות: הרצון להימנע ממודל "אסיפות הקיבוץ" הבלתי נגמרות בצד הרצון למצות את השיח הבינאישי הביאו לתקיעות וקיפאון ולבסוף לפירוק החבורה.

עם זאת היה ברור שיש רצון גדול לשותפות משימתית ולאיתור משימת חיים משותפת, גם במסגרת הסדנא וגם לחיי יום-יום. ההכרעה על הקמת מסגרת חדשה התחייבה מתוך ההרגשה שבקבוצים הקיימים לא ניתן יהיה ליצור מסגרת שתאפשר את המשך קיומה של החבורה שהתקבצה וקיומה היה הכרחי עבור משתתפיה. היא היוותה מקור הזנה חשוב מבחינה רוחנית, נפשית וחינוכית לחבריה שהיו פעילים בקיבוציהם. "היינו חבורה של אנשים שמצד אחד היה להם צורך לבנות לעצמם מקור מילוי רוחני, חינוכי נפשי ומאידך כולנו אנשים שהחוש החינוכי, חברתי, משימתי שליחותי הוא עמוק בבסיסם. השילוב הזה מתרגם עצמו מאלי לליצירת משהו שתרומתו מעבר לעצמנו. הייתה תחושה כי הדרך הזו שלנו היא ראויה ולכן חייבת להיות נחלת הכלל והביטוי לכך הינו הצורך להעמיד דור של תלמידים לדרך. הדרך הינה חדשה במהותה ומבוססת על שילוב שבין תשתיות רוחניות, טכסטים ותכנים תרבותיים ספרותיים רוחניים תוך כדי בניית מערכת תקשורת בין יחיד לציבור, חדשה, מודעת יותר המעמידה את הצמיחה של היחיד במרכזה. חווינו זאת כחוויה כל כך חזקה ומשמעותית שקיימת רק כשכולנו יחד. זו לא חבורה שהתכנסה לחשוב מה הדבר הכי יעיל שהיא יכולה לעשות, אלא להפך, חבורה שחוויה חוויה משותפת מסוימת ורצתה גם לפתח אותה וגם להנחיל אותה" (גיא צפוני, ראיון 12/3/06). "לא היה אכפת לי לאן זה הולך כל עוד אני עושה את זה עם חברים שלי. חשוב היה לי שאני עושה משהו שהוא חשוב מעבר לעצמי ועושה את זה עם חברים. העובדה שאני עושה את זה עם אנשים שיש לי איתם חיבור של קרבה אינטימית, קרבה בהשקפת עולם כללית והתחושה כי צריך לעשות משהו כי מה שקורה מסביבנו הוא לא טוב לא נכון... המניע היה חוויה משותפת שעברתי אני ושותפי ורצון שאחרים יחלקו אותה, רצון לשתף בה אחרים, עברנו חוויה מעצבת רב ממדית והנחנו שיש בזה מפתח לאחרים" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). האנרגיות שנצברו בחבורה בשיחות ובמפגשים על המשך הדרך, הניעו מהלך של פירוק המכון והקמתה של מסגרת חדשה "המדרשה- בית לקבוצות מפגש ועיון באורנים". שמה של המסגרת החדשה כמו ביטא את "כל המימדים החשובים לנו: חוס של בית, קבוצתיות, מפגש אנושי, לימוד" (שם). הסדנא הבין-תחומית, הייתה חוויה מכוננת עבור כל מי שהצטרף להקמת המדרשה והיוותה מודל ומקור ההשראה לכל הפעולה החינוכית שבאה לאחריה: לפיתוח השפה והתרבות הארגונית, לבחינתה של המציאות, לבחירת דרכי הפעולה, ולהגדרת המדדים בכל שלבי הקמתה של המדרשה.

בסעיפים הבאים מתוארים המטרות, היעדים והחזון של המדרשה בשנות פעילותה הראשונות כפי שמעידים על כך מייסדיה וכפי שהם מבוטאים בפרסומים הראשונים שנועדו לתאר את פעילותה.

3. המדרשה - שלב ההקמה.

חזון, פרישת המטרות והגדרת היעדים.

בעשור הראשון לקיומה לא נכתבו חזונה, יעדיה ומטרותיה לא נכתבו כמסמך, והתבטאו בדיוני הצוות בשנים הראשונות על התכנים ומבנה הסדנא וכן בפרסומים. "המטרות היו מכוונות בו זמנית הן לכלל החברה הישראלית והן לתנועה הקיבוצית: הייתה תחושה קיומית שמהו לא פתור בזהות היהודית ושצריך לפעול לחברה טובה יותר, שמהו מקולקל וזקוק לתיקון.. לאט לאט התברר לנו כי אנו רוצים לחדש את מפעל

הסדנאות שעברנו רובנו באפעל, ולהתאימו למציאות החיים החדשה. לא רצינו, מלכתחילה, להסתגר בדי אמותיו של הקיבוץ, וחיפשנו דרך לפנות אל הצעיר המחפש, זה הנגוע בחיידק הרוחני, התוהה על דרכי העולם – באשר הוא: סטודנט באורנים, בטכניון, בקיבוץ, בכפר, בעיר. רצינו להיפגש עם מדריכי תנועות הנוער, בוגרי מערכת החינוך הקיבוצית שיצאו לשנת י"ג, ולהציע להם את שהיה חסר לנו בתנועת הנוער שלנו: לימוד משמעותי במקורות ישראל ובמקורות הציונות והחלוציות, מפגש אמת עם עצמם ועם הזולת, רגישות חברתית, קבוצתיות" (שם).

בניגוד לסדנאות המקוריות ביקשה החבורה לפתוח את עצמה לא רק לצעירי הקיבוץ אלא לכלל החברה הישראלית. "הייתה לנו הכרעה אידיאולוגית שזה לא רק לקיבוץ, המדרשה מבוססת על תכנים קיבוציים והארגון משייך עצמו לתנועה הקיבוצית אך כארגון אנחנו פונים לכל החברה הישראלית למרות שהמממן היחיד בתחילה הייתה התנועה הקיבוצית" (שם).

המטרה הייתה ליצור שינוי תודעה, שבירת המחסומים הרגשיים של הצעיר החילוני מול זהותו היהודית. ההנחה הייתה שהמחסומים הללו אינם רק שאלה של חוסר ידיעה אלא ניכור עמוק כלפי התכנים הללו וחוסר תחושת בית במסורת היהודית. ניכור, הנובע בין היתר מחשש שהליכה בתלם הזה ורכישה של ממדים חדשים של היחיד בשבילי יהדותו, תחייב אותו להמיר את אישיותו, לשנות את אורחות חייו ולהיות מישו אחר. ברקע עמדו האסוציאציות של החזרה בתשובה. חלק מהניכור נבע מהיעדר אופציות של מונחים והיעדר רצף בין חילוניות לדתיות. להיות דתי משמעו להיות הלכתי באורחות חייך ובאמונתך באלוהים. המטרה הייתה לידד את הצעיר/ה עם עולמות התוכן ולהציע לו מסע בטוח. החזון המרכזי היה ליצור בחברה הישראלית תנאים שיאפשרו לנכס מחדש את תחושת הבית של הציבור הכללי במורשתו היהודית. ניכוס מרכיבים תרבותיים מתייחס לכל חלקיה וממדיה של התרבות: ארון הספרים, לוח השנה, מעגלי החיים, השפה שימוש במונחים. "הקמת המדרשה היה הניסיון שלנו להקים פרויקט לטעוני טיפוח. אנחנו והציבור שלנו כולנו טעוני טיפוח רוחניים עמדו לנו כמה מטרות:

1. לפתוח מקומות סגורים בתוכנו הקשורים לזהותנו היהודית.
 2. לחדש קשר שנותק, להתחבר למקורות, לשיח הדורות.
 3. לאפשר לאנשים צעירים בתקופת גיבוש עצמי אחרי צבא לקחת בחשבון את התחומים הללו של רוח ותרבות לעיצוב הדברים הבסיסיים בחייהם, באמצעות התחברות לשיח הדורות.
- התפישה שהניעה אותנו הייתה סוציאל דמוקרטית. רצינו שבתוך העולם שאנו חיים תתפתח שפה של אחריות הדדית. רצינו ליצור חבורה של טעם לחיים, של צדק ורחמים. חבורה שתהווה מתרס נגד העולם הקפיטליסטי " (שי זרחי, ראיון 3/06). מטרה נוספת כוונה לתוך התנועה הקיבוצית, רצון לחזק, להשפיע על הממד האידיאולוגי של צעיריה: "התנועה הקיבוצית במשבר כלכלי חברתי, מחפשת דרכה ואני הייתי משוכנע שזה היסוד הכי חשוב בתנועה הקיבוצית שחסר. היסוד הרוחני-חברתי. זהו המרפא האמיתי הכי משמעותי שחסר ולכן שווה להתמסר אליו" (גיא צפוני, ראיון 12/3/06).

תיאור עקרונות הפעולה: התפיסה החינוכית.

ההנחה הייתה כי שינוי התפיסה חייב לעבור את כל שלושת הרבדים של רגש, עמדה והתנהגות: "היה ברור כי אם המטרה היא השפעה על זהותו של היחיד נחוץ תהליך חינוכי ארוך ומתמשך, יצירת מסגרת לחוויה מכוונת זהות, יצירת מסגרת לחוויה טרנספורמטיבית. לשם כך יש לגעת בסיפור הביוגרפי בהקשרים קולקטיביים,

יסודות היסטוריים של הסיפור הקולקטיבי, וזה מתעצב רק ברמה רב ממדית. יצרנו מסגרות שנתנו לאדם הרגשה כי הוא עוסק בחייו והטכסט שנבחר מרכזי לעיסוק בחייו ולא בגלל חשיבות היסטורית אובייקטיבית מרוחקת" (שי זרחי, ראיון 3/06). בניגוד לדור המורים וההורים עמד פה מבחן אחר לידע, מטרתו שעם סיום המהלך החינוכי המשתתפים ירגישו יותר קשורים למורשת, ירצו לדעת יותר ולאזן דווקא ידעו יותר. בהבאת הטקסט היהודי הייתה מטרה למצוא אפיק התחברות, להראות את החיבור ואת הרלוונטיות של הכתוב בטקסט לחייו העכשוויים של היחיד, ולכן לכל מה שקשור בידע ההיסטורי של הטכסט הייתה חשיבות משנית. המדד להצלחה היה שבסוף תקופת הלימודים המשתתף בפעולה החינוכית, בסדנא, ישאף לעשות משהו אחר בעקבות ההשתתפות, ילך ללימודים אקדמאיים בתחומים הנושקים לכך: מחשבת ישראל, ספרות עברית, היסטוריה וכד', יחזור לקהילתו ויפעל בתחומים הללו, יבטא בהתנהגותו את הרצון לעשות משהו בסביבתו, בחייו, לביתו. תהליך השינוי היה במהותו חינוכי. ההכרעה לעסוק בממדי הזהות האישית והקולקטיבית והרצון ליצור אלטרנטיבה א-ממסדית ברוח הסדנא, הובילה לעיסוק בחינוך הבלתי פורמאלי. עיצוב דרכי הפעולה החינוכית שוחח מצד אחד, עם הסדנא כמקור השראה ומאידך, עם התנסויות של רוב המייסדים במסגרות אחרות שהיוו מעין מקור השראה שלילי:

" לא אוניברסיטה- כי באקדמיה רוכשים ידע אובייקטיבי אך לא מעצבים זהות ,
לא לסמינרים- כי הם חד ממדיים וחד פעמיים במהותם,
לא תנועת הנוער – מבוססת על סיסמאות אידיאולוגיות מרוחקות.
חפשנו משהו רך יותר. התמקדנו בסדנא אך ביקשנו להתאימה להוויותינו ולמטרתנו באותה תקופה" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06).

בניסיונו לנסח את מקורות ההשראה להתפתחותה של השיטה החינוכית במדרשה מונה שי (שי זרחי, ראיון 3/06) מספר מסגרות שהיוו בו זמנית מקור חיקוי ושלילה :

טבלה מספר 1 : מקורות השראה תפיסת המדרשה

מקור השראה	לקחנו	לא לקחנו
תורת הנחיית הקבוצות	שימוש רק בהקשר התרבותי, התנסות בתהליכים בין אישיים.	ויתור על אלמנט טיפולי.
בתי המדרש המסורתיים	חברותות, עיסוק במתח שבין הלכה ואגדה, בין רוח ומעשה. לימוד לשם עיצוב חיים לבין לימוד תלמוד לשמו. היחס ללימוד בו זמנית כמטרה בפני עצמה ובו זמנית ככלי לעיצוב מעשה. קודש לישן	הירארכיה של רב, הדובר אמת, ישיבה בשורות על פי הירארכיה של ידע וסמכות. אי-הרחבת המושג טכסט יהודי מעבר לספרות חז"ל, חוסר התייחסות להגות וספרות המשבר, הגות חלוצית, ספרות ופרוזה ישראלים עכשוויים. אף אי-שימוש ביסודות לא יהודיים כמו קפקא וניטשה.
האקדמיה	תפיסה ביקורתית, רצון לשליטה דיסציפלינארית בקונטקסט תרבותי-היסטורי. כבוד לידע מתחדש, נוצר.	ניכור הכרחי לעמדה מרוחקת אובייקטיבית. בחלק מהמדעים, קיימת הדגשת יתר על ידע מעודכן בלבד.
תנועת העבודה	קדושת החול. שיחה מתמדת של דגש על יחיד מול קבוצה. דגש על יחד שהוא חלק מקבוצה. הקבוצה לרשות היחיד ולא להפך. (בובר גורדון)	במקום הפומפוזיות ביקשנו לחזק אוטנטיות.
תנועות הנוער	תרבות המעגל, שוויוניות	תרגום מקורות הידע לסיסמאות ואמירות ברורות על מקום היחיד במשימה.

הקבוצה ככלי חינוכי - בהשראת הסדנה והחינוך הקיבוצי, התאפיינו כלל פעולותיה של המדרשה ביצירת מסגרות קבוצתיות. הבחירה הייתה ליצור ליחיד קרקע צמיחה קבוצתית על-ידי יצירת קבוצה משמעותית הן במערכת היחסים הנוצרת בתוכה והן בדפוסי השיח המתפתחים בה כתוצאה מתהליך הלמידה. נפסלה דרך ההרצאה של בעל הידע לתלמידיו, וכן נפסלה האפשרות של הבאת מרצים ממאגר מזדמן מתחלף. ההכרעה הייתה לבנות קבוצה קבועה עם מנחים קבועים המובילים את התהליך הקבוצתי שהינו הבסיס המרכזי

ללמידה. בחירה בקבוצה כמרכיב בסיסי ומרכזי ללמידה, שאבה את הצדקתה גם מהעובדה שהעיסוק בממדי זהותו הקולקטיבית-היהודית של היחיד הינה נגיעה בממדי שייכותו של יחיד לקולקטיב בו הוא פועל וחי, ולכן תהליך העיצוב ושינוי העמדות חייב להיות בייצוג של קולקטיב, בקבוצה. לדוגמא, הגילוי של הצעיר הישראלי שהניכור, הרתיעה, ולעיתים גם המבוכה, שהוא חש ממרכיבים מסוימים בתרבות ובמסורת היהודית, כמו למשל שימוש במילים המופקעות ממנו כמו קדושה, טהרה וכו', אינה נחלת קיבעונותיו הביוגראפיים האישיים אלא הם משותפים לכלל בני דורו, כחלק מהתרחושות חברתית והיסטורית כוללת יותר. הגילוי של הדומה והמשותף לו ולחבריו בתחושות מעין אלו חיזקו בהכרעה לעשות ולפעול, הן במישור הצמיחה והשינוי האישי והן במישור הכללי יותר.

"החשיפה לסיפורים ביוגראפיים נוספים, תפישות שונות, הייתה בבסיס תפיסתנו. הנטייה שלנו הייתה ללכת לקבוצות, למרחבים של זיקות אלו עם אנשים נוספים. הייתה לנו אינטואיציה בובריינית שמבינה כי האדם יוצר ומתפתח בזיקה של שונות ודומות. עיצוב הזהות נע בין מרכיבים דינאמיים קבועים ובלתי קבועים" (שם). "עיצוב עולמות התוכן ודרכי הפעולה שוחחו כאמור בעיקר עם הסדנה כמקור השראה מרכזי ויחד עם זאת הרצון המרכזי לעשות כמו אבל אחרת, להתאים את הסדנאות למקום שהיינו בו ולשוני של החבורה הזו מהאבות המייסדים, מהמורים שלנו" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). מהלך ההקמה אופיין בהתרחקות מסוימת מדור המייסדים והמייסדות, רצון שהתבטא בלהישאר אוטנטיים למוטיבציות המאפיינות את החבורה. "מוקי הקשיב היטב לדיבורינו הנרגשים ולחלומותינו חובקי העולם, ובדרכו הזהירה ניסה לצנן מעט את התלהבותנו. במיוחד היה רגיש לסוגיה שראה בה מתכון בדוק לשיברון לב עתידי: 'יש כאן יותר מדי כוחות על מעט מדי מקום' – אמר (ובדבריו הדהדו סיפורי הראשית על התרסקותה של ביתניה עלית, משבר קבוצתו האינטימית של צבי שץ, מאבקי המנהיגות בגדוד העבודה, ועוד). לבסוף, משחש את האנרגיה שהוצתה ולא רצה לצננה עד מוות הציע תכנית פעולה: 'עליכם להסתער על אורנים!' – קבע. 'להתחיל ללמד במערכת האקדמית, להתברג במשרות ההוראה, לתפוש עמדות הנהגה. כך ניתן יהיה להשפיע בטווח ארוך על מערך הכשרת המורים ועל דמותו של המחנך במערכת החינוך הקיבוצית והישראלית'. משיצא מן החדר הסתכלנו זה על זה בתימהון מסוים והמשכנו בדיונו. ממרחק הזמן אין לי כל ספק כי הייתה בהצעה זו מחשבה מרחיקת לכת, מנומקת היטב ומעשית. אך הטמפרמנט שלה לא התאים לנו. מה לנו, ילדיו החופשיים של עולם הסדנאות והמכון הציוני, ולהכשרת מורים הממוסדת והכבדה? רצינו משהו אחר" (זעירא 2005: 109).

ייחודה של המדרשה והצופן הגנטי של כלל פעילויותיה והתארגנויותיה, הקוד שדרכו הגדירו חברי המדרשה את עצמם ושעליו הקפידו הקפדה יתרה לאורך הקמתה ושנות קיומה הראשונים, מבוססים היו על השילוב בין מספר עקרונות וקווי פעולה:

1. אוטנטיות - נאמנות גבוהה להחלטות ערכיות ומעשיות הנובעות באופן בלעדי מהזהות האישית והקולקטיבית, מעולם הערכים והתפישות האישיות והקבוצתיות של חברי הצוות תוך שמירה מרבית מפני הסכנה להיסחף ולהיענות לצרכים פוליטיים, שיווקיים, חיצוניים.
2. רלוונטיות - הקטנת הניכור התרבותי שחשים רוב חברי הציבור החילוני כלפי מורשתם התרבותית אפשרי על ידי חשיפת הרלוונטיות והקשר של עולמות תוכן אלו לחיי היום יום ולעולם הערכי שאלו הם משתייכים.

3. **סולידארייות** - רצון לכוון מסגרת שבה מתקיימת אחריות וערבות ההדדית שונה ומוקטנת מהטוטאליות הקיבוצית שמתוכה באו רוב מייסדיה ושהיותה עבורם ממד להשוואה ולהתייחסות סמויה וגלויה.
4. **מורשת יהודית פלורליסטית, משתנה ופתוחה** - יצירת שיחה בין-דורית ורב דורית המבוססת על לימוד מקורות מארון הספרים היהודי לדורותיו. הבנת המציאות הקיימת בהתבסס על המקורות היהודיים והמסורת היהודית כמקור השראה ליצירת חברה יהודית בישראל.
5. **קהילת מחנכים** - המסגרת היא המהות - החבורה המקימה מהווה בעצמה בו זמנית מושא הפעולה ונושאה. בעצם קיומה ותפקודה כחבורה, מקימה ארגון, היא ביטוי ממשי לתפיסה החינוכית והאידיאית בה מאמינים אנשי הצוות.
6. **הקבוצה מסגרת להתפתחות היחיד** - בהשראת הגותו של מרטין בובר הגורסת שיחסי אני-אתה הינם מראה להתפתחותו של היחיד (בובר, 1923/1980), זירת הפעולה החינוכית עוצבה במסגרת הקבוצה. על מנת לכוון תרבות, לנכס שפה ערכית, יש לחזק את מיקומו של היחיד בקבוצה. דרך חיים בקבוצה, תוך כדי התבוננות מתמדת על תפקודו של היחיד ויחסי הגומלין שמתקיימים בין היחידים לבין הקבוצה, מתרחש תהליך התפתחותם של ממדים ותובנות חינוכיים, חברתיים ותרבותיים ביחיד ואלו מהווים מרכיבים מרכזיים בתפיסתו את עצמו וכן מבססים את תהליך גיבוש זהותו.
7. **פני הארגון כפני הסדנא** - התאמה בין המישור החינוכי והמישור הארגוני בכל הרמות: ברמת הפעולה, השיטה והתכנים. הקפדה על התאמה כמעט מלאה בין הפעולות החינוכיות, מצד אחד ואופן ההתנהלות הארגונית, מצד שני. יחדיו הם מבטאים את הערכים והעקרונות המרכזיים. כך, למשל, כפי שאין הירארכיית ידע בין המנחים בסדנא ומטושטשת אף הירארכיה בין הלומדים למלמדים, כך ברמה הארגונית קיימת מערכת שכר שווה לכל חברי הארגון ללא הבחנה תפקודית בין מנהל, מזכירה, מנחה חדש או מנוסה. ההבחנה היחידה ניתנת ברמת הוותק בארגון, שמבטאת את הדבר המרכזי ביותר והיא - המחויבות לאורך זמן לחבורה ולמשימה ועל כך ניתן תגמול מובחן.

מבנה ארגוני ותיאור ממלאי התפקידים.

המאפיין הבולט יותר של המבנה הארגוני של המדרשה עם הקמתה הייתה תפיסת התחום הארגוני כמשני בחשיבותו ולכן, במובן מסוים, הוא נזרק ככדור אש חיה ולוהטת מיד ליד. שנת ההקמה הראשונה התאפשרה הודות למימון מטעם התנועה הקיבוצית, של ימי הפעילות לגרעין המייסד ומתן שכר לחלק מעוזבי הקבוץ שבין חברי הקבוצה. עם סיום השנה הראשונה, מתבהרת התמונה שעל מנת להקים את המדרשה ולבססה, אין אפשרות להמשיך במתכונת הקיימת ויש צורך ביצירת תפקידים מיוחדים של ניהול הארגון ובצידו מזכירות אדמיניסטרטיבית. "התחושה הייתה כי ככה אי אפשר להמשיך" מסכם במבט לאחור, גיא צפוני, המוביל את ההקמה בפועל: "אין מבנה ארגוני שהוא תודעה, בחירה. יש מערכת יחסים שמעצבת דפוסים של מבנה ארגוני, יש מעגלים של תחושת שייכות. יודע שיהיו איתי שם שאני לא לבד. .. הכול בנוי על הקשר הזה, משם מחליטים את החלטות ונותנים גיבוי, כך מנהלים וכך מבלים, הכול ביחד. הכול אורגניזם אחד. במקום הזה אני מבין שאי אפשר להמשיך ככה, שאני לא אוכל לרכז את זה. לא הרגשתי שזה נכון שאני אהיה שם לשלם את המחירים: אני מנהל אבל בלי יכולת לקבל החלטה, אני מרכז את כל הידע, אני כאיש המנגנון מול המערכות החיצוניות, מחזיק את כל הקשרים הארגוניים. אני מבין באופן ברור שאי אפשר להמשיך ככה, רואה

מול העיניים יומרה גדולה מאוד והאופן לממשה הוא בלתי אפשרי. בסוף יום צוות משמעותי, אחרי שיחות קרובות של ניהול העולם, כולם הולכים ואני נשאר לכבות את האור, מנקה ואוסף את השיירים. אני לא ממורמר או מרגיש מנוצל, מבין שככה זה לא יקום, זה לא יכול להמשיך ככה. צריך מנגנון שיטפל בצרכים הארגוניים. אך כדי לא לאיים על השיח, כדי לא לפגוע בחברותיות, 'ללכת על ביצים' עם התחום הארגוני, אנחנו מביאים אותך. אחת שהיא מצד אחד מספיק מבפנים שיודעת את השפה, עברה סדנא, אך מספיק רחוקה ולא מחויבת לסיפור ההקמה ולכן יכולה לעשות זאת" (ראיון גיא צפוני, 12/3/06). החיפוש אחר מועמדים מתאימים, במקרה זה ולאורך כל שנותיה של הסדנא, היה בגיוס אישי של "מוכרים", של מי ש"מדבר את השפה" ועבר את "כור ההיתוך" של הסדנא. זהו הגורם הממייך המועדף. "... מושג הניהול בכלל והניהול ההירארכי, היה זר לקו של הסדנאות. הניסיון לחיות ולעצב ארגון ברוח הסדנא, שם במרכז הנורמות הארגוניות שיח המבוסס על "אוטנטיות, ספונטאניות, בלתי פורמאליות. זו הייתה הדרך בה נקבע מי שייך. וכך נקבע האופן איך מצטרפים. כדי להיות חלק מהמדרשה אתה צריך להכיר, להיות חלק מהשפה הסדנאית, לצחוק מהמיתולוגיות הפנימיות. מידת השליטה במיתולוגיות היא אבן בוחן לרמת השייכות, לקביעה באיזו מידה אתה חלק מהמעגל האינטימי. מבחן הכניסה התבסס על מידת השליטה בשפה הסדנאית והיכולת להיות המנחה המיוחד של הסדנא" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). לכן ברור היה שאת תפקיד מנהל המדרשה ישא אחד מבוגרי הסדנאות. התפקיד הוצע לאחת מבוגרות הסדנא (כותבת עבודה זו: אני עצמי הצטרפתי למחזור השני של הסדנאות הבין-תחומיות באפעל. ובמקביל להשתתפותי בסדנא שימשתי כמוזכרת קיבוץ אלמוג והייתי חברה בפורומים ארציים ותנועתיים כנציגת ההתיישבות הצעירה. בזמן הפנייה אלי לניהול המדרשה, כחמש שנים לאחר סיום הסדנאות, גרתי בחיפה, נשואה ואם לתינוק ראשון, למדתי לתואר שני באוניברסיטת חיפה ולימדתי במכינה הקדם אקדמאית במכללת אורנים. כחצי שנה לפני כן עזבה משפחתנו את קיבוץ אלמוג לאחר משבר חברתי עמוק במהלכו עזבנו כשש משפחות המייסדים). התחלתי לשאת בתפקיד באוגוסט 1990. מטרתי המרכזית הייתה גיוס משאבים והצבת המדרשה על המפה. בצד תפקיד מנהלת הארגון הוחלט לקחת גם מזכירה לכל העיניים השוטפים. באותה שנה התחילה את עבודתה אתי מי שאישה את תפקיד "ריכוז המזכירות הטכנית". זה התפקיד היחיד שאויש על-ידי מישהי זרה לחלוטין לעולם הסדנאות, במוצאה העדתני, בכור מחצבה ובבית גידולה, זרות רחוקה שאפשרה להכיל ולא לאיים על המרקם ועל השפה. שנת הפעולה השנייה פותחת עידן חדש ויוצרת שני מעגלים: מעגל המנחים והצוות המתאם ובצידו המזכירות המנהלית:

- **מעגל המנחים** - בשנים הראשונות ביטא מעגל המנחים, המעגל המרכזי הבלעדי להוויית של המדרשה. באופן סמלי התבטא הדבר בהשתתפות **ביום הצוות**. יום זה ביטא את מהותה של המדרשה, את השותפות, את היחד ואת המשכיות דפוסיה של הסדנא עבור החבורה המרכזית. בזאת נתפסה ייחודיותה, שם מומשה האחריות המשותפת וקביעת כיווניה ודרכה של המדרשה בו זמנית כארגון וכחבורה. "המדרשה היא לא מקום עבודה היא משימת חיים" אליה לא מצטרפים בראיון עבודה אלא בתהליך עיצוב ארוך שמטרתו המרכזית היא לעבור טרנספורמציה והתנסות בחוויה המשותפת של חבורה קרובה הצועדת ומממשת משימה משותפת. "מעגל המנחים היה לב ליבה של המדרשה, המעגל מימש את היכולת שלנו לקדם את מה שאהבנו לעשות ביחד ולכן לא היה צורך בניהול" (שם.). "המנחה הוא לא מורה שולט ידע אך גם לא פסיכולוג מומחה בשיטות הפסיכולוגיות והדינאמיות בתחום" (שם.). המנחה במדרשה הוא מחנך רב תחומי שמתמחה גם ובעיקר בחיבורים שביניהם ובכמה סוגי פדגוגיות. מעגל המנחים יצר והיווה למעשה מעין חבורה. "לא קבוצה של אינדיווידואליסטים אלא המדרשה היא ארגון שמשקף את האינטרס המשותף של חבריו. אצלנו יצירת החבורה הייתה מוטיבציית חיים, רצינו ליצור יכולת של אינטימיות גם בעבודה, גם במשפחה. יסודות

חברתיים משותפים שהיו מוסכמים וביקשנו לממש אותם בתחומי חיים שונים. וכך עברנו חוויות ביחד שבנו והחזיקו אותנו ויצרנו הרבה טכסי אשרור, שיחות ופגישות בתוך הצוות שמחזקים ממדים של אינטימיות ומבססים אותה כדרך המרכזית" (שי זרחי, ראיון 3/06).

- **הצוות המתאם ומזכירות מנהלית** - מערך הניהול מורכב היה מצוות מתאם, מאוחר יותר מזכירות המדרשה, ובצידה מזכירות מנהלית. הניהול היה בנוי על צוות קטן של שלושה-ארבעה חברים וחברות, שנשארו קבועים לאורך כל העשור הראשון. לימים ניקרא "צוות תיאום" ("כי אין מנהלים במדרשה"). מתוכם רק שניים נמצאים כמעט שבוע מלא במדרשה ואמונים על ניהולה, על הקמת כל תשתיות הפעולה הארגוניות של המדרשה, הוצאה לאור של התוכניות החינוכיות, גיוס הכסף וההכרה של מוסדות חינוכיים ותמיכתם במדרשה. תפקידו המרכזי של הצוות היה ליצור את המרחב הארגוני והפיזי על מנת לאפשר לעשות את הדבר ה"אמיתי" והוא - הפעולה החינוכית וקיומה של חבורת המנחים. "העיסוק בסוגיות הארגוניות נתפס כבזבז זמן וחילול הקודש. הדימוי שלי לקוח מביתניה עלילית, הגזבר של החבורה הוא שדאג במסירות איך להביא לחם, לדאוג שיהיה איפה לעבוד, לתשלומים כדי לקיים את המקום והחבורה כולה עסקה ברוח, באידיאלים, בהקמת חברה ראויה, בדברים החשובים באמת, העולם החומרי הוא משני בחשיבותו וטוב שיש מי שעוסק בצרכים הבזויים של הקיום. גזבר ביתניה לא זוכה למקום של כבוד, לא זוכה להערכה, מאחורי הקלעים יודע את מקומו הנחות בתוך המארג הקבוצתי" (מוטי זעירא, ראיון 12/4/06). כמו עקרונות הפעולה החינוכית כך הייתה התאמה לעקרונות הניהוליים. המבנה הארגוני והתרבות הארגונית היו מבוססים על :

- **חברותיות** - הפעולה חינוכית והארגונית נעשית ביחד.

- **שוויוניות** - כמו בתחום החינוכי-לימודי בו כל אחד יכול לפרש כהבנתו, כך גם בתחום הניהולי - כל הפרשנויות שוות.

- **אחריות חברתית** - אמות מידה משותפות לפרנסה, לשכר, להתנדבות. פאתוס של אחריות אדם לאדם. כמו שמנהלים משפחה כך נוהלה המדרשה.

- **ניהול משתף** - ניהול מאוד שטוח ומשתף, הקטנת ההירארכיה ברמה הניהולית תאמה את תפיסת הקטנת ההירארכיה בתהליך הלימודי ברמה הטכסטואלית.

- **הרחבת תחומי חיים משותפים** - חבורת המנחים הייתה שותפה הן במשימה המשותפת והן ביצירת מסגרות משתפות של טכסי חיים, טיולים ושותפויות אחריות.

- **דוגמא אישית** - יצירת מסגרת המבוססת על דוגמא אישית והתנסות אישית. התנהלות ארגונית וחינוכית הנותנת ביטוי ממשי בחיים היום-יומיים לערכים ועקרונות שעמדו בבסיס התפיסה והאמונה החינוכית לגבי עיצוב אורחות חיים יהודיים אלטרנטיביים, קודם כל במסגרת המשפחות ואורחות החיים האישיים. חשיבות רבה ייחסו חברי הצוות לקשר שבין התנסות בחוויות פרטיות כמסד לעיצוב טכסים ומסגרות לציבור הרחב. נולדו הילדים הראשונים, עוצבו טכסי הברית הראשונים. מחנכים מנחילי תרבות הם גם מכוני תרבות. לכוון תרבות אפשר רק באופן אקטיבי, פעיל ומשתתף.

- **זולתיות** - עניין באחר, לראות אחד את השני. ניהול שרואה את היחיד ושם במרכז את התפתחותו.

- **שיח זהות** - הניהול המבוסס על תפיסה רב ממדית של הזולת, היחס ליחיד הוא על מרחב תחומי חיים ולא רק בהקשר מקצועי צר: מצוקה כלכלית, נפשית או משפחתית היא נימוק מכריע לשיבוץ, להיקף

השכר ולהיקף המשרה. לא מפטרים, לא בודקים אפקטיביות, יעילות, אלא במרכז עומד חבר הצוות על צרכיו, רצונותיו וחלומותיו. בכל סוגיה או נושא נלקחים בחשבון כלל מרכיביו ומאפייניו (שי זרחי, ראיון 3/06).

עקרונות אילו התבטאו בתהליך קבלת ההחלטות. צוות המנחים היה הפורום בו התקבלו כל ההחלטות, זה היה הפורום בעל הסמכות העליונה. ההחלטות התקבלו בהסכמה, ללא הצבעות. התהליך היה מבוסס על דיונים ארוכים, ללא הקפדה יתרה על מסגרת הזמן. הנושאים הנידונים התייחסו לאיחוס הצוותים, מסגרות הפעולה, דרכי הנחיית הסדנאות, חילופי דעות אידיאולוגיים, מגמות לעתיד, גיוס הכסף, מטרותיה של הסדנא וייעודו של הארגון. בשיחה הודגשו מונחים המתייחסים לתחושות החברים ולנושאים הבין-אישיים המרכזיים בהווייתם, ולא לה היה חלק בעיצוב קבלת ההחלטות. הביטוי: "אני מרגיש ש...". הרבה פעמים תאר לא רק תחושות אלא גם עמדות ודעות. השיחה אופיינה על ידי דיאלוג, על-ידי שיח זהות (שגיא, 2001), בה כלל המרכיבים של היחיד נלקחו בחשבון, וכן אופיינה באי הוודאות לגבי תוצאותיו. הכרעה על הצעה שנולדה תוך כדי הדיון, כתוצאה מהשיח, נחשבה כמדד לשיחה מוצלחת. מבנה השכר היה התחום הרגיש והמורכב ביותר במסגרת הדיונים הארגוניים. הדיון על השכר זימן את שאלת התגמול וההערכה והכיל את האיום הגדול ביותר על מערכת העקרונות מבוססת תרבות המעגל, השוויוניות והאחידות. תקנון השכר במדרשה בוסס על שוויון מוחלט ברמת התשלום ללא הבחנה של תפקיד, תחום, הקף סמכות וכד'. תקנון השכר ביטא סירוב להבחין על פי סדרי העדיפויות ולהכיר בהם, מתוך גישה אחידה לתרומה ולחשיבות של כלל התפקידים בארגון. ההבחנה היחידה שעוצבה התייחסה לוותק בארגון - שנות החברות והיקפה ועל כך ניתן תגמול כספי מובחן. בהיות הוותק הקריטריון שמימש את מחויבות חברי הארגון כלפיו לפיכך ראוי היה לזכות לתמיכה, עידוד וההכרה. תקנון השכר השוויוני היה אחד הביטויים המרכזיים לתחושות הגאווה והיווה מרכיב מרכזי בתעודת הזהות הארגונית של המדרשה בשנותיה הראשונות. היה בו ממד מתריס הן כלפי התנועה הקיבוצית הנתונה במשבר והן כלפי המכללה: מכללת אורנים כמוסד אקדמאי, מבוססת על מערכת היררכית, נוהלים ותבחינים (קריטריונים) ברורים ובמרכזם ההבחנה בין סגל מינהלי לסגל הוראה, בין מרצים בכירים וזוטרים וכד'. "אצלנו כולם שווים, כל סוגי העבודה שווים בחשיבותם ובתרומתם לקיומו של הארגון". בנוסף לעמדה אידיאולוגית זו נוספה התחושה המרכזית של הצוות המוביל שחברות במדרשה היא זכות גדולה והזדמנות גדולה שאינה נמדדת בהיקף השכר. "במילא אין יכולת כלכלית למדרשה לתגמל את האנשים על פי מה שהם נותנים או מה שמצופה מהם לתת. ולכן מה שנותנים הוא לא פונקציה של מה שמצפים שכל חבר ייתן אלא פונקציה של המשאבים שיש... זו זכות כל כך גדולה להיות פה שחברי המדרשה בכלל צריכים לשלם לארגון על האפשרות לקחת בו חלק. על האפשרות לעשות דברים שכל כך אוהבים, על הזכות להשתייך לחבורה הזו" (גיא צפוני, ראיון 12/3/06). תחושת הייחודיות וההתרסה קיבלה משנה תוקף בתביעה כלפי, ולבסוף גם בהסכמה של הנהלת המכללה לאשר קיומו של תקנון שכר ייחודי לאנשי המדרשה, מנותק מהתבחינים של המכללה, ושמנתנהל כבבועה סגורה. בחלוקת הסמכות והאחריות ניכר המתח שבין הרצון לפעול על פי עקרונות הפעולה והתפיסה העצמית במדרשה, המבוססת על שוויוניות, חברותיות ושיתופיות, לבין תביעות היום היום והצורך לקבל החלטות בפעולה השוטפת. בפועל התנגש עיקרון זה עם מציאות החיים במדרשה, שהייתה מבוססת על פער ברמת המעורבות של חברי הארגון: רוב חברי צוות המנחים הגיעו למקום ליום-יומיים בשבוע ועסקו בפעולה החינוכית המרכזית, במקביל צוות מצומצם נפגש לעוד זמן על מנת לנהל את היום יום. פער זה הניב עם הזמן פערים תודעתיים הנוגעים להיווצרותה של מנהיגות פנימית חזקה, מגובשת ומובילה שבפועל עיצבה וניהלה את כל מערכת החיים היום יומית. דפוסי פעולתה ומרכזיותה איימו בפועל על היכולת לקיים ארגון

שיתופי שוויוני ברמת האחריות והסמכות ולהניע תהליכים. בעשור הראשון לקיומה הייתה ההגדרה של מנהל המדרשה חיצונית במהותה, ההגדרה "מנהל" יועדה עבור גורמי החוץ. בפועל, הניהול היה מבוסס על צוות קטן שכלל ארבעה, מי שנחשבו כגרעין המרכזי, המוביל והמייסד. הצוות גיבש לעצמו דפוסי פעולה פנימיים, התאפיינו ברמות גבוהות של אמון בינאישיות, חברות קרובה, קרבה אינטימית, מחויבות גבוהה זו לזה, התאמה בינאישית גבוהה, אחידות והסכמה על החזון, הדרך, ודרכי הפעולה. הצוות היה חזק ביכולותיו להשלים זה את זה ולגבות כל אחד ואחת במה שהיה חסר או חזק אצל הזולת. מנהיגות זו גובתה במרבית המקרים על ידי מרבית חברי המדרשה ובעיקר נתמכה על-ידי החבורה המייסדת. בצד האחידות הרעיונית ותחושת השליחות התקיימו, לאורך כל שנותיה, מתחים רעיוניים-ערכיים ובין-אישיים בתחומים שונים והתבטאו בסערות, מתחים ושיחות אין ספור במסגרת מעגל המנחים, בלימוד המשותף ובעבודה התהליכית. חילוקי הדעות התעוררו סביב ממדי פעולה השונים: מה הם יחסי הגומלין שבין התכנים או/ו התהליך הבינאישית? סוגיית הלגיטימיות לגייס כספים ממקורות חיצוניים. מהי משמעות ההצלחה: לעבוד עם כמה שיותר אנשים ולכן אולי צריך להתפשר על מבנה הפעולה החינוכית, או חשובה ביותר עבודת עומק עם קבוצות קטנות? מהי המחויבות של חניכי הסדנאות ללמידה או מעשה חינוכי? מהי המחויבות של המנחים כלפי המשתתפים בסדנא, לגייסם למשימה לאומית ולפעולה בקיבוץ או בחברה או לקרבם כלפי עצמם וכלפי נאמנותם לעצמם? אותנטיים לקול הפנימי או מגויסים למשימה חברתית כוללת? את מה אנחנו מבקשים לחזק בסדנא: צמיחה אותנטית של יחיד, מנותקת מהקשר אידיאלי או מימושו במסגרות סולידאריות חברתיות כוללות? מהי שאיפתנו בתחום הזהות יהודית - ידע עמוק ורציני או שמא עיצוב קרבת נפש למקורות הזדהות קודמת לידע? מהו פרופיל המנחה האופטימאלי: מומחה תוכן או מומחה תהליך או שמא שילוב של השניים?

מערך הפעילויות, תחומי העשייה ותיאור קהלי היעד.

ההכרעה לפתוח את שנת הפעילות הראשונה באה לידי ביטוי ברצון "לחדש את מפעל הסדנאות שרוכנו עברנו באפעל, ולהתאימו למציאות החיים החדשה" (זעירא, 2005: 110). "היה ברור שאם אנחנו הולכים בפורמאט של הסדנאות לקחנו את התשתיות, את חלוקת התכנים ואת שיבוץ המנחים" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06), כך גם הוגדר קהל היעד המרכזי והמועדף: בוגרי צבא. גיוס צוות מנחים היה מתוך המעגלים המוכרים של בוגרי הסדנאות. בתוך המסגרת האחדותית הזו בעבע מתח בין-דורי בין בוגרי הסדנאות הראשונות לבין הצעירים מהם בוגרי הסדנאות הבאות, מתח בדבר ההדגשים התוכניים והשפיע גם על סוגיית תהליכי הגיוס: "המתח הבין-דורי התבטא הן בעולמות התוכן, מתח שיעצים עם השנים בין התחום הקיבוצי רוחני [ב"דור הראשון" - ש"ש] לבין הפוליטי כלכלי היסטורי [שב"דור השני" - ש"ש], בין השקפת עולם רוחנית יהודית [ב"דור הראשון" - ש"ש] להשקפת עולם פוליטית [ב"דור השני" - ש"ש], כך גם לגבי תהליכי הגיוס: גיא וניר הצעירים פעלו ברמה מוסדית מול תנועות הנוער והתנועות המיישבות ואלו אנחנו גייסנו אישית, עוברים מאדם לאדם מהמעגלים הקרובים לנו מהלימודים, מבוגרי הסדנאות, הלכנו מקיבוץ לקיבוץ" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). מתח זה הניב הרחבה של קהל היעד ועיצב בשנים הראשונות פעולה מקיפה עם בוגרי צבא, ובמקביל עבודה עם תנועות הנוער. מסגרת הפעולה ומקור ההשראה לתכנון מסגרת הלמידה הייתה הסדנא הבין-תחומית. היא הוגדרה כמסגרת המרכזית ובצידה בניית מסגרת דומה עם התאמה לייחודיות הגילאית והאידיאית של מדריכי תנועות הנוער. במקביל וכצורך הבא לשרת את חניכי הסדנאות, הוקמה מערכת של פעילויות קצרות טווח להתנסויות של חניכי הסדנאות בלימוד של עולמות התוכן שהועברו בסדנא והזדמנות להתנסות בדרכי ההפעלה הסדנאית, כך החלה תוכנית בר/בת המצווה, חזרה מסוימת לסמינרים לתלמידי תיכונים וכד'.

כשלוש-ארבע שנים לאחר הקמתה, ביוזמה של יריב בן אהרון, צמח רעיון הקמתו של בית מדרש. רצון ליצור מסגרת למידה מעמיקה, יסודית, מבררת וחוקרת את שורשיה ומרכיביה של התרבות היהודית: "גם אנחנו יכולים. גם אנחנו בעלי בית בשבילי התרבות היהודית וראוי לנו לפנות חללי זמן עבור הציבורים שלנו על מנת לחולל למידה והעמקה בעיצוב דרכינו במקורות היהודים שלנו" (שי זרחי, ראיון 3/06). הקמת בית מדרש עוררה התרגשות רבה בשל הבשורה על יצירה חלוצית יהודית שבפעם הראשונה ישנה אלטרנטיבה לבית המדרש האורתודוכסי. היוזמה והוצאתה לפועל חייבו מהלכים מול גורמים ממלכתיים כמו משרד החינוך. התהודה הציבורית האדירה את תחושת השליחות והחלוציות שביצירת בית המדרש. אך יותר מכל ציינה הקמת בית המדרש את הבקיעים הראשונים בהסכמה הגורפת בצוות המדרשה לפיה הסדנא, ובעיקר הזיקה הייחודית שבין מרכיבי התוכן והתהליך הקבוצתי, הם המודל האופטימאלי לעשייה חינוכית משמעותית. הדגש שבית המדרש שם על למידה והעמקה, קביעת תוכנית לימודים עיונית כיעד פעולה, ללא ממד תהליכי בצידה, הפר את האיזון ועורר דיונים וחילוקי דעות על משמעותו של תהליך הלמידה ותרומתו בהתפתחות היחיד. בעקבות הקמת בית המדרש קמו מסגרות נוספות שסטו מהמבנה של צוות בן צמד מנחים - לתוכן ולתהליך. קמו מסגרות למידה או הנחייה/הוראה של מנחה בודד או שני מנחי תוכן. מגמה זו השפיעה על ירידה במידת הדומיננטיות של התהליך הקבוצתי במסגרות הלמידה במדרשה. עבור חלק מחברי הצוות זה היה מהלך נכון של איזון ונתינת תוקף לצד התוכני שסבל, לדעתם, מנחיתות מול הממד התהליכי ונתפס עד אז כאמצעי בלבד.. חלק אחר בצוות ראה בפגיעה בתהליך התפשרות ושטחיות, ויתור על ממדי עומק שדורשים מאמץ רב יותר מאיש הצוות, כניעה לצורך להיות המורה היודע, המרצה האולטימטיבי. מגמה זו התרחבה עם השנים והכניסה לתוך עולמה של המדרשה מודלים שונים של מסגרות למידה, לא עוד יממה וחצי כמו בסדנא, אלא מסגרות למידה של יום בשבוע, חצאי ימים ומסגרות של מספר שעות. וכן, עם הזמן, יותר פעילויות התקיימו בשטח, מחוץ למדרשה, בבתי-הספר ביישובים.

בצד צוות המנחים קמו צוותים לתחומי הפעולה הייחודיים, שנוכרו לעיל וחלקם יפורט להלן, שקיימו מסגרת של ימי צוות וישיבות עבודה מחוץ למעגל המנחים. האתגר הגדול היה לנסות לשמר אותם מרכיב "מדרשתי" הן בעבודת הצוותים מחוץ למעגל המנחים, והן בפעילויות השונות הנבדלות מהסדנא באורך זמן הלימוד, בהדגשים התוכניים ובהרכב המנחים. לאורך כל השנים הייתה הקפדה יתרה על עבודת הצוות, על תהליכי בירור פנימי אישי וקבוצתי.

בשנות קיומה הראשונות התמקדה המדרשה במספר תחומי פעולה :

סדנאות בין-תחומיות לצעירים - מבני קיבוץ לכלל החברה הישראלית

בשנים הראשונות לב ליבה של הפעולה במדרשה היו הסדנאות הבין-תחומיות : בתחילה לצעירים בוגרי צבא ולאחר מיכן סדנאות לתנועות הנוער ולבני "שנת שירות" (שין שיניים בעגה הקיבוצית) שלפני השרות הצבאי. לקראת פתיחת הסדנאות באוקטובר 1989 נשלח למנחים המיועדים, חברי הצוות, נייר פנימי 10/8/89 (ראו נספח מס' 2) "הגיגים ומחשבות" לקראת דיון עקרוני ומסודר על התכנים, המטרות והכוונות של כל אחד מהמנחים בתחומים השונים :

- "מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני התשתית של תרבותנו החדשה-ישנה... נעמוד על הקשר שבין רובדי הזוויות השונים האישי-פסיכולוגי עם הלאומי-תרבותי:מה בין קרע נפשי לקרע תרבותי."(שי זרחי)

- "בשיעורים שלי אני מנסה לשבור את המחיצה. לשלוח יד, לגעת, למשש באיברים מוצנעים..." ההיסטוריה היא קודם כל בני אדם חיים. שורשי בארץ הזו, השקפת עולמי, צורת חיי תתעשר ותצמח ממפגש אנושי כזה..... רחל המשוררת וטרומפלדור, המתאבד האלמוני מבית הקברות בכנרת, קבוצת ביתניה וגדוד העבודה, הינם חומרים לבניין חחי כאן עכשיו עם חברי לדרך" (מוט זעירא).
 - "מדוע בכלל סדנא בין תחומית ומדוע ליצור שילוב של תקשורת חברתית עם לימוד רוחני – חברתי? ... מסגרת העבודה הקבוצתית מטרתה לצמיחה אישית שיש בה מרכיבים של התפתחות, קבלה, בחירה עצמית ואחריות אישית ולשכלל יכולת התקשורת החברתית של חברי הקבוצה... נקודת המוצא לשילוב היא תפיסת האדם כמכלול של גיל ונפש ... עיסוקינו בסדנאות מתמקד בייסורי הנפש ובצימאון הרוח ולא רק בצרכי הגיל... אנו מניחים כי בכל אחד מאיתנו קיים הקרע הזה הן כיחיד בתוך החברה הקיבוצית והישראלית, בכלל.. יש בנו רצון אמיתי ליצור מפגש בין המשבר הפרטי, העכשווי למשבר הכללי רוחני ולהתעשר ולהעשיר שזה את זה" (הדס זריז).
 - בלימוד החג והמועד נעמוד על האם כבר השתחררנו מהצורך הכפייתי להדחיק כל זיקה אל עולם הסמלים היהודי מחשש שייבלע אותנו חזרה אל תוכו? האם אפשר לקיים מרקם תרבותי נורמטיבי גם מחוץ לחיי-קהילה, כאדם יחיד בכרך של ימינו? העיסוק בחג הוא הקטליזאטור לבדיקת תהליכים אלו, מאחר וזהו היסוד היחיד כמעט, שלא יכלו או לא רצו, המייסדים להפקיע מעולמם. מהחג והמועד אפשר להקיש על יסודות אחרים בחיינו(גיא צפוני).
 - "עידוד ועזרה בתהליך של צמיחה אישית וגיבוש השקפת עולם אישית הוא מטרה כללית של הסדנא, בגישה הומניסטית יהודית-ישראלית..." (אורה ארגמן, נטע בארי).
- הפרסום הראשון קרא לחברי קיבוץ בשלבי גיל וחיים שונים להירשם כל אחד על פי גילו ושלב חייו לאחת משלוש סדנאות : "ג, בוגרי צבא" "התקועים בקיבוץ לשנה לפני הלימודים", וחברי קיבוץ בגילאים שבין 28-49 (אפשר גם צעיר ומבוגר יותר) שסיימו את שלבי הנדידה, קבעו את ביתם ומעוניינים לקחת חלק בחיי החברה התרבות והרוח שבקיבוצם" (פרסום ראשון, טיוטה פנימית).
- חברי הקיבוצים בשלביהם השונים מוזמנים למסגרת שבה :
- "ביכולתנו לצייד את הצעיר... בכלי רוח ונפש להמשך דרכו בחיים ובקיבוץ"
 - "לחברי הקומונות הזדמנות לנסות ולהביא לידי מימוש תכנים שעולים בסדנא ולעצבם לחיי יום-יום. מעין מעבדה אינטנסיבית לבדיקת רעיונות שיתוף, אחריות, וזוהות יהודית ציונית, מיני קיבוץ כאן ועכשיו".
 - "להפוך את השנה מתחנת מעבר, לנתח משמעותי של חיים וצמיחה".
 - "ללוות את משברי הקליטה של צעיר בקיבוץ בתוך מסגרת תומכת של קבוצה..."
 - "לאפשר לצעיר לבחון עצמו מחדש בתחומי לימוד אינטלקטואליים, ללא השוט המאיים של הלימוד האקדמאי".
 - "ליצור מסגרת למפגש חברתי-תרבותי בעל איכויות בין אנשים צעירים ממקומות אחרים".
 - " רוב המחשבה והעשייה מתמקדים בתחומים הצרכניים כלכליים וכן בתחום הארגוני-חברתי. תחומי הרוח - הצד הרעיוני והתרבותי אינם מטופלים... תחומים אילו חשובים ביצירת מוטיבציה שיתופית שבלעדיה אין טעם וכוח לחיי שיתוף".

- טיפול "ביצירת האיזון הנכון לחיי יחיד-קהילה".

בדף ההצעה לסדנאות שתוכננו עבור מדריכים ורכזים בשנת השירות במסגרת תנועת הצופים-אורנים שיצא ב 16/5/90 הוגדרה עבור גורמי חוץ מהי הסדנא הבין-תחומית באורנים: "סדנא המשלבת תהליך ותוכן. התכנים בהם אנו עוסקים נוגעים בשאלת עולמו הרוחני החברתי והפוליטי של האדם היהודי-ישראלי בן זמנינו. מהמקורות היהודיים והכלליים אנו שואבים יצירתית, איתה אנו באים ומנסים לבחון את עולמנו. בוחנים תקפותם של רעיונות אלו ונגיעתם בנו. תחום התהליך משלב התמודדות ומפגש בין אישי, התמודדות עם "בלמים" אישיים... רכישת כלים לשיחה 'בונה'. כלים לברור בין אישי וקבוצתי... בסדנא מנחים יחד מנחים מתחומים שונים. ההנחיה המשותפת יוצרת אקלים המאפשר צמיחה בדרכים שונות לשותפים בקבוצה המונחית".

השנה הראשונה נפתחה עם שתי סדנאות צעירים ושתי סדנאות ש"ש, שמונה שנים לאחר מכן מגיע היקף פעולת הסדנאות ל-10-15 סדנאות עם כ-50 משתתפים בשנה.

פעולות חינוכיות קצרות טווח - סמינרים ציונים, תוכנית בר מצווה, יהדות לעולים חדשים, נוער שוחר

יהדות יא-יב, מפגשי חיילים לפגישה ועיון, ימי עיון למחנכים ולרכזי דור צעיר בקיבוצים.

בעשור הראשון לקיומה פותחו במדרשה מגוון של יוזמות ופעולות: תוכנית בר מצווה, סמינרים לכיתות יא, פעולות עם עולים חדשים, וכד'. "איך קמות יוזמות, איך מתפתחת הפעולה, חברי צוות ממעגל המנחים, מתוך הצוות הגרעיני מרגישים שהם רוצים לעשות משהו, לקדם תחום שחשוב להם ואז החבורה נותנת לזה גיבוי" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). "המדרשה היא המקום להגשים חלומות, תפקיד חברי הצוות להמריא קדימה עם החלומות שלהם והיוזמות ותפקיד הצוות המרכז ליצור את כל התנאים לכך".

כלל הפעילויות מאופיינות ביסודות הסדנאיים והם בהשראת המדרשה. עקרונות הפעולה של המדרשה, שנתפסו כזהותה היו:

- פעולה בקבוצה.
- שימוש פונקציונאלי בטכסט: המידה שבה הוא עשוי לשמש מצע לבחינת היכולת של היחיד להכיר ולהתוודע לעצמו.
- חשיבות לתהליכים בין-אישיים.
- דומיננטיות תחום התרבות היהודית.
- טכסים וחגים.

לוח השנה ומחזור החיים היהודי - טכסים ומסורות

במקביל ליוזמות החינוכיות, במהלך השנים הראשונות, עוצבו דפוסים ומודלים של טכסים למעגלי-חיים שונים כתוצאה מצרכים ביוגרפיים של חברי הצוות - חתונות ולידות ראשונות. החתונה הראשונה שנערכת ב-1984 מתורגמת לסמינרים לזוגות לפני חתונה. זאת כדי לעורר מודעות לאפשרות של קיום חתונה יהודית ללא הסאגה המנוכרת של החתונה הרבנית אורתודוקסית. הסמינר נועד לידד את הזוג הצעיר עם המסורת היהודית הנוגעת לחתונה, ללמד על האפשרויות הקיימות, לצקת משמעות לתהליך הנישואין וכן לקבל הדרכה וליווי ממשיים בבניית טכס אישי. בעקבות הרחבת הפעולה עם זוגות לפני נישואים, הועלתה שאילתא בכנסת על-ידי המפלגות הדתיות על הסמכות של המדרשה לעסוק בסוגיה. האירוע העצים בקרב הציבור הרחב את המודעות

לקיומה של המדרשה. בתוכה פנימה התחזקה התפיסה שהמדרשה היא מוסד חינוכי ואינה זירה למאבקים פוליטיים של דתיים מול חילונים: "אנחנו לא נגד אף אחד, אנחנו בעד עידוד ערוצי קשר לאורחות החיים היהודיים עבור כלל הציבור בישראל". כך גם לגבי עיצוב הבריתות הראשונות. לרגל לידת תינוקות בשנת 1992 נוסחו ההצעות הראשונות לטכס ברית קהילתית, ובעקבותיהן התקיימו עשרות טכסי ברית בשנים שלאחר מכן.. במדרשה הוקם צוות חגים שעיצב לחגים טכסים לציבור החילוני. הפניות הראשונות לעיצוב טכסי בר מצווה במסגרת המשפחה, נולדו בעקבות סמינרי הבר מצווה. הם עובדו כחלק מהמיזם שהוצע לבתי ספר ולקהילות שונות.

עם סיום העשור הראשון קיבל תחום זה ממד נוסף של כתיבה ופרסום: בעקבות בית המדרש הוציא לאור יריב בן אהרון, עם צוות כותבים את מפעל המסכתות במסגרת חידוש כתב העת "שדמות". מפעל המסכתות הוא סדרת פרסומים המהווים "... פירוש לטקסט קאנוני, תוך הצצה אל מלאכת היצירה של המחברים, ואל נבכי השפה העברית ורבדיה. בעזרת העמדת הגיליון כ'היפר-טקסט' תלמודי מציגה המסכת באופן מקיף את שיח המקורות ושיח הדורות שמתקיים ביצירה, ונשמרת תחושת הרציפות והחירות, החיונית ליצירה העברית החדשה. המסכתות משקפות את צורת הלמידה הרווחת בבתי המדרש שבמדרשה ורובן נוצרו בלמידה משותפת" (מתוך אתר "המדרשה"). במסגרת שדמות יצאו לאור כ- 15 פרסומים בהם: מסכת על "עדות לדור" מאת ברל כצנלסון, בעריכת יריב בן-אהרון; מסכת על "כנרת כנרת" מאת נ. אלטרמן, בעריכת מוקי צור; מסכת על "שמחת עניים" מאת נתן אלטרמן; בעריכת יריב בן-אהרון ועלי אלון ופרסומים אחרים. במקביל הוקם צוות לכתיבת ספר הדרכה לחגים עבור המשפחה החילונית בישראל שפרסם קובץ "הצעה לסדר, הגדה של פסח- מסורת וחדוש" (ראה אור בהוצאת ידיעות אחרונות. [זרחי ואחרים, 2000] מפעל זה מלווה בימי עיון לעורכי סדר במשפחה ומיועד לציבור הרחב.

בית המדרש

בית המדרש הוקם, כאמור, בעקבות יוזמת יריב בן אהרון, מאבותיה הרוחניים של החבורה, שהצטרף כחבר צוות לתלמידיו לשעבר, בשנת 1992 העלה את הרעיון. הצוות התגייס לעניין בהתלהבות ובגיבוי משרד החינוך נערך להקמת בית מדרש לציבור החילוני. המטרה ליצור מסגרת למידה הדומה לשיבות בציבור האורתודוכסי ולגבותה במלגות עבור אנשי רוח, תרבות וחינוך בציבור החילוני. בשונה מהסדנא, בית המדרש מבוסס על למידה מרוכזת שמטרתה רכישת ידע והתנסות בצורת הלימוד הבית מדרשית. עם הקמתו באחריות יריב בן אהרון, דן הצוות במחויבותם של משתתפי בית המדרש: מה נחשב מיזם אישי? האם רק הדרכה ועבודה עם אחרים הם משימה או גם כתיבת ספר או מאמר? במהלך שנותיו הראשונות התפתח בית המדרש ובשיאו כלל שישה מסלולים נפרדים עם תת התמחויות לקבוצות ייחודיות (ספרות, שירה ופרשת השבוע, תלמוד, מדרש והגות חלוצית, תרבות יהודית וחגי ישראל, יחיד וקבוצה, הגות חברתית וציונית).

ניגון- בית מדרש לחילוניים ודתיים

תפנית חדשה קיבל תחום בתי המדרש עם רצח רבין ב-1995. שי זרחי, ממקימי המדרשה, יזם בשנת 1995-1996 מגעים ראשונים עם הציבור האורתודוכסי, מפגש עם רבנים מרכזיים, אנשי רוח ומנהיגים ציבוריים ללימוד שמטרתו מציאת ערוצי שיח ולימוד משותפים. הוא צירף כמה אנשי צוות נוספים ויחדיו דחפו להקמת "ניגון": מסגרת למידה משותפת לדתיים וחילוניים המיועדת לצוות המדרשה ולצוות המורים מהשיבה של

הקיבוץ הדתי במעלה גלבע. במהלך 1996 זימן שי דיון במדרשה "על סוד השיח עם הציבור הדתי-לאומי, דיון על דרכה הדיאלוגית והאידיאולוגית של המדרשה". בנייר העמדה פרש שי את כלל הפעולות שהתקיימו וביקש להקים את בית המדרש "ניגון" למפגש לימודי מתמשך עם הציבור הנ"ל. "הקשר עם הציבור הזה הוא החוויה המשמעותית ביותר עבורי בשנתיים האחרונות... ועומדת לפתחה השאלה האם הקשרים האלה חשובים לנו? האם עולמה של המדרשה יצמח או שתבוזבוזו אנרגיה לשווא? מהו החזון הגדול שמנצנץ בליבם של המעוניינים בקשר? פוליטי? חברתי? תרבותי?" (מתוך נייר עמדה 17/1/1996). הדבר עורר ויכוחים רבים ונוקבים על תפקידה של המדרשה וייעודה. הקמתה נבעה ביו היתר מחוסר הנוחות שחוו חלק ממייסדיה בסמינרים המשותפים לבני נוער דתיים וחילוניים. תחושת הנחיתות עימה יצאו בני הנוער החילוניים ממפגשים אלו המחישה בעיני אנשי צוות המדרשה את היעדרו של דיאלוג שוויוני במפגשים. הקמת המדרשה הייתה המענה ליצירת מסגרת המתחשבת במאפייניו הביוגרפיים של הציבור החילוני ויוצרת בסיס לעיצוב זהותו היהודית דרך המושגים והתפיסות ממנו הוא בא, תוך יצירת חיבור ושייכות המנטרלים את אי הביטחון ותחושת הנחיתות. הקריאה להקמת בית מדרש משותף עוררה חשש פן המניע של שותפינו הדתיים אינו תמים ולנוכח דעת הקהל אחר רצח רבין, הם מבקשים באמצעותנו לזכות בלגיטימציה והכשר. חשש נוסף התייחס ליכולתם ולכוונתם לבוא לדיאלוג כן, אמיתי ומברר.

הקמת בית המדרש "ניגון" פתחה במדרשה עולם שלם של קשרים הדדים, יוזמות משותפות, הוראה של מלמדים מהמדרשה בישיבות הדתיות ולהפך. אחת התוצאות המשמעותיות של "ניגון" הייתה הקמת "ניגון נשים": הנשים שהשתתפו בבית המדרש ניגון, חשו שהמסגרת המשותפת לגברים ונשים מעלימה את הקול נשי ולא נותנת במה לצרכים ולמאפיינים הייחודיים של הנשים בסוגיה הדתית-תרבותית. טללית שביט ורבקה לוביץ, כל אחת מסביבותיה התרבותיות, הראשונה חילונית והשנייה דתית, יזמו והקימו את בית מדרש "ניגון נשים" - מסגרת ייחודית לנשים מכל הזרמים, דתיות וחילוניות, הדנות יחדיו בשאלות ייחודיות של נשים ומקומן בשיח היהודי-תרבותי, במתח ובזיקה שבין יהדות ופמיניזם. מסגרת ניגוני נשים התרחבה למערכת פעולות ענפה של מסגרות למידה אזוריות, סדרי נשים ואף מפגש שנתי של סוף שבוע של תפילה ולמידה משותפת, שכללו מאות נשים בצפון.

המכינה ע"ש רבין

לאחר רצח רבין ולנוכח מודל המכינות הדתיות, העלה גיא צפוני, ממייסדיה והוגי דרכה של המדרשה, את הרעיון להקים מסגרת דומה עבור הנוער החילוני. לא עוד שנת שירות של קטיף תפוחים בקיבוץ צעיר או שירות שוחק בעיירת פיתוח, ללא כל הכוונה וליווי, אלא יצירת מסגרת מעצבת של שנת הכשרה ופעולה חברתית המשלבת את העקרונות של חיים בקבוצה, לימודי זהות ומשמעות ופעולה חברתית. שנה שתחזק מרכיבי הזהות של הנוער החילוני כבוגרים בחברה יהודית, ציונית-ישראלית. הרצון היה להתמודד עם תחושת השחיקה הגדולה של הנוער בשנת השירות ולתרגם את מאפייני הסדנא לתהליך חינוכי עמוק ומעצב עבור הנוער ב בחברה - בקיבוצים ובערים. לשם כך גייס את חברו משנת השירות, דני זמיר, עו"ד במשרתו ומחנך בנשמתו. דני היה חריג בנופה של המדרשה, לא צמח בסדנאות הבין-תחומיות, לא היה מתוך החברה, לא היה חלק ממעגל המנחים, לא בא מעולמות התוכן של הספרות היהודית או ממעגליה הקרובים. הוא הביא עימו סגנון פעולה אינדיווידואליסטי, עצמאי, נמרץ ושועט קדימה. מומחיותו - עבודה עם נוער ויזמות חינוכית פורצת. הוא היה יזם חינוכי. הקמת המכינה במדרשה היוותה שיאו של תהליך מתמשך - מורכב, כואב, לעיתים טעון-, עם תנועות הנוער שלאורך השנים עבדו עם המדרשה בגישה אמביוולנטית. המורכבות הזו

הגיעה לשיאה ביחסים עם תנועת הנוער של התנועה הקיבוצית, "קבוצות הבחירה", שמצאו בתחילת דרכן בית במדרשה ולאחר מכן ביקשו לצאת לדרכם העצמאית תוך ביקורת על דרכה והתנהלותה של המדרשה. המגע והקשר עם אנשים צעירים היה חלק מתפיסת העולם של מייסדי המדרשה מתחילת דרכה. קבוצות הצעירים הביאו עימם אנרגיה מהפכנית, ביקורתיות מאתגרת, תמימה ואידיאית שהיוותה עבור מייסדיה של המדרשה תזכורת מתמדת על המוטיבציה שהייתה להם לצאת לדרך, על הטעם לפועלם ותמרור אזהה מפני התמסדות יתר. הקמת המכינה נתנה ביטויי לרצון להעמיד את הדורות הבאים, להנחיל את התפיסה, ליצור מעין תנועת צעירים "מדרשתית". בשנות ההקמה הראשונות של המכינה, לקחו אנשי צוות המדרשה חלק בתכנון מסגרת הלימודים, בהוראה ובליווי. מתריסר חניכים במחזור א', עשור לאחר מכן, גדלה המכינה למחזורים של 50-60 איש בשנתון. מתוך כלל הבוגרים כמה "תנועת בוגרים" של מאות צעירים לאחר צבא שיוזמים, מקדמים ומובילים בתחומים הקרובים לדרכה של המדרשה (דרור, 2008). במסגרת "תנועת הבוגרים" של המכינה קמו מספר קהילות חיים מצוידות בזיקה וקשר ליצור אורח חיים יהודי בפריפריות החברתיות בישראל (שפירא, 2008): קהילת "שחר" ביקנעם עילית, קהילת "הלוי" בקריית יובל וקהילת "אלומה" בנווה יעקב בירושלים. בשיתוף בוגרים אלה הוקם במכינה גם "במב"ה" בית מדרש לבוגרי המכינה, המקיים מזה מספר שנים ברציפות מסגרת למידה למאות בוגרים אחר שחרורם מהצבא. הוקמה גם הוצאת ספרים לספרות החלוצים: "שחרות" (מיסודה של קהילת "שחר" ביקנעם), שהוציאה לאור את "זָמֶר" – שירו הנודע של אברהם שלונסקי, איש העלייה השלישית – מלווה במקורות מגוונים מהספרות היהודית לדורותיה, ובפירושים מאת יריב בן אהרון. בוגרים אלה נוטלים חלק בהתמחות אקדמאית במסלולי המצטיינים בתחומי היהדות באוניברסיטאות השונות תוכנית למצטיינים "רביבים" בירושלים ו"אופקים" בתל אביב, וכן תורמים להדרכה ולליווי של מסגרות המכינה, על שלביה השונים

תגובות להקמה: ומסיב נלהבים ומבקרים...

מיום הקמתה ובמהלך שנות קיומה הראשונים החבורה המקימה עוררה עניין בעיקר בקרב דור המורים, הורים והמנהיגות החינוכית-רוחנית בעיקר בתנועה הקיבוצית. הקמתה ופעילותה לוותה בביקורת ובהתלהבות כאחת, לעיתים מאותם גורמים ממש.

המבקרים התייחסו, כל אחד מנקודת מבטו, לחולשותיה של הפעילות:

- **המרצים בתחומים הללו במכללה** טענו לשטחיות תוכנית הלימודים הנובעת מהעובדה שלא נלמדים ההקשרים ההיסטוריים הרחבים, התמקדות יתר בחוויה רגשית ועליונותה על חשבון הבנה ולימוד מעמיק של התכנים, זילות של תחום הדעת המעודדת למידה בלתי מאומצת שפוגעת בחוג למחשבת ישראל באורנים ובמוטיבציה של סטודנטים להעדיף לימודי עומק במסגרת אקדמאית, על לימודי רגש במסגרת הסדנא.
- **הנהלת אורנים** - בשנים הראשונות השמיעה, בצד תמיכה ואהדה, גם חשש מתמימות, אידיאלים גבוהים ללא חיבור למציאות מלווים בהתנשאות, הסתגרות ועצמאות מוגזמת.
- **גורמים בתנועה הקיבוצית** - האשימו את החבורה בהתנשאות ובהסתגרות, ובמקרים מסוימים אף הועלה חשש שקיומה של החבורה סביב המדרשה, מהווה אלטרנטיבה מושכת לאנשי חינוך מתוך התנועה לעזוב את קיבוצם ולהצטרף למדרשה.

"החוויה שלא מבינים את מה שאנחנו עושים הייתה מהתחלה, ואם הבינו לא אהבו. בתוך התנועה הקיבוצית, חבורת ההשתייכות הראשונה, לא היינו בשום פורמאט מקובל: לא מרכז הדרכה, לא אקדמיה, לא מכון ציוני,

ארגון קיבוצי אך שלא פונה רק לתנועה הקיבוצית." (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). "איננו יודעים בדיוק מה אתם מתכוננים לעשות" – אמרו מנהלי אורנים – אך אנו סומכים עליכם שתעשו דברים טובים". (זעירא 2005: 110).

בצד הביקורות לוותה ההקמה גם בהתלהבות רבה, תמיכה ואף ציפיות, לעיתים מאוד יומרניות, לגבי תפקידה והפוטנציאל שלה לחולל שינוי. בשנת ההקמה זכתה החבורה לסיקור באמצעי התקשורת הפנימיים ולכתבי תמיכה נלהבים:

- "אז ראשית - ברכות הרבה, שיבואו רבים, וברכות הרבה שהכוחות יתמלאו מעצם העשייה, וברכות הרבה - שתמלאו זה את זה בחוויות, בעזרה ובאהבה..." (אביבה זמיר מכתב 11/7/89).
 - "קראתי בהתלהבות רבה אודות היוזמה החשובה ביותר הזאת... כל הכבוד אודות הפעילויות המתוכננות נראה לי נכון וחיוני... אם תחליפו את האווירה.... באווירת האומץ להתחייב, ליטול אחריות, בשם משהו, שוודאותו הולכת ומתבהרת - עשיתם את הדבר הגדול ביותר בזמן הזה... נחוץ אומץ שלכם להראות לבאי המדרשה את מהות החלום מול המציאות היום יומית, שהיא לעולם אינה זכאית להיות מחוקקת... הרבה הרבה ברכות ועבודה פורייה. הלוואי בעוד עשר – עשרים שנה תוכלו לומר כי בשעה הנכונה עשיתם מעשה הצלה גדול, של היהדות, של ישראל ושל הקיבוץ" (מתוך מכתב אלכס ברזל ז"ל 12/8/89 ראה נספח מס' 3)
 - "צרפו את איחולי לצידה איתה אתם יוצאים לדרך הקשה, ותבוא עליכם הברכה" (דובי הלמן אז מזכיר התק"ם, 19/10/89).
- התחושה כי המעשה לא מקובל, חדש וקשה ל"שיווק", הוסיפה לתחושת הסוד ולהרגשה שישנה פה מהות חדשה, חתרנית, מאתגרת, דורשת מאמץ מורכב, ייחודית. קשיים רבים התגלו בעיקר בגיוס חניכים ומצטרפים לפעילויות המדרשה. גיוס חניכים לסדנאות היה מאמץ מרוכז ומורכב, משאבי נפש רבים הושקעו בהם: "פגשנו מאות אנשים בכל מיני שלבים של הגיוס. ידענו שנפגוש 120 איש, נראיין 60, יגיעו 20 ויסיימו תשעה. הקהל לא הבין אותנו: מעורבות חברתית, רוחניות, זהות יהודית מה זה קשור? מה זה חשוב? חלק מהדברים יש אחרים שעושים. וכך עוררנו עלינו בתחילה את התנגדות וחשדנות של תנועות הנוער"
- (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06). לתנועות הנוער היה יחס אמביוולנטי כלפי התפיסה החינוכית שהביא צוות המדרשה. מצד אחד, משיכה גדולה לעומק ולתהליך העוסק בגיבוש זהותו של החניך ומצד שני, החשש שדגש על עיסוק בזהות מרחיב את הפער שבין הרצון לגייס הנוער לשליחות אידיאולוגית לבין ההדגשים על התפתחותו במימד האישי-רוחני. החוויה הקיומית הבסיסית של חבורת המנחים בשנים הראשונות הייתה חוויה של הצלחה, תחושה עמוקה של ביטחון עצמי גבוה מלווה בתחושה "שלנו יש מעין מפתח סתרים לנפש האדם, לפענוח ועיצוב היחסים בין בני אדם... התחושה הייתה שהנושא אותו אנו רוצים לקדם הוא החשוב ביותר.. הייתה לנו תחושת התנשאות וביטול לגבי נושאים אחרים וזלזול כלפי כל מיני סוגים של מנחים מקצועיים.. תחושה זו התעצמה עוד יותר בעקבות החוויה שאנחנו לא מובנים ולא ברורים." "הסדנא היא לא כמו מכירת מקרר, זה מורכב ומסובך 'למכור' את זה" בבחינת זר לא יבין זאת.. "החברותיות הגבוהה גובתה ברצון להיות ביחד, עם רצון עז לממש משהו חשוב שלדעתנו צריך להתרחש בחברה הישראלית" (מוטי זעירא, ראיון 2/4/06).

4. מהקמה למיסוד, השלכות הצמיחה ומחיריה, לקראת שינוי.

סביב השנה החמישית, תחושת ההצלחה הייתה בשיאה, מקורותיה הכספים של המדרשה צמחו במאות אחוזים בפרק זמן של פחות מחמש שנים והיא הצליחה כארגון עצמאי חזק ומבוסס היכול להפריש כספים לעיתות מצוקה: תקציב המדרשה גדל ממאתיים אלף שקלים לכשני מליון שקלים (1789917 ₪) בשנת תשנ"ה 1994-1995, ובשנת תשנ"ו הגיע תקציב 1995-1996 ליותר משני מליון וחצי שקלים (2601823 ₪). היקף הפעילות גדל באופן משמעותי. בדו"ח שהוצג בסוף 1994 לפדראציה של ניו-יורק, פורט תהליך הצמיחה בין השנים 1991-1994 (נספח מס' 4):

מספר חברי הצוות גדל מ-12 בשנת 1991 ל-21 בשנת '94. פרוטוקול מ-2/96 מנה את שמותיהם של 37 חברים וחברות המשתתפים ביום צוות. בשנת '98 מגיע מספר חברי הצוות המועסקים בהיקפים שונים ל-80 חברים וחברות. בנוסף לכך, בכל שנה נוספו בהתמדה עוד מחנכי הסדנאות שביקשו, עם סיום השתתפותם בסדנאות, להצטרף לצוות המדרשה.

פעילות הסדנאות צמחה מסדנא אחת בשנה הראשונה, לשבע בדו"ח '94. באוקטובר '95, בפרוטוקול ישיבה לקראת פתיחת שנת הפעילות תשנ"ו, נמנות עשר מסגרות למידה ארוכות הכוללות סדנאות לאוכלוסיות שונות: צעירים, מורים, ש"ש, בוגרי צבא, בתי מדרש ותוכנית המסלול לסטודנטים באורנים. בתוכניות הקצרות גדל מספר המשתתפים מ-200 משתתפים בתוכנית בר מצווה ב-1991 ליותר מ-3000 משתתפים בשש מסגרות פעילות שונות, ב-1994.

הגידול רחב ההיקף בפרק זמן קצר, לווה בתחושת צמיחה והצלחה, אך יצר גם בקיעים ראשוניים שצברו תאוצה בשינויים ארגוניים ומנהיגותיים מרחיקי לכת. "אנחנו מתחזקים ומתמקמים, ואנשים מצטרפים אלינו, אך במקביל משהו מתחיל להיות צר: בתכנים, בעריצות המתודית, בדומיננטיות של התהליכיות, העבודה הקבוצתית... הסגנון הארגוני היה צר מלהכיל את כל השינויים והגוון האנושי. הכלים כבר לא מספקים את זה. כל כך גדלנו שזה כבר לא החזיק את השינוי, הפכנו למשהו גדול שכבר לא התאים לכלים הארגוניים". (מוטי זעירא ראיון 2/4/06). יום הצוות, והמעגל צר מלהכיל את משתתפיו, ומבנה היום ומבנה הצוות המבוסס על מעגל מנחים הנפגש ליום למידה משותף, הופך לבלתי אפשרי, המעגל מתגוון וגדל ומחייב יצירת תת צוותים בתוך המדרשה על פי התחומים השונים. הרצון לשמור על המסגרת האינטימית מומש בנופש המשותף של כל חברי הצוות ומשפחותיהם שהתקיים פעם בשנה, ובחגיגה משותפת של טכסי החיים שחגגו חברי הצוות עם כל חברי המדרשה ומשפחותיהם. המרחב הקהילתי הכולל את הנופש, והאירועים "הפרטיים" ממחיש גם הוא את התהליך שהתרחש: לאיטה פסקה ההלימה בין חברות בצוות לחברות ב"קהילת החיים". לא לכל המצטרפים ברור מדוע היציאה לנופש המדרשה עם המשפחות הוא חלק ממהותה, בשיחה של אחת ממשתתפות הסדנאות המבקשת להצטרף כחברת צוות היא תהתה "מדוע המדרשה היא קהילה? בשבילי היא מקום עבודה". ההתלבטויות האם ואת מי להזמין לאירועים המשפחתיים כמו הבריתות, ימי ההולדת, חגיגות הנישואין, עמדה באוויר: האם לתלות הזמנה על לוח המודעות לכולם או רק למוזמנים? אירועים משפחתיים נתפסו כפרטיים אך בה בעת נתפסו כחלק מהמשימה המשותפת והרצון לחדש ולבנות אורח חיים יהודי. בשנים '95-96, בהתקרב המדרשה לגיל שבע, נערכו במהלך כל השנה דיונים ראשוניים על הצורך להתאים את המבנה הארגוני לגודל ולשינויים שהיא עוברת. מפגש הסיכום חצי שנתי שערך הצוות המתאם ולאחריו כלל חברי צוות המדרשה הוקדש באותה שנה ל"אני והמדרשה- היום ומחר. ברור אישי ומשימתי" (מתוך הזמנה ופרוטוקול 22/2/1996). הרצון לערוך דיון בנושא מורכב המחייב הערכות

ארגונית ובין-אישית, לאור השינויים שעברה המדרשה, העלה את הצורך להיעזר בידע חיצוני, וברצון לשמוע מומחים לנושאים ארגוניים. עם זאת, עצם הפנייה למומחים חיצוניים לוותה בתחושת הסתייגות וחשדנות כלפי "יועצים חיצוניים שלא יבינו את החידוש שמביאה המדרשה בדפוסי הניהול הייחודיים שלה, יזלזלו בכך וינסו לקפל את הצוות ולהכפיפו להתנהלות המנוכרת, ההירארכית של העולם החיצון". הפתרון היה בזימון מומחים סמי-חיצוניים. הצוות המוביל פנה לשניים מבני הזוג של חברות הצוות, שאחד מהם בעברו חניך בסדנאות, הם למדו באותה עת בטכניון ייעוץ ארגוני. אמנם היו אנשי חוץ אך ניתן היה לבטוח בהם שהם מספיק מבפנים, מכירים, מעריכים ומוקירים את ייחודיותה.

במסגרת יום הצוות, לאחר סקירה, נערך ניתוח של הקשרים בתוך הארגון ומשמעותם הניהולית. ממצאיהם והמלצותיהם התבססו על מחקר שלהם במסגרת לימודיהם לתואר השני בטכניון. נושא המחקר: "המבנה הארגוני של המדרשה ומידת הלימתו לשינויים שהיא עוברת". (מתוך פרוטוקול סיכום חצי שנתי 22/2/1996): "בצד ההישגים הגדולים המתבטאים בצמיחה מטאורית הן בהיבט התקציבי והן בהיקף הפעולה עולות מספר בעיות:

- אחריות מרוכזת על הצוות המתאם המונה ארבעה אנשים – אחריות גדולה ללא סמכות להטלת משימות על עובדים.
 - חוסר בהירות הן לגבי חלוקת העבודה ברמה הניהולית, והן לגבי הציפיות והמדדים המצופים ממי שלוקח תפקיד על עצמו.
 - שאלה של אמון ואחריות בין הצוות המנהל לבעלי תפקידים אחרים בארגון.
 - התגמול במהותו הינו פנימי. הצוות המתאם מתוגמל בעיקר ע"י המעמד, מערכת היחסים הפנימית הקרובה בצוות המתאם, חלוקת תפקידים מוסכמת, הכרות מעמיקה ואינטימית. ההנעה המרכזית נובעת מהיותם צוות מתאם. כל זה יוצר תסכול ופער כלפי מי שלא שייך לצוות המתאם".
- ההמלצה הייתה שעל מנת לשמור על אופייה המיוחד של המדרשה, יש לעבור לניהול רוחבי עם הגדרה ברורה של הציפיות מבעלי תפקידים בארגון. בדיון שמתפתח בעקבות הניתוח עלו נקודות שונות הקשורות בייעודה של המדרשה, המתח הבין-דורי ומשמעות צמיחתה מבחינה ניהולית וחינוכית. בדיון עלוסוגיות כואבות על חלופת המנהיגות, הפערים בתחושת השייכות, המחירים והרווחים הכרוכים במעמד של מנהיג ומוביל במדרשה. מתוך ספר הפרוטוקולים המתעד את השיחה עולים הדברים הבאים (פרוטוקול סיכום חצי שנתי 22/2/1996):
- יריב: "הבעיה במדרשה שיש בה ריכוז גדול של כוחות הנהגה ועשייה וזה עשוי ליצור רגשות קיפוח במבנה שנראה היררכי". אמנון: "איך זה שהמקום גדל ומספר המחליטים קטן. הבעיה היום היא תחושת השותפות. אני רוצה שהשאלות הגדולות ירדו מהצוות של הארבעה לצוות של כולם. בשביל פיצ'פקס מספיק ארבעה אבל בשביל דרכה של המדרשה לא צריך להיות בצוות התיאום. למשל, שווה לבדוק כמה מהנושאים שמגיעים מהצוות המתאם מגיעים סגורים כבר". מוטי: "אני לא מכחיש שבצוות התיאום יש חפיפה בין האנשים שנמצאים שם לבין הטעם שלי לבוא בבוקר למדרשה. אך לא מסכים שהטופ במדרשה זה להיות בצוות התיאום". שרלה: "מהותנו וכוחנו בהיותנו חבורת משימה חינוכית שיש בה תמיכה המאפשרת את הפעולה". שי חולדאי, מהמחנכים הבולטים של התנועה הקיבוצית באותה תקופה. הוזמן כאורח והציג יעד לפעולתה: "לאור ההצלחה הגדולה עליכם 'לפרק את הפנינה', לוותר על החום המשפחתי ולהתפזר החוצה ולהקים מדרשות בכל רחבי הארץ. אחרת אתם מבוזבזים.....יש פה עודף כאריזמה על מיעוט מקום - - - העניין הוא

היחס שבין התהליך, החבורה, לבין התורה, התפיסה החינוכית. הקהילה המחנכת לא צריכה להתבטל אבל היא משנית בחשיבותה לתפיסה". הדיון המחיש את המתח הבסיסי בין הרצון להשפעה חובקת עולם לבין הצורך באינטימיות של קרבה, מגע אנושי ואמון בסיסי. הקולות נשמעו זה בצד זה. יריב בן אהרון: "בשעת המכנסים-פזר, ובשעת המפזרים-כנס. אנחנו בשעת פיזור ערכים ואנחנו מתכנסים. לרבים מאיתנו לא הייתה קהילה קודם. אני חושב שהפרידה תבוא לא דרך צו התנועה אלא דרך היצירתיות של המקום הזה".

מיכל: "האם המדרשה מכוונת פנימה או החוצה?"

ניר: " .. השאלה הקשה שלנו באיזה אווירה אנחנו חיים ואיזה מסר אנחנו מעבירים לחניכים שלנו- שהמימוש העצמי הוא להצטרף למדרשה או לצאת ולפעול בחוץ?"

רותי: " מה שאנחנו מצפים זה מה שיכול לקרות. האם אנחנו נכנסים לסדנא עם רצון פנימי שחניכינו ילכו למקומות אחרים? אני חושבת שאנחנו כן מעבירים את המסר שכאן כדאי להיות". אורית: "יש פה שילוב של גוף שעדיין לא התקבל, עדיין מורד ומצד שני צריך לקיים דיאלוג עם מי שכבר מורד בו".

אילת מסכמת את הדיון בפרוטוקול: " נקודות לחשיבה...: כמה אנשים יכול בית להכיל (האם המסר של תרגישו בבית הוא מעשי לכמויות הולכות וגדלות של אנשים שבאים למדרשה? האם המדרשה יכולה להתפזר ולהקים עוד מדרשות? מכוונות פנימה או החוצה (בתודעת חבריה ובמסר העובר לחניכים)? עיסוק וחשיבה על המתח הבין-דורי במדרשה."

הטרונגניות הצוות גדלה בכל המאפיינים, בגיל, מצב משפחתי, ותק בצוות, רמת ההיכרות ומידת הקרבה. אלו היקשו על שמירת האינטימיות, המחויבות הבין-אישית. עם זאת הייתה נוקשות הנוגעת לשמירה על אופן השיח ודפוסי ההתנהלות שהתאימו לקבוצה קטנה והומוגנית. מתח זה יצר פערים, כעסים, ציפיות ושוני של תחושת שייכות בין חברי הצוות. מי באמת שייך ומי בעצם בחוץ. צורת השיח, העריצות הקבוצתית, האמיתות המוחלטות מביאו בקרב המנהיגות המובילה למעין מרד פנימי שהתבטא במספר אופנים:

- הקמת מסגרות המערערות על המבנה הקלאסי של הסדנא ובעיקר מערערות על הדומיננטיות של התהליך הבין-אישית, על התוכן. המייסדים הקימו מסגרות כמו סדנאות תרבות או בית המדרש, שמבוססות בכל שלבי הלמידה על לימוד תוכן ללא יחידה העוסקת ביחסים הקבוצתיים והבין-אישיים.

- שניים מחברי הצוות המוביל יצאו ללמוד בביה"ס למנהיגות חינוכית בירושלים וביקשו לקבל בכך פרספקטיבה לבחון את המדרשה בהקשר הרחב של החברה הישראלית, רצון עז לצאת מהבועה. החזרה עם שפה אחרת חדשה, מתריסה, הביאה והמחישה את הצורך בהרחבת הדפוסי הפנימיים, המחישה את הצורך בשינוי.

- ביטוי אחר של רצון להרחבה היה בהקמת "ניגון בית מדרש לחילונים ודתיים". לאחר רצח רבין התעורר רצון לסטות מקו הפעולה הראשוני שהתמקד בפעולה חינוכית עם, בשביל ולמען הציבור החילוני בלבד, ולהרחיב לעוד ציבורים, לעבור לשיחה עם "שונים" מאתנו, עם העולם האורתודוכסי המתון. התבקשה יציאה ממעגל המנחים ההומוגני והרחבתו מפני שבמובנים מסוימים לא סיפק עוד. "חוויה אישית: הקשר עם.....(מונה שמות של חברים מהציבור הדתי) הוא לי החוויה המשמעותית ביותר בשנתיים האחרונות. אני רוצה לקוות שגם לחברי אלה נפתח במפגש איתנו דבר חדש" (שי זרחי מתוך "בסוד השיח עם הציבור הדתי לאומי, על דרכה הדיאלוגית של המדרשה" נייר עמדה לקראת דיון בצוות המדרשה, 17/1/1996).

במהלך כל העשור הראשון, על אף הצטרפותם של רבים ממשנתפי הסדנאות לצוות המנחים, לא חל שינוי במנהיגות המובילה ומנהיגות חלופית התקשתה לצמות. עלו מתחים פנימיים בשאלת המנהיגות והמקום הניתן להוביל ולהתבטא. התרחשו העזיבות הראשונות במדרשה, והן לוו בכאבים פנימיים והותירו טראומות. היו שהתייחסו לכל עזיבה כביטוי של מחאה וביקורת על המתרחש בתוך הצוות ועל המנהיגות המובילה. בדיון בנושא עלו הקולות השונים (פרוטוקול סיכום חצי שנתי 22/2/1996):

- אורית: "חשוב לי לשמוע אתכם חברי צוות התיאום, מקבלת מכם שני מסרים כפולים: רוצים להרחיב את הצוות כי המצב לא טוב בעיניכם או מרוצים מהמצב וחושבים איך להנציח אותו?"
- גיא(חבר צוות תיאום): " כל השנים הללו שותף בצוות הריכוז עם אותם אנשים. הסיבה עם מי מתחזקים? עם מי כדאי להתייעץ? ולא מבחינה פורמאלית. אני לא יודע וגם לא רוצה ללמוד לעשות אחרת את הדברים. מצד שני יש בי הרצון שזה ישתנה. ככל שהצוות הזה יעשה את זה יותר טוב הוא גם ידאג לתחלופה. הדבר הכי מתגמל בעבורי בצוות היא תחושת הביטחון. צוות התיאום מבחינתי הוא הוויה אורגנית חברית. והתנאי שלי שהוא יישאר ככה".
- שי (חבר צוות תיאום): "המנהיגות במדרשה משתנה כל הזמן. אבל השינוי הזה לא ניכר... אני סומך על צוות תיאום שהוא ישתנה, יקלוט אנשים חדשים וייתיעל. אני באופן אישי לא מרגיש את התגמול רק מצוות התיאום".
- יריב: " המדרשה יצרה שיטה חדשה שאינה תורנות ולא ש"ש ולא רוטציה. זה מה שמאפשר לאנשים לכהן זמן רב וממושך בתפקידים...צריך לבדוק אם הצוות הזה פועל מתוך כוונות, נוחיות או בולם אחרים"
- שרלה(חברת צוות תיאום): "מכירה את עצמי במדרשה רק כמנהלת. משלמת מחיר כבד על 'אשת החינוך' שבי. מוכנה היום בקלות לוותר על החלק שלי בצוות תיאום, לחזור למדרשה ולהקים פרויקט חינוכי חדש. אני מרגישה שבגללי אין אפשרות לפרוץ פנימה, לצוות התיאום".

5. סיכום: לסיום העשור הראשון - מ"בית לקבוצות" ל"מרכז חינוכי".

השינוי התרחש. מבין ארבעת חברי הצוות המוביל אחד לקח את ניהול המדרשה ושלושת האחרים יצאו ופנו ליוזמות חדשות שהן בזיקה למדרשה אך מתרחשות מחוצה לה, עם שותפות מועטה של חברי צוות קיימים: אנוכי, כותבת שורות אילו יצאה ללימודים בבית הספר למנהיגות וחזרה לתפקיד מטה במשרד החינוך ליישום דוחות שנהר קרמינצר, במחוז צפון.

שנתיים לאחר מיכן גיא צפוני יצא גם הוא לבית הספר למנהיגות חינוכית ומהלימודים וחזר להקים את "שדמות - מרכז לפיתוח מנהיגות בקהילה", באחריות הנהלת מכללת אורנים (מרכז שפעולתו מפורטת בפרק ו). שי זרחי פנה להקמת "תהודה" עם שותפים אורתדוקסיים. חזונו היה הקמת בית מדרש למנהיגות רוחנית יהודית עבור הציבור בישראל. מסגרת שמטרתה להעמיד מנהיגות יהודית רוחנית שתקדם בקהילות בישראל את עיצובם של חיים יהודיים משמעותיים.

כל היוזמות הללו מנהלות שיח סמוי וגלוי עם המדרשה ממנה יצאו: לעיתים זיקה כואבת ותחרותית, לעיתים זיקה מרוחקת, ולעיתים בניסיון ליצור שותפות, אך בפועל כלל היוזמות אינן מתקיימות עם הצוות הקיים ולא במסגרת התקציב ותוכנית העבודה של המדרשה.

פתחו של העשור השני חייב יצירת תקנות, נהלים ברורים, רצון לצמצם את התלות שבין קשרים חבריים אינטימיים וקרובים, לבין המשימות החינוכיות וניהול הארגון. נוצרו הכרח ורצון "ליצור ארגון יותר נורמאלי- רגיל", שבו קיימת הלימה בין מערכות הסמכות, האחריות וההשפעה של המנהיגות. הורגש צורך ביצירת מסגרות פורמאליות בעלות הגדרה ברורה של גבולות הסמכות, עקרונות הפעולה והמדדים להצלחה. כביטוי לכך שונתה מערכת השכר במדרשה והותאמה למבנה ההיררכי שהוגדר, ולהבחנה בין סוגי התפקידים: בין ניהול, לריכוז, להנחיה. נסיבות פנימיות כמו גיוון הצוות, ההתפשטות על תחומים רבים ומגוונים בצד סיבות חיצוניות כהקמת ארגונים חדשים הפועלים בתחום התרבות היהודית, המחישו את הצורך ביצירת תהליך בירור פדגוגי ואידיאלי על ייחודיותה, התמקדותה וגבולות עיסוקה של "המדרשה". תהליך זה הביא להקמת מזכירות פדגוגית ומיסוד תפקיד חדש של רכז פדגוגי וכן הביא לשינוי שמה של המדרשה: "המדרשה- מרכז חינוכי לחידוש החיים היהודיים בישראל".

כיום, כבר בת עשרים, על סף העשור השלישי, מונה המדרשה כארבעים אנשי צוות ולפעילויותיה נחשפים כ- 40 אלף נפש בשנה. עשייתה מרוכזת בארבעה תחומים מרכזיים: מערכת החינוך הפורמאלית, חינוך מבוגרים, כולל התמחות בתחום המגדרי, טכסים סביב מעגל החיים ולוח השנה היהודי, תחום נוער וצעירים, כולל את מכינת רבין ובוגריה.

ערב ההקמה, במכתב ששלח לחבורת המייסדים אחד ממוריה ומתומכיה, אלכס ברזל ז"ל, הוא איחל: "הלואי ובעוד עשר-עשרים שנה תוכלו לומר כי בשעה הנכונה עשיתם מעשה הצלה גדול, של היהדות, של ישראל ושל הקיבוץ" (מתוך מכתב אלכס ברזל, 12/8/89 ראה נספח מס' 3) האם התממשו איחוליו של אלכס ברזל למייסדיה עם הקמתה? המדרשה מוכרת כאחד מהארגונים המובילים בתחום הזהות היהודית והחינוך היהודי בישראל ומהוותיקות בתחום. ההכרה בה כארגון מוביל מתבטא בפניות ובהזמנות לחברי הצוות להשתתף בכנסים, בערוצי התקשורת השונים, במינוי לוועדות ציבוריות וממשלתיות בתחומים הרלוונטיים וכד'. פרסומי המדרשה זוכים לקהל קוראים רחב והוצאתם לאור של חלק מפרסומיה בהוצאות ספרים מהגדולות והמוכרות, מעיד אף הוא על ההכרה הציבורית בה זכתה. העניין שמעוררת המדרשה מתבטא גם במחקרים העוסקים בפעילותה ובניירות עמדה בהם היא מוזכרת (מתוך אתר "המדרשה").

התבוננות על דרכה של המדרשה ממרומי שנתה העשרים מעלה שמרבית חבורת המייסדים עודה קשורה הדדית, חלק מכריע מחבריה שותף, במינונים שונים, בעיצוב דרכה ופעולתה, באופן ישיר ועקיף, מי באופן גלוי ואחרים באורח סמוי, מהם באופן מלא ואחרים באופן חלקי ומרוחק. מגוון הביקורות, בצד השבח וההתלהבות, שהיו מנת חלקם מפי דור הוריהם ומוריהם לפני עשרים שנה נשמעים כיום מפיהם עצמם: תחושות שהמדרשה דורכת במקום, הופכת לביצה קיבוצית בינונית ומנמיכה, חוזרת על עצמה, איבדה את להט היוזמה והדחיפה קדימה, ועמה תחושות של סיפוק וגאווה על היקף הפעולה, על ההכרה הציבורית, על פיתוח חומרי לימוד חדשים ועל כיוונים ושותפויות חדשות שנרקמות.

צעירים, בוגרי המכינה, מסתובבים בקרבה, מאתגרים אותה עם ביקורת על הנאמנות לדרך, על החשש מאובדן האמונה ותחושת השליחות. במתח הזה היא עושה דרכה לפתח העשור השלישי.

במבט לאחור, ועל פי עדויותיהם, ניכרת השפעתה של המדרשה והקמתה על מייסדיה בעיצוב דרכם המקצועית, בתחומים בהם הם פועלים, בדפוסי הניהול ובשיטות החינוכיות אותם פיתחו. הקמתה הייתה בעבורם חוויה מעצבת, חינוכית, מקצועית ואישית.

האם היה בו במעשה הזה "מעשה הצלה, של היהדות..ישראל..הקיבוץ.... " ? זה היה ועודו אתגר מרכזי מתמשך עבורם ועבור תלמידיהם.

6. מ"בית" ל"מרכז" - דרכה של המדרשה בראי התיאוריה והמחקר

כוחה של המדרשה, בשנות קיומה הראשונות, וכן חולשותיה נבעו מערוב בין מאפיינים ראשוניים ומשניים וטשטוש ההבחנה ביניהם. טשטוש זה היה מכוון והתבטא, כפי שמצביעים הממצאים, בכול רמות פעולתה של המדרשה כארגון: מטרת קיומה, יעדה, דרכי פעולתה והמדדים להצלחה. הקשרים האישיים שימשו בעת ובעונה אחת הן כמטרה בפני עצמה והן ככוח מניע ואמצעי למשימה האידאית. והוא הדין גם להיפך: המשימה בחברה הישראלית היוותה בו זמנית מטרה לכשעצמה, ובמקביל כאמצעי למימוש הקשרים הבין-אישיים. כוחם של הקשרים נבע לא רק מחברות טובה ועמוקה בה החברים ערבים זה לזה, הם בעלי עניין משותף, להם דפוסי בילוי וקשרים משפחתיים קרובים, אלא גם בגלל היות חברות זו מחוברת למשימה משותפת ומתממשת בה. שילוב השיחות בכול המסגרות, - העבודה במדרשה, האירועים האישיים משפחתיים, החיים בקהילה הפיזית שניסו להקים, כל אלו המחישו את האינטימיות בחברות ובמשימה כאחת. היחסים הקרובים ביססו מחויבות גבוהה למשימה ויכולת לטפל בקונפליקטים שהתעוררו בעבודה. המשימה - החזון של יצירת חבורה - הגיעה לשיאה בניסיון להקים קהילת מחנכים שבה עצם החיים המשותפים בכול התחומים הופכת למסר בפני עצמו. השיחות הקרובות ביותר נסבו על היחסים במשימה. האינטימיות, הקרבה, המחויבות הבין-אישית, חצו גבולות והשפיעו בכול התחומים. עבור מרבית חברי הצוות המרכזי הפכה המדרשה להיות מרכיב מרכזי בהגדרת זהותם האישית, המקצועית, הקבוצתית ואף הקהילתית. המדרשה היוותה קבוצת התייחסות עבור חברי הצוות, קרקע לצמיחה, מקום למאוויי נפש, בסיס ליצירת קהילת חיים. משמעותה של קהילת חיים בהיותה קבוצת התייחסות מרכזית המהווה מקור אינטימי להתייחסות שבתוכה ועימה מציינים את האירועים המשמעותיים במעגלי החיים, בחגים וכד'. משפחות המוצא - הורים, אחים וקרובי המשפחה - לא שותפו בשנים הראשונות באירועים כמו ברית וחגים. במרוצת השנים נערכו אירועים אלו בקהל שכלל את חברי המדרשה והמשפחות המורחבות של החוגגים. חברי המדרשה שרואיינו למחקר זה, ממחישים בדבריהם את הרמה הגבוהה של הזדהותם עם הארגון. תפיסתם הייתה שהצטרפות אינה לארגון אלא לקהילת חיים. בהצגת המדרשה בפני אחת מהקרנות בעת גיוס כספים אמרה מנהלת המדרשה: "המדרשה הינה קהילת מחנכים צעירים..המדרשה אינה מקום עבודה, היא משימת חיים". "המדרשה זה אני" - למדו לומר הילדים הראשונים של הצוות המייסד לומר.

== ייחודיותה של הסדנא הבין-תחומית כמקור השראה, הטשטוש המכוון של ההבחנה בין תחומי פעילות והערוב בין מאפיינים שונים של קבוצתיות, עומדים בבסיסה של התפיסה החינוכית והארגונית שיצרה המדרשה בעשור הראשון לקיומה.

ההבחנה הסוציולוגית בין קבוצה ראשונית למשנית, המבוססת על הבחנתו של טוניס (Tonnie, 1887) בין גמאינשפט לגיזאלשאפט, מהווה בסיס לפירוק מרכיבי הקבוצתיות במדרשה והניסיון ליצור חידוש בהבחנה זו.

ההבחנה מבוססת על ארבעה תבחינים :

טבלה מספר 2 : סוגי קבוצות

מטרת הקבוצה	ראשונית	משנית
מטרות קבוצה	היחסים הבין-אישיים	המשימה
משך קיומה	בלתי מוגבל	עד לסיום המשימה
דפוסי היחסים	ראשוניים : כוליים, אינטימיים, רב ממדיים ורב תחומיים	משניים : ממוקדי מטרה, חלקיים, ספציפיים, חד ממדיים
היחס ליחיד	כל מרכיבי חייו, אישיותו, תחומי עיסוקו נלקחים בחשבון בכל ממדי הקשר	היחס ליחיד הינו סביב המאפיינים הקשורים במשימה בלבד
גודל הקבוצה	מספר חברים מצומצם	מספר חברים גדול

ניתוח הקמתה של המדרשה, לאור ההבחנה בין קבוצות ראשוניות וקבוצות משניות, ממחיש את הסינתזה שביקשו המייסדים ליצור בין כלל המרכיבים הללו. העמדה האידיאולוגית התבטאה ביצירת ארגון בו לא קיימת הבחנה בין השניים, ועצם הקמתו מהווה ביטוי של מחאה כנגד השימוש ביחיד כ"בורג" במכונה האידיאולוגית של התנועה או המדינה. הכוונה הייתה לא ליצור עוד ארגון, קבוצה משנית, שהיחס ליחיד בה הוא חד ממדי במהותו, ממוקד בתכונות ובמאפיינים של היחיד המכוונים להצלחת המשימה בלבד, אלא יצירת מסגרת משימתית חברית שבה הפעולה הינה מרכיב במימושו של היחיד את עצמו ואת קשריו עם זולתו. מסגרת בה נלקחים בחשבון כלל מרכיביו של היחיד..

לשם כך בחינתה של המדרשה לפי הפרמטרים הללו, ממחישה את השילוב ביניהם לכלל המאפיינים :

מטרת הקבוצה - בהתבסס על עקרונות הסדנא הבין-תחומית ביקשו מייסדי המדרשה להסיר את החיץ

שבין ארגון מכוון משימה לבין קבוצת חברים קרובה. ערך שווה ניתן על ידם למשימה, לאתגר הקשור בחברה הישראלית, לעיצוב חברה יהודית רלוונטית ולרצון ליצור מסגרת המשך למימוש החוויה הייחודית שחוו בסדנא ביחסים הבין-אישיים. ההנחה כי היחסים הבין-אישיים מרכזיים, מהווים מנוע לפעולה, מושתתת על היותם ראשוניים, אינטימיים ומקיפים את כול תחומי החיים; היא מנוגדת לחלוקה המקובלת בין קבוצות ראשוניות, כמו קבוצת חברים אינטימית, לבין קבוצות משניות, כמו ארגונים משניים המשתמשים ביחיד כאמצעי, ומתריסה כנגדה. במדרשה נולד הרצון ועוצבה פעולה חינוכית המתחשבת בכל ממדי היחיד כמרכיב מרכזי בעיצוב המשימה ובניתוח הצלחתה והשפעתה. הדבר התבטא בממדים שונים של עשייתה :

- **מבנה הפעולה החינוכית -** בשנים הראשונות כלל הפעילויות החינוכיות, קצרות מועד כמו סמינרי בר מצווה, או ארוכות טווח כמו הסדנאות ובתי המדרש, התבססו על שני תחומים - **התוכן והתהליך** כמקבילים להבחנה שבין היחסים לבין המשימה. במדרשה סומנו ההתמחויות השונות והצוותים נבנו משילוב שבין מנחי תוכן ומנחי תהליך. מנחי התוכן התמחו בהעברת תוכן אידאי-רעיוני-הגותי המביא לקידום משימה ופעולה במרחב החינוכי והתרבותי בחברה; מנחי התהליך התמחו בהיבטו החינוכי-קבוצתי - התמחו בפיתוח היחסים והתפתחותו של היחיד כאשר האחר הוא כבואה למהותו.

• **מבנה הארגון** - הקשר ההדוק שבין היחסים והמשימה בוטאו גם במבנה הארגוני: בראשית הקמתה ניתנה לתחום התהליך והיחסים הבין-אישיים, עדיפות על התוכן והמשימה. מרבית מפגשי הצוות הוקדשו לכך. סיכומי שנת הפעילות הראשונה הוקדשה לסיכום אישי ומשמעותי הבין-אישי ופחות לאיכות הלמידה, מידת האפקטיביות של המסגרת, הגדרת מדדים להצלחה וכד'. פרוטוקול הישיבה הראשונה שנוהלה על-ידי מנהלת הארגון בפתח שנת הפעילות השנייה, חושף התנגדות לניסיון לדון על יעדים ותוכנית עבודה שנתפסו כמרוחקים ומשניים בחשיבותם, כמעט בלתי רלוונטיים. עם הזמן חולקו ישיבות הצוות לשני חלקים והוקדשו הן לדיונים ערכיים ארגוניים והן לעבודה קבוצתית. במהלך השנה השלישית אף הוזמנה מנחה חיצונית להנחות את המסגרת. השתלבותה עוררה התנגדויות לא מעטות, ומידת הצלחתה התבטאה במהירות בה היא "התאהבה בצוות והבינה כמה הוא מיוחד". תהליכי השינוי שהחלו בארגון הביאו להיעזר ביועצים חיצוניים, ובעיקר הצוות המרכז מצא צורך להתייעץ ולהיות מלווה. החיפוש אחר יועץ חיצוני היה מורכב וגם פה הכריע הצורך באיתור מי שמבין את "הקסם, הייחודיות" ולא עורר חשש שינסה "לישר" את המדרשה לאופן התנהלות "הרגיל" בעולם. לכך נבחר קרוב משפחה של אחד מחברי הצוות שרכש את האמון המבוסס על היכרות בין-אישית. כמעט באופן מתריס ביקש הארגון להציב אלטרנטיבה להפרדה בין חברים ומשימה, "עם חברים לא עושים עסקים" אך לא כן במדרשה, זה כמעט תנאי לכך. חברי הצוות המרכז כמו גם צוות המנחים, ייחסו את הייחודיות של המדרשה, הצלחתה וגידולה לשיח הכולל המתייחס ליחסים ולקשרים הבין-אישיים כמעצבים ומניעים את המשימה החינוכית.

בשנת 1996, עוררו הקמת המסגרות סדנת תרבות ו"ניגון"-בית מדרש המעורב לדתיים וחילוניים, את הוויכוח הנוקב לגבי יצירת מסגרות בהן נעדר מהתוכן ממד התהליך. הטענה שהועלתה הייתה שמסגרת חינוכית שעוסקת רק בתוכן, במשימה ולא לוקחת בחשבון את היחסים כמניעים את המשימה, היא אינה שלמה, מלאכותית ובלתי אוטנטית.

דפוסי היחסים - דפוסי היחסים כפי שתוארו על-ידי המרואיינים, ממחישים את המורכבות של יצירת ארגון שהוא במהותו קבוצה משנית, המכוונת למטרה מסוימת ומחייבת יחסים מוגדרים, מכווני משימה, מוגבלים וחד ממדים ביחסי הגומלין שבין התפקידים בארגון לבין היומרה להקים את המדרשה כ"בית", "כקהילת מחנכים". הניסיון לנהל ארגון מכוון מטרה, ארגון משני, בכלים ומאפיינים ראשוניים, עורר מתחים והתנגשויות: לדוגמא, לא ניתן היה לפטר או להביע אי שביעות רצון מתפקודו "הבלתי מקצועי" של חבר מדרשה. כך גם לגבי השיבוצים בצוותיים להנחיית הסדנאות, הנימוקים לשיבוץ נבעו משיקולים הקשורים ביחסים הבין-אישיים. הערכת המנחים ודירוגם לפי רמת מקצועיותם נתפסו כבלתי לגיטימיים והשפיעו רק ברמה הבלתי מוצהרת. חוסר הבהירות שבין הרצון לשוויוניות מלאה לבין פערים שנבעו מרמת האחריות והסמכות של הצוות המרכז ביחס לכלל צוות המנחים, גרם בשלב מסוים ליצירת פער שהקשה על התפקוד ועל גיבוי ההחלטות כאחת.

החיים האישיים, מעגל אירועי החיים כנישואין, הבריתות, ולאחר מכן גם חגי הבר מצוות הראשונים הפכו להיות חלק מהמשימה המשותפת. עיצוב טכסי הברית הראשונים לבן/בת עלה כתוצאה מצורך של חברי הצוות עם לידת ילדיהם. עיצוב הטכס היווה בסיס ליצירת עשרות טכסי חיים שהמדרשה כארגון הציעה לציבור החילוני בארץ כחלק מפעולתה. לאירועים כמו סמינרי בוגרי צבא וסמינרי חתונה, הגיעו בלילות שבת חברי הצוות בהרכב משפחתי מלא לחגוג עם המשתתפים את קבלת השבת. ביטויו המלא והרחב ביותר של ממד זה הגיע כאמור ביצירת קהילת חיים שהתקיימה במשך חמש שנים בגניגר.

דוגמא נוספת לרב ממדיות התחומים, שנלקחו בחשבון במערכות היחסים בין חברי המדרשה, היא תהליך הקליטה של חבר צוות חדש: הצטרפות חברי צוות חדשים התבטאה בהצטרפות לקהילה ולא רק לארגון, לא רק קבלה של "עובד/ת" חדש. וחברי הצוות ראו עצמם מחויבים לקבלם לקהילה, להזמין לאירועים ולדאוג לכל מה שהצטרפות דורשת. גם העובדה שמרבית מתחברי הצוות המייסד הכירו את בני זוגם בסדנאות, טשטשה ההבחנה בין המשימה "לחיים האישיים", בני הזוג שלא "נולדו" בסדנא עברו בעצמם סדנא במסגרת המדרשה. אחד הביטויים המוחשיים למורכבות היחסים וערבוב התחומים התבטא ביחס לעזיבות הראשונות. עזיבה נתפסה כאמירה ביקורתית, ולעיתים גם כהתרסה. בקרב הגרעין המייסד היו גם מי שראו בכל עזיבה כישלון. עזיבה הייתה תמיד קשורה בעשייה של חברים לדרך, חברים אישיים, ונמהלה בחשש כי זוהי גם פרידה מקשר ולא רק עזיבה של מקום עבודה.

סקירת פעולתה של המדרשה ממחישה את העובדה שדפוסי היחסים היו במהותם: ראשוניים - קרובים, אינטימיים.

רב תחומיים – התקיימו במספר רבדים: חברים בצוות המנחים, חברויות בחיים האישיים, טשטוש הגבולות שבין חיים אישיים למשימה.

רב ממדיים - בכול הפעולות והתחומים האישיים והמשימתיים נלקחו בחשבון כלל מאפייניו של היחיד, מצבו האישי, כלל כישוריו, רצונותיו, חולשותיו וכד'.

משך הקיום - הקמתה של המדרשה כארגון חינוכי בעל מטרה שמחוץ לו הקשורה בחברה הישראלית, ממקמת אותה כארגון משני. אך הרצון ליצור מסגרת לקשרים הבין-אישיים המיוחדים שנירקמו בין מייסדיה והרצון להכיל את מערכת הקשרים בכול תחומי החיים, התבטאו בין היתר בראייה ארוכת הטווח של המייסדים בעת הקמתה. "אנחנו נזדקן ביחד ונתאים את הארגון לצרכים של הגיל בו נהיה, בסוף נעשה סדנאות לפנסיונרים, ונבנה גם בית אבות משותף..." (שי זרחי, ראיון 3/06) היומרה לקיימה לאורך זמן ממקם אותה כקבוצה ראשונית שבה החסים הם המטרה ומשך הקיום הוא ככל שהיחסים קיימים. ראייתם כממשיכים את קיומה גם מעבר למחזור חייהם, המחויבות להעמדת הדור הבא, החשיבות בהכרות בין משפחות המדרשה, היציאה לנופש משפחות, שיתוף באירועי החיים ובטכסים המשותפים, יצרו בסיס לבחינת המדרשה לא רק כארגון אלא כקהילת חיים, הרואה את הצלחת קיומה מעבר למחזור חייהם של מייסדיה והרצון להנחיל את זהותה וערכיה לדור הבא, על-ידי פיתוחן של "פרקטיקות קהילתיות להעברת המורשת והזהות הפנימית 'כקהילת זיכרון'" (Bella, et.al., 1985).

גודל הקבוצה - היקף פעילותה של המדרשה, מספר חניכיה, כמות המסגרות ובעיקר גודל הצוות קיים את המתח הגדול שבין משניות לראשוניות, מצד אחד הרצון להעביר את המסר לכמה שיותר אנשים, הרצון לגדול בכמות המסגרות (הצמיחה במספר החניכים היווה את אחד מהמדדים המרכזיים להצלחה), אך מצד שני הצמיחה הגדולה בטווח קצר חייבה לאמץ שינויים במבנה הצוות ודפוסי פעולתו. לדוגמא המעבר מיום צוות משותף לכולם כאורח חיים שבועי, למעבר לצוותים וקיומו של יום הצוות המשותף רק מספר פעמים בשנה, גרם לשינויים שאיימו על תחושת האינטימיות הצוותית ואיימו על היכולת להיות קרוב אל כולם.. החשש מצמיחה גדולה מדי, בצד הרצון והשאיפה להתרחב, הביא בצוות המרכז, בין היתר, לרעיון להקמת "שדמות" - מסגרת נפרדת באורנים. המטרה הייתה להקים ארגון נוסף שיאפשר להרחיב את פעולותיה של המדרשה, שיותאם לעבודה עם צבורים גדולים, יאפשר לקלוט אנשי צוות נוספים, להגדיל את הארגון והיקף המשימה,

ליצור ארגון שיהווה קבוצה משנית גדולה ככל האפשר ללא יומרות של אינטימיות וקרבה המחייבים מספר קטן של אנשים. כל זאת מבלי לפגוע במדרשה כקהילת מחנכים במסגרת מצומצמת באחד מדיוני הצוות המרכזי על הקמת המסגרת עלתה השאלה: "כמה אנשים אפשר לשבת במעגל? כמה אנשים אפשר שיהיו בנופש המדרשה?... זה לא יכול להיות גדול מדי" (פרוטוקול סיכום חצי שנתי 22/2/1996).

הצורך לחפש תשובות ארגוניות נבע לא רק מחוסר היכולת של תרבות ארגונית אינטימית וקרובה להכיל את הצמיחה המספרית ואת ההטרוגניות, אלא גם בחוויה עמוקה יותר של מייסדיה וחשש מפני צפיפות ומחנק. ניתוח מערך היחסים במדרשה, בעיקר עם תהליכי הצמיחה הגדולים וחוסר ההתאמה של התרבות הארגונית לנתונים החדשים, מצביעים על ירידה ברמתו של ההון החברתי. אחת האפשרויות לירידה בתחושות המשמעותיות, השייכות והמחויבות של חבריה, הירידה באמון ובנרמות הדדיות נובעת בין היתר מרשתות צפופות מדי, ממרחבים של תחומי חיים קרובים מחוברים, הגורמים ללחץ חברתי ולפיקוח חברתי פורמאלי ובלתי פורמאלי נוקשה. הדבר משפיע על חוסר סובלנות לחריגות, ליצירתיות וליזמות פורצת ומתחדשת. אחת התוצאות הבולטות של רשתות צפופות מדי מתבטאת בתחושת מחנק ליחיד ובהרגשתו שאינו משמעותי בהגדרת ייחודיותו והגדרת מאפייני זהותו האישית. ברשתות צפופות ההיכרות עמוקה ואינטימית ולכן יש תחושה שהעמדות של כל אחד ידועות מראש, וקיים יחס מכליל כלפי היחיד לגבי פעולותיו והערכות לגבי יכולותיו, באופן המתיר לו מרחב קטן לפעולה חדשנית, חריגה מהמסלול המיוחס לו מלכתחילה (Florida, 2003 ; Baron, 1998 ; Field, & Schuller, 2000; Edwards & Foley, 1998).

הצורך של חלק ממנהיגות חבורת המייסדים לממש את היוזמות האחרות, החדשות, מחוץ לחבורה המייסדת ומהזיקה אליה. הם בחרו לצאת על מנת להתפתח אישית ומקצועית. ייתכן שיציאתם דיללה את הרשתות שאפשרה לאחרים בתוך המסגרת לשנות מקום ולצמוח.

ממד נוסף שדרכו ניתן להבין את אי-הנחת שהביא עימו הגידול והצורך בשינוי, הוא אי-הביטחון שחשו חברי המדרשה בתחומים שונים שתרבות המעגל לא יכלה עוד לתת תשובה בקבוצה הטרוגנית וגדולה. שיח הזהות המלא שהתנהל במדרשה בשנותיה הראשונות, בכל תחומי החיים ולגבי כל הסוגיות הארגוניות והחינוכיות, לא התאפשר ולא התאים עוד למסגרת ההולכת וגדלה. היה צורך להגדיר מסגרת של שיח זכויות (שגיא, 1999) ברור ומוגדר שהינו פרי תקנונים מוסדרים הנובעים מתפקידו, היקף אחריותו וסמכותו של יחיד, ולא פרי מערך הקשרים הבין-אישיים שבכל נושא מתחשב בכל המאפיינים.

המשימה של המדרשה כארגון וכן פעילותה, התמקדו ברצון ליצור קשר מחדש של הציבור החילוני על כל מרכיביו - צעירים, משפחות ומבוגרים - למורשתו היהודית, לחיזוק זהותו היהודית ורצון ליצור ולחזק בחברה את היחסים הסולידאריים בין יחידים וקבוצות, כחלק מאותה מורשת יהודית. התמקדותה של הסדנא במרכיבים אישיים הקשורים לזהות האישית, בצד העיסוק התוכני והמשימתי במרכיבי הזהות הקולקטיבית כשייכת למורשת היהודית, הציונית והישראלית, מיקדה את האתגר של צוות המחנכים במדרשה לפתח ולתרגם את עקרונות הסדנא הבין-תחומית ליצירה ולפיתוח כלים חינוכיים בעיצוב תפיסת עולם קולקטיבית וחיזוקה. כל זאת תוך ניתוח מרכיבי השתייכותו של היחיד לקבוצה, כחלק ממרכיבי זהותו האישית. ניתוח מבנה הפעולה ממחיש את מרכזיותה של הקבוצה בדרכי הפעולה של הארגון, הן ברמת הניהול והן ברמת פעולת השטח: כול מסגרות הפעולה של המדרשה התבססו על הקבוצה - על יצירתה, על התהליכים הקבוצתיים ומקומם בעיצוב מאפייניה, ברמת הארגון וברמת המשתתפים היחידים.

הטיפולוגיה שבין ראשוני למשני חסרה את היכולת להמחיש את ייחודיות הזיקה שבין מרכיבים אלו כפי שהם התבטאו בפעולת המדרשה: הזיקה שבין מאפיינים ראשוניים למשניים מוכרת בספרות העיונית והמחקרית: מחקרי הותורן (Mayo, 1949/1975), היוו נקודת תפנית בניתוח המוטיבציה המניעה פעולות להעלאת ההישגים. מאפייני היחסים, הקשרים, הלחץ החברתי והנאמנות הקבוצתית קיבלו מקום מרכזי במוטיבציה להישגים. מאמרו של מיכאל גל (1974) על יחידת הסיוור כקבוצה חברתית, ממחיש את השפעת השימוש במאפיינים ראשוניים של דמיון, יחסים קרובים ומלאים על המוטיבציה והמחויבות של חיילי יחידת הסיוור למימוש המשימה בה לקחו חלק. מחקרים אלו ממחישים את השימוש במאפיינים ראשוניים **כאמצעי** למימוש המשימה אליה נקראו חברי הקבוצה. במקרה של המדרשה נדרש ממד המשגה נוסף שימחיש את השימוש ה**דו-כיווני** של הארגון ושל הצוות המייסד, ביחסים ראשוניים כמטרה וכאמצעי כאחת, ובמקביל, לשימוש באותו אופן במשימה. ייחודיות הזיקה, במקרה הנידון, היא בהדדיות שבין שני מרכיבים אלה ולכן מתבקשת קטגוריה נוספת למיון. הגותם של מרטין בובר ויורגן האברמס מתייחסת למרכיביה של הקבוצה הראשונית ומרכיביה. שני ההוגים, כל אחד בדרכו, מרחיב את ראשוניות המרכיבים של הקבוצה לכלל מאפיינים נוספים. בובר מדבר על ארבעה מרכיבים: אדמה משותפת, עבודה משותפת, אורח חיים משותף, אמונה משותפת (בובר, 1947). האברמס מרחיב את ההגדרה של בובר ל"עולם החיים". עולם החיים כולל מרכיבים של תרבות, זהות סובייקטיבית וגורמים נוספים המשפיעים על הלכידות החברתית. זו בסיס לאפשרות של הבנה הדדית ותקשורת מתמדת סביב הערכים המרכזיים (האברמס, 1984). הקהילה היא יותר מאשר רק התאגדות. זו יחידה בה היחידים חברים. החברות אינה מלאכותית או אינסטרומנטאלית אלא מהווה ערך מהותי בפני עצמו, כך לדוגמא, התכנסות בני אדם בעת פנאי משמעותי במסגרת הקהילה שונה מהתכנסותם לקידום עניין משותף מסוים. במקרה זה פנאי הוא הזדמנות להתהוות קהילה (Borgmann, 1992). התבססות על התפיסה המוצעת, וניתוח מאפייניה של חבורת המייסדים במדרשה, מאפשרים שילוב אחר של מאפיינים היוצר מסגרת של **חבורת – משימה**, מסגרת המשלבת בין ראשוניות ומשניות, המקיימת זיקה דו-כיוונית בין יחסים ומשימה. אלו מהווים הדדיות אמצעי ומטרה כאחת. חברי הקבוצה יוצרים מחויבות גבוהה הן ליחסים והן למשימה באופן ששני המרכיבים מהווים בו זמנית מסד לעיצוב זהותו של היחיד בשאלות השתייכות לקולקטיב בו הוא חי. המושג ממחיש את השוויוניות שבין החברותא הבוברנית ו"עולם החיים" של האברמס, המבוססים על קרבה וקשר לבין קיומה של המשימה כמרכיב מרכזי ביחסי הקרבה הנרקמים.

לסיכום

ניתוח הקמתה של המדרשה, לאור ההבחנה בין קבוצות ראשוניות וקבוצות משניות, ממחיש את הסינתזה שביקשו המייסדים ליצור בין ראשוניות ומשניות בכול רמות פעולתה של המדרשה כארגון: מטרת קיומה, יעדיה, דרכי פעולתה והמדדים להצלחה. יצירת מסגרת משימתית חברתית שבה הקשרים האישיים שימשו בעת ובעונה אחת הן כמטרה בפני עצמה והן ככוח מניע ואמצעי למשימה האידאית. ובמקביל המשימה האידאית היוותה בו זמנית גם מטרה לכשעצמה, וגם כאמצעי למימוש הקשרים הבין-אישיים. כוחם של הקשרים נבע לא רק מחברות טובה ועמוקה, אלא גם בגלל היות חברות זו מחוברת למשימה משותפת ומתממשת בה. שילוב מאפיינים זה יצר את הבסיס ליצירת "חבורת – משימה", מסגרת המשלבת בין ראשוניות ומשניות, המקיימת זיקה דו-כיוונית בין יחסים ומשימה. אלו מהווים הדדיות אמצעי ומטרה כאחת.

ה. הקמת "המינהל לחינוך ערכי" במשרד החינוך 1996-2000 (ממצאים ודיון)

"לפני הקדמה" (מיצוב החוקר)

הבטחת מהימנות הממצאים והנתונים המובאים להלן, מחייבת גם בפרק זה הבהרה לגבי מעורבותי במסגרת הנחקרת בפרק:

בשנת 1996, ביוזמת שר החינוך דאז, זבולון המר, להקים מינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך, פנה אלי מיכאל גל, באותה עת מנהלו של ביה"ס למנהיגות, להצטרף כשותפה לאברהם ליפשיץ, שמונה בידי השר לראש המינהל. התלבטתי רבות: הזדמנות נדירה ויחודית להיות שותפה בקביעת מדיניות ארצית בתחומי החינוך החשובים לי אך גם חשש פן לא יאופשר לי לממש את תפיסותיי במטה המזוהה עם תפיסה דתית-לאומית שונה משלי.

שוחחתי רבות עם סגל בית הספר למנהיגות חינוכית, בו למדתי באותה תקופה, מורים ואנשי רוח שלימדו בבית הספר וליווהו: מנחם ברינקר, יולי תמיר, מוקי צור, יריב בן אהרון, אליעזר מרכוס, דוד גורדון, ואחרים. הדעות נעו בין "הזדמנות היסטורית של הציבור שלנו" לבין "שתוף פעולה ועלה תאנה של הציבור הדתי". בסופו של דבר לאחר שיחות הכרות, בירור קווי היסוד, ותיאום ציפיות ביני לבין אברהם ליפשיץ, הצטרפתי להקמת המינהל.

לאחר פחות משנה, בעקבות חילופי שרים ותהפוכות פוליטיות, הוחלף ראש המינהל ובמקום אברהם ליפשיץ, בעבר יו"ר תנועת בני עקיבא וראש האולפנה בטבריה, התמנה יצחק שפירא, בעברו חבר תנועת העבודה. הצטרפותי בשלבי ההקמה הראשוניים והעובדה שקדמתי לרוב חברי המטה שהצטרפו אחריי, העניקה לי יתרון ביכולת להשפיע, לעצב ולהוביל בראשית הדרך. כן ניתנה לי אפשרות לבחור את תפקידי ובחתי להקים את המינהל במחוז צפון, מקום מגורי ופועלי בשנים הקודמות. מנהל המחוז באותה תקופה היה ד"ר דורון מור חבר קיבוץ מרחביה, נתון שחיזק בי את הרצון לעבוד באזור מוכר ובצד אדם הקרוב לתפיסות עולמי. משימתי המרכזית הייתה הקמת המינהל במחוז, נתקבלתי במאור פנים משום שהקמת המינהל החדש זכה לעדיפות שהתבטאה במתן תקציבים וכוח אדם לאחריותי ולסמכותי.

הקמתי צוות מדריכים שכולם נבחרו על ידי לאחר שיחות אישיות ותהליך מיון. הקבוצה המרכזית במחקר כאן הינה קבוצת המדריכים במחוז צפון, שבתקופה הנחקרת, כאמור, הייתי המנהלת של המדריכים. להבטחת מהימנותם של הנתונים והניתוחים המובאים בפרק, ננקטו מספר מהלכי הצלבה של מקורות מידע שונים:

1. נתונים מתוך שאלוני משוב שניתנו על-ידי המטה באורח בלתי תלוי במחוזות לכלל המדריכים במחוזות בארץ.
2. ראיונות אישיים.
3. ניתוח עבודות סיום שהוגשו עי המדריכים.
4. קריאה ביקורתית ותגובה של אנשים שהיו קשורים באופן ישיר, אך לא מעורב, בצוות המדריכים במחוז: כמתחייב הקוראת הנוספת (בתפקיד "הקורא הנוסף") של פרק זה הייתה ד"ר חנה קורלנד שבתקופה הנידונה הייתה אחראית על מערך ההשתלמויות במחוז ובתקופה מסוימת אף הנחתה בפורום המדריכים. (תגובת דר' חנה קורלנד על פרק המינהל לחינוך ערכי במחקר נספח מס' 5).

5. עבודת מחקר שנערכה על-ידי עי בוגרי בית-הספר למנהיגות על המינהל לחינוך ערכי כמקרה ניתוח לימודי במסגרת לימודיהם.

בפרק זה, כבפרק הראשון, בחרתי לתאר את הפעולה בגוף שלישי, גם כשאני מתארת את פעילותי בעת ההתרחשויות.

הקדמה:

פרק "המינהל לחינוך ערכי" מתאר את פעולתו של "המינהל" במשרד החינוך, עם הקמתו ובמהלך ארבע שנות קיומו הראשונות, בשנים 1997-2001.

המינהל הוקם בעקבות רצח רבין (4.11.1995), ומטרתו הייתה ליצור תוכניות בבתי הספר להתמודדות עם שאלות הזהות היהודית והחינוך לדמוקרטיה. תוכנית הדגל של המינהל בשנים הללו הייתה " מבתי ספר לבתי חינוך". עיקר הפעולה התמקדה ברמה המחוזית ויושמה בידי צוות המדריכים במחוז.

אוכלוסיית המחקר - מבין מסגרות ההכשרה, ההשתלמות והפעולה החינוכית, מורכבת אוכלוסיית המחקר מקבוצת המדריכים באחד ממחוזות הפעולה של משרד החינוך. קבוצה זו נבחרה מפני שהכשרתה הייתה המאורגנת, המתמשכת והמתועדת מכול הקבוצות האחרות ועל כן ניתן לתאר ואף לבחון את הנתונים. הפרק כולל את הסעיפים הבאים:

1. "המינהל לחינוך ערכי" - רקע, מטרות, מבנה פעולה, תוכניות ויוזמות.

- רקע
- מטרות ועקרונות פעולה
- מבנה פעולת המינהל: מטה ומחוזות
- תוכניות ופעולות
- מינהל למטה - פירוק ה"מינהל" והשינוי ל"מטה".

2. "מבתי ספר לבתי חינוך" - תיאור התוכנית, ודרכי הפעולה.

- תיאור התוכנית: רציונאל מטרות, עקרונות פעולה
- דרכי הפעולה: שלבי הפעולה
- המדריך כמלווה התהליך.

3. אוכלוסיית המחקר - קבוצת המדריכים במחוז.

- תיאור הקבוצה.
- תיאור המפגשים.

4. סיכום - הערכת ההשתלמות המחוזית: קבוצת המדריכים במחוז - מ"צוות מחוזי" לחבורת משימה.

5. מ"צוות" ל"חבורה" - התפתחותה של קבוצת המדריכים במחוז בראי התיאוריה והמחקר.

1. "המינהל לחינוך ערכי"- רקע, מטרות, מבנה פעולה, תוכניות ויוזמות.

רקע

המינהל לחינוך ערכי הוקם בשנת 1997 ע"י שר החינוך באותה עת זבולון המר. המינהל הוקם בעקבות רצח רבין והקמתו עוררה סערה ציבורית רחבה וזכתה לתגובות רבות מצד מנהיגים פוליטיים, אנשי רוח, חינוך ואקדמיה. השר נחשד בכוונת כפייה רעיונית: רצון ל"ייהד" את הציבור החילוני. הושמעו טענות על פוליטיזציה של החינוך וכפייה רוחנית חינוכית של מיעוט אורתודוכסי על רוב חילוני: "...שנה חלפה מאז הקמת המינהל לחינוך ערכי... המינהל עסוק מדי במנדט האחר שניתן לו- הגברת החינוך ליהדות בבתי הספר הכלליים. לזה יש תקציב ובמלא התנופה... הגוון הדתי... יעיד מיהו בעל הבית האמיתי על עיצוב הזיכרון הקולקטיבי במשרד החינוך... זוהי רק דוגמא אחת מרבות לחיבוק הדוב הדתי של המינהל לחינוך ערכי. כל תכניותיו מכוונות ל"העמקת" החינוך היהודי. מרבית האנשים העומדים בראשו הם דתיים לאומיים והוא מוקף בקבלני מישנה עם אוריינטציה מפד"לית... המינהל הוקם לקול מחאות השמאל בדצמבר 97' כתשובה החינוכית לרצח רבין. כבר אז היו מי שחשדו בשר החינוך בזמנו מר זבולון המר, שהוא מתכוון להריץ את תלמידי בתי הספר לכוון אחד, לארון הספרים היהודי... כך או כך לפי מסורת חומה ומגדל בהתנחלויות, עוד לפני שהמינהל קיבל אישור נציבות המדינה, כבר מונה לו איש מפד"ל כמנהל... כ-60 מליון ש"ח הושקעו בתוכניות המינהל בשנה החולפת... החלוקה הפנימית מראה שרוב הסכום הושקע בערכי היהדות ולא בחינוך לדמוקרטיה... אם יתברר שהכוונה ללכת על חינוך לאומי דתי בלי חיזוק מחויבות לדמוקרטיה וערכים הומניסטיים. אני חושב שהצבור כולו צריך להתנגד לזה, על דבר כזה הייתי פותח ב' מלחמת תרבות' טוטאלית אמר פרופ' קרמניצר... קרמניצר הפסיד במלחמה עוד לפני הירייה הראשונה." (מתוך כתבה בעיתון כל העיר נורית וורגפט 30/10/98 "כיפת זהב מעל").

במהלך השנים 1997-2001 התחלפו במשרד 4 שרים: זבולון המר 1996-1998, יצחק לוי 1998-1999, יוסי שריד 1999-2000, אהוד ברק 2000-2001, שרים ממפלגות שונות ומנוגדות בהשקפותיהן האידיאולוגיות והדבר השפיע מיידית על המינהל בכל רמות הפעולה: במינוי מנהל המינהל, מינוי אנשי צוות, מעמדו של המינהל במשרד והיקף תקציביו.

"המינהל עתיר המשאבים צומצם בימיו של השר שריד, בראשית שנה"ל תש"ס (סוף 1999), לרמת "מטה" ושמר שונה ל"מטה יישום דוחות שנה" קרמניצר". הסקירה תתייחס לפעולתו בארבע השנים הראשונות לקיומו (1997-2001) ותוך שימוש בשמו המקורי "המינהל לחינוך ערכי" אף שכאמור, לאחר שנתיים הפך "ממינהל" למטה".

יעדים ועקרונות פעולה.

המינהל הוקם על מנת ליישם את המדיניות החינוכית כפי שנוסחה בשני דוחות מרכזיים שהיוו את החזון והיעוד של הקמתו: "דוח שנה"ר" ו"דוח קרמניצר", ע"ש שני ראשי שתי הוועדות: הדו"ח שכותרתו "עם ועולם" (1994), נכתב על ידי ועדה בראשות פרופ' עליזה שנהר, דן בלימודי התרבות היהודית במגזר הממלכתי. הדו"ח שכותרתו "להיות אזרחים" (1996), נכתב על ידי ועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר, דן בלימודי האזרחות בבתי הספר בארץ.

בניירות העמדה הרשמיים, עם הקמת המינהל במסגרת משרד החינוך, נאמר שהקמתו הוקם נועדה לעודד " עשייה חינוכית המשלבת בין הדורות, שבמרכזה ההתמודדות עם סוגיית קיומנו כמדינה יהודית ודמוקרטית. עיסוק זה מבוסס על ההכרה כי מדינת ישראל היא המדינה שבה יש ביטוי לזהות הקולקטיבית של העם היהודי.... הדמוקרטיה הישראלית באה לידי ביטוי בשמירה על זכויות הפרטים והמיעוטים ברוח מגילת העצמאות והאמנות של זכויות האדם המגנות על כבוד האדם ועל חירותו. רוח הדמוקרטיה הישראלית באה לידי ביטוי בטיפול האזרחות המשותפת והרב תרבותיות" (מתוך אתר משרד החינוך : מטה שנהר קרמניצר). תפיסת המינהל הייתה שיש לבסס את הידע של התלמידים במורשתם, תוך חיבורה לתרבות הדמוקרטית והדגשת הערכים התרבותיים, הרוחניים, החברתיים והטמעתם(מתוך אתר המטה ליישום הדורות.

המינהל הופקד על יישום שני הדורות עם המורכבות הנובעת מהעובדה כי דוח שנהר יועד למגזר היהודי ודוח קרמניצר לכול המגזרים :

- *דו"ח שנהר "עם עולם – תרבות יהודית בעולם משתנה"* - פורסם באוגוסט 1994 ומסכם את המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. ממצאיו מתריעים על "ירידה מתמשכת במעמדם של מקצועות היהדות בחינוך הממלכתי-כללי הנובעים מתמורות חברתיות ופוליטיות ושינויי ערכים המקרינים על בית הספר... אי וודאות, מחלוקות, בורות וקנאות... מהווים איום ממשי על החברה הישראלית ועל סיכוייה לגבש תרבות המעניקה מרחב" (דוח הוועדה עמ' 8). הוועדה קוראת "למערכת החינוך להיערך להתמודדות מקיפה... שהשפעותיה עשויות לחרוג מעבר לתחומי של בית הספר ולהקרין על החברה הישראלית כולה.. יש לעשות את בית הספר הכללי למוקד לפיתוח אופציות לקיום תרבותי יהודי-ישראלי המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה. בית הספר הכללי... צריך לעודד את הציבור החילוני לגווניו לבטא את ערכיו, לפתח את תרבותו, לבקר את הישגיו ולהיפגש עם הדור הצעיר שלו... בתחום הוראת המקצועות היהדות בחינוך הכללי יש לדאוג להכשרת עתודת מורים והכנת תוכניות לימודים וחומרי למידה ההולמים את השקפת עולמו וערכיו של הציבור החילוני". (שם. עמ' 9) על סמך הדוח, המינהל היה אחראי, בבתי הספר היהודיים הממלכתיים, על הוראת מורשת תרבות ישראל וערכי הציונות.

- *דו"ח קרמניצר – 'להיות אזרחים – חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל"* - פורסם בפברואר 1996 ומסכם את עבודת צוות ההיגוי שמינה שר החינוך באותה עת, פרופ' אמנון רובינשטיין, "לפתח תכנית מקפת להנחלת האזרחות לתלמידים כיסוד ערכי והתנהגותי משותף לכל אזרחי המדינה" (דוח קרמניצר עמ' 5). הדוח מתייחס לתופעות בחברה הישראלית שעל מערכת החינוך להתמודד עימן : "תפיסת האזרחות הינה במהותה פאסיבית... ואינה מתבטאת בפעילות ענפה בתחום חברתי – אזרחי"(שם. עמ' 8)... החינוך לאזרחות חייב להינתן לכל התלמידים... בתהליך מתמשך, לאורך כל שנות הלימודים, בהליך כוללני ובתיאום עם תחומי הלימוד כולם וזאת נוסף לפיתוח אקלים אזרחי בבתי הספר... המערכת החינוכית צריכה לתאם... להוביל מאמצים מקבילים שצריכים להתקיים במשפחה, בשכונה, בקהילה, במתנ"ס ובחברה בכלל מוסדותיה" (שם עמ' 11).

המינהל מופקד היה על יישום דוח קרמניצר בכל מערכת החינוך.

המינהל לחינוך ערכי גיבש תפיסה חינוכית המבוססת על ארבעה מאפיינים המזינים במשולב את קידום המטרות של שני הדורות. בפרסומים הרשמים של המינהל עם הקמתו מצוינים המאפיינים הבאים :

1. **שילוב ערכים ואנשים**

"חתימה למציאת הבסיס הערכי המשותף...תוך שילוב ועירוב האנשים והקבוצות...שעסקו בכך בנפרד".

2. **צמיחה פנימית**

"פיתוח יכולותיו הפנימיות של בית הספר...לגיבוש תפיסה...בתחום 'הערכים הגבוהים', הזהויות והתרבויות, במקום צריכה מתחלפת של תוכניות חיצוניות".

3. **חינוך בלימוד**

"חיפוש דרכים ומשמעויות של חינוך לערכים בתחום...ההוראה הפורמאלית במקום גישה המפרידה בין הלימוד לחינוך".

4. **תרבות המפגש**

"עידוד ודרבון למפגשים בין קבוצות שונות במערכת החינוך, ויצירת 'תרבות מפגש'".

(מתוך פרסומי המינהל לחינוך ערכי תש"ס, ואתר מטה שנהר קרמניצר)

שילוב הדורות התבטא בשני מישורים :

- ייחודיות- בחירת בעלי תפקידים המתמחים בתחומים הייחודיים המוגדרים : יהדות (דוח שנהר), דמוקרטיה ואזרחות (דוח קרמניצר).
- שילוב- בעלי תפקידים ותחומי פעולה שמשמעותו שילוב בין הדורות , יצירת זירת פעולה משותפת שאיחדה את שני התחומים הללו. המטרה הייתה התמודדות עם הסוגיה המרכזית הנובעת משני הדורות . בהתאם לכך נוסח רציונאל הפעולה והאתגר המרכזי לפעולתו :

מהן ההשלכות ומה מתחייב ממערכת חינוך שמבקשת מצד אחד לחנך בני-נוער וילדים ערבים/יהודים/דתיים/חילוניים גאים במורשתם וזהותם הייחודית ומאידך מחזקת בהם מרכיבי זהות קולקטיבית משותפת כאזרחים במדינה דמוקרטית שתרבותה וערכיה הרשמיים שאובים מתפיסתה את עצמה כמדינה יהודית-דמוקרטית?

משמעות ההנחות הללו הייתה שהאתגר העומד בפני המינהל היא קידום יסודות פרטיקולריים לכל המגזרים ברוח ועדת שנהר למגזר היהודי, ובהתאמה למגזרים הלא יהודים. בשלב מסוים מונה במינהל מפקח ערבי/דרוזי שמטרתו התאמת דוח שנהר למגזרים הללו.

מבנה פעולת המינהל :מטה ומחוזות

מנהלית הוקם המינהל החדש על תשתית מינהלים קיימים : המחלקה להעמקת החינוך היהודי; המחלקה לחינוך לדמוקרטיה, לסובלנות ולציונות ; יחידת תכנים ותכניות וענף פרסומים. החידוש היה בשילובם מנהלית, בכפיפות למטה אחד. המינהל פעל בשתי רמות פעולה :

- **מטה** – מטה המינהל היה מורכב מאנשי מטה שנשאו באחריות רוחבית: דהיינו אחריות על תוכנית או/ו תחום ספציפיים בלימודי היהדות או/ו החינוך לאזרחות. במקביל, כלל המטה את מפקחות המחוז בעלות

אחריות אורכית: כול התחומים באזורן. צוות המטה שיקף את הרצון לבטא את כול חלקי החברה הישראלית. לשם כך כלל הצוות משתתפים מכול המגזרים במערכת החינוך: ממלכתי, ממלכתי-דתי, והמגזר הערבי והדרוזי. עיקר הפעולה התרכזה בפעולה המחוזית והמטה העמיד את מערך תמיכתו והנחייתו לפעולה המחוזית.

● **מחוז -** בכל אחד מהמחוזות מונתה מפקחת של המינהל לחינוך ערכי. סמכויותיה ואחריותה התייחסו לכול תפקידיו של המטה ברמה המחוזית. לרשותה עמד צוות מדריכים ומנחים שבאמצעותו הופעלו כלל הפעילויות והיוזמות של המינהל בבתי הספר ובמחוז. פעילות המינהל כוונה לבתי הספר בכל המחוזות, בכל המגזרים ובכל דרגות הגיל(מתוך פרסום המינהל לחינוך ערכי תש"ס). באחריות המפקחת המחוזית היה להוציא לפועל את מדיניות המטה במחוז בשני מישורי פעולה:

אנכי - בניית כלים להפעלת תכנית המינהל במחוז: גיוס מדריכים ולארגנם כצוות, בחירת בתי הספר, הקמת מסגרות הפעולה בבתי הספר במחוז.

רנכי - הבאת הנושאים שבאחריות המינהל לכול הפעילויות במחוז: לכול המפקחים הכלליים והתוכניים; יצירת שותפויות עם אגפים שונים - גננות, חינוך מיוחד, מינהל חברה ונוער, עם המרפ"דים (מרכזי המורים), עם מדריכים של מקצועות הדעת השונים, מנהלי אגפי חינוך ביישובים וכד'. הפעילות במחוז כללה הפעלת תוכניות שונות בבתי הספר ובמוסדות חינוכיים שונים כמרכזי תרבות, מתנסי"ם, הפעלת מערך השתלמויות כלל מחוזי.

במהלך ארבע שנות ההקמה הראשונות התקיימו מסגרות השתלמות מחוזיות שמטרתן הכשרת נושאי השינוי ומחולליו בכול הרמות במחוז על מנת להפיץ את העיסוק בתכנים והעלאת סוגיות מרכזיות בתחום. המשותף לכול המסגרות היה הדיון בשאלות הזהות הקולקטיבית והפרטיקולארית של המשתתפים בהן. מרצים ממגזרים שונים ובעלי רקע ועמדות שונות הציגו עמדותיהם, וכן היה לימוד משותף, בקבוצות מעורבות ואחידות מבחינת מרכיבי הזהות של המשתתפים, של טכסטים רלוונטיים ממגוון מקורות. מסגרות ההכשרה והלימוד הקיפו את כול הדרגים במחוז ובמהלך התקופה המדוברת התקיימו במחוז השתלמויות למפקחים, מנהלי בתי הספר, מדריכים, רכזים בית ספריים, כנסים וימי עיון מחוזיים.

תוכניות ופעולות - בישיבות הראשונות בהן גובש ה"אני מאמין" של המינהל הוחלט לוותר על כתיבת תוכניות לימוד חדשות ובמקום זאת להתמקד בפיתוח תוכניות התערבות בית ספרית ובחיזוק ותמיכה בארגונים ותוכניות קיימים שעיקרם קידום הנושאים המרכזיים בדוחות שנהר וקרמניצר. פעולתו של המינהל מבוססת הייתה על פעילויות מגוונות:

● כנסים ארציים של כול בתי הספר שהשתתפו בפעילויות המינהל מכול המחוזות בארץ.

● השתלמויות ארציות: המורים שנבחרו עי בתי הספר להוביל את התהליכים ביהדות ובדמוקרטיה, השתתפו בהשתלמויות בשני מרכזים שיועדו לכך: **בבית יציב** בבאר שבע התרכז צוות מומחה לתחומי היהדות וב"מרכז ירושלים לדמוקרטיה" בכנסת, פעל המרכז להכשרה בתחומי הדמוקרטיה שאירח כיתות ותלמידים מכל רחבי הארץ.

● הפצת חומרים לימודיים והסברתיים: חלק מפעילות המינהל הופנתה להפקת סדרת פרסומים בנושאים הללו ובמערכי תמיכה לפעילות בבתי הספר ולציבור הרחב: מדריך לסדר טו בשבת, ציד"ה " (ציונות - יהדות -

דמוקרטיה) לדרך" (אוגדן מקבצי טקסטים, למורים ולהוראה בכיתה), כרזות של מגילת העצמאות, ספרים וחברות, דפי מידע תקופתיים על החינוך לאזרחות, פרשת השבוע וכיו"ב.

• תוכניות בית ספריות – הפעילויות שהוזכרו לעיל היו אך נדבך לפעילות המרכזית של המינהל שעיקרה תוכניות פעולה בית ספריות. פעילות זו נהגתה ועוצבה על-ידי צוות המינהל. הפעילות הבית ספרית התמקדה הן במפגשים בין בתי ספר ממגזרים שונים והן בתהליכים ארוכי טווח בבתי הספר עצמם :

תכנית "אשכולות": תוכנית מפגשים בין בתי ספר ממגזרים שונים. עיקר המשאבים הופנו לארגונים מחוץ למשרד החינוך והופעלו בידי המינהל.

"תכנית המדיה": הציעה לבתי ספר, שיש ברשותם סביבת עבודה מתוקשבת, הדרכה לשימוש מושכל בסביבה זו, בתחומי החינוך היהודי, הציוני והאזרחי-דמוקרטי.

"קהילות לומדות ובתי מדרש": טיפוח מסגרות למידה פנים בית ספריות המשתפות נוער, הורים ומורים כמסגרות למידה המבוססות על חברותות ולימוד טכסטים מ"ארון הספרים היהודיים".

"סידור תפילה" – תוכנית לימודים לבית ספר היסודי להוראת התפילה.

"חוגי דמוקרטיה" – תהליך בית ספרי כולל שמטרתו הנהגת מוסדות והליכים דמוקרטיים בבית הספר בו נטלו חלק כל באי בית הספר.

"מבתי ספר לבתי חינוך" – התוכנית המרכזית אליה הופנו מרבית המשאבים בליווי ובפרסומים. המחקר הנוכחי התמקד בתוכנית זו כמשקפת את התפיסה החינוכית ויישומה במסגרות הפעולה המרכזית במינהל.

ממינהל למטה - פירוק ה"מינהל" והשינוי ל"מטה"

הקמת המינהל עוררה, כאמור, חילוקי דעת רבים ודיון ציבורי נוקב בין הקבוצות השונות בתוך החברה הישראלית, זיהויו עם תפיסה אידיאולוגית בשל היותו יוזמה של השר זבולון המר, ליוותה אותו לאורך כל שלבי קיומו והתאפיינה במתח רב סביב פעולתו. החילופים התכופים של השרים התאפיינה באמירה גורפת כלפי המינהל, והתבטאה מיידית בהוספת תקציבים או קיצוצים. כל מינוי שר עורר גל שמועות על הרחבת המנהל או קיצוצו. גם מינוי ראש המינהל עבר טלטלות המצביעות על מטוטלת אידיאולוגית ופוליטית מהצד הדתי-ימני לצד חילוני-שמאלי. פעילות המינהל זכתה לכתבות ביקורת ותמיכה בעיתונות הציבורית, והדיון הציבורי סביב פעילותו היה נוקב, סוער ומתמשך. עם מינויו של השר יוסי שריד שהצהיר על התנגדותו למדיניות החינוכית שהוביל זבולון המר, נפוצו שמועות על סגירת המינהל. גל השמועות הביא לתגובות סוערות מצד בתי הספר שלקחו חלק בפעילות המינהל, ובמיוחד מבין אלו ששייכים היו לתוכנית "מבתי ספר לבתי חינוך". מספר מנהלים שלחו מכתבי תגובה ומחאה המצביעים, בין היתר, על משמעות התהליך והצלחתו בבתי הספר.

תגובות מנהלי בתי הספר מכל המגזרים - ממלכתי, ממלכתי-דתי, בתי-ספר ערביים, יסודיים ותיכוניים - מצביעות גם הן על עוצמתה של הפעולה החינוכית על כל המשמעויות הנגזרות מכך, ומלמדות על היקף היומרה ורוחב הפעולה שלקח על עצמו המינהל בשלושת שנות קיומו כמינהל:

" ההצטרפות לפרויקט לוותה בהיסוסים רבים ובמיוחד בגלל האווירה בעיתונות באותה תקופה. חששנו מהתערבות בחיי בית הספר, בדרכינו החינוכית ובמסרים שנתבקש להנחיל לתלמידים. חששנו משום היותנו מוסד חינוכי לא דתי, יחיד בעיר...אני גאה להודות שכל חששותיי היו לשווא, העבודה עם המינהל היא גאוות מדינת ישראל, למערכת החינוך שלה ולבתי הספר המשתתפים. ניתנה לי הזכות להשתתף בהשתלמויות עם מורים מבתי ספר דתיים וערבים ובדואים. הייתי שותף להתלבטויות אמיתיות בשאלות זהות, שותף לחשיבה ביקורתית בנושא דתיים-חילוניים, שותף ללימוד את בעיות ערביי הגליל. אני גאה בחופש שניתן לי ולצוות מורי בית הספר להתלבט, לשקול, לדון ולחפש תשובות. כל זאת ללא התערבות ו"הנחיות מלמעלה". לראשונה מזה שנים, מצאנו עצמנו בחיפושי דרך, עסוקים בשיחות נפש ובהתלבטויות שנמשכו כל הלילה. אני גאה בעבודה המסורה של המנחים שעבדו עם בית הספר ושל המפקחת הממונה, ההנחיה ניתנה בטעם רב, תוך מתן חופש מלא לבית הספר בקביעת התכנים...הדרכים ובחירת הנושאים...לדעתי המינהל צריך להוות את הנשמה היתרה שכל כך חסרה בהפיכת מערכת של בתי ספר למערכת של חינוך...התהליך שעשינו עם המדריכה הערבייה חיזק את האיזון בין המורים התלמידים וההורים, ונתן לנו כמורים כלים לבדיקה עצמית בשני מישורים, אישי ומערכתי...ואנו רואים בו כלי חיוני מאוד התורם לבית הספר ולחברה שלנו...אנו תופסים את העניין כערך של שלום...דבר שאנו מתפללים אליו שיהי בכפר שלנו בין החמולות השונות...בתהליך של המינהל הייתה הזדמנות ראשונה עברנו כערבים אזרחי המדינה לעסוק בשאלות פנימיות שלנו כמגזר והמשמעויות של זה בכפר שלנו...קיבלנו מצוות המינהל הכשרה וקנינו ידע..."

(מתוך מכתב מנהל חט"ב ערבי בכפר במחוז צפון 19/9/99 נספח מס'6).

"תרומתו הרבה של המינהל לחינוך ערכי...בכלים שסופקו בידינו להתמודד עם בעיות היום יום של בית ספר מגוון שאוכלוסייתו מורכבת משלוש עדות: מוסלמים, דרוזים ונוצרים. הדבר התבטא ב:

א. שיפור מערכת היחסים בין כלל התלמידים.

ב. אווירה נוחה המבוססת על הסובלנות בין חברת הילדים.

ג. גיבוש חברתי.

ד. כבוד הדדי והרחבת הדיאלוג שכל תלמיד יבין את רעהו.

פתרון הבעיות דרך הרב-שיח בין התלמידים, דבר שגרם לאווירה נוחה וסביבה לימודית סובלנית...פעילות זו של המנהל הניבה שבית ספרנו הוא בית חינוך וזכה בפרס השר... " (מכתבו של מנהל חט"ב מגזר ערבי במחוז צפון 28/9/99).

"תרומתו העיקרית של הפרויקט היא בהצבת המורה במרכז לרגע, ולאפשר לו מסגרת שבה יוכל לבטא את תחושותיו ומחשבותיו כמורה, כאזרח, כבן כפר, כבן חמולה...זו הפעם הראשונה שאני מרגישה שיש לי לגיטימיות לדבר על הזהות הדרוזית שלי בלי לחשוש. למורה בחברה הערבית מעטות הן המסגרות המאפשרות בירור זהות... ובכך מעצימה את המורה בשליחותו החינוכית" (ממכתבה של מדריכה ערבייה במחוז צפון במינהל 9/1999).

לקראת שנת הפעילות השלישית, בתחילת שנת הלימודים תש"ס פירסם השר יוסי שריד הודעה לעיתונות בדבר "ביטול המינהל לחינוך ערכי. שריד רואה במשרד החינוך כולו מינהל אחד גדול לחינוך ערכי ואין הוא סבור שהערכיות מחייבת מינהל מיוחד...שריד הדגיש כי המינהל יזם יוזמות חשובות ומועילות... המינהל יבוטל, אבל הפעילות...תורחב ותועמק". (מתוך משרד החינוך, לשכת הדוברות, הודעה לעיתונות 3/11/1999). סגירת המינהל התבטאה בפיטוריו של ראש המינהל ושינוי המעמד ממינהל למטה שעיקרו שוני בהיקפי הפעולה, סמכויותיו

וגודל תקציביו. ימי ההדרכה ושעות תקן קוצצו והמטה הוכפף למזכירות הפדגוגית וצומצמו תחומי סמכותו בקביעת התכנים ודרכי הפעולה. כך גם מפקחות המחוז הפכו לרפרנטיות מחוזיות, ממונות תוכן.

6. "מבתי ספר לבתי חינוך" – תיאור התוכנית ודרכי פעולה.

תיאור התוכנית

מ"בתי ספר לבתי חינוך" עמדה במרכז פעילותו של המינהל. התוכנית פותחה על-ידי צוות המפקחות ומטה המינהל ומטרתו בניית מודל בית ספרי ליישום משולב של הדוחות, בכל בתי הספר, בכל המגזרים. התוכנית התבססה על פדגוגיה של זהות, תפיסה שפותחה על ידי כותבת שורות אילו, ונבחרה לעמוד במרכז יישום התוכנית:

פדגוגיה של זהות - ב- 14/12/1998 לאחר שנת ההקמה והגדרת המסגרות, הגשתי מסמך למטה המינהל, המתאר את התפיסה ומרכיביה:

פדגוגיה של זהות - מתייחסת לפיתוח דרכי תקשורת, יחסי גומלין, הוראה וחינוך לבירור שאלות זהות ולעיצוב השקפת עולם. בניית כלים חינוכיים המאפשרים לפרט להיחשף לעמדות שונות הנוגעות ליחסי והתייחסויותיו לסביבתו להיות מודע להן ולהבין.. באמצעות תהליך זה הוא יבסס את תפיסתו העצמית והדרכים למימוש אמונותיו, השקפותיו אודות שייכותו לקולקטיב בו הוא בחר לחיות ואליו להשתייך.

"**פדגוגיה של זהות** היא דרך חינוכית המאפשרת ליחיד להכיר את תרבותו, להיות מודע להשפעות שלה עליו ולבחון את משמעויותיה לחייו.

פדגוגיה של זהות תאפשר לתלמיד להכיר עמדות וזהויות שונות ולברר את תחושותיו ביחס אליהן. באמצעות למידה זו יוכל התלמיד להבין ולהכיר את קהילתו באמצעותה יוכל לממש בחייו את השקפותיו ואמונותיו. נקודת המוצא היא ששייכותו של הפרט לקולקטיב היא חלק מצרכיו והשתייכותו היא ביטוי למימושו כיחיד. עניינה בתחומי דעת העוסקים בגיבוש השקפות עולם ופיתוח פדגוגיה ייחודית להוראת הומניסטיקה, כשהכוונה היא לכל אותן פעילויות המרכיבות את הזהות של היחיד ואת שייכותו לקולקטיב בתוכו הוא חי." ("מבתי ספר לבתי חינוך", חוברת הדרכה לבתי ספר - צוות ההדרכה מחוז צפון, המינהל לחינוך ערכי 2000) התפיסה התבססה על מספר הנחות יסוד:

1. דיאלוג - חינוך כתפיסה דיאלוגית.

2. מיומנות - קיום דיאלוג מחייב פיתוח מיומנויות הקשורות לתפיסת האני והזולת.

3. ממדי זהות - עיסוק בשאלות זהות, בממד האישי ובממד הציבורי, במובן של זיקתו לקולקטיב אליו הוא משתייך ובתוכו הוא חי.

4. בירור תרבותי - היחיד נפגש ומשוחח עם עולמות הרוח והתרבות של קבוצת השתייכותו.

5. שייכות לקבוצה - האפשרות לערוך בירור אישי בקבוצה עשויה להוות כר צמיחה ליחיד.

6. הצמחה - התנאים בקבוצה חייבים להבטיח הצמחה של היחיד. תנאים המעניקים לו קבלה מלאה ולגיטימציה למהותו." (שרה שדמי-וורטמן: נייר עמדה למטה המינהל 14/12/1998).

רצינואל – בפרסומים הרשמיים הארציים והמחוזיים של המינהל הוגדר: "תוכנית בתי חינוך הינה תפיסה פדגוגית להתערבות חינוכית וגיבוש זהות פרטיקולארית ואזרחית ובניית השקפת עולם. הנחת היסוד הינה שבית הספר, מעבר להיותו מקור להקניית תכנים ומיומנויות, מהווה אפיק השפעה מכריע בעיצוב זהותם של הלומדים, ומכין לחיים מבחינה רוחנית וערכית. גישתו החינוכית של בית הספר באה לידי ביטוי בפיתוח חזון

בית ספרי בהצבת מטרות חינוכיות וביישומן הלכה למעשה בהווה הבית ספרית סביב הערכים המכוננים של מדינת ישראל... פעילות בתי החינוך מבקשת לקדם את התפיסה שבמרכזה יגבש בית הספר השקפת עולם ופדגוגיה ייחודית בתחום הזהות הפרטיקולארית לפדגוגיה של זהות' בהוראת תחומי ההומניסטיקה ברוח ועדת שנהר, ועיצוב תהליכי דמוקרטיזציה ברוח ועדת קרמניצר. התהליך הזה מאפשר לכל מי ששותף בו, להכיר את תרבותו תוך שהוא מודע להשפעות שלה עליו ולהיחשף לתרבותו של האחר באשר הוא" (מתוך חוברת לחינוך יש ערך- תכנית הכנס, השנתי השני תשנ"ט).

עקרון הפעולה המרכזי התבסס על מעורבותו של בית הספר בכל שלבי החשיבה, התכנון והעיצוב, תוך התאמת עקרונות הפעולה למאפייניו הייחודיים. "פעילות בתי החינוך מבקשת לקדם פדגוגיה של גיבוש זהויות... ייחודיותו של התהליך הוא בכך שאינו מחדיר לבית הספר תכנית חיצונית מוכנה אלא מסייע לו לחשוב, לברר ולבנות תכנית משלו ולעצמו, בקצב, בהיקף ובעומק המתאימים לתנאיו. בתהליך זה בית הספר כארגון לומד את עצמו ואת יכולותיו, מטמיע תהליכים של דמוקרטיזציה ומארגן מחדש את תחומי הלימוד ההומניסטיים כלימודי תרבות." (שם עמ' 3).

מטרות – מטרות התוכנית כווננו ליצירת דפוסי פעולה בתחום החינוך ההומניסטי והדמוקרטי על ידי בית הספר ויישומם בין כתליו :

- בתוך בית הספר יתקיימו לימוד ובירור ערכי במסגרת הצוותים הקיימים : ישיבות הנהלה, רכזי מקצוע, ישיבות מחנכים - כדבר של קבע.

- בית הספר יגבש תפיסה חינוכית-ערכית בכל הרמות, בהיבט הלימודי-הומניסטי ובהיבט החברתי-ערכי, באמצעות פדגוגיה של זהות.

- מקום מרכזי יוענק בבית הספר לתחומי הרוח והחברה, בהם אלו ישתנה אופי הלימוד בכיתות ויעשה בתהליכים של בירור ערכי, והלימוד יתנהל לא רק בלימוד פרונטאלי אלא בגיוון שיטות ההוראה ובמיוחד פיתוח צורת הלמידה הבית מדרשית המבוססת על : למידה בחברותות, למידת עמיתים, למידה בין-תחומית ועוד.

- צוות בית הספר יעסוק בתהליך בלתי פוסק של בחינה, בדיקה, שינוי ותיקון של כלל מרכיבי החיים הבית ספריים, ובמרכזם ההוראה והלמידה, בהתאם לתפיסת פדגוגיה של זהות.

- צוות בית הספר יגבש תכניות ויוזמות לכל מרכיבי הקהילה אליה הוא שייך.

- יתקיים תהליך של מיפוי מתמשך ושל בחינה, סינון, והפעלת הצעות ויוזמות חיצוניות בהתאמה לתפיסה שתגובש ע"י צוות בית הספר.

- התלמידים יהיו שותפים לתהליכי הבירור הערכי בכל הרמות.

(מתוך מסמך " מבתי ספר לבתי חינוך" – חוברת הדרכה לבתי הספר במחוז).

עקרונות פעולה - התוכנית התבססה על מספר עקרונות פעולה :

- המורים והמחנכים חייבים לעבור בעצמם את מה שהם מבקשים להנחיל לתלמידיהם.
- על המורים לעבור תהליך מכוון של בירור מרכיבי הזהות הקולקטיבית.
- התהליך מורכב ומאיים ונוגע בתחומים בעלי מורכבות והשונייים במחלוקת בציבור הישראלי ולכן יש לצייד את אנשי החינוך בכלים ובחיזוק מרכיבי התפישה העצמית שלהם, זאת על מנת שיהיו מסוגלים

להתמודד עם הסוגיות הנובעות מיישום התוכנית ועם ההשלכות שעשויות להתעורר באוכלוסיית המורים והתלמידים בעת המפגש בתכנים אלו .

- יש ליצור בבתי הספר מנהיגות נושאת לתוכנית, המורכבת מבעלי עמדה מקצועית בנושא דהיינו, המורים המתמחים בתחומים הללו ומאידך בעלי תפקידים מרכזיים במערכת ובעלי ייחודיות במערך הבית ספרי, מחנכים בולטים, אנשי ההנהלה ובעלי תפקידים מרכזיים.
- על מנת לחולל שינוי בתפישות העצמיות ובמרכיבי הזהות של התלמידים, יש לשלב בין פעולות פורמאליות לבין מרכיבי החינוך הבלתי פורמאלי.
- בין המורים יש לפתח שיחה ושיח המאפשרים התמודדות עם הסוגיות שהועלו, תוך בחינתם של מדדים להערכה שונים מהמקובל, וקביעת מדדים להצלחה.

דרכי הפעולה

התהליך הבית ספרי מבוסס על "הקמה, עיצוב וביסוס צוות מוביל בבית הספר **כחבורת משימה חינוכית**... [המונח] **חבורה** מתייחס לקבוצה של מורים בעלי מחויבות גבוהה זה לזה ומחויבות למימוש המשימה שעברה התאגדו. רמת המחויבות מתבטאת בתחושת סולידאריות גבוהה וזיהוי חברי הקבוצה כממלאים צורך מרכזי אצל כל יחיד בתהליכי צמיחתו... מדדי הצלחה וכישלון נקבעים באופן קולקטיבי ותורמים ללכידות החברתית...

משימה חינוכית... [מתייחסת] לעשייה... בכל אותם נושאים... העוסקים בגיבוש השקפות עולם ועיסוק במרכיבי זהות... מטרת התהליך לחזק את תחושות השייכות... תחושת המחויבות [מובטחת על-ידי קבוצה ייחודית המאופיינת] במספר מרכיבים : 1... חשיבה משותפת תוך כדי לימוד משותף: לימוד של חברותא... 2. היכרות בין חברי הקבוצה בכל חלקי חייו של הפרט... לגיטימציה לכוליות של היחיד. 3. הגדרת מטרות הקבוצה" (שרה שדמי-וורטמן : נייר עמדה למטה המינהל 14/12/1998).

שלבי הפעולה - אופייה התהליכי של התכנית והשאיפה להשפיע על אורחות חייו של בית הספר בתחומים הנידונים, חייבו את בית הספר לתהליך מתמשך, תלת שנתי שכלל שלושה שלבים מרכזיים :

שנה א' - גיבוש חבורת משימה חינוכית - עיצוב ומיפוי -

שנת הפעולה הראשונה הוקדשה להקמתו ולגיבושו של צוות בית ספרי מוביל שכלל את מנהל בית הספר, מורים מתחומי דעת שונים. הצוות ניפגש אחת לשבועיים למפגש שביסודו לימוד ובירור ערכי. המפגש הונחה עי מדריך מטעם הצוות המחוזי.

מפגשי הצוות המוביל התבססו על :

I. סבב "מה נשמע" אישי

II. לימוד משותף בחברותא

III. יישום בחיי ביה"ס את הנלמד במסגרת הצוות.

במהלך השנה הראשונה הוכשר צוות מוביל לתהליך של מיפוי וזיהוי ביטויים של ערכים מרכזיים מתחום המורשת והאזרחות, החיים התרבותיים, ובצידם זיהוי ערכי הליבה של התפיסה דמוקרטית-אזרחית. מטרת המיפוי הייתה להפוך את החוויה האישית של העבודה בצוות המוביל, למודל עבודה בבית הספר.

תהליך המיפוי התייחס למרכיבים הבאים :

- הלימודים הפורמאליים : תוכניות הלימוד והתכנים ההומניסטיים בבית הספר במסגרת תחומי הדעת ומקצועות הלימוד.
- המערכת הבלתי פורמאלית : מערך הטיולים, פעולות חברתיות, חוגים, חברת הילדים, מועצת תלמידים, לוח השנה היהודי וכו'.
- מעורבות הורים בבית הספר : מתי? באלו תחומים? מעורבות או התערבות?
- מאפיינים דמוקרטיים בתהליכי הלמידה ובתהליכים החברתיים בבית הספר.
- תוצאות המיפוי הביאו את הצוות המוביל להכרעות בתחומי המיקוד של פעולתם בשלב הרחבת הפעילות לתוך המורים ולקהילה.

שנים ב' ג' - הרחבת מניפה -

- בשנה השנייה והשלישית עבר התהליך אל קבוצות נוספות בתוך בית הספר, שילובם של מורים ותלמידים, והכנת תכנית פעולה בית ספרית. **בשלב זה היה תפקיד** הצוות המוביל לפתח צוותי עניין ומשימה בבית הספר. לבסס צוותים שפעולתם ניזונה מתהליכי בירור וחשיבה לפני תכנון וביצוע של תוכניות בית ספריות מכוונות חשיבה ערכית, וכן לקבוע קריטריונים לסינון ולהתאמה של תוכניות המובאות לביה"ס מחוץ לכתליו. כל "צוות משימה" כזה בחר נושא/תחום להובלה בביה"ס; הצוותים עסקו התחומים שונים :
- שיתוף הורים.
 - בניית מועצת תלמידים.
 - הקמת ועדת משמעת, או התנסות בדרך אחרת, להתמודדות עם בעיות בבית הס (למשל: גישור כתהליך לפתרון בעיות).
 - בחינה מחודשת של החגים בבית הספר.
 - הקמת בית מדרש : הורים - מורים - תלמידים.
 - דיון בתחומי הדעת הנוגעים בעניין : בניית תוכניות לימוד בין-תחומיות המבוססות על שילוב של מספר תחומי דעת.

שנים ד'-ה' התבססות והעמקת אורחות חיים בית ספריים -

שנים אלו יועדו להעמקת דפוסי הפעולה ויצירת מסגרות פעולה במרחב הבית ספרי, ברמות הפעילות החברתית והלימודית בכיתות, ברמת הפעילות החברתית בכול בית הספר, בתכנון הלוח לפי לוח השנה המסורתי [העברי], מתן ביטוי לחגים ולמסורות השונות, פעילות משותפת של הורים, ילדים ומורים בשאלות הזהות הלאומית, התרבותית.

המדריך כמלווה התהליך.

המדריך הינו סטאטוס רשמי ומוכר במשרד החינוך והוא מתייחס למורה מנוסה בעל מספר מסוים של שנות הוראה ותפקידו ליווי והדרכה לצוותי מורים בתחומים מקצועיים ייחודיים.

עם הקמת המינהל, נהגתה התוכנית "מבתי ספר לבתי חינוך", הוגדר משאב מרכזי - ימי הדרכה לתוכנית שניתנו למדריכים שגויסו ומוינו לכך. המדריך זוהה כסוכן השינוי המרכזי, החוליה המרכזית בהחדרת השינוי וביסוסו.

המדריך יועד להנחות את השינוי בבית הספר באמצעות תהליכים ותכנים שרכש בתהליך הכשרתו. תפקידו התייחס למשימות הבאות:

- הובלת הצוות המוביל.
 - העברת מרכז הכובד לרכז בהנחלת התפיסה הערכית בבית הספר.
 - אבחון, מיפוי ואיתור הצרכים.
 - הארת התכנים והאפשרויות לחינוך הערכי.
 - סיוע בהרחבת המניפה הבית ספרית.
 - סיוע בבניית השתלמות לכלל המורים.
 - השתתפות בבניית תוכנית בית ספרית הכוללת את כל הוויית בית הספר (פעילות פנים בית ספרית לימודית וחברתית, ופעילות חוץ בית ספרית-קהילתית).
- המדריך מוקם כ "זר המתבונן" – במובן של היותו משפיע חיצוני, לא שייך לצוות בית הספר ולא מעורב בחיי היומיום של בית הספר מצד אחד, אך מצד שני – מכיר את בית הספר ומאפייניו. תפקיד המדריך נתפס כמשלים לתפקידו של רכז התוכנית מבית הספר.
- "רמת המעורבות של מדריך בית הספר נע במתח שבין המדריך "כמודלינג" לתפיסה הפדגוגית לאורך זמן. מול תפיסת המדריך כ"משפיע חיצוני", הנמצא בקשר שוטף עם הרכז/ת, המנהל/ת ועם הצוות המוביל בצמתים משמעותיים על דעתם" (מתוך: "הנושא: תפקיד המדריכים" מתוך חוזר המינהל לחינוך ערכי 17/3/1999).
- תפקידו של המדריך נתפס כמתפתח משלב למשנהו, משתנה בהתאם לשלב בו נמצא בית הספר. המינהל ניסח המלצה לארבעה שלבים בעבודת המדריכים:

שלב א': המדריך כ"מתניע" - הדרכה בגישת המודלינג לצוות, קשר שוטף עם המנהל והרכז – יחד עם רכז בית הספר מגבשים ומבססים את הצוות המוביל שנבחר בבית הספר. הובלת ההשתלמות הבית ספרית לצוות המוביל מבוססת על לימוד טקסטים מן המורשת התרבותית הפרטיקולארית והקולקטיבית. בשלב זה היווה המדריך מעין "תבנית חיקוי" באופן פעולתו, והכין את הצוות המוביל לשלב הבא של מיפוי ההתרחשות בבית הספר לפי המדדים שנלמדו.

שלב ב': המדריך כ"מאיר" - שלב הרחבת המניפה, עיקר תפקידו של המדריך בחניכת הרכז כמוביל התהליך, תוך סיוע בידיו לפעולה מול צוותי בית הספר השונים. כן עסק המדריך, בשלב זה, בייעוץ לצוותים השונים.

שלב ג': "קול זממה דקה" – נוכחות המדריך בבית הספר הפכה להיות יועץ ומסייע בחשיבה ובתכנון, לרכז ולצוותים.

מבין כלל הקבוצות תתמקד עבודת המחקר בקבוצת המדריכים המחוזית, כפי שהוקמה וגובשה באחריותי במחוז עליו הייתי מופקדת, ובעיקר בתהליך ההכשרה המחוזי שהתקיים במהלך כל שנות הפעילות.

4. אוכלוסיית המחקר - קבוצת המדריכים במחוז.

מתוך כלל פעולות המינהל לחינוך ערכי ומסגרות פעולותיו, התרכז המחקר הנוכחי בקבוצת המדריכים של מחוז צפון, דפוסי עבודתה, תהליך גיבושה והכשרתה והמידה בה מימשה את משימתה ויעודה.

תיאור הקבוצה

צוות המדריכים - הפעולה במחוז החלה בספטמבר 1997 בגיוס צוות מדריכים. בגלל רגישות התכנים ומורכבותם הוכרע ע"י מפקחת המחוז שההדרכה בכל מגזר תתבצע ע"י מדריכים השייכים לאותו ציבור. במהלך החודשים הראשונים גובש צוות של כעשרה מדריכים. צוות זה הלך והתרחב: בשנה השנייה מנה הצוות 24 מדריכים בשנה השלישית מנה 27 ובשנה הרביעית 24 מדריכים, לאחר ששלושה מהם פנו לתפקידי ניהול ולימודים בבית הספר למנהיגות בירושלים. בשנים הללו התחלופה בצוות, כפי שמצביעים המספרים, הייתה נמוכה ביותר.

הצוות שהתגבש במחוז היה הטרוגני בכל מרכיביו ומאפייניו:

- **גיל** - בני גילים שונים (הצעירים בני 30 והמבוגרים ממש לפני פרישה: 55-60).
 - **ותק** - ותק וניסיון כמורים במערכת החינוך (מורים ותיקים מעל 20 - 25 שנים במערכת ועד חברי צוות שהובאו מבחוץ ללא שום ניסיון בהוראה פרונטאלית, אך בעלי ניסיון רב בהנחיית קבוצות ומסגרות בחינוך הבלתי פורמאלי).
 - **מגדר** - הצוות הורכב כמחצית מגברים וכמחצית מנשים.
 - **דת/עדה** - הצוות הורכב מיהודים (אשכנזים/ספרדים), מוסלמים, נוצרים ודרוזים.
 - **אמונה דתית ואורחות חיים** - בצוות ישבו בני כל הדתות ובתוכם דתיים החיים לפי עקרונות אורחות חיים דתיים המאפיינים את דתם (שיך דרוזי ורב) ועימם חילונים לחלוטין באורחות חייהם.
 - **מקום מגורים** - צוות המדריכים הורכב מחברים שגרו בערים הגדולות, בכפרים, בשכונות עירוניות, קיבוצים ומושבים, וביישובים מכל רחבי המחוז.
 - **השקפת עולם פוליטית/כלכלית** - בצוות לקחו חלק בעלי עמדות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות מכלל הקשת הפוליטית, חברתית-כלכלית במדינת ישראל.
 - **תחומי עניין והתמחות** - מומחיותם של אנשי הצוות הייתה מגוונת: מורים לאזרחות, למחשבת ישראל, להיסטוריה, לימודי דת (דרוזית ומוסלמית), מנחים בעלי ניסיון בקבוצות דו-קיום יהודיות ערביות, מנחים של תהליכי דמוקראטיזאציה בבתי ספר וכד'.
- תפקיד צוות המדריכים היה להוציא לפועל ולממש את מדיניות המינהל כפי שעוצבה במטה והובלה במחוז על-ידי המפקחת הממונה.
- תחומי האחריות של המדריכים** - מחויבותו של כל מדריך הייתה הן להוביל ולהנחות צוות מוביל בשניים שלושה בתי ספר והן להיות שותף במימוש, תכנון והוצאה לפועל של כנסים מחוזיים ותוכניות פעולה רוחביות שנערכו בכל שנה במחוז. צוות המדריכים חולק לתת צוותים עבור משימות של כל המחוז, נוסף לעבודה השוטפת בבתי-הספר.

תיאור המפגשים.

מדיניות המינהל הייתה להוביל תהליך של שינוי בבתי הספר וליצור דרכי התמודדות פדגוגיות ומסגרות פעולה חדשות ליישום המלצות ועדות שנהר וקרמניצר.

יעד זה חייב להכשיר את הצוות למשימות החדשות ברמת התכנים ובדרכי הפעולה.

לשם כך הוגדרה מסגרת הכשרה מתמשכת למדריכים כחלק מפעולתם במחוז. ההשתלמות התקיימה לאורך

כל ארבע שנות הפעולה בתדירות של אחת לשבועיים ליום עבודה מלא של שמונה שעות.

ההשתלמות הייתה באחריות המפקחת המחוזית, בתכנונה ובהנחייתה בשיתוף, בתמיכה ובליווי של אנשי צוות מקצועיים, בעלי התמחויות שונות בהתאם להדגשים שבכל שנה.

מטרות השתלמות המחוזית - מטרת ההשתלמות הייתה לצייד את המדריכים בכלים מקצועיים ותכניים על

מנת להוביל בבתי הספר את תהליכי השינוי. במרכזם - גיבוש צוות מוביל בבתי הספר לקידומו בתחומי

המורשת והדמוקרטיה. לשם כך התמקדה ההשתלמות בבניה ובגיבוש צוות המדריכים באופן דומה, מותאם וחופף למודל בבית הספר.

המדריכים כחבורת משימה חינוכית - קבוצה מגובשת של שותפים, עם מאפיינים של היכרות אינטימית,

שתאפשר שיח פתוח, מברר עמדות אישיות ובוחר נקודות של תהייה ושאלות ערכיות. המשתתפים לקבוצה

אמורים לתפקד כקבוצת תמיכה מקצועית, ללבן ולהתמודד עם סוגיות מרכזיות הנובעות מהמשימות, סוגיות

כהתמודדות עם הדילמה של מדינה יהודית דמוקרטית ומה משמעותה למי שהינו אזרח לא יהודי, מה

משמעות צירוף המושגים הללו ליהודי דתי ומקבילו החילוני.

העמקת ההיכרות ביניהם והרצון שיכירו מרחבי חיים שונים, איש את של רעהו, יעמדו להם בהתמודדות עם

המחלוקת העמוקות ויסייעו להתמודד כחבורת משימה ברמה הכלל מחוזית. הכוונה הייתה גם להופכם לבעלי

אחריות על כלל פעילות המינהל במחוז, נטרול ממדי התחרות הפנים צוותיים, יצירת ערבות הדדית ושותפות

בהגות שלקראת המשימות והוצאתן לפועל.

אחריות משותפת זו התבטאה בתחומי האחריות של המדריכים, בנושאי ההשתלמות ותכניה ובמבנה הפגישות.

כל אלו שיקפו את מגוון תפקודיו של הצוות, הן בתמיכה בעמיתים והן כצוות משימה ביצועי.

נושאי ההשתלמות ותכניה - השתלמות המדריכים נבנתה כהשתלמות מקצועית שאפשרה למדריך להתנסות,

הלכה למעשה, בתהליכים אותם הוא אמור להוביל בבתי הספר. ההשתלמות כללה התייחסות לשני מרכיבים

מרכזיים: תכנים ודרכי הקנייתם; עיסוק בפדגוגיות שונות ללמידה.

• תכנים - העשרה בתחומי הידע הנוגעים לחינוך לדמוקרטיה ולמורשת יהדות/אסלם/נצרות. במסגרת

ההשתלמות נידונו הנושאים הבאים: דת ודמוקרטיה; מפגש והתנגשות; ביטוייה של חוויה דמוקרטית בבית

הספר; מעמדם של המקצועות ההומניסטיים; מיקוד ערכי ותפקידו; שסעים בחברה הישראלית; משמעותה של

אמונה ומקומה בחברה; מקומה של האמונה בדתות השונות ומשמעותן החינוכית, הכרות עומק עם קבוצות

תרבות/זהות בחברה הישראלית, חינוך פוליטי, מקומו של שיח ערכי בבית הספר; פלורליזם ורב תרבותיות -

מה ביניהם? זכויות אדם, זכויות אזרח ומשמעותם במערכת החינוך, וכד'. הדיון והעיון בנושאים אלה בעת

ההשתלמות, התקיימו בדרכים מגוונות: לימוד טכסטים ממקורות מסורתיים, מאמרים של ברי סמכא לתוכן

ומומחי דעת בנושאי היהדות וסוגיות הדמוקרטיה, אירוח מרצים ואנשי שטח בנושאים אלה.

- **כלים פדגוגיים** - בהשתלמות התנסו המדריכים, הלכה למעשה, במגוון דרכי הוראה ועיצוב תהליכים חינוכיים: ניסוח חזון והובלתו; בניית קבוצה חינוכית; ניתוח תהליכים קבוצתיים; מודלים שונים של הדרכה/הנחייה/חניכה; למידה בחברותות; שלבים, קשיים ומדדים לתהליכי שינוי בבתי הספר; תהליכי דמוקראטיזאציה בבתי הספר; מתן משוב אישי/קבוצתי; טכניקות בהנחיית עמיתים; חוזה קבוצתי; נורמות של גישור; משמעת; מקומו של המדריך כמתערב חיצוני, יתרונו וחושותיו; מאפייניה של תוכנית לימודים בין-תחומית/רב-תחומית; מקורות הסמכות של המדריך, המחנך; פדגוגיה של זהות; כלים להנחיה בקבוצות קונפליקט; מבית ספר לבית חינוך; דרכי פעולה ושלבים בתהליך השינוי; יחסי מדריך-רכז וכו'.

מבנה המפגשים - להשתלמות היה מבנה קבוע ופרקים קבועים שכללו סבב אישי, יחידת לימוד/הנחיית עמיתים וקידום המשימות המשותפת:

- **למידה** - ביחידת הלמידה הובאו סוגיות ערכיות ופדגוגיות הנוגעות הן לתכנים והן לשיטות הפעולה והדרכים להקנייתן. ההוראה של יחידות הלימוד נעשתה הן על-ידי מנחי ההשתלמות והן על-ידי משתתפיה.
- **הנחיית עמיתים** - העלאת סוגיות ודילמות שהובאו על-ידי המדריכים בעקבות ההנחיה בשטח בבתי הספר.
- **משימות משותפות מחוזיות** - תכנון הפעולות המחוזיות והוצאה לפועל של תוכניות המינהל ומדיניותו. צוות המדריכים חולק לצוותי עבודה. כל צוות אחראי על הפקתו של יום מחוזי: יום שיועד לכול הרכזים, המנהלים והצוותים המובילים של עשרות בתי הספר שלקחו חלק בפעילויות המינהל במחוז. הימים המחוזיים התקיימו בין שלוש-ארבע פעמים בשנה ועסקו בסוגיות של זהות קולקטיבית ומשמעותה, ערכים במבחן הזמן; זכויות מיעוטים; , בין דת למדינה; מפגש תרבויות ממערב הציפור; זהות; המשכיות ושינוי; מהי תרבות ישראלית?.

במפגשים הובטחו כול התנאים מסביב שסייעו ליצירת אווירה של שותפות ואחריות. הישיבה במעגל הממחיש את ממד השותפות והשוויוניות, ולוותה בארוחות משותפות שהביאו משתתפים. כך צוינו במפגשים אירועים משפחתיים אישיים של חברי הצוות: כך נחוגו יחד ימי ההולדת, צוינו לידות, חברי הצוות הוזמנו לאירועים משפחתיים וחלק ממפגשי הסיום והפתיחה נערכו בבתי החברים.

בנוסף להשתלמות הדו-שבועית לווה כל מדריך ליווי אישי על-ידי המפקחת המחוזית בשיחות אישיות תקופתיות שכללו מעקב משותף ושוטף על המתרחש בבתי הספר, וכן נערכו ביקורים ומפגשים משותפים, בליווי המפקחת המחוזית, עם הצוותים המובילים בבתי הספר.

המדריכים נדרשו לתעד את עבודתם בבתי הספר ולהגיש בסוף השנה עבודה המסכמת את התהליך הבית ספרי, תוך התייחסות לתהליך אותו הם עצמם עברו וכן הערכה על פי המדדים שהוגדרו ונלמדו במהלך ההשתלמות, לתהליך שבית הספר עבר.

7. סיכום – הערכת ההשתלמות המחוזית : קבוצת המדריכים במחוז – מ"צוות מחוזי" לחברות

משימה.

הערכת ההשתלמות ומסגרת קבוצת המדריכים מתבססת על מספר מקורות מידע:

שיחות אישיות – ניתוח פרוטוקולים ותיעוד של שיחות אישיות תקופתיות שנערכו ותועדו על-ידי המפקחת המחוזית. בכל שנת פעילות התקיימו שיחות משוב אישיות של מפקחת המחוז עם כל אחד ואחת מהמדריכים. השיחות התקיימו כפעמיים-שלוש בשנה.

עבודות סיום אישיות – נתונים מתיאור ההתרחשויות כפי שהם מתוארים בידי המדריכים עצמם בעבודות סיום אישיות שהוגשו למפקחת המחוזית בתום שנת הפעילות. כל מדריך במחוז חויב בכתיבת עבודה מסכמת לתיעוד ולהערכת התהליך שהוביל בבתי הספר.

שאלוני משוב – בכל שנה השיבו כל המדריכים במחוז לשאלוני הערכה להשתלמות המחוזית (נספח 8). קבוצת המדריכים עמדה במוקד פעולתה של המפקחת המחוזית בשל היות הקבוצה הכלי המרכזי להנעת מרבית התהליכים של המינהל במחוז. ההשתתפות בקבוצה יצרה תחושת גאווה וייחודיות אך גם תבעה מחויבות גבוהה והטילה עומס רב על הצוות. בשאלון משוב אמצע שנתי, שנערך על-ידי מטה המינהל בשנת הפעילות השנייה (שאלוני משוב, 25/2/1999), קיבלה ההשתלמות ציון גבוהה ברמת שביעות הרצון של המשתתפים (3.25 בסולם מ-1 עד 4). רוב המדריכים סיכמו את המפגשים וההשתלמות כ"תורמים לעשייה, מאפשרים היכרות עם תרבויות שונות, מהווה זירה אמיתית לתמיכת עמיתים במיוחד בזכות הקשר הבין-אישי"; "היכרות עם מגזרים שונים, שמירה על רגשות האחרים תוך כדי דיון ושיח, תמיכה ואמפטיה"; למידה והיכרות עם אנשים שדרכם אני מרחיבה את עולמי, מגבשת את זהותי ומחפשת כיווני פעולה"; "ההשתלמות מאפשרת הידברות והתבטאות חופשית בנושאים רגישים, הקשר עם העמיתים והאוזן הקשבת לבעיותיו והתלבטויותיו של כל אחד מאיתנו בשטח וגם ברמה האישית, מאוד מחזק ותומך.. הרחבת כישורי ההדרכה והרחבת הידע הכללי והידע הספציפי בתחום החינוך הערכי"; מאפשרת חוויה דמוקרטית של שותפות ולקיחת אחריות". בצד הערכות אלה הצביעו המדריכים על הצורך "לגלות יותר רגישות לנושאי (בעלל) מחלוקת, להקדיש זמן למגזרים ולצרכים השונים של המגזרים, דגש רב מדי על התהליך ופחות מדי על התוכן".

לאחר שנה ראשונה בצוות מסכמת אחת מהמדריכות, מנהלת בית ספר לשעבר: " התהליך הוא הפתעה לטובה, כשאנשים יושבים יחד ומדברים יש לתהליך הזה עוצמה... זה הכוח העצום של ההכשרה שלנו" (מתוך ראיון אישי, 19/3/00).

בסיכום שנתיים לפעולת הצוות המחוזי, מסכם אחד מהמדריכים הדרוזים בצוות: "במישור האישי נתרמתי מאוד, הרחבת הידע ההתנסות בהדרכה תוך כדי ההשתלמות היו חשובים ומשמעותיים, במיוחד המפגשים עם העמיתים... מהמגזרים השונים חידדו בהשקפתי חשיבות הקשר בין בני אדם בכלל,....שיתוף הפעולה המתמשך בין המדריכים כצוות, גיבוש צוותי משימה לתכנון פרויקטים חינוכיים על כל השלבים...הבהירו לי נקודות חשובות אודות העשייה בתחום החינוך" (מתוך "עבודה מסכמת על הדרכת צוות מורים לחינוך ערכי במגזר הדרוזי" יוני 2000).

דברים ברוח זו עולים גם בסיום השנה השלישית ומקבלים משנה תוקף בדבריו של אחד מחברי הצוות שהצטרף למינהל מהקמתו ולקח בו חלק לאורך כל שנות הפעולה הנסקרות. במכתב סיכם המדריך את השתתפותו בצוות לאחר שלוש שנים: "את לא משאירה פצועים בשדה הקרב... סוף סוף תוכנית מטפלת..באדם, כשהאדם עצמו הוא הנושא...אני מרגיש בעצמי את השינוי שחל בי..ואם אני עצמי לא אחוש את השינוי אין אני יכול להחדיר

למישהו אחר... וזה ההבדל שהופך תוכנית זו למיוחדת... התוכנית הזו מתאימה לתרבותנו הערבית המתחנפת. אני דווקא מתחיל בנקודה ביקורתית כי למדתי לומר את מה שמציק לי בלי בושה, אני מאמין שגילוי האמת עובר דרך ביקורת עצמית... התוכנית אינה גלולת פלא אך... השתתפתי בלמידה אחרת, למידה שהעמידה במרכז את ההווי האנושי שלנו.. לא אשכח את שיח החברים ולא אתעלם מאלו שהיו שונים, ולא אברח מהשאלות המוסריות על אף היותן שנויות במחלוקת, למדתי שאיני יכול ללמוד על יחסי אנוש אם לא אגע בזה... למידה אחרת פירושה חשיבה אחרת, במיוחד כשהדו-קיום שלנו מוטל בספק: חילוניים ודתיים, יהודים וערבים, כולם יכולים אם רק ירצו. למדתי שאהיה האופטימיסט... כי חלומות לא מתים... בצוותים בבית הספר אמרתי: ...באתי לתת לכם במה... שכל אחד עם כלי נגינה שלו יבלוט ונד בדד כל האחרים מלווים אותו עם כליהם כדי ליצור הרמוניה... למדתי למידה אחרת שבה 1+1 הם לא 2 אלא 3, למידה שכל חבר תורם ונתרם בו זמנית, למידה שהאינטראקציה הופכת לצבע אחר, שכל חבר בקבוצה מטביע את חותמו המיוחד על הזהות הקולקטיבית שלו".

(הערכת התוכנית חינוך ערכי" מתוך מכתבו של אחד המדריכים במחוז, 2/7/00).

עדויות אלו מצביעות על העובדה שבמהלך שנות הפעולה הנחקרות, הפכה קבוצת המדריכים לקבוצה מוגדרת בעלת גאווה יחידה, זהות ברורה, שפה משותפת וקודים פנימיים של התנהלות. הקשרים בין חברי הקבוצה חצו את גבול המשימה המשותפת ויחד נחוגו בתוך הקבוצה אירועים משותפים וניתן גיבוי במצב של מצוקה של אחד מחברי הצוות, כך התגייסו חברי הצוות לסייע לאחת החברות בקבוצה בעת אבל. חברי הקבוצה ידעו פרטים רבים זה על זה והשתמשו בקשרים ביניהם על מנת לסייע זה לזו בתחומי חיים שונים. האמון הפנימי המבוסס על היכרות מעמיקה, אפשרו לחברי הקבוצה לגעת בסוגיות הנוגעות להבדלים האידיאיים ביניהם בנקודות הרגישות הנוגעות ליחסים שבין ערבים ויהודים, מדינה יהודית דמוקרטית וסוגיות דומות ולהתמודד עמן. לקראת שנות הפעילות השלישית והרביעית החלו לעלות נושאים אלו לסדר היום הקבוצתי. ההתמודדות המשותפת הגיע לשיאה ביחידת הכשרה שהכינו יחדיו אחת מתברות הצוות – ערביה מוסלמית – וחבר צוות, מדריך דתי המגדיר עצמו שייך לציבור הדתי לאומי, שבנו למד בישיבה בחברון. יחדיו הכינו יחידת לימוד על גבולותיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית. היכולת לגעת בסוגיות רגישות מעוררות מחלוקת, התבטאה בנושאים שבחרו המדריכים להתמקד בהם במסגרת ימי העיון המחוזיים. ימים אלו יועדו לכלל המנהלים, הצוותים המובילים והרכזים של כול בתי הספר במחוז, שהשתתפו בתוכניות המינהל לחינוך ערכי. ימי העיון עסקו בסוגיות רגישות ומעוררות מחלוקת [כמו זכות השיבה, להיות ערבי ישראלי, מקור סמכות ומשמעותה בדתות השונות מול מקור הסמכות במדינה הדמוקרטית, משמעותו של הזיכרון הקולקטיבי ומקומו של הנראטיב בכל אחת מהקבוצות הלאומיות בישראל: הנכבה מול מלחמת השחרור.

אחד המדדים שהצביעו על תחושת השייכות והמחויבות של חברי הקבוצה למסגרת הפעולה ורצונם להשתייך אליה, הוא שיעורי העזיבה והתחלופה הנמוכים ורמת היציבות הגבוהה בצוות. מוטי רוזנר- איש המטה, סגן מנהל המינהל באותה תקופה, תיאר את התרשמותו מקבוצת המדריכים, לאחר אחד מהביקורים שקיים במחוז: "זו לא הפעם הראשונה לי עם צוותך ונראה לי כי הצוות מגובש יותר, פתוח יותר אדם לרעהו, מעלה תחושות ורגשות כמו במשפחה, דן בכובד ראש בכל נושא, מחויב, מעורב, אכפתי, והעיקר רגיש לצרכים אנושיים של אחרים... נוכחתי בדיון בין רכזים ומדריכים ונדהמתי... כשהרכוזות הוותיקות מבתי הספר לא יכולות ללא סבב 'מה נשמע', לימוד טכסטואלי, גיוון דרכי הוראה, עבודה בצוותים מעורבים ונסיגתו אט אט של המדריך לטובת הרכז והצוות המוביל, הרחבת המניפה ושילוב תלמידים העובדה כי נוצרה שפה בבתי הספר, כנושאת תרבות, היא תופעה יוצאת דופן..." (מתוך מכתב מסכם ביקור, 28/11/1999).

התפתחותה של קבוצת המדריכים לחבורה, התבטא לא רק בקיומן של תחושות השייכות והסיפוק, גאות היחידה והמשימתיות המשותפת, אלא גם בביטויי ביקורת והתנכרות מצד מי שהתנגד לדרך ולעקרונות הפעולה המבוססים על מימוש נורמות "החבורה" בפעולת קבוצת המדריכים. כתבה אחת מהמדריכות שהכריעה לעזוב את המינהל לאחר שנתיים של פעילות: "המושגים 'חבורת משימה חינוכית', 'שותפות', 'משימות אחריות'... זה לא בשבילי... אני לא מרגישה תסכול, כעס, אני מרגישה שזה פחות מתאים לי. הרגשתי שאני שמה גבולות, את משתמשת במילים כמו שותפות ומשימה משותפת ואני לא מאמינה בזה, אני לא מרגישה שזה הכי נכון, הקבוצה לפעמים לא מתאימה לי, אני שותפה במקום עבודה אחר שבלי קבוצות שייכות אני מרגישה מחויבת וקשר אישי וקרוב לאנשים... אני חושבת שקשה לך עם אנשים שלא רואים את זה כשותפות אלא רק כמקום עבודה. הרגשתי שאת לא מכבדת את האילוצים הכלכליים ואת הקשיים, רצית ממני יותר ממה שיכולתי לתת... הרגשתי שאין מקום להגיד... ואני לא רוצה להתבייש לקחת אחריות... מרגישה שאני נשאבת למשהו שאני לא רוצה להיות בו חלק. הרווחים לא חזקים עבורי כדי לשלם את המחיר. אני לא מאמינה בשינויי עולם, לא כל כך מאמינה במה שאנחנו עושים, ההנחה כי מדריך כל כך חלקי יעשה שינוי כל כך יומרני... אני טיפוס מאוד ביקורתי... אני לקחתי מכאן שכדי שהלימוד יהיה משמעותי הוא מתחבר לפן האישי ויש אפשרות להגיש מה אני מרגישה ככלי חינוכי..." (מתוך שיחת סיכום שנתית אישית, 23/3/01). דברים אלו משליכים אור על נקודות התורפה והחולשות של דפוסי הפעולה וההתנהלות של קבוצת המדריכים כחבורת משימה.

שתי נקודות מרכזיות מעלים הנתונים השונים:

- **תביעה לנאמנות ואחידות עמדות בנוגע לדפוסי הפעולה ונורמות היחסים בקבוצה** – נוסף לתחושה שעולה מדבריה הביקורתיים של המדריכה, עלו במהלך התקופה עימותים שונים בין חברי הצוות למפקחת המחוזית, עימותים לגבי שעות העבודה הרבות שחברי הצוות נדרשו להן, רמת ההשקעה וחוסר הלגיטימציה ל"התחשבן על שעות עבודה, לחשב עלות שכר ועלות תועלת". אלו נתפסו כביטויים לחוסר מחויבות וחוסר נאמנות למשימה שבפני הצוות. בשיחת בירור שנערכה בין אחת המדריכות למפקחת המחוזית בנוגע להיעדרותה, קבלה המדריכה על כך שלא שולמה לה משכורתה וחל עיכוב גדול בתשלום שכרה והיא מבקשת למחות בכך שנעדרה מהפעילות. בתגובה ננזפה על-ידי המפקחת המחוזית שטענה שאלו שתי רמות התייחסות שונות ואין לחבר ביניהם, וגם כמפקחת אינה מקפידה על שעות עבודה לפי השעון. ולוקחת בחשבון בצד התביעות הגבוהות גם גמישות הנוגעת לצרכים אישיים ומשפחתיים. ולכן תגובה שכזו מצד המדריכה נתפסת כערעור על הסכם היחסים ודפוסי העבודה הלא פורמאליים. מעבר להתחשבות על שעות עבודה פורמאליות נתפסו הערתה והתנהגותה, כהפרה וכנסיגה מיחסי העבודה האופטימאליים הלוקחים בחשבון את כלל המאפיינים והצרכים הן של המערכת והן של היחידים בתוכה. נדמה שההשתייכות והמחויבות חייבו הזדהות גדולה עם המטרות ודרכי הפעולה מצד צוות המדריכים, ובמובנים מסוימים לא אפשרו השלמה עם רמות שונות של השתייכות או/ו הסכמה עם דרכי הפעולה. ייתכן שהצורך בפתיחות גבוהה, בסובלנות, ברגישות רבה בכל הנוגע לעמדות האידיאיות השונות, הצורך להכיל יחד חברים וחברות מקבוצות מנוגדות בעולמות הערך שלהם, חייב נוקשות בהגדרת מסגרת פעולה אחידה, בה מתקיימות נורמות נוקשות של קשר אישי, מחויבות גבוהה, רצון להעמקת ההכרות והמחויבות לזולת בכל רמות הפעילות. נוקשות שנתפסה כתנאי להתמודדות עם ההבדלים הערכיים, ובה בעת להמשיך לתפקד, לקדם ולהוביל בשם אותם הבדלים ושוני ערכי שהתקיימו בין חברי הקבוצה.
- **יתרון למחויבות לחברי הקבוצה ביחס למחויבות למשימה** – "לא משאירה פצועים בשדה הקרב..." בכך ביקש אחד המדריכים לציין לחיוב את יחסה של המפקחת המחוזית למדריכים. הוא ביקש בכך לציין את

נאמנותה הרבה לעבודתם, לתאר את הגיבוי המקצועי והתמיכה שחשו המדריכים מצד צוות המנחים של ההשתלמות, ובמיוחד מצידה של מפקחת המחוז. נאמנותה ומחויבותה הגבוהות כלפי המדריכים, הפכה לחסרון במקרים של חוסר תפקוד, או/ו חוסר התאמה, או/ו אי הצלחה של פעולת המדריך בבית הספר. לדוגמא, נעשה מאמץ גדול להשאיר את המדריכים בצוות גם אם הועלו טענות כלפיהם מצד צוותי בתי הספר. במקרים מסוימים היה שינוי בצוות של מדריך לבית ספר מסוים ולא הרחקתו מהצוות. הצמתו של המדריך ויכולתו להתמודד עם תהליכי ההכשרה שעבר גברו, על משקל ההצלחה של תפקודו בבית הספר. היו מקרים בהם התהליך כשל בבית הספר, או בית הספר הפסיק את השתתפותו בפעולות המינהל, ובכל זאת המדריך המשיך להיות חלק מהצוות. אחת הדוגמאות לכך: בשנת הפעילות הראשונה של המינהל הנחתה מפקחת המחוז את מנהלי בתי הספר שבמקרים של אי הסכמה בין מדריך בית הספר לצוות בית הספר, יש לנסות ולסכם במקום ולא לפנות ישירות למפקחת. בכך מנעה מפקחת המחוז ערוץ ישיר עם מנהלי בתי הספר וערוץ מידע וקשר שהיו נחוצים להצלחת התהליך בבית הספר. דוגמאות אלו ממחישות את הקושי במקרים בהם היחסים בין חברי הצוות הופכים למטרה ובאים על חשבון המנדט הפורמאלי שניתן למפקחת המחוזית להפעיל תהליכי שינוי בבתי הספר. במובן הזה היחסים בין חברי הצוות הפכו למטרה במקום לבחון אותם כדרך, כשיטה, ולבדוק את מידת האפקטיביות שלהם בכל מקרה לגופו.

● **צפיפות רשתות כתנאי לפעולה חינוכית:** הזהות המוחלטת בין הדרך – הקמת צוותי מורים שהם חבורות משימה להפיכת בתי הספר לבתי חינוך – לבין גיבוש קבוצת המדריכים כחבורת משימה, חייבה הזדהות גבוהה לא רק עם עקרונות הפעולה אלא גם עם הנכונות לכוון מערך קשרים עמוק עם עמיתים לעבודה. מערך קשרים המאופיין ברב ממדיות, בשיתוף, אינטימיות ומחויבות בין-אישית. יצרת קשרים כאלו מחייבת פעולות המיועדות לצופף את הקשרים. צפייה זו היוותה קושי לחלק מהמדריכים, ובמקרים קיצוניים אף הביאה לביקורת רבה כלפי מפקחת המחוז ובמקרה אחד אף לעזיבת המדריכה. הקשר המחייב שיצרה מפקחת המחוז בין הדרך, המשימה ומערכת הקשרים האישיים בקבוצה, לא אפשרה מצב בו יכולה הייתה להתקיים הזדהות עם הדרך ועם המשימה אך הימנעות מקשרים בעלי צפיפות ומחויבות, שהייתה כגבוהה מדי עבור חלק מהאנשים.

5. מ"צוות" ל"חבורה" – התפתחותה של קבוצת המדריכים במחוז בראי התיאוריה והמחקר.

הקמת המינהל לחינוך ערכי מכוונת הייתה ליישם את ההמלצות שבדוחות שנהר-קרמניצר לכלל מערכת החינוך בישראל. עיקרם: חיזוק יסודות הזהות הקולקטיבית הפרטיקולארית על בסיס השייכות האזרחית המשותפת. לשם כך, כאמור, עוצבה התוכנית "מבתי ספר לבתי חינוך". עיקר תפיסתה החינוכית הייתה מבוססת על מה שכותבת עבודה זו כינתה בשם פדגוגיה של זהות - חיזוק מרכיבי הזהות הקולקטיבית של היחיד באמצעות תהליכים חינוכיים, במסגרות קבוצתיות, שמטרתן אימוץ והזדהות היחיד עם מאפייני הזהות הקולקטיבית כמרכיב בזהות(שגיא, 2001). עקרון הפעולה המרכזי של פדגוגיה של זהות היה עיצובה של מסגרת חינוכית להתנסות בדמותה של חבורת משימה החינוכית. זו מהווה ביטוי ל"תיאורית הזהות הקולקטיבית" המניחה שהתפישה העצמית של היחידים את עצמם מונעת על-ידי חברותם בקבוצה (Tajfal & Turner, 1986; Hogg & Abrams, 1988). הצלחת התהליך והתפתחותה של זהות מגובשת וחיובית של הפרט, מתבטאת בתחושת שייכות לקבוצה. השייכות מבססת ביטחון הכרחי לעיצוב של זהות יציבה (Lewin, 1948). התהליך המרכזי במינהל, "מבתי ספר לבתי חינוך", ביקש לממש הלכה למעשה את הנחות היסוד הללו ובמרכזם צוות בית הספר כחבורת משימה. נתוני המחקר מצביעים שמסגרת ההשתלמות של

המדריכים במחוז יצרה שני ממדים קבוצתיים שלפי " תיאורית הזהות הקולקטיבית" הם מכריעים בהשפעתם על ממדי הזהות: **מחויבות קבוצתית** המתייחסת לעוצמת ההתחברות

(Tajfal & Turner, 1979), **וההקשר החברתי** המתייחס להשוואה שעושים חברי הקבוצה בינם לבין אחרים להגדרת זהותם (Ellemers, 2001). חברי הקבוצה נוטים לבסס את רגשותיהם ועמדותיהם החיוביות כלפי קבוצתם על-ידי הפרדה של עמדותיהם ורגשותיהם כלפי מי שבפנים מאלו שכלפי מי שבחוץ (Brewer, 1979). ממדים אלו התבטאו בקבוצת המדריכים, בשני ממדים של עיצוב הזהות הקבוצתית:

- **כלפי חוץ** - קבוצת המדריכים של המחוז, כקבוצה ייחודית, ביחס לקבוצות מדריכים במחוזות אחרים;
- **כלפי פנים** - בשאלונים ובשיחות אישיות ציינו המדריכים את התרומה של חברותם בקבוצה ההטרוגנית במחוז לקבלת פרספקטיבה מרחיבה לגבי זהותם שלהם. הם ציינו את תרומתה של קבוצת המדריכים להרחבת הידע שלהם לגבי דילמות, קשיים והייחודיות של דתות, תרבויות וקבוצות אחרות בחברה הישראלית, אך הפעם דרך היכרות קרובה ואישית. היווצרותם של ממדים אלו קשורה במבנה הכשרת המדריכים: מסגרת ההשתלמות הייתה פורמאלית במהותה (Coombs & Ahmed, 1974), היו בה מאפיינים של למידה מאורגנת, ממסדית, בעלת תגמולים פורמאליים, עמדה בכל התבחינים (הקריטריונים) של השתלמות מדריכים במשרד החינוך ומשתתפיה אף היו זכאים לגמול השתלמות, כביטוי לעמידה בכל הסטנדרטים הפורמאליים, אך התנהלות ההכשרה, שיטות ההוראה ונורמות הלמידה שילבו יסודות פדגוגיים הלקוחים מתחום האנדרגוגיה (Knowles et al, 1985), מתחום החינוך הבלתי פורמאלי, (Kahane, 1997), הא-פורמאלי, (Eraut, 2000) ומתחום החינוך האזרחי למבוגרים (Bratton et al., 1999; Finkel et al., 2000). מסגרת ההכשרה המחישה שתחומי הפדגוגיה השונים לא רק שאינם סותרים אלא הימצאותם יחדיו באותו מרחב למידה יכולה להזין את זה (Coombs & Ahmed, 1974), העובדה שמסגרת ההכשרה יועדה למבוגרים חייבה להתייחס למאפייניהם כלומדים (טוקטלי, 2004; Imel, 2003).

- **וולונטאריות** - כל חברי הקבוצה בחרו וביקשו להיות חלק מהקבוצה וככאלה קיבלו על עצמם את ההשתלמות כתנאי.
- **כבוד הדדי וכיבוד ידע קודם** - תכני ההשתלמות התבססו על סוגי ידע שונים שהביאו המשתתפים: ידע פורמאלי שהתייחס לתחומי התמחות, ניסיון מקצועי וכד' וחלקו התבסס על ידע א-פורמאלי, ידע אינטואיטיבי פנימי נרכש במהלך החיים, חלקו בתהליך לא מודע (Eraut, 2000; Polanyi, 1967). בהשתלמות שיתפו חברי הקבוצה זה את זה בשאלות הזהות דרך נגיעה אישית בביוגרפיות אישיות, נרטיבים משפחתיים וכד'.
- **ממדים של ניהול עצמי** - חלק מההשתלמות היה מבוסס על יחידות לימוד אותן הקנו המשתתפים בעצמם. כל ימי העיון המחוזיים נוהלו בידיהם ובתכנונם.
- **רלוונטיות** - במשובים ציינו המדריכים את חלקה הגדול של ההשתלמות בהכשרתם המקצועית כמובילי תהליכי שינוי בבית הספר.
- **חשיבה ביקורתית** - ההשתלמות נבנתה בעיקרה על למידה עצמית, דיונים ולמידה בחברותות סביב סוגיות מרכזיות בתחומים הנידונים. פעמים רבות צוותים מתוך הקבוצה הכינו בעצמם את מערכי הלמידה.

הטרונגניות הקבוצה אפשרה להתנסות הלכה למעשה בטכניקות של ביקורת, דיון, הקשבה ורפלקציה בין המשתתפים, חשיפת עיוותים ודרכים להתמודד עימם.

- **הקשבה ותקשורת פתוחה, תשומת לב אישית וסביבה חברתית תומכת** - במשובים ובשיחות האישיות ציינו המדריכים את יכולת ההקשבה, התמיכה ההדדית הגדולה שחשו בקבוצה.

- **הבניית ידע** - מטרת ההשתלמות הייתה לעצב אצל המשתתפים תפיסה חינוכית חדשה כבסיס לפעולתם בבתי הספר. לכן נועדה ההשתלמות להבניית ידע כבסיס ואך במעט להנחיות ביצוע - אם כי תהליך השינוי בבתי הספר התייחס לשלבי פעולה מוגדרים, אותם היו חייבים המדריכים לקדם. המחקרים מצביעים על כך שמבוגרים מפיקים את המרב מלימודיהם כשאלה מתרחשים באווירה ידידותית, קשורים בליבון בעיות, קבלת החלטות, דיון מובנה בידי מנחה, רפלקסיה פעילה ובהתנסויות קונקרטיות. (טוקטלי 2004 ; Imel, 2003). מידת האפקטיביות של הכשרת מבוגרים, ובמיוחד בתחומי חינוך אזרחי למבוגרים, תלויה בשיעור בו קיימת ההתייחסות לכל ממדי הלמידה (והעמדות) בו זמנית (Bratton et al., 1999; Finkel et al., 2000):

- **ידע** - המימד הקוגניטיבי.

- **ערכים** - המימד הרגשי-אפקטיבי.

- **פעולות** - ההתנהגות.

השתלמות המדריכים במחוז שיקפה את הניסיון לממש את כלל עקרונות הפעולה הללו. ההנחה הייתה שיש לגעת בשלושת ממדי הזהות של היחיד: הרגשי, הקוגניטיבי, וההתנהגותי (Lewin, 1948 ; Tajfal & Turner, 1986) ובהתאם לכך עוצבו יחידות ההכשרה:

- **הממד הרגשי** - על מנת שחברי הקבוצה יוכלו להרגיש שביכולתם להציג בביטחון התלבטויות אישיות, תהיות, הרהורים, כאבים וביטויים רגשיים נוספים הנוגעים להם ולשאלות זהותם הלאומית, דתית, תרבותית וזיקתם אליה, נדרשה אווירה פתוחה, בטוחה ומקבלת. לשם כך עוצבו בהשתלמות מספר דפוסי התנהגות: סבב "מה נשמע" בתחילת כל מפגש, זמן לאכילה משותפת, מפגשים בבתי החברים, שיתוף, היכרות עם ממדים אישיים-משפחתיים וביאוגרפיים שונים, וכדמי'.

- **הממד הקוגניטיבי-ערכי** - התמודדות עם עמדות, שיקולי דעת, רכישת ידע וביסוס נימוקים הקשורים לתפיסת עולם אישית. מימד זה התבטא ביצירת פרקי זמן בהשתלמות שיועדו לדיונים ערכיים וללמידה והכשרה כביטוי למימד הקוגניטיבי.

- **הממד התנהגותי** - מטרת חלק זה להתנסות, הלכה למעשה, בביטויים התנהגותיים הקשורים לתפיסות עולם ושיקולי דעת ערכיים. בהשתלמות המדריכים הייתה חשיבות לא רק לדון על פלורליזם, סובלנות וחיים יחדיו, אלא גם להתנסות בעשייה משותפת למטרה משותפת. לשם כך נבנו שני ממדים של שותפות ועשייה יחד: יחידת זמן שהוקדשה להנחיית עמיתים, בה הזמן כל חבר קבוצה לשתף את עמיתיו בקשיים ובמצוקות בעבודתו בבית הספר; וממד שני של עשייה משותפת על-ידי חלוקת המדריכים לצוותי משימה, שעיקרם הכנת ימי העיון המחוזיים.

השתלמות המדריכים, על חלקיה השונים, ביקשה לעצב סוג מסוים של קשרים בין המדריכים המבוססים על אמון, הדדיות, מחויבות ואחריות בין-אישית. על פי האברמס (Habermas, 1981) ניתן לקבוע את מהות הקשרים בין יחידים באמצעות סוג התקשורת והשפה המדוברת ביניהם. השילוב בין שלושת החלקים

בהשתלמות המדריכים ביקשה לבסס "תקשורת קומוניקטיבית" בין חברי הקבוצה כדפוס שיח קבוצתי. "תקשורת קומוניקטיבית" מבוססת על השילוב שבין דיאלוג מתמיד והישגים משותפים (ibid.). בקבוצת המדריכים התקיים שילוב בין יחידות מפגש שעסקו בברור אישי וערכי לבין משימות משותפות שהצוות לקח על עצמו. כך, לפי תיאורית האברמס, ההחלטות בקבוצה בנוגע לימים המרוכזים, חלוקת העבודה, חלוקת האחריות והתפקידים, התקבלה בדיאלוג מתמשך ולא הוכרעו בהצבעה. התפתחה נורמה לפיה חלוקת המשימות ומידת האחריות שכל חברה/ לוקח על עצמו, הינה פונקציה של רצונותיו, יתרונותיו והתמחויותיו. בצד אלה הייתה התחשבות גם באילוצים - אפשרויותיו בזמן נתון. להמחשה: כשאחד מחברי הקבוצה, חקלאי במקצועו, נקלע לעונה בוערת במשקו הוא שוחרר ממטלות שהיו קשורות במשימות הקבוצתיות באותה עת.

בהשתלמות עוצבה נורמת שיח בין החברים שאופיינה בדיבור אישי, רב ממדי (רגשי/ערכי), ורב תחומי (אישי/מקצועי). אלו מהווים ביטוי לשיח זהות, דיאלוג שבו היחסים הם שוויוניים, דיאלוג פנים אל פנים באמצעות פנייה ישירה, האחר נתפס בכל במלוא ישותו (שגיא, 1999). שגיא מתאר את "שיח הזהות" כאלטרנטיבה ל"שיח הזכויות", דיון בו מתנהלת התדיינות בין שני הצדדים בדרך שבה כל צד תובע את זכויותיו מהצד השני ובד בבד גם מכיר בחובות המוטלות עליו. נורמות השיח היוו יותר מאשר ניתוח מילולי של צורת התבטאות, אלא היוו ביטוי לסוגי קשרים (שם). אחת הסכנות עליו מתריע שגיא בהתנהלותו של "שיח הזהות" היא תחושת הסיכון אותה מרגיש היחיד, "האדם מסתכן באיבוד זהותו העצמית היות והוא פותח עצמו לשיח עם האחר ובעקבותיו משתנה תפיסתו את עצמו, התוצאה - שינוי זהות" (שם עמ' 413). אחת הביקורות שהשמיעה מדריכה שבחרה לעזור את המערכת נבעה מהתחושה של אי הזדהות עם התביעה ליצור מערכות יחסים שלא התאימו לה, להתחייב אישית וחברית לרמות שהן במידה מסוימת פולשניות ומעבר למה שהייתה מוכנה לתת מעצמה. תיאורה מתייחס לחוויה של חוסר גבולות ברורים, שבעיניה אינם מתחייבים ממקום עבודה שבמהותו הינו חלקי וממוקד במשימה ספציפית. במושגיו של שגיא דברי הביקורת מרמזים על חוסר בהירות לגבי מערך הזכויות הפורמאלי. יצירת נורמה, על-ידי מפקחת המחוז, של אי לגיטימיות עבודה רק לפי היקף השעות הפורמאלי, אי לגיטימאציה להבעת חוסר שביעות רצון מרמת השכר ואופן התשלום, בצד תביעה, אמנם לא פורמאלית, למחויבות מלאה מנותקת מחישוב השעות, - מצביעה על שימוש מועט, ייתכן מועט מדי, ב"שיח זכויות" ברור. אחד מיתרונותיו הבולטים של "שיח זכויות" הוא מתן ביטחון ברור למשתתפים למערך זכויותיהם וחובותיהם, שאינם פרי יחסים מקריים כל שהם. האירוע עם הדריכה שפרשה מעלה תהיה לגבי הזיקה שבין שני סוגי השיח, ייתכן שאינם עומדים זה בניגוד לזה אלא ייתכן שיש אפשרות להבינה כזיקת תלות בין שני סוגי השיח **כתלויים זה בזה**. ייתכן כי עמידה בהירה על מסגרת ברורה של שעות מחייבות וחווה התקשורת ברור שמחייב הן ברמה הפורמאלית והן ברמה הבלתי פורמאלית, היה מאפשר לחברים שונים בקבוצה לבטא רמות שונות של מחויבות וקצב התחברות אחר, ללא תחושה שהם פוגעים במערכת, וזו הייתה מאפשרת להם להישאר חברים בקבוצה.

אפיונה של קבוצת המדריכים במחוז, לפי הספרות התיאורטית, כפול: כ"קהילת אינטרס" וכ"קהילת אכפתיות". בדומה ל"קהילת אינטרס", המתקבצת למימוש מטרה משותפת ולהשגת אינטרסים משותפים (בהם, 1997; רובין ורובין, 2001) כך בקבוצת המחוז כל המדריכים התקבלו לעבודה כמדריכים והתחייבו למערכת של תנאים המכוונים להשגת יעדיו של המינהל. ובדומה ל"קהילת אכפתיות", היוצרת מנגנוני תמיכה משותפים המבוססים על תחושות של אחריות ומחויבות (רובין ורובין, 2001), אופן ההכשרה של המדריכים

יועד, בין היתר, ליצירת נורמות פעולה, הן עבורם והן עבור הקבוצות בבתי הספר, המבוססות על תמיכה הדדית, שותפות, ניטרול תחרות בין-אישית וכד'.

סיווגה של קבוצת המדריכים לפי קטגוריות אלו הינה חלקית במהותה ואינה מתארת, הלכה למעשה, את כול מאפייניה וייחודיותה של קבוצת המדריכים: אמנם כ"קבוצת אינטרס", המתאימה בספרות לגאזאלשאפט - הקבוצה המשנית של טוניס (Tonnie, 1887) והיא התקיימה כל זמן שהמינהל לחינוך ערכי היה קיים, ופירוק המינהל הביא לפירוקה של הקבוצה, אך היחסים בקבוצת המדריכים היו מקיפים, רב ממדיים ורב תחומיים והתקיימו גם לאחר שהקבוצה הפורמאלית כקבוצת מדריכים התפרקה, מאפיינים המתאימים לגאמינישאפט - הקבוצה הראשונית של טוניס (שם). בהשוואה להגדרה של "קהילת אכפתיות", המאופיינת בפיתוח יחסים תומכים על מנת לקדם באמצעותה מטרה אישית אחרת (רובין ורובין, 2001), הרי לקבוצת המדריכים עמדה משימה מרכזית שלא נתכוונה דווקא ליחסים אך פיתוחם נתפס כאמצעי לקידומה של המשימה. תיאור מאפייניה של קבוצת המדריכים והגדרתה מחייבת שילוב תיאורטי ומושגי המבטא את כלל המאפיינים שהוצגו לעיל. השימוש במונח חבורת משימה מבדל את החברה מהמושג קבוצה. חבורה יוצרת נורמות של קהילתיות כדפוסי הפעולה, לא רק "קבוצת אינטרס", שמטרתה המשימה, ולא רק "קבוצת אכפתיות", שמשימתה הם יחסים קרובים. קבוצת המדריכים הפכה לחבורה מפני שהם הרחיבו את מעגל היחסים ביניהם ומממשים את קשריהם ההדדיים מעבר לתחומי המשימה שלשמה הם נפגשו. בה בעת הם השתמשו במרחבי החיים האחרים כבסיס לפעולה ולמשימתם המשותפת. לדוגמא, שני חברי צוות שהיו בקהילתם דמויות דתיות בעלת סמכות - רב ושייך - הביאו את מיומנויותיהם לקבוצה ועליהן נבנה יום עיון על הפרשנות השונה של המשכיות ושינוי בדתות השונות.

קבוצת המדריכים אופיינה בהתפתחותה של "הון חברתי" ברבדים שונים: **ברמת המבנה** התפתחו קשרים בין-אישיים בין חברי קבוצה שהתבטאו ביחסים שמעבר לעבודה. (Granovetter, 1992;244). ברמת **היחסים** נוצרו קרבה וקשר המבוססים על אמון, נורמות וסנקציות, מחויבות וציפיות, זהות והזדהות כמרכיבים מרכזיים בבחינת היחסים. **בממד הקוגניטיבי התפתחה** שפה משותפת, קודים ונרטיבים משותפים (Nahapiet & Ghoshal, 1998) שהתבטאו בחוברת הדרכה "מבתי ספר לבתי חינוך", הכוללת מושגים והנחיות שניסחו מדריכי המחוז עבור צוותי בתי הספר במחוז בתום שלושת שנות ההדרכה עדויות חברי הקבוצה על הקבוצה והקשרים בין חבריה מצביעים על רמת **אמון מוכלל** שהתפתח ביניהם, המהווה תנאי ללכידות חברתית גבוהה (Bellah, 1985; Putnam, 2000; Balatti & Falk, 2001). התנהלותה של קבוצת המדריכים במחוז ממחישה גם את מורכבות קיומה של החבורה כשדה פעולה: ההתנסות המחישה את המתח של חבורת משימה בין המשימה לבין חבורתיות, בין המשימה לבין יחסים. ההנחה שאלו יכלו להוות בו זמנית כוח מחזק מקדם ומוביל, הסתמן במציאות כנתון מורכב יותר הממחיש שלעיתים החברותיות והמשימתיות לא מסייעות זו לזו אלא לעיתים מזיקות ומעכבות זו את התפתחותה של זו: כך היה במקרה המתואר שהמחויבות כלפי המדריכים בצוות, פגעה לעיתים ברמת ההדרכה המקצועית אותה קיבלו בתי הספר, וכן העובדה שמדריכים שהיו טובים לפעולה הבית ספרית אך לא הצליחו להזדהות עם רמת היחסים הנדרשת, נפלטו מתוכה. היווצרותו של "הון חברתי" גבוה ונורמות משותפות של מחויבות למשימה ומחויבות ליחסים, העלו לא אחת את הסתירה שעשויה להתקיים ביניהם.

לסיכום

קבוצת המדריכים במחוז עיצבה באמצעות מסגרת ההכשרה שני מאפיינים :

קבוצתית - קבוצת המדריכים של המחוז, כקבוצה ייחודית, ביחס לקבוצות מדריכים במחוזות אחרים ;

אישית - יצירת קבוצה הטרוגנית שתרמה להם לקבלת פרספקטיבה מרחיבה לגבי זהותם שלהם.

היווצרותם של ממדים אלו קשורה במבנה הכשרת המדריכים כמבוססת על:

- שילוב שבין מאפיינים פורמאליים ומאפיינים בלתי פורמאליים - מסגרת ההכשרה המחישה שתחומי הפדגוגיה השונים לא רק שאינם סותרים אלא הימצאותם יחדיו באותו מרחב למידה יכולה להזין זה את זה.

- מרכיבי ההכשרה כללו יחידות שנגעו בשלושת ממדי הזהות של היחיד: הרגשי, הקוגניטיבי, וההתנהגותי.

מרכיבים ושילובים אילו עיצבו יחסים שהתבססו על אמון, הדדיות, מחויבות ואחריות בין-אישית תמיכה הדדית, שותפות, ניטרול תחרות בין-אישית וכד'.

קבוצת המדריכים הפכה לחבורת משימה במהלך פעולתה: לקבוצת המדריכים עמדה משימה מרכזית שלא

נתכונה דווקא ליחסים אך פיתוחם נתפס כאמצעי לקידומה של המשימה. הם הרחיבו את מעגל היחסים

ביניהם ומימשו את קשריהם מעבר לתחומי המשימה שלשמה הם נפגשו. בה בעת הם השתמשו במרחבי החיים

האחרים כבסיס לפעולה ולמשימתם המשותפת. הקבוצה התקיימה כל זמן שהמינהל לחינוך ערכי היה קיים,

ופירוקו הביא לפירוקה של הקבוצה, אך היחסים בקבוצת המדריכים היו מקיפים, רב ממדיים ורב תחומיים

והתקיימו גם לאחר שהקבוצה הפורמאלית כקבוצת מדריכים התפרקה. "הציונים" הגבוהים שנתנו חברי

הקבוצה למסגרת ההכשרה ולמקומה המרכזי של הקבוצה בחייהם - תחושת המשמעות, המחויבות הגבוהה,

והשייכות - מצביעים על התפתחות של "הון חברתי".

פרק זה הוסיף ממצאים הנוגעים למתח של חבורת המשימה בין המשימה לבין החבורה - מערכת היחסים.

ההנחה שאלו יכלו להוות בו זמנית כוח מחזק מקדם ומוביל, הסתמנה במציאות כנתון מורכב יותר הממחיש

שלעיתים החברותיות והמשימתיות לא מסייעות זו לזו אלא מזיקות ומעכבות זו את התפתחותה של זו.

קבוצת המדריכים החלה דרכה כמקבץ מקרי של מדריכים. רמת "ההון החברתי" שהתפתחה בה היא ביטוי

ותוצאה של דרך הפעולה שנבחרה.

ניתוח הממצאים והפרשנות התיאורטית שנלווית אליהם, עשויה להאיר, ולו במעט, את הקשר שבין עיסוק

בסוגיות של "זהות קולקטיבית" של יחיד ויצירת "חבורת משימה" באמצעות ביסוסו של "הון חברתי".

ו. תהליך ההתערבות ביישוב עירוני בצפון 2001-2006

"לפני ההקדמה" (מיצוב החוקר)

הפרק הנוכחי עוסק בניתוח פעולתה של קבוצת תושבים תהליך בינוי קהילה שנערך על-ידי "שדמות-מרכז לפיתוח מנהיגות בקהילה" השייך למכללה האקדמית לחינוך אורנים. גם בפרק זה, כמו בפרקים הקודמים לו, נדרשת הבהרה לגבי מעורבותי במסגרת הנחקרת בפרק זה:

בשנת 1995 התקבלתי ללימודים בבית הספר למנהיגות חינוכית של מכון מנדל, בירושלים. בבית הספר הקדשתי את הלימודים משך שנתיים לחשיבה וכתובה - כפרויקט הסיום שלי - על "שדמות" וייזום הקמתו. בליווי הצוות המוביל במדרשה, בו השתתפתי גם במהלך לימודי, הגינו את הרעיון ואת בנייתו של המרכז. ולאחר שנתיים נוספות, לאחר שגיא צפני סיים את בית הספר למנהיגות, קידמנו את מינויו, כאיש המכללה, להקים את הארגון ולנהלו. גיא קיבל את המינוי מהנהלת אורנים, הקים את הארגון, מינה את אנשי הצוות הראשוניים ומיקם אותנו בתחום בינוי הקהילה, כפי שיתואר בהמשך.

בשנות ההקמה הראשונות ליוויתי את גיא באורח לא רשמי, בעיקר בשיתוף חברי ובהחלפת דעות. בתקופה הנידונה עבדתי במשרד החינוך ובחלקה שהיתי בחו"ל. עם חזרתי לארץ, בשנת 2002, ביקש ממני גיא לקחת על עצמי את הלמידה הצוותית ואת ביסוס הידע האקדמאי של תחום בינוי קהילה בשדמות, ובמקביל ללוות, הלכה למעשה, יישוב שאך זה החל בתהליך. ב-10/2004, קיבלתי עלי את ליווי יישוב בתהליך בינוי קהילה שהחל ב-2001, כשלוש שנים קודם לכן. תפקידי היה לסיים את התהליך ולהביאו לפרידה, "גמילה", מבחינת מעורבות שדמות. נכנסתי לליווי בהסכמה עם השותפים, לשנה אחת: במהלך השנה נפגשתי עם ממלאי תפקידים ברשות מכל המגזרים: תושבים, ראשי עמותות, בעלי תפקיד ברשות. למרביתם היה חלק בתהליך בעבר וחלקם רק שמעו עליו. פגשתי את מאוכזבי התהליך ונפגעיו, ואת אלו שצמחו בו. כללית, נתקלתי בחשדנות גדולה ובביקורת, והאתגר הראשון היה ליצור אמון תוך כדי העצמת הכוחות המקומיים לקראת פרישת שדמות בתום השנה כגורם מתערב. תוכנית הפעולה נקבעה בשיתוף הצוות ביישוב שכלל שני בעל תפקיד שהיו מזוהים עם התהליך בעבר, האמינו בו וחשוב היה להם לקדמו ולהביאו לפתחו של ראש הרשות החדש. האחת הייתה בזמנו רכזת התהליך ובעקבות סבב מינויים שנבע מחילופי השלטון ברשות באותה שנה, קודמה לתפקיד מנהלת אגף הרווחה; השני - מנהל המחלקה בעבר, שקודם לתפקיד מנכ"ל העירייה. בעת קביעת סדרי העדיפויות סוכם על הכשרה מחודשת למי מהקבוצות שניתן יהיה להחיותה בהן. נערכו פגישות עם כול נציגי הקבוצות, ותיקות וחדשות כאחת. לבסוף, תהליך ההכשרה, התמקד בשתי קבוצות: חינוך וחברה ורווחה. לאחר הצלחת העבודה עם הקבוצות ורצון משתתפיהם להמשיך במהלך אותה שנה, התבקשתי על-ידי מובילי התהליך ביישוב, להמשיך שנה נוספת. בפועל, מעורבותי ביישוב נמשכה כארבע שנים, מתוכן שנתיים לליווי כלל עירוני ושנתיים נוספות בהן תמקדתי בבית הספר התיכון.

כדי להבטיח את מהימנותם של הנתונים והניתוחים המובאים במסגרת הפרק הנוכחי, ננקטו מספר מהלכים להצלבת מקורות מידע שונים:

- 1 "דוחות הערכה חיצוניים" – נתונים המבוססים על דוחות הערכה במרוצת כול תהליך בינוי קהילה, באחריות ד"ר מאיה מלצר-גבע מרשות המחקר במכללת אורנים. בתהליך ההערכה, הופצו שאלונים סגורים ופתוחים לכול המשתתפים, נערכו ראיונות עומק עם חלק ממובילי התהליך, נערכו תצפיות על עבודת הקבוצות, הכנסים ושיבות צוות שדמות בתקופה הנידונה.
- 2 **ראיונות אישיים**: נערכו על-ידי עם שותפים בתהליך.

3. פרוטוקולים של מפגשי הקבוצות: נערכו על-ידי צוות הערכה.
4. פרסומים שיצאו בתקופה הנחקרת, הן על-ידי שדמות והן במסגרת התהליך ביישוב.
5. קריאה ביקורתית ותגובה של אנשים שהיו קשורים באופן ישיר אך לא מעורבים בהכשרת הקבוצה הנחקרת: "הקורא הנוסף" של פרק זה הוא מנכל המועצה שליווה והיה מעורב בתהליך מראשיתו ועד סופו. במרבית שנות התהליך היה בתפקיד מנהל מחלקת הרווחה ובשנים האחרונות שימש מנכ"ל העירייה. בפרק זה כבקודמיו בחרתי לתאר את הפעולה בגוף שלישי, גם כשאני מתארת את פעילותי בהתרחשויות.

הקדמה :

הזירה השלישית במחקר הנוכחי היא הזירה הקהילתית ובמרכזה תהליך בינוי קהילה. התהליך התקיים באחד היישובים הפריפריאליים בצפון הארץ והוא נערך על-ידי צוות "שדמות- מרכז לפתוח מנהיגות בקהילה" במכללת אורנים. התהליך מבוסס על ניסיונם של חלק מחברי הצוות בתהליכים קהילתיים מוקדמים ועל ספרות המחקר והמעשה בתחום. מטרת התהליך הייתה הצמחה והכשרה של מנהיגות מקומית ליישוב, פורמאלית ובתי פורמאלית, המורכבת מכול השחקנים ביישוב; , הפעלת רשתות של קבוצות התנדבותיות הפועלות למימוש יוזמות של תושבים בתחומים השונים. התהליך כולל הקמת הקבוצות, יצירת מערך קשרים בין הקבוצות השונות, ובינן לבין שחקנים נוספים בקהילה: בעלי תפקידים בשלטון המקומי, מנהלי עמותות מקומיות. מטרת התהליך הייתה לבסס הון חברתי באמצעות יצירת מערך של רשתות חברתיות בין כלל השחקנים ביישוב. הערכת תוצאותיו של התהליך המתואר, מסקנות לגבי מהותו של התהליך והשלכותיו לגבי המימד התיאורטי והמעשי שבמחקר הנוכחי, קשורים לגורמים הבאים: שלבי התהליך, מרכיביו, רמת מעורבות המתערב, משך התהליך, הקשר בין התשומות והתפוקות, הזיקה בין המערכת המקצועית לזירה הפוליטית ביישוב וכו'. המחקר הנוכחי לא עוסק בהערכת תהליך בינוי קהילה אלא בפן אחד של התהליך והוא פעולת הקבוצות ותפקידן בתהליך, לפי הערכות משתתפיהן. לשם כך כולל הפרק את תיאור הארגון האחראי: "שדמות", תיאור כרונולוגי של תהליך ההתערבות, תיאור קבוצת המחקר, תיאור מפגשי הקבוצות, ממצאי ההערכה וניתוחם. מתוך כולל הקבוצות שהוקמו ופעלו במסגרת תהליך ההתערבות, התמקד שלב זה במחקר בקבוצת תושבים, ראשי יוזמות בתחומי חברה ורווחה.

הפרק נחלק לסעיפים הבאים :

1. תיאור הארגון המתערב: "שדמות"- המרכז לפיתוח מנהיגות בקהילה:

- רקע, ייעוד ומבנה.
 - תהליך בינוי קהילה: עקרונות פעולה, מבנה תהליך ההתערבות.
- #### 2. בינוי קהילה ביישוב - תיאור התהליך הלכה למעשה
- תיאור היישוב - פרטים כללים, רקע.
 - תיאור תהליך ההתערבות ביישוב - תיאור היסטורי-כרונולוגי של שלבי הפעולה.
 - סיכום התהליך: מ"ישוב לקהילה"- ביסוסן של רשתות קהילתיות..

3. אוכלוסיית המחקר: קבוצת חברה ורווחה

- שלב א' – שנה ראשונה: יצירת קבוצות העניין לקראת קרן קהילה.
 - שלב ב' – שנה רביעית: חידוש הקואליציות ליצירת רשתות פנים ובין ארגוניות
4. סיכום: מ"קואליציה" לחבורת משימה - ביסוסו של "הון חברתי".
5. בחינת תהליך ביסוסו של ה"הון החברתי" ביישוב בראי התיאוריה והמחקר.

1. תיאור הארגון המתערב: "שדמות-המרכז לפתוח מנהיגות בקהילה".

רקע, ייעוד ומבנה

הקמת שדמות נולדה ביוזמה משותפת של מובילי המדרשה והנהלת אורנים. בקרב הצוות המייסד של "המדרשה", הרצון היה להקים ארגון שיאפשר למדרשה להביא את בשורתה לציבור רחב של אנשים, ובה בעת לא יפגע ברצון לשמר את המרקם העדין והרגיש של החבורה המייסדת, באמצעות יצירת נורמות ארגוניות פורמאליות וכלים ארגוניים שאינם מחויבים לאינטימיות, למגבלותיה ומחיריה. השם "שדמות" נבחר על מנת להנציח את חוג "שדמות", חבורת אנשי רוח וחינוך מתוך התנועה הקיבוצית שחברו יחד לאחר מלחמת ששת הימים, להשמיע קול יהודי-פלורליסטי-חינוכי אחר במציאות החברתית בישראל. חלק ממייסדי חוג "שדמות" היו מורים רבי השפעה על חבורת מייסדי "המדרשה". הנהלת אורנים החליטה על הקמת המרכז מתוך כוונה שהיחידה תהווה: "זרוע של 'המכללה האקדמית לחינוך – אורנים' ליצירת קשר עם הקהילות בסביבתה. מטרתה לחזק את היסודות הקהילתיים בחברה הישראלית ובעיקר את בסיסי הקהילה המקומית, על-ידי חיזוק מערך השותפויות בין גורמים שונים ביישוב. התושבים הינם גורם מרכזי בתהליך והמטרה היא לממש את כישוריהם ורצונם להשפיע, להשתייך ולהשתתף בחיי ציבור משמעותיים" (מתוך פרסום "שדמות" 2006). חבורת המייסדים של המדרשה עיצבה במידה רבה את אופיו ודפוסי פעולתו של הארגון החדש. הם ראו בהקמת שדמות הזדמנות לפרוץ לאוכלוסיות נוספות ולפיתוח דרכי התמודדות ותחומי עניין נוספים. במהלך שנות קיומה הראשונות עיצבה שדמות את דרכה בדיאלוג מורכב, כואב ומסוכסך עם המדרשה, תוך יחסי משיכה-דחייה הדדיים, תוך תנועה משותפת ואיחוד ארגוני ועד להחלטה על הפרדה מוחלטת בין שני הארגונים ויצירת זהות ארגונית מובחנת, שונה ונבדלת. בדפי ההסבר הראשונים מותח מקים שדמות ומנהלה הראשון, גיא צפוני, ביקורת על ארגונים בתחום הפלורליזם היהודי שלא דאגו לפתח עצמאות בקרב המקומות שעבדו בהם ושימרו תלות של הארגונים (צפוני, 1999). בשנים שלאחר הפרידה וכתוצאה ממנה, התרחשו בשני הארגונים תהליכים פנימיים של עיצוב החזון הארגוני ותהליכי התמקצעות בתכנים ובאופני הפעולה. שדמות התמחתה בתהליכי התערבות והכשרה בתחום הקהילה. ייעודה של שדמות, כפי שנוסח על-ידי הצוות: "ייזום תהליכים של פיתוח המשאבים האנושיים והחברתיים עבור קהילות מקומיות" (מתוך פרסום "שדמות" 2006),

לשם כך התבססה שדמות על מספר מרכזים ותחומי פעולה:

מרכז לבינוי קהילה - מודל להתערבות כוללת בקהילה, המבוסס על תפיסה אזורית ומקומית, שמשלבת פעולה עם נבחר ציבור, בעלי תפקידים ומערך מתנדבים.

מרכז להכשרת מנהיגות בקהילה - פיתוח סגלים מקצועיים כסוכני שינוי להתחדשות הקהילה.

מרכז לתוכניות צעירים - הדרכה והכוונת נוער וצעירים לאקטיביזם חברתי ועשייה התנדבותית קהילתית מגוונת.

מרכז ללימודי העם היהודי - "מרכז אורן", שהיה גוף עצמאי, סופח בשלב זה על-ידי הנהלת אורנים לשדמות. הצוות ב"אורן" התמחה בהכשרת אנשי חינוך במערכות פורמאליות וקהילתיות, להובלת תהליך חינוכי המכוון לחיזוק המודעות, השייכות והמחויבות לעם היהודי בקרב ישראלים. מרכז קשרי ישראל-תפוצות - פיתוח החינוך היהודי בקהילות התפוצות וחיזוק הקשר שלהן עם ישראל.

תהליך בינוי קהילה : עקרונות פעולה, מבנה תהליך ההתערבות.

מבין אגפי הפעולה יתרכזו מחקר זה בתהליכי בינוי הקהילה. התהליך גובש במסגרת צוות שדמות שכלל כשבעה אנשי צוות מתחומים שונים: ייעוץ ארגוני, מנהיגות, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, הנחיית קבוצות, מחשבת ישראל, פילוסופיה. מנהל הארגון והרוח המרכזית בגיוס הצוות, בהובלת התהליכים ובקביעת המדיניות, יצא לדרך בבחירת המקום הראשון להתערבות ובגיוס המשאבים לקיום התהליך. עיצוב התהליך נעשה תוך כדי הפעלתו מבוסס על "ניסוי וטעייה/תהייה". מטרת תהליך בינוי קהילה הינה יצירת "תהליך התערבות הוליסטי ביישוב המבוסס על הכשרה וליווי של המנהיגות הקהילתית לשם פיתוח יוזמות וארגון חברתי התנדבותי ביישוב. השותפים המרכזים בתהליך זה הם: המנהיגות המתנדבת מקרב התושבים, נבחרי הציבור ובעלי תפקידים מוניציפאליים" (מתוך פרסום "שדמות" 2.06). משך התהליך נקבע לארבע שנים. הכוונה הייתה שהפעולה ביישוב הראשון שנבחר תהווה מסד ל"יצירת מודל מדגים להרחבת בינוי קהילה ביישובי הצפון" (שם, שם), באמצעות קידום היעדים הבאים (מתוך מסמך צוות שדמות: "בינוי קהילה - התחדשות יהודית פלורליסטית לציבור הכללי, העצמה חברתית לקהילות הפריפריאליות, פיתוח מנהיגות חברתית בקהילה" - גיא צפוני, נייר עמדה לגבי יעדי התהליך לשנים הקרובות 8/2001):

- תוכנית אב/מתאר לבינוי קהילה ביישובים הנכנסים לתהליך, אשר תכלול:
 - חזון יישוב לבינוי קהילה ;
 - חלוקת עבודה בין המתנדבים לבין בעלי התפקידים ונבחרי הציבור, בהפעלת תוכנית האב/מתאר.
 - סל פעילויות להטמעה ביישוב (ועד מתנדבים יישובי שותף מפעיל ויוזם : רשת קהילות לומדות ביישוב; מערך של היישוב לחינוך פורמאלי בתחום התרבות והחברה; , מערך של היישוב לפעולות בקרב הנוער והצעירים; מערך פעולות בתחום הסולידאריות החברתית ביישוב; הפעלה ביישוב של לוח שנה בתחום המועד והחג).
 - מאגר בעלי מקצוע (שעברו הכשרה בבית הספר להכשרה בשדמות - אורנים) המוכשרים להוביל ולהנחות את סל הפעילויות.
 - תקנים ומשאבים של היישוב לסל הפעילויות; רתימת העסקים למען הקהילה הקמת קרן פעולה.
 - מיסוד תהליכי שיתוף אזרחים בעיצוב מדיניות והפעלתה.
- ◆ ליווי התהליך המדגים, בעבודת מחקר, תיעוד והערכה.
- ◆ יצירת תהליכי למידה של הצוות המתערב, מהשדה ומהתיאוריה באמצעות עיון, תצפית ורפלקציה.
- ◆ גיבוש סגל קבוע להתערבות.
- ◆ כניסה ליישובים ואזורים נוספים.

תוך כדי התהליך גובשו עקרונות פעולתו :

1. **נכסים, יכולות במקום צרכים וחולשות** - תהליך בינוי הקהילה בשדמות מונחה לפי תפיסה של חיזוק יכולות, נכסים וצרכים חברתיים. בינוי הקהילה מתמקד במימוש פוטנציאל הגלום בסוגי ההון השונים כאמצעי מרכזי לפיתוח הקהילה. תפיסה זו מנוגדת לתפיסות הקהילתיות השכיחות המכוננות ומתמקדות בתכליות של טיפול בחלקים המוחלשים של החברה, טיפול בבעיות בוערות ומענה לצרכים מידיים. בכל יישוב וקהילה יש ארבעה סוגי נכסים :
הון פיזי - משאבים כספיים, מבנים ציבוריים, תשתיות מוניציפאליות וכד'.
הון ארגוני - התרבות הארגונית, המסורות, רמות שיתופי הפעולה של הרשות המוניציפאלית.
הון אנושי - רמת השכלה, מיומנויות, כישורים, מנהיגות של התושבים ובעלי התפקידים.
הון חברתי - הקשרים בין האנשים ומידת השימוש בהם.
2. **מהון אנושי להון חברתי** - בינוי קהילה בשדמות הינו תהליך המתמקד בהזמנת 'ההון האנושי' ביישוב לפעילות התנדבותיות-קהילתיות ופיתוחו ל'הון חברתי'.
בקהילה שיש בה **הון חברתי** גבוה ניתן לזהות :
 - יוזמות קהילתיות רבות המופעלות בהתנדבות בידי אחוז גבוה מקרב התושבים.
 - פעולות ההתנדבות המייצרות 'הון מגשר' בין אוכלוסיות שונות ולא רק 'הון מקשר' שבין אוכלוסיות דומות.
 - פעולות התנדבותיות הפותחות פתח להיווצרות הרשתות החברתיות שבין המתנדבים, מדגישות אותן לצד הדגשים שבפעולת ההתנדבות לשמה.
3. **רשתות קהילתיות ומערך שותפויות בין גורמים שונים ברשות**: עיצוב דרכי פעולה לשותפות בין הגורמים השונים בקהילה. משמעות הדבר - להפוך את התושבים מלקוחות לשותפים בעיני עצמם ובעיני הרשות. ההרחבה ושינוי השיח מתבטאים בכל שדות תפיסת התושב כ"שותף" (בניגוד לתפיסת קליינט-נותן שירות) (מתוך נייר עמדה שדמות).

מבנה תהליך ההתערבות

הצוות התווה את הקווים הראשוניים וניסח שלבי ההתערבות כמסגרת פעולה לתהליך ביישוב :
טבלה מספר 3 : שלבי ההתערבות ביישוב

נושא	הפעולה	תוצרים
התקשרות	הסכם עם הרשות המקומית התחייבות ראש הרשות לתהליך רב שנתי	חיבור בין מודל שדמות לבין חזון ראש הרשות
מתאם ליישוב	ליווי המתאם לבניית דרכי עבודה בממשקים עם המחלקות והארגונים הקהילתיים	חזון קהילתי מקצועי, הגדרת סמכויות ותפקידים מוסכמת.
מיפוי נכסי קהילה	בניית מסד נתונים של נכסי הקהילה (הפיזי הארגוני והאנושי) באמצעות ראיונות, תצפיות ואיסוף נתונים .	דו"ח מקיף הכולל נתונים, אבחון והמלצות. מוגש לצוות היגוי של היישוב
צוות היגוי של היישוב	צוות המורכב מנציגי הרשות ראשי ארגונים הקהילתיים ומנהיגות תושבים. מפגשי למידה וקבלת החלטות לאורך כל התהליך	חוזה עבודה, תוכנית פעולה מהוגנת בהמלצות המיפוי ויעדים מוסכמים. תוכניות רב שנתיות הכוללות חזון, מטרות יעדים ודרכי פעולה.
הכשרת מנהיגות מקצועית	קורס הכשרה - לראשי אגפים ומנהלי מחלקות בכירים. למידה והתנסות בפיתוח הון חברתי באמצעות שיתוף תושבים.	תו-תקן קהילתי למחלקה מקימת שיתוף תושבים. מיזמים התנדבותיים בשדות שונים בהנחיית ראשי אגפים ומנהלי מחלקות.
הכשרת מנהיגות מתנדבת	קורס הכשרה לתושבים בעלי פוטנציאל מנהיגות ויוזמה קהילתית. למידה והתנסות בפיתוח הון חברתי באמצעות עבודה עם הרשות, יזמות קהילתית ומנהיגות אזרחית.	חזון קהילתי אזרחי, הקמת קבוצות עניין של תושבים, אסטרטגיות לגיוס תושבים, פיתוח יוזמות ובניית שותפויות.
התנסות במנהיגות קהילתית	מנהיגות מתנדבת מפתחת מיזמים קהילתיים. התנסות בגיבוש חזון מטרות ויעדים אופרטיביים. בחירת קריטריונים לתוכניות קהילתיות המפתחות הון חברתי. בחירת נציגים למסגרות קהילתיות. התנסות בהובלת ציבור ושיווק קהילתי	מנהיגות מתנדבת מגובשת המוכשרת להובלת ארגון קהילתי התנדבותי. רשתות חברתיות של מתנדבים המאוגדים במיזמים קהילתיים.
ארגון ומיסוד	הקמת יחידה עירונית לקהילה והתנדבות. בניית ארגון גג לקהילת המתנדבים והנהלה ציבורית. תוכנית אב קהילתית רב שנתית	שיתוף פעולה ממוסד בין הרשות המקומית לארגון גג של המתנדבים. תהליכי עבודה משותפים ומוסכמים. קרן קהילה למימון תוכניות התנדבות.
יישום כאורח חיים	אורח חיים המפתח לכידות ונורמות חברתיות באמצעות מיזמים קהילתיים התנדבותיים. תוכנית עבודה קהילתית המנוהלת ע"י מנהיגות קהילתית התנדבותית המקדמת מיזמים קהילתיים המופעלים ע"י תושבים מתנדבים. משאבי המיזמים הנם בעיקר ההון האנושי המתורגם להון חברתי.	התאגדות וולונטרית של תושבים באמצעות אמנה חברתית מוסכמת. מימוש הנכסים הקהילתיים והיישובים להון חברתי גבוה המקיים רשתות צפופות של תושבים תוך שמירה על אמון גבוה ביישוב.

2. בינוי קהילה ביישוב - תיאור התהליך הלכה למעשה

תיאור התהליך ביישוב מתואר היסטורית-כרונולוגית לפי שלבי התהליך, ומשובצים בו הערכות וניתוחים. התיאור מתייחס לחמש שנות ההתערבות ומחולק לתיאור תקופתי שנתי. הבחירה לתיאור התהליך וניתוחו באופן זה נבעה מהיותו סיפור רקע, חיוני ומרכזי, להבנת פעולתה של הקבוצה, תיאור הכשרתה ותיאור הממצאים וניתוחם.

תיאור היישוב - פרטים כללים, רקע

היישוב שנבחר להתערבות הוא יישוב עירוני-כפרי בצפון הארץ בעל נוף מיוחד וסגנון בניה כפרי. זה יישוב ותיק בו גרים 14,000 תושבים, הבנוי ברובו בתים פרטיים ומיעוטו בניינים משותפים בני שתיים-שלוש קומות המרוכזים בארבעה רחובות.

סגנון המגורים מהווה לתושבים רבים מעין פשרה בין התיישבות כפרית לבין סגנון חיים בכרך. שיעור ניכר ממייסדיו ומתושביו הם עוזבי קיבוצים. רוב תושבי היישוב אשכנזים, בעלי השכלה אקדמאית ובמעמד סוציו-אקונומי גבוה. בשכונות בהן קיימים בתי דירות הדומים ל"שיכונים" שנבנו בשנות החמישים, חיה אוכלוסייה במעמד סוציו-אקונומי נמוך. אחד המאפיינים הבולטים של היישוב הוא מעורבותם הרבה של התושבים בנעשה ביישוב. קיימות בו יוזמות התנדבותיות במספר גדול בהן פעילים התושבים (בשיעור שמן הגדולים במדינה ביחס לגודל היישוב) במגוון רב ועשיר. התושבים פעילים אף בוועדות המועצה ובאירועים מיוחדים כמו חגים לאומיים, עצרות זיכרון וכד'.

ראש המועצה שכיהן כאשר נכנסה "שדמות" להתערבות במקום, היה ותיק בתפקידו ונבחר בתמיכה רחבה לקדנציה שלישית. בהתייחסותם ליישוב, תיארו תושביו, חלקם ראשי יוזמות במקום, את מאפייניו, את נקודות החוזק ונקודות התורפה של המקום בעיניהם: בתחושת גאווה ציינו את היותם שייכים ליישוב המהווה שמורת טבע מיוחדת, ירוקה ויפה בעלת איכות חיים גבוהה וגם יישוב שהוא "שמורת טבע אנושית", – בו מתגוררת "קהילה חזקה ותומכת, אנשים בעלי יכולת גבוהה", בו שוררת סובלנות בין דתיים וחילוניים, כיבוד של החיים הפרטיים והפרטיות ("לא נכנסים לך לעצמות"). הם ציינו גם את רצון דור הבנים להמשיך ולחיות במקום, ובעיקר פעילות מקומית רחבת היקף של יוזמות התנדבותיות משמעותיות בכל תחומי החיים, ונכונות מדהימה בהיקפה של התושבים לתרום ולתת מזמנם, מכספם וממומחיותם. בצד כל אלה, בתארים את חולשותיו של היישוב, התייחסו לאובדן המשפחתיות ברחוב, המתבטא בכך שאנשים אינם מקדימים שלום זה לזה ואינם יודעים זה על זה, ציינו ניכור וחוסר קהילתיות המתבטאים בסנוביזם וסגירות, בקושי להיכנס לתוך קבוצות קיימות וחוסר מאור פנים לחדשים. הם תיארו מצב של חוסר פרגון וחוסר הערכה, שמירה קיצונית על פרטיות וגבולות, המביאה לניתוק בין שכנים וקבוצות ("הרחוב הזה לא בשבילכם") ולסכסוכי שכנים. הם הצרו על עודף עמותות, על כפילויות, תחרות וחוסר תיאום וחוסר שיתוף פעולה בין העמותות והיוזמות השונות. מלבד מעטים ש"אכפת להם", והם המתנדבים, רוב התושבים שקועים בעצמם ואינם מתעניינים בדבר מלבד בעצמם, אינם יוצאים מהבית ומה"בועה" ואינם מתגייסים לטובת הקהילה. למעשה, יחסם למקום הוא כאל "עיר שינה". כמו כן ציינו המשתתפים את הנתק בין השכונות המבוססות לחלשות "כאילו זה מקום אחר", על כך שבשכונות החלשות אין פעילויות ואנשים כמעט לא באים לשם, וגדל בהן דור שלישי של

נוקקים החסר את היכולת לצאת מתרבות ה"מגיע ליי" (מתוך פרוטוקול פגישות קבוצות המתנדבים וראשי היוזמות, 8/05).

תיאור תהליך ההתערבות ביישוב - תיאור היסטורי-כרונולוגי של שלבי הפעולה.

ההחלטה להיכנס לתהליך בינוי קהילה ביישוב הייתה כולה יוזמה של ראש הרשות, והמניע המרכזי להחלטתו היה הרצון להשתמש בהון האנושי של חברי היישוב על מנת להעלות את רמת מעורבותם, או כפי שהעיד על כך, ליצור בסיסי שותפות שייצרו מחויבות וקשר של התושבים ליישוב ושלמעשה, בכך יממשו את הפוטנציאל הגלום בו עבור הקהילה. ההחלטה נתמכה ע"י הגופים המממנים בנימוק שיישוב זה הוא בעל תנאים אופטימאליים להוות "פיילוט" שיאפשר לבחון את המודל ואת היכולת ליישמו. עם ההכרעה להתחיל בתהליך כינס צוות "שדמות" פורום מקצועי הכולל אנשי אקדמיה ובכירים בסוכנות היהודית. בדיונים הסתמנה הסוגיה המרכזית לטיפול: תפוקות ממשלתיות גבוהות ורמת התנדבות גבוהה אינם בהכרח ערובה או מדד לרמת קהילתיות גבוהה. ראש הרשות העיד על רמת שירות גבוהה ביישובו ועל רמת התנדבות מן הגבוהות בארץ, ועם זאת על חוסר אמון, ניכור מסוים בין חברי הקהילה ומוסדותיה ובין חברי הקהילה לבין עצמם. רמת ההון האנושי ביישוב גבוהה, מתבטאת במרכזיות של חברי הקהילה בתפקידים בכירים בכל בתחומים באזור כולו (במוסדות השכלה, בתעשייה), אך אינו תורם לאיכות הקשרים שבין חברי הקהילה ולתחושת שייכותם למקום. האמירה "איכות אנושית גבוהה, מלווה באיכות חיים ומתן שירותים ציבוריים גבוה מנבאים בהכרח הון חברתי גבוה", פתחה פרדיגמת מחשבה חדשה לגבי המשימה שעומדת בפני הגורם המתערב.

מהן מטרותיו של תהליך בינוי קהילה ביישוב המצטיין בכמות ובאיכות היוזמות של התושבים?

התבוננות וניתוח המציאות הקהילתית ביישוב במשקפי "ההון החברתי" הצביעה שעל אף יתרונותיו הרבים, קיימת בו רמה נמוכה של "הון חברתי". האתגר המרכזי היה לנצל את החוזקות של היישוב ואת יתרונותיו על מנת להוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל לרמת קהילתיות גבוהה.

במרוצת התהליך הוצבו שלושה מדדים לקביעת רמת "ההון החברתי" ביישוב:

▪ **כמות הקשרים** – מהו **מרחב** הקשרים של חברי הקהילה בתוך הקהילה הגיאוגרפית שבה הם חיים? האם ביישוב קיימת תרבות ומציאות שבה אנשים מכירים את השכן/השותף שלהם ליוזמה? האם קיימות רשתות של קשרים במסגרת הקהילה? את מי מכילות הרשתות? האם הן מאופיינות כהומוגניות או כהטרוגניות? האם קיימים קשרים רק או/גם בין צעירים למבוגרים? בין ותיקים לחדשים? בין מסורתיים וחילוניים? וכל מאפיין חברתי אחר בעל משמעות בקהילה.

▪ **איכות הקשרים** - מהו **סוג** הקשרים הקיימים בין חברי הקהילה - האם הם אינסטרומנטאליים, מכווני מטרה ותחום פעולה, או שהם שותפים ומשתפים בתחומי חיים שונים את חבריהם ליוזמה, לאבל ולשמחה? האם מבליים ונפגשים חברי הקהילה האחד בבית רעהו? האם ביישוב מבוססת תרבות של שמירה על גבולות, זהירות מרבית לא לפלוש לתחומו של האחר ולהיפך? מהי מידת צפיפות הרשתות החברתיות?

▪ **מידת השימוש בקשרים** - באיזו מידה נעזרים ומשתפים חברי הקהילה זה את זה כשהם מבקשים ליזום, לבלות, זקוקים לסיוע?

בשיחות ובראיונות שנערכו עם תושבים, מתנדבים וראשי יוזמות, נמצא שוב ושוב כי ההשתתפות הרבה בהתנדבות ובהיצע החוגים והפעילויות אינה מעודדת הרחבת קשרים בין המשתתפים. חברי הקהילה מתייחסים זה לזה באופן אמצעי, מנומס וממוקד משימה - הן בחוגים והן בתפעול יוזמות התנדבות. דוגמא לכך סיפורה של אחת המתנדבות על חווייתה כמצטרפת חדשה לקהילה: היא ביקשה כוס סוכר מהשכן, דלת ליד, ומיד הובהר לה כי: "אצלנו לא מקובל להשאיל כוס אלא שקית מלאה וחדשה".

דוגמא נוספת לכך הוא חוג ציור קטן ומצומצם של כחמש משתתפות המתכנס מזה שנתיים באופן שבועי ומשתתפותיו סיפרו שבמהלך פגישות החוג שורר שקט, מגע מינימאלי בין המשתתפות ולא נוצרו כל קשרים בין המשתתפות מעבר לחוג עצמו: "באים, לומדים ציור והולכים".

כבדוגמא זו כך גם ביוזמות ההתנדבות: במהלך ההתערבות התבקש צוות "שדמות" לסייע בהפגת מתחים אישיים וקבוצתיים באחת מיוזמות ההתנדבות הוותיקות. יוזמה התנדבותית זו כללה צוות של כ-10-15 מתנדבים שרובם פעילים ביוזמה שנים רבות (מעל 16 שנה). פעולת ההתנדבות דרשה חלוקת תפקידים, תיאום ושיתוף פעולה רב בין המשתתפים. נמצא שבמהלך כל השנים לא חצה מערך הקשרים בין חברי היוזמה את נוהל שיחות הטלפון הענייניות לגבי פעילותם ולא נוצלה ההזדמנות הגלומה בו להרחיב את מערכת ההיכרויות ואת עומק הקשרים בין השותפים ליוזמה, שרובם תושבי היישוב. הקשרים שהתפתחו בקרב המתנדבים היו משניים באופיים ולא התפתחו ביוזמה זו דפוסים של אמון, שיח זהות, קרבה, קבלה ותחושת בית. בשיחות ובסיפורים שהעלו חברי הקהילה בפגישות שונות עלו סיפורים רבים המעידים על יחס אמצעי, מכוון מטרה, מצומצם בהיקפיו בין התושבים, כעדות לחייהם ביישוב.

2001 – שנה ראשונה – תשס"א: תחילת התהליך - הכשרת מנהלי מחלקות ויצירת קבוצות עניין של תושבים.

עם תחילת תהליך ההתערבות, בראשית 2001, נוסח ב"שדמות" מסמך שהגדיר את התהליך, את אורכו, מטרותיו ויעדיו בשנה הראשונה ובכל ארבע שנות ההתערבות המתוכננות. היעדים המרכזיים לפעולה המערכתית ביישוב נקבעו וכללו:

- **בניית תוכנית אב/מתאר**
- **סל פעילויות להטמעה ביישוב**
- היעדים תורגמו להנחיות פעולה אופרטיביות לשנה הראשונה והם כללו:
 - **מיפוי נכסים** - אבחון נכסים וצרכים לפני פעולה;
 - הקמת צוות **היגוי של היישוב** (חציו בעלי תפקידים וחציו מנהיגות מתנדבת);
 - בניית **חזון היישוב**, ניהול התהליך הרב-שנתי;
 - הקמת ארבע **סדנאות מנהיגות** בתחומים: חינוך, נוער וצעירים, רוח ותרבות, ותחום הסולידאריות החברתית. מטרת הקבוצות ללמד ביישובם את מאפייני התחום שבחרו בו תוך התנסות בקבוצה לומדת והתגבשות לחבורת משימה;
- **ייזום אירועים של היישוב**;
- **ייסוד קרן פעולה** והפעלת ממשקי עסקים וקהילה;
- **שני כנסים שנתיים** לכל משתתפי התהליך;

• **הקמת צוות התערבות** – שיכלול את אנשי הליווי המקצועי מ"שדמות": מנחי סדנאות המנהיגות, יועץ ארגוני, יועץ אקדמי ומעריך.

נקבע שהתהליך כולו ילווה בעבודת מחקר, תיעוד והערכה תוך יצירת תהליכי למידה של הצוות המתערב, מהשדה ומהתיאוריה, באמצעות עיון, תצפית ורפלקסיה.

הוקמה ועדת היגוי של היישוב שהורכבה מראש הרשות, מנהלי המחלקות ותושבים שנבחרו ע"י מנהלי המחלקות. במקביל ערך צוות "שדמות" מחקר מיפוי של נכסי הקהילה, נכסים פיסיים ונכסים של "הון אנושי": הארגונים הקיימים, המוסדות, המסורות, התקציבים, התוכניות והאנשים שבאופן טבעי מהווים מנהיגות מובילה ביישוב.

פורום מנהלי המחלקות והמנהיגות המתנדבת שגויסה, התכנס לראשונה בהרכב של כ-30 איש בבניין המועצה והוצגו בפניהם ממצאי סקירת נכסי הקהילה. התחושה הייתה שהדו"ח הציף את הדברים הידועים והמוכרים וחדושו נגע בנקודות הבאות:

- חשיבות תחום איכות הסביבה והטבע ביישוב;
 - תחום החינוך כ"בועה ריקה", והרעיונות ביישוב להקמת קריית חינוך, במובן של קשר חזוני משותף ומהות חינוכית אחידה בין רמות הגיל השונות ובין בתי הספר השונים.
 - הפרדוקסאליות במצב בו למרות ש"ההון האנושי" גבוה וההתנדבות ביישוב רבה, השיח הוא מסוג "שיח הזכויות" וחוסר האמון השוררים בו, וכן הכמות הגבוהה של סכסוכי שכנים המסתיימים בהגשת תלונות במשטרה.
- השלב הבא היה הקמת **קבוצות-עניין** מקרב התושבים ע"י מנהיגות התושבים שגויסה על ידי מנהלי המחלקות. "שדמות" ראתה בנציגי התושבים מעין "חיל חלוץ" לגיוס תושבים נוספים ויצירת הבסיס להקמת קבוצות התושבים. מנחי "שדמות" ליוו את נציגי התושבים בגיוס תושבים נוספים, ומנהלי המחלקות העמידו עצמם לסייע בשטח (טלפונים, ציוד). הנחת המוצא הייתה שהמסד חייב לשתף פעולה ולתת לתושבים תחושה מקרבת, להעמיד לרשות התהליך את מערך האמצעים לביסוס הפעולות. בידי הממסד הייתה היכולת להרוס או לעודד את הפעולה. על בסיס הנחות אלו ניתנה תשומת לב מיוחדת לעיצוב תפיסת השותפות בין מנהלי המחלקות ונציגי התושבים. ועדת ההיגוי, בליווי מנחי "שדמות", נערכה להקמת "קבוצות העניין".

"קבוצות העניין"

מה הייתה מטרתן של "קבוצות העניין" ומה צריכים היו להיות דפוסי פעולתה?

"היה לנו ברור שצריך ליצור זהות קבוצתית ולהשקיע באינטראקציות בין אנשים. מקור ההשראה היה ה"סדנא" שהכרנו מעבודתנו במדרשה באורנים והיכרות עם תהליכי המעבר מקבוצה מובילה לקבוצה שמרחיבה עצמה ע"י גיוס חברים נוספים. תכננו שהסדנא תעבוד כשנה: תלמד תכנים כלליים על קהילה ועל תחומי התוכן של העניין עצמו...כאשר המטרה הייתה ליצור דפוסי קרבה ומחויבות בין חבריה, לחברם לרעיון ולתחום, לתת להם כלים מקצועיים והרחבה תוכנית על הנושא שבחרו להעמיק בו ולעצב יחד חזון שיהווה מעין מורה דרך למימוש מנהיגותם" (גיאי צפוני בראיון מסכם לתהליך 3/06).

רעיון "קבוצות העניין" נבנה בהשראת הפדגוגיה שפותחה במדרשה, והכוונה הייתה להפוך אותן למעין "חברות משימה". הפעילות עוצבה להשגת מטרות אלה. המפגשים בקבוצות נבנו סביב שלושה תחומים:

1. ליבה קהילתית – עיסוק במושג ובתכנים של קהילה, במאפייניה ובתהליכים קהילתיים.

2. לימוד תחום העניין של כל קבוצה (חינוך, רווחה ועוד) תוך הנחייה של מומחה בתחום מ"שדמות".
3. בניית מסמך יסודי של חזון המיישם את העקרונות של היישוב והקהילה לתחום העניין של הקבוצה. בניית מסמך חזון מהווה הזדמנות לכל קבוצה להזמין תושבים ולפתח מיזמים התנדבותיים בתחומה. במקביל להקמת הקבוצות תוכנן צוות היגוי שיורכב מנציגי הקבוצות, ותפקידו לבנות רציונאל לתהליך ויאפשר לכל קבוצה ליישם את עקרונותיו בתחומה.

שנה שנייה 2001-2002 - תשס"ב - הפעלת קבוצות תושבים ובניית קרן קהילה .

הקמת קבוצות העניין כשלה. הסיבות נבעו משילוב גורמים: החדשנות של תהליך בינוי קהילה עבור המנחים בשדמות, העמימות הגבוהה וחוסר הוודאות שלהם לגבי שלבי התהליך, חוסר היכרותם עם היישוב ומאפייניו, והרתיעה של מנהלי המחלקות משיתוף תושבים בתחומים שאחריותם. בעקבות ההתממהות החליטו ראש הרשות ורכז התהליך העירוני מטעם "שדמות", "לעקוף" את מנהלי המחלקות המכשילים את התהליך ולמצוא דרך עקיפה לגייס את התושבים לתהליך. החלטתם הייתה לערוך כנס פתיחה לתהליך בינוי קהילה שאליו הוזמנו כ-160 איש המוכרים למנהלי המחלקות, כל אחד בתחומו, כפעילים. כנס הפתיחה נחל הצלחה רבה. הגיעו כ-80 תושבים שחולקו במהלך הכנס לקבוצות עבודה נושאיות על פי בחירתם. בכל קבוצה השתתפו מנהל מחלקה ומנחה מ"שדמות". כתוצאה מן הכנס קמו קבוצות של תושבים שבעבר לא השתתפו בתהליך. ארבע קבוצות עניין החלו את פעולתן: קבוצת רוח ותרבות, קבוצת חברה ורווחה, קבוצת חינוך וקבוצת צעירים. כל קבוצה נפגשה אחת לשבועיים למשך ארבע שעות, בהנחייתם ובאחריותם של מנחי "שדמות", ללימוד הנושאים שנבחרו על-ידי המשתתפים, הרשות ו"שדמות" כמהותיים לתהליך. במהלך השבועות הראשונים של פעולתן הסתמנו שתי קבוצות שנפגשו, גובשו וביססו את פעילותן, (קבוצת רוח ותרבות וקבוצת חברה ורווחה). שתי הקבוצות הנוספות לא הצליחו להתבסס: קבוצת חינוך אפילו לא הצליחה לקום; קבוצת הצעירים קרטעה, בין השאר בשל חילופי מנהלים ותהפוכות במתנ"ס שהוא גוף מרכזי בתחומה. פעולתם של מנחי "שדמות" בקבוצות התבססה בעיקר על ניסיונם הקודם והמיומנויות שהביאו עימם, כמעט ללא כל התאמה לתהליך של בינוי קהילה. מסכם גיא צפוני, מרכז התהליך: "מי שהגיע עם מסורת של עבודה קבוצתית – הצליח ומי שלא – לא". (גיא צפוני, ראיון 12/3/06). במהלך החודשים שלאחר מכן התמקדה ההתערבות בהפעלת הקבוצות וגיבושן, במידה רבה על חשבון התהליך העירוני הכולל. על אף ההצלחה, בלטו מחיריו הקשים של המהלך: ועדת ההיגוי נוטרלה לחלוטין בעקבות הכנס ואיבדה את משמעותה, התנגדותם של מנהלי המחלקות לתהליך התחזקה, שכן הם חשו שהתהליך על כל מרכיביו השונים, נכפה עליהם על ידי ראש הרשות. יתרונותיו אינם בהירים דיים ונמשך החשש מחסרונותיו. התהליך נע בין שני "שעונים": קצב התהליך הנכון מבחינה מקצועית וקצב השעון הפוליטי של ראש הרשות שדוחף להשגת תוצאות מהירות ונראות. ראש הרשות, גילה חוסר סבלנות לתהליך הלמידה של הקבוצות, ביקש להאיץ את התהליך ולראות תוצאות ממשיות. הוא לחץ ליצירת מסגרת קבועה ללמידה והכשרה של מנהלי המחלקות בתחום הקהילה על מנת להכשירם לעבודה עם תושבים כשותפים במימוש היוזמות. במקביל הוא מימנה מנכ"ל חדש ומפקיד בידיו את ניהול התהליך. המנכ"ל החדש יזם מהלך חדש: במקביל להכשרת מנהיגות התושבים בקבוצות, הוא מקים מסלול "משלוח" של שילוב תושבים מובילים במימוש רעיונות למיזמים חדשים ביישוב. הוא מיפה את היוזמות והרעיונות שמעלה ראש הרשות ומקבצם לשלושה תחומים. לקידום כל תחום מינה את אחד מבעלי התפקידים במועצה: מנהל חזות היישוב - לקידום היוזמות בתחום איכות הסביבה, המתנ"ס - לקידום יוזמות הנוגעות

לאוכלוסיה בעלת צרכים מיוחדים (קשישים, נוער בסיכון, פיגור קל), ומנהל מחלקת הרווחה - לקידום יוזמות ייחודיות לחיילים בני היישוב. בכנס מיוחד הזמינו מנהלי המחלקות את התושבים להשתתף במיזמים ההתנדבותיים שקבעו ובהוצאתם לפועל. אל הכנס הגיעו כמאה תושבים, מרביתם חדשים בפעילות העירונית. ציבור חדש השונה מפרופיל ה"מתנדב הקלאסי" ביישוב עד כה. לא פנסיונרים בלבד אלא אנשים צעירים בשיא הקריירה המקצועית שלהם. אנשים דעתנים שמבקשים לשים על סדר היום הציבורי את הנושאים המטרידים והמניעים אותם, נושאים שלהם הם רוצים להתנדב ולתרום מעצמם.

הכנס הוכתר בהצלחה רבה והוא היווה נקודת תפנית: בעקבותיו הוקמו שתי **קבוצות חשיבה** - לנושאי איכות הסביבה ולבניית מאגר ידע אנושי ביישוב. בפגישות הקבוצות נקבע סדר היום ועוצבו המיזמים והיוזמות המוצעות. הקבוצות מעצבות לעצמן, למעשה, דפוס פעולה של צוותי חשיבה נושאים.

בעקבות הפגישות פעלו ביישוב חמש קבוצות נושאים:

שלוש קבוצות עניין – קבוצות התושבים שהמשיכו ללמוד ולפעול מתחילת התהליך בנושאי רווחה, רוח ותרבות וצעירים.

שתי קבוצות חשיבה - קבוצות שנוצרו בפגישות מנהלי המחלקות בנושאי איכות סביבה ביישוב ו"בורסת ידע" - הקמת קבוצה ליצירת מאגר של הון אנושי ביישוב, מיפוי ותיעולו לפעילות התנדבותית.

לאחר עבודה של מספר חודשים בקבוצות השונות ועם היציאה לחופשת קיץ 2002, בלט ההבדל בין **קבוצות העניין לצוותי החשיבה**, והתבהר כי יש הבדל מהותי ביניהן. ההבדל התבטא בדפוס פעולתן ונגרם כתוצאה מדפוס ההנחיה של צוות "שדמות":

קבוצות העניין המשיכו להיפגש באופן קבוע וסדיר בהנחיה קבועה של מנחי "שדמות" במשך תקופה ארוכה (כשנה). לפגישות היה מבנה קבוע שהושתת על העמקת ההיכרות בין המשתתפים ועל הנחיה שליוותה את העיסוק בתחום הקבוצה באופן רעיוני ותוכני והתייחסה לשאלות ערך ומהות. כך לדוגמה נלמדו בחברותא טכסטים של הוגי דעות ובאמצעותם הוחלפו דעות ונערכה היכרות אישית ורעיונית של המשתתפים. אופן ההנחיה של מנחי "שדמות" בקבוצות אלה התמקד בבניית קבוצה בעלת נושאי עניין משותפים, ביצירת שיח זהות ובעיצוב מרכיבי זהות של היחיד כחבר בקבוצה בעלת עניין משותף. אופן ההנחיה, הן התכנים והן בדרך הקנייתם, הושפע במידה רבה ממיומנותם ומקצועיותם של מנחי "שדמות". מכיוון שמרבית המנחים באו מהמדרשה הם היו מכוונים להנחיית סדנאות בין-תחומיות שאינן מכוונות לעשייה פרקטית מגויסת, אלא לביזור זהות של היחיד כשייך לקבוצה. בשל תחומי התמחותם של המנחים, לא עסקו קבוצות העניין בצרכים הקהילתיים ובהכוונה ליוזמות קהילתיות. התפתחה בהן חברותא נעימה, קשרים קרובים ורצון לעשייה משותפת שתממש את ה"יחד" שנוצר. חולשתן התבטאה בתרגום תחושת היחד ל פעולה ממשית.

צוותי החשיבה - תפקדו באופן ממוקד-עשייה ופעולה. הם כונסו על ידי מנהלי המחלקות, בפגישותיהם נכתבו פרוטוקולים רשמיים, הוצבו לוחות זמנים והוגדרו יעדים לפעולה. צוותים אלו פעלו כצוותי מיזם בהובלת מנהלי המחלקה, מכווני עשייה נראית, ומנחים מ"שדמות" שאף הם היו ממוקדי משימה (שני מנחים אלה באו מתחום הייעוץ הארגוני וניהול מיזמים). הצטרפות התושבים **לצוותי החשיבה** נבעה מרצונם לממש את יכולתם להשפיע, כיחידים, על התחומים הנידונים. מוטיבציה זו חוזקה על ידי ההנחיה ממוקדת המטרה. הדבר התבטא בפגישות בתדירות נמוכה - אחת לחודש, פגישות ענייניות בהן ההיכרות האישית נערכה לשם הפעולה בלבד. עיקר פעולת הקבוצות התמקדה בתכנון היוזמה ובחלוקת העבודה בין חברי הקבוצה. דפוס הפעולה התבסס על היררכיה תפקודית, כלומר המנחים הכינו את המפגשים בשיתוף עם מנהלי המחלקות

ומספר חברי קבוצה בולטים, והציגו את רוב הנושאים בפני שאר חברי הקבוצה, כנושאים "מבושלים". עיקר הדיונים, או חילוקי הדעות בקבוצות, היו אודות מידת הפתיחות ומידת השיתוף של חברי הקבוצה ולא עסקו בהיבטים המעשיים של הוצאת היוזמה לפועל.

שנה השלישית 2002-2003 – תשס"ג – הקמת קרן קהילה, שלב מימוש היוזמות

במרכז שנת הפעילות השלישית עמדה הקמת "קרן קהילה": מטרת הקרן הייתה יצירת מסגרת-גג לכול היוזמות והקואליציות בתחומים השונים. יעדיה ועקרונות פעולתה:

1. עידוד ההתנדבות (מיזמים ויזמות) - המדדים להשגת יעד זה הם כמות מיזמים ליחידת זמן ומגוון המיזמים.

2. פיתוח "הון אנושי" - המדדים להשגת יעד זה הם כמות מתנדבים, חתך הגילים של המתנדבים ותדירות הפעילות למתנדב.

3. עיסוק במשאבים וניצולם (גיוס הון אנושי ו/או אחר, שיתוף פעולה עם המועצה, שיווק ופרסום) - המדדים להשגת יעד זה הם כמות ההון האנושי שגויס לתקופה, ניצול ההון בתקופה הזו, מספר ראשי מחלקות מהמועצה שהשתתפו בפעילות הקרן, מספר האזכורים של פעילות הקרן בדף המועצה ובפרסומי המועצה המקומית.

הקרן, חזונה ועקרונות פעולתה נקבעו על-ידי פורום שכלל את מנהלי המחלקות, מנכ"ל הרשות וראש הרשות, ונציגי הקבוצות. בחירת נציגי קבוצות התושבים שיקפה את הפער שנוצר בין שני סוגי הקבוצות:

קבוצות העניין התקשו ביותר לבחור נציגים. הקושי המשתק נבע מתחושת היחוד ומן החשש ליצור הירארכיה של העדפה וסמכות בתרבות המעגל השוויונית והמשותפת. באותה העת המנחים שליוו את קבוצות העניין מראשיתן, פרשו, ותהליך בחירת הנציגים לפורום ופירוק המסגרת הקבוצתית האינטימית זוהה עם המנחים החדשים ועורר התנגדות רבה. כתוצאה מכך לא העמידה עצמה לבחירה המנהיגות הבולטת והדומיננטית של הקבוצות והנציגים שנבחרו היו אלה ש"לא אכפת להם לעשות זאת". לעומת זאת **קבוצות צוותי החשיבה** לא נערכו כלל בחירות. בשל היעדר תחושת קבוצתיות (והיעדר מפגשים) נבחרו הנציגים על ידי מנחי "שדמות" ומנהלי המחלקות, כך שהנציגים הנבחרים אכן שיקפו את האישים הבולטים והמובילים מבין המשתתפים. בסופו של התהליך מונו שני נציגים מכל קבוצה להשתתף בקרן קהילה וכן הצטרפה לקרן רכות המתנדבים מטעם המועצה. כך גם היחס לקרן ומשימותיה: **קבוצות העניין** התקשו לשתף פעולה עם קרן קהילה והתאמת הפעולה בין הקבוצה ליעדי הקרן. **קבוצות צוותי החשיבה** ראו בקרן מכשיר מרכזי למימוש היוזמות וביקשו להשפיע על מהליכיה. בשלב זה של מיסוד הקרן (מרץ 2003) נערך כנס תושבים בהשתתפות כ-120 תושבים שמטרתו הייתה לחשוף את הקמת "קרן קהילה" ואת תהליך בניין קהילה ולהזמין את התושבים להגיש הצעות למיזמים קהילתיים בתחומים שונים:

"הזמנה לכנס תושבים להצעת יוזמות למען קהילה"

[קרן קהילה] הינה גוף משותף לקבוצות המתנדבים ומטרתה להשקיע בפיתוח אמצעים, מסגרות וכלים התומכים ביוזמות תושבים למען קהילה. הנחלת הקרן מורכבת מנציגי קבוצות המתנדבים ותפקידה לנהל את משאבי הקרן בהתאם ליעדיה ומטרותיה".

התהליך הוכתר בהצלחה גדולה. בעקבות הכנס הוגשו במשך חודשיים כ-40 הצעות יוזמה של תושבים פרטיים. בקרן נקבעו קריטריונים לבחירת היוזמות:

- באיזו מידה התוכנית עומדת ברוח מטרות הנהלת הקרן לאור החזון שניסחה.
- באיזו מידה מפעיליה הם מתנדבים מקומיים.
- באיזו מידה מערבת היוזמה תושבים נוספים בהתנדבות.
- ומהי מידת התרומה הערכית שלה לקהילה.

המשאבים שחולקו בקרן ליוזמות השונות הגיעו דרך גיוס משאבים שערכה "שדמות" לתהליך. תהליך מיון היוזמות ויצירת סדרי העדיפויות יצרו אווירת חשדנות, עוינות ומאבקי כוח פוליטיים בכל הרמות: בין חברי הקרן, בין הנהלת הקרן לקבוצות, בין נציגי הקבוצות לשאר חברי הקבוצות, בין הקרן ונציגיה לבין צוות "שדמות", ובין נציגי הרשות לבין צוות "שדמות". המאבקים שהתעוררו בקרן על אינטרסים וסמכויות ואי ההסכמה לגבי התבחינים (קריטריונים) שהוצגו, המחישו שעקרונות "ההון חברתי", שהיוו את מרכזו של התהליך, לא הופנמו אצל מקבלי ההחלטות ב"קרן הקהילה", אך גם לא בכלל המשתתפים בתהליך. לא צמחה מנהיגות שהפנימה עקרונות אלו.

לאחר תהליך המיון נבחרו 27 יוזמות. עם בחירת היוזמות, בקיץ 2003, נערך כנס שמטרתו רכישת כלים למימוש יוזמה קהילתית. הכנס יועד למובילי היוזמות הנבחרות ולכלל מנהיגות מתנדבת ביישוב - נציגי קבוצות התושבים, יזמי מיזמים ומתנדבים ביישוב ככלל. נכחו בו כ-30 איש. במסגרת הכנס ניתנו כלים ונערכה למידה סביב מימדים של יוזמות קהילתיות ופיתוח "הון חברתי" כדרך לבניין קהילה, בהתחדשות הקהילה היהודית והקשר שבין קהילה ותרבות, בתחומי הוועדות השונות ובניהול מיזמים קהילתיים. בנוסף נערך רב שיח בהשתתפות ראש המועצה, מנכ"ל המועצה ויו"ר קרן הקהילה בו העלו המשתתפים את תחושותיהם החיוביות והשליליות כלפי מיזם בינוי קהילה והמועצה. המשתתפים העידו כי נהנו מאוד מן ההשתלמות וחשו נתרמים בהבנתם את מודל "בינוי קהילה" ובכלים שקיבלו להמשך הפעלת היוזמות. הכנס הוכתר בהצלחה גדולה: מלבד התרומה הלימודית, הייתה להשתלמות השפעה חיובית בשני מישורים עיקריים: אחד מהם הוא המשלב החיובי שקיבלו המתנדבים על עשייתם הרבה ולמישור זה תרם רבות רב-השיח עם ראש המועצה שנתן הכרה רשמית וכבוד למתנדבים; מישור שני הוא ההשפעה החברתית החיובית של ההשתלמות, הן בקבלת מידע אחד על עשייתו של השני ואפשרות החיבורים ביניהם, והן בהיכרות החברתית האנושית. בהשתלמות נוצר בסיס להיווצרות רשת ברמה הראשונית בין יוזמות שונות ויזמים בתחומים השונים. עם סיום הכנס הייתה תחושה שהמהלך מתממש ויש להיערך לשלב המיסוד וההטמעה במערכות היישוב.

שנה רביעית תשס"ד 2003-2004 - קואליציות כבסיס לרשתות קהילתיות

השנתיים הבאות והמסכמות יועדו לארגון, ביסוס ומיסוד בניין קהילה ויצירת מנגנונים קבועים לפעולת תושבים ביוזמות המעודדות הון חברתי. יעדי הפעולה לתקופה המסכמת התמקדו ביצירת קואליציות, ביסוס הקרן ובהקמת מערך עזר של מומחים:

1. **יצירת קואליציות** - יצירת "מבנה גג" בכל אחד מתחומי הפעולה: צעירים, רווחה, רוח ותרבות וטבע היישוב. הקואליציה כללה את נציגי כל המיזמים ואמורה להוות מנהיגות היישוב בתחומה. מטרתה - שיתוף פעולה להגדרת חזון התחום, ייעודו ומסגרת פעולתו המשותפת כמדיניות לכלל היישוב.

2. **ביסוס קרן קהילה כ"מבנה על" לכלל הקואליציות**, אשר מסוגלת להוביל את התהליך ולבטא את המנהיגות הממשית בקבוצות.

3. **מערך עזר של מומחים מקצועיים מתנדבים** - בעקבות זיהוי של קבוצה איכותית ובעלת נכונות לתרום ביישוב, שלא הצטרפה (על בסיס אישי) לקבוצות עד כה. סוכם לבנות מוקד עזר לתמיכה מקצועית בפעולת הקואליציות. קבוצת המומחים לייעוץ ליזמים על פי ההון האנושי הקיים בה בתחומים השונים: יועצי שיווק, יועצים ארגוניים וכד'.
מרבית שנת הפעולה התמקדה בביסוס היעדים הללו. חלקם נחל הצלחה וחלק מהיעדים נתקלו בקשיים.

נקודות החוזק וההישגים של התהליך בשלב זה היו:

א. התבססותה של קרן קהילה כמוסד קהילתי התאפשר במיוחד בעקבות השינוי בהנהגת הקרן: ההנהגה הקיימת התחלפה ובמקומה נבחרה מנהיגות תושבים דומיננטית ודעתנית.

ב. מערך עזר של מומחים מקצועיים מתנדבים – הוקם מעין "מוקד תמיכה יישובי" המורכב מקבוצת מומחים שגויסו על מנת שיתמכו במיזמים השונים בתחומי גיוס משאבים, גיוס מתנדבים, ניהול פרויקטים, פרסום ושיווק. מרכז תמיכה זה היווה הזדמנות לצירוף תושבים נוספים ולמימוש ההון האנושי שלהם בתהליך בניין קהילה.

ג. רשתות חברתיות בין חברי המיזמים - החלו ניצנים של יצירת רשתות חדשות בין חלק מהיזמים המתנדבים: יוזמות החלו ליצור שיתופי פעולה ביניהם באירועים ופרויקטים שונים והפעילות הקהילתית התעשרה: לדוגמא, קיום אירוע ט"ו בשבט קהילתי בשיתוף קבוצות "טבע היישוב", "רוח ותרבות", בית הספר התיכון ועוד.

ד. הקואליציה כ"בית חם" - אחת ממובילות היוזמות בצוות החשיבה רוח ותרבות, וחברת הנהלת הקרן, הציעה לבנות בקרן קהילה מסגרת שתהווה "בית חם" עבור היוזמות. ביוזמתה וכמתן דוגמא אישית, הובילה בקבוצת היוזמה שלה מהלך של תכנון מפגשים חברתיים בין החברים בקבוצה וארגנה סוגי פעילויות שמטרתן העמקת הקשר ולא דווקא מפגשים למימוש היוזמה עצמה.

ה. רכזת "בינוי קהילה" כתפקיד יישובי - עם התקדמות התהליך והצורך לבסס את מיסודו כחלק מפעילות הרשות, החליט ראש הרשות להקים ביישוב יחידה חדשה שתקרא "מינהל קהילה והתנדבות" ולהעמיד בראשה עובדת מקצועית בעלת ידע וניסיון והיכרות מעמיקה עם האוכלוסייה וציבור המתנדבים. הוא הכפיף יחידה זו למנכ"ל המועצה ולא למחלקת הרווחה, ובכך למעשה הפריד בין מערך ההתנדבות המסורתית, שהתמקד בתחומי רווחה בלבד והיה בעל דפוסי פעילות מקובעים, למערך ההתנדבות החדש, שביקש לפעול בדרכים של מעורבות, אחריות ושותפות בקבלת החלטות, נוסף לדרכים המסורתיות.

ו. פיתוח וקידום יוזמות קהילתיות כלל יישוביות - היוזמות החלו לרקום עור וגידים, ולהתממש: **קבוצת רוח ותרבות** ארגנה קבלות שבת קהילתיות אחת לחודש, הקימה מרכז חגים שהכין דפי תוכן והפעלה בנושא החג לשימוש חברי הקהילה, ופתחה יוזמה הקשורה במורשת ההיסטורית של היישוב לשותפויות עם תושבים וקבוצות שונות. **קבוצת חברה ורווחה** יצרה פעילות חברתית ותרבותית לגמלאים יושבי בית כנסת, באחת השכונות הנחשלות, וכן המשיכה ופיתחה יוזמות חונכות לאמהות צעירות, לימוד מחשב לקשישים ועוד. **קבוצת טבע היישוב** פעלה לסלילת שבילים בטבע הסובב את היישוב, ערכה תערוכת צילומי טבע ופעלה באינטנסיביות בבתי הספר של היישוב בפעילות הקשורה באיכות הסביבה, טבע ופיתוח בר-קיימא. **קבוצת ידע**

היישוב פעלה להקמת ארכיון יישובי. **קבוצת צעירים ונוער** הקימה מסיבות רשת לנוער והחלה בהקמת עיתון נוער של היישוב. תושבים, באופן עצמאי החלו בהפעלת קייטנה לילדים בסיכון, הקימו מועדון למספרי סיפורים, יצרו סדנאות לימוד חווייתיות לבר מצווה, חלוקת מזון לזקקים, ליווי כיתות קשות בבית הספר התיכון, הפעלת בית ספר לכישורי חיים ולמשפחות במצוקה ועוד.

קשיים ומהמורות בתהליך בשלב זה:

א. קרן קהילה כמנהיגות תושבים לוחמנית וסקטוריאלית - הנהלת הקרן התנגדה להצעה להרחיב את הנהלתה ולצרף אליה את נציגי גופי ההתנדבות המרכזיים ביישוב (עמותות, מתנ"ס), בנימוק שעל גופים אלו לחבור לוועדת ההיגוי הפועלת עם מנהלי המחלקות במועצה, ולא להנהגת הקרן, בשל דפוס עבודתם המסורתי עם מחלקות המועצה, למשל בתכנון אירועים.

ב. התנגדות הרכזת היישובית לליווי "שדמות" - מכיוון שהאחראית על "מינהל קהילה והתנדבות" הייתה רכזת מתנדבים ותיקה בתחום הרווחה, היא השמיעה ביקורת רבה על צוות "שדמות" ועל יומרתו לחדש. היא טענה שעל אף הדיבורים הרבים, הפעילות נעשית כפי שנעשו מאז ומתמיד והפגינה (יחד עם גורמים נוספים ביישוב) חשדנות כלפי המתנדבים בקבוצות החדשות שקמו.

ג. התנגדות מנהלי המחלקות ו"הצטננות" של ראש הרשות - התמקדות התהליך וההעצמה של

המנהיגות המתנדבת של התושבים, עוררה תחושה של פיחות במרכזיותה של המועצה בתהליך, ושל העברת כובד המשקל לידי תושבים ולמבנה הארגוני שנבנה. הבחירות לראשות קרן קהילה העלו לבמה שחקנים חדשים ועוררו חשש ברשות מפני תחרות על הובלת התהליכים הקהילתיים. יושב הראש החדש שנבחר לקרן נקט בשיח של מאבק מול הרשות והחמיר את העוינות ושיח הזכויות הבוטה בין מנהיגות הנהלת קרן קהילה ובין המנהיגות הנבחרת של הרשות. כתוצאה מכך הבהיר ראש הרשות שאין למנהיגות זו, שלא נבחרה, מנדט ציבורי להוביל ברשות מהלכים כוללים.

ד. יצירת קואליציות - המעבר מקבוצות לקואליציות (ארגוני גג) בכל תחום פעולה, נתקל בהתנגדות תקיפה של משתתפי הקבוצות. רבים מהם לא הבינו את הצורך והתרומה שביצירת קואליציה, התנגדו לקביעת מדיניות משותפת לכול היוזמות שבתחום. בעיניהם היתרון היחיד של הקואליציה נתפס רק ברמה המינימאלית של שיפור התקשורת והיידוע: "למה צריך לשבת ביחד? כל אחד עסוק ביוזמה שלו ויודע איך להוציא אותה לפועל"; "חבל לבזבז זמן על דיבורים סתם, זה אולי חשוב לשתף פעולה אך בשביל זה מספיק לעשות ישיבת תיאום חד שנתית"; "למה אני צריכה להיות קשורה בשרשרת לאדם זה או אחר בקבוצה?" (פרוטוקול ימי הערכות, 10/2003).

אחד מראשי ארגוני המתנדבים המרכזיים ביישוב התבטא לגבי הכוונה להקים ועדת היגוי משותפת לכול היוזמות בשיתוף עם הרשות: "ברור לנו שנושא המתנדבים חשוב מאוד לאיכות החיים, הנושא שלנו הוא שיתוף ושותפות, והשאלה היא מה כל שותף נותן ומהן מסגרות הפעולה? לכן צריך למצוא מה המועצה יכולה לתת ומהו האינטרס שלה? אני מצפה מוועדת ההיגוי המשותפת, ועדה של החלפת ידע ומידע, ועדה שיושבת פעמים-שלוש בשנה בליווי מקצועי, ועדה מצומצמת של חמישה חברים. זוהי ועדת היגוי מקצועית מורכבת מראשי הארגונים הגדולים, היא נטולת סמכויות לחלוטין, מעין ועדת היגוי מקצועית שבה יוצרים את הבסיס להפצת אותו מערך התנדבות, עוסקים ברגולציה - הגדרה ברורה של הנהלים, ועורכים תיאום בין הגופים השונים ביישוב" (מתוך פרוטוקול 19/12/04) ישיבה משותפת של נציגי קואליציות רשות). הקושי להקים את הקואליציות ביטא יותר מכל את חוסר ההפנמה של משמעות שיתופי הפעולה בקרב משתתפי התהליך, את

חוסר ההבנה של רעיון מימוש "ההון החברתי" ואת ההתייחסות למנגנוני ההתנדבות כמטרה ולא גם כאמצעי ליצירת קשרים בעלי ערך ויצירת קרבה בין חברי הקהילה. היחס לשותפים ביוזמה היה יחס משני, מגויס משימה, בהדגשת מציאת המתנדבים וגיוסם כאמצעי למימוש היוזמה העצמית. ביסוסה של ההתנדבות כנובעת ממוטיבציות הקשורות במימוש יכולות עצמיות (דפוס התנדבות "למען"), ולא ממוטיבציות של רצון לממש קשרים חברתיים (דפוס התנדבות "עם"), התבטאו בקרב כל שדרת ההתנדבות – ביחסם של ראשי היוזמות כלפי חברי היוזמות, ביחסים בין חברי היוזמות לבין עצמם, והיחסים בין מנהיגי היוזמות זה כלפי זה. לא הופנם הממד המתייחס להתנדבות ולשיתופי הפעולה כהזדמנות להעלאת "ההון החברתי" ביישוב, ליצירת "רשתות חברתיות" ולהעלאת רמת "הקהילתיות". היחס אליהם היה כאל אמצעי להגברת היעילות והאפקטיביות של פעולת היוזמה במימוש יעדיה. התנגדות זו ביטאה והמחישה את הנתון שנמצא בתחילת התהליך: מצד אחד שיעורי ההתנדבות ביישוב הם מהגבוהים בארץ, ומצד שני שיעורי הפניות למשטרה בעקבות סכסוכי שכנים אף הוא מהגבוהים.

בסיכום שלב זה בתהליך הייתה, מצד אחד, פעילות ענפה ביישוב, הצטרפו מתנדבים חדשים וקמו יוזמות חדשות של שיתופי פעולה, אך, מצד שני, נוצרה אצל כול השותפים תחושה מצטברת של עייפות וייאוש ממורכבותו של התהליך ומן העיסוק המעכב בממדים הביורוקראטיים והפרוצדוראליים. ביורוקרטיה זו הפחיתה מן ההתלהבות שבעשייה וביצירתיות. המתח בין הרשות לבין התושבים וקרן הקהילה, התחזק ועימו התחזקה המגמה של ביסוס "שיח זכויות" והתפיסה של "לקוח מול נתון שירות", ולא של שותפות בעלת דפוסי הדדיות. בדיעבד, נראה שהמהלך של הקמת "קרן קהילה" חיזק את יסודותיו של "שיח זכויות" בקהילה ומנע היווצרות של יחסי שותפות, קרבה וקשר בין התושבים לבין עצמם ובין הגורמים השונים: רשות, ארגונים, תושבים.

חוסר הפנמת התהליך על ערכיו ומושגיו המרכזיים, התבטא בעובדה שעל אף השלב המתקדם (מבחינת הזמנים) בו נמצא התהליך, הרי שהוא הונע ו"הונשם" באופן דומיננטי ביותר על ידי הצוות המקצועי מ"שדמות", ולא באופן עצמאי על ידי התושבים והרשות.

שנה חמישית 2004 - 2005 – העברת השרביט מהמתערב החיצוני לקהילה המקומית.

לקראת סוף שנת 2004 ועם פתיחתה של שנת הליווי האחרונה של "שדמות" ביישוב, התבהרה המטרה המרכזית של השלב האחרון: העברת האחריות, היוזמה ותחושת הבעלות על הפרויקט, לגורמים המקומיים תוך חיזוק המושגים המרכזיים ועקרונות הפעולה של בינוי קהילה. הוסכם שיש להפחית בהתערבות ישירה ו"לפנות את הבמה" לכוחות המקומיים של שלושת השחקנים המרכזיים בקהילה - רשות, הארגונים ההתנדבותיים וקבוצות תושבים - תוך ליווי כוחות אלו באופן שיחייבם לקבוע את יעדיהם ומטרותיהם באופן עצמאי. יש להתמקד בהבניית השיח בתוך כל גורם ובין שלושת הגורמים המרכזיים ביישוב ובחיזוק הממשקים ביניהם.

הניסיונות המרובים לחזק את הקואליציות ואת ארגון הגג שלהן (קרן הקהילה) המשיכו להיתקל בהתנגדות הן מצד התושבים המשתתפים בהן והן מצד אנשי הרשות וראש המועצה. ולבסוף, ניסיונות אלו נחסמו לחלוטין בהוראת ראש הרשות לאחר שהחשש מפני צמיחת מתחרה פוליטי אכן התממשה.

דפוס הפעולה בשנה זו השתנה לחלוטין, היעדים ותוכנית הפעולה הוגדרו על-ידי הרכזת הקהילתית והממונה על התהליך מטעם ראש הרשות, ביעוץ מלוות היישוב מטעם "שדמות". הליווי עבר לידי מלווה חדשה

לחלוטין מ"שדמות" שלא הייתה שותפה לכל שלבי ההתערבות הקודמים, ושלטה במונחים של בינוי קהילה. שינוי זה אפשר לפתח אווירה חדשה וליצור תודעה של שותפות, דף חדש עם המרכזת הקהילתית והממונה מטעם הרשות.

הצוות המקומי ביקש לטפל בשני מוקדים: ציר מנהיגות תושבים-רשות; חידוש עבודת הקואליציות.

● **ציר מנהיגות תושבים-רשות** – בעקבות הלקחים מקיומה של קרן קהילה היה רצון להקים פורום מנהיגות משותף לרשות ולתושבים. במפגש היסוד להקמתו של הפורום עלו מקרב נציגי התושבים ביטויים קשים של חוסר אמון, חשדנות ורתיעה מפעולה משותפת: "ההבדל בין המועצה לתושבים הוא שיכולה להתקיים מועצה בלי פעילות תושבים אבל לא יכולה להתקיים פעולת תושבים ללא מועצה". "איזו משמעות יש להזמנה של המועצה לשותפות מלאה" ו"האם המועצה באמת רוצה בכך?"; "קיים גבול דק בין מעורבות להתערבות ונדמה לי שהמועצה חוששת מכך"; "צריך להכשיר את הקהילה לבנות מנהיגות. זה אחרת אם בעל תפקיד במועצה קורא לתושבים או שמתנדב קורא למתנדבים אחרים, זה אחרת וזה מגיע לזרועות אחרות. כמו שזה עכשיו אני רואה יותר מדי פונקציונרים בתהליך בניין קהילה"; "הנושא הוא של שיתוף ושותפות והשאלה מה כל שותף נותן ומהן מסגרות הפעולה? לכן צריך למצוא מה המועצה יכולה לתת, כל אחד עם האינטרס שלו. אני מצפה מוועדת היגוי להיות ועדה של החלפת ידע ומידע". ראש הרשות מסכם כי הממסד צריך למצוא את עצמו תמיד בעבודה עם התושבים, יש חשיבות גדולה שהממסד יעבוד כמה שיותר עם מתנדבים. חשיבותו של הגוף המשותף הינו תיאום ברמה הארגונית.

● **חידוש עבודת הקואליציות** - במקביל, בעקבות המסקנות לגבי חוסר הפנמת התהליך, עלה הצורך לפעולה בקואליציות להפנמה של עקרונות בינוי קהילה וההון החברתי. פעם זו לא כסדרי עבודה (פרוצדורות) והכרעה על נהלים, כפי שהתאפיין השלב הקודם, אלא כהתנסות ממשית. במיפוי של כול התחומים מחליט הצוות המקומי להנחות את מנחת היישוב להקים קואליציות בתחומים שקודם לא טופלו, כמו חינוך וביטחון, ובמקביל לחדש את עבודת הצוותים בתחומים שכבר היו קיימים: תרבות, רווחה ואיכות הסביבה. "מתעוררת ביישוב ובעיקר בקרב הצוות המקומי, תחושה של דף חדש. נדמה כי עכשיו מבינים על מה אנחנו מדברים. הליווי מצליח לחדש את האמון ואת המחויבות לתכנים הקהילתיים וניכר כי התכנים והשפה הקהילתית של ה'הון חברתי' מאומצים לתוכנית העבודה היישובית ברשות ובקרב המנהיגות המתנדבת" (גיא צפוני, ראיון 12/3/06) עם חידוש עבודת הקואליציות נערכו מפגשים עם קבוצות שונות ביישוב: בתום החינוך, שני מפגשים עם מנהלות בתי הספר ביישוב; בתחום הביטחון, שני מפגשים עם מתנדבים ובעלי תפקידים בביטחון היישוב; בתחום איכות הסביבה, מפגשים עם בעלי תפקיד ומתנדבים; בתחום התרבות, פעילי תרבות לשעבר, מנהלי עמותות מקומיות לגיל הזהב ונוער ומפגשים עם קבוצת חברה ורווחה.

שינויים פוליטיים מאיימים על המשך קיום התהליך:

ראש הרשות, יוזם התהליך ותומכו המרכזי, עוזב לטובת תפקיד ארצי. היישוב נכנס לתקופת בחירות המשתקת את התהליך למספר חודשים. תוצאות הבחירות מביאות לסבב מינויים חדש. מבחינת התהליך ומיצובו ביישוב, תוצאות הבחירות הן דו משמעויות: מצד אחד, בעלי תפקיד מרכזיים מטעם הרשות בתהליך בינוי קהילה, קיבלו קידום ברשות, ולכן מקבל התהליך מעמד מרכזי, ומצד שני, הזמן הפנוי של המובילים המרכזיים קטן באופן משמעותי והם לא מצליחים להתפנות להובלת התהליך וקידומו. הם שוקעים בעומס תפקידיהם החדשים ובהיענות לצפיות של ראש הרשות החדש. סוכם ששלבי המסיימים של התהליך

יתרכזו בקבוצת היזמים של חברה ורווחה ובהליך ממוקד יותר ביחסי בית הספר התיכון, היחיד בעיר, וציבור ההורים והתושבים ביישוב. התהליך נמשך עוד כשנתיים ולאחריו סוכם על העברת המשך הפעולה לנציגות העירונית.

סיכום התהליך: מ"ישוב לקהילה"- ביסוסן של רשתות קהילתיות.

בעקבות בקשת הרשות, תהליך בינוי קהילה נמשך ביישוב תקופה של שנה-שנתיים נוספות מעבר לזמן שתוכן. במהלך השנים המדוברות עבר היישוב חילופי שלטון בפעם הראשונה לאחר כ-12 שנים. עובדה זו הייתה בעלת השפעה מכרעת על התהליך, הזיהוי העמוק של התהליך עם ראש הרשות המסיים היווה נקודת חוזק ונקודת חולשה כאחד. מצד אחד הבחירה בתהליך חדשני וראשוני חייב ראש רשות הבטוח בעצמו ושפנוי לאתגרים ויזמות חדשות, אך מצד שני העובדה שהוא כפה את התהליך על בעלי התפקידים המרכזיים ברשות, יצרה אצל רובם הסתייגות רבה מהתהליך בשלבי הראשוניים. זמן רב ומאמץ גדול נדרשו על מנת ליצור ערוצי התחברות אפשריים ומאתגרים לבעלי התפקידים. כמו כן, השיקולים הפוליטיים שליוו את החלטותיו יצרו מציאות של התקדמות ב"צעד אחד קדימה ושנים אחורה". לדוגמא: רצון ליצור ארגון גג של ארגוני המתנדבים, אך החשש ליצירת מנהיגות אלטרנטיבית, מנע את הקמת קרן קהילה ויצר בקרב מנהיגי היוזמות התמרמרות ואכזבה על הפער שבין ההצהרות למעשה בפועל. אכן, אומתו חששותיו של ראש הרשות ומי שעמד בראש הקבוצה המתנדבת, התמודד בבחירות על ראשות הרשות.

בראיון עומק שנערך לסיכום התהליך כולו עם רכזת התהליך ביישוב, היא ציינה את יתרונותיו של התהליך וחידושו במספר נקודות:

1. **הרחבת תחומי ההתנדבות - הפעילות עם "שדמות" העלה על סדר היום עוד נושאי התנדבות שלא קשורים רק לרווחה, למשל בתחומי התרבות והרוח - יוזמות חדשות כמו תוכנית בר/בת מצווה, קבלת שבת קהילתית. תחום איכות הסביבה ויוזמות חדשות כמו שבילי טיולים בקהילה, אימוץ אתר היסטורי וכד'.**
ההכרה הזו הצליחה להרחיב את הקהילה.
2. **יצירת רשת קהילתית של כל השחקנים בתחום - הניסיון ליצור רשת של כל מי שעוסק באותו תחום היה ניסיון חדש ומאוד חשוב ליישוב הידע במאבקי כוח ואגו ארגוני.**
3. **ביסוס תחום הרווחה ויצירת גג ליוזמות קיימות - גם בתחום חברה ורווחה, אפילו שרוב היוזמות היו קיימות משכבר, חדש היה הרצון ליצור קשר ביניהם.**
4. **יצירת שולחן עגול - הרעיון של השולחן העגול (שיפורט להלן) של כולם והקשר בינם לבין המועצה מאוד חשוב, היה חדשני ומקדם.**
5. **אימוץ תפיסת עולם חדשנית, התבוננות אחרת על הקהילה - הדבר החשוב שקרה בשלב האחרון בתהליך הוא השינוי בתפיסת העולם, העבודה עם המלווה של היישוב אפשרה לנו להסתכל על הדברים אחרת, לשים דגשים אחרים.**

בצד אלו ציינה רכזת היישוב מספר חולשות הנוגעות בעיקר לאופן התערבות של מנחי "שדמות" בשלבים הראשוניים בתהליך:

1. **עמימות וחוסר בהירות לגבי מטרות התהליך ושלביו - התחושה הייתה שראש הרשות בעצמו לא ידע לאן זה הולך. בשלבים מסוימים נסוג מהצהרותיו, ובכך העמיק את אי האמון בין השלטון למנהיגות**

המתנדבת. בעיקר סביב הקמת קרן קהילה ולאחר מכן חיסולה. התחושה הייתה שלא באמת מחפשים שותפים אלא חיילים הנקראים לדגל.

2. **חוסר הכנה וכישלון בגיוס מנהלי המחלקות** - לא הייתה מספיק הכנה של מנהלי המחלקות והם התייחסו לכך כ"הנחתה" של ראש הרשות.

3. **חוסר הקשבה של צוות "שדמות" לשטח - היצמדות לתורה ולא לאנשים** - המידע והייעוץ של "שדמות" לא היה רלוונטי, לא התחשבו בעמדות השטח ולא הקשיבו לשטח, אלא הלכו עם מודל שלא הצליח בשלביו הראשונים.

4. **מיעוט מצטרפים חדשים** - מבחינת התוצאות לא הגיעו מספיק אנשים צעירים, רק בתחום מסוים של איכות סביבה, נוספו עוד אנשים חדשים, אך לא רבים.

5. **עיסוק ביצירת מסגרות נוהלים במקום תוכן ורכישת "שפה"** - המון אנרגיה בקרן קהילה אבל יצרנו מנהיגות ללא סמכויות וללא תקציב .
(רכזת התהליך מטעם היישוב, ראיון 14/2/05)

השתתפו בתהליך במהלך השנים כ-300 תושבים, מרביתם מתוך המנהיגות הפורמאלית והבלתי פורמאלית ביישוב. מתוכם כשני שלישים מתנדבים ותיקים, פנסיונרים וכשליש אנשים חדשים, צעירים יותר, שהצטרפו והחלו בפעילותם בזכות תהליך בינוי קהילה. השפעתו של התהליך ותוצאותיו קשורים קשר הדוק במידת החשיפה של המשתתפים השונים לתהליך: ככל שחלקם בתהליך היה ממושך ורב יותר, כך ניכרה השפעתו על דפוסי פעולתם. באחת מהפגישות המסכמות של התהליך, לקראת הקמת פורום משותף של היישוב - "שולחן עגול" של הרשות וכול ראשי ארגוני המתנדבים - סיכם אחד ממנהיגי הבולטים את האתגר העומד בפניהם: "אם רוצים מנהיגות של תושבים שתחבור ותפעל על פי תוכניות עבודה..., צריך לחשוב מהו התפר שבין שתי המערכות (הרשות והמתנדבים)? אם בעל תפקיד ברשות קורא להם זה לא יחזיק מעמד. זה אחרת אם מתנדב קורא למתנדבים, זה מגיע למקומות אחרים..." (מתוך פרוטוקול 19/12/04 ישיבה משותפת נציגי קואליציות רשות).

בצד התחושה שחלק מהדברים לא הושלמו: עדיין ניתן לזהות אטימות מצד הרשות, חוסר שיתוף פעולה של חלק מהמתנדבים, עזרה הדדית מעטה, חוסר הרחבה בין דורית, ריבוי גופים מתחרים, פעמים רבות תחושה של מקל בגלגלים. המשתתפים ציינו שהם שאבו כוח משיתופי פעולה ראשונים שנולדו, מהעמקת ההיכרות בין הארגונים, והתחושה הטובה שיהיה במי להיעזר כשהם יהיו זקוקים לכך, תחושה שנוצרה רשת קהילתית בעבורם.

התהליך, כפי שתואר ביישוב הנחקר, היה למעשה תוכנית הפיילוט מטעם מרכז "שדמות".

עיקר הפעולה בתהליך בינוי קהילה, מבוסס על הכשרת תושבים ובעלי תפקיד ביישוב על-ידי יצירת קבוצות יוזמה ופעולה של תושבים ובעלי תפקידים בתחומים שונים. על מנת לרדת לעומקה של הפעולה והבנת עקרונות פעולתה, נבחנה לעומק ונחקרה קבוצה מייצגת אחת - קבוצת חברה ורווחה - במסגרת התהליך ביישוב.

3. אוכלוסיית המחקר : קבוצת חברה ורווחה

קבוצת חברה ורווחה משקפת במידה רבה את גלגוליו ושלביו של התהליך. קיומה מתחלק לשתי תקופות, המייצגות במידה רבה את שני השלבים המרכזיים של התהליך ביישוב :
שלב א' – שנה ראשונה : יצירת קבוצות העניין לקראת קרן קהילה.
שלב ב' – שנה רביעית : חידוש הקואליציות ליצירת רשתות פנים ובין ארגוניות.
להלן יתוארו שתי תקופות הקמתה של הקבוצה, דרכי פעולתה ועמדות חבריה.

שלב א' – שנה ראשונה : יצירת קבוצות עניין לקראת קרן קהילה

קבוצת חברה ורווחה ובשמה המקומי "קואליציית חברה ורווחה", הוקמה מיד עם הקמתן של קבוצות העניין הראשונות בפתחה של השנה השנייה לתהליך, על-ידי מנהל מחלקת הרווחה והרכזת הקהילתית .
בשל היות תחום הרווחה מפותח ביישוב במספרן של היוזמות המקומיות והיותו עשיר במסגרות פעולה התנדבותיות, אפשר היה להקים קבוצה שמלכתחילה הוקמה כקואליציה. המושג המקומי התייחס לניסיון ליצור קבוצה מכלל היוזמות שפועלות ביישוב ועניינן משותף. במקרה הזה התקבצה קבוצה של כל מי שריכז ביישוב קבוצה או מסגרת התנדבותית לטיפול ולדאגה לקבוצות המוחלשות.

הקבוצה מנתה כ-20-15 חברים וחברות, רובם המכריע נציגי יוזמות התנדבותיות, חברים בפורומים ובעמותות עירוניות, מנהיגים ביוזמות, חלקם היו היזמים והמקימים של המיזמים השונים שבראשם עמדו. רובם המכריע פעלו מזה שנים רבות בתחומי הרווחה והעזרה ההדדית. שליש מן המשתתפים גמלאים, ואחרים עוסקים בחינוך, עקרות בית, מנהלת חשבונות, רופאה ומנהלת.

כשני שלישים הגיעו לפרויקט בעקבות פנייה אישית מרכזת המתנדבים. ורובם הצטרפו לתהליך (60%) בשל רצונם ללמוד ולפתח את ההתנדבות ביישוב. הם ציינו בשאלוני הערכה את רצונם : לקדם ביישוב מעורבות של תושבים נוספים בהתנדבות, לשפר את האווירה החברתית ("פיתוח גאוות יחידה", "תקשורת טובה בין אנשים"), להגביר את האפשרויות של תושבי הקהילה לבטא את יכולותיהם ("ביטוי להון האנושי והחברתי הרב הקיים"), לקדם שיתוף תושבים בהחלטות הממסד ורצון לקרב בין אוכלוסיות שונות (מתוך דו"ח הערכה : בינוי קהילה, דו"ח הערכה שנתי 2003, ד"ר מאיה מלצר-גבע ועפרה שמיר, פברואר 2004). התהליך לווה במערכת של הערכה ומחקר חיצוניים לצוות "שדמות", חוקרות מטעם רשות מחקר של מכללת אורנים, במימון הפדראציה של ניו-יורק, אחד הגורמים המרכזיים למימון תוכנית הפיילוט. בשנת הפעולה הראשונה לוותה הקבוצה על-ידי שתי מנחות מ"שדמות", שעיקר מימנותן בהנחיית קבוצות, כשכל אחת תחום התמחות שונה : האחת - עבודה סוציאלית קהילתית, והשנייה - מחנכת ומלמדת היסטוריה ויהדות. במהלך אותה שנה התקיימו כעשרה מפגשים. הם הוקדשו להעמקת ההיכרות בין המשתתפים, דיון בסוגיות רעיוניות הקשורות לטיפול בחלשים בקהילה, פעולה במרחב הקהילתי, יצירת שותפויות, שיתוף בקשיים בהובלת יוזמות וכד'. נלמדו בחברותא טכסטים של הוגי דעות ובאמצעותם הוחלפו דעות ונערכה היכרות אישית ורעיונית של המשתתפים. סגנון ההנחיה, בחירת התכנים ואופן הקנייתם, נבעו במידה מכרעת מהרקע ומניסיון המוקדם של המנחות והן התמקדו בבניית קבוצה בעלת נושאי עניין משותפים, ביצירת שיח זהות ובעיצוב מרכיבי זהות של היחיד כחבר בקבוצה בעלת עניין משותף. המפגשים התקיימו במשך כשנה והסתיימו עם הקמת קרן קהילה. עם סיום תהליך ההכשרה סיכמו חברי הקבוצה את התהליך : רובם (11 מתוך 15 משיבים לשאלונים) התייחסו להישגים בתחום היחסים הקבוצתיים והשיח הקבוצתי הייחודי שהתפתח. הם ציינו את חוזקותיה של הקבוצה והתייחסו לרמת ההשתתפות הגבוהה, הסקרנות והערנות של

המשתתפים, לעומק הפתיחות, לדרכי ההקשבה ותשומת הלב של החברים לכל אחד ואחת. ציינו לטובה את החשיבה המשותפת, את האווירה הנוחה לבירור אישי והמוכנות לקחת אחריות בקבוצה. שישה התייחסו להעמקת ההיכרות הבין-אישית, לקשרים שנוצרו להרחבת הידע עם ארגוני מתנדבים ביישוב. (מתוך דו"ח הערכה : בינוי קהילה, דו"ח הערכה שנתי 2003, ד"ר מאיה מלצר-גבע ועפרה שמיר, פברואר 2004). מרבית המוטיבציה של חברי הקבוצה הופנתה פנימה לתוך הקבוצה, התקשו לקחת חלק בתהליך העירוני הכולל ובמיוחד בהקמת קרן הקהילה, אמנם הוגשו חמש יוזמות קהילתיות לבקשת מימון מקרן הקהילה, אך חברי הקבוצה התקשו למנות מתוכם נציגים לקרן הקהילה ולהשתתף ביצירת קשרים עם קבוצות אחרות שבתהליך.

שלב ב' - שנה רביעית: חידוש הקואליציות ליצירת רשתות פנים ובין ארגוניות

בסוף שנת 2004, כחלק ממערך הליווי החדש ביישוב, סוכם לחדש את פעילות הקבוצה כחלק מחידוש בניית הקואליציות לקראת הקמת ועדת היגוי של היישוב שתורכב מנציגים שונים של הקואליציות. המטרה הייתה שהקבוצות השונות יבנו את החזון לתחום שלהן ויעצבו תוכנית פעולה עירונית למימושו. חידוש הקבוצה ואופן פעולתה עוצבו בעקבות ממצאי האבחון והמיפוי שערכה הרכות החדשה מטעם "שדמות" של התהליך ביישוב.

הרכב הקבוצה - הרכות הקהילתית של היישוב דחפה להקמת הקבוצה כחלק ממדיניות הפעולה שנקבעה על-ידי צוות ריכוז תוכנית בינוי קהילה ביישוב. מחצית מחבריה השתתפו בתהליך בשלב הראשון ולאחרים הייתה זו הפעם הראשונה. הצטרפו לקבוצה מתנדבים בעלי תפקידים חדשים וכן נציגי ארגונים שלפני כן לא השתתפו. גויסו כ- 25 משתתפים בגילים שבין 34-77, שני שלישים נשים ושליש גברים. חלקם פנסיונרים שמזה שנים רבות מובילים יוזמות של מתנדבים בתחום, רובם פעילים מעל עשר שנים וגרים ביישוב מעל 20 שנה. חלקם צעירים יותר שאך זה הצטרפו ליישוב (ותק של 3-10 שנים), עובדים במקצועות חופשיים, מהנדסים, מורות, היי-טק, מחשבים, עובדים סוציאליים. חלקם לא היו פעילים ביישוב בכלל ולא לקחו חלק בארגונים וביוזמות המקומיות.

מטרה - בראיונות שנערכו עם משתתפי התהליך ועם בעלי תפקידים ביישוב, סומנו שלושה אתגרים מרכזיים:

- **בין ארגוני** - פיתוח שפה משותפת בין חברי הקואליציה, הרחבת שיתופי הפעולה והתמודדות עם אתגרים משותפים, יצירת רשת קהילתית של ארגונים ביישוב שמהווה הזדמנות לחבריה ליצור "הון חברתי".
- **פנים ארגוני** - מתן כלים לראשי היוזמות ליצירת רשת קהילתית בין המתנדבים השותפים ביוזמה שבאחריותם.
- **פנים קבוצתי** - יצירת רשת קהילתית בין חברי הקבוצה.

לשם כך היה צורך ליצור מסגרת שתאפשר העמקת ההיכרות ושיתופי הפעולה בין הארגונים ויצירת קשרים בין-אישיים ברמה של כל יוזמה התנדבותית. המטרה הייתה להפוך את מרכז היוזמה לסוכן קהילתי המייצר "הון חברתי". לכך היה צורך להרחיב את תפיסתו המקצועית שיצירת רשתות חברתיות אינה רק **אמצעי**, ל"תחזוקת מתנדבים" יעילה המיועדת להעלאת היעילות של פעולתם, אלא הופכת ל**מטרה** בפני עצמה, לחזק באמצעות היוזמה ההתנדבותית את יסודותיה של הקהילה כולה. בפני הרכזים הושמו יעדים לפעולה ומדדים

להצלחה שבמרכזם, נוסף למידת יעילות הפעולה של המתנדבים, גם מידת ההיכרות ביניהם ועומק ההיכרות ומידת השימוש בקשרים בתחומי חיים שונים.

ליווי והנחייה - חלק מהפגישות הובלו על-ידי שתי מנחות מ"שדמות": מלוות היישוב מטעם "שדמות" ומנחה נוספת שהייתה גם מנחת הקבוצה בשלב הקודם. חלק הונחו על-ידי מלוות היישוב בלבד.

מבנה הפגישות - במהלך תקופה של עשרה חודשים התקיימו כתריסר מפגשים. לאור המטרה שהוגדרה היה רצון לשבור את הדפוס "המקומי" של שיח זכויות ולהעמיק את מרחבי ההיכרות ביניהם. לכן הוקדשה תשומת לב מרבית לכל הנתונים הקשורים למפגש:

היבטים פיזיים: מקום המפגש, כיבוד, שעת המפגש, משך המפגש ותדירות המפגשים.

היבטים תוכניים: מבנה הפגישות, אופן הנחייה, התכנים הלימודיים, אחריות לנוכחות, דפסי השיח וכו'.

המהלך תוכנן כך שיהיה בו מעבר מאחריות ויוזמה של הרשות לאחריות חבריה לקיום הקבוצה. כך, באופן סימבולי ומעשי, רוב הפגישות בחלק הראשון של התקופה, התקיימו ביוזמת הרכזת הקהילתית, בבניין הרשות, באירוח מינימאלי שכלל שתייה קלה/חמה וכיבוד נלווה, ובציוד באחריותה ובמימונה. עם המעבר לחלק השני של התקופה, נדדו המפגשים לבתי המשתתפים. עבור מרבית חברי הקבוצה זו הייתה הפעם הראשונה שהם היו זה בביתו של זה. האירוח כלל כיבוד ביתי שהכינה המארחת בליווי מאכלים שהכינו והביאו כלל המשתתפים. בעקבותיה פגישות אלה התפתח דפוס של "הפסקת קפה", חברי הקבוצה החליפו חוות דעת על מתכונים, שאלו שאלות על הבית, על התמונות של חברי המשפחה, כחלק מהמפגש הספונטאני. האווירה במפגשים נשאה אופי בלתי פורמאלי, חברתי ונינוח.

המפגשים היו קבועים באופיים וכללו:

1. התאספות לקפה

2. **סבב "מה נשמע"**: מיועד לשיתוף אישי של כל חבר בקבוצה, לפי סבב או הרצון לשתף באופן חופשי לגבי חוויותיהם האישיות מאז המפגש האחרון. לעיתים הוזמנו חברי הקבוצה לשתף על-פי הנחייה מסוימת, כמו: רגע טוב שהיה לי, אירוע שמספר עלי משהו שלא יודעים עלי בקבוצה, רגע של ייאוש, רגע של מתח בין קריירה ומשפחה. חברי הקבוצה הוזמנו לשתף בנושאים אישיים רחבים, בכל מיני חוויות, מחזקות או מחלישות שברצונם לשתף את חברי הקבוצה, שלא נוגעים ישירות לנושאים "המקצועיים".

3. יחידת לימוד:

במליאה: נושאי הלימוד הובאו על-ידי המנחות והתייחסו ללמידה והכרות עם תפיסת בינוי קהילה. חלק זה נפתח בלמידה תיאורטית קצרה וממוקדת של המושג/התפיסה.

בחברותות: ניתנה משימה של לימוד משותף בחברותא של טכסט או תרגיל משותף. המונח נבחר בעקבות שיטת הלימוד ביהדות, המבוססת על לימוד שיווני בין השותפים שבאמצעות ההבנה המשותפת הם מפענחים את הכתוב. חברי הקבוצה נתבקשו יחדיו בצוותי הלימוד להתייחס למספר ממדים בטכסט שהיה לפנייהם

- פשט: מה כתוב? מה מסופר?
- דרש: מימד חווייתי - הבאת דוגמאות של חברי הקבוצה מחייהם, מהמציאות המוכרת להם להמחיש את הכתוב בטכסט.

4. דרש: מימד קוגניטיבי – מה עמדתי ביחס למה שכתוב?

5. הפסקה לכיבוד קל

6. **מליאה מסכמת: א. סיכום הלימוד** - לאחר הלימוד בקבוצות קטנות נאספו במליאה התוצרים השונים ונערך דין מסכם. חברי הקבוצה קיבלו עידוד רב להעלות נושאים אישיים, דוגמאות אישיות ולשתף את חברי הקבוצה בתהיות לגבי הנושאים המדוברים. בדרך-כלל ניתנו "שיעורי בית" במובן של לחזור ליוזמה אותה אני מרכזת ולבדוק ולבחון את המתרחש בתוכה בכלים ובמושגים שנלמדו, מתוך כוונה שהמפגש הבא יפתח עם דוגמאות וממצאים של מה שנבדק במסגרת "שיעור הבית". בפועל לא נעשו "שיעורי בית" על-ידי חברי הקבוצה והיה צורך לפתוח כל מפגש עם סיכום כל מהלך עד לאותה נקודה.

מליאה מסכמת: ב. קידום נושאים ופעולות משותפות - חלק זה הוקדש לממד האופרטיבי ולקידום נושאים המשותפים לכול חברי הקבוצה. בחלק זה עוצבו תוכניות הפעולה, נשקלו יחדיו דרכי הפעולה לעתיד, חולקו משימות ותפקידים בין חברי הקבוצה ונערכו מעקבים אחר התקדמות הפעולה והמשימה המשותפת. היחס שבין הזמן שהוקדש לכל חלק השתנה ביחס לזמן בו התקיימה הקבוצה, לדוגמא - מרכיב הלימוד תפס זמן רב יותר בשלבים הראשונים של התהוות הקבוצה וחלק קידום נושאים משותפים החליף אותו במרכזיותו ובנתח הזמן שהוקדש לו, ככל שהקבוצה התקדמה בהתפתחות היחסים הבין-אישיים.

נושאי המפגשים - הפגישות הוקדשו ללימוד מושגים וכלים לפעולה, להלן תיאור התכנים המרכזיים במפגשים שהתקיימו:

1. **שיתוף ושותפויות** - הכרות חוויות של רווחים ומחירים בהתנסויות בשותפות. לימוד מושגים: שיתוף שותפות, "הון חברתי" מושגי יסוד.
2. **רשתות ומדדים לרשתות** - מדדים ליוזמה מצליחה במושגים של שיתוף ושותפות, מהו קהל היעד לפעולה לתכנון יוזמה מוצלחת, התמקדות במתנדבים כקהל יעד, לימוד מושגים: רשתות, מדדים לבחינת רשתות, בין הרצוי למצוי. מיפוי המצב הקיים על פי המדדים בכל אחת מהיוזמות.
3. **מה בין התנדבות ל"קהילתיות"**? יחסי גומלין בין רמת ההתנדבות הגבוהה ביישוב לבין היות היישוב קהילה חמה ובטוחה עבור חבריה. כיצד תהליך ההתנדבות מאפשר ליחידים להרגיש יותר מחויבים, משמעותיים ושייכים ביישוב? לימוד מושגים: ההבדל בין התנדבות "עם" להתנדבות "למען".
4. **"שיח זכויות" ו"שיח זהות"** - לימוד טכסטים, שיחה על סוגי השיח והפיכתם למדד מעשי לבחינת היוזמות, הקשרים בין המתנדבים בכל יוזמה וכן בחינתו של היישוב דרך המשקפיים של שיח הזכויות והזהות.
5. **השותפים בקהילה** - מיפוי כול השחקנים שאיתם יש לקואליציה קשרים ואתגרים. זיהוי שדות הפעולה והגדרתם: ארגוני הקואליציה, מתנדבי היוזמה הספציפית, כלל התושבים, ארגונים נוספים. התפתח דיון מהו השדה שבו צריכה להתבטא פעולת הקואליציה ועלה החשש להסתגרות בבועה. הושם דגש על ההתנסות בקואליציה בשיתופי פעולה כחיזוק ראשון של הקואליציה.
6. **פגישת סיכום** - סיכום התהליך וקביעת דרכי הפעולה העתידיים.

4. **סיכום הממצאים: "מקואליציה לחבורת משימה" - ביסוסו של הון חברתי.**

סיכום ממצאי המחקר מתייחס לשני ממדים:

- הערכות חברי הקבוצה למסגרת המפגשים ולתוצריה.
- יוזמות של חברי הקבוצה ותוצרי פעולה נלווים בעקבות השתלמות הקבוצה.

הערכות חברי הקבוצה למפגשים ולתוצריה

הממצאים הבאים מבוססים על נתונים שנאספו בראיונות עומק אישיים ובשאלונים עליהם השיבו חברי הקבוצה. (דוגמא לשאלון וכן דוגמא לתמליל הראיונות נספח מס' 12-). הממצאים מתייחסים לניתוח רמת ההון החברתי בין חברי הקבוצה ברמה הבין-אישית וברמה הבין-ארגונית-תפקודית כראשי יוזמות. הקטגוריות שנבחרו לבדיקה מתבססות על מספר מדדים שהוגדרו:

1. כמות הקשרים : היכרות חדשות

בעקבות תהליך בינוי קהילה רוב חברי הקבוצה (62%) הכירו במידה רבה ורבה מאוד אנשים חדשים ואחוז עוד יותר גבוה (87%) הכירו, בעקבות בינוי קהילה, במידה רבה/ רבה מאוד יזמים שלא הכירו בעבר, הפועלים בתחומים שונים.

2. איכות הקשרים ועוצמתם

בפגישות הערכה עימם, העידו חברי הקבוצה על משמעות הקשרים שנוצרו, על תחושת המחויבות והאחריות ההדדית שהם מרגישים זה כלפי זה :

"הקבוצה הזו הפכה להיות משמעותית בעבורי והנושאים שאנו מדברים עליהם הינם חשובים ונוגעים בכל אחד מאיתנו. ואנחנו צריכים לשאול את עצמנו באיזה אופן הקבוצה לוקחת יותר אחריות ומחויבות שלנו אחד כלפי השני. למשל אם מישהו לא הגיע זה מתפקידנו לדעת מה קורה?. אנחנו צריכים להתייחס לאלו שאינם כאילו הם חלק והם פה. הנפקדים גם נוכחים."

"אם אנחנו קבוצה מובילה, אז אנחנו צריכים לקחת משימות משמעותיות גם לנו. אנחנו צריכים לקחת אחריות ולהוביל קבוצה..."

"איך אפשר לעזור לכולם להגיע ואיך אנחנו נותנים לאנשים הרגשה שאם הם לא מגיעים אז אנחנו שמים לב לזה ואכפת לנו אחד מהשני. עלו רעיונות שונים איך לתת לאלו שלא הגיעו לפגישה הרגשה כהם חסרים..."

"ואני חושבת שלקבוצה יש כוח, הקבוצה היא לא רק אוסף של אנשים שלקחו על עצמם משימה התנדבות. אלא ההשתתפות שלי פה זו לא סתם מטלה זו מחויבות שלקחתי על עצמי כלפי עצמי וכפי אחרים" (מתוך פרוטוקול פגישת קבוצת חברה ורווחה, 20/6/05).

מימד "איכות הקשרים" מתייחס לרמת המידע של חברי הקבוצה זה על זה : רוב חברי הקבוצה (77%) ציינו כי הם יודעים על היוזמות ההתנדבותיות שמנהלים חבריהם וכן ציינו כי המידע שלהם על המתרחש ביוזמות חבריהן הוא **בינוני ומעלה**. 37% אף טענו שהם **מכירים לעומק** את מה שקורה ביוזמות השונות.

3. מידת המימוש של הקשרים

מידת מימוש הקשרים מבוססת ותלויה (Putnam, 2002) ברמת האמון וההדדיות המוכללים בין חברי הקהילה. בשאלה שהוצגה בפני חברי הקבוצה ציינו רובם (77%) שיש להם **אמון רב** בחבריהם והם מאמינים ש"חברי הקואליציה הם ישם בשבילי" אם יודקקו לעזרתם. כמו כן ציינו הרוב (77%) את נכונותם לעזור במידה רבה או רבה מאוד לחבריהם ואף ציינו כי הם חשים **שותפים** והינם **מעורבים** ביוזמות של חבריהם. תמונת מימוש הקשרים, הלכה למעשה, מראה ש-55% **נעזרים** בחברי הקואליציה בפעילותם ההתנדבותית במידה רבה עד בינונית.

רמת המפגשים החברתיים בין חברי הקבוצה, מעבר למשימות המשותפות והעזרה ההדדית: 44% מחברי הקואליציה נפגשים זה עם זה במידה רבה עד בינונית ו-44% במידה מעטה או כלל לא. לשאלה "האם חברי הקואליציה הפכו לחברים?" 55% ענו שחברי הקואליציה הפכו לחברים **במידה בינונית ורבה** ו-33% ענו **במידה מעטה או כלל לא**.

4. מנהיג היוזמה כמחולל קהילתיות

השפעת המפגשים על תפיסת התפקיד שלהם כראשי יוזמות ועל הפעלת היוזמות בראשותם: חברי הקבוצה התחלקו באופן שווה (42%) בין אלו שהעריכו כי המפגשים "תרמו לתפקידי ושיפרו את היוזמה", "יצרתי פגישות בעלות אופי של שיח דיאלוג", "נקודת מבטי על תפקידי כמנחה התרחבה", "למדתי לנתח מצבים ולבחון תגובות לעומק", לבין מי שענה שלא הייתה לכך השפעה על תפקודו ותפיסתו העצמית. לגבי השפעת התהליך על התפתחות היוזמה, ענו 33% שהתהליך סייע ליוזמה להתפתח במידה רבה מאוד- בינונית ו-44% ענו שהם לא התקדמו בפיתוחה במובן הפנימי מידי של היוזמה. אך 85% טענו שבעקבות התהליך הם הכירו בעלי תפקידים במועצה היכולים לסייע להם כיזמים. רוב המשתתפים (57%) ציינו שהכירו **שותפים** לפעילותם ההתנדבותית.

5. שייכות

שינוי משמעותי בעמדות חברי הקבוצה חל בתפיסתם את קהילתם. בראשית התהליך חשפו חברי הקבוצה את אי שביעות רצונם מהקשרים בין תושבי היישוב, "חוסר הקשר, הריחוק, ההתנשאות, כל הזמן פונים למשטרה", כפי שצינו חברי הקבוצה (מתוך פרוטוקול פגישת קבוצה 14/8/05) בעקבות התהליך ציינו 71% שאחת התרומות המשמעותיות ביותר של התהליך הייתה ההיכרות עם מערך ההתנדבות ביישוב והיקפו: "המפגשים גילו לי מגוון פעילויות...קהילה המעוררת רצון להכיר וליצור קשרים רבים יותר", "התברר שיש הרבה מעורבות...ויזמות נפלאות". ולגבי תחושות השייכות והקשר למקום ציינו שב"עקבות" נוצר יותר קשר ומעורבות בקהילה וקיימת תחושת שייכות יותר גדולה כיום", המפגשים "תרמו לשיפור חיי הקהילה", "תרמו לשיפור האווירה וליותר התנדבות תושבים", "תרמו להיכרות עם מתנדבים נוספים אך לא עם תושבי היישוב". מעירה על כך אחת ממובילות המיזמים: בעקבות ההכשרה המקצועית שערכה "שדמות" היא חשה שהיא יכולה היום לתרום יותר ליישוב כי הידע שלה גדל. מיזם בניין קהילה נתן לה כלים ניתוחיים לעבודה ההתנדבותית- "מה קורה ולמה זה קורה?" והיא מרגישה שהיוזמה שלה התפתחה. בעקבות מיזם בניין קהילה נוצרה רשת רחבה של שיתופי פעולה וקשרים בין הקבוצות השונות. היא עצמה, הכירה הרבה יוזמות התנדבותיות שלא הכירה בעבר. סבורה כי מובילי מיזמים נתרמו במיוחד מבחינת הרחבת הרשת החברתית, אחד הכיר את השני וכך יש תחושה של יותר שיתוף פעולה בין ארגונים התנדבותיים במקום. (מתוך ראיון, מובילת מיזם חברתי וחברת הנהלה בקואליציה 15/6/05).

6. שותפות

כל המשתתפים כתבו שעל הקבוצה להמשיך ולהיפגש. 42% התייחסו לרצונם להמשיך ולהיפגש בפורום הקואליציוני הפנימי ולחזקו בטרם "ייצאה" לקואליציות אחרות או לגורמים אחרים ("להמשיך פעם בחודש להעברת מידע, שיתוף בבעיות וליצירת פעילות משותפת", "ליצור גרעין חזק שישפיע..."). 28% הביעו רצון

להוסיף במפגשי הלימוד אך לשלב "יציאה אל השטח" ולהרחיב את החשיפה לתושבים נוספים שעוד לא מתנדבים ביישוב. מעיד אחד מראשי העמותות הגדולות ביישוב שמפגשי הקבוצה "עשו לו סדר" ועוררו אותו לשאול על חוזק הקשרים, על שיתופי פעולה, על סוג השיח ועוד. הוא מאמין י שההתנדבות יוצרת קהילה עם ערבות הדדית חזקה יותר. בתהליך בניין קהילה הכיר גופים התנדבותיים שלא הכיר בעבר. בעקבות פגישות הקבוצה בהנחיית מנחי "שדמות" הוא שואל את עצמו עד כמה העמותה שהוא מנהל קשורה בארגונים אחרים? האם צריכים קשר כזה? בעקבות הפעילות הכיר אנשים חדשים במועצה וככלל, יש לו אמון במועצה והוא סבור כי היא משרתת את האינטרסים של כלל התושבים בטבעון. (מתוך פרוטוקול פגישת הקבוצה 18/12/05). בנוסף להערכה של חברי הקבוצה את התהליך, נמדדת השפעתו גם באמצעות פעולות יזומות שנקטו חבריה בעקבות התהליך והרצון להשתמש בכלים שנרכשו על ידם על מנת לבסס את פעולתם. בסעיף הבא יידונו שתי יוזמות פעולה.

יוזמות של חברי הקבוצה ותוצרי פעולה נלווים בעקבות השתלמות הקבוצה

כתוצאה מהפגישות פנו אל רכזת היישוב מספר חברי קבוצה וביקשו להמשיך את הפעולה במרחב של היוזמה הספציפית שהם עצמם מובילים ובעקבותיה התהליך התרחב והתגוון לעוד תחומי פעולה: ליווי פרטני של רכזי יוזמות, מפגשים עם הנהלות היוזמות ומפגשים נקודתיים עם מתנדבי היוזמות. מתוך כלל הסיפורים והתיאורים מפי חברי הקבוצה יוצגו להלן שתי יוזמות שנקטו על ידי חברי הקבוצה באופן פעיל:

1. ליווי והנחייה להנהלת עמותה מרכזית ביישוב.

2. ליווי והנחייה של מרכזת יוזמה.

1. ליווי והנחייה להנהלת עמותה מרכזית ביישוב.

מאמצע השנה השתתף יו"ר אחת העמותות החברתיות בפגישות קואליציית הרווחה, ובהנהגתו עברה הנהלת העמותה תהליך ליווי ולימוד השפה הקהילתית במהלך שנה מלאה. הנהלת העמותה הקדישה זמן ויזמה פגישות נוספות על השוטפות של ההנהלה. הפגישות התקיימו בבתים הפרטיים של המשתתפים בשעות אחה"צ והערב המוקדמות, בליווי כיבוד, מקל ועד ארוחות מלאות של המארח. במהלך הפגישות נבחנה פעולתה של העמותה ומדיניותה לאור המדדים של בינוי קהילה ומדדי הרשתות וההון החברתי. באחת הפגישות האחרונות הבהיר חבר הנהלת העמותה: "כמו שיש לנו כל שנה תוכנית השעות של ההון הפיזי כך אנחנו צריכים לבנות בעמותה תוכנית השקעות מייצרת הון חברתי, זה לא יקרה מעצמו אנחנו צריכים להשקיע בכך זמן ומאמץ כהנהלה" (מתוך פרוטוקול מפגש הנהלת העמותה 18/12/05). בעקבות המפגשים החליט מנהל העמותה, בפגישות אישיות עם המלווה של היישוב, להוביל את הנהלת העמותה לקבל החלטה לבניית תוכנית פעולה בשני מישורים:

- בניית חזון קהילתי של ייצור "הון חברתי" באמצעות פעילותה של העמותה ביישוב.
- תכנית פעולה עבור תפקודה של ההנהלה כקבוצה המייצרת ממדים של הון חברתי בין חבריה. ההנהלה התחלקה לשני צוותים:
- צוות לבחינת נושאי העמותה וקידומם ברמת כלל היישוב.
- צוות לבחינת דרכי עבודתה של העמותה פנימה כלפי חבריה.

צוותי הפעולה נפגשו עצמאית מספר פעמים והגישו למליאת העמותה את תוכנית הפעולה, רכזת היישוב הוזמנה לישיבה זו, שסיכמה את כול התוצרים וניסחה את תוכנית הפעולה לשנה הקרובה. בישיבה נידונו הקריטריונים לפעולת העמותה כמחוללת קהילתיות, נסקרו פעולות שונות של העמותה ודרכי פעולתה ודנו כיצד ניתן לבחון אלו פעולות מקדמות תחושות של שייכות, מעורבות ומחויבות של המתנדבים והתושבים ביישוב. נעשה ניסיון להגדיר דפוסי פעולה מחייבים לכלל היוזמות ששייכות לעמותה: העמקת ההיכרות בין המתנדבים, מפגשים חברתיים בבתים, , ציון אירועים משפחתיים משותפים במסגרת העמותה, לחגוג ימי הולדת יחד, הפסקות קפה מאורגנות להעמקת ההיכרות.

ברמת היישוב נסקרו והוצעו דרכים שונות להעלאת המודעות של התושבים לקיומה של העמותה ונושאים המעסיקים אותה, וצוינו דרכים המערבות קבוצות וקהלי יעד שונים ביישוב, כמו הורים בבתי הספר, ועדי הורים, קבוצות בשכונות שונות, שעד כה לא לקחו חלק בפעילות וכד'.

חברי הנהלת העמותה מעידים על עצמם: "מאז המפגשים שלנו אנחנו יותר מכירים אחד את השני וזה יוצר יותר מוטיבציה, יותר חשק ואנחנו צריכים להתחיל את כל הפעולה מפה מההנהלה, ואח"כ להעביר את זה לכולם" (מתוך פרוטוקול ישיבת ההנהלה 29/1/06). לעומת זאת משתף מנהל העמותה את עמיתיו בחששו מכך שהוא שייך היום לאחת מקבוצות הבילוי ביישוב, אותן חברות של חברים שנפגשות רק על מנת להינות ולהעשיר את עצמם ושהוא מוצא שסוג זה של קשר אינו מקרב כי אין שם שום עשייה משותפת מעבר לבילוי המשותף. תחושתו כבדה שלא יכול לגייס את חברי הקבוצה הזו לדברים שחשובים לו באמת. "ולכן מאוד חשוב איזה סוג קרבה ועניין משותף אנחנו מבקשים..." (מבוסס על פרוטוקול ישיבת ההנהלה 29/1/06). התהליך נתפס כהצלחה מבחינת הנהלת העמותה והם מחליטים להמשיך לקדם אותו באופן עצמאי, באמצעות ישיבות ההנהלה ופגישות הצוותים ללא מעורבות חיצונית.

2. ליווי והנחייה של מרכזת יוזמה

מרכזת היוזמה השתתפה בפגישות של הקבוצה, ובמהלך הפגישות, באמצעות רכזת היישוב, השתמשה במושגים שנרכשו על מנת לבחון את היוזמה אותה ניהלה, דרך תפקודה ומידת התקדמותה. היא ביקשה ליווי כדי לבחון כיצד ומה יכול להיות תפקידה כמרכזת היוזמה והמקימה שלה בחיזוק הקשרים בין המתנדבות. היא דיברה בפגישה על הרצון לחזק אצל המתנדבות את תחושת מחויבותן ותחושת הקשר שלהן ליוזמה. ההתנדבות עצמה מאוד תובענית במהותה וקיימת עייפות החומר, לכן ביקשה לחשוב על חיזוק ממדי העבודה הקבוצתית, ועל חיזוק הליווי הקבוצתי. כיצד ניתן לבנות ממחזורי המתנדבות קבוצות התייחסות שיעמיקו את תחושת הקשרים בין המתנדבות את תחושת שייכותן. "חשוב שנהפוך אותן לקבוצה קרובה, פעם ניסינו את זה והיום קצת פחות, הן קצת כמו ראש קטן, עושות את שלהן ולא מתרוממות להרים יותר מזה. חשוב שבמפגשים איתן נעבוד איתן על מה מחזק אותן מה משאיר אותן" (מתוך פרוטוקול פגישה 17/4/05). בעקבות זאת סוכם על מפגש עם כלל המתנדבות.

ביום עיון מיוחד עם המתנדבות לסיום שנת הפעילות הוקדש היום לקשר שבין התנדבות והקהילה, ומהי מהותו של היישוב כקהילה עבורי כמתנדבת ביוזמה?. ביום העיון ציינו המתנדבות את חשיבותה של היוזמה עבורן ואת הרצון להיפגש ולבנות קבוצות התייחסות שעשויות לסייע להן גם ברמת המתנדבות וגם ברמת ההיכרות עם כלל אנשים ביישוב. סוכם שהמנחה מטעם "שדמות" תלווה מתנדבת מומחית בהנחיית קבוצות שתנחה מפגשים קבוצתיים תקופתיים קבועים של מתנדבות היוזמה, בליווי הכלים של "שדמות" בתחום "ההון החברתי" ויצירת רשתות. סיכמה אחת המשתתפות את התהליך כולו והתייחסה לתרומת התהליך

עבורה, חוזקותיו וחולשותיו: "מבחינה אישית מיזם בניין קהילה תרם לי מאוד - הרחיב את מעגל המכרים ... בתוך הקבוצה נוצרו אמון, שיתוף פעולה, מעורבות ונכונות לעזור, תחושה שיש למי לפנות אם תצטרך, וידידות עמוקה. הפרויקט זרע זרעים לכך, אבל יעבור זמן עד שזה יצמח ויזיז דברים בצורה משמעותית וישנה את הגישה של האנשים. למרות זאת, באיזה שהוא מקום המפגשים אולי כן הגבירו את המודעות החברתית. ביישוב יש הרבה סכסוכי שכנים וקליקות חברתיות ואולי הפרויקט יגביר את המודעות להידברות במקרים של סכסוכים כאלה. .. אחוז ההתנדבות ביישוב היה גדול עוד לפני הפרויקט, אך הכול היה 'תחת מטריה אחת' בבגאן, ו'שדמות' הכניסה סדר בנושא ההתנדבות, חילקה לקבוצות ויצרה קבוצות חדשות".

"בעקבות מיזם בניין קהילה התושבים קצת יותר נכונים לעשייה היום וישנן יוזמות חדשות שלא היו בעבר. 'שדמות' גרמה לנו כמתנדבים לא לרצות אנשים מבחוץ אלא להשתמש בכוחות הפנימיים שיש לנו, להפעיל אנשים מתוך עצמנו. יותר קל למצוא אנשים מבחוץ עם 'שם' אבל זו לא המטרה, אלא להפעיל אנשים למען אנשים. חושבת שצריך עוד לפעול כדי שאנשים ייקחו את ההתנדבות בצורה רצינית כפי שמתייחסים לעבודה בשכר. ... ישנו שיתוף פעולה עם המועצה - המועצה עזרה לנו. רכזת המתנדבים עזרה הרבה ועשתה את זה בצורה טובה, ונראה כי העזרה שלה בהחלט באה מתוך מחשבה שתהיה כאן קהילה יותר טובה ומודעת... מיזם בניין קהילה קירב אותי לקהילה. אני מרגישה היום יותר תחושה של שייכות (למרות שהרגישה גם לפני), יותר התקרבות, אכפתיות, רצון לתרום, מעורבות. הייתי רוצה ליזום יותר... נהנית מאוד מכל מה שעושה בהתנדבות - זה עונה על הצרכים האישיים שלי - לתרום, לתת ולקבל פידבק". (מובילת מיזם באומנות ותיעוד, ראיון תאריך 17/3/04)

לסיכום:

ראשי היוזמות, בעיקר בתחום חברה ורווחה, העידו על שינויי שחל בהם בעקבות התהליך, מודעותם הגוברת למתנדבים כקהל יעד והבנתם את הקשר שבין התנדבות וקהילתיות. בנוסף לכך חיזוקו של "ההון החברתי" התבטא גם ביצירת רשתות קהילתיות בין חברי הקבוצה, מעבר לתחום המקצועי והנושא הספציפי למענו נפגשו. כך למשל במסגרת הקבוצה גילו שניים מחבריה, שלא ידעו זה על קיומה של זו, שהם גרים באותו רחוב ועובדים באותה חברה. כך מצאו עצמם חברי הקבוצה מסייעים לחברה בקבוצה שעברה תהליכי גירושין, סייעו זה לזה במציאת מקומות עבודה, בייביסיטר וייעוץ מס. בעקבות ההיכרות הם יזמו לעצמם קבוצת משפחות מטיילות והקמת מסגרת של קבלות שבת, תחילה למשפחותיהם ובהמשך כמוסד קבע בקהילה.

5. ביסוסו של "ההון החברתי" - בחינת התהליך ביישוב בראי התיאוריה והמחקר:

תהליך ההתערבות התמקד ביצירת רשתות בין קבוצות מתנדבים ביישוב כביטוי לביסוסו של "הון חברתי". ביקשתי לבחון במהלך המחקר את תרומתה של כינון החבורה ליצירת תהליך ההזדהות של חברה עם הקבוצה ודרכה לעיצוב דפוסי הקשר בין המשתתפים. המחקר התמקד בקבוצת המתנדבים בתחום חברה ורווחה. קבוצה זו עברה את כל שלבי תהליך בניין קהילה וממחישה את השוני בדרכי הפעולה ומידת השפעתם על הקמת הקבוצה כחבורה וכמסגרת למימוש "ההון החברתי", וכן השפעתם על תחושתם של משתתפי הקבוצה בקהילה. תהליכי גיוסה, שיטות ההנחיה, ממדי גיבוש הקבוצה ותכני פעולתה בשלבים השונים השפיעו על תוצאות הפעולה של חברה כלפי עצמה וביחס לקבוצות אחרות. שיטת הפעולה שנבחרה ליצירת הקבוצה וגיבושה בשלב השני, התבססה על הסקת המסקנות מניתוח דפוסי ההנחיה בשלב א', בהתאם למטרות התהליך בשלב ב': יצירת

חברת משימה המאופיינת ב"שיח זהות" ובצפיפות הרשתות באופן שבו תהיה השפעה על כמות הקשרים, מידת הקשרים ומידת השימוש בקשרים.

בבניית הקבוצה בשלב השני ביקשנו להתמודד עם החולשות והחוזקות שהביאו כל אחד מדפוסי ההנחיה בשלבים המוקדמים של התהליך, עם הבדל שבין "קבוצות החשיבה" ו"קבוצות העניין" ועם אפשרות לבחון את הקשר שבין סוג ההנחיה לבין מידת החברתיות שנוצרה בעטייה והשפעתה על מידת היחסים:

• **קבוצות החשיבה** - קבוצות החשיבה הונחו כאמור ע"י מנחים שהתמחותם הייעוץ הארגוני, מכווני משימה ותוצרים. קבוצות אלו לא השכילו ליצור קבוצה משוחחתי **שיח זהות** ויצירת קשרים קרובים, תומכים ומשמעותיים עבורם, ברמה הבין-אישית. חברי הקבוצות הללו ניהלו וביססו את קשריהם והיחס אחד כלפי השני על פי הקודים של שיח הזכויות, המאפיין את השיח ביישוב. הם תפסו את הקשרים ביניהם כאמצעי לקבלת החלטות ויוזמה של פעולות, עיקר המפגש היה תכליתי מכוון משימה ומאופיין בקידום יוזמות חדשות משותפות לכול חברי הקבוצה. במושגי "חברת משימה" נוצרה **משימה ללא חבורה**. נקל להבין מדוע חברי הקבוצה השתלבו בקרן קהילה, שלטו **בשיח הזכויות** ואף הפכו לגורם מנהיגותי מוביל של קרן קהילה. בקבוצות אלה לא נותרו רשתות מייצרות **שיח זהות** מחולל הון חברתי. בשלב השני של הניסיון לחדש את פעולתן של הקואליציות נותרו במרחב הפעולה מספר פעילים "משוגעים לעניין", כל אחד מרוכז בקידום הנושא החשוב לו ללא מוטיבציה ורצון כלשהם לחדש את פעולת הקבוצה.

• **קבוצות העניין** - עוצמתן של **קבוצות העניין** התבטאה בגיבוש קבוצה המבוססת על קשרים קרובים בין חבריה, היווצרות שיח משותף, נוכחות גבוהה ומחויבות לתהליך הלמידה, הגדרת היעדים ויצירת בסיס משותף מחויב כלפי עולמותיו של כל יחיד בקבוצה, תחושותיו, מאוויו ומחויבותו. אך הקבוצה לקתה ביכולת עשייה משותפת שהייתה נמוכה, לא הצליחה בחלוקת סמכויות, בחירת בעלי תפקידים ואוריינטציה מעשית לפעולה הנבחנת על פי מדדים של יעילות ותוצאות ביצוע. נדמה היה השיתופיות ותחושת היחד היוו ממד משתק ומאיים על חלוקות עבודה וסמכויות שאיימו להפר את תחושות השותפות השווה של כול חברי הקבוצה. הקבוצה ביססה את **ההון המקשר** בין חבריה אך ללא יצירת הבסיס **להון המגשר**, הדבר התבטא בקושי לצרף חדשים לקבוצה מנחים אוו חברי קבוצה, בכך הפכה לגורם מכלה הון חברתי ברמת כלל קהילה. ביטוי לכך היה בהתנגדות לקרן קהילה, לתהליכי קבלת החלטות ולבסוף, לחוסר עניין של חברי הקבוצה במתרחש. הם לא הפכו את מסד הקשרים שנוצרו ביניהם לבסיס ליצירת הון חברתי מגשר עם חברי קבוצות אחרות. חבריה עסקו בחיזוק שיח הזכויות כלפי כל מי שאינו חבר הקבוצה ושיח זהות מובחן ונוקשה כלפי פנים. לדוגמא, חברי הקבוצה נכשלו לבחור מועמדים מוסכמים לקרן קהילה והתקשו ביצירת תוכניות עבודה. הם התנגדו לדיונים בקרן קהילה וגילו חוסר אמון בהחלטות שהתקבלו בהנהלת הקרן. באיזו מידה הפכה **קבוצת העניין** בתחום הרווחה לחברת משימה? לפי הממצאים, נוצרה **חבורה ללא משימה**, היא התקשתה במימוש **משימה משותפת**. חברי הקבוצה הפיקו תוכניות ויוזמות חדשות בתחום אך ברמה הקבוצתית לא הצליחו בהגדרת יעדי פעולה משותפים ויוזמות משותפות של הקואליציה כקואליציה. עם הניסיון לחדש את פעולתן של קבוצות הקואליציה, לחבריה של קבוצת חברה ורווחה שפעלה כקבוצת עניין, היה זיכרון של קשרים משמעותיים ותחושת הצלחה בפעולה המשותפת. הם היו היחידים שיצרו תהליך קבוצתי וביססו רשת חברתית לאורך זמן, לקראת השלב האחרון בתהליך בניית קהילה.

ההבחנה בין סוגי קבוצות שנוצרו, מהותית להבנת המודל שהתפתח: דפוס פעולתן של קבוצות העניין בלט במאפיינים ראשוניים: דגש על הקשרים הבין אישיים כמסד מזמין לבירור מרכיבי זהותו של המשתתף כתושב מעורב, והתייחסות להיכרות אישית מעמיקה והולכת, כמטרה. קבוצות אלה היו בעלות מכוונות גבוהה לפיתוח תחושות הזדהות וקשרים בין אישיים ומכוונות נמוכה לעשייה. לעומתן קבוצות התחום/צוותי החשיבה נבנו כמעין קבוצות משניות מכוונות מעשה, בעלות רמת מחויבות הדדית ואישית נמוכה, ותפיסת ההיכרות האישית והיחסים החברתיים כאמצעי למען הפעולה, או כ"בזבוז זמן". קבוצות אלו התאפיינו ביצירתיות וזימות אישית גבוהות בצד לכידות חברתית נמוכה. בשלב זה בתהליך, לא הוכרע ב"שדמות" איזה סוג קבוצה אופטימאלי לתהליך. בדיעבד, בניתוח לאחר מעשה, כאשר ברור שתושבי היישוב מצטיינים באפקטיביות בהוצאה אל הפועל של יוזמות. מתברר שקבוצות החשיבה יצרו "הון חברתי" ברמה המזערית ביותר ורשת דלילה ביותר שאינה משנה את השיח הקיים מ"שיח זכויות" ל"שיח זהות". במובן מסוים אף מבססת את שיח הזכויות הקיים ואת היחס לקשרים חברתיים כאינטרסנטי וכאמצעי בלבד. חשוב היה להעניק בקבוצות אלה הזדמנות לחברי הקהילה להתנסות בסוג של קשרים מבססי שיח זהות, ולהתנסות ביצירת רשתות בעלות יחסים עמוקים בהם ההיכרות האישית ובניית הרשתות הן מטרותיהן המוצהרות. לעומת זאת ניתן להניח כי בקבוצות העניין רמת השותפות וההיכרות המעמיקה, המחויבות לקשרים וההקשבה המרובה לזולת ולמרקם הקבוצה שיתקו את המחויבות ואת יכולת העשייה במימוש יוזמות. המוטיבציה "עם" הייתה כה חזקה שהיא מנעה מכל מוטיבציית "למען" מלהפריע. ממצא זה מחזק את אחת הביקורות הנוקבות על תיאורית ההון החברתי ובעיקר מיתוס הרשתות הצפופות: פעמים רבות רשת חברתית צפופה מעלה את רמת הפיקוח החברתי ומשתקת ביטויים של יוזמות אישיות, חלוקת סמכויות וחשיבה אישית יוצרת ופורצת (Florida, 2003).

קבוצות העניין נתקלו בקשיים כאשר התבקשו לבחור ראשי קבוצות ונציגים ולהעדיף יוזמות אחדות מבין הרעיונות השונים של חברי הקבוצה. בקבוצות צוותי החשיבה, בעלות הרשתות הדלילות והמינימאליות ברמת ההיכרות והמחויבות, יחידים "רצו" קדימה בהפעלת היוזמות תוך גמישות ויצירתיות. לשם מימוש היוזמה הם שיתפו פעולה, וכאשר הקשרים לא סייעו למימוש היוזמה, אלה ננטשו והוחלפו בקשרים אחרים בעלי פוטנציאל אפקטיבי. לא התקיימה בקבוצות אלה כל מחויבות רגשית בין-אישית הכובלת את מימוש היוזמה.

קואליציית חברה ורווחה כחבורת משימה מייצרת הון חברתי

על סמך הבדלי התפישות ובעיקר בניתוח דפוסי הפעולה השונים שננקטו על תוצאותיהם, סוכם לחדד בשלב השני את הקשר בין:

המטרה: ייצור הון חברתי מבוסס על אמון והדדיות מוכללים, לבין דרכי הפעולה: יצירת "חבורת משימה", לבין המדדים להצלחה: השפעה על ממדי הקשר בקטגוריות השונות.

על סמך הניסיון בשלב הראשון שתוצאותיו היו: חבורתיות ללא משימתיות – בקבוצות העניין ומשימתיות ללא חבורתיות – בקבוצות החשיבה, יעד הפעולה הפעם היה: ליצור חבורת משימה שמבוססת הן על יצירת חבורתיות והן על משימתיות משותפת:

חבורתיות - ביסוס קשרים ראשוניים שמאפשרים מימוש קשרים ברמה הגבוהה בשלושת הממדים שנקבעו:

הרחבת הקשרים - הגדלת מספר החברים אותם הכרתי.

העמקת הקשרים - התקדמות בהיררכיית הקשר: מידיעה על קיומו של חבר ועד להיותו מעורב בחיי האישיים חבריים.
מימוש הקשרים - במשימה ובעיקר מעבר לה.

משימתיות משותפת - הגברת האמון של חברי הקבוצה בפעולה משותפת ובקידום נושאים משותפים.

תהליך זה התבסס על יצירת מסגרת מפגש קבוצתי קבוע שכלל שלושה חלקים:

- הכרות אישית.
 - פיתוח חזון משותף, בירור ערכי משותף ועיצוב דפוסי פעולה קבוצתיים שמחקים ערבות הדדית ושותפות.
 - משימה משותפת.
- הממצאים מראים שדרך הפעולה שנבחרה יצרה ממדים של **חבורת משימה** באמצעות סידרה של פעולות מכוונות הון חברתי:

1. תפיסה בין-אישית מורחבת, יצירת **היכרות רב תחומית** - העמקת ההיכרות הבין-אישית באמצעות מפגש בבתים, יצירה בו זמנית של שיח אישי ומשימתי, הבאת עולמות עניין אישיים ומבט אישי משולב של המשתתפים על חייהם בקהילה ועל המשימה העומדת לפנייהם,

2. **רכישת מדדים לבחינת הפעולות ההתנדבותיות בראי הון החברתי** - כמו למשל המדדים של הקשרים החברתיים ופעולה עצמית בהיותם מנהיגים מיצרי הון חברתי; רכישת שפה קהילתית ומדדים משותפים לפעולה.

3. **מהון מקשר להון מגשר** - התבססות על יצירה בו זמנית של הון מגשר ומקשר, דהיינו, גיבוש של גורמים דומים במאפייניהם, במקרה הנידון של כול חברי הקבוצות העוסקות בתחום חברה ורווחה, ובצדו פגישה עם גורמים בעירייה, העברת מידע מקבוצות אחרות.

4. **התנסות חיובית בפעולה המשותפת** - התנסות בהפעלה משותפת תוך כדי מפגשי הקבוצות ברמת היישוב, חיזקה בחברי הקבוצה את האמונה שהפעולה המשותפת מקדמת את הקשרים והיזומות הנפרדות.

5. **"רגעי אמת"** (Carlzon, 1989) - תהליך המפגשים ביקש לחזק באמצעות הפעולות "רגעי אמת" - התנסות והמצאות זמנית במציאות הראויה והנשאפת כממד לחיזוק האמונה של היחיד בצדקת הפעולה והסיכויים לממשה באמצעות העובדה "אני הייתי שם. אני יודע, זה עובד" (ibid.). תהליך ההכשרה יצר הזדמנויות ופעולות שאפשרו לחברי הקבוצה לחוש חוויה ממשית אישית ובין-אישית של **קהילתיות הלכה למעשה**, של הזדמנויות למגע ופעולה המאפשרים לחברים לחוש **משמעותיים, מחויבים ושייכים** - שלושת המדדים שפותחו ברמת היחיד כביטוי למימוש הון חברתי.

6. **הנחייה מכוונת מטרה: מנחים מחוללי הון חברתי** - הצלחתה של הפעולה בשלב השני נבעה בין היתר מהקשר שנוצר בין מטרת הפעולה - יצירת רשתות חברתיות, לבין דרכי הפעולה שנבחרו - הקמת חבורות משימה. היות המנחות מכוונות מטרה, הגדרת כלי הפעולה (הגדרה שחסרה בשלב הראשון), ממחישות את הקשר שבין **חבורות משימה** ליחסים שנוצרו בקבוצה.

ההבדל בין השלב הראשון לשלב השני ממחיש את ההבדל בין יצירת **קבוצות/צוותים** לבין יצירת **חבורות**

משימה. בניית קבוצות/צוותים בקהילה, כבסיס ליצירת רשתות חברתיות, היא תנאי הכרחי אך לא מספיק.

קבוצות הן תנאי הכרחי, היות והון חברתי עוסק במגע בין יחידים ובקשרים של אמון והדדיות ומגע פנים אל פנים, לכן שדה ההכשרה של הון חברתי היא המסגרת הקבוצתית. אך תהליך המחקר ביישוב מוכיח שלא כל קבוצה מייצרת הון חברתי. ראינו **שקבוצות החשיבה** יצרו משימה ללא חבורתיות ובכך אינן שונות מכל ארגון משימתי אחר שמפיק משימה אך לא קהילתיות. מכאן שהשדה ליצירת הון חברתי הינן קבוצות/צוותים ההופכים **לחבורות משימה**. חבורות אלה יצרו רמות גבוהות של הון חברתי באמצעות הקשר הייחודי שהן מאפשרות בין המשימה לבין היחסים בין חברי הקבוצה, כאמצעי ומטרה בו זמנית. מכוונותם של מובילי התהליך, מנחים מקצועיים מחוץ לקהילה, או מנהיגות פורמאלית או בלתי פורמאלית המובילה את התהליכים בתוך קהילתה, הינה מכרעת להצלחת התהליך. בשלב הראשון ביישוב הנחקר, המנחים עשו את המוכר להם ללא התאמת הכלי הנכון לפעולה ולמטרה. בשלב השני הותאמו המנחים לתהליך ולכלים הנדרשים. ההישג הבולט ביותר של חברי הקואליציה התבטא בהרחבת תפיסת התפקיד שלהם כמובילי יוזמות, לא רק להישגי היוזמה, היקף האנשים שהיא עוזרת להם ומספר המתנדבים, אלא באחריות ובראיית עצמם כמופקדים על המתנדבים שבאחריותם. לא רק התפיסה של "תחזוקת מתנדבים" יעילה, אלא אמצעי להשפעה על רמת הקהילתיות ביישוב ותחושת "הבית" שיש למתנדבים. הם ראו עצמם, בעקבות ההכשרה, מודעים יותר ואחראים יותר לתחושה של המתנדבים המשתתפים ביוזמה - בתוך קבוצת המתנדבים בפרט, וביישוב בכלל - באמצעות חיזוק תחושת השייכות של המתנדבים וביצירת רשתות חברתיות דרך מהלך ההתנדבות עצמו. הדבר התבטא הן בהנהלת העמותה שביקשה לתכנן תוכנית פעולה שמייצרת הון חברתי, והן בפעולת הרכזת ליצירת קבוצות של מתנדבות ויצירת הרשתות שבניהן. כוחו של התהליך החינוכי שהם עברו במסגרת ההכשרה בשלב השני, היה בפיתוח תפיסת זהות קהילתית כמרכיב בתפיסת זהותם האישית. כוחו התבטא גם ברכישת השפה, הכלים והרצון להרחיבם לכול המעגלים שהם השתייכו אליהם - כרכזי יוזמה, כשותפים בקואליציה, וכאנשים פרטיים. כך ניתן להבין את ההערה של ראש קואליציית רווחה כאשר ניתח את החבורות החברתיות השונות ביישוב, והתסכול מקבוצות חבריו שמכונסות בעצמן ושבסגירותן ובמכוונותן פנימה הן גורעות מההון החברתי ביישוב. המבחן העומד לפתחה של הקבוצה הוא המתח שבין הנבטים הראשונים של שפה קהילתית חדשה המבוססת על שיח הזהות מייצר הון חברתי - קשרים עמוקים ומחויבים בין חבריה, לבין השיח הקהילתי הקיים, המבוסס על תוצרים מעשיים ויעילות תפקודית, באמצעות יחסים משניים ותפיסה אמצעית של הזולת. זו מציאות שבה הפסקת קפה, מפגשי שיתוף פעולה וחשיבה משותפת, נתפסים כ"בזבוז זמן", "מפגשים נעימים אך לא יעילים". נדמה שהאתגר הגדול העומד לפתחו של התהליך, לאחר חמש שנות פעולה, הוא הצורך לעגן מנגנונים ארגוניים ומסגרות פעולה ממוסדים המורכבים מהשחקנים השונים בזירה הקהילתית: בעלי התפקידים, ראשי ארגוני מתנדבים, המגזר העסקי ותושבים מן השורה, מנגנונים המושתתים על עקרונות הפעולה של **חבורות משימה**, כזירות קבועות המבססות הון חברתי, כאורח חיים קבוע וכנורמות פעולה. בכך הן מקטינות את התלות בשלטון מתחלף או בקיומם של יחידים מזדמנים בעלי רצון טוב.

הטבלה שלהלן מציגה ומסכמת את ההבדל בין שלושת המסגרות:

טבלה מספר 4 : השוואה בין קבוצות בינוי קהילה

קואליציית רווחה וחברה	קבוצות החשיבה	קבוצות העניין	מימד ההשוואה
שילוב מיקוד במשימה ועיסוק ביחסים	מיקוד משימה	מיקוד יחסים	מיקוד : יחסים/משימה
עירוב מוטיבציות בין אנשים שונים ורב ממדיות במוטיבציות של המשתתפים.	"התנדבות למען"- מוטיבציה הנובעת ממחוייבות לנושא.	"התנדבות עם"- מוטיבציה ממוקדת בקשרים וברצון לממש.	מוטיבציית ההשתתפות
ניסיון לקשור בין אחריות בין-אישית לבין חלוקת תפקידים למימוש משימות.	חד ממדי : ממוקד מטרה ומשימה. סירוב וקושי להתפנות לשיח. קשרים שאינם סביב המטרה בלבד.	רב מימדי רגשי כולל, מנותק ממשימה משותפת. קושי למובחנות תפקודית על פי משימה	יחס ליחיד
ניסיון להגדרת מסגרת ההשתתפות באופן ששיח זכויות מגדיר את המסגרת ובתוכו התפתחותם של דפוסי שיח מבוססי זהות.	שיח זכויות ממוקד בהיר, חלוקת תפקידים, נוהלי בחירה ופעולה.	שיח זהות כולל ומתפתח, קושי לעצב שיח זכויות שנתפס כמאיים וכ"מקלקל".	אפיון דפוסי השיח : זהות/זכויות
חבורת משימה	משימה ללא חבורה	חבורה ללא משימה	אפיון הקבוצה

לסיכום

במרכז הפרק עומד הניסיון המובנה ליצירת חבורת משימה מקבוצת מתנדבים בתחומי חברה ורווחה ביישוב. דרכי הפעולה לעיצוב הקבוצה כחבורת משימה המאופיינת ב"שיח זהות" ובצפיפות הרשתות מבוססות היו על לקחי הפעולות שננקטו בשלבי ההתערבות המוקדמים ביישוב ובמרכזם ההבחנה בין שתי קבוצות שהוקמו אז ביישוב : "קבוצות העניין" ו"קבוצות החשיבה".

סוג ההנחיה השונה שקיבלה כל קבוצה יצר חבורתיות ללא משימתיות – בקבוצות העניין ומשימתיות ללא חבורתיות – בקבוצות החשיבה; יעד הפעולה הפעם היה : ליצור "חבורת משימה" שמבוססת הן על יצירת חבורתיות והן על משימתיות משותפת. על סמך ניסיון זה עוצבה קואליציית חברה ורווחה כ"חבורת משימה" מייצרת הון חברתי. הממצאים מראים שדרך הפעולה שנבחרה יצרה ממדים של "חבורת משימה" באמצעות סידרה של פעולות מכוונות הון חברתי (היכרות רב תחומית, רכישת מדדים לבחינת הפעולות ההתנדבותיות בראי ההון החברתי, פעולות מקדמות הון מגשר, התנסות חיובית בפעולה משותפת, ויצירת "רגעי אמת").

ההבדל בין השלב הראשון לשלב השני ממחיש את ההבדל בין יצירת קבוצות/צוותים לבין יצירת חברות משימה. בניית קבוצות/צוותים בקהילה, כבסיס ליצירת רשתות חברתיות, היא תנאי הכרחי אך לא מספיק. מכוונותם של מובילי התהליך ליצור הון חברתי ויצירת חברות משימה הבטיחה את הצלחת התהליך. המובילים הרחיבו את תפיסת תפקידם לא רק להישגי היוזמה, היקף האנשים שהיא עוזרת להם ומספר המתנדבים, אלא לראיית עצמם כמופקדים על תחושת השייכות של חברי הקבוצות לקהילה. בכך הם אפשרו פיתוח זהות קהילתית כמרכיב בתפיסת זהותם האישית של חברי הקבוצות. ממצאי הפרק ממחישים כי ביסוסו של הון חברתי לאורך זמן בקהילה מחייב עיצוב רשתות חברתיות בין כלל המרכיבים בקהילה: בעלי התפקידים, ראשי ארגוני מתנדבים, המגזר העסקי ותושבים מן השורה, המושתתים על עקרונות הפעולה של משימות חבורה כנורמות פעולה שגרתיות וכאורח חיים קבוע.

ז. דיון מסכם

מרכיבי המחקר התייחסו להיבטים הבאים :

1. תיאור וניתוח היסטורי של מרכיבי הפעולה החינוכית בכל אחת מזירות הפעולה.
 2. אפיון המשותף שבין כול מרכיבי הפעולה בכול שלוש הזירות.
 3. ניסיון להעריך את דפוסי הפעולה ולנסחם כמסקנות וכהמלצות לעתיד.
- פרק הסיכום דן בשני הסעיפים האחרונים ועורך השוואה בין ניתוח הממצאים שהתקבלו בכל אחת מהזירות בהן התרחשו האירועים ההיסטוריים שנתחו, וכן במסקנות העולות מניתוח הממצאים, תוך התייחסות למושגים המרכזיים ומשמעותם. מבחינה תיאורטית ומעשית.

ארבעה פרקי משנה לדיון המסכם :

1. **סקירת הממצאים על פי מטרות המחקר כיסוד מארגן.**

2. **ניתוח המושגים המרכזיים בעקבות ממצאי המחקר.**

- חברותא
- קהילתיות
- הון חברתי
- שיח זהות

3. **ניתוח זיקת הגומלין בין המושגים: לקראת פתוח פדגוגיה של זהות באמצעות**

חבורת משימה.

4. **חולשות ונקודות תורפה במחקר.**

1. **סקירת פרקי הממצאים על פי מטרות המחקר כיסוד מארגן**

המחקר התמקד בשלוש זירות פעולה, בתקופות שונות, שהתרחשו זו אחר זו. הבחירה בשלושת האירועים הספציפיים הללו קשורה לעובדה שבמסגרת מעורבותי הפעילה בשלושתם, התאפשר לי לבחון מקרוב, ברמות מעורבות שונות, את מקומה של ה"חבורה", כקבוצה בעלת מאפיינים ייחודיים, וחלקה ביצירת הון חברתי. זאת כבסיס לעיון ודיון בשאלות זהותם הקולקטיבית של המשתתפים בהן.

הסקירה ההיסטורית התייחסה לשלוש זירות פעולה :

(א) 1. "המדרשה"- מרכז להתחדשות החיים היהודיים בישראל, במכללת אורנים בשנים 1989-1994.

(א) 2. המינהל לחינוך ערכי במשה"ח בשנים 1996-2000.

(א) 3. "שדמות מרכז לפתוח מנהיגות בקהילה" בשנים 2001-2005.

במחקר ביקשתי לבדוק את הסוגיות הבאות :

* מהם דפוסי הפעולה החינוכיים שעמדו במרכז הפעולה החינוכית בכל אחת מהמסגרות?

* כיצד העריכו המשתתפים את השתייכותם והזדהותם עם המסגרות השונות?

* מהי הזיקה שבין התוצאות (לפי הערכת המשתתפים את הפעילויות והמסגרות בהן היו שותפים) לדרכי הפעולה שנבחרו?

בכל שלושת זירות הפעולה התמקדתי בפעילות קבוצתית. בהתאם לכך התמקד המחקר, בכל אחת מהזירות, בקבוצה:

- במדרשה- נבחרה למחקר החבורה המייסדת של המדרשה.
- במינהל לחינוך ערכי – נבחרה קבוצת המדריכים במחוז צפון של המינהל.
- בזירה הקהילתית מטעם "שדמות" - נבחרה קבוצת תושבים באחד מהישובים בצפון שלקחו חלק בתהליך "בינוי קהילה".

הסדר הכרונולוגי בבחירת הזירות הוא בעל משמעות לתהליך המחקר. סדר התרחשות הדברים והמעבר מזירה לזירה מצביע על עמדת המוצא השונה בכל זירה, בזיקה לנושא המחקר:

1. המדרשה - זירת מחקר ראשונה: בזירת המחקר הראשונה, העוסקת בשלבי הקמת המדרשה, התמקד המחקר בקבוצת המייסדים. הם עיצבו את "המדרשה" - שראשיתה באחד "המכונים הציוניים" שהתקיים במכללה האקדמית לחינוך אורנים - כקהילת מחנכים שאופיינה באינטימיות גבוהה, מחויבות גבוהה למשימות, שוויוניות ושותפות מלאה בכל תהליכי קבלת ההחלטות. בשלב זה מרבית הפעולה הייתה אינטואיטיבית והתבססה על "החווייה המעצבת" של כלל המייסדים במסגרת מפעל ה"הסדנאות בין-תחומיות" שהוקם באפעל-מרכז ההדרכה והמרכז הרעיוני של התנועה הקיבוצית המאוחדת, בתחילת שנות השמונים. דרכי הפעולה המרכזיים של קבוצה זו ותפיסתם את עצמם, כקהילת מחנכים, התבטאו ביצירת זהות מלאה ומוחלטת בין יחסי הקרבה, הקשרים המשפחתיים והחבריים לבין תפיסת הארגון ומקומה של המשימה בחייהם. תחושת השליחות המלאה אותה חשו, בצד חוויית ההצלחה, שהרגישו חברי הקבוצה המייסדת, הביאה חלק מהם לרצות לשכפל ולהפיץ את עקרונות הפעולה שהתהוו במדרשה בשנותיה הראשונות. תיאור הממצאים מצביע על הליכתם של חלק מהמייסדים לכיווני פעולה מחוץ למדרשה על מנת לשדרג, להנחיל וליישם את מאפייניה בזירות נוספות.

2. המינהל לחינוך ערכי - זירת מחקר שנייה: בזירה זו התמקד המחקר בקבוצת המדריכים במחוז צפון. הצטרפות אחת ממייסדות המדרשה וחברת הצוות המוביל שלה, כמפקחת במינהל לחינוך ערכי (לימים "מטה שנהר-קרמניצר") במשרד החינוך והתרבות, יצרה הזדמנות למימוש דרכי הפעולה ויישום תפיסת הסדנא הבין-תחומית שעוצבו בתקופת הקמת המדרשה למדיניות חינוכית, וככלי פעולה במרחב הארצי והמחוזי. ההכרח לתרגם את הפעולה האינטואיטיבית, המבוססת על נרטיב משותף של מייסדי המדרשה, לכלל מדיניות חינוכית המיועדת לציבור מגוון במערכת החינוך, חייב לנסח הנחיות פעולה שניתן להנחילן וללמדן למדריכים, למנהלים ולצוותים החינוכיים בבתי הספר. האתגר היה לעצב מסגרות הכשרה מתאימות למטרה זו. במסגרת הקבוצתית שולבו יסודות מתוך "הסדנא הבין-תחומית" ומאפייני החבורתיות של מייסדי המדרשה, שתאפשר למשתתפיה לחוש את מה שחשו מייסדי המדרשה ביחסם לארגונים ולפועלם. אך בזירה זו הם יועדו לכלל הציבור במערכת החינוך בישראל, ציבור מגוון והטרוגני מכל הבחינות: גיל, מוצא, לאום, דת, השכלה, מקום מגורים וכד'. זאת בניגוד להומוגניות הרבה שאפיינה את מייסדי המדרשה והמשתתפים בפעילויותיה עד אז, אלה היו בעיקר מתוך התנועה הקיבוצית, רובם חילונים, יהודים יוצאי אמריקה-אירופה. כן נדרש לבנות

מסגרת הכשרה קבוצתית המותאמת למשאבי הזמן והמימון האפשריים למדיניות כלל מערכתית והמותאמת לאילוצים הבית ספריים - מערכת שעות, עומס מטלות על המורים, תרבות בית ספרית מכוונת הנחיות פעולה ותוצרים מהירים. לנוכח הצרכים והאילוצים בשלב זה, ובפעם הראשונה מאז היווסד המדרשה, התרחש תהליך המשגה רטרואקטיבי לאינטואיציות ולנרטיב הפנימי של מייסדי המדרשה. מה שנחווה במדרשה היה למדיניות חינוכית כוללת, תוך הגדרת המושגים המרכזיים, הנחות היסוד, דרכי הפעולה, התוצרים המבוקשים, המדדים להצלחה ושלבי הפעולה. הם מתוארים בפרק העוסק במנהל לחינוך ערכי.

3. "שדמות, מרכז לפיתוח מנהיגות בקהילה" - זירת מחקר שלישית: בזירה זו הקבוצה שנחקרה הייתה קבוצת תושבים, ראשי יוזמות התנדבות בתחום הרווחה, באחד מהישובים בצפון שהשתתף בתהליך "בינוי קהילה" במסגרת "שדמות" - מרכז שהוגיו יצאו מתוך הצוות המוביל של המדרשה בשיתוף הנהלת מכללת "אורנים", בה נוסדה והתבססה המדרשה ושם היא פועלת גם כיום.

תהליך "בינוי קהילה" יועד לטפח מנהיגות קהילתית וליצור מערך של רשתות חברתיות בין השחקנים השונים שלקחו חלק בתהליך בקהילה: תושבים, ראשי עמותות ובעלי תפקידים מוניציפאליים. שלבי הפעולה כללו: התקשרות, הקמת מערך תיאום ביישוב, מיפוי נכסי הקהילה, הקמת צוות היגוי ליישוב, הכשרת המנהיגות מקצועית, הכשרת המנהיגות המתנדבת, התנסות בפיתוח וקיום מיזמים קהילתיים, ארגון ומיסוד התהליך באמצעות הקמת יחידה לבינוי קהילה ובניית ארגון גג ליזמים השונים ביישוב ומיסוד "שולחנות" כלל ישוביים בנושאי פעולה שונים של כלל השחקנים.

מתוך כלל השלבים, התרכז המחקר הנוכחי בשלב ההכשרה. שלב זה בתהליך בינוי קהילה, התמקד בבעלי התפקידים ובתושבים. מטרתה למידה והתנסות בפיתוח הון חברתי, מנהיגות ויוזמה קהילתית באמצעות שיתוף גורמים נוספים ברשות. במסגרת ההשתלמות התנסו המשתתפים בגיבוש חזון, הגדרת מטרות ויעדים אופרטיביים, בחירת תבחינים לתוכניות קהילתיות המפתחות הון חברתי, בחירת נציגים למסגרות קהילתיות, התנסות בהובלת ציבור, ושיווק קהילתי.

בדומה לתהליך במינהל לחינוך ערכי גם פה מטרת מסגרת ההכשרה למנהיגות היישוב הייתה להתנסות בתהליך שכדוגמתו ניתן יהיה להוביל ביישוב במסגרות השונות, על מנת ליצור ביישוב שיח קהילתי משותף. דפוס הפעולה שלחברת משימה, שנוסח במסגרת המינהל לחינוך ערכי, נמצא כדפוס פעולה מתאים לזירה הקהילתית, להכשרת המנהיגות המקומית. המעבר מזירה ארגונית ארצית לזירה מקומית קהילתית ביישוב חייב התאמות של דרכי הפעולה. תגובות המשתתפים בקבוצת המנהיגות המתנדבת ביטאו את מה שהם חשו כחידוש המרכזי עבורם: פיתוח דפוסי קשר חדשים במסגרת הפעולה הקהילתית. הם ציינו את העמקת הקשרים ובעיקר את רמת האמון הגבוהה שהתפתחה אצלם כלפי שותפיהם והידיעה שקיימת שותפות ומחויבות בינם לבין שותפיהם.

2. ניתוח המושגים המרכזיים בעקבות ממצאי המחקר.

(ב1). בשלוש זירות המחקר עמדו לבחינה תיאורטית ומעשית, באמצעות כלים הפדגוגיים השונים, מספר מושגים והזיקה ביניהם:

"חברותא" ו"קהילתיות" כבסיס, "הון חברתי" ו"שיח זהות" כדרכי הפעולה.

בשורות הבאות ידונו המושגים המרכזיים הללו לאור ניתוח הנתונים כפי שהשתקפו בפרקי המחקר.

ניתוח שדות המחקר הניב רשימת קטגוריות רלוונטיות להבנת התופעה הנחקרת. חלק מקטגוריות הניתוח נוסחו והוגדרו תוך כדי מהלך המחקר (קטגוריות אמיק, פנימיות) וחלקן הושאלו לניתוח והבנה מספרות המחקר והתיאוריה בתחום (קטגוריות אתיק, חיצוניות):

קטגוריות אתיק (חיצוניות):

1. **סוגי הון:** הון מגשר / הון מקשר.
2. **סוגי שיח:** שיח זכויות / שיח זהות מקשר.
3. **מידת צפיפות הרשתות:** צפופות / דלילות
4. **תפיסת היחיד:** חד ממדית / רב ממדית.
5. **דפוסי קשר:** משניים / ראשוניים.

קטגוריות אמיק (פנימיות):

1. **כמות הקשרים:** מועטה / רבה.
2. **איכות הקשר:** היררכית קשר - ידיעה, היכרות, מפגש, עשייה משותפת.
3. **מידת השימוש בקשרים:** רבה / מועטה, תלוי.

לגבי כל מושג יידונו מתוכו הקטגוריות הרלוונטיות.

המושג הראשון: "חברותא"

הדיון במושג חברותא ותרגומו לחבורת משימה העלה שתי קטגוריות אתיק רלוונטיות הנוגעות למושג חברותא, משמעותו כחבורת משימה וביטוייו במסגרות הנחקרות:

1. הקטגוריה: **דפוסי קשרים,**

ההבחנה בין המשתנים:

א. קשרים ראשוניים.

ב. קשרים משניים.

2. הקטגוריה: **תפיסת היחיד**

המשתנים: א. תפיסה **חד ממדית** של היחיד.

ב. תפיסה **רב ממדית** של היחיד.

שתי הקטגוריות למיון ולדיון במושג חבורה מבוססים על החלוקה הקלאסית של טוניס (Tonnie, 1887) בין

הגמאיישאפט (Gemeinschaft) והגייזאלשאפט (Gesellschaft) ומשמעותה להבחנה בין קבוצה ראשונית

ומשנית בהגדרת המטרה, היחס ליחיד וכד'. (ראו טבלה מס' 2 עמ' 79)

המושג חברותא מוזכר אצל בובר ומתייחס ל"איגוד של חיים - שאנשים המשתייכים לו מחייבים אותו בכל

מהותם, איגוד של חיי מהות... לא ברוח או ברגש בלבד, אלא בדברים מחייבים ומאמתים גוף ונפש". (בובר,

1947: 27) החברותא המלאה, עפי בובר, מבוססת על ארבעה מרכיבים: אדמה משותפת, עבודה משותפת,

אורח חיים משותף, אמונה משותפת(שם). הגדרת החברותא כוללת בתוכה מרכיבים ראשוניים ומשניים עפי

הטבלה: יש בה אמונה משותפת בצד אינטימיות גבוהה. משימה בצד יחסים קרובים. החברותא של בובר אינה

קבוצה ראשונית כמו המשפחה, היא דומה למשפחה בחלק ממאפייניה אך אינה זהה לה בכלל המאפיינים:

מתקיימים בה יחסים ראשוניים וכוליים אך בצידם שותפים חברי החברותא של בובר במימוש משימה לאומית- חברתית רחבה יותר מאשר מימוש היחסים שבין חבריה.

שלושת קבוצות המחקר קיימו בתוכן את התמהיל שמכילה החברותא של בובר אך במובנים מוגבלים. הן לא עונות על ההגדרה של "איגוד של חיים" במובן של קבוצת חיים שבחרה לחלוק יחדיו את כלל מרחבי חייה לאורך שנים: במדרשה לא הייתה טריטוריה משותפת, במינהל לחינוך ערכי, התקיימו המאפיינים באופן מוגבל לתחום חיים מקצועי בלבד ובקהילה ביישוב הייתה הטרוגניות במגוון האמונות ואורחות החיים.

המונח חברות משימה מהווה ביטוי מותאם למורכבות המאפיינים שבין ראשוניות למשניות, בדומה לחברותא של בובר אך לא במליאותם המוחלטת. הנתונים משלוש זירות המחקר, מצביעים שבשלושתן, בעקבות דרכי הפעולה שהוצגו בפרקים קודמים, נוצרו בין חברי הקבוצות מערכות בין-אישיות של קירבה, היכרות מעמיקה עם רובדי חיים שונים של חברי הקבוצה, עזרה הדדית ומחויבות גבוהה למשימה המשותפת.

חברות משימה היוותה כלי פדגוגי לעיצוב מסגרת קבוצתית, המבוססת על מאפייני החברותא של בובר, לא כ"איגוד חיים" אלא למימוש המטרות שעמדו בבסיס הפעולה של כל אחת מהמסגרות. בשלוש המסגרות היה הכרח ליצור קבוצת מנהיגות שתפקידה הובלת תהליכי שינוי רחבים יותר במסגרת בו היא פעלה. עמדת ההובלה חייבה העזה, מחויבות והזדהות של חבריה למשימה בצד ביטחון אישי ותמיכה אל מול התגובות הצפויות להטמעת השינוי. על פי "תיאורית הזהות הקולקטיבית",

(Tajfal & Turner, 1986; Hogg & Abrams, 1988). יצירת הזדהות עם הקבוצה תיתכן בקבוצות המאפשרות ליחיד להביא את מרכיבי זהותו הייחודיים ומאפשרת לו לממשם. התפישה של היחידים את עצמם מונעת על ידי חברותם בקבוצה

(Tajfal & Turner, 1986; Hogg & Abrams, 1988). הצלחת התהליך והתפתחותה של זהות מגובשת וחיובית של הפרט מתבטאת בתחושת שייכות לקבוצה (Lewin, 1948).

במינהל לחינוך ערכי, היה צורך לבנות יחידת הכשרה שתיצור בסיס בטוח עבור היחידים לשתף, לחלוק סוגיות הקשורות בעיצוב זהותם הקולקטיבית, תוך כדי מפגש עם חברי קבוצות תרבות אחרות. ובמקביל, ליצור מסגרת המאפשרת לחוות חוויה של דו קיום, לממש הקשבה, קבלה ופעולה משותפת בין קבוצות המזוהות בחברה הישראלית כקבוצות קונפליקט.

במקרה של היישוב, המטרה הייתה ליצור מנהיגות קהילתית מזוהה עם התפיסה העצמית של היישוב ומטרותיו ומחויבת לממשו בשיתוף עם תושבים וגורמים נוספים בקהילה. יצירת הזדהות עם המקום חייבה יצירת הזדהות דרך תחושות של שייכות ומחויבות כלפי הקבוצה כביטוי לקהילה בה הם חיים.

דרכי הפעולה ב"חברותא"

בשלוש זירות מחקר הקבוצות פעלו ועוצבו על פי אותם מרכיבים העונים על שלושת מרכיבי הזהות (העמדות) והלמידה של היחיד (Bratton et al., 1999; Finkel et al., 2000):

- **ידע** - המימד הקוגניטיבי.
- **ערכים** - המימד הרגשי- אפקטיבי.
- **פעולות** - ההתנהגותי.

שלושת הממדים הללו תורגמו לשלושה מרכיבים בדפוסי פעולתה של חבורת משימה:

- **חזון משותף** - עיצוב חזון/מטרות/קווי יסוד משותפים - מרכיב העוסק בחזון המשותף, באמצעות למידה של מקורות הקשורים בו, הכרות אישית עם תפיסות העולם של המשתתפים בתחומים השונים ומקורותיה.
 - **נורמות התנהגות משותפות** - עיצוב והתנסות בעיצוב נורמות התנהגות קבוצתיות משותפות המממשות הלכה למעשה, את עקרונות הפעולה והחזון הקבוצתי-הארגוני-הקהילתי.
 - **פעולה/משימה משותפת** - התנסות בתכנון, חלוקת תפקידים וביצוע של משימה משותפת המופנית כלפי חוץ וממחישה את מימוש יעדיה של הקבוצה בדרך פעולה משותפת. היחידים מבטאים בה את מאפיינים הייחודיים ובכך לחוש משמעותיים בקבוצה ובעקבות כך גם מזדהים ומזוהים עימה. בשלושת זירות המחקר הייתה הקמת הקבוצה כחבורה אלטרנטיבה למציאות בה פעלו מקימיה ויוזמיה. הם ביקשו לראות בה בקבוצה הנוצרת, ביטוי אפשרי למסגרת חלופית אופציונאלית למציאות הקיימת, בבחינת מה ראוי שיהיה, אם הפעולה אומנם תשיג יעדיה בקנה מידה רחב יותר מאשר בעצם הקמת הקבוצה הספציפית הזו.
- יצירת מסגרת קבוצתית "ראויה" במהלך ההכשרה, מהווה כלי חינוכי באמצעותו מבקשים היוזמים ללמד תוך כדי התנסות, הלכה למעשה, את מימוש החזון הראוי, שלשמו התארגנה הקבוצה. המושג "רגעי אמת" (Carlzon, 1989) מתייחס לאפשרות לזמן למשתתפים חוויה ממשית של מימוש האמונות, החזון ומטרותיהם הלכה למעשה. עוצמתה של החוויה מתבטאת בכל ממדי הלמידה והזהות של היחיד, בממדים הרגשיים, השכליים וההתנהגותיים. ככל שקיימת הלימה בין שלושתם כך גדולה יותר השפעתה על ממדי הזהות וההזדהות של היחיד עם הפעולה (Lewin, 1948).

דבר זה התבטא בכול שלוש זירות הפעולה :

- **במדורשה** - חבורת המייסדים מעידה על עצמה בפרק הממצאים שהם ביקשו ליצור ארגון אלטרנטיבי בנורמות פעולותיו, בשיטתו החינוכית וביחסי האנוש שלו. הם מימשו, צעד אחד קדימה, את כל מה שנחשב בעיניהם שראוי להביאו לציבור היהודי בישראל: תרגום החוויה האישית לתיזה יהודית כוללת - עיצוב טכסי חיים (חתונות, בריתות), יצירת מסגרת של לימוד משמעותי וכד'.
- **במינהל לחינוך ערכי** - הרצון היה שהמדריכים, אחר התנסותם בקבוצת המדריכים המחוזית, יוכלו ליצור בבתי הספר צוותים מובילים, יהוו דוגמא לחדר המורים ולצוותי מורים בית ספריים בכל מקצועות ההומניסטיקה והאזרחות. במקצועות אלה יש תנאים לעיצוב מרכיבי זהות ובאותו האופן יתממש הדבר ביחסי מורים-תלמידים ובמבנה הכיתות.
- **בקהילה תהליך בינוי קהילה** - התהליך ביקש לזמן לחברים, לקבוצות ולהתאגדויות השונות התנסות חיובית ב"חבורות משימה", כדרך להתנסות ב"רגעי אמת" של הקהילה הראויה. במהלך תהליך ההתערבות והפעולה הקהילתית, הייתה כוונה שחברי הקהילה יחוו חוויה חיובית של העמקת ההיכרות, שותפות, אחריות משותפת ויגבירו את תחושת ההדדיות והאמון בין חלקיה ויעלו את רמת השייכות, המחויבות והמשמעותיות ביניהם. חוויה זו תעצים את אמונתם, מחויבותם ותגביר בהם את המוטיבציה לכוון מערכת כזו של קשרים בקהילתם בעתיד.

בעקבות המחקר נוסחה הגדרתה של חבורת משימה ואפיון דפוסי פעולתה. חבורת משימה מהווה סינתזה מושגית ומעשית בין ראשוניות ומשניות, כקטגוריות הבחנה בין סוגי קבוצות, ומהווה תרגום החברותא של בובר מ"איגוד חיים" לכלי פעולה חינוכי במסגרות ארגוניות וקהילתיות.

חבורת משימה - מסגרת קבוצתית המבוססת על יחסים קרובים, משתפים, אינטימיים בצד משימה משותפת לחברי הקבוצה. **חבורת משימה** מתבססת על שילוב שבין מאפיינים ראשוניים ומשניים. מצד אחד, כמו בקבוצה ראשונית, היחסים בין חברי הקבוצה הם פנים אל פנים, ראשוניים, מקיפים, רב ממדיים, כוליים וקרובים. ועם זאת, בדומה לקבוצה משנית, לחברי הקבוצה מטרות נוספות למימוש, מעבר לקשרים עצמם. המחויבות של חברי הקבוצה למשימה וליחסים הבין-אישיים גבוהה, אינטימית ומלאה. המשימה והיחסים מהווים, בעת ובעונה אחת, גם מטרה וגם אמצעי.

העובדה שבשלוש הזירות נקטה אותה אסטרטגיית פעולה הנוגעת למרכיבי ההכשרה ומרכיבי פעולה של חבורת משימה, והעובדה שבשלושתן התרחש תהליך של השפעה על איכות הקשרים בקרב המשתתפים עשויה, לרמוז על אפשרויות לדרכים פדגוגיות העשויות להשפיע על קשרים בין חברי המסגרות וביטוי למימוש של הון חברתי.

2. בעקבות ממצאי המחקר מתבהרת האפשרות לניסוח קטגוריה נוספת להבחנה, קטגוריית אמיק -

תחום הפעולה :

המשתתפים : 1. חד ממדיות- ממוקד תחום.

2. רוחביות - זיקה במרחב תחומי חיים.

הקטגוריה מבוססת על ההגדרות של קהילה

(וורן, 1974; Homan, 1999:23; חזן, 1988; בריק, 1987; בהם, 1997) המתייחסות למישורי חיים ותחומי פעולה מגוונים העומדים בבסיס הפעולה המשותפת של חברה. קטגוריית **תחום הפעולה** מוסיפה ממד נוסף לסינתזה בין שתי הדיכוטומיות הללו : לא רק לפי **המטרה**, (משימה / יחסים) אלא גם בממד של **מרחב תחומי החיים המשותפים**. בניגוד לקבוצות משניות מצד אחד בהן החברים בקבוצה חולקים, בדרכ תחום חיים אחד סביב מטרת הקבוצה ובשונה מקבוצות ראשוניות החולקות, בדרכ מרחב תחומי חיים, חבורת משימה מכוונת מטרה אך יש בה שיתוף במרחב מרחבי חיו של היחיד, בשיתוף מידע באחריות קבוצתית וכדמ'.

ניתוח הממצאים על-פי קטגוריה זו מאפשר להאיר מבט נוסף על ההבדל בין קבוצות המחקר השונות ועל משמעות ההבדל שבין קבוצה(משנית/ראשונית), חבורה, קהילה :

חבורת המחנכים במדרשה החלה דרכה כ**קבוצת** חברים (קבוצה ראשונית) שביקשה להקים ארגון למימוש מטרה מסוימת (קבוצה משנית). התפיסה החינוכית התמקדה ברצון להקים ארגון כקהילת מחנכים. הביטוי לכך היה ביצירת תחומי חיים משותפים הכוללים את הקמת הארגון, חגיגה עיצוב טכסי מעבר משפחתיים, עיצוב אורחות חיים משותפים, יצירת מנגנונים של עזרה הדדית, התקבוצת סביב אזור גיאוגרפי מסוים והמעבר שלארבע משפחות להקמת קהילה עם מגורים גיאוגרפיים משותפים.. קבוצת מקמי המדרשה הקימו לעצמם קבוצה בעלת מאפיינים קהילתיים של ראשוניות ומשניות בדומה לחברותא של בובר ללא אדמה משותפת. קבוצת המדריכים במטה משרד החינוך בצפון, לא העביר את תחום המשימה המשותפת לתחומי חיים אחרים ובכך למעשה, לפי המושגים שנוסחו בעבודה זו, לא הפך לחבורה אלא נשאר ארגון (קבוצה משנית) עם מאפיינים ותרבות ארגונית קהילתית .

קבוצת התושבים חיה במרחב גיאוגרפי משותף והיה עליה ליצור מרחבים קהילתיים של היכרות, שותפות ערכית, מחויבות חזונית משותפת ביישוב הטרוגני ומגוון. שימוש בקטגוריה זו של **היקף מרחבי החיים** עשוי לחדד את ההבחנה שבין קבוצה, חבורה, קהילה. (על כך בפרק החידושים של העבודה).

המושג השני: קהילתיות

ההבהרה הנוגעת לדפוסי פעולתה שלחבורת משימה וזיקתה לקהילה עוסקת ב**ייחודיות הקשרים** שהתפתחו במסגרת קבוצות המחקר, בזירות השונות. דפוסי היחסים בשלוש הקבוצות אופיינו, בהגדרות שנוסחו בתפיסה הקומוניטאריינית, והתייחסו לקהילתיות. בהגדרתם, קהילתיות היא מושג המתייחס ליכולת לחדש את יסודות האחריות החברתית הקולקטיבית של הקהילה, ללא דיכוי של הפרט.

(Grossman,2001 ; Putnam,2000 ; Etzioni ,1993; Neparstek, 1997; Bella et.al.,1985)

המושג מתייחס למערך קשרים בין היחידים המעודד בקרבם הדדיות, מחויבות בין-אישית, אחריות קולקטיבית, שילוב של יחסים אישיים בצד דרישות א-אישיות. צדק חברתי כבבסיס לקהילה, שיווין, הדדיות והכלה, סולידאריות משותפת בין יחידים וארגונים שמחליטים אוטונומית לפעול במשותף, מימוש חיים משותפים המבוססים על כבוד הדדי, אוטונומיה והגדרה עצמית, לוקאליות כמממשות צורך בשייכות לשורשים משותפים, צמיחה אישית דרך התנסות בקשרים קרובים ומחייבים עם אנשים אחרים, אוטונומיה תרבותית ערכית פנימית, דגש על הקשר שבין מחויבות אישית, אכפתיות לבין מחויבות קולקטיבית לכלל.

(בהם, 1987; 2002; Brueggemann, 1984; Sandel 1992, 1984; MacIntyre 1981; Etzioni, 1995, 1998; ;Selznick, 1998 Taylor 1992).

השוני בין שלוש הזירות הנחקרות מתבטא במיקום השונה של התפיסה הקהילתית בפעולה. זו מהווה קטגוריה אתיק שעלתה במהלך המחקר:

1. הקטגוריה: **מקומה של הקהילתיות:**

המשתנים: א. שיטה.

ב. זירה.

ג. מטרה.

קיימת הבחנה לגבי תפיסת הקהילתיות באופניה השונים:

כשיטה - אימוץ עקרונות התפיסה הקהילתית כדרך פעולה לנהל ארגונים, מוסדות או/ו קבוצות מסוגים שונים. לדוגמא, יחידה צבאית, עמותה, חברה כלכלית, המאופיינות בשיתוף, שוויוניות, יחס אישי וכד'.

כזירה - שימוש במבנה הקהילתי על מנת לקדם סוגיות רחבות שאינן נוגעות ישירות בהכרח רק לקהילה הספציפית. לדוגמא, קידום פיקוח הילודה בעולם השלישי דרך המבנה הכפרי, מלחמה בתאונות הדרכים דרך משמרות בטיחות של מבוגרים ובני נוער בשכונה, וכד'...

כמטרה - הגברת ממדי הקהילתיות כיעד המרכזי לפעולה, שימוש בתחומי חיים שונים על מנת לקדם את רמת הקהילתיות ולהשפיע על מערך הקשרים שבין חברי הקהילה.

מבין שלוש הזירות שנחקרו, השתיים הראשונות הן ארגונים: המדרשה באורנים והמינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך. שתי המסגרות הללו, מסיבות הקשורות במטרת קיומן, בחרו באלמנטים של קהילתיות כשיטת פעולה על מנת לבסס את פעולתן ולהשיג את מטרתן. :

כך במדרשה, יצירתה של אינטימיות, יחסי קירבה, יחס ליחיד כשלמות על כל מאפייניו. יצירת קהילת מחנכים הייתה על פניו מגויסת למטרה של הארגון: שיח יהודי בחברה הישראלית, יצירת תהליך חינוכי רב ממדי שלוקח בחשבון את כול מרכיבי הזהות של היחיד. כך גם נבנתה שיטת פעולתה- שימוש בסדנאות באלמנטים המבוססים על קהילתיות כדי לבסס שיח אישי, שיח זהות עמוק ומשפיע על התהליך החינוכי. במינהל לחינוך ערכי, שימוש באלמנטים של קהילתיות נעשה על מנת לזמן למדריכים התנסות במסגרת קבוצתית אישית, מקבלת ופתוחה, המאפשרת תנאים לבירור אישי וקבוצתי של זהות. על סמך התנסותם יוכלו להוביל בבתי הספר תהליך זהה ולהעצים צוות מנהיגות בית ספרי שיוכל להוביל שינוי במערכת, ליישום דוחות שנהר וקרמניצר. הממצאים משתי קבוצות המחקר ממחישים את הזיקה בין דרך הפעולה, קהילתיות לבין המטרות שאותן ביקשו הקבוצות לקדם.

בזירת המחקר השלישית, השיתוף בין חברי הקבוצה כבסיס לשיתוף בין קבוצות וארגונים שונים ביישוב, השפיע על מערך היחסים ביניהם, השפיע על רמת האמון ודפוסי פעולתם וזו הייתה מטרת הפעולה קהילתיות, על אופני פעולתה, השפעה על מאפייניה הייתה מטרת הפעולה של הקבוצה השלישית שפעלה ביישוב וביקשה לקדם את איכות החיים בתוכו.

ההבחנה בין קהילתיות כמטרה או כשיטה משפיעים על אופן השימוש בקהילתיות ועל המדדים להצלחתה. השימוש בקטגוריה זו עשויים לספק נקודת מבט נוספת על ההבחנה שבין קבוצה לבין חבורה ולבין קהילה. יש מקום לבחון את האפשרות שאחד המאפיינים המייחדים את הקהילה, ביחס לקבוצות אחרות, היא זיקתה לקהילתיות כמטרת קיומה. (הרחבה של נקודה זו בפרק הסיכום).

המושג השלישי: "הון חברתי"

המושג מתייחס למערך הקשרים בין אנשים, שחקנים, גורמים שונים במסגרת קבוצתית נתונה (Portes, 1998). במסגרת תהליך המחקר עמדו במרכז קשרים בין רמות שונות של גורמים: חברי הקבוצות השונות שנחקרו והקשרים שבין חברי הקבוצות וגורמים נוספים במרחב הפעולה. בשדה שחקר את המדרשה היו אלו הקשרים בין קבוצת המנחים בינם לבין עצמם, בינם לבין החניכים, בין קבוצת המנחים ובוגרי הסדנאות ובין קבוצת המנחים לבין גופים וארגונים מחוץ למדרשה. בקבוצת התושבים הממצאים המחישו את הקשר המורכב שבין חברי הקבוצה בינם לבין עצמם לבין הגופים הקהילתיים מסביבם - נציגי הרשות, העמותות ביישוב וכד'. ההון החברתי מתייחס לאיכות מסוימת של קשרים הנחשבים כ"הון חברתי": נכונות לשתף פעולה, אמון חברתי, רצון טוב, חברות, אהדה והתרועעות חברתית בין יחידים ומשפחות שיחדיו יוצרים את היחידה החברתית (פוין ולב-ארי, 2003 ;

(Hanifan, 1916; Balatti & Falk 2002; Putnam, 2000; Neparstek, 1997 .

ההון החברתי מתבטא ומונע דרך מערך של רשתות חברתיות של יחידים ושל קבוצות שאנשים יוצרים כדי לפתור בעיות משותפות (Putnum, 2000 ; Nahapiet & Ghoshal, 1998). במסגרת המחקר נותחו מערך הקשרים שבין חברי הקבוצות השונות ונותח מערך הקשרים ביניהם בתרגומם לרשת חברתית.

רשתות חברתיות- מערך כל הקשרים הישירים והעקיפים של אדם. מערך של התאגדויות וולונטאריות המזמנות מפגש חברתי ודו-שיח. מבוססות על מערך של מעגלי קשר ברמות שונות, הכוללות תערובת של קשרי קרבה וידידות אינסטרומנטאלית. הרשת כוללת קרובי משפחה, חברים, שכנים ועמיתים לעבודה ברמות קרבה שונות ומתייחסת גם לאלו שאין אנו מכירים ישירות, אך יודעים אודותיהם ממעגל הקרובים יותר. הן מספקות משאב תמיכה קהילתי, המהווה גורם עזרה מרכזי בה כל אחד מאפשר לאחר נגישות לסוג מסוים של משאבים – כסף, עזרה הדדית, תמיכה רגשית, דיור, שמירה על ילדים, מקורות תעסוקה - של אחרים ברשת. בנוסף לכך הרשת מספקת משאב רגשי ודרך להכרה ואישור מהחברה. רשת קהילתית נושאת בתוכה מידע חיוני הכולל דרכים להצלחה, קידום של תפקידים מרכזיים, משאבים חינוכיים והזדמנויות תעסוקה.

(Coleman, 1990; Putnum, 2000; Bourdieu, 1986; Neparstek, 1997; Hanifan 1916 ;

Netting et al. 1993; פאווינג ולב-ארי, 2003).

במסגרת המחקר ובניתוח הקבוצות הנחקרות, עלו מספר קטגוריות רלוונטיות לניתוח והבנה של מארג הקשרים בינם ואיפיונם של הרשתות החברתיות שעוצבו בקבוצות הנחקרות, בשלוש זירות המחקר: קטגוריות אתיק (חיצוניות):

1. קטגוריה: **מידת צפיפות הרשתות:**

משתנים: א. צפופה. -רשת המאופיינת ברמת קשרים רבה בתחומים שונים עם אותם אנשים
ב. דלילה- קבוצות שונות שאין ביניהן קשרים..

2. קטגוריה: **מידת האחידות של חברי הרשת:**

המשתנים: א. הון מקשר- קשרים בין אנשים הדומים במאפייניהם החברתיים.
ב. הון מגשר- קשרים בין אנשים השונים במאפייניהם החברתיים.

3. קטגוריה: **מוטיבצית קשר ופעולה:**

המשתנים: א. למען - הרצון לפעולה משותפת הנובעת מהרצון לקדם נושא /עניין מסוים.
ב. עם - המוטיבציה לפעולה משותפת הוא הרצון לממש קשר עם השותפים לפעולה.

אפיון היחסים שהתפתחו בכל אחת מקבוצות המחקר התחדד בשימוש במערך הקטגוריות הללו: *במדרשה*, הקשרים היו צפופים למדי והתבטאו בשיתוף חברי הקבוצה בכול תחומי החיים, שיאו של התהליך התבטא ברצון של חלק מהגרעין המייסד להקים קהילה ממשית פיזית בצד המדרשה, כדי שה"בית" יהווה מקור לקשר מיוחד ואחר עם תלמידי המדרשה ומשתתפיה. לאירועים כמו סמינרי בוגרי צבא וסמינרי חתונה, הגיעו חברי הצוות בימי שישי לחגוג עם המשתתפים את קבלת השבת בהרכב משפחתי מלא. הרצון להקים קהילת חיים, זכה לעניין בתנועות המיישבות והנהלת אורנים אף נתנה לזה את ברכתה והוקצתה לכך יחידת קרקע. קבוצה מתוך מייסדיה אף עברה למקום זמני למגורים יחדיו, שלוו על-ידי מנהלי אורנים. דוגמא נוספת לצפיפות התבטאה בתהליך הקליטה של חבר/ה צוות חדש: הצטרפות חברי צוות חדשים משמעותה הצטרפות לקהילה ולא רק לארגון. לדוגמא, חברי הצוות ראו עצמם מחויבים לקבלם לקהילה, להזמין לאירועים ולדאוג לכל מה שדורש מעברם למקום. הצטרפות למדרשה הינה הצטרפות לקהילה ולא רק קבלת "עובד/ת" לארגון חדש. גם העובדה שמרבית מחברי הצוות המייסד הכירו את בני זוגם במסגרת הסדנאות, יצרה טשטוש בין המשימה "לחיים האישיים", בני הזוג שלא "נולדו" בסדנא עברו בעצמם סדנא במסגרת המדרשה. דוגמא נוספת למורכבות הקשרים התבטאה בעזיבות הראשונות, עזיבה נתפסה באמירה ויש

מי בארגון שלקח זאת ככישלון, העזיבה הייתה תמיד קשורה בעשייה של חברים לדרך, חברים אישיים, ונמהלה בחשש כי זוהי גם פרידה מקשר ולא רק עזיבה של מקום עבודה המוטיבציה המרכזית של רוב חברי הקבוצה המייסדת הייתה **מוטיבציית עם** (Westbrook, 1991). הרצון לפעולה נבע מתוך הרצון המרכזי לעשות את הדברים במשותף יחדיו למצוא מעין תירוץ להמשיך יחד. "לא חשוב כל כך מה ועל מה הכי חשוב עם מי" אמר אחד ממייסדיה בראיון במסגרת המחקר (מוטיבציה, ראיון 24/6/05). השילוב בין ה"למען" לבין ה"עם" כשווי ערך, התבטא ברצון מייסדי המדרשה להוריד את החיץ שבין ארגון מכוון משימה לבין קבוצת חברים קרובה. הם נתנו ערך שווה למשימה, לאתגר הקשור בחברה הישראלית, לעיצוב חברה יהודית רלוונטית, ולרצון ליצור מסגרת המשך למימוש החוויה הייחודית שחוו בסדנא, ביחסים הבין-אישיים. אחד הביטויים לשוני שחל בעניין עם התמסדותה היה בהצטרפותם של אנשים בדפוס של "למען" שהצהירו כי הם מצטרפים לארגון שהם מזוהים עם יעדיו ולא דוקא עם אנשיו. אחד הדברים שהשפיעו על מידת האינטנסיביות והצפיפות הייתה הרמה הגבוהה של **ההון המקשר**, שאפיינה את חבורת המייסדים. זו הייתה קבוצה הומוגנית מאוד במאפייניה החברתיים: כולם בני קיבוץ או בני גרעיני נחל שהצטרפו לקיבוץ בצעירותם, רובם ילידי הארץ ממשפחות יוצאי אירופה. הדגשת היתר על יצירת **הון מקשר** בין יחידים הדומים במאפייניהם החברתיים, כפי שקרה במדרשה בשנותיה הראשונות, גרם מצד אחד להדרת האחר, שהתבטא בשנים הראשונות בסגירות היחסית ובביקורת שהוטחה כלפיה כי "יש פה כת סגורה ומתנשאת", ומצד שני להקטנת היצירה של **הון מגשר** עם בעלי מאפיינים חברתיים שונים. במדרשה הדבר התבטא בחוסר מגע עם קבוצות אחרות כמו האורתודוקסים והזרמים הפלורליסטים השונים (Edwards and Florida, 2003; Foley, 1998). נתון זה השפיע על הקשרים בין חברי הקבוצה, על דרכי ההצטרפות, ועל תהליכי קליטת חדשים: ההצטרפות הייתה דרך מערך הרשתות: חבר מביא חבר, בדרך כלל בתנאי שהוא גם בוגר הסדנאות, מה שנתפס ככור העיצוב. נתון זה השפיע גם על קהל היעד, ועל האוכלוסייה אליה פנתה המדרשה בשנותיה הראשונות ושבתוכה נחלה הצלחה יחסית: בני ובנות התנועה הקיבוצית, בוגרי תנועות הנוער ומשפחות בר מצווה בתוך התנועה הקיבוצית. תהליך הצמיחה של המדרשה בתחומי הפעולה ובקהלי היעד, ובמידה מועטה יותר באפיון צוות המדרשה, יצר, בקרב חלק מהמייסדים, תחושה מסוימת שהרשתות צפופות מדי. אחד הסימנים של **רשתות צפופות** מדי היא תחושת פיקוח חברתי בלתי פורמאלי נוקשה, נאמנות ונוקשות לקודים הפנימיים ודה-לגיטימציה ליוזמות והצעות "יצירתיות מדי", הנתפסות כמאיימות על הזהות הקבוצתית.

(Florida, 2003; Baron, 1998; Field & Schuller, 2000; Edwards & Foley, 1998).

צפיפות היתר התבטאה בהכרעה של חלק מהמייסדים לצאת מתוך הצוות וליצור איים של עשייה עם שותפים "מחוץ למעגל", זה ביטוי ודרך לדלל את הרשתות באופן שאפשר לחלק מהמייסדים לחוש שוב משמעותיים ומחויבים.

בקבוצת המדריכים במינהל לחינוך ערכי התמונה הייתה כמעט הפוכה לחלוטין, מדובר בקבוצה הטרוגנית מאוד של יחידים, שהחלה דרכה כמקבץ מקרי של מדריכים שכל אחד התקבל בעצמו באופן יחידני והצטרפותם למינהל הייתה מבוססת כולה על "למען": הרצון המקצועי או/ו הערכי לקחת חלק בפעולה חשובה ולעסוק בה. הם הרגישו הזדהות עימה. היותם מקבץ מקרי של נעדרי היכרות וקשר קודמים, חייבה, בשלבים הראשונים, ליצור מהם קבוצה ולאחר מכן להשתית את דפוסי פעולתם על היותם חבורה. משמעות הדבר ליצור מהלכים ופעולות העוסקות בהשפעה על רמת **צפיפות הקשרים** בקבוצה. הטרוגניות הקבוצה

חייבה בשלבים הראשונים ליצור איים של הון מקשר, על מנת לאפשר בשלבים הבאים התבססותו של הון מגשר. הנטייה הראשונה של יחידים היא ליצור קשר עם הדומים להם (Putnam, 2000) והיה צורך ליצור צפיפות של קשרים על-ידי מציאת בסיסים של הון מקשר. לדוגמא, שני חברי הקבוצה שהיו בעלי מעמד בקהילתם הדתית, הרב והשייך, היווה הדבר ממד של הון מקשר ביניהם על אף היותם בני דתות שונות. הון מקשר ניתן ליצור בקבוצה באמצעות סוגיות המגדר, בסיס משותף לכלל הנשים והגברים על אף השוני ביניהם במרחבי התחומים האחרים. כך לדוגמא נוצרו קשרים בקבוצה בין הנשים היותר מבוגרות. בסיכום שלוש שנות המחקר ניתן לאפיין את קבוצת המדריכים כמי שחלה התקדמות ברמות הקשר ביניהם, מרביתם יצרו קשרים מגשרים, יותר משחוו אי פעם והדבר השפיע, לפי דבריהם, על תפישת זהותם העצמית. קבוצת התושבים ביישוב. הנתונים שלהם היו נתוני ביניים במיקומה בין קבוצות המחקר: רוב חברי קבוצת התושבים לא הכירו זה את זה לפני המפגש אך הם ידעו זה על קיומו של זה, ותוך כדי תהליך ההיכרות הם גילו מערכות קשרים שונים שהם שותפים בהם בתחומי חיים שונים ביישוב. בשלב זה בקבוצת התושבים היה צורך לצופף את מערך הקשרים בין חברי הקבוצה, משמעות הדבר, להעמיק את ההיכרות ביניהם, ולהוסיף עוד ממדי קשר ומפגש, עוד סיבות למגע וקשר ביניהם. אבחון מאפייני הקבוצה מראה שברמות שונות הם היו הומוגניים, אך לא באופן כולל, כמעט בכל מאפיין היה משהו שונה במעט, והיה חריג - בגיל, ברמת השכלה, במוצא וכד'. ברמות אחרות הייתה ביניהם שונות גבוהה יותר: ותק ביישוב, תעסוקה, מצב משפחתי וכד'. בממד אחד הם היו הומוגניים לחלוטין, במוטיבציה לחברות בקבוצה: כל חברי הקבוצה הצטרפו אליה מתוך מוטיבציית למען. דרך ההשתלמות הם ביקשו לשדרג את רמת מעורבותם כמובילי יוזמות, לרכוש כלים מקצועיים, על מנת להרחיב או למסד את יוזמתם ובכך הייתה תלויה המוטיבציה שלהם. בשלבים הראשונים של ההתהוות הקבוצתית הייתה התנגדות לכל פעולה שביקשה להעמיק את הקשר ולא הוכיחה "התקדמות מקצועית ברכישת כלים". הם ראו בכך "בזבוז זמן" מיותר ו"משחקים טיפשיים", הם התנגדו לכל ממד שביקש לעסוק ביצירת שותפויות והעמקת הקשר בן היוזמות. ולא רק בין החברים בממד האישי. לא היה ברור מדוע צריך ליצור "שותפויות מספיק", תיאום "וגם אותו אפשר לעשות פעם בשנה". אמירות מעין אלה הן ביטויים מוקצנים למוטיבציית למען מובהקת שאינה מוצאת עניין במשתתפים או/ו בהיכרות עימם. פעולה של העמקת ההיכרות הייתה מבוססת על יצירת מוטיבציה של "למען" וממנה פיתוח ממדי "עם". בשאלוני המשלב שמילאו המשתתפים, הם ציינו את ההיכרות האישית ביניהם כנכס המרכזי אותו הרוויחו בהכשרה, הם העלו את רמת האמון בשותפיהם וציינו שהם מרגישים קרובים לפעולה שחבריהם לקבוצה עושים, רק בזכות ההיכרות האישית עימם, ביטוי לממדי מוטיבציית פעולה הנובעת מהרצון לעשות עם השותפים וכמעט לא חשוב מהו הלמען.

הם יצרו הון מקשר בעוצמות גבוהות בהשוואה לשחקנים ושותפים אחרים ביישוב, ובמיוחד נציגי השילטון מקומי, הם היו חשדניים כלפי הקשר עימם והקפידו לשוחח ולבטוח בשלב זה של חיי הקבוצה, רק בשותפים שהיו מקרב התושבים או/ו ראשי היוזמות היישוביות. עד לסיומו של תהליך בינוי קהילה לא הצליח להיווצר הון מגשר משמעותי מערכת, בין השחקנים השונים ביישוב מלבד בעל תפקיד זה או אחר.

סיכום-בעקבות הממצאים נקודות הארה :

1. קטגוריות אמיק חדשות למחקר: במהלך ניתוח הממצאים הועלו מספר קטגוריות נוספות, קטגוריות אמיק, פנימיות למחקר, שסייעו בניתוח הממצאים והבנתם:

- **כמות הקשרים** : מועטה/ רבה.
- **איכות הקשר** : היררכית קשר: ידיעה, היכרות, מפגש, עשייה משותפת.
- **מידת השימוש בקשרים** : רבה/מועטה.

קטגוריות אלו אפשרו להתמקד ולדייק בניתוח הקשרים שבין חברי הקבוצה ולבחון באופן מפורט את מערך קשריהם, תוך כדי תקופת המחקר ובסיומה. הממדים של כמות הקשרים, איכותם ומידת השימוש בהם, אפשרה לבחון את התפתחותם של הממדים הנוספים שנידונו בסעיפים הקודמים המתייחסים למרחב תחומי החיים, למשמעות הקשר ולחשיבותו בעיני המשתתפים. הממדים הללו מאפשרים ברמה קבוצתית, רמת המיקרו, לבחון את מהותם.

2. **הבחנה בין "דרכי פעולה ליצירת הון חברתי" ל"ממדים של הון חברתי"** - ממצאי המחקר ממחישים את ההבדל בין **הממדים** להון חברתי גבוהה ולבין **הדרכים** לממשו. דרכי הפעולה לעיצוב חבורת משימה הייתה לנסות ולהשפיע על ממדי הקשרים בין חברי הקבוצות השונות באמצעות ניתוח ואבחון סוגי ההון השונים, שבמחקר שימשו להערכת מערך הרשתות החברתיות בין חברי הקבוצות. בהתאם לכך התרחשו פעולות של **ציפוף** או **דילול** הרשת, השפעה על מוטיבציית **למען** או **עם**, השפעה על פעולות לחיזוק ממדי ההון **המגשר** או **המקשר**, הכול בהתאם לניתוח הממדים שהיו חסרים בקבוצה על מנת ליצור בתוכה הון חברתי גבוהה שמדדיו וביטוייו הם אמון מוכלל ונורמות של הדדיות מוכללת (Putnam, 2000). בכל קבוצות המחקר רמת האמון המוכלל בין חברי הקבוצות עלתה, במדרשה היא אף ירדה כשהחלו הסימנים הראשונים של הרחבת המעגל, הרחבה שפגעה באינטימיות ובעקבותיה ברמת האמון וההדדיות המוכללים. וביטאו ירידת ההון החברתי בקרב קבוצת המייסדים.

3. **יחסי הגומלין שבין הון מגשר להון מקשר, יחסי הגומלין שבין מוטיבציית "למען" לבין מוטיבציית "עם"** - ממצאי המחקר מצביעים על סוג זיקה מורכב בין שני המשתתפים הללו בכל קטגוריה. בניגוד לתפיסה דיכוטומית בין שני המשתתפים, הממצאים המנתחים את דפוסי הפעולה בכל אחת מקבוצות המחקר, מצביעים על כמעט תלות בין שניהם בכל קטגוריה. בקבוצת התושבים ביישוב וכן בקבוצת המדריכים במינהל, היה צורך להשתמש במוטיבציית ה"למען" על מנת ליצור מוטיבציית **עם** המצביעה על מידת קירבה בין היחידים ועל המשמעות שהם מיחסים איש לרעהו. דהיינו, להוכיח למשתתפים כי ההכרות ביניהם משרתת את ה"למען" עבורו היו מוכנים להשקיע את הזמן ללמידה. כך גם לגבי יצירת ה**הון המגשר** - הממצאים מראים שבשתי הקבוצות שנוצרו מצירוף מיקרי של אנשים ללא היכרות מוקדמת ביניהם, קבוצת המדריכים במינהל וקבוצת התושבים ביישוב, ושקמו למען הפעולה המוגדרת, לא הייתה אפשרות ליצור **הון מגשר** ללא יצירת ה**ון מקשר**. במקום שבו המשתתפים לא הכירו זה את זה נטייתם הייתה ללכת עם הדומים להם במאפיינים האישיים ומשם הם היו פתוחים למצוא אפיקים של ה**ון מגשר**. ההון **המקשר** היווה תנאי מקדים להון **המגשר**. **רשתות** יעילות מבוססות על העוצמה הנובעת מהקשרים הפנימיים (**הון חברתי מקשר**) על מנת לייצר מערך של קשרים **מגשרים**, המופנים כלפי חוץ ומבוססים על מגוון של מקורות של ידע ומידע חיצוניים (Falk, et al. 2000).

4. **ממדים להון חברתי ברמת היחיד: משמעותיות, שייכות, מחוייבות** - ממצאי המחקר מצביעים על מערך של ממדים נוספים ברמת היחיד הקבוצות שהשתתפו במחקר הנוגעים לתחושותיהם של המשתתפים והיוו ביטוי להון חברתי גבוה עבורם בקבוצות. במשובים ובראיונות השונים השתמשו המשתתפים בשלוש

הקבוצות בביטויים של שייכות, משמעותיות ומחויבות כממדים שמבטאים את הרגשתם הטובה בקבוצה ואת החשיבות עבורם של הקשרים שהתפתחו. ממצאים אלו משקפים את הרוח המתייחסת לתרומתו של הון חברתי וקיומו, כמבסס את המחויבות של יחידים זה כלפי, זה ומעצב ערוצי תקשורת משותפים. אנשים בעלי סולידאריות גבוהה מרגישים יותר בטוחים בקהילתם, שייכים, משמעותיים ולכן נוטים להתמיד בה ובכך לשמר את יציבותה (Putnum, 1995; Woolcock, 1998 ; Better Together,2000 ; Rubin& Rubin, 2001).

המושג הרביעי : "שיח זהות"

נושא הזהות בכלל ונושא הזהות הקולקטיבית בפרט, היווה אחד מעמודי התווך של המחקר. בכל הקבוצות הנחקרות נבדקו התנאים ליצירת שיח המאפשר ליחיד לברר את מידת זיקתו והזדהותו עם הזהות הקבוצתית בפרט וזהות הארגון/הקהילה בכלל, ובאיזו מידה מרכיבים אלו הפכו להיות ממד בהגדרת זהותו האישית. תהליך ההזדהות של היחיד עם קבוצתו מחייב ליצור אצל היחיד מעבר מתהליך של **זיהוי** - הזיהוי מוטל עליו מ"בחוץ" בידי המזהים אותו, ומתבטא באימוץ אמירות חיצוניות עליו - **לתהליך של הזדהות**. זו פעולה עצמאית פנימית המתייחסת לפעולה תודעתית של היחיד ומשמעותה "אני חושב, מאמין בערכי ומתנהג על פי הפרקטיקות של קבוצה נתונה" (שגיא, 2001). מידת ההצלחה של תהליך ההזדהות מחייבת התייחסות למספר מרכיבים בתהליך: **המרכיב הפורמאלי-תודעתי** (רצון להיות שותף), **המרכיב הרגשי** (אימוץ זהות הקבוצה כפי שהיא עצמה תופסת את זהותה), **המרכיב המעשי-התנהגותי** (אימוץ בפועל של עשיות [פרקטיקות] הקבוצה).

שלוש הזירות שנחקרו מהוות ביטוי להיות חברות משימה, על מרכיבי פעולתה, מסגרת להתמודדות עם שלושת מרכיבי הזהות המאפשרים ליחיד לעבור מזיהוי להזדהות.

במדרשה - חברות המייסדים אימצה בגאווה את הביטויים החיצוניים של "הכת הזו" והם הפכו להיות מרכיב של גאווה יחידה של מייסדיה על השתייכותם לקבוצה ייחודית זו.

בקבוצת המדריכים במינהל - התבטאה הדבר ביצירת נורמות פנימיות כמו שיח פנימי וקודים פנמיים (לדוגמא, סבב "המה נשמע" ייחד אותם מול קבוצות המדריכים של מחוזות אחרים).

בקבוצת התושבים - האפיון התבטא בעיקר פנימה, בתעוזת חברי הקבוצה להתחיל לדבר בלשון "אנחנו", הנכונות המינורית והראשונית להתחיל לפתח נורמות של דאגה אחד לשני, למשל תורנות בין חברי הקבוצה להתקשר למי שלא נכח וליידע אותו במה שהתרחש בהיעדרו.

ההכרח להתמודד עם כלל מרכיבי הזהות של היחיד: מרכיבים רגשיים, שכליים, וההתנהגותיים (Lewin, 1948), מבוסס על תפיסת "הזהות הקולקטיבית", מפני שמענה לכל מרכיב הזהות בקבוצה יחזק את תחושת השייכות של היחיד. תחושת השייכות לקבוצה והעובדה שהקבוצה מאפשרת לו להביא את כול מרכיבי זהותו, משפיע על נכונותו להזדהות עם ערכיה של הקבוצה וזהותה הקולקטיבית, ובשיאה - לחוש את גאווה היחידה, גאווה על השתייכותו והגדרת זהותו האישית באמצעות מרכיבי הזהות הקולקטיבית ("אני ירושלמי" וכו').

קבוצות משמעותיות עבור היחיד, הן קבוצות שמאפשרות לו להביא את עצמו והוא נתפס בהן במלא מרחב

אישיותו וככזה הוא מרגיש משמעותי (Hogg & Abrams 1988; Tajfal & Turner 1986 ; Babad et.al., ;

1983). קבוצות, כיחידים, הם בעלי צורך להגדיר את זהותם הקבוצתית כדרך להגדיר את ייחודיותם והצדקת

היותם קבוצה. אחת ההבחנות בין מקבץ מקרי של יחידים לבין קבוצה היא היווצרותה של זהות קבוצתית. גם קהילה, כסוג של קבוצה בעלת מאפיינים ייחודיים, עסוקה בהגדרת זהותה כמרכיב לקיומה באמצעות עשיות שבאמצעותן חבריה מגדירים את ייחודיותם כקבוצה ומתנהגים כך בחיי היום-יום ובזאת מאשררים את מהות זהותה הקולקטיבית. מידת היכולת של הקבוצה לנהל עשיות משותפות קריטית לקיומה וליצירת ייחודה (Bella et.al., 1985 ; Etzioni, 1995). אחד המרכיבים ליצירת זהות קולקטיבית היא יצירת שיח ציבורי ונורמות התנהגות שמטרתן חיזוק מתמשך של "הנרטיב המעצב" של הקבוצה. קיומו של "הנרטיב המעצב" מהווה מנגנון חשוב להבטחת יציבותה (Bella, et.al., 1985). אחת מחוזקותיה של הקבוצה בעיני עצמה היא היכולת לקיים ויכוח, אפילו קונפליקט, על המשמעות של הערכים המשותפים ובוודאי על המשמעויות הנורמטיביות וההתנהגותיות בחייהם היום-יומיים בשלוש זירות המחקר מידת התפתחותו וקיומו של סיפר הממחיש את מידת קיומה של הזהות הקולקטיבית ומידת ההזדהות של חברי הקבוצה עימה, היווה, במידה מסוימת, ביטוי לרמת ההון החברתי. להון החברתי השפעה על מידת ההזדהות של החברים עם הקבוצה/הקהילה/הארגון ומידת הזדהותם מתבטאת במקומה של זו בתפיסת זהותם הקולקטיבית

(Portes, 1995; Putnam, 2000; Woolcock & Narayan; Field, 2001; Coleman, 1994)

(Dalenty, 2000)

מתוך שלושת קבוצות המחקר התקיים הסיפר החזק, המשמעותי, הבולט והנוכח ביותר **בקבוצת מייסדי המדרשה**. הסדנה הבין-תחומית הפכה למיתולוגיה ובהגדרת המייסדים אותה בראיונות עם, היוותה "אירוע מכונן" בחייהם כיחידים ובוודאי בהפיכתם לחבורה מייסדת של המדרשה. קיומו של הסיפר ניכר בכל רמות ההתנהגות: נורמות שיח - "אני מרגיש" במקום "אני חושב", בדיחות פרטיות, תנועות ידיים, שירים מסוימים בסדר קבוע, סיפורי הקמה ומיתוס שהיו מרכיב מרכזי בהגדרת זהותה, והבחנה ברורה בין מי שיודע את הסוד לבין מי שאינו בקיא ברזיו. שייכות וכניסה לחבורה התבטאה בשליטה בקודים. היו גם מי שנתפסו מבין חברי הקבוצה, כאחראים על שימורה ובעלי בית בעיצובה.

בשתי הקבוצות האחרות שבמחקר קיומו של סיפר היה חלש יותר, מעומעם ופחות מרכזי בהגדרת הקבוצה את עצמה: **בקבוצת המדריכים** המיתוס היה "מעטים מול רבים", "כוחות החושך הפוליטיים המבקשים מסיבות פוליטיות צרות ואנוכיות לחסל את הפעולה החינוכית האידיאית שהתהוותה במינהל באחריות קבוצת המדריכים". המיתוס התפתח סביב בעיות קיומיות של המינהל ובזעזועים שעברו עליו, אי הוודאות לגבי קיומו כתוצאה מהתהפוכות הפוליטיות שהתרחשו מסביבו. התגייסותם של המדריכים למנוע את סגירתו ביטאה את הזדהותם עימו ועם הקבוצה. המאמצים הרבים שעשו לגייס מכתבי תמיכה ממנהלי בתי הספר, פגישות עם אישי ציבור וכנסים שערכו על מנת למנוע את סגירתו, מצביעים על נאמנותם והזדהותם עימו ועם הארגון אליו השתייכו, ואולי יותר מכל, עם הקבוצה שהיו חלק ממנה.

בקבוצת התושבים ביישוב לא התפתח סיפר ייחודי לקבוצה והסיפר המרכזי שהיה לחלק ממנה, היה קשור לגאווה שהרגישו ותפיסתם את שייכותם לקבוצה כביטוי להזדהותם עם היישוב. הם היו גאים במיקום הפיזי הייחודי שלו בתוך שמורת טבע, על איכות החיים הגבוהה בו ועל רמת האוכלוסייה שחיה בתוכו, על שיעורי ההתנדבות הגבוהים ועל הנוער "המצוין הגדל ביישוב".

אחת הדרכים המרכזיות שנקטו במהלך המחקר לייצר סביבה בטוחה עבור משתתפיה שתאפשר לברר סוגיות זהות אישיות וקולקטיביות, הייתה פיתוחו של "שיח זהות". שיח זהות מתייחס לדפוסי שיח המבוססים על יחסים שוויוניים, ישירים בין הדוברים, התייחסות לכול מאפייני היחיד. במהלך הדיאלוג המשתתפים משנים תפיסות בנוגע לעצמם או/ו לזולתם (שגיא, 1999). במהלך המחקר מאפיין זה הועלה כקטגוריה אתיק:

הקטגוריה: דפוסי השיח בקהילה/בקבוצה/בארגון

המשתתפים: א. שיח זהות.

ב. שיח זכויות.

בניתוח ממצאי המחקר נחשפה הזיקה שבין שני המשתתפים - שיח זכויות ושיח זהות. גם פה, כמו גם בניתוח המדדים האחרים שהוזכרו בסעיפים הקודמים, נתגלתה תלות בין שני המרכיבים שהתבטאה בדפוסי הפעולה של כל אחת מהקבוצות הנחקרות:

במדרשה, בקרב חברות המייסדים, בהשפעת דפוסי פעולתה של הסדנא הבין-תחומית, התפתח שיח זהות בכל תחומי החיים והפך לסממן היכר ל"שפה" הפנימית במדרשה - "אני מרגיש" כדפוס דיבור שמבטא גם את הממד הרגשי וגם את הממד הקוגניטיבי, ההיררכיה הייתה ברורה, שיח אידיאלי, "בלתי אוטנטי" נחשד כמניפולציה וכדיבור "ריק", ההתמודדות עם קשיים בין-אישיים הקשורים במתחים בין-אישיים נתפסו כבסיס "האמיתי", "הרלוונטי" וה"משפיע באמת" על השיח האידיאלי הצהרתי. ויכוחים אידיאליים תורגמו למתחים בין-אישיים. בכל סוגיה נלקחו בחשבון כלל המרכיבים של היחיד וכול ההחלטות התקבלו דרך דיאלוגים מתמשכים ללא גבולות של זמן ומקום. הם העסיקו את חבריה בכל הזירות וחצו את כל מסגרות הזמן: בתוך דיוני המדרשה כך גם באירועים המשפחתיים, בהתכנסויות החברתיות וכד'. קביעת תנאי השכר, היקפי המשרה לקחו בחשבון את כלל האילוצים של היחיד, מצבו המשפחתי, הזוגי. הניסיון לקבוע פרמטרים ברורים, לעגן משרות עם אחריות וסמכות היררכיים נתפסו כמאיימים על הרקמה החברתית, על השותפות השוויונית של כול חבריה בעיצוב דפוסי פעולתה. אחת הסכנות, מפניה מזהיר שגיא, בהתנהלותו של שיח הזהות היא תחושת הסיכון אותה מרגיש היחיד, "האדם מסתכן באיבוד זהותו העצמית היות והוא פותח עצמו לשיח עם האחר ובעקבותיו משתנה תפיסתו את עצמו, התוצאה - שינוי זהות" (שם: עמ' 715). חוסר הבהירות, העמימות המתמדת של תהליך קבלת ההחלטות יצר עם הזמן תחושה של סרבול, התמרמרות, חוסר ביטחון ותחושת תסכול בקרב חבריה ומוביליה בשל הפער בין האחריות לחוסר היכול לממשה באמצעות סמכות פורמאלית ברורה. הצהרה על שוויוניות ושותפות מלאה וחוסר ההלימה עם הצורך לנהל ארגון, הביא לביקורת על הצוות המוביל ועל היקף סמכויותיו באופן שמערער על תחושת השותפות של כלל החברים. התמסדותה של המדרשה התבטא ביצירת שיח זכויות הנוגע להגדרת תפקידים ברורה, ושיאו בשינוי תקנון השכר השוויוני המגדיר מרחבי סמכות ואחריות לפי הגדרת התפקיד. בשלבים מסוימים, לקראת סיום שלב ההקמה, הייתה תחושה ששיח הזהות לא מאוזן ויוצר תחושת אי ביטחון בקרב חבריה ומוביליה, ומכאן ערעור על שייכותם והיכולת שלהם להיות משמעותיים ומחויבים. קיומו של שיח זהות לא מאוזן ולא מותאם, השפיע על רמת ההון החברתי, מידת האימון המוכל נפגעה ובעקבותיה גם נורמות ההדדיות. החברים הוזמנו פחות לאירועים אישיים, החלה התארגנות בתת קבוצות ואווירה של מתח ושאלות יסוד על המשך הדרך.

קבוצת המדריכים במינהל לחינוך ערכי - קבלתם למסגרת פורמאלית והחתמתם על חוזה עבודה ברור ופורמאלי, הגדירה באופן ברור את מערך הזכויות במסגרת העבודה כמדריכים במינהל. במקביל, כול הפעולות שנעשו על-ידי הצוות ההכשרה המחוזי, בראשות מפקחת המחוז, נועד לייצר שיח זהות הנוגע לכלל

מרכיבי החיים של קבוצת המדריכים במינהל. כך נוצרו למעשה שתי רמות: הרמה הפורמאלית שבחלק מהדברים הייתה מעוגנת בתקנונים וחוזים פורמאליים, ורמה בלתי פורמאלי עם מערך נורמות שעל פיהן התנהלו מרבית הדברים. לדוגמה התחשבות במצבו המשפחתי, באילוציו הכלכליים, במורדות רגשיים של מדריך, נלקחו בחשבון והיו לשיח לגיטימי בתוך הקבוצה ובין הקבוצה למפקחת המחוז, הרבה מעבר לתקנון הפורמאלי. בצד זאת, מחאה על תנאי השכר או אי תשלומם בזמן נתפסו לעיתים כערעור על הנאמנות למסגרת. כמו כן התקבלו כלא לגיטימיות אמירות המבקשות להגביל את רמת הנאמנות, המחויבות המלאה, כמו גם גילויים של קשרים אישיים, רצון לחשוף ממדים אישיים, קשיים בין אישיים וכד'. ההזדקקות למנגנונים הפורמאליים ולשיח הזכויות נתפס כלא לגיטימי ומהווה ביטוי לכישלון היחסים. המתח שנוצר בין שני סוגי השיח ועליונותו של שיח הזהות ברמה הבלתי פורמאלית, גבה מחיר ממי שלא התיישרו עם הקו שהובילה מפקחת המחוז והביא אף לעזיבה ולדברי ביקורת נוקבים, כפי שהובאו בפרק הממצאים מפי אחת המדריכות שבחרה לעזוב את המערכת. אחת הביקורות שהשמיעה התייחסה לתחושה של אי הזדהות עם הדרך, באופן שמחייב אותה להשתנות, ליצור מערכות יחסים שאינן מתאימות לה, לאמץ רמת מחויבות אישית וחברתית שהם, במידה מסוימת, פולשניים ומעבר למה שהיא מוכנה לתת מעצמה. תיאורה מתייחס לחוויה של חוסר גבולות ברורים, שבעיניה, אינם מתחייבים ממקום עבודה שבמהותו אינו חלקי וממוקד משימה ספציפית. במושגיו של שגיא, דברי הביקורת מרמזים על חוסר בהירות לגבי מערך הזכויות הפורמאלי. יצירת הנורמה על-ידי מפקחת המחוז לפיה עבודה על פי היקף השעות הפורמאלי אינה לגיטימית. חוסר שביעות רצון מרמת השכר ואופן התשלום, מהיעדר קשר בין מספר השעות ומחויבות וכן התביעה הלא פורמאלית למחויבות מלאה המנותקת מהקשר לשעות, מצביעים על שימוש מועט, ייתכן מועט מדי, בשיח זכויות ברור, שאחד מיתרונותיו הבולטים הוא מתן ביטחון ברור למשתתפים על מערך זכויותיהם וחובותיהם, שאינם פרי יחסים מקריים כלשהם.

ממצאי המחקר מעלים תהייה לגבי הזיקה שבין שני סוגי השיח, שייתכן ואינם מנוגדים זה לזה, אלא ייתכן שישנה פה אפשרות להבין את הזיקה הזו כזיקת תלות הדדית בין שני סוגי שיח. הצורך ליצור שיח זהות חייב, במסגרת קבוצת המדריכים במינהל ובקבוצת התושבים ביישוב, הגדרה ברורה של המסגרת ושל הציפיות מהם, ומה הם דפוסי הפעולה במקום מעניקה ביטחון. זה אפשר במידה מסוימת ליצור שיח זהות מוגבל למסגרת המדוברת. במקרים מסוימים, כמו בקבוצת המייסדים במדרשה וכן בקבוצת המדריכים, מצב קיצוני של שיח זהות או שיח זכויות, מחבל בתחושת הביטחון ו/או השייכות ובכך משפיע על תחושת המשמעותיות של היחיד ובעקבותיה על רמות הקשר בין החברים.

סיכום - בעקבות הממצאים נקודות הארה:

בעקבות ההתייחסות לקטגוריה החיצונית של סוגי השיח כביטוי לסוגי קשרים בין יחידים (שגיא, 1999) הממצאים בזירות המחקר השונות, מצביעים על התרומה של קריטריון זה בהבנת מערך היחסים בקבוצה ועל הקשר הראשוני שיכול להתקיים בין סוגי השיח לקיומו וחיזוקו של ההון החברתי, דרך ההשפעה על אופי היחסים ברשת החברתית: המחקר מספק רמזים ראשוניים לתפקיד שיח הזכויות ביצירת בטחון של ודאות לגבי הגדת המסגרת ובכך מאפשר ליצור בסיסים להיווצרותו של שיח זהות בלתי מאיים. הזיקה שבין סוגי השיח עשויה להוות תשתית ליצירת מערכת יחסים של אימון והדדיות מוכלל המהווים ביטוי להון חברתי גבוה.

3. ניתוח זיקת הגומלין בין המושגים: לקראת פתוח פדגוגיה של זהות באמצעות חבורת משימה.

עבודת המחקר בחנה ודנה בהבהרת המושגים וביקתם זה כלפי זה. ממצאי המחקר, כפי שהוצגו בפרקים הקודמים, מאירים מספר התייחסויות על הקשר האפשרי בין המושגים: **חבורת משימה** עוצבה כמסגרת קבוצתית המבקשת ליצור בסיס לדפוסי פעולה קהילתיים, במסגרות שונות שנכללו במחקר זה: במדרשה - ארגון ציבורי; במינהל לחינוך ערכי במשרד החינוך - משרד ממשלתי; ובאחת מקבוצות התושבים (כדוגמא) - ביישוב.

בכל אחת מהמסגרות השימוש ב**חבורת משימה** בא לקדם את מטרותיו של הארגון/הקהילה. **חבורת משימה** זוהתה כדרך מתאימה להשגת היעדים: בשתי הזירות הארגוניות דפוסי הפעולה הקהילתיים שימשו **כשיטה** ובזירת היישוב הם נתפסו **כמטרה**.

בשלוש הזירות **חבורת משימה** נבחרה כדפוס פעולה היות ובשלושתן היה צורך ליצור מסגרת בטוחה למשתתפים, דרך עיצוב מערכות הקשרים ביניהם, השפעה על יצירת מערך **רשתות חברתיות** ביניהם כבסיס ליצירת **הון חברתי** גבוהה שיהווה תנאי ומסד ליצירת **הזדהותם** עם **הזהות הקבוצתית** ויצירת מחויבות כלפיה ובעבורה. תהליכי עיצוב **חבורת משימה** התבסס על תפיסות פדגוגיות שונות ממספר תחומים פדגוגיים: **חינוך מבוגרים - אנדרגוגיה, חינוך בלתי פורמאלי וא-פורמאלי, וחינוך אזרחי למבוגרים**. מכל תחום אומצו מספר עקרונות פעולה שחברו יחדיו לעיצוב פעולה פדגוגית שמטרתה עיסוק בשאלות הזהות של היחיד ומידת הזדהות עם התפתחותה של זהות קבוצתית/קולקטיבית/קהילתית/ארגונית, באמצעות יצירת מסגרת הכשרה של **חבורת משימה**.

ייחודיותה של חבורת המשימה - **חבורת משימה - כי עסקים כן עושים עם חברים -**

השימוש במונח חבורת משימה מבדל את המושג חבורה מהמושג קבוצה.

חבורת משימה הינה סוג של קבוצה, המשלבת בין מאפיינים משניים לראשוניים, המקיימת זיקה דו-כיוונית בין יחסים ומשימה. אלו מהווים הדדית אמצעי ומטרה כאחד. חברי הקבוצה יוצרים מחויבות גבוהה הן ליחסים והן למשימה באופן ששני המרכיבים מהווים בו זמנית מסד לעיצוב זהותו של היחיד בשאלות השתייכותו לקולקטיב בו הוא חי.

חבורת משימה הינה הביטוי המוקטן של קהילה בכך שהיא מבוססת על קהילתיות **כשיטת** פעולה אך גם **כמטרה** הפעולה. ולכן חבורת משימה מתאימה כיחידת פעולה בכל הזירות הארגוניות או/ו הקהילתיות המבקשות ליצור קהילתיות הן כמטרה והן כשיטה. המחקר ממחיש כי חבורת משימה מאופיינת בהתפתחותו של הון חברתי ברבדים שונים:

ברמת המבנה תפתחו קשרים בין-אישיים בין חברי קבוצה שהתבטאו ביחסים שמעבר לעבודה.

ברמת **היחסים** נוצרו קרבה וקשר המבוססים על אמון, נורמות וסנקציות, מחויבות וציפיות, זהות והזדהות כמרכיבים מרכזיים בבחינת היחסים.

בממד הקוגניטיבי התפתחה שפה משותפת, קודים ונרטיבים משותפים.

חבורת המשימה מחזיקה בתוכה מתח מתמיד בין המשימה לבין חבורתיות, בין המשימה לבין יחסים. על מנת לוודא כי הזיקה שבין מרכיבים אילו תהווה כוח מחזק מקדם ומוביל, הן עבור המשימה והן עבור היחסים יש

לנקוט בסדרה של פעולות על מנת להימנע ממצב של משימתיות יתר הפוגעת ביחסים או התמקדות מקבעת ביחסים המנוונת את רמת המשימתיות של הקבוצה. פגיעה בכל אחד מהמרכיבים הללו פוגעת ביכולת חבורת המשימה לממש את ייעודה עברו חבריה.

ממצאי המחקר מתארים ומחזקים את הקשר שבין דפוס הפעולה של חבורת המשימה ובין תוצאות פעולתה. בכל הזירות הנחקרות הופעלו אותן מרכיבי פעולה:

1. **יצירת היכרות רב תחומית בין חברי הקבוצה** ובכך פתוח תפיסה בין-אישית מורחבת של המשתתפים.
 2. **הון חברתי כמדד לעיצוב הקשרים בין המשתתפים** - מדדים המתייחסים לכמות הקשרים, איכות הקשרים ומידת השימוש בקשרים.
 3. **מהון מקשר להון מגשר** - התבססות בו זמנית של גיבוש של גורמים משותפים ובמקביל יצירת קשר וביסוס מאפיינים של שונות בין המשתתפים.
 4. **רגעי אמת של יחד מקדם** - התנסות חיובית בהפעלה משותפת של פעולה מוצלחת המיועדת לקידום משימה מחוץ לקבוצה.
 5. **שיח זכויות כתנאי לשיח זהות** - פיתוח מימדי בטחון ליחיד, בלתי תלויים במידת הקרבה של היחסים, באמצעות שיח זכויות מאפשר לפתח שיח זהות שהינו ביטוי של רמות שונות של קרבה ומחויבות בין החברים.
 6. **הנחייה מכוונת מטרה: מנחים מחוללי הון חברתי** - התהליך מבוסס על מובילים המכוונים ליחסים ומשימה בו זמנית כמדדים להצלחת חבורת המשימה.
- חבורת המשימה מאפשרת לחברי הקבוצה לחוש חוויה ממשית אישית ובין-אישית של **קהילתיות הלכה למעשה**, של הזדמנויות למגע ופעולה המאפשרים לחברים לחוש **משמעותיים, מחויבים ושייכים** - שלושת המדדים שפותחו ברמת היחיד כביטוי למימוש הון חברתי.
- דפוסי פעולתה של חבורת משימה יכולים להוות בסיס לפיתוחה של תפיסה מיוחדת, רחבה מכפי שמציעה מסגרת המחקר הנוכחית: פיתוח **"פדגוגיה של זהות"**.
- פדגוגיה של זהות** - מתייחסת לפיתוח דרכי תקשורת, יחסי גומלין, הוראה וחינוך המיועדים לבירור שאלות זהות ועיצוב השקפת עולם.
- ברמת הפרט - זוהי פדגוגיה שמטרתה עיצוב כלים חינוכיים המאפשרים לפרט להיחשף לעמדות שונות הנוגעות ליחסיו ולסביבתו, המסייעים לו להיות מודע ולעצב לעצמו תפיסה עצמית. תפיסה המתייחסת לערכיו, למימוש אמונותיו, ולדרכים לבטא את שייכותו לקולקטיב בו הוא בחר לחיות.
- ברמת הקבוצה - זהו תהליך חינוכי של עיצוב אמנה חברתית בין השותפים. אמנה זו מבטאת את זהותה של הקבוצה/קהילה וייחודיותה באמצעות יצירת חבורת משימה. זו מסגרת למימוש שותפות מכלילה בין חלקיה המחזקת תחושת שייכות, משמעותיות ומחויבות ומהווה הזדמנות ליצירת רגעי אמת למציאות הראויה.
- ממצאי המחקר מצביעים על היווצרותו של **הון חברתי**, דרך פעולתה של **חבורת משימה**, ברמות שונות, בכל אחת מהזירות. חברי הקבוצות השונות העידו על היכולת להביא לקבוצתם סוגיות עומק של **זהות** שהעסיקו אותם, בהתפתחותן של **רשתות חברתיות** ביניהם שהיו עבורם מקור **למשמעותיות, שייכות, ומחויבות**. אלו באו לידי ביטוי בביטחונם בחברי קבוצתם, ברמת **האמון המוכלל, ובנורמות של הדדיות** שהתפתחו ביניהם. בכל אחת מהקבוצות ננקטו פעולות דומות המתייחסות לכול **מרכיבי הזהות** של היחיד והתבטאו במסגרות

פעולה קבועות, הן בשיח זהות מברר הנחות יסוד ותפיסות עולם, הן בעיצוב נורמות פעולה פנימיות והן בהגדרה עיצוב ומימוש של פעולה משותפת קבוצתית כלפי חוץ. תוך כדי המחקר התבהרו זיקות הגומלין שבייחודיותה של החבורה כקבוצה חברתית וזיקתה לפעולה הקהילתית, דרך מימוש "רגעי אמת" עבור משתתפיה, בהיות חבורת משימה, בנורמות פעולתה, מממשת מרחב של קהילתיות.

4. חולשות ונקודות תורפה במחקר

עם כל הנאמר עד כה, יש לקחת בחשבון את כלל ממצאי המחקר ואישוש חלק מהנחות, במגבלותיו ובחולשותיו :

1. קרבתני כחוקרת ומעורבותי הרבה בכול הזירות. רבות נאמר במסגרת המחקר (ובפרק המתודולוגי במיוחד) על הבחירה לתעד, לסקור ולחקור את עבודתי שלי במהלך 20 שנות הפעולה, בהן הייתי מעורבת באופן מכריע כמובילה וכמעצבת של המסגרות הנחקרות. על אף כול המהלכים שנעשו על ידי על מנת להבטיח את מהימנותו של המחקר, ייתכן שמעורבותי הגדולה השפיעה באופן כלשהו על ממצאיו ומסקנותיו. נתון זה היווה נקודת חוזק אך כאמור יש לקחת בחשבון את חולשותיו וחסרונותיו ואת המגבלה לנטרל אותו לחלוטין.
2. מעורבותי בתהליך המחקר ארכה זמן רב, כשבע שנים, בעקבות אירועים חיצוניים שונים שמנעו את היכולת לממש את הדוקטוראט בזמן קצר יותר מרגע ההחלטה לכתוב אותו. במהלך תקופה זו התרחשו שינויים רבים בשלושת שדות המחקר ועם זאת בחלקם המשכתי להיות מעורבת ומשפיעה על סדר יומם. יש לקחת בחשבון שחלק מהמסקנות מושפעות גם מן המידע שיש בידי שהוא מעבר לתקופות הנחקרות, אך באופן מודע או בלתי מודע ייתכן שהשפיעו על הניתוח והסקת המסקנות.
3. מגבלותיו של המחקר נוגעות מראש למטרותיו - עיסוק עיקרי בהיבט "התשומות" ו"התהליכים", דיון מועט ב"תפוקות" של הכלים החינוכיים שהוערכו, היעדר דיון ב"תפוקות" הנוגעות לבדיקות הקשר שבין המושגים השונים, ובעיקר רמת "ההון החברתי" ומידת השימוש בשלבים השונים של חבורת משימה. עם זאת מעלה המחקר מספר מחשבות על כיווני מחקר ופעולה בעתיד, אותם אפרט בפרק הסיכום.

ח. סיכום

מחקר זה התמקד בשלושה אירועים היסטוריים שהתרחשו בשלוש זירות פעולה שונות בתחום החינוך והקהילה, במטרה להפיק תובנות תיאורטיות והמלצות מעשיות לגבי הכלים החינוכיים שהופעלו בהם. האירועים והזירות שבמוקד מחקר זה, לא תועדו ולא נחקרו עד כה. לכן כמחקר ראשוני בהם, התמקד המחקר בתיאור ובניתוח היסטורי של התהליכים המרכזיים שהתרחשו, תוך הדגשת התשומות והתהליכים שעוצבו בכל זירה בה התרחשו האירועים המנותחים. כל פרק התמקד בתיאור וניתוח דרכי הפעולה, והאמצעים החינוכיים שעוצבו, נוסחו והופעלו. במחקר נידונו, רק מעט, היבטים הקשורים בתפוקות (הערכת הצלחתם של הכלים שנבחרו). מרבית הכלים החינוכיים שנחקרו נלקחו משדה החינוך הבלתי פורמאלי ובמרכזם הקבוצה החברתית - "החבורה", כביטוי לזהות קולקטיבית ומשמעותה בקידום הון חברתי במסגרות חינוכיות וקהילתיות. התאמת הכלי לאוכלוסייה הנידונה, מבוגרים, חייבה התבססות על תפיסות פדגוגיות הלקוחות מתחום האנדרגוגיה, ותחום הפעולה, הזירה האזרחית-קהילתית, חייב התבססות על ידע הלקוח מתחום החינוך הערכי-אזרחי, ובמיוחד המיועד למבוגרים.

תיאור המסגרות החינוכיות הפעילויות בשלוש הזירות בשנים 1989-2005, ניתוחן והשוואה ביניהן, האירו מספר תובנות הקשורות למתודות חינוכיות, תפקידן וחשיבותן גם בזירות מגוונות מעבר לשדה החינוכי - במקרה הנדון במרחב הקהילתי.

בשורות הבאות אתייחס לנקודות הבאות הנוגעות במספר הארות המתייחסים לחידושים המשלבים ידע ועשייה - הן מתחום החינוך והן מתחום הקהילה - עלו בעקבות המחקר ההיסטורי-חינוכי:

- א. הרחבת הידע התיאורטי על שיטות חינוכיות לגיבוש הון חברתי ודרכים להערכתן;
- ב. הרחבת הידע המתודולוגי על כלים היסטוריים-אתנוגרפיים במחקר ההון החברתי;
- ג. מסקנות והמלצות מעשיות לפעילויות ומסגרות חינוכיות קבוצתיות הנועדות לפיתוח זהות קולקטיבית בקהילות;
- ד. מסקנות והמלצות מעשיות לשימוש בחינוך הבלתי פורמאלי למבוגרים כמסד לתהליכים קהילתיים.
- ה. הקטגוריות התיאורטיות של סוגי הון החברתי השונים, תורגמו מעשית למדדים לרשתות חברתיות המהוות שדה פעולה עבור ייצור הון חברתי;

(א). הרחבת הידע התיאורטי על שיטות החינוכיות לגיבוש הון חברתי ודרכים להערכתן.

עיצובה של חבורת משימה ככלי חינוכי והגדרתה היוו בסיס במחקר לאסטרטגיית שינוי ופעולה קהילתית, המכוונות ישירות לפיתוח הון חברתי. בינוי קהילה, כתהליך המבוסס על יצירת חבורות משימה, יכול לשמש כדרך של פעולה קהילתית, נוספת לאסטרטגיות הקיימות והמוכרות בשדה הפעולה הקהילתי: "ארגון קהילתי", "פיתוח קהילה", "בינוי קהילה", אלה חסרים כלים פדגוגיים חינוכיים. מרבית האסטרטגיות השונות מקורן בתחום העבודה הסוציאלית ותפיסת הייעוץ הארגוני והן אינן מתמקדות ישירות בפיתוח הון חברתי כמטרה ממוקדת.

דרכי הפעולה שעוצבו בעת המחקר המחישו את ההבדל, שהתבטא במחקר, בין המדדים להון חברתי לבין דרכי הפעולה ליצור הון חברתי. ממצאי המחקר, כפי שהוצגו בפרק הדיון המסכם, מעלים מספר מדדים אפשריים להון חברתי המאוששים את הספרות התיאורטית:

ברמת הכלל - רמת אמון מוכלל והיווצרותן של נורמות הדדיות מוכללת.

ברמת היחיד/השחקן הקהילתי: תחושות שלשייכות, מחויבות ומשמעות.

תהליך המחקר וממצאיו הסתמכו על מערך **הרשתות החברתיות** כשדה הפעולה ליצור הון חברתי ולחיזוקו. בעת המחקר נעשו פעולות שונות להשפעה, עיצוב ופעולה הנוגעות לאיכות הקשרים ברשתות החברתיות כביטוי ליחסים חיוביים להעלאת ההון החברתי ולחיזוקו. במחקר ובממצאיו ישנה התמודדות עם הסוגיות שהעלתה הסקירה התיאורטית והמחקרית שדנו בהון החברתי והתייחסה לעובדה ש"התייחסות לממדים השליליים של הון חברתי ממחישה את העובדה שעצם המגע והמפגש בין יחידים בקהילה אינו מבטיח התפתחות חיובית ומקדמת לקהילה. לעתים המפגש והמגע מעודד נאמנויות פנים קבוצתיות והעצמה של תיוגים חברתיים. מכאן מתעוררת השאלה מהו אותו מפגש המבטיח היווצרותם של קשרים המעודדים אמון והדדיות בין המשתתפים, מהם אותם תהליכים ופעולות אותם יש לזמן בקהילה על מנת להבטיח מימוש של הון חברתי המבוסס על הגברת האמון וההדדיות בין השותפים? מה צריכים להיות מאפייניה של קבוצת ההשתייכות הבסיסית בקהילה או בארגון המבטיחים ומעודדים יחסי אמון וביטחון?" (מבוא תיאורטי עמ' 14 בעבודה זו).

(ב). הרחבת הידע המתודולוגי על כלים היסטוריים-אתנוגרפיים במחקר ההון החברתי

תיאורית ההון החברתי זכתה לעניין רב במחקרים בשנות התשעים של המאה הקודמת ותחילת המאה הנוכחית. מאמרים מדעיים ומחקרים בתחומים שונים, מתפרסמים ברבבותיהם מדי שנה. מרביתם דנים בהיבטים התיאורטיים של הגישה. הספרות הקיימת חסרה תיאורים אתנוגרפיים ומעשיים של שימוש במושגים הנגזרים מתיאורית ההון החברתי. מחקר זה השתמש במתודת מחקר אתנוגרפי-היסטורי לניתוח ולהבנת מספר אירועים בחברה הישראלית, תוך אימוץ גישת ההון החברתי. בחירה במימד האתנוגרפי-היסטורי התבססה על מאפייניהן של שתי תפיסות מחקר:

I. הפמנולוגית – רואה חשיבות למשמעות שאנשים מייחסים לפעולת הזולת ולא לפעולה עצמה (צבר בן יהושע, 2001). אחת הדרכים במחקר האיכותי, בו ידע אישי, התנסויות חיים והפרשנות עליהם, מבוטאים דרך הסיפור הבודד (Polkinghorne, 1988). מקומו של הסיפור האישי כמקרה מכליל, והמתמקד במקרים הפרטיים כבסיס להכללה, נובע מהתפיסה שהמחקר האיכותי הוא נטורליסטי, דהיינו - למידת המצבים "בעולם האמיתי" ללא תנאים של שליטה ובקרה. (Patton, 1990).

II. תפיסת ההיסטוריה של החינוך - להיסטוריה של החינוך תרומה ביכולת לסמן קטגוריות בממדים שונים לצורכי תכנון ויישום, וכן לנסח מודלים כוללניים המקיפים סוגיה או תחום מסוימים, להציף "דילמות" הממפות עניינים נקודתיים ומערכתיים שונים (דרור, 1999).

בהתבסס על שתי התפיסות הללו, המחקר הנוכחי תיאר וניתח את ההתרחשות בכל אחת מהזירות, הנחות היסוד ותוצאותיהן לפי תפיסת המשתתפים והגורמים המעורבים. כן נוסחו מושגי מפתח שעלו מכלל האירועים ההיסטוריים, שנותחו במהלך המחקר, ושהם מרכזיים להבנה ולקביעת דרכי פעולה לעתיד

(Tyack & Cuban, 1995). ממצאי המחקר ממחישים את תרומתן של שתי תפיסות אלה להבנת הממצאים בנושאים הקשורים בהון חברתי, קהילתיות וזהות. מרביתם של המושגים הללו קשורים בתפיסה סובייקטיבית פרשנית של היחיד את המציאות. (הערכת היחיד את מצבו בקבוצה, הערכתו את רמת הקהילתיות בקבוצה ומשמעותה עבורו, מידת הזדהותו עם הקבוצה, וכו'); עבור כול הסוגיות הללו בחירה בתפיסה הפמנולוגית- היסטורית אפשרה להתמקד בסוג המידע הקשור בהבנת התהליכים הפנימיים העוברים על המשתתפים, בניתוח הפרשנות ובהסבר שהם נותנים, ובתיאור של משמעות הדבר עבורם. אלו סיפקו מידע על תגובתם, לפרשנותם את תפקידן של הפעולות שנקטו ולחשיבות שהם ייחסו למרכיבים השונים של הקבוצה. אלו האירו נקודת מבט חיונית וחשובה על המאפיינים, הסובייקטיבים במהותם, של נושאי המחקר. בכך אפשרו להעריך את הפעולות שנקטו ומידת תרומתן ליצירת הון חברתי, תרומתו ומשמעותו לתהליכי הזדהות עם מרכיבי הזהות קולקטיבית.

(ג). מסקנות והמלצות מעשיות לפעילויות ומסגרות חינוכיות קבוצתיות הנועדות לפיתוח זהות קולקטיבית

בקהילות

סקירת הספרות התיאורטית והמחקרית בתחום הקהילה העלתה מספר תהיות ושאלות: "מה בין קבוצה וקהילה? אי בהירות מרכזית נוגעת ליחסי הזיקה שבין קבוצה וקהילה - פעמים רבות בספרות מופיעים הביטויים קהילה וקבוצה כמושגים נרדפים, קבוצת אינטרס או קהילת אינטרס? קבוצת מוצא או קהילת מוצא? מה ההבדל ביניהן? האם זוהי הכרעה סמנטית חסרת חשיבות מהותית, או שמא השימוש במונח קבוצה/קהילה מרמז על שוני במהות הקולקטיב הזו עבור חבריו? האם כל קבוצה היא קהילה? ואם לא, מה ייחודיותה של הקהילה כקבוצה? מה הופך קבוצה לקהילה?" (מתוך המבוא התיאורטי בעבודה זו עמ' 16) המחקר הנוכחי התבסס על התפישה הקומוניטאריינית המעמידה במרכז היחסים הקהילתיים את מושג הקהילתיות, על מאפייניו ומקורותיו. במסגרת ממצאי המחקר הובלטה הזיקה הייחודית של הקהילה לקהילתיות. הקהילה, ביחס לקבוצות האחרות, מבוססת על **קהילתיות כמטרת קיומה**. במחקר ראינו כי קהילתיות כתכונה, כדפוס פעולה, אינה מייחדת את הקהילה והיא נפוצה בארגונים שונים ובמסגרות שונות. ייחודיותה של הקהילה מתממש בעצם הגדרת הקהילתיות **כמטרה** ולא רק כשיטה או כזירת פעולה. לפי עבודת המחקר הנוכחית קהילות הן קבוצות שמטרתן לכוון קהילתיות. יש בידיהן פוטנציאל לכך והן בעלות תפיסה תפקודית עצמית. הממד הטריטוריאלי הוא זרז מרכזי למגע פנים אל פנים שלו השפעה מרכזית על הון חברתי (Putnam, 2000) (יישובים, שכונות, עמותות במרחב גיאוגרפי נתון, ערים וגם מועצות אזוריות, הינן קבוצות חברתיות, שעשויות להוות דוגמא להיותן בעלות פוטנציאל ליצירת קהילתיות ורואות את עצמן כממלאות פונקציה זו עבור תושביהן.

חבורת משימה עוצבה ככלי ליצירת קהילתיות ופיתוח תפיסה קהילתית בקרב משתתפיה בארגון/קהילה שעמדו למחקר. ממצאי המחקר מבססים את דפוסי פעולתה ומרכיביה שלחבורת משימה, כהמלצת פעולה למי שבעתיד יחפוץ להעמיד את ההון החברתי כמטרת פעולתו. שלושת מרכיבי הפעולה מבוססים על שלושת ממדי הזהות ומרכיבי הלמידה של היחיד: השכלי, הרגשי וההתנהגותי:

I. פיתוח חזון- תחום משותף, לימוד בירור ערכי ומשימתי משותפים (ממד שכלי)

מרכיבים בפעולתה המתיחים ליחידות זמן המוקדשות לבירור החזון והערכים של המשתתפים ואת מטרות פעולתם. חלק זה יוקדש להיכרות אישית אידאית וערכית של חבריה זה עם זה ולמתן תשובה לשאלות: "מדוע בחרתי להיות פה?", "מה חשוב לי לקדם?", "מהם המדדים שלי להצלחה?", "מהם היעדים שלנו כצוות?", "כיצד אנחנו תופסים את מקומם של גורמים בקהילה?", "מה חשוב לנו לפתח? לחדש? להעניק? ליצור?".

האמצעים לכך: בירור פנימי, ניהול דיונים ערכיים, חשיפה ליוזמות תחום זה ממקומות אחרים, סיורים מקצועיים, למידה מעמיתים, לימוד שוויוני כחברותא של טכסטים מההגות התרבותית, רוחנית, ספרותית מהרקע של המשתתפים ומקורות כלליים יותר.

II. פיתוח נורמות קבוצתיות משותפות (ממד רגשי)

עיצוב יחידות במסגרת הפעולה המשותפת המיועדות לתת למשתתפים להתנסות בעיצוב נורמות חיים פנים קבוצתיות המממשות, הלכה למעשה, את הערכים והמטרות עליהם דנו והחליטו חברי הקבוצה: פיתוח נורמות של שיתוף, תמיכה הדדית, השבה, שוויוניות, קבלת האחר, התייחסות למרחב מאפייני היחיד. יצירת מרחב זמן במפגש להעמקת ההיכרות הרב-ממדית של היחיד, היכרות עם ההון האנושי - כישורים, תפיסה עצמית, מרחבי חיים שונים כמצב משפחתי, תחביבים, תחומי עניין. שימת דגש על מפגש אישי עם עולמות אישיים: ("מי אני?", "מה מאפיין אותי?", "מה מעסיק אותי?").

האמצעים לכך: לגיטימיות לשיח רב ממדי - סבב "מה נשמע?", כרטיס ביקור אישי, חגיגת ימי הולדת כהזדמנות להעמקת השורשים (בית אבא/אמא, מחוזות ילדותי, מדוע באתי לכאן?), אירוח בבתים, מפגש עם בית המארח. (מתי עברנו לגור?, מדוע פה?) סיורים מקצועיים משולבים במפגש עם תחביבים התורמים לתחום וכד'.

III. משימה משותפת (ממד התנהגותי)

עיצוב, תכנון וקידום יוזמה/פעולה שבה כלל הקבוצה מתנה במימוש ערכיה ויעדיה כלפי חוץ. בניית תוכנית עבודה שנתית, חלוקת עבודה. פיתוח נורמות עבודה משותפות, שיתוף בבעיות ובדילמות. תחושת גאווה יחידה, סיירת נבחרת, אחד בשביל כולם - כולם בשביל אחד.

האמצעים לכך: שיתוף בדילמות שטח, הקצאת יחידת זמן קבועה להצגת מצוקות, רגעי שיא, תמיכה הדדית, פירגון בין-אישי.

עיצוב מרכיבי פעולתה של חבורת משימה על בסיס מרכיבי הזהות של היחיד, נשענת על תהליכי ההזדהות שחייב היחיד לעבור עם מרכיבי הזהות הקהילתית. הצלחה בממדים אלו מעוררת גאווה יחידה שמשמעותה אימוץ מרכיבים מתוך-הזהות הקהילתית כמרכיבי זהות עצמית. השתתפות "בחבורות משימה" היא הדרך לזמן לחברי הקהילה התנסות ב"רגעי אמת" (Carlzon, 1989) של הקהילה הראויה. במהלך תהליך ההתערבות והפעולה הקהילתית, חווים חברי הקהילה חוויה חיובית של העמקת ההיכרות, שותפות, אחריות משותפת. בעקבות ההשתתפות בחבורת משימה הם עשויים להגביר את תחושת ההדדיות והאמון בין חלקיה, להעלות את רמת השייכות, המחויבות והמשמעותיות ביניהם. חוויה זו עשויה להעצים את אמונתם, מחויבותם, המוטיבציה שלהם לכונן מערכת של קשרים דומה לזו בקהילתם בעתיד.

במחקר התבהרה התאמתה של חבורת משימה לפעולה בקהילה, בהיותה מממשת ביחידה מוקטנת את מאפייני הקהילה. קבוצה שמטרת קיומה הקהילתית, שיתוף מרחב תחומי חיים, יחס רב ממדי ליחיד, יצירת מנגנוני פעולה משניים ופורמאליים לעיגון יחסים ראשוניים.

(ד) מסקנות והמלצות לשימוש בחינוך הבלתי פורמאלי למבוגרים כמסד לתהליכים קהילתיים

בשלוש קבוצות המחקר נוצרו שני ממדים המצביעים על התפתחותה של "זהות קולקטיבית": מחויבות קבוצתית הקשר חברתי, ויצירת מובחנות בין מי שבפנים למי שבחוץ (Brewer, 1979; Ellemers, 2001; Tajfal & Turner, 1986).

היווצרותם של ממדים אלו קשורה במבנה ההכשרה, שעוצבה בכל שלוש המסגרות: יצירת מסגרת של "חברות משימה". שיטות ההוראה ונורמות הלמידה ביטאו שילוב של יסודות פדגוגיים הלקוחים מתחום האנדרגוגיה (Knowles, et al., 1985), מתחום החינוך הבלתי פורמאלי (Kahane 1997),

הא-פורמאלי (Eraut, 2000) ומתחום החינוך האזרחי למבוגרים (Bratton et al., 1999; Finkel et al., 2000). מסגרת ההכשרה המחישה כי תחומי הפדגוגיה השונים לא רק שאינם סותרים אלא הימצאותם יחדיו באותו מרחב למידה יכולה אף להזין זה את זה (Coombs & Ahmed, 1974). העובדה כי מסגרת ההכשרה יועדה למבוגרים חייבה להתייחס למאפייניהם כלומדים (טוקטלי, 2004; Imel, 2003). פרקי ניתוח הממצאים, המבוססים על הזיקה שבין הממצאים והרקע התיאורטי, ממחישים את ההלימה הגבוהה שבין מאפייני המבוגרים וצרכיהם כלומדים, לבין דפוסי פעולתה של חברות משימה והישענותה על שילוב שבין תחומי הפדגוגיה השונים, ובעיקר רמת הלימוד הא-פורמאלי והבלתי פורמאלי: וולונטריות, שוויוניות, כבוד לידע קודם, רלוונטיות, שיתוף בתהליכי הלמידה, ממדים של ניהול עצמי, חשיבה ביקורתית, הקשבה ותקשורת פתוחה, תשומת לב אישית וסביבה חברתית תומכת. אלו קיבלו מענה ביצירת מסגרת מוגדרת ברורה ללמידה ועם זאת בתוך המסגרת הברורה עוצבו יסודות א-פורמאליים ובלתי פורמאליים. שילוב הפדגוגיות השונות, מעלה אפשרות לגבי ניסוחה של פדגוגיה ייחודית לתחום עיצוב הזהות הקולקטיבית של היחיד ותהליכי הזדהות עם הקבוצה/הארגון/הקהילה שהוא חלק מהם. בשלב זה מסתפקים ממצאי המחקר בתיאור מאפייניה מהם נגזרה ההגדרה שהוצעה במסגרת העבודה (ראו עמ' 167 בעבודה זו).

(ה) הקטגוריות שנוסחו, כמדדים לרשתות חברתיות מבנות הון חברתי

מיון, ניתוח ואבחון הממצאים נעשה באמצעות מספר קטגוריות, חלקן קטגוריות אטיק: הן התבססו על ניסוחים והצעות מתוך הספרות הקיימת וחלקן קטגוריות אמיק, שנוסחו במהלך המחקר מתוך הנתונים עצמם. קטגוריות האמיק, הפנימיות, שהוגדרו הן הרחבה ופירוט לתת סעיפים של הקטגוריות החיצוניות:

קטגוריות אטיק (חיצוניות)-

1. **דפוסי קשר**: ראשוניים/ משניים
2. **תפיסת היחיד**: חד ממדי/רב ממדי
3. **רמת האחידות**: מגשרת / מקשרת
4. **סוגי שיח**: שיח זכויות/ שיח זהות מקשר
5. **רמת האוטונומיה** עצמאית / תלויה
6. **מידת הזדהות פסיכולוגית עם המקום**: חזקה / חלשה
7. **דפוס היחסים**: אנכי (לקוח-ספק) / אופקי (שותפים שווים)

8. **כיוון ההדדיות ברשת** : חד כיוונית/דו כיוונית
9. **מידת צפיפות הרשתות** : צפופות / דלילות
10. **דפוסי התקשרות במסגרת הרשת** : תקשורת ממוחשבת, טלפון, מפגשים פנים אל פנים, ביקור בבית.

קטגוריות אמיק (פנימיות) -

1. **כמות הקשרים** : מועטה/ רבה
 2. **איכות הקשר** : היררכית קשר : ידיעה, הכרות, מפגש, עשייה משותפת
 3. **מידת השימוש בקשרים** : רבה/מועטה
 4. **תחושות היחיד** : משמעותיות, שייכות, מחויבות/ניכור, אדישות
 5. **תחום הפעולה** : חד-תחומי/רב-תחומי
 6. **יחס ליחיד** : חד ממדי/ רב-ממדי
- כל אלו סייעו בנייתו מערכות היחסים בין המשתתפים. לפי הגדרת ההון החברתי, שדה הפעולה ומבנה היחסים מנותח דרך מערך הרשתות החברתיות. לשם כך היה צורך להגדיר פרמטרים שונים למיון וניתוח הרשתות. יעילותם בתיאור ההתרחשות ובניתוח היחסים עשויה להיות תשתית עבור מיפוייה של מערכת הרשתות החברתיות ובעקבותיה הגדרת היעד, וגיבוש תוכנית הפעולה. האם רמת ההון החברתי נפגעת כי הרשתות צפופות מדי או דלילות מדי? ; האם אנשים חשים ניכור כלפי חבריהם כי שיח הזכויות נוקשה מדי, או להיפך, שיח הזכויות רופף וטובע בשיח זהות עמום ולא ברור בכול תחומי החיים?

2. המלצות למחקר עתידי

במובנים רבים המחקר הזה תם אך לא נשלם : סדרת ההערות הקשורות בתוספת הידע וההנחות החדשות שעלו מניתוח הממצאים, מצדיקות העמקה לכיוונים שנפתחו והרחבת הידע אודות זיקתם והשפעתם בעתיד בשש סוגיות :

I. היבטים תפוקתיים - במרכז המחקר הנוכחי עמדו אירועים שלא נחקרו בעבר. כראשון לאירועים אלו, בחרתי במחקר שהתמקד בתשומות התהליכים הנחקרים : תיאור וניתוח ההתרחשויות, תיאור וניתוח שלבי הפעולה והמידע העולה מתפישת המשתתפים את התהליך שעברו. על מנת להשלים את הידע שהצטבר במחקר, יש צורך במחקרים עוקבים שיעסקו בתפוקות התהליכים שתוארו ובקשר בין המושגים המרכזיים והפעלתם המשולבת, הלכה למעשה.

II. זהות קהילתית - העיסוק בזהות קולקטיבית, זיקתה לזהות קבוצתית והמשמעויות של שני המושגים הללו לזירה הקהילתית, מעוררת עניין במושג זהות קהילתית. הפעולה לחיזוק ההון החברתי דרך מערך הרשתות החברתיות, בכל אחת מהזירות שנחקרו, חייבה להתחשב ולפעול על פי הקודים והנורמות הפנימיות של כל קבוצה/ארגון/קהילה שבזירתה הן פעלו. הבנת הייחודיות והמרכיבים של זהות קהילתית יאפשרו להיטיב לדעת ולהתאים את שלבי פעולתה ומרכיביה של חבורת משימה לזירה הקהילתית. בכך להשפיע על דרכי ההזדהות ויצירת גאווה יחידה בקרב השותפים בקהילה.

III. פדגוגיה של זהות - באמצעות חבורת משימה, שולבו תחומי הפדגוגיה השונים, בהם נעזר המחקר הנוכחי : אנרגוגינה, חינוך בלתי פורמאלי, פורמאלי, א-פורמאלי, חינוך ערכי-אזרחי. מטרת השילוב היה לסייע

ביצירת הון חברתי כבסיס ליצירתה של הזדהות עם מרכיבי הזהות הקולקטיבית. על סמך השילוב הזה הונחו הנחות יסוד שעשויות להוות מסד להגדרתה של פדגוגיה ייחודית, שעניינה מרכיבי זהות ועיצובם. היא מבוססת על השילוב בין סוגי הפדגוגיות שהוזכרו. ההצעה הנובעת ממצאי המחקר פותחת את האופציה לבחינה בעתיד באיזו מידה היא ראויה לעמוד כפדגוגיה בזכות עצמה.

IV. הון חברתי כמדד אופרטיבי לקהילתיות - ממצאי המחקר המחישו את הקשר שבין הון חברתי

לקהילתיות, במובן של זיקה למערך הקשרים בקהילה כבסיס לייחודיותה. הון חברתי מהווה ביטוי לסוג מסוים של קשרים שמבטאים קהילתיות. ממצאי המחקר מגבים את התפיסה שהון חברתי אינו מתייחס רק לפן הפרטי של האדם, אלא גם מאפיין מערכות חברתיות. מדד זה בוחן את המידה שבה יחידים פועלים יחדיו כדי לקדם את מטרותיהם המשותפות, כשהם מתבססים על רשת חברתית, נורמות משותפות ורמה של אמון (Putnum, 2000; Woolcock & Narayan, 2000). הון חברתי מתבטא במערך הרשתות החברתיות. במחקר הוגדרו מספר קטגוריות למיון. מחקר העוסק בתפוקות וממוקד ישירות בזיקת הקשרים בין הון חברתי וקהילתיות, אמור לבחון ולהאיר באיזו מידה עשוי הון חברתי להיות מדד אופרטיבי לקהילתיות, באילו תנאים ומה המשמעויות של ממצא כזה. לתוצאות מחקר כזה עשויות להיות השלכות מרכזיות על תפקידו של ההון החברתי ועל הבהירות המושגית שעודנה חסרה.

V. התנדבות "עם" – ביטוי מחזק הון חברתי? - במחקר, בשתי קבוצות מתוך השלוש, המוטיבציות הראשונות

לפעולה היו "למען" (פעולה הנובעת ממוטיבציה לנושא ללא קשר לזהותם של המשתתפים האחרים). עם התפתחות היחסים בקבוצה, החלו לעלות מאפיינים הקשורים להתנדבות "עם" (מוטיבציות הקשורות לרצון להיות, לעשות לממש קשרים עם חברים מסוימים). בהיות הקטגוריות הללו ממדים של רשתות חברתיות העומדות לבחינה ולהפעלה, ידיעה אודות המוטיבציות השונות, מקורותיהן ומה משפיע עליהן, עשויה לתרום לידיעה מה נכון לקדם באיזה שלב בחייה של קבוצה/ארגון/קהילה.

VI. קטגוריות מיון נוספות - במחקר אובחנו קטגוריות שונות ולא כולן נבחנו בו. בשל העניין הרב והשימוש המוגבר ברשתות חברתיות, דומה שחקירתן עשויה להאיר ממדים נוספים ברשתות אלה ותרומתן להבנת ההון החברתי כביטוי לקשרים בקהילה: קטגוריות אתיק (חיצוניות) –

- **רמת האוטונומיה** : עצמאיים/ תלויים
- **מידת הזדהות פסיכולוגית עם המקום** : חזקה /לחלשה
- **דפוס היחסים** : אנכי (לקוח-ספק) / אופקי (שותפים שווים)
- **כיוון ההדדיות ברשת** : חד-כיוונית/דו-כיוונית
- **אופני ההתקשרות ברשת** : תקשורת ממוחשבת, שיחות טלפון, מפגשים פנים אל פנים, ביקור בבית. קצרה היריעה של מחקר זה להעמיק גם בפרמטרים אילו אך מידת תרומתם עשויה בהחלט להוות בסיס למחקרים עתידיים ולהרחבת הידע בתחום.

ועוד מילת סיכום,

עריכת מחקר הנוגע בעשייה החינוכית במהלך עשרים שנות פעולה חינוכית אפשרה לי לנסח את עקרונות הפעולה ואת הנחות היסוד המשותפות לכלל הזירות בהן הייתי שותפה. עריכת המחקר היוותה בסיס לבחינה שיטתית מגובה במסד תיאורטי. חשיבותו של הידע שהצטבר, הבהירויות התיאורטיות והמושגיות וכן הערכת כלי הפעולה מהווים בסיס לשדרוגה של העשייה בשטח והתמקצעותה.

ערך רב היה למסע מחקרי זה בעבורי, הן כחוקרת והן כאשת מעשה חינוכי. המסע תרם לשידרוגי המקצועי וליכולת להעביר אל הידע הזה הלאה.

כולי תקווה כי הידע והתובנות שהצטברו במהלך המחקר יהוו נדבך נוסף בפענוח תרומתה של הקבוצה ככלי חינוכי וקהילתי ותתרום לידע המצטבר בתחום למימוש הון חברתי במסגרות השונות.

ט. מקורות

אייזנשטאט, ש' (1976). תכונות היסוד של המדינה המודרנית. בתוך איזנשטאט, ש' גוטמן, ע' עצמון, יי(עורכים). **מדינה וחברה : סוגיות בסוציולוגיה הפוליטית / מקראה**. תל-אביב : עם עובד.

אבינרי, ש' (1999). **רשות הרבים - שיחה על מחשבה מדינית**. ספריית פועלים הוצאת הקבוץ הארצי השומר הצעיר.

אפלטון (66-1955). **כתבי אפלטון**. כרך ב' (5כרכים) (תרגום : י"ג ליבס). ירושלים : שוקן .

אריקסון, א' (1968). **זהות , נעורים ומשבר**. תל אביב : ספריית הפועלים.

אריקסון, א' (1960). **ילדות וחברה מחזור החיים-האפיגנס של הזהות**. תל אביב : ספרית פועלים.

בובר, מ' (תשמ"ב). **פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית**. ירושלים : מוסד ביאליק.

בובר, מ' (1947). **נתיבות באוטופיה**. תל-אביב : הוצאת עם עובד .

בובר, מ' (1950). **חינוך מבוגרים. עם עולם - תעודה ויעוד**. עמ' 399-411. ירושלים : הספרייה הציונית על יד הנהלת ההסתדרות הציונית.

בובר, מ' (1923/1980). **בסוד שיח-על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים : מוסד ביאליק.

בהם, א' (1997). **קהילה-דגמים משתנים, שינוי והעצמה קהילתית**. בתוך : שמידע, ה' **המינהל הקהילתי-מגמות ותמורות**. עמ' 36 - 96. החברה למתנ"סים : ידיעות אחרונות.

בן יוסף, ש' (2002). **קהילה התארגנות, קשר והקשר(טיוטא להערות)**. ירושלים : החברה למתנ"סים.

בן- יוסף, ש' (2003). **הגישה הקהילתית, כהלכה וכמעשה**. ירושלים : החברה למתנ"סים.

בן יוסף, ש' (2004). **קהילה ופיתוח קהילתי במאה ה 21**. ירושלים : המחלקה לפיתוח קהילה בחברה למתנ"סים (פרסום פנימי).

בניית קהילות חסונות במציאות מורכבת. (ח"ת) אוחרז אפריל, 2006 מתוך אתר משרד הרווחה. השרות לעבודה קהילתית האתר : <http://spirit.tau.ac.il/government/downloads/haifa7.ppt>

בראון, א"צ (תשמ"ז). **סוגיות ובעלי סוגיות-על פילוסופים ושיקוליהם**. ירושלים : הוצאת מגנס האוניברסיטה העברית.

ברזילי, ד' (תש"ס). **האדם הדיאלוגי-תרומתו של מרטין בובר לפילוסופיה**. ירושלים : הוצאת מאגנס האוניברסיטה העברית.

בריק, י' (1987). **הגדרת המושג קהילה. חברה ורווחה א'עמ' 16-21**.

גל, מ' (1978). **"יחידת הסיור כקבוצה חברתית"** בתוך : רוט-הלר ונווה (עורכים) **היחיד והסדר החברתי**. ת"א : עם עובד עמ' 77-95.

דיואי, ג' (1916/1980). **דימוקראטיה וחינוך**. ירושלים : מוסד ביאליק.
דרי, (1998). **חינוך בקיבוץ משתנה מבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים**. יד טבנקין.

דרור, י' (1994). **החינוך החברתי-ערכי ב"זרם העובדים" בתקופת המנדט (1921 - 1948) - מעבר לחינוך עכשווי [דור לדור, ו]**. תל-אביב : בתי"ס לחינוך של האוניברסיטאות ואוניברסיטת תל-אביב.

דרור, י' (2001). תכניות פורמאליות ובלתי פורמאליות לחינוך ערכי בישראל ובעולם – בכיתה, בבית-הספר ובקהילה". בתוך עירם, י' ושקולניקוב, ש' ואחרים (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.

דרור, י' (2004). **תרומת ההיסטוריה של החינוך לחקר מדיניות החינוך ולעיצובה – דוגמאות "יישוביות" וישראליות** (לא פורסם).

דרור, י' (2008). **הקבוצות השיתופיות בישראל**. רמת אפעל: יד טבנקין.

דרקהיים, א' (1956). פדגוגיה וסוציולוגיה. בתוך: שפירא, ר'. ופלג, ר' (עורכות) (1986). **הסוציולוגיה של החינוך** עמ' 22-28. תל-אביב: עם-עובד.

הרפז, י' (2004). **מדברים קהילתית- שפה שיוצרת מציאות חינוכית חדשה**. תל אביב: הוצאת ידיעות אחרונות.

ובר, מ' (1979). **על הכאריזמה ובניית המוסדות: מבחר כתבים**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית

וייטהד, א"ני (1962). **גלגולן של דעות**. (תרגום: משה מייזליש). ירושלים: הוצאת מסד ביאליק.

ורנסקי, א' ושחורי, ג' (1999). **מעורבות קהילתית בפתוח אורבאני ובחינוך**. יער ירושלים, ירושלים: החברה למתנסים, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש ציפורי.

זיו, י' ובהרב, י' (2001). **מסע קבוצתי- המדריך למנחה קבוצות**. תל אביב: הוצאת גל בע"מ.

זמיר, א' (1982). **סדנא קיבוצית רב תחומית (מסגרת חדשה להכשרת מדריכי נוער)**. ירושלים: עבודת גמר לתואר מ.א. האוניברסיטה העברית.

חזן, ח' (1988). שכונת השיקום כקהילה-ניתוח אנתרופולוגי מנקודת הראות של העולם החברתי. **מגמות** ל"א (3-4) עמ' 286-298.

טוקטלי, ר' (2004). **האדם הלומד - לימודים במהלך החיים**. ירושלים: משרד החינוך האגף לחינוך מבוגרים.

יהב, ש' (1985). **בית הספר קהילתי להלכה ולמעשה: ניתוח אירוע בישראל 1978-1984**. (עבודת גמר) לקראת תואר מ.א. חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך.

יסעור, א' (1980). **מרטין בובר "יחיד וחברותא-הערות" מבחר הערות ומבוא**. חיפה: מרכז האוניברסיטאי הקיבוצי אוניברסיטת חיפה.

יסעור, א' (1981). **פרקים בהגותו של החברתית של מרטין בובר**. תל-אביב: אל"ף הוצאת ספרים בע"מ.

יסעור, א' (1991). **יירגן האברמאס-חברה זהות בימינו(ראיונות ומסות)**. תל-אביב: ספריית הפועלים.

ישי, י' (2003). **בין גיוס לפיוס- החברה האזרחית בישראל**. ירושלים: הוצאת כרמל.

כהנא, ר' (1997). **לקראת תיאוריה של בלתי-פורמאליות והשלכותיה ביחס לנוערים**. מבוסס על

תרגום פרק 2 בספר :

Kahane,R (1997)*The Origins of Postmodern Youth: Informal Youth Movements in a Comparative Perspective*.Berlin & New York:de Gruyter,.

כץ, ב' (1963). **מסורת ומשבר**. ירושלים: מוסד ביאליק.

- לוי נס, ע' (2003). **האתיקה והאינסופי - שיחות עם פילפ נמו**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- מארכס, ק' (1942-1948). **כתבי שחרות**. (תרגום: אבינרי שלמה). מרחביה: הקבוץ הארצי (שלושה כרכים).
- מחזור ו' (1996). **בית ספר לומד-קהילה לומדת**. ירושלים: ביה"ס למנהיגות חינוכית מכון מנדייל.
- ניסן, מ' (1997). **זהות חינוכית - כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך**. ירושלים: סדרת המונוגרפות מכון מנדל.
- סלומון, ג' ואלמוג, ת' (1994). **הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך**. בתוך: דניאלוב. י' (עורכת) **תכנון מדיניות החינוך, ניירות עמדה - מוגש לוועדת הקבע שליד המזכירות הפדגוגית תשנ"ד**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סמואל, י' (1990). **ארגונים - מאפיינים, מבנים, תהליכים**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- פאוויץ, א' ולב-ארי, ל' (2003). **הון חברתי כמנוף להיחלצות מהמשבר בפריפריה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז לחקר הקיבוץ והרעיון השיתופי. הסוכנות היהודית לארץ-ישראל.
- פאוויץ, א' (2003). **הון חברתי בקיבוצים בפריפריה**. רמת אפעל: יד טבנקין.
- פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל אביב: ציריקובר מוציאם לאור בע"מ.
- פסטרנק, ר' (2002). **פרקים בסוציולוגיה של החינוך**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פסטרנק, ר' וגולדרינג, א' (1991). **האם סגנון ניהול המכוון לטיפוח יחסי אנוש פוגע באפקטיביות בית הספר. עיונים במנהל החינוך**. 17 עמ' 175-189.
- פרידמן, י' (תש"ן). **בית הספר הקהילתי-תיאוריה ומעשה**. ירושלים: הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית.
- פרנקל, ו' (1981/1905). **האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותיראפיה**. תל אביב: דביר.
- פרס, י' ופסטרנק, ר' (2000). **קהילתיות בחינוך - הצלחה או כישלון?!** תל אביב: איתאב.
- צבר-בן יהושוע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צוריאל, ד' (1990). **זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. מגמות ל"ב** 4 עמ' 509-484.
- צפוני, ג' (1999). **פתוח דיסציפלינת ההוראה וסגל ההוראה בתחום לימודי הרוח והחברה, כמנוף ליישום "עם ועולם" (ו. שנהר)**. פרוייקט סיום אישי ביהס למנהיגות חינוכית. מכון מנדל ירושלים.
- קאנט, ע' (תשי"ד). **ביקורת התבונה הטהורה**. (תרגום: שמואל הוגו ברגמן ונתן רוטנשטרייך). ירושלים: מוסד ביאליק.
- קירקגור, ס' (תשנ"ז). **חיל ורעדה (ליריקה דיאלקטית)**. (תרגום: לוי א). ירושלים: מאגנס.
- קלר, ד' (1996). **חינוך בלתי פורמלי בישראל: מספר קוים לאפיונו הארגוני והפדגוגי**. (תדפיס) מכללת בית ברל: ביהס לחינוך.
- קרמניצר. מ' (1996). **להיות אזרחים - חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל - צוות ההיגוי לאזרחות דוח ביניים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.

- קשתי, יי אריאלי, מי' ושלסקי, שי' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל-אביב.
- רוזנוסר, ני' (1997). העבודה הקבוצתית: אמצעי לפתוח הקהילה. **הנחיית קבוצות-מקראה**. יער ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים צפורי.
- שביד, אי' (1992). **להיות בן העם היהודי**. תל אביב: עקד.
- שגיא, אי' (1999). על מתחים בין דתיים וחילוניים-בין שיח זכויות לשיח זהות. בתוך: נחם, אי' (עורך). **עין טובה-דו שיח ופולמוס בתרבות היהודית**. תל-אביב: הוצאת הקבוץ המאוחד. עמ' 408-430.
- שולמן, לי' (1997). **קהילות לומדים וקהילות מורים**. ירושלים: סידרת המונוגרפיות של מכון מנדל.
- שטייניץ, יי' (1987). **הזמנה לפילוסופיה**. תל-אביב: זמורה ביתן.
- שכטר, מי' (תשנ"ח). **התערבות חינוכית לגיבוש זהות יהודית אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית**. (עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך באוניברסיטת בן-גוריון). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- שפירא, ני' (2008). **"צעירים חסרי מנוח - הגרסה הערכית"**: מקורות הבעירה המכוננת של קהילת "שחר". תל-אביב: במסגרת עבודת מ.א.
- שנהב, יי' (2001). פתח דבר: זהות בחברה פוסט-לאומית. **תיאוריה וביקורת** 19_עמ' 9-16.
- שנהר, עי' (1994). **"עם ועולם"-תרבות יהודית בעולם משתנה, המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- שרן, שי' שחר, ח/ לוי, תי' (1998). **בית הספר החדשני- ארגון והוראה**. תל אביב: הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.

אתר "מטה שנהר קרמניצר במשרד החינוך"

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Mate/OdotHamate

אתר "המדרשה- מרכז להתחדשות החיים היהודים בישראל- באורנים"

<http://www.hamidrasha.org.il/site/heb/default.aspx?l=1&id=1>

Alexander, C. (2002). "Beyond Black: Re-thinking the Colour/Culture Divide." *Ethnic and Racial Studies* 25(4): 552-571.

Alexander, G.C. (1999). "Schools as Communities: Purveyors of Democratic Values and the Cornerstones of a Public Philosophy." *Systematic Practice and Action Research* 12 (2): 23-35.

Alexander, C. E. & Baumann, G. (2002). "The Asian Gang: Ethnicity, Identity, Masculinity." *Journal of the Royal Anthropological Institute* 8 (1): 197.

Alexander, C. & Amit T. V. (1999). "The Art of Being Black: The Creation of Black British Youth Identities." *American Ethnologist* 26 (3): 775.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.

- Arai, S. & Pedlar, A. (2003). "Moving beyond individualism in leisure theory: a critical analysis of concepts of community and social engagement." *Leisure Studies* 22 (July): 185–202
- Babad, E.Y., Birnbaum, M. & Benne, K.D. (1983). *The Social Self, Group Influence on Personal Identity*. Beverly Hills: Sage.
- Bailey, L. (1999). "Refracted Selves? A Study of Changes in Self-Identity in the Transition to Motherhood." *Sociology* 33(2): 335-355.
- Bauman, Z.(2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Bristol: Polity Press.
- Bauman, Z. (1996). "From Pilgrim to Tourist - or a Short History of Identity." In S. Hall and P.D. Gay, (Eds.). *Questions of Cultural Identity*, 18-36. London: Sage.
- Balatti, J.& Falk, I.(2002) ."Socioeconomic contributions of adult learning to community: a social capital perspective." *Adult Education Quarterly*, 52 (4): 281.
- Baumeister, R.F. (1998). "The self." In D.T. Gilbert, S.R. Fiske and G. Lindzey (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*, 680-740. New York: McGraw-Hill.
- Baron, S. (1948). *The Jewish community - Its History and Structure in the American Revolution*. Philadelphia: Greenwood.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (Eds.) (2000). *Social Capital-Critical Perspective*. London: Oxford University Press.
- Barth F. (1969). *Introduction to Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little Brown.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Belle, T. J. (1982). "Formal, Nonformal and Informal Education : a Holistic Perspective on Lifelong Learning" *International Review of Education*, 28 (1) : 159-175.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., &Tipton, S. M. (1998). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. New York; Harper & Row Publishers,.
- Bell, C. & Newby, H. (1971). *Community Studies: An Introduction to the Sociology of the Local Community*. London: Allen & Unwin.
- Ben-Peretz, M., Giladi, M. & Dror, Y. (1992). "The Anne Frank Haven: A case of an Alternative Educational Program in an integrative Kibbutz Setting" *International Review of Education*. 38 (1): 47-63.
- Beresford, J. (1996). "Now you see it, now you don't." *Community Development Journal* 31(2): 137–142.
- Bratton, M., Alderfer, P., Bowser, G. & Temba, J. (1999). "The Effects of Civic Education on Political Culture: Evidence from Zambia." *World Development* 27(5): 807-24.

- Breakwell, G. (1986). *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen.
- Brewer, M.B. (1979). "In-group Bias in the Minimal Intergroup Situation: A Cognitive Motivational Analysis." *Psychological Bulletin* 86: 307-324.
- Bella, R.N., Madsen, N., Sullivan, W.M., Swidler, A. & Tipton, S.M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press.
- Black, A. & Philip Hughes, P. (2001). *The identification and analysis of indicators of community strength and outcomes. A report to the Department of Family and Community Services*. Edith Cowan University.
- Boggs, D. L. (1991). *Adult Civic Education*. Springfield: Charles C. Thomas..
- Bott, E. (1957). *Family and Social Network*. London: Tavistock.
- Boyer, E. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bounds, E. M. (1997). *Coming Together/Coming Apart: Religion, Community and Modernity*. New York, London: Routledge.
- Borgmann, A. (1992). *Crossing the Postmodern Divide*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P.(1988). "Types of Capital and Forms of Power." In Bourdieu, P. & Collier, P. *Homo academicus*.Cambridge: Polity.
- Bourdieu, R. (1986). "The forms of capital." In J.G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 56-71. New York: Greenwood.
- Brueggemann, W. G. (2002). *The Practice of Macro Social Work*, Nelson Thomson Learning: Toronto.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carlzon, J. (1989). *Moments of Truth*. Cambridge, Mass.: Ballinger.
- Clandinin, D.J & Connelly, F.M. (1998). "Stories to Live by: Narrative Understandings of School Reform." *Curriculum Inquiry* 28 (2): 16-32.
- Clinard, M.B. (1962)."The Public Drinking House and Society" In D. Pittman and C.R. Snyder (eds.) *Society, Culture and Drinking Patterns*. New York: Wiley and Sons,

- Cohen Anthony, P. (1986). *Symbolising Boundaries: Identity and Diversity in British Cultures*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Coleman, J. (1988). "Social capital in the creation of human capital." *American Journal of Sociology*, 94(Suppl. S): 95-120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Belknap.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College.
- Corbin, J & Strauss, (2003). A Grounded Theory Research. In Fielding, N (2003) (ed.) *Interviewing*. Volume 4. London; Sage.
- Cox, F.M. (1987). "Alternative Conception of Community" In Fred M. Cox et al.(Eds.) *Strategies of Community Organization*. Itasca: F.E. Peacock.
- Duffy, K. (2004). "Data collecting in Grounded Theory - Some Practical Issues." *Nurse Researcher* 11(4): 67.
- Checkoway, B. (1995). "Six strategies of community change." *Community Development Journal* (30):2-20.
- Coombs, P.H & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Crow, G. & Allan, G. (1994). *Community Life: An Introduction to Local Social Relations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Cuban, Larry. (2004) "Meeting Challenges in Urban Schools." *Educational Leadership* 61 (7): 64-69.
- Cuban, L.& Usdan, M. (2003). *Powerful Reforms with Shallow Roots. Improving American's Urban Schools*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught? Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. New York & London: Teachers College Press.
- Crow, G. & Allan, G.(1994). *Community Life: An Introduction to Local Social Relations*. London: Harvester Wheatsheaf,.
- Diamond, L. (1994). "Toward Democratic Consolidation", *Journal of Democracy* (5): 4-17.
- De Cremer, D. & Oosterwegel, A. (1999). "Collective Self-Esteem, Personal Self-Esteem, and Collective Efficacy in In-group and Out-group Evaluations." *Current Psychology* 18(4): 326.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press.

- Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 410-436.
- Dror, Y. (1993). "Community and Activity Dimensions: Essentials for the Moral and Values educator" *Journal of Moral Education*, 22 (2): 125 – 137.
- Dror, Y. (1995). "The Anna Frank Haven in an Israel Kibbutz". *Adolescence* 30 (119): 617-629.
- Dunn, R.G. (1997). "Mead and the Post- Structuralists." *The Sociological Quarterly* 38 (4): 687-706.
- Edwards, B. & Foley, M.W. (1998). "Civil Society and Social Capital beyond Putnam (Robert Putnam). *American Behavioral Scientist* 42(1): 124-140.
- Eisenhart, M., & Howe, K. (1992). "Validity in qualitative research." In M. LeCompte, W. Milroy, & J. Preissie (Eds.) *The handbook of qualitative research in education*, 643-680. San Diego, CA: Academic Press.
- Eisenhart, M. & Borko, H. (1993). *Designing classroom research: Themes, issues and struggles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ellemers, N. Spears, R. & Doosje, B. (2002). "Self and Social Identity." *Review of Psychology* (2):161- 187.
- Ellemers, N. (2001). "Individual Upward Mobility and the Perceived Legitimacy of Intergroup Relations." In J.T. Jost and B. Major (Eds.) *The Psychology of Legitimacy: Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*, 21-43. New York: Cambridge University Press.
- Ellemers, N. Spears, R. & Doosje, B.(Eds.) (1999). *Social Identity: Context, Commitment, Content*. Oxford: Blackwell.
- Eng, E. (1988)."Extending the Unit of Practice from the Individual to the Community." *Danish Medical Bulletin* (6):45-51.
- Emden, C. (1998). "Theoretical perspectives on narrative inquiry." *Collegian* (5): 30-35.
- Emden, C. (1998). "Conducting a narrative analysis" *Collegian* 5.(3): 34-37.
- Eraut, M. (2000). "Non formal learning, implicit learning and Tacit knowledge in professional work". In F. Coffield, *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: The Policy Press.
- Eriksen, T.H.(1996). "Ethnic Identity and Ideology." In T.H. Eriksen, *Ethnicity and Nationalism*, 59-77. London: Pluto.
- Erikson, E. (1980). *Identity and Life-cycle*. New York: Norton.

Etzioni, A. (1998). "The responsive communitarian platform." In A. Etzioni (Ed.) *The Essential Communitarian Reader*, xxv–xxxix. New York: Rowman & Littlefield.

Etzioni, A. (1995). *New Communitarian Thinking: Persons, Virtues, Institutions, and Communities*, University Press of Virginia, Charlottesville, VA.

Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. New York: Crown.

Etzioni, A. (1991). *A Responsive Society: Collected Essays on Guiding Deliberate Social Change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Falk, I., Golding, B. & Balatti, J. (2000). *Building Communities: ACE, Lifelearning and Social Capital. An Anthology of Word Portraits Reporting Research Conducting For Adult, Community and Further Education Board*. Australia: Tasmina Univ.

Falk, I. & Kilpatrick S. (2003). "Learning in agriculture: Building social capital in island communities." *Local Environment* 8(5): 501-512.

Falk, I. & Kilpatrick, SA.(2000). "What is social capital? "A study of interaction in a rural community." *Sociologia Ruralis* 40(1): 87–110.

Falk, I. & Harrison, I. (1998). "Community learning and social capital: 'Just having a little chat.'" *Journal of Vocational Education and Training* 50(4): 609–627.

Field, J. (1999). ' Schooling, Networks and the Labour Market:Explaining Participation in Lifelong Learning in Northern Ireland' *British Journal of Educational Research*, 24/4: 501-15.

Finkel, S. E. (2000). "Can Tolerance Be Taught? Adult Civic Education and the Development of Democratic Values." Paper prepared for the annual meeting of the American Political Science Association, Washington, DC.

Finkel, S.E. (2002). "Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies." *Journal of Politics* 64 (4):994-1020.

Fullan, M., Bertani, A. & Quinn, J. (2004). " New Lessons for Districtwide Reform" *Educational Leadership* 61 (7):42-46.

Fullan, M. (2000). "The Three Stories of Education Reform" *Phi Delta Kappan*,81 (8):581.

Foucault, M. (1979). *Power, Truth, Strategy*. Sydney: Feral.

Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Toronto: Penguin Books Canada.

Flora, C.B. & Flora, J.L. (1993). "Entrepreneurial Social Infrastructure: A Necessary Ingredient." *The Annals of the Academy of Social and Political Science*, 529 (1): 48-58

- Florida, R. (2003). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books..
- Frankenberg, R. (1966). *Communities in Britain*. Harmondsworth: Penguin.
- Frazer, E. & Lacey, N. (1993). *The Politics of Community: A Feminist Critique of the Liberal-Communitarian Debate*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Friedman, M. (1992). "Feminism and modern friendship: Dislocating the community." In S. Avineri and A. de Shalit (Eds.) *Communitarianism and Individualism*, 101-119 Oxford University Press, Toronto.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury Press.
- Gaertner, L. L., Sedikides, C. & Graetz, K. (1999). "In search of self-definition: motivational primacy of the collective self, or contextual primacy?" *Soc. Psychol.* (76) : 5-18.
- Gamble, B.R. (1989). *The Last Jews on Iberian Soil*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Gardner, J. "Building Community." (1996). *Community Education Journal* 23(3):6-9.
- Geertz, C. (1966). "Religion as a Cultural System." In M. Banton (Ed.) *Anthropological Approaches to the Study of Religion*, 1-46. London: Tavistock.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Getzels, J.W. (1978). The Communities of Education, *Teachers College Record*, 79(4) , 659-682.
- Gaventa, J.(1980). *Power and Powerlessness: Quiescence and Rebellion in an Appalachian Valley*. Urbana: University of Illinois Press.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens A. (1984). *The constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Gilbert J.K. & Watts, D.M. (1983). "Concepts, Misconceptions and Alternative Conceptions: Changing Perspectives in Science Education." *Science in Science Education* (10): 61-98.
- Gilchrist A.(2000). "The Well-Connected Community: Networking to the Edge of Chaos." *Community Development Journal* 33 (3): 264 - 275.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.

Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Inquiry*. Chicago: Aldine..

Glen, J.(1988). *Highlander, No Ordinary School*. Lexington: University of Kentucky Press.

Good, W.J. (1957). "Community with in community: the professions." *American Sociological Review* 22(2): 194-200.

Gomez, M. B. Muntaner, C. (2005). "Urban redevelopment and neighborhood health in East Baltimore, Maryland: The role of communitarian and institutional social capital." *Critical Public Health*15(2):83-102.

Guneri, O. Sumer, Z. & Yildirim, A. (1999). "Sources of Self- Identity among Turkish Adolescents." *Adolescence* 34(35): 535.

Granovetter, M.S. (1992). "Problems of explanations in economics sociology." In N.Nohria and R.Eccles (Eds.) *Networks and Organizations: Structure, Form and Action*, 25-56. Boston:Harvard Business School Press.

Granovetter, M. (1973). "The strength of weak ties." *American Journal of Sociology*, 78(6): 1360–1378.

Green, E. (1998). "'Women doing friendship': an analysis of women's leisure as a site of identity construction, empowerment and resistance." *Leisure Studies* (17): 171–185.

Gregory, K.L.(1983)."Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations".*Administrative Science Quarterly* (28): 359-376.

Grossman P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). "Toward a Theory of Teacher Community." *Teacher College Record* 103(6): 942-1012.

Grote, John Ewing.(1989) *Community and Education in John Dewey and Martin Buber*. Dissertation, Education Dept., Washington University, advisor Arthur Wirth.

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action* translated by T.H. MacCarthy. Boston: Beacon.

Hanifan L.J. (1916). "The Rural School Community Center." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* (67):130-138.

Harre, R. (1986). *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.

Hamill, P. (1969). "A Hangout Is a Place..."*Mademoiselle Magazine*.

Hebert, Y. (2001). "Identity, Diversity and Education: A Critical Review of the Literature." *Canadian Ethnic Studies Journal* 33(3):155-187.

Hitchcock, G. G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-Based Research*. London: Routledge.

Hogg, M.A. & Abrams, D. (1990). "Social motivation, Self-esteem and Social identity." In D. Abrams and M.A. Hogg (eds.). *Social Identity Theory: Constructive and critical advances*, 28-47. London: Wiley.

Homan, M. (1999). *Promoting Community Change*. Calif.:Brooks/Cole.

Horton, A.(1989). *The Highlander Folk School: A History of Its Major Programs*. Brooklyn: Carlson.

Howard, G.S. (1991). "Culture Tales: A Narrative Approach to Thinking, Cross -Cultural Psychology and Psychotherapy." *American Psychologist* (46):187-197.

Hughes,P.,Bellamy,A.(2000)."Building Social trust through education", in I.Winter (ed.), *Social Capital and Public Policy in Australia*, pp.225-249. Australian; Institution of Family Studies,Melbourne.

Imel, S.(2003). Adult Civic Education. Practice Application Brief. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC*.

Jeske, D.(2002). *Special Obligations*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<http://plato.stanford.edu/entries/special-obligations/#4>

John F. Kennedy School of Government. (2000).*Better Together: Report of the Saguaro Seminar on Civic Engagement in America*. Cambridge: Harvard.

Katz, D. & Kahn, R.(1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.

Kaufman, H.F. (1959). "Toward an Interactional Conception of Community," *Social Forces* (38):8-17.

Kenneth, L.P.(1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour* . Mouton; The Hague

Kolakowski, L.(2003). "On Collective Identity." *Partisan Review* 70(10): 7.

Knowles, M.S. et al.. (1985) *Andragogy in Action: Applying Modern Principles to Adult Learning*. San Francisco, Jossey Bass.

Kilpatrick, S. (2002). Learning and *Building Social Capital* in a Community of Family Farm Businesses. *International Journal of Lifelong Education* 21 (5): 446-461.

- Kilpatrick, S. (2000). Community learning and sustainability: Practice and policy Centre for Research and Learning in Regional Australia, University of Tasmania
<http://www.crlra.utas.edu.au>
- Kilpatrick, S., Bell, R. & Falk, I. (1999). The role of group learning in building social capital. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(1): 129–144.
- Kilpatrick, S., & Bell, R. (2000). Support Networks and Trust: How Social Capital Facilitates Learning Outcomes for Small Businesses. <http://www.crlra.utas.edu.au>.
- Kilpatrick, S., Rowena, B. & Kilpatrick, P (2001). *Vocational Education and Training in Rural Schools: Education for the community*. University of Western Sydney: CRLRA Discussion Paper Series ISSN 1440-480X
- Kitchen, J. & Stevens, D. (2004). Self-Study in Action Research : Two Teachers Educators Review Their Project and Practiced *Department of Curriculum, Teaching and Learning*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Krauss, C.(1983)."The Elusive Process of Citizen Activism."*Social Policy* Fall: 50-55.
- Kuentzel, W.F. (2000). "Self-Identity, Modernity and the Rational Actor in Leisure Research." *Journal of Leisure Research* 32 (1): 87.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lambeth, E.(1990). "Waiting for a new St.Benedict: Alasdair MacIntyre & the Theory and Practice of Journalism". *Business and Professional Ethics Journal* 9(1&2) pp. 97-108.
- Lamoureux, H., Mayer, R. & Panet-Raymond, J. (1989). *Understanding the Community*, Black Rose Books, Montreal, Quebec.
- Lay C. & Verkuyten, M. (1999). "Ethnic Identity and its Relation to Personal Self-Esteem: a Comparison of Canadian-born and foreign-born Chinese adolescents." *The Journal of Social Psychology* 139(3): 288 -290.
- Leana, C, R. & Van Buren, H. J. (1999). "Organizational Social Capital and Employment Practices." *The Academy of Management Review* 24(3): 538-555.
- Leary M.R. & Baumeister, R.F. (2000). "The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory." *Adv. Exp. Soc. Psycho.* 32: 1-62.
- Leech, K.(2001). *Through our Long Exile*. London: Darton, Longman & Todd.
- Leighstar, S. (1998). "Grounded Classification: Grounded Theory and Faceted Classification." *Library Trends* 47(2): 218 -222.

- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflict*. New York: Harper.
- Lifton, R.(1993). *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. New York: Basic Books.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincona, T. (1997). "Educating for Character: A Comprehensive Approach." In A. Molnar, (ed.), *The Construction of Children's Character, 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE)*, 45-62. Chicago: The University of Chicago Press...
- Lockwood, A.L. (1997)."What is Character Education"? In A. Molnar (Ed.). *The Construction of Children's Character, 96th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE)*, 174-185.Chicago: The University of Chicago Press.
- Luloff, A.E. (1998). *What Makes a Place a Community*. The Fifth Sir John Quick Bendigo Lecture, Bendigo, Australia: La Trobe University.
- Luloff, A.E. & Bridger, J. (2003). "Community Agency and Local Development," in D. Brown and L. Swanson (eds.) *Challenges for Rural America in the Twenty-First Century*, 203-213 , University Park, PA: Penn State University Press.
- Lyon, D. (1984). "Community as Ideology and Utopia." *University Quarterly, Culture, Education and Society* 38(3):253-269.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1992). "Justice as a virtue: changing conceptions", in S. Avineri and A. de Shalit (Eds.) 51-64. *Communitarianism and Individualism*, Oxford University Press, Toronto.
- Madden, K. (2006). "Giving and Identity: Why affluent Australians give, or don't, to community causes". *Australian Journal of Social Issues* 41(4):453-476.
- Maijala H., Paavilainen, E. & Astedt-Kurki, P. (2003). "The Use of Grounded Theory to Study Interaction." *Nurse Researcher* 11 (2): 40.
- Mansfield, H.C. (1995)."Democracy and Populism." *Society* 32(5): 30-33.
- Matarrita-Cascante, D.(2005). "Factors Associated with Community Participation in Western Communities," Master's thesis. Pennsylvania State University: University Park, PA.
- Matarrita-Cascante, D., Luloff, A.E. Field, D.R. & Krannich, R. (2006). "Community Participation in Rapidly Growing Communities," *Journal of the Community Development Society* (37):71-87.

- Matatrita-Cascante, D & Luloff, A.E. (2008). "Profiling Participative Residents in Western Communities." *Rural Sodohgi - Rural Sociological Society*73(1): 44-61.
- McCance T.V. (2001). "Exploring Caring using Narrative Methodology: an Analysis of the Approach." *Journal of Advanced Nursing* 33(3): 350-356.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage.
- Mead, G.H. (1934/1967). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press..
- Mehrabian, A. (1981). *Silent Messages: Implicit Communications of Emotions and Attitudes*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Mesch, Gustavo S. and Yael Levanon. (2003). Community Networking and Locally based Social Ties in Two Suburban Localities. *City and Community*. 2:335-351.
- Minzey, J.D. & Le Tarte, C. (1973). *Community Education From Program to Process* (2nd Part) , Midland, Michigan: Pendell Publishing Co. (c.1972).
- Mish, G.S. & Levanon, Y. (2003). "Community Networking and Locally-Based Social Ties in Two Suburban Localities." *City & Community* (2): 4.
- Moe, E.D. (1959). Consulting with a Community System: a Case Study, *Journal of Social Issues*, xv (2).
- Morales Diez de Ulzurran, L. (2002). "Associational Membership and Social Capital in Comparative Perspective: A Note on the Problems of Measurement". *Politics & Society*30(3):497-523.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). "Social Capital, Intellectual Capital, and the organizational advantage." *Academy of Management Review*, 23(2): 242-266.
- Narayan D. & Michael F. C. (2001). "A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development & Validation of a Social Capital Inventory." *Current Sociology* 49 (2): 59-102.
- Narayan, D. (1999). *Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty*. Washington, D.C.: World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Network, Poverty Division.
- Nelson, J., Rawsey, C. & Vermer, C. (1959). *Community Structures and Change*, New York: Thomas, Y. Crowell Co.
- Neparstek, A.J., Dooley, D. & Smith, R. (1997). *Community Building in Public Housing: Ties that Bind People and their Communities*. Washington D.C.: U.S. Department of Housing and Urban Development. The Urban Institute/Aspen System Corporation.
- Netting E., Kettner, P. & McMurty, S. (1993). *Social Work Macro Practice*. New York: Longman.

- Newton, K. (1997). "Social capital and democracy" *American Behavioral Scientist*, 40, 5, 575-586.
- Nusbaum J. & Chenitz, W. (1990). "A Grounded Theory Study of the Informed Consent Process for Pharmacological Research." *Western Journal of Nursing Research* 12(2): 215-228.
- Oldenburg, R. *The Great Good Place*. (1999) Marlowe & Company. New York.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative education and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearce, N., Smith, G. (2003), *Is Social Capital the Key to Inequalities in Health?*, *American Journal of Public Health*, Vol. 93, No. 1 pp. 122-130.
- Perko, F.M. (2003). "Education, socialization, and development of national identity: The American Common school and Israel Defense Forces in Transnational Perspective." *Shofar* 21:101-121.
- Portes, A. (1998). "Social capital: its origins and applications in modern sociology." *Annual Review of Sociology*, 24(1): 1-24
- Priest H., Roberts, P. & Woods, L. (2002). "An Overview of Three Different Approaches to the Interpretation of Qualitative Data. Part 1: Theoretical Issues." *Nurse Researcher* 10(1): 30-43.
- Preece, J. & Mosweunyane, D. (2006). "What citizenship responsibility means to Botswana's young adults: implications for adult education." *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36 (1): 5-21.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: University of New York Press.
- Popple, K. (1993). "Community Work: British Models." *Journal of Community Practice* 3(3-4): 147-180.
- Putnam R.D. & Feldstein, L. (2003). *Better Together: Restoring the American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam R.D. (2000). *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. New York: Simon & Schuster, Touchstone.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rachman, A.W. (1975). *Identity Group Psychotherapy with Adolescents*. New York: Charles C. Thomas.

Raywid, M.A (1988). "Community and Schools: a Prolegomenon." *Teachers' College Record* 90(2): 45-63.

Redwood, R. (1999). "Narrative and Narrative Analysis." *Journal of Clinical Nursing* (8) : 674.

Rexroth, K. (1975). "The Decline of Humor in America." *The Nation* 84.

Ricker, E.W. & Wood, A. B. (Eds.). (1995). *Historical perspectives on educational policy in Canada: Issues, debates and case studies*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Roethlisberger, F.G. & Dickson, W.J. (1943). *Management and the Worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Rotman, J. (1993). "The Interweaving of Community Intervention Approaches." *Journal of Community Practice* 3 (3-4): 69-100.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2001). *Community Organizing and Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Sandel, M. (1984). *Liberalism and its Critics*, Blackwell: Oxford.

Sandel, M. (1992). "The procedural republic and the unencumbered self." In S. Avineri and A. de Shalit (Eds.) *Communitarianism and Individualism*, 12-18. Toronto: Oxford University Press.

Sargeant, A. & Jay, E. (2004). *Building Donor Loyalty: The Fundraiser's Guide to Increasing Lifetime Value*. San Francisco, Jossey-Bass.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform. Can we Change Course Before it's too Late?* San Francisco: Jossey-Bass.

Sarason, S. (1971). *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.

Sarsbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.

Scitovsky, T. (1976). *The Joyless Economy*. New York: Oxford University Press.

Scott, J. T. (1995). Some thoughts on theory development in the voluntary and nonprofit sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 24, 31-40.

Sedgwick, H. (1930) *The Art of Happiness*. New York: Bobbs-Merrill.

Selznick, P. (1998). Social justice: a communitarian perspective, in *The Essential Communitarian reader* (edited by A. Etzioni), New York; Rowman & Littlefield, pp. 61-72.

- Selznick, C. (1995). "Thinking About community: Ten Theses." *Society* 32(5): 33-38.
- Serageldin, I. (1996). "Sustainability as Opportunity and the Problem of Social Capital." *The Brown Journal of World Affairs* 3(2): 187-203.
- Serageldin, C. & Dasgupta, P. (Eds.) - *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington, DC: World Bank Working Papers.
- Simmel, G. (1971). *On Individual and Social Form*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Scheffler, S (1997). "Relationships and Responsibilities," *Philosophy and Public Affairs* (26):189-209.
- Schuller, T. & Field, J. (1998). "Social capital, Human capital and the Learning society." *International Journal of Lifelong Education*, 17(4): 226-235.
- Scruton, R. (1980, 2001) *The Meaning of Conservatism*, Macmillan, London
- Sharp, C. (1999). "Getting by or Getting Ahead? Social Networks and the Regeneration of Finsbury Park." *Rising East* 3 (2): 92-116.
- Shipman, M.D. (1988). *The Limitations of Social Research*. London: Harlow Longman.
- Sokefeld, M. (1999). "Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology." *Current Anthropology* 40(4): 417.
- 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.
- Smith, G. & Lynch, J. (2004). *Commentary: Social capital, social epidemiology and disease*. *Int J Epidemiol* 33: 691-700.
- Smith, G.(2002). "Religion and the Rise of Social Capitalism." *Community Development Journal* pp. 167-177.
- Smith, G.(2001). "Religion as a Source of Social Capital in the Regeneration and Globalisation of East London." *Rising East* 4 (3),: 128-157.
- Smith, G. (1998). "A Very Social Capital: Measuring the Vital Signs of Community Life in Newham." In B. Knight, M. Smerdon & C. Pharoah (Eds.) *Building Civil Society*, 51-73. West Malling, Kent: Charities Aid Foundation.
- Smith, M. K. (1999, 2006) 'Informal learning', *the encyclopaedia of informal education*. [www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm]

- Steuart,G.(1985)"Social and Behavioral Change Strategies". In S. Kiesler, J. Morgan & V. Oppenheimer (Eds.) *Social Change Countries*, Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, A. L. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park and London:Sage.
- Strauss, A & Corbin, J, (1994). "Grounded Theory Methodology; an overview". In Denzin N.K and Lincoln Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. London:Sage.
- Sweeney, J. et al.(2001). *From Story to Policy, Social Exclusion, Empowerment and the Churches*. Cambridge: Von Hu` gel Institute.
- Taber, K.S. (2000). "Case Studies and Generalizability: Grounded Theory and Research in Science Education." *International Journal of Science Education* 22, (5): 469-487.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel H. & Turner, J. (1979). "An Integrative Theory of Intergroup Conflict." In W.G. Austin, and S. Worchel (eds.) *The Social Psychology of Intergroup Relations* 33-48. Monterey: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986)."The Social Identity Theory of Intergroup Behavior." In S. Worchel and W. Austin (Eds.) *The Psychology of Intergroup Relations*, 7-24. Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, M.J. (1992). *Citizenship in the UK - An Overview*. Slough: NFER.
- Taylor, C. (1992). "Atomism." In S. Avineri and A.de Shalit (Eds.) *Communitarianism and Individualism*, 29-50. Toronto: Oxford University Press,
- Tam, H. (1998) *Communitarianism: A New Agenda for Politics and Citizenship*. New York; New York University Press.
- Tocqueville, A. De (1976). *Democracy in America*. Vol. 2 Book 2, Chapter V. New York: Knopf.
- Tonnies, F. (1957). *Community and Society*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Turner, J.C. (1999). "Some Current Issues in Research on Social Identity and Self - Categorization Theories." In N. Ellemers, R. Spears, and B. Doosje (Eds.) *Social Identity: Context, Commitment, Content* 6-34. Oxford: Blackwell.
- Tavistock, A.(1984). "From the Native's point of view: On the Nature of Anthropological Understanding." In R. A. Shweder and R. A. Levine (Eds.) *Culture Theory*,123-36. Cambridge: Cambridge University Press.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of public school Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

UNESCO (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. Adopted by the General Conference, Nairobi.

Van der Veen, R. (2003). "Community development as citizen education." *Int. J. Of Lifelong Education* 22(6): 580–596.

Walker, C. (1993). "The Conduct of Educational Case Studies: Ethnics, Theory and Procedures." In M. Hammersley (Ed.) *Controversies in Classroom Research*, 163-195. Buckingham: Open University Press.

Warren, R.L. (1978). *The Community in America*. Chicago: Rand McNally
תרגום מתוך המקראה תוכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית ירושלים 1979

Warren, R. and Layon, L. (1988). *New Perspectives on the American Community*. Chicago: Dorsey Press.

Wearing, B. (1995). "Leisure and Resistance in an Ageing Society." *Leisure Studies*(14): 263–279.

Weber, M. (1906/1949) *The Methodology of the Social Sciences*, Free press.

Weiss, P. A. (1995). "Feminism and Communitarianism: Comparing critiques of liberalism." In P. A. Weiss and M. Friedman (Eds.) *Feminism and Community*, 161-186. Temple University Press, Philadelphia.

Wellman, B. and Haythornthwaite, C. (Eds.) (2002). *Internet and Everyday Life* Oxford: Blackwell.

Werner, D. (1987). *Where is the Doctor: A Village Health Care Handbook*, Palo Alto: The Heperian Foundation.

Westbrook, R.B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Wicker, H. (1997). "From Complex Culture to Cultural Complexity." In P. Werbner and T. Modood (Eds.) *Debating Cultural Hybridity: Multi-Cultural Identities and the Politics of Anti-Racism*, 29-45. London: Zed Books.

Wilkinson, K.P. (1991). *The Community in Rural America*. Middletown, WI: Social Ecology.

Wiltshire, J. (1995). "Telling a Story, Writing a Narrative: Terminology in Health Care." *Nursing Inquiry* (2): 75-82.

- White, H. (1981). "The Value of Narrativity in the Representation of Reality." In W. Mitchell (Ed.) *On Narrative*, 14-29. Chicago: Chicago University Press.
- Wolfsfeld, G.(1988). *The Politics of Provocation Revisited: Participation and Protest in Israel*. Albany, N.Y.: State University of New York Press,
- Woods, L. (2003). "Grounded Theory Explained." *Nurse Researcher* 1(2): 4-33.
- Woolcock, M. (2001). *Using Social Capital: Getting the Social Relations Right in the Theory and Practice of Economic Development*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Woolcock, M.(2000). "Managing Risk and Opportunity in Developing Countries: The Role of Social Capital." In Gustav Ranis (Ed.) *The Dimensions of Development*, 197–212. Yale: Center for International and Area Studies.
- Woolcock, M. (1998). "Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework." *Theory and Society* 27(2): 151–208.
- Woolcock, M. & Narayan, D. (2000). "Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy." *World Bank Research Observer* 15(2): 225–250.
- World Bank (2000a). *The Quality of Growth*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2000b). *World Development Report 2000/01*. New York: Oxford University Press.
- World Bank (1998). *Assessing Aid: What Works, What Doesn't and Why?* New York: Oxford University Press.
- World Bank (1997). *World Development Report 1997*. New York: Oxford University Press.
- Ziechner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner Research in V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching, 4th edition*, AERA: Washington, D.C.
- Zeichner, K. (2003). "Teacher Research and Professional Development." *Educational Action Research* 11(2).
- Zeichner, K. (2007). "Accumulating Knowledge Across Self-Studies." *Teacher Education Journal of Teacher Education* 58(1): 36-46 .

רשימת טבלאות:

1. טבלה מספר 1 : מקורות השראה תפיסת מדרשה. עמ' 54 .
2. טבלה מספר 2 : סוגי קבוצות, עמ' 74 .
3. טבלה מספר 3 : שלבי ההתערבות ביישוב עמ' 109 .
4. טבלה מספר 4 : השוואה בין קבוצות בינוי קהילה עמ' 137 .

נספחים

פרק המדרשה :

1. נספח מס' 1 דר' יונה גרנות – מסמך תגובה למחקר.
2. נספח מס' 2 – פרסום הסדנא הראשונה.
3. נספח מס' 3 מכתב אלכס ברזל ז"ל 12/8/89 .
4. נספח מס' 4, נתוני צמיחה של המדרשה בין השנים 1991-1994 בדו"ח 1994 הוגש לפדראציה של ניו-יורק.

פרק המינהל לחינוך ערכי :

5. נספח מס' 5 דר' חנה קורלנד- מסמך תגובה לפרק המינהל לחינוך ערכי במחקר.
6. נספח מס' 6 מתוך מכתב מנהל בית ספר תיכון ממלכתי כללי באחד מיישובי הצפון 2/11/1999.
7. נספח מס' 7 מתוך מכתב מנהל חט"ב ערבי בכפר במחוז צפון 19/9/99.
8. נספח מס' 9 המדריכים במחוז, שאלוני משוב להשתלמות המחוזית, 10/5/1999.

פרק היישוב :

9. נספח מס' 9 מנכ"ל היישוב – תגובה לפרק המחקר.
10. נספח מס' 10 דוגמא לשאלון למשתתפי קבוצת חברה ורווחה.

הנספחים

נספח מס' 1 :

נספח תגובה לפרק "המדרשה" - דר' יונה גרנות 9/09 :

אין לי ספק שהקמת המדרשה, תהליך התפתחותה וגידולה עד להפיכתה לגוף ממוסד רב עוצמה ועשייה מגוונת ומסועפת, היו במשך זמן רב, קשים לעיכול לאנשי המינהל והאקדמיה באורנים, שהוא מוסד להכשרת מורים ממוסד, פורמאלי וקשיח בנהליו.

כשהוקמה המדרשה, שמשתי בתפקיד מנהלת כח אדם מנהלי של אורנים והמפגש שלי עם מנהיגי המדרשה היה קשור כולו לניהול המשאב האנושי שבו. היה לי קשה. לא ראיתי עין בעין את המטרות. האידיאולוגיה של המדרשה, שהיתה מבוססת על היחס והקשר האישיים, על השיח, על קבלה משותפת של החלטות, במנותק מן העולם הריאלי והפורמאלי הסובב, גרמו לא פעם לוויכוחים נוקבים ביני ובינם. הם רצו, מאד רצו מוסד ללא מנהלים, מוסד שבו יש לשלם שכר עבור עשייה, אבל שהשכר יהיה שווה, ללא היררכיה, ללא הגדרה של בעלי תפקידים. אין מנהלים, אין הגדרת תפקידים. כמנהלת כח אדם מקצועי היה לי קשה עם זה. קשה מזה היה רצונם שלא לכלול את עובדי המדרשה במסגרת קרנות פנסיה וקרנות השתלמות. בשנים הראשונות זה מה שהיה. "תקנון" השכר אותו יצרנו במשותף היה אנומאליה למקובל, לנכון.

אהבתי אותם, האמנתי בהם, ולכן גם הסכמתי לדרך, כאשר היה ברור לי ולחברי בהנהלת המוסד שהאחריות על הגוף הצעיר הזה היא עלינו, על אורנים. אורנים תהיה מחויבת בתשלום פיצויים וכל הכרוך בכך, שהרי המדרשה לא הוכרה כגוף פורמאלי.

המצב בהחלט הטריד ולא פעם ראיתי אותם, כילדים צעירים חסרי אחריות הקובעים גורלות חבריהם בשם אידיאולוגיה, שלא היה לי ברור ומובן מאיליו שהיא תחזיק לאורך שנים.

המפגש היותר מעמיק עם המדרשה, תכניה, מבנה תקציבה והמבנה הארגוני שלה, כמוסד א-פורמאלי בתוך אורנים, החל בשנת 1993 עת מוניתתי לתפקיד: סמנכ"ל למינהל של אורנים. במסגרת תפקידי זה, הייתי אחראית לא רק על המשאב האנושי של הארגון, אלא גם על תקציבו וגם על התשתית הפיזית שלו על כל היבטיה.

כאן "נאלצתי" להתפשר עם "דרישות" לשיפוצי המבנים בהם שכנה המדרשה, שלא על פי תפיסתי, אלא לחלוטין על פי תפיסתו והגדרתו של הצוות המנהל של המדרשה: כוכים קטנים ומאד צנועים, על פי תכנונם, לפונקציות השונות. התקציב לענין זה בה כגמ"ח מהנהלת המוסד. התפיסה של ההנהלה היתה: אם יוותר כסף נתקצב חלק מן הבקשות לשיפוצים, אם יוותרו חדרים, לאחר הבדיקה וההיענות לכל הצרכים של אורנים, יועמדו לרשות המדרשה חדרים לפעילויותיה השונות. החדרים שקיבלה המדרשה היו תמיד הגרועים ביותר. הסמינרים אותם בצעה, שאליהם הגיעו בני נוער מרחבי הארץ, הכעיסו לא אחת את הסטודנטים דרי המעונות, ה"דיירים" הפורמאליים, "המשלמים" של המוסד. כל זה בגלל הלכלוך, בגלל הרעש, בגלל השונות ובגלל הגיל. על רקע זה היו לא אחת חילוקי דעות. חברי המדרשה נאחזו בכל כוחם באפשרות היחידה מבחינתם להישאר בין כותלי המוסד, למרות שמדי פעם עלתה השאלה, דווקא בקרב חלק מחברי ההנהלה: מדוע הם בעצם כאן? מה לנו כמוסד אקדמי ולהם? והם נשארו, כבר שני עשורים ויותר, וגם גדלו, התעצמו והתרחבו לשמחת כל הנוגעים בדבר.

עם השנים התבגרו החברים המקימים והמייסדים והבינו שלא די לשלם שכר, יש לדאוג גם לתנאים סוציאליים מלאים, כמו פנסיה וקרן השתלמות. בהתחלה מן השנה השנייה, רק לאחר שהחבר החדש הוכיח עצמו, אך פנסיה מלאה שולמה, כך גם קרן השתלמות ושאר רכיבי השכר המקובלים, חופש, הבראה, ימי מחלה וכו'. על שיעון נוכחות סירבה המדרשה להסכים ובעניין זה לא הצלחתי עד יומי האחרון במוסד. כך שלמרות השינויים הפורמאליים, חלק מהדיווח, כמקובל במערכת עבודה מסודרת, כמו נוכחות או אי נוכחות בגין מחלה או חופשה המשיך להיות ידני תוך אימון מלא ביושרה של העובדים.

גם הנושא התקציבי סודר והתחיל להיות מנוהל מקצועית ונכון, ראשית כי נכנס למדרשה כחבר, גזבר ואיש כספים מקצועי, שהקפיד על קלה כחמורה בכל הקשור לגבית התקבולים ממקורות חוץ, ועל שמירה של ביצוע נכון ומושכל של התקציב, כולל חיסכון לימים "קשים", מה שביסס את המדרשה והפך אותה לארגון מוצלח מאד גם בהקשר זה. במהלך השנים נוסף לצוות המנהל גם רכז כח אדם, שהיווה גורם מתאם בין צרכי המדרשה המשתנים ובין הנהלת אורנים.

אהבתי את המדרשה, בעיקר את השנים הראשונות שלה. עקבתי בשקיקה אחרי הדיווחים על הגידול בפעילויותיה, אחרי ההכרה שקיבלה במהלך הזמן, גם על ידי משרד החינוך שתקצב באופן נפרד את בית המדרש, כמו גם פעילויות נוספות. אין ספק ש"תמימותם" של החברים בה ובעיקר התחושה שליוותה אותי כל השנים ש"החבריה האלה פשוט לא נשחקים", הקלה עלי לקבלם כפי שהם, למרות שלא הייתי חלק מהם לא בפועל ולא בתפיסת עולמי.


כמי שצפתה וליוותה, כאמור, את המדרשה מהקמתה במהלך שני עשורים, דומה כי זכות גדולה נפלה הן בחלקי ובעיקר בחלקו של אורנים כמוסד שאימץ אותה בין כתליו וגם אל ליבו.

המדרשה היתה לא אחת חידה בעיני חברי להנהלת המוסד, הן מהסקטור האקדמי והן מהסקטור המנהלי: מה לצעירים נועזים אלה, שרובם חסרים השכלה פורמאלית, לנסות להשתלב במערך האקדמי של אורנים, בניסיונם להכניס שינוי, על פי תפיסת עולמם, בעולם התוכן החינוכי-אקדמי של הכשרת המורים הפורמאלית של מדינת ישראל?

בעיני רבים מחברי להנהלת המוסד הם נחשבו חוצפנים, בעיני אחרים ילדים תמימים. קשתה על המדרשה ההתמודדות עם הסקטור האקדמי שלא אפשר לחבריה דריסת רגל במערכת הלימודים הפורמאלית. כך לפחות בעשר השנים הראשונות.

המדרשה, כאמור, לא הוגדרה מעולם כמוסד פורמאלי. היא היתה לכל דבר ועניין חלק מאורנים. בזה היה ייחודה וגם בגלל זה הובעו לא אחת החששות. הרבינו לשבת יחד בצוותי חשיבה תוך ניסיון משותף ליעל, לעצב, "לנרמל" את "החבריה המיוחדים האלה".

נראה לי, שלאחר פעילות ענפה של שני עשורים, למרות גידולה והשינויים שחלו במדרשה, התברכה אורנים בכך, שגוף מיוחד זה בחר לפעול בתחומה.



 אורנים
 בית הספר לחינוך
 תל אביב-יפו

אורנים 10.8.89

כבר כ-200 ילוח, זכה ה'ה-20.

תפורה מתיים

הציונות. העם, א.ד. אחר יותר לוח הזהות לה ונמשכת ו הלאומית

שנה עדיין

חוכו ננסה ינו. השתחררות לא-רבני. ו התקיפה.

כיב הכרחי

5. הלשון העברית - כמוקד הזהות הלאומית המתחדשת. - מקורות ישראל לדורותיהם - כחשתית' הרבותיה או מעמסה מיותרת?

6. ארץ ישראל כמוקד הזהות הלאומית המתחדשת.

7. בזכות או בגנות הנורמליות. על מה שבין אוניברסליות לבין פרטיקוליות (ייחוד).

מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני התשתית של תרבותנו החדשה ישנה. ואת קוי המתאר של השברים שבה. נפנה מקום לעימות והשוואה בין תחילת-המאה לבין תפיסתנו-העצמית היום.

נעמוד על הקשר שבין רובדי הזוויות השונים האישי-הפסיכולוגי עם הלאומי-תרבותי; מה בין קרע-שבנפש לקרע תרבותי.

נעמיד למבחן את האלטרנטיבות המוצעות לנו היום ואת אלה שהוצעו לאיחוי הקרעים בתחילת המאה ובהמשכה.

שי מזרחי

ספרות השבר בעולם היהודי

העולם היהודי בו אנו חיים נהון בשבר חרבותי עמוק כבר כ-200 שנה. שבר זה, כפי שהוא משתקף בחייהם של יהודים וקהילות, זכה לביטויים ספרותיים והגותיים רבי עוצמה בחחילתה של המאה ה-20.

סערה יצירתיית זו התנהלה במקביל לצעדיה הראשונים על הציונות. סופרים, משוררים והוגים כמו: מנדלה מוכר ספרים, אחד העם, א.ד. גורדון, מ. ברדיצבסקי, ח.נ. ביאליק, י.ח. ברנר ומאוחר יותר ש.י. עגנון - נחננו, כל חד בדרכו, ביטוי רב עוצמה לשאלות הזהות החרבות שלנו. אישים ורעיונות אלה שפיעו השפעה גדולה ונמשכת על תולדותיה של הציונות ועיצבו במשך הזמן את זהותנו הלאומית כמו גם את הסדקים, הטפקות וחוסר הבטחון שבזהות זו.

חלק לא מבוטל של הבעיות שעמדו על הפרק לפני כ-100 שנה עדיין חיות בעוצמה בדורני.

הלימוד יכול מפגש עם כתביהם של יוצרים-הוגים אלה שמוכרו ננסה לעמוד על הנקודות הבאות:

1. "הזח" - ו"החיים" - מהלכה של שניות מההשכלה ועד ימינו.
2. "נורמטיבות הקיום היהודי - שבר ואלטרנטיבה" - השתחררות ומרידה בסמכותה של ההלכה והמעבר אל העולם החופשי הלא-רבני.
3. "החלוש" - מצבו הקיומי של היהוד המגיב על סערה התקיפה. "שורשי אדמה ושורשי אויר".
4. רעיון "שלילת הגלות" - התפתחותו הקפו וחשיבותו כמרכיב הכרחי בהתפתחותה של הציונות.
5. הלשון העברית - כמוקד הזהות הלאומית המתחדשת. - מקורות ישראל לדורותיהם - כחשתית חרבותית או מעמסה מיותרת?
6. ארץ ישראל כמוקד הזהות הלאומית המתחדשת.
7. בזכות או בגנות הנורמליות. על מה שבין אוניברסליות לבין פרטיקוליות (ייחוד).

מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני החשתיה של תרבותנו החדשה ישנה. ואת קוי המתאר של השברים שבה. נפנה מקום לעימות והשוואה בין חחילת-המאה לבין תפיסתנו-העצמית היום.

נעמוד על הקשר שבין רובדי הזוויות השונים האישי-הפסיכולוגי עם הלאומי-חרבותי; מה בין קרע-שבנפש לקרע חרבותי.

נעמיד למבחן את האלטרנטיבות המוצעות לנו היום ואת אלה שהוצעו לאיחוי הקרעים בחחילת המאה ובהמשכה.

מוטי זעירא

חי על דעתי

אני למדתי

ור, להחפיק,

ישים לבניח

אדם ושכלול

לעצמו בשחי

פינה: ביח

צל עצים,

מצליח לפרש

י וללבטי.

ופרענחה עד

ס, הספרים

מוזיאון

מהחיים,

רים לידם

עת, למש

יא, קודם

כורה חיי

אני נני לוינסקי

בגניססק. גאמב קאפ - ירושלים וירושלים

יחס אדם ואולי:

* באבא גורל אה אה אה * 1950

* אה קרוב אה אה אה * קאח

* אה אה אה אה אה - אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

ח:

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

אם אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

* אה אה אה אה אה אה אה אה אה אה

רחל המשוררה וטרומפלדור, המחאבד האלמוני בביח הקברות בכנרת, קבוצה ביחניה וגודוד העבודה, שנים עשר כרכיו החתומים של ברל, כולם כולם ועוד רבים, הינם חומרים לבנין חיי כאן, עכשיו, עם חברי לדרך.

ולמפגש דו-סטרי כזה עם העבר למען ההווה והעתיד - אתה מוזמן.

מוטי זעירא

טבא שלי עלה לארץ בעליה השלישיה הוא מח לפני שעמדתי על דעתי והספקתי להיזכר עימו כבוגר אל בוגר, בגיל שבו אני למדתי לבחינות הבגרות הספיק הוא לקרוע את עצמו מבית הוריו, להחפיק, לעלות אל הארץ הקודחת הזו.

כאן, בין כיבוש שממה ליבוש ביצות, בין סליחה כבישים לבניה בחים, הוא חלם על רעיונות של שיחוף ושיוון, עילוי האדם ושכלול החברה, כאן רקד עד כלות הכוחות, נלחם ביאוש, ובנה לעצמו בשתי ידיו פיסה של חיים מוצקים ומלאים.

אני - נכדו. חש את העוצמה של מעשיו מבצבצת מכל פינה: בית ההסתדרות הישן בשכונה, שדה חרוש בעמק, קיבוץ עטוף צל עצים, ארון ספרים גדוש. אני - נכדו. חש את העוצמה אך לא מצליח לפרש את אוהותיה. לא יודע כיצד להרגם את טבא בעצמי, לזמני וללבטי. מציאות חיי שונה כל כך משלו אבל מהווה - בדרך שאינה מפוענחת עד תומה, אך מוחשית ביותר - המשך לחייו.

חבריו של טבא, מוריו, מאורעות חקופתו הקטנים והגדולים, הספרים שקרא - חנוטים בוטרינות הזכוכית החגיגיות של מוזיאון ההיסטוריה הציונית, שם אף אחד לא מעז לגעת בהם. גדולים מהחיים, נפוחים מחשיבות הם יושבים שם, ואני ובני דורי עוברים לידם ומחיצת זכוכית אטומה בינינו.

השעורים שלי אני מנסה לשבור את המחיצה. לשלוח יד, לגעת, למשש באברים מוצנעים, לנשק, ואף לסטור לעתים. ההיסטוריה היא, קודם כל, בני אדם חיים. שורשי בארץ הזו, השקפת עולמי, צורת חיי חתער וחצמח ממפגש אנושי כזה עם תולדות ההתיישבות בארץ.

רחל המשוררת וטרומפלדור, המחאבד האלמוני בבית הקברות בכנרת, קבוצת ביתניה וגודד העבודה, שנים עשר כרכיו החתומים של ברל, כולם כולם ועוד רבים, הינם חומרים לבנין חיי כאן, עכשיו, עם חברי לדרך.

ולמפגש דו-סטרי כזה עם העבר למען ההווה והעתיד - אתה מזמן.

מקור המושג הקבוצה
 משבר בקרב החברים כנראה נובע מהעובדה
 וכך גם נראה כי במהלך השנים והשנים האחרונות, המושג
 צבר משנה, בעיקר בעקבות האתגור
 בימינו ובמיוחד בקרב
 נקודות שונות כגון המערכת האקדמית, הקבוצה הפסיכיתית,
 הקבוצה הפדגוגית, הקבוצה הכלכלית, המערכת החינוכית.
 הקבוצה הפסיכיתית כוללת בעיקר את המושגים: אהבה, אהבה עצמית,
 קבוצה ופוליטיקה, אהבה עצמית, אהבה עצמית, אהבה עצמית.
 אהבה עצמית, אהבה עצמית, אהבה עצמית, אהבה עצמית.
 "המושג" - אהבה עצמית, אהבה עצמית, אהבה עצמית.
 צורה מתפתחת של אהבה עצמית, אהבה עצמית, אהבה עצמית.
 תרגום הקבוצה.
 השמות האחרים של אהבה עצמית.

מחבר

חשובה נוספת, (אחרונה לכאן אך אחת מרבות) נובעת מהדרך ראיית
 הבין-חברתית כחנאי הכרחי ללמידה משמעותית. צבירה נכסיה תוכן
 ורוח משולבת בשכלול החקירות של האדם לעצמו ולסביבתו כשהצמיחה
 האמיתית של האדם נידונה במידה שווה מפורשי היניקה הללו. (זה
 משפט של מוטי זעירא).

הערה 5

7. בזכו או בזכו (ייחוד).
פרטיקוליות (ייחוד).

מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני התשתית של תרבותנו
 החדשה ישנה, ואת קרי המחקר של השברים שבה. נפנה מקום לעימות
 והשוואה בין החילת-המאה לבין הפיסתנו-העצמית היום.
 נעמוד על הקשר שבין רובדי הזווית השונים האישי-הפסיכולוגי עם
 הלאומי-תרבותי; מה בין קרע-שבנפש לקרע תרבותי.
 נעמיד למבחן את האלטרנטיבות המוצעות לנו היום ואת אלה שהוצעו
 לאיחוי הקרעים בחילת המאה ובהמשכה.

צו הקבוצה הקבוצתית.

החוסם העוסק בתקשורת אישיה ובין אישיה כולל לימוד חרוייתי של היחיד על עצמו ועל הקשר בינו ובין חברי הקבוצה. חחום זה הקרוי בפי העם: "עבודה קבוצתית", יוצר תנאים לעמידה והתמודדות עם החליכים אישיים וקבוצתיים כשמטרתו לחתור לצמיחה אישית (שיש בה מרכיבים של פתיחות, קבלה בחירה ואחריות אישית) ולשכלול יכולת התקשורת החברתית של חברי הקבוצה. העבודה הקבוצתית משתלבת בסדנה הבין החחומית ומכאן נשאלה השאלה: מדוע בכלל סדנא בין-חחומית? ומדוע ליצור שילוב של תקשורת חברתית עם לימוד רוחני-חכני?

לכך כמה תשובות אפשריות ולהלן חלק מהן!
 נקודה המוצא היא הפיסח האדם כמלול כשילוב חד-פעמי של גיל ונפש - או לצורך עינינו שילוב של נפש ורוח משום שעיסוקינו בסדנאות מתמקד ביסורי הנפש ובצמאון הרוח ולא רק בצרכי הגיל.

דבר נוסף הוא שהחכנים שאנו עוסקים בהם, הם קודם כל ביטויים של אנשים יחידים שכתבו בעת משבר אישי, קיומי או אוניברסלי. אנו מניחים שבכל אחד מאיתנו קיים הקרע הזה הן כיחיד בהון חברה (קבוצה, ישראלית, כללית) והן כיחיד בינו לבין עצמו. יש בנו רצון אמיתי ליצור מפגש בין המשבר הפרטי, העכשוי למשבר הכללי הרוחני ולהעשר ולהעשיר זה את זה.

תשובה נוספת, (אחרונה לכאן אך אחת מרבות) נובעת מהון ראיית הבין-חחומיות כחנאי הכרחי ללמידה משמעותית. צבירה נכסי הוכן ורוח משולבת בשכלול התקשורת של האדם לעצמו ולסביבתו כשהצמיחה האמיתית של האדם נידונה במידה שווה משורשי היניקה הללו. (זה משפט של מוטי זעירא).

סגס

7. בזכות או בגינת הרוחניות (ייחוד). פרטיקוליות (ייחוד).

מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני התשתית של חרבותנו החדשה ישנה. ואת קוי המתאר של השברים שבה. נפנה מקום לעימות והשוואה בין תחילת-המאה לבין הפיסחון-העצמית היום.

נעמוד על הקשר שבין רובדי הזוויות השונים האישית-הפסיכולוגי עם הלאומית-חרבותי; מה בין קרע-שבנפש לקרע חרבותי.

נעמיד למבחן את האלטרנטיבות המוצעות לנו היום ואת אלה שהוצעו לאיחוי הקרעים בתחילת המאה ובהמשכה.

ע"ס שנה חוגגים יהודים חילוניים בא"י חגים ומציינים מועדים, מסגרת: משפחתית או קהילתית. הכח המניע: אי יכולת להפסיק ציון זה, מתוך ^{צ"ע} מרצון לחנך את הדור הבא, או מתוך הצורך האנושי הבסיסי של אדם לתת ציון-זמן בשגרת חייו. מועדים אילו מצויינים ללא נוסח קבוע, תוך שאיפה מתמדת לחדש, להוציא, להיות מקורי.

כ-200
ז, זכה
-20.

החג והמועד הם מעבדה בה ניחן לבחון את התהליכים, שעברו על העם היהודי ופרטיו המשך תהליך חילונן והחשיבותן בארצו. בלימוד מקורות החג והמועד וחפיקיהם בעולמו של אדם בן-זמננו נעמוד על הנקודות הבאות:

י. יונת.
א. ד.
י. יוחר
ה. זהות
ו. נמשכת
ל. לאומית

1. מה השקיעו המייסדים מעצמם ומה השכיחו מעולם אבותיהם, כדי הצליח להתחנך ממציאורה יהודית מאובנת וקפואה בכבלי-ההלכה?
2. איזה מחירים משלמים אנו, נכדיהם של המהפכנים האלו, על מהפכתם?

ע. דיין

3. האם כבר השחררנו מהצורך הכפייתי להדחיק כל זיקה אל עולם-הסמלים היהודי מחשש, שיבלע אותנו חזרה אל תוכו?

ו. ננסה

4. מה חשיבותו של סמל-תרבותי לאדם חילוני בן-זמננו?

5. האם יש אפשרות ויש מקום לקיים חיים נורמטיביים, בעידן המודרני (שהרי זה דורש טאיתנו השתנות מהירה ומתמדת)?

א. י.

6. האם אפשר לקיים מרקם תרבותי נורמטיבי גם מחוץ לחיי-קהילה, כאדם יחיד בכרך של ימינו?

ח. חחררה
ד. רבני.
ה. חקיקה.

7. בדיקה יכולתו של הציבור החילוני לחוות-חג על כל משמעויותיו תוך שימוש כריטואל קבוע.

ב. הכרחי

ה. וק בחג הוא הקטליזטור לבדיקת תהליכים אלו, ומאחר והוא היסוד היחידי כמעט, שלא יכלו או לא רצו, המייסדים להפקיע מעולמם. מהחג והמועד אפשר להקיש על יסודות אחרים בחיינו.

מקורות

7. בזכות או בגנות הנורמליות. על מה שגין אונטולוגיה לבין פרטיקוליות (ייחוד).

מפגש לימודי זה בא להעמיק את המודעות לאבני החשתית של תרבותנו החדשה ישנה. ואת קוי המחאר של השברים שבה. נפנה מקום לעימות והשוואה בין תחילת-המאה לבין תפיסתנו-העצמית היום.

נעמוד על הקשר שבין רובדי הזווית השונים האישי-הפסיכולוגי עם הלאומי-תרבותי; מה בין קרע-שבנפש לקרע תרבותי.

נעמיד למבחן את האלטרנטיבות המוצעות לנו היום ואת אלה שהוצעו לאיחוי הקרעים בתחילת המאה ובהמשכה.

"ישן מפני חדש תוציאו" (ויקרא כ"ו 10)

על התהליך הזה העולם נוסע. ולכן משתנים שלושת הדברים עליו הוא עומד. האם פשוט כל כך להוציא ישן מפני חדש? זו השאלה המרכזית שמטרידה את מנוחתו, ואשר לעיסוק בה אני מחפש שותפים. שאלה זו רק מתחדדת בתקופתנו, אשר עליה אומרים חכמים שונים, שהמבדיל בינה לבין קודמותיה הוא לא עצם השינויים שבה, כי אם קיצבם. הם היו אומרים, שהדבר היחידי שיציב בעולמנו הוא חוסר היציבות, שהדבר הודאי היחיד הוא חוסר הודאות, ושהדבר היחיד הקבוע הוא הארעיות. וכל אלו על פי תפיסתי, הם תולדת המתח שבין ישן לחדש. ברור מתח זה, והמרת אנרגיות ההרס שבו לאנרגיות של יצירה, עומדים במרכז תהליכי החשיבה שלי.

ומה הם אותם 'תהליכי חשיבה'? לצד ה'ישן-חדש' עומדים, בין השאר, אלו: מערב-מזרח, דת-ספק, ידע-בערות, עלית-המון, יחיד-חברה, מרכז-סביבה ועוד. ובתוך התהליכים, התכנים: כאן יש מקום, לכל אלו אשר חיהם עברו (בין השאר) במתח הזה שבין ישן לחדש, על גוניו המיוחדים. דוגמאות? בבקשה: ברנר עם 'להערכת עצמנו', ברל עם 'דור מחדש ו', גורדון עם ברנר, ביאליק עם 'הלכה ואגדה', מרקס עם 'הויה והכרה', בלאנש עם 'מגמות ומחשבות', מניב עם 'אדונים לגורלנו', וגם חז"ל עם 'משעלה משה ל' או טופלר עם 'אבחנות והנחות' ובטח אפשר למצוא משהו ב'שם הורד' או אצל זלדה. בקיצור: חדש, ישן, עולם ואנחנו. או כפי שכבר התחכם איזה אנגלי חביב: החיים היקום וכל השאר. כי מה עוד ישנו??!

סדנת בוגרי צבא

למי מיועדת הסדנה?

- * לבני היקובץ ובני הגרעינים שזה עתה סיימו שרוחם בצה"ל. לפניהם שנה שהחייבו לשהות בקיבוץ טרם צאתם למסעות הנדודים.
- * לצעירים שסיימו (בנתיים) את סיבוב הפסגות העולמי, ונחחו נחיתה קשה על קרקע המציאות הישראלית והקיבוצית.
- * לצעירים שסיימו (בנתיים) את סיבוב הפסגות העולמי, ונחחו נחיתה רכה על קרקע המציאות הישראלית והקיבוצית.
- * לאלה שטוענים ש"אין מה לעשות בקיבוץ לצעיר עד גיל שלושים".

- * למחלבת הצעיר טרם הכרעתו לעזוב לעיר. **הקיבוץ.**
- * למיועד ללימודים המחכה בלית ברירה לתורן ו/או לתחילת שנת הלימודים, ותוהה מה יעשה בינתיים. **יש זכויות לראשון מחדש.**
- * לרעב למפגש מרענן עם צעירים אחרים, ולשימון אינטלקטואלי של גלגלי השיניים בראש שהתיבשו בצבא או בחיי השגרה של הקיבוץ.
- * לכל צעיר עד גיל 28 (לא נריב על שנה לפה או לשם) שהדברים הנ"ל דברו אל ליבו. **אלה המוכנים ביצירת סטיבנים איחומים**

מטרות הסדנה ותחומי עיסוקה

- * להפוך את שנת השהות של הצעיר בקיבוץ לאחר הצבא מחזנת מעבר בין שתי נקודות זמן (צבא-טיול, צבא-לימודים וכו') לנתח משמעותי של חיים וצמיחה.
- * ללוח את משברי הקליטה של צעיר בקיבוץ בהוך מסגרת חומכת של קבוצה, ובמפגש עם אנשים ועם תחומי רוח ותרבות.
- * להתמודד חזיתית עם השאלה: מה יש לצעיר לחפש היום במסגרת החיים הקיבוצית? זו נקודת דעיונות סחלחיים שמוץ לנוגתם
- * לאפשר לצעיר לבהון עצמו מחדש בתחומי לימוד אינטלקטואליים, ללא השוט המאיים של הלימוד האקדמי, לעזור בגיבוש כיווני הלימוד ואף לסייע בצעדים ראשונים לכך (ראה בסעיף הרשמה

ומלגות), ורוב המגורים.

- * ליצור מסגרת למפגש חברתי-חברותי בעל איכויות בין אנשים צעירים ממקומות שונים.
- * הסדנה תעבד למידה עיונית, פסיכית יצירתית, עבודה עצמית ועיסוק במחליכים אישיים ובין אישיים במסגרת קבוצתית.
- * הסדנה תוגה ע"י תחום בוגרים ותנופים.
- * הרשמה... פלח... תנאים... וכו'.

מסגרת הזמן ודרך העבודה

- * הסדנא חפעת יום וחצי בשבוע, מהשעה 10.00 בבוקר עד 14.00 למחרת, כולל מנוחה ולימוד ערב/לילה.
 - * הסדנא תשלב למידה עיונית, פעילות יצירתית ועיסוק בהחליכים אישיים ובין אישיים במסגרת קבוצתית.
 - * הסדנא תונחה ע"י מנחים בוגרים ומנוסים.
- הרשמה... קבלה... חנאים... וכו'.

סדנא לחברי קיבוץ

<u>למי</u>	<u>מיועדת</u>	<u>הסדנא?</u>
סדנא זו מיועדת לחברי קיבוץ שסיימו (פחות או יותר) את שלבי הנדידה, קבעו את ביתם, הגדילו אותו במעט, ומעוניינים לקחת חלק בחיי החברה, התרבות והרוח שבקיבוץ.		גיל המשתתפים: 28-40 (אפשר גם צעיר ומבוגר יותר).

במה תעסוק הסדנא?

הסדנא תעסוק בשני תחומים מרכזיים:

א. הצדדים התרבותיים, רעיוניים של משבר הקיבוץ.

משבר החנועה הקיבוצית מסעיר היום את כל חבריה, וכוחות יצירה לא מבוססים מושקעים באיחוי הקרעים ובנטינות להתחלה מחדש. רוב המחשבה והעשייה מתמקדים בתחומים הצרכניים כלכליים, וכך בתחום הארגוני חברתי. תחומי הרוח - הצד הרעיוני והתרבותי אינם מטופלים במידה הצורך, ונדחים סדוק העיניים לכשירוח. אין ספק שתחומים אלה חשובים ביצירה מוטיבציה שיתופית שבלעדיה אין טעם וכח לחיי שיתוף. היום הולכים ומקטינים את המחירים שהובע מאיתנו השיתוף ואין נוהנים את הדעת לחכליתו ולעצם טעם קיומו.

ב. האיזון הנכון לחיי יחיד-קהילה.

על הגדר שבין החברה הקיבוצית הצפויה לבין החברה העירונית המנוכרת חיים הרבה צעירים ומשפחות צעירות שמחפשים את האיזון הנכון לחיי יחיד-קהילה. יחידים ומשפחות אלה - המוזמנים להצטרף לסדנא זו - עשויים להעשיר מאד את הדיון על טעם הקיום הקיבוצי. במסגרת זו נבדוק רעיונות קהילתיים שמחוץ לנורמה הקיבוצית המקובלת. קיבוץ עיוני, קהילה שיתופית מוגבלת וכו'.

מסגרת הזמן ודרג העבודה.

- * הסדנא תפעל יום וחצי בשבוע משעה 10.00 בבוקר עד 14.00 למחרת, כולל מנוחה ולימוד ערב/לילה.
 - * הסדנא תשלב למידה עיונית, פעילות יצירתית, עבודה עצמית ועיסוק בהליכים אישיים ובין אישיים במסגרת קבוצית.
 - * הסדנא תונחה ע"י מנחים בוגרים ומנוסים.
- הרשמה... קבלה... חנאים... וכו'.

סדנאות י"ג

למי מיועדות הסדנאות ומה מטרתן

הסדנאות מיועדות לבני קיבוץ מסיימי י"ב היוצאים לשנת שרות באחד ממגזרי הי"ג התנועתיים, בוגרי י"ב באים לשנה זו ונדרשים מיד להדריך ולתח מנסיינים לאחרים במסגרת הנועות הנוער השונות.

ההדרכה בתנועות הופכת לעיהים לרדיפה מהמדת אחר יצור המוני של מפעלים - טיולים, חדירות וכו'. רדיפה שאינה מלווה היום במסגרת קבועה ומסודרת של לימוד והעשרה החינויים למדריך כאויר לנשימה.

יחר על כן: הוד גימלים מסיימים את שנה השרות ונכנסים למסגרת צבאית שוחקה, טראומטית לעיהים, שלאחריה לוקח לאדם זמן רב לאסוף את עצמו ולהחיצב.

אנו רואים בבני הי"ג קבוצת מטרה. קבוצה שמחייבת ליווי והדרכה, קבוצה שמחייבת לימוד קבוע ומסודר בשאלוח הנוגעות בעולם הרוחני האישי, בחידוד הכלים לעיבוד חיות. ההשקעה בקבוצה זו איננה נמדדת רק במידת פעילותם במגזרי הי"ג השונים אלו, בעיקר, ביכולנו לצייד את הצעיר, בשלב כה קריטי בחייו, בכלי רוח ונפש להמשך דרכו בחיים ובקיבוץ.

מבנה הסדנאות

אנו מציעים בפני בני הי"ג שתי מסגרות של סדנא בין חחומית, המשלבת לימוד של מקורות ישראל עם מקורות הציונות והקיבוץ ועבודה בין אישית.

א. קומונת זהות יחודית

הקומונה קיימת זו השנה החמישית ברציפות, בני הי"ג בקומונה מלווים ע"י חברי המכון הציוני, לוקחים חלק בסדנא בין חחומית ומדריכים בתנועות הנוער באזור טבעון.

לחברי הקומונה הזדמנות לנסוח להביא לידי מימוש חכנים שעולים בסדנא, ולעצבם לתוך חיי היום יום. מעין מעבדה אינטנסיבית לבדיקת רעיונות שיחוף, אחריות וזהות יהודית ציונית מיני-קיבוץ כאן ועכשיו.

ב. סדנת י"ג אזורית

סדנא בין חחומיח ליווד גימליס המדריכים בהנועות נוער שונות באזור הצפון. מסגרת שבועית קבועה שחאפשר בחינה ובדיקה של שאלות חיים ובעיות הדרכה. המפגש בין מדריכים מהנועות שונות ומקומונות שונות, יעשיר, כך אנו מקווים, אח הקומונות בכלל ואח הצעירים שיקחו חלק בסדנא בפרט. אפשר שהפעילות המשותפת של המדריכים תביא בעקבותיה מפגש בין החניכים מהתנועות השונות - עירוניים, קיבוצניים ובני מושבים.

המפגש יתקיים בשבועות הבאים

במסגרת הפעילות

הפעילות תתקיים במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות
במסגרת הפעילות במסגרת הפעילות

במסגרת הפעילות

ל'שותפים בהקמת המדרשה', שלום רב,

קראתי בהתלהבות רבה אודות היזמה החשובה-ביותר הזו. אם שותפות בהקמה אינה רק פעילות מוקדמת בה, הרי שאני מרשה לקרוא לעצמי 'שותף', שכן גם אני עושה אתכם בשנים אלו באותה המשימה ממש המשתקפת מה'דרשה על המדרשה'. גם אני חותר להחמוד עם 'חידוד שאלות המהות העמוקות ביותר' וזאת תוך "מחויבות וכבוד לזהותנו העצמית" אולי הייתי גם מאלה שזרעו מקצת הזרעים הנובטים עכשיו.
כל הכתוב אודות הפעילויות המתוכננות נראה לי נכון וחילוני ומטיל אחריות כבדה על אלה שינהיגו את הדברים. בודאי עשיתם בעצמכם, אבל אם לאו, אולי מותר לי להציע לכם לקיים סדנת בירור יסודית מאוד משל המדריכים ומולדים את המדרשה. תעשו משגה אם תוסיפו מבוכות למבוכות, אם תטפחו את ההשתעשעות ב'שאלה' 'חיפוש' שאין להם מושא, אלא נעשים 'שאלה במעגל סגור' ו'חיפוש של החיפוש', במקום חיפוש של משה ו. מעודד שאכן הנחתם בראש הדברים שיש זהות עצמית, יהודית, ישראלית, קיבוצית, וכל זאת משום שבשמה ו, משמע שהנחתם שיש מטרה מוגדרת שיש לחפש את דרכי הבנתה ומימושה. ה'תהיה פהיה' איפיינה את שנות השבעים - בעור-לם מתחילתן ואצלנו מאמצעיתן, בערך, - והיא הביאה על'לנו' את המשבר. ה'תהיה ב'תהיה' נוח לרחף ולא לקבל אחריות כלשהי, להיות נוכח ולא-נוכח כעת ובעונה אחת, שיך ולא-שיך יחד. אם תח-ליפו את האוירה הזאת באוירת אומץ להתחייב, לטול אחריות, בשם משה ו, שודאותו הולכת ומת-בחרת - עשיתם את הדבר הגדול ביותר בזמן הזה.

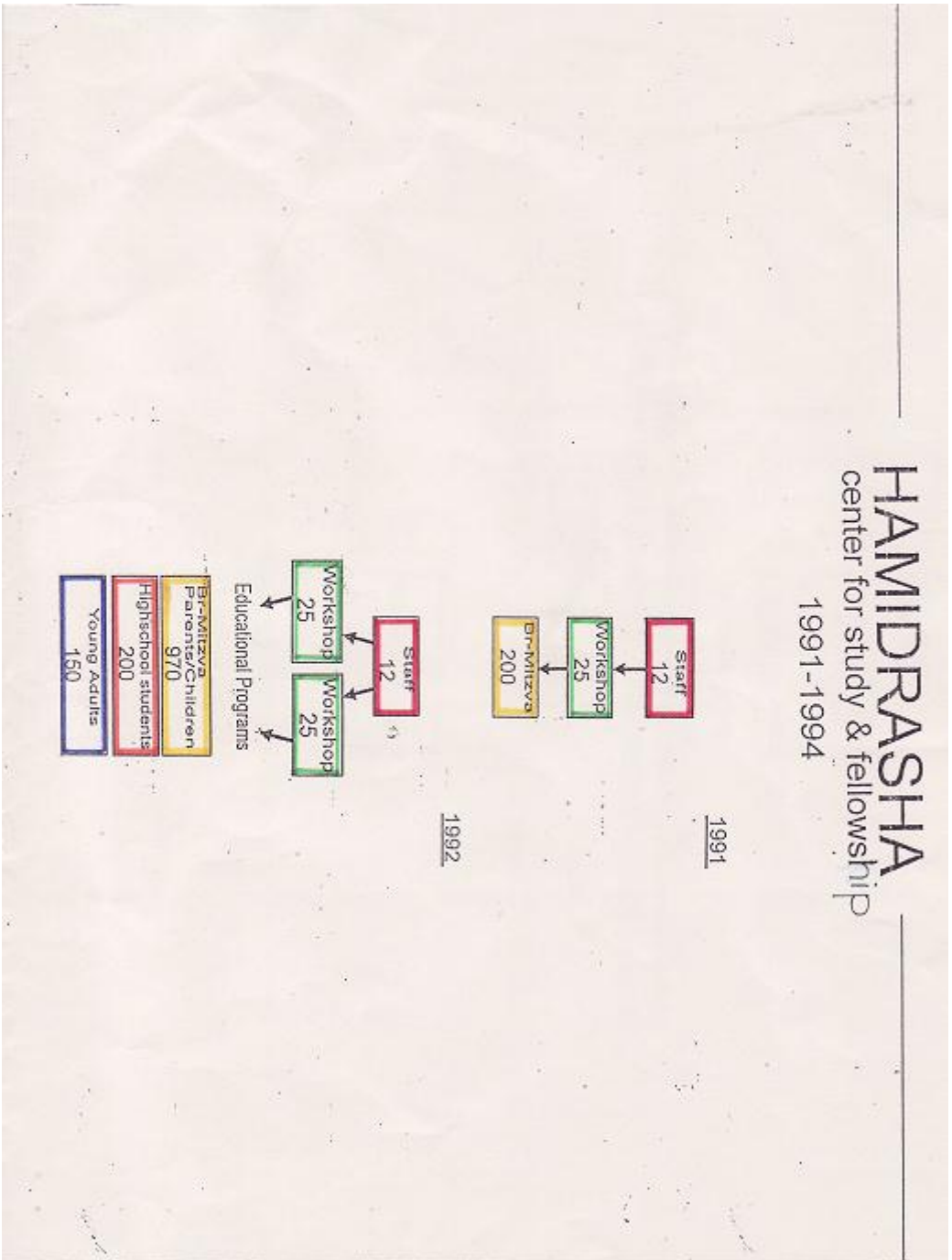
הרשו לי הערות מעטות לכתוב. נראה לי כי הן נחוצות להבהרת ראשית המעשה.
1. / "הציונות נכנסה למרכאות" - רעיון אינו 'נכנס למרכאות' מכוח עצמו. הציונות היא בת הג-דרה החלטית: תודעת היות היהודים עם, אשר נקראים לממש את עצמותם הלאומית במערכת גיו-פולי-טית (כוללת כלכלית, בטח'נית, וכ' וכ'') מקיפה-כל ונישאת על-ידי העם. ובניסוח שלי: העם היהודי שאינו פונה למימוש הרעיון הנ'ל נמצא בניכור וניווך - אטי ככל שיהיה ופ'ץ ככל שיהיה, - וסופו להיעלם מן העולם. כיוון שהרעיון הציוני כולל את ההנחה שקיומו של העם היהודי-די ותרתו חוב לעם וחשוב למערך-הרוח של האנושות, הרי שהעלמות העם היהודי תביא נזק. - יהודים הנכונים לשאת ולממש רעיון זה הם ציונים, וכל השאר הם אנשי גלות, גם כשגרים כ-ארץ-ישראל. משום כך, לדעתי, אסור לומר כי הציונות נכנסה למרכאות, אלא כי יהודים רבים אינם מקבלים את הרעיון ואת מסקנותיו. לכאורה אין הבדל בין הניסוחים, אולם כרוח הכתוב ב-ראש ה'דרשה' - יש הבדל. ה מ ו ת י אינו משתנה גם אם במציאותם של אנשים בשעה מסוימת אינה פעילה. אם תניחו כי המהותי נכנס למרכאות, משמע שהמהותי חדל להיות כטיס ודאי ומוגדר של התביעות הנובעות ממנה, אז השמטתם את הבסיס מתחת למעשיכם. (כך זה נכון גם לגבי הקיבוץ)

2. / "היהדות התכסתה.. בשחור" - מדוע אתם מוכרים את היהדות לשחורים? אם מותר לי הפעם להס-תוך על דברי עצמי, הרי שזה שנים אני אומר בכל מפגש עם האורתודוקסיה על כל שוגיה, כי הם אינם יהודים כלל ויש לי לכך ראיות מיתודיות ותכניות מן המקורות. מעולם לא נתקבלתי בבזוז או בזלזול, אלא להיפך, בצורך להתגונן בפני טענתי. היהדות לא התכסתה בשחור, אלא מקצת היהודים נוטלים לעצמם את הזכות לטעון לבלבדיות. אל תתנו להם. טענו בעוז, כי יש לנו ראיות חזקות ליהדותנו, משמע לגילום המהותי-יהודי ברעיונותינו, ויותר משיש לשחורים.

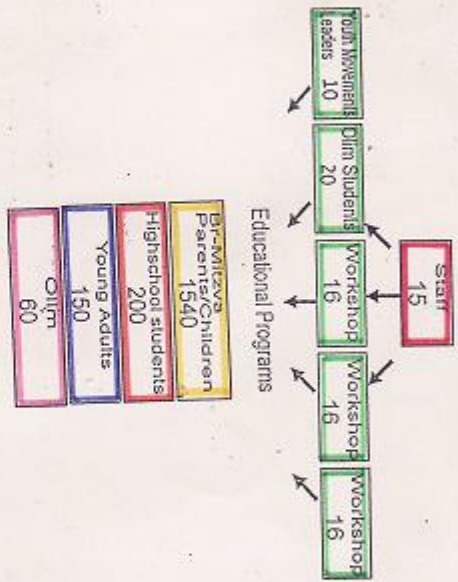
3. / "צורת החיים הקיבוצים התרחקה מאוד מהאוטופיה.. והחלו כוסה בשכבות עבות של אבק יום-יומי". קצר המצע מלהוכיח להם שטענה זו בפסיכולוגיה הקיבוצית מקומה, וככל שזו מכובדת ב-מקומה, הרי שרק במקומה. בדיקה נכונה מעלה כי מי ש'מרגיש כך' הוא טועה. יש לפסיכולוגיה הקיבוצית הזו הרבה מקורות, ופעם אם תרצו, נגלגל על כך מושבות אחרות. אבל הפסיכולוגים, משמע האיטור הניתן לכל אשר מישו מרגיש ברגע מסויים, הוא מהסכנות הגדולות ביותר של כל חיי קהילה - יהודית, ישראלית, קיבוצית, ואנושית, כאשר היא.
ובאשר לחלום - הוא מגולם במהותי שבקיבוץ, ורק מי שאינו מסוגל לשאת את המעבר מרעיון כתביעה אל מציאות המימוש יכול היה לשער כי חלום - כלשהו, גם על אהבה נצחית בין נאהבים, - מתממש בכל קטע של מציאות בדיוק בדיוק. "אבק היום-יום" אינו אבק-מסכה, אלא אבק דרכים והנרתע מל'התלכך' בו, אל תחיל ללכה בהן. נחוץ אומץ שלכם להראות לבאי המדרשה את מהות החלום מול המציאות היום-יומית, שהיא לעולם אינה זכאית להיות מחוקקת - המהות(החלום) לבר מחוקקת, משמע ה ו ב ע ת ו ש פ ט ת.

4. / "האדם החידוד" - כדאי לבחון מושג זה, שכן נראה לי כי קל לבחון את הטענה ש'חידודיות' קיימת רק כמערך יסודי. אין אדם יחיד שאינו יחיד-ביחסים, כשם שאין דעת, לימוד, מעשה, הערכה, וכו' וכו', כי אין ה ו י ה, א ל א ב י ה ט ל ס.
ושוב - הרבה הרבה ברכות ועבודה פוריה. הלוואי ובעוד עשר-עשרים שנה תוכלו לומר(ושמא עדין אני אתכם..) כי בשעה הנכונה עשיתם מעשה הצלה גדול, של היהדות, של ישראל ושל הקיבוץ.

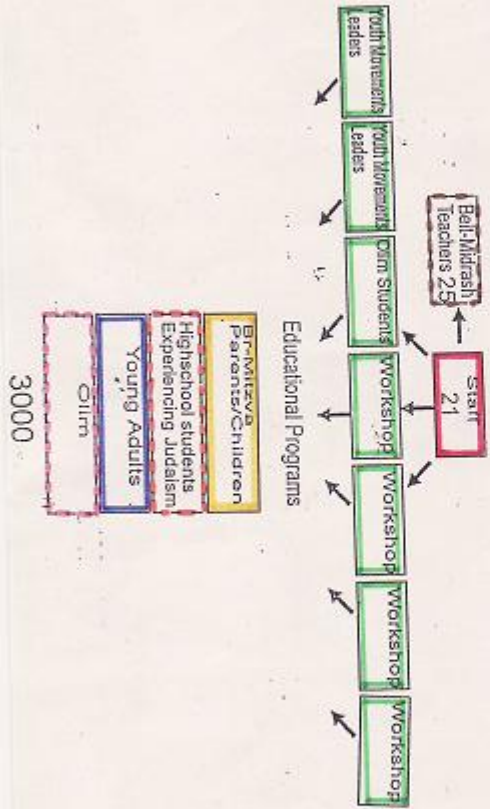
ב ר כ ו ת



1993



1994



נספח מס' 5 :

נספח תגובה לפרק המינהל לחינוך ערכי- דר' חנה קורלנד. 9/09 :

היכרותי עם עורכת המחקר שרה שדמי החלה בשנת 1998 במסגרת עבודתי כממונה על ההשתלמות וההדרכה במשרד החינוך במחוז צפון.

על עורכת המחקר הוטלה המשימה לממש תחילה את מדיניות המנהל לחינוך ערכי ולאחר מכן את מדיניות מטה יישום דוחות שנהר- קרמניצר. אחת המשימות הראשונות הייתה להקים את התחום במחוז לגייס ולהכשיר צוות מדריכים לבחור בתי ספר להטמעת התוכנית. בתוקף תפקידי כממונה על ההדרכה וההשתלמות במחוז היה עלי לאשר את מינוי המדריכים שנבחרו על-ידי חוקרת מחקר זה. אישור מורים להדרכה כלל בדיקת ההתמחות שלהם בדיסציפלינה ו/או תחום התוכן שהם אמורים להדריך. צוות המדריכים שנבחר על- ידי החוקרת היה הטרוגני מאוד : יהודים, מוסלמים, נוצרים ודרוזים. גברים ונשים, צעירים ומבוגרים, דתיים וחילוניים. מערים, קיבוצים וכפרים. בעלי תפיסות פוליטיות שונות, תחומי עניין והתמחות שונים. הבנתי שאין לבדוק את התאמתם לתפקיד הדרכה רק על פי הנתונים ה"קשים" : תואר ראשון, ניסיון קודם והתמחות בתחום אותו עליהם להדריך. היות ומדובר היה בהקמת תחום חדש ייחודי ומורכב ההתרשמות מתפיסותיהם ועמדותיהם לגבי תחומי המורשת והדמוקרטיה בבית הספר והיכולת לייצר שיח של זהות שימשו קריטריונים לבחירתם וסמכתי על ההחלטה של המפקחת מטעם המינהל לחינוך ערכי חוקרת עבודה זו, שרה שדמי.

החוקרת הציגה מודל הדרכה ייחודי שמטרתו הייתה להוביל תהליך של הפיכת בתי הספר "מבתי ספר לבתי חינוך", הובלת תהליכי שינוי בבית הספר ובמרכזם גיבוש צוות מוביל לקידום תחומי המורשת והדמוקרטיה בבית הספר. כדי להצליח במשימה נדרשה הכשרה אינטנסיבית של קבוצת המדריכים שכללה יצירת שפה משותפת, הבנה ואימוץ התפיסות שבבסיס דוחות שנהר – קרמניצר, גיבוש דרכי פעולה והטמעה. לשם כך הוקצה תקציב חריג בגודלו לביצוע השתלמות ארוכת טווח. ואינטנסיבית שהתבצעה אחת לשבועיים במשך שמונה שעות. תוכנית ההכשרה הוכרה לגמול השתלמות. אף מספר ימי ההדרכה שהוקצו על-ידי מנהל המחוז, שתמך בתהליכים אלו והאמין בחשיבותם, היה גדול יחסית מאלו שהוקצו לנושאים ותחומים אחרים. ברור היה לי שמבובר ב"משהו אחר", ייחודי ומאתגר. יחד עם זאת שאלתי את עצמי האם יש הצדקה להקצאת תקציבים רבים כל כך לתחום הנ"ל ביחס לתקציב הקטן בהרבה שהוקצה למקצועות לימוד שיהיה צורך מידי לחזקם באמצעות הדרכה והשתלמות.

כממונה על ההשתלמות וההדרכה הייתי עדה ושותפה במידת מה להכשרת המדריכים, להתפתחותם כחבורת משימה ולמעבר "מצוות לחבורה". כחוקרת ועוסקת במנהיגות חינוכית ותהליכי שינוי התבקשתי לעבוד עם קבוצת המדריכים על גיבוש וניסוח חזון, לחשוף בפניהם מודלים שונים של הדרכה, לעסוק בזיהוי והתמודדות עם התנגדויות.

העבודה עם קבוצה מדריכים הטרוגנית זו היוותה עבורי אתגר מקצועי. השיח סביב השאלה "מהו צוות ההדרכה של המינהל לחינוך ערכי במיטבו" שמשימתו הטמעה ויישום של דוחות שנהר- קרמניצר. מה יחשב כהצלחה עבור צוות זה? מהי הדרכה מיטבית עבורם? שאלות אלו תוך כדי חיזוק יסודות הזהות הקולקטיבית והפרטיקולארית שלהם יצירה שיח מאוד ייחודי. במהלך השיח עלתה ההתמודדות עם שאלת הזהות היהודית והחינוך לדמוקרטיה והשאלות לגבי המודל שעוצב למעבר "מבתי ספר לבתי חינוך". המדריך כמזמן תהליך

של זהות בית ספרית, המדריך סוכן שינוי מרכזי בהטמעת השינוי. מודל שהכשיר תחילה צוות מוביל בבית הספר שהתמודד עם שאלות של זהות ומורשת ולאחר מכן היה עליו לעבוד עם כל המורים בבית הספר.

נחשפתי למשהו אחר, ל"שיח של זהות", שיח אינטימי שנגע בשאלות קיומיות של כל אחד מהמדריכים. שיח "נפיץ" בקבוצת מדריכים הטרוגנית זו (יהודים, מוסלמים, נוצרים, דרוזים, דתיים וחילוניים). הרגשתי ב"אינטימיות מתוחה", בכבוד לשונות מחד ושמירה דרוכה על הייחודיות. קשר בין אישי ייחודי שכלל תמיכה ואמפתיה, פתיחות, ביקורת עצמית ורפלקטיבית והתמודדות עם שאלות קיומיות לא פשוטות. כמנחה הופתעתי מהיכולת לגעת בסוגיות רגישות הנוגעות לזהות, סוגיות מעוררי קונפליקט ומחלוקת. העיסוק הגלוי והפתוח סביב שאלות הזהות שכלל לא פעם חשיפת עמדות קיצוניות בעוצמתן, הביך אותי ולא פעם לא ידעתי כיצד להתמודד איתן.

נוצרה חבורה בעלת תחושת גאווה ייחודית. חבורה שיש לה זהות "קולקטיבית" המכבדת ושומרת על הזהות האישית. בעלת שפה משותפת וקודי התנהגות משותפים. נוצרה קבוצה ייחודית "אחרת" שונה ממה שהכרתי. קבוצה שמסוגלת לעסוק בסוגיות רגישות, קבוצה בעלת תחושת שייכות ומחויבות. קבוצה מעורבת, אכפתית ודעתנית. אין ספק שמודל ההכשרה של המדריכים ומודל העבודה שלהם היה ייחודי, מבוסס על אמון, הדדיות, אכפתיות ומחויבות למשימה.

לצד תחושת הערכה למהלך הייחודי והיוצא דופן עלו בי שאלות רבות. שאלתי את עצמי עד כמה מהלך זה אכן משיג את מטרותיו. האם במציאות הישראלית המקוטבת התהליך שאני עדה לו ישים ולאורך זמן? לאן הוא יוביל להתקרבות או לקיטוב גדול יותר? חשתי בנאיביות של הקבוצה, נאיביות להוביל תהליכים מורכבים וקשים. חשתי שקבוצה זו פועלת במידה מסוימת ב"בועה", במיקרוקוסמוס שהיא יצרה אותה. מעניין יהיה לחזור ולבחון את ההשפעה של עבודת קבוצת המדריכים על המורים איתם עבדו.

מהיותי עוסקת וחוקרת בתחום המנהיגות החינוכית, בחנתי את מנהיגותה של חוקרת עבודה זו, שרה שדמי המפקחת מטעם המנהל לחינוך ערכי. שאלתי את עצמי, כיצד היא גרמה ליצור בקרב המדריכים מחויבות למשימה? כיצד היא יוצרה את ה"דבק" שליכד אותם סביב הרעיון של מעבר בתי ספר לבתי חינוך? האם זו האישיות הכריזמטית שלה? או שמא זה מודל ההדרכה הייחודי או האם זה מודל ההכשרה שבמרכזו פדגוגיה של זהות. נראה שגם וגם וגם אין ספק שזהו נושא למחקר נוסף.

ד"ר חנה קורלנד

11/01/99 19:39

בית ספר מקיף כללי שש-שנתי
"עמל ו" - צפת. ע"ש מנחם בגין
דרך ז'בוטינסקי, צפת 19218, ת.ד. 1411
70 6320001, 06-6820144, פקס: 06-6827893



ישראל צפת
מחלקת החנוך



כ"ג חשוון, תש"ס
2 נובמבר, 1999
1362-99

לכבוד
שר החנוך
מר יוסי שריד
ירושלים

שלום רב,

הנדון: פעילות חנוכה לחנוך ערכי

1. קראתי ונתחזמה רבה ידיעה עתונאית בדבר האפשרויות לצמצום המעילות של המנהל לחנוך ערכי
2. בית ספרנו נמצא על אותם בתי ספר שבחרו להשתתף בפרויקט "מבית ספר לבית חנוך", נושא שכולנו מדברים בו רבות ועושים מענייני מדי. ההצטרפות לפרויקט לוותה בחיסוסים רבים ובמיוחד בגלל האווירה בעיתונות באותה תקופה. חששנו מהתערבות בחיי ביה"ס, בז'רנו החינוכית ובמסרים שנתבקש להנחיל לתלמידינו. חששנו משום שבחיותנו מוסד חינוכי. לא דתי, יחיד בעיר, יש לנו משימה חינוכית ויש לנו ומסרים ברורים לאוכלוסייה שמעוניינת ללמוד בביה"ס.
3. אני גאה ולחודות שכל חששותי היו לשווא, ועבודה עם המנהל היא גאוה למדינת ישראל, למערכת החנוך שלה ולבתי הספר המשתתפים. ניתנה לי הזכות להשתתף בהשתלמויות עם מוריכי מ"זי ספר דתיים, ערכיים ובדוא"ים. הייתי שותף להתלבטויות אמיתיות בשאלות חינוך, שותף לחשיבה ביקורתית בנושא יחסי דתיים - לא דתיים, שותף ללמוד בעיות ערכיות רגילות בכלל והבדואים בפרט.
4. אני גאה בוועידה שניתן לי ולצוות מורי ביה"ס להתלבט, לשקול, לדון ולחפש תשובות. כל זאת ללא יעוץ התערבות ו"הנחיות מלמעלה". לראשונה מזה שנים, מצאנו עצמנו בחיפוש דרך, עסוקים ונשיחות נפש ובחתיבתויות שנמשכו לתוך הלילה.
5. אני גאה בניבוחה המסורה של המנחים שעובדים עם ביה"ס ובדרכי הפעולה של המפקחת על הנושא, חגבי ש. שדמי. ההנחיה ניתנת בטעם רב, תוך מתן חופש מלא לביה"ס ולצוות המוביל חופש בקביעת התכנים, חופש בקביעת הדרכים וחופש בבחירת הנושאים.

בית ספר מקיף כללי שש-שנתי
"עמל ז" - צפת. עיריית ענבים בנין

דרך ז'בוטינסקי, צפת 13215, ת.ל. 1411
טל. 06-6920144, 06-6920993, 06-6920007



עיריית צפת
מחלקת החינוך




6. לאור הו"ל, דומני שברור מדוע קראתי בתדהמה רבה את הודעה בדבר האפשרות לצמצום הפעילות ע"י המנהל לחנוך ערכי. אני פונה אליך, אדוני השר, כמנהל ב"ס אני מבקש שתחזור ותבחן את הנתונים שעליהם מתבסס ה"יון וההחלטה שתתקבל. לדעתי מדובר במערכת שיש לחזק ולטפח אותה. לדעתי המנוזל לחנוך ערכי צריך לחוות און "הנשמה היתרה" שכל כך חסרה בהפרכת "מערכת ע"ל ספרי" ל"מערכת של חנוך". "אנא אדוני השר, אל תשלח ידך אל הנער" הזה.

בכבוד רב,

אבנודור צוקו
מנהל ביה"ס

העתק מנהל המחוז - ד"ר דורון מור
מר ז"ב נלג - מנהל אגף לפדגוגיה ברשות עמל
התבונן צרה שדמי - מפקחת המחוז ✓

בית ספר חמ"ב אבן ח'לדון
כפר מנדא 17907 ת.ד. 46
☎ 04-9864531



مدرسة ابن خلدون الاعلادية
كفرمندا - ص.ب. ٤٦ ميكود ١٧٩٠٧
☎ ٠٤-٩٨٦٤٥٣١

15,9,99

לכבוד : שר החינוך והתרבות
מר יוסי שריד
ירושלים

ד.א. ג.

הנדון : פעילות המינהל לחנוך ערכי בבית ספרנו

בשנה"ל תשנ"ט נבחר בבית ספרנו צוות מורים מוביל שעסק בשאלות זהות והשקפת עולם כערכים של אזרחי המדינה מהמשמעות החינוכית כהכנה ותרגול לשנים הבאות .

בעבודתנו מצאו חברי הצוות עניין רב כיוון שהיו בו ערכים מתאימים מאוד לחברה שלנו ולאוכלוסית הכפר שלנו .

אנו תופסים את העניין כערך של שלום . דבר שאנו כמורים מתפללים שיהיה בכפר שלנו - בין החמולות השונות, וגם בין מדינתנו לבין שכנותיה מדינות בני עמנו .

חינוך ערכי הוא שוויון ויחסי, אנוש בין אדם לאדם . - הוא התנהגות דימוקרטית וחופש ביטוי והבעת דיעה בנימוס , בנימוק ואדיבות , ערכים שאנו מתיימרים להקנות גם למורים , לתלמידים ולהורים כאחד .

אנו רוצים שהמורים והעובדים בביה"ס . יהיו מסורים לעבודתם - זהו גם ערך חשוב . התהליך שעשינו עם המדריכה הערבית חיזק את האימון בין מורים - ותלמידים והורים - ונתן לנו כמורים כלי לבדיקה עצמית בשני משורים אישי ומערכוני . יש לציין שהתהליך הוא חלק אינטגרלי מ " אני מאמין " של ביה"ס אנו רואים בו כלי חיוני מאוד התורם לביה"ס ולחברה שלנו .

גבול השר :

אנחנו חושבים ומתכוונים לשאוב את הערכים שנלמד לתלמידינו מרוח סיפורי הנביאים והצדיקים ומסיפורי ספרי קודש וסיפורי נביאים בקוראן ועל התנהגותם האידיאלית אשר תהווה דוגמה ומופת לתלמידינו .

כל זה נוסף לסיפורי עמים ואגדות הכוללים בתוכם השכל ומוסר .

בתהליך של המינהל היתה הזדמנות ראשונה עבורינו כערבים אזרחי המדינה לעסוק בשאלות פנימיות שלנו כמגזר המשמעות של זה בכפר שלנו .

דברים שהזכרנו לעיל הם חיוניים מאוד להצלחת תלמידינו ובני הכפר שלנו .

בית ספר חט"ב אבן ח'לדון

כפר מנדא 17907 ת.ד. 46

☎ 04-9864531



مدرسة ابن خلدون الإعدادية

كفرمندا - ص.ب. ٤٦ ميكرود ١٧٩٠٧

☎ ٠٤-٩٨٦٤٥٣١

בנוסף לכך - קבלנו מצוות המינהל הערכי במחוז צפון הכשרה וקנינו ידע ויש בידינו כלים מאפשרים לנו עבודה פוריה .
כולנו תקוה שנוכל להמשיך ולהתקדם בעבודתנו . יש לאמר שאנו מעוניינים להפגש ולשבת עם כבודו , להלבין דברים על חשיבות העניין אם יש צורך בכך .

אנו מאחלים לך בריאות והצלחה בעבודה

בברכת חג שמח
וגמר חתימה טובה
צוות מוביל חט"ב אבן ח'לדון
כפר מנדא
המנהל- פתחי זידאן

וזעתק: מר עבד אלחלים זועבי - יועץ השר

16-MAY-99 SUN 10:04 MINHAL LEHINUCH ERZI FAX NO. 972 2 5601699 P. 2

מדינת ישראל
משרד החינוך התרבות והספורט
המינהל לחינוך ערבי

ירושלים, כ"ד אייר, תשנ"ט
 10 מאי, 1999

שאלון משוב
להשתלמות מדריכים מחוזית

הדרכה בתכנית: _____ מחוז: 103

סמנ"י במקום המתאים: _____

מס'	הגד	במידה רבה מאוד	במידה מועטה מאוד
1.	ההשתלמות תרמה לכיתוח מיומנויות בתחומי ההנחיה/ הובלת שינוי/ עבודה עם צוותי מורים*	✓	
2.	ההשתלמות משמשת סביבה תומכת לעבודתי כמדריך/ה	✓	
3.	ההשתלמות העשירה את ידיעותי בתחומי היהדות	✓	
4.	ההשתלמות העשירה את ידיעותי בתחומי הדמוקרטיה	✓	
5.	ההשתלמות העשירה את ידיעותי בתחומי הציונות	✓	
6.	ההשתלמות רלוונטית לעבודתי כמדריך/ה	✓	
7.	ההשתלמות מעשירה ומרחיבה את כישורי כמדריך/ה		✓
8.	ההשתלמות מעניינת ומעוררת חשיבה	✓	
9.	סדר היום במפגשים וביניהם מאפשר השתלמות תהליכית רציפה	✓	
10.	לימוד עמיתים חשוב, תורם ומעניין	✓	
11.	זמן מדריכים - רכזים חשוב, תורם ומעניין	✓	
12.	זמן מפקחת - מדריכים חשוב, תורם ומעניין	✓	
13.	באופן כללי, מידת שביעות הרצון מההשתלמות	✓	

* הקפ"י בעיגול סומנ"י
 ** הוספ"י הגד משלך וסמנ"י

רח"י כנמי נשרים 22, ירושלים, ☎ 02-5601783-6 פקס: 02-5601699

מדינת ישראל
משרד החינוך התרבות והספורט
המינהל לחינוך ערכי

15. הנושאים והתחומים המשמעותיים ביותר עבורך בהשתלמות:

הגדרת נשוא לימודים
עקרונות ושיטות - איך ללמד
הערכים והיכולות
הנדרשים למורה

16. הנושאים והתחומים הכי פחות משמעותיים עבורך בהשתלמות:

אין לי תשובה
לשאלה זו

17. מיטו הגוף החיצוני השותף להפעלת החשתלמות? חוהמי דעתך על תרומתו לך בהשתלמות:

השתלמות הבקרה עוציני, ובס'כר
אילונית הבקרה ששנה של אלקטרוניקה
ועוד חכם

18. הארות, הצעות והערות:

הגיון של המבצע צינה אביר
הגוף הפנימי צינה אביר
שלא היה תורה, ואולי כן אקטואל
של הפנימי צינה אביר

תודה!

עדות שטח לתהליך בינוי קהילה ביישוב: מנכ"ל היישוב

בתקופה הנידונה במחקר, הייתי בתפקידי ניהול במועצה, בראשית התקופה הייתי מנהל מחלקת הרווחה ובמהלכה קיבלתי על עצמי גם את ניהול אגף החינוך. עם חילופי השלטון ברשות מוניתי ע"י ראש הרשות החדש למכל הרשות.

במהלך כל התקופה הייתי מעורב בתהליך בינוי קהילה: ראשית כמשתתף, כחלק ממנהלי מחלקות ברשות שלקחו חלק בתהליך, מתוקף תפקידי כבעל תפקיד, ובשלבם האחרונים של התהליך אף ריכזתי אותו מטעמו של ראש הרשות.

ראשית אני מבקש לסכם את התהליך ולומר כי בעיני התהליך הצליח להטמיע שינוי באנשים שלקחו בו חלק אך לא הוטמעו השינויים ברמת כלל היישוב ובדפוסי הפעולה של המערכת כמערכת. מצד אחד השינוי הורגש אצל מי שלקחו חלק בתהליך לאורך כל הפעולה, אני עצמי התחלתי את התהליך בהתנגדות גדולה לשדמות ולתהליך שהיא הביאה עימה. איתי היו בהתנגדות כל אנשי מחלקת הרווחה. הסיבה לכך כי שדמות נתפסה בעינינו כמתחרה, כמביאה נושא וסוגיות הקשורות בתחום ההתנדבות. תחום ההתנדבות היה באחריות מחלקת הרווחה כל השנים. במהלך שנים רבות עסקו אנשי המחלקה בקשר עם מתנדבים ביוזמות התנדבותיות וכדמי'. וההנחה הייתה כי צוות שדמות מתעלם מהידע הנמצא ומציע אלטרנטיבה שלא לוקחת בחשבון את מה שכבר עשינו. ולכן כולנו במחלקת הרווחה היינו שותפים פאסיביים.

עם הזמן למדתי יותר את התהליך והכיוון היה נראה לי מאוד חשוב, ותאם מאוד את האתגר שאני ראיתי כמרכזי והוא יצירת אחריות ומחויבות של התושבים לניהול ענייניהם במקביל, בשיתוף עם בעלי התפקידים ברשות ובצירת מעין מערכת מקבילה של ועדות ובעליות תפקידים, מעין ממשלת צללים שפועלת בצד מנהלי המחלקות ומייצרת יחדיו פעולה משותפת בכל מה שנוגע לכל מרכיבי החיי ברשות. אני מאמין עד היום, והאמנתי גם אז, כי מערכת ההתנדבות צריכה לייצר עוד ועוד מעגלי התנדבות שלא תלויים ברשות ולא ניוונים ממנוה אלא מערכת עצמאית הפועלת בשיתוף פעולה. אני מזדהה עם הניתוח האומר כי אנשים ביישוב מרגישים גאווה על המקום אבל לא על הקשרים, אנשים מרגישים שייכים למקום אבל לא אחד לשני. ולכן בעיני התהליך היה חשוב ונחוץ פה. היום בעיני יש הרבה יותר תנאי למימוש. בעיקר בגלל דפוס הפעולה היישובי. אחד הגורמים, בעיני, המרכזיים לעובדה כי התהליך התקדם לאט ובצעדים מדודים היא בעיקר מנהיגות היישוב הפורמאלית שביקשה ולחצה, בעקבות הלחצים הפוליטיים, לתוצאות מיידיות ונראות מה שעמד בניגוד לתהליך שביקש ליצור דפוסי פעולה אחרים תוך שינוי עומק של תפיסת הגורמים השונים ברשות את תפקידם. הגורם המקצועי, במקרה זה צוות שדמות, ובעיקר מנהלו, בשלבים הראשונים, לא התעקש על הובלה מקצועית ונכנע ללחץ ראש הרשות. כך לדוגמה מה שקרה עם קרן קהילה, בסופו של דבר המנהיגות הפורמאלית לא אפשרה לזה לקום וזה עורר חשדנות ואי אימון גדול בקרב מנהיגות התושבים.

בסך הכל בשלב הראשון רוב הקבוצות היו כבר קיימות מקודם ונוספו תושבים חדשים בעיקר ביוזמות סביב איכות הסביבה ויוזמות החדשות במרכז ההנצחה היישובי יוזמות שנגעו לקבוצת משוררים וסופרים ויוזמות של תרבות הקשורות במיזם של מדריך חגים מקומי למשפחה וכן פרויקט של בני מצווה ואחרים. בשלב השני

לאחר שנפלה קרן קהילה, קיבלתי את ההזדמנות להוביל את התהליך כולו ולרכזו ואז הייתה לי הזדמנות לעבוד עם הצוות המתחלף מטעם שדמות, ולקדם את מה שנראה בעיני האתגר המקצועי והוא לעודד וליצור מבנים ותהליכים שהמתנדבים ירגישו שזה שלהם, שיהיה חשוב להם לערב ולהביא עוד מתנדבים בתהליך עצמאי שאינו תלוי בעייריה. היה לי מאוד חשוב להרחיב את התהליך לתוך מערכת החינוך בעיר וליצור שם מערכות קהילתיות והתנדבותיות.

שדמות היא גורם מקצועי שהביא לפה נכסים הקשורים בידע קהילתי ובתפיסה חדשה בעניין. עיקר המתח סבב סביב ראשוניותו של התהליך והמתח עם המערכת הפוליטית.

23

בינוי קהילה

שאלון משוב על השתלמות יזמים – חורף 2004

יזמת יקרה,
בעקבות ההשתלמות מבקש צוות שדמות את חוות דעתך ואת עמדותיך לגבי מספר נושאים.
תשובותיך חשובות מאוד להמשך תכנון בינוי קהילה

תודה על שיתוף הפעולה
ד"ר מאיה מלצר-גבע ועפרה שמיר
הערכה

שם המיזם שלי בנין קהילה באזורי

סמך/י עיגול סביב כל הימים בהם נכחת בהשתלמות: ה' 12.2 ו' 13.2 ד' 18.2 ה' 19.2

באיזו מידה נכונים ההיגדים הבאים, בעקבות ההשתלמות?

מס'	ההיגד	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	כלל לא
1	קיבלתי בהשתלמות כלים שיעזרו לי להפעיל את המיזם שלי	4	3	2	1
2	התרשמתי שהמשתתפים אתי בהשתלמות הביעו בה עניין	4	3	2	1
3	תדירות המפגשים התאימה לי	4	3	2	1
4	ידוע לי שיש 4 מתנדבים מומחים בתחום, אליהם אני יכול לפנות כדי לקבל עזרה בהפעלת המיזם שלי	4	3	2	1
5	אני סומך על המתנדבים המומחים שיעזרו למיזמים להתממש	4	3	2	1
6	ההשתלמות תרמה לגיבוש קבוצת היזמים	4	3	2	1
7	ההשתלמות תרמה להיכרותי עם מיזמים אחרים	4	3	2	1
8	קיימות בהפסקות מפגשים בלתי פורמאליים חשובים	4	3	2	1
9	נכונותי לשתף פעולה עם תושבים אחרים למען קידום גדלה	4	3	2	1
10	ההשתלמות חיזקה בי את ערך ההתנדבות	4	3	2	1
11	אני מרגישה/חלק מתהליך כלל יישובי משמעותי	4	3	2	1
12	יש לי אפשרות להשפיע על מה שקורה	4	3	2	1
13	אני מבין, בעקבות ההשתלמות, כיצד המיזמים השונים משמשים ליצירת הון חברתי	4	3	2	1

14. כמה אנשים, בערך, הכרת לראשונה במהלך ההשתלמות? 5-6

15. האם תיפגש איתם שוב: כן / לא כן

אם כן, באיזו מסגרת?

באיזו מידה קיבלת כלים או רעיונות ליישום בתחומים הבאים?

מס'	התחום	במידה רבה מאוד	במידה רבה	בינונית	כלל לא	מעוניין לקבל עוד בתחום	הערות
16	שיווק ופרסום	4	3	2	1	✓	
17	פיתוח משאבים חיצוניים	4	3	2	1	✓	
18	גיוס משאבי קהילה	4	3	2	1		
19	שיתוף פעולה בין פרויקטים	4	3	2	1		
20	תכנון וניהול פרויקטים	4	3	2	1	✓	
21	טיפוסי מנהיגות	4	3	2	1		אם ישנה
22	יצירת חברתיות	4	3	2	1		''

23. השתלמות זו תועברה ברובה על-ידי מרצים מתנדבים. מה משמעות הדבר עבורך?
 אין להעביר מכללם טיפוס כללי גדול ואלו יתקבלו נכון
24. כיצד, לדעתך, יכולה השתלמות כמו זו לשמש אמצעי לגיוס מתנדבים נוספים?
 להשתמש בה כדרך להעלות ולקבץ המסיבה והשליה, במהלך האירוע
 לתקופה ארוכה יותר
25. האם אתה מרגיש שההשתלמות שינתה את אופי המעורבות שלך? כן / לא
26. אם כן, באיזה אופן?

27. לאיזו עזרה נוספת אתה מצפה מהגורמים הבאים:
 משדמות _____
 ממנהלת קהילה והתנדבות _____
 ממנהלת בנין קהילה _____
 מהמומחים המתנדבים _____
- הערות נוספות: _____

תודה על שיתוף הפעולה

Abstract

‘Hevruta’(Bund) and Identity in Relation to Social Capital within the Community

Pedagogy of Identity in Three Spheres of Activity: 1989-2006

This study describes the relationship between ‘**Hevruta**’ (according to Buber : a small intimate committed group), **identity** and **social capital**, in contrast to the tendency towards individualism and isolation. It focuses on the definition of the concept ‘**Hevruta**’ as a partnership, imbued with a sense of belonging and commitment, its relation to the forging of social capital and its role in the characterization of the collective identity of the individual within three frameworks of activity: a public organization, a government office, and within the domain of community. The three frameworks chosen have not been researched to date. The study seeks to clarify the role of educational devices in organizational and community frameworks by describing and analyzing the following spheres of activity:

1. *The establishment of the Hamidrasha* – a center for the revitalization of Jewish life in Israel, at the Oranim Academic College of Education. The study focuses on a historical analysis of the establishment of the organization from the perspective of its founders, the principles underlying its activity, and the degree of its success during the years 1989 - 1994.
2. *The establishment of the Section for Values Education within the Ministry of Education* - The study describes the educational perceptions of this department and its aims and methods, from the perspective of a group of educational leaders in one of the Ministry’s administrative districts during the years 1996-2000.
3. *The community* – the process of community building in a small town in the periphery within the framework of Shdemot – Center for the Development of Community Leadership at the Oranim College. The study describes the process, the aims and the methods used from the perspective of its participants, a group of residence of a small town in northern Israel during the years 2001-2006.

The findings have been derived from all the three frameworks, related to the following research questions:

1. What were the patterns of educational activity focused on in all three frameworks?
2. How did the participants evaluate their association and identification with the activities within the various frameworks?
3. What was the rapport between the results (according to the participants' evaluation of their activities and of the frameworks they shared) and the methods chosen?

The findings and their analysis are presented in the following structured form:

- A historical description and analysis of the components of the educational activity within all three frameworks.
- The features that the patterns of activity in all three frameworks have in common.
- The conclusions drawn from the evaluation of the patterns of activity and their components, leading to recommendations for future activity of this kind.

The theoretical literature underpinning this study deals with the examination of four key concepts underlying this study: **Communality, social capital, discourse on identity, and pedagogy**. This part comprises a survey and in-depth study of a number of theoretical issues: group and community, the communal perception, social capital, personal and collective identity, education and pedagogy as manifested in various spheres: adult education; nonformal education; citizenship education.

The research methodology was historical-ethnographic: the description and analysis of activity in a specific sphere, the findings related to the specific group under study, and the participants' perception and interpretation of what was happening. The study, based on the Grounded Theory approach and integrated with historical research, yielded a number of internal and external categories for analysis and classification, related to different aspects of the patterns of the relationship between the participants and the social networks among them: *the patterns of the relationship* (primary/secondary); *the sphere of activity* (one-dimensional / multidimensional); *the degree of the network's density*; the participants' homogeneity (bridging/connecting capital); *patterns of discourse* (discourse of rights/identity); and *motivation for action* (for the sake of/together with). The analysis of the findings generated the need to provide details of the

following components of social capital: the quantity of relationships created their quality and the degree of their utilization.

The collection of the data, their condensing and analysis point to a number of salient findings in the three spheres under study:

1. The establishing of the group as a '**Chevruta**' was an expression of the desire to create an alternative to the reality; its initiators and developers perceived it as an alternative and more worthy framework. The creation of a group as a '**Chevruta**' was a device designed to enable its participants to experience "moments of truth" (Carlzon, 1989). – a concrete experience of the realization of the common vision.
2. The establishment of a '**Chevruta**' was anchored in three components: the definition of a **shared vision**, the forging of **group norms** for the realization of the vision and their **realization** through shared practical experience directed outside. The components of the activity expressed the three components of an individual's identity: the cognitive, the emotional-affective and the behavioral dimension (Bratton et al., 1999; Finkel et al, 2000).
3. The findings of the study illustrate the relationship between the patterns of activity undertaken and those that developed: a '**Chevruta**' was chosen as a pattern of activity to create a group framework. The devices used in all three frameworks were similar. The findings of the research point to a build up of a high level of **social capital** within the groups under study, manifested in the construction of the participants' **identification** with the **group identity**, and the creation of a sense of obligation towards it and for its sake: In each of the frameworks the participants reported that they were able to accord their group deep aspects of **identity** preoccupying them, via the development of **social networks** among them, constituting a source of becoming **significant** for the group, developing a **sense of belonging and commitment**. These were expressed through their reliance on the members of their group, on the level of general reciprocity and trust that developed among them. The members of all the groups reported that their participation in the group constituted a formative experience, shaping their identity to a varying degree.
4. The findings of the study of the three frameworks establish a basis for the defining of such a society as a distinctive social group, with affinity between its primary and secondary characteristics: It includes a clearly defined sphere of activity and is task-

oriented, while nevertheless focusing on multi-dimensional relations, primary in essence, becoming an aim in itself. In this sense the findings illustrate the contribution of '**Chevruta**' , both as the aim of its activity, such as the reinforcing of communal processes, and as a means to shaping organizational processes. According to the findings of this study, the '**Chevruta**' may constitute a kind of a small model of the community as a social group, and thus can serve as an educational device for the realization of communality.

In the wake of this historical-educational study, we can point to a number of innovations, combining knowledge and their practical application – both in the sphere of education and that of community living:

- Expansion of theoretical knowledge regarding educational methods forging social capital, and the means to evaluate them.
- Expansion of methodological knowledge regarding historical-ethnographic tools for the research of social capital.
- Conclusions and practical recommendations regarding educational group activities and frameworks, aimed at the development of collective identity within a community.
- Conclusions and practical recommendations regarding the utilization of nonformal adult education as groundwork for triggering communal processes.
- The formulation of theoretical categories of social capital, and their application as measures to serve the practical evaluation of social networks, and their considerable contribution to the generation of social capital.

Finally, the affinity between the components of the activities of '**Chevruta**' and those of individual identity may provide a basis for the definition of the components of 'the pedagogy of identity' – the development of pedagogical devices for the definition and assessment of the individual's collective identity in relation to the groups to which he/she belongs.

This work was carried out under the supervision of

Professor Dror Yuval.

**Tel Aviv University
The Jaime and Joan Constantiner
School of Education**

CHEVRUTA(BUND) and Identity towards Social Capital in the Community

(PEDAGOGY OF IDENTITY In three Arenas, 1989-2005)

Thesis Submitted for the Degree “Doctor of Philosophy”

By

Shadmi-Wortman Sara

Submitted to the Senate of Tel Aviv University

December 2010

**Tel Aviv University
The Jaime and Joan Constantiner
School of Education**

CHEVRUTA(BUND) and Identity towards Social Capital in the Community

(PEDAGOGY OF IDENTITY In three Arenas, 1989-2005)

Thesis Submitted for the Degree “Doctor of Philosophy”

By

Shadmi-Wortman Sara

Submitted to the Senate of Tel Aviv University

December 2010