



**מאפייני הזהות היהודית והפרופסיונאלית של מחנכים לגיל הרך בקהילות  
יהודיות בדרום אמריקה המשתתפים בתוכנית**

**" מרחבים 2007 "**

**ד"ר ח מחקר**

**חוקרת ראשית: ד"ר קלאודיה גלושנקוף**

**יעוץ אקדמי: ד"ר רפי שיניאק**

**יעוץ מתודולוגי: ד"ר חנה עזר**

**יעוץ סטטיסטי: יצחק גילת**

**עוזרת מחקר: אביבה אבידן**

**המחקר נערך בתמיכת המחלקה לחינוך, הסוכנות היהודית**

**דצמבר 2007**

**© כל הזכויות שמורות לרשות המחקר במכללת לוינסקי ולסוכנות היהודית**



## 1. מבוא

המחקר המוצע בזה נערך על רקע הפעלת תכנית למחנכים יהודים בגיל הרך המגיעים לישראל לצורכי הכשרה. התכנית מופעלת במכללת לוינסקי לחינוך, המתמחה בהכשרת מורים<sup>1</sup>. מכללת לוינסקי רואה את ייחודה כמכללה מובילה, המדגישה מצוינות אקדמית בלתי מתפשרת ואיכות בהוראה, ומאמינה בלמידה לאורך החיים. דרך זו מתבססת על נכסי תרבות, על ערכים יהודיים ואוניברסאליים, על הישגים טכנולוגיים ועל מתן מענה לצרכים המשתנים של חברה פלורליסטית, רב תרבותית. על בסיס חזון זה וההשתמעויות החינוכיות העולות ממנו והמיושמות בפועל, הציעה מכללת לוינסקי בשיתוף עם המחלקה לחינוך בסוכנות היהודית את התכנית "מרחבים 2007".

"מרחבים 2007" היא תוכנית הכשרה למחנכים יהודיים לגיל הרך בארצות אמריקה הלטינית. בקהילות היהודיות באמריקה הלטינית אין מוסדות להכשרת מחנכים לגיל הרך, אי לכך רוב הגננות הן בעלות הכשרה לגיל הרך ממוסד לא יהודי, או בוגרות לימודים על-תיכוניים הקשורים לחינוך. הסייעות אינן בעלות השכלה אקדמית בכלל או הן בתחילת לימודיהן האקדמיים. התוכנית מופנית לאוכלוסייה שעובדת בפועל במסגרות לגיל הרך של הקהילה היהודית, והיא מציעה למשתתפים לחוות, להתנסות ולפעול במגוון מרחבים תוך שיתוף פעולה עם האוכלוסייה הישראלית הפועלת בכל מרחב – הגיאוגרפי, הלימודי, ההתנסות בהוראה.

### 1.1. עקרונות התוכנית

- חיזוקן של אמות-המידה האקדמיות והיכולות האורייניות בלימוד תחומי הדעת, בדיקטיקה לגיל הרך, בהוראה ובהתנסות במוסדות הגיל הרך.
- העמקת הזיקה והמחויבות של המשתתפים לחינוך היהודי-ציוני בקהילות המקומיות ושכלול המיומנויות שלהם כמחנכים העוסקים בתכנים יהודיים בכלל ובתכנים יהודיים לגיל הרך בפרט.
- תרומה לפיתוח האישי של המשתתף כמנהיג, שוחר וסקרן למתרחש.
- הדגשת שילוב ערכי יהדות, ציונות, דמוקרטיה והומניות.

### 1.2. הקשר המחקר

<sup>1</sup> בראש התכנית במכללת לוינסקי לחינוך עומדים ד"ר רפי שיניאק, אתי בכר ומרסלו דורפסמן.



התוכנית מותאמת לצוות חינוכי העובד בפועל בבתי ספר יהודיים בקהילות אמריקה הלטינית אשר מחוסר הזדמנויות באותן הקהילות לא השלים את החינוך היהודי-ציוני.

### 1.3. מטרות התוכנית "מרחבים 2007"

- להציע חינוך יהודי ברמה אקדמית בתחומים הרלבנטיים הקשורים להכשרת המשתתף כמחנך יהודי בכלל וכמחנך יהודי בתפוצות בפרט.
- לאפשר למשתתף לפתח פרויקט חינוכי שתכנונו בארץ ויישומו בקהילתו של המשתתף, במוסד בו הוא מלמד.
- לאפשר למשתתף להתנסות בהוראה במוסד חינוכי ישראלי במשך שהייתו של המשתתף בארץ, כחלק אינטגרלי מתהליך הכשרתו המקצועית.
- להציע חוויה ישראלית-ציונית אשר תהווה חלק בלתי נפרד מזהותו החינוכית והאישית של המשתתף.

### 1.4. תכני התוכנית

התוכנית התמקדה בשלושה נושאים עיקריים:

- הגיל הרך: ההכשרה מתמקדת בהרחבת הידע (הפסיכולוגי, הדיסציפלינארי והדידקטי) ברמת המבוגר ובהקניית כלים מתודולוגיים להוראת ילדים צעירים בגני הילדים.
- יהדות
- עם ישראל וארץ ישראל

תכנית זו מופעלת לראשונה בקרב מחנכים צעירים בתחום הגיל הרך. לאור זאת, שואף המחקר המוצע בזה לבדוק את מאפייני הזהות הפרופסיונאלית והיהודית של אותם מחנכים צעירים, המגיעים להכשרה בישראל, במסגרת תכנית "מרחבים 2007".



## 2. רקע תיאורטי

מחקר זה מתחקה אחר הזהות הפרופסיונאלית והזהות היהודית של משתתפי התכנית "מרחבים 2007". שתי הזהויות האלה הן רק חלק מהזהויות השונות החיות זו לצד זו של הנבדקים. זהות וזהויות הן הדרכים בהן מיוצג ומובן ה"עצמי" (Eccleston, 2007). אנשים נעזרים בהגדרת הזהות או הזהויות שלהם כאמצעי להסביר, לתרץ, להבין את עצמם, ביחס לאחרים, ובהקשרים השונים בהם הם פועלים הגדרת הזהות, תחושת הזהות איננה קבועה, היא רב ממדית, משתנה ומתפתחת. (Coldrom, 1999). בהמשך נסקור תחילה את הנאמר בספרות המקצועית על הזהות הפרופסיונאלית, ולאחר מכן נתייחס לזהות יהודית.

השתנה קוד שדה

השתנה קוד שדה

### 2.1. זהות פרופסיונאלית

חשיבות הזהות המקצועית מצויה בקשר המורכב שלה לידע מקצועי ולפעולה. המושג המסורתי המיוחס לזהות קשור לגרעין היציב, העיקרי והקבוע של "עצמי". אולם לאחרונה, זהות נתפסת כהליך מתמשך שבו אינדוידואלים פונים למשאבים מגוונים בכדי להבנות את עצמם (Watson, 2006). מרבית הספרות החינוכית טוענת, כי התנאים החברתיים הרחבים שבהם מורים חיים ועובדים, ביחד עם המרכיבים האישיים והמקצועיים של חייהם, החוויות שלהם, האמונות שלהם והניסיון המקצועי שלהם המשולבים זה בזה, יוצרים לרוב מתחים המשפיעים במידה רבה יותר או פחותה יותר על תחושת הייעוד של אותם המורים. ניתן לראות אם כן שזהות היא מרכיב מפתח המשפיע על תחושת הייעוד של מורים, על המוטיבציה שלהם, על היעילות העצמית והמחויבות שלהם, על שביעות הרצון המקצועית שלהם, ועל רמת היעילות בכללותה. על כן חקירת מרכיבים אלה, המשפיעים הן בצורה חיובית והן בצורה שלילית, וחקירת ההקשרים שבהם מרכיבים אלה מתרחשים וההשלכות ליישום היא הכרחית ביותר.

השתנה קוד שדה

למרבה ההפתעה, למרות שהמושגים של "עצמי" וזהות מקצועית נמצאים בשימוש רב במחקר החינוכי ובתיאוריה, הרי שמחקרים הקשורים במעורבות עם ה- "עצמי" הקוגניטיבי והרגשי ("self" cognitive and emotional) הם נדירים למדי (Day et al, 2006). מחקר זה ינסה להעלות זרקור ולהציף אל נבכי העצמי הקוגניטיבי-האמוצינאלי

השתנה קוד שדה

הוול (Hall, 1969) מאבחן את המונח פרופסיה (מקצוע) במאפיינים הבאים:

השתנה קוד שדה

· הידע וההתמחות של הפרופסיה מבוססים על תיאוריה שיטתית.



- לאדם העוסק בפרופסיה יש סמכות בנוגע לתחום ההתמחות שלו.
- הפרופסיה מונחית על ידי קודים אתיים המווסתים את היחסים שבין עמיתים ועם לקוחות.
- החברים באותה הפרופסיה מבינים את עצמם בתוך התרבות הפרופסיונאלית הרחבה של נורמות נפוצות, סמלים ושפה.
- בעלי הפרופסיה מפעילים שליטה פורמאלית ובלתי פורמאלית בנוגע להתפתחות הידע שבתחומם ולגבי התמחות בעלי הפרופסיה העתידיים.

בנוסף, בעל הפרופסיה מאופיין גם הוא על ידי מספר מרכיבים ביניהם:

- רמת המחויבות האישית שלו.
- השאיפה שלו לבצע משימות מקצועיות רבות ככל האפשר.
- אדם שאינו מונחה על ידי כסף כנקודת מוצא ראשונית לעבודתו.
- אנשים בעלי קשרים עם הקולגות העמיתים שלהם. קשרים אלה תורמים לזהות משותפת המתפתחת ונשמרת דרך ארגונים פורמאליים ובלתי-פורמאליים.
- רצון ודרישה לאוטונומיה מקצועית.

עם זאת, פרופסיות מסוימות כמו מורים, גננות, עובדים סוציאליים ואחיות אינם מוגדרים כפרופסיות גרידא אלא כסמי-פרופסיות (Krejsler, 2005). למורים, למשל, יש קשיים רבים בהשגת הסכמתו של הציבור הרחב על היותם גוף בעל ידע שיש אליו גישה בעלת פריבילגיות. למעשה, הם נחשבים כספקי ידע כללי בלבד. במקביל מתקיים ויכוח חם בשאלה האם לימודי ההתמחות שלהם יכולים להיחשב כדרישת קדם מספקת עבור הפרקטיקום שלהם כמורים לעתיד. בנוסף, לא ברור לגמרי מהו הבסיס המדעי בתהליך הכשרת מורים. כמו כן, מתנהל ויכוח אחר בנוגע לשאלה האם מורים מקיימים דו שיח המבוסס על מונחים מדעיים משותפים עם עמיתיהם, דו-שיח שבמהלכו הם מפתחים ידע מקצועי וכישורים הרלוונטיים למקצועם. מורים פועלים בפרטיות בכיתות הלימוד שלהם בתוך המסגרת הבית-ספרית הכללית, תחת הפיקוח של המערכת האדמיניסטרטיבית הברוקרטית המפקחת עליהם מעל ושעליה יש למורים השפעה זניחה. התיאוריה המסורתית הפונקציונליסטית על מקצועות מייצגת גישה חד-צדדית רציונאלית הנותנת עדיפות לידע מקצועי (של מומחים) בתחומים שאינם מוגבלים. המקצועות המוזכרים לעיל לרוב מאופיינים על ידי הגישה ההוליסטית בנוגע להתמחות המקצועית שלהם (practice) (Krejsler, 2005).

השתנה קוד שדה

השתנה קוד שדה



גישה זו מובילה למסקנה הברורה כי על מורים לפתח מספר גדל והולך של כישורים אישיים בנוסף למיומנויות ולידע האקדמי שרכשו בתחום הדעת שלהם. זאת דרישת קדם שתאפשר לכל אחד להיות גמיש ומגוון במידה כזו שיוכל להתמודד עם שינויים מקצועיים, ריבוי של שותפים לעבודה, מכרים וחברים (Marshall, 1996). בנוסף, בעל הפרופסיה יהיה מחויב לטפל ולהתמודד עם גוף מקצועי של ידע, מיומנויות וערכים. גוף זה יהיה נתון לשינוי, תיקון וגיוון תמידי (Hargreaves, 1994).

השתנה קוד שדה

השתנה קוד שדה

מומחה בעל סגנון מקצועי המשתלב עם אופיו יהיה בעמדת יתרון על עמיתיו. יתרון זה יספק לו קריטריונים לשפוט מה נכון ומה לא נכון. אך מנגד, יקשה על היכולת שלו לעשות הפרדה ולשמור על הגבולות בין חיי האישיים וחיי המקצועיים. דבר זה עלול לתרום לתחושת השחיקה בקרב אנשי מקצוע רבים בתחומי ההוראה, הסיעוד והייעוץ (כגון: הגננות, המורים, האחיות והעובדים הסוציאליים) בשלבים ההתחלתיים של הקריירה שלהם, שכן המשותף של אותם אנשי מקצוע היא רמת המחויבות הגבוהה שלהם לעבודתם. חשוב מאד לשים לב לשיח הנרקם בין המומחה והלקוחות שלו שכן ניתוח השיח של אותם אנשי המקצוע, בדברם על מקצועם, יוכל לספק מידע כיצד ההתמחות המקצועית שלהם באה לידי שימוש בשפה המקשרת בין המיומנויות, הערכים והידע המקצועי ובין האופי הייחודי של המומחה עצמו (Krejsler, 2005).

השתנה קוד שדה

## 2.2. זהות יהודית

השתייכות לקבוצה אתנית מוגדרת על-ידי אמונה - של אנשים מתוך ומחוצה לה- שחברים אלה מרכיבים קבוצה (Jenkins, 1997; Levine, 1997). תחושת ההשתייכות, שהיא תחושה סובייקטיבית, מחוזקת על-ידי שפה, דת, סמלים, ערכים, היסטוריה, מנהגים הקשורים לאותה הקבוצה. הזהות האתנית מורכבת ממרכיבים קוגניטיביים, אפקטיביים והתנהגותיים, כגון השתתפות בטכסים קהילתיים או דתיים. (שם).

השתנה קוד שדה

מורכבותה של הזהות היהודית בימינו כרוכה בהיסטוריה של עם ישראל בעת החדשה והיא נמצאת בסימן העימות בין מודרניות לבין המסורת. לעימות זה יש פנים שונות ומגוונות. לפעמים הוא מופיע כעימות בין דת לחילוניות, כמתח שבין חופש הפרט לבין סמכות הקהילה, כהתנגשות בין המדינה המרכזית לבין החברה הקורפורטיבית, בין תפיסה תיאוצנטרית לגישה אנתרופוצנטרית וכתחרות בין השקפות עולם מסורתיות ורציונליסטיות. אפשר לראות את תולדות היהדות במשך התקופה המודרנית כמכלול של ניסיונות למצוא שווי משקל בין מסורת למודרניות, שיפתור את העימות ושיאפשר את המשך קיום היהדות בעולם המודרני החדש. מגוון הפתרונות שניתן לסוגיה זו מצוי בין שתי תשובות שליליות



לשאלה האם אפשר לקיים שיווי משקל זה. בין זו החרדית האומרת שאפשר להיות רק יהודי ולהינתק מהעולם המודרני לבין זו המתבוללת, האומרת שלהיות מודרני מחייב עזיבת היהדות המסורתית. בין שני קטבים אלה נוצרה קשת של אפשרויות המשלבות בין מודרניות למסורתיות (כך תשל"ח; פיינר, תשס"ב; צור, 1978; רוזנשטיין תשמ"ח; שביד, תשמ"א). אלה הם הזרמים השונים הידועים בעולם היהודי ומה שמבחין ביניהם זהו המינון השונה שבין מודרניות למסורת ומתן משמעות שונה לעובדות ההיסטוריות, האידיאיות-תיאולוגיות והסוציולוגיות של היהדות (רוזנק, 1978).

חקר הזהות היהודית מתמצה בד"כ בשאלות "מיהו ומהו יהודי?", שאלות להן ניתנות בעידן המודרני תשובות רבות ואף סותרות. את המחקר אפשר לחלק למספר גישות מרכזיות:

- א. **הגישה ההיסטורית** – הבודקת את השינויים, התמורות והמהפכות שעברה הזהות היהודית במהלך הדורות ובעיקר באלה שחלו בעידן המודרני כחלק מהשינויים שקרו בהיסטוריה הכללית תוך דיון בתהליכים הקשורים באמנציפציה, נאורות, היווצרות מדינות הלאום ועוד. כאן מתמקדים במשבר שפקד את היהדות המסורתית עם כניסתה לעידן המודרני (כך, תשל"ח; לוז, 1985; פיינר, תשס"ב; צור, 1978)
- ב. **הגישה הפילוסופית** - המנסה לבחון את שאלת הזהות הן כחלק מההקשר הרחב של הדיון הפילוסופי הכללי העוסק בסוגיות כגון מדינת לאום, דמוקרטיה, זהות לאומית, הפרדה בין דת ולאום, תיאוקרטיה ועוד (אגסי, בובר-אגסי, ברנט, 1991; ויילר, 1976), והן כחלק מההגות היהודית לגווניה. תוך דיון בשאלות כגון היחס בין אמונה למדע, יהדות והומניזם, יהדות ונצרות, היהודי החדש ועוד (סימון, 1982; רוזנשטיין, תשמ"ח; שביד, תשמ"א).
- ג. **הגישה הפסיכולוגית-החברתית** – משתמשת במידע הפסיכולוגי חברתי לשם הארת בעיות הזהות היהודית. בעיקר בקשרי הגומלין שבין היחיד לקבוצה ובמיזוג התהליכים החברתיים והפסיכולוגיים. כאן מיישמים תיאוריות כלליות לחקר הזהות היהודית. כגון "תיאוריית השדה" של קורט לוין (Lewin), עבודתו של אריקסון (Erikson) בתחום הזהות, המודלים של הפסיכולוג הבין-תרבותי ברי (1993), או (Berry) ועוד. יש הקושרים כאן את שאלת הזהות היהודית בזהות אתנית, המוגדרת כמסגרת שהיחיד שותף בה עם בני אדם אחרים, אשר יחד אתם הוא נבדל משאר בני האדם, משום שהם בעלי תכונות ספציפיות המאפיינות אותם כקבוצה נפרדת. שאלת יחסי הגומלין בין היחיד לקבוצה נבחנת (א) במישור



הקוגניטיבי: בו בודקים כיצד תופס היחיד את תכונות הקבוצה, ואלו מן התכונות הללו רואה הוא כטבועות בעצמו? וכן באלה מצבים חברותו בקבוצה היא גורם בולט בתודעתו ועד כמה מרכזי המקום שהיא תופסת במרחב החיים שלו. (ב) במישור האפקטיבי: הבוחן מהי הרגשתו של היחיד כלפי הקבוצה, חבריה ותכונותיה? מה מושך אותו (אנרגיות חיובית) ומה דוחה אותו (ערכיות שלילית). (ג) במישור ההתנהגותי: באיזו מידה מסגל הוא לעצמו את הנורמות של הקבוצה. האם הגדרתו העצמית כיהודי כוללת גם התחייבויות למעשים (אורון, תש"מ; הרמן, 1993). ויש הקושרים את שאלת הזהות היהודית לסוגיות של זהות והזדהות תרבותית בהקשר של דו-תרבותיות ורב-תרבותיות והבניית הזהות הקבוצתית הכרוכה בצורך להתמודד בהשתייכות ליותר מתרבות אחת ותהליכי מעבר תרבותי (Horenczyk, 2004).

השתנה קוד שדה

ד. **הגישה הסוציולוגית** - בוחנת את מושג המודרנה והיבטיו השונים בחברות שונות (multiple modernities), לכך קושרים את המושג "זהות קולקטיבית" המובחנת ע"י שלשה היבטים: (א) האופן שבו בני אדם מתארים לעצמם את ייחודו החברתי, תרבותי, הערכי, הנורמטיבי, הדתי, ההיסטורי והלשוני של הקולקטיב. (ב) האופן שבו בני אדם מתארים את זיקותיהם לקולקטיב ומפרטים את המחויבויות שלהם כלפיו. (ג) האופן שבו מבינים הפרטים את מיקום הקולקטיב ביחס ל"אחרים" – בסביבתם המידית או הרחוקה. מתוך כך מבקשים ללמוד האם עדיין מתאים לדבר על זהות יהודית אחת או שמא מתאים יותר לדבר על "משפחה" של זהויות יהודיות או אולי אף על התפתחויות המובילות להיווצרותן של "עמים יהודיים שונים" (בן רפאל, בן חיים, 2006; Eisenstadt, 2000).

### 3. מטרות המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר היא לבחון את השפעתה של תכנית התערבות בישראל על מחנכים יהודים בגיל הרך ממדינות דרום אמריקה, ולהציג דגם להכשרת מחנכים מן התפוצות.

#### 3.1 שאלות המחקר

- באיזה אופן מקדמת תכנית התערבות בישראל מחנכים יהודים מאמריקה הלטינית מנקודת מבטם של המשתתפים השונים?
- מה הם מאפייני הזהות הפרופסיונאלית בתחילת השתתפותם בתוכנית ובסיומה?
- מה הם מאפייני הזהות היהודית בתחילת השתתפותם בתוכנית ובסיומה?





- כיצד משפיעה ההשתתפות בתוכנית על משתתפיה מבחינת הזהות הפרופסיונאלית, הזהות היהודית ותפיסתם את החינוך היהודי?

#### 4. מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר משולב, כמותי עם חלק איכותי נרטיבי.

##### 4.1. אוכלוסיית המחקר

21 סטודנטים המשתתפים בתכנית, מתוכם 20 נשים וגבר אחד. 9 סטודנטים מארגנטינה, 7 מברזיל, 4 מאורוגוואי ואחת מצ'ילה. הגילאים נעים מ-18 עד 29. רובם מועסקים בכיתות הגיל הרך במוסדות חינוך יהודיים. כל 21 המשתתפים השתתפו בחלק הכמותי של המחקר, אשר מוצג בדו"ח ביניים זה.

מתוך 21 המשתתפים נבחרו שמונה משתתפים, שלקחו חלק בראיונות עומק נרטיביים. הראיונות התקיימו עם משתתפים, שהביעו את רצונם להשתתף בחלק זה של המחקר. הכוונה הייתה ששמונת המשתתפים יהיו שונים מבחינת ארץ המוצא, מין, ניסיון בעבודה, לימודים קודמים.

##### 4.2. כלי המחקר

###### 4.2.2. שאלונים

שלושה שאלונים שונים נוסחו על מנת לקבל מידע מכלל המשתתפים בתחום הזהות היהודית, הזהות הפרופסיונאלית, ותוכנית "מרחבים 2007". הניסוח המקורי הוא בעברית, ותורגמו לספרדית על-ידי החוקרת הראשית שספרדית היא שפת האם שלה.

שאלון מס' 1א' (נספח 1) ושאלון מס' 1ב' (נספח 2) נוסחו על-ידי מרכזי התוכנית על מנת לקבל מידע על משתתפי התוכנית טרם הגעתם ארצה. מידע זה שימש ככלי ראשוני למיפוי המשתתפים.

שאלון מס' 2 (נספח 3) נוסח על-ידי עורכי המחקר. השאלות העוסקות בפרטים האישיים ובהשכלה מבוססות על שאלון מס' 1. השאלות העוסקות בזהות יהודית הותאמו משאלות בשאלונים העוסקים בזהות אתנית (Chinen & Tucker, 2002; Phinney, 1992), בסקר על עובדים החינוך היהודי בגיל הרך בארה"ב (Schaap, 2004), ומחקרים על זהות פרופסיונאלית של מורים (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). מטרתו לאפיין את

השתנה קוד שדה

השתנה קוד שדה

השתנה קוד שדה



הזהות היהודית, הזהות הפרופסיונאלית והציפיות לגבי התוכנית, בטרם התחלת הלימודים.

שאלון מס' 3 (נספח 4) הוא כמעט זהה לשאלון מס' 2. מספר שאלות מנוסחות בזמן עבר, ומטרתו לאפיין את הזהות היהודית, הזהות הפרופסיונאלית ושביעות הרצון מהתוכנית.

#### 4.2.3. ראיונות נרטיביים אישיים

שני ראיונות פתוחים בסגנון הריאיון הנרטיבי (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998) נערכו לכל אחד משמונת הנחקרים, אחד בתחילת התוכנית, והשני בסיומה. הראיונות מנסים לחשוף את המאפיינים של הזהות היהודית, הפרופסיונאלית ועמדותיהם לגבי התוכנית, כפי שעולה מתוך סיפוריהם האישיים. הם נערכו בשפת האם של הנחקרים, הוקלטו ושוקלטו.

#### 4.3. מהלך איסוף הנתונים

הנתונים נאספו במהלך חמשת החודשים בהם הופעלה התוכנית, באופן הבא:

- א. איסוף הנתונים התחיל בעת ההצטרפות לתוכנית של המשתתפים, לפני הגעתם ארצה. הם התבקשו למלא שאלון (נספח 1) במטרה לקבל פרטים אישיים, לימודים קודמים, לימודים נוכחיים, תעסוקה, ידע בעברית ובאנגלית.
- ב. במשך השבוע הראשון ללימודים התבקשו למלא את השאלון נוסף, הפעם בעילום שם בנושא זהות יהודית ומקצועית (נספח 2). כל המשתתפים (21) החזירו את השאלונים.
- ג. המשתתפים קיבלו מידע כללי על נושא המחקר ונבחרו 8 משתתפים לראיונות העומק.
- ד. סבב הראיונות הראשון נערך במשך השבועיים הראשונים של התוכנית (בפברואר 2007).
- ה. סבב הראיונות השני נערך בשבועות האחרונים של התוכנית (יוני 2007). מתוך שמונת המראיינים של הסבב הראשון, רק שבעה רואיינו, בגלל עומס בלוח הזמנים של המשתתפים.
- ו. במשך השבוע האחרון ללימודים התבקשו למלא את השאלון נוסף, בעילום שם בנושא זהות יהודית ומקצועית (נספח 3). רק 14 שאלונים הוחזרו.

#### 4.4. מגבלות המחקר



מחקר זה בדק קבוצה קטנה- רק 21 משתתפים. כפי שכבר הוזכר כל השאלונים שבתחילת התוכנית הוחזרו, אך רק 14 שאלונים שבסוף התוכנית הוחזרו, בגלל העומס שבסוף התוכנית. עובדות אלה מקשות על הניתוח הסטטיסטי והופכות את הממצאים לרלוונטיים רק לגבי הקבוצה הנבדקת.



## 5. ממצאים

פרק זה מציג את הממצאים, שהופקו מתוך השאלונים והראיונות, שהועברו בשבוע הראשון של התוכנית ובשבוע האחרון של התוכנית. הממצאים הופקו מן השאלות הסגורות (חלק כמותי), מן השאלות הפתוחות ומן הראיונות (חלק איכותי). הממצאים מוצגים לפי הנושאים הבאים: (א) רקע אישי (מין, גיל, ארץ לידה ומגורים של המשתתפים, ארץ לידה ומגורים של הורי המשתתפים, ארץ לידה של סבי המשתתפים), (ב) לימודים והשכלה (חינוך יהודי, השכלה על-תיכונית ושליטה בשפה העברית), (ג) תעסוקה, (ד) חיים יהודיים (חברות במוסד קהילתי, זיקתם הפעילה למצוות ומסורות דתיות), (ה) זהות יהודית, (ו) הוראה וחינוך יהודי (עמדתם במיוחד לגבי הגיל הרך), (ז) תוכנית "מרחבים 2007" (מניעים להצטרפותם, ציפיות, חוויות משמעותיות). ארבעת הנושאים הראשונים (א, ב, ג, ד) מתארים את המאפיינים של משתתפי התוכנית ומאפשרים להציג את פרופיל המשתתף. שלושת הנושאים האחרים מתייחסים לשאלות המחקר.

### 5.1. רקע אישי

הפרטים האישיים כוללים מידע דמוגרפי, שמקורו בשאלונים שהופצו בין הנחקרים. מידע על מין וגיל הנבדקים, ארץ המוצא והמגורים שלהם, של הוריהם, ושל סביהם, וכן מצב משפחתי. מידע זה מאפשר לתאר פרופיל של משתתפי "מרחבים 2007", אשר עשוי להאיר על חתך אוכלוסייה העשוי להתעניין בסוג של תוכנית.

#### 5.1.2. מין המשתתפים

מתוך 21 משתתפים, רק גבר אחד השתתף בתוכנית. ממצא זה לא מפתיע, כי הוראה בגיל הרך נחשב למקצוע נשי.

#### 5.1.3. גיל המשתתפים

ממוצע גיל המשתתפים – 23.66 שנים ( $SD=3.39$ ;  $N=21$ )

#### 5.1.4. ארץ לידה ומגורים של המשתתפים

ארצות היעד של התוכנית היו כל ארצות אמריקה הלטינית. בפועל הגיעו רק מארבע מדינות. מן לוח עולה שרוב המשתתפים ילידי ארגנטינה ותושביה, השתתפות משמעותית הייתה לילידי ברזיל ותושביה, השתתפות קטנה של ילידי אורוגוואי ותושביה, ושל משתתפת יחידה מצ'ילה. תמונה זאת משקפת במידת מה את גודל האוכלוסייה היהודית בארצות הנ"ל, אך לא את הפרופורציות ביניהן שהרי. בארגנטינה מתגוררים 1.41% של



כלל היהודים בעולם, בברזיל – 0.74%, באורוגוואי – 0.15%, ובצ'ילה 0.16% (American Israeli Enterprise, 2007)

השתנה קוד שדה

לוח מס' 1

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של ארץ לידת המשתתפים**

שכיחות ב-%	שכיחות	ארץ לידה ומגורים
42.9	9	ארגנטינה
33.3	7	ברזיל
19.0	4	אורוגוואי
4.8	1	צ'ילה
100.00	21	סך-הכול

**5.1.5. ארץ לידה ומגורים של הורי המשתתפים**

קהילות אמריקה הלטינית הן קהילות של מהגרים, לכן היה חשוב לבדוק את ארץ המוצא של ההורים ושל הסבים.

לוח מס' 2

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) המשתתפים לפי ארץ לידה של הוריהם**

שכיחות ב-%	שכיחות	ארץ לידת האב	שכיחות ב-%	שכיחות	ארץ לידת האם
85.7%	18	זוהי לארץ לידת המשתתף/ת	95.2%	20	זוהי לארץ לידת המשתתף/ת
14.3%	3	שונה מארץ לידת המשתתף/ת	4.8%	1	שונה מארץ לידת המשתתף/ת
100.00	21	סך-הכול	100.00	21	סך-הכול

מן הלוח עולה שרוב המשתתפים הם לפחות דור שני בארץ מולדתם.



### 5.1.6. ארץ לידה של סבי המשתתפים

המשתתפים התבקשו למסור מידע על ארץ לידתם של סביהם. מידע זה הוא כנראה פרט פחות ידוע לנבדקים. לוח מס' 3 מציג את התפלגות (במספרים ובאחוזים) של התשובות המלאות, החלקיות והחסרות.

לוח מס' 3

#### התפלגות (במספרים ובאחוזים) המשתתפים לפי ארץ לידה של הסבים

מספר הסבים עליהם נתנו תשובות	שכיחות	שכיחות ב-%
4	14	66.6
3	1	4.7
2	3	14.3
1	1	4.7
0	2	9.5
סך-הכול	21	100.00

מן הלוח עולה שרק שני שלישי מכלל המשתתפים נתנו תשובה ביחס לכל ארבעת הסבים שלהם. יתכן שנתון זה מלמד על המודעות, או החשיבות שהם מייחסים להיסטוריה המשפחתית. העובדה שרובם הם דור שני בארץ לידתם יכולה אולי להשפיע על כך.

בראיונות האישיים כל המראיינים יכלו למסור פרטים על הסבים, אך לא תמיד מדויקים. ביטויים המבטאים ידע כללי ביותר אודות ארץ המוצא של הסבים חזרו על עצמם. אחת הדוגמאות, מתוך ראיון בתחילת התוכנית, היא:

"ההורים של אימא שלי באו מפולין, וההורים של אבי נולדו בברזיל, אך נדמה לי שההורים שלהם הגיעו מליטא." (א', ברזיל)

"ההורים של סבא שלי, שניהם מארגנטינה, אבל ההורים של אמא שלי, שניהם מפולין... הגיעו בשנת 1930, 1931, בערך" (מ', ארגנטינה)



מודעות לחוסר הידע או אפילו חוסר העניין בתולדות המשפחה עלה בסדנאות בנושא זהות יהודית שנערכו בתכנית. כך ביטאו שתי ממשותפות התוכנית בראיון בסוף התוכנית:

"אני חושבת שכל השיעורים של ר' ומ', מההתחלה ועד הסוף, השיעורים האלה, היו אלה שיותר גרמו אצלי להעלות שאלות, כבר מהשיעור הראשון עם ר' שביקש מאיתנו מה אנחנו יודעות על ההיסטוריה האישית, ולרוב לא היה הרבה מה לספר. אז, מהרגע ההוא, כבר הייתה... כאילו מה קורה? איך זה יכול להיות שאני לא יודעת את התאריך המדויק שהגיעו הסבים שלי, ודברים כאלה..." (נ', אורגוואי)

"כמובן היו קורסים, או דברים שגרמו לי לבחון שוב... אולי לברר דברים על משפחתי, מאין הגיעו, המון דברים שאני לא כך כל יודעת" (ר' ארגנטינה)

לוח מס' 4 מציג את התפלגות (במספרים ובאחוזים) של ארץ לידתם של הסבים מהם נמסרו פרטים על כך (N=66). מן הלוח עולה ש- 54.4% מהמשתתפים הם לפחות דור שלישי באמריקה הלטינית. מן הנתונים עולה שאחוז ניכר (37.7%) מהסבים מוצאם ממזרח אירופה.



לוח מס' 4

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של ארץ לידת סבי המשתתפים**

ארץ לידה	שכיחות	שכיחות ב-%
ארגנטינה	19	28.7
פולין	16	24.2
ברזיל	7	10.6
אורוגוואי	7	10.6
צ'ילה	3	4.5
גרמניה	3	4.5
ספרד	3	4.5
רוסיה	2	3
אוקראינה	2	3
ליטא	1	1.5
רומניה	1	1.5
לבנון	1	1.5
ארץ ישראל המנדטורית	1	1.5
<b>סך הכל</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

**5.2 לימודים והשכלה**

חלק זה מציג את הפרופיל ההשכלתי הן של חינוך יהודי והן של חינוך על תיכוני של הנבדקים. מבחינת חינוך במסגרת יהודית מגן ועד תיכון, השכלה אקדמית, ושליטה בשפה העברית.

**5.2.2 חינוך יהודי**

מתוך 21 משתתפים, 20 הצהירו על כך שלמדו במסגרת יהודית כלשהי. הפירוט של מסגרות אלה מוצג בלוח 5. היות וניתן היה ללמוד ביותר ממסגרת אחת, הנתונים אינם מסתכמים ל-100.





לוח מס' 5

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של לימוד במסגרות לימוד יהודיות**

שכיחות ב-%	שכיחות	מוסד
66.7%	14	גן ילדים: יום מלא (ספרדית או פורטוגזית + עברית)
14.3%	3	גן ילדים: חצי יום
66.7%	14	ב"ס יסודי: יום מלא (ספרדית או פורטוגזית + עברית)
9.5%	2	ב"ס יסודי: חצי יום (עברית בלבד)
71.4%	15	ב"ס תיכון: יום מלא (ספרדית או פורטוגזית + עברית)
14.3%	3	ב"ס תיכון: חצי יום (עברית בלבד)

מן הנתונים שבלוח מס' 5 עולה שהאחוז הגבוה של המשתתפים למד במוסד חינוכי של יום מלא, המוכרים כבתי ספר "אינטגרליים" בו מלמדים את הלימודים הכלליים, בדרך כלל מוכתבים על-ידי המדינה, בשפת המדינה, וגם לימודי עברית ויהדות. מוסדות אלה הם מוסדות פרטיים השייכים לקהילה היהודית (אבני, תשמ"ו). אחוז גבוה למד מגן הילדים עד התיכון במוסד יהודי.

בראיונות כל המרואיינים העידו על כך שלמדו במוסד יהודי. רק אחת המרואיינות שיתפה את החוקרת בסיבות לכך:

"למה בחרו בחינוך יהודי? אינני יודעת אם שאלתי אותם פעם ישירות, אבל כן... מה שאני מבינה זה בגלל ההחלטה להקים משפחה יהודית, וה"שולם" [שולם עליכם, ב"ס יהודי בבואנוס איירס, ק'ג'], היה זה שהכי התאים להם לעקרונות האידיאולוגיים, וגם היה קשור להיסטוריה המשפחתית, אימי למדה את התיכון היהודי שם..." (מ', ארגנטינה)

מבין שמונת המרואיינים רק שלושה הזכירו שההורים למדו בבית ספר יהודי, בתקופה שבית הספר לא היה אינטגרלי, והם למדו רק חצי יום לימודים יהודיים ועברית. הורים אלה בחרו בהמשכיות ושלחו את ילדיהם למוסדות חינוך יהודי אינטגרליים, כי האופציה של מסגרת יהודית של חצי יום פחות נגישה, או אולי כי רמת בתי הספר הממלכתיים ירדה.



ממצא מעוניין הוא שהורים שלא למדו במוסד חינוכי יהודי החליטו לשלוח את ילדיהם למוסד יהודי.

### 5.2.3. השכלה על תיכונית

הנבדקים התבקשו לתת פרטים על לימודיהם, ועל תואריהם. לוח מס' 6 מציג את אחוז הלומדים, ובעלי התארים, ולוח מס' 7 את התחומים שלומדים או למדו.

לוח מס' 6

#### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של בוגרים ולומדים

שכיחות ב-%	שכיחות	מוסד
23.8%	5	לא לומדים, ואינם בוגרים של חינוך על-תיכוני
42.8%	9	לומדים במוסד לחינוך על-תיכוני
28.5%	6	בוגרי מוסד לחינוך על-תיכוני
4.7%	1	אין נתונים
100%	21	סך הכל

מן הנתונים עולה שהקבוצה היא הטרוגנית מבחינת השכלתם העל-תיכונית, עם משתתפים בעלי ניסיון משמעותי בלימודים אקדמיים, ומשתתפים ללא ניסיון אקדמי כלשהו.



לוח מס' 7

**התפלגות (במספרים) של תחומי הלימוד**

שכיחות בוגר	שכיחות לומד	תחום
2	2	פסיכולוגיה
2		חינוך לגיל הרך
	5	חינוך
	1	פיזיותרפיה
	1	קרימינולוגיה- טכנאי
1		הפקת אירועים
1		צילום
6	9	סך הכל

הנבדקים שייכים לקבוצה שבאה ללמוד חינוך לגיל הרך. מן הנתונים עולה שרק 33.3% מכלל המשתתפים יש זיקה ישירה לחינוך, אך רק לשתיים מתוכם (9.5% מכלל המשתתפים) הזיקה המוצהרת היא לגיל הרך. 23.8% מן המשתתפים למדו או לומדים תחום טיפולי (פסיכולוגיה, פיזיותרפיה), ול- 14.2% אין בכלל זיקה לחינוך, לפחות על-פי בחירת תחום לימודי.

לסיכום, הקבוצה היא מאוד הטרוגנית לא רק מבחינת ניסיונה בלימודים האקדמיים, אלא גם בזיקתם לחינוך לגיל הרך.

**5.2.4. שליטה בשפה העברית**

הנבדקים התבקשו לדרג את השליטה שלהם בשפה העברית (הבנה של השפה המדוברת, הבנה של השפה הכתובה, הבעה בעל פה, והבעה בכתב). בסוף התוכנית המשתתפים התבקשו לדרג את השליטה שלהם בשפה העברית. דרוג זה מוצג בלוח מס' 8.



לוח מס' 8

**שליטה בשפה העברית**

T	סטיית תקן		ממוצע		
	אחרי	לפני	אחרי	לפני	
5.112**	0.51	1.12	3.53	2.46	הבנת השפה המדוברת
3.411**	0.37	0.87	3.15	2.54	הבנת השפה הכתובה
3.811**	0.60	1.12	3.23	2.38	הבעה בעל פה
2.911**	0.57	1.03	3.00	2.31	הבעה בכתב

\*\* p<.01

התוצאות מראות שחל שיפור מובהק בתפיסות של השליטה בכל ארבעת ההיבטים שנבחנו. השיפור הניכר ביותר התרחש בהבנת השפה המדוברת. ממצא זה אינו מפתיע לנוכח העובדה שהשימוש בשפה המדוברת לא הוגבל רק לתוכנית, בשיעור האולפן, ובשיעורים ששפת ההוראה הייתה בעברית, אלא למצבים אחרים בחיי היום יום. כך העידו המשתתפים בראיונות בסוף התוכנית:

"זזה עוד משהו שהעשירה אותי התוכנית, שיעורי האולפן, לא רק, אך הצלחתי להביע את עצמי בעברית, שהיה דבר שהייתי עוצרה לפני כן, ולא הצלחתי קודם, עכשיו אני חושבת שהשתחררתי קצת." (א', ברזיל)

המפגש עם מקומיים ועם התרבות המקומית, כולל שירים ישראלים, תרם להעשרת השפה ברבדים שונים שלפני כן לא היו משמעותיים, כשפת התנ"ך, או לא היו מוכרים, כשפת ה"סלנג". כך התבטאה מרואיינת בנושא:

"ופה כאילו... אני לומדת הרבה עברית באמצעות שירים, ומיכון שאני אוהבת, כי זאת דרך אחרת להאזין לתרבות, כל סוג של שירים שמאזינים. באמצעות שיר שנורא אהבתי, אז לא הבנתי למה לא הצלחתי להבין ולו מילה אחת ששר הזמר – עידן רייכל. לא הבנתי: אם אני מבינה את כל השירים, ואני יודעת שהוא שר בעברית, כי בכל זאת הצלחתי לזהות כמה מילים, איך אני לא מבינה את השיר?"



ואז יום אחד תוך כדי שיחה עם סטודנט מהמכללה, הוא מספר לי שהשיר הוא מ"שיר השירים", והתחיל לתרגם לי את המילים, ואני אמרתי ואו! לא ידעתי ש"שיר השירים" כזה יפה. ואז ביקשתי מל', אישתו של מ', שיש אצלה תנ"ך בספרדית, אם היא יכולה להביא לי את "שיר השירים", ורק זה. למען האמת לא נגעתי בספר אחר, היא צילמה לי את "שיר השירים" בספרדית, וקראתי את כולו בספרדית, ניסיתי בעברית בהתחלה, אבל לא רק את העברית לא הבנתי. קראתי אותו בספרדית ואחר כך יכולתי לקשר הרבה יותר בין המילים. כן, שם עזר לי להישען על הספרדית, ועכשיו אני יכולה להפריד בין המילים בשיר... זה היה מאוד טוב בשבילי!" (מ', ארגנטינה)

שיפור הידע והשליטה בשפה העברית צוינו כאחד מהמניעים והציפיות מהתוכנית (ראה "מניעים להצטרפות לתוכנית" בחלק האיכותני של הדוח), ציפיות אלה ניתנות למימוש כי שיפור בשליטה בשפה, הוא הישג אפשרי בפרק הזמן הקצר יחסית שבו התקיים הפרויקט.

### 5.3 תעסוקה

הנבדקים התבקשו למסור מידע על מצבם התעסוקתי ובמיוחד פרטים על עבודתם במסגרת חינוכית יהודית.

לוח מס' 9

#### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של מועסקים ולא מועסקים

שכיחות ב-%	שכיחות	מצב תעסוקתי
76.1%	16	מועסק/ת
23.8%	5	לא מועסק/ת
100%	21	סך הכל

מן הנתונים שבלוח מספר 9 עולה שרוב הנבדקים מועסקים. אחוז הלא מועסקים (23.8%), זהה לאחוז בוגרי התיכון שאינם לומדים או אינם בוגרים של מוסד להשכלה גבוהה (לוח 6). אם אחוז זה מייצג את הנבדקים שרק עכשיו סיימו את לימודיהם התיכוניים, הממצאים הגיוניים.

לשאלת שייכות המוסד בו מועסקים, 16 נבדקים ענו שהם מועסקים במוסד יהודי.



לוח מס' 10

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של סוג המוסד**

שכיחות ב-%	שכיחות	מוסד
71.4%	15	מוסד חינוכי
14.3%	3	מועדון ספורט
9.5%	2	מרכז תרבות
9.5%	2	אחר
4.7%	1	תנועה
28.5%	6	חינוך בלתי פורמאלי

לוח מספר 10 מראה את הממצאים לשאלת באיזה סוג של מוסד מועסקים הנבדקים. הסתבר שהתקבלו 29 תשובות. כנראה שחלק מהנבדקים עובדים ביותר ממוסד אחד, וחלק מהנבדקים שהצהירו על עצמם כלא מועסקים, מצאו לנכון לציין שעוסקים באופן התנדבותי בחינוך בתנועת נוער או במוסד לחינוך בלתי פורמאלי אחר. רוב הנבדקים עובדים במוסד חינוכי. התפקיד בתוך המוסד מוצג בלוח מספר 11. חלק מהנבדקים עובדים במספר מוסדות שונים, בתפקידים שונים, לכן הנתונים אינם מסתכמים ל-100. הממצאים הכמותיים מראים שרק משתתפת אחת עובדת בתנועה. עבודה בתנועה היא לרוב עבודה התנדבותית, ולכן אולי המשתתפים לא חשבו לנכון לכלול סוג כזה של עבודה בתשובות לשאלון.

הממצאים בלוח מספר 11 מראים שכשליש מהנבדקים מועסקים בתפקיד של סייעת גננת. תפקיד זה הוגדר כתפקיד מועדף בקביעת אוכלוסיית היעד של תוכנית "מרחבים 2007".

לוח מס' 11

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של תפקידים במקום העבודה**

שכיחות ב-%	שכיחות	תחום
38%	8	סייעת בגן



14.3%	3	גנת
9.5%	2	מדריכה (במוסד בלתי פורמאלי)
9.5%	2	מורה
4.7%	1	מפעילת משחקייה
4.7%	1	מורה לעברית
4.7%	1	מורה לריקודי - עם
4.7%	1	רכז פדגוגי
4.7%	1	מרכזת שכבת גיל
4.7%	1	אחראית השכרה

לוח מס' 12

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של גילאי התלמידים של המשתתפים**

שכיחות ב-%	שכיחות	גיל
68.7%	11	עד גיל שש
18.7%	3	משלוש עד 17
12.5%	2	לא מסרו נתונים
100%	16	סך הכל

לוח מס' 12 מראה שמכלל 16 המועסקים העובדים בחינוך עולה שאחוז גדול (68.7%) עובד רק עם ילדים בגיל הרך (שישה חודשים עד גיל שש), ואחוז יותר קטן (18.7%) עם ילדים מהגיל הרך עד התיכון. ממצאים אלה מראים שכל הנבדקים עובדים עם ילדים צעירים, אך בתדירות שונה.

כל המרואיינים, למעט אחת, העידו על עצמם כבעלי ניסיון בחינוך פורמאלי (בית ספר יהודי, הכולל גן ילדים ופעוטונים) או בלתי פורמאלי (מועדון יהודי או תנועה ציונית). הראיונות חשפו את הנסיבות שהובילו לעבודה בתשלום או בהתנדבות (בתנועה) בתחום החינוך. שתיים סיפרו על כך שהתחילו לעבוד בבית הספר כי חיפשו עבודה, והציעו להן:



"התחלתי את שנת 2006 ללא עבודה, וחברה שלי שעבדה ב"בית-אל" [ב"ס יהודי, אינטגרלי, בבואנוס איירס, השייך לאחת הקהילות הקונסרבטיביות, ק'ג'] אמרה לי שמחפשים סייעת מחליפה, אז התחלתי כך ולאחר מעט זמן אחת הקבוצות של בני 18 חודשים גדלה ואז הכניסו אותי כשלישית בצוות" (מ' ארגנטינה)

"מכרה הודיעה לי שמחפשים מישהי [בבית הספר היהודי], ואני צלצלתי, אבל למען האמת, כן, דברתי עם המנהלת באותו רגע ואמרתי לה, שאולי, שרוצה להביא לה את קורות חיי, והיא אמרה לי שבסדר, השאירי לי את מספר הטלפון, ואם צץ משהו אודיע לך. אחותי הכירה את מנהל החשבונות, אז הוא עשה את הקשר, אמר לי תביאי את קורות חייך... ואז סידרו לי ראיון" (נ' אורוגואאי)

מרואינת שהיא גננת מוסמכת ועובדת שנים בתחום סיפורה שצברה ניסיון בהדרכה בתנועה ובמועדון:

"הייתי במדריכה קודם ב"החלוץ", ואחר כך ב"נירים" שזה הפעילויות של המועדון, מיעוד לילדים עד גיל 10, כי אחר כך עוברים לתנועה שאתה רוצה להצטרף אליה. בהתחלה עבדתי בתנועה, ללא תשלום, ואחר כך ב"נירים" שכן משלמים לך משהו" (ר' ארגנטינה)

על מהות עבודתם טרם הצטרפותם לתוכנית:

"העבודה שלי כסייעת... יש לי קבוצה אחת של בני שנתיים-שלוש שלומדים רק עד 12.30 ואם הם רוצים להישאר לאחר מכן אז אני איתם" (נ' אורוגואאי)

"אני סייעת של גננת, אבל בבית הספר שאני עובדת החלפתי [כמה כיתות] עד שמצאתי את המקום שיכולתי להזדהות איתו הכי הרבה, בכל הדברים, כולל תחומי היהדות. בבית הספר בו אני עובדת המורה שעבדה איתי לא הייתה יהודיה, וידעה הרבה, וביתה שגם לא יהודייה לדמה שם גם. והם נתנו לי הרבה מרחב, כי אני תרמתי בתחום היהדות שאני מכירה. אז תפקידי, למען האמת, היה כמו זה של מורה, כי הייתה לי המון אינטימיות והיה לי קשר מצוין עם המורה [גננת אם, ק'ג"]" (א' ברזיל)

אמנם אוכלוסיית היעד של תוכנית "מרחבים 2007" שהוגדרה הייתה זאת שמועסקת בתפקיד של סייעת גננת, תפקיד זה לא ברור במוסדות. סייעת גננת יכולה לשמש





כאחראית על תחום ספציפי, כמו במקרה הנ"ל, או כאחראית על צהרון, או ככוח עזר בקבוצה גדולה של ילדים. מבין המרואיינות ששימשו בתפקיד של סייעת אף אחת לא הזכירה מה היו דרישות התפקיד מבחינת השכלתן.

כתוצאה מההשתתפות בתוכנית מרגישות חלק מהמרואיינות מוכשרות יותר לעבודה החינוכית ומקוות, מצפות או מיועדות לתפקידים בעלי יותר אחריות חינוכית בעת השתלבותן בחזרה למוסד החינוכי, כפי שסיפרו בראיונות שנערכו בסוף יוני, בעת סיום התוכנית.:

"כשאחזור אעבוד עם הילדים בני שנה... אמרו לי שבאמצע השנה [שנת הלימודים בדרום אמריקה מתחילה בפברואר-מרץ ומסתיימת בדצמבר, ק'ג'] לא יכולים לשלב אותי כמורה, כי הלימודים כבר התחילו, וילדים זה שינוי... שזה כאילו יותר קל להחליף את הסייעת מאשר את הגננת. אמרו לי שבשנה הבאה יעסיקו אותי כגננת" (נ' אורגוואי)

"יש לי הרבה ציפיות בעת חזרתי, שאוכל... להפוך למורה ולא לסייעת... למען האמת אני עובדת שם מעט זמן... ולא יודעת אם הם ירצו שאמשיך לעבוד כסייעת עד סוף השנה... אני מלאת ציפיות כי הייתי רוצה לעבוד בתחום... בשבילי אידיאלי זה לעבוד כסייעת גננת, אחראית על העברית, ועוד תחום שלמדתי כאן, שיכולה ליישם... לא יודעת אולי מורה לעברית, גיל הרך, לא יודעת" (א' ברזיל)

הנ"ל אינן בעלות הכשרה בחינוך, אך עם ניסיון קודם בתחום ותואר בפסיכולוגיה. הן מרגישות שהתוכנית העשירה והעצימה אותן כמחנכות עד כדי כך שהן מרגישות מסוגלות להוביל כיתה. מ', ללא הכשרה קודמת כלשהי בתחום החינוך וללא ניסיון קודם, אף מרגישה שקבלה מספיק כלים כדי לעבוד בתחום:

"ניצלתי את התוכנית כדי ללמוד. ועכשיו אם חוזרת לבואנוס איירס ואומרים לי תראי... זאת אומרת יש הזדמנות לעבוד, אולי חסר לי סמסטר וקצת, בגלל המקצועות שלמדנו, ואני אבדוק, נראה איך מתפתחים העניינים" (מ' ארגנטינה)

לעומתה ע', שהגיעה לתוכנית כגננת מוסמכת טרייה, ועם שליטה בשפה העברית תשתלב בצוות המורים לעברית, ותלמד את הצעירים, זאת אומרת שתעבוד במה שהוכשרה:

"אעבוד לפחות עד ינואר... אחזור לחטיבה העברית שם. אשתלב בקבוצה של מורים לעברית. במיוחד אלמד את הקטנים"



#### 5.4. חיים יהודיים

על מנת לתהות על ביטויים חיצוניים ופעילים של חיים יהודיים הנבדקים התבקשו לדווח על חיייהם הקהילתיים וההיבטים הדתיים של חיייהם. בקשר לחיים הקהילתיים התבקשו לדווח על סוג של מוסד קהילתי וסוג של פעילות בהם הם פעילים. ההיבט הדתי התחקה אחרי תדירות ביקורם בבית הכנסת; ציון חגים ומועדים בביתם, וכן שמירה על מצוות מסוימות.

##### 5.4.1. חברות במוסד קהילתי

לוח מספר 13 מציג את השכיחות של ההשתייכות למוסדות קהילתיים, בקרב המשתתפים בקורס. היות וניתן היה לסמן יותר ממוסד אחד, הנתונים אינם מסתכמים ל-100.

לוח מס' 13

##### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של חברות במוסד קהילתי

מוסד	שכיחות	שכיחות ב-%
מועדון יהודי	13	61.9
מרכז קהילתי יהודי	4	19
בית כנסת	4	19
אירועים מיוחדים	3	14.3

מן הלוח עולה ש- 61.9% מהמשתתפים חברים במועדון יהודי. רוב המשתתפים הם חילוניים, ובקהילות מהן הם הגיעו, המועדון היהודי משמש כמוקד חברתי. ר', מארגנטניה ביטאה זאת בראיון:

"תמיד הייתי מאוד פעילה בקהילה [היהודית], רקדתי ריקודים [הכוונה לריקודי עם ישראליים. ק'ג'], אחר כך עזבתי, השתתפתי בפעילויות של המועדון ב... כמו בקנטרי, במועדון השתתפתי עד לא מזמן, אבל אחר כך כשאת כבר מסיימת.. כאילו אין לך יותר מה לעשות, אם את לא מדריכה, או ריקודים, כאילו שנסגרות האפשרויות."

מן הראיונות עלתה סוגיה שלא נלקחה בחשבון בעת הכנת השאלונים: המשתתפים לא נשאלו לגבי חברותם בתנועה ציונית. שישה מתוך שמונת המראיינים היו, או חלק מהם פעילים עוד, בתנועה ציונית ו"התנועה" הייתה בעצם המסגרת החברתית המרכזית



והמשמעותית ביותר בגיל ההתבגרות, ואפילו בתקופה הנוכחית של חייהן - הבגרות המוקדמת. ההיגדים המובאים ממחישים זאת:

"נכנסתי לתנועה כשהייתי קטנה, אולי בת שבע או שמונה, כי חברה שלי הזמינה אותי ל"קינדר" [הכוונה ל-kinderclub, מונח הנפוץ בקהילה בארגונינו ומתייחס למועדון לילדים. ק'ג'], הוריי בכלל לא... התחלתי ב"החלוץ למרחב" ואחר כך, כשלא אהבתי כי הקבוצה שלי נעלמה, ונשארתי לבד עם מדריך שלא אהבתי, אז כל החברים שלי מ"השולם" [ב"ס "שלום עליכם" בבואנוס איירס. ק'ג'] היו ב"נופש", חברה שלי הזמינה אותי לשם... היא משתייכת ל"הבונים דרור"... כן, נוצרה כמשהו יותר דומה למועדון, ואז צרפו אותה כמועדון לתנועה, ואז ההנהגה הרשמית צרפה אותה כתנועה" (מ', ארגונינו)

"החברות שלי מסיימות השנה את "התנועה", אני סיימתי שנה לפני כי באתי הנה, אבל האנשים... זה לא שהולכים ל"הלל" [בית הלל] - בית הסטודנט היהודי, מיסודה של הסוכנות היהודית. ק'ג'] כל שבת, כמו ב"תנועה", את הולכת כשאת רוצה, אם בא לך, זה לא כמו ב"תנועה" שיש לך פעילות פעם בשבוע" (מ', אורגוואי)

הצורך במסגרת חברתית יהודית מתבטא בחברות פעילה במועדון או בתנועה. אפשרויות אלה זמינות ואפשריות עד סוף גיל ההתבגרות ולפעמים בתקופת הלימודים האוניברסיטאיים. הקושי בחיים המבוגרים ללא מסגרת יהודית הובא בראיונות בהקשר של מציאת בן זוג יהודי, ויוצג בפרק על תפיסות הזהות היהודית.

#### 5.4.2. השתתפות בגוף קהילתי

לוח מספר 14 מציג את השכיחות של הפעילות בגופים קהילתיים, בקרב המשתתפים בקורס. היות וניתן היה לסמן יותר מגוף אחד, הנתונים אינם מסתכמים ל 100.

לוח מס' 14

#### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של פעילות בגוף קהילתי

שכיחות	שכיחות ב-%	גוף קהילתי
7	33.3	חוג ריקודי עם



4.8	1	חברת זמר
9.5	2	קבוצת עניין
28.6	6	אחר

מלוח מספר 14 עולה ששליש מהמשתתפים פעילים בחוג לריקודי עם. מפי המרואיינים "ריקודים", וחלק מהם הזכירו תחום זה כתחום של פעילות אינטנסיבית, או תחום עניין חשוב בחייהם הקהילתיים ובקשר עם התרבות הישראלית:

*"תמיד הייתי מאוד פעילה בקהילה, רקדתי ריקודים שאחר כך עזבתי...אני נורא אוהבת... כשאת שומעת ריקודים זה כמו..." (ר' ארגנטינה)*

*"רקדתי ריקודים ב"למרות הכל", רקדתי ריקודים ב"שלום עליכם" בשכונת פלורידה, עברתי את כל הפסטיבלים של אזור הצפון, רקדתי במועדון "קאסא", רקדתי ב"הכוח", רקדתי ב"למרות" בפסטיבל בפרובינציה, זאת אומרת עשיתי המון" (מ', ארגנטינה)*

תחום זה הוא תחום מאוד מפותח בקרב יהדות אמריקה הלטינית. ראייה לכך הוא האולפן לריקודי-עם, המכשיר מדריכים לריקודי-עם, ומקיים כינוסים פן-אמריקאיים. כל הפעילויות מתפרסמות באופן שוטף באתר "בית המחנך היהודי" של הקהילה היהודית בארגנטינה ([http://www.bamah.org/maaian/maaian\\_acercade.asp](http://www.bamah.org/maaian/maaian_acercade.asp)). אחד המרואיינים הוא בעצמו מדריך ומורה לריקודי עם שהשתתף בקורסים גם בארץ, והביא קבוצות לקורסים בארץ ולפסטיבל כרמיאל.

### 5.4.3. ביקור בבית הכנסת

תדירות הביקורים בבתי הכנסת נחשבת במדינת ישראל לאחד הסממנים של זיקה לדת היהודית. נושא זה נבדק במחקר הנוכחי. לוח מספר 15 מציג את השכיחות של ביקורים בבית כנסת במועדים שונים. היות וניתן היה לסמן יותר ממועד אחד בו מבקרים בבית כנסת, הנתונים אינם מסתכמים ל 100. הממצאים שבלוח, משקפים את הקרבה לדת בקרב המשתתפים, קרבה זאת באה לידי ביטוי באירועים מיוחדים ובימים הנוראים. יש לציין שבקהילות אמריקה הלטינית מקיימים חופה וקידושין בתוך בית הכנסת, לכן ביקור בבית הכנסת בנסיבות אלה ספק אם נחשב לסממן של זיקה לדת היהודית ומצוותיה.

לוח מס' 15

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של תדירות ביקור בבית הכנסת**



מועד	שכיחות	שכיחות ב-%
כל יום	1	4.8
קבלת שבת	6	28.6
ימים נוראים	9	42.9
אירועים מיוחדים	11	52.4

הממצאים הכמותיים תואמים את ממצאים שעלו בראיונות. המרואיינים הזכירו את בית הכנסת בהקשר של שבת. חלקם ציינו שההורים או הסבים מבקרים, אך הם - פחות:

אנחנו לא עורכים את הטכס של שבת, כי כולם עובדים, לא נמצאים בבית, אבל תמיד יש בבית שלנו ובבית של הסבים חלה. סבא שלי הולך לבית הכנסת " (א', ברזיל)

"הוריי [בערב שבת] הולכים לבית הכנסת... כן, רפורמי... אם אנחנו יכולות, הולכות, אם אנחנו עייפות, אז לא..." (מ', אורוגואאי)

הביקור בבית הכנסת יותר סדיר בימים הנוראים:

"כן, הולכת בחגים [לבית הכנסת], אבל זה לא אומר שהולכת בכל החגים" (ר', ארגנטינה)

"אנחנו מציינים את החגים. רק העיקריים. אנחנו מציינים פסח, ראש השנה, יום כיפור, והולכים לבית הכנסת תמיד... אני הולכת ל[בית כנסת] מסורתי, גברים ונשים מופרדים, אך לא אורתודוקסית" (א' אורוגואאי)

#### 5.4.4. ציון חגים ומועדים בבית

סממן אחר לחיים יהודיים הוא ציון חגי ומועדי ישראל. לוח מספר 16 מציג את השכיחות של המשיבים לפי ציון חגים ומועדים בבית. היות וניתן היה לסמן יותר מחג אחד, הנתונים אינם מסתכמים ל 100.



לוח מס' 16

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של ציון חגים ומועדים בבית**

מועד	שכיחות	שכיחות ב-%
קבלת שבת	8	38.1
פסח	20	95.2
חנוכה	12	57.1
ראש השנה	21	100
יום כפור	20	95.2

מן הנתונים עולה ששלושה מועדים הם אלה הזוכים לציון על-ידי המשתתפים: פסח, ראש השנה ויום כפור. המרואיינים ציינו זאת בפירוש:

"פסח, ראש השנה, יום כיפור וחנוכה תמיד צוינו, במיוחד פסח וראש השנה הן אלה עם כאילו המשקל היותר כבד" (נ' אורוגואי)

"ראש השנה, יום כיפור, פסח... חגים אלה אנחנו מציינים" (ר' ארגנטינה)

מועדים אלה הם גם הפופולאריים ביותר בקרב כלל היהודים, בגולה ובמדינת ישראל.

"אנחנו מציינים את החגים. רק העיקריים. אנחנו מציינים פסח, ראש השנה, יום כיפור. הולכים תמיד לבית הכנסת...תמיד מציינים את החגים, תמיד באים הקרובים. מזמינים חברים שאינם יהודים כדי שיכירו..." (א' ברזיל)



היגד זה מצביע על כך שארוחת החג היא הזדמנות כדי לשתף חברים לא יהודיים במנהגים היהודיים, וזאת אות אולי על כך שאין מתביישים ביהדותם, אלא גאים בה ובמסורת שלה. נושא יידון בפרק על זהות יהודית.

הראיונות אפשרו להתרשם מהדרך בה מציינים זאת. המשותף בין כל המועדים וכל המראיינים הוא החג והמועד בחיק המשפחה, המנהגים המשפחתיים ולעיתים קרובות נוכחות הסבים עצמם או מנהגים שירשו מהסבים.

התמונות משבת שעולות מהראיונות הן:

"הנרות בערב שבת. אימא שלי מספרת שכשהיינו קטנים ערכנו מן קבלת שבת, אבל עם הנושא של החלה, ואכלנו הרבה ומשמינים, לא יודעת כאילו שהחלה נעלמה... אימא שלי ממשיכה להדליק נרות, ואני כשאני זוכרת גם מנסה להדליק" (נ' אורגוואי)

"שערב שבת אוכלים אצל "באבי" ו"זיידה" [שבתא וסבא בידיש, ק'ג']... אחרי [בית הכנסת] תמיד בסוף מתכנסים אצל הסבים, שזה כאילו הזמן שרואים את הסבים, וזה הרגע שכולנו נפגשים" (מ' אורגוואי)

סדר הפסח מקבל צביון שונה במשפחות, אך המשותף היא הארוחה המשותפת, אצל המראיינת אחת סדר הפסח הוא רק ארוחה משותפת חגיגית:

"למען האמת אנחנו יושבים לאכול... אוכלים דגים, אוכלים מצה, אך לא עושים שום דבר..." (ר' ארגנטינה)

"פסח חוגגים בבית, ו... הסבים לא באים, אנחנו חוגגים עם ההורים של אימי, והדודים, וקוראים את ההגדה בשלמותה ושרים... את ההגדה קוראים בספרדית ובעברית, מההתחלה ועד הסוף... כולם קוראים, מי שלא יודע עברית קורא בספרדית, טוב ספרדית כולנו יודעים, אבל מי שיודע יותר עברית, יקרא קצת בערבית, וכך עד שמגיעים ל"אחד מי יודע" שזה השיר האהוב על אבי, כולנו שרים... כשמשנים את הנוסח, אבי אומר: לא, לא שרים ככה, שרים איך שאני למדתי... את האוכל מכינה אימי, והשולחן... טוב באותו יום לא יוצאים מהבית, עורכים את השולחן, מכינים את הכל, זה משהו מאוד משפחתי... החגים" (מ' אורגוואי)

"קוראים את ההגדה... בעברית!... כשיש מישהו שלא מבין, אז מתרגמים לו כדי להסביר... יש לנו הגדה בפורטוגזית. לפעמים קוראים אותה. לפעמים מספרים את



הסיפור של החג. מזכירים מילים בעברית הקשורות לחג, כי כך.. לאחי יש המון זיקה לתכנים היהודים, כי תמיד למדנו בבתי ספר יהודים. אימי תמיד רצתה לשמור על דברים אלה" (א' ברזיל)

"איך חוגגים פסח? זאת סוגיה כי אימא שלי... הייתי רוצה שנקרא קצת יותר ההגדה, שנצליח לעשות יותר, אבל תמיד מזמינים אורחים, ואין להם סבלנות כדי לשמוע את הכל, וזה הופך ליותר ארוחה... ואכילה זה לא חלק מההגדה" (מ' ארגנטינה)

ראש השנה עלה בהקשר המאכלים:

"האווירה, אני נורא אוהבת את ההמולה... זה כאילו שהתוכן נכנס דרך האוכל, כי לבשל היה תמיד נושא מאוד חזק אצל סבתא שלי, אם אימי, ועם אימי...". (נ' אורוגואי)

"הולכים ל"שיל" [בית הכנסת בידיש], אוכלים את המאכלים של ראש השנה שאנחנו נורא אוהבים, כמו ה"קרפלך" [כיסונים, בידיש, ק'ג'], שתמיד מכינה ה"בובה" [סבתא, בידיש, ק'ג']" (מ' ארגנטינה).

נתון מעניין שעלה בשיח את המרואיינים: בהקשר לחגים הם השתמשו במילים בעברית ובידיש. זה מראה אולי על מנהגים שעוברים מדור לדור בתוכם ובכינויים.

יום כיפור הזכר בראיונות רק בהקשר לצום, ולכן הנושא יוצג בהמשך.

חגים ומועדים אחרים, הזכרו לעיתים נדירות בראיונות, ולא בהקשר משפחתי אלא בהקשר קהילתי רחב:

"ביום השואה הולכים לקהילה, יש כאילו טכס מאוד גדול, ותמיד הולכים ותמיד מתקדמים ומדליקים נר עם האח של סבא שלי [ניצול שואה] ועם סבי, לזכר, אבל בבית לא עושים כלום, אבל בקהילה זה טכס מאוד חזק... יום העצמאות גם זה בקהילה" (מ' אורוגואי)

פורים נחגג לפעמים בקרב יידיים, במסגרת בית הספר, המועדון או התנועה:

"בפורים הלכנו מחופשים לבית הספר, כי הייתה מסיבת ריקודים עם כל החרבים, והייתה לנו מלכת אסתר, ודברים כאלה...". (מ' ארגנטינה)





"אני תמיד מנסה לארגן משהו, בבית הספר, לבסוף מארגן מסיבת פורים, במסגרת בית הספר או במסגרת קהילתית" (ב' ברזיל)

השהות בארץ במסגרת התוכנית אפשרה למשתתפים לחוות חגים ומועדים לא רק בקרב המשפחה והקהילה המצומצמת, כפי שהם רגילים בארץ מגוריהם, אלא במקום בו המדינה כמדינה מציינת רשמית את החג או המועד, ובמסגרת המכללה. חוויה זאת הוזכרה כחוויה מאוד משמעותית עבור רוב המרואיינים:

"אתגעגע לצאת לרחוב ולנשום את הדבר הזה שנושמים כשמגיע חג כלשהו, וכל מה שמלווה את החג הוא, את נכנסת לחנות ושומעת שיר לחג, וטוב... שבת... בשבת אף אחד לא עובד או זה יום מנוחה לכולם..." (נ' אורוגוואי)

"כל החגים לחיות אותם פה, גם מחוץ למכללה וגם בתוכה. בתוכה כי כל המורות של האולפן, או מורים אחרים נתנו לנו לחוות וזה היה טוב. ו... כן, זה מה שהכי נחרט אצלי, החגים, שאף פעם לא הייתי בארץ לכל החגים" (ר' ארגנטינה)

"להיות פה בחגים! אינני יכולה להסביר מה זה להיות פה ביום העצמאות פה, בפסח פה, לחוות את ל"ג בעומר, לחוות את שבועות בישראל. דברים כאלה את מדמיינת, אהל כשחווים אותם, חווים... ופסח, הכל, ולא יודעת פורים. הייתי כבר בפורים, אבל כאילו ראיתי אותו בצורה אחרת. כשהייתי בפעם הקודמת, כן ראיתי ילדים מתחפשים, אבל התהלכות ברחובות, עוצרים את כל התנועה, ומקשטים, ואחר כך פסח גם. הילדים אכלו לחם ברחובות, כי בבתים הכל היה כבר נקי...כן, את אומרת לעצמך, בטוח שזה כך, אבל לראות, לחוש! זה להיות בפנים... עכשיו אני כבר לא מדמיינת, עכשיו חוויתי את זה! עכשיו הייתי בפנים, בתוך הסיר שמבשלים!... יש הבדלים [איך מציינים בארגנטינה ואיך מציינים פה], למשל בנושא התפילה. את אומרת ואו ירושלים, לא יודעת, את מבינה? אני הייתי בירושלים בשבועות, אז את לא חושבת על ירושלים, כי הייתי שם!" (מ', ארגנטינה)

ההיגד האחרון הוא מפי שומרת המצוות היחידה של הקבוצה. מידת שמירת המצוות ותפיסתן תובא בפרק הבא.

#### 5.4.5. שמירת מצוות

לוח מספר 17 מציג את השכיחות של המשיבים לפי דיווח על שמירה של מצוות מסוימות. היות וניתן היה לסמן יותר ממצווה אחת, הנתונים אינם מסתכמים ל 100.



הממצאים המוצגים בלוח מראים שהמצווה הנשמרת ביותר היא צום ביום כפור, אך אחוז זה הוא (71.4%) נמוך מאחוז הנבדקים שמציינים את יום כיפור (95.2%, ראה לוח מס' 16). תופעה דומה מצטיירת ביחס לפסח: אחוז יותר גדול של נבדקים (95.2%, ראה לוח מס' 16) שומרים או מציינים את המועד, אך אחוז יותר קטן (61.9%) שומר על מצוות אי אכילת חמץ.

לוח מס' 17

**התפלגות (במספרים ובאחוזים) של שמירת מצוות מסוימות**

מצווה	שכיחות	שכיחות ב-%
צום יום כפור	15	71.4%
כשרות	2	9.5%
אי אכילת חמץ בפסח	13	61.9%

ממצאים אלה מקבלים חיזוק מהראיונות: רוב המראיינים העידו על כך שצמים, תמיד או לפעמים, או זה נושא שמשנתנה עם השנים, קשור להתלבטויות רבות, וזאת בחירה אישית שלהם ללא קשר עם המשפחה. ההיגדים המוצגים ממחישים זאת.

"[שמירת צום ביום כיפור] השתנה עם השנים, זאת אומרת, אבא שלי – תקופה ארוכה לא צם, ובשנתיים האחרונות צם" (מ' ארגנטינה)

"התחלתי לצום בגיל 12... אמרתי לאימי בגיל 11 "אני רוצה להתחיל לצום", והרגשתי לא טוב, אז אימי אמרה את לא צמה עד שאת יכולה לשאת את הצום ותביני מה זה צום יום כיפור, ואז תתחילי... זאת אומרת אף פעם לא עשיתי דברים בגלל חובה, עשיתי דברים כי הרגשתי שאני רוצה לעשותן" (מ' ארגנטינה)

"ההורים שלי... אף פעם לא צמו... אני כן צמתי, אחרי ה"בת" [טכס ומסיבת בת המצווה הנחגג בבית הספר, ק'ג], כשנתיים, אחר כך שמתי לב שלא שינה לי אם אני צמה או לא, זאת אומרת כדי להגיד שצמתי, את חייבת להרגיש זאת, ושמתי לב שלא היה "ואו! צמתי", בשביל האחרים, או כדי להגיד צמתי, ולא, אז הפסקתי לצום" (ר' ארגנטינה)



"לצום ביום כיפור – אין לזה משמעות עבורי. אבל, מוזר, כשיהיו לי ילדים כן אצום, כדי להיות לו לדוגמא, אבל אחר כך שהוא יבחר אם הוא רוצה או לא. כל עוד אין לי ילדים, אני לא צמה. במשפחתי כולם צמים חוץ ממני" (א' ברזיל)

הסוגיה של הקפדה על אי אכילת חמץ בפסח עלתה רק מפי שתי מרואיינות, אחת מהן שהיא ומשפחתה לא שמרו על מצוות והתחילו לשמור על מצוות לפני מספר שנים. האחרת היא חילונית. ההבדל בין שתיהן בולט במידת השמירה ובסיבות השמירה:

"בפסח לא נכנס חמץ הביתה. אם אחת מאיתנו רוצה לאכול בחוץ, שתאכל, בכל זאת לא עושות זאת...לא עושה כי זה אחד מהמנהגים שאני אוהבת לשמור, ולא נראה לי רע, לא נראה לי שזה הקרבה, ונראה לי בסדר, וזה לא נורא, זה סך הכל שבוע, ואימי מבשלת מאוד טוב, אז לא מתים מרעב" (מ' אורוגואי)

"בבית שלי אכלנו כשר רק בפסח [לפני החזרה בתשובה, ק'ג]... נסענו ל"אונסה" [שכונה עם רוב יהודי, ובה חנויות רבות המוכרות מוצרים כשרים, ק'ג] וקנינו כל דבר עם חותמת, כל מה שהגיע מישראל, אנחנו מבסוטות כי כל השקיות היו בעברית, כל הצירים של במבה, של אוסם, של ביסלי, הכל, אז אנחנו מאוד מבסוטיות... היו לנו כלים שונים, אבל הסירים היו אותם הסירים. עד שאימי רצתה לקנות סירים מיוחדים לפסח. פסח אצל משפחתי תמיד היה מיוחד... אז היו לנו כלים מיוחדים לפסח, צלחות יפות לפסח והאוכל קנינו ב"אונסה" (מ' ארגנטינה)

כנראה שהאוכלוסייה שנבדקה מתייחסת ליהדותה יותר במובן הלאומי והתרבותי שלה, ופחות בהיבטה הדתי. תפיסת היהדות מוצגת בהמשך.

#### 5.4.6. סיכום: פרופיל המשתתף/ת בתוכנית

הממצאים מציגים תמונה של קבוצה מאוד הטרוגנית. עם זאת אפשר להבחין בקווים משותפים המציירים את פרופיל המשתתף/ת התוכנית: היא יהודיה, רווקה, לפחות דור שני בארץ לידתה, ממשפחה אשכנזית חילונית. בחיק משפחתה מציינים חלק מחגי ישראל ומועדיו: פסח וימים נוראים ושבט. היא לא שומרת מצוות, אך לפעמים צמה ביום כיפור, ולפעמים מקפידה לא לאכול חמץ בבית. היא בוגרת תיכון, שלמדה במסגרות יהודיות. שולטת במידת מה בשפה העברית. היא התחילה ללמוד לימודים גבוהים, בעיקר בתחום מדעי החברה. חייה החברתיים נעים בעיקר במסגרות יהודיות: מועדון, תנועה. במסגרות אלה צברה ניסיון כלשהו בהדרכה. עובדת כרגע במסגרות של החינוך היהודי בקהילתה, על פי רוב כסייעת גננת, תפקיד אליו הגיעה בלי כוונה תחילה.



## 5.5. זהות יהודית

אחת ממטרות התוכנית "מרחבים 2007" היא "להציע חוויה ישראלית-ציונית אשר תהווה חלק בלתי נפרד מזהותו החינוכית והאישית של המשתתף", לכן חשוב היה לקבל תשובה ישירה על ההגדרה העצמית מבחינת זהותם של המשתתפים. נושא זה הוא נושא שמאוד מעסיק את יהודי אמריקה הלטינית ויידון באופן יותר מעמיק בחלק האיכותני של מחקר זה.

### 5.5.1. הגדרה עצמית

הנבדקים התבקשו להגדיר את עצמם מבחינת זהות. אותה שאלה הוצגה בתחילת התוכנית, ובסיום התוכנית. הממצאים מוצגים בלוח מספר 17.

לוח מס' 17

#### שכיחות (במספרים) ההגדרה העצמית

זהות עצמית	בתחילת התוכנית	בסיום התוכנית
יהודי/ה, עם אזרחות המדינה בה אני חיה	8	9
אזרח המדינה בה אני חיה ויהודי/ה	2	1
אזרח המדינה בה אני חיה ובן/בת לעם היהודי	2	2
אזרח המדינה בה אני חיה ויהודי/ה על-פי הדת	1	1
אזרח המדינה בה אני חיה	4	2
יהודי/ה	2	1
אחר	2	2

מן הממצאים עולה שהתרחש שינוי מתחילת התוכנית עד לסיימה. השינוי המשמעותי התרחש בקרב אלה שהגדירו את עצמם רק כיהודים (שניים בהתחלה, ואחד/ת בסיום) או רק כאזרחי המדינה בה הם חיים (ארבעה בהתחלה ושניים בסיום). כנראה שהתוכנית השפיעה על תפיסת הזהות העצמית של המשתתפים.



מן הראיונות עולה שהתשובה היא מורכבת והממצאים הכמותיים נותנים תמונה שטחית. מ', מארגנטינה, התבטאה כך בנושא בתחילת התוכנית:  
"ארגנטינאי יהודי או יהודי ארגנטינאי, לא חושבת שזאת התשובה שאת מצפה לה. אבל אם אני בישראל אני בעד ארגנטינה ואם אני בארגנטינה, אני בעד ישראל."  
ואילו בסוף התוכנית:

"הזהות היהודית שלי התבססה בעיקר על זהותי הציונית, אם חייבים לתת לה שם, אבל עכשיו כאילו שאני אפילו לא אוהבת את המילה ציונות. אף על פי שאני יכולה להגיד אלפי דברים, ישראל מאוד מוצאת חן בעיניי, מאוד מוצאת חן בעיניי אבל אני כבר לא יודעת אם זה קשור לצינות או לא לצינות. זהותי קשורה ברובה סביב ישראל, וכמובן סביב התרבות, לדת, קונסרבטיבי, גם לא, מה שקורה לי כדי להיות יותר מוחשית, משהו שחוויתי מאוד יפה...אני חושבת שמזמן או אפילו אף פעם לא התעניינתי בתנ"ך"

מקום של ישראל והזהותה איתה הם מרכיבים מרכזיים לזהותה היהודית. אצל נ', הפן הקשור למסורת היהודית והמשפחתית הוא המרכיב העיקרי, הן בתחילת התוכנית והן בסיומה:

"מה קודם למה? לא יודעת. אני מרגישה יהודיה ומרגישה אורוגוואית, לא יודעת מה לשים קודם כי אני חושבת שהולכות...החלק היהודי שבי מכיוון שאני מרגישה יהודיה, כי אני ממשיכה המון מסורות, כי יש לי רגש מיוחד כלפי ישראל, כי אני אוהבת לבוא הנה, כי אני מרגישה יהודיה, לא יודעת. יש לי סבים שעברו את השואה וזה טבע את חותמו בי, את יודעת? ואורוגוואית? אין לי צל של מושג למה אני אורוגוואית, כי נולדתי שם, כי גדלתי שם, כי הקשרים נאמר התפתחו שם, לא יודעת כי גרה שם"

בסוף התוכנית הרחיבה את היריעה בזהותה היהודית, אך לא הזכירה את זהותה האורוגוואית:

"זה כאילו הפעם אישרו לי שאין דרך אחת להיות יהודיה. שכל אחד לוקח את יהדותה וחווה אותה בדרכה. ואין ה-דרך בהא הידיעה להיות יהודי בהא הידיעה. לא יודעת, חושבת שזה מה שהיה, שאני עוזבת עם חותם כזה. וזה מוזר, כי אני מחשיבה את עצמי יהודיה, ואני נורא אוהבת כל מה שקשור למסורות ומנהגים, אבל כשאני אומרת למישהו שאני מרגישה יהודיה, אבל לא מאמינה באלוהים...ולא להאמין באלוהים לא גורם לכך שארגיש פחות יהודיה"



הדוגמאות הנ"ל מבהירות את מה שכבר צוין בסקירה הספרותית: תחושת הזהות איננה קבועה, רב ממדית, משתנה ומתפתחת (Coldrom, 1999) וזהות אתנית מורכבת ממרכיבים קוגניטיביים, אפקטיביים והתנהגותיים (ראה פרק 2.2). התשובות המגוונות והמורכבות של המרואיינים לשאלת הגדרת הזהות היהודית מצביעים על כך.

המרכיב התרבותי, במובנו הרחב עלה בהיגדים:

"מאוד קשה להגדיר, זה כאילו אפשר להסביר בהמון צורות. זה גם דת, אבל גם דרך

חיים, זה גם לרצות להיות יהודי" (מ' אורגוואי)

"כי בשבילי להיות יהודיה זה דרך חיים, וזה קשור למשהו יותר תרבותי, וזה עובר

דרך ישראל, כי קורה לי בגלל אהבתי לישראל" (מ' ארגנטינה)

ההיגד האחרון מדגיש את הרכיב הלאומי בזהות. רכיב זה עוד יותר חזק בהיגדים המוצגים בהמשך:

"למען האמת בשבילי להיות יהודי קשור לישראל. אני יודע שזה לא אותו הדבר, אבל

אני לא יכול לדבר כי אינני ישראלי, אני לא יכול להגיד שאני ישראלי. למען האמת אני

יהודי ותופס את עצמי כ...ש...מה זה "ישראלי"? בשבילי זה לא זה, אני מאמין

שהקשר הוא יותר חזק, כשמדברים על ישראל אני רוטט, אני אוהב" (ב' ברזיל)

"בחמשת החודשים פה התחזקתי. כשנמצאים בישראל את מתחזקת. זה "קשר"

[בעברית במקור, ק'ג'], כי כשאת לומדת, את חיה, ו... בסדר כשאת בארגנטינה,

המפה, והבעיות בגולן, ועם סיריה, אבל כשאת פה... זה כאילו מתחזק הקשר בין

מה שרואים מבחוץ ומה שרואים מבפנים...ה"קשר" של הזהות היהודית מתאזן" (מ' ארגנטינה)

ארגנטינה)

דרך אחרת להתחקות אחרי תפיסת המשתתפים את יהדותם, בתחילת התוכנית ובסיומה נבדקה על-ידי התייחסות ל-16 היגדים. כל נבדק התבקש לדרג מ-1 (לגמרי לא מסכים/ה) עד 4 (בהחלט מסכים/ה) את מידת הסכמתה לאותו היגד.

### 5.5.2 תפיסות

הנבדקים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם היגדים הקשורים לתפיסת היהדות. אותם היגדים הוצגו בתחילת התוכנית ובסיומה. הממצאים שבלוח מספר 18 מראים שתפיסת היהדות של המשתתפים הייתה יחסית גבוהה בתחילת התוכנית, וזאת על-פי הדרוג הגבוה שנתנו להיגדים הקשורים ישירות עם היהדות. ראה היגד מס' 16 ("ארצה שילדי יתחנכו רק במסגרות יהודיות"), שקיבל 3.84 מכלל 4 נקודות, או היגד מס' 5 ("אני שמחה על כך שאני יהודי/ה"), שקיבל 3.74 מכלל 4 נקודות. היגד מס' 6 ("אני משתדלת לא להבליט את זהותי



היהודית בחיי היומיום"), דורג נמוך – 1.44 – וזה מראה על כך שאין הנבדקים משתדלים להסתיר את יהדותם.

מ' ביטאה זאת בצורה מאוד חזקה בראיון בסוף התוכנית:

"הייתי עם אחת הגנות כשהתנסינו בגנים, וראו את העגילים שלי שהם בצורת "חי", ואמרו לי "את לא מפחדת לענוד אותם בארגנטינה?" לא, אני יהודיה, אין לי מה לפחד... כי זה שלי. זה כאילו מישהו שאיננו יהודי ועונד צלב יפחד לענוד אותה במדינה ערבית, הוא לא יפחד כי זה אמונתו. אצלי זה לא אמונתי, זה מה שאני, מה ששיך לי. אני יהודיה מבפנים ואני אהיה תמיד. אף על פי שיגידו מה שיגידו אני יהודיה, לתמיד."

בכל ההיגדים חוץ מאחד הייתה עליה, אומנם לא עליה גדולה. עליה קצת יותר משמעותית הייתה בהיגד מספר 1 ("השקעתי הרבה זמן כדי לגלות יותר על העם היהודי: ההיסטוריה, המסורת, המנהגים"), שהתחיל בדרוג יחסית נמוך, בהשוואה ליתר ההיגדים – 2.88, ועלה ל-3.27. עליה זאת הגיונית ובמידת מה צפויה על סמך הלימודים האינטנסיביים והחוויות המגוונות בנושאי יהדות אליהם נחשפו במשך התוכנית.

הסבר נוסף, שנחשף בראיונות הוא שהעניין בתוכנית של המרואיינים היה רכישת כלים בתחום ההוראה בגיל הרך, לצאת מהבית, לחוות את החוויה של לגור בישראל לפרק זמן יחסית ארוך. תכני היהדות וישראל הם תכנים שרוב המרואיינים הכירו ברמה זאת או אחרת בעקבות לימודיהם שמסגרת יהודית ו/או פעילותם בתנועות ציוניות, ולא היה עניין ראשוני בהרחבת הידע בתחומים אלה. הסתבר שבעקבות הלימודים עצמם, עלה עניין בשיעורים שעסקו בזהות יהודית ובישראל:

"נושא הזהות, אף פעם לא פקפקתי בזהותי, אבל זה כאילו את כל הזמן לומדת ומכירה טקסטים אחרים, שאף פעם לא קראת, ומפות שאף פעם לא ראית, ואז את כוללת דברים אלה, אף על פי שיש לך כבר דברים "מוחלטים", את תמיד כוללת דברים חדשים" (מ' ארגנטינה)

"אני חושבת שלמשל, היו קורסים שגם אם את אומרת את זה כבר למדתי. הזווית מעניינת...כי למשל הקורס של גדי [עם ישראל וארץ ישראל, ק'ג'] זה הקורס של שנת ההכשרה וזה הכי חשוב, וכשהגעת הנה אמרתי, עוד פעם אותו הדבר? לא, אני תמיד חושבת שיש תמיד זווית ראייה אחרת ויש תמיד שאלות חדשות והכל, וכן עזר לי לסגור שאלות שאולי היו אצלי עוד פתוחות, אבל במקביל עזר לי לפתוח יותר וגם זה טוב." (מ' אורוגוואי)



היגד מס' 11 ("אני מרגיש/ה קשר חזק לישראל") קיבל דירוג גבוה כבר מההתחלה (3.16) ועלה מעט (3.40). כל המרואיינים הדגישו את הקשר החזק לארץ ישראל בתחילת התוכנית, והראו שהקשר התחזק בחמשת חודשי התוכנית. כך התבטאה א' בתחילת התוכנית ובסיומה: "איך הרגשתי בפעם הראשונה שביקרתי בארץ? תראי זה היה... מיוחד, משהו שנראו חזק אצלי, היה ביקור בכותל, והיה, אין לי מילים להסביר, זה היה מאוד מיוחד. היה חזק, שונה, רוחני, רגשי, היה הכל ביחד! אבל מה שלא עזב אותי, זה ללכת ברחובות, ולחשוב שפה כולם יהודים"

"אני חושבת שפיתחתי אהבה לישראל"

אהבה זאת לא תמיד קשורה לאנשים אלא למקום עצמו. זאת אפשר להבין מהירידה בדירוג - הירידה היחידה - בהיגד מספר 14 ("אני מעוניין מאוד שיהיו לי חברים יהודים-ישראלים") מ-3.00 ל-2.33. סביר להניח שבתחילת התוכנית המשתתפים היו יותר סקרנים ויותר מעוניינים לפגוש את היהודי הישראלי. לאחר שהות של חמישה חודשים בארץ, בהם פגשו יהודים ישראלים במסגרות שונות (בתוך המכללה, במגורים, ובהזדמנויות אחרות), הסקרנות סופקה, וההתלהבות ירדה. נושא זה עלה גם בראיונות והתמונה היא תמונה קצת שונה. אמנם בתחילת התוכנית היה רצון להכיר את הישראלי, אך כל המרואיינים, שאצל כולם זו הייתה לפחות שהות שנייה בארץ, באו עם דעה על הישראלי בקשר לאישיותו, להתנהגותו, למודעותו הפוליטית, ובעקבות הכרות יותר מעמיקה בנסיבות שונות דעה זאת השתפרה: "האנשים הם כאילו מאוד קרים, לפעמים, טוב באורגוואי אנחנו מאוד חמים" (מ' אורגוואי)

"הכרנו הרבה, הכל מהכל!... אני חושבת שזה היה גם טוב, זה שיצאנו המון מחוץ למסגרת של התוכנית, וזה גרם לכך שהצלחנו להכיר אנשים, הדעות שלהם, מקומות אחרים... הפעם היתה לנו אפשרות לצאת כל הערבים... להכיר אנשים אחרים... וכבר לא כולם רעים, לא כולם צועקים, כן, יש אנשים סימפטיים שמדברים איתך ואין לו בעיות... ולא כולם עם הפרצוף הכעוס, ולא כולם אוי. לא, יש אנשים כאלה, שהם דומים לך ושגם הם רוצים להכיר אנשים חדשים וכן פתוחים, ולא מפריע להם, ואם טוב לך, תיהני" (מ' אורגוואי)





לוח מס' 18

**תפיסת היהדות**

T	סטיית תקן		ממוצע		
	אחרי	לפני	אחרי	לפני	
n.s.	.79	.60	3.27	2.88	1. השקעתי הרבה זמן כדי לגלות יותר על העם היהודי: ההיסטוריה, המסורת, המנהגים.
n.s.	.83	76.	3.53	3.58	2. אני פעילה בארגונים או בקבוצות חברתיות בהם רוב החברים הם יהודים.
n.s.	.35	47.	3.87	3.68	3. אני מודע לרקע היהודי שלי ולמשמעותו עבורי.
n.s.	.61	75.	3.42	3.28	4. אני חושבת/כל הזמן על האופן שבו החיים שלי מושפעים מהיותי יהודיה.
n.s.	.56	45.	3.80	3.74	5. אני שמחה על כך שאני יהודיה.
n.s.	.81	70.	1.67	1.44	6. אני משתדלת/לא להבליט את זהותי היהודית בחיי היומיום.
n.s.	.84	90.	3.64	3.42	7. אילו הייתה לי אפשרות להיוולד מחדש הייתי רוצה להיוולד יהודיה.
n.s.	.64	54.	3.47	3.22	8. אני מרבה להשתתף באירועים הקשורים לעולם היהודי.
n.s.	.61	51.	3.67	3.44	9. אני חשה שייכות חזקה לעם היהודי.
n.s.	.56	51.	3.80	3.47	10. אני מרגישה טוב ביחס לרקע היהודי שלי.
n.s.	.91	76.	3.40	3.16	11. אני מרגישה קשר חזק לישראל.
n.s.	1.06	75.	3.00	2.89	12. אני מושפעת/בחי האישיים ממה שקורה בישראל.
n.s.	.74	1.02	2.53	2.47	13. אני מעדיף/ה שיהיו לי חברים יהודיים.
2.08*	.97	88.	2.33	3.00	14. אני מעוניין מאוד שיהיו לי חברים יהודים-ישראלים.
-2.24*	1.18	41.	1.87	1.21	15. אני רואה עצמי כאיש/אשת העולם הגדול, ללא קשר ליהדותי.
n.s.	.26	50.	3.93	3.84	16. ארצה שילדי יתחנכו רק במסגרות יהודיות.

\*  $p < .05$



נושא הפתיחות וההכרות עם אנשים אחרים עשוי להיות ביטוי לשינוי שחל בקבוצה, כפי שמתבטא בהיגד מספר 15 ("אני רואה עצמי כאיש/אשת העולם הגדול, ללא קשר ליהדותי."), שחל שינוי מובהק, מ-1.21 ל-1.87. אמנם רוב המשתתפים ביקרו כבר בארץ, אך רובם גרים עוד אצל ההורים, וזאת הייתה הפעם הראשונה שניהלו חיים עצמאיים מחוץ לבית. יש להניח שבסוף התוכנית הרגישו אנשי העולם הגדול, וזה ללא קשר ליהדותם.

## 5.6. הוראה וחינוך יהודי

תוכנית "מרחבים 2007" היא תוכנית שבהגדרתה מתמקדת בהוראה ובחינוך יהודי- ציוני, עם התמקדות בגיל הרך, לכן חשוב היה לבדוק את תפיסתם של המשתתפים את הגיל הרך בכלל, ואת החינוך היהודי בגיל הרך בפרט.

### 5.6.1. חינוך בגיל הרך: תפיסה

הנבדקים התבקשו להשלים בשאלונים את המשפט "הדבר החשוב ביותר בחינוך בגיל הרך לדעתי הוא...", בתחילת התוכנית ולקראת סיומה. בין התשובות שהתקבלו:

- "להעביר ערכים אצילים שיהפכו את הילדים לאנשים טובים ושיוכלו לבנות את זהותם"
- "לעצב את הזהות היהודית אצל הילדים"
- "לדעת איך להעביר דברים (אצל הילדים דבר זה מאוד משפיע)"
- "לקחת בחשבון שהילד הוא במרכז"
- "לעזור לילד לגדול וללמוד ולתת לו תחושה שהוא מסוגל להתקדם בחיים. להכיל את הילד, לעזור לו וללמוד יחד איתו"

קידוד התשובות מראה על כך שרוב התשובות מתחילות עם שם פועל. שמות הפועל הם: להעביר, לעצב, ללוות, לעזור, לחזק, ליצור, להכיל, לגרום. פעלים אלה מראים תפיסות של חינוך כעיצוב (להעביר, לעצב, ליצור) או חינוך כתיווך (לעזור, לחזק, להכיל, לגרום). תפיסות אלה הן תפיסות שונות זו מזאת ואף לפעמים סותרות. מכך אפשר להסיק שהתפיסות החינוכיות של המשתתפים מגוונות ולא אחידות. מעניינת העובדה שהתפיסה איננה קשורה להשכלה המקצועית, לגיל או לניסיון של הנבדק.

הפעלים שהוזכרו הופיעו בהקשר לתכנים כמו ערכים, זהות, אוטונומיה, זהות יהודית, תכנים יהודים (היסטוריה, מסורת, דת, תרבות, שפה עברית). החשיבות של התכנים היהודים בחינוך של ילדים צעירים מקבל חיזוק גם בממצאים הכמותיים (ראה בהמשך, 2.1: היגד 3 ו-4).



התוכן של השלמת המשפט השתנה לקראת סיום התכנית בעיקר בניסוח, חוץ משלושה מקרים, בהם עבר המשקל מהילד אל התכנים היהודים או מהתכנים היהודים אל הילד. דוגמאות לכך הן:

#### בתחילת התוכנית

#### בסיום התוכנית

"להעביר ערכים אצילים שיהפכו את "להתחיל לעצב את הזהות היהודית של הילדים לאנשים טובים ושיוכלו לבנות את הילדים, להניע אותם, ולאפשר להם זהותם" לחוות מנהגים ומסורות מגוונים של העם היהודי"

"לקבוע את הקשרים הרגשיים, רוחניים "להעביר את ההיסטוריה היהודית בדרך וחברתיים ראשונים מכל הבחינות" מגוונת"

"העברת ערכים, תרבות, מנהגים, שפה" "לקחת בחשבון שהילד הוא במרכז"

ההיגדים הראשונים נכתבו על-ידי סטודנטית לחינוך ואילו ההיגדים האחרים על-ידי בעלת תואר בפסיכולוגיה. כנראה שבתחילת התוכנית הרקע של המשכילות בתחום החינוך הכללי, המתאים לכל קבוצת אוכלוסין היה מאוד חזק. בסיום התוכנית המודעות ליהדותם השפיעה אולי על תפיסת הרכיב היהודי בחינוך לגיל הרך. המקרה של בעלת התואר בפסיכולוגיה ללא הכשרה חינוכית הוא מעניין. אצלה השתנתה התפיסה החינוכית: המשקל עבר מהתוכן לילד.

תפיסות החינוך בגיל הרך, כפי שעלו בראיונות מרחיבים את הממצאים מהשאלונים. הגישה של הגננת כמעבירה ידע מאוד חזקה אצל המרואיינים. ר', גננת מוסמכת ומנוסה, התבטאה כך בתחילת התוכנית:

"אני מאוד אוהבת להעביר לילדים, אני מלמדת את הקטנטנים, אבל בכל זאת, אני אוהבת לראות איך הם מתקדמים, ולהרגיש שאני דמות משמעותית, שאני יכולה להעביר משהו, שאני יכולה ללמד אותם משהו. בסוף השנה אני מתרגשת מהשינויים שחלו אצל הילדים, כשהורי הילדים באים ואומרים לך שבבית היום עשו זה... הוא עשה, הוא למד משהו, כי בבית התחיל לשיר או לעשות משהו, זה בגלל משהו. אלה דברים שגורמים לך נחת, ותחושה טובה. כשהילדים אומרים לך שהילד אוהב אותך כאילו את אימא שלהם, כל הדברים האלה הם כל כך יפים."



למה את גננת? כי אני אוהבת ילדים, זה חשוב אבל זאת לא הסיבה היחידה... טיפול הוא להאכיל אותם, לחתל אותם, ולראות איך הם משחקים באופן חופשי כל הזמן. לעומת זאת אנחנו... ההבדל הוא כשהורים שולחים אותם למעון... כי אצלנו זה לא מעון... נכון טיפול זה מאוד חשוב, אך אנחנו גם מתכננות, מחפשות מטרה, תוכן, כוונה חינוכית, שלא עושים סתם ושוהים בגן מבלי לעשות כלום" (ר' ארגנטינה)

הדרך שבה תפסו המשתתפים את גן הילדים הישראלי חושף במידת מה את תפיסתם החינוך בגיל הרך. כבר מהביקורים בגן בשבוע הראשון לתוכנית התפלאו מהחופש שנותנים לילדים:

"ביום ההוא, כשנכנסתי פעם ראשונה לגן... הילדים פה הם יותר חופשיים, יש להם בסיס אחר... הם יותר בשלים, אף על פי שהם קטנים, הם יותר אחראיים, יש להם יוזמה אחרת, זאת אומרת הם יודעים איפה התרמיל שלהם, איפה האוכל שלהם... הם יושבים, הם אוכלים, שוטפים את הצלחת, מחזירים לתיק, שוטפים ידיים" (מ' ארגנטינה)

"אנחנו רואים את היתרון שלילדים יש פה עצמאות. שם [ברזיל] כשילד נופל כל העולם נלחץ. פה לא, כשילד נופל, הילד יקום לבד. פה כולם יותר עצמאיים, מתמודדים יותר טוב עם מצבים, זה משהו אחר. המחנכת מתמודדת יותר טוב עם קשיים אלה, עם המצבים שצצים. כל זה הפתיע אותי די הרבה, לא יודעת למה ולא רק אותי, אלא את כל הקבוצה, כי שוחחנו על זה." (ב' ברזיל)

פליאה זאת התחזקה במשך כל התוכנית, והמשתתפים הצליחו לתאר ולהסביר אותה בצורה יותר מקצועית:

"הלכנו לגנים, ראינו את העצמאות של הילדים, וזה יפה... למען האמת אני מאמינה שזה הדבר הכי חשוב, העניין הזה של העצמאות, של האוטונומיה" (א' ברזיל)

"אני חושבת שצורת העבודה פה, כאילו נראית לי מאוד מעשירה, וזה אחת הדברים שאני לוקחת איתי, ואנסה ליישם אותה – היצירתיות, העצמאות, אבל במיוחד היצירתיות. שהילד יוכל להרגיש שהוא יכול לבד, ולתת לו מקום לביטוי, ושיגדל, ולא לתת לו תבניות מוכנות: הנה, קח דף וצבע זאת שנמצא פה, אלא קח



וצבע מה שאתה חושב, מה שאתה רוצה, מה שאתה מרגיש. זה מה שאני לקוחת  
איתי" (נ' אורוגואי)

אומנם העצמאות מאוד מוערכת, אך כמה מהמראיינות לא בטוחות שהגישה מתאימה גם  
למציאות בארץ מגוריהם:

"אני מאוד מסכימה עם הדרך שעובדים בה, עם המתודולוגיה והכל. כן, זה טוב,  
ואולי ביום המחר לא איישם זאת כל הזמן, כי אולי נראה לי יותר מדי...טוב, עכשיו  
אני מבינה מצוין למה. כן, אני מסכימה, וכן, טוב הרעיון שהם יכולים לבחור, ושכל  
ילד יגיד "טוב, היום אתבטא, אבל באמצעות הדבר הזה"...אני חושבת שההבדל  
עם אורוגואי הוא שהפעילות כבר מוכנה, והילד אם אין לו רצון, ומעדיף  
לשחק...לא! היום צריכים לעשות זאת. היום אני תכננת זאת. ופה, אני חושבת  
שמבלים יותר זמן כי צריכים לתכנן את כל חמש הפינות, ובכל זאת בכל חמש  
הפינות מציעים את אותו הדבר, אבל בצורות שונות. אז הילד ילמד בדרך שהוא  
הכי אוהב, אם זה באמצעות ציור, שירה, ריקוד. וזה, לפי מה שאני זוכרת מה  
שקורה באורוגואי, לא כך מתרחש שם, וזה מה שאני מוצאת טוב. אולי לא לנהוג  
כך כל הזמן, כל הזמן פינות, מפגשים, וכן פעילות כלשהי מתוכננת ליום" (מ'  
אורוגואי)

ההיגד הנ"ל מצביע על הערכת מתן חופש בחירה לילדים, אך מעלה בשאלה את מקום  
הגננת בגן: האם עליה לתכנן רק את הסביבה החינוכית? נ', גם מאורוגואי הרגישה  
שצפייה ושיחה עם ילד בודד לא יכול להיחשב כהתנסות בהוראה:

"[ההתנסות בהוראה] הייתה בעיקר תצפית. כי אני לא תופסת שלהתנסות זה  
לשבת ליד ילד ליד שולחן, ולשאול אותו מה הוא מציר. או מה אתה עושה. אבל  
בפעמים האחרונות, שהיו פעמיים שהיינו בראשון [לציון], כן, היה לנו תפקיד קצת  
יותר פעיל"

כנראה שלמשתתפות קשה לתפוס גננת כלא יוזמת, ואולי אף כלא שולטת. ר', גננת  
מוסמכת ומנוסה ביטאה זאת כך:

"אני רגילה לדרך אחרת, אולי בסופו של דבר זה אותו הדבר, אבל לא שמים לב  
לכך...כי פה...יש לילדים כאילו יותר מדי זמן חופשי, אך יחד עם זאת הילדים  
מתנהגים מאוד יפה...את משאירה אותם כל כך הרבה זמן חופשי, וברוסריו [עיר



המרואיינת, ק'ג"ל] כבר הורגים אחד את השני, מרביצים, כאילו פה הם יותר, לא יודעת איך לתאר אותם, אולי יותר מסודרים"

היגד זה אולי מצביע על כך שהמרואיינת חוששת לאבד את השליטה על התנהגות הילדים, אם תשאיר אותם לבד, אך גם מראה שאיננה סומכת על הילדים. חשוב לציין שהיא המרואיינת היחידה שהיא גנת מוסמכת ומנוסה, ואילו האחרים עבדו לכל היותר כסייעת לגנת ראשית.

### 5.6.2. חינוך יהודי וגיל הרך

הנבדקים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם (1 – לגמרי לא מסכים/ה עד 4 מסכים/ה בהחלט) לגבי היגדים בתחום ההוראה והחינוך היהודי. אותה שאלה הוצגה בתחילת התוכנית, ובסיום התוכנית. הממצאים מוצגים בלוח מספר 19.



לוח מס' 19  
 חינוך יהודי וגיל הרך

T	סטיית תקן		ממוצע		
	אחרי	לפני	אחרי	לפני	
n.s.	.00	23.	4.00	3.94	1. אני סבור/ה שהחינוך היהודי חשוב מאוד
n.s.	.49	79.	3.36	3.41	2. בחרתי בעבודה עם ילדים בגיל הרך כי אני מרגישה/ יכולת להשפיע
-2.00*	.00	42.	4.00	3.78	3. אני סבור/ה שיש לשלב בחינוך היהודי אינפורמציה וידע על ישראל
-2.55**	.36	51.	3.86	3.44	4. אני משלב/ת בעבודתי עם ילדים התייחסות לאירועים הקשורים ליהדות
n.s.	.85	70.	3.43	3.35	5. אני משלב/ת בעבודתי עם ילדים התייחסות לאירועים הקשורים לישראל
n.s.	.51	48.	3.57	3.67	6. בחרתי בהוראה בגיל הרך כי אני אוהב/ת להיות במחיצתם של ילדים צעירים
n.s.	.61	75.	3.29	3.24	7. אני יודע/ת לשלב בעבודתי עם ילדים התייחסות לאירועים הקשורים ליהדות
n.s.	.73	78.	3.07	2.88	8. אני מכיר/ה דרכים מגוונות להוראה בגיל הרך
n.s.	.65	51.	3.50	3.50	9. אני מעוניין/ת להמשיך בלימודים גבוהים בנושא הוראה בגיל הרך באופן כללי
n.s.	.50	60.	3.60	3.39	10. אני מעוניין/ת ללמוד יותר על הוראה בגיל הרך בהקשר היהודי
n.s.	.42	56.	3.79	3.76	11. אני מעוניין/ת לעבוד בגיל הרך בכל מסגרת חינוכית
n.s.	.51	54.	3.57	3.78	12. אני סבור/ה שתפקידי כמחנכת ילדים צעירים יהודים הוא לתמוך בהתפתחותם האישית
n.s.	.75	97.	2.57	2.76	13. תמיד ידעתי שאעבוד עם ילדים צעירים
n.s.	.86	1.00	2.86	2.59	14. בחרתי בעבודה בגיל הרך בשל השפעתו החזקה על החינוך היהודי של הילדים

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$



הממצאים מראים שהנבדקים בתחילת בתוכנית דירגו בדרגה יחסית גבוהה - הכי נמוך 2.59, הכי גבוה 3.94 – את כל ההיגדים. התנודות בסיום התוכנית היו מזעריות. אפשר להסיק שבעצם התפיסות כמעט ולא השתנו.

השינוי המובהק חל בהיגדים 3 ו-4 ("אני סבור/ה שיש לשלב בחינוך היהודי אינפורמציה וידע על ישראל", "אני משלב/ת בעבודתי עם ילדים התייחסות לאירועים הקשורים ליהדות"). היגדים אלה קשורים לתכנים של החינוך היהודי ושל היכרות עם ישראל. כנראה שהתפיסה של הרלוונטיות של אותם התכנים התחזקה אצל הנבדקים, כפי שגם בא לידי ביטוי בתשובות הפתוחות (ראה סעיף קודם).

חשוב להתייחס להיגדים שקבלו ציון יחסית נמוך  $>3$  (בין מסכים/ה ולא מסכים/ה): היגד מספר 8, 13 ו-14. היגד מספר 13 "תמיד ידעתי שאעבוד עם ילדים צעירים", זכה לדירוג יחסית גבוה בתחילת התוכנית (2.76) בהתחשב בעובדה שמעט מהנבדקים לומדים או למדו חינוך לגיל הרך, ורק כ-50% עובדים עם הגילאים האלה (ראה לוח מס' 7, ולוח מס' 11). הדירוג ירד במקצת בסיום התוכנית. אולי העיסוק האינטנסיבי עם התחום גרם לחלק מהנבדקים התרחקות ממנו.

לגבי היגד מספר 8 "אני מכיר/ה דרכים מגוונות להוראה בגיל הרך". הדירוג היחסית נמוך נובע כנראה מכך שאומנם לרוב משתתפי התוכנית יש זיקה לחינוך בכלל ולגיל הרך בפרט, אך הכשרתם המקצועית איננה בתחום הגיל הרך (ראה לוח מס' 7), ורק כחצי עובד בפועל עם ילדים צעירים (ראה לוח מס' 11). התחושה שהידע בדרכי הוראה בגיל הרך איננו מספיק צוינה גם בציפיות מהתוכנית (ראה ממצאים מהשאלות הפתוחות ומהראיונות בהמשך). בסיום התוכנית הדירוג עלה, גם אם לא מובהק באופן סטטיסטי.

היגד מספר 14 "בחרתי בעבודה בגיל הרך בשל השפעתו החזקה על החינוך היהודי של הילדים", הוא ההיגד שדורג נמוך ביותר (2.59) בתחילת התוכנית, ועלה בסיומה (2.86). בתחילת התוכנית הייתה נטייה להפריד בין התחומים של זהות יהודית והוראה בגיל הרך, העניין בתוכנית היה בתחום הגיל הרך בכלל, וברכישת כלים מעשיים לעבודה בפרט. בעקבות התוכנית המשתתפים התחילו לפתח מודעות לזהות היהודית כפי שכבר הוצג (ראה פרק 5.5), ובעקבות זאת להשפעת החינוך בגיל הרך גם על התפתחות הזהות היהודית של הילדים. עם זאת התפקיד של תומכת בהתפתחותם האישית של הילדים בתור מחנכת במסגרת של חינוך יהודי נראה פחות חשוב בסיום התוכנית (היגד מספר 12).





תפיסה זאת מקבלת חיזוק בעיון בניירות העמדה שכתבו המשתתפים במסגרת הקורס הסדנאי "זהות יהודית ופרופסיונאלית". נייר העמדה כלל הצהרה על " אני מאמין " חינוכי אישי. עיצוב זהותו היהודית של המתחנך, העברת תכנים וערכים יהודיים הם שני מאפיינים מרכזיים ברוב ניירות העמדה, ואילו תפיסה יותר אוניברסאלית של החינוך היא בעמדת מיעוט.

### 5.7. תוכנית "מרחבים 2007"

הסיבות והמניעים להצטרפות לתוכנית "מרחבים 2007", הציפיות ממנה, תרומתה למשתתף ולקהילתו, והחוויות המשמעותיות עשויות להשפיע על התפתחות הזהות היהודית והפרופסיונאלית של המשתתפים. ממצאים בנושאים הנ"ל מוצגים בהמשך.

#### 5.7.1. מקור היוזמה להצטרפות לתוכנית

מקורות היוזמה להצטרפות לתוכנית "מרחבים 2007" מוצגים בלוח מספר 20.

לוח מס' 20

#### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של יוזמי ההשתתפות

שכיחות ב-%	שכיחות	יוזם/ת ההצטרפות
33.3	7	המשתתף/ת עצמו/ה
19	4	מנהל/ת המוסד בו המשתתף/ת מועסק/ת
9.5	2	מנהל/ת המוסד בו המשתתף/ת לומד/ת
38	8	לא התייחסו לשאלה
100	21	סה"כ

מן נתונים עולה ששליש מהמשתתפים יזמו את הצטרפותם לתוכנית, 19% הצטרפו בעקבות פנייה של מנהל המוסד בו הם מלמדים. נתון זה מקבל חיזוק בתשובות הפתוחות שבשאלון, לשאלה מה היה המניע להצטרפות לתוכנית: ארבעה נבדקים הזכירו את פניית בית הספר כמניע להצטרפות לתוכנית.

הסיבה לכך שמנהלות הציעו להצטרף לתוכנית היא במטרה לקבל הכשרה בחינוך בגיל הרך, כמו במקרה של נ', או במטרה להעמיק בחינוך היהודי בגיל הרך, כמו במקרה של א':



"מנהלת הגן אמרה לי שזאת הזדמנות, שבאורוגואי חסרות מורות מעירות, וטוב, שזאת הזדמנות, והיא תמיד אמרה שזה בסדר שאני פסיכולוגית, אבל המוסד תמיד חיפש אנשים בתחום ההוראה, וטוב, שאם לתפקיד שיש לי עכשיו ימצאו פעם מורה, אז יגידו לי תודה... אז כדי שתוכלי להתקדם, כי אם לא תמיד תישארי כסייעת" (נ' אורוגואי)

"למה באתי הנה? כי בית הספר שמע על התוכנית ואז התחילו לקרא לכמה אנשים ולבחור במועמד לבוא הנה. אני ידעתי על התוכנית... לבסוף בחרו רק בי כדי לבוא, מכיוון שלי יש יותר רקע יהודי, ובסופו של דבר נראה לי מצוין... אני חושבת שבית הספר יאפשר לי לעבוד את הדברים שלמדתי פה" (א' ברזיל)

בסיום התוכנית א' עוד יותר בטוחה:

"אני חושבת שבית הספר...יש להם מעט אנשים עם זהות יהודית בנויה. ואני מאמינה שאם אני חושבת על כך, שאני...יש לי חיים מאורגנים לפי הערכים האלה, עם כל הדברים...אני חושבת שבית הספר ראה זאת, וגם בעתיד. אין להם אנשי מקצוע צעירים, שמדברים עברית... ולא רק לדבר עברית, יש להם מי שידבר עברית, אבל שיש לו גם ידע. הם דברו על כך כששלחו אותי."

9.5% מכלל המשתתפים הצטרפו בעקבות פנייה של מנהל המוסד בו הם בעצמם לומדים. הסבר לנתון אחרון זה עשוי להיות קשור לכך שחמישה משתתפי התוכנית לא מכבר סיימו תיכון, ולפי הגיל, שלוש מהן סיימו חודשים ספורים לפני תחילת התוכנית. סביר להניח שמנהלי המוסד בו הן רק סיימו זיהו את הפוטנציאל שלהן כמחנכות במוסד, והציעו להן להצטרף לתוכנית. נושאים אלה מועלים בפרק הבא, בו מוצגים המניעים להצטרף לתוכנית על-פי התשובות בשאלונים ובראיונות האישיים. פרק זה מסביר במידת מה את הסיבה לכך ש-38% לא התייחסו לשאלה בכלל.

## 5.7.2 מניעים להצטרפות לתוכנית

הנבדקים התבקשו בשאלה פתוחה בתחילת התוכנית ובסיומה לדווח על מניעיהם להצטרף לתוכנית. קידוד התשובות החופשיות מעלה סוגים שונים של מניעים: (א) לחוות את ישראל, (ב) להרחיב את הידיעות בתחום היהדות – דת ותרבות, ולשפר את הידע בשפה העברית, (ג) לקבל הכשרה מקצועית בתחום החינוך, (ד) לבדוק את ההתאמה לתחום החינוך לגיל הרך, (ה) לתרום למוסד החינוכי בו מלמד/ת. נושאים אלה עלו גם בראיונות האישיים.



## א. לחוות את ישראל

הרצון להתגורר במשך תקופה יחסית ארוכה ולחוות את החיים במדינת ישראל היה אחד המניעים העיקריים אצל שישה מתוך 21 הנבדקים. זאת על-פי תשובתם בתחילת התוכנית. כך ניסח ב' בראיון בתחילת התוכנית:

"למען האמת, אינני יודע אם בכלל אני מעוניין בתוכנית עצמה. תמיד חיפשתי דרך להישאר שנה בישראל, כדי לחוות, כדי להרגיש, כדי לעבור את כל העונות, הקור, החום... לעבור את החגים, איך זה פורים ברחוב, פסח, ולכן תמיד רציתי לבוא לשנה"

לקראת סוף התוכנית, מתוך 14 השאלונים שחזרו, מניע זה מופיע שבע פעמים. המניע נשאר אותו המניע אצל שלוש משתתפות, אך אצל אחרים המניע השתנה: המשקל עבר מ"החוויה הישראלית" למישור של הכשרה מקצועית או מההכשרה המקצועית ל"חוויה הישראלית". כנראה שהחוויה הלימודית והישראלית השפיעה על חלק מהמשתתפים באופן כל כך משמעותי עד כדי כך שהחוויה המשמעותית שעברו הפכה להיות המניע להצטרפות לתוכנית.

מכלל 21 המשתתפים רק שתיים לא בקרו לפני כן בארץ. הנסיבות בהן בקרו קודם בארץ מוצגות בלוח מספר 21. היות וניתן היה לסמן יותר מנסיבה אחת, הנתונים אינם מסתכמים ל 100.

לוח מס' 21

### התפלגות (במספרים ובאחוזים) של נסיבות לביקור קודם במדינת ישראל

נסיבה	שכיחות	שכיחות ב-%
ביקור משפחתי	6	28.6%
ביקור מאורגן על-ידי הקהילה	6	28.6%
ביקור מאורגן על-ידי בית הספר	2	9.5%
ביקור מאורגן על-ידי הסוכנות היהודית	13	61.9%
אחר	1	4.7%



הנתונים בלוח מספר 21 מראים שאחוז נכבד מהמשתתפים ביקרו לפחות פעם אחת בארץ במסגרת מוסדית, בה הרכיב היהודי או הציוני היה מרכזי. ניתן להסיק שהחוויה הקודמת הייתה חוויה חיובית ובעצם עוררה רצון לחוות את החיים בישראל באופן יותר מעמיק על-ידי שהות יותר ממושכת. או, כמו במקרה של א', הצורך לחוויה מתקנת:

"כשהייתי בישראל במכון [למדריכים מחו"ל]. נשארתי מאוד פגועה. היה לי דימוי אחר, ועכשיו זה משתנה. אחת המטרות לבואי הנה, ישראל לא מצאה חן בעיניי בגלל חוויות מסוימות שחווית כשהייתי במכון, ובאתי הנה לא רק ללמוד, אלא לשנות את התחושה, או כדי להוכיח שאז צדקתי, אבל אני כבר אומרת לך שהתחילה [התחושה] להשתנות"

### **ב. להרחיב את הידע בתחום היהדות – דת ותרבות – ולשפר את הידע בשפה העברית**

מניע זה הוזכר אצל שישה משתתפים בתחילת התוכנית – רובם אצל המשתתפים הברזילאים - ורק פעמיים בסוף התוכנית. ממצא זה תמוה בהתחשב שהנתונים מצביעים על כך שחל שיפור מובהק בשליטה בשפה העברית (ראה לוח מס' 8). יכול להיות שהשליטה המוגברת בשפה וההתמצאות בנושאי יהדות, סיפקה את הרצונות שהביעו בתחילת התוכנית כמניע, ולכן כבר לא התייחסו לנושאים אלה כמניע.

ממצא מעניין הוא שבין שבעת המשתתפים שהציגו את הרחבת הידע בתחום היהדות והשפה העברית, ארבעה הם מברזיל. משיחות עם המשתתפים, מסתבר שבבתי הספר היהודיים בברזיל, השפה העברית נחשבת לפחות חשובה מהשפה האנגלית, כשפה זרה. ירידת קרנו של תחום לימודי היהדות בכלל, ושל השפה העברית בפרט, בבתי ספר יהודיים האינטגרליים באמריקה הלטינית היא תופעה שהובחנה בשנות ה-1980 (אבני, תשמ"ו). בבתי הספר מהם הגיעו המשתתפים המקום של המסורת והדת הוא חשוב, גם אם בית הספר איננו דתי או מסורתי באופן מוצהר.

### **ג. הכשרה מקצועית בתחום החינוך**

המניע של הכשרה מקצועית בתחום החינוך הופיע שש פעמים בתחילת התוכנית. מתוכן, רק פעם אחת באופן מוצהר: "הכשרה מקצועית-חינוכית בגיל הרך". ממצא מעניין הוא שרק אחת מתוך החמישה היא בעלת השכלה גבוהה בתחום החינוך. נראה שאצל הסטודנטים לחינוך או בוגרי לימודים גבוהים בחינוך לא עלה הצורך בהמשך הרחבת הידע בתחום החינוך, או אולי הנבדקים חשבו שהרכיב החינוכי הוא פחות חשוב להם, כי רכיב זה ניתן לרכישה בארץ מגוריהם. עם זאת, בראיון הראשון עם ר', הגננת המוסמכת היחידה, תרומה בתחום המקצועי הייתה בין הציפיות מהתוכנית, אך לא בהכרח העיקרית. בראיון



בסוף התוכנית ר' הביעה אכזבה מכך שלא רכשה מספיק טכניקות חדשות ולא קבלה מספיק חומרים חדשים:

"כן, אני לוקחת דברים, אבל יכולתי לקחת יותר. אולי זה מה שעכשיו אני חושבת וכשאגיע לעירי, ואפתח את המחרת, ואפתח את הכל ואז אגיד, כן, לקחתי המון. למשל צילומים, חומר תיאורטי, מעט מאוד. יש אפילו מרצים שהפנו אותנו לאינטרנט, את זה אני יכולה לחפש אצלי בבית"

נ' גם הביעה אכזבה מתחום הדידקטיקה, לקראת סוף התוכנית:

"הציפיות שלי מומשו, חלקית. אני חושבת שהיו חסרים יותר טכניקות, יותר כלים"

אולי שני ההיגדים הנ"ל מצביעים על חרדה לקראת החזרה לעבודה ורצון להראות הישגים למנהלי המוס ששלחו אותן.

לפי ממצאי השאלונים, התמונה קצת שונה: לקראת סוף התוכנית מספר המשתתפים שהזכיר מניע זה לא השתנה, אך שלושה מהמשיבים כך הם בעלי השכלה גבוהה בחינוך. כנראה שהתוכנית תרמה להם מבחינה מקצועית וכך בדיעבד השתנה המניע.

נתון מעניין נוסף הוא שבשני מקרים המניע של הכשרה מקצועית הופיע בהקשר של התפתחות אישית ומקצועית. הקשר בין התפתחות אישית לבין זהות מקצועית יפותח בדיון.

#### ד. בדיקת התאמה למקצוע חינוך לגיל הרך

שתי משתתפות בעלות השכלה תיכונית בלבד ציינו מניע זה. ביטאו זאת בשאלונים:

"לבדוק אם באמת אוהבת את תחום החינוך לגיל הרך כדי ללמוד לאחר מכן גננת".

"אוהבת את תחום ההוראה לגיל הרך. רוצה לעבוד עם ילדים צעירים ולכן רוצה להכשיר את עצמי לכך".

ביטויים דומים עלו בראיונות של מ'. בתחילת התוכנית עוד בדקה אם המקצוע מתאים לה:

"עכשיו אני כאן, טוב לראות אם הנושא הזה של "גננות" [בעברית במקור, ק'ג'] מוצא חן בעיניי, כי תמיד היה לי הרעיון לרצות להיות גננת אבל... בנוסף אני רוצה ללמוד עיצוב, לאחר שאסיים... גם אם כגננת, אז ללמוד משהו כמו עיצוב או אדריכלות"

בראיון בסוף התוכנית היא מספרת מה היו הציפיות אז. כפי שאפשר לראות פרספקטיבת הזמן שינתה את התמונה והיא לא מזכירה בכלל תחום אחר אלא חינוך ויהדות:



"עצם העניין שהתחלתי לשאול את עצמי שוב אם מה אני עושה את מה שאני באמת רוצה. אם באמת מה שאני רוצה זה ללמד יהדות, ו...בהתחלה שאלתי, ואז אמרתי נתחיל מהגיל הרך, עם היהדות, עם הכל, ואז עזר לי לסגור את הרעיון. כן, זה מה שאני רוצה, זה מה שבא לי, כן אני חושבת שעזר...בהתנסות בגנים, ההתנסות עזרה לי לראות שזה נהדר, שכל תגובה של ילד...אם, נניח, כשהוא רואה אותך פעם בשבוע הוא מסתכל עלייך ואומר "חזרתי! תראי מה עשיתי", אז דברים כאלה שמרגשים אותך פעם בשבוע, אם זה קורה במשך כל השבוע צריך להיות מדהים!"

#### ה. תרומה למוסד ולילדים

מניע זה הוזכר רק פעמיים. משתתפת אחת הזכירה אותו בתחילת התוכנית, אך בסיומה המניע שכתבה הוא לחוות את ישראל והתפתחות מקצועית ואישית. כנראה שבתחילת התוכנית תחושת המחויבות כלפי המוסד שאפשר לה להשתתף בתוכנית הייתה מאוד חזקה. תחושה זאת נחלשה בשהותה בארץ והמניעים האישיים התחזקו.

#### 5.7.3. ציפיות מהתוכנית

ניתוח התשובות הפתוחות לשאלה "מה הציפיות מהתוכנית" מראה שלושה כוונים עיקריים:

- **הרחבת ידע:** ציפיה זאת מנוסחת ברוב המקרים באמצעות הפועל **ללמוד**. המשתתפים מזכירים את נושאי הלימוד: תכנים חדשים, ללמוד עברית, ללמוד נושאים בתחום הציונות והיהדות, נושאים בתחום ההוראה שיאפשרו ללמד כשיחזרו לארץ מגוריהם.

- **חוויות:** ציפיה זאת כוללת גם התפתחות אישית.

- **רכישת כלים:** ציפיה מנוסחת כרכישת עזרי הוראה, פיתוח פרויקט חינוכי.

אפשר לפרש את שלושת הכוונים כציפיות בתחום ההשכלתי, הרגשי, והתועלתני.

על השאלה "באיזו מידה הציפיות מומשו", לקראת סיום התוכנית, ענו רק 11 משתתפים. מתוכם חלק לא פירטו ("במידה רבה", "מעבר למצופה", "באופן חלקי", "חצי מהן"). התשובות האחרות מראות שהציפיות בתחום הרגשי מומשו (קשר עם ישראל, קשר רגשי עם מוצאה היהודי, זהות יהודית), ובמידה חלקית בתחומים האחרים. הציפיות של אלה שציפו לקבל הכשרה מקצועית ולרכוש כלים לעבודה עם ילדים צעירים, מומשו באופן חלקי.

הסבר אפשרי הוא שהתוכנית זימנה למשתתפים הזדמנויות רבות לחוויות עם פוטנציאל רגשי משמעותי. לסוג זה של חוויות אין כל משמעות לרקע ההשכלתי של המשתתפים



ולמצבם התעסוקתי. לעומת זאת, לגבי הציפיות בתחום ההשכלתי והתועלתני, התוכנית לא יכולה הייתה לממש את הציפיות של משתתפים מרקע כל כך הטרוגני מבחינת השכלה ותעסוקה.

א' ביטאה זאת בראיון שנערך בסיום התוכנית באמצעות המלצות לאלה שמתכננים את המחזור השני של התוכנית:

*"אני סקרנית, הייתי רוצה לדעת אם תהיה עוד תוכנית. אני חושבת שבית הספר בו אני עובדת ישלח מישהו. אם היא תשאל אותי, אני לא יודעת...אספר לה שאתם תקפידו על הרכב הקבוצה, כי אני חושבת, שאם אתם בוחרים קבוצה של מתחילים, אני אתמוך, כי זה תמיד משפיע על איזה חבר סגל בית הספר ישלח...התוכנית היא לאנשים בני כך וכך, עם השכלה כך, עם רמה של שליטה בעברית כך, עם שליטה כך בספרדית, שיהיה מעוניין בנושאים אלה ואלה, בערך. קשה להרכיב קבוצה. אולי קבוצה יותר קטנה. אבל תוכנית יותר איכותית"*

#### 5.7.4. תרומת התוכנית

הנבדקים התבקשו לענות, בתחילת התוכנית ובסיומה, על השאלה "באיזו דרך את/ה חושב/ת שהתוכנית ומכללת לוינסקי יכולות לתרום להעשרה האישית שלך ושל המוסד שלך?"

התשובות בתחילת התוכנית התמקדו (12 מתוך 19 שהתייחסו לשאלה) בעיקר בהכשרה המקצועית, רכישת ידע וכלים הניתנים ליישום בעת חזרתם למוסד החינוכי ששלח אותם. תשובות אחרות ציינו את לימוד השפה העברית וחיזוק נושאי יהדות. מיעוט התשובות ציינו את עצם החוויה של חיים בישראל.

בתשובות שסיפקו לקראת סיום התוכנית ציינו כלים, תכנים חדשים, פרוייקט הגמר, אך המוקד עבר לזהות היהודית ולתכנים בהוראת היהדות. אחת המשתתפות היטיבה לנסח את התרומה הייחודית של התוכנית:

*"אני מאמינה שהתוכנית מקדמת את המחנכים היהודים בנושאי יהדות וזאת אנחנו לא יכולים לקבל באותה הדרך בגולה כמו שאנחנו קבלנו בארץ".*

#### 5.7.5. חוויות משמעותיות

ניתן לסווג את החוויות המשמעותיות שדווחו על-ידי הנבדקים לשני סוגים שונים, קוריקולריות (אלה שנבעו מהתוכנית אקדמית, במובן הרחב) וחוץ-קוריקולריות (אלה שנבעו מחוץ לתוכנית הרשמית).



· **חוויית ממקור קוריקולרי:** טקסים ואירועים במכללה הקשורים למועדים; טיולים בארץ, שיעורים, התנסות וביקורים בגנים, פרוייקט גמר.

· **חוויית ממקור חוץ-קוריקולרי:** לחלוק חיים עם קבוצה; המפגש עם ישראלים; חוויית המכללה עצמה; שביתת הסטודנטים.

חוויית החגים והמועדים בתוך המכללה ומחוצה לה הוזכרה פעמים רבות גם בראיונות העומק. כפי שכבר צוין, רוב המשתתפים כבר ביקרו בארץ, ורובם לומדים או למדו במוסד להשכלה גבוהה. הצירוף של חוויית חג ומועד בארץ, במסגרת אשר מציינת אותה באופן מיוחד, כנראה הרשים אותם רבות.

חוויית שביתת הסטודנטים הייתה משמעותית מאוד, כי חלק מהמשתתפים באו עם חוויית של הפגנות כפעילים בתנועות נוער בארץ מגוריהם:

"שביתת הסטודנטים הייתה מאוד חזקה, חודש נראה יותר מדי, אבל סוף כל סוף ראיתי את הצעירים הישראליים מתעוררים, ערניים, בעלי מוטיבציה. העניקו לי את יום העצמאות הכי טוב שיכולתי לקבל בחיי. בערב הלכתי לכיכר רבין, וזה היה דיכאון, כיכר רבין כזאת משפחתית, שירים שאף אחד לא מכיר, ואני כולי מתרגשת בגלל יום העצמאות בכיכר רבין. למחרת ההפגנה הכי טובה, ההפגנה הכי טובה שיכלו לארגן, נאום בלתי ייאמן!" (מ' ארגנטינה)

## 6. דיון

הקבוצה שהשתתפה בתוכנית "מרחבים 2007" היא קבוצה עם הומוגניות והטרוגניות יחסית. ההומוגניות מתמקדת ברקעם האישי, כפי שכבר הוצג בפרופיל המשתתף (ראה פרק 5.4.6). המוצא המשפחתי, דור שני או שלישי למהגרים יהודים בעיקר ממזרח אירופה, עם רקע יהודי מאוד חזק שמתבטא בהתייחסות למועדי ישראל (ראה פרק 5.4.4), ובצורך לחיות בחברה יהודית. חברה זאת כוללת משפחה מאוחדת, חברות פעילה במוסד קהילתי (מועדון, תנועה) ולימודים בבית ספר יהודי.

זיקתם לחיים יהודיים היא מרכיב אחד מזהותם היהודית, הפן ההתנהגותי. סוגיית הזהות היהודית היא סוגיה שהעסיקה, מעסיקה וכנראה תמשיך להעסיק את משתתפי הקבוצה. במשך שהותם במכללת לוינסקי במסגרת תוכנית "מרחבים 2007", זהותם היהודית שהייתה גבוהה במקורה, כפי הממצאים מראים (ראה פרק 5.5.2) התבהרה, התחזקה והתעצמה. הקשר עם ישראל התגבר מבחינה רגשית. המשתתפים הגיעו אומנם עם זהות יהודית ברורה, אך הלימודים, חוויית הטקסים והמועדים, הטיולים והסיורים, המפגש עם





חברי הקבוצה, עם המרצים ועם ישראלים בחיי היום יום, תרמו לכך. התנסויות אלה השפיעו במישור הקוגניטיבי, האפקטיבי, וההתנהגותי (ראה 2.2, וכן אורון, 1993 והרמן, תש"מ).

אם כן, לשאלת המחקר "מה הם מאפייני הזהות היהודית בתחילת השתתפותם בתוכנית ובסיומה?" אפשר לענות בכך שהזהות היהודית של חברי הקבוצה בתחילת התוכנית הייתה זהות חילונית, עם זיקה משמעותית לישראל. מרכיבי החזקים היו אפקטיביים והתנהגותיים. בסיום התוכנית הזהות התחזקה, הקשר עם ישראל נהפך ליותר מהותי, והמרכיב הקוגניטיבי התפתח, במיוחד בעקבות הלימוד והדיונים בנושאים השונים בתחום הזהות היהודית במסגרת התוכנית.

הטרורגיות הקבוצה מתבטאת בשני מישורים: האחד, בסיבות והמניעים להצטרפות לתוכנית, הציפיות ממנה, ותרומתה למשתתף והשנייה ברמה ובתחום ההשכלה העל-תיכונית, בתעסוקה, ובניסיון בהוראה. שני המישורים קשורים במידת מה, ומשפיעים על הזהות הפרופסיונאלית.

קשה לדון בזהות פרופסיונאלית של משתתפי התוכנית, כשרק כמחציתם עובדים בפועל בחינוך ילדים צעירים, לשליש יש השכלה בתחום החינוך, אך רק לשתיים מתוכם (9.5% מכלל המשתתפים) הכשרה בחינוך לגיל הרך. אם כן, קשה להגדיר את משתתפי התוכנית כבעלי זהות פרופסיונאלית בכלל ומעוצבת בפרט, כשהם לא מומחים בתחום, לא שולטים בידע שנצבר (ראה פרק 2.1), וחלקם התחילו לצבור ידע הבא מהניסיון.

כתוצאה מכך שאלת המחקר "מה הם מאפייני הזהות הפרופסיונאלית בתחילת השתתפותם בתוכנית ובסיומה?" התגלתה כבלתי רלוונטית לקבוצה, שהיא עוד לא נחשבת לשייכת למקצוע. שאלה רלוונטית היא איך תפסו משתתפי התוכנית את החינוך לגיל הרך בתחילת התוכנית ובסיומה. ממצאי המחקר מאפשרים לענות על השאלה.

המשתתפים הגיעו עם דעות ותפיסות לגבי החינוך בגיל הרך, והחינוך היהודי, כפי שהתגלה בממצאים (ראה פרק 5.6). השינוי שחל מתחילת התוכנית לסיומה הוא שינוי המשתנה בין המשתתפים. בעלי ההשכלה העל-תיכונית בתחום החינוך התחילו את התוכנית עם תפיסה אוניברסאלית של הילד, ועם רצון להרחיב את הידע ולרכוש כלים מעשיים לעשייתם החינוכית. לקראת סיום התוכנית הילד נתפס כילד יהודי ותפקיד המנחה כמעצב זהות יהודית מתעצם. הכלים שהרגישו שקיבלו ליישום בעבודתם הם בתחום היהדות והקשר עם ישראל, ופרויקט הגמר נתפס ככלי יישומי. רובם ציפו לקבל כלים יותר מעשיים, וחומרים המאפשרים יישום מיידי בעת חזרתם למקום עבודתם.



המשתתפים שהגיעו ללא רקע בחינוך עברו תהליך הפוך: חינוך נתפס בהתחלה כאמצעי להעברת תכנים יהודים, ולקראת הסיום הייתה תזוזה קלה לכיוון חינוך כתיווך, והרכיב היהודי הוא רכיב אחד מני רבים. על פי ניתוח השאלונים נראה אפוא שהתוכנית תרמה לכוונון המשתתפים להתמקצעות גבוהה יותר בחינוך היהודי.

נושא משותף לשתי הקבוצות הוא היכרות עם הילד הישראלי וגן הילדים הישראלי, אשר הם שונים מהמוכר להם בארץ מוצאם. מתן עצמאות וחופש בחירה לילד נתפס כערך חיובי ביותר, ורוב המשתתפים הביעו רצון לקדמו במוסד החינוכי בו הם עובדים. במקביל - קשה היה להם לקבל את תפקיד המחנכת כמארגנת סביבה חינוכית, כמתווכת, כעובדת עם ילדים בודדים. הם עוד תופסים את הגננת כבעלת הידע והכוח בגן. הסתירה בין הערכים – עצמאות וחופש בחירה אצל הילד, וכוח וסמכות אצל הגננת – לא נתפסה אצל משתתפי התוכנית כדיסוננטית.

## 7. מסקנות

התוכנית "מרחבים 2007" העמידה כאחת ממטרותיה המוצהרות "חוויה ישראלית-ציונית אשר תהווה חלק בלתי נפרד מזהותו החינוכית והאישית של המשתתף" (ראה פרק 1.3).

מטרה זאת הושגה בהצלחה רבה: הממצאים מצביעים על כך שהקשר עם ישראל התחזק בעקבות השהייה הממושכת, החשיפה לאורח החיים היומיומי, המפגש עם בני גילם, ישראלים במכללה ומחוצה לה, וגם המפגש וההתנסות עם מערכת החינוך הישראלית. קשר זה הוא לא רק יותר חזק מאשר היה בתחילת התוכנית, אלא קשר בעל איכויות אחרות: ישראל כבר לא נתפסת כמיתוס, אלא מקבלים אותה באהבה עם יתרונותיה וחסרונותיה. הקבלה הזאת היא הדדית, כי הרי משתתפי התוכנית העריכו במיוחד את החברה הישראלית כחברה מכילה ומקבלת. חלה אמנם ירידה ברצון של המשתתפים להכיר ישראלים, אך עובדה זאת איננה משפיעה על הזיקה שלהם לישראל ועל תפקידה בהווה היהודית. הקשר שהתפתח בעקבות התוכנית הוא אם כן קשר בוגר ומודע.

המשתתפים בתוכנית "מרחבים 2007" הם אנשים צעירים בתחילת דרכם בחייהם הבוגרים. זהותם היהודית מגובשת, ההיבטים הרגשיים וההתנהגותיים מעוגנים בחיי המשפחה, חיי הקהילה והלימודים (גן ילדים - תיכון). ככל שהזהות איננה קבועה, היא רב ממדית, משתנה ומתפתחת. הלימודים והחוויות בתוכנית ובשהייתם בארץ גרמו לתזוזות שלולא התוכנית ספק אם היו מתרחשות. התוכנית, מבלי להתכוון לכך, באה לענות אולי על הצורך להתחזק לקראת הקמת התא המשפחתי.



לא רק זהותם היהודית של המשתתפים התחזקה, אלא גם התודעה לחינוך יהודי בגיל הרך. זאת בעקבות השהייה בישראל, שבה הזיקה למסורת היהודית היא חלק ממערכת החינוך, גם אם היא אינה דתית.

המפגש עם גן הילדים הישראלי, וההתבוננות בו באמצעות כלים מקצועיים שרכשו בתוכנית, איפשרה למשתתפים להכיר דרכי עבודה אחרות וחומרים חדשים. במקביל התעוררו שאלות לגבי תפיסת הילד, תפיסת הלמידה וההוראה, ותפיסת תפקיד הגננת. תפיסות אלה נמצאות בשלב של התהוות. המשתתפים הרגישו שהתפיסות שאיתן הגיעו, והמוחזקות על-פי רוב במוסדות בהם הם עובדים, שונות מאלה שנחשפו אליהן בישראל. ראייה מחודשת של תפיסות, ושינוי תפיסות הינם חלק מתהליך של בניית הזהות הפרופסיונאלית.

כאנשים צעירים, החיים המקצועיים עוד לא התחילו. לימודי הכשרה למקצוע הם בשיאם. על כן, אי אפשר עוד לדבר על זהות פרופסיונאלית, אלא רק על תפיסה של מקצוע ושל תחום. הטרוגניות הקבוצה מבחינת לימודים, תעסוקה ותחום מקצועי איפשרה רק להתחיל לפתח שיח משותף בנושאים אלה, באמצעות התכנים המקצועיים של התוכנית.

לסיכום, התוכנית חיזקה את הזהות היהודית של המשתתפים והפכה את הזיקה לישראל, כמקום ממשי ולא רק כמיתוס, לחלק משמעותי של זהותם היהודית. המפגש וההיכרות עם גן הילדים הישראלי, על כל היבטיו, פתחה אצל המשתתפים שאלות לגבי תפיסת הילד, החינוך ותפקיד הגננת. מפגשים אלה מהווים בסיס לבניית זהות מקצועית של המשתתפים, שהם אנשים צעירים בתחילת דרכם המקצועית.

## 8. המלצות

ההמלצות מתייחסות לשני תחומים:

א. תחום הקוריקולום ב. תחום המחקר

### א. תחום הקוריקולום :

- מומלץ להתאים את הקוריקולום בכל פעם מחדש להרכב הקבוצתי של הקבוצה המגיעה לישראל. תוכנית שאחת מטרתיה היא "לאפשר לפתח פרויקט חינוכי שתכנונו בארץ ויישומו בקהילתו של המשתתף, במוסד בו הוא מלמד" מזמנת בהגדרתה קבוצה הומוגנית מבחינת ידע והתנסות קודמת בגיל הרך, אשר כל משתתפיה חוזרים לעבוד במוסדות ששלחו אותם. באופן מעשי סביר שהקבוצות המגיעות לישראל הן הטרוגניות באופיין בשל אילוצים ונסיבות שאינם תלויים במתכנני התכניות. שונות זו מתבטאת, בין השאר, בריבוי בתפיסת חינוך בגיל הרך



במוסדות השונים בקהילות הלטינו-אמריקאיות וכן בפער בין תפיסות אלה לבין התפיסות המיוצגות בישראל בכלל ובמכללת לוינסקי בפרט. לפיכך, מומלץ למארגני התכנית בישראל לתאם ציפיות לפני תחילת התוכנית עם מנהלי מוסדות החינוך באמ"ט ועם משתתפי התוכנית. בניית הקוריקולום על בסיס הציפיות הנצפות תתרום לכך שהמשתתפים יקבלו יותר מבחינה מקצועית, ויחוו התקדמות בתחום ההוראה בגיל הרך.

- עוד מומלץ להעמיק את תחום החינוך בגיל הרך בקוריקולום המוצע, הן בהיבט התיאורטי והן בהיבט המעשי, לקבוצה מעין זו המגיעה לישראל. יש לחשוב על דרכים שמתאימות לאוכלוסיית היעד, אך אינן סותרות את תפיסת המכללה. זאת, על מנת לחזק את התפיסה המקצועית ובעקבותיה – את הזהות המקצועית של המשתתפים.
- כמו כן, מומלץ להרחיב את הדגש בחשיפה ל"חוויה הישראלית" החוץ קוריקולרית, על כל גווניה: מפגשים עם בני גילם של המשתתפים, אירועים הקשורים להווי הישראלי כגון עצרות, פסטיבלים, וכיו"ב. כל זאת על מנת להעמיק את תחושת הקשר עם ישראל.

#### **ב. תחום המחקר**

- מומלץ להמשיך לעקוב מחקרית אחר יישום הלמידה במדינות האם של המשתתפים: על מנת להבין טוב יותר את השלכות ההשתתפות בתכנית בישראל, חשוב להמשיך ולעקוב אחר היישום שלה במדינות האם של המשתתפים. חשוב לחזור אל המשתתפים לאחר כשנה על מנת לבדוק האם ממשיכים לעבוד במסגרות של הגיל הרך בחינוך היהודי, האם מפתחים יוזמות הקשורות בחינוך יהודי בגיל הרך, והאם ממשיכים בלימודים אקדמיים בתחום. כמו כן, חשוב לבדוק כיצד מיישמים את מה שרכשו במסגרת השתתפותם בתכנית בעבודתם בגני הילדים: מהי דרך ההוראה שלהם, אילו פרויקטים חדשים ורעיונות חדשניים מיישמים וכיו"ב. יש מקום גם לבדוק אם המשתתף גרם לשינוי כלשהו במוסד אליו חזר לעבוד. אם כן, מהו שינוי וכיצד בא לידי ביטוי.



## 7. ביבליוגרפיה

- אבני, ח' (תשמ"ו). אמנציפציה וחינוך יהודי – מאה שנות ניסיונה של יהדות ארגנטינה 1884 – 1984. ירושלים: מרכז זלמן שזר להיסטוריה יהודית.
- אגסי, א', בובר-אגסי, י', ברנט, מ' (1991). מיהו ישראלי. רחובות: כיוונים.
- אורון, י' (1993). זהות יהודית-ישראלית: מחקר על יחסם של פרחי הוראה מכל זרמי החינוך ליהדות בת זמננו ולציונות. תל-אביב: ספרית פועלים.
- בן אליהו, א', ובן חיים, ל' (2006). זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הרמן, ש' (תשמ"מ). זהות יהודית: מבט פסיכולוגי חברתי. ירושלים: הספרייה הציונית.
- ויילר, ג' (1976). תיאוקרטיה יהודית. תל-אביב: עם עובד.
- כץ, י' (תשל"ח). מסורת ומשבר. ירושלים: מוסד ביאליק.
- לוז, א' (1985). מקבילים נפגשים: דת ולאומיות בתנועה הציונית במזרח אירופה בראשיתה (1882-1904). תל אביב: עם עובד.
- סימון, א' ע' (1982). האם עוד יהודים אנחנו. תל אביב: ספרית פועלים.
- פיינר, ש' (תשס"ב). מהפכת הנאורות: תנועת ההשכלה היהודית במאה ה-18. ירושלים: מרכז זלמן שזר.
- צור, י' (1978). יהודים בעידן של תמורות. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רוזנשטיין, מ' (תשמ"ח). "היהודי החדש": האידיאל של מפעל החינוך הציוני בארץ ישראל עד קום המדינה. עיונים בחינוך היהודי, ג', ע"ו-ק"א.
- שביד, א' (תשמ"א). היהדות והתרבות החילונית. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- American Israeli Cooperative Enterprise. (2007). The Jewish Population of the World (2006). *The Jewish Virtual Library* Retrieved November 6th, 2007, from <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Judaism/jewpop.html>
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.



- Cohen, E. (2004). Components and Symbols of Ethnic Identity: a case study in informal education and identity formation in Diaspora. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 87-112.
- Coldrom, J., & Smith, R. . (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Eccleston, K. (2007). An identity crisis? Using concepts of 'identity', 'agency' and 'structure' in the education of adults. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 121-131.
- Hall, R. H. (1969). *Occupations and the Social Structure*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Time*. London: Cassell.
- Horenczyk, G. (2004). Identity Processes in Inter-group Encounters. In R. Halabi (Ed.), *Israeli and Palestinians Identities in Dialogue* (pp. 179-190). New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-) professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure - A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
- Schaap, E. (2004). Early Childhood Jewish Education and Profiles of its Educators. *CAJE* Retrieved December 14th, 2006, from <http://caje.org/earlychildhood/ec-survey.pdf>.
- Watson, C. (2006). Narratives of Practice and the Construction of Identity in Teaching. *Teachers and Teaching*, 12(5), 409-526.

