

מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תת־ייצוג מתמשך

רנה ברנר, ניסים אבישר

תקציר

יוצאי אתיופיה מאופיינים בתת־ייצוג במערכות חיים שונות בחברה הישראלית, וסובלים מיחס מפלה וממעמד חברתי־כלכלי נמוך. על אף המגמה המכירה בשונות התרבותית, ולמרות המדיניות הרשמית החותרת לשוויון, לפלורליזם, ליצירת מרחב יצירה משותף ולמתן ייצוג הולם לקבוצות שונות, תת־ייצוג זה נמשך שנים רבות ללא פריצת דרך משמעותית לשינוי. מצב זה תקף גם ביחס למערכת החינוך, ועד לפני שנים ספורות נדיר היה למצוא בה מורים וגננות יוצאי אתיופיה. הדרת יוצאי אתיופיה מזירת העשייה החינוכית במערכת הציבורית מחמיצה את ההזדמנות ליצירת מארג חברתי רב־תרבותי, שוויוני, מכבד ומעניק ערך שווה לכל אחת מהקבוצות המרכיבות את החברה. במאמר זה אנו טוענים, כי התת־ייצוג קשור בכך שיוצאי אתיופיה שהגיעו לישראל כילדותם או בנעוריהם המוקדמים עם הוריהם, וגם אלה שהם דור שני להגירה, שרויים במעבר בין־תרבותי. המאמר בוחן את השתלבותם של צעירים יוצאי אתיופיה במערכת ההכשרה להוראה, וכמורות וגננות במערכת החינוך דרך סיפוריהן של מורות וסטודנטיות להוראה ומתמקד בשלוש נקודות זמן עיקריות – ההתקבלות ללימודים, ההכשרה להוראה וההשתלבות המקצועית. מצטיירת תמונה מורכבת, המשקפת את האתגרים הניצבים בפניהם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה. אנו טוענים כי גישה החותרת לשוויון תוכל לסייע בהשתלבות מותאמת ורגישה ותאפשר את מימושו של הפוטנציאל האישי והחברתי הגלום בצעירים יוצאי אתיופיה בישראל.

מבוא

בישראל, כבמדינות רבות בעולם, גוברת ההכרה בצורך להתמודד עם שונות תרבותית, שכן חלק ניכר מאוכלוסייתה היא של מהגרים וצאצאיהם. בראשית המאה הנוכחית, שליש מהאוכלוסייה היהודית בישראל הם ילידי ארצות אחרות ושליש הם בני דור שני למהגרים (רייכמן, 2009).

הגירה היא תהליך מורכב ומתמשך של מעבר ושל קליטה בארץ היעד, הכרוך בשינויים ברמת הפרט, הקהילה והחברה. לאופי המפגש הבין-תרבותי בארץ היעד השפעה הן על המהגרים והן על החברה הקולטת (בן-דוד, אביעד ולוי, 2014). אם כי בעשורים האחרונים רווחת בישראל הגישה הרב-תרבותית הדוגלת בפלורליזם חברתי ותרבותי, ביחסי כבוד בין הקבוצות (לב-ארי ולרון, 2012) ובהכרה בהבדלים הלגטימיים בין הקבוצות (בן-רפאל, 2008), מתקיימים בה ביטויים של הדרה ואפליה כלפי קבוצות שונות, ובכללם יוצאי אתיופיה (ענתביימיני, 2010; שבתאי, 2001).

בעשורים האחרונים, עם בואן של קבוצות עולים מברית המועצות לשעבר ומאתיופיה לישראל, התעצמו השונות החברתית והאי-שוויון במדינה. הקונפליקטים והשסעים שיצר הדבר עיצבו מציאות חדשה, וקבוצות הגמוניות הבדילו את עצמן מהאחרות על ידי שלילת הערכים התרבותיים של האחרונות (פרי, 2007). זוהי גישה אסימילטיבית, שעל פיה "קליטה טובה" נחשבת לכזאת שבה העולים מפתחים זהות קולקטיבית ותחושת שייכות לזרם הדומיננטי (סבר, 2004). למעשה, קבוצות העולים ובני העולים נתקלים ביחס שלילי ובמדיניות של הדרה (אמיר והורביץ, 2003). מורים יוצאי אתיופיה, אף אם נולדו בארץ או הגיעו לארץ בגיל צעיר, נחשבים לעיתים סוכני סוציאליזציה "זרים" ולמי שאינם יכולים לייצג את התרבות הדומיננטית (מיכאל, סבר ותמיר, 2004). בכך משמרת מערכת החינוך את האי-שוויון ולעיתים אף יוצרת אותו (פרי, 2007).

המחקר שמאמר זה מדווח עליו מתמקד בהתבוננות האישית של מורות וגננות יוצאות אתיופיה ובסטודנטיות המתעתדות לרכוש מקצועות אלה במציאות החברתית והאקדמית הסובבת אותן, ובודק כיצד הן רואות את השתלבותן המקצועית בעבודה החינוכית. ממצאיו ומסקנותיו עשויים להאיר את זווית המבט האישית של משתתפותיו ובכך לתרום לידע המצטבר בתחום זה כדי להשפיע על תהליכי קבלת החלטות ועל קידומם של יוצאי אתיופיה במכללות לחינוך וכמורים במערכת החינוך.

רקע תאורטי: הגירה כמעבר בין תרבותי מתמשך

את מצבם של יהודי אתיופיה בישראל יש לבחון בהקשר של הגירה ומעברים בין תרבויות השונות זו מזו (אדלשטיין, 2001). הגירה מציבה בפני המהגרים

שני תהליכים מרכזיים: דה-סוציאליזציה – הינתקות מנורמות, ערכים ורכיבים תרבותיים של ארץ המוצא, ודה-סוציאליזציה – אימוץ של ערכים ונורמות של התרבות החדשה. שני התהליכים הללו מובילים למשבר הגירה: אובדן המשמעות מצד אחד, ועיצוב מחודש של הזהות מצד שני (בריינס, 1990; וילצ'יק-אביעד, 2005; לרנר, 2002). חוקר התרבות (acculturation) ג'ון ברי (Berry, 1992) הציג שני מודלים של חברה מרוכת תרבויות – האחד של חברה המורכבת מקבוצה דומיננטית ובשוליה קבוצות מיעוט שאם אינן נטמעות בזרם המרכזי הן הופכות להיות מודרות ומפלות, והאחר של פסיפס של קבוצות אתנו-תרבותיות, המשמרות כל אחת תחושה של זהות תרבותית בעודן משתתפות במארג החברתי. אחת הדרכים להשתתפות במארג החברתי היא באמצעות תהליך התרבות.

מודל התרבות הקלסי של ברי (Berry, 2003) מציג שני ממדי עמדות בסיסיים: משיכה לתרבות המוצא ומשיכה לתרבות החדשה. אלה מובילים לנקיטת אחת מארבע האסטרטגיות של תרבות במדינת היעד: היטמעות בתרבות היעד; היבדלות והיפרדות מתרבות היעד; שימור תרבות המוצא תוך כדי יחסי גומלין עם תרבות היעד; ושוליות, כלומר מציאת עניין מועט הן בשימור תרבות המוצא והן באימוץ תרבות היעד. ארבע אסטרטגיות אלו שנוקטים מהגרים יכולות להסביר את תפקודם ומידת השתלבותם של בני הדור הראשון בארץ היעד (Vertovec, 2004). אולם התנהגותם של בני הדור השני למהגרים, ושל בני דור וחצי, כלומר אלה שהגיעו לארץ היעד עם הוריהם בילדותם או בנעוריהם, מחייבת התבוננות מעמיקה יותר, בעיקר בשל משמעותו של המעבר הבינ-תרבותי (לב-ארי, 2010; Remennick, 2003).

מחקרים מצביעים על קשר בין סגנון התרבות של ההורים לזה של ילדיהם ומראים כי ילדי דור שני ודור וחצי נוטים לאמץ דפוסי התנהגות בלתי מסתגלים של הוריהם ועלולים לפתח טראומה משנית בעקבות קשיי הוריהם (Berry, Phinney, 1990; Sam, & Vedder, 2006; Framo, 1990). עם זאת נמצא כי התופעה של תחושת ניכור שמאפיינת את בני הדור וחצי הולכת ופוחתת בקרב בני הדור השני (לב-ארי, 2010; Gold, 2002; Hart, 2004). במצב זה, למשאבים הקהילתיים והמשפחתיים העומדים לרשות הפרט תפקיד מרכזי בסיוע בעת משבר ובצומתי הכרעה, כגון בחירה מקצועית.

יהודי אתיופיה הגיעו לישראל מתוך מניעים דתיים וציוניים. שאיפתם הייתה לממש חלום של דורות להגיע ל"ירוסלם", כפי שירושלים כונתה בפייהם (בן-עזר,

2007). אולם עם בואם הם חוו שבר עמוק, הממשיך לתת את אותותיו בקרב בני הדור השני ובני הדור וחצי, העוברים תהליך הגירה וקליטה משברי מתמשך. ילדותם ונעוריהם עברו בצל זעזועי השינויים החברתיים-משפחתיים, ערעור מתמשך של הסמכות ההורית והיפוך תפקידים במשפחה (אדלשטיין, 2001; כהן, 1992). שני מחקרים שמבדיל ביניהם יותר מעשור מציגים ממצאים שונים בנוגע להשתלבותם של צעירים יוצאי אתיופיה בני הדור השני והדור וחצי. בן-עזר (Ben-Ezer, 2002) מצא שרובם אינם מצליחים להשתלב בחברה, ואילו מחקרן של בן-דוד, אביעד ולוי (2014) מעלה כי רוב הצעירים בגילאי 21-35 מציגים סגנון תרבות של אינטגרציה ונוטים להסתגלות טובה. גרופר, יעקב ונודלמן (2003) מדמים את חוויית המעבר הבין-תרבותי של יהודי אתיופיה לטקסי מעבר, כמונח שאול המבטא אירועים בעלי משמעות המקדמים את הצעיר לעבר התקבלות בתרבות החדשה. קהילת יהודי אתיופיה מטפחת בישראל, כמו בארץ מוצאם, ערכים חברתיים, שיתופיים ומשפחתיים עם תהליכי התערות בחברה במסגרות מגוונות. השילוב של תרבות הבית עם תרבות היעד מתקיים גם בקרב הצעירים. הם אף רואים את עצמם כנציגים של הקהילה ופועלים מתוך תחושת אחריות קהילתית. עם זאת, הצעירים חיים בתרבות ישראלית המטפחת את ערכי היחיד, כגון עצמאות, אוטונומיה ואסרטיביות. מציאת האיזון בין ערכים שונים היא אתגר לא פשוט, הדורש הנחיה וליווי, אולם החברה הישראלית לרוב מטילה את חובת ההשתלבות על כתפיהם של יוצאי אתיופיה בלבד. בשל צבע עורם, ההשתלבות נתפסת אצל רבים כרצון לחוסר נראות שבאמצעותו הם מממשים את הדימוי שהיו רוצים להראות (ענתביימיני, 2010). וכך, שיח הזהות של הצעירים הוא דו-קולי: בצד הרצון והצורך להשתלב באופן שוויוני ניכרת נטייה לשמור על מאפייני זהות קהילתית כאופציה מקובלת של השתייכות והזדהות (טור-כספא, מיקולינסר ופרג, 2004).

סטודנטים יוצאי אתיופיה – היבטים ייחודיים

השכלה גבוהה היא דרך להגדרת ההון האנושי בחברה (Côté, 2002). בעבור הפרט, השכלה גבוהה נחשבת למפתח לניעות חברתית ולהשתתפות בחיים החברתיים. הזכות להשכלה גבוהה מעמידה במרכז את עקרון הנגישות השווה ואת המחויבות של המדינה לקיים מערכת השכלה גבוהה, שהכניסה אליה מותנית בכישורים לימודיים. מדיניות זו מעוגנת בקריטריונים הקובעים כי סטודנטים יתקבלו על סמך

ציוניהם (בישראל: תעודת בגרות וציון פסיכומטרי) וכי לא תהיה אפליה על רקע גזע, מין, דת או לאום בעת קבלת תלמידים (דגן-בוזגלו, 2007).
 אולם יוצאי אתיופיה בישראל בולטים בהיעדרם במערכת ההשכלה הגבוהה. בעוד שיעורם הכללי באוכלוסייה עומד על כ-1.5%, הם מהווים רק 0.8% מהסטודנטים בכל מערכת ההשכלה הגבוהה. מהם למדו לתואר ראשון במכללות אקדמיות כ-51%, באוניברסיטאות כ-42%, ורק כ-6% במכללות לחינוך (אלמגור-לוטן וקוך-דבידוביץ, 2011). תוכנית החומש הממשלתית לשיפור רב-תחומי בקליטת יוצאי אתיופיה, שנועדה לעודד צעירים יוצאי אתיופיה לרכוש השכלה גבוהה ושאושרה בשנת 2008, הותירה גם לאחר סיומה מצב של תת-ייצוג של סטודנטים להוראה במכללות לחינוך, ולכן גם מספר המורים יוצאי אתיופיה נותר נמוך (וינינגר, 2014).

צעירים יוצאי אתיופיה הבוחרים בהשכלה גבוהה ובהוראה צריכים לחצות כמה וכמה צומתי מעבר אתגריים: זכאות לבגרות, לימודים אקדמיים והתמדה בהם וכניסה לעולם העבודה בחינוך ובהוראה. אחד החסמים העיקריים בגישה להשכלה גבוהה נמצא בחינוך התיכון ובאיכותה של תעודת הבגרות (אלמגור-לוטן וקוך-דבידוביץ, 2011). אמנם בשיעור הזכאות לבגרות ניכרת מגמת שיפור מתמשכת בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה – מ-37% ל-42% בשנים 2007-2010 – אולם בשנת 2013 שיעור הזכאים לבגרות מקרב יוצאי אתיופיה עדיין היה 54%, לעומת 84% בקרב כלל התלמידים היהודים הוותיקים. שיעור בעלי תעודת הבגרות העומדת בתנאי הסף של קבלה לאוניברסיטאות היה בשנת 2012 55% בקרב יוצאי אתיופיה לעומת 84% בקרב כלל התלמידים היהודים (דיין, 2014). חסם נוסף הוא המבחן הפסיכומטרי. הציון הממוצע של יוצאי אתיופיה נמוך בכ-110 נקודות מזה של כלל הנבחנים (וינינגר, 2014). תוכנו של מבחן זה מוטה לכיוון התרבות המערבית, מה גם שביקורת נמתחה על עצם תקפותם של המבחנים הפסיכומטריים כאמצעי חיזוי להצלחה אקדמית (וולנסקי, 2005).

חוקרים שבדקו את תמונת המצב של צעירים יוצאי אתיופיה, עולים ובני עולים, מצאו שצעירים אלה, ובייחוד ילידי ישראל, תופסים את עצמם כבני קבוצת המוצא, כלומר כ"אתיופים" יותר מאשר כ"יהודים" או כ"ישראלים". יתר על כן, מצבם של ילידי ישראל יוצאי אתיופיה לא רק טוב פחות מזה של בני קבוצות ילידי עולים מארצות אחרות, אלא שהוא טוב פחות גם בהשוואה ליוצאי אתיופיה בני הדור הראשון (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010).

מחקר המשך מפרט את שיעור הזכאים לבגרות: 47% מקרב יוצאי אתיופיה בני הדור הראשון (ר' 56% מקרב העולים משאר ארצות המוצא) לעומת פחות מ-40% מבני הדור השני (לעומת 65% מבני הדור השני לעלייה דוברת רוסית). נראה אפוא כי בני הדור השני או בני הדור וחצי מקרב יוצאי אתיופיה פונים פחות מבני הדור הראשון לרכוש השכלה גבוהה – 49% לעומת 53% בהתאמה (קשתי, 2012).

מיון המועמדים ללימודי חינוך והוראה נועד לקבוע מי המועמדים המתאימים – בעלי פוטנציאל להצליח בלימודים הגבוהים ובעלי כישורים מתאימים לתפקידי חינוך והוראה (לוי-פלדמן וליבמן, 2004). למרות זאת, מערכת המיון ללימודים גבוהים מתבססת על נתונים קוגניטיביים (ציוני בגרות ופסיכומטרי) (פייביש וגולדשמידט, 2006). התעלמות ממאפייני תרבות בתהליך הקבלה, במהלך הלימודים או בהשמה בהוראה עלולה לגרום לכך שהזכות להשכלה ויכולת למידה והוראה של הסטודנטים יוגבלו (Erickson, 2010; Spardlin & Parsons, 2008).

לכך נוסף הממצא, כי מהגרים ממדינות בעלות דפוסי תרבותיים שונים מהתרבות הקולטת מגיעים להישגים נמוכים ביחס לכלל הנבחנים במדרים הקונבנציונליים (קידר, 2006; קרליץ, בן-סימון, אברהים ואביתר, 2014).

מכיוון שכלי המיון הסטנדרטיים אינם מספקים מענה לקושי התרבותי, משתמשים במכללות שונות בכלים משלימים, המבטאים מעבר למדידה שוויונית יותר, המאפשרת לבנות פרופיל מורכב ורב-ממדי של המועמדים (דגן-בוזגלו, 2007; פז ואלמוג, 2011). בדוח שפרסמו פישמן וסמני (2015) מתוארת התוכנית אמ"ת (אבחון מותאם תרבות) שמטרתה קידום התעסוקה של יוצאי אתיופיה ושל קבוצות מיעוט נוספות מתוך ניסיון למנוע אפליה באמצעות הכלים הקיימים.

אפיוני אישיות, משאבים אישיים ומשאבים חברתיים עשויים לשמש מנופים להצלחה בלימודים אקדמיים בקרב צעירים במעבר בין-תרבותי (Shulman, Kalnisky, & Shahar, 2009). הניבוי של משאבים אלה בנוגע להצלחה במסלולי החיים נמצא תקף גם במחקרי אורך שליוו את הנחקרים במשך כמה שנים (Dietrich, Shulman, & Nurmi, 2013), ואכן פרופיל מורכב יכול לנבא הצלחה בלימודים (Kalnisky & Brenner, 2016). למרות הניסיונות ליצור כלי מיון רגישי-תרבות (דיין, 2014), שיעורם של יוצאי אתיופיה הלומדים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה היה בתשס"ט רק 0.8% (על פי נתונים אחרים) בעוד שיעורם באוכלוסייה עמד בסוף 2012 על כ-1.5% (שם).

ההתקבלות ללימודים אקדמיים היא רק הצעד הראשון. רבים מתחילים את

דרכם האקדמית במכינות, וההתקדמות בתוך המוסד האקדמי רצופה קשיים. קשיים נוספים הם גובה שכר הלימוד, השפה, ניכור תרבותי ותחושת זרות, הדרה ואפליה, חוסר היכרות עם נהלים ועם דפוסי למידה במוסדות להשכלה גבוהה, התמודדות עם דעות קדומות של חברים ללימודים ושל מרצים, וצורך מתמיד של הלומדים והלומדות להוכיח את עצמם (דגן-בוזגלו, 2007).

השכלה גבוהה והכשרה להוראה – אחריות ושליחות

על פי ויניגר (2014), רוב הסטודנטים יוצאי אתיופיה הבוחרים בהוראה לומדים במכללות לחינוך שמתקיימות בהן תוכניות ייעודיות הכוללות רכיבים אקדמיים, חברתיים וכלכליים המשמשות כמעטפת ליווי, תמיכה והעצמה (להלן: תוכנית המעטפת). למרות זאת, הנתונים מצביעים על תת-ייצוג של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ועל אי-עמידה ביעדים. אף שהיעד המספרי של משרד החינוך עומד על 600 מורים עד שנת 2019 (שץ-אופנהיימר, 2015), נתונים שנאספו על ידי מרכז המחקר והמידע של הכנסת מלמדים שבשנת 2013 עברו במערכת החינוך 220 מורים יוצאי אתיופיה, וכי יש פער בין מספר האקדמאים יוצאי אתיופיה שהוסמכו להוראה (374 מוסמכים) ובין מספר המורים בפועל (160 מורים) (ויניגר, 2014). גם לצורך המחקר הנוכחי נתקלנו בקשיים בהשגת הנתונים העדכניים לגבי מספר המורים והגננות יוצאי אתיופיה העובדים במערכת החינוך. משיחה של החוקרת בקיץ 2016 עם אורנה שץ-אופנהיימר, מנהלת תוכנית תספ"ה לקידום סטודנטים יוצאי אתיופיה להוראה במשרד החינוך, עולה כי במערכת עובדים כ-300 מורים יוצאי אתיופיה מתוך כלל המורים, שמספרם עומד על כ-140 אלף.

מכללות להכשרת מורים מציגות כחלק מתפיסת עולמן את תפקידן החברתי. זהו תפקיד כפול – מצד אחד הן מציעות לנרשמים אליהן השכלה גבוהה וקידום מקצועי במוסד אקדמי, ומן הצד האחר הן מכוונות אותם להוראה וחינוך של תלמידים במערכת החינוך. מכאן ש"משתמשי הקצה" של מערכת הכשרת מורים הן שתי אוכלוסיות, שלהן צרכים שונים, ושלמען קידומן מופעלים מנגנונים שונים, לעיתים מנוגדים. מדובר באחריות חברתית, המחייבת הכשרת מורים בוגרים ברמה אישית ומקצועית מעולה. אולם החתירה למצוינות נמצאת לא פעם במתח עם המטרה החברתית השואפת לאפשר ניעות חברתית וייצוג לקבוצות מוחלשות באוכלוסייה. הניסיון לשלב בין שתי מטרות אלו הוביל מכללות לחינוך לפתיחת

תוכניות ייעודיות המציעות בין השאר ליווי והעצמה לסטודנטים יוצאי אתיופיה. התוכניות כרוכות בהשקעת מאמצים ומשאבים רבים ומתקיימת בהן רב-קוליות, המשקפת אידאולוגיות ותפיסות חברתיות שונות (שמר-אלקיים, 2013). ריבוי זה מייצר לעיתים מגמות מנוגדות, המובילות לא פעם לדיסוננס מערכתי סביב ארבעה צירים מרכזיים:

- השתלבות חברתית אל מול ייחודיות תרבותית. הניגוד בין התפיסה הרב-תרבותית הגורסת כי התייחסות לתרבות המוצא היא הכרח, לבין הטענה כי לעצם קיום התוכנית פוטנציאל מבדל וממדר.
- חזון חברתי אל מול אילוצים כלכליים. הניגוד בין קיומן של תוכניות ייעודיות ברוח תפיסתה החינוכית-חברתית של המכללה המאפשרות לה לממש את חזונה לצדק ולשוויון חברתי, לבין העלויות הניכרות של תוכניות אלו.
- מצוינות אל מול רגישות לשונות. הניגוד בין השאיפה של המכללות לקדם הישגות אקדמית שתשפר את מעמדן האקדמי, שפירושה דרישה לנתוני כניסה גבוהים, לבין קבלת מועמדים יוצאי אתיופיה שנכנסו למערכת החינוך הפורמלי בהיותם ילדים, כשהיו במעבר בין-תרבותי, ושימושם כרובם אינם מצטיינים מבחינה אקדמית.
- שינוי חברתי אל מול אחריות כלפי התלמידים. הניגוד בין השאיפה של המכללות לחדשנות, להעזה ולעיצוב פני המקצוע שפירושה גם גמישות בתהליכי המיון והקבלה, לבין אחריותן לעמידה בסטנדרטים המקובלים, היינו שימורו של מצב העניינים הקיים.

ארבעת צירי הדיסוננס שהובאו לעיל משקפים את הרב-קוליות של המכללות להכשרת מורים שפועלות בהן תוכניות ייעודיות לסטודנטים יוצאי אתיופיה. המאפיינים התרבותיים-חברתיים של הסטודנטים במערכת הכשרת מורים (ואחר כך במערכת חינוך) שמתקיימות בה מגמות מנוגדות, העצימו את הרצון לבחון את המורכבות ולהבין לעומק את הסוגיות הכרוכות בה.

מטרות המחקר ושיטת העבודה

המחקר הנוכחי מבקש לבחון ולתאר את סיפורן של מורות וגננות יוצאות אתיופיה שלמדו במכללה לחינוך ולעקוב מנקודת מבטן אחר תהליך ההכשרה, ההתפתחות

המקצועית וההשתלבות בעבודה במערכת החינוך. זוהי עמדה חלופית לזו המוכרת מהספרות המקצועית, המתמקדת לרוב בגורמים מערכתיים ותרבותיים ואינה כוללת את נקודת המבט של הסטודנט/ית או המורה והגננת עצמם. מחקר זה חושף עמדה "פנימית", המאירה שורה של גורמים הקשורים למציאות שמתקיימים בה אי-שוויון ותתייצוג קיצוניים ביחס ליוצאי אתיופיה בשדה החינוך.

מטרה זו הולמת את הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית המבקשת "לרדת לעומקו של עולם נחקריו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המילים והסיפורים שלהם" (שקדי, 2003, עמ' 13) ו"לזרות אור על ההתנהגות האנושית וליצור המשגות של תופעות נחקרות" (יוסיפון, 2001, עמ' 273). חשיפת נקודת המבט האישית עשויה לסייע בהבנת המורכבות של המציאות האקדמית והמקצועית-חינוכית של יוצאי אתיופיה, להאיר נקודות עיוורון לגבי השתלבותם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה ולשפר את תהליכי ההתאמה.

שאלות המחקר

- כיצד רואים מורים וסטודנטים להוראה יוצאי אתיופיה את המציאות החברתית והאקדמית שלהם?
- איך רואים מורים וסטודנטים להוראה יוצאי אתיופיה את התפתחותם המקצועית ואת השתלבותם בעבודה החינוכית?

המשתתפים

משתתפות המחקר הן חמש מורות וגננת אחת יוצאות אתיופיה העובדות במערכת החינוך. שלוש מהן סיימו תואר ראשון והגיעו ללימודי הסבה להוראה, ולכולן ותק של 1-4 שנים במערכת החינוך.

הליך המחקר

במחקר זה נקטנו מתודולוגיה איכותנית המתבססת על שישה ראיונות עומק חצי-מובנים עם מורות וגננות יוצאות אתיופיה, העובדות במערכת החינוך בתפקידים התואמים את הכשרתן. לפני קיום הראיונות פנינו בדואר האלקטרוני אל כלל הבוגרות של מכללה אחת להוראה שסיימו את לימודיהן בשנים תשע"ד-תשע"ה. מתוך 15 הבוגרות, שש נענו לפנייתנו. כמו כן הסתייענו בתיעוד של 17 ראיונות

קבלה אישיים שנערכו עם מועמדים ללימודים באותה מכללה וב-17 טקסטים המתארים חוויה משמעותית בחיים, שהם כתבו באותה עת, כחלק מתהליך המיון. אין חפיפה בין שש המורות שרואיינו לצורך המחקר ובין ראיונות הקבלה והטקסטים הכתובים שנותחו.

כלי המחקר ועיבוד הנתונים

המחקר נעשה באמצעות ראיונות עומק מובנים-למחצה. לצורך הריאיון הוכנו מראש שמונה שאלות מנחות הנוגעות לרקע האישי, למניעים לבחירה בהוראה, לתהליך המיון והקבלה, לתהליך ההכשרה ולתוכנית המעטפת לשלב הכניסה לעבודת ההוראה, וכן ביקשנו התייחסות להצלחות והמלצות לשינוי המצב הקיים. כל ריאיון נמשך כשעה וחצי. הראיונות הוקלטו, תומללו, נותחו ניתוח תוכן תמטי (thematic analysis) וניתוח תוכן מבני (structural analysis) תוך כדי הסתייעות בניתוח נרטיבי המתייחס ליסודות סיפוריים, מבניים ולשוניים (שקדי, 2003; Denzin & Lincoln, 2008). מהניתוח חולצו קטגוריות מרכזיות וקטגוריות משנה ואורגנו באופן היוצר נרטיב רציף המתאר את תהליך ההכשרה.

אתיקה במחקר וגילוי נאות

אחת המגבלות המרכזיות של המחקר קשורה למספרם המצומצם של המשתתפים ושל הטקסטים שנבדקו. למרות זאת, אנו מוצאים כי חשיבותו ותרומתו מתממשת בכמה מעגלים: ברמת הפרט והקהילה יש בדברי המשתתפים משום ביטוי לחוויית הכאב המלווה את המאמצים הרבים שלהם בלימודיהם האקדמיים ובעשייתם החינוכית כמורים. החוויות והידע שלהם עשויים לשמש אבן דרך בגיבוש מדיניות כלפי צעירים יוצאי אתיופיה הבוחרים בהוראה כמקצוע רב-אתגרי. אנו, כותבי המאמר, מעורבים (בהווה או בעבר) בהכשרת מורות ומורים יוצאי אתיופיה ובתוכניות הקשורות לקהילת יוצאי אתיופיה בישראל, ויש לנו היכרות אמפתית עם החוויות שלהם. עמדה זו טומנת בחובה סכנות ממשיות להטיות ולשימוש במחקר כדי לבטא את האידאולוגיה שלנו, ולכן נציין כי מחקר זה, ככל מחקר איכותני-חברתי, אינו ניטרלי. מלבד העובדה שהוא מבקש להעמיק את ההיכרות עם נקודות המבט של המשתתפות, להבינן ולתת ביטוי לקולן הייחודי, הוא מעוניין ליצור מודעות, לנקוט עמדה ולקדם שינוי. היכרותנו המוקדמת עם הנושא והתמודדותנו

כאנשי מקצוע עם סטראוטיפים שגם אנו נופלים ברשתם לא פעם עשויות לתרום להבנת ההקשר מעמדה מורכבת. המסורת של המחקר האיכותני מדגישה את מקומו של החוקר: "הסיפור המדעי שהמחקר האיכותני מציג הוא סדרה של מפגשים בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של נחקריו. [...] תהליך זה ממוטט את השניות המקובלת בין חוקר לנחקר. [...] הכרת האותנטי, הסגולי והייחודי [...] מושגת באמצעות ההנחה בדבר שותפות הגורל האנושי" (חזן, 2001, עמ' 10). מודעות לכך עשויה לצמצם את מידת התערבותנו ואת הטיותינו. תיאור הממצאים שלהלן והמסקנות שייגזרו ממנו מתמסרים לסיפורים האישיים ללא שיפוט ובמידה מעטה של פרשנות ועיבוד (בפרק הדיון תבוא לידי ביטוי עמדה פרשנית, החורגת מהסיפורים, ומתוך קישור לידע ולספרות הרלוונטיים). הקפדנו על חסיון זהותם של המשתתפים, על שיטתיות באיסוף הנתונים, בתיעוד ובניתוח, על שימוש במגוון כלים ועל ניתוח הנתונים בידי שני חוקרים.

ממצאים

הממצאים המוצגים להלן מבטאים את התכנים המרכזיים שעלו מדברי המשתתפות ומסייעים בהבנת המורכבות הרבה של המציאות. דבריהן, שנאמרו מזווית מבט אישית, נותנים ביטוי הולם למי שקולן פחות נשמע. בדומה לממצאים על התמודדויות של נשים מקבוצות מיעוט אחרות, גם מחקר זה מציג ממצאים המעידים על כוחות נפש עזים, ולעיתים על מחיר אישי וחברתי גבוה עד כדי הקרבה הנדרש ממי שבחרו בלימודים אקדמיים ובהוראה כחלק מההגשמה העצמית (וינר-לוי, 2011).

הממצאים אורגנו בשלושה מקבצים היוצרים מבנה רציף: 1. להיות סטודנט/ית – מקבץ המאגד את הממצאים הנוגעים לתהליך המיון, ההתקבלות והכניסה לעולם האקדמי ולהתמודדות עם חוויות ייחודיות בהכשרה להוראה; 2. להיות אנשי חינוך ונשות חינוך – מקבץ המתמקד בהשתלבות המקצועית ומדגישה את התרומה הייחודית של מורים וגננות יוצאי אתיופיה; 3. עם הפנים לעתיד – מקבץ העוסק בשינוי חברתי המגולם בהשתלבותם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

מקבץ 1: להיות סטודנט/ית: גישור על פערים והתמודדות אישית

הכניסה לעולם האקדמי אינה דבר של מה בכך עבור רבים מהצעירים יוצאי אתיופיה. הרקע הקדם-אקדמי וההקשר החברתי-תרבותי-לימודי שלהם מובילים אותם לא פעם לוותר מראש על ההתמודדות עם האתגרים ולהימנעות מפנייה ללימודים אקדמיים, לאי-מימוש השאיפות המקצועיות, או לנשירה מוקדמת.

על סף הכניסה ללימודים אקדמיים – צעירים יוצאי אתיופיה מגיעים בדרך כלל למוסד האקדמי בעמדת נחיתות. זו עשויה להיות קשורה למצבם החברתי-כלכלי, לרקע התרבותי שלהם, לניסיונם הלימודי הקודם, או לדרך שבה הם תופסים את המערכת האקדמית ואת יכולתם להשתלב ולהצליח בה. המעמד החברתי-כלכלי כולל מרכיבים מגוונים. חלקם קשורים למעבר מאתיופיה לישראל, מספרת רחלי:

עליתי בגיל שמונה עם אמי ועם שלושת אחיי [...] ראיתי את אמא שלי כחד-הורית שגידלה אותנו וראיתי שזה לא פשוט, עם הרבה קשיים [...] אתה לא יכול לבוא להגיד להורים, תקשיבי אמא אני צריכה שתשלמי לי. אני צריכה לשלם. אין, אני הולכת, עובדת, מביאה.

מיעוט המשאבים החומריים הוא אתגר שמשפיע על האפשרות להגיע מלכתחילה למערכת האקדמית או על סיכויי ההצלחה בה. אפרת מתארת את הדילמה של לימודים או עבודה:

הצעירים של העדה, מכניסים אותם לעבודה, הם רואים את הכסף המהיר [...] זה מגרה אותם. זה האתגר שלהם, הם לא חושבים שאחר כך כשהילד יבוא זה לא יספיק לכולם.

מספרת עדן: "ההורים שלי דחפו אותי ואמרו לי לך ותלמדי, אבל בשביל זה הייתי צריכה לקרוע את עצמי בעבודה ארבע שנים וללכת למכינה, כי לא היה להם כסף [בשביל] לעזור לי".

מצבי עוני או חסך כלכלי המשפיע על אפשרויות הלימודים (ומכאן על תהליכי נידוד חברתי) אינו מאפיין בלעדי ליוצאי אתיופיה. עם זאת, השילוב בין גורמים חברתיים ייחודיים וחסכים כלכליים יוצרים לחץ ומציבים אתגרים מורכבים. לצד

הקשיים הקשורים במעמד חברתי-כלכלי מודגשים בראיונות הפערים התרבותיים, כפי שמתארת ליהי:

ברור שיש פערים. זו לא שפת האם שלך, גם למי שנולד פה יש לו הורים מבוגרים שלא דוברים טוב את השפה העברית [...] היה לי קשה. לא גדלתי בבית שיש לי בו הורים אקדמאים. גם כשהייתי קטנה זה לא היה פשוט.

רבות מהמרואינות מדגישות את היעדר המסורת האקדמית במשפחה, היעדר מודלים ודמויות השראה וחסכים הקשורים בידע ובמטען תרבותי. פערים אלה יוצרים תחושות מנוגדות: תחושת חוסר התאמה מול גאוה בבחירה ובאפשרות לשמש מודל לאחרים. מספרת נורית:

זה ממש מעבר תרבותי. אנשים לא מבינים עד כמה זה קשה. אני הייתי יושבת בספרייה והרגשתי כאילו העולם סוגר עליי, למה אני נמצאת בכלל במבנה סגור כזה עם מלא ספרים? לא... אני לא צריכה להיות פה.

דפנה מציגה אתגר של ראשוניות, ואת עצמה כמפלסת דרך לאחרים: "אני הראשונה במשפחתי שהחליטה ללמוד במכללה. האחיות שלי הלכו לעבוד. אני חופרת לאחי הצעיר שילך ללמוד אחרי הצבא". "להיות ראשונה" הוא מצב רווח וניתן לראות בו את המשכם של המעברים הבין-תרבותיים המציבים אתגרים ייחודיים (וינר-לוי, 2005).

נורית משלבת בשיחה את צבע העור: "הצבע הכהה בשביל רוב האנשים בארץ ובעולם, אני חושבת, הוא איזושהי נכות [...] כל הסטראוטיפים [...] הצבע שלך הוא לא רק צבע – זו התרבות שלך, הארץ שממנה אתה מגיע, אולי המחלות שלך – אולי יש לך איידס, זה היסטוריה של עברות, המון דברים". צעירים שנולדו באתיופיה זוכרים את הסיפורים על כך שהם "יהפכו ללבנים" כשיגיעו לישראל (ענתביימיני, 2010). ההבדל בצבע העור והמסרים המובלעים בסיפור מוסיפים לתחושות הזרות והאי-התאמה ומגבירים את הקושי להשתלב במסגרות אקדמיות. רחלי מוסיפה היבט נוסף של פערים תרבותיים:

אני מרגישה שבעדה אנחנו יותר מופנמים, לא מביעים את עצמנו. יש משהו של שקט, של לא להביע את עצמך, משהו מדכא... אני רואה ילד בגיל שלוש יודע מה הוא רוצה ועומד על שלו. אני רואה אותי בגיל 30, לפני כמה

שנים אם היית שואל אותי מה אני רוצה, לא הייתי יודעת מה אני רוצה [...] הוא בא עם הצלחה יותר ממני שהתחלתי רק בגיל 20.

ההישגיות המאפיינת את המרחב האקדמי פוגשת מורשת של תרבות של קהילה המעודדת צניעות וקונפורמיות. לבסוף, יש להביא בחשבון תהליכי חיברות והסללה הנוכחים כבר מילדות. אומרת אפרת:

בתוך השכונה שלי הייתי יוצאת דופן. בכיתה ג' כבר יצאתי לבית ספר חילוני, אחר כך למדתי בתיכון כשכל המשפחה שלי והסביבה שלי היו בפנימייה. שאלו אותי, "מה, את לא יוצאת מהבית? אותך לא מגרשים? יש להם סבלנות לטפל בך?" [...] יש כל הזמן נתיבים שמנתבים אותך בלי לשאול אותך אם אתה רוצה להיות שם או לא.

נתיבים אלה אינם מובילים להשתלבות במסגרות אקדמיות. לשם כך יש לנפץ מסגרות חברתיות וחשיבתיות ולצאת מהתלם החברתי המוכר והבטוח. פריצת המסגרות המסלילות ויציאה לנתיבים אקדמיים משקפת הימצאות בשני עולמות תרבותיים-ערכיים בעת ובעונה אחת – תרבות המוצא והתרבות הנתפסת כישראלית – כפי שביטאה זאת לאה גולדברג (1973) בשירה "אילנות", המביעה את כאב שתי המולדות: "ושורשי בשני נופים שונים".

הסטודנטים שחקרנו חווים את הכאב הזה, בהימצאם בשני "נופים שונים". שרה, שנולדה בארץ, מתארת את המפגש עם תרבות המוצא כמפגש שסייע לה להתקרב להוריה: "סטתי עם ההורים לאתיופיה ויכולתי בעצם גם להבין אותם, איך שהם מתנהגים ומאיפה נובע השוני ביני ובינם מבחינת תרבות". מירב מציגה את כאב שני העולמות:

[לפני הצבא] הלכתי למיונים לתפקיד ההדרכה והתקבלתי באמת לתפקיד מדריכת חי"ר. רצתי וסיפרתי למורה שלי והיא שמחה והייתה נורא גאה. זה כף, כי בבית לא הבינו מה זה אומר ולא קיבלתי טפיחה על השכם, וזה היה קצת מבאס.

ההימצאות בשני נופי תרבות בעת ובעונה אחת יוצרת גם תחושת ניכור ובלבול וגם תחושת שייכות וקרבה אל הדומה לי ואל המאפשר לי ביטוי עצמי ללא מסכות, או כפי שהתבטאה שוש: "כולנו באנו כאילו ממקומות שונים בארץ אך שם, בפנימייה, באנו מאותו המקום". מציאות זו מובילה רבים להחלטה שהדרך להתקבלות בחברה

כרוכה בעשייה חברתית אקטיבית, מתוך הזדהות עם מצוקות הזולת ורצון לתרום, עשייה שלעיתים מסייעת בבחירה המקצועית. לפעמים, הרצון לתרום לחברה מלווה בתחושת הדרה ובנקיטת אסטרטגיה של מאבק:

ראיתי שהגיוס הוא רק של אתיופים, מספרת נחמה, בהתחלה נלחצתי והבנתי שזהו קורס אמיר² שבעצם רוצה לעזור לבני העדה לעבור מבחנים כדי לקבל תפקידים גבוהים של שירות משמעותי בצבא. אמרתי שאני רוצה להיות מפקדת [...] אחרי הרבה מאבקים ושיחות [...] נשלחתי לשיחה עם מפקד בסיס של בה"ד 12 והוא החליט לקבל אותי לקורס מכי"ם.

סיפורי המועמדים מתארים חוויות רוויות מתחים ונקיטת פעולה המייצגת נוף תרבותי אחד והמתפרשת כהתעלמות מנוף תרבותי אחר. השם הפרטי מייצג חלק מהותי בזהות האישית, והוא ממשיך להדהד בשני הנופים:

הוריי נתנו לי את השם ק' (שם באמהרית) שפירושו "פיצוי", כי לפני כן נולדו להם שני ילדים ומתו. בכל פעם כשאנשים שואלים אותי מה השם הזה אומר, אני מספרת. המורה קראה לי קרן, אבל אני חזרתי לשם שהוריי נתנו לי.

הנרשמים ללימודים גבוהים חשים תחושת הישג וגאווה עקב מה שעשו בצבא ובשירות הלאומי. שתי המסגרות הללו מעניקות תחושת מסוגלות, התגברות והתקבלות. מספרת רבקה, מורה לחינוך מיוחד:

לפני השירות (הלאומי) לא הכרתי אנשים, או לא רציתי להכיר אנשים עם מוגבלות שכלית. לאט הפחדים והחששות פחתו והחליפו אותם רגשות אחרים – אהבה, רצון לעזור, אכפתיות [...]. השנתיים האלו הן בעצם השנים שבהם גיליתי על עצמי דברים שלא ידעתי שקיימים אצלי. בעקבות ההתנסות הזאת ואהבה ורצון ללמוד, לדעת עוד על התחום החלטתי ללמוד חינוך מיוחד.

תהליך המיון ללימודים מחזיר את תחושת חוסר הביטחון, כפי שאומרת נירה: "הלימודים הם הדבר הכי חשוב לי עכשיו. אני מוכנה לעבוד קשה ולהשלים כל

2 קורס אמיר נועד להכין חיילים וחיילות יוצאי אתיופיה לשירותם הצבאי.

מה שצריך, רק כדי להתחיל לממש את החלום שלי ללמוד". הניסיון הלימודי הקודם כולל חוויות ילדות מכאיבות או מתסכלות, כפי שמספרת רחלי: "תמיד הייתי בהקבצות ג' וזה הפריע. אתה אומר, מה, איפה אני? למה אני שם? חברות שלי בהקבצה א' ואני פתאום בג'. זאת תחושה פנימית לא נעימה". חוויות של אי-הצלחה עשויות להניע להצלחה או להוביל לויתור מראש. לכן קיים סיכון ממשי לכך שחוויות שליליות מבית הספר ישוחררו ויקבלו ביטוי ברתיעה ובהימנעות מלימודים. במחקר הנוכחי, למרואיינות כולן לא היו מורות או מורים יוצאי אתיופיה. כלומר, חסרה להן דמות להזדהות ולהשראה מתוך הקהילה, שמעצם נוכחותה יכלה לעורר הזדהות ותחושת ערך. חסרונם של מורים מהקהילה מציג את ההוראה כמקצוע שהוא "מחוץ לתחום" לגבי יוצאי אתיופיה ובכך מקבע התייחסות סטראוטיפית וממדרת.

עם הכניסה למוסד האקדמי – המעטים שפונים ללימודי חינוך והוראה, שהם כ-6% מכלל הסטודנטים הלומדים לתואר ראשון (אלמגור-לוטן וקוך-דבידוביץ, 2011), נדרשים בדרך כלל לעמוד בסף של ציוני בגרות ומבחן פסיכומטרי. עבור רובם המכריע הסף אינו עביר. רחלי אומרת:

כשהתחלתי לבדוק אוניברסיטאות ומכללות, חשבתי, אלוהים מי יקבל אותי? אני רואה את תנאי הקבלה ואני בכלל לא קרובה לשם [...] תנאי הקבלה אז נראו לי חלום בלהות, זה לא משקף את מי שאני [...] המערכת לא רואה אותך, היא רואה את הציונים. אני מאמינה שהאקדמיה אומרת, לא מעניין אותנו הסיפור האישי שלך ומה שאתה מביא, אני רוצה רק אותך.

החוויה היא של תפיסת תהליך שאינו רואה אדם אלא מספרים ומתעלם מהפערים בנקודת המוצא, כך שהסטנדרט האחיד הוא מקור לאפליית סטודנטים יוצאי אתיופיה. רחלי מתארת מצב מתמשך של קושי כלכלי עצום המתלווה לתחושת בדידות וחוסר התעניינות של ה"אקדמיה" בה כאדם. אצלה, כמו אצל רבים, העול הקשה מעורר חוויה של מאמץ יתר ובדידות, מלחמת הישרדות שרבים מעדיפים להימנע ממנה ולחוות הצלחה יחסית בערוצים הלא-אקדמיים. היא משווה בין הערכים שעליהם גדלה לאלה שהיא פוגשת, ומבינה שעם המציאות הזאת היא תתמודד לבד:

אני זוכרת כשהתחלתי ללמוד לא חשבתי על עצמי אלא רק על המשפחה שלי. אני אעבוד, אממן את הלימודים וגם קצת אעביר להם ואיכשהו אסיים את החרדש [...] אלה שיקולים ברמות שהייתי הולכת לישון רעבה. מה לעשות, להתקשר למישהו, לבכות? לא, מה פתאום, זה מה שיש.

יעל רואה את הדברים כך:

תהליך המיון הוא לא מתאים, זה פשוט עוול. אני יודעת על חברות שלי שנהמבחן הפסיכומטרי גורם לאתיופים אחרים לא להמשיך ללמוד. יש פחד מזה... החלק של העברית קשה מאוד.

בשל מצב זה מסגרות מסוימות מאפשרות מסלול חלופי לכניסה ללימודים, דרך מכינה, אחרי עמידה בתנאי סף גמישים, מעין קבלה "על תנאי". רחלי התקבלה לבסוף ללימודים במכללה שבה מוגדרת השנה הראשונה כשנת מבחן על סמך ציוני בגרות "סבירים", ובזכות חלופה זו היא הגיעה למעמדה המקצועי כמנהלת גן. היא אומרת:

מבחינתי זאת הייתה ההזדמנות להיכנס לאקדמיה [הכוונה למוסד אקדמי], כי בשום מקום אחר לא אפשרו לי להתקבל, כי לא עמדתי בתנאי קבלה, וזאת הייתה פריצת דרך. אני אומרת – לולא הייתה לי ההזדמנות הזאת לנסות, אני לא יודעת איפה הייתי היום [...] אני לא בטוחה שהייתי בלימודים.

מי שצולחים את תהליך המיון צפויים ברובם לחוות קשיים עזים עם תחילת הלימודים. רבים מציינים את הבחירה בהוראה כבחירה ערכית שמניעה קשורים למציאות חיהם. מירי: "הבנתי שהדרך לשנות את החברה שלנו ולהשפיע לטובה על הדברים מתחילה בחינוך, ולכן החלטתי שעליי להיות בעמדה שאוכל להשפיע – ומורה-מחנך משפיע רבות על החברה". הבחירה בלימודי חינוך מתבססת במקרים רבים על הניסיון בעבודה עם ילדים ונוער ועל תחושת ההצלחה עימם. עם זאת, מתעוררים ספקות ודרושה נחישות בכל הנוגע להצלחה ולהתקדמות אישית, כפי שמתארת גילה:

אני עוסקת בחינוך לא פורמלי, ואני מוצאת ששם אני משפיעה על חניכיי ומכוונת אותם למקומות טובים. הניסיון שלי עם בני נוער לימד אותי שאין

יֵאוּשׁ בְּעוֹלָם, וּשְׁכַמוּ שְׁאֵנִי "חֹפְרֵת" לָהֶם לְלִמּוּד וּלְהַשְׁקִיעַ, אֲנִי מִצְפָּה מִעֲצָמִי לַעֲשׂוֹת זֹאת וּלְהַצְלִיחַ לְהִגִּיעַ לְמִטְרֹת וּלְיַעֲדִים שְׁאֵלֵיהֶם אֲנִי שׁוֹאֵפֵת.

הַהִתְקַבְּלוֹת לְמוֹסֵד אֲקָדְמִי נִחוּיֵת בְּקֶרֶב סְטוּדֵנְטִים יוֹצְאֵי אֲתִיּוֹפִיָּה כְּפִיֶּצֶה תְּרַבּוּתִית, הַמְּחַיֵּבֵת הַתְּאֻקְלָמוֹת וְהַסְּתַגְּלוֹת. נוֹשֵׂא זֶה עֵלָּה שׁוֹב וְשׁוֹב בְּרֵאיוֹנוֹת, וּבְחִינָתוֹ עֲשׂוּיָה לְשִׁפּוֹךְ אֹרֶךְ עַל נִתּוּנֵי הַנְּשִׁירָה הַגְּבוּהִים מִמְּסַגְרוֹת אֲקָדְמִיּוֹת בְּעֵיקָר בְּשָׁנָה הַרְּאִשׁוֹנָה. כְּפִי שְׁמַצִּינֵת אֶפְרַת, עֵיקָר הָאֲתַגֵּר אֵינּוּ אֲקָדְמִי: "שָׁנָה א' זֶה שָׁנָה לֹא קָלָה נִפְשִׁית, לְמִרּוֹת שְׁמַבְחִינֵת הַחוּמֵר זֶה שָׁנָה מְאֹד קָלָה". הַפֶּעַר וּמִידַת הַשִּׁינּוּי הַנִּדְרָשֵׁת נִחוּיִים בִּיתֵר עוֹצְמָה עַל יְדֵי יוֹצְאֵי אֲתִיּוֹפִיָּה, שְׂרוּבֵם לֹא נִחְשָׁפוּ לְמִסּוֹרֵת שֶׁל לְמִידָה אֲקָדְמִית בְּסִבִּיבֵתָם. מְסַבֵּרָה נוֹרִית:

נוֹרָא קִשָּׁה לְאֲתִיּוֹפִים לְהִיּוֹת בְּמִסְגֵּרֵת אֹנִיבֵרְסִיטֵאִית כִּי אֲנַחְנוּ פְּשוֹט לֹא מְגִיעִים מִהַתְּרַבּוֹת הַזֹּאת שֶׁל לְמִידָה שֶׁל "הַלְּשֶׁבֶת עַל הַתַּחַת עֶשֶׂר שָׁעוֹת וּלְחֹרוֹשׁ עַל מֵאֵמֵר". זֶה לֹא בְּתִרְבּוֹת שֶׁלֵּנוּ, זֶה מִיּוֹמְנוֹת שֶׁאֲנַחְנוּ צְרִיכִים לְרַכּוֹשׁ אוֹתָהּ. וְשֵׁם הַרְּגִשְׁתִּי הַמוֹן הַמוֹן קוֹשִׁי, גַּם בְּמַכִּינָה.

פֶּעַר זֶה מוֹכִיל פְּעָמִים רַבּוֹת לְמַשְׁבֵּר אוּ לְנִשְׁרִיָּה. אוֹמֵרֵת רַחֲלִי:

הַמְּשַׁבֵּר הַרְּאִשׁוֹנִי לְדַעֲתִי הַכִּי קִשָּׁה. הַקְּלִיטָה, הַכְּנִיסָה. אֲנִי זוֹכֵרֵת שְׁכַשְׁנַכְּנַסְתִּי לְמַכְלָלָה חֲשַׁבְתִּי, מַה זֶה בְּכֻלָּל אֲקָדְמִיָּה? אֵף אֶחָד מִהַמְּשַׁפְּחָה שְׁלִי לֹא הִיָּה שֵׁם, לֹא סִיפֵר לִי, לֹא יָדַע מַה עוֹשִׂים שֵׁם בְּכֻלָּל, אֵיךְ לוֹמְדִים, מַה מְרַגִּישִׁים. הַרְּגִשְׁתִּי אֵת הַפֶּעַר הָאֲדִיר שִׁישׁ בִּינִי לְבִין חֲבֵרִים מִהַכִּיתָה כָּל יוֹם, אֵיפָּה אֲנִי וְאֵיפָּה הֵם.

כְּדִי לְשִׁרּוֹד מִצַּב זֶה יֵשׁ צוֹרֵךְ לְאֵמֵץ עֵמְדָה טוֹטְלִית, נוֹקְשָׁה אוּ צִרָה. מַכְמָה תִּיאוֹרִים מִתְּקַבְּלֵת תְּמוֹנָה שֶׁל נִיתוּק רְגִשִׁי וְשֶׁל הַתְּמַדָּה כְּמַעַט פְּנֵאֻטִית, שְׁאֲמַנֵם מוֹבִילִים לְהַצְלָחָה, אוֹלָם גּוֹבִים מַחִירִים אִישִׁיִּים מִשְׁמַעוֹתִיִּים. אֲצֵל אֶפְרַת עוֹלָה דִּימוּי כְּמַעַט מִלְחַמְתִּי: "אַתָּה קֵם בְּבוֹקֵר וְאַתָּה צְרִיךְ מֵלֵא אֲנִרְגִּיּוֹת. אַתָּה מוֹדַע לְזֶה שְׁאַתָּה הוֹלֵךְ עַכְשָׁיו אוּ שִׁיתְּקָפוּ אוֹתְךָ אוּ שְׁאַתָּה תוֹקֵף בְּחוֹזְקָה".

חוֹמֵר הַרְּאִיוֹנוֹת הַעֵלָּה שְׁנֵי סוּגֵי צְרִכִים: הַסּוּג הַרְּאִשׁוֹן קֶשׁוֹר בְּאַתְגֵּרִים הַרְּגִשִׁים הַנוֹבְעִים מִמְּעַמְדֵם הַחֲבֵרֵתִי וּמִהַרְּקַע הַתְּרַבּוּתִי הַשׁוֹנָה שֶׁל סְטוּדֵנְטִים יוֹצְאֵי אֲתִיּוֹפִיָּה, וְהַסּוּג הַשֵּׁנִי קֶשׁוֹר בְּצְרִכִים הַקְּשׁוּרִים בְּתַפְקוּד הָאֲקָדְמִי וּבְחַסְכִּים הַנוֹבְעִים מִהַרְּקַע הַלִּימוּדִי הַקּוֹרֵם. מִתִּיאוֹרִיָּהן שֶׁל הַבוּגְרוֹת מְצַטִּיירֵת אֲמִבִּיוֹלֵנְטִיּוֹת בְּנוֹגַע לְתַנְאִים הַטּוֹבִים לְהַצְלָחָה: מַצֵּד אֶחָד הֵן מוֹדַעוֹת לְצוֹרֵךְ בְּמִסְגְּרוֹת תוֹמְכוֹת וּמַצֵּד שְׁנֵי עֲצָם

המסגרת מכבידה ויוצרת תחושת נבדלות. את הצלחתן הן מייחסות למאמץ שלהן ולנחישות המתחייבת מן המצב, וגם לאופי המסגרת התומכת של התוכנית במכללה. הציפייה לתמיכה רגשית, לדיאלוג אנושי שממיתר את העמדת הפנים, תופסת מקום רב בחוויותיהן של המרואיינות. תחושות הזרות וחוסר ההתאמה העצימו את הצורך לדבר על קשיים, על בדידות, ולקבל הסבר על הקודים הלימודיים הנדרשים במוסד להשכלה גבוהה ולגיטימציה לחוויות הלימודיות והחברתיות הכרוכות בלימודים. מספרת אפרת: "התוכנית הזאת עזרה לי כשהייתי לבד, כשהייתי לבד עם י' ועם ב' [צוות תוכנית המעטפת] היה לי יותר כיף, כי אני הייתי אני. הבאתי את עצמי ודיברתי בשם אפרת ולא בשם שום דבר אחר". וליהי מוסיפה: "זה היה שעתיים בשבוע [...] בשביל לדעת מה קורה איתנו, איך אנחנו מרגישים, לענות על קשיים שלנו, להעלות כל מיני צרכים במסגרות הלמידה שהיו לנו".

הסטודנטים מתארים קושי, בדידות והצפה רגשית. המסגרת התומכת מאפשרת עיבוד וארגון החוויה, תחושת שליטה ורוגע, ובמובן מסוים גם השוואה חברתית ואפשרות לבחינה עצמית באמות מידה אובייקטיביות יותר. מספרת יעל:

זה תרם לי המון. בשנה הראשונה הבנות היו שואלות אותי לאן אני הולכת, אמרתי שאני הולכת לקבוצת תמיכה. ככה הייתי קוראת לזה [...] כל אחת עוברת את אותם קשיים ויש עם מי לדבר. שם גרמו לי להרגיש שזה בסדר, כולן מרגישות ככה, לא רק את.

הצרכים הרגשיים מתחברים לצורך בתמיכה במיומנויות אקדמיות, שבשלבם הראשונים נתפסים כאתגרים זרים ומאיימים. יעל מספרת:

הדבר שהכי נזקקתי לו, זה שלא היה לי אף קורס שדיבר על איך אני כותבת עבודה, לעבוד בצורה נכונה אם אני צריכה לסכם מאמר [...] איך כותבים עבודה אקדמית, איך אני עושה דברים הכי פשוטים [...] ויצאתי עם כלים והרגשתי, עכשיו אני מוכנה.

נורית מציעה מענה לקושי:

אולי למידה בקבוצות של אותם סטודנטים אתיופים בתוך מסגרת מובנית [...] אני גם יודעת את זה על עצמי, הרבה יותר טוב לי ללמוד ביחד. גם חיי הקהילה שם זה משהו שנוח לנו ואנחנו מכירים אותו טוב.

דבריה של נורית פותחים פתח לחשיבה כוללת על דרכי הוראה מותאמות-תרבותית בתוך המוסדות להכשרת מורים בישראל. הם עשויים לסייע בבחינת ההנחות והמסרים הסמויים בתהליכי ההוראה בגישה האקדמית, ומכאן לחשיבה על הקשר בין דרכי ההוראה במכללות לחינוך לדרכי ההוראה שבוגריהן נוקטים כשהם נעים למורים. חשיבה זו עשויה לשרת את המערכת בכללה בהתייחס ללומדים הבאים מרקע מגוון, ולאפשר צורות למידה שיש בהן ביטוי לרכיבים חברתיים-תרבותיים לצד צורות למידה מוכרות.

מקבץ 2: להיות אנשי חינוך ונשות חינוך – "להביא את עצמנו כמו שאנחנו באמת"

שלב הכניסה לעבודה הוא אתגר לא פשוט גם למי שסיימו את לימודיהם בהצלחה. קשיים במציאת מקום עבודה לשנת ההתמחות (סטאז') הם תופעה רווחת. מהמחקר עולה שלמורות יוצאות אתיופיה חששות המוכרים להן מעברן בנוגע למציאת עבודה, המתחזקים בעקבות מידע המגיע אליהן בתקופת הלימודים. מספרת אפרת:

בשלוש השנים שהיינו בסמינר לפני שהתחלנו לחפש סטאז' טפטפנו לנו מלא שהדרך לא קלה, שלא מקבלים את האתיופים וצריך להוכיח. הרבה אנשים סיפרו על תקריות שקרו להן, סוג של גזענות.

ליהי מתארת מהלך ממושך ומתסכל:

היה לי קשה למצוא מסגרת לסטאז'. הסתובבתי והסתובבתי ובאופן עצמאי לא הצלחתי, אלא נעזרתי בכל מיני אנשים שמצאו לי את המסגרת הזאת. זאת תחושה לא נעימה, כי מסתכלים על זה שאתה אתיופי ורק על זה מסתכלים, לא על היכולות שלך ועל מה שאתה מסוגל לעשות.

במקרים מסוימים מתקבלת תמונה של אפליה בוטה על רקע עדתי. יעל נתנה שיעורים פרטיים בטלפון, ויום אחד באה לבית התלמיד, "ואז אתה דופק בדלת ופתאום הפתעה, הו, מופיע מישהו אחר". החוויות הסובייקטיביות שתוארו, גם אם הן מתפרשות באופן מוטה, קשורות בטבורן למציאות חברתית שמורות וגננות רבות נחשפו אליה. עבורנו, התיאורים הללו פותחים פתח חיוני להבנת המציאות החינוכית שבה קיים ייצוג חסר קיצוני למורות ומורים יוצאי אתיופיה.

התרומה הייחודית של מורות ומורים יוצאי אתיופיה – לתת-ייצוג של מורים וגננות יוצאי אתיופיה השלכות מגוונות. במישור הפרט, שיעורם המועט במערכת החינוך ממשיך להציב אתגר של ראשוניות בפני צעירים נוספים הנמצאים בשלב הלימודים והכניסה לעבודה. מושפעים מכך תלמידים יוצאי אתיופיה שאינם נחשפים למודלים להזדהות ולהשראה מתוך הקהילה. תלמידים אחרים, צוותי מורים בבתי הספר והורי התלמידים אינם נחשפים גם הם למורים ולגננות יוצאי אתיופיה, ועלולה להתקבע אצלם תפיסה מוטעית בנוגע לאפשרות זו. במצב הנוכחי מתקבע הדימוי הנמוך של קהילת יוצאי אתיופיה ומונע ממנה את ההשתלבות והתרומה המלאה לחברה. במישור הרחב יותר, החברה הישראלית מחמיצה הזדמנות להתעשר וללמוד מהמסורת, התרבות והערכים החברתיים שהביאו עימם יוצאי אתיופיה ולראות בגיוון התרבותי-חברתי-אנושי הקיים בישראל נכס מעשיר במקום זירה לקונפליקטים ולפלגנות (כורם והורנצ'יק, 2013; שמואל, 2015).

במחקר הנוכחי סברו כל המרואיינות כי "מורה אתיופית" מביאה איתה איכות שונה. יש שמדגישות את המאפיינים הבינ-אישיים, היחס והקשר האנושי. אומרת רחלי: "תמיד אומרים לי, הרוגע שבך, אפשר ללמוד ממך, הסבלנות, משהו רגוע, משהו מזמין. ואני יודעת, כי גם אני מרגישה את זה, כי אני מחבקת. משהו באופן טבעי". יעל: "האווירה שאני משרה. קודם כל הכבוד שיש לי אליהם והכבוד בין התלמידים, פשוט נעים בכיתה". נורית מציגה את הקשר בינה ובין התלמידים כחלק מהערכים הקולקטיביים של הקהילה שהיא מביאה איתה: "יש משהו באנושיות, בגישה, באהבת האדם, בנחמדות. המון ערכים שאני באה איתם מהבית, זה הכי טבעי לי".

ההיבטים האישיים והבינ-אישיים שצוינו לעיל עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים המסבירים את ההצלחה של מורות וגננות יוצאות אתיופיה: "רצון, נחישות, אמונה בעצמך ובזולת, שאיבת כוח מהמסורת של בית אבא והיאחזות בשורשי התרבות הייחודית של יוצאי אתיופיה, שנוצרה לפני אלפי שנים" (מלאה, 2015, עמ' 182).

ההיבטים התרבותיים הקשורים לפוטנציאל החברתי ולרוח ה"אחרת" שמביאות איתן מורות וגננות יוצאות אתיופיה עולים בקנה אחד עם מחקר קודם: "הערכים החברתיים הם חלק מהזהות התרבותית – תרבות של כבוד לזולת, חמלה, שקט, איפוק וצניעות [...] הן מביאות את גוון השונות [...] הן מכירות על בשרן את תחושת האחרות' [...] ואת החיפוש המתמיד אחר דרכי התמודדות" (ברנר, 2015, עמ' 43).

המורות מציינות רכיב, חשוב לא פחות בהקשר החינוכי, והוא יכולתן להתמודד עם מציאות מורכבת, עם מצבי מצוקה וקושי. יפית משווה בין המציאות שהיא מכירה כמורה למציאות המוכרת לה מהעבר:

זה לא ילדים שמקבלים את האהבה הזאת. אולי בגלל שההורים עסוקים בעבודה ובהישרדות. זה דבר שאני יכולה להבין, גם אני נולדתי למציאות הזאת. אני מרגישה שיש לי יתרון גם שנולדתי פה ואני מכירה את המנטליות הישראלית ואני גם עדיין מכירה את המנטליות השונה [...]. עכשיו יש לי גם תלמידים אתיופים בכיתה ואני מדברת עם ההורים שלהם באמהרית, זה מדהים.

יעל מזדהה עם הילדים: "אני חושבת שאני מהמקום שלי יכולה לגעת בילדים. גם אם אני לא מלמדת אותם ולא מכירה אותם, אבל אני כבר מכירה אותם בפנים". מורה יוצאת אתיופיה יכולה לשמש מודל להצלחה, לחיקוי ולפריצת הגבולות המקצועיים. יפית מספרת על המפגש הראשוני עם הילדים ועל התובנה שלה:

פתאום הבנתי את ההשפעה של עצם הנוכחות שלי שם, אלה ילדים שלא רגילים לראות אדם שחור בעמדת סמכות וכוח, שפתאום הוא זה שמלמד אותם. הם רגילים לראות אנשים שחורים עובדים בעבודות ש[בהן] הם נתונים למרותו של אחר.

הפוטנציאל הטמון במורים יוצאי אתיופיה הוא רחב יותר. הימצאותן ונוכחותן מול המורים והתלמידים מעבירות מסר של סובלנות וכבוד, התייחסות אל האדם כאדם. בלשונה של יפית: "אני חושבת שחשוב לדור הזה ולדור הבא שיהיו פה מורים שחורים וחינוך אחר. לשנות את הגזענות הגלויה והסמויה". אם כן, מדובר במטרה חינוכית-חברתית מהמעלה הראשונה, שאינה עניין סקטוריאלי פנים-עדתי, אלא נוגעת בליבת החברה הישראלית ובמציאות קולקטיבית. מטרה זו עומדת גם לנגד עיניהן של כמה מנהלות בית ספר ששוחחנו איתן. הן מעידות על האיכויות הייחודיות של המורות יוצאות אתיופיה ועל תרומתן לצוות, לתלמידים ולהוריהם.

מקבץ 3: עם הפנים לעתיד

חומר הראיונות העלה, כי המורות יוצאות אתיופיה, אף שעברו בהצלחה את מהלכי הכניסה למכללות וגם לעולם החינוך וההוראה, מבקשות לשנות את פני המצב

הקיים ולהשמיע את קולן בנוגע להשתלבותם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

מה עושים? כיצד מקדמים שינוי? המרואיינות מסמנות כמה וכמה כיוונים אפשריים. השינוי נתפס כנובע מתנועה הדדית, של המערכת מצד אחד ושל הסטודנטים והמורים מצד שני. יפית מדגישה את האפשרות לעשות התאמות במסגרת האקדמית, שמושגות על הבנה מורכבת של המציאות הייחודית: "אני לא חושבת שצריך להתייחס באופן שונה, אבל צריך להבין את המורכבות, את הבתים שאנחנו מגיעים מהם, את הדברים שגדלנו עליהם, את הדברים שלא גדלנו עליהם". דברים אלה הם בגדר הזמנה להיכרות ולקשר הדדי. ההיכרות עשויה לקדם בחינת רעיונות המביאים בחשבון את נקודת המבט של יוצאי אתיופיה והעדפותיהם. הקריאה אינה חד-סטרית, והיא מופנית גם לסטודנטים ולמורים עצמם לבטא את צורכיהם וליזום מהלכים.

ליהי רואה תנועת גומלין, אך מדגישה שהשינוי צריך להתחיל מהראש:

אני חושבת שזה משהו שמגיע מלמעלה. דברים שצריך לדבר עליהם אפילו בכנסת. שיקבלו אותנו בלי דעות קדומות. חייבים לעשות משהו במשרד החינוך בשביל לקלוט כמה שיותר מורים. כי אני יודעת שיש הרבה כאלו שמסיימות את הלימודים ובסוף מוצאות עצמן בחוץ, כי כל פעם מחדש מסתכלים עליהן כשונות. כאל כאלה שאין להן יכולות.

עיקר האחריות מופנית פה לקובעי המדיניות. עם זאת, ליהי מתייחסת גם לאחריותה של הקהילה האתיופית בישראל:

זה קל מאוד להאשים, עשו לנו ככה וככה. אבל אם חושבים על זה לעומק, גם בנו יש משהו להאשים. אנחנו עדה חלשה כזאת, באמת. אני חושבת שיש הרבה אנשים בתוכנו עם הרבה יכולות והם לא משמיעים את קולם, הם לא מזיזים עניינים. הם נמצאים באיזושהי תרדמת... אנחנו צריכים לעשות טיפול פנימי בתוכנו.

דיון וסיכום

מחקרים קודמים על העולים יוצאי אתיופיה ובניהם מצאו שקבוצה זו חווה בארץ יחס של ניכור ואפליה, וכי היחס אל קבוצה זו הוא כאל קבוצת מיעוט בעלת תרבות

ייחודית ובעלת נראות בשל צבע עורם. נמצא שבקרב רבים מהם קהתה בתוך שלושה עשורים תחושת השייכות לחברה בישראל, ושאל צעירים רבים גם קהה הקשר למורשתם. רבים מהם איבדו מתחושת הערך העצמי והתרבותי שלהם והם מתקשים לפלס לעצמם דרך לתרום לחברה. אף על פי שבמהלך השנים נבנו מנגנונים רבים שנועדו להביא את יוצאי אתיופיה לשילוב חברתי, הרי באופן פרדוקסלי, בפועל מועצם הדימוי של הסטראוטיפ השלילי – נזקקים, דלי-אמצעים, שלא הצליחו להשתלב בחברה (ענתביימיני, 2010; שבתאי, 2001).

מן המחקר הנוכחי, שבחן את הסוגיה של תתי-צוג של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, עולה תמונה מורכבת ומצטיירים תנאים שאינם מיטיבים עם צעירים יוצאי אתיופיה. נקודת המוצא שלהם היא שונה על רקע קשיים כלכליים, חברתיים ותרבותיים והימצאותם ב"שני נופי תרבות". דבר זה מעצים את האתגרים העומדים בפניהם. מסע האתגרים נמשך במהלך הלימודים, בכניסתם לעולם העבודה ובמפגש המקצועי שלהם עם סביבה שאינה תופסת אותם כשווים. אלה שצלחו את המעבר הבין-תרבותי תורמים תרומה משמעותית במעגלים האישיים והקהילתיים הקרובים, ובמעגלים החברתיים הרחבים.

גישה רב-תרבותית, החותרת לשוויון, מזמינה את מוסדות ההכשרה להוראה ומערכת החינוך להתבוננות מחודשת באתגרים המרכזיים, למציאת דרכים שיאפשרו השתלבות מותאמת ורגישה של הסטודנטים והמורים. לשם כך נדרשות פעולות מכוונות העשויות לסלול דרכים לעתיד חברתי-חינוכי רב-תרבותי ותרומה לחברה בכלל.

יוצאי אתיופיה שעשו את כל הדרך והפכו למורים וגננות הם סיפור הצלחה. הצלחתם היא ביטוי ליכולות אקדמיות, חברתיות ואישיות. למערכת החינוך תפקיד מכריע בצמצום פערים חברתיים, ואחד ממנועי הצמיחה שלה הוא מורים אלה. לכן יש לשנות את המצב הקיים, המותיר על כנו את התתי-צוג של מורים וגננות יוצאי אתיופיה.

להלן נציג המלצות יישומיות העשויות לקדם ייצוג הולם ליוצאי אתיופיה בתחומי החינוך:

עידוד הבחירה בחינוך ובהוראה. מומלץ לעודד צעירים לבחור בהוראה כמקצוע רב-אתגרים שבו תהיה להם תרומה חברתית ומקום לביטוי אישי; למסד מנגנונים שיסייעו להכיר את כוחו של תחום החינוך וההוראה והערפתו בקרב צעירים כבר

בשלבי השירות הצבאי והשירות הלאומי. חשוב להפוך את הבוחרים בהוראה כאלֵיטה חברתית-תרבותית, המשפיעים על המחר.

מציאת דרכי תמיכה רגישות ומותאמות. חשוב לאפשר למכללות לחינוך אוטונומיה רבה יותר בבחירת המועמדים ללימודים באמצעות מנגנוני מיון רגישים ולאפשר הזדמנות כנה ואמיתית להצלחה מתוך הוגנות (Kalnisky & Brenner, 2016).

בניית מעטפת של התאמות במסגרות האקדמיות. מעטפת תומכת נתפסת כנחוצה ומועילה, לפחות בתקופה הראשונה ללימודים, אף שלעיתים היא נתפסת כממדרת. לפיכך יש לבנות מערך תומך המתחשב בהעדפות ובצרכים אישיים וללא תלות במספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים באותם מוסדות. מערך כזה יכול מסגרות מיוחדות לסטודנטים יוצאי אתיופיה בהתאמה לצורכיהם, הן בדמות קורסים ייעודיים והן כמסגרות פרטניות לתמיכה אקדמית ואישית. מערך כזה עשוי להגדיל את סיכויי ההצלחה של הסטודנטים ולהעניק להם תחושת ערך עצמי מתוך תפיסה שוויונית, מכבדת ואנושית.

העמקת הכשירות התרבותית וההיכרות עם המורשת של יהודי אתיופיה. חוסר ההיכרות עם המורשת התרבותית מוביל לניכור, לאי-הבנות ולתפיסות סטראוטיפיות. לכן חשובה העמקת הזיקה והדגשת התרומה הייחודית של יהדות אתיופיה לכלל הסטודנטים ולכלל תלמידי ישראל. אנו מבקשים לעודד יוזמות המנגישות ידע רלוונטי, מרחבי דיאלוג, מחקר וכתיבה המקדמים שינוי.

השתלבות מקצועית במערכת החינוך. המורים הצעירים חווים את המפגש עם המערכת כמעגל של חשדנות וחששות הדדיים המובילים לרתיעה של שני הצדדים. פריצת המעגל הזה היא אפשרית וחיונית. כל השלבים הקודמים מתנקזים לנקודת זמן קריטית זו. מומלץ לבנות מנגנונים לקליטת המורים הצעירים ולהשתלבותם במערכת החינוך, לזיהוי מוקדי קושי ספציפיים ולמתן סיוע דיפרנציאלי מכבד והמתחשב בצרכים אישיים. אנו ממליצים על מתן סיוע מקצועי פרטני בנושאים כגון עבודת צוות וקשר בין מורים במסגרת חדר המורים, התמודדות עם הורים, ניהול זמן מורה, היכרות עם מבנה בית הספר כמערכת, העצמת הסמכות המורית והתמודדות עם אתגרים הקשורים למשמעת וסמכות בכיתה ועוד.

המלצות אלה, בעיקר האחרונה שבהן, עולה בקנה אחד עם דוח מבקר המדינה (2016) העוסק בחינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות. הדוח מציין כי "מאבק עיקש וחסר פשרות בגזענות ובשנאת האחר רק בשל היותו אחר הם בסיס הכרחי

להמשך קיומה ושגשוגה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" (שם, עמ' 7), וכי "המילים היפות והחשובות בנושא מיגור הגזענות והחינוך לחיים משותפים לא גובו במעשים ולא נוצקו להם התכנים הנדרשים" (שם, עמ' 9).

המחקר הנוכחי עשוי לשמש נדבך לדיון ולשיח ציבורי משמעותי בסוגיה זו. ברור הוא, כי ללא ייצוג הולם של מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך קשה יהיה לראות שינוי במעמד החברתי בישראל. מורים אלה אף עשויים להשפיע על צמצום הדעות הקדומות באופן שיוסיף ערך ומשמעות למעשה החינוכי לפני העתידיים של מערכת החינוך ולחברה כולה. נכון להיום, כמה וכמה מכללות לחינוך כבר פועלות הלכה למעשה ביצירת מנגנוני תמיכה מגוונים, זמינים ומתחשבים, אך הדרך עוד ארוכה.

מקורות

- ארלשטיין, ארנון (2001). מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 14, 25-48.
- אלמגור-לוטן, אורלי, ופלורה קוך-דבידוביץ (2011). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. ירושלים: הכנסת.
- אמיר, מנחם, ומנחם הורביץ (2003). להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות – המקרה הישראלי. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בן דוד, שרה, יעל אביעד ואינה לוי (2014). העברה בין-דורית של טראומת ההגירה ותהליך התירבות בקרב בני נוער יוצאי העדה האתיופית והקשרם לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים. אריאל וירושלים: אוניברסיטת אריאל בשומרון והרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.
- בן-עזר, גדי (2007). *המסע – סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1977-1985*. בן שמן: מודן.
- בן-רפאל, אליעזר (2008). ישראל: מפלורליזם לרכי-תרבותיות. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 94-120.
- ברייוסף, רבקה (1990). *משפחה, קליטה, עבודה: היבטים סוציולוגיים על החברה הישראלית*. ירושלים: אקדמון.
- ברנר, רינה (2015). גננות יוצאות העדה האתיופית במערכת החינוך. *הד הגן*, ב, 38-43.
- גולדברג, לאה (1973). *שירים*. תל אביב: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.

גרופר, עמנואל, מלקמו יעקב ואניטה נודלמן (2003). טקסי מעבר של נוער יוצא אתיופיה בכניסה לפנימייה. בתוך רבקה איזיקוביץ (עורכת), על גבולות תרבותיים וביניהם: עולים צעירים בישראל (עמ' 33-95). תל אביב: רמות.

דגן-בוזגלו, נוגה (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי. תל אביב: מרכז אדוה.

רוח מבקר המדינה. (2016). **חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. דוח ביקורת מיוחד.** נדלה מתוך: https://storage.googleapis.com/ch2news-attach/2016/09/Life%20together_Mevaker.pdf

דיין, ניבי (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל: תמונת מצב.** עמק חפר: המרכז האקדמי רופין.

וולנסקי, עמי (2005). **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

וילצ'יק-אביעד, יעל (2005). **הקשר בין הפער התרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה. מניתוק לשילוב,** 14, 94-110.

וינגר, אסף (2014). **השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.** דוח שהוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט של הכנסת. 27.11.2014.

וינר-לוי, נעמי (2005). **להיות ראשונות: היבטים של זרות והדרה בקרב נשים דרוזיות שפנו להשכלה גבוהה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית,** 22, 117-144.

וינר-לוי, נעמי (2011). **פוסעות על חבל דק – סיפורי חיים של נשים דרוזיות פורצות דרך.** בן שמן: מודן.

חזן, חיים (2001). **קול אחר: על הצליל המיוחד במחקר איכותי.** בתוך נעמה צבר בן-יהושע, (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 9-12). לוד: דביר.

טור-כספא שמעוני, מיכל, מריו מיקולינסר ודנה פרג (2004). **היבטים פסיכולוגיים של גיבוש זהות ותרומתם להבנת הזהות היהודית.** רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

יוסיפון, מרגלית (2001). **חקר מקרה. בתוך נעמה צבר בן-יהושע** (עורכת) (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257-305). לוד: דביר.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פאולה, דגנית לוי וצ'סלב קונסטנטינוב (2010). **בני נוער עולים בישראל – תמונת מצב עדכנית.** ירושלים: מאירס-ג'וינט ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער והמשרד לקליטת עלייה.

כהן, רינה (1992). **הורות במעבר תרבותי: השפעת מעבר תרבותי על תהליכים ושינויים בתפקידי ההורות.** בתוך רבקה ולר (עורכת), **בין שני עולמות** (עמ' 99-103). ירושלים: משרד החינוך.

- כורם, ענת, וגבריאל הורנצ'יק (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציו-תרבותית בישראל. הגירה, 2, 73-55.
- לב-ארי, לילך (2010). דור שני ו"דור וחצי" של ישראלים בצפון אמריקה – זהות והזדהות. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- לב-ארי, לילך, ורינה לרון (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 154-128.
- לוי-פלדמן, אירית, וציפי ליבמן (2004). הריאיון ככלי הערכה ומיון מועמדים במכללה להכשרת מורים. דפים, 37, 64-41.
- לרנר, מירי (2002). השפעת המצב המשפחתי, המעמד הסוציו-אקונומי והמשפחתי ומידת התמיכה החברתית על הסתגלותם של מתבגרים עולים מברית המועצות לשעבר. עבודה לשם קבלת התואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- מיכאל, אורלי, ריטה סבר ופנחס תמיר (2004). המיצוב המקצועי של מורים עולים מברית המועצות לשעבר בבתי ספר בישראל. דפים, 38, 126-103.
- מלאך, שוש (2015). למידה מהצלחות: סיפורים אישיים כביטוי לנרטיב תרבותי של רצון, נחישות ועוצמה. בתוך אסתר קלניצקי, שוש מלאך ונחום כהן (עורכים), מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה (עמ' 153-183). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סבר, ריטה (2004). משימה חולפת או מצב קיומי? – אלטרנטיבה למדיניות קליטה. הד האולפן החדש, 87, 41-18.
- ענת-ביימיני, ליסה (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך עדנה לומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 43-68). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- פז, דוד, ועוז אלמוג (2011). דפוסי משפחה וזוגיות בקרב עולי אתיופיה – מסורת ושינוי. אנשים ישראל: המדריך לחברה הישראלית: www.peopleil.org/details.aspx?itemid=7681
- פיביש, רועי, ורועי גולדשמידט (2006). שיטות קבלה למוסדות להשכלה גבוהה: סקירה משווה. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת. נלה מתוך: www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01518.pdf
- פרי, פנינה (2007). מבוא. בתוך פנינה פרי (עורכת), חינוך בחברה רבת תרבויות (עמ' 9-27). ירושלים: כרמל.
- פישמן, נועם, וטלי סמני (2015). אבחון מותאם תרבות (אמ"ת): דוח מסכם. ירושלים: מכון ברוקדייל.
- קידר, מירה (2006). קליטה לשונית וחברתית של צעירים עולים – התמודדות עם צעירים עולים מנותקים – מאפיינים ודרכי התערבות. הד האולפן החדש, 89.

קרליץ, צור, ענת בן-סימון, רפיק אברהים וזוהר אביתר (2014). **הבדלים בין דוברי עברית לדוברי ערבית ביעילות הקריאה של טקסטים בשפת האם**. דוח המרכז 408. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

קשתי, אור (2012). **הדור האבוד של יוצאי אתיופיה בישראל**. הארץ, 15.12.

רייכמן, רבקה (2009). **הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006**. סוציולוגיה ישראלית, 2(2), 379-339.

שבתאי, מלכה (2001). **לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל**. מגמות, מא (2-1), 97-112.

שמואל, נעמי (2015). **גוונים של שייכות בחברה הישראלית**. הד הגן, ב, 45-47.

שמר-אלקיים, טל (2013). **הערכת תוכנית פלח להכשרת יוצאי אתיופיה להוראה במכללת סמינר הקיבוצים: דוח מחקר**. בתוך **תקצירי מחקרים 2012-2013**. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

שץ-אופנהיימר, אורנה (2015). **תכנית תספ"ה (תכנית סטודנטים פרחי הוראה): תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית**. איגרת דיגיטלית לנשיא/ראשי המכללות להוראה, 2, 7-13.

שקדי, אשר (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל אביב: רמות.

Ben-Ezer, Gadi (2002). *The Ethiopian Jewish exodus: Narratives of the migration journey to Israel 1977-1985*. London: Routledge.

Berry, John W., Jean Phinney, David Sam, & Paul Vedder (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berry, John W. (1992). *Acculturation and adaptation in a new society*. *International Migration Quarterly Review*, 30, 69-85.

Berry, John W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. In Kevin Chun, Pamela Balls-Organista, & Gerald Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association.

Côté, James E. (2002). *The role of identity capital in the transition to adulthood: The Individualization thesis examined*. *Journal of Youth Studies*, 5, 117-134.

Denzin, Norman K., & Yvonna Lincoln S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dietrich, Julia, Shmuel Shulman, & Jari-Erik Nurmi (2013). Goal pursuit in young adulthood: The role of personality and motivation in goal appraisal trajectories across 6 years. *Journal of Research in Personality*, 47, 728-737.
- Erickson, Frederick (2010). Culture in society and educational practices. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 35-56). Hoboken, NJ: Wiley.
- Framo, Jim (1990). Integrating families of origin. In Richard Chasin, Henry Grunebaum, & Margaret Herzig. *One couple, four realities: Multiple perspectives on couple therapy* (pp. 49-82). New York: Guilford.
- Gold, Steven J. (2002). *The Israeli diaspora*. London and New York: Routledge.
- Hart, Rona (2004). *Altarity: Choosing schools: Choosing identities in London*. PhD Dissertation. London: Kings College.
- Kalnisky Esther, & Rina Brenner (2016). The contribution of personal and social resources towards the prediction of Ethiopian students' academic achievements. *Open Science Journal*, 1(3). Retrieved from: <http://osjournal.org/ojs/index.php/OSJ/article/view/602/38>
- Remennick, Larissa (2003). The 1.5-generation of Russian immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora*, 12(1), 39-66.
- Shulman, Shmuel, Esther Kalnisky, & Golan Shahar (2009). Meeting developmental challenges during emerging adulthood: The role of personality and social resources. *Journal of Adolescent Research*, 24, 242-267.
- Spardlin, Lynn K., & Richard Parsons, (2008). *Diversity matters: Understanding diversity in schools*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Vertovec, Steven (2004). Migrant transnationalism and models of transformation. *International Migration Review*, 38(3), 970-1001.